

Projektbeirat:

Der Beirat unterstützt und berät das Projekt. Er gibt Anregungen zur späteren Implementation der Projektergebnisse. Dem Beirat gehören an:

- Ingeborg Becker-Textor
Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, München
- Angelika Diller
Arbeiterwohlfahrt – Bundesverband, Bonn
- Sigrid Ebert
Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin
- Dr. Donata Elschenbroich
Deutsches Jugendinstitut e.V., Frankfurt am Main
- MRin. Dorothee Engelhard
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn
- Dr. Walter Eykmann, MdL (angefragt)
Katholische Elternschaft Deutschlands, Bonn
- Norbert Hocke
Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Berlin
- Dr. Eva-Maria Lankes
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel
- Anne Müller
Deutsches Rotes Kreuz, Bonn
- Angelika Simeth
Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Abt.: Leitung der Kinderkrippen
- Monika Simon
Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Ilse Wehrmann
Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen
- Mechthild Weßels
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Frankfurt
- Dr. Manfred Wienand (angefragt)
Bundesvereinigung der Kommunalen Spitzenverbände, Köln

- Mdgt. Dr. Helmut Wittmann
Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
- Theresa Wunderlich
Deutscher Caritasverband e.V., Freiburg

Projektleitung:

- Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis
Telefon 0 89 / 2 12 34-2 00
prof.fthenakis@extern.
lrz-muenchen.de

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

- Dr. Hans Eirich
Telefon 0 89 / 2 12 34-2 10
hans.eirich@extern.
lrz-muenchen.de
- Dr. Kristin Gisbert
Telefon 0 89 / 2 12 34-3 01
kristin.gisbert@extern.
lrz-muenchen.de
- Dipl.-Psych. Wilfried Griebel
Telefon 0 89 / 2 12 34-2 20
wilfried.griebel@extern.
lrz-muenchen.de
- Dipl.-Päd. Arndt Ladwig
Telefon 0 89 / 2 12 34-3 05
arndt.ladwig@extern.
lrz-muenchen.de
- Pamela Oberhuemer
Pädagogin (Universität London)
Telefon 0 89 / 2 12 34-3 21
pamela.oberhuemer@extern.
lrz-muenchen.de
- Soz.-Päd. Almut Reidelhuber
Telefon 0 89 / 2 12 34-1 14
almut.reidelhuber@extern.
lrz-muenchen.de
- Dipl.-Psych. Thomas Wörz, M.A.
Telefon 0 89 / 2 12 34-3 05
thomas.woerz@extern.
lrz-muenchen.de

Sekretariat:

- Antje Below
Telefon 0 89 / 2 12 34-3 04
Fax 0 89 / 2 12 34-2 22



Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule

Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 1998)* hat in den Jahren 1996 bis 1998 eine Delphi-Studie über die zukünftige gesellschaftliche Bedeutung von Wissen und Bildung durchgeführt. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse und neuerer Erkenntnisse der entwicklungspsychologischen, erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Forschung soll in den kommenden zwei Jahren der Versuch unternommen werden, den gegenwärtigen Forschungsstand so aufzubereiten, dass darauf aufbauend der Bildungsauftrag für Tageseinrichtungen für Kinder von null bis etwa zehn Jahren neu bestimmt werden kann. Diesen Auftrag hat das BMBF an das Staatsinstitut für Frühpädagogik, unter der Leitung von Professor Dr. Wassilios E. Fthenakis, erteilt. Das Projekt begann am 13.06.2000.

Bildungsqualität im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels

Von Bildung und Erziehung wird es abhängen, ob die heranwachsende Generation den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen ist, mit denen sie in der gewandelten Welt von morgen konfrontiert wird. So ist es von höchster Bedeutung, Vorstellungen, Ziele und Qualitätsstandards öffentlicher Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zu betrachten und zu bewerten. Es handelt sich bei der Erziehung, Ausbildung und Sozialisierung von Kindern um soziale Prozesse, die in Raum und Zeit verortet sind. Erziehung tritt nicht im sozialen Vakuum auf, sondern ist vielmehr durch demographische Veränderungen, historische Ereignisse und Muster, kulturelle Normen und Werte sowie familiäre Entwicklungen und Arrangements geformt. In gleicher Weise sind Wissen und Bildung der Dynamik einer sich immer rascher verändernden Gesellschaft unterworfen.

