

Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre

Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen



Der Thüringer Bildungsplan bis 10 Jahre wurde von einem Konsortium erarbeitet, dem folgende Mitglieder angehörten:

Prof. Ada Sasse (Leitung)
Prof. Ana Dimke
Prof. Roland Merten
Prof. Dr. Regina Möller
Prof. Marianne Steffen-Wittek
Dr. Simone Börner
Thomas Buchholz
Als Vertreterin des ThILLM war beteiligt Dr. Ulrike Linkner.

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre wurde von einem Konsortium erarbeitet, dem folgende Mitglieder angehörten:

Prof. Dr. Bärbel Kracke (Leitung und Autorin der Kapitel 1, 2.2, 2.4, 2.10 und 3)
Prof. Dr. Sandra Fleischer (Autorin des Kapitels 2.9)
Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda (Autorin der Kapitel 1 und 3)
Prof. Dr. Ronald Lutz (Autor der Kapitel 1, 2.7 und 2.10)
Prof. Dr. Ada Sasse (Autorin der Kapitel 1, 2.1, 2.7 und 3)
Prof. Marianne Steffen-Wittek (Autorin des Kapitels 2.5)
Prof. Dr. Ulrike Stutz (Autorin des Kapitels 2.6)
Prof. Dr. Michael Wermke (Autor des Kapitels 2.8)
Prof. Dr. Volker Woest (Autor des Kapitels 2.3)
Dr. Simone Börner (Autorin der Kapitel 1, 2.2, 2.4, 2.10 und 3)
Michael Wiegand (Autor der Kapitel 1, 2.4, 2.10 und 3)

Weitere Autor_innen und Beteiligte:

Annabell Ansorg (Autorin des Kapitels 2.4)
Severine Bebek (Mitarbeit an Kapitel 2.6)
Miriam Beyer (Mitarbeit an Kapitel 2.8)
Johannes Gräbner (Mitarbeit an Kapitel 2.6)
Dr. Daniel Hajok (Autor des Kapitels 2.9)
Matthias Müller (Autor des Kapitels 2.4)
Christine Schulz (Mitarbeit an Kapitel 2.6)

Koordination im Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport:

Heike Börner

Fassung:

Dezember 2015

Vorwort der Ministerin

In Kindheit und Jugend werden die entscheidenden Weichen für das weitere Leben gestellt. Lern- und Entwicklungsprozesse verlaufen unterschiedlich und werden gleichermaßen durch individuelle Voraussetzungen der Lernenden sowie Einflüsse der Umwelt bedingt. Lernen ist ein individueller und aktiver, aber auch sozialer Prozess. Zu lernen bedeutet, sich auf die Umwelt einzustellen, das eigene Verhalten, die Fähigkeiten und Kenntnisse zu ändern und zu erweitern. Bildung wird erst durch Lernen ermöglicht.

Neben den Eltern, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen, kommt pädagogischen Akteuren in verschiedenen Bereichen und in Bildungsinstitutionen eine hohe Verantwortung zu. Sie sind es, die Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen intensiv unterstützen. Liebevolle Zuwendung, positives erzieherisches Wirken und anregende Bildungsangebote ermöglichen es jedem Kind bzw. Jugendlichen sein Potential zu entfalten, wichtige Kompetenzen und eine stabile Persönlichkeit zu entwickeln. Bildung dient nicht einseitig der Erfüllung von gesellschaftlichen oder arbeitsmarktorientierten Forderungen. Vielmehr hat jedes Kind und jede/r Jugendliche ein Recht darauf, sich zu bilden, also urteils- und handlungsfähig zu werden.

Bereits mit dem Bildungsplan für Kinder bis zehn Jahre wurde Bildung in diesem Sinne aus der Perspektive der Kinder formuliert – und jetzt wurde der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre weiterentwickelt. Mit dem Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre ist Thüringen bundesweit Vorreiter. Wir sind das erste Bundesland, das in seinem Bildungsplan Bildung in diesem großen Bogen denkt – von der Kita bis hinein in das Berufsleben.

Der Thüringer Bildungsplan folgt einem demokratischen Grundverständnis. Ziel

ist die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu autonomen, handlungs-, verantwortungs- und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. Solche Persönlichkeiten braucht die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts, um die komplexen globalen Herausforderungen (wie vor allem soziale Benachteiligung, Armut, begrenzte Ressourcen, Klimawandel, Umwelt und Gesundheit, Einwanderung) zu bewältigen. Sie können Chancen, die sich darin für ein gutes und erfülltes Leben bieten, nutzen und einen Beitrag für die Gestaltung einer lebenswerten Gesellschaft für alle leisten. Daher ist Bildung für alle Kinder und Jugendlichen eine der vordringlichsten Aufgaben; der Thüringer Bildungsplan ist dabei eine wesentliche tragende Säule und Orientierung für pädagogisches Handeln in Thüringen.

Der Thüringer Bildungsplan ist kein Lehrplan, sondern ein Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit für alle Bildungsorte und für alle, die im Bildungsbereich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben – an den Kitas und Schulen, als Träger der Berufsbildung, als kirchliche Einrichtungen, als Träger der kulturellen Bildung oder als Verein. Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Fachbereichen, konkrete Hinweise, Empfehlungen und Beispiele zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit für alle Bildungsorte und für alle, die Kinder und Jugendliche begleiten, sind im Bildungsplan gegliedert nach Bildungsbereichen verständlich zusammengefasst. Der Bildungsplan bietet basierend auf einem gemeinsamen und institutionenübergreifenden Bildungsverständnis wichtige Impulse für die pädagogische Praxis und regt zur Reflexion pädagogischen Handelns an. Somit wird die systematische pädagogische Arbeit in den verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen sowie die Zusammenarbeit von Eltern mit professionellen pädagogischen Akteuren sowie von verschiede-



nen professionellen pädagogischen Akteuren untereinander unterstützt.

Der Bildungsplan verdeutlicht, dass Erziehung und Bildung äußerst anspruchsvolle Aufgaben sind, die der wissenschaftlichen Fundierung, der weiteren Qualifizierung der pädagogisch Tätigen, aber auch der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung bedürfen.

Ich danke dem wissenschaftlichen Konsortium unter der Leitung von Frau Prof. Kracke für diese beeindruckende Leistung. Ich danke dem Fachbeirat, der das Papier in verschiedenen Stadien diskutiert hat. Mein Dank gilt außerdem den Praxispartnern der Erprobungsphase, die uns Rückmeldungen über den ersten Einsatz des Bildungsplans bis 18 Jahre aus dem pädagogischen Alltag gegeben haben.

Ich wünsche allen Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, allen pädagogischen Fachkräften und allen, die Verantwortung tragen für die gute Bildung unserer Kinder eine fruchtbare Lektüre!

Dr. Birgit Klaubert

Thüringer Ministerin für Bildung, Jugend und Sport

Inhalt

Vorwort der Ministerin	1
Einleitung	5
1 Bildungswissenschaftliche Grundlagen	8
1.1 Bildungsverständnis	9
Was ist Bildung?	9
Bildungswelten und Bildungsgelegenheiten	13
Veränderungen von Bildungsprozessen – Modi der Weltaneignung	15
Dimensionen von Bildung	18
Konsequenzen für die Gestaltung des Bildungsplans	19
Bedeutung des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre für die verschiedenen pädagogischen Bereiche	20
1.2 Individuelle und soziale Vielfalt – Umgang mit Heterogenität	23
Vielfalt und inklusives Bildungsverständnis	23
Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt	26
Sozioökonomische Vielfalt	28
Soziokulturelle Vielfalt	30
Vielfalt von Weltanschauung und Religiosität	30
Umgang mit widrigen Lebensumständen – Resilienz	31
1.3 Kultur, Raum und Raumaneignung	32
1.4 Gestaltung von Übergängen	37
Von der Familie in die Institutionen frühkindlicher Bildung	39
Von den Institutionen frühkindlicher Bildung in die Schule	40
Innerschulische Übergänge	42
Von der Schule in die nachschulische Bildung	44
Übergänge zwischen den Lebensbereichen	47
1.5 Kinder- und Jugendrechte	48
Kinder- und Jugendschutz	48
Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation)	50
1.6 Zusatzinformationen	54
Entwicklung und Formen des kindlichen Spiels	54
Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen	58
Informelle, non-formale, formale Bildung	58
Literatur	59
2 Bildungsbereiche	62
2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung	63
Präambel	64
Tabellen	71
Literatur	89
2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung	91
Präambel	92
Tabellen	103
Literatur	124



2.3 Naturwissenschaftliche Bildung	129
Präambel	130
Tabellen	139
Literatur	155
2.4 Mathematische Bildung	159
Präambel	160
Tabellen	168
Literatur	180
2.5 Musikalische Bildung	183
Präambel	184
Tabellen	194
Literatur	217
2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung	221
Präambel	222
Tabellen	235
Literatur	247
2.7 Philosophisch-weltanschauliche Bildung	251
Präambel	252
Tabellen	258
Literatur	275
2.8 Religiöse Bildung	277
Präambel	278
Tabellen	286
Literatur	296
2.9 Medienbildung	299
Präambel	300
Tabellen	313
Literatur	321
2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung	325
Präambel	326
Tabellen	335
Literatur	345



3 Qualität, Professionalität und Qualitätsmanagement	346
3.1 Pädagogische Qualität	348
3.2 Entwicklungsfelder von Qualität und Professionalität	350
3.3 Qualitätsmanagement	359
3.4 Zusatzinformationen	365
Literatur	366
Glossar	368
Beteiligte	371

Einleitung

Kinder und Jugendliche leben heute in der Gesellschaft, in der sie leben – und in dieser müssen sie sich zurechtfinden. Aber sie haben zugleich ein Recht auf eine eigene Zukunft – und damit auch das Recht auf die Gestaltung ihrer Zukunft. Anpassung und Veränderung sind somit die beiden Seiten ein und derselben pädagogischen Medaille. Hier zu einem ausgewogenen und angemessenen Verhältnis zu gelangen, ist die zentrale Herausforderung für alle Erwachsenen, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen tätig sind. In der Erziehungswissenschaft hat sich zur Bestimmung dieser Aufgabe der Begriff Bildung fest etabliert. In ihm sind sowohl das Eigenrecht von Kindern und Jugendlichen auf ihre Art der Wirklichkeitserfassung aufgehoben als auch die gesellschaftlichen Anforderungen, denen sie gerecht werden müssen.

Der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre berücksichtigt informelle, nonformale und formale Bildungsprozesse gleichermaßen.

Nur wenn Kinder und Jugendliche im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und ihre Perspektive eingenommen wird, lassen sich die Anschlüsse an ihre Lebensrealitäten herstellen, ohne die andere Seite der Bildung, das Gesellschaftliche, aus dem Blick zu verlieren. So werden die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen an die Gesellschaft mit Blick auf ihre Bildung deutlich. Dieser Fokus auf die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen auf Bildung lässt das organisationstheoretische Denken in pädagogischen Organisationen hinter sich und überschreitet die inhaltlichen Grenzen bestimmter pädagogischer Ansätze. Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** (TBP-18) berücksichtigt daher informelle, nonformale und formale Bildungsprozesse gleichermaßen. Er ist deshalb konzeptneutral und institutionenübergreifend angelegt, denn: Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen!

In einer komplexen, sich ständig ändernden Welt ist es nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für alle Erwachsenen, mit denen sie zusammenleben, wichtig, miteinander ins Gespräch zu kommen und sich miteinander verständigen zu können. Für alle, die Bildungsprozesse unserer nachwachsenden Generation mitgestalten, ist deshalb ein gemeinsames Bildungsverständnis erforderlich. Für sie bietet der vorliegende Bildungsplan eine Grundlage dafür, bildende und entwicklungsförderliche Angebote für Kinder und Jugendliche zu entwickeln, durchzuführen und zu reflektieren: in der Kindertageseinrichtung, in der Schule, im Museum, im Verein, in der Jugendfeuerwehr und an vielen anderen Orten und zu vielen anderen Gelegenheiten. Die in all diesen Institutionen geleistete pädagogische Arbeit erhält durch den **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** gleichermaßen eine Systematisierung und Bestätigung.

Zugleich kann der TBP-18 als Grundlage zur Vernetzung und Kooperation verschiedener Bildungsangebote und Bildungsinstitutionen genutzt werden. Denn er beschreibt Bildung unabhängig von Institutionen oder Lehrplänen. Mit den im vorliegenden Bildungsplan enthaltenen Bildungsbereichen werden jeweils spezifische Zugänge zur tätigen Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst beschrieben, die in jeglichen Bildungssituationen wirksam werden können. Es werden ausdrücklich nicht Schulfächer beschrieben, sondern die folgenden, insgesamt zehn verschiedenen Bildungsbereiche: sprachliche und schriftsprachliche Bildung, physische und psychische Gesundheitsbildung, mathematische Bildung, naturwissenschaftliche Bildung, Medienbildung, musikalische Bildung, künstlerisch-ästhetische Bildung, religiöse Bildung, philosophisch-weltanschauliche Bildung und zivilgesellschaftliche Bildung. Die in diesen Bereichen dargestellten Bildungsangebote können in vielen Bildungssituationen inner- und außerhalb von Schule und Unterricht realisiert werden. Aus der institutionen- und konzeptunabhängigen

Darstellung der Bildungsbereiche ergeben sich vielfältige Anregungen und Anlässe zu Kooperationen zwischen allen in Thüringen an Bildung Beteiligten.

Der Aufbau des **Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre** folgt zumeist der Struktur des bisherigen **Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre**: In Kapitel 1 werden erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundpositionen, insbesondere das Bildungsverständnis, besprochen. In Kapitel 2 werden die zehn Bildungsbereiche mit grundlegenden Wissensbeständen und Bildungsinhalten sowie konkreten Anregungen in Tabellen aufgeführt. In Kapitel 3 sind die Themen „Pädagogische Qualität“ und „Pädagogisches Qualitätsmanagement“ zentral.

Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** umfasst die ersten beiden Lebensjahrzehnte von Kindern und Jugendlichen. In dieser Lebenszeit ereignen sich ebenso rasante wie nachhaltige Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die Grundlage lebenslangen Lernens sind. Soll dabei mit Blick auf die stattfindenden Bildungsprozesse auf umstrittene Altersangaben verzichtet werden, so bietet es sich aus pädagogischen Gründen an, die jeweilige Art und Weise der Weltaneignung von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken. Im Bildungsplan wird deshalb von fünf unterschiedlichen, aufeinander folgenden Arten (Modi) der Weltaneignung ausgegangen (basale, elementare, primäre, heteronom-expansive, autonom-expansive Weltaneignung) – ohne Fixierung auf ein bestimmtes Alter oder auf eine spezifische Institution. Vielmehr geht es um die in einer Lebensphase jeweils anstehenden Entwicklungs- bzw. Bildungsaufgaben – und zwar für alle Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweiligen Besonderheit. Denn ein Bildungsplan, der für alle Kinder und Jugendlichen Geltung beansprucht, muss auch allen Verschiedenheiten gerecht werden können – seien es beispielsweise Kinder und Jugendliche aller Geschlechter, mit und ohne Behinderungen, Hochbegabungen oder sozialen Benachteiligungen sowie Kinder und Jugendliche mit verschiedenen sprachlichen und kulturellen Kontexten.

Bildung vollzieht sich an konkreten Gegenständen und in bestimmten Situationen. Dieser Einsicht wird im Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre Rechnung getragen: Anhand einer praktischen Tabellenübersicht werden für alle zehn Bildungsbereiche jeweils drei Bildungsdimensionen entfaltet, nämlich die personale, die soziale und die sachliche Dimension. Denn bei allen individuellen Besonderheiten in der Entwicklung jedes Kindes und jedes/jeder Jugendlichen darf nicht übersehen werden, dass alle Menschen immer schon in sozialen Kontexten leben und vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes mit bestimmten sachlichen Anforderungen konfrontiert sind. Diese gilt es für die erwähnten basalen, elementaren, primären, heteronom-expansiven und autonom-expansiven Modi der Weltaneignung näher zu bestimmen. So beinhaltet der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** ein Grundgerüst, das für die Strukturierung praktischer pädagogischer Arbeit in den ersten beiden Lebensjahrzehnten außerordentlich hilfreich ist. Aber dieses Gerüst muss in jeder Institution von den hier Tätigen mit Leben, das heißt mit konkreten Inhalten, gefüllt werden. Um praktischen Bedürfnissen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von pädagogischen Angeboten entgegenzukommen, werden für die zehn genannten Bildungsbereiche, mit denen Kinder und Jugendliche in der modernen Gesellschaft immer konfrontiert sind, differenzierte Anregungen für die pädagogische Arbeit vorgestellt. Selbstverständlich kann der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** nicht alles enthalten, was pädagogisch denk- und mach-



bar ist; es geht vielmehr um eine exemplarische Auswahl. Die jeweils separierte Ausführung zu jedem einzelnen der zehn Bildungsbereiche erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit; in der pädagogischen Praxis sind diese Bereiche jedoch inhaltlich eng miteinander verwoben.

Auch im Namen der Wissenschaftler_innen, die an der Erarbeitung des vorliegenden Bildungsplans beteiligt waren, wünschen wir allen in der Bildung von Kindern und Jugendlichen in Thüringen Tätigen und darüber hinaus allen an Bildung Interessierten eine anregungsreiche Lektüre!

Prof. Dr. Ada Sasse

Vorsitzende des Konsortiums des TBP-10

Prof. Dr. Bärbel Kracke

Vorsitzende des Konsortiums des TBP-18

1 | Bildungs- wissenschaftliche Grundlagen

Bildung

Bildung ist „**die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt**“ (Humboldt)
Dazu gehört, dass Kinder und Jugendliche die Welt und ihre eigene Position in ihr verstehen, darüber reflektieren können und verantwortungsvoll handlungsfähig werden. Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch darauf, dass ihre Rechte geachtet werden, zu denen auch das Recht auf Bildung zählt.

Lernen

Die Grundlage von Bildung ist die Fähigkeit zu lernen. Lernen ist ein individueller, aktiver Konstruktionsprozess.

Sozialisation

Kinder und Jugendliche erwerben Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensmuster der sie umgebenden Gesellschaft.

Ko-Konstruktion

Kinder und Jugendliche lernen in einem gemeinsamen sozialen Austausch mit anderen.

Erziehung

Durch gezieltes pädagogisches Handeln werden Bildungsprozesse angeregt.

Bildungswelten

Bildung kann an unterschiedlichsten Orten und zu vielfältigen Gelegenheiten stattfinden.

Vielfalt

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Unterschiedlichkeit. Diese Vielfalt ist ein schützenswertes Gut und es gilt, wertschätzend und sozial verantwortlich mit ihr umzugehen.

1.1 Bildungsverständnis

Was ist Bildung?

Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** sieht sich dem Bildungsverständnis Humboldts verpflichtet, das Bildung als „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“¹ umschreibt. Damit ist das Ziel verbunden, **dass Kinder und Jugendliche die komplexe Welt und ihre eigene Position in ihr verstehen, darüber reflektieren können und handlungsfähig werden**. Dabei folgt der Bildungsplan einem demokratischen und inklusiven Grundverständnis: Alle Kinder und Jugendlichen haben unabhängig von ihrer Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen das Recht darauf, an der Gesellschaft teilzuhaben und aktiv gestaltend an und in ihr mitzuwirken. Sie haben einen Anspruch darauf, in ihren Bildungsprozessen bestmöglich unterstützt zu werden, um eine autonome, verantwortungs- und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu entwickeln.

Neugierig und forschend erschließen sich Kinder und Jugendliche die Welt und setzen sich mit ihr auseinander. Damit ist Bildung ein vom einzelnen Menschen ausgehendes aktives Geschehen, eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst. Kinder und Jugendliche stellen Fragen an die Welt und ihre Zusammenhänge. Sie fragen nach dem, was ihnen in ihrem Umfeld begegnet. Sie beschäftigen sich aber auch mit Fragen, die Bereiche jenseits der sichtbaren Welt betreffen, z. B. nach dem Sinn und dem Wert ihrer selbst, nach Leben und Tod. Kinder und Jugendliche sind dabei auf die Anerkennung, Geborgenheit und Unterstützung durch Bezugspersonen (Familie, Eltern etc.²) angewiesen, die diesen Bildungsprozessen offen und aufgeschlossen begegnen.

Lernen als Voraussetzung von Bildung

Bildung ist erst durch Lernen möglich. Lernen bedeutet, sich auf die Umwelt einzustellen und damit Verhalten, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Kenntnisse zu ändern und zu erweitern.

Lernen ist **immer** ein aktiver Prozess. Dabei werden im Gehirn neue Strukturen gebildet, bisherige Erfahrungen mit neuen Informationen verknüpft und vielfältige Querbezüge entwickelt. Lernprozesse hängen davon ab, wie ein Mensch seine Umwelt wahrnimmt und interpretiert. Jeder macht sich eigene Bilder von der Welt. Eine direkte Steuerung des Lernens von außen ist nicht möglich; Lernprozesse können nur angeregt und angestoßen werden. Lernen kann bewusst und absichtsvoll stattfinden; es kann aber auch beiläufig und unbewusst geschehen (vgl. auch Kapitel 1.1 Bildungswelten und Bildungsgelegenheiten).

Bildung als sozialer Prozess

Soziale Beziehungen und Austauschprozesse bestimmen die Auseinandersetzung mit der Welt. Erst durch andere erleben Kinder und Jugendliche sich als eigene Personen und zugleich als eingebunden in soziale Kontexte. Eigene Konstruktionen der Welt werden mit denen anderer abgestimmt und wiederum gemeinsame Konstruktionen entwickelt. Aus diesem Grund spricht man auch von „Ko-Konstruktion“ sozialer Wirklichkeit in Bildungsprozessen. Zunächst sind es vor allem die nahen Bezugspersonen – insbesondere die Familie –, die in vertrauensvollen,

Das Ziel ist, dass Kinder und Jugendliche die komplexe Welt und ihre eigene Position in ihr verstehen, darüber reflektieren können und handlungsfähig werden.

¹) Flitner/Giel 1960, S. 236.

²) Im **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** wird zum Teil von „Familien“, aber auch von „Eltern“ gesprochen. Damit sind ausdrücklich alle unterschiedlichen Familienformen und Varianten von Elternschaft bzw. Sorgeberechtigung einbezogen (beispielsweise sorgeberechtigte Verwandte, Pflegeeltern); in bestimmten Fällen sind dies auch Bezugspersonen in Institutionen (Heimerzieher_innen etc.).

Hinweise zur Zitation:

Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die übliche Zitierweise verzichtet. Anstatt die Quellen, auf die sich ein Gedanke in unserem Text bezieht, direkt zu markieren, werden die Literaturangaben der Fachtexte im Anschluss an das jeweilige Kapitel gesammelt aufgeführt. Die Quellen für **wörtliche Zitate** werden am Ende der jeweiligen Textseite in Fußnoten genannt. Es wird versichert, dass kein wörtliches Zitat ohne Kennzeichnung erfolgt.

Hinweis zur Verwendung der Begriffe „pädagogisch Tätige“ und „Pädagog_innen“:

Im Folgenden wird das professionelle Personal der verschiedenen Institutionen (Schule, Kindertageseinrichtungen, außerschulische Jugendbildung etc.) als pädagogisch Tätige bzw. Pädagog_innen bezeichnet. Die Begriffe werden synonym verwendet.

Spiele sind über die gesamte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, wobei sich die Art des Spielens verändert und zunehmend komplexere Spielformen hinzukommen.

emotionalen Beziehungen Kindern Selbstvertrauen und Offenheit gegenüber anderen und der Umwelt ermöglichen. Diese Beziehungen bilden die Grundlage für weitere Auseinandersetzungen mit der Welt. Mit fortschreitender Entwicklung erweitert sich der Personenkreis: Verwandte und Freund_innen, pädagogisch Tätige, Kinder und Jugendliche aus den Bildungseinrichtungen, ältere und jüngere Peers – immer weiter spannen sich die Beziehungen. Die Qualität der Beziehungen zu anderen Menschen, insbesondere zu den nahen Bezugspersonen, ist für die individuelle Entwicklung entscheidend. Die Erfahrung, zu einer Gruppe zu gehören, in der selbstbestimmtes Handeln möglich ist, Anerkennung durch Mitmenschen zu bekommen und sich als kompetent zu erleben, bleiben ein Leben lang für Bildungsprozesse bedeutsam.

Bedeutung des Spiels

Für das Lernen von Kindern und Jugendlichen hat das **Spiel** eine herausragende Bedeutung. Kinder und Jugendliche erkennen, erobern und reflektieren die Welt oft im Spiel. Sie erschließen sich die Welt an allen Orten, z. B. zu Hause, in den Bildungseinrichtungen, im Internet, mit Freund_innen. Kennzeichnend ist das hohe Maß an Selbstbestimmtheit und die Orientierung an situativen Interessen. Spielerisches Lernen kann das ganze Leben lang von Bedeutung sein.

Kinder und Jugendliche spielen, weil sie sich entwickeln, und sie entwickeln sich, weil sie spielen. Die Spielfähigkeit folgt einer Entwicklungslogik, der die soziale und kulturelle Umwelt gerecht werden muss. Weil Bildung Ko-Konstruktion der Welt ist, haben Kinder und Jugendliche in jedem Entwicklungsalter ihre subjektive „innere Welt“, aus der heraus sie neue Erfahrungen und Erlebnisse mit der „äußeren Welt“ ergänzen. Das Spiel ist dabei ein offener Gestaltungsprozess, in dem Beziehungen zu Spielsachen, Spielpartner_innen und zu sich selbst hergestellt werden. Spiele sind über die gesamte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam, wobei sich die Art des Spielens verändert und zunehmend komplexere Spielformen hinzukommen (zur Vertiefung Zusatzinformationen Kapitel 1 **Entwicklung und Formen des Spiels**).

Bedeutung der Umwelt

Kinder und Jugendliche wachsen in einer **Umwelt** auf, die natürlich geprägt, aber auch durch Menschen gestaltet und geformt ist. Ein derart von Menschen geformter Rahmen heißt Kultur. Wo immer Menschen zusammenleben, bilden sich spezifische Kulturen heraus; es gibt also nicht nur eine Kultur, sondern vielfältige Kulturen, die auf das Aufwachsen Einfluss nehmen.

Kinder und Jugendliche erwerben als kulturelle Basisfähigkeit die Sprache ihres sozialen Umfeldes, erwerben Werte, Regeln und kulturelle Praktiken. Dieses Hineinwachsen in eine Kultur wird allgemein als Sozialisation bezeichnet.

Erziehung und Bildung

Auch durch **Erziehung** werden Bildungsprozesse angestoßen und angeregt. Erziehung ist ein bewusst gestalteter Prozess, in dem von einer Generation zur nächsten die kulturellen Bestände (Wissen, Einstellungen, Werte etc.) weitergegeben werden. Erziehung findet immer im Rahmen von Beziehungen, häufig zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, statt. Entscheidend ist dabei, dass diese Beziehungen als angstfrei und vertrauensvoll erlebt werden. Erziehung verliert mit zunehmender Entwicklung eines Menschen an Bedeutung und gelangt im Respekt vor der Persönlichkeit zu einem natürlichen Ende.

Bildung ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt und im gesamten Leben bedeutsam bleibt. Als umfassenderes Geschehen betont Bildung die Eigentätigkeit des Menschen. Bildung wird von jedem Kind bzw. jedem Jugendlichen in seiner je eigenen Weise, seinem je eigenen Tempo, nach seinen je eigenen Interessen im jeweiligen Umfeld erworben. Erwachsene unterstützen dabei, dass Bildungsprozesse positiv verlaufen und gelingen können. Durch möglichst vielfältige Anregungen werden jedem Kind, jedem Jugendlichen Erfahrungsräume eröffnet, die alle Aspekte menschlichen Lebens betreffen.

