

A photograph of two children participating in a team-building exercise. They are standing on a narrow wooden bridge made of logs, suspended by ropes. The child in the foreground is wearing a yellow shirt, blue shorts, and a yellow helmet, and is holding onto a rope. The child in the background is wearing a white shirt, light blue shorts, and a yellow helmet, and is also holding onto a rope. The background is a lush green forest.

Gemeinsam Verantwortung tragen.

Bayerische Leitlinien für die Bildung
und Erziehung von Kindern bis
zum Ende der Grundschulzeit

Gemeinsam Verantwortung tragen.

Bayerische Leitlinien für die Bildung
und Erziehung von Kindern bis
zum Ende der Grundschulzeit

Kurzfassung (Langfassung ab S. 14)

1. Notwendigkeit und Geltungsbereich gemeinsamer Leitlinien für Bildung und Erziehung

Zu den Hauptaufgaben verantwortungsvoller Bildungspolitik zählt es, allen Kindern frühzeitig bestmögliche Bildungserfahrungen und -chancen zu bieten. Im Fokus steht das Recht des Kindes auf Bildung von Anfang an. Da Bildungsprozesse auf Anschlusslernen beruhen, kommt der Kooperation aller außerfamiliären Bildungsorte mit der Familie und untereinander eine hohe Bedeutung zu. Zukunftsweisende Bildungssysteme und -konzepte stellen das Kind als aktiven Mitgestalter seiner Bildung in den Mittelpunkt.

Die Leitlinien schaffen sowohl einen verbindlichen Orientierungs- und Bezugsrahmen als auch Grundlagen für den konstruktiven Austausch zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten. Sie definieren ein gemeinsames Bildungsverständnis, entwickeln eine gemeinsame Sprache für eine kooperative und anschlussfähige Bildungspraxis und ermöglichen dadurch Kontinuität im Bildungsverlauf. Ihr Geltungsbereich umfasst alle außerfamiliären Bildungsorte, die Verantwortung für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit tragen: Kindertageseinrichtungen nach dem BayKiBiG, Grund- und Förderschulen, Kindertagespflege, Schulvorbereitende Einrichtungen, Heilpädagogische Tagesstätten und sonstige Bildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Auf der Basis der Leitlinien wurden der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) und der Lehrplan für die bayerische Grundschule weiterentwickelt, ebenso die Konzepte für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen.

2. Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Schulen

Der Bildungsauftrag ist in internationalen und nationalen grundlegenden Dokumenten festgeschrieben. Auf internationaler Ebene sind dies insbesondere die UN-Konventionen über die Rechte des Kindes und über die Rechte der Menschen mit Behinderungen, denen Deutschland beigetreten ist, sowie der Europäische und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR/DQR), die Bildungssysteme zwischen EU-Staaten vergleichbar machen. In Bayern ist der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Schulen in verschiedenen Landesgesetzen verankert (z. B. BayKiBiG, BayEUG), die mit Verabschiedung der Leitlinien eine Verbindung erfahren. Die weitere Öffnung von Bildungsinstitutionen für Kinder mit besonderem Förderbedarf ist eine wichtige Aufgabe, ebenso wie die Optimierung der Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen und die Sicherung der Bildungsqualität auf einem hohen Niveau für alle Kinder.

3. Menschenbild und Bildungsverständnis

A. Bildung von Anfang an – Familie als erster und prägendster Bildungsort

Gelingende Bildungsprozesse hängen maßgeblich von der Qualität der Beziehungs- und Bindungserfahrungen ab. Von zentraler Bedeutung sind die Erfahrungen, die das Kind in den ersten Lebensjahren in der Familie macht; die Qualität der Bindungen in der Familie ist jedoch auch noch im Schulalter bestimmend für den



Lernerfolg jedes Kindes. In der Familie als primärem Ort der sozial-emotionalen Entwicklung legen die Eltern den Grundstein für lebenslanges Lernen, aber auch für die emotionale, soziale und physische Kompetenz. Bildung – ob in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule – kann daher nur aufbauend auf die Prägung in der Familie erreicht werden. Daraus ergibt sich die Aufgabe aller außerfamiliären Bildungsorte, Eltern in ihrer Unersetzlichkeit, ihrer Wichtigkeit und ihrer Verantwortung wertzuschätzen und entsprechend in ihrer Aufgabe zu unterstützen.

Bildung vollzieht sich als individueller und sozialer Prozess. Kinder gestalten ihren Bildungsprozess aktiv mit. Sie sind von Geburt an mit grundlegenden Kompetenzen und einem reichhaltigen Lern- und Entwicklungspotenzial ausgestattet. Eine elementare Form des Lernens ist das Spiel, das sich zunehmend zum systematischeren Lernen entwickelt.

Nachhaltige Bildung bedeutet, dass Gelerntes dauerhaft verfügbar und auf neue Situationen übertragbar ist. Mithilfe des Gelernten kann das eigene Lernen reflektiert und neues Wissen erworben werden. Wichtige Faktoren hierfür sind Interesse, Motivation, Selbstbestimmung, Eigenaktivität und Ausdauer des Lernenden. Damit frühe Lernangebote einen positiven Einfluss auf Lern- und Entwicklungsprozesse haben, sind kognitive Herausforderungen auf einem angemessenen Anspruchsniveau notwendig, aber auch eine Atmosphäre der Wertschätzung und der Geborgenheit. Besonders gut gelingt dies,

wenn Lernen und die Reflexion der eigenen Lernprozesse im Dialog mit anderen stattfinden. Die lernende Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen hat für nachhaltige Bildung einen besonderen Stellenwert.

B. Leitziele von Bildung und Erziehung – ein kompetenzorientierter Blick auf das Kind

Oberstes Bildungs- und Erziehungsziel ist der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, weltoffene und schöpferische Mensch. Er ist fähig und bereit, in Familie, Staat und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, und offen für religiöse und weltanschauliche Fragen.

Zentrale Aufgabe an allen Bildungsorten ist es, Kinder über den gesamten Bildungsverlauf hinweg in ihren Kompetenzen zu stärken. Die Akzentsetzung verändert sich entsprechend dem individuellen Entwicklungsverlauf sowie den Bedürfnissen und Ressourcen des Kindes. Von Geburt an bilden personale, kognitive, emotionale und soziale Basiskompetenzen die Grundlage für den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess. Sie befähigen Kinder, mit anderen zu kooperieren und zu kommunizieren sowie sich mit der dinglichen Umwelt auseinanderzusetzen. Weiterhin sind sie Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit Veränderungen und Belastungen sowie den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz.

Kompetenzen bedingen sich gegenseitig. Sie entwickeln sich weiter in Abhängigkeit vonei-

inander und in der Auseinandersetzung mit konkreten Lerninhalten und Anforderungen. Mit fortschreitender Entwicklung und höherem Alter gewinnt auf bestimmte Inhaltsbereiche bezogene Sachkompetenz an Bedeutung. Schulische Bildung knüpft an den Kompetenzen an, die in der frühen Bildung grundgelegt und entwickelt wurden. Es erfolgt eine systematische Erweiterung.

C. Bildung als individueller und sozialer Prozess

Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation ist der Schlüssel für hohe Bildungsqualität. Zukunftsfähige Bildungskonzepte beruhen auf Lernformen, die auf den Erkenntnissen des sozialen Konstruktivismus basieren und das Von- und Miteinanderlernen (Ko-Konstruktion) in den Mittelpunkt stellen.

Im Dialog mit anderen lernen: Lernen ist ein Prozess der Verhaltensänderung und des Wissenserwerbs, bei dem der Mensch von Geburt an – auf der Basis seiner Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen – aktiver Konstrukteur seines Wissens ist. Kommunikation ist ein zentrales Element des Wissensaufbaus. Kinder konstruieren ihr Weltverständnis durch den

Austausch mit anderen. In dieser Auseinandersetzung und Aushandlung konstruieren sie Bedeutung und Sinn und entwickeln ihr eigenes Weltbild. Mit zunehmendem Alter gewinnen hierfür neben den erwachsenen Bezugspersonen auch Gleichaltrige an Wichtigkeit. Bildung und Lernen finden somit im Rahmen kooperativer und kommunikativer Alltagshandlungen und Bildungsaktivitäten statt, an denen Kinder und Erwachsene gleichermaßen aktiv beteiligt sind. Im Vordergrund steht das gemeinsame Erforschen von Bedeutung, d.h. Sinnzusammenhänge zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso wie die Sichtweisen und Ideen der anderen anzuerkennen und wertzuschätzen. Die Steuerungsverantwortung für die Bildungsprozesse liegt bei den Erwachsenen.

Partizipation als Kinderrecht: Kinder haben – unabhängig von ihrem Alter – ein Recht auf Partizipation. Alle Bildungsorte stehen in der Verantwortung, der Partizipation der Kinder einen festen Platz einzuräumen und Demokratie mit Kindern zu leben. Partizipation bedeutet die Beteiligung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, und damit Selbst- und Mitbestimmung, Eigen- und Mitverantwortung und konstruktive Konflikt-



lösung. Basierend auf dem Bild vom Kind als aktivem Mitgestalter seiner Bildung sind Partizipation und Ko-Konstruktion auf Dialog, Kooperation, Aushandlung und Verständigung gerichtet. Partizipation ist Bestandteil ko-konstruktiver Bildungsprozesse und Voraussetzung für deren Gelingen.

Erwachsene und ihr Umgang miteinander sind stets Vorbild und Anregung für die Kinder. Deshalb erfordert gelingende Partizipation der Kinder immer auch die Partizipation der Eltern und des Teams bzw. Kollegiums. Aus der Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens ergibt sich eine neue Rolle und Haltung des pädagogischen Personals.

D. Inklusion – Pädagogik der Vielfalt

An Bildungsorten treffen sich Kinder, die sich in vielen Aspekten unterscheiden, z. B. im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Stärken und Interessen, Lern- und Entwicklungstempo, spezifischen Lern- und Unterstützungsbedarf sowie ihren kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund. Inklusion als gesellschafts-, sozial- und bildungspolitische Leitidee lehnt Segregation anhand bestimmter Merkmale ab. Sie zielt ab auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung und begreift Diversität bzw. Heterogenität als Normalfall, Bereicherung und Bildungschance. Für Kinder mit Behinderungen betont sie das Recht auf gemeinsame Bildung; bei der Entscheidung über den Bildungsort, die in der Verantwortung der Eltern liegt, steht das Wohl des Kindes im Vordergrund. Eine an den individuellen Bedürfnissen ausgerichtete Bildungsbegleitung, die sich durch multiprofessionelle Teams und multiprofessionelles Zusammenwirken verschiedener Bildungseinrichtungen realisiert, sichert Bildungsgerechtigkeit. Auch Differenzierungsangebote und der bewusste Wechsel zwischen heterogenen und homogenen Gruppen tragen dazu bei. Partizipation und Ko-Konstruktion bieten einen optimalen Rahmen, in dem sich die Potenziale einer heterogenen Lerngruppe entfalten können.

4. Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen

Damit Prozesse der Ko-Konstruktion, Partizipation und Inklusion gelingen, ist die Haltung entscheidend, die dem Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen zugrunde liegt. Diese Haltung basiert auf Prinzipien wie Wertschätzung, Kompetenzorientierung, Dialog, Partizipation, Experimentierfreudigkeit, Fehlerfreundlichkeit, Flexibilität und Selbstreflexion.

Zentrale Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen sind die Planung und Gestaltung optimaler Bedingungen für Bildungsprozesse, die eigenaktives, individuelles und kooperatives Lernen nachhaltig ermöglichen. Dies erfordert eine stete Anpassung der Lernumgebungen, die individuelle Kompetenzentwicklung im Rahmen der heterogenen Lerngruppe zulassen. Im pädagogischen Alltag wird dies anhand einer Methodik umgesetzt, bei der kommunikative Prozesse sowie vielfältige Formen der inneren Differenzierung und Öffnung im Vordergrund stehen. Für die Organisation von Lernumgebungen (äußere Bedingungen, Lernmaterialien und -aufgaben, Sozial- und Arbeitsformen) sind eine konsequente Orientierung an den Kompetenzen der Kinder und deren aktive Beteiligung notwendig. Das Interesse der Kinder ist Ausgangspunkt der Bildungsaktivitäten. Wichtige Prinzipien einer kompetenzorientierten Bildungs- und Unterrichtsgestaltung sind die Vernetzung von Einzelinhalten, ihre Einbettung in größere Zusammenhänge (bereichsübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lernen), Anwendungssituationen für erworbene Kompetenzen in verschiedenen Bereichen und die Reflexion des eigenen Lernens.

Um den komplexen Anforderungen bei der Organisation, Planung und Dokumentation adaptiver Lernangebote und -umgebungen gerecht werden zu können, sind sachbezogene, didaktisch-methodische, pädagogische, personal-

soziale und reflexive Kompetenz sowie kollegiale Unterstützung und politisch-gesellschaftliche Wertschätzung unabdingbar.

Grundlage für eine stärkenorientierte und prozessbegleitende Rückmeldung an die Lernenden in allen Bildungsinstitutionen sind die systematische Beobachtung und die Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse. In der Schule haben Lehrerinnen und Lehrer zudem die Aufgabe, Ergebnisse von Lernprozessen zu überprüfen und zu bewerten sowie ihre gesamte Arbeit an Bildungsstandards und festgelegten Kompetenzerwartungen zu orientieren. Notwendig ist der Einsatz verschiedener Verfahren und Instrumente. Viel Einblick in die Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder geben Portfolios. Sie dienen den Kindern zur Reflexion ihrer Lernprozesse und den Pädagoginnen und Pädagogen als Grundlage für die weitere Planung sowie den Austausch mit Eltern und anderen Bildungsorten.

5. Die Bildungsbereiche

Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb gehen Hand in Hand. Kinder lernen, denken, erleben und erfahren die Welt nicht in Fächern oder Lernprogrammen. Ihre Kompetenzen entwickeln sie nicht isoliert, sondern stets in der Auseinandersetzung mit konkreten Situationen

und bedeutsamen Themen und im sozialen Austausch. Kompetenzorientiert und bereichsübergreifend angelegte Bildungsprozesse, die Kinder aktiv mitgestalten, fordern und stärken sie in all ihren Kompetenzen. Dem Bildungsbereich Sprache und Literacy kommt für die Persönlichkeitsentwicklung, den Schulerfolg, den kompetenten Medienumgang und die Teilhabe am Gesellschaftsleben zentrale Bedeutung zu.

6. Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte

A. Pluralität der Bildungsorte

Kinder erwerben Kompetenzen an vielen verschiedenen Bildungsorten. Ihre Bildung beginnt in der Familie und ist im Lebenslauf das Ergebnis eines vielfältigen Zusammenwirkens aller Bildungsorte, deren Kooperation und Vernetzung zentrale Bedeutung zukommt. Wie Bildungsangebote genutzt werden und in welchem Maße Kinder von den Bildungsleistungen dort profitieren, hängt maßgeblich von den Ressourcen der Familien und deren Stärkung ab. Die Familie ist für Kinder der wichtigste und einflussreichste Bildungsort.

B. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Als Mitgestalter der Bildung ihres Kindes und als Experten für ihr Kind sind Eltern die wichtigsten



Gesprächspartner – gute Elternkooperation und -beteiligung ist daher ein Kernthema für alle außerfamiliären Bildungsorte und gesetzliche Verpflichtung für Kindertageseinrichtungen, Tagespflege und Schulen. Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft entwickelt bestehende Konzepte der Elternarbeit weiter. Es fokussiert die gemeinsame Verantwortung für das Kind und sieht eine veränderte Mitwirkungs- und Kommunikationsqualität vor. Zu den familien- und einrichtungsunterstützenden Zielen zählen die Begleitung von Übergängen, Information und Austausch, Stärkung der Elternkompetenz, Beratung und Fachdienstvermittlung sowie Mitarbeit und Partizipation der Eltern. Zu den Gelingensfaktoren für eine solche Partnerschaft zählen eine wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern, die Anerkennung der Vielfalt von Familien, Transparenz sowie Informations- und Unterstützungsangebote.

C. Kooperation der Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen

Die Kooperation von Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen ist landesgesetzlich verankert und für Kindergarten und Grundschule detailliert geregelt. Das Kooperationsgeschehen ist komplex und umfasst verschiedene Aufgaben und Formen. Dazu zählen gegenseitiges Kennenlernen und Einblickgewähren, Kooperationsabsprachen für gemeinsame Aufgaben, Konzeptentwicklung für die gemeinsame Über-

gangsbegleitung mit den Eltern, die Herstellung anschlussfähiger Bildungsprozesse, die Planung und Durchführung gemeinsamer Angebote für Kinder, Eltern und Familien sowie der Austausch über einzelne Kinder unter Beachtung des Datenschutzes.

D. Öffnung der Bildungseinrichtungen nach außen

Bildungseinrichtungen haben den gesamten Lebensraum der Kinder im Blick, nutzen Beteiligungsmöglichkeiten aktiv und öffnen sich für Impulse aus dem Umfeld. Mögliche Kooperationen mit externen Institutionen und Personen umfassen Angebote für Kinder (z.B. Besuche, Einbeziehung in aktuelle Projekte) wie auch für Eltern und Familien. Es entsteht eine stärkere Verbindung der Bildungseinrichtungen mit dem Gemeindeleben und der Arbeitswelt. Von der Öffnung profitieren nicht nur die Kinder (z.B. durch die Ausweitung ihrer Lernumgebung und die Bereicherung ihrer Bildungserfahrungen), sondern auch Eltern und das pädagogische Personal (z.B. durch neue Informationsquellen und Möglichkeiten des Fachdialogs sowie der Fortbildung).

E. Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf

Im Bildungssystem finden immer wieder Übergänge zwischen den Bildungsorten statt. Von den Kompetenzen, die Kinder bei gelingenden



Übergängen erwerben, profitieren sie bei allen weiteren Übergängen. Erfolgreiche Übergänge (auch in weiterführende Schulen) sind ein Prozess, der von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet und vom Kind und den Eltern aktiv und im eigenen Tempo bewältigt wird. Die Institutionen bieten vielfältige Informations- und Gesprächsmöglichkeiten an, da Übergänge wie der Schuleintritt auch für Eltern oft mit Herausforderungen und Informationsbedarf verbunden sind. Beim Übertritt in die Grundschule kommt es nicht nur auf den Entwicklungsstand des Kindes, sondern auch darauf an, dass die Schule auf die individuellen Kompetenzen und Lernbedürfnisse der Kinder eingeht, um einen erfolgreichen Anfang zu ermöglichen.