Merkmale dieses Wandels sind beispielsweise die veränderten Organisationsformen in Wirtschaft und Arbeitswelt, die internationale Mobilität und kulturelle Vielfalt, die sich durch informationstechnologische Entwicklungen ändernden Kommunikationsformen, die wachsende Kluft zwischen Armut und Reichtum oder die Verrechtlichung der Eltern-Kind-Beziehung. Die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zwischen diesen kontextuellen Veränderungen und den Faktoren *Wissen und Bildung* werden immer prägnanter.

Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft

Neuere Erkenntnisse und Befunde geben Anlass, die nachindustrielle Gesellschaft als *Wissensgesellschaft* zu charakterisieren. Der Begriff bringt zum Ausdruck, dass diese neue Form der Gesellschaft – zugespitzt formuliert – vom Wissen lebt: Wissen wird zunehmend zur wesentlichen Ressource und Legitimation des Handelns im sozialen Raum. Beispielfür eine solche Einschätzung der sozialen Wandlungsprozesse sind Ergebnisse der o.g. und im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführten *Delphi-Studie*, bei der Wissenschaftler, Vertreter der unternehmerischen und behördlichen Praxis sowie Bildungsexperten über Erwartungen und Wünsche an die Entwicklung von Wissen und Bildung in den nächsten 25 bis 30 Jahren (*Wissens-Delphi* und *Bildungs-Delphi*) befragt wurden. Die Experten gelangen im *Wissens-Delphi* zu dem Schluss, dass als gesellschaftliches Motiv der Wissenserzeugung zweckfreies Suchen nach Wissen und Erkenntnis im Sinne von Grundlagenforschung zunehmend zurücktreten

* Eine Liste mit der Literatur, die in diesem Prospekt erwähnt wird, kann im Institut angefordert werden.





wird, während die Notwendigkeit, konkrete Fragestellungen und Probleme zu lösen, für die Wissensentwicklung weiterhin und progressiv an Bedeutung gewinnt: Wissen wird immer systematischer als *universales Instrument zur Problemlösung* genutzt werden.

Auf der individuellen Ebene bedeuten diese gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, dass für die Einzelnen *übergreifende Kompetenzen und Fähigkeiten* an Gewicht gewinnen; eine Wissensform, die das Delphi als *Allgemeinwissen* bezeichnet, womit zugleich eine neue Konzeption von *Allgemeinwissen* eingeführt wird. Sie umschließt alle Formen impliziten und expliziten Wissens sowie solche Kompetenzen und Fähigkeiten, die im Urteil der befragten Experten für den Einzelnen äußerst wichtig sind, um sich in der entstehenden Wissensgesellschaft zurechtzufinden. Im einzelnen handelt es sich um vier Felder des Allgemeinwissens:

- **inhaltliches Basiswissen:** Wissen über aktuelle öffentliche Probleme und die alltäglichen Lebensbereiche

- **personale Kompetenzen:** persönliches Erfahrungswissen und Handlungskompetenz in sozialen und kulturellen Kontexten; persönliche Fähigkeiten zum Umgang mit Wissen

- **soziale Kompetenzen:** kommunikative Kompetenzen und soziale Verantwortung

- **instrumentelle bzw. lernmethodische Kompetenzen:** Beherrschen von Kulturtechniken, intellektuelle Fähigkeiten, metakognitive Kompetenzen und Umgang mit Informationen

Personale und soziale Kompetenzen wie auch Basiswissen in aktuellen Themen sind als Inhalte im Bildungssystem bisher unterrepräsentiert. Das Delphi empfiehlt, diese Inhaltsbereiche zukünftig verstärkt in der Bildung zu berücksichtigen und auszubauen. Mit dieser Schwerpunktsetzung gelangt es zugleich zu der Aussage, dass es in Zukunft auf den Menschen und seine persönlichen und sozialen Kompetenzen ankommt. Persönlichkeitsentwicklung wird als gleichrangiges Bildungsziel neben inhaltliche und

lernmethodische Aspekte gestellt, und es wird ein ganzheitliches Konzept des *Lernens fürs Leben* angestrebt.

Wissensgesellschaft und Bildungswesen – sozialintegrative Funktion der Bildung im 21. Jahrhundert

Vergleichbar geht es auch Weinert (1998) zufolge zukünftig um den Erwerb vielfacher, miteinander vernetzter Wissensbestände und Kompetenzen. Weinert sieht als unverzichtbare Bildungsziele vier Bereiche, die mit den *Feldern des Allgemeinwissens* aus dem Wissens-Delphi vergleichbar sind: es geht um den Erwerb *intelligenten Wissens, situativer Strategien zur Wissensnutzung, metakognitiver Kompetenzen* sowie den Erwerb von *Handlungs- und Wertorientierungen*.

