Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungs-einrichtungen

Vertiefende Ausführungen
zum bundesländerübergreifenden
BildungsRahmenPlan

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.



www.bmwfj.gv.at

Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen

Vertiefende Ausführungen zum
„Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan”

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

bmwfj
Bundesministerium für
Wirtschaft, Familie und Jugend

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

IMPRESSUM

Herausgeber: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Stubenring 1, 1010 Wien
Autor: Charlotte Bühler Institut, Favoritenstraße 4–6/1/1, 1040 Wien
Lektorat: onlinelektorat@aon.at, 1010 Wien
Fotos: © iStockphoto (Seite 10, 12, 18, 23, 27, 32, 36, 40, 46, 52, 58)
Layout: Mag.ª Gisela Scheubmayr/subgrafik, Wien
Druck: Niederösterreichische Pressehaus, St. Pölten
Wien 2010

Vorwort

Liebe Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen!

Ziel der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres ist es, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft bestmögliche Chancen für ihren Bildungsweg zu bieten und die Basis für erfolgreiches lebensbegleitendes Lernen aufzubereiten. Den ersten Lebensjahren kommt nämlich – wie Sie sicherlich wissen – große Bedeutung für die Lernprozesse von Kindern zu.

Daher wurde aufbauend auf dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan 2009" ein zusätzliches integriertes Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen ausgearbeitet.

Sie erhalten mit dem vorliegenden Modul vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan", der Sie in Ihrer professionellen Arbeit unterstützen soll. Das Modul ist kein Leistungskatalog, der Standards festlegt, die von den Kindern erreicht werden müssen, sondern eine praxisnahe Anleitung für kindgerechte Bildungsarbeit. Es gibt Anregungen, wie Kinder in ihrer individuellen Entwicklung optimal unterstützt und auf die Herausforderungen der bevorstehenden Lebensphase des Schulbesuchs vorbereitet werden können. Das Modul lässt aber auch Raum für individuelle Bildungsprozesse sowie für die Festlegung von Schwerpunkten.

Für Ihre Arbeit mit den Kindern wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg!



Dr. Reinhold Mitterlehner
Bundesminister für Wirtschaft,
Familie und Jugend

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **6**

1. Pädagogische Orientierung **10**

2. Bildung und Kompetenzen **12**

2.1 Kompetenzen 12

2.1.1 Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz 13

2.1.2 Lernmethodische Kompetenz 13

2.1.3 Metakompetenz 14

2.2 Rahmenbedingungen für den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz und Metakompetenz 15

3. Bildungsbereiche **18**

3.1 **Emotionen und soziale Beziehungen** 18

3.1.1 Wissenschaftliche Grundlagen 18

3.1.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen 20

3.1.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele 20

3.2 **Ethik und Gesellschaft** 23

3.2.1 Wissenschaftliche Grundlagen 23

3.2.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen 24

3.2.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele 25

3.3 **Sprache und Kommunikation** 27

3.3.1 Wissenschaftliche Grundlagen 27

3.3.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen 29

3.3.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele 29

3.4 **Bewegung und Gesundheit** 32

3.4.1 Wissenschaftliche Grundlagen 32

3.4.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen 33

3.4.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele 34

3.5 **Ästhetik und Gestaltung** 36

3.5.1 Wissenschaftliche Grundlagen 36

3.5.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen 37

3.5.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele 37

3.6 **Natur und Technik** 40

3.6.1 Wissenschaftliche Grundlagen 40

3.6.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen 41

3.6.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele 42

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4. Transitionen **46**

4.1 Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule 46

4.2 Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen 47

4.3 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Übergangsbegleitung 47

4.4 Bildungspartnerschaften beim Übergang 48

4.4.1 Bildungspartnerschaft mit Volksschulen und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen 48

4.4.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern 49

4.4.3 Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften 49

5. Pädagogische Qualität Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme **52**

5.1 Prozessqualität 52

5.2 Orientierungsqualität 53

5.3 Strukturqualität 54

5.4 Qualitätsmanagement 55

Literatur **58**

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Einleitung

Die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen elementaren Bildungs- und Betreuungsangebotes wird durch die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres ab Herbst 2010 unterstrichen. Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche soll es allen Kindern ermöglichen, unabhängig von ihrer sozioökonomischen und kulturellen Herkunft ein stabiles Fundament und bestmögliche Chancen für ihre weitere Bildungslaufbahn zu erhalten.

Ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis kommt nicht nur dem Jahr vor dem Schuleintritt, sondern der gesamten Zeit in elementaren Bildungseinrichtungen große Bedeutung für die Lernprozesse von Mädchen und Buben zu. Elementare Bildung stellt eine unverzichtbare Grundlage lebenslangen Lernens dar.

Im Rahmen einer Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG wurde beschlossen, ein zusätzliches integriertes Modul für Fünfjährige zu erarbeiten, das unter anderem auf die Stärkung der grundlegenden Kompetenzen der Kinder abzielt und dabei insbesondere den Übergang zur Volksschule beachtet.[1]

Das vorliegende Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen baut auf dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich"[2] auf und ist Grundlage für die pädagogische Arbeit im Jahr vor dem Schuleintritt. Der BildungsRahmenPlan wird hinsichtlich der spezifischen Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse fünf- und sechsjähriger Buben und Mädchen vertieft und ergänzt. Dadurch soll gewährleistet werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Inhalte des Moduls für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt im Kontext mit dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan zur Anwendung bringen können.

Dieses „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen" ist Basis für die Begleitung, Unterstützung und Dokumentation der individuellen kindlichen Lernprozesse. Darüber hinaus bietet es Grundlagen zur Gestaltung entsprechender Bildungsanregungen, um Interessen und Begabungen zu fördern bzw. Benachteiligungen auszugleichen. Im Sinne der Individualisierung können daraus entwicklungsfördernde Angebote für ganzheitliches Lernen in den einzelnen Bildungsbereichen abgeleitet werden. Diese Impulse sowie längerfristige pädagogische Interventionen gehen von den Ideen und Interessen der Kinder aus, nehmen Bezug auf ihre Entwicklungsschritte und Begabungen und bereiten auf die weitere Bildungslaufbahn vor, ohne spezielle Entwicklungsnormen oder eine „Beurteilung" von Kompetenzen vorzusehen. Das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen ist keinesfalls ein vorgegebener Leistungskatalog oder ein verpflichtender „Lehrplan", der von jedem Kind mit derselben Geschwindigkeit zu durchlaufen ist. Vielmehr besteht der Anspruch, jedes einzelne Kind als eigene Persönlichkeit in seiner Ganzheit anzunehmen und seine autonomen Bildungsprozesse intensiv und nachhaltig zu unterstützen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Lernform Spiel und der ko-konstruktiven Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene zu. Lernarrangements, die Kinder zum Reflektieren eigener Lernprozesse anregen, unterstützen die Entwicklung und Differenzierung der personalen, sozial-kommunikativen und lernmethodischen Kompetenz sowie der Sachkompetenz.

Im Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen wird der Erwerb der lernmethodischen Kompetenz und der Metakompetenz besonders berücksichtigt. Diese spezifischen Kompetenzen betreffen vor allem die Auseinandersetzung mit den eigenen Denk- und Lernprozessen und bilden eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges, reflektiertes Lernen.[3] Darüber hinaus wird die Förderung der Transitionskompetenz von Kindern und deren Familien in Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt dargestellt.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Die Ausführungen zu den Bildungsbereichen und die exemplarisch angeführten pädagogischen Impulse sind so gestaltet, dass die im BildungsRahmenPlan formulierten Prinzipien berücksichtigt sind: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung und Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft.[4] Die angeführten Kompetenzen stellen einen Orientierungsrahmen dar, sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind keinesfalls als Standards zu verstehen, die erreicht werden müssen, um in der Schule erfolgreich zu sein. Je nach Lernerfahrungen und individuellen Dispositionen der Kinder sind die Kompetenzen unterschiedlich entwickelt und bedürfen sowohl in den elementaren Bildungseinrichtungen als auch in der Schule einer differenzierten Förderung. Die Kontinuität und die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen an allen Lernorten sind durch eine bewusste Gestaltung der Übergänge zu sichern bzw. nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Weiterhin wird den spielerischen Formen der Weltaneignung sowie dem informellen Lernen in lebensweltnahen Kontexten[5] spezielle Bedeutung zugemessen. Der spezifische Vorteil elementarer Bildungseinrichtungen liegt darin, dass die Lernszenarien spielerisch, offen und situationsorientiert sind und die Interessen der Lernenden berücksichtigen. Dem freien Spiel als einer selbstbestimmten und lustbetonten Form des Lernens kommt im Jahr vor dem Schuleintritt nach wie vor große Bedeutung zu. Aus diesem Grund ist das „Lernen im Spiel" auch an erster Stelle der empfohlenen Lernformen im Lehrplan der Volksschule[6] verankert. Spielen stellt somit einen wichtigen Baustein für die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Übergang zum Schulsystem dar.

Leitfragen zur Reflexion von Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität unterstützen die Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität. Gleichzeitig wird dadurch der nachhaltige Beitrag qualitativ hochwertiger elementarer Bildungseinrichtungen für die Bildungsbiografie der Kinder betont.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl. I Nr. 99/2009)

2 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

3 Weinert (1999)

4 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 3ff.)

5 Rauschenbach (2009)

6 Wolf (2009)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

Das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen basiert auf dem Bild vom Kind als kompetentem Individuum, das seine Bildungsprozesse in ko-konstruktiver Weise mitgestaltet.

Auch das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Bildungsarbeit mit Fünf- und Sechsjährigen gestalten, entspricht jenem, das im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan formuliert wird.

Die Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen, die im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan angeführt werden, sind ebenso für die Bildungsarbeit mit Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt gültig.[7]



7 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 2–4)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

2. Bildung und Kompetenzen

Die Ausführungen über Bildung und Kompetenzen aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



„Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden."[8]

„Bildungsprozesse sind dynamisch und befähigen Menschen zu selbstständigen, individuellen Handlungen im Kontext mit ihrer Lebensumwelt."[9]

Elementare Bildung wird ermöglicht, indem Kinder zu selbstbestimmtem Handeln angeregt werden und die Möglichkeit erhalten, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen sowie Verantwortung zu übernehmen. Auf diese Weise können Kinder ihre Kompetenzen weiterentwickeln und zu ihrer Bildung selbst beitragen.[10]

Vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Bildungsauftrags in elementaren Bildungseinrichtungen kommt im Jahr vor dem Schuleintritt der Förderung der lernmethodischen Kompetenz und der Metakompetenz besondere Bedeutung zu. Diese Kompetenzen bilden wichtige Grundlagen für weitere Lernprozesse und für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Lernmethodische Kompetenz und Metakompetenz setzen zudem eine grundlegende Reflexionsfähigkeit voraus, die sich zwar schon früh im Laufe der kindlichen Entwicklung anbahnt, aber erst allmählich bewusst eingesetzt werden kann.[11] Im Jahr vor dem Schuleintritt können Kinder mit Unterstützung von Erwachsenen bereits ihre Lernprozesse und ihr Verhalten reflektieren.

2.1 Kompetenzen

„Unter Kompetenz wird ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen verstanden, das jeder Mensch zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein."[12]

Die Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen ermöglicht es Kindern, in variierenden Situationen flexibel und angemessen zu handeln. Gut entwickelte Kompetenzen können auch als „Mobilisierungsakt"[13] der verfügbaren Ressourcen des Kindes betrachtet werden. Das aktive und selbstgesteuerte Lernen der Kinder bildet die Grundlage für den Kompetenzerwerb, sodass Autonomie und Selbstverantwortung der Lernenden gefordert sind.

Für Kinder ist die Kontinuität der kompetenzorientierten Bildungsarbeit über elementare Bildungseinrichtungen hinaus wichtig: Kompetenzen werden im Laufe des Lebens weiterentwickelt, sodass in den jeweils nachfolgenden Bildungsinstitutionen auf bereits vorhandenen Kompetenzen aufgebaut werden kann. Es wird dabei von den Ressourcen der Kinder ausgegangen und festgehalten, was ein Kind schon kann bzw. welche Potenziale gefördert werden können.[14]

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

„Kinder entwickeln in einer dynamischen wechselseitigen Beziehung mit ihrer Umwelt Kompetenzen im Sinne von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz[15] sowie lernmethodische Kompetenz."[16]

2.1.1 Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz

Im Jahr vor dem Schuleintritt differenzieren Kinder ihre Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz, die sie in den ersten Lebensjahren erworben haben, weiter aus.

Selbstkompetenz oder personale Kompetenz[17]

Mit zunehmendem Alter werden Kinder selbstständiger und sind mehr und mehr dazu fähig, Verantwortung für ihre eigenen Handlungen zu übernehmen. Kinder, die über ein positives Selbstwertgefühl und Selbstkonzept verfügen, sind optimistisch bei der Bewältigung neuer Aufgaben. Damit ist auch eine ausgeprägte Resilienz (Widerstandsfähigkeit) verbunden. Resiliente Kinder vertrauen auf ihre Selbstwirksamkeit und setzen ihre Kompetenzen optimal ein.[18] Die Motivation, etwas zu leisten, Probleme zu lösen und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, ist für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ein wichtiger Antrieb. Eine gut entwickelte Selbstkompetenz ist eine grundlegende Voraussetzung für die positive Bewältigung des Übergangs in die Schule.

Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz[19]

Fünf- und sechsjährige Kinder verfügen über eine Vielfalt an Erfahrungen hinsichtlich des Verhaltens in unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Strukturen. Wesentliche Voraussetzungen für die Bewältigung der Transition in die Schule sind die Fähigkeit zur Empathie, zur Kooperation und zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Regeln.[20]

Sachkompetenz

Im Jahr vor dem Schuleintritt bauen Kinder ihre Sachkompetenz durch den explorierenden, handlungsnahen Umgang mit Objekten und Materialien sowie durch den Austausch mit anderen Menschen weiter aus. Dabei wird das sprachlich-begriffliche Erfassen von Merkmalen und Zusammenhängen immer komplexer. Sachkompetenz wird auch in Hinblick auf den Erwerb der Kulturtechniken weiter ausdifferenziert. Fantasie und Lust an gedanklichen Entwürfen sowie die Fähigkeit zum divergenten Denken bleiben für die Erweiterung der Sachkompetenz wichtig.

2.1.2 Lernmethodische Kompetenz

Unter lernmethodischer Kompetenz wird die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien verstanden[21], das heißt das Bewusstsein „dass, was und wie man lernt".[22]

Dieses Bewusstsein erwerben Kinder jedoch erst im Laufe ihrer Entwicklung durch die Reflexion des eigenen Lernens.[23] Durch lautes Denken während ihres Tuns, in Gesprächen mit Pädagoginnen und Pädagogen vor, während und nach einem Bildungsangebot oder anhand der Betrachtung ihrer Portfolios reflektieren Kinder ihre Lernprozesse. Mit fünf Jahren sind Kinder bereits in der Lage, mit Unterstützung Erwachsener ihre Lernstrategien bewusst nachzuvollziehen. Jedoch ist zu beachten, dass sich lernmethodische Kompetenz in elementaren Bildungseinrichtungen „erst allmählich und nur in Grundzügen"[24] anbahnt.