F. Soziale Netzwerkarbeit bei Kindeswohlgefährdung

Zu den Aufgaben außerfamiliärer Bildungsorte zählen auch die Sorge um jene Kinder, deren Wohlergehen gefährdet ist, sowie deren Schutz vor weiteren Gefährdungen. Ein gutes Netzwerk der mit Kindeswohlgefährdung befassten Stellen vor Ort trägt zur Prävention, Früherkennung und Unterstützung in konkreten Fällen bei.

G. Kommunale Bildungslandschaften

Die Umsetzungschancen der Leitlinien in allen Bildungsorten steigen in dem Maße, in dem es gelingt, Bildungsfragen zum Schwerpunktthema der Kommunalpolitik zu machen. Kommunale Bildungslandschaften bündeln und vernetzen die Bildungsangebote vor Ort und liefern einen Rahmen für deren Weiterentwicklung. Sie verstehen sich als lernende Region. Kommunale Innovationsprozesse werden in gemeinsamer Verantwortung ressort- und institutionenübergreifend geplant und gestaltet, möglichst alle bildungsrelevanten Einrichtungen und Bürger einbezogen und innovative Kooperationsformen und Handlungskonzepte für lebenslanges Lernen und Bildungsgerechtigkeit entwickelt. Positive Kooperationserfahrungen schaffen Netzwerkidentität und sorgen dafür, dass Veränderungsprozesse von allen mitgetragen werden.

7. Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen

Die Anforderungen an ein Bildungssystem unterliegen aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen einem fortlaufenden Wandel. Die aktuelle Praxis und neue Entwicklungen werden reflektiert und so eine Balance zwischen Kontinuität und Innovation gefunden. Daraus resultiert das Selbstverständnis von Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen.

A. Team als lernende Gemeinschaft

Als lernende Organisationen schaffen Bildungseinrichtungen den Transfer von neuem Wissen in die gesamte Organisation und sind daher fähig, auf neue Herausforderungen angemessen zu reagieren und gemeinsam aus ihnen zu lernen. Gelingende Teamarbeit ist maßgeblich für die Qualitätsentwicklung der Prozesse und Ergebnisse in Bildungseinrichtungen. Erforderlich ist die Kompetenz, in Arbeitsgruppen gemeinsam zu planen und zu handeln sowie diese Prozesse zu reflektieren. Teamlernen erfordert Übung und stellt kein punktuell Vorhaben dar, sondern erfordert den konsequenten Dialog mit Kolleginnen und Kollegen sowie die gemeinsame Verantwortung aller für die gesteckten Ziele und die Festlegung von Strategien und Regeln innerhalb einer zeitlichen und organisatorischen Struktur.

B. Schlüsselrolle der Leitung

Leitungskräften in Bildungseinrichtungen kommt eine zentrale Rolle zu. Sie initiieren Lernprozesse, sie etablieren und unterstützen kontinuierliche Reflexion und Rückmeldung und suchen den Dialog mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Zentrale Anliegen sind die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses, die Einbindung des gesamten Teams oder Kollegiums in den Qualitätsentwicklungsprozess und unterstützende Strukturen für den Austausch und die Beratung. Diese Leitungsaufgaben erfordern spezifische Vorbereitung, stete Weiterqualifizierung und Angebote kollegialer Beratung und Supervision.



C. Evaluation als qualitätsentwickelnde Maßnahme

Lernende Organisationen nutzen Evaluationsverfahren zur Bestandsaufnahme, Zielbestimmung und Ergebnisüberprüfung. Qualitätsentwicklungsprozesse können angestoßen, geplant und reflektiert werden durch interne und externe Evaluation, die Bildungseinrichtungen Anregungen zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Prozesse und Ergebnisse gibt.

D. Aus-, Fort- und Weiterbildung

Alle beteiligten Institutionen verbindet die Aufgabe, das gemeinsame inklusive, ko-konstruktive und partizipative Bildungsverständnis der Leitlinien als herausragenden Inhalt und zentrales Gestaltungsprinzip in die Aus-, Fort- und Weiterbildung einzubeziehen. Ein professioneller Umgang mit der Heterogenität von Gruppen und der Ausbau institutionenübergreifender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen tragen zur Realisierung der Leitlinien in der Praxis bei.



8. Bildung als lebenslanger Prozess

In einer Wissensgesellschaft ist Bildung von zentraler Bedeutung, Kompetenzentwicklung ein lebenslanger Prozess. Damit dies gelingt, ist es Aufgabe aller Bildungsorte, in allen Lebensphasen und -bereichen individuelles Lernen anzuregen und so zu unterstützen, dass es lebenslang selbstverständlich wird. Die Grundlagen dafür werden in der Kindheit gelegt.

Inhalt (Langfassung)

1. Notwendigkeit und Geltungsbereich gemeinsamer Leitlinien für Bildung und Erziehung.	17
2. Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Schulen.	21
3. Menschenbild und Bildungsverständnis.	24
A. Bildung von Anfang an – Familie als erster und prägendster Bildungsort	24
B. Leitziele von Bildung und Erziehung – ein kompetenzorientierter Blick auf das Kind	26
C. Bildung als individueller und sozialer Prozess	29
D. Inklusion – Pädagogik der Vielfalt	32
4. Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen.	37
A. Grundhaltung der Pädagoginnen und Pädagogen	37
B. Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen	38
C. Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen	41
5. Die Bildungsbereiche.	42
A. Die Bereiche im Überblick	42
B. Besondere Bedeutung der sprachlichen Bildung	44
6. Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte.	47
A. Pluralität der Bildungsorte	47
B. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern	48
C. Kooperation der Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen	49
D. Öffnung der Bildungseinrichtungen nach außen	50
E. Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf	52
F. Soziale Netzwerkarbeit bei Kindeswohlgefährdung	52
G. Kommunale Bildungslandschaften	53

7. Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen.	54
A. Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen	54
B. Schlüsselrolle der Leitung	56
C. Evaluation als qualitätsentwickelnde Maßnahme	57
D. Aus-, Fort- und Weiterbildung	58
8. Bildung als lebenslanger Prozess.	61
9. Mitglieder der Fachkommission Bildungsleitlinien.	62
Literaturverzeichnis	65
Informationen	70



1. Notwendigkeit und Geltungsbereich gemeinsamer Leitlinien für Bildung und Erziehung.¹

Der Bayerische Landtag hat die Staatsregierung aufgefordert zu prüfen, wie die pädagogischen Ansätze von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen noch besser aufeinander abgestimmt werden können und ob eine Weiterentwicklung zu einem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren möglich ist (Beschluss vom 10.05.2007, LT-Drs. 15/8149).

Darüber hinaus wurde die Staatsregierung beauftragt, den Bildungs- und Erziehungsplan fortzuschreiben und aufbauend auf diesem Plan Leitlinien für Bildung und Erziehung schrittweise für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren einzuführen (Beschluss vom 16. Juli 2008, LT-Drs. 15/11238).

Der Bayerische Ministerrat beauftragte mit Beschluss vom 26. Mai 2009 das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (StMAS) sowie das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW), gemeinsame Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit (Bildungsleitlinien) zu erstellen.

Die Lebensphase von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit ist durch eine große Heterogenität der Bildungsorte gekennzeichnet, die unterschiedliche Aufgaben im Prozess der Bildung und Erziehung der Kinder haben. Der einzigartigen Bedeutung der Familie und der

familiären Bindungsqualität für den Bildungsverlauf und Bildungserfolg ist dabei von allen außerfamiliären Bildungsorten Rechnung zu tragen. Voraussetzung für einen konstruktiven Austausch zwischen den unterschiedlichen außerfamiliären Bildungsorten und für eine Kontinuität im Bildungsverlauf ist ein gemeinsamer verbindlicher Orientierungs- und Bezugsrahmen, wie ihn die Leitlinien darstellen.

Sie definieren ein gemeinsames Bildungsverständnis, entwickeln eine gemeinsame Sprache und sind somit die Grundlage einer kooperativen und anschlussfähigen Bildungspraxis. Die Leitlinien liefern die Grundlage für die Umsetzung und Weiterentwicklung sowohl des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (BayBEP) als auch des Lehrplans für die bayerische Grundschule. Damit sind sie auch Grundlage für die Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung und werden in ein Gesamtkonzept für alle pädagogischen Berufe einbezogen, in der Ausbildung verankert und in gemeinsamen Fortbildungen in die Praxis getragen.

¹ Im Kindesalter gehen Bildung und Erziehung Hand in Hand. Eine klare Abgrenzung ist nicht möglich. In diesem Sinne wird auch hier ein weiter Bildungsbegriff verwendet, der Erziehung mit umfasst. Die Grundlage für Bildung sind Lernprozesse.



Geltungsbereich

Die Leitlinien für Bildung und Erziehung sind ein gemeinsamer Orientierungs- und Bezugsrahmen für alle außerfamiliären Bildungsorte, die Verantwortung für Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit tragen. Dazu zählen insbesondere Kindertageseinrichtungen nach dem BayKiBiG, d.h. Kinderkrippen, Kindergärten, Horte, Häuser für Kinder und Integrative Kindertageseinrichtungen, sowie Grund- und Förderschulen. Weitere Adressaten der Leitlinien sind die Kindertagespflege und Schulvorbereitende Einrichtungen. Die Leitlinien haben empfehlenden Charakter für Heilpädagogische Tagesstätten und sonstige Bildungseinrichtungen (z. B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Musik- und Kunstschulen, professionelle Kultureinrichtungen, Fachdienste).

Die Leitlinien für Bildung und Erziehung verstehen sich zugleich als Arbeitsgrundlage für die Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals in den genannten Bildungsorten mit der Maßgabe, ihr Qualifizierungsangebot dergestalt weiterzuentwickeln, dass die Leitlinien als Inhalt wie auch als Prinzip Eingang finden (siehe 7.C.).

Ausgangssituation und Zielsetzungen

Das Kindesrecht auf Bildung von Anfang an steht seit Beginn der 1990er-Jahre international im bildungspolitischen Fokus. Zu den Hauptaufgaben verantwortungsvoller Bildungspolitik zählt seitdem, allen Kindern frühzeitig bestmögliche Bildungserfahrungen und -chancen zu bieten. Auf der Grundlage des **Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen**, verabschiedet von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004, haben alle 16 Länder Bildungspläne eingeführt. Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über den hohen Stellenwert der frühen Bildung im weiteren Bildungsverlauf und über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar.

Kinder lernen von Geburt an (siehe 3. A.). Ihre Bildungsprozesse in den Familien, der Tagespflege, in Tageseinrichtungen, Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen bauen aufeinander auf und beeinflussen sich gegenseitig. Zentral für den Kompetenz- und Wissenszuwachs des Kindes ist die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse.



International zeigen sich jene Bildungssysteme und -konzepte als zukunftsweisend und volkswirtschaftlich ertragreich, die folgende Merkmale aufweisen:

- ▶ Sie stellen das Kind als aktiven Mitgestalter seiner Bildungsprozesse systematisch in den Mittelpunkt.
- ▶ Sie weisen ein institutionenübergreifendes Bildungsverständnis auf.
- ▶ Sie stärken die Familie als zentralen Bildungsort.
- ▶ Sie stärken den Elementarbereich.
- ▶ Sie führen Bildungsprozesse kontinuierlich fort.
- ▶ Sie vernetzen alle Bildungsorte eng miteinander und stärken deren Kooperation.
- ▶ gemeinsame, effektive Gestaltung der Übergänge durch die Pädagoginnen und Pädagogen² unter Einbeziehung der Eltern³
- ▶ deutlich stärkere Vernetzung aller Bildungsorte, was vorrangig durch eine Verständigung auf gemeinsame Grundprinzipien gelingt, und bessere Kooperation
- ▶ Entwicklung einer gemeinsamen Sprache als Voraussetzung für diese Verständigung
- ▶ Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung und Erziehung
- ▶ mehr Austausch über gemeinsame Formen ressourcenorientierter Beobachtung
- ▶ Dialog über Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder
- ▶ Einstieg in die gemeinsame konzeptionelle Gestaltung und Abstimmung der Bildungspraxis von Elementar- und Primarbereich
- ▶ Durchführung gemeinsamer Projekte mit den Kindern

Gestaltung und Organisation von Bildungsprozessen orientieren sich primär am Kind. Wenn es gelingt, ein gemeinsames Bildungskonzept im Elementar- und Primarbereich umzusetzen, sind folgende positive Effekte zu erwarten:

² Mit dieser Bezeichnung sind sowohl das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrkräfte an Schulen gemeint, sofern sich aus dem Kontext nichts anderes ergibt.

³ Unter „Eltern“ werden alle erziehungsberechtigten Personen wie leibliche Mütter und Väter, Adoptiv- und Pflegeeltern, Vormünder sowie auch „Patchworkeltern“ subsumiert.



2. Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege und Schulen.

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege sowie Grund- und Förderschulen ist auf unterschiedlichen rechtlichen Ebenen verbindlich geregelt.

Auf internationaler Ebene sind gemeinsame Regelungen vorherrschend. Insbesondere folgende UN-Konventionen, denen Deutschland beigetreten ist, und EU-Richtlinien enthalten gemeinsame Vorgaben zum Bildungsauftrag: Die **UN-Konvention über die Rechte des Kindes** gesteht Kindern ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an und ein Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung ihres Bildungsprozesses zu. Mit der Ratifizierung der **UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen**, die das Recht auf Bildung für alle Kinder in inklusiven Einrichtungen fest schreibt, hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem schrittweise einzuführen und umzusetzen. Kulturelle Vielfalt als Bereicherung zu betrachten und durch interkulturelle Bildung den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zu befördern sind Bildungsgrundsätze, die in der **UN-Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen** niedergelegt sind. Der **Europäische** und **Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen** (EQR/DQR) definieren Lernergebnisse (erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) auf

verschiedenen Bildungsniveaus, um dadurch Bildungsgänge und -abschlüsse zwischen den EU-Staaten transparent und vergleichbar zu machen und allen Bildungsteilhabern mehr Mobilität zu ermöglichen.

Eine weitere Konkretisierung des gemeinsamen Bildungsauftrags findet in erster Line auf der Ebene der Länder statt. Obgleich die Grundsätze und Ziele des Bildungsauftrags von Kindertagespflege, Kindertageseinrichtungen sowie Grund- und Förderschulen in verschiedenen Landesgesetzen verankert sind, herrschen inhaltliche Gemeinsamkeiten vor. Mit Verabschiedung der Bildungsleitlinien wird ein gemeinsamer verbindender Bezugsrahmen geschaffen.

Recht auf Bildung und Grundsätze des gemeinsamen Bildungsauftrags

Das Recht auf Bildung von Anfang an wird in den bundesrechtlichen Rahmenvorgaben zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege⁴ sichergestellt. Diese regeln den Platzanspruch für Kinder im Kindergartenalter und ab 1. August 2013 auch für Kinder

⁴ §§ 22-26 Aches Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)

ab dem ersten Lebensjahr und werden durch Landesrecht konkretisiert. Das 2005 neu eingeführte **Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz** (BayKiBiG) und dessen Ausführungsverordnung tragen dem hohen Stellenwert der frühen Bildung Rechnung. Sie rücken den Bildungsauftrag in den Vordergrund und stärken diesen durch verbindliche Regelung von Bildungsgrundsätzen und -zielen⁵. Als Orientierungsrahmen schaffen der 2005 ebenfalls neu eingeführte **Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung** (BayBEP) sowie die 2003 erlassenen **Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in bayerischen Horten** die notwendige Grundlage für die Entwicklung und Sicherung von Bildungsqualität auf hohem Niveau⁶.

Die **Bayerische Verfassung** (BV) regelt den Anspruch auf Ausbildung, die Schulpflicht, die staatliche Aufsicht über das Schul- und Bildungswesen, Bildungsziele, Aufbau und Organisation des Schulwesens sowie Grundlegendes zu Privatschulen und öffentlichen Volksschulen⁷. Im **Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen** (BayEUG)⁸ ist festgelegt, dass die Grundschule durch die Vermittlung einer

grundlegenden Bildung die Voraussetzungen für jede weitere schulische Bildung schafft. Sie gibt in wichtigen Jahren der kindlichen Entwicklung Unterstützung bei der persönlichen Entfaltung. Eine KMK-Empfehlung aus dem Jahre 1970 zur Arbeit der Grundschule (in der Fassung vom 6. April 1994) betont, dass in der Grundschule „Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten“ gemeinsam lernen und an die „individuellen Lebens- und Lernerfahrungen der Schulanfängerinnen und Schulanfänger“ angeknüpft wird.

Gestaltung des Übergangs in die Schule

Die Forderung nach einem engen Austausch zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist für beide gesetzlich verankert: Die Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit der Grundschule ist sowohl in Bezug auf die Übergangsbegleitung und die Herstellung einer anschlussfähigen Bildungspraxis⁹ als auch hinsichtlich der gemeinsamen Planung und Gestaltung des **Vorkurses Deutsch 240**¹⁰ geregelt. Das BayEUG sieht im Gegenzug die Zusammen-



arbeit der Grundschule mit der Kindertageseinrichtung vor¹¹, um den Kindern den Übergang zu erleichtern. Nach dem Lehrplan für die bayerischen Grundschulen trägt der Anfangsunterricht der Situation der Schulanfängerinnen und Schulanfänger Rechnung und unterstützt den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Eine Reihe von Beschlüssen der JFMK/KMK beinhaltet hierzu gemeinsame Vorgaben, so das **Positionspapier der Länder zum Bildungsauftrag und zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung** aus dem Jahr 2008 und zuletzt der Beschluss **Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren**, verabschiedet im Jahr 2009.

Öffnung von Bildungsinstitutionen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als gemeinsame Herausforderung

Nach geltender Rechtslage in Bayern gibt es für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Anfang an verschiedene Bildungssysteme und -einrichtungen, die es im Sinne eines inklusiven Bildungssystems weiterzuentwickeln gilt.

Das BayKiBiG gilt für Kindertageseinrichtungen – d. h. Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder – sowie Tagespflege, hingegen nicht für Heilpädagogische Tagesstätten (HPT) und Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE), die – neben den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege – Kinder mit besonderem Förderbedarf bzw. (drohender) Behinderung aufnehmen¹². Die Aufgaben der Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE), der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) sowie der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe (MSH) sind im BayEUG geregelt¹³, da diese Einrichtungen und Dienste an Förderschulen bzw. Förderzen-

tren angebunden sind. Ihre Aufgaben erbringen sie multiprofessionell. Durch die Einführung eines Gewichtungsfaktors für die Aufnahme von Kindern mit (drohender) Behinderung in Kindertageseinrichtungen ist in den letzten Jahren ein kontinuierlicher Anstieg von Integrationsplätzen in Regeleinrichtungen bzw. integrativen Kindertageseinrichtungen¹⁴ zu verzeichnen.