- **Intelligentes Wissen** bezieht sich auf ein wohlorganisiertes, vielfältig vernetztes und flexibel anwendbares System aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Grundlage für den Erwerb wie auch das Resultat intelligenten

Wissens ist ein inhaltsbezogenes Lernen, das seinerseits eine inhaltlich relevante Vorwissensbasis für Anwendungsbezüge und nachfolgende Lernprozesse bereitstellt.

- Für den **Erwerb situativer Strategien zur Wissensnutzung** kommt es darauf an, auf welche Art und Weise Wissen erworben wird: Nur wenn im Verbund mit dem inhaltlichen Wissen auch situative Anwendungskontexte gelernt werden, wird das Wissen flexibel und kompetent nutzbar.
- **Erwerb metakognitiver Kompetenzen** umfasst das Lernen, wie man lernt, sowie den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Arbeits- und Lerntechniken, Strategien der Informationsbeschaffung oder Fertigkeiten des Umgangs mit elektronischen Medien.
- Zuletzt werden **Handlungs- und Wertorientierungen** auf der Grundlage von Persönlichkeitsbildung, Verhaltensformung und moralischer Erziehung erworben.

Sowohl die Delphi-Studie als auch Experten wie der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft Markl (1998) heben die besondere Bedeutung der vorschulischen Erziehung und Bildung heraus. Tageseinrichtungen für Kinder nehmen eine wichtige Funktion im Bildungswesen ein, das künftig die Aufgabe haben wird, mit entsprechend qualifiziertem Personal der Gefahr eines "knowledge gaps" zu begegnen, wie sie eine Wissensgesellschaft in sich birgt. Die sozialintegrative Funktion des Kindergartens und die Ganzheitlichkeit von Bildung und Erziehung sind Grundkonzepte der Frühpädagogik, die vor dem Hintergrund der Delphi-Studie erneut an Bedeutung gewinnen.

Die Diskussion um Qualität in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vor dem schulpflichtigen Alter hat in Deutschland bislang die oben beschriebenen Veränderungen nur wenig berücksichtigt – oder doch zumindest diese nicht zum Ausgangspunkt weitreichender Reformen gemacht. Die Bildungslandschaft ist im vorschulischen Bereich wie auch insgesamt durch eine große Bandbreite von Qualitätsunterschieden sowie durch Zurückhaltung der Landesgesetzgeber in Bildungs- und Erziehungskonzeptionsfragen (z.T. bedingt durch das Subsidiaritätsprinzip) gekennzeichnet. Die Qualitätsforschung und zum Teil auch die fachpolitische Qualitätsdiskussion haben sich bisher vorwiegend auf strukturelle Qualitätsaspekte konzentriert, wobei kontextuelle Dimensionen wie Organisationsform und -klima sowie prozessuale Komponenten wie die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind vielfach vernachlässigt wurden.

Erziehungskonzepte haben sich bisher maßgeblich an Situationen oder an Programmen orientiert, was zur Folge hatte, dass individualisierte Ansätze, die von den persönlichen und Entwicklungsbesonderheiten des einzelnen Kindes ausgehen, bis heute weitgehend fehlen. *Dem wird nun ein Konzept gegenüber gestellt, das sich an Basiskompetenzen und an der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben orientiert.* Hier gilt es für den pädagogischen Bereich, Fragestellungen und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen nutzbar zu machen. Auch eine Analyse und Aufbereitung neuerer Curriculumkonzepte und –

entwicklungen in europäischen und außereuropäischen Ländern – vor allem dort, wo es derzeit eine rege Diskussion über Lernen, Erziehung und Bildung in den frühen Jahren gibt – können zur Weiterentwicklung der Diskussion um Bildungsqualität und künftige Bildungsentwicklung in Deutschland beitragen.

Projektziele

In einer Gesellschaft, die sich nicht nur den bereits eingetretenen, sondern auch den zu erwartenden Veränderungen stellt, gewinnt die Förderung von *übergreifenden* Kompetenzen und Fähigkeiten im Bildungsbereich an Gewicht. Neben Kernkompetenzen wie sozialer und interkultureller Kompetenz zählen dazu insbesondere: (1) Fähigkeiten im Umgang mit Risiko und Unsicherheit, (2) Strategien zur Bewältigung von Veränderungen und (3) lernmethodische Kompetenzen.