So stehen Bildung und Erziehung in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Dabei nimmt Bildung den Prozess der aktiven Aneignung und damit eher das Individuum in den Blick, während Erziehung stärker auf die Perspektive der (äußeren, ergebnisorientierten) Gestaltung von Bildungsprozessen abhebt und insofern stärker die Perspektive der Erwachsenen betont.

Bildung als Prozess: offen und unabschließbar

Folgt man dem oben ausgeführten Bildungsverständnis, dann ist Bildung in unserer Gesellschaft ein individuell offener und unabschließbarer Prozess:

- Individuell **offen**, weil sich jedes Kind und jeder Jugendliche auf seine je eigene Weise mit der Welt auseinandersetzt. In diesem Prozess gilt es, sie als eigenständige Persönlichkeiten ernst zu nehmen und mit anerkennender und wertschätzender Haltung zu begleiten. Die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen dürfen damit nicht einseitig Erfordernissen der Gesellschaft oder des späteren Arbeitsmarkts untergeordnet werden. Bildung vollzieht sich in einem Prozess und meint damit nicht nur das Ergebnis des Lernens. Bildung betont die Individualität jedes Menschen in seiner unverwechselbaren Einzigartigkeit des Forschens, Erkennens und Suchens.
- **Unabschließbar**, weil die tätige Auseinandersetzung mit der Welt nie beendet ist und ein Leben lang immer wieder neu stattfindet. Damit ändert sich – je nach Lebenslage – stets wieder auch das Bild des Menschen, das er sich von sich selbst, den anderen und der Welt macht.

Bildungsbegriffe: Kompetenzen und Literacy

Die Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen kann auch mit dem Begriff **Kompetenz** beschrieben werden. Kompetenz betont dabei nicht nur die Notwendigkeit von Wissen, sondern ebenso von entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) sowie die Bereitschaft, diese auch einzusetzen. Diese Kompetenzen sind erlernbar.

Damit Kinder und Jugendliche Kompetenzen entwickeln, ist es entscheidend, dass sie vielfältige Lernerfahrungen machen können, z. B. durch eigenständiges Beobachten, Experimentieren und Forschen, Ausprobieren und Lernen in alltagsnahen Situationen. Kompetenzen sind sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis von Bildungsprozessen.

Im Bildungskontext werden meist vier Kompetenzen genannt: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz. Diese dienen vor allem in der Schule zur Planung und Strukturierung von Bildungsangeboten. Wichtig ist hierbei zu bedenken, dass Bildung immer mehr umfasst als die Summe bestimmter Teilkompetenzen (zur Vertiefung siehe Zusatzinformationen Kapitel 1 **Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen**)

Bildung und Erziehung stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Dabei nimmt Bildung den Prozess der aktiven Aneignung und damit eher das Individuum in den Blick, während Erziehung stärker auf die Perspektive der Gestaltung von Bildungsprozessen abhebt und insofern stärker die Perspektive der Erwachsenen betont.



Die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen ist in hohem Maße davon abhängig, in welcher Qualität sie einen Zugang zu Sprache und Symbolsystemen haben (vgl. insbesondere Kapitel 2.1 **Sprachliche und schriftsprachliche Bildung**). Literacy-Erziehung ist daher für Bildungsprozesse von grundlegender Bedeutung. **Literacy** steht dabei für die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Schriftkultur in einem weiteren Sinne. Dazu zählen Erfahrungen mit Schriften und Büchern, mit Schrift in ihren unterschiedlichen Verwendungsformen sowie in der mündlichen Kommunikation (Erzählungen, Gespräche). So ist beispielsweise für den Umgang mit Medien (vgl. Kapitel 2.9 **Medienbildung**) das Lesen und Schreiben, also der Umgang mit Schrift, wichtig. Literacy-Erziehung meint die Vielfalt der Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen von Beginn an diesen Zugang zu eröffnen. Dabei hat sie eine herausgehobene Bedeutung für Familien in benachteiligten bzw. schriftfernen Situationen sowie in Migrationskontexten. Hier ist Literacy-Erziehung besonders sinnvoll, wenn die gesamte Familie gefordert ist und z. B. Eltern in diesen Situationen selbst entsprechende Fähigkeiten erwerben.

Literacy kann auch Symbolsysteme einbeziehen, die nicht unmittelbar im sprachlichen Bereich zu finden sind, beispielsweise im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich als „mathematical literacy“ (vgl. Kapitel 2.4 Mathematische Bildung) bzw. „scientific literacy“ (vgl. Kapitel 2.3 **Naturwissenschaftliche Bildung**).

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen ist es von großer Bedeutung, wie pädagogisch Tätige und Familien zusammenarbeiten. Entscheidend für eine gelingende Kooperation ist dabei wechselseitige Offenheit sowie Respekt und Vertrauen. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dient dem Informationsaustausch zwischen pädagogisch Tätigen und Familien, darüber hinaus aber auch einer gemeinsamen Abstimmung von Bildungs- und Erziehungszielen und Vorgehensweisen. Auf das Thema Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird in Kapitel 3.2 vertieft eingegangen.

Pädagogische Verantwortung

Kinder und Jugendliche sind auf den Schutz und die Anregung von Erwachsenen angewiesen. In den gemeinsamen Interaktionen wird der Grundstein für Selbstvertrauen, für Beziehungen zu anderen Menschen und für ein aufgeschlossenes Verhältnis gegenüber der Umwelt gelegt. Dies ist für die weitere Auseinandersetzung mit der Welt eine wesentliche Voraussetzung. Eltern bzw. Sorgeberechtigte tragen in hohem Maße und vor allem auf Dauer Verantwortung für die Entwicklung ihres Kindes. Hinzu kommen andere Erwachsene wie beispielsweise pädagogisch Tätige, die Kinder und Jugendliche in bestimmten Phasen ihres Lebens begleiten. Dabei ist es wichtig, dass die verschiedenen Akteur_innen im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zusammenarbeiten (siehe oben).

Die Begleitung durch Erwachsene muss so gestaltet sein, dass Kinder und Jugendliche ihre Potentiale entfalten können. Dabei gilt es immer zu beachten, dass Kinder und Jugendliche keine „kleinen Erwachsenen“ sind, sondern eigene Interessen, Bedürfnisse und Perspektiven auf die Welt haben. Bildungsprozesse verlaufen bei jedem Individuum in einer je eigenen Weise, in eigenem Tempo und nach eigenen Bedürfnissen. Dementsprechend ist es wichtig, diese individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen und möglichst vielfältige Anregungen und Erfahrungsräume je nach Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen zu eröffnen. Das bedeutet für Erwachsene auch, auf die Veränderungen der Bedürfnisse und Interessen während des Aufwachsens – je nach individueller Entwicklung – einzugehen.

Kinder und Jugendliche haben Anspruch darauf, dass sie von Erwachsenen mit Achtung, Zuwendung und Interesse begleitet werden. Nur so können vertrauensvolle Beziehungen entstehen, die für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen entscheidend sind.

Nach diesem Prinzip müssen auch pädagogische Settings gestaltet werden. Sie sind ein bewusst gestalteter Rahmen, in dem Bildungsprozesse angeregt werden können. Um Kindern und Jugendlichen individuell gerecht zu werden, ist es notwendig, sie zu beobachten und ausgehend von ihrem Stand der Entwicklung und ihren Bedürfnissen passende Bildungsgelegenheiten zu schaffen. Dafür müssen pädagogisch Tätige ihre Arbeit ständig kritisch reflektieren, mögliche eigene Vorurteile und Stereotype hinterfragen und so sicherstellen, dass sie den Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

Bildungswelten und Bildungsgelegenheiten.

Vielfalt der Bildungsgelegenheiten

Anlass für die Auseinandersetzung mit der Welt kann zunächst alles werden: ein Fest, ein Ausflug, Spiele, Aktivitäten in einem Verein, das Lesen eines Buches, ein Film sowie die tägliche Zeit in der Schule oder einfach das Staunen über die Phänomene der Welt. Die tätige Auseinandersetzung mit der Welt ist nicht an Personen, Orte oder Institutionen gebunden. **Bildungserfahrungen können zu jeder Zeit, an jedem Ort und bei jeder Gelegenheit gemacht werden.** Andererseits können sie unter bestimmten Bedingungen auch eingeschränkt oder verhindert werden, wenn z. B. die Teilnahme an einer Klassenfahrt nicht möglich ist, die Stadtbibliothek geschlossen wird oder es an öffentlichen Spielplätzen fehlt. Die Erfahrungen können zielgerichtet (**intentional**) gemacht werden, z. B. wenn Kinder durch gezieltes Üben und Ausprobieren mit ihren Eltern Fahrrad fahren lernen. Sie können aber auch beiläufig (**nicht intentional**) oder gar unbewusst stattfinden, indem z. B. Rollenbilder und Kommunikationsmuster von Mitmenschen übernommen werden.

Die tätige Auseinandersetzung mit der Welt ist nicht an Personen, Orte oder Institutionen gebunden.

Die Orte, an denen Bildung stattfindet, können mehr oder weniger strukturiert und auf klare Bildungsziele orientiert sein. Sie unterscheiden sich auch darin, inwieweit die Bildungsprozesse in ihnen z. B. durch Zeugnisse zertifiziert werden. Bildung ist nicht gleichbedeutend mit Unterricht oder anderen formal geplanten Abläufen. Aber auch in Institutionen, die Bildungsprozesse formal planen wollen, finden immer auch unabhängig von diesen Absichten Lernprozesse statt.

Es gibt verschiedene Versuche, Bildungsgelegenheiten in Bezug auf den Grad ihrer Planung und Strukturierung einzuteilen. Dazu zählt beispielsweise die Unterscheidung von informeller, non-formaler und formaler Bildung (vertiefend siehe Zusatzinformationen Kapitel 1 **Informelle, non-formale, formale Bildung**). Für das Bildungsverständnis des **Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre** ist dabei vor allem entscheidend, dass Lernprozesse überall und jederzeit stattfinden können und nicht immer den geplanten Abläufen folgen.

Veränderung von Bildungsgelegenheiten und -orten

Bildungsgelegenheiten verändern sich mit dem Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. Mit fortschreitender Entwicklung gewinnen neue Situationen, Orte und Angebote an Bedeutung; die Bildungsgelegenheiten werden vielfältiger.

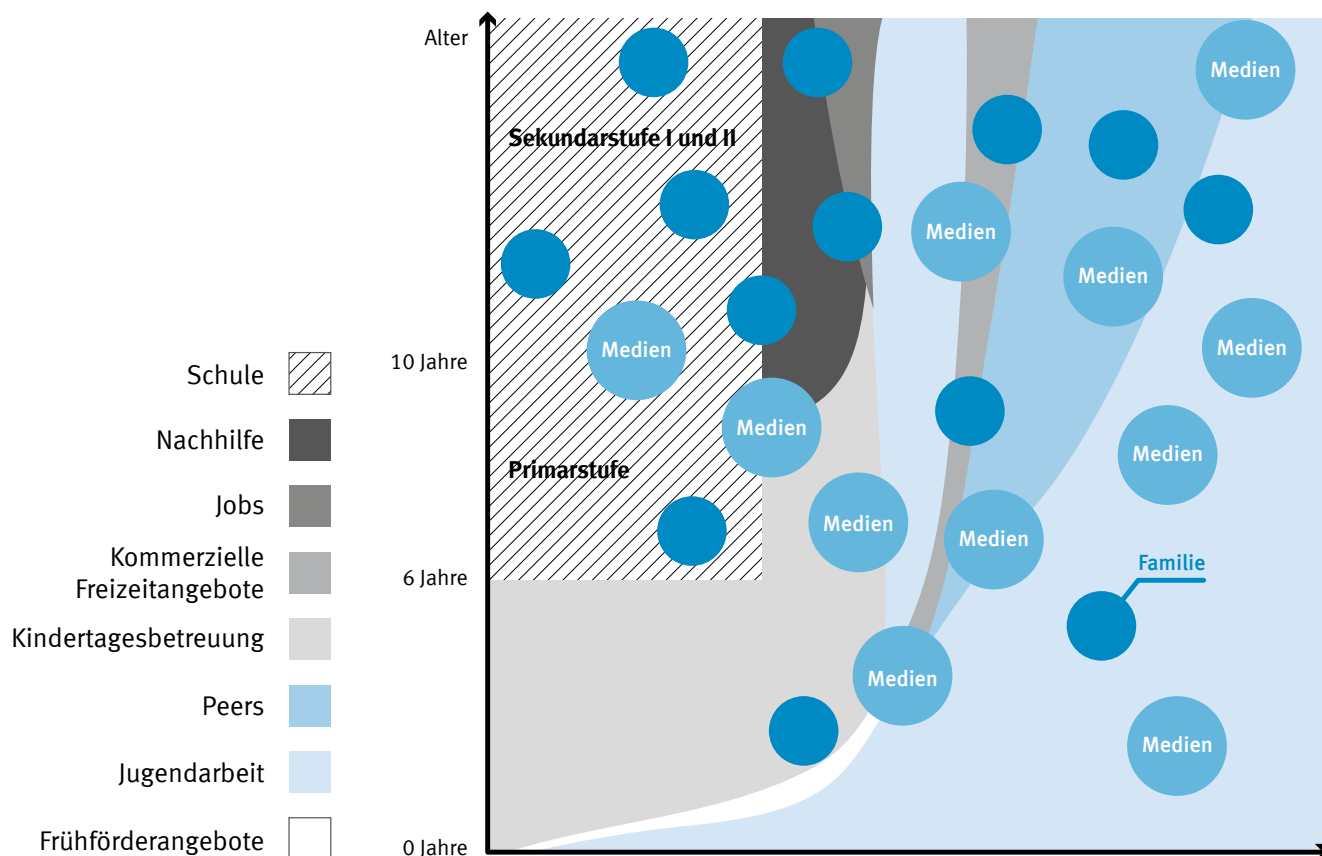


Abb. Bildungsorte und Lernwelten (BMFSFJ 2005, S. 126)

Die Abbildung verdeutlicht die Veränderung der Bildungskontexte im Verlauf des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Zunächst sind vor allem die Familie und nahe Bezugspersonen als Bildungskontexte bedeutsam. Später kommen institutionelle Angebote, z. B. in Kindertageseinrichtungen und Schulen, hinzu. Es wird deutlich, dass diese eher strukturierten Angebote nur einen Teil der Bildungsgelegenheiten von Kindern und Jugendlichen ausmachen. Sichtbar wird in der Abbildung auch die zunehmende Bedeutung von Peers. Medien verschiedener Art beeinflussen die Entwicklung sowie die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in allen Bildungskontexten.