Das BayEUG differenziert zwischen der Grundschule als allgemeiner Schule und den Förderschulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf¹⁵. Die speziellen Aufgaben der Förderschulen sowie deren Aufbau und Gliederung nach Förderschwerpunkten sind ebenfalls im BayEUG benannt¹⁶. Die verschiedenen Schulen und Schularten sind zur Zusammenarbeit gesetzlich verpflichtet¹⁷. Die Möglichkeiten der Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Grundschulen werden ausgeweitet.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, Schulvorbereitende Einrichtung oder Förderschule ist für die Biografie des Kindes von großer Bedeutung. Entsprechend wichtig ist die Kooperation dieser Institutionen und deren Zusammenarbeit mit den Eltern. Interdisziplinäre Frühförderstellen leisten zu diesem Kooperationsgeschehen und zu einer angemessenen Bedarfs- und Förderfeststellung einen wichtigen Beitrag.

⁵ Art. 10-17 BayKiBiG, §§ 1-14 AVBayKiBiG

⁶ § 14 Abs. 2 AVBayKiBiG

⁷ Art. 128-135 BV

⁸ Art. 7 Abs. 4 BayEUG

⁹ Art. 15 Abs. 2 BayKiBiG

¹⁰ § 5 Abs. 2 AVBayKiBiG

¹¹ Art. 4 Abs. 4 BayEUG

¹² Art. 2, Art. 1 Satz 1 BayKiBiG; § 32 SGB VIII

¹³ Art. 21 und Art. 22 BayEUG

¹⁴ Von „integrativen Kindertageseinrichtungen“ wird gem. Art. 2 Abs. 3 BayKiBiG gesprochen, wenn Kindertageseinrichtungen von bis zu einem Drittel, mindestens aber von drei behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern besucht werden. Hat eine Einrichtung nur einen oder zwei Integrationsplätze vereinbart, wird – außerhalb des BayKiBiG – auch von „Einzelintegration“ gesprochen.

¹⁵ Art. 7 Abs. 5 BayEUG

¹⁶ Art. 19 und Art. 20 BayEUG

¹⁷ Art. 30 BayEUG

3. Menschenbild und Bildungsverständnis.

A. Bildung von Anfang an – Familie als erster und prägendster Bildungsort

Gelingende Bildungsprozesse hängen maßgeblich von der Qualität der Beziehungs- und Bindungserfahrungen ab. Das gilt ganz besonders für die Erfahrungen, die das Kind in den ersten Lebensjahren in der Familie macht; die Qualität der Bindungen in der Familie ist jedoch auch noch im Schulalter bestimmend für den Lernerfolg jedes Kindes. In der Familie als primärem Ort der sozialemotionalen Entwicklung legen die Eltern den Grundstein für lebenslanges Lernen, aber auch für die emotionale, soziale und physische Kompetenz. Bildung – ob in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule – kann daher nur aufbauend auf die Prägung in der Familie erreicht werden. Daraus ergibt sich die Aufgabe aller außerfamiliären Bildungsorte, Eltern in ihrer Unersetzlichkeit, ihrer Wichtigkeit und ihrer Verantwortung wertzuschätzen und entsprechend in ihrer Aufgabe zu unterstützen.

Bildung vollzieht sich immer als individueller und sozialer Prozess. Aktuelle entwicklungspsychologische, erziehungswissenschaftliche und neurophysiologische Erkenntnisse beschreiben das Kind in diesem Prozess als aktives Individuum, das von Geburt an mit grundlegenden Kompetenzen und einem reichhaltigen Lern- und Entwicklungspotenzial ausgestattet ist. Bereits Säuglinge haben beachtliche soziale und kognitive Fähigkeiten. Sie sind z. B. in der Lage, auf der Basis verlässlicher und emotional warmer Beziehungen soziale Erwartungsmuster sowie ein grundlegendes Verständnis von Kausalität aufzubauen. Dieses kann später auf physikalische und mathematische Fragen übertragen werden.

Ebenso äußern Kinder schon sehr früh philosophische, religiöse und ethische Fragen und Gedanken, insbesondere dort, wo in der Gesellschaft von Gott die Rede ist und es vielfältige Ausdrucksformen von Religionen und Weltanschauungen gibt.

Eine Schlüsselkompetenz für das Lernen ist die Perspektivenübernahme und damit die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was andere Menschen fühlen, denken oder wissen. Bereits zweijährige Kinder sind in der Lage, die Perspektive anderer zu erkennen und deren Handlungen vorherzusehen. Sie haben schon Annahmen darüber, wie andere von ihren jeweiligen Vorstellungen, ihrem Wissen und ihren Wünschen beeinflusst werden.

Die Entwicklung eines Kindes ist keineswegs nur ein körperlicher und mentaler Reifungs- und Wachstumsprozess. Grundlage für Entwicklung ist das Lernen. Kinder lernen von sich aus mit hoher Motivation, schnell und mitunter mühelos. Sie gestalten ihren Bildungsprozess aktiv mit.

Eine elementare Form des Lernens ist das Spiel. Sowohl Spielen als auch Lernen gründen auf Freude, Neugier, Freiheit, Spontaneität, dem Streben nach Verständnis und Sinn durch Kooperation und aktive Beteiligung. Im Spiel sowie beim Lernen wird eine Beziehung hergestellt zwischen der Person und der Umwelt. Das eher beiläufige Lernen im Spiel entwickelt sich mehr und mehr zum spiele-



rischen Lernen, dem mehr systematische Begleitung, didaktische Aufbereitung und Zielorientierung zuteil wird.

Mit höherem Alter der Kinder werden Lernprozesse zunehmend bewusst initiiert, begleitet und reflektiert. In schulischen Kontexten werden Lernumgebungen gezielt mit Blick auf verbindliche Standards und Lerninhalte gestaltet sowie Ergebnisse von Lernprozessen überprüft, mit Erwartungen verglichen und bewertet.

Nachhaltige Bildung

Nachhaltige Bildung basiert auf einem kompetenzorientierten Bildungsverständnis und zeichnet sich durch Dauerhaftigkeit und Anschlussfähigkeit, Transfer des Gelernten, Lern- und Metastrategie sowie Interesse, Motivation und Ausdauer aus. Sie vollzieht sich nicht allein über kognitive Lernprozesse, sondern genauso über Bewegung, Emotionen und Sinneswahrnehmungen in ihrer ganzen Komplexität. Geschieht dies in einer Atmosphä-

re, in der sich das Kind wohl und angenommen fühlt, und in Interaktionen mit auffordernden und zugewandten Personen, dann findet nachhaltige Bildung statt. Die Familie ist dabei der erste und am längsten wirksame Bildungs-ort. In ihr wird die Basis für alle grundlegenden Kompetenzen geschaffen. Die ersten Lernerfahrungen werden meist in der Familie gemacht und beeinflussen alles weitere Lernen. Die Eltern sind die ersten Bezugspersonen im Leben eines Kindes, die für die Befriedigung der physischen und psychischen Grundbedürfnisse des Kindes sorgen. Als zentrale psychische Grundbedürfnisse gelten:

- ▶ das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit
- ▶ das Bedürfnis nach Autonomieerleben
- ▶ das Bedürfnis nach Kompetenzerleben (siehe 3.B.)

Damit frühe vielfältige und individualisierte Lernangebote einen positiven Einfluss auf Lern- und Entwicklungsprozesse haben, sind ein

angemessenes Anspruchsniveau und entsprechende kognitive Herausforderungen notwendig. Weitere Voraussetzungen sind emotionale Sicherheit, Interesse und Motivation des Kindes beim Lernen. Positive Beziehungen, Wohlbefinden und Freude am Lernen beeinflussen maßgeblich den Lernerfolg.

Besonders gut gelingt dies, wenn Lernen im Dialog mit anderen stattfindet. Die Gruppe bzw. die lernende Gemeinschaft, in der sich das Kind akzeptiert und zu der es sich zugehörig fühlt, hat für das nachhaltige Lernen einen besonderen Stellenwert. Die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander ist der Schlüssel zu Wohlbefinden und Bildungsqualität. Soziale Fähigkeiten, die beim kooperativen Lernen erworben werden, wirken sich langfristig auch positiv auf kognitive Kompetenzen und die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit aus.

Mit zunehmendem Alter gewinnen neben den erwachsenen Bezugspersonen auch Gleichaltrige immer mehr an Bedeutung. Diese Beziehungen bergen ein hohes Bildungspotenzial. Kinder brauchen Kinder, um gemeinsam Wissen zu konstruieren, Bedeutungen zu erforschen und unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen. Dabei lernen sie, die Sichtweisen, Zugangswege und Ausdrucksweisen anderer zu respektieren und entwickeln so ein Bewusstsein und Wertschätzung für Unterschiedlichkeit und Vielfalt (siehe 3. D.).

In der sozialen Interaktion werden das Verständnis und die Interpretation von Dingen miteinander ausgehandelt. Dies spielt bereits in den ersten drei Lebensjahren eine bedeutsame Rolle. Bereits Zweijährige verhandeln und erproben soziale Regeln in der Gruppe und entwickeln in der Interaktion mit Gleichaltrigen ein Verständnis von Gerechtigkeit und Freund-

schaft. Mit zunehmendem Alter gewinnen Gleichaltrige immer mehr an Einfluss. Ihre Interaktionen werden auch im schulischen Kontext für Lernprozesse gezielt genutzt.

Beim gemeinsamen Aushandeln in der Gruppe steht – ganz im Sinne der Stärkung von **Methodenkompetenz oder lernmethodischer Kompetenz** – im Vordergrund, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt (siehe 3. B.).

B. Leitziele von Bildung und Erziehung – ein kompetenzorientierter Blick auf das Kind

Aus dem Bild vom Kind als aktivem und kompetentem Individuum leitet sich ein Bildungsverständnis ab, das die Weiterentwicklung von Kompetenzen und Werthaltungen als Leitziel voranstellt. Im Fokus der Kompetenzentwicklung stehen grundlegende Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen, die es ihm ermöglichen, mit anderen zu kommunizieren und zu kooperieren und sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Basiskompetenzen, siehe unten). Oberstes Bildungs- und Erziehungsziel ist der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, weltoffene und schöpferische Mensch¹⁸. Er ist fähig und bereit, in Familie, Staat und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, und offen für religiöse und weltanschauliche Fragen. Die Bayerische Verfassung betont dementsprechend, dass Bildungseinrichtungen „nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“¹⁹.

Die Veränderung der Anforderungen unserer Gesellschaft, der Wirtschafts- und Arbeitswelt

¹⁸ Vgl. SGB VIII, Bayerische Verfassung, BayKiBiG, BayEUG

¹⁹ Art. 131 BV

und der Familienstrukturen bringt Herausforderungen mit sich, mit denen ein Kind im Laufe seiner Biografie konfrontiert ist. Die stetige Weiterentwicklung von Technik und Wissenschaft, die rasante Zunahme an Information und die damit einhergehende geringe Halbwertszeit von Wissen lassen diejenigen Fähigkeiten immer bedeutsamer werden, die dazu beitragen, dieses Wissen zu organisieren, anzuwenden und sozial zu verantworten. Notwendig dafür sind Kompetenzen, die zu einem sozialen und kulturellen Miteinander befähigen und hilfreich sind, mit Veränderungen und Belastungen umzugehen (Resilienz).

Die Grundlage für körperliche und seelische Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität bilden sogenannte Basiskompetenzen. Basiskompetenzen sind grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, die das Kind befähigen, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu interagieren und sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Sie sind die Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Diese Basiskompetenzen zu stärken ist Leitziel der Bildungsarbeit. Nicht die Bildungsinhalte allein, sondern vor allem die Lernprozesse und deren Qualität rücken in den Fokus.

Kinder in ihren Kompetenzen zu stärken steht in allen Bildungsorten und bei allen Bildungsprozessen über den gesamten Bildungsverlauf hinweg im Mittelpunkt. Die Akzentsetzung der Bildungsziele verändert sich entsprechend dem individuellen Entwicklungsverlauf, den Bedürfnissen und den Ressourcen des Kindes.

In den ersten Lebensjahren steht die Stärkung der Basiskompetenzen als Fundament für den weiteren Lern- und Entwicklungsprozess im Fokus. Personale, kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen spielen eine wichtige Rolle. Diese sind die Voraussetzung auch für den kompetenten Umgang mit Veränderungen und Belastungen und den Erwerb von lernmethodischer Kompetenz. Mit fortschreitender

Entwicklung gewinnt auf bestimmte Inhaltsbereiche bezogene Sachkompetenz an Bedeutung.

Kompetenzbereiche

Die Trennung nach **Personal-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenz** ist rein analytisch, da die Kompetenzen eng ineinandergreifen, sich gegenseitig bedingen und in Abhängigkeit voneinander weiterentwickeln. Kompetenzen verknüpfen immer Wissen und Können. Kinder entwickeln Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten und Anforderungen. Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich werden so gestaltet und geplant, dass sich Kompetenzen über längere Zeiträume hinweg in vielfältigen Anwendungssituationen nachhaltig aufbauen.

Ein positives Selbstkonzept und hohe **personale Kompetenzen** erleichtern die soziale Interaktion und das Zusammenleben mit anderen. Auch **emotionale und soziale Kompetenzen** beeinflussen die Lernfähigkeit positiv. Zu den Entwicklungsaufgaben der ersten zehn Lebensjahre gehören das Kennenlernen von und der Umgang mit eigenen Gefühlen sowie Wahrnehmung, Deutung und Verstehen des emotionalen Erlebens anderer. Sie bieten eine Grundlage dafür, dass ein Kind lernt, sich in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren, kontakt- und kooperationsfähig zu sein sowie konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Im Verlauf der Grundschulzeit kommt es meist zu einer deutlichen Ausweitung der sozialen Beziehungen und die Dauer der einzelnen Interaktionen nimmt zu. Strategien im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen werden immer differenzierter.

Methodenkompetenz oder auch lernmethodische Kompetenz bündelt all jene Kompetenzen, die den bewussten Erwerb von Wissen und Kompetenzen stärken. Dazu gehören die Fähigkeiten,

- neues Wissen bewusst, selbst gesteuert und reflektiert zu erwerben und

- erworbenes Wissen anzuwenden, zu überprüfen und sozial zu verantworten.

Der Aufbau von Methodenkompetenz wird unterstützt durch den Einsatz metakognitiver Strategien wie z. B. das Nachdenken über das eigene Lernen, das Bewusstmachen des eigenen Denkens und eigener Lernstrategien, das Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener Lernwege, das Entdecken und Korrigieren eigener Fehler, die zutreffende Einschätzung und Würdigung der eigenen Leistung und, darauf aufbauend, die Planung des eigenen Weiterlernens in Schritten.

Unter **Sachkompetenz** werden die Befähigung und die Bereitschaft verstanden, konkrete Aufgaben und Probleme mithilfe der relevanten sachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachlich angemessen und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen. Entwicklungsangemessene Herausforderungen, lebensnahe problemhaltige oder philosophische Fragestellungen sowie Spielraum für das eigene kreative, problemfindende und -lösende Denken und Handeln geben dem Kind Gelegenheit, vorhandene Kompetenzen aktiv anzuwenden und weiterzuentwickeln. Dabei wird an bereits vorhandenes Vorwissen angeknüpft, das in einem neuen Kontext oder unter einer anderen Problemstellung erweitert wird. Die Kultusministerkonferenz hat mit einem Beschluss aus dem Jahr 2004 Standards für Kompetenzen in den Bereichen Deutsch und Mathematik festgelegt, die am Ende der Grundschulzeit erreicht sein sollen.

Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz erweitern sich in der aktiven Auseinandersetzung mit konkreten sachbezogenen Problemsituationen. Die Stärkung von **Personal- und Sachkompetenz** legt den Grundstein für lebenslanges Lernen. Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit und das Erleben von Anerkennung und Bestätigung tragen zu einem positiven Selbstkonzept des Kindes bei. Neben dem

Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit besteht über die gesamte Entwicklungsspanne hinweg bis ins Erwachsenenalter das Bedürfnis, sich als selbstbestimmter Verursacher des eigenen Handelns zu erleben sowie Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft und durch eine effektive Interaktion mit der Umwelt zu bewältigen. Werden die psychischen Grundbedürfnisse eines Kindes ausreichend befriedigt, kann es sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen – das ist die Grundvoraussetzung für das Lernen und die Weiterentwicklung kognitiver und physischer Kompetenzen.

Alle diese Kompetenzen sind zugleich auch wichtige Voraussetzung zum gelingenden Umgang mit Veränderungen und Belastungen. Der Begriff **Resilienz** bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen für die positive Bewältigung von Veränderungen und Belastungen zu nutzen. Der Grundstein hierfür wird schon in frühester Kindheit gelegt. Die wichtigsten Schutzfaktoren sind eine sichere Bindung innerhalb der Familie, aber auch verlässliche Beziehungen zu feinfühligem Tagespflegepersonen, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Vor allem für Kinder, die in ihrer Familie unter schwierigen Lebensumständen aufwachsen, werden Tagespflege, Kindertageseinrichtung und Schule zu Orten, an denen sie emotionale Wärme und Zuwendung erfahren und sich selbst als wertgeschätzt und kompetent erleben können.

Kompetenzorientiert gestaltete Bildungs- und Unterrichtsprozesse, die Elementar- und Primarbereich miteinander verbinden, ermöglichen Kindern den langfristigen Aufbau von Kompetenzen in allen Bereichen.

Verknüpfung und Vernetzung von Kompetenzen im Entwicklungsverlauf

Die genannten Kompetenzen sind die Grundlage jeglichen Lernens – sowohl in der Familie, in der Kindertagespflege und in Kindertageseinrichtungen als auch in der Schule. Sie werden

kontinuierlich gestärkt und weiterentwickelt. Wenn Lernprozesse an den bereits vorhandenen Kompetenzen, Vorkenntnissen und Vorerfahrungen anknüpfen, erlebt sich das Kind als kompetent Lernender und bleibt motiviert, seine Fähigkeiten weiter auszubauen.

Jedes Kind bringt zum Schuleintritt individuell unterschiedlich entwickelte Basiskompetenzen mit und zeigt ein natürliches Bedürfnis, diese weiterzuentwickeln, um erfolgreich interagieren zu können. Schulische Bildung knüpft an diese Basiskompetenzen an und baut auf sie auf. Neben der Entwicklung der Basiskompetenzen haben Kinder in den Jahren bis zur Einschulung bereits vielfältige Lernsituationen erlebt. Auch hier führt schulische Bildung systematisch fort, was in der frühen Bildung bereits grundgelegt wurde. Das natürliche Neugierverhalten der Kinder ist dabei der Ausgangspunkt aller Lernaktivitäten.