Ziel dieses Projekts ist die Konzeptualisierung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit besonderem Blick auf den Übergang in die Grundschule. Diese erfolgt auf der Grundlage von drei Arbeitsschwerpunkten:

- auf der Analyse und Aufarbeitung von Ergebnissen der internationalen Forschung zu ausgewählten Basiskompetenzen und der Einschätzung ihrer Relevanz für die Bildung und Förderung des Kindes,
- auf einer Neukonzeptualisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule mit Blick auf eine weiterführende Förderung der ausgewählten Basiskompetenzen,
- auf einem internationalen Vergleich curricularer Konzepte und Entwicklungen und der Einschätzung ihrer Relevanz für eine Weiterführung der Bildungsdiskussion in unserem Land.

Erste Ansätze zur Stärkung von Basiskompetenzen und zur Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern liegen in Deutschland vor. In den letzten Jahren wurden Beiträge vorgelegt, die die Bildungsdebatte im vorschulischen Bereich beleben möchten.





Die von Schäfer (1995) verfasste Arbeit über kindliche Selbstbildungsprozesse zählt ebenso dazu wie auch das von Laewen (1999) durchgeführte Bildungsprojekt mit dem Titel *Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Auch der von Elschenbroich und Schweitzer (1999) produzierte Film *Das Rad erfinden* stellt eine solche Bemühung um eine Neudefinition des Bildungsauftrags für Kinder unter sechs Jahren in Tageseinrichtungen dar. Dennoch ist eine explizite Darlegung des Forschungsstandes sowie eine Konzeptualisierung von solchen Kompetenzen, die als Grundlage für eine Programmentwicklung Verwendung finden könnten, bislang ausgeblieben. Hier knüpft dieses Projekt an.

Es werden drei Basiskompetenzen ausgewählt, die als besonders wichtig gelten: *Resilienz*, *Bewältigungskompetenz bei Transitionen* und *lernmethodische Kompetenz*.

Resilienz

Unter *Resilienz* lässt sich die Fähigkeit von Individuen oder Systemen (z.B. Familie, Gemeinde) verstehen, sich an akut oder chronisch belastende Lebenssituationen effektiv anzupassen. Unter Bezugnahme auf die Entwicklung von Kindern bedeutet dies insbesondere (1) eine gute Entwicklung trotz hohen Risikostatus, (2) anhaltende Kompetenz unter schwierigen Bedingungen und (3) Erholung von stark belastenden Erfahrungen.

Mit der Bestimmung und Erforschung von Resilienz und den dafür notwendigen Bewältigungskompetenzen und -strategien haben sich unterschiedliche Forschungsrichtungen befasst: Entwicklungspsychologie, Entwicklungspsychopathologie, Risikoforschung, Psychologie der seelischen Gesundheit, Familienforschung, Motivationspsychologie u.a.m. Versucht man diese Erkenntnisse zu bündeln, so lässt sich eine Reihe von Basiskompetenzen ermitteln, die Kinder brauchen, um besonderen Anforderungen gewachsen zu sein und sich zu "gesunden" und kompetenten Erwachsenen zu entwickeln:

(a) positives Selbstkonzept; (b) Kontrollerwartung und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit; (c) Fähigkeit zur Selbstregulation; (d) Anpassungsfä-

higkeit im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen (einschließlich der Fähigkeit, sich innerlich zu distanzieren); (e) Fähigkeit, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen; (f) Regelbewusstsein; (g) Fähigkeit zu konstruktivem Denken (auch bei widrigen Umständen); (h) Fähigkeit, sich zu entscheiden und zu organisieren (Selbstmanagement); (i) Fähigkeit, sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten zu bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umzugehen; (j) Fähigkeit, Konflikte gewaltlos zu bewältigen; (k) Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen; (l) Kreativität und Explorationslust; (m) sachbezogenes Engagement und intrinsische Motivation.

Aufgabe des Projekts wird es sein, jene Fähigkeiten, die Resilienz stärken, zu beschreiben und nach Wegen zu suchen, diese in die pädagogische Alltagspraxis umzusetzen.

Transitionskompetenz – Bewältigung von Übergängen

Transitionskompetenz beschreibt die Art und Weise der Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen, die mit Übergängen im familiären oder institutionellen Bereich im Allgemeinen verbunden sind. Es handelt sich um ein prozesshaftes, dynamisches Geschehen über einen längeren Zeitraum, in dem es einerseits zu einer Verdichtung unterschiedlicher Belastungsfaktoren kommt, der andererseits aber auch Chancen für konzentrierte Lernprozesse birgt. Berücksichtigt werden in diesem Ansatz sowohl die Perspektive des Kindes als auch die der Eltern.