Der Erwerb lernmethodischer Kompetenz wird angeregt, indem Kinder ihre Lernziele und Lernstrategien zunehmend selbstständig planen, reflektieren und bewerten. Durch das bewusste Nachdenken, auf welche Weise sie ihre Ziele erreicht haben, werden die individuellen Lernwege deutlich, und es können effektive

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

von ineffektiven Strategien unterschieden werden. Die Reflexion des Lernverhaltens erfolgt stets in Verbindung mit konkreten kindlichen Lernprozessen und -inhalten.[25] Kinder bauen auf diese Weise ein Bewusstsein über das eigene Lernen sowie Wissen über die eigenen Lernwege und -strategien auf.

Ausgehend von einer Definition des Lernens als einem aktiven, selbstgesteuerten und sozialen Prozess können drei zentrale Komponenten lernmethodischer Kompetenz unterschieden werden: Selbststeuerungskompetenz, Kooperationskompetenz und Medienkompetenz.[26]

Die Kompetenz, die eigenen Lernprozesse selbst zu steuern, umfasst zahlreiche (Lern-)Handlungen, die bewusst eingesetzt werden, um Wissen und Kompetenzen zu erwerben und situationsgerecht anzuwenden. Im Jahr vor dem Schuleintritt können Kinder z.B. eigenständig (Lern-)Ziele setzen, die eigenen Lernstrategien kennen sowie beurteilen, ob das eigene Lernen zum Erfolg geführt hat. Kinder, die ihre Lernprozesse selbst steuern, erweitern ihre Handlungsspielräume, indem sie den Erwerb von Wissen und Kompetenzen selbstständig vorantreiben.[27]

Die Kompetenz, beim Lernen mit anderen zu kooperieren, das heißt in Gruppen mit und von anderen zu lernen, wird durch häufige Gelegenheiten zum Lernen in wechselnden Gruppen erworben. Grundlegende sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Empathie und Kommunikationsfähigkeit, unterstützen kooperative Lernprozesse. Fünf- und Sechsjährige können beispielsweise schon Rücksicht auf Lerntempi und Lernwege anderer nehmen und eigenes Wissen, eigene Kompetenzen und persönliche Erfahrungen in eine Gruppe einbringen.

Lernen, ob allein oder in der Gruppe, wird häufig durch den Einsatz von Medien begleitet. Insbesondere Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) gewinnen für den Wissenserwerb zunehmend an Bedeutung. Daher beeinflusst die Kompetenz zum reflektierten Umgang mit Medien sowohl individuelle als auch kooperative Lernprozesse. Die Medienkompetenz bedarf daher im Zusammenhang mit dem Erwerb lernmethodischer Kompetenz ebenfalls gezielter Förderung. Medienkompetente Kinder können unter anderem Medien sinnvoll und zielführend zum Zweck des Lernens einsetzen.

2.1.3 Metakompetenz

Metakompetenz bezeichnet die Fähigkeit, den Entwicklungsstand der eigenen Kompetenzen einzuschätzen und diese situationsbezogen anzuwenden sowie erforderlichen Kompetenzzuwachs selbstständig zu erkennen.[28]

Metakompetenz trägt dazu bei, Herausforderungen, wie z.B. den Übergang in die Schule, erfolgreich zu bewältigen. Durch eine realistische Selbsteinschätzung wird deutlich, ob eine Situation allein, nur mit Unterstützung anderer oder nur nach weiterem Kompetenzzuwachs gemeistert werden kann. Da Kinder auf diese Weise aus eigener Kraft zur Bewältigung einer Herausforderung beitragen, erleben sie sich als kompetent. Das wiederum stärkt das kindliche Selbstbewusstsein und trägt zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts bei.

Ebenso wie lernmethodische Kompetenz basiert Metakompetenz auf der Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens. Der Erwerb von Metakompetenz kann durch begleitete Selbstreflexion angebahnt werden. Die Selbstreflexion ist jedoch immer an konkrete, reale Handlungssituationen gekoppelt.

In elementaren Bildungseinrichtungen wird der Erwerb von Metakompetenz gefördert, indem Kinder ihre Aktivitäten selbstständig planen und sich eigene Ziele setzen. Durch die Reflexion von Verlauf, Erfolg und Misserfolg ihrer Handlungen bauen Kinder eine realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen auf. Pädagoginnen und Pädagogen bieten Unterstützung an, sobald Kinder an ihre Grenzen stoßen, ohne jedoch konkrete Lösungen vorzugeben.[29] Dadurch wird auch in herausfordernden Situationen der Kompetenzzuwachs jedes Kindes gesichert.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

2.2 Rahmenbedingungen für den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz und Metakompetenz

Grundlegend für die Entwicklung von lernmethodischer Kompetenz sowie von Metakompetenz ist eine positive Lernkultur in elementaren Bildungseinrichtungen: Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte verstehen sich als „Gemeinschaft forschend Lernender".[30] Die Lernprozesse aller Beteiligten erfahren Wertschätzung, Anerkennung und Ermutigung. Im Zentrum steht der Dialog mit den Kindern, der nachhaltig ihre intellektuellen und sozialen Lernerfolge fördert.[31] Die Reflexion des Lernens und der Kompetenzen der Kinder ist integrativer Bestandteil des Alltags.[32] Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse stellen die Basis der Bildungsarbeit dar und dienen auch als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Eltern. Pädagogische Fachkräfte und Eltern tauschen sich nicht nur über die Kompetenzen der Kinder aus, sondern überlegen auch gemeinsam weitere Bildungsschwerpunkte.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

8 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 5)

9 ebd., S. 5

10 ebd., S. 5

11 Schäfer (2008)

12 Reitinger (2007); Weinert (1999); Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

13 Scholz (2006, S. 23)

14 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 7)

15 Roth (1968)

16 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

17 STMAS & IFP (2006)

18 Wustmann (2009)

19 Erpenbeck & Heyse (2007)

20 Griebel & Niesel (2004); Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 6)

21 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 7)

22 Gisbert (2002, S. 12)

23 Schäfer (2008)

24 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004, S. 26)

25 Schäfer (2008)

26 Tippelt, Mandl & Straka (2003)

27 STMAS & IFP (2006)

28 Weinert (2001)

29 Collins (2004)

30 Rietmann & Hensen (2008)

31 Bargholz (2008)

32 Schäfer (2008)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

3. Bildungsbereiche



3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.1.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Emotionen und soziale Beziehungen" aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Identität

„Mit dem Begriff Identität wird die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen bezeichnet."[33] Die Entwicklung von Identität ist als Ergebnis sozio-kultureller Bildungsprozesse zu sehen und bezieht sich darauf, sich selbst als Individuum wahrzunehmen sowie über Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu verfügen. Fünf- und sechsjährige Kinder greifen bereits auf vielfältige persönliche und soziale Erfahrungen zurück und differenzieren dadurch ihr Bild von sich selbst. Sie sind sich ihrer individuellen Stärken und Schwächen zunehmend bewusst und nutzen dieses Wissen für ihre persönliche Weiterentwicklung.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Ein wesentlicher Schritt der Identitätsentwicklung ist die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht. Die Aneignung von differenziertem Wissen über Geschlechterrollen und die Bildung einer stabilen Geschlechtsidentität sind wichtige Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit.[34] Für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt gewinnt die Auseinandersetzung mit Sexualität zunehmend an Bedeutung. Die kindliche sexuelle Entwicklung ist durch emotionale und soziale Erfahrungen sowie durch die ganzheitliche Wahrnehmung des eigenen Körpers geprägt.

Vertrauen und Wohlbefinden

Eine entspannte Atmosphäre, in der sich Kinder angenommen und verstanden fühlen, fördert die Entwicklung des Vertrauens in sich selbst und in die Umwelt. Im Jahr vor dem Schuleintritt erweitern Kinder ihren Aktionsradius immer mehr und werden dadurch zunehmend autonomer und selbstständiger. Das Gefühl von Sicherheit und Stabilität ermöglicht es Kindern, neue Herausforderungen anzunehmen und sich auf Lernsituationen einzulassen. Durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit können diese, auch wenn sie mit Anstrengung verbunden sind, lustvoll erlebt werden.

Von besonderer Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden ist die Entwicklung emotionaler Kompetenz. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, diese sprachlich ausdrücken und situationsgemäß zeigen zu können sowie die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen.[35] Mit zunehmendem Alter erweitert sich das Spektrum an Emotionen um komplexere und teilweise widersprüchliche Gefühle wie Stolz, Dankbarkeit oder Eifersucht. Im Jahr vor dem Schuleintritt verstehen es Kinder immer besser, sich nicht nur ihren Emotionen hinzugeben, sondern diese auch angemessen auszudrücken.[36] Die zunehmende Differenzierung ihrer kognitiven, sozialen und sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ermöglicht es Kindern, über eigene Gefühle nachzudenken und sich mit anderen darüber auszutauschen. Wichtig ist, dass sie von ihren Bezugspersonen für ihr gesamtes Gefühlsspektrum Verständnis erfahren und bei der Bewältigung emotionaler Situationen begleitet und unterstützt werden.

Wohlbefinden ist abhängig von der Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse und wird von sozioökonomischen Lebensumständen beeinflusst. Die Einschätzung der eigenen Befindlichkeit ist individuell und unterliegt subjektiver Bewertung. Resiliente Kinder können mit belastenden Situationen und negativen Folgen von Stress konstruktiv umgehen, denn sie verfügen über psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.[37] Die Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Schule wird durch die Sensibilisierung der Kinder für ihre physischen und psychischen Bedürfnisse sowie die Förderung von Resilienz unterstützt.

Kooperation und Konfliktkultur

Eine entscheidende psychische Veränderung im Vorschulalter besteht darin, dass Kinder soziale Interaktionen als Teil eines Systems stabiler Beziehungen betrachten, die über die unmittelbare Gegenwart hinaus andauern. Bei jüngeren Kindern sind Interaktionen vorrangig durch Geselligkeit und gemeinsames Spielen gekennzeichnet. Freundschaften von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt zeichnen sich darüber hinaus durch gemeinsame Interessen, Anteilnahme an Problemen anderer und zunehmende Toleranz gegenüber Meinungsverschiedenheiten aus.[38] Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit sowie die Entwicklung von Frustrationstoleranz unterstützen die Aufrechterhaltung von tragfähigen und stabilen Beziehungen. Durch die Förderung von Mitgefühl und Hilfsbereitschaft wird auch Verantwortungsbewusstsein gestärkt.

Für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen stellt die Peergroup ein ideales Umfeld dar, da Kinder im sozialen Kontakt miteinander qualitativ andere Erfahrungen machen als mit Erwachsenen. Als Peers werden Kinder einer Gruppe bezeichnet, die auf einem ähnlichen Entwicklungsstand stehen und im Wesentlichen gleichrangig und ebenbürtig sind.[39]

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Dem menschlichen Zusammenleben sind interpersonale Konflikte inhärent. Der konstruktive Umgang mit Differenzen ist Teil der Beziehungsgestaltung und eine wesentliche Voraussetzung für Konfliktfähigkeit. Soziales Verhalten erfordert Empathie und Impulskontrolle, konstruktiven Umgang mit Wut und Ärger sowie die Entwicklung von Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeit.[40] Personale und sozial-kommunikative Kompetenzen ermöglichen es Kindern, sich über Konfliktsituationen auszutauschen, diese zu reflektieren und konstruktive Konfliktlösungsstrategien zu erproben.

3.1.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- eigene Gefühle bewusst wahrnehmen und angemessen ausdrücken
- ein differenziertes Emotionsvokabular situationsbezogen einsetzen
- Gefühle und Reaktionen anderer wahrnehmen, interpretieren und angemessen darauf reagieren
- erkennen, dass nonverbaler und verbaler Gefühlsausdruck kongruent (übereinstimmend) bzw. inkongruent (nicht übereinstimmend) sein können und dies entsprechend berücksichtigen
- eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen, akzeptieren und konstruktiv damit umgehen
- Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen sowie sich für andere einsetzen
- in unterschiedlichen Systemen verschiedene Rollen einnehmen (Rollenflexibilität)
- über einen längeren Zeitraum im Team zusammenarbeiten
- eigene Emotionen im Zusammenhang mit erfolgreichen Lernprozessen reflektieren und zur Entwicklung hilfreicher Strategien nützen
- Konflikte wahrnehmen, unterschiedliche Bewältigungsstrategien überlegen und einen Kompromiss bzw. Konsens finden
- die Befriedigung eigener Bedürfnisse aufschieben, Handlungsimpulse kontrollieren und Frustrationen aushalten
- beim Ausdruck eigener Gefühle die psychischen und physischen Grenzen der anderen respektieren
- verschiedene Perspektiven einnehmen und Empathie empfinden
- den Unterschied zwischen absichtlichen und zufälligen Handlungen als Auslöser für Konflikte berücksichtigen
- Versöhnungsstrategien anwenden

3.1.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Emotionen und soziale Beziehungen" entwickeln und differenzieren können.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- Materialien für den Ausdruck eigener Gefühle, z.B. Gefühlsuhr, Smileys, Emotionswürfel, Kummerbox
- Utensilien zur Bewältigung von Gefühlen, z.B. individuelles Krafttier
- Medien zur Sensibilisierung für unterschiedliche Gefühlszustände, z.B. Fotos, Bilder
- anspruchsvolle Bilderbücher zur Thematik Emotionen und Konflikte
- Figurentheater zur Bewältigung emotionaler und sozialer Themen
- Utensilien, die zum Spaßmachen und Lachen anregen, z.B. Clownnase, Schminkfarbe, Zerrspiegel, Comics
- kooperative didaktische Spiele
- Materialien, deren Nutzung die Kooperation der Kinder erfordert, z.B. Schwungtuch

Bildungsprozesse im Alltag

- Mimik und Gestik einzelner Kinder mit Gefühlen in Verbindung bringen und verbalisieren
- anspruchsvolle Aufgaben an Kinder übertragen, die die Übernahme von Verantwortung für sich und andere fördern, z.B. Bilderbuchverleih, Patenschaften für jüngere Kinder
- Eigentum anderer respektieren
- Kindern persönliche Abgrenzung ermöglichen, z.B. sich zurückziehen und allein sein dürfen
- gegenseitige Hilfe unter den Kinder fördern und betonen
- Kinder anregen, individuelle Rituale zur Versöhnung, zum Trösten und für den Abschied zu entwickeln, sich darüber austauschen und deren Wirksamkeit thematisieren
- Kinder ermutigen, schwierige emotionale Situationen zu meistern
- Kinder zur Zusammenarbeit anregen, z.B. Bewegungsbaustelle auf- und abbauen
- Problemsituationen wahrnehmen und gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln
- aktuelle Konflikte aufgreifen und mit den Kindern reflektieren, Regeln für Konfliktgespräche vereinbaren und visualisieren, im Raum einen Bereich für Konfliktgespräche schaffen
- Kinder dabei unterstützen, Auslöser für ihre Emotionen zu verbalisieren, z.B.: Wovor habe ich Angst? Was bereitet mir Freude?
- Späße und Nonsens zulassen