Die Weiterentwicklung der Basiskompetenzen ist eine lebenslange Aufgabe. In der Schule werden sie ähnlich wie in der Kindertageseinrichtung – inhalts- und situationsbezogen – eingefordert und so kontinuierlich ausgebaut. Der Erwerb von Kompetenzen mit fachlich-inhaltlichem Bezug (z. B. Einmaleins lernen), die im schulischen Kontext erworben werden, ist jedoch häufig an einen zeitlichen Rahmen gebunden. Bildungsstandards und Lehrpläne legen verbindlich fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen. Sie beschreiben die Fähigkeit, in konkreten Situationen Probleme zu lösen und letztendlich eigenverantwortlich zu handeln. Damit ist auch der Anspruch verbunden, bestimmte Lernergebnisse zu erreichen und die erworbenen Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt sichtbar zu machen.

Kompetenzorientierter Unterricht fokussiert zu erreichende Ziele in allen Kompetenzbereichen. Im Prozess der Kompetenzentwicklung werden vielfältige Lernaktivitäten mit Blick auf ange-

strebte Kompetenzziele aus allen Bereichen angeboten und ausgewählt. Dies setzt voraus, dass die Pädagoginnen und Pädagogen selbst vielfältig kompetent sind (siehe 4. C.). Sie orientieren sich sowohl an der individuellen Situation jedes Kindes als auch an angestrebten Kompetenzzielen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf motivationalen Aspekten in Bezug auf eine kontinuierliche Lern- und Handlungsmotivation.

Schulische Kompetenzorientierung verlangt zudem, dass nicht nur der jeweilige Lerninhalt oder eine Einzelkompetenz als zeitlich fixiertes, abzuschließendes Lernergebnis (z. B. Textarten vergleichen) im Zentrum steht. Erworbene Kompetenzen kommen auch im Transfer auf neue Situationen immer wieder zur Anwendung und gliedern sich in einen langfristigen, überfachlichen Lernprozess ein. Die Vernetzung von Einzelinhalten, die Strukturierung und Einordnung in einen größeren Kontext sind daher wichtige Kennzeichen kompetenzorientierten Unterrichts, ebenso wie die Anwendung erworbener Kompetenzen in verschiedenen Bereichen.

C. Bildung als individueller und sozialer Prozess

Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation ist der Schlüssel für hohe Bildungsqualität. Zukunftsfähige Bildungskonzepte stellen in institutionenübergreifender Weise solche Lernformen als Grundlage für nachhaltige Bildung heraus, die auf den Erkenntnissen des sozialen Konstruktivismus (Ko-Konstruktion) beruhen und das Voneinander- und Miteinanderlernen in den Mittelpunkt stellen.

Im Dialog mit anderen lernen

Lernen ist kein mechanischer Vorgang, bei dem bereits vorhandenes „fertiges“ Wissen durch Dritte weitervermittelt und individuell angepasst wird. Vielmehr ist der Mensch von Geburt an aktiver Konstrukteur seines Wissens,

seine Wahrnehmungs- und Konstruktionsprozesse erfolgen stets auf der Basis seiner bisherigen individuellen Lernerfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen.

Die soziale Interaktion ist ein zentrales Element des Wissensaufbaus. Kinder konstruieren ihr Weltverständnis durch den Austausch mit anderen. In dieser Auseinandersetzung und Aushandlung weisen sie Bedeutung und Sinn zu. Bildung und Lernen finden somit im Rahmen kooperativer und kommunikativer Alltagshandlungen und Bildungsaktivitäten statt, an denen Kinder und Erwachsene gleichermaßen aktiv beteiligt sind.

Im Vordergrund steht das gemeinsame Erforschen der Bedeutung von Dingen, Ereignissen, sozialen Beziehungen, Phänomenen, Abläufen, Weltvorgängen. Das bedeutet Sinnzusammenhänge zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso, wie die Sichtweisen und Ideen der anderen anzuerkennen und wertzuschätzen. Die Sicht des Kindes auf die Welt und seine Bildung – d. h. sein Wissen, Können und Verstehen – sind das Ergebnis individueller und sozialer Prozesse. Die Verantwortung für die Steuerung der Bildungsprozesse liegt bei den Erwachsenen.

Wenn Erwachsene mit Kindern oder Kinder untereinander eine lernende Gemeinschaft bilden, entstehen ko-konstruktive Prozesse. Durch die dabei stattfindende gemeinsame Konstruktion von Bedeutung lernen Kinder, dass

- ▶ sich ein Problem auf verschiedene Weisen lösen lässt
- ▶ sich Ideen austauschen, verwandeln und vermehren lassen
- ▶ sich Bedeutungen teilen, verhandeln, anreichern und vertiefen lassen

- ▶ Sinnzusammenhänge gemeinsam zu erschließen bereichernd ist.

Grundlagen sind eine anregende Lernumgebung und eine lernende Gemeinschaft, in der sich Kinder wohlfühlen und die sie zum Austausch mit anderen einlädt. Diese Lernumgebung bietet aber genauso Möglichkeiten zum Rückzug sowie zur Auseinandersetzung mit Lernangeboten losgelöst von der Gruppe.

Partizipation als Kinderrecht

Partizipation bedeutet Beteiligung an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen. Dazu gehören Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung ebenso wie das Ermöglichen von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Beschwerde- und Streitkultur sowie eine Kultur der Konfliktlösung sind weitere Aspekte von Partizipation. Partizipation und Ko-Konstruktion sind eigenständige, aber zugleich ineinandergreifende Elemente im Bildungsgeschehen. Basierend auf dem Bild vom Kind als aktivem Mitgestalter seiner Bildung sind Partizipation und Ko-Konstruktion auf Dialog, Kooperation, Aushandlung und Verständigung gerichtet. Partizipation ist Bestandteil ko-konstruktiver Bildungsprozesse und zugleich Voraussetzung für deren Gelingen.

Kinder haben ein Recht auf Beteiligung und Mitgestaltung, das in den letzten Jahrzehnten in zahlreichen internationalen und nationalen Gesetzestexten festgeschrieben worden ist²⁰. Der Rechtsausübung des Kindes steht die Verpflichtung der Erwachsenen gegenüber, jedes Kind zu beteiligen und sein Interesse an Beteiligung zu wecken und zu erhalten.

Partizipation gehört zur Demokratie. Alle Kinder haben die Möglichkeit, ihre Interessen, Wünsche, Hoffnungen, Ängste und Probleme überall dort

²⁰ Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention; § 8 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII; Art. 10 Abs. 2 BayKiBiG

einzubringen, wo es um ihre Belange geht. Das gilt für den Alltag in der Familie, für die Gestaltung des Wohnumfeldes, in der Kindertagespflege, in Kindertageseinrichtung und Schule.

Partizipation stärkt Kinder in ihrer Entwicklung zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten. Dazu gehören die Haltung, sich zuständig zu fühlen für eigene Belange und die der Gemeinschaft, und die Kompetenz, sich konstruktiv auseinanderzusetzen, eigene Interessen zu vertreten, sich in andere hineinzusetzen und Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren.

In einer Demokratie ist das Recht auf Beteiligung keine Frage des Alters. Jedes Kind hat ein Recht darauf, seine Interessen zu äußern und in altersangemessener Weise mit diesen auch berücksichtigt zu werden. Partizipation ist eine

Frage der pädagogischen Haltung und Gestaltung. Je jünger bzw. je weniger selbstständig Kinder sind,

- desto weniger können sie selbst Beteiligungsrechte einfordern
- desto größer ist die Verantwortung der Erwachsenen, Kindern Partizipation zu ermöglichen
- desto höher sind die Ansprüche daran, wie Partizipation methodisch umzusetzen ist
- desto wichtiger ist es, über die pädagogische Grundhaltung nachzudenken, die das eigene Handeln bestimmt.

Alle Bildungsorte und -einrichtungen stehen daher heute in der Verantwortung, der Partizipation der Kinder einen festen Platz einzuräumen.



Eine Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens gestalten

Die Entwicklung einer Partizipationskultur in der Tagespflege, in Kindertageseinrichtungen und Schulen ist auch Führungsaufgabe und wird als kontinuierlicher Prozess der Organisations- und Teamentwicklung gesehen (siehe 7. A.). Gelingende Partizipation der Kinder erfordert zugleich Partizipation der Eltern (siehe 6. B.) und des pädagogischen Personals. Erwachsene und ihre Umgangsformen sind stets Vorbild und Anregung für die Kinder. Partizipation im Team und Kollegium als notwendige Basis für die Partizipation der Kinder und Eltern setzt voraus, das eigene pädagogische Handeln und die eigene Grundhaltung regelmäßig zu reflektieren. Damit Partizipation auf allen Ebenen gelingen kann, sind die Leitung der Bildungseinrichtung und der Träger gefordert, diesen Prozess zum wichtigen Thema zu machen, den Veränderungsprozess zu moderieren und den strukturellen Rahmen für reflexive Teamprozesse zu schaffen.

D. Inklusion – Pädagogik der Vielfalt

Bildungseinrichtungen sind Orte, an denen eine Vielfalt von individuellen Persönlichkeiten zusammentrifft. Kinder unterscheiden sich im Hinblick auf Alter und Geschlecht, Temperament, Stärken, Begabungen und Interessen, Lern- und Entwicklungstempo, spezifische Lern- und besondere Unterstützungsbedürfnisse, den kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrund. Jedes Kind bringt seinen eigenen Hintergrund und seine individuelle Geschichte mit in die Gemeinschaft von Lernenden.

Inklusion umschreibt eine gesellschafts-, sozial- und bildungspolitische Leitidee, die in internationalen Übereinkünften, in nationalem Recht sowie in pädagogischen Theorien und Konzepten konkretisiert worden ist. Sie zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung. Im Mittelpunkt steht die Anerkennung von Unterschiedlichkeit zwischen Menschen auf der Basis

elementarer Gleichheit. Dies beinhaltet Respekt und Offenheit gegenüber Heterogenität, gegenseitige Kenntnis der interindividuellen Unterschiedlichkeiten und verschiedenen Orte des Miteinanders.

Inklusion ist in den gemeinsamen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit ein Querschnittsthema.

Heterogenität als Chance

Heterogenität zeigt sich z. B. in den Bereichen Ethnie, Kultur, Sprache, Gender, Lebensalter, Religion und weltanschaulicher Orientierung sowie auch im sozioökonomischen Status.

Grundlage einer inklusiven Pädagogik ist das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung. Inklusive Pädagogik orientiert sich an den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbiografien der Kinder. Das Konzept der Inklusion betont die Normalität der Verschiedenheit von Menschen und lehnt die Vorstellung der Segregation anhand bestimmter Merkmale ab.

Die Akzeptanz von Verschiedenheit sowie der Umgang mit Vielfalt sind gesellschaftliche Verpflichtung und Bereicherung. Inklusion bietet auch große Chancen für Bildung und Erziehung. Voraussetzung ist eine wertschätzende Haltung der Erwachsenen gegenüber jedem Kind in seiner Individualität und seiner Familie.

Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diese Haltung modellhaft vorzuleben und den vorurteilsfreien Austausch zwischen allen Kindern zu ermöglichen und gezielt zu fördern. Gleichzeitig ist es von großer Bedeutung, dass jedes Kind anhand seiner individuellen Bedürfnisse die passende Bildungsbegleitung erhält und somit Chancengerechtigkeit realisiert wird.

Inklusion wird häufig nur im Zusammenhang mit Behinderung thematisiert. Das im Jahr 2009 in Kraft getretene **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen**

(UN-Behindertenrechtskonvention) konkretisiert als völkerrechtlicher Vertrag die Menschenrechte für behinderte Menschen. Ziel ist es, die volle und gleichberechtigte Teilhabe an allen Menschenrechten und Grundfreiheiten zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten. Für die Bildung und Erziehung von Kindern stellt die Behindertenrechtskonvention eine wichtige Herausforderung in allen Abschnitten des Bildungssystems dar. Die speziellen Bedarfe von Kindern mit Behinderung und die für sie erforderlichen Lernangebote und Unterstützungsnotwendigkeiten sind in den folgenden Kapiteln stets mit in Betracht zu ziehen.

Die Verwirklichung von Inklusion ist ein Prozess, der lokal und regional zu verankern ist (siehe 6. G.). Er orientiert sich an den Gegebenheiten vor Ort, die die spezifische Gestaltung bestimmen. Schritte der Realisierung sind die Analyse der aktuellen Situation, der Entwurf einer inklusiven Konzeption der Bildungseinrichtung, deren Umsetzung im pädagogischen Alltag sowie eine systematische und fortlaufende Reflexion des Umsetzungsprozesses. Bei diesen Prozessen werden die Bildungseinrichtungen durch Fortbildungs- und Beratungsangebote (siehe 7. D.) sowie zusätzliche personelle Ressourcen unterstützt.

Für die Verwirklichung inklusiver Bildung ist das multiprofessionelle Zusammenwirken zwischen Bildungseinrichtungen unabdingbar. Sie gestalten miteinander unter Berücksichtigung der jeweiligen berufsspezifischen Kompetenzen das Lernangebot. Mit entsprechend qualifiziertem Personal sind auch Tagespflegestellen Orte inklusiver Bildung.

Die Entscheidung über den Bildungsort basiert auf den Bedürfnissen des Kindes und liegt grundsätzlich bei den Eltern. Im Vordergrund steht das Wohl des Kindes. Jede Einrichtung hat für Kinder mit besonderen Bedürfnissen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein adäquates Angebot sicherzustellen und dabei



auch externe Hilfen mit einzubeziehen (z. B. Frühförderstellen, Mobile Sonderpädagogische Dienste). Eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der individuellen Lernausgangslage und Lernentwicklung und eine darauf bezogene Lern- und Förderplanung kommt so jedem Kind zu. **Ethnisch, kulturell und sprachlich** heterogene Gruppen können zur Stärkung interkultureller und sprachlicher Kompetenz aller Kinder beitragen und sie dabei unterstützen, sich zu weltoffenen Persönlichkeiten zu entwickeln (zur Mehrsprachigkeit: siehe auch 5. B.). Wenn Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund gemeinsam lernen, können ihre Neugier für die fremde und eigene Kultur geweckt und eine wertschätzende Haltung gegenüber Andersartigkeit entwickelt werden.

Kinder begegnen sich als **Mädchen und Jungen**. Biologische Tatsachen sind keine Festschreibungen für Verhalten, Charakter oder Fähigkeiten. Anders als die biologische Einteilung bezeichnet der Begriff „Gender“ die sozialen und kulturellen Aspekte geschlechtlicher Identität,

die auch ein Ergebnis von Bildung, Erziehung, Rollenzuweisungen und Selbstidentifikation ist. Bedeutsam ist daher eine Orientierung an der Individualität. Pädagoginnen und Pädagogen sind sensibel für stereotype Zuschreibungen und vermeiden es, diese vorzunehmen. Sie überprüfen ihr Bild und ihre Wahrnehmung von „weiblich“ und „männlich“ und reflektieren ihre Rolle in einem von Frauen dominierten Berufsfeld. Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen die Kinder bei der Entwicklung ihrer individuellen Identität, indem sie ein möglichst breites Erfahrungsspektrum schaffen.

In Lerngruppen kommt zur ohnehin vorhandenen Heterogenität noch die **Altersmischung** als Organisationsprinzip hinzu. Diese ermöglicht es, sich situativ auf die entscheidenden Unterschiede in den Lernvoraussetzungen einzustellen.

In altersgemischten Lerngruppen können ältere und jüngere Kinder am selben Gegenstand arbeiten und je nach individueller Kompetenz unterschiedliche Rollen im Lernprozess einnehmen sowie verschiedene Lernwege in ihrem individuellen Lerntempo beschreiten. Kinder lernen oft leichter von Kindern als von Erwachsenen, da die Entwicklungsunterschiede nicht unüberwindbar groß sind. Von einer erweiterten Altersmischung können daher sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder profitieren.

Ein gewollter und bewusst gestalteter Umgang mit Vielfalt ist Voraussetzung für ihre produktive Nutzung: Jedes Kind bringt individuelle Dispositionen für das Lernen und Sozialverhalten mit. Es hat seine eigene Lerngeschichte, in der Veranlagungen, persönliche Vorlieben und das Anregungspotenzial seiner Umgebung



zusammenwirken. Diese persönliche Geschichte ist die Basis, auf der Lernen aufbaut – nicht die Einteilung in vermeintlich homogene Gruppen hinsichtlich ausgewählter Einzelaspekte wie Behinderung, Migrationshintergrund, Erstsprache oder Alter. Heterogene Lerngruppen, in denen Vielfalt als Bereicherung anerkannt und wertgeschätzt wird, bieten Chancen für jedes Kind, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln. In einem Klima der gegenseitigen Anerkennung lernen Kinder voneinander und erweitern ihre eigenen Perspektiven um die der anderen. Innere Differenzierung und gegebenenfalls äußere ermöglichen eine Individualisierung des Angebots. Der bewusste Wechsel zwischen heterogenen und gezielt anhand eines Aspektes (z. B. nach Alter, Sprache, Interesse) homogenisierten Gruppen trägt besonders dazu bei.

Partizipation und Ko-Konstruktion – optimaler Rahmen für eine inklusive Pädagogik

Partizipation und Ko-Konstruktion bieten einen optimalen Rahmen, in dem sich eine inklusive Pädagogik der Vielfalt entwickeln und ihre Potenziale entfalten kann. Partizipation erhöht die Identifikation mit der Einrichtung, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und erleichtert soziale Inklusionsprozesse, denn Mitentscheidung ist untrennbar verbunden mit sozialer Mitverantwortung. Ein Voneinander- und Miteinanderlernen kann gerade in Gruppen mit Kindern unterschiedlicher kultureller Hintergründe, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu einem bereichernden Prozess werden.





4. Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen.

Pädagoginnen und Pädagogen²¹ orientieren sich bei der Organisation und Begleitung von Bildungsprozessen an dem in Kapitel 3 verankerten Bild vom Kind und dem dort beschriebenen Verständnis von Bildung und Lernen. Ihre Aufgaben und hierfür erforderlichen Kompetenzen leiten sich aus dem Bildungsauftrag (siehe Kap. 2) und dem Bildungsverständnis (siehe Kap. 3) ab.

A. Grundhaltung der Pädagoginnen und Pädagogen

Wie Bildungsprozesse gestaltet und moderiert werden, wird maßgeblich beeinflusst von der Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber dem Kind und ihrem Verständnis davon, wie Kinder lernen und über welche Kompetenzen und Kenntnisse sie verfügen. Dies bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns und bestimmt das Bildungskonzept, das den Kindertageseinrichtungen und Schulen zugrunde liegt. Von der individuellen Haltung hängt es ab, wie Pädagoginnen und Pädagogen Äußerungen und Verhaltensweisen der Kinder interpretieren, welche Gestaltungs- und Mitsprachemöglichkeiten sie dem Kind einräumen, wie sie die Interaktion mit dem Kind gestalten und welche Rolle sie dem Kind im Bildungsgeschehen zuschreiben.