Bildung und Leistungsbewertung

Formale Bildung nimmt nicht nur den individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritt des Kindes oder Jugendlichen in den Blick, sondern setzt diesen zugleich zu verbindlichen Bildungsstandards ins Verhältnis, die z. B. in Lehrplänen festgeschrieben sind. Für pädagogisch Tätige ergeben sich damit widersprüchliche Aufgaben: Sie müssen einerseits die Lernenden individuell nach ihren jeweiligen Voraussetzungen unterstützen und damit auch der Qualifikations- und Integrationsfunktion der Schule nachkommen. Andererseits müssen sie im Blick behalten, wie sich die Leistungen der Lernenden in Bezug auf normativ gesetzte Standards bewähren, und nehmen entsprechende Bewertungen vor. Hinzu kommt, dass Schule mit der Vergabe von Benotungen und Abschlüssen auch immer einer gewissen Selektionsfunktion nachkommen muss. Die vergebenen Zertifikate und Bewertungen wirken sich entscheidend auf die Chancen aus, bestimmte Lebenswege gehen zu können – wie den Zugang zu bestimmten Bildungs- und Berufsbereichen. **Dieses Dilemma zwischen (individueller) Qualifikation und Selektion ist nicht auflösbar.** Es muss jedoch im pädagogischen Alltag als professionelle Herausforderung im Sinne und zum Wohl der jeweiligen Kinder und Jugendlichen angenommen und

bestmöglich bewältigt werden. Der Bildungsplan betont dabei die Perspektive des Individuums und dessen Anspruch auf Bildung.

Veränderungen von Bildungsprozessen – Modi der Weltaneignung

Kinder und Jugendliche durchlaufen in den ersten zwei Lebensjahrzehnten umfassende, durch Interaktionen geprägte Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die alle Bereiche ihrer Persönlichkeit betreffen. Dabei erschließen sie sich komplexer werdende Umwelten, beziehen in ihre Handlungen und Entscheidungen nicht nur Greifbares und Sichtbares, sondern zunehmend auch abstrakter werdende Ideen ein und gewinnen wachsende Unabhängigkeit von Erwachsenen und auch von Gleichaltrigen.

Veränderung der Weltaneignung

Die **Art und Weise, wie sich Kinder und Jugendliche mit der Welt auseinandersetzen** (Modi der Weltaneignung), lässt sich vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer, erziehungswissenschaftlicher sowie sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse auf zwei wesentlichen Dimensionen beschreiben: Zum einen erweitern sich die Verstehens- und **Handlungsmöglichkeiten**, zum anderen verändern sich das **Ausmaß und die Qualität der Unterstützung durch Erwachsene**. So erfolgt die basale Auseinandersetzung mit der Welt aktiv durch Wahrnehmung und Bewegung: Gegenstände werden ertastet, ergriffen, bewegt und verändert. Mit fortschreitender Auseinandersetzung sind der direkte Umgang mit Gegenständen und die direkte Handlung in konkreten Situationen nicht mehr erforderlich; nun kann beispielsweise über Gegenstände oder Situationen nachgedacht werden, ohne dass sie real vorhanden sind.

Auch das **Ausmaß und die Qualität der Unterstützung durch Erwachsene** entwickeln sich: Zunächst besteht intensiver Bedarf an Unterstützung und Zuwendung durch Erwachsene; später nimmt oft das Ausmaß der Unterstützung ab und bekommt stärker den Charakter von Anstößen und Begleitung der Weltaneignung.

Mit diesen beiden Dimensionen können idealtypische Entwicklungs- und Bildungsverläufe beschrieben werden, **wie** sich Kinder und Jugendliche die Welt auf jeweils spezifische Weise in verschiedenen Bereichen **aneignen**. So kann beispielsweise Musik basal auf körperliche Art erfahren werden – durch die Wahrnehmung von Klängen und Resonanzen; aber Musik kann auch auf sehr abstrakte Weise wahrgenommen werden – wie z. B. durch das Lesen einer Partitur. Beide Formen der Weltaneignung – die basale, körperbezogene sowie die abstrakte, notenbezogene – können ein Leben lang bedeutsam bleiben. Aber sofern eine angemessene und anregende musikalische Bildung stattfindet, können sich im individuellen Bildungsverlauf neben körperbezogener Wahrnehmung auch abstrakter werdende Reflexionen über Musik ausdifferenzieren. So wie hier für den Bereich der Musik angedeutet, können Modi der Weltaneignung für alle Bildungsbereiche beschrieben werden (vgl. Kapitel 2).

Jeder Modus der Weltaneignung (Bildungsprozess) zeichnet sich durch Besonderheiten und zentrale Merkmale in Bezug auf die Abstraktheit der Auseinandersetzung und in Bezug auf das Ausmaß der Intensität und Qualität der erforderlichen Unterstützung durch Erwachsene aus, die Entwicklungs- und Bildungsverläufe grundsätzlich beeinflussen. Während diese Modi zwar den Charakter einer sequentiellen Abfolge im Laufe der Bildungsbiografie haben, ist es durchaus nicht unty-

Kinder und Jugendliche durchlaufen in den ersten zwei Lebensjahrzehnten Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die alle Bereiche ihrer Persönlichkeit betreffen.

pisch, dass sich Kinder und Jugendliche in verschiedenen Bildungsbereichen oder situationsbedingt die Welt nicht auf die gleiche Art und Weise aneignen. Die Unterscheidung von Modi der Weltaneignung unterstützt pädagogisch Tätige dabei, individuellen Bildungsbedürfnissen und –themen von Kindern und Jugendlichen durch passende Angebote gerecht zu werden. Im vorliegenden **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** werden die folgenden Modi der Weltaneignung ausdifferenziert:

- basale Bildungsprozesse
- elementare Bildungsprozesse
- primäre Bildungsprozesse
- heteronom-expansive Bildungsprozesse
- autonom-expansive Bildungsprozesse

Basale Bildung (*grundlegende Bildungserfahrungen*)

Basale Bildungsprozesse umfassen grundlegende Bildungserfahrungen, die eng an stabile emotionale Beziehungen zu vertrauten Bezugspersonen gebunden sind. Von der „sicheren Basis“ aus werden zunächst im Nahraum Erkundungen mit vielen Sinnen vollzogen (z. B. Begreifen, Tasten, Kosten). Im Zusammenwirken von Wahrnehmung und Bewegung entwickeln sich komplexer werdende (kognitive) Fähigkeiten. Die Freude am selbsttätigen und aktiven Ausprobieren und Entdecken führt zu einer Erweiterung des Aktionsraumes und der sozialen Beziehungen. Erwachsene, Kinder und Jugendliche tragen dazu bei, die Bedürfnisse nach Nähe, nach Kontakt und auch nach Pflege zu erfüllen.

Elementare Bildung

(*erste Auseinandersetzung mit abstrakten und komplexen Phänomenen*)

Elementare Bildungsprozesse umfassen neben handlungspraktischen Interessen auch solche, die sich auf abstrakte und komplexe Phänomene wie beispielsweise innerpsychische Prozesse oder unsichtbare Naturerscheinungen beziehen. Die Erkundung von Gegenständen, Prozessen und Zusammenhängen in der Umwelt findet kreativ und eigensinnig statt. Subjektive Theorien werden entwickelt. Erfahrungen und Weltwissen fließen in Spiele ein; sie werden hier umgestaltet, erweitert und erprobt. Darüber hinaus werden sie mit unterschiedlich alten und verschieden kompetenten Partnern_innen zunehmend kooperativ erarbeitet. Die Umgebungen, in denen die individuellen Tätigkeiten stattfinden, sind noch stark durch andere strukturiert.

Primäre Bildung (*komplexe Leistungen: Lesen, Schreiben, Rechnen*)

Primäre Bildungsprozesse umfassen den gelingenden Zugang zur Schriftlichkeit. Hierbei spielen andere eine wichtige Rolle als Vermittler der Symbolsysteme, die dann wiederum zunehmend eigenständig genutzt werden. Über die umgebende Welt und über sich selbst wird strukturierter nachgedacht. Lesen, Schreiben und Rechnen eröffnen neue Möglichkeiten der sozialen Interaktion und des selbstgesteuerten Austausches mit anderen.

Heteronom-expansive Bildung

(*stärker verwissenschaftlichtes Denken, Vorbilder bleiben wichtig*)

Heteronom-expansive Bildungsprozesse umfassen stärker verwissenschaftlichte Annahmen über die Welt und über sich selbst. Dafür werden zunehmend systematisch begründete Hypothesen aufgestellt und geprüft. Eigene Wertesysteme werden entwickelt. In sozialen Beziehungen und in Entscheidungsprozessen bleiben

Vorbilder sehr relevant; zugleich gewinnen Peers an Bedeutung (heteronom). Der Erfahrungsraum wird erweitert und Bildungsprozesse werden immer selbstständiger gestaltet (expansiv).

Autonom-expansive Bildung (selbstständige Gestaltung von Bildungsprozessen)

Autonom-expansive Bildungsprozesse umfassen die beginnende Ablösung von intendierter Erziehung und markieren den Übergang in die lebenslang andauernde Selbstbildung. Es wird sich mit grundlegenden Fragen – bezogen auf die Welt und sich selbst – auseinandergesetzt und es werden eigene Antworten gefunden. Dazu gehören die Entwicklung eigener Ziele sowie einer eigenen Lebensperspektive. Die Ausdifferenzierung von Wertsystemen wird zunehmend unabhängig von anderen vollzogen; zugleich bleiben Peers bedeutend.

Unterschiede in Entwicklungs- und Bildungsprozessen

Entwicklungs- und Bildungsverläufe unterscheiden sich von Mensch zu Mensch (interindividuelle Unterschiede). Jede (Lern-)Gruppe, selbst eines Alters, ist heterogen. Denn welche gelingenden Bildungserfahrungen Kinder und Jugendliche machen können, hängt nicht nur von ihren individuellen Entwicklungsvoraussetzungen ab, sondern auch von äußeren Einflüssen: von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, von ihrem Lebensumfeld, von den jeweils vor Ort bzw. in der Region vorhandenen Bildungsangeboten usw.

Entwicklungs- und Bildungsverläufe unterscheiden sich auch innerhalb einer Person (intraindividuelle Unterschiede). Das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche ist nicht in allen hier beschriebenen Bildungsbereichen gleichermaßen entwickelt. Individuelle Vorlieben und Talente, im Alltag vorhandene oder fehlende Angebote und weitere Umstände führen dazu, dass jedes Kind und jeder Jugendliche in bestimmten Bereichen besonders weit entwickelt ist und in anderen Bereichen eine langsamere Entwicklung nimmt. So wird beispielsweise ein Kind im Alter von fünf Jahren mit Blick auf den Schriftsprachenerwerb ggf. schon primare, in anderen Bildungsbereichen möglicherweise noch basale Bildungsbedürfnisse haben.

Aufgrund der beschriebenen Unterschiede werden die fünf Modi der Weltaneignung nicht mit Altersbereichen verbunden. Entsprechend unterstützen die im Kapitel 2 für die einzelnen Bildungsbereiche beschriebenen Modi der Weltaneignung Erwachsene darin, individuelle **Unterschiede wahrzunehmen und angemessene Bildungsangebote für das Kind bzw. den Jugendlichen zu entwickeln.**

Bildungsprozesse und Verantwortung der Institutionen

Mit der Berücksichtigung von intra- und interindividuellen Unterschieden von Kindern und Jugendlichen sind die fünf Modi der Weltaneignung nicht konkreten Bildungsinstitutionen zugeordnet. Denn während beispielsweise in der Kindertageseinrichtung schon vier oder fünf Jahre alte Kinder als „Frühleser“ primare Bildungsbedürfnisse entwickeln können, haben Jugendliche mit einem erschwerten Zugang zur Schriftkultur unter Umständen noch in der weiterführenden Schule basale oder primare Bildungsbedürfnisse in diesem Bereich.

Die Beschreibung der fünf Modi der Weltaneignung ohne explizite Zuordnung von Altersangaben und Bildungsinstitutionen erfolgt im Kontext der Schaffung eines inklusiven Thüringer Bildungssystems: **Wenn Institutionen der frühkindlichen Bildung, Grund- und weiterführende Schulen sowie Institutionen der beruflichen Bildung allen Kindern und Jugendlichen offenstehen, müssen pädagogische Ange-**

Bildungsverläufe unterscheiden sich von Mensch zu Mensch.

bote in erster Linie an die Entwicklungsvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen anschlussfähig sein. Mit der Beschreibung der insgesamt fünf Modi in den ersten zwei Lebensjahrzehnten ohne institutionelle und altersbezogene Zuordnung können alle Bildungsprozesse in allen Bildungsinstitutionen relevant werden.

Dimensionen von Bildung

Die Perspektive des Individuums mit seinen Potenzialen und Bedürfnissen sowie die Perspektive auf die Gemeinschaft stehen gleichberechtigt nebeneinander.

Bildung zielt „auf die Entwicklung und Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität, in der Balance, ‚zu sein wie jeder andere‘ und ‚zu sein wie kein anderer‘“³⁾. So stehen einerseits die Perspektive des Individuums mit seinen je eigenen Potenzialen und Bedürfnissen und andererseits die Perspektive auf die Gemeinschaft gleichermaßen und gleichberechtigt nebeneinander. Eine große Bedeutung haben dabei auch die verschiedenen Umwelten der Kinder und Jugendlichen (Kultur, Räume, Materialien etc.).