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- Konfliktgeschichten mit offenem Ende, die verschiedene Lösungen zulassen
- Angebote für den Ausdruck des inneren Erlebens, z.B. Malen zur Musik, Jeux dramatiques, Ausdruckstanz, Gefühlsblitzlicht
- Verfilmung von Rollenspielen zu Konflikten
- Spiele zur Bewältigung von Emotionen, z.B. Figurentheater
- Spaßgeschichten und Sketches
- Pantomime zu Gefühlen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Visualisierung von Regeln, z.B. Symbole, Fotos, Plakate
- Spiele zur Stärkung gegenseitigen Vertrauens, z.B. mit geschlossenen Augen führen lassen
- Darstellung von Metaphern, z.B. über beide Ohren grinsen, vor Aufregung wackelige Knie haben, aus der Haut fahren, innerlich kochen
- Dokumentation und Reflexion der eigenen Entwicklung durch die Kinder, z.B. Portfolios, Fotos
- Spiele zum Erproben friedlicher Konfliktlösungen, Projekte zur Gewaltprävention

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

33 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 10)

34 Viernickel (2006)

35 Wiedebusch & Petermann (2004)

36 Friedlmeier & Holodynski (1999)

37 Wustmann (2009)

38 Konecny & Leitner (2006)

39 Viernickel (2006)

40 Cierpka (2005)

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.2.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft" aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Werte

Ethik befasst sich mit Fragen nach dem Wert und der Würde des Menschen sowie nach gerechtem und ungerechtem Handeln.[41] Sie betrifft den gesamten Bereich menschlichen Handelns und umfasst die innerhalb einer Gesellschaft gültigen Normen und Werte. Diese sind in einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaftsschicht etabliert und gelten für deren Mitglieder. Elementare Bildungseinrichtungen unterstützen Kinder beim Aufbau eines Wertesystems mit gemeinschaftlich geteilten Grundwerten und bei der Entwicklung partizipativer Fähigkeiten, um als Mitglieder einer pluralistischen Gesellschaft Verantwortung übernehmen zu können.

Wertvorstellungen und handlungsleitende Ziele werden durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Sichtweisen anderer Menschen verinnerlicht. Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt beschäftigen sich zunehmend mit Gerechtigkeit und Moral und legen vermehrt Wert darauf, dass Regeln eingehalten werden. Sie stellen auch fest, dass Regeln nicht nur von Erwachsenen bestimmt werden, sondern von ihnen unabhängig gültig sind bzw. hinterfragt und verhandelt werden können. Sie erkennen, dass ethische Bedenken erst dann entstehen, wenn Werte und Normen eine persönliche Verbindlichkeit aufweisen und nicht nur als Faktenwissen über richtiges und falsches Verhalten existieren.

Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt können zunehmend Kriterien wie Entscheidungsfreiheit, Absicht und die Vorhersehbarkeit von Folgen zur Beurteilung von Verhalten heranziehen.[42] Die Gleichrangigkeit in der Peergroup ermöglicht Kindern die Weiterentwicklung ihres Gerechtigkeitsverständnisses.[43]

Die Auseinandersetzung mit sinnstiftenden Erfahrungen und philosophischen Fragen unterstützt Kinder in der Ausbildung ihrer autonomen Urteils- und Bewertungsfähigkeit sowie in der Entwicklung ihrer religiös-weltanschaulichen Identität.

Diversität

Das Zusammenleben in der Kindergruppe ist durch Vielfalt gekennzeichnet. Die Frage, wie diese Diversität pädagogisch genutzt werden kann, stellt sich insbesondere in kulturell vielfältig zusammengesetzten Gruppen immer wieder neu. Unterschiede fordern die sprachliche, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder heraus.[44] Diese ist im Jahr vor dem Schuleintritt so weit fortgeschritten, dass Kinder unterschiedliche Standpunkte miteinander in Beziehung setzen und ihre Urteile verbalisieren können. Insbesondere die Überwindung der ichbezogenen Haltung stellt einen wichtigen Meilenstein dar. Kindern gelingt es dadurch

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

immer besser, ihre Individualität, ihre Bedürfnisse und die Interessen der jeweiligen Kindergruppe auszubalancieren.

Inklusion

Inklusion geht von der grundlegenden Heterogenität von Kindergruppen aus und schließt alle Kinder unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit oder ihren besonderen Bedürfnissen mit ein. Gelebte Inklusion unterstützt Kinder dabei zu erkennen, dass jeder Mensch mit seinen individuellen Bedürfnissen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen Anerkennung findet.[45] Mit zunehmender Entwicklung und Differenzierung ihrer personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen wird dies Kindern immer bewusster.

Partizipation und Demokratie

„In partizipativen Prozessen werden Kinder mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Meinungen ernst genommen und in offene Dialoge eingebunden."[46] Dies ermöglicht ihnen, zunehmend für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Verantwortung bedeutet, „für die Folgen des eigenen Verhaltens einzustehen, für die Belange der Anderen und die wechselseitige Anerkennung von Rechten und Pflichten einzutreten".[47]

Die gelebte Demokratie in elementaren Bildungseinrichtungen stellt ein geeignetes Lern- und Übungsfeld dar. Kinder erfahren, dass sie auf ihre Umgebung einwirken und eine Veränderung bewirken können. Allmählich eignen sie sich jene Gesprächstechniken an, die eine konstruktive Kommunikations- und Konfliktkultur ermöglichen. Kinder erwerben Frustrationstoleranz, indem sie beispielsweise lernen, mit Enttäuschungen umzugehen oder es auszuhalten, wenn eigene Interessen und Meinungen nicht berücksichtigt werden.

3.2.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- Werte und Normen ihrer Umwelt erkennen, eigene Standpunkte dazu entwickeln, reflektieren und begründen
- den Nutzen von Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft erkennen und diese in konkreten Situationen berücksichtigen
- die eigene Biografie, Familiengeschichte und -tradition reflektieren
- Diversität als Bereicherung sehen und als Chance und Herausforderung nutzen
- Begabungen, Kompetenzen und Lernwege anderer wertschätzen und berücksichtigen
- demokratische Entscheidungsstrukturen verstehen und akzeptieren bzw. in der konkreten Auseinandersetzung Veränderungen bewirken und damit Einfluss auf das Zusammenleben nehmen
- durch den Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und Meinungen gemeinsam und eigenverantwortlich – ohne Unterstützung durch Erwachsene – Lösungswege entwickeln und erproben
- in Konfliktsituationen nach Konsensmöglichkeiten suchen und diese umsetzen
- den Wert von Solidarität erkennen und sich solidarisch zeigen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

3.2.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Ethik und Gesellschaft" entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- Raumgestaltung und -ausstattung entsprechend den besonderen Bedürfnissen von Kindern, z.B. Rückzugsmöglichkeiten, Intimsphäre bei der Körperpflege, barrierefreie Zugänge, spezielle Fördermaterialien
- Gestaltung der Räume sowie Materialauswahl nach Aspekten des Gender Mainstreaming
- Accessoires und Requisiten für das Rollenspiel für beide Geschlechter sowie aus verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten, z.B. Kleidungsstücke und Alltagsgegenstände aus früheren Zeiten
- Materialien, die Menschen verschiedener ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts, mit verschiedenen Fähigkeiten und in nichtstereotyper Weise zeigen, z.B. Bilder, Puzzles, Bücher, CDs, Videos in mehreren Sprachen[48]
- engagierte Kinderliteratur, die unterschiedliche Werthaltungen thematisiert und auch zum Hinterfragen anregt
- Medien, die speziellen Interessen und Begabungen der Kinder entgegenkommen und deren Erfahrungshorizont erweitern, z.B. zu den Themen alternative Lebensweisen, Leben in anderen Kulturen und Gesellschaften, Diskriminierung

Bildungsprozesse im Alltag

- Kinder anregen, ihre eigene Meinung darzustellen, zu begründen und zu reflektieren und die eigenen Interessen und Bedürfnisse geltend zu machen; Gelegenheiten nutzen, um die Standpunkte anderer kennen zu lernen und abzuwägen
- ein „Nein" der Kinder oder eine nonverbale Form der Ablehnung als deren deutlich gemachte Grenze akzeptieren; die Kinder dazu ermutigen, ihre Grenzen zu artikulieren
- Kinder ermutigen und unterstützen, ihre Rechte einzufordern sowie sich gegen Ausgrenzung und Ungerechtigkeit zu wehren
- Prozesse der Entscheidungsfindung mit den Kindern reflektieren
- Spielregeln gemeinsam festlegen, Fairness thematisieren und einfordern
- Kindern Verantwortung zutrauen, z.B. Versorgung von Pflanzen und Tieren, Unterstützung jüngerer Kinder bei der Benutzung der Bibliothek, ressourcenschonender Umgang mit Materialien und Ausstattungsgegenständen
- das kindliche Bedürfnis nach Transzendenz wahrnehmen, Sinn- und Bedeutungsfragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des Lebens aufgreifen und die Kinder bei der Suche nach Antworten unterstützen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- Beteiligungsrituale wie Kinderkonferenz, Kinderrat oder Kinderparlament unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse aller Kinder bei Entscheidungen und Planungen; „jedes Kind hat eine Stimme"[49]
- regelmäßige gemeinsame Reflexion des Kindergartenalltags, der Angebote und Projekte durch die Kinder, die Pädagoginnen und Pädagogen
- Rollenspiele als Übungsmöglichkeit für demokratische Entscheidungsprozesse
- Projekt „Meinungsvielfalt", z.B. Kinder erfassen die Meinung anderer zu ausgewählten Themen mittels Ton- oder Videoaufnahmen
- Projekte zur Lebenssituation von Kindern in anderen Ländern
- kritische Auseinandersetzung mit Krieg, Gewalt und Kriegsspielzeug, Friedenssymbolen
- Gespräche über geschlechterbezogene Normen, Werte, Traditionen und Ideologien, über das Verhältnis der Geschlechter, z.B. Frauen in Männerberufen, Männer in Frauenberufen
- generationenübergreifendes Arbeiten, z.B. Kooperationen mit Seniorenheimen
- Projekte, die Anlässe zum Staunen über „Wunder der Natur" als Ausgangspunkt für transzendentale Erfahrungen aufgreifen
- Gespräche mit Kindern über verschiedene Religionen, über Geburt, Leben und Tod, über kulturspezifische Rituale und Traditionen sowie über Möglichkeiten der Verarbeitung eines Trauerfalls
- philosophische Gespräche über individuelle Vorstellungen von einem „guten" Leben für sich selbst und andere sowie über alternative Lebensentwürfe, z.B. Wie wollen wir als Erwachsene sein? Wie sollen unsere Kinder leben?[50]

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

41 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

42 Wagner (2008)

43 Liegle (2010)

44 Kobelt Neuhaus (2008)

45 Giener & Kapfer-Weixlbaumer (2009)

46 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009)

47 Liegle (2010, S. 14)

48 Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach (2005)

49 Tietze & Viernickel (2003)

50 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004)

3.3 Sprache und Kommunikation

3.3.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation" aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Sprache und Sprechen

Vielfältige und anregende sprachliche Erfahrungen und Interaktionsprozesse bilden die Basis für den Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. Mit zunehmendem Alter und wachsender Abstraktionsfähigkeit tritt die Wechselwirkung zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung vermehrt in den Vordergrund: „Sprache wird immer mehr zum Steigbügel, um sich die Welt auch außerhalb der gegenwärtig konkret erlebten Handlungsabfolgen denkend zu erschließen und zu ordnen."[51] Sprachliche Kompetenzen sind daher eine maßgebliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsverlauf.

Im Alter von fünf Jahren verfügen die meisten Kinder in ihrer Erstsprache über weitgehend differenzierte sprachliche Kompetenzen hinsichtlich der Dimensionen Lautstruktur (Phonologie), Grammatik (Morphologie und Syntax), Wortschatz (Lexikon/Semantik) sowie sprachliches Handeln (Pragmatik/Diskurs).[52] Im Deutschen wird dies unter anderem in einer überwiegend korrekten Verbstellung, in der Konstruktion von Nebensätzen, im Einsatz des Perfekts beim Erzählen sowie in einem reichhaltigen Wortschatz sichtbar.

Der Aneignungsprozess von Deutsch als Zweitsprache wird durch mehrere Bedingungsfaktoren beeinflusst, wie z.B. Lernmotivation, familiärer Hintergrund, sprachlicher Entwicklungsstand in der Erstsprache, Alter des Kindes zu Beginn seines regelmäßigen Kontakts mit der Zweitsprache sowie Lernumfeld und Lernbedingungen. Unter günstigen Umständen, die sich unter anderem durch Reichhaltigkeit und Qualität des Sprachangebots auszeichnen, sind viele Kinder nach etwa einem Jahr Sprachaneignung in der Zweitsprache Deutsch in der Lage, einfache Satzmuster zu bilden, in denen das gebeugte Verb korrekt platziert wird. Darüber hinaus ist ein erfolgreich verlaufender Spracherwerbsprozess durch ein stetiges Anwachsen und Verfeinern des Wortschatzes sowie die zunehmende Verwendung von Artikeln und Präpositionen gekennzeichnet. Dies mündet schließlich in die Fähigkeit, inhaltliche Zusammenhänge mittels komplexerer Satzgefüge zu versprachlichen.[53]

Die durchgängige und aktive Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen – dazu zählen auch regionale Dialekte, Minderheiten- oder Fremdsprachen – bringt einen Gewinn für alle Kinder. Dies betrifft unter anderem die grundsätzliche Offenheit und das Interesse gegenüber anderen Sprachen sowie den Erwerb metasprachlicher Kompetenzen, wie erste Einsichten in die Relativität der eigenen Sprache.

Eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jahr vor dem Schuleintritt betrifft die Differenzierung der phonologischen Bewusstheit, die in engem Zusammenhang mit späteren Lese- und Rechtschreibleistungen der Kinder steht.[54] Phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die Beachtung formaler, lautlicher Aspekte der Sprache und die Unterscheidung sprachlicher Einheiten unabhängig von der inhaltlichen Bedeutung. Fähigkeiten wie Reime erkennen oder Silben segmentieren werden von den meisten Kindern im Jahr vor dem

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Schuleintritt im Rahmen alltäglicher sprachlicher Erfahrungen ausgebildet (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn). Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn, wie z.B. das Identifizieren und Vergleichen einzelner Laute, setzt hingegen das bewusste Operieren mit formalen sprachlichen Einheiten voraus und wird zumeist erst im Rahmen des Schriftspracherwerbs ausdifferenziert.[55]

Verbale und nonverbale Kommunikation

Kommunikation bedeutet mehr als miteinander zu reden, sie bildet die Grundlage jeder Gemeinschaft. Bildungs- und Lernprozesse sind auf Kommunikation angewiesen. Dabei werden nur 7 bis 10 % einer Information verbal aufgenommen, während ca. 35 % aus Stimmlage, Lautstärke und Satzmodulation der Sprecherin/des Sprechers (paraverbal) sowie über 50 % einer Botschaft anhand der Körpersprache, also Mimik oder Gestik (nonverbal), dekodiert werden.[56] Auch Emotionen und Haltungen werden vorwiegend durch die Körpersprache ausgedrückt. Diese spricht den Menschen direkt an und bewirkt unmittelbare Reaktionen.

Je älter Kinder werden, umso mehr Bedeutung kommt sprachlichen Kompetenzen bei der Kommunikation zu. Kinder werden allmählich dazu fähig, sich in Form von metakommunikativen Prozessen über Kommunikation auszutauschen: Sie können sich z.B. darüber unterhalten, wie Kommunikationsprozesse ablaufen, welche Regeln es dabei gibt oder welche Medien der Kommunikation dienen.

Eine besondere Form von Austauschprozessen stellen philosophische Gespräche mit Kindern dar. Dabei eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, sich mit existenziellen Fragen argumentativ auseinanderzusetzen und dem Bedürfnis der Kinder nach Transzendenz Ausdruck zu verleihen, wie z.B. in Gesprächen über den Anfang der Welt oder den Tod. Sobald Kinder in der Lage sind, Wenn-dann-Beziehungen zu formulieren und sich über eigene Überlegungen oder Fragen mit anderen auszutauschen, sind philosophische Gespräche mit und zwischen Kindern möglich.[57]

Literacy

Das Interesse an Symbolen, Zeichen und Schrift und die schriftsprachlichen Kompetenzen der fünf- und sechsjährigen Kinder sind individuell sehr unterschiedlich. Sie reichen von der Kenntnis einzelner Buchstaben – etwa jenen des eigenen Namens – bis hin zum phonetischen Schreiben („schreibe, wie du sprichst") oder fehlerfreien Vorlesen. Literacy-bezogene Bildungsangebote greifen diese Interessen auf. Die Aneignung von Schriftkultur geht dabei weit über das reine Lesen- und Schreibenlernen hinaus. Sie umfasst beispielsweise die Rezeption von Büchern, die Auseinandersetzung mit Piktogrammen und Bildern sowie das Kennenlernen unterschiedlicher Schriften und Schreibtechniken. Vielfältige Literacy-Erfahrungen verbessern die Chancen der Kinder beim Schriftspracherwerb[58] sowie hinsichtlich einer erfolgreich verlaufenden Bildungsbiografie.

Informations- und Kommunikationstechnologien

Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt sind bereits mit einer Vielzahl von Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) vertraut und können einen Großteil gängiger Medien, wie z.B. CD-Player oder Digitalkamera, weitgehend selbstständig nutzen. Unterstützung benötigen sie vor allem bei der Arbeit mit dem Internet, da dieses Medium zumeist an Lesekompetenzen gebunden ist. Aufgrund ihrer zunehmenden Aufmerksamkeitsspanne und Abstraktionsfähigkeit sind die meisten Fünf- und Sechsjährigen bei entsprechender Anleitung auch in der Lage, komplexere Medienprodukte selbst zu gestalten.[59] Dabei stehen die Kooperation im Team und der sprachliche Austausch untereinander im Vordergrund.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Durch den aktiven Umgang mit unterschiedlichen Medien und die reflektierte Begleitung durch Erwachsene lernen Kinder, Medienerfahrungen in ihren eigenen Lebenskontext einzuordnen und Medien selbstbestimmt und kritisch einzusetzen. Das wichtigste Anliegen einer zeitgemäßen Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen ist es, für alle Kinder Grundlagen einer gleichberechtigen Teilhabe an der Wissens- und Informationsgesellschaft zu schaffen.[60]

3.3.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- grundlegende Regeln der deutschen Sprache bzw. gegebenenfalls einer Minderheitensprache anwenden
- das eigene Denken mittels Sprache strukturieren
- Erzähltes und Vorgelesenes verstehen und wiedergeben; Erlebtes und Beobachtetes in zusammenhängenden Einheiten nacherzählen
- Reime erkennen und bilden, Wörter in Silben segmentieren (phonologische Bewusstheit)
- die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource erkennen und situationsangemessen einsetzen
- eigene Gedanken, Ideen und Wünsche anderen verständlich und nachvollziehbar mitteilen; den eigenen Standpunkt vertreten
- eigene Anliegen und Interessen mittels Symbolen, Schrift sowie Informations- und Kommunikationstechnologien ausdrücken
- nonverbale Kommunikation verstehen und einsetzen, Regeln und Bedingungen für gelingende Kommunikation beachten
- unterschiedliche Medien selbstständig nutzen und als Möglichkeit zur Informationsbeschaffung einsetzen
- den Unterschied zwischen Realität und Fiktion erkennen und adäquat darauf reagieren

3.3.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Sprache und Kommunikation" entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- Anreicherung der Einrichtung mit Symbolen, Zahlen und Schrift(en), Sichtbarmachen der Sprachenvielfalt
- spezieller Schreibplatz für Kinder mit vielfältigen Büromaterialien und Utensilien[61]
- Ausstattung für Rollenspiele in Zusammenhang mit Schrift und Sprache(n), z.B. Schule, Papierhandlung, Souvenirgeschäft, Buchhandlung, Computergeschäft

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- frei zugängliches, vielfältiges Angebot an Kinderliteratur, z.B. Lyrik, Lexika, Sachbilderbücher, Bücher über verschiedene Länder und Kulturen, Bücher und Hörmedien in verschiedenen Sprachen; Kindergartenbibliothek
- phänomenale Materialien, Bücher und Bilder, die zum Staunen, Fragen und Philosophieren anregen
- Spiele und Materialien zur phonologischen Bewusstheit, z.B. Reimspiele, ABC-Bücher, Anlauttabellen[62]
- anspruchsvolle Materialien für Kinder, die bereits über Lese- und Schreibkenntnisse verfügen, Erstlesebücher, Computerprogramme zum Schreiben und Lesen
- Video- und Fotokamera, Computer mit Spiel- und Lernsoftware

Bildungsprozesse im Alltag

- für ein sprachmotivierendes Klima sorgen: Kinder zum Fragen ermutigen bzw. offene Fragen stellen, Gesprächsanlässe aufgreifen, z.B. Medienerfahrungen, philosophische Themen, bevorstehende Transitionen
- Rituale zum Erzählen und Erzählenlassen – auch in der Erstsprache – einführen, Mußezeiten für Gespräche einplanen
- Kommunikation der Kinder untereinander fördern, z.B. Rollenspiele, Gespräche in der Erstsprache
- sich über Kommunikationsprozesse austauschen, Gesprächsregeln vereinbaren
- Mehrsprachigkeit als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags etablieren
- das Recht mehrsprachiger Kinder auf freie Sprachenwahl berücksichtigen[63]
- als Sprachvorbild auf einen differenzierten Sprachgebrauch achten, z.B. vielfältige Nomen und Verben sowie Haupt- und Nebensätze verwenden, W-Fragen stellen, Mimik und Gestik einsetzen, Betonungen beachten, Pausen im Gespräch oder beim Erzählen einlegen, um Spannung zu erzeugen
- korrektives Feedback zur Unterstützung des Spracherwerbs
- Möglichkeiten aufgreifen, die Erstsprachen der Kinder sowie regionale Dialekte einzubeziehen, z.B. Begrüßung, (Volks-)Lieder, Reime, Zählen im mehreren Sprachen
- phonologische Förderung im Alltag, z.B. auf Dinge mit gleichem Anlaut hinweisen, Verse und Reime anbieten und Kinder zum Erfinden anregen
- mit Sprache(n) kreativ umgehen, z.B. Wortspielereien
- Möglichkeiten zum Lesen und Schreiben sowie zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Alltag schaffen, z.B. mit den Kindern Anwesenheitslisten führen, jahreszeitliche Veränderungen mittels Fotos dokumentieren, mit anderen Kindergärten mittels neuer Medien kommunizieren

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- Erzählen und Nacherzählen, z.B. selbst Erlebtes, Fantasiegeschichten, Märchen
- Leseangebote, z.B. Lesepatenschaften in Kooperation mit der Volksschule
- szenisches Darstellen, z.B. Schattentheater, Marionettentheater
- Rollenspiele mit dem Schwerpunkt auf anderen Sprachen, z.B. Urlaubsreisen, Restaurantbesuche oder Einkaufen in anderen Ländern

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Projekt „Entstehung eines Buches", z.B. Wörter- oder Sachbücher mit eigenen Texten, Bildern oder Fotos der Kinder – gegebenenfalls in mehreren Sprachen – selbst herstellen
- Sprachspielereien, z.B. Dichten, Geheimsprachen oder neue Wörter erfinden und aufschreiben
- Projekt „Schrift", z.B. mit verschiedenen – auch historischen – Schreibgeräten schreiben, Kalligrafie oder Hieroglyphen kennen lernen, eigene Schriften kreieren
- Projekte zur Unterstützung der Medienkompetenz, z.B. Sensibilisierung für Werbebotschaften und ihre Absichten
- Gestalten mit digitalen Medien, z.B. Interviews durchführen, verschiedene Sprachen aufnehmen, Filme drehen, Fotocollagen erstellen, Bilderbuchkino herstellen
- Dokumentieren von Entwicklungs- und Bildungsprozessen gemeinsam mit den Kindern, z.B. Portfolios, Videos, Fotos
- philosophische Gespräche
- Exkursionen, z.B. zu Lesungen von Autorinnen und Autoren, Buchpräsentationen, Theatervorstellungen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

51 Rössl (2009)

52 Rössl (2007)

53 Schneider, Wanka & Rössl (2009)

54 Einsiedler & Kirschhock (2003)

55 Martschinke, Kammermeyer, King & Forster (2005)

56 Klaus (2007)

57 Ebers & Melchers (2001)

58 Ulich (2000)

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

60 Jampert, Leuckefeld, Zehnbauer & Best (2006)

61 Beispiele vgl. Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009, S. 83)

62 Beispiele vgl. ebd. S. 79

63 Verordnung des Kuratorium des Kärntner Volksgruppen-Kindergartenfonds (2002)

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.4.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Bewegung und Gesundheit" aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Körper und Wahrnehmung

Die körperliche Entwicklung im sechsten Lebensjahr ist durch den so genannten ersten Gestaltwandel geprägt: Arme und Beine werden länger, der Rumpf streckt sich, der Anteil an Muskelgewebe nimmt stark zu, und der Zahnwechsel beginnt. Diese physischen Veränderungen gehen mit einer zunehmenden motorischen Geschicklichkeit einher.

Kinder erschließen sich die Welt von Anfang an über ihre Sinne. Sinnliche Wahrnehmung ist basal für alle Lern- und Entwicklungsprozesse und damit auch Grundlage körperlicher Fähigkeiten sowie aller Bewegungsformen. Psychomotorische Angebote als Teil eines ganzheitlichen Bewegungs- und Wahrnehmungskonzepts bieten Kindern jeden Alters vielfältige Anregungen für selbstbestimmte Bewegungserfahrungen und -handlungen. In einem fortwährenden Kreislauf unterstützen vielfältige Bewegungserfahrungen wiederum die Ausdifferenzierung von Wahrnehmungsprozessen. Darüber hinaus ist Bewegung eine wichtige Voraussetzung für Gesundheit und Wohlbefinden.

Die sensorische Integration, das heißt die Ordnung und Vernetzung unterschiedlicher Sinneseindrücke, ist bei Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt bereits weit fortgeschritten.[64] Dies wird in zunehmend differenzierten grob-, fein- und grafomotorischen Fertigkeiten deutlich, welche die Grundlagen für Kompetenzen wie Radfahren, Schreiben und sachgerechten Werkzeuggebrauch bilden.

Bewegung

Aufbauend auf bereits sicher beherrschten grundlegenden Bewegungsformen werden im Jahr vor dem Schuleintritt immer komplexere Bewegungsabläufe möglich.

Der Auf- und Ausbau konditioneller und koordinativer Fähigkeiten stellt eine wichtige Voraussetzung für körperliche Leistungsfähigkeit und Gesundheit dar: Der Erwerb von konditionellen Fähigkeiten wird durch Aktivitäten, die Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit erfordern, wie z.B. Halten des eigenen Körpergewichts beim Klettern und Hangeln, selbstständiges Schaukeln oder Fußballspielen, unterstützt. Koordinative Fähigkeiten beziehen sich auf Orientierungs-, Rhythmisierungs-, Differenzierungs-, Anpassungs- und Gleichgewichtsfähigkeit.[65]

Die Differenzierung der Feinmotorik zeigt sich unter anderem beim Bauen und Konstruieren sowie beim Werken und kreativen Gestalten. Auch die grafomotorischen Fertigkeiten der Kinder werden komplexer und detailreicher.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Ganzheitliche Bewegungserfahrungen stehen in engem Zusammenhang mit der Entwicklung personaler sowie sozial-kommunikativer Kompetenzen. Selbstbewusstsein, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie die Integration in eine Gemeinschaft werden z.B. durch motorische Angebote, die allen Kindern die Chance auf Erfolgserlebnisse bieten, sowie Gruppen- und Mannschaftsspiele unterstützt.[66]

Gesundheitsbewusstsein

„Der Begriff ‚Gesundheit' bezeichnet einen momentanen Gleichgewichtszustand zwischen dem objektiven und subjektiven Wohlbefinden einer Person."[67] In der Auseinandersetzung mit Gesundheit werden jene Schutzfaktoren betont, die beim Menschen zur Gesunderhaltung und zum erfolgreichen Umgang mit Risiken und Stress beitragen (Konzept der Salutogenese).[68] Dazu zählen unter anderem ein positives Selbstkonzept, sozial-kommunikative Kompetenzen sowie das Gefühl der Kohärenz. Kohärenz umfasst die Zuversicht, Anforderungen bewältigen zu können und über die dafür notwendigen Voraussetzungen zu verfügen, sowie die Fähigkeit, einen Sinn im eigenen Tun zu sehen.[69]

Dieser ressourcenorientierte Ansatz fördert die Entwicklung von Resilienz und entspricht dem ganzheitlichen Bildungskonzept in elementaren Bildungseinrichtungen, das von den Stärken und Kompetenzen der Kinder ausgeht. Besonders während Transitionen, wie etwa dem Wechsel von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Schule, kommt den genannten Schutzfaktoren große Bedeutung zu.