Damit Prozesse der Ko-Konstruktion, Partizipation und Inklusion gelingen, sind vielfältige sachbezogene, didaktisch-methodische, pädagogische und personal-soziale Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen erforderlich (siehe 4.C.). Von grundlegender und entscheidender Bedeutung ist zudem die Haltung, die dem pädagogischen Handeln zugrunde liegt und auf folgenden Prinzipien basiert:

- ▶ Wertschätzung
- ▶ Kompetenzorientierung
- ▶ Dialog
- ▶ Partizipation
- ▶ Experimentierfreudigkeit und Forschergeist
- ▶ Fehlerfreundlichkeit
- ▶ Offenheit und Flexibilität
- ▶ Selbstreflexion

²¹ Die Ausführungen in den folgenden Unterkapiteln gelten entsprechend auch für Tagespflegepersonen.

B. Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Planung und Gestaltung optimaler Bedingungen für Lern- und Bildungsprozesse sind – neben der Bildung und Erziehung im Sinne des christlichen Welt- und Menschenbildes – zentrale Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen. Sie schaffen den Rahmen, in dem Lernende als aktive Individuen eigenständig und kooperativ handeln. Durch ihre Erfahrungen und Reflexion erweitern und vertiefen die Kinder nicht nur ihr Wissen über Gegenstände, sondern auch über das Lernen selbst. Die Kinder bringen Neues mit ihrem Vorwissen in Verbindung, strukturieren es und verbinden es mit einem bestimmten Kontext. Für die Organisation von Lernumgebungen²² sind eine konsequente Orientierung an den Kompetenzen der Kinder sowie deren prinzipielle Beteiligung notwendig. Welche Situationen können sie bereits aufgrund ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten handelnd bewältigen? Welche neuen Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten sollen sie erwerben? Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert, Lernsituationen so zu gestalten, dass sich die Kinder geistig und emotional aktiv mit Inhalten auseinandersetzen können.

Individualisiertes Lernen findet in Lernumgebungen statt, die individuelle Kompetenzentwicklung unter den heterogenen Voraussetzungen der Lerngruppe zulassen. Adaptive Lernumgebungen ermöglichen eigenständiges, persönlich bedeutsames und nachhaltiges Lernen für jedes einzelne Kind. Im pädagogischen Alltag wird dies anhand einer Methodik umgesetzt, bei der der diskursive Prozess und vielfältige Formen der inneren Differenzierung und Öffnung im Vordergrund stehen:

- ▶ offene Fragen stellen und aktives Zuhören: Um anregende Gespräche in Gang zu bringen, werden die Kinder ermutigt, von ihren Gedanken und Ideen zu erzählen. Fragen stellen und aktives Zuhören inspiriert Kinder, sich mitzuteilen, weil sie sich ernst genommen fühlen. Persönlich bedeutsame, offene und verständliche Fragen und Impulse regen Kinder zum Nachdenken und Hinterfragen an.



- ▶ Unterschiede in den Gedanken der Kinder thematisieren und das Peer-Lernen pädagogisch nutzen: Die pädagogische Aufgabe besteht darin, die Art und Weise, in der Kinder über bestimmte Dinge denken, darzulegen und sie zum Gesprächsgegenstand zu machen. Kinder lernen gerade dann viel voneinander, wenn die Heterogenität der Gruppe genutzt wird (siehe 3. D.). Daher ist es wichtig,

²² Mit dem Begriff der Lernumgebung sind nicht nur äußere Bedingungen gemeint, vielmehr geht es auch um Lernmaterialien und -aufgaben sowie deren Gestaltung. Auch Sozialformen und Arbeitsweisen bestimmen die Lernumgebung mit.



dass Kinder immer wieder in kooperativen Lernformen Gelegenheit und Anregung zum Austausch haben.

- ▶ Einsatz vielfältiger Ausdrucksweisen: Bildungsprozesse sind in hohem Maße abhängig von der Ausdrucksfähigkeit, die sich nicht auf verbale Formen beschränkt. Wenn Themen z. B. auch durch Bewegung, musikalisch und künstlerisch erforscht werden,

können sich Kinder verschiedene Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Verstehensweisen über ein und dasselbe Thema erschließen, sich mit anderen austauschen und somit Bedeutungen ko-konstruieren.

- ▶ Philosophieren mit Kindern: Hier geht es um eine ergebnisoffene Auseinandersetzung mit Grundfragen der menschlichen Existenz und des Zusammenlebens, um Fragen, die von den Kindern selbst aufgeworfen werden. Die Form der Auseinandersetzung ist ein gemeinsames vertieftes Nachdenken in Gesprächsform, das es erlaubt, im Dialog mit anderen eigene Antworten auf eine gemeinsame philosophische Frage zu finden.
- ▶ metakognitiver Dialog: Mit den Kindern gemeinsam werden die Lernprozesse reflektiert, um ein Bewusstsein dafür zu erlangen, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie es gelernt haben.

Gezielte Unterstützung und Hilfestellung sind gegebenenfalls für einzelne Kinder phasenweise oder durchgehend notwendig, damit sie Fortschritte beim Aufbau von Kompetenzen erfahren und vorhandene Barrieren für Lernen und Entwicklung abgebaut werden können. Neben direkter Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen ist dies auch indirekt mithilfe von gezielten Impulsen, Strukturierungshilfen, Zusatzmaterialien und durch die produktive Nutzung der heterogenen Gruppe möglich, z. B. indem Tandems oder Patenschaften gebildet werden. Konkrete Formen individueller Unterstützung sind z. B.:

- ▶ entwicklungsangemessene Hilfestellungen: Pädagoginnen und Pädagogen analysieren den Lernstand und stellen den Kindern z. B. in Form von Anleitungen oder Denkanstößen ein Grundgerüst zur Verfügung, anhand dessen die Kinder selbstständig ihren Lernprozess verfolgen können.
- ▶ gemeinsam und engagiert über etwas nachdenken: Im Gespräch zwischen Erwachsenen und Kind regen offene Fragen zum Nachdenken oder Problemlösen an. Im Dialog werden durch „gemeinsames Denken“ Lernprozesse angestoßen und entwickelt.

Zum individualisierten Lernen in adaptiven Lernumgebungen gehört eine prozessbegleitende Rückmeldung an die Kinder. Systematische Beobachtung und Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse durch den Einsatz verschiedener Verfahren sind hierfür notwendig.

Dokumentationen entstehen auch direkt aus der handelnden Auseinandersetzung der Kinder mit einem Thema oder Gegenstand. Themenmappen, Portfolios oder Lerntagebücher geben Einblicke in Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten eines Kindes, dokumentieren Tiefe und Umfang einer geistigen Auseinandersetzung und zeichnen ihren Verlauf nach. Portfolios dienen sowohl den Kindern zur Reflexion ihres eigenen Lernens als auch den Pädagoginnen und Pädagogen als Grundlage für weitere Planung und Gestaltung von Lernumgebungen. Auch für Kooperation und Gespräche mit Eltern sowie unter den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen bilden Portfolios eine anschauliche, kindbezogene Grundlage.

Im schulischen Kontext stehen die systematische Moderation von ergebnisorientierten Lernprozessen und die Bereitstellung einer



adäquaten und auf individuelle Bildungsbe-
gleitung ausgerichteten Lernumgebung
im Mittelpunkt. Lehrkräfte sorgen bei der
Gestaltung der Bildungsprozesse für einen
ausgewogenen Wechsel zwischen selbst ge-
steuerten und angeleiteten Lernphasen. Auch
Wiederholung und Sicherung der Lerninhalte
durch vielfältige Übungen haben einen hohen
Stellenwert im Unterricht. Bei der Unterrichts-
planung wird eine am Kind orientierte rhy-
thmisierte Struktur unter Einbezug von Bewe-
gungs- und Entspannungsphasen sowie Ritualen
berücksichtigt. Durch fächerverbindendes
Lernen wird der ganzheitlichen Auffassungs-
weise der Kinder Rechnung getragen.

Weiterhin kommt Lehrerinnen und Lehrern die
Aufgabe zu, die Ergebnisse von Lernprozessen
zu überprüfen und zu bewerten und ihre
gesamte Arbeit an Bildungsstandards und
festgelegten Kompetenzerwartungen zu
orientieren. Die Leistungsbeurteilung kann auch
dazu beitragen, dass Kinder ihre Leistung selbst
zunehmend realistischer einschätzen können.

C. Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Organisation, Planung und Dokumentation
adaptiver Lernangebote und -umgebungen
für heterogene Lerngruppen erfordern weit-
reichende Kompetenzen der Pädagoginnen und
Pädagogen – sowohl auf der Ebene der Planung
und Organisation als auch des konkreten
Handelns in der Praxis. Relevant sind fachliche
wie personale Kompetenzen, wie sie im Deut-
schen Qualifikationsrahmen für lebenslanges
Lernen (DQR) beschrieben sind. Kompetenz
wird dort als umfassende Handlungskompetenz
verstanden und bezeichnet „die Fähigkeit und
Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und
Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und
methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich
durchdacht sowie individuell und sozial
verantwortlich zu verhalten.“

Für den Handlungsbereich von Pädagoginnen
und Pädagogen lassen sich folgende Teilkompe-
tenzen benennen, die in Bezug auf die jeweilige
Berufsaufgabe und Einrichtung unterschiedlich
ausgeprägt sind:

- ▶ Kommunikations- und Interaktionskompetenz:
Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren und zu
kooperieren, auch im interkulturellen Kontext
- ▶ diagnostische Kompetenz: zutreffende
Einschätzung der Kinder bezüglich ihrer
Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen
und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen,
Lern- und Entwicklungstempo, Stärken und
Schwächen) sowie ihrer Lern- und Entwick-
lungsfortschritte
- ▶ didaktische Kompetenz: reichhaltiges Wissen
und Können, fundierte Kenntnisse und Hand-
lungsfähigkeit im Umgang mit verschiedenen
Methoden
- ▶ Sachkompetenz: reichhaltiges, flexibel
nutzbares Sachwissen in den Bildungsbe-
reichen, um gezielte verstehensorientierte
Unterstützung bieten zu können
- ▶ Organisations- und Planungskompetenz:
Lernen in einer heterogenen Gruppe so
planen und steuern, dass sich die Lernenden
aktiv und anhaltend mit Gegenständen
auseinandersetzen können
- ▶ Reflexions- und Innovationskompetenz:
Fähigkeiten, mit Veränderungen umzugehen,
aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu
denken und zu handeln

Die anspruchsvollen und sich stets verän-
dernden Aufgabenbereiche der Pädagoginnen
und Pädagogen verlangen einen kompetenten
Umgang mit potenziell unsicheren, unvorherseh-
baren, herausfordernden und auch belastenden
Situationen. Neben fachlichen und personalen
Kompetenzen sowie der Bereitschaft zum
lebenslangen Lernen sind Professionalisierung,
kollegiale Unterstützung und politisch-gesell-
schaftliche Wertschätzung unabdingbar.

5. Die Bildungsbereiche.



A. Die Bereiche im Überblick

Kinder lernen, denken, erleben und erfahren die Welt nicht in Fächern oder nach Bereichen getrennt. Vielmehr sind ihre emotionalen, sozialen, kognitiven und motorischen Lern- und Entwicklungsprozesse eng miteinander verknüpft. Zugleich gehen Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb Hand in Hand, denn Kinder entwickeln ihre Kompetenzen nicht isoliert, sondern stets im Kontext von aktuellen Situationen, sozialem Austausch und bedeutsamen Themen. Ihr Lernen ist immer vernetzt. Die folgenden Bildungsbereiche greifen ineinander und weisen vielfältige Querverbindungen auf:

- ▶ Werteorientierung, Religiosität und Sinnsuche
- ▶ Emotionalität, soziale Beziehungen und gelingendes Zusammenleben
- ▶ Sprache und Literacy
- ▶ Medien
- ▶ Mathematik
- ▶ Umwelt, Naturwissenschaften und Technik
- ▶ Ästhetik und Kunst
- ▶ Musik, Rhythmik und Tanz
- ▶ Bewegung und Sport
- ▶ Gesundheit
- ▶ Lebenspraxis
- ▶ Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Geschichte
- ▶ Demokratie und Politik



Ausgangspunkt einer bereichsübergreifenden und kompetenzorientierten Bildungspraxis sind lebensweltbezogene Situationen und Themen, die Kinder interessieren. Darauf aufbauend sind Bildungsprozesse so zu gestalten, dass alle Kompetenzen der Kinder gestärkt werden. Das Philosophieren mit Kindern wird z. B. diesem Anspruch in besonderer Weise gerecht, indem es eine Vielzahl von personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen stärkt und miteinander vernetzt.

Die Bildungsbereiche und Basiskompetenzen sind in vielfältiger Weise miteinander verknüpft.

Die in den Bildungsbereichen formulierten Bildungsziele beinhalten zum einen eine Ausdifferenzierung von Basiskompetenzen und zum anderen zu erwerbendes Basiswissen im Sinne von Sachkompetenz. In Bildungsprozessen kommen stets viele verschiedene Bildungsbereiche zugleich zum Tragen, da diese sich gegenseitig durchdringen und in vielfältigen Querverbindungen zueinander stehen. Bei allen bereichsübergreifend angelegten Bildungsprozessen, die Kinder aktiv mitgestalten, werden immer alle Kompetenzen der Kinder gestärkt und ausgebaut. Aufgrund der zentralen Bedeutung von Sprache für alle Bildungspro-

zesse wird im Folgenden der Bildungsbereich **Sprache und Literacy** exemplarisch näher ausgeführt. Bei allen Bildungsbereichen sind die spezifischen Erfordernisse sonder- und heilpädagogischer Arbeit von Kindern mit Behinderung zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die sprachliche Bildung sind die besonderen Lebenslagen von sog. nichtsprechenden Kindern oder Kindern, die aufgrund ihrer körperlichen und kognitiven Einschränkungen nicht schreiben können, zu reflektieren.

B. Besondere Bedeutung der sprachlichen Bildung

Über die Sprache werden Bedeutungen und Überlieferungen transportiert. Sie ist Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und zentrales Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Sprache hat grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Sprachliche Bildung leistet deshalb einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, ist Voraussetzung für den Schulerfolg, den kompetenten Umgang mit Medien sowie die Integration in die Gesellschaft und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Entwicklung der mündlichen Sprachfertigkeiten, der kommunikativen Fähigkeiten und der schriftsprachlichen Fertigkeiten bedarf daher von Anfang an einer kontinuierlichen Begleitung.

Sprachliche Bildung ist in der Tagespflege, in Kindertageseinrichtungen und Schulen durchgängiges Prinzip. Sprach- und Sachlernen bilden eine Einheit. Eine Stärkung von sprachbezogenen Kompetenzen findet bei allen Bildungsprozessen quer durch alle Bildungsbereiche fortlaufend statt. So wird ein Rahmen geschaffen, in dem sich eine lebendige Gesprächskultur entwickeln kann.

Als **Sprachkompetenz** wird die Fähigkeit bezeichnet, alle Aspekte der mündlichen und der

schriftlichen Sprache anwenden und verstehen zu können. Zur Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz zählen der Aufbau eines umfangreichen Wortschatzes und Bedeutungswissens, die Entwicklung eines Bewusstseins für sprachliche Regelmäßigkeiten und Ausnahmen (Laute, Silben, Wörter, Sätze, Rechtschreibung, Grammatik), sprachstrukturelle Kompetenzen wie Wort- und Satzbildung sowie Erzähl- und Textkompetenz. Weiterhin umfasst der Begriff auch pragmatische Kompetenzen, die auf der Ebene des sprachlichen Handelns angesiedelt sind. Dazu gehört das Wissen, wie Sprache situations- und adressatengerecht angewandt wird.

Durch sprachliche Bildung gewinnen Kinder Einsichten in Struktur und Gebrauch sowie in die kulturelle und interkulturelle Bedeutung von Sprache. Hierbei werden auch nonverbale Zeichen- und Symbolsysteme berücksichtigt. Kinder lernen, geschriebene und gesprochene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen. Im kreativen und handelnden Umgang mit Stimme, Sprache, Literatur und Medien erfahren sie deren ästhetische Dimension. Das Wissen, Nachdenken und Sprechen über Sprache und ihre Funktionsweise spielt für die Weiterentwicklung von Sprachkompetenz im bildungssprachlichen Zusammenhang eine entscheidende Rolle.

Literacy bezeichnet die Kompetenz, alle Symbole einer Kultur (Buchstaben, Zahlen, Bilder) zu verstehen und selbst anzuwenden, und ist ein komplexer und aktiver Prozess mit kognitiven, sozialen, sprachlichen und psychologischen Facetten. Sie umfasst unter anderem die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen, zuzuhören und zu denken und schließt alle Aspekte der Kommunikation in alltäglichen Situationen ein. Kinder lernen diese Fähigkeiten durch reale Gelegenheiten im Alltag und die Unterstützung von Erwachsenen und Gleichalt-

rigen. Lesekompetenz ist untrennbar mit diesem breiten Konzept von Literacy verbunden und ein Eckpfeiler von Bildung – Literacy ist die Grundlage für lebenslanges Lernen.

Wichtige Kompetenzen in Bezug auf Literacy entwickeln sich lange vor Schuleintritt. Vielfältige Erfahrungen mit Büchern, Bilderbüchern, Hörbüchern, Schriftlichkeit und Sprache in der frühen Kindheit führen in der Schule zu besseren sprachlichen Leistungen. Dies gilt für einsprachige und für mehrsprachige Kinder gleichermaßen. Die Literacy-Entwicklung basiert auf einem starken Fundament in der mündlichen Sprachentwicklung. Literacy in der frühen Bildung ist nicht gleichbedeutend mit vorgezogenem Schriftspracherwerb. Sie bezieht sich vielmehr auf die Vertrautheit mit Buch- und Schriftkultur, auf das Interesse an Schreiben und Schrift, Erzählkompetenz und -freude, Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten sowie auf Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen und Gedichten.

Zentraler Bildungsort für die Entwicklung von Sprachkompetenz und Literacy ist die Familie. Die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Eltern ist daher von großer Bedeutung (siehe 6. B.).

Mehrsprachigkeit ist ein erklärtes europäisches Bildungsziel für alle Kinder – einerseits, weil in der globalisierten Arbeitswelt das Beherrschen mehrerer Sprachen zunehmend erforderlich ist, und andererseits, weil Mehrsprachigkeit für das Zusammenleben in einem gemeinsamen Europa große Bedeutung hat. Mehrsprachigkeit ist ein Gewinn in kognitiver, kultureller und ökonomischer Hinsicht. Die Sprachen, die Kinder bereits beherrschen, bilden eine wichtige Ressource und sind in ihrer Wertigkeit und Bedeutung den weiteren Sprachen, die sie später erlernen, gleichzusetzen. Mehrsprachigkeit leistet gleichzeitig einen wichtigen Beitrag

zur Stärkung der interkulturellen Kompetenz. Kinder können durch das Kennenlernen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kulturelle und sprachliche Neugier und Offenheit entwickeln, ihr Sprachbewusstsein schärfen sowie metasprachliches Wissen aufbauen.

Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache brauchen eine besondere sprachliche Begleitung und Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache. Sie benötigen ein gutes sprachliches Vorbild und werden dazu ermuntert, so viel wie möglich deutsch zu sprechen. Eine ko-konstruktive und partizipative Gestaltung der Lernumgebung bietet dem Kind vielfältige Gelegenheiten, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren und mit Sprache in unterschiedlichen Kontexten kreativ umzugehen. Besonders für mehrsprachige Kinder ist es wichtig, im Gespräch, beim gemeinsamen Lesen oder bei der Einführung neuer Themen Bedeutungen immer wieder zu klären und sich an vielfältigen und für sie bedeutungsvollen Literacy-Aktivitäten zu beteiligen.

Zur Familiensprache – dazu zählt auch der Dialekt – haben Kinder einen starken emotionalen Bezug. Die Wertschätzung und die Präsenz der Familiensprache in den Bildungseinrichtungen wirken für das Kind nicht nur motivierend, sich für das Erlernen von Sprachen im Allgemeinen zu begeistern (z. B. durch ein Angebot an mehrsprachigen Büchern und Medien oder den Einbezug der Eltern als Vorlesepaten), sondern leisten auch einen wesentlichen Beitrag zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Das gilt auch für die Verfügbarkeit von Gebärdensprache und Blindenschrift für Kinder mit besonderen Bedürfnissen.



6. Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte.

Kinder erwerben Kompetenzen, Werthaltungen und Wissen an vielen Orten – in der Familie ebenso wie in der Kindertagespflege, in Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie durch öffentlich und nicht-öffentlich getragene Bildungsangebote. Bildung ist das Ergebnis eines vielfältigen Zusammenwirkens aller Bildungsorte, deren Kooperation und Vernetzung zentrale Bedeutung zukommt. Wie Bildungsangebote genutzt werden und in welchem Maße Kinder von den Bildungsleistungen dort profitieren, hängt maßgeblich von den Ressourcen der Familien und deren Stärkung ab.

A. Pluralität der Bildungsorte

Bildung beginnt in der **Familie**. Im Bildungsverlauf ist die Familie in der Regel der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende Bildungsort – und in den ersten Lebensjahren auch der wichtigste. Eltern tragen die Hauptverantwortung für ihr Kind, agieren als vorrangige Bezugspersonen mit hoher Vorbildwirkung und gestalten die Bildung aktiv mit, denn Kinder erwerben in ihrer Familie viele Kompetenzen und Einstellungen. Die Familie hat wesentlichen Einfluss auf alle Bildungsprozesse.

Kindertagespflege ermöglicht das Aufwachsen in einem erweiterten Familiensystem. Sie kann ein öffentliches Bewusstsein für die Vielfalt der Bildungsprozesse im häuslichen Umfeld schaffen, insbesondere auf der Grundlage einer qualifizierten Vorbereitung der Tagespflegepersonen auf ihre Tätigkeit.

Kindertageseinrichtungen tragen durch die Weiterentwicklung von Basiskompetenzen wesentlich dazu bei, dass jedem Kind ungeachtet seiner sozialen Herkunft gute Chancen für seine Bildungsbiografie zuteil werden. Sie zeichnen sich durch eine freiwillige und zugleich hohe Inanspruchnahme, eine ganzheitliche Bildungspraxis in altersgemischten Gruppen und viel Freiraum für innovative, spielerische Lernformen aus.

Die **Schule** knüpft an die Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Kindertagespflege und den Kindertageseinrichtungen an und orientiert sich an den Lernvoraussetzungen des Kindes. Sie ist die erste Bildungsinstitution, in der systematisch fachliches Lernen durch Unterricht stattfindet. Die Ergebnisse von Lernprozessen (Kompetenzen) werden zu

bestimmten Zeitpunkten überprüft und bewertet. Der Heterogenität der Kinder wird insbesondere in der Schuleingangsphase durch didaktisch-methodische sowie organisatorische und strukturelle Maßnahmen in besonderer Weise Rechnung getragen.

Dasselbe gilt für Kinder, die nach der Schule einen **Hort oder eine Form der außerschulischen Nachmittagsbetreuung** besuchen. Die Familie bleibt weiterhin parallel zur Schule Bildungsort, sodass sich schulische und familiäre Bildungsprozesse idealerweise gegenseitig ergänzen.

Die **Bildungspartner** der kommunalen Bildungslandschaft, wie z. B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Musik- und Kunstschulen sowie professionelle Kultureinrichtungen, ergänzen fachspezifisch und kindbezogen Bildung von Anfang an.

B. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Kindertagespflege, Kindertageseinrichtungen und Schulen sind gesetzlich verpflichtet, bei der Wahrnehmung ihres Bildungsauftrags eine enge Kooperation mit den Eltern zu suchen und sie an Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Einrichtung zu beteiligen²³.

Auf die Entwicklung des Kindes wirkt sich die vertrauensvolle Zusammenarbeit und gegenseitige Wertschätzung von Eltern und Bildungseinrichtung positiv aus. Kindern gelingt es dadurch leichter, in der Bildungseinrichtung positive Beziehungen aufzubauen. Institutionelle und familiäre Bildungsprozesse ergänzen einander; eine enge Kooperation mit Eltern ist deshalb auch ein wichtiger Faktor für den

Bildungserfolg. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit erleben Kinder als gemeinschaftliches Bemühen um ihr Wohlergehen. Als Mitgestalter der Bildungsprozesse ihres Kindes und als Experten für ihr Kind sind Eltern die wichtigsten Gesprächspartner für die Einrichtungen. Sie bringen aus innerfamiliären Erfahrungen zusätzliche Perspektiven zu denen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie viele weitere Kompetenzen und Ressourcen ein. Zugleich wächst die Zahl der Eltern, die bei der Wahrnehmung ihrer Bildungs- und Erziehungsaufgaben Beratung und Unterstützung suchen.

Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern entwickelt bestehende Konzepte der Elternarbeit weiter. Es fokussiert auf die gemeinsame Verantwortung für das Kind und sieht eine veränderte Qualität der Mitwirkung und Kommunikation und damit einen Wechsel zu echter Kooperation mit Eltern vor. Bildungspartnerschaft verlangt einen auf Dialog und Partizipation beruhenden Umgangsstil, der getragen ist von gegenseitiger Wertschätzung der Kompetenzen und Stärken, die beide Partner einbringen. Bildungspartnerschaft ist eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe aller Beteiligten.

Bildungspartnerschaft umfasst unter anderem folgende Ziele und familien- und einrichtungsunterstützende Angebote, für deren Umsetzung Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern gemeinsam verantwortlich sind:

- ▶ Begleitung von Übergängen (siehe 6. E.)
- ▶ Information und Austausch: z. B. Transparenz der Einrichtungskonzeption bzw. des Schulprogramms und der Bildungspraxis; regelmäßige, nicht nur anlassbezogene Elterngespräche

²³ §§ 22 Abs. 2 Nr. 2, 22a Abs. 2 SGB VIII; Art. 4 Abs. 1, Art. 14 BayKiBiG; Art. 74-76 und Art. 64-68 BayEUG

- ▶ Stärkung der Elternkompetenz: z. B. Angebote der Elternberatung und Familienbildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen
- ▶ Beratung, Vernetzung, Vermittlung von fachlicher Unterstützung bei Anzeichen von Entwicklungsrisiken und Schulproblemen
- ▶ Mitarbeit: aktive Einbeziehung von Müttern und Vätern ins aktuelle Bildungsgeschehen
- ▶ Partizipation, Formen der Mitverantwortung und Mitbestimmung: z. B. Elternbeirat, regelmäßige Elternbefragung

Eine positive, offene und wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern sowie Transparenz in Zielen, Themen und Methoden sind Grundvoraussetzungen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Dazu gehören die Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Familien und ihrer Lebensentwürfe und das Angebot von Information und Unterstützung ohne Belehrung.

Im Elementar- und Primarbereich wird dem Bedürfnis der Eltern nach Mitbestimmung gesetzlich Rechnung getragen²⁴ und dem Elternbeirat eine aktive Rolle in der Mitgestaltung des Einrichtungs- und Bildungsgeschehens eingeräumt. Die inhaltlichen Mitwirkungsmöglichkeiten des Elternbeirats sind heute weit gefasst und vor allem bei der Profil- und Konzeptionsentwicklung der jeweiligen Kindertageseinrichtung und Schule ausdrücklich erwünscht. Es gibt aber auch Verantwortungsbereiche, auf die Eltern keinen Einfluss nehmen können, wie z. B. auf die Durchsetzung der Schulpflicht, den Einsatz von Lehrkräften oder die Klassenbildung und Notengebung.

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern ist auch für alle öffentlich und nicht-öffentlich getragenen Bildungsanbieter ein Thema von zentraler Bedeutung.

C. Kooperation der Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen

Lernen ist ein kontinuierlicher und ganzheitlicher Prozess, sodass der Kooperation der Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen eine zentrale Bedeutung zukommt. Unterschieden wird dabei zwischen der **horizontalen Kooperation** von Einrichtungen und Tagespflegepersonen, die in derselben Lebensphase für ein Kind zugleich Verantwortung tragen, und der **vertikalen Kooperation** von Einrichtungen und Tagespflegepersonen, die bei Übergängen im Bildungsverlauf oder bei Wechsel der Einrichtungsart oder Betreuungsform aufeinander folgen.

Die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und Tagespflegepersonen ist im BayKiBiG und BayEUG gesetzlich verankert. Mit Blick auf seinen hohen Stellenwert ist das Kooperationsverhältnis zwischen Kindergarten und Grundschule detailliert geregelt. Es umfasst die Aufgaben Schulvorbereitung, Übergangsbegleitung, regelmäßiger Informationsaustausch zwischen Fach- und Lehrkräften über ihre pädagogische Arbeit, Abstimmung der pädagogischen Konzeptionen und gemeinsame Durchführung von Vorkursen. Die Erfahrungen mit dem Kooperationsverhältnis Kindergarten-Grundschule haben jedoch gezeigt, dass gesetzliche Regelungen allein keine Garantie für die Entwicklung einer flächendeckenden Kooperationskultur sind. Die Kooperationen vor Ort wurden daher durch die folgenden Maßnahmen intensiviert:

- ▶ Einführung von Ansprechpartnern für Kooperation in jeder Tageseinrichtung mit Kindern bis zur Einschulung und jeder Grundschule

²⁴ § 22 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII; Art. 14 Abs. 3-7 BayKiBiG; Art. 64-68 und Art. 74-76 BayEUG

- ▶ Benennung von Kooperationsbeauftragten auf Jugend- und Schulamtschule
- ▶ gemeinsame Durchführung der Vorkurse
- ▶ Ausbau gemeinsamer Fortbildungen von Fach- und Lehrkräften auf Landesebene

Diese Maßnahmen sind strukturelle Voraussetzungen für die Zusammenarbeit, die im Rahmen der Umsetzung dieser Leitlinien weiterzuentwickeln sind. Das Kooperationsgeschehen zwischen den Bildungseinrichtungen ist komplex und schließt auch Tagespflegepersonen, Horte und weiterführende Schulen mit ein. Es umfasst verschiedene Kooperationsaufgaben und -formen:

- ▶ gegenseitiges Kennenlernen und Gewähren von Einblicken (z.B. gegenseitige Hospitationen, Koordinationstreffen)
- ▶ Kooperationsabsprachen in Bezug auf die gemeinsamen Aufgaben (z.B. Kooperationsvereinbarung, feste Ansprechpartner)
- ▶ gemeinsame Konzeptentwicklung für die kooperative Übergangsbegleitung unter Einbeziehung der Eltern
- ▶ Herstellung anschlussfähiger Bildungsprozesse (z.B. Abstimmung der Bildungsarbeit in Konzeption und Praxis)
- ▶ Planung und Durchführung gemeinsamer Angebote für Kinder (z.B. Schulbesuche, gemeinsame Projekte), für Eltern (z.B. gemeinsame Informationselternabende zum Übergang) und für Familien
- ▶ Fachdialog und Austausch von Informationen über das einzelne Kind



Bei allen Kooperationsformen sind stets die rechtlichen Bestimmungen (Sorge-, Persönlichkeitsrecht, Datenschutz) zu berücksichtigen. Der kindbezogene Fachdialog zwischen Kindertageseinrichtung und Schule erfordert eine schriftliche datenschutzrechtliche Einwilligung; für den Fachdialog im Übergang zur Grundschule wurden ein landeseinheitlicher Einwilligungsvordruck und der Übergabebogen „Informationen für die Grundschule“ eingeführt.

D. Öffnung der Bildungseinrichtungen nach außen

Das Gemeinwesen ist jederzeit offen für die Zusammenarbeit mit den Bildungsorten Familie, Tagespflege, Kindertageseinrichtung und Schule, die ihrerseits Teile der kommunalen Gemeinschaft sind. Durch die Öffnung dieser Bildungsorte zum weiteren Gemeinwesen können Kinder aktiv an der Kooperation teilhaben. Bildungseinrichtungen haben immer den gesamten Lebensraum der Kinder im Blick, nutzen Beteiligungsmöglichkeiten aktiv und öffnen sich für Impulse aus dem Umfeld. Die Kooperation mit anderen Stellen reicht vom Besuch mit den Kindern über die aktive Einbeziehung in aktuelle Projekte bis hin zu gemeinsamen Angeboten für Eltern und Familien.



Für Kinder bedeuten diese Erfahrungen eine Ausweitung ihrer Lernumgebung, eine lebensweltbezogene Gestaltung ihrer Bildungsprozesse und eine Bereicherung ihrer Bildungserfahrungen:

- ▶ Orte außerhalb der Bildungseinrichtungen zu besuchen, verstärkt den Bezug der Kinder zur regionalen Umgebung und Gemeinschaft. Daher ist es wichtig, Kinder an der Planung und Durchführung von Exkursionen und Besuchen stets zu beteiligen.
- ▶ Die aktive Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus verschiedensten Bereichen eröffnet weitere Lernchancen. Sie ermöglicht Kindern neue Zugänge und eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Interessen. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte gewinnen neue Sichtweisen auf das Potenzial der Kinder, stellen Kompetenzen fest, für die es im pädagogischen Alltag weniger Ausdrucksmöglichkeiten gibt.
- ▶ Eine gemeinwesenorientierte Bildungspraxis kann auch dazu beitragen, den öffentlichen Raum mit Kindern für Kinder in vielfältiger Weise zu erschließen. Eine unmittelbare Einbeziehung ihrer Sichtweisen führt zu qualitativen Verbesserungen kommunaler Planungen und Entscheidungen. Erleben

Kinder, dass sie Einfluss nehmen können, stärkt dies ihre Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Zusammenarbeit mit externen Partnern als wichtiger Bildungsfaktor, sodass sich Bildungseinrichtungen zunehmend öffnen und Expertinnen und Experten aus allen Bereichen in den Bildungsprozess mit einbeziehen. Im schulischen Bereich spielt diese Öffnung vor allem für Ganztagsschulangebote eine große Rolle, aber auch Halbtagschulen werden oft von externer Expertise unterstützt. Durch Kooperationen mit externen Institutionen und Personen (z.B. Kunst- und Kulturschaffende, Bibliotheken, Musikschulen, Sportvereine, Wirtschaft, soziale Einrichtungen, Fachdienste, Kirchen) werden Bildungseinrichtung, Gemeindeleben und Arbeitswelt stärker miteinander verbunden und das institutionelle Lernen gewinnt so an Lebens- und Praxisbezug.

Die Öffnung ist für die Kinder ebenso bedeutsam wie für Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Tagespflegepersonen. Dadurch ergeben sich neue Informationsquellen, zusätzliche Lernmaterialien sowie Möglichkeiten des Fachdialogs und der Fort- und Weiterbildung.



E. Gestaltung der Übergänge im Bildungsverlauf

Das Bildungssystem ist von einer Reihe von Übergängen zwischen Bildungsorten geprägt, z.B. der Übergang von der Familie in die Tagespflege oder Kindertageseinrichtung, in die Grundschule oder in eine weiterführende Schule. Die Erfahrung mit frühen Übergängen beeinflusst die Bewältigung aller weiteren Übergänge im Entwicklungsverlauf maßgeblich. Von den vielfältigen Kompetenzen, die ein Kind bereits beim ersten Übergang erwirbt, profitiert es nachhaltig bei allen weiteren Transitionen in seinem Leben.

Die Mehrheit der Kinder bewältigt Bildungsübergänge erfolgreich. Entscheidend ist, dass das Kind die Übergangsphase entsprechend seinen Ressourcen, bisherigen Erfahrungen und seinem Temperament in seinem individuellen Tempo bewältigen kann (z. B. Eingewöhnungsphase). Der erfolgreiche Übergang ist ein Prozess, den das Kind und seine Eltern gemeinsam und aktiv bewältigen, während das soziale Umfeld und die Pädagoginnen und Pädagogen den Prozess moderieren. Dabei vollziehen sich Veränderungen auf der Ebene des Individuums (Identität, Emotionen, Kompetenzen), der Beziehungen (Abschiede, neue Beziehungen, Rollen) und der Lebensumwelten (neue Umgebung, neue Lehrpläne und Bildungsinhalte). Für Kinder mit (drohender) Behinderung sind Übergänge im Bildungsverlauf zudem häufig mit einem Wechsel der Hilfesysteme verbunden. Kinder, die weitere Übergänge zugleich zu bewältigen haben (z. B. auch noch familiäre Veränderungen), benötigen mehr Aufmerksamkeit und entsprechende Unterstützung.

Es sind nicht nur Eigenschaften und Kompetenzen des Kindes, sondern ebenso institutionelle, situationsspezifische und personelle Faktoren, die den Schulerfolg eines Kindes beeinflussen. Schulfähigkeit bezieht sich daher

nicht mehr nur auf die **Schulfähigkeit des Kindes**, sondern ebenso darauf, wie die Schule auf die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder eingeht. Geeignet sind alle Formen der Begleitung, die Kindern Einblick in ihr zukünftiges Umfeld geben und sie frühzeitig mit neuen Aufgaben und Organisationsformen vertraut machen, sowie eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die an den Stärken anknüpft und Schwächen ausgleicht.