Erkenntnisse der Transitionsforschung sollen genutzt werden, um Kinder bei der Bewältigung von Übergängen in Familie und Tageseinrichtung zu stärken. Sensibilität für Transitionsphasen im Leben von Kindern und Familien hilft sowohl bei Problemanalysen als auch bei der Entwicklung von entsprechenden Bewältigungsstrategien. Ein besonderer Schwerpunkt dieses Projekts wird sich auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule richten.

Lernmethodische Kompetenz

Zu den Aufgaben des Bildungssystems, die oberste Priorität haben, zählt die Vermittlung von *Kompetenzen zur Erschließung und Aneignung von Wissen* – Kernkompetenzen, die zur Nutzung verfügbarer Informationen qualifizieren. So sind *eine Vorwissensbasis und lernmethodische Kompetenzen* unerlässlich für eine Aktualisierung des Wissens und das Ausfiltern des Unwichtigen oder Überflüssigen. Aktuelles Wissen ist nur in einem *Prozess des lebenslangen Lernens* zu erwerben.

Zwei Aspekte erscheinen hier besonders wichtig: (a) der Erwerb intelligenten Wissens und metakognitiver Kompetenzen und (b) der kompetente und kritische Umgang mit Medien.

(a) Erwerb intelligenten Wissens und metakognitiver Kompetenzen

Wissen flexibel und kompetent nutzen zu können ist weniger eine Funktion des erworbenen Wissens als der Art des Wissenserwerbs: Soll Wissen eine Grundlage für Problemlösungen in Alltagssituationen bereitstellen, so sind situative Kontexte für eine Anwendung des Wissens mitzulernen. Andernfalls bleibt das erworbene Wissen "träge" und für Transfer und Anwendung wenig brauchbar; dem Kind würde sich die Bedeutung des Wissens nicht erschließen.

Neben dem Erwerb von Vorwissen und Allgemeinbildung wird die *Fähigkeit zu lernen* oder das *Lernen, wie man lernt*, in besonderem Maße zu fördern sein. Zu lernen, wie man lernt, ist eine metakognitive Aufgabe. *Metakognition* kennzeichnet im einfachsten Sinne *das Denken über das Denken*. Zu planen, wie man eine vorgegebene Lernaufgabe angeht, das eigene Verständnis eines Textes beim Lesen zu überwachen oder den eigenen Lernfortschritt zu beobachten sind metakognitive Prozesse. Im klassischen Verständnis des Begriffs (Flavell, 1979) umfasst *Metakognition* sowohl erworbenes Wissen über kognitive Vorgänge als auch die Steuerung und Kontrolle kognitiver Prozesse. In vorliegenden Trainingsprogrammen zur Verbesserung metakognitiver Fähigkeiten, die sich bisher allerdings überwiegend an Schulkinder der Sekundarstufe richten, spie-

len beide Aspekte eine Rolle; sie sind für erfolgreiches Lernen unerlässlich und sollten bereits bei jüngeren Kindern gefördert werden. Metakognitive Prozesse wie die Fähigkeit zur Beobachtung und Selbstregulation des Verhaltens durch inneres Sprechen können bereits sehr jungen Kindern effektiv vermittelt werden. Die Aufgabe des Projekts wird darin bestehen, die Forschung zur Entwicklung und Förderung metakognitiver Fähigkeiten aufzubereiten und im Hinblick auf eine pädagogische Umsetzung auch für jüngere Kinder zu bearbeiten.

Zudem sollte auch für jüngere Kinder die Möglichkeit gesichert werden, dass sie Wissen von Anfang an in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten erwerben und anwenden können. Der Gefahr von wachsenden Primärerfahrungsdefiziten gilt es durch Lernen in Ganzheitlichkeit, durch physische Lebenswelterfahrung, Entfaltung aller Sinne und Selbsterfahrung in sozialen Bezügen entgegenzuwirken.

(b) Kompetenter und kritischer Umgang mit Medien

Es gilt, Lernende zum kompetenten, d.h. auch kritischen Umgang mit Informationsmedien anzuhalten und zu qualifizieren. Es ist eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems, durch breite und intensive Vermittlung von Medienkompetenz einem wachsenden Bildungsgefälle entgegenzuwirken. *Medienkompetenz* betrifft sowohl die Fähigkeit, sich der neuen Medien zu bedienen, als auch Resistenz gegenüber dem Informationsüberfluss.