Im Jahr vor dem Schuleintritt sind Kinder zunehmend in der Lage, Verantwortung für sich selbst, für ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden zu übernehmen. Sie können z.B. mögliche Gefahren im Alltag antizipieren und einschätzen und verfügen über ein Grundwissen über gesunde Ernährung. Kinder, die schon früh mit präventiven Maßnahmen vertraut gemacht werden, integrieren diese in ihr Wissen und ihr Verhalten. Voraussetzung dafür sind das Vorbild der Erwachsenen, die Vermittlung von Sachwissen sowie eigene Erfahrungsmöglichkeiten.[70]

3.4.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- Signale des eigenen Körpers wahrnehmen, interpretieren und angemessen darauf reagieren
- über ein differenziertes Bild von sich selbst verfügen und individuelle Merkmale des eigenen Körpers akzeptieren
- die eigene Intimsphäre und die der anderen wahrnehmen und achten
- komplexe Handlungs- und Bewegungsabläufe planen und steuern
- Bewegungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen erkennen und auf kreative und fantasievolle Weise nutzen
- die eigenen koordinativen Fähigkeiten (Reaktion, Gleichgewicht, Gewandtheit etc.) sowie konditionelle Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Geschwindigkeit, Beweglichkeit) einschätzen und situationsadäquat einsetzen
- mit anderen im Team kooperieren
- wissen, dass eigene motorische Fertigkeiten durch Üben und Trainieren erweitert werden können, und bereit sein, sich dafür anzustrengen (Leistungsbereitschaft)
- Verantwortung für den eigenen Körper und die eigene Gesundheit übernehmen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Nahrungsmittel und Getränke nach ihren Auswirkungen auf Körper und Gesundheit auswählen
- Sicherheitsrisiken einschätzen und verantwortungsbewusst damit umgehen
- sich im Straßenverkehr sicherheitsbewusst verhalten
- Strategien zum Umgang mit Stress und Belastung situationsangemessen einsetzen

3.4.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Bewegung und Gesundheit" entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- anspruchsvolle fest installierte und bewegliche Materialien für Grobmotorik und Sinneserfahrungen im Innen- und Außenraum, die eine Vielzahl von Bewegungsformen und Fertigkeitsstufen stimulieren[71], z.B. Kletterseil, Strickleiter, Stelzen, Pedalo, Wackelbrett
- Ausstattung des Außengeländes mit Materialien zum Bauen und Gestalten, z.B. Bretter, Schachteln, Baumstämme
- Materialien zur Förderung der Geschicklichkeit und Konzentration, z.B. Diabolo, Jo-jo, Jonglierbälle
- vielfältige Werkmaterialien und Werkzeuge sowie Materialien zum Modellieren zur Förderung der Feinmotorik
- kleinteiliges und differenziertes Konstruktionsmaterial
- Requisiten für das Rollenspiel zu den Themen Körper, Bewegung und Gesundheit
- unterschiedliche Medien, z.B. Sachbücher, Lexika, CDs und DVDs zu den Themen Körper, Bewegung und Gesundheit, Kinderkochbücher

Bildungsprozesse im Alltag

- Wahrung der Intimsphäre im Alltag, z.B. bei Situationen der Körperpflege und persönlichen Hygiene explizit darauf hinweisen, individuelle Schamgrenzen akzeptieren
- Rollenbilder, Schönheitsideale und den Stellenwert äußerlicher Erscheinungsformen thematisieren und hinterfragen
- Fragen der Kinder zu ihrem Körper und zur Sexualität aufgreifen, wertschätzend und sachrichtig beantworten sowie weiterführende Informationen anbieten, z.B. in Gesprächen, durch Materialien zur individuellen Auseinandersetzung
- Kinder zum Erlernen und Automatisieren neuer Bewegungsabläufe motivieren, z.B. Seilspringen mit unterschiedlich langen Seilen, Balancieren, zielgerichtetes Werfen und Fangen
- Bewegungsvariationen im Alltag, z.B. Trippeln, Schreiten, Balancieren
- Tätigkeiten anregen, die Kraft und Koordination erfordern, sowie Kindern ermöglichen, die eigenen körperlichen Grenzen kennen zu lernen, z.B. sich beim Schieben oder Ziehen anstrengen, Hindernisse überwinden, das eigene Körpergewicht beim Seilklettern halten

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- psychomotorische Impulse im Alltag, z.B. Bewegungen anderer spiegeln, verschiedene Dinge auf dem Kopf balancieren
- vielfältige Möglichkeiten für Bewegung im Alltag, z.B. Fußball spielen, Rollschuh fahren, Schnurspringen, Klettern und Hangeln, Bewegungserfahrungen in der Natur
- Auge-Hand-Koordination, Hand- und Fingergeschicklichkeit sowie Dosierung der Hand- und Fingerkraft[72] fördern, z.B. durch Schneiden, Fädeln, Weben, Greifen mit der Pinzette
- aktuelle sportliche Ereignisse aufgreifen, z.B. Bilder und Berichte sammeln, im Rollenspiel vertiefen
- Bewusstsein für Eigenverantwortung bezüglich Körperpflege, Hygiene und Gesundheit wecken, z.B. Hände waschen, eigene körperliche Belastbarkeit beachten
- Gelegenheiten zur Gesundheitsförderung, z.B. Entspannungs- und Rückzugsmöglichkeiten, Wasser oder Tee trinken, Bewegungsimpulse
- sicherheitsbewusstes Verhalten unterstützen, z.B. bei der Nutzung von Bewegungsmaterialien, beim Umgang mit technischen Geräten, im Straßenverkehr

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- Entspannungsübungen, Fantasiereisen durch den Körper
- Bewegungslandschaften und Hindernisparcours mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad
- Bewegung zur Musik, z.B. Tanzimprovisationen, gebundene Tänze
- Rhythmik
- Projekte zum Thema Sport, z.B. unterschiedliche Sportarten kennen lernen und ausprobieren; sportliche Wettbewerbe mit Fokus auf den olympischen Gedanken „Dabei sein ist alles" und die gemeinsame Freude an Bewegung veranstalten, gegebenenfalls in Kooperation mit Eltern und Schulkindern
- Werken mit anspruchsvollen Materialien und Techniken, z.B. Laubsägearbeiten, textiles Gestalten, Falten
- Austausch mit Expertinnen und Experten bzw. Institutionen zu den Themen Gesundheit und Sicherheit (z.B. Gemeindeärztin bzw. -arzt, Apotheke, Hebamme, Feuerwehr, Rotes Kreuz, Polizei, Schülerlotsen)
- hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Projekte zum Themenkreis Ernährung und Gesundheit, Kooperationen mit regionalen Lebensmittelproduzentinnen und -produzenten

64 Ayres (1998)

65 Koller, Kummetz & Pfohl-Chalaupek (2007)

66 Zimmer (2004)

67 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 16)

68 Antonovsky (1997)

69 ebd.

70 Koller, Kummetz & Pfohl-Chalaupek (2007)

71 Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach (2005)

72 Widmann-Rebay von Ehrenwiesen (2008)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.5.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Ästhetik und Gestaltung" aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Kultur und Kunst

„Mit dem Begriff Kultur wird ein historisch überliefertes System von Bedeutungen bezeichnet, die sich in symbolischer Gestalt manifestieren, wie etwa in Form von Kunstgegenständen oder Literatur."[73] Kunst ist daher als eine Ausdrucksform von Kultur zu verstehen. In der Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken machen Kinder die Erfahrung, dass Sinneseindrücke individuell und kulturell unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und verarbeitet werden können. Die Vielfalt von Ästhetik und Kunst ist nicht nur in der Begegnung mit konkreten Kunstwerken, sondern auch im Alltag für Kinder erlebbar. Ästhetische Bildung wird daher zu einem wesentlichen Teil von einem soziokulturellen Umfeld beeinflusst, das Kinder für ästhetische Erfahrungen sensibilisiert.[74]

Die zunehmende Fähigkeit der Kinder zur Abstraktion sowie zur Perspektivenübernahme unterstützt die Auseinandersetzung mit Kunst auf einer Metaebene. Die Möglichkeit, verschiedene Kunstrichtungen, wie z.B. Impressionismus, Kubismus oder Dadaismus, kennen zu lernen, fördert die Offenheit für verschiedenste Gestaltungsformen. Dies wird beispielsweise in der Diskussion der Kinder über die Interpretationsmöglichkeiten einzelner Kunstwerke oder in der Frage nach dem Anliegen der Künstlerin bzw. des Künstlers sichtbar. Auch die individuell unterschiedliche Wirkung, die ein Werk auf Menschen ausübt, kann nun reflektiert und verbalisiert werden.

Kreativer Ausdruck

In schöpferischen Prozessen machen sich Kinder die Welt auf selbstbestimmte und lustvolle Art und Weise verfügbar. Kreatives Gestalten dient dazu, sinnliche Wahrnehmungen individuell zu verarbeiten, mit schon vorhandenen Wahrnehmungsmustern zu verbinden und in emotionale Zusammenhänge einzubetten.[75]

Während das kreative Handeln jüngerer Kinder vor allem von Spontaneität bestimmt ist, zeigen die Werke von Fünf- und Sechsjährigen vermehrt Elemente gezielter Gestaltung. Dazu zählt z.B. die bewusste Auswahl der Farben, der Materialien oder der Techniken. Ihre Sachkompetenz hinsichtlich der Handhabung von Materialien, Werkzeugen und Instrumenten sowie die zunehmenden fein- und grafomotorischen Fertigkeiten erweitern die kreativen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder.

Musik als ein Aspekt des künstlerischen Ausdrucks ist ein wichtiges Element im Leben der Kinder. Die meisten Fünf- und Sechsjährigen sind bereits dazu fähig, sich synchron zur Musik zu bewegen oder einen Takt zu klatschen. Die Klangfarben verschiedener Instrumente können voneinander unterschieden werden, und die Kinder entwickeln ein Gefühl für Tonalität, wie z.B. Dur oder Moll. Es gelingt ihnen immer besser, beim gemeinsamen Singen und Musizieren Tonhöhen, Melodien und Rhythmen zu beachten.[76]

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Tanz und Theater bieten jenen Kindern, die Freude an der Performance haben, die Möglichkeit, sich auszudrücken und vor anderen aufzutreten.

Kunst kann auch als sprach- und kulturübergreifendes Kommunikationsmedium erlebt und kreativ genutzt werden. In der Auseinandersetzung mit der Symbolsprache der Kunst – sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion – machen Kinder die Erfahrung, dass Symbole und Zeichen über Aussagekraft verfügen und stellvertretend für eine bestimmte Botschaft stehen können.

3.5.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- Möglichkeiten zur ästhetischen Gestaltung der eigenen Umwelt finden und umsetzen
- Sinneseindrücke und Stimmungen in schöpferischen Prozessen wiedergeben
- Eigenschaften von Materialien, Werkzeugen und Musikinstrumenten beim Entwurf und bei der Gestaltung eigener Werke berücksichtigen
- ein technisch und thematisch herausforderndes Werk nach eigenen Ideen und Vorstellungen planen und umsetzen
- eigene kreative Prozesse und Werke als Mittel der Kommunikation einsetzen
- im kreativen Prozess mit anderen kooperieren, gemeinsam Werke planen und schaffen
- eine eigene Meinung zu Kunst und Ästhetik bilden und begründen, mit anderen darüber diskutieren
- die Wirkung von Kunstwerken auf die eigenen Emotionen wahrnehmen, formulieren und sich darüber austauschen
- Kunst als Möglichkeit zur Kontemplation und Inspiration nutzen
- Kunst als bereichernd und glücksbringend erleben und in die eigene Lebensgestaltung einbeziehen

3.5.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Ästhetik und Gestaltung" entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- Ausstellungsmöglichkeiten, z.B. Vitrinen für die intensive und ungestörte Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstobjekten
- Räume, z.B. Atelier, Werkstatt, vielfältige Ausstattung für bildnerisches, plastisches und textiles Gestalten
- Ausstattung für Theater, z.B. Requisiten und Kulissen, Beleuchtung, Mikrofon, Marionetten
- Instrumente und anspruchsvolle Klangmaterialien zur freien Verfügung

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Ausstattung zum Tanzen, z.B. Tücher, Schellenbänder, Wandspiegel, Tanzmusik aus verschiedenen Epochen und Kulturen
- Ausstattung zum Gestalten von Medienprodukten, z.B. Video- und Fotokamera, Computer, Drucker
- unterschiedliche Medien, z.B. Bildbände, Kunstdrucke, Ausstellungskataloge, Noten, Tonträger, Filme
- verschiedene differenzierte Bausätze für die Auseinandersetzung mit Architektur, z.B. Steinbaukasten

Bildungsprozesse im Alltag

- Gegenstände und Situationen des Alltags gemeinsam mit den Kindern ästhetisch gestalten, z.B. Tischdekoration, durchdachte Auswahl und Platzierung von Materialien, Einzelobjekten und Werken der Kinder
- im Alltag auf besondere Sinneseindrücke aufmerksam machen, z.B. Farbschattierungen, Alltagsgeräusche, Gerüche, Oberflächenstrukturen, Stille
- differenzierte Verwendung von Adjektiven zur Beschreibung von „schönen Dingen", wie z.B. interessant, anregend, fremd, geheimnisvoll
- auf Besonderheiten von Architektur und Design hinweisen, z.B. bei Ausgängen, bei Alltagsgegenständen
- Sprache und Stimme als Instrumente nutzen, z.B. Sprechgeschwindigkeit, Stimmlage, Klangfarbe variieren
- Singen in verschiedenen Sprachen
- verschiedene kreative Kommunikationsformen einsetzen, z.B. mittels Handpuppen kommunizieren, Gegenstände sprechen lassen
- Zeit und Raum schaffen, um zu improvisieren, (unvollendete) Werke der Kinder stehen zu lassen, darüber nachzudenken und weiterzuführen

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- Auseinandersetzung mit Kunst, z.B. Emotionen in den Werken von Künstlerinnen und Künstlern entdecken
- Sammlungen und Ausstellungen zu thematischen Schwerpunkten nach Ideen der Kinder, z.B. Dinge, die mir wichtig sind; Gegenstände des Alltags als Kunstobjekte
- Gestalten mit Musik, z.B. Gedichte oder Bilder vertonen, Klanggeschichten erfinden
- Performance, z.B. Pantomime, Jazzdance
- Ateliers zu bestimmten Schwerpunkten, z.B. Malen, Glasmalerei, Plastizieren, Arbeit mit Metall (Löten) oder Stein, Papierschöpfen, textiles Gestalten, Drucken (Linolschnitt, Druck), digitale Gestaltungstechniken
- Sachbegegnung mit Kunst und Kommerz, z.B. Kunstwerke als Handelsware erfahren, Ausstellungen und Auktionen mit eigenen Werken veranstalten
- Begegnung mit Musik aus verschiedenen Genres, Epochen, Stilen und Kulturen
- Tanzen, z.B. regionale Tänze, Tänze aus den Herkunftsländern der Kinder oder aus verschiedenen Epochen, selbst erfundene Tänze

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Herstellen von Marionetten und Handpuppen anhand von Beispielen aus verschiedenen Kulturen
- Projekt „Theater", z.B. gemeinsam ein „Drehbuch" für ein Theaterstück schreiben, Kulissen, Kostüme und Requisiten anfertigen, Musik- und Geräuschkulisse gestalten, das Stück proben und vor Publikum aufführen
- Projekte zu Architektur und Design, z.B. Beispiele aus der Umgebung der Einrichtung finden, unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten alltäglicher Gegenstände (z.B. Geschirr, Besteck, Möbel, Tore, Beleuchtungskörper) genau betrachten und mit Objekten aus Ausstellungen, Museen, Kunstkatalogen vergleichen
- Exkursionen, z.B. Besuch von Ateliers von Künstlerinnen und Künstlern, Schreib-, Mal- und Musikwerkstätten, Galerien, Museen, Theater, Ausstellungen und musikalische Veranstaltungen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

73 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 18)

74 Welsch (1993)

75 Schäfer (2006)

76 Kreutz (2006)

3.6 Natur und Technik

3.6.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Leitgedanken zum Bildungsbereich „Natur und Technik" aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um entwicklungs- und bildungspsychologische Aspekte für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Natur und Umwelt

Viele Kinder zeigen große Begeisterung für das Experimentieren und das Beobachten der belebten und unbelebten Natur.[77] Ausgehend von ihrer natürlichen Neugier werden sie durch handlungsorientierte Begegnungen zunehmend zum Klären und Deuten ihrer Umwelt fähig. Mit fortschreitender Entwicklung wird es Kindern möglich, komplexe Situationen kognitiv zu erfassen und daraus logische Schlüsse zu ziehen.