Für den Bildungsplan ergeben sich damit drei Perspektiven bzw. Dimensionen, aus denen Bildung betrachtet werden kann. Diese Dimensionen werden in den Bildungsbereichen (vgl. Kapitel 2, insbesondere in den Tabellen) aufgegriffen, um die Gestaltung von Bildungsprozessen konkret zu beschreiben und mit Hilfe von Beispielen zu veranschaulichen.

■ Personale Dimension

Bildung betrifft immer das Individuum. Aus subjektiver Perspektive bedeutet das, sich selbst als Person wahrzunehmen, die mit eigenen Bedürfnissen, Gefühlen, einer eigenen Körperlichkeit, mit Wünschen, Interessen und Potenzialen umgeht. In dieser Perspektive geht es demnach um das Erleben der eigenen Person, die Entwicklung einer Identität und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. In Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen stellt sich damit die Frage, wie Bildung in einem bestimmten Bereich aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen beschrieben werden kann, welche Bildungsthemen sich ergeben.

■ Soziale Dimension

Bildung findet in sozialen Beziehungen und Austauschprozessen statt. Familie, Freundschaft, Partnerschaft, Gemeinschaft und Gesellschaft basieren auf sozialen Regeln. Diese gilt es kennenzulernen, zu verstehen, kritisch zu reflektieren und für sich selbst als Zugang zur Welt zu erschließen. Dies ist nötig, um an Gesellschaft und Gemeinschaft teilhaben zu können, und zeichnet den Menschen als soziales Wesen aus. Grundlegend ist dabei zu lernen, sich der eigenen Perspektive und der Perspektive anderer bewusst zu werden. Dazu gehören neben Selbstachtung der Ausdruck von Anerkennung der anderen sowie das Üben von Solidarität. Wichtig ist hierbei vor allem die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion. In Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen stellt sich damit die Frage, wie soziale Beziehungen gestaltet werden sollten, damit sie den Bildungsansprüchen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

■ Sachliche Dimension

Bildung findet unter bestimmten räumlichen und materiellen Bedingungen statt. Die sachliche Perspektive nimmt in den Blick, dass sich jeder in natürlichen und von Menschen gestalteten Umwelten, also Kulturen, befindet. Normen, Werte und kulturelle Gegebenheiten spielen hierbei eine wichtige Rolle. Bildung bedeutet, diese Umwelten zu verstehen, sich in ihnen orientieren zu können und verantwortungsvoll mit ihnen umzugehen. Es geht darum, sich die gegebene

³⁾ BMFSFJ 2005, S. 84.

Welt erschließen zu können, sie als gestaltbar und auch als Rahmen eigenen Handelns und Denkens zu verstehen. Dies ermöglicht es, Sinn und Bedeutung des eigenen Seins nachvollziehen zu können. Durch Kenntnis der eigenen sozialen, kulturellen und weltanschaulichen Kontexte wird die Basis für einen anerkennenden Umgang mit anderen Lebens- und Denkweisen geschaffen. In Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen stellt sich damit die Frage, wie räumliche und materielle Rahmenbedingungen beschaffen sein müssen, um Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen.

In allen drei Dimensionen der Bildung ist der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen bedeutsam. Sie beeinflussen alle Aspekte selbstverantwortlichen Lebens und damit auch die Form aller Bildungsbemühungen.

Die verschiedenen Dimensionen sind nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern sind unlösbar miteinander verbunden. Die Aufteilung in verschiedene Dimensionen stellt eine analytische Trennung dar, die allerdings für die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten hilfreich sein kann (für eine Analyse der Lebens- und Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen vgl. Kapitel **Planung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Arbeit**). So ermöglicht die personale Perspektive, die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen und damit die jeweiligen Bildungsthemen zu erkennen. Die soziale und die sachliche Perspektive helfen, unterstützende Interaktionen und Umwelten zur Verfügung zu stellen.

In allen drei Dimensionen der Bildung ist der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen bedeutsam. Sie beeinflussen alle Aspekte selbstverantwortlichen Lebens und damit auch die Form aller Bildungsbemühungen.

Konsequenzen für die Gestaltung des Bildungsplans

Auf der Grundlage des oben beschriebenen Bildungsverständnisses werden die Inhalte des Bildungsplans in Bildungsbereichen ausdifferenziert (vgl. Kapitel 2). Diese Bereiche beschreiben thematische Schwerpunkte, die weder als Curriculum noch als voneinander getrennte Fachbereiche zu verstehen sind. Jeder Bildungsbereich wird zunächst mit einer **Präambel** eingeleitet, in der grundlegende pädagogische Erkenntnisse zum jeweiligen Bildungsbereich zusammengefasst sind. An die Präambel schließen jeweils **Tabellen** für die einzelnen Bildungsabschnitte an. Innerhalb dieser Tabellen finden die drei Dimensionen von Bildung (personal, sozial und sachlich) zur Beschreibung von konkreten Bildungsangeboten Berücksichtigung. Die Struktur der Tabellen wird zum besseren Verständnis mit Hilfe von Leitfragen dargestellt:

Tabelle: Struktur der Tabellen in den Bildungsbereichen

	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Wie kann Bildung in einem bestimmten Bildungsbereich aus der individuellen Perspektive beschrieben werden?	In welchen sozialen Beziehungen und Austauschprozessen findet Bildung statt?	Welche Umweltbereiche und Umweltausschnitte bieten Anlässe und Gelegenheiten für Bildungsprozesse?
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Welche Inhalte und Themen bieten sich aus der individuellen Perspektive an?	Welche Interaktionen und Kommunikationsformen unterstützen Bildung?	Welche räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen unterstützen Bildungsprozesse?
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Welche konkreten Lernangebote und Bildungsgelegenheiten bieten sich an?		

Bedeutung des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre für die verschiedenen pädagogischen Bereiche

Der Bildungsplan in der frühkindlichen Bildung

Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** setzt die zentralen Gedanken und **Konzepte des Thüringer Bildungsplans bis 10 Jahre** fort, der für Kindertageseinrichtungen bereits seit dem Jahr 2008 verbindlich ist. Die konzeptionelle Verankerung des TBP-10 wurde in § 6 Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG) festgeschrieben. Somit sind alle frühkindlichen Einrichtungen angeregt, den TBP-10 als Grundlage ihrer Konzeptionen aufzunehmen und entsprechend ihre tägliche pädagogische Arbeit zu gestalten. Auf diese Weise finden die Leitideen und Inhalte des Bildungsplans bereits seit einigen Jahren auf unterschiedlichste Weise Eingang in die pädagogische Praxis des frühkindlichen Bereichs.

Gemeinsame Grundlage von Bildungsakteur_innen

Der Bildungsplan etabliert eine einheitliche Fachsprache im frühkindlichen Bereich.

Im frühkindlichen Bereich dient der Bildungsplan als zentrales Orientierungswerk für die Planung und Gestaltung sowie zur Reflexion pädagogischer Prozesse in den Kindertageseinrichtungen. Er beschreibt sowohl ein gemeinsames Bildungsverständnis von verschiedenen Bildungsakteur_innen als auch den inhaltlichen Rahmen für pädagogische Angebote. Dabei etabliert der TBP-18 eine einheitliche Fachsprache im frühkindlichen Bereich. Diese dient auch dazu, dass die pädagogischen Professionen über eine gemeinsame sprachliche Basis für einen gegenseitigen Austausch verfügen.

Gestaltung von Übergängen

Diese gemeinsame pädagogische Basis gilt über die Kindertageseinrichtung hinaus auch für alle anderen pädagogischen Bereiche. Im frühkindlichen Bereich ist das vor allem bei der Gestaltung von Übergängen wichtig: Sowohl beim Übergang von der Familie in die Einrichtung als auch beim Übergang in die Schule bietet der Bildungsplan die Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern, mit Sorgeberechtigten und mit Pädagog_innen im schulischen Bereich.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Gerade in Bezug auf die Arbeit mit Eltern, mit Familien bzw. mit Sorgeberechtigten dient der Bildungsplan als ein Brückentext: So beschreibt er, was Bildung im frühkindlichen Bereich bedeutet und betont z. B. die Bedeutung und das Potential des Spiels für die Entwicklung des Kindes. Darüber hinaus hilft er Pädagog_innen, für andere zu beschreiben, was ihre Professionalität, ihre Fachlichkeit als Expert_innen frühkindlicher Bildung ausmacht.

Thüringer Lehrpläne und Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre als spezifische Steuerungsinstrumente für die Gestaltung schulischer Bildungsprozesse

Bildung ist sowohl eine gesellschaftliche als auch eine individuelle Angelegenheit. Die Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen muss sich an gesellschaftlichen Erfordernissen sowie Erwartungen und auch an den Bedürfnissen und lebensweltlichen Erfahrungen junger Menschen orientieren. Beide Perspektiven auf Bildung sind in den zentralen Steuerungsinstrumenten,

die in Thüringen für die Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen gelten, verankert: den **Thüringer Lehrplänen** und dem **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre**. Beide Instrumente sind für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in jeweils spezifischer Form von Bedeutung.

Die **Thüringer Lehrpläne** sind die verbindliche Grundlage für Unterricht und Erziehung (vgl. § 43 Abs. 1 ThürSchulG sowie § 44 Abs. 2 ThürSO). Für die einzelnen Schulfächer sind Bildungsziele als vom einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin zu erreichende, beobachtbare und überprüfbare Kompetenzen beschrieben. Dabei weisen die Fachlehrpläne die verbindlichen zentralen, fachspezifischen und ggf. aufgabenfeldspezifischen Kompetenzen einschließlich der zugrunde liegenden Wissensbestände des jeweiligen Unterrichtsfachs sowie die überfachlichen Kompetenzen aus, über die Schüler_innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs verfügen sollen. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der erzieherischen Aufgaben der Schulart, der Spezifik des angestrebten Abschlusses sowie der Vorgaben nationaler Bildungsstandards. Konkrete Hinweise zur Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses werden nicht gegeben. Die Ziele der Kompetenzentwicklung in den **Thüringer Lehrplänen** korrespondieren mit den Bildungsangeboten des **Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre**. Sie heben jedoch die aus gesellschaftlicher Sicht erwarteten Qualifikationen hervor.

Die in den Thüringer Lehrplänen formulierten Ziele der Kompetenzentwicklung korrespondieren mit den Bildungsangeboten des Thüringer Bildungsplans.

Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** ist ein wichtiger Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Unterricht und für die Zusammenarbeit aller Akteur_innen (vor allem Eltern, Erzieher_innen, Lehrer_innen und Akteur_innen außer- und nachschulischer Bildung), die Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen begleiten. Im **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** werden ausdrücklich nicht Schulfächer abgebildet. Die dargestellten Bildungsangebote können in vielfältigen Bildungssituationen in- und außerhalb von schulischem Unterricht realisiert werden. Hinsichtlich der personalen, sozialen und sachlichen Dimensionen von Bildung werden die notwendigen Gelingensbedingungen für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen für insgesamt 10 Bildungsbereiche beschrieben. Orientiert an der Art und Weise der Weltaneignung werden konkrete Gestaltungsmöglichkeiten für Bildungsangebote unter Berücksichtigung der unterschiedlichen individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vorgeschlagen.

Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** beschreibt die Bedeutung verschiedener Bildungskontexte und verdeutlicht Querbezüge zwischen diesen. Er verschafft Zugang zu bildungstheoretischem und entwicklungspsychologischem Hintergrundwissen und zeigt auf, wie Pädagog_innen unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen gerecht werden können. Damit gibt der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** wichtige Impulse für die pädagogische Gestaltung von Bildungsprozessen, insbesondere unter Beachtung der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und der Ermöglichung individueller Lernwege. Er unterstützt dadurch maßgeblich die Umsetzung von Zielen und Inhalten der **Thüringer Lehrpläne**.

Mit dem Recht auf schulische Bildung und Förderung (vgl. § 1 Abs. 1 ThürSchulG) erwächst für alle Pädagog_innen eine doppelte Verpflichtung, d. h. sich einerseits der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und andererseits der Erreichung von Bildungsstandards verpflichtet zu fühlen. Dies erfordert professionelles Handeln, für das der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** eine Orientierung bietet, z. B.:

- aktivierende, herausfordernde und auf Partizipation der Schüler_innen orientierende Lerngelegenheiten zu organisieren,
- individuelle Lernwege zu ermöglichen,
- Lernprozesse anzuleiten und zu moderieren,

- Schüler_innen in ihrem Lernprozess zu beraten,
- die Fähigkeit der Selbsteinschätzung von Schüler_innen zu stärken,
- Ergebnisse und Prozesse des Lernens der Schüler_innen zu reflektieren und Konsequenzen für das eigene pädagogische Handeln abzuleiten.

Der Bildungsplan in den weiteren Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe

Über die Einrichtungen der frühkindlichen und schulischen Bildung hinaus gibt es eine Vielzahl von Bildungsakteur_innen, die im Rahmen der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe auf vielfältige Weise an der Bildung von Kindern und Jugendlichen beteiligt sind. Hierzu zählen vor allem die Angebote der erzieherischen Hilfen (ambulant und stationär), Projekte und Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung, Angebote des Kinder- und Jugendschutzes sowie die vielfältigen und ausdifferenzierten Angebote der Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und der Jugendsozialarbeit.

Gemeinsame Grundlage von Bildungsakteur_innen

Auch in den genannten Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe dient der TBP-18 als Orientierungswerk zur Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass auch diese Bereiche vielfältige Bildungsgelegenheiten bieten und damit einen bedeutenden Anteil an der Bildung von Kindern und Jugendlichen haben, der mit den Bereichen der schulischen oder frühkindlichen Bildung vergleichbar ist.

Mit dem TBP-18 als gemeinsamer Basis für pädagogisches Handeln eröffnen sich somit auch Chancen für Kooperationen mit anderen pädagogischen Bereichen wie zum Beispiel schulischen Institutionen. So kann in gemeinsamen Projekten die pädagogische Expertise unterschiedlicher Bereiche gewinnbringend zusammenwirken. Der grundsätzliche Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe ist zudem im SGB VIII verankert (vgl. § 1 Aachtes Buch Sozialgesetzbuch).