Wenn die Fähigkeit zur Nutzung innovativer Informations- und Kommunikationsmedien für die Erschließung von Wissensbeständen noch an Bedeutung gewinnt, kann dies die Trennlinien zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen verschärfen.

Der mündige Umgang mit Medien soll gestärkt und gefördert werden. Dazu zählen (1) Wahrnehmungskompetenz, (2) Nutzungskompetenz und (3) Handlungskompetenz. Es muss die Fähigkeit gefördert werden, Zusammenhänge zwischen Medien und

Realität herzustellen. Das medienkompetente Kind kennt auch Alternativen zum Mediengebrauch. Medienerziehung nach dem Leitbild des kompetenten Kindes ist auch präventiv ausgerichteter Kinder- und Jugendschutz.

Der Übergang in die Grundschule mit Blick auf die Stärkung von Basiskompetenzen

Ein Hauptziel des Projekts besteht darin, pädagogische Handlungsansätze und erzieherische Interventionen zu entwickeln, die eine Weiterführung förderlicher Maßnahmen für die ausgewählten Basiskompetenzen auch in der Grundschule ermöglichen.

Während sich alle Kinder den neuen Anforderungen stellen müssen, gibt es eine Reihe von Kindern, die durch ihre besondere Individualität und Lebenssituation eine differenzierte Unterstützung brauchen, so beispielsweise Kinder, die vom Schulverlassen bedroht sind, Kinder aus anderen Sprach- und Kulturkreisen oder Kinder aus belasteten Familienverhältnissen. Aufgrund von Beobachtungen der Kinder in verschiedenen Situationen und oft über einige Jahre hinweg können die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten einen wichtigen Beitrag zu Gesprächen mit Eltern und mit Lehrkräften in der Grundschule oder Förderschule über die bestmögliche Gestaltung des Übergangs leisten.

Ging man früher davon aus, dass der Übergang in die Grundschule möglichst "gleitend" und "bruchlos" erfolgen sollte, impliziert die neuere Transitionsforschung, dass Kinder auch mit Brüchen und Diskontinuitäten umgehen lernen müssen. Dieser Paradigmenwechsel muss bei einer konzeptionellen Weiterentwicklung bisheriger Praxis berücksichtigt werden. In diesem Sinne ist der Übergang in die Schule ein Prozess, der nicht kurz vor der Schuleinschreibung anfangen kann. Vielmehr geht es darum, den Kindern über die ganze Kindergartenzeit hindurch (und möglicherweise auch schon vorher in der Kinderkrippe) ein vielseitig anregendes Milieu zu bieten, in dem sie ihre persönlichen Stärken und Grenzen in verschiedenen Entwicklungsdimensi-

onen erfahren, ein positives Selbstbild aufbauen und ein gesundes Selbstbewusstsein entwickeln können – als Grundsteine unter anderen für einen gelungenen Übergang in die Schule. Dabei geht es nicht nur um die Rolle der Kinder, der Eltern und der Erzieherinnen in diesem Prozess, sondern auch um die Aufgabe der Grundschule, neue konzeptuelle Ansätze pädagogisch aufzugreifen und fortzuführen.

Prospektiv gesehen bilden die in den ersten sechs Lebensjahren erworbenen Fähigkeiten zur Bewältigung von Veränderungen sowie zum Umgang mit Risiko und Unsicherheit eine Ressource, die es ermöglicht, Übergangserfahrungen auch in späteren Jahren erfolgreich zu meistern. Die ersten sechs Jahre im Leben des Kindes können als eine Zeit angesehen werden, der eine zentrale Bedeutung für den Erwerb grundlegender emotionaler Bewältigungskompetenzen für die gesamte Lebensspanne zukommt.

Internationaler Vergleich von curricularen Konzepten und Entwicklungen mit Blick auf die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland

Mit dem Ziel, die Bildungsdiskussion in unserem Lande zu stimulieren und möglicherweise auch inhaltlich zu bereichern, werden neuere curriculare Initiativen in verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern gesichtet und analysiert. Es werden interessante Entwicklungen in ausgewählten Ländern dargestellt (z.B. Großbritannien, Schweden, Niederlande, Neuseeland), die mit Blick auf ihre Relevanz für die Situation in Deutschland analysiert werden. Dadurch erhält die Forschungs- und Fachdiskussion hierzulande wertvolle Impulse, zumal die international vernetzte Perspektive generell an gesellschaftlicher Relevanz gewinnt.