Die Auseinandersetzung mit Naturphänomenen ist für die Entwicklung von Kindern von großer Bedeutung. Die Beschäftigung mit biologischen, chemischen, physikalischen und geologischen Sachverhalten sowie ökologischen Zusammenhängen ermöglicht eine Erweiterung der Wissensstruktur und gleichzeitig eine Weiterentwicklung des Denkens.[78] Darüber hinaus entwickeln Kinder eine sorgsame und achtsame Haltung gegenüber ihrer Umwelt. Die Faszination durch Technik und Mathematik sowie durch Phänomene der belebten und unbelebten Natur geht mit hoher Konzentration und Ausdauer einher. Naturwissenschaftliche Aktivitäten haben auch eine nachhaltige Wirkung auf die Differenzierung von Arbeitshaltungen, wie Genauigkeit, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit und Selbstkontrolle. Darüber hinaus tragen diese Erfahrungen wesentlich zur Entwicklung und Erweiterung lernmethodischer Kompetenzen bei.

Durch eine reflektierende Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt entwickeln Kinder zunehmend Verständnis für die Beziehungen zwischen Mensch und Natur bzw. Umwelt. Sie gewinnen Einsicht in ökologische Zusammenhänge und erkennen, dass Menschen ihre Umwelt beeinflussen.

Technik

Das Interesse an technischen Sachverhalten und Errungenschaften steigt bei fünf- und sechsjährigen Mädchen und Buben. Sie stellen präzisere Fragen und wollen insbesondere wissen, wie und warum etwas funktioniert. Sie verfügen über differenziertes und logisches Denken, Verständnis für Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sowie für Wenn-dann-Beziehungen.[79] Außerdem haben Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt entsprechendes bereichsspezifisches Wissen: Sie können z.B. zwischen Materiellem und Immateriellem oder verschiedenen Aggregatzuständen (fest, flüssig, gasförmig) unterscheiden.

Technisches Wissen erlaubt Kindern, Vorhersagen über die Auswirkungen von Handlungen zu treffen und steuernd auf die Umwelt einzuwirken, indem sie z.B. beim Bauen und Konstruieren statische Gesetze beachten.
Fragen und Forschen sind die Basis für länger andauernde technische Interessen und die Entwicklung von Expertenwissen auf diesem Gebiet.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Mathematik

Mathematische Kompetenzen gehören zu den wichtigsten Kulturtechniken und bilden die Grundlage für Erkenntnisse in Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft. Mathematische Bildungsangebote ermöglichen Erfahrungen mit Formen, Größen, Gewichten, Mengen, Raum sowie Zeit und münden in das begriffliche Vorfeld der Mathematik ein.[80]

Fähigkeiten, vor allem aus dem Wahrnehmungsbereich, stellen eine wichtige Voraussetzung für mathematische Operationen dar: visuelle und auditive Wahrnehmung, Auge-Hand-Koordination, Figur-Grund-Differenzierung, Raum-Lage-Wahrnehmung sowie Speicherfähigkeit des Gedächtnisses.[81] Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt können Objekte nach mehreren Kategorien ordnen und klassifizieren, Vorgänge gedanklich umkehren sowie Lage oder Form von Objekten in der Vorstellung verändern. Sie setzen kognitive Strategien, wie z.B. die Reversibilität, Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division oder das Bilden von Rangreihen und logischen Reihen zunehmend bewusst ein. Die Reversibilität wird dabei als die wichtigste Errungenschaft angesehen, auf der alle anderen aufbauen. Sie ist die Fähigkeit, Handlungen nicht nur konkret, sondern auch in der Vorstellung umkehren zu können.[82]

Kinder kommen im Alltag ständig mit der Funktion von Zahlen zur Unterscheidung und Kodierung in Kontakt (Telefonnummern, Preisschilder, Autokennzeichen). Der aktive Umgang mit Zahlen, konkreten Mengen und geometrischen Formen fördert die kognitive Entwicklung der Kinder und das Verständnis für Symbole.

Spiele mit mathematischen Inhalten, wie Spiele mit Formen, Mengen, Größen und Zahlen, Knobelaufgaben oder Rätsel wecken das Interesse für die weitere Auseinandersetzung mit Mathematik. „Das Spiel als handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt schafft Möglichkeiten für entdeckendes Lernen, in dem mathematische Sachzusammenhänge selbsttätig erfasst werden können. Spielformen wie Regelspiele, Begriffsspiele, Erkundungsspiele, Planspiele usw. sind besonders geeignet."[83]

3.6.2 Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen

Aufbauend auf bisherige Lernerfahrungen erweitern und differenzieren Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ihre bereits erworbenen Kompetenzen.

Beispielsweise können Kinder zunehmend:

- Beobachten, Beschreiben, Vergleichen, Klassifizieren und Messen als Grundlagen für wissenschaftliches Denken und Handeln situationsgerecht anwenden[84]
- Forschungsmethoden, wie Zerlegen, Experimentieren, ein Modell bauen, Expertinnen und Experten befragen, gezielt einsetzen
- Hypothesen formulieren, in der Interaktion mit anderen überprüfen, annehmen, ergänzen oder revidieren
- Strategien für den bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen der Natur entwickeln und anwenden
- die durch Forschen erworbenen Erkenntnisse mittels Sprache oder durch Bilder strukturieren und präsentieren
- technische und physikalische Prinzipien etwa zur Kraft- und Energieübertragung (mittels Zahnrädern, Hebeln, Kurbeln und Flaschenzügen) durchschauen und für eigene Vorhaben nutzen
- einfache mathematische Denkweisen wie Herstellen von Beziehungen, Vergleichen, Ordnen, Symbolisieren und Abstrahieren beherrschen und selbstständig bei unterschiedlichen Aufgaben anwenden
- mathematische Operationen zur Lösung von Aufgaben im Alltag einsetzen

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Mengen simultan erfassen
- Zeit (eine Sekunde, fünf Minuten etc.), Gewicht (Stein, Holz, Wolle etc.) oder Entfernungen (den Zweig kann ich noch erreichen, über diesen Graben kann ich springen) einschätzen

3.6.3 Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele

Eine entwicklungsfördernde Lernumgebung, vielfältige Interaktionen mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie spezifische Bildungsangebote dienen als Basis dafür, dass Kinder in ko-konstruktiver Weise ihre eigenen Lernprozesse und ihr soziales und kulturelles Umfeld mitgestalten können. Die folgenden Bildungsanregungen zeigen exemplarisch auf, wie Kinder ihre Kompetenzen im Bereich „Natur und Technik" entwickeln und differenzieren können.

Lernumgebung: Räume und Materialien

- naturnahe, vielfältige Gestaltung des Außengeländes, z.B. Hügel, Klettermöglichkeiten, ungemähte Wiese, verschiedene Bodenstrukturen, Steine, Sand und Wasser zum Erforschen
- Blumen- und Gemüsebeete zum Betreuen und Beobachten
- Entdeckerlabor für naturwissenschaftliche Phänomene[85]
- speziell eingerichtete Plätze zur Beobachtung aus verschiedenen Perspektiven
- Vielzahl an natürlichen und künstlichen Materialien (Holz, Sägespäne, Steine, Sand, Kunststoff, Glas, Papier, Stoff, Wolle etc.), Objekte mit verschiedenen Eigenschaften (durchlässig, undurchlässig, durchsichtig, elastisch, magnetisch)
- Materialien zum Messen und Vergleichen von Länge, Breite, Höhe, Entfernung, Gewicht und Zeit in den Alltag integrieren, z.B. Maßband, Sanduhr, Balkenwaage
- didaktische Materialien zum Erwerb mathematischer Konzepte, z.B. homogenes Material (gleiche Form, Größe, Farbe, viele Exemplare, z.B. Würfel), teilstrukturiertes Material (unterschiedliche Form, Größe, Farbe jeweils mehrere Exemplare, z.B. Baukasten), strukturiertes Material (unterschiedliche Form, Größe, Farbe, jeweils ein Exemplar, z.B. logische Blöcke)[86]
- optische Geräte, wie unterschiedliche Lupen, Mikroskope, Ferngläser, Teleskope
- Bilder, Poster, digitale Medien, Landkarten, Globen, Bilderbücher und Sachbücher zu Naturphänomenen
- Edutainment-Programme am Computer

Bildungsprozesse im Alltag

- im Alltag auf mathematische Aspekte achten, z.B. beim Tischdecken, beim Bilden von Kleingruppen, Muster und Symmetrien auf Fassaden, Gehwegen, Stoffen und Blättern erkennen
- Möglichkeiten zum Zählen nutzen, z.B. bei Wettspielen den Start durch Vorwärtszählen (Eins, zwei drei, los!) oder durch einen Countdown (Drei, zwei, eins, los!) fixieren
- differenzierter Sprachgebrauch und korrekte Bezeichnungen, z.B. oval – rund, Rechteck – Quadrat, differenzierte Raum- und Zeitangaben
- Formulierungen wie „das Doppelte" oder „die Hälfte" verwenden
- Umgang mit Geld erproben

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- einfache Formen der Datenerfassung kennen lernen und einsetzen, z.B. die Anzahl der Kinder mit Klebepunkten auf einem Plakat festhalten
- Bewusstsein für einen ressourcenschonenden Umgang mit der Natur wecken, z.B. Müll trennen, Energie sparen
- tägliche Dokumentation von Naturphänomenen, z.B. Wetter, Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Regenmenge
- Pflege und Beobachtung von Pflanzen und Tieren
- ko-konstruktive Bildungsprozesse ermöglichen, z.B. beim Forschen[87]

Exemplarische Bildungsangebote und Projekte

- Projekte zu Tieren und Pflanzen aus unterschiedlichen Lebensräumen, z.B. Tiere im Wasser, Anlegen eines Herbariums[88]
- Projekte zu Phänomenen der unbelebten Natur, z.B. Licht und Schatten, Wetter, Magnetismus
- Beobachten von Naturphänomenen, z.B. Wasseroberflächenspannung, Aufbau eines Spinnennetzes, Regenbogen
- Experimente, z.B. Untersuchung flüssiger und fester Stoffe hinsichtlich ihrer Zusammensetzung sowie ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften (Aggregatzustände des Wassers, verschiedene Bodenarten)
- Einrichtung eines „Techniklabors", z.B. Schaltkreise für Klingeln oder Lämpchen bauen, mechanische und elektronische Spielmaterialien bezüglich ihrer Antriebsart vergleichen (Aufziehmechanismus, Batterie), technische Prinzipien erkunden (Bremsen und Getriebe beim Fahrrad, Hebelwirkung bei der Wippschaukel)
- Bauen und Konstruieren: Erstellen und Kopieren von Bauwerken, Zeichnen und Umsetzen von Bauplänen für eigene Werkstücke
- Besuch einschlägiger (Kinder-)Museen
- Projekt „Frauen und Männer in der Naturwissenschaft", z.B. Marie Curie, Albert Einstein
- mathematische Angebote, z.B. logische Reihen bilden, Muster legen und fortführen, einfache Tabellen, Diagramme und Pläne erstellen
- Projekt „Zeit", z.B. Zeitspannen erleben, Uhrzeit erfassen, Kalender führen

77 Lück (2009)

78 Fthenakis, Schmitt, Eitel, Gerlach & Daut (2009)

79 STMAS & IFP (2006, S. 272)

80 Wolf (2009)

81 Greinstetter (2004)

82 Rossmann (2004)

83 Wolf (2009)

84 Fthenakis, Schmitt, Eitel, Gerlach & Daut (2009)

85 Carle (2009)

86 Wolf (2009)

87 Fthenakis, Wendell, Eitel, Daut & Schmitt (2009).

88 Elschenbroich (2001)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4. Transitionen

Die Ausführungen über Transitionen aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden hinsichtlich des Übergangs in die Volksschule vertieft.



Transitionen sind tief greifende Umstrukturierungen im Leben eines Menschen. „Sie sind mit einem Anstieg von Belastungsfaktoren verbunden, deren Bewältigung vom Kind und seinen Bezugspersonen ein hohes Ausmaß an Transitionskompetenzen erfordert. [...] Die Auseinandersetzung mit einer Transition stimuliert die Weiterentwicklung des Individuums und erhöht die Chance für die erfolgreiche Bewältigung künftiger Übergänge."[89]

4.1 Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule

Jede Transition zeichnet sich durch Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen sowie der kontextuellen Ebene aus.[90] Eine Transition wie der Schuleintritt erfordert daher eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen auf allen drei Ebenen.

Auf der individuellen Ebene steht der Wandel der kindlichen Identität im Mittelpunkt. Das Kind verändert seine Rolle hin zu einem Schulkind. Dieser Wandel und der gleichzeitige Wechsel der Lebenswelten werden von vielen, teils widersprüchlichen Emotionen begleitet. Vorfreude und Neugier, aber auch Unsicherheit und Ängste können ein Kind vor dem Schuleintritt bewegen.