Gestaltung von Übergängen

In den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe findet die pädagogische Arbeit in vielfältigen Settings und unter sehr heterogenen Rahmenbedingungen statt. Sie ist nicht an die Einrichtungen der frühkindlichen oder schulischen Bildung gebunden und bleibt für Kinder und Jugendliche über einen Wechsel dieser Institutionen hinaus bedeutsam. Der TBP-18 legt die wichtigen „Schnittstellen“ offen und zeigt so zahlreiche Möglichkeiten der Kooperationsgestaltung zwischen Professionen, aber auch mit Eltern bzw. mit Sorgeberechtigten auf.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Ein gemeinsames Bildungsverständnis von verschiedenen Professionen ist die Voraussetzung für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Der TBP-18 bietet die Möglichkeit, dieses Bildungsverständnis und damit auch die Bedeutung der eigenen Bildungsarbeit für Eltern bzw. für Sorgeberechtigte transparent zu machen.

1.2 Individuelle und soziale Vielfalt – Umgang mit Heterogenität

Vielfalt und inklusives Bildungsverständnis

Vielfalt als gesellschaftliche Normalität

Kinder und Jugendliche sind verschieden. Ebenso haben sie aber auch viele Gemeinsamkeiten, über die sie miteinander in Kontakt treten. Die Facetten von Vielfalt (Heterogenität) und ihr Zusammenspiel sind für jeden einzelnen Menschen komplex. So können Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung unterschiedlich sein, ebenso wie psychische Merkmale (Intelligenz, Selbstbild eigener Fähigkeiten und Interessen, Motivation, Lernstile usw.) und physische Aspekte (z. B. Motorik, körperliche Konstitution und Fähigkeiten). Zu vielfältigen Lernvoraussetzungen treten regional, lokal und familiär unterschiedliche Entwicklungskontexte: Je nachdem, in welcher Region und in welcher Wohngegend Kinder und Jugendliche aufwachsen, je nachdem, welche Anregungen sie in der Familie oder in den Bildungsinstitutionen bekommen, je nach ökonomischem, kulturellem oder sprachlichem Hintergrund entwickeln sie sich unterschiedlich. Kinder und Jugendliche können von Entwicklungsrisiken oder auch Behinderungen betroffen sein. Sie können ebenso besonders ausgeprägte Fähigkeiten und Interessen haben. **Vielfalt ist gesellschaftliche Normalität und jeder Mensch vereinigt in sich unzählige Facetten von Vielfalt.**

Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht auf Unterschiedlichkeit.

Vielfalt und solidarische Gesellschaft

Vielfalt ist gerade in einer durch unterschiedliche Kulturen geprägten demokratischen Gesellschaft grundsätzlich ein wichtiges und **schützenswertes Gut**. Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht auf Unterschiedlichkeit, so dass sie ohne Angst verschieden sein können. Sie haben außerdem das Recht, in ihrer Unterschiedlichkeit an der Gesellschaft, in der sie leben, teilzuhaben, also den Anspruch auf **Inklusion**.

Die Entwicklung solidarischen Engagements für Menschen, die ausgegrenzt oder bewusst ignoriert werden, ist ein lebenslanger Prozess; die Grundlagen werden bereits in der frühen Kindheit gelegt. Da sich in den kommenden Jahrzehnten die Gesellschaft umfassend verändern wird, mehr Menschen mit verschiedenstem kulturellem und ethnischem Hintergrund sowie zunehmend alte und hilfsbedürftige Menschen zusammenleben werden, ist der soziale Zusammenhalt der Gesellschaft existenziell auf Anerkennung und Respekt gegenüber Verschiedenheit angewiesen. Die Auseinandersetzung mit Vielfalt spielt damit auch als Bildungsthema eine wichtige Rolle.

Dies gilt auch in Bezug auf die Herausforderungen, vor die uns eine komplexe, unbestimmbare Zukunft stellt. Auf diese können Kinder und Jugendliche vor allem dann angemessen vorbereitet sein, wenn sie verschiedene Umwelten kennenlernen und sich mit ihnen auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen. Hierzu gehört vor allem das Kennenlernen anderer Menschen aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten. Wenn Kinder und Jugendliche im Umgang mit anderen Unterschiedlichkeit als Bereicherung und Selbstverständlichkeit und nicht als Bedrohung erleben, können sie Respekt vor dem Anderssein entwickeln.

Inklusive Bildung

Damit sich die Gesellschaft weiter in Richtung Chancengerechtigkeit, Demokratie, Menschenwürde und Solidarität zwischen Generationen und Kulturen entwickeln kann, sind gesellschaftliche, bildungspolitische, aber vor allem pädagogische Maßnahmen notwendig. Es geht darum sicherzustellen, dass Chancengerechtigkeit für alle Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen benachteiligt sind, gewährleistet ist. **Inklusive Bildung** erfordert, dass das Bildungssystem alle Kinder und Jugendlichen erreicht und diese gemäß ihren individuellen Voraussetzungen optimal unterstützt. Inklusive Bildung hat zum Ziel, dass den Bildungsbedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen entsprochen wird. Dies gilt unabhängig vom Geschlecht, der ethnischen und kulturellen Herkunft, psychischen und physischen Entwicklungsrisiken, Behinderungen bzw. Lernschwierigkeiten oder besonderen Begabungen und ausgeprägten Fähigkeiten.

Inklusion setzt auf Teilhabe und Verankerung in der eigenen Generation und wendet sich damit gegen eine Separation ausgewählter Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem wie in der Gesellschaft allgemein. Vielmehr sollen Kinder und Jugendliche miteinander tätig werden, voneinander lernen und an Kultur, Gemeinschaft und Bildungsangeboten teilhaben. Dabei werden sie von Erwachsenen unterschiedlicher Professionen begleitet und unterstützt. Exklusion, wie z. B. durch den Besuch gesonderter Einrichtungen, soll vermieden werden.⁴

Umgang mit individuellen Bildungsbedürfnissen und komplexen Lebenslagen

Die vielfältigen Lernvoraussetzungen und Entwicklungskontexte bestimmen maßgeblich die Bildungsbedürfnisse, Bildungsprozesse und den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten. Sie können Chancen bieten, aber auch Risiken bergen. In der pädagogischen Arbeit ist es dabei entscheidend, dass die Individualität und Einmaligkeit von Kindern und Jugendlichen ernst genommen und berücksichtigt wird. Pädagogisch Tätige verstehen die vielfältigen Fähigkeiten und Hintergründe der Kinder und Jugendlichen als wertzuschätzende Ressource. Bildungsangebote müssen in allen Bereichen so gestaltet sein, dass sie den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden, so dass alle bestmögliche Bildungschancen erhalten und Bildungsbenachteiligung verhindert wird. Gegebenenfalls müssen dabei besondere Unterstützung gewährleistet und spezielle Angebote geschaffen werden, um den Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden.

Insbesondere gilt es, nicht einzelne individuelle Merkmale (wie Geschlecht, sozialer Hintergrund etc.) unkritisch zur Grundlage pädagogischer Entscheidungen und Handlungen zu machen. Vielmehr muss die **komplexe Lebenslage** jedes Menschen betrachtet werden. Kinder und Jugendliche unterscheiden sich nicht nur im Geschlecht, sie sind nicht einfach Migrant_innen oder arm. Sie unterscheiden sich auf vielfältige Art und Weise und jeder Mensch hat seine eigene komplexe Lebenslage. Auf diese müssen pädagogisch Tätige **reflektiert und sensibel** eingehen. Nur so können sie den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Zu einer reflektierten pädagogischen Arbeit gehört damit auch, dass Diskriminierungen aufgrund stereotyper Zuschreibungen ausgeschlossen werden. Dazu zählt unter anderem das kritische Hinterfragen von Methoden, Materialien und Angeboten: Wie sind Ethnizität, soziales Milieu oder Geschlecht repräsentiert? Sind die Darstellungen fair und vorurteilsfrei? Tauchen bestimmte Gruppen überhaupt auf? Darüber hinaus muss vermieden werden, dass Kinder und Jugendliche nicht aufgrund von Merkmalen wie Geschlecht oder sozialer Herkunft bewusst oder unbewusst von Bildungsangeboten ausgeschlossen werden.

⁴⁾ Sasse 2014, S. 119 ; Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 9

In der Gestaltung von Bildungsangeboten und bei der Diagnose individueller Unterschiede spielt dabei in vielen Fällen die Zusammenarbeit verschiedener Professionen eine entscheidende Rolle. Pädagogisch Tätige kooperieren dabei mit dem Ziel, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen möglichst optimal zu unterstützen. Notwendig ist zudem eine Aus- und Weiterbildung, die den jeweiligen Anforderungen angepasst ist.

Ein inklusives Bildungsverständnis muss sich sowohl in den Strukturen, Konzepten und täglichen Abläufen der Bildungseinrichtungen als auch in den Einstellungen, Haltungen und Handlungen der professionell pädagogisch Tätigen wiederfinden.

Entwicklungsrisiken und Behinderungen

Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsrisiken und Behinderungen benötigen besondere Unterstützung, um dem Anspruch auf Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben gerecht zu werden. Aufgrund körperlicher, geistiger, seelischer oder sozialer Beeinträchtigungen sind die Austauschprozesse mit ihrer Umwelt erschwert. Die pädagogische Unterstützung muss sich auf die Stärken und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen beziehen. Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsrisiken sind vorzugsweise inklusiv, d. h. Menschen mit und ohne Entwicklungsrisiken und Behinderungen lernen, spielen und arbeiten gemeinsam. Kinder und Jugendliche können sich dabei gegenseitig partnerschaftlich bei der Bewältigung von Lern- und Entwicklungsaufgaben unterstützen, wie es für Erwachsene nicht möglich ist. Sie erfahren zugleich die mögliche Vielfalt von Leistungsfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft, von Schönheit und Anderssein in ihrer nächsten Umwelt. Durch inklusive Bildungseinrichtungen kann zudem gerade für Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsrisiken und Behinderungen sichergestellt werden, dass Bildungsangebote wohnortnah und ohne längere Trennungen von der Familie ermöglicht werden können. Entscheidend sind professionelle Lern- und Entwicklungsbeobachtungen sowie Dokumentationen, um individuelle Bildungsbedürfnisse zu reflektieren und jeweils nächste Lern- und Entwicklungsschritte zu formulieren. Unerlässlich sind darüber hinaus eine langfristige Planung, die sorgfältige Gestaltung von Übergängen und die Kooperation verschiedener Einrichtungen bzw. Professionen (vgl. u. a. auch **Fachliche Empfehlung für gemeinsame Förderung von Kindern**; verschiedene fachliche Empfehlungen siehe Literaturverzeichnis Kap. 1).

Darüber hinaus gibt es auch Kinder und Jugendliche, die besonderer Unterstützung bedürfen, ohne behindert oder von Behinderung bedroht zu sein. Herausforderungen ergeben sich zum Beispiel wenn Sprachbarrieren bestehen, insbesondere wenn die gesprochene Sprache in den Institutionen nicht der Herkunftssprache entspricht.⁵ Hier benötigen Kinder und Jugendliche Unterstützungsformen, die neben der sprachlichen Integration sensibel mit der besonderen Situation der Familien und wertschätzend mit der Herkunftssprache umgehen (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung).

Unterstützung besonderer Fähigkeiten

Die oben genannten Aspekte gelten ebenso für Kinder und Jugendliche mit **besonders ausgeprägten Fähigkeiten** in einzelnen oder mehreren Bereichen (z. B. im sportlichen, musischen, naturwissenschaftlichen Bereich oder sog. „Hochbegabung“), in denen sie sich oft auf einem hohen Anspruchsniveau komplexe Wissensbestände und Kompetenzen in kürzester Zeit aneignen. In Bezug auf Bildungsinstitutionen geht es auch hier nicht primär um das Schaffen separater Einrichtungen. Vielmehr gilt es, den Bildungsbedürfnissen durch differenzierte Lernarrangements,

Behinderung

Der Begriff Behinderung **im pädagogischen Sinn** (sog. soziales Modell) beschreibt Behinderung als fehlende Passung zwischen der Gesellschaft und dem Individuum und nicht als manifestes Persönlichkeitsmerkmal bzw. als Mangel. Dementsprechend muss auch auf gesellschaftlicher Ebene reagiert werden: „Es gehört zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation (Teilhabe) der Menschen mit Behinderung an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist.“ (International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) 2005, S. 24)

Im sozialrechtlichen Sinn (§ 2 SGB IX) wird von Behinderung gesprochen, wenn körperliche, Funktionen, geistige Fähigkeiten oder die seelische Gesundheit so eingeschränkt sind, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert ist (insofern diese Einschränkung mehr als 6 Monate besteht).

⁵⁾ Fachliche Empfehlung zum Schulbesuch und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen.

offene Lernangebote und zusätzliche Lernorte gerecht zu werden. Dabei ist eine Kooperation mit anderen Einrichtungen und Professionen notwendig.

Bildung für alle Kinder und Jugendlichen

Behinderungen sind genau wie besondere Fähigkeiten und Interessen nur einzelne Facetten in der komplexen Lebenslage jedes Menschen. Der Anspruch, dass dem jeweils eigenen Entwicklungsstand und Lerntempo, der Bearbeitung eigener Themen, den Fragen und Interessen individuell entsprochen werden muss, gilt daher grundsätzlich für alle Kinder und Jugendlichen. Er ist nicht auf einzelne Gruppen beschränkt.

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht (gemeinsam mit anderen Faktoren wie sexuelle Orientierung, Alter, Milieu, Hautfarbe etc.) beeinflusst den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und ist damit mitbestimmender Faktor für soziale Ungleichheit. Gesellschaftliche Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit haben Auswirkungen auf das alltägliche Handeln auch in pädagogischen Bereichen; sie beeinflussen, wie pädagogische Situationen wahrgenommen und gedeutet werden. Dies ist wiederum Grundlage für das pädagogische Handeln und die Gestaltung von Bildungsangeboten. Beispielsweise führt die Zuschreibung „Jungen brauchen mehr Bewegung.“ nicht selten zu „Bewegungsangeboten ausschließlich für Jungen“.