Unter Berücksichtigung des jeweiligen nationalen Systems der Kindertagesbetreuung wird die Analyse sich u.a. an folgenden Fragen orientieren:

- Welche Ziele gelten als zentral für die Bildung und Erziehung jüngerer Kinder in den einzelnen Ländern?



- Was sind die Schwerpunkte des Curriculums?
- Welche Dimensionen der Arbeit in Tageseinrichtungen werden besonders hervorgehoben, und wie werden diese begründet?
- Welche Lernkonzepte, welche Auffassungen von "Bildung" und "Lernen" liegen den Curriculum-entwürfen zugrunde?
- Wie verbindlich ist die Umsetzung des Curriculums?
- Welche Formen der Qualitätssicherung und Evaluation sind damit verbunden?
- Wer war an der Entstehung des Curriculums beteiligt?
- Wie wird der Übergang in die Pflichtschule konzeptualisiert?

Projektkonzeption

Dieses Projekt wurde durch die Ergebnisse der Delphi-Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung motiviert. Das vorgelegte Projekt stellt den Versuch dar, die wissenschaftlichen Forschungser-

kenntnisse aufzuarbeiten, die für die Umsetzung der durch die Delphi-Studie angeregten Reformen im Bildungswesen erforderlich sind.

Das Projekt fokussiert auf den kindlichen Lernprozess bis zum Schulalter und auf die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Demnach stehen im Mittelpunkt der Betrachtung Fragen, wie Kinder in dieser Entwicklungsphase lernen und wie sie Übergänge bewältigen. Die hier vertretene Position, Lernprozesse in der Kindheit als Teil eines umfassenden Lernprozesses in der individuellen Biographie des Einzelnen zu verstehen, lässt sich in die Bemühungen der OECD und der UNESCO einordnen, die bereits seit den 70er Jahren und verstärkt in den 90er Jahren auf die Bedeutung eines *lebenslangen Lernens* aufmerksam machen (OECD/CERI, 1973; UNESCO, 1996). Eine Reihe von Autoren hat bereits dieses Thema aufgegriffen und konsistent auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch frühe Bildungsprozesse als Teil einer auf die menschliche Biographie ausgerichteten Bildungs- und Lernkonzeption zu betrachten und als solche zu behandeln.

Schwerpunkte der Projektkonzeption

Die Projektkonzeption umfasst drei Schwerpunkte:

- (1) die Aufarbeitung von Forschungsergebnissen zur Förderung der drei Basiskompetenzen Resilienz, Transitionskompetenz und lernmethodische Kompetenz mit dem Ziel, Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder weiterzuentwickeln;
- (2) eine Neukonzeptualisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule mit Blick auf eine weiterführende Förderung der ausgewählten Basiskompetenzen in die Grundschule hinein;
- (3) ein internationaler Vergleich curricularer Konzepte und Entwicklungen für den vorschulischen Bereich und den Übergang in die Schule mit Blick auf die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland.

Erprobung in der Praxis

Für die Schwerpunkte (1) und (2) ist es geplant, in einem ersten Teil die gegenwärtige Forschung verständlich für die Fachkräfte zusammenzufassen. In einem weiteren Teil werden die Schwerpunkte behandelt, die sich für (spätere) Programmentwicklung eignen. In einem dritten Teil wird an einzelnen Beispielen die Operationalisierung der praktischen Vermittlung erarbeitet. In diesem Zusammenhang werden Beispiele ausgewählt, die sich auf unterschiedliche Entwicklungsstufen einerseits und auf unterschiedliche Situationen (z.B. Krippe, Kindergarten, Familie, Hort und Schule) beziehen. In diesem Zusammenhang werden mögliche Ansätze der Förderung dieser drei Kompetenzbereiche im Dialog mit pädagogischen Fachkräften (Erzieherinnen in Kindergärten, Kinderkrippen und Kinderhorten sowie Grundschullehrerinnen) erarbeitet. Um ein hohes Maß an Praxisrelevanz zu erreichen, werden 30 Einrichtungen (10 Kindergärten, 10 Kinderhorte/Grundschulklassen, 10 Kinderkrippen) mit jeweils 1 Leiterin und 1 Gruppenleiterin (möglicherweise

auch 1 Grundschullehrerin) an Entwicklungsgesprächen und Erprobungen beteiligt. Eine vollständige Operationalisierung oder gar Implementierung und Evaluation dieser Ansätze ist nicht Bestandteil dieses Projektes. Die Ansätze werden auch dahingehend überprüft bzw. überarbeitet, inwieweit sie in den Familien der Kinder angewandt werden können, da eine optimale Stärkung und Förderung von Basiskompetenzen bei Kindern eine Zusammenarbeit von Tageseinrichtung und Elternhaus notwendig macht.