Anforderungen auf der interaktionalen Ebene beziehen sich einerseits auf die Ablösung von Peers sowie von Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungseinrichtung. Andererseits müssen Beziehungen in einem neuen Umfeld eingegangen werden. Auch die Interaktionen innerhalb der Familie ändern sich, da Eltern und Kinder neue Rollen übernehmen. Anzeichen für die positive Bewältigung dieser Herausforderungen sind eine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer, Freundschaften in der Schule sowie ein positives Erleben der veränderten Beziehungen innerhalb der Familie.

Auf kontextueller Ebene wird vom Kind verlangt, das Umfeld Schule in sein Leben zu integrieren. Das bedeutet beispielsweise, sich an eine neue Umgebung, eine andere Tagesstruktur und an den Wechsel des Lernumfeldes zu gewöhnen. Durch die konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen erwerben Kinder neue Verhaltensweisen und Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, die veränderten Ansprüche zu meistern und ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Die Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule ist ein individuell unterschiedlich lang andauernder Prozess. Er beginnt im Kindergarten und endet erst nach dem Schuleintritt, in der Regel im Laufe des ersten Schuljahres, in Einzelfällen auch erst im zweiten Schuljahr.[91] Die Begleitung der Kinder bei der Transition durch Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungseinrichtung bedarf daher einer Fortführung durch die Lehrkräfte der Volksschule.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4.2 Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung von Transitionen

Transitionen erfordern differenzierte Kompetenzen, um die vielfältigen Entwicklungsherausforderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene zu bewältigen: Transitionskompetenzen umfassen z.B. sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Kooperation und Kontaktinitiative, sowie personale Kompetenzen, wie Resilienz, Selbstkontrolle und der konstruktive Umgang mit Stress und starken Emotionen. Dazu zählen vor allem lösungsorientierte Bewältigungsstrategien, die auf die Veränderung einer Stress erzeugenden Situation zielen. Kurzfristig können auch vermeidende Strategien helfen, wie z.B. der Rückzug aus einer belastenden Situation. Kompetente Kinder können diese Strategien je nach Anforderungen flexibel und situationsgerecht einsetzen.

Auch soziale Beziehungen bieten Unterstützung bei der Übergangsbewältigung. Dazu zählen die soziale Einbindung in die elementare Bildungseinrichtung, Freundschaften mit Kindern aus der künftigen Schule und vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen. Soziale Beziehungen können sich im Zuge des Übergangs verändern, etwa wenn sich Freundschaften aufgrund des Schuleintritts auflösen oder die institutionellen Bezugspersonen des Kindes wechseln. Aus diesem Grund sind ein frühes Kennenlernen der zukünftigen Schule und der Lehrkräfte sowie eine beständige Begleitung des Transitionsprozesses durch die Familie von großer Bedeutung.

Die Vermittlung sachrichtiger Informationen über die Schule hilft Kindern beim Aufbau realistischer Erwartungen sowie einer positiven Einstellung zum Schuleintritt. Die kindlichen Vorstellungen von Schule können durch praktische Erfahrungen konkretisiert werden, wie z.B. durch die Exkursion in eine Schule, das Miterleben einer Unterrichtsstunde, gemeinsame Projekte mit Volksschulkindern sowie durch den Besuch einer Lehrerin oder eines Lehrers in der elementaren Bildungseinrichtung.

Breit gefächerte Sachkompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen unterstützen Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn. Materialien, Lernformen und Methoden, die Kindern aus elementaren Bildungseinrichtungen vertraut sind, begünstigen anschlussfähige Bildungsprozesse in der Volksschule.

4.3 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Übergangsbegleitung

Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen gestalten den Übergang in die Schule aktiv mit. Daher werden im Jahr vor dem Schuleintritt Bildungsprozesse und Bildungspartnerschaften in Hinblick auf die bevorstehende Transition um spezifische Aspekte erweitert.

Die laufende Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung sowie regelmäßige Elterngespräche stellen einen wichtigen Beitrag für die individuelle Übergangsbegleitung dar. Dies ermöglicht es Pädagoginnen und Pädagogen, eine eventuelle Überforderung durch den Übergang in die Schule früh zu erkennen und individuelle Unterstützungsangebote für Kinder und Eltern anzubieten. In ihrer Rolle als Moderatorinnen und Moderatoren reflektieren sie mit Kindern deren Vorwissen über Schule und Unterricht sowie die Erfahrungen und Eindrücke, die Kinder im Rahmen ihrer Besuche in der Schule sammeln.

Die professionelle Begleitung des Transitionsprozesses bedarf einer kontinuierlichen Reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der eigenen Haltung und Einstellung zur Schule.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4.4 Bildungspartnerschaften beim Übergang

„Alle beteiligten Systeme, wie z.B. Familie, elementare Bildungseinrichtung oder Schule, übernehmen Verantwortung für das Gelingen von Transitionen."[92] Die Partizipation aller Beteiligten an der Gestaltung und Begleitung der Transition unterstreicht deren ko-konstruktiven Charakter.[93] Daher hängt die Bewältigung einer Transition nicht nur von den Kompetenzen des einzelnen Kindes ab, sondern auch von der Fähigkeit und Bereitschaft der beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner zu Kommunikation und Kooperation.

In Bezug auf den Schuleintritt teilen Familie, elementare Bildungseinrichtung und Schule die Verantwortung für das Gelingen des Übergangs. Außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sowie externe Fachkräfte erweitern gegebenenfalls die Bildungspartnerschaft. Die Vernetzung aller Beteiligten bildet die Grundlage für gegenseitigen Vertrauensaufbau, fundierten Informationsaustausch und das Bemühen um anschlussfähige Bildungs- und Lernprozesse. Gemeinsames Ziel ist es, „jedes Kind individuell so zu fördern, dass es unter den gegebenen Rahmenbedingungen erfolgreich an den schulischen Lernprozessen und sozialen Interaktionen teilnehmen kann".[94]

4.4.1 Bildungspartnerschaft mit Volksschulen und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

Die Vernetzung von elementarer Bildungseinrichtung, Schule und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zielt darauf ab, die Kompetenzen der angehenden Schulkinder anzuerkennen und als Basis für weitere Bildungsprozesse zu nützen. Wechselseitige Hospitationen der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Volksschule unterstützen diesen Prozess. Langfristige Kooperationen setzen kontinuierliche Treffen und eine gut eingeführte Kommunikationskultur zwischen den Institutionen voraus. Dies kann beispielsweise durch die Ernennung von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern für die Bildungspartnerschaft in jeder Einrichtung gefördert werden.

Verstehen sich elementare Bildungseinrichtung, Schule und außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung als „lernende Organisationen", führt die laufende Reflexion der Übergangsgestaltung dazu, dass die Kooperation kontinuierlich weiterentwickelt wird.[95]

Die Kooperation umfasst zunächst den gegenseitigen Austausch etwa über das jeweilige Verständnis von Bildung und über pädagogische Prinzipien, wie z.B. Differenzierung und Individualisierung. Darauf aufbauend können pädagogische Aktivitäten gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Dadurch erfahren Kinder Berührungspunkte zwischen den Institutionen, und es bahnt sich Kontinuität in den Bildungsbiografien der Kinder an. Ziel ist es, die positiven Erwartungen und das Vertrauen der Kinder in die Schule zu stärken sowie Unsicherheiten und Ängste zu reduzieren.

Ebenfalls von großer Bedeutung ist die Bereitschaft zur gemeinsamen Bildungspartnerschaft mit Eltern. Diese umfasst je nach Bedarf gemeinsam veranstaltete Elternabende, Entwicklungs- und Bildungsgespräche mit Eltern, schriftliche Informationen über die Schule oder die Organisation von Veranstaltungen, die dem Austausch der Eltern untereinander dienen.[96]

Außerschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bieten darüber hinaus am Schulanfang die Möglichkeit, Kinder aus anderen Schulklassen und -stufen kennen zu lernen und tragen somit zu einer breiteren sozialen Verankerung der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Schule bei.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4.4.2 Bildungspartnerschaft mit Eltern

Eltern gestalten den Übergang einerseits aktiv mit, andererseits erleben sie selbst den Schuleintritt als Transition:[97] Sie sind gefordert, sich mit ihrer neuen Rolle als Eltern eines Schulkindes auseinanderzusetzen. Dies kann unter anderem zu einer Veränderung ihres Selbstbildes sowie der Erwartungshaltung ihrem Kind gegenüber führen. Im Rahmen der Bildungspartnerschaft wird ihre Doppelrolle berücksichtigt.

Eltern können bei der Bewältigung der Transition unterstützt werden, indem ihre Anliegen in Entwicklungs- bzw. Beratungsgesprächen oder bei Elternabenden thematisiert werden. Die Kooperation von Kindergarten und Schule bietet Eltern schon zu Beginn der Transition die Gelegenheit, sich mit ihren eigenen Erwartungen an die Schule sowie möglichen Erwartungen der Schule an Kinder und Eltern auseinanderzusetzen. Auch Informationen über den bevorstehenden Schuleintritt und Möglichkeiten der Mitgestaltung in der Schule stärken Eltern in ihrer aktiven Rolle beim Übergang. In Entwicklungs- bzw. Bildungsgesprächen wird gemeinsam mit den Eltern ein umfassendes Bild über die Kompetenzen und Entwicklung des Kindes erstellt.

4.4.3 Bildungspartnerschaft mit externen Fachkräften

Kinder mit besonderen Bedürfnissen benötigen häufig eine sensible und interdisziplinäre Begleitung beim Übergang in die Volksschule. Gegebenenfalls ist daher die Zusammenarbeit mit Fachkräften z.B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich erforderlich. Im Falle hochbegabter Kinder ist – insbesondere wenn eine vorzeitige Einschulung erwogen wird – die Beratung durch externe Fachkräfte empfehlenswert. Eine Erweiterung der Bildungspartnerschaft um externe Fachkräfte kann auch dann empfohlen werden, wenn Kinder bei früheren Transitionen Probleme hatten oder zeitgleich eine weitere Transition erleben, wie z.B. die Trennung der Eltern.

Die Kooperation mit Eltern, Schule, außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen und externen Fachkräften zielt in der Regel auf eine kontinuierliche Fortführung der begonnenen Fördermaßnahmen ab und – sofern erforderlich – auf eine zeitgerechte Anpassung der Infrastruktur in der Schule und in außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

89 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 22)

90 Fthenakis (1999)

91 Griebel & Niesel (2002)

92 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 22)

93 Griebel & Niesel (2004)

94 Hinz (2008, S. 68)

95 Knauf & Schubert (2006)

96 Griebel & Niesel (2004)

97 Griebel & Niesel (2004); vgl. Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 22)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5. Pädagogische Qualität

Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Die Ausführungen zur pädagogischen Qualität aus dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan werden im Folgenden um Leitfragen zur Reflexion der Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt ergänzt.



Pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen bezieht sich auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und ist Voraussetzung für eine umfassende Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse. Pädagogische Qualität wird in den pädagogischen Interaktionen, den Werthaltungen und Einstellungen des Personals sowie in den Strukturbedingungen einer Einrichtung sichtbar.[98]

Die Reflexion der Bildungsprozesse sowie deren Rahmenbedingungen durch die Pädagoginnen und Pädagogen stellt eine wichtige Maßnahme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung dar.

Im Folgenden werden ausgewählte Leitfragen zur Reflexion angeführt, die bei der Entwicklung bzw. Sicherung der Qualität für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt unterstützend sein können.

5.1 Prozessqualität

Prozessqualität wird in spezifischen Bildungsangeboten und Interaktionen sowie in der Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen der Kinder sichtbar. Prozessqualität für fünf- und sechsjährige Kinder bezieht sich unter anderem auf die Stärkung der kindlichen Transitionskompetenz zur Bewältigung des Übertritts von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule. Die Vernetzung der Institutionen und die Kooperation aller Beteiligten tragen maßgeblich zur Qualität des Übergangs bei. Anzustreben ist eine Weiterentwicklung der Kooperationskultur sowie deren regelmäßige Evaluation.

Reflexionsfragen zur Prozessqualität

- In welcher Weise werden Kinder dabei unterstützt, sich erreichbare Ziele zu setzen? Sind die Erwartungen an die Kinder realistisch und angemessen? Werden die Kinder gefordert, aber nicht überfordert?
- Welche Bildungsimpulse sorgen dafür, dass die Spielfähigkeit der fünf- und sechsjährigen Kinder erhalten bleibt?
- Welche entwicklungsgemäßen Methoden werden bei der Planung von Bildungsangeboten für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt berücksichtigt?

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Wie werden die Fünf- und Sechsjährigen zur Reflexion darüber angeregt, was und wie sie gelernt haben? Wodurch werden sie ermutigt, weiterzufragen, zu forschen und Wissen zu erwerben?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder, ihre Ideen bei der Planung des Tagesgeschehens, der Bildungsangebote und längerfristiger Projekte einzubringen?
- Inwieweit gelingt es den Pädagoginnen und Pädagogen, sich zurückzunehmen, um Kindern Raum und Zeit für eigene Überlegungen und Erkenntnisse zu bieten?
- Durch welche Angebote werden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für den Erwerb von Kulturtechniken Voraussetzung sind, gefördert?
- Welche zusätzlichen herausfordernden Bildungsanregungen werden für Kinder mit besonderen Begabungen und Interessen ausgewählt?
- Welche Formen der Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder werden durchgeführt? Wie erfolgt der Austausch mit den Eltern über die Entwicklung der Kinder?
- Wie werden die Kinder angeregt, Transitionserfahrungen bzw. -situationen zu verbalisieren, zu diskutieren und zu reflektieren?
- In welcher Form werden Kinder beim Erwerb von Strategien für die Transitionsbewältigung unterstützt?
- Inwieweit gelingt es, die Passung zwischen den kindlichen Kompetenzen und den Anforderungen des Übergangs einzuschätzen? Welche Fördermaßnahmen werden im Bedarfsfall angeboten bzw. welche externe Beratung wird zugezogen?[99]

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5.2 Orientierungsqualität

„Orientierungsqualität bezieht sich auf jene professionellen Leitbilder, pädagogischen Vorstellungen und Überzeugungen der am pädagogischen Alltag unmittelbar beteiligten Erwachsenen, die in ihrem Handeln sichtbar werden".[100]

Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren kontinuierlich ihr Bild vom Kind, ihre eigene Rolle im Rahmen der Bildungsarbeit sowie die Beachtung der Prinzipien für Bildungsprozesse. Der Besuch spezifischer Fortbildungsangebote zur Arbeit mit Fünf- und Sechsjährigen und zum Übergang in die Volksschule trägt zur Weiterentwicklung der Orientierungsqualität bei.[101]

Reflexionsfragen zur Orientierungsqualität

- Inwieweit finden Erkenntnisse der aktuellen Bildungs- und Kompetenzforschung für Fünf- und Sechsjährige Eingang in die Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit des Teams, inwieweit fließen sie in die Konzeption ein? Wie wird die Konzeption Eltern zugänglich gemacht und für die Öffentlichkeitsarbeit verwendet?
- Auf welche Weise wird die berufliche Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich relevanter Themen für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt erweitert?