Erfolgreiche Übergangsbewältigung ist (auch beim Übergang in weiterführende Schulen) ein Prozess, der von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet wird. Alle Personen, die in diesen Phasen für die Kinder verantwortlich sind, haben die Aufgabe, den Kindern einen gelingenden Übergang zu ermöglichen. Voraussetzung ist eine Verständigung darüber, was der Übergang für alle Beteiligten – die Kinder, die Eltern, die Pädagoginnen und Pädagogen – bedeutet, und welchen Beitrag jeder Einzelne zum Gelingen leisten kann. Wichtig ist auch, Eltern bei Bedarf über weitere Unterstützungssysteme für ihr Kind zu informieren.

Der Familie kommt bei allen Übergängen eines Kindes im Bildungsverlauf eine besondere Rolle zu. Die Institutionen bieten vielfältige Möglichkeiten zur Information, zum Austausch und Gespräch (gegebenenfalls auch Einzelbegleitung) an, da Übergangsphasen auch für Eltern oft mit Herausforderungen und Informationsbedarf verbunden sind.

F. Soziale Netzwerkarbeit bei Kindeswohlgefährdung

Zu den Aufgaben von Kindertagespflege, Kindertageseinrichtungen und Schulen zählen auch die Sorge um jene Kinder, deren Wohlergehen gefährdet ist, sowie deren Schutz vor weiteren Gefährdungen.

Ein gutes Netzwerk der mit Kindeswohlgefährdung befassten Stellen vor Ort (Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege, Schulen, Kinderärzte, einschlägige Fachdienste, Jugend- und Schulamt, Polizei, Gerichte) trägt zur Prävention, Früherkennung und Unterstützung in konkreten Fällen bei. Die Stellen verfügen über Leitfäden zur Früherkennung von Kindeswohlgefährdungen und zum weiteren kooperativen Vorgehen. Bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos kann die vom Jugendamt bestimmte erfahrene Fachkraft im Rahmen einer anonymisierten Fallbesprechung konsultiert werden.

G. Kommunale Bildungslandschaften

Die Chancen einer erfolgreichen Umsetzung der gemeinsamen Bildungsleitlinien in allen Bildungsorten steigen in dem Maße, in dem es gelingt, Bildungsfragen zu einem Schwerpunktthema der Kommunalpolitik zu machen.

Kommunale Bildungslandschaften entstehen durch eine bedarfsgerechte Bündelung und Verzahnung regionaler Bildungsangebote. Sie liefern einen Rahmen für die gezielte Weiterentwicklung von Bildungsangeboten sowie Handlungskonzepte für lebenslanges Lernen und Bildungsgerechtigkeit. Sie unterstützen die Entwicklung von innovativen Kooperationsformen. Ziel ist eine lebendige öffentliche Diskussion und die Verständigung aller Bildungspartner in Bezug auf ein bildungspolitisches Gesamtkonzept, ein regionales Bildungsprofil und geeignete Implementierungsstrategien.

Voraussetzung für die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ist das Selbstverständnis als **lernende Region** oder lernende Kommune mit gemeinsamer Verantwortung, die regionale Innovationsprozesse ressort- und institutionenübergreifend mit Bürgerbeteiligung plant und gestaltet.



Durch die Vernetzung möglichst aller Einrichtungen insbesondere aus den Bereichen Jugend- und Behindertenhilfe, Schule, Familien- und Erwachsenenbildung, Verbände der Selbsthilfe, Kultur, Kirche, Gesundheit, Sport, Polizei, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Wirtschaft und Arbeitsförderung werden deren Bildungsangebote zum Bestandteil des kommunalen Bildungssystems. Kinder- und Familienzentren, Familienstützpunkte, Tageseinrichtungen und Schulen mit Stadtteilöffnung, Ganztagschulen, Mehrgenerationenhäuser und Bildungsberatungsagenturen sind Beispiele erfolgreicher Vernetzung.

Positive Kooperationserfahrungen schaffen eine Netzwerkidentität, die dafür sorgt, dass Kommunikations- und Veränderungsprozesse dauerhaft mitgetragen und bürgerschaftliches Engagement gestärkt werden. Die jeweils beteiligten Kooperationspartner bilden lernende Gemeinschaften, die eine neue Kommunikations-, Kooperations- und Lernkultur mit Leben füllen und nach außen tragen.

Durch regionale Bildungsnetzwerke wird ein Innovations- und Regulationsmechanismus installiert, der die bildungspolitischen Entscheidungen auf Landesebene flankiert. Die Stärkung der Eigenverantwortung der Bildungseinrichtungen, ihre zunehmende Öffnung zum Gemeinwesen und der Ausbau von Ganztageseinrichtungen eröffnen neue Gestaltungschancen vor Ort.

7. Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen.

Die Anforderungen an ein Bildungssystem unterliegen aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen einem fortlaufenden Wandel. Alle Bemühungen sind auf die zentrale Aufgabe gerichtet, die Qualität von Bildungsprozessen stets zu optimieren. Daher wird eine Balance zwischen Kontinuität und Innovation immer wieder aufs Neue hergestellt, indem die aktuelle Praxis und neue Entwicklungen kritisch reflektiert werden.

Ziel ist es, die Bildungseinrichtungen zu befähigen, diese Aufgaben erfolgreich und effizient zu bewältigen und sich neuen Herausforderungen selbstbewusst und motiviert zu stellen. Dadurch wird eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und -sicherung gewährleistet. Die Einführung eines Qualitätsmanagements ist notwendig, um diesen komplexen Prozess zu unterstützen und Instrumentarien für die Umsetzung anzubieten. Die im Folgenden erläuterten selbstreflexiven und zielgerichteten Prozesse auf organisatorischer und personaler Ebene zielen im Ergebnis auf die systematische Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von Methodik bzw. Unterricht ab.

A. Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen

Bildungseinrichtungen verstehen sich als sogenannte lernende Organisationen. Dieser Begriff mag irritieren, lernen doch nicht die Organisationen – hier die Bildungseinrichtungen – selbst, sondern vielmehr die in den Einrichtungen Arbeitenden. Das Modell der lernenden

Organisation verdeutlicht, dass Lernen auf verschiedenen Ebenen geschieht und einen kontinuierlichen Prozess darstellt. Dabei geht es in einer lernenden Organisation ebenso um grundlegende Veränderungen bezogen auf eigene Handlungsmuster, wie auch um gemeinsames Lernen – das sogenannte Teamlernen – und um eine ganzheitliche Betrachtung des Systems, bei dem auch die Vorerfahrungen eine Rolle spielen. Lernende Organisationen verstehen den Wandel als Normalfall und können sich auf Änderungen bzw. neue Anforderungen aktiv einstellen. Lernen geschieht sowohl individuell als auch im Team bzw. im gesamten System. Das Konzept der lernenden Organisation stellt hohe Anforderungen an die Lernmotivation und Lernfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Team als lernende Gemeinschaft

Das Lernen im Team ist zentraler Bestandteil in der lernenden Organisation. Unter Teamlernen wird die Kompetenz verstanden, in Arbeitsgruppen gemeinsam zu arbeiten, zu handeln und hierdurch systematisch zu lernen. Das Team ist demnach der Ort für Austauschprozesse von



Erfahrungen in einer lernenden Organisation. Somit werden Diskussion und Dialog, Umgang und Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Verhaltensweisen und Routinen vorausgesetzt. Teamlernfähigkeit erfordert jedoch Übung und stellt kein punktuell Vorhaben dar.

Gelingende Teamarbeit ist ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätsverbesserung auf den verschiedenen Ebenen einer Einrichtung – ob Kindertageseinrichtung oder Schule. Gerade durch das Zusammentreffen von verschiedenen Qualifikationen und einem intensiven Wissenstransfer werden Synergieeffekte ermöglicht. Für effizientes Teamlernen sind bestimmte Komponenten erforderlich. Diese liegen im Spannungsfeld zwischen dem Einzelnen und der Organisation. Unterschieden werden:

- ▶ personenbezogene Komponenten: Einstellung, Widerstand, Vertrauen
- ▶ interaktionsbezogene Komponenten: soziale Kompetenz – die eigene und die der anderen –

und die soziale bzw. Führungskompetenz der Leitung

- ▶ Strukturkomponenten des Arbeitsumfeldes: die lernanregende Organisationsstruktur

Eine solche Lernkultur erfordert die konsequente Einbeziehung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch intensiven Dialog, ein entsprechendes Führungsverständnis und den Einsatz geeigneter Methoden, die sich in den Konzepten der Personalentwicklung wiederfinden.

Die Qualität der Teamarbeit ist maßgeblich für die Qualität der Prozesse und der Ergebnisse in Bildungseinrichtungen. Ein funktionierendes professionelles Team – auf horizontaler und vertikaler Ebene – arbeitet effektiv für die Erledigung der Aufgaben, schafft professionelle und persönliche Unterstützung für alle Mitglieder, vergewissert sich regelmäßig der gemeinsamen Vorgehensweisen und Ziele und nimmt Veränderungen und Anpassungen vor.

Bedeutsam sind die aktive, gezielte Gestaltung der Zusammenarbeit, die gemeinsame Verantwortung aller für die gesteckten Ziele und die Festlegung von Strategien und Regeln sowie einer zeitlichen und organisatorischen Struktur.

Im Zuge einrichtungsinterner und -übergreifender Kooperationen bilden sich **multiprofessionelle Teams** zur fallbezogenen Zusammenarbeit. Auch diese Kooperation wird gezielt als professionelle Teamarbeit organisiert und gestaltet. Auf diese Weise können die Beteiligten, die sich zur Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe zusammengefunden haben, mit einander ergänzenden Fähigkeiten möglichst effektiv arbeiten.

In Bildungseinrichtungen, die sich als lernende Organisation verstehen, bieten die Instrumente der internen und externen **kollegialen Beratung** sowie der **Fachberatung** und der **Teamsupervision** Möglichkeiten, auf der Ebene der persönlichen Ressourcen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anzusetzen. Ziele sind die Professionalisierung des beruflichen Handelns und die Bewältigung von Belastungen im Arbeitsalltag, möglicherweise auch eine Veränderung der Arbeitsorganisation und eine Verbesserung von Arbeitsklima und Einrichtungs- bzw. Schulkultur.

Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen haben somit wesentliche Vorteile: Sie sind fähig zu systematischem Problemlösen, Experimentieren mit innovativen Ansätzen sowie Lernen aus eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer. Zugleich schaffen sie den Transfer von neuem Wissen in die gesamte Organisation.

B. Schlüsselrolle der Leitung

Leitungskräften in Bildungseinrichtungen kommt eine zentrale Rolle zu. Sie initiieren Lernprozesse und unterstützen und institutionalisieren kontinuierliche Reflexion und Rückmeldung. Die Einrichtungs- bzw. Schulleitung ist für die Qualitätsentwicklung maßgeblich verantwortlich. Sie initiiert die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses, sorgt für die Einbindung des gesamten Teams oder Kollegiums in die Qualitätsentwicklungsprozesse und schafft unterstützende Strukturen für Austausch und Beratung. Erwartungen an die Qualität der Arbeit und an das berufliche und persönliche Weiterlernen werden klar und transparent formuliert. Wertschätzende, differenzierte Rückmeldungen bezüglich bereits erreichter und noch weiter anzustrebender Ziele geben Orientierung und Motivation.



Wichtige Aufgaben der Leitungskräfte sind:

- ▶ Initiative für die Entwicklung einer gemeinsamen Vision
- ▶ Einbezug aller Beteiligten, d. h. Kinder, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Träger (Partizipation)
- ▶ Motivation des Teams
- ▶ Vernetzung und Öffnung der Bildungseinrichtung nach innen und außen
- ▶ Weiterentwicklung der Reflexions- und Feedbackkultur
- ▶ Monitoring des Bildungsgeschehens und der gezielt moderierten Lernprozesse
- ▶ kontinuierliche Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption bzw. des Schulprofils im Team
- ▶ profilbezogene Fortbildungsplanung für das pädagogische Personal

Leitungskräfte müssen sich ihrer Führungsrolle bewusst sein und die Umsetzung der geltenden Gesetze und Vorgaben unter Berücksichtigung des Einrichtungsprofils sicherstellen. Sie tragen die Verantwortung für die Einrichtung und für die Steuerung der Veränderungsprozesse und ihnen obliegt die Dienstaufsicht über die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Dafür sind folgende Kompetenzen erforderlich:

- ▶ Führungskompetenz: z. B. partizipative Führung, steter und genauer Überblick über Prozesse, die in der Einrichtung ablaufen
- ▶ Personalkompetenz: v. a. die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Reflexion des Leitungs- und Führungsstils und zu genauer Beobachtung und Prognose aufgrund gut funktionierender Informations- und Kommunikationssysteme
- ▶ Sozialkompetenz: v. a. Einfühlungsvermögen und emotionale Kompetenz als Grundlage für eine positive und wertschätzende Haltung gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

- ▶ Fachkompetenz: v. a. umfassendes pädagogisch-didaktisches Wissen und Handlungskompetenz
- ▶ Kommunikationskompetenz: v. a. die Fähigkeit zum aktiven Zuhören, zu sachlich-konstruktiver Kritik, Achtsamkeit für nonverbale Botschaften
- ▶ Organisations- und Planungskompetenz: v. a. strategisches Wissen
- ▶ Innovationskompetenz: v. a. die Fähigkeit, Veränderungen als positiven Impuls für Neuerungen wahrzunehmen, aktiv aufzugreifen und zu gestalten

Die vielfältigen Anforderungen an Führungskräfte in Bildungseinrichtungen erfordern eine spezifische Vorbereitung, kontinuierliche Weiterqualifizierung für die bestehenden Aufgaben sowie Angebote kollegialer Beratung und Supervision.

C. Evaluation als qualitätsentwickelnde Maßnahme

Qualitätsentwicklungsprozesse können durch Evaluation angestoßen, geplant und reflektiert werden. Die Stärken und das Veränderungspotenzial der eigenen Arbeit werden mithilfe systematischer und erprobter Evaluationsverfahren dargestellt. Unterschiedliche Qualitätsaspekte werden im Hinblick auf ihre konkrete Ausgestaltung beurteilt. Auf der Basis möglichst objektiver Daten liefert Evaluation Anregungen zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Prozesse und Ergebnisse in Bildungseinrichtungen.

Lernende Organisationen der Bildung und Erziehung nutzen die Verfahren der Evaluation zur Bestandsaufnahme, zur Bestimmung von Zielen und zur Überprüfung von Ergebnissen und der Effektivität pädagogischer Maßnahmen. Ziel von Evaluationsprozessen ist die Professionalisierung des beruflichen Handelns und eine prozessorientierte Optimierung.



D. Aus-, Fort- und Weiterbildung

Für die Etablierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses spielen die Institutionen und Akteure der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine zentrale Rolle. Aus-, Fort- und Weiterbildung für Elementar- und Primarbereich finden zwar an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Systemen statt. Alle beteiligten Institutionen verbindet jedoch die Aufgabe, das gemeinsame Bildungsverständnis als Inhalt und Prinzip einzubeziehen. Expertinnen und Experten aus der Praxis werden als Lehrende verstärkt einbezogen, da sie einen ausreichenden Wirklichkeitsbezug im Bildungssystem garantieren.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen **interner Evaluation** (die Evaluation wird durch das Einrichtungsteam bzw. Kollegium selbst durchgeführt) und **externer Evaluation** (externe Expertinnen und Experten führen die Evaluation durch und greifen dafür auf Befragungen, Beobachtungen oder auch Dokumentenanalysen zurück). Wesentliche Bestandteile interner und externer Evaluation sind mündliche und schriftliche Befragungen der Kinder, der Eltern und des pädagogischen Personals sowie systematische Beobachtungen und Analysen der Stärken und Schwächen einer Bildungseinrichtung.

Im pädagogischen Bereich hat sich eine Kombination aus interner und externer Evaluation als zielführend, praktikabel und effektiv erwiesen. Interne und externe Evaluation ergänzen sich dabei, sodass die Vorteile beider Verfahren zum Tragen kommen²⁵.

Für den Bereich Kindertagespflege obliegt es den Fachstellen der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Evaluation als Qualitätsinstrument zu nutzen.

Folgende Maßnahmen tragen in der Ausbildung dazu bei, die Kooperation und Vernetzung der Institutionen zu intensivieren und eine Identifikation mit den gemeinsamen Zielen zu erreichen:

- ▶ Prinzipien der Bildungsleitlinien als verpflichtender Ausbildungsinhalt für den Elementar- und Primarbereich sowie für Tagespflegepersonen
- ▶ Anwendung und Reflexion ko-konstruktiver und partizipativer Lehr- und Lernformen in den Ausbildungsinstitutionen
- ▶ gemeinsame institutionenübergreifende Veranstaltungen und Ausbildungstage
- ▶ gemeinsame Auseinandersetzung der Auszubildenden bzw. Studierenden mit sich überschneidenden Ausbildungsinhalten
- ▶ gegenseitige Praktika in verschiedenen Bildungseinrichtungen

Um die Inhalte der Leitlinien in der Praxis realisieren zu können, bedarf es gezielter Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die in verstärktem Maße institutionenübergreifend durchgeführt werden. Diese und weitere

²⁵ Das BayEUG regelt in Art. 113 c die interne und externe Evaluation an Schulen. Das BayKiBiG knüpft in Art. 19 die staatliche Förderung von Kindertageseinrichtungen an die Erfüllung bestimmter Qualitätsvoraussetzungen, darunter eine jährliche Elternbefragung oder sonstige, gleichermaßen geeignete Maßnahmen der Qualitätssicherung.

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden sowohl unter Berücksichtigung der persönlichen Entwicklungsbedarfe und Interessen der Pädagoginnen, Pädagogen und Tagespflegepersonen als auch unter Gesichtspunkten der Weiterentwicklung der Einrichtung systematisch und prozessbegleitend geplant und organisiert (siehe 7. A.–7. C.).

Inklusion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Inklusive Pädagogik und der Umgang mit Heterogenität sind in allen Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowohl als Inhalt als auch als Prinzip zu verankern. Dabei geht es um die Einstellungen zur Akzeptanz von Verschiedenheit, aber auch um die Stärkung von beruflichen Kompetenzen im Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen.

Bedeutsam ist eine Sensibilisierung für den Umgang mit Vielfalt und das damit verbundene, nicht auflösbare Spannungsverhältnis: Eine Betonung von Unterschiedlichkeit kann diskriminierende Wahrnehmungen fortschreiben und widerspricht dem Anspruch auf Gleichbehandlung. Das Ignorieren von vorhandener Unterschiedlichkeit andererseits gleicht keine

Benachteiligungen aus, sondern bestätigt diese. In diesen Fällen ist es notwendig, auf Unterschiede gezielt einzugehen, kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen und innerhalb einer Lerngruppe für die Kinder unterschiedliche Lern- und Entwicklungsziele zu benennen.