Historische und kulturvergleichende Forschungsarbeiten zeigen, dass Vorstellungen über Geschlechter und damit verbundene Familienbilder und Sexualitätsnormen historisch wandelbar und kulturell verschieden sind. Um das Zusammenwirken sozialer, kultureller, politischer und biologischer Komponenten zu betonen, die „Geschlecht“ beinhalten, wird meist der Begriff „Gender“ verwendet.

Geschlechterbilder und Sozialisation

Schon im Kleinkindalter lernen Kinder in Interaktionen mit anderen Menschen, Medien, Materialien und Räumen, dass Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft die vorherrschende Norm und ein zentrales gesellschaftliches Ordnungsschema darstellt. Sie eignen sich die Fähigkeit an, Menschen anhand von subtilen Merkmalen als Frauen und Männer zu erkennen und sich als eines der zwei Geschlechter darzustellen. Wie sie ihr Geschlecht „verkörpern“ und was als „natürlich“ bzw. „normal“ angesehen wird, ist dabei immer abhängig von gegenwärtigen gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen. Entsprechend dieser Normen entwickeln die Kinder und Jugendlichen mehrheitlich ein passungsfähiges geschlechtliches Ich-Konzept einschließlich spezifischer Kompetenzen und Vorlieben. Während sie die gesellschaftlich anerkannten Differenzierungen erlernen, machen sie sich auch gegenseitig auf geschlechtsangemessenes Verhalten aufmerksam und greifen nicht selten auf stereotype Formen (rigide Farbwahl etc.) zurück, um ihre Geschlechtszugehörigkeit deutlich zu machen. Dies bietet Orientierung und kann freudvolle Erfahrungen und Freiräume zur Entwicklung spezialisierter Kompetenzen beinhalten. Die Idee eines natürlichen und damit unveränderlichen Junge- oder Mädchen-Seins mit scheinbar vorgegebenen jungen- und Mädchenspezifischen Begabungen und Eigenschaften führt aber auch häufig dazu, dass Begrenzungen entstehen und Potentiale eingeengt werden. Zudem kann es zu Erfahrungen von Abwertung und Ausgrenzung kommen, wenn Kinder und Jugendliche Normen in Bezug auf Körper, Identität, Begehren oder Verhalten nicht entsprechen.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Gesellschaft

Vor allem für LSBTTIQ⁶-Kinder und -Jugendliche besteht ein verstärktes Risiko, Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen zu machen und dadurch in ihrem psychischen wie physischen Wohl beeinträchtigt zu werden. Dies gilt beispielsweise für Trans*-Menschen, die sich als ein anderes Geschlecht empfinden als ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde und so die eindeutige Zuordnung als Mann und Frau als Diskriminierung und gesellschaftlichen Zwang empfinden. Für Menschen, die aufgrund ihrer körperlichen Merkmale nicht eindeutig einem der akzeptierten Geschlechter zugeordnet werden können (Inter*-Personen), ist es entscheidend, dass die Gesellschaft eine Vielfalt von Körpern als Normalität versteht und nicht pathologisiert.

Ähnliches gilt für die Norm der Heterosexualität. Andere Begehrensweisen gelten als Abweichung. Hier hat jedoch bereits ein deutlicher gesellschaftlicher Wandel vor allem in Bezug auf die soziale und rechtliche Situation von homosexuellen Menschen stattgefunden, auch wenn die vollständige Normalisierung und rechtliche Gleichstellung von Begehrensweisen jenseits der heterosexuellen Norm noch ausbleibt.

Reflektierter Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Geschlechterreflektierendes Arbeiten ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Baustein pädagogischer Professionalität. Die Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen sowie deren individueller Entwicklung und Gesundheit anstatt an normierten Lebensentwürfen steht hier im Mittelpunkt. In der alltäglichen pädagogischen Arbeit besteht leicht das Risiko, sich auf ein einzelnes Merkmal wie Geschlecht zu beziehen und dieses als Erklärungsmuster für individuelles Verhalten zu nutzen („Sie ist eben ein richtiges Mädchen.“). Die komplexe individuelle Lebenslage und die Mehrfachzugehörigkeiten zu verschiedenen selbstgewählten und zugeschriebenen Gruppen werden dabei ausgeblendet. Geschlechterstereotype mögen der Orientierung dienen und schnelles, intuitives Handeln möglich machen, gleichzeitig bergen sie jedoch die Gefahr von unkorrekten Eigenschaftszuschreibungen sowie homogenisierenden Bildern von Jungen und Mädchen, so dass individuelle Lebensweisen und Bedürfnisse unsichtbar gemacht werden. Kinder und Jugendliche geraten so unter den Druck von normativen Vorstellungen von Männlichkeit/Weiblichkeit und es werden Eindeutigkeit und eine strikte Zuordnung in Geschlechtergruppen gefordert, wo eine Vielfalt von körperlichen Verfassheiten, Identitäten und Begehrensweisen existiert.

Ziel einer pädagogischen Arbeit, die die Individualität und Einmaligkeit von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt, muss dagegen sein, die Rede von „den Jungen“ und „den Mädchen“ zu hinterfragen und eine sensible Wahrnehmung für die individuellen Unterschiede von Kindern und Jugendlichen jenseits des Geschlechts zu entwickeln, die größer sind als die Unterschiede zwischen Jungen- und Mädchengruppe. So sind die Kinder und Jugendlichen nicht nur unterschiedlichen Alters, sondern stammen aus unterschiedlichen sozialen Milieus, leben in Patchwork-, Regenbogen- oder anderen Familienkonstellationen, wohnen in Klein- oder Großstädten oder in ländlichen Räumen, besuchen unterschiedliche Schulformen, sind von Rassismus betroffen oder nicht, gehen verschiedenen Freizeitaktivitäten nach, besitzen unterschiedliche körperliche und geistige Fähigkeiten und haben unterschiedliche Bedürfnisse nach Nähe und Distanz usw. Zu geschlechterreflektiertem Arbeiten gehört auch, sich die eigene geschlechtliche Sozialisation sowie unhinterfragte und unbewusste Ideen von Geschlecht und Maßstäbe für „richtiges“ Junge- oder Mädchensein bewusst zu machen.

Ziel ist eine pädagogische Arbeit, die die Individualität und Einmaligkeit von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt.

⁶⁾ Abkürzung für „lesbisch-schwul-bisexuell-transsexuell-transgender-intersexuell-queer“; das Sternchen (*) steht für weitere Menschen, die sich in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht in diesen Begriffen wiederfinden.

Der Bildungserfolg hängt noch vom sozio-ökonomischen oder kulturellen Hintergrund der Familie ab.

Pädagogisch Tätige sind im Sinne einer Pädagogik, die von individueller Vielfalt als Normalität ausgeht, aufgefordert, Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht und sexueller Orientierung abzubauen und stereotypisierenden und homogenisierenden Konzepten von Geschlecht (Kultur etc.) kritisch entgegenzutreten. Dazu gehört unter anderem das Hinterfragen von Methoden und Materialien in Bezug auf stereotype oder gar diskriminierende Aspekte, also auch darauf, ob bestimmte geschlechtliche und sexuelle Seinsweisen repräsentiert sind. Ebenso gehört dazu der kritische Umgang mit öffentlichen Darstellungen von Geschlechterunterschieden (z. B. von Studien und Forschungen), die in vielen Fällen Unterschiede zu Lasten von Gemeinsamkeiten überbetonen und so eine Verfestigung stereotyper Sichtweisen fördern. Pädagogisches Handeln sollte vielmehr die Mehrfachzugehörigkeiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und sich an den daraus ergebenden vielfältigen Bedürfnissen und Interessen orientieren sowie neue Handlungsspielräume eröffnen.

Kinder und Jugendliche benötigen demnach Erfahrungsräume und Reflexionsgelegenheiten, in denen sie entsprechend ihren Bedürfnissen mit nicht geschlechtsstereotypen Möglichkeiten experimentieren können (z. B. im Betriebspraktikum, in Rollenspielen). Sie benötigen ebenso Möglichkeiten, ihre eigene sexuelle Orientierung, die ein Teil ihrer Identität ist, ohne Angst entwickeln und ausleben zu können (vgl. Kapitel 2.2 **Physische und psychische Gesundheitsbildung**). Dass Kinder und Jugendliche die Facetten sexueller und geschlechtlicher Vielfalt kennen und verstehen lernen und die Fähigkeit erlangen, mit Verschiedenheit wertschätzend umzugehen, ist darüber hinaus ein zentrales Thema zivilgesellschaftlicher Bildung (vgl. Kapitel 2.10 **Zivilgesellschaftliche Bildung**).

Sozioökonomische Vielfalt

Obgleich Deutschland eine große Bildungstradition hat, erhalten nicht alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft die Chance, die eigenen Potentiale optimal zu entfalten. Dass der Bildungserfolg in hohem Maße vom sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund der Familie abhängt, wurde unter anderem durch internationale Vergleiche deutlich. In Deutschland haben Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahe Familien deutlich schlechtere Bildungschancen.

Aufwachsen in verschiedenen Regionen

Kinder und Jugendliche wachsen in unterschiedlichen Regionen auf, zum Beispiel in strukturstarken Regionen oder in strukturell benachteiligten ländlichen Gebieten. Großstädte mit infrastrukturellen und kulturellen Ressourcen beeinflussen die Heranwachsenden in anderer Art und Weise als Kleinstädte, die sich über Jahrzehnte kaum verändert haben. Wieder andere Bedingungen des Aufwachsens finden sich in ländlichen Räumen, Dörfern und abgelegenen Höfen, wo Kinder und Jugendliche auch einen engeren Bezug zur Natur haben. Zu den unterschiedlichen infrastrukturellen Bedingungen gehören das Vorhandensein von Bildungs- und Freizeitangeboten wie z. B. Kindertageseinrichtungen, Jugendhäusern, Sportvereinen oder Musikschulen. Auch die Erreichbarkeit durch öffentliche Verkehrsmittel spielt für die Bildungsmöglichkeiten eine nicht unwesentliche Rolle.

Je nachdem, in welcher Region Kinder und Jugendliche aufwachsen, haben sie unterschiedliche Möglichkeiten, mit Gleichaltrigen und Erwachsenen in Kontakt zu kommen. In Regionen, die von starker Abwanderung betroffen sind, kann es vorkommen, dass gleichaltrige Freund_innen fehlen.

Familiäre Lebensverhältnisse

Kinder und Jugendliche wachsen unter unterschiedlichen familiären Lebensverhältnissen auf. (Ehe-)Paare machen zwar die Mehrzahl der Familien aus, viele Kinder wachsen jedoch auch bei einem alleinerziehenden Elternteil auf. Ebenso können Großeltern bzw. andere Familienangehörige die Elternrolle übernehmen. Kinder und Jugendliche leben aus verschiedenen Gründen auch bei Adoptiveltern oder in Pflegefamilien und sind in bestimmten Fällen auch in Kinder- und Jugendheimen untergebracht. Kinder und Jugendliche können als Einzelkind aufwachsen oder Geschwister haben. In den Familien bestehen unterschiedliche Gelegenheiten, mit Verwandten aus verschiedenen Generationen in Kontakt zu treten. Kinder und Jugendliche erleben lang andauernde emotionale Beziehungen, aber auch Trennung und Sterben von Familienmitgliedern. Sie erleben ebenso Erweiterungen der Familie um neue Partner_innen und Geschwister.

Die ökonomischen Bedingungen von Familien unterscheiden sich in der Gesellschaft stark. Während manche Kinder und Jugendliche in einem ökonomisch abgesicherten Umfeld aufwachsen, sind die Bedingungen in anderen Fällen auch schwieriger und können es Familien erschweren, Ressourcen zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse aufzubringen. Generell gilt, dass Bildungsinteresse und Engagement für die Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eine große Bedeutung haben. So gelingt es Eltern unter schwierigen materiellen Rahmenbedingungen, die Bildungsprozesse ihrer Kinder gut zu unterstützen; anderen Eltern gelingt es trotz günstiger materieller Voraussetzungen nicht ausreichend, den Bildungsbedürfnissen ihres Kindes zu entsprechen.

Armut

Armut als Ergebnis der ökonomischen und kulturellen Ungleichverteilung von Chancen schon im Kindesalter, aber auch unter Jugendlichen, gefährdet Teilhabechancen, schränkt Zugänge zu Bildungsgelegenheiten ein und beeinflusst Bildungserfolge. Armut ist regional unterschiedlich verteilt; in manchen Stadtgebieten ist nahezu ein Drittel der Kinder und Jugendlichen davon betroffen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergründen bzw. in Haushalten Alleinerziehender tragen ein besonders hohes Armutsrisiko. Insofern ist die Auseinandersetzung mit Armut und ihren soziokulturellen Folgen hinsichtlich Bildung, sozialen Netzwerken, Freizeit, Kultur und Partizipation nicht nur alltägliche Realität, sondern zugleich ein essentielles Thema von Bildungsprozessen (vgl. z. B. die Kapitel 2.7 Philosophisch-weltanschauliche Bildung und 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung).

Pädagogische Konsequenzen

Zu den größten Herausforderungen eines Bildungssystems gehört es, allen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen zu bieten. Pädagogisch Tätige sind bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen besonders dann gefordert, wenn durch das Aufwachsen in einem eher bildungsfernen bzw. sozial benachteiligten Kontext oder in einer strukturschwachen Region Nachteile erfahren werden. Zeitlich befristete und wiederkehrende Angebote wie beispielsweise Freizeitangebote, Sommerkurse oder Kooperationen mit Vereinen, Betrieben und Hochschulen („Kinderuniversität“) können zur Kompensation fehlender Infrastrukturen sinnvoll beitragen. Zudem können pädagogisch Tätige beispielsweise mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam nach möglichen Ressourcen suchen, um Ungleichheiten zu beseitigen. Mit der Vielfalt der regionalen und familiären Lebensverhältnisse gilt es sensibel und wertschätzend umzugehen sowie Abwertung und Stigmatisierung auszuschließen.