- Inwieweit tragen institutionenübergreifende Fortbildungen zur Sensibilisierung aller an der Transition beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen bei? Ermöglichen sie den Abgleich der aneinander gestellten Erwartungen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen, Volksschulen und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen?[102]

- Wie reflektieren Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigenen Erwartungen an Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt?

- Welche Beachtung findet die Vielfalt der Gruppe (bezüglich Alter, Begabung, familiärem Hintergrund, Kultur und Geschlecht) bei der Auswahl und Planung der Angebote?

- Über welches Fachwissen verfügen Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich des Spracherwerbs von Deutsch als Erst- und Zweitsprache und möglicher Auffälligkeiten der Sprachentwicklung? Sind ihnen gegebenenfalls sprachpädagogische Konzepte zur Vermittlung von Volksgruppensprachen bekannt?[103]

- Inwieweit wird der Mehrsprachigkeit bzw. den unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder Wertschätzung entgegengebracht? Auf welche Weise wird die sprachliche Vielfalt der Kinder, der Eltern sowie des Teams als Ressource für Bildungsprozesse genutzt?

- Wie gut gelingt es, ein Transitionskonzept mit Zielen und Strategien für eine professionelle Übergangsgestaltung unter Einbeziehung möglichst aller Bildungspartnerinnen und Bildungspartner zu erstellen und umzusetzen?[104]

5.3 Strukturqualität

„Strukturqualität bezieht sich auf die Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen, wie etwa auf den Personal-Kind-Schlüssel, die räumlich-materiale Ausstattung für Kinder sowie für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder die Qualifikation des Personals."[105] Strukturbedingungen haben Einfluss auf pädagogische Prozesse und werden im Wesentlichen durch politische, rechtliche und administrative Regelungen festgelegt. In ihre kontinuierliche Weiterentwicklung fließen gesellschaftspolitische Ansprüche, Erfahrungen aus der Kindergartenpraxis und der Fachberatung sowie wissenschaftliche Erkenntnisse ein.

Für Bildungsprozesse im Jahr vor dem Schuleintritt sowie für die erfolgreiche Bewältigung der Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule sind anspruchsvolle Materialien bzw. Lernarrangements von besonderer Bedeutung.

Qualitätsvolle strukturelle Rahmenbedingungen stellen eine wichtige Voraussetzung für die adäquate Gestaltung von Kooperationsprozessen mit Eltern, Schule und außerschulischen Einrichtungen sowie externen Expertinnen und Experten dar. Dazu gehören räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen, die eine regelmäßige Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern bei der Begleitung der Transition ermöglichen.[106]

Reflexionsfragen zur Strukturqualität

- Wie reichhaltig ist die Lernumgebung an Materialien und Medien zur Aneignung von Sprache und Schriftkultur, die den Lernbedürfnissen von Fünf- und Sechsjährigen entsprechen?

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- Mit welchen Materialien zur Förderung der Grob- und Feinmotorik sowie zur grafomotorischen Betätigung von Fünf- und Sechsjährigen sind Innen- und Außenräume ausgestattet? Wie vielfältig und differenziert sind die vorhandenen Materialien?
- Welche anspruchsvollen Materialien für kreative Prozesse und künstlerischen Ausdruck stehen zur Verfügung?
- Welche Erfahrungen in Bezug auf naturwissenschaftliche und mathematische Bildung der Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt werden ermöglicht?

5.4 Qualitätsmanagement

„Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, pädagogische Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln."[107]

Pädagoginnen und Pädagogen treffen im Team Zielvereinbarungen zur Qualitätsentwicklung in Übereinstimmung mit ihrer pädagogischen Konzeption. Sie überlegen geeignete Maßnahmen zum Erreichen dieser Ziele, setzen diese in die Praxis um, reflektieren und bewerten die Ergebnisse. Daraus werden in Form eines Regelkreises zur Qualitätssicherung neue Ziele abgeleitet und verwirklicht.

Für Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt evaluieren Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund ihrer Beobachtungen und ihrer Dokumentation die Fördermaßnahmen zur Weiterentwicklung und Differenzierung der Kompetenzen. Sie reflektieren regelmäßig ihre Arbeit in Bezug auf die Unterstützung der Transition in die Volksschule. Die Reflexion umfasst auch die Kooperation mit allen Bildungspartnerinnen und -partnern, die an der Transition beteiligt sind.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

98 Charlotte Bühler Institut & PädQUIS (2007)

99 Griebel & Niesel (2005)

100 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 25)

101 BMFSFJ (2003)

102 Frewein & Schmuck (2005); Höhne (2008)

103 Verordnung des Kuratorium des Kärntner Volksgruppen-Kindergartenfonds (2002)

104 Margetts (2002); Kiffmann-Duller (2005)

105 Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, S. 25)

106 Grotz (2005); Knauf & Schubert (2006); von der Gathen (2006)

107 Bostelmann & Fink (2003)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1. Pädagogische Orientierung

2. Bildung und Kompetenzen

3. Bildungsbereiche

3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

3.2 Ethik und Gesellschaft

3.3 Sprache und Kommunikation

3.4 Bewegung und Gesundheit

3.5 Ästhetik und Gestaltung

3.6 Natur und Technik

4. Transitionen

5. Pädagogische Qualität
Reflexion als qualitätssichernde Maßnahme

Literatur

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Literatur



Antonovsky Aaron (1997), Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag

Ayres Jean A. (1998), Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.

Bargholz Annett (2008) , Der Dialog hat nachhaltige Lernwirkung. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 15

BMFSFJ (Hrsg.) (2003), Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz

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

Carle Ursula (2009), Nachhaltige Bildung von Anfang an – Konzeptentwicklung. Vortrag zur Einweihung des Kinderlabors im St. Petri Kinderhaus Osterholz, Bremen, 20. 10. 2009. [Online im Internet]. URL: http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle20091020Nachhaltige_Bildung(St.Petrie_HB)/Carle20091020Nachhaltige_Bildung(St.Petri_KiHs).pdf (03. 05. 2010)

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

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

Cierpka Manfred (2005), FAUSTLOS – Das Buch für Eltern und Erziehende. Freiburg: Herder

Collins Allan M. (2004), Cognitive Apprenticeship und Veränderungen in der Arbeitswelt. In Gruber Hans, Harteis Christian, Heid Helmut, Meier Bettina (Hrsg.): Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (S. 111–118). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Ebers Thomas, Melchers Markus (2001), Wie kommen die Bäume in den Wald? Praktisches Philosophieren mit Kindern. Freiburg: Herder

Einsiedler Wolfgang, Kirschhock Eva-Maria (2003), Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit. Grundschule, 35(9):55–59

Elschenbroich Donata (2001), Weltwissen der Siebenjährigen. München: Kunstmann

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

Frewein Judith, Schmuck Ingeborg (2005), Endlich Schule! In Hollerer Luise, Seel Andrea (Hrsg.): Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten – Schule (S. 151–159). Graz: Leykam

Friedlmeier Wolfgang, Holodynski Manfred (1999), Annäherung an das Thema „Emotionale Entwicklung". In Friedlmeier Wolfgang, Holodynski Manfred (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen (S. 2–4). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Fthenakis Wassilios E., Schmit Annette, Eitel Andreas, Gerlach Franz, Wendell Astrid, Daut Marike (2009), Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Fthenakis Wassilios E., Schmit Annette, Eitel Andreas, Gerlach Franz, Wendell Astrid, Daut Marike (2009), Natur-Wissen schaffen. Band 3: Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Giener Anita, Kapfer-Weixlbaumer Anna (2009), Pädagogik der Vielfalt: ein Plädoyer für einen barrierefreien Zugang zur Bildung. Erziehung & Unterricht, 159(9–10):929–936

Gisbert Kristin (2002), Frühe Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen. Erste Ansätze für die Praxis. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 7(1):11–12

Greinstetter Roswitha (2004), Elementare Mathematik. In Wolf Wilhelm (Hrsg.): Kommentar zum Lehrplan der Volksschule (S. 468–481). Wien: öbv&hpt

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

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

Griebel Wilfried, Niesel Renate (2005), Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. [Online im Internet]. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html (03. 05. 2010)

Grotz Tanja (2005), Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

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

Hinz Renate (2008), Leben und Lernen im ersten Schuljahr. In: Topsch Wilhelm, Moschner Barbara (Hrsg.): Schulstart. Didaktische Perspektiven für das erste Schuljahr (S. 64–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Höhne S (2008), Kindergarten und Schule – nur Hand in Hand erfolgreich. Wie kann man Kooperationen erfolgreich durchführen? [Online im Internet]. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1754.html (03. 05. 2010)

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

Kiffmann-Duller Christine (2005), Kinder stärken für Übergänge. In Hollerer Luise, Seel Andrea (Hrsg.): Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten – Schule (S. 141–150). Graz: Leykam

Klaus Christa (2007), Körpersprache in der Erziehung. Nonverbale Kommunikation. klein & groß, 6:38–41

Knauf Tassilo, Schubert Elke (2006), IBA – Integrierter Bildungsauftrag von Kindergarten und Grundschule. Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In Hinz Renate, Schumacher Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken (S. 217–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kobelt Neuhaus Daniela (2008), Inklusion – eine Pädagogik der Vielfalt leben. Kinder mit Behinderung beteiligen und mitnehmen. kindergarten heute; 10:8–13

Koller Doris, Kummetz Sylvia, Pfohl-Chalaupek Martina (2007), Mehr Sicherheit durch mehr Bewegung. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit. [Online im Internet]. URL: http://www.kfv.at/fileadmin/webcontent/Publikationen/ Arbeitsmappe_Bewegung/Mappe_Bewegung_Teil_1.pdf (05. 03. 2010)

Konecny Edith, Leitner Maria-Luise (2006), Psychologie. Wien: Braumüller

Kreutz Gunter (2006), Musikerziehung. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (S. 194–200). Weinheim: Beltz

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Liegle Ludwig (2010), Wie Kinder Verantwortung lernen. kindergarten heute; 3:10–16

Lück Gisela (2009), Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder

Margetts Kay (2002), Planning transition programmes. In Fabian Hilary, Dunlop Aline-Wendy (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education (S. 111–122). London: Routledge Farmer

Martschinke Sabine, Kammermeyer Gisela, King Monica, Forster Maria (2005), Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer

Rauschenbach Thomas (2009), Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa

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

Rietmann Stephan, Hensen Gregor (Hrsg.) (2008), Tagesbetreuung im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rossmann Peter (2004), Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Huber

Rössl Barbara (2007), Sprachkompetenzmodell für 4;6 bis 5;0-jährige Vorschulkinder. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung

Rössl Barbara (2009), Spracherwerb im Kindesalter. In Breit Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ (S. 5–8), Wien/Salzburg: BMUKK/bifie

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

Schäfer Gerd E. (2006), Ästhetische Bildung. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (S. 187–189). Weinheim: Beltz

Schäfer Gerd E. (2008), Das Lernen lernt man, indem man lernt. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik; 4:16–19

Schneider Petra, Wanka Rebekka, Röss Barbara (2009), Grundlagen des BESK-DaZ. In Breit Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ (S. 23–30). Wien/Salzburg: BMUKK/bifie

Scholz Gerold (Hrsg.) (2006), Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen JA – Verschulung NEIN! Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004), Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: das netz

STMAS & IFP (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim: Beltz

Tietze Wolfgang, Viernickel Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin: Beltz

Tietze Wolfgang, Schuster Käthe-Maria, Grenner Katja & Roßbach Hans-Günther (2005), Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Berlin: Cornelsen Scriptor

Tippelt Rudolf, Mandl Heinz, Straka Gerald (2003), Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In Gogolin Ingrid, Tippelt Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 349–369). Opladen: Leske + Budrich

Ulich Michaela (2000), Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich. kindergarten heute; 3:6–18

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl I Nr. 99/2009)

Verordnung des Kuratoriums des Kärntner Volksgruppen-Kindergartenfonds vom 20. Juni 2002, Zahl: KG-13/10-2002, mit der Richtlinien für die sprachpädagogischen Konzepte der Träger von zwei- oder mehrsprachigen Kindergärten festgelegt werden

Viernickel Susanne (2006), Zur Bedeutung der Peerkultur. In Fried Lilian, Roux Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit (S. 65–74). Weinheim: Beltz

von der Gathen Jan (2006), „Sich von Zielen leiten lassen" – Schritte auf dem Weg zur Anschlussfähigkeit. In Hinz Renate, Schumacher Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken (S. 227–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wagner Petra (2008), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder

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

Weinert Franz E. (2001), Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz

Welsch Wolfgang (1993), Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam

Widmann-Rebay von Ehrenwiesen Birgit (2008), Vom Kritzeln zum Schreiben. Die Entwicklung der Handgeschicklichkeit. klein & groß, 2–3, 43–46

Wiedebusch Silvia, Petermann Franz (2004), Emotionale Kompetenz bei Kindern. kindergarten heute, 5, 6–13

Wolf Wilhelm (Hrsg.) (2009), Lehrplan der Volksschule Graz: Leykam

Wustmann Corina (2009), Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen

Zimmer Renate (2004), Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg: Herder

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

An der Entwicklung des „Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan" haben mitgewirkt:

Wissenschaftliche Erarbeitung durch das Charlotte Bühler Institut:

Wissenschaftliche Leitung:

Dr.in Waltraut Hartmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:

Mag.a Gabriele Bäck

Mag.a Michaela Hajszan

MMag.a Birgit Hartel

Mag.a Lisa Kneidinger

Mag.a Doris Marek

Martina Pfohl-Chalaupek

Mag.a Martina Stoll

Charlotte Bühler Institut
für praxisorientierte Kleinkindforschung

Koordination durch das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend:

Birgit Schmid

Mag.a Martina Staffe

Fachliche Rückmeldung durch Expertinnen und Experten der Bundesländer

KGI Andrea Bair, MMag. Gerald Kögl – Burgenland

KGI Iris Raunig, MMag. Dr. Gerald Salzmann – Kärnten

HRin Dr.in Renate Steger – Niederösterreich

Mag.a Eva Weißböck – Oberösterreich

KGI Monika Baumann, MAS – Salzburg

Irmgard Kober-Murg, Mag.a Birgit Parz, Mag. Franz Schober – Steiermark

KGI Mag.a Michaela Hutz – Tirol

KGI Margot Thoma – Vorarlberg

Mag.a Sylvia Minich – Wien

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.