Projektergebnisse

Die Ergebnisse des Projekts sollen in zwei Fachbüchern präsentiert werden:

1. Ein Fachbuch zum Themenbereich Basiskompetenzen

Auf der Grundlage der erarbeiteten Forschungsergebnisse sowie unter Einbeziehung der Erfahrungen der am Projekt beteiligten Fachkräfte aus den Einrichtungen Schule, Hort, Kindergarten und Kinderkrippe wird das Handbuch in vier inhaltliche Abschnitte gegliedert:

- Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule: Neben einer Neukonzeptualisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule werden die Auswirkungen auf die Grundschule, den Kindergarten und auf die Familie dargestellt.
- Bewältigung von Transitionen: Neben dem Übergang in den Kindergarten als eine Transition im Bildungswesen werden weitere Ereignisse behandelt, die Transitionen im Leben des Kindes, der Familie und im Bildungswesen einleiten. Ähnlich wie beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule werden Implikationen für die Grundschule und die Kindertageseinrichtungen reflektiert.
- Stärkung der Resilienz: Die inhaltliche Darstellung dieses Schwerpunktes nimmt zwar unmittelbaren Bezug auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, sie zeigt aber zugleich, welche Implikationen für die Schule, für

die Tageseinrichtungen sowie für die Familie gegeben sind. In diesem Schwerpunkt kann illustriert werden, wie unterschiedliche Bildungsbereiche mit einer gemeinsamen Bildungskonzeption verbunden werden und wie notwendig es ist, hier eine gemeinsame Basis bereitzustellen, die die unterschiedlichen Stufen des Bildungswesens durchdringt.

- Förderung lernmethodischer Kompetenz: Lernen, wie man lernt. Die Vermittlung lernmethodischer Kompetenz ist – wenn auch in unterschiedlicher Form – relevant für alle Stufen des Bildungswesens. Vorliegende Forschungsergebnisse werden mit Blick auf den Übergang vom Kindergarten zur Schule, aber auch unter Berücksichtigung der anderen Bildungsbereiche: Schule, Hort, Kindergarten und Familie dargestellt und hinsichtlich ihrer Konsequenzen reflektiert.

Charakteristisch für alle vier Schwerpunkte des Fachbuchs ist der gemeinsame Ausgangspunkt: Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, aber zugleich auch die Betrachtung der Implikationen für die anderen Bildungsbereiche und für die Familie. Es soll vor allem eine Weiterführung der Ansätze zur Stärkung der Basiskompetenzen in die Grundschule gewährleistet werden.

2. Ein Fachbuch mit internationalen Beispielen von frühpädagogischen curricularen Konzepten und Entwicklungen

In diesem Fachbuch werden innovative frühpädagogische Bildungscurricula aus ausgewählten Ländern präsentiert, Ansätze zur Gestaltung des Übergangs in die Pflichtschule behandelt und die sich daraus für eine Bildungsreform ergebenden Konsequenzen erläutert. Das Fachbuch weist folgende Schwerpunkte auf:

- Darstellung ausgewählter Bildungscurricula: Es sollen insbesondere deren bildungsinnovative Aspekte von Autoren aus dem jeweiligen Land präsentiert und in Beziehung zu den jeweiligen Rahmenbedingungen des Bildungssystems gesetzt werden.



- Auf dem Hintergrund dieser einzelnen Curricula werden deren bildungspolitische Implikationen im Kontext der in Deutschland gegenwärtig geführten Bildungsdiskussionen reflektiert.
- Schließlich sollen in einem abschließenden Teil Anregungen zur Weiterführung der Bildungsde-

batte auf bundesrepublikanischer Ebene formuliert werden. Vor allem sollen aber diese Ergebnisse, zusammen mit den Forschungsbefunden des anderen Fachbuchs, dazu genutzt werden, diesen Reflexionsprozess im Rahmen eines Kongresses einzuleiten und zu stimulieren.