Damit Pädagoginnen und Pädagogen diesem Anspruch gerecht werden, nehmen Aus-, Fort- und Weiterbildung die Chancen in den Blick, die heterogene Lerngruppen bieten: Die Kinder lernen voneinander und profitieren so von der vorhandenen Unterschiedlichkeit. Hierzu bedarf es einer differenzierten und geschulten Wahrnehmung für vorhandene Potenziale, einer hohen Fachkompetenz, um die Kinder entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten als Mitgestalter einzubeziehen und der Sensibilität für die spezifischen Bedarfe und Notwendigkeiten.

Ebenso wie die Lerngruppen der Kinder profitieren auch die Pädagoginnen und Pädagogen in Aus-, Fort- und Weiterbildung von der Heterogenität ihrer Mitglieder und nutzen diese Vielfalt gezielt für die Erweiterung der eigenen Kompetenzen.





8. Bildung als lebenslanger Prozess.

In einer wissensbasierten Gesellschaft ist Bildung von zentraler Bedeutung. Der Erwerb von Orientierungswissen, Werthaltungen und fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen beherrscht die ersten beiden Lebensjahrzehnte, ist aber mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter oder Berufsleben nicht abgeschlossen. Mehr als je zuvor ist Bildung als lebenslanger Prozess zu verstehen – mit unterschiedlichen Ausprägungen in den einzelnen Lebensphasen.

Damit Bildung als lebenslanger Prozess gelingt, ist es Aufgabe der Akteure in den Bildungsorten, in allen Lebensphasen und Lebensbereichen individuelles Lernen anzuregen und so zu unterstützen, dass es zu einem selbstverständlichen Teil des Lebens wird. Wird Bildung dabei nicht nur als Notwendigkeit und Verpflichtung

erfahren, sondern als Bereicherung des eigenen Lebens und Erweiterung der eigenen Möglichkeiten, dann sind gute Voraussetzungen gegeben, dem Bildungsprozess lebenslange Dauer zu verleihen. Die Grundlagen dafür werden in der Kindheit gelegt.

9. Mitglieder der Fachkommission Bildungsleitlinien.

Die Entwicklung der Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit wurde durch eine Fachkommission begleitet, der folgende Mitglieder angehören:

	KINDERTAGESEINRICHTUNGEN, TAGESPFLEGE	SCHULEN
STAATS- MINISTERIEN	1. Johanna Huber (StMAS) 2. Dr. Hans Eirich (StMAS) 3. Hans-Jürgen Dunkl (StMAS) 4. Dr. Dagmar Berwanger (StMAS) – Vertretung: Mirjana Simic	5. Elfriede Ohrnberger (StMBW) 6. Maria Wilhelm (StMBW) 7. Erich Weigl (StMBW) 8. Dr. Gisela Stückl (StMBW) 9. Christine Hefer (StMBW) – Vertretung: Björn Mellies
STAATSIINSTITUTE	10. Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll (IFP) 11. Eva Reichert-Garschhammer (IFP) 12. Anna Spindler (IFP) 13. Dr. Beatrix Broda-Kaschube (IFP) 14. Dr. Bernhard Nagel (IFP)	15. Thomas Sachsenröder (ISB) 16. Prof. Dr. Eva-Maria Lankes (ISB) 17. Alexandra Brumann (ISB) 18. Dr. Ursula Weier (ISB) 19. Dr. Eva Lang (ISB)
WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG	20. Prof. Dr. Hans-Günther Rossbach (Universität Bamberg) – Vertretung: Dr. Frithjof Grell 21. Prof. Dr. Helga Schneider (KSFH München)	22. Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan (LMU München) 23. Prof. Dr. Joachim Kahlert (LMU München)
AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG	24. Hans-Georg Aigner (LAG der FAKS Bayern) 25. Elisabeth Kramer-Lieberth (BFS Kinderpflege, Landshut)	26. Katharina Schlamp (ALP) – Vertretung: Dr. Simone Hell
KOMMUNALE SPITZENVERBÄNDE FACHREFERENTEN	27. Julius Forster (Bayerischer Städtetag) – Vertretung: Dr. Eleonore Hartl-Grötsch 28. Gerhard Dix (Bayerischer Gemeindetag)	29. Dr. Manfred Riederle (Bayerischer Städtetag)

	KINDERTAGESEINRICHTUNGEN, TAGESPFLEGE	SCHULEN
REGIERUNGEN LANDESJUGENDAMT JUGEND- UND SCHULÄMTER	30. Reinhildis Wolters-Erauw (Regierung von Unterfranken) 31. Stefanie Krüger (Bayerisches Landesjugendamt) 32. Maria Bader (Jugendamt Landkreis Günzburg) 33. Dr. Eleonore Hartl-Grötsch (Landeshauptstadt München) 34. Robert Rosini (Landeshauptstadt München, Elternbildung)	35. Gabriele Holzner (Regierung von Schwaben) – Vertretung: Dr. Klaus Metzger 36. Renate Schubert (Staatl. Schulamt Neustadt a.d. Aisch – Bad Windsheim)
TRÄGERVERBÄNDE	37. Gabriele Stengel (Bayerischer Landesverband für katholische Kindertageseinrichtungen) – Vertretung: Pia Franke 38. Christiane Münderlein (Evange- lischer KITA-Verband Bayern) 39. Joachim Feichtl (AWO, Landesverband Bayern) – Vertretung: Silvia Eckert, Helga Fell 40. Isabel Putzer (BRK, Landesgeschäftsstelle) 41. Alice Schalkhaußer (Der Paritätische in Bayern) 42. Benjamin Tajedini (Dachverband Bayerischer Träger für Kinder- tageseinrichtungen)	
FACHBERATUNG FREIER TRÄGER	43. Gabriele Stegmann (Evangelischer KITA-Verband Bayern) 44. Inge Ueberall (Caritasverband für die Diözese Augsburg e.V.)	
PRAXIS	45. Gabi Friedrich (Lehrerin in KiDZ- Modelleinrichtung Evangelischer Kindergarten Neunkirchen a.B.) 46. Christine Krijger (Evangelisches Kinderhaus Günzburg – BayBEP- und KiDZ-Modelleinrichtung, Konsultationseinrichtung) 47. Brigitte Netta (Katholische Kindertagesstätte St. Michael, Amberg – BayBEP-Modelleinrich- tung, Konsultationseinrichtung)	48. Sigrid Binder (Grundschule München an der Markgrafenstraße) 49. Dr. Christl Thienwibel (Förderzentrum Starnberg) – Vertretung: Dr. Julia Lönne
ELTERNVERBÄNDE	50. Horst Fleck (ArGe der Elternverbände bayerischer KiTas)	51. Maria Lampl (BEV-Bayerischer Elternverband) – Vertretung: Ulrike Stautner

BERUFSVERBÄNDE

- 52. Jürgen Pache (KEG) – Vertretung: Ursula Lay
- 53. Klaus Wenzel (BLLV) – Vertretung: Alexandra Anfang (BLLV) & Waltraud Lucic (MLLV)

**EXPERTEN
INKLUSION**

- 54. Irmgard Badura (Behindertenbeauftragte der Bayerischen Staatsregierung) – Vertretung: Herr Sandor, Herr Schwarz
- 55. Martin Neumeyer
(MdL, Integrationsbeauftragter der Bayerischen Staatsregierung)

**WEITERE FACH-
INSTITUTIONEN
UND -VERBÄNDE**

- 56. Klaus von Gaffron
(Berufsverband bildender Künstler – Landesverband Bayern)
- 57. Wolfgang Greth (Bayerischer Musikrat)
- 58. Christophe Rude (Akademie Kinder philosophieren)
- 59. Julia Schmidt (BLSV – Bayerischer Landessportverband)

KIRCHEN

- 60. Dr. Lorenz Wolf (Katholisches Büro)
- 61. Detlev Bierbaum (Evangelisches Landeskirchenamt) – Vertretung: Eckhard Landsberger
- 62. Prof. Dr. Harry Harun Behr (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Fachbereich Theologie, Islamische Religionslehre)

WIRTSCHAFT

- 63. Michael Lindemann (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft)

Literaturverzeichnis

Argyris, C./Schön, D.A. (2008): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 3. Auflage.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Verfügbar unter: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/²⁶

Bartnitzky, H./Brügelmann, H. et al. (Hrsg.). (2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: gsv.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2009): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen. Informationen für Elternbeiräte und Interessenten zu BayKiBiG, BayBEP und Elternmitwirkung. Verfügbar unter www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/download/bep-elternbeirat.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Einwilligung der Eltern in den Fachdialog zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule über das Kind. Abruf in 10 Sprachen unter www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/download/datenschutz.htm

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010) Übergabeblatt „Informationen an die Grundschule“ mit Erläuterungen für Eltern und Fachkräfte. Abruf in 12 Sprachen unter www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/download/datenschutz.htm

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Maß.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.). (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile

Beck, E. et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

²⁶ Die Verfügbarkeit der Internetquellen wurde am 5. Oktober 2011 geprüft.

- Behn, S. et al. (2010): Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Neue Formen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Schule, jungen Menschen und Eltern. Zwischenbericht. Hamburg/Berlin/Main: isp, camino, ism. Verfügbar unter www.kommunale-bildungslandschaften.de/_download/Zwischenbericht.pdf
- Bennewitz, H./Daneshmand, N. (Hrsg.). (2010): Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In: Bartnitzky, H./Hecker, U. (Hrsg.). (2010). Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt/M.: gsv, S. 191.
- Berwanger, D. (2007): Verschulung des Kindergartens – spielerisches Lernen in der Schule: Wie ähnlich können/sollen/dürfen die Institutionen arbeiten. In: TPS, Theorie und Praxis der sozialen Arbeit (3), S. 7-12.
- Bohn, E. (2010): Schulen auf dem Weg – Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft. In: Bartnitzky, H./Hecker, U. (Hrsg.). Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt/M.: gsv, S. 89-95.
- Booth, T. (2009): Der Index für Inklusion in der frühen Kindheit. In: Heimlich, U. (Hrsg.). Integrative Förderung in Forschung und Praxis, Band 4. Berlin: Lit Verlag, S. 41-55.
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2007): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 4. Auflage 2011: Verfügbar unter www.gew.de/Index_fuer_Inklusion.html#PageTop
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe, übersetzt von I. Boban/H. Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Verfügbar unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf
- Bowman, B.T./Donovan, S./Burns, M. S. (Eds.). (2001): Eager to learn. Educating Our Preschoolers. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Internetportal – Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“: Programmhintergrund. Verfügbar unter: www.lernen-vor-ort.info/de/98.php
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn: BMBF. Verfügbar unter www.lernende-regionen.info/dlr/download/BMBF-21_Lernende-Regionen_Master_03.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2010): Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter www.kindergerechtes-deutschland.de/publikationen/qualitaetsstandards-zur-beteiligung/
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005): Nationaler Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010. Lang- und Kurzfassung. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter www.kindergerechtes-deutschland.de/zur-initiative/
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Verfügbar unter www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/358176/publicationFile/3609/UNkonvKinder1.pdf
- De Boer, H./Peters, S. (Hrsg.). (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Frankfurt/M.: gsv.
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23.11.2007. Verfügbar unter ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften. Verfügbar unter www.jena.de/fm/41/bildungslandschaften.pdf

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. General-konferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Verfügbar unter www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html

Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008): Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf

Fthenakis, W.E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit* (3), S. 8-13.

Griebel, W./Niesel, R. (2011): Beiträge zur Bildungs-qualität: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Gruber, E.: Lehren und Lernen von Erwachsenen. Verfügbar unter: www.checklist-weiterbildung.at

Hansen, R./Knauer, R./Friedrich, B. (2004): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Verfügbar unter www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/282206/publicationFile/kinder-stubederDemokratie.pdf

Hechenleitner, A./Schwarzkopf, K. (2006): Glossar zum Kontext von Bildungsstandards, Teil 1: Kompetenz als zentraler Begriff. In: *schulmanagement* (1) (2006), S. 34-35.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.

Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2007): Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Ergebnisbericht zur Erprobungsphase, Wiesbaden. Verfügbar unter www.bep.hessen.de/, Umsetzung in die Praxis.

Hirschmann, I./Peters, S. (2010): Wege zur Schulentwicklung – wie kann es gelingen, Schule besser zu machen? In: Bartnitzky, H./Hecker, U. (Hrsg.). (2010): Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt/M.: gsv. S. 96-115.

ISB (Hrsg.): Internetportal KOMPAS – Kompetenz-orientierung an Schulen. www.kompas.bayern.de

Kaiser-Mantel, H./Reichert-Garschhammer, E./Wildegger-Lack, E. (2011): Von der Elternarbeit zur Bildungspartnerschaft. In: E. Reichert-Garschhammer E./ Kieferle, C. (Hrsg.): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, S. 220-229.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.

JFMK (2008): Positionspapier der Länder zum Bildungsauftrag und zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter www.kindergartenpaedagogik.de/1879.html und www.brandenburg.de/media_fast/5527/TOP%207%20-%20Anlage1.pdf

JFMK/KMK (2009): Den Übergang von der Tages-einrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf

JMK/KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf

KMK (Hrsg.). (2007): Handreichung für die Erar-beitung von Rahmenlehrplänen der Kultusminister-konferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungs-ordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungs-berufe. Bonn: KMK. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf

KMK (1970/1996): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02-Empfehlungen-Grundschule.pdf

Lockl, K./Schneider, W. (2007): Entwicklung der Metakognition. In: Hasselhorn, M./Schneider, W. (Hrsg.). (2007): Handbuch der Entwicklungs-psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 255-265.

- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Pädagogik (10)(2003), S. 36-43.
- Niesel, R./Griebel, W./Netta, B. (2008): Nach der Kita kommt die Schule – Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg i.Br.: Herder.
- Odernheimer, V. (2010): Teamarbeit in der lernenden Organisation. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.), Reihe Studium und Forschung, Heft 13.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Pettillon, H. (2004): Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs. In: Wosnitza, M. et al. (Hrsg.). Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 126-138.
- Piaget, J. (2003): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (1936 im Original erschienen; 5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pramling-Samuelson, I./Asplund Carlsson, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Grundlagen frühkindlicher Bildung, hrsg. von W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Pietsch S./Ziesemer, S./Fröhlich-Gildhoff, K. (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. WIFF-Expertisen/ 7. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI). Verfügbar unter www.weiterbildungs-initiative.de/fileadmin/download/WiFF_Expertise_7_Froehlich-Gildhoff.pdf
- Radatz, S. (2010): Lernende Organisation verzweifelt gesucht. In: Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation. Heft 54.
- Reichert-Garschhammer, E./Kieferle, C. (Hrsg.). (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Reichert-Garschhammer, E. (2011): Bildung und Lernen im Dialog – Ko-Konstruktion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer E./Kieferle, C. (Hrsg.). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, S. 87-91.
- Reichert-Garschhammer, E. (2011): Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Lernens und Entscheidens. In: Reichert-Garschhammer E., Kieferle, C. (Hrsg.): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, S. 158-175.
- Reichert-Garschhammer, E. (2009): Dialog auf Augenhöhe: Von der traditionellen Elternarbeit zur modernen Bildungspartnerschaft mit Eltern – Ein Wechsel zu echter Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Kinderzeit (2), S. 2-14.
- Ryan, R.M./Deci, E.L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55, p. 68-78.
- Schein, E.H. (2010): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung. 3. Auflage.
- Senge, P.M. (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sodian, B. (2008): Die Entwicklung des Denkens. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 3-48.
- Spindler, A./Berwanger, D. (2011): Expertise: Pädagogischer Ansatz und Multiplikatorenmodell der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In: Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.). Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, S. 18-62.

UNESCO (Ed.). (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. Verfügbar unter unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (deutsch: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: DUK. Verfügbar unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf)

UNESCO (Ed.). (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Chairman: Jaques Delors. Paris: UNESCO. Verfügbar unter unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf (deutsch: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied: Luchterhand. Mehr Information: www.unesco.de/index.php?id=33)

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden: Nomos, S. 23-43.

Wygotski, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Vollständige Neuübersetzung von G. Rückriem/J. Lompscher. Weinheim: Beltz.

Wygotski, L. S. (1978): Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Informationen

AUTORINNENTEAM

aus der AG Bildungsleitlinien (in alphabetischer Reihenfolge):

Dr. Dagmar Berwanger (StMAS)

Alexandra Brumann (ISB)

Dr. Eva Lang (ISB)

Eva Reichert-Garschhammer (IFP)

Dr. Ursula Weier (ISB)

BEIGEZOGENE CO-AUTOR(INN)EN UND EXPERTISEN

aus dem ISB und IFP (in alphabetischer Reihenfolge):

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll (IFP)

Dr. Beatrix Broda-Kaschube (IFP)

Heidemarie Brückner (ISB)

Wilfried Griebel (IFP)

Dr. Franz Huber (ISB)

Marlies Kennerknecht (ISB)

Christa Kieferle (IFP)

Dr. Ellen Kunstmann (ISB)

Toni Mayr (IFP)

Renate Niesel (IFP)

Hermann Ruch (ISB)

Thomas Sachsenröder (ISB)

Anna Spindler (IFP)

ABKÜRZUNGEN

BayBEP: Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan

BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

BayKiBiG: Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz

IFP: Staatsinstitut für Frühpädagogik

ISB: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

JFMK: Jugend- und Familienministerkonferenz

KMK: Kultusministerkonferenz

StMAS: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration

StMBW: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

www.zukunftsministerium.bayern.de



QR-Code mit dem Handy scannen und die Broschüre direkt unter www.zukunftsministerium.bayern.de lesen.



Wollen Sie mehr über die Arbeit der Bayerischen Staatsregierung erfahren? BAYERN DIREKT ist Ihr direkter Draht zur Bayerischen Staatsregierung. Unter Telefon 089 12 22 20 oder per E-Mail unter direkt@bayern.de erhalten Sie Informationsmaterial und Broschüren, Auskunft zu aktuellen Themen und Internetquellen sowie Hinweise zu Behörden, zuständigen Stellen und Ansprechpartnern bei der Bayerischen Staatsregierung.



Bayerisches Staatsministerium für
Arbeit und Soziales, Familie und Integration
Winzererstr. 9, 80797 München
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@stmas.bayern.de
www.stmas.bayern.de

Bayerisches Staatsministerium für
Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Salvatorstr. 2, 81333 München
E-Mail: poststelle@km.bayern.de
www.km.bayern.de

Gestaltung: trio-group münchen
Bildnachweis: Thomas Dashuber, Stefan Randlkofer,
ddpimages.com, fotolia.com, shutterstock.com
Druck: Druckerei Schmerbeck GmbH
Gedruckt auf umweltzertifiziertem Papier
(FSC, PEFC oder vergleichbares Zertifikat)
Stand: Januar 2014
Artikelnummer: 1001 0412