Allen Menschen sollen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen geboten werden.

Soziokulturelle Vielfalt

Kinder und Jugendliche wachsen in Umwelten auf, die sich durch soziokulturelle Vielfalt auszeichnen. So sind Nachrichten, Filme und Musik aus der ganzen Welt nahezu jederzeit und an jedem Ort über Radio, TV, Internet und Printmedien verfügbar. Andererseits können Kinder und Jugendliche in ihrer nächsten Umgebung auch primäre Erfahrungen mit soziokultureller Vielfalt machen: durch Gleichaltrige und Erwachsene, die beispielsweise andere Familiensprachen als sie selbst sprechen, die in kulturell verschiedene Alltagspraktiken eingebunden sind und andere Feste feiern als die eigene Familie. Erfahrungen kultureller Vielfalt sammeln Kinder und Jugendliche auch auf Reisen, die sie mit der Familie und mit Peers in der Freizeit oder mit der Schule unternehmen. Sie erleben dabei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede.

Angesichts globaler Wirtschaft und Kommunikation lassen sich Kulturen in Regionen, Orten und Familien nicht unabhängig bewerten, sondern müssen im Kontext soziokultureller Vielfalt betrachtet werden. Soziokulturelle Vielfalt bedeutet, die eigene, kulturell geprägte Identität als Basis für die Verständigung über kulturübergreifende Gemeinsamkeiten zu nutzen. So können Bekanntes im Fremden sowie Differenzen zum Fremden entdeckt und Sensibilität im Verstehen des Anderen entwickelt werden. Die soziokulturelle Vielfalt in der Gesellschaft bringt es mit sich, dass viele Kinder und Jugendliche zwei- und mehrsprachig aufwachsen und besonders geübt sind, sich im Alltag in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen. Diese Kompetenzen stellen einen Reichtum dar, den es zu erhalten und zu schätzen, aber auch zu nutzen gilt. In der pädagogischen Praxis ist es entscheidend, dass mit soziokultureller Vielfalt offen und wertschätzend umgegangen wird.

Vielfalt von Weltanschauung und Religiosität

Nicht nur in Thüringen leben Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen weltanschaulichen bzw. religiösen Erfahrungen und Überzeugungen. Bedingt durch die kulturelle Vielfalt der Bevölkerung wachsen Kinder und Jugendliche heute in einem gesellschaftlichen Umfeld auf, das sich durch eine Vielzahl von Weltanschauungen bzw. Religionen auszeichnet. Dazu zählen z. B. unterschiedliche Rituale und Angebote von Menschen mit religiösem und ohne religiöses Bekenntnis. Kinder und Jugendliche erfahren, dass es neben ihrer eigenen auch andere weltanschauliche oder religiöse Positionen gibt. Sie erleben Menschen, die andere und anders Feste feiern und Wendepunkte im Leben wie Geburt, Krankheit, Trennung, Tod anders deuten als sie selbst. Sie erleben aber auch Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte. In ihrem Umfeld treffen alle Kinder und Jugendlichen immer wieder auf weltanschauliche bzw. religiöse Themen und Traditionen, z. B. in der Musik, in Bildender Kunst, Architektur, Geschichte und Literatur.

Offener Umgang mit weltanschaulichen und religiösen Fragen

Eine Verdrängung weltanschaulicher und religiöser Fragen aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen führt früh zu Missverständnissen und Vorurteilen. Grundlegende existenzielle Fragen wie Abschied, Trennung, das Gefühl des Versagens oder der Schuld verlangen nach Orientierung, nach Deutungsmustern. Hier sind Erwachsene gefordert, Hilfe, Verständnis und Geborgenheit zu geben und ihnen Vertrauen zu schenken. Dabei geht es um eine Haltung des Fragens und Suchens, um die Vermittlung von Werten und Deutungsmustern für Sinn- und Lebensorientierung. Grundlage einer gelingenden Bildung sind Offenheit, Achtung und Wert-

schätzung für Kulturen und Religionen – sowohl der eigenen als auch der anderer Menschen. Toleranz und Respekt sowie wechselseitige Anerkennung stellen dabei zentrale Ziele für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Schulen und anderen Bildungsinstitutionen dar.

Bildungsangebote bedürfen in diesem Zusammenhang einer hohen Transparenz gegenüber allen Beteiligten, besonders gegenüber Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Für den Umgang mit weltanschaulichen und religiösen Fragen ist eine reflektierte Haltung in der pädagogischen Arbeit besonders wichtig. Dazu zählt u. a., Methoden und Materialien kritisch in Bezug auf Vorurteile und Diskriminierung zu hinterfragen.

Entsprechend der Trägerautonomie ist die konfessionelle Ausrichtung religiöser Erziehung und Bildung Angelegenheit der einzelnen Träger.

Umgang mit widrigen Lebensumständen – Resilienz

In der Vielfalt der unterschiedlichen Lebensverhältnisse gibt es Kinder und Jugendliche, denen es gelingt, widrige Lebensumstände, kritische Lebensereignisse und traumatische Erfahrungen so zu bewältigen, dass sie aus ihnen unbeschadet hervorgehen. Sie haben in diesem Fall eine starke psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) entwickelt, die sie vor erhöhter Verletzlichkeit (Vulnerabilität) schützt. Resilienz kann erworben werden und sie verändert sich über verschiedene Lebensphasen hinweg. Viele schützende Faktoren, die zur Resilienz beitragen, lassen sich in pädagogischen Kontexten wirkungsvoll unterstützen. So ist z. B. bekannt, dass ein hohes Selbstvertrauen in die eigene Person, das Wissen, dass man bestimmten Situationen nicht nur ausgeliefert ist, sondern sie auch ändern kann, zur Widerstandsfähigkeit beiträgt. Ein wichtiger schützender Faktor ist außerdem eine erwachsene Bezugsperson außerhalb der Herkunftsfamilie, die an der Entwicklung Heranwachsender und an deren Wohlergehen langfristig und verbindlich interessiert ist. Diese Personen können beispielsweise pädagogisch Tätige verschiedener Bildungseinrichtungen, eine Trainer_in, eine Instrumentallehrer_in oder auch ein Pate/eine Patin sein.

Resilienz ist die Fähigkeit, Krisen zu bewältigen.

In Bildungsinstitutionen benötigen Kinder und Jugendliche, die besonderen Belastungen ausgesetzt sind, vielfältige Situationen, in denen sie sich ausprobieren und in denen sie erfolgreich sein können, um ihr Selbstvertrauen zu stärken: Sie müssen in Entscheidungen über den Alltag in der Bildungsinstitution, über Feste, über Ausflüge und über Lernarrangements einbezogen werden. Wichtig ist auch, Gelegenheit zu bekommen, sich mit Arbeitsergebnissen und in Tätigkeitsfeldern zu präsentieren, die ihnen besonders gut gelingen. Dabei geht es nicht nur darum, Hilfe anzunehmen, sondern auch anderen Kindern oder Jugendlichen sowie Erwachsenen zu helfen. Entscheidend ist, **dass Kinder und Jugendliche erleben, wie andere ihre Entwicklungsschritte wahrnehmen, ohne sich an Defiziten zu orientieren.** In einem unterstützenden Umfeld erleben Kinder und Jugendliche gemeinsam mit anderen, dass Schwierigkeiten und Probleme zum Alltag gehören – aber auch dass diese gemeistert werden können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zudem, die Übernahme von Verantwortung zu erlernen. Kinder und Jugendliche können dann Resilienz entwickeln, wenn sie erleben, dass sie trotz ihrer Schwierigkeiten und Probleme Anerkennung und Respekt erfahren. Sie wissen, dass sie sich anderen Menschen anvertrauen können und dass ihre Sorgen ernst genommen werden. Um die Entwicklung von Resilienz zu unterstützen, ist daher die genaue Kenntnis der Lebensumstände jedes Kindes und Jugendlichen, die Kenntnis von Risikofaktoren, insbesondere aber von Ressourcen notwendig.

1.3 Kultur, Raum und Raumaneignung



Bildungsprozesse finden in geografischen und sozialen Räumen und somit in je spezifischen kulturellen Kontexten statt, die in ihren Zugängen zumeist ungleich verteilt sind. Deshalb bedarf es eines grundlegenden Verständnisses von Kulturen und ihrer Veränderbarkeit, aber auch von deren gestaltender Kraft sowie eines pädagogischen Verständnisses hinsichtlich des Raumes und der Aneignungsprozesse, die stattfinden und zugleich vermittelt werden müssen.

Kultur

Kultur in einer weiten Fassung – die soziales Handeln, dessen Strukturen, Entstehung und Veränderung beschreibt – umfasst Ideen, Visionen, Kommunikationsstrukturen, Formen sozialer Beziehungen, Bauwerke mit ihrer Geschichte, Kunstgegenstände, Naturverständnisse, Regeln und Normen, Sprache, Kommunikation,

Handlungen, Symbole, Rituale, Werte, Weltanschauungen, Religionen und vielfältige Antworten auf existentielle Fragen. Verschiedene Kulturen haben immer auch Bezüge untereinander. Es wächst ein Selbstverständnis, dass man nicht allein ist und dass Antworten der eigenen Kultur immer nur eigene Antworten sind, die in anderen Räumen und Zeiten anders ausfallen können. Kultur als Handlung setzt immer ein Bild voraus, eine Vorstellung des Menschen, in der dieser als **kulturschaffend und handlungsfähig** verstanden wird. Kulturfähigkeit ist die Kompetenz zum Handeln und zur Ausgestaltung bestehender Welten. Diese muss schon in der allerfrühesten Kindheit entwickelt werden, als Ziel der Bildungsprozesse erstreckt sich diese Kompetenzentwicklung als offener Bildungsprozess über das gesamte Leben.

Neben der eigenen Kultur gibt es immer auch andere kulturelle Kontexte. Kinder und Jugendliche erleben Kultur im modernen Alltag somit immer nur im Plural, da sie in einer offenen und komplexen Gesellschaft mit einer Vielfalt von Kulturen – insbesondere auch mit einer Vielfalt an Kinder- und Jugendkulturen – konfrontiert werden.

Mit dem Begriff „Kinder- und Jugendkulturen“ wird dabei beschrieben, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag, aber auch in ihren Sozialisations- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebenswelten aufwachsen, die sowohl von Prozessen sozialer Ungleichheit als auch von der Vielfalt einer Einwanderungsgesellschaft geprägt sind. Daraus ergeben sich Unterschiede in Werten, Einstellungen, Kommunikationsstrukturen und Handlungen, mit denen Kinder und Jugendliche sich in ihren eigenen spezifischen Kulturen verorten. Sozialisations- und Bildungsprozesse finden zwar in Nähe zu den Erwachsenen und den von ihnen gestalteten Institutionen statt, dennoch werden sie immer auch in Kinder- und Jugendkulturen vollzogen. So findet sich eine Vielzahl an Kinder- und Jugendkulturen, die für Bildungsprozesse bedeutsam sind.

Kinder und Jugendliche müssen interkulturelle Kompetenzen entwickeln, um diese Differenzen und Unterschiede nicht nur auszuhalten, sondern sie zu verstehen und sich bewusst darauf einzulassen. Darin müssen sie sich als handlungsfähiges Subjekt entwerfen und erleben, sich in der Vielfalt verorten, ihren Platz finden und dennoch mobil bleiben, teilhaben an der Welt und zugleich Momente des Rückzugs finden. Dies kann aber nur gelingen, wenn dabei andere nicht darin eingeschränkt werden, sich zu finden.

Heterogenität verlangt die Fähigkeit, mit Individuen und Gruppen aus anderen Kulturen angemessen zu interagieren. Dies wächst in jungen Jahren insbesondere in interkulturellen Kontexten und muss im Rahmen von Bildungsprozessen entwickelt und gefördert werden. Kulturelle Heterogenität ist als Ressource zu sehen, die Anerkennung fördert und Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen und deren kollektive Unterschiede und Besonderheiten zu schätzen lehrt. Kinder und Jugendliche erfassen Sinnzusammenhänge historisch und aktuell, um sich darin zu verorten. In diesen Handlungen entfalten sie ein Wissen und eine Kompetenz der Selbstwirksamkeit, der Teilhabe- und Aneignungsfähigkeit und werden sich der vielfältigen Optionen ihrer Lebensführung bewusst.

Kinder und Jugendliche werden in den kulturellen Kontexten ihrer Räume aber auch mit radikalen, extremistischen, gewaltbereiten, fundamentalistischen und mitunter fremdenfeindlichen Ideologien und Bewegungen konfrontiert, die sie beeinflussen und denen sie verfallen können – insbesondere wenn ihre persönliche Situation angespannt ist und sie nach einfachen Antworten auf ihre Fragen suchen. Das ist eine besondere Herausforderung für den Bildungsauftrag des Gemeinwesens und zivilgesellschaftliche Aktivitäten.

Raum

Soziales und kulturelles Handeln findet in geografischen (territorialen) und sozialen Räumen statt, die Geschichte und Struktur haben (Bauten, Umwelten, Landschaften, Traditionen, Geschichten, Grenzen), aber auch Interpretationen, Auseinandersetzungen, Aneignungen und Wandlungen ermöglichen. In der Wirklichkeit der Räume ist immer auch die Möglichkeit des Aneignens und des Gestaltens zugegen. Kinder und Jugendliche deuten Räume anders als Erwachsene. Sind Erwachsene mehr funktional auf den Nutzen des Raumes konzentriert, fokussiert sich bei Kindern und Jugendlichen die jeweilige, zumeist zeitlich begrenzte Raumaneignung. So stellen Wiesen in Parks für Erwachsene Zonen der Ruhe dar – Kindern und Jugendlichen hingegen dienen sie vorübergehend als Spiel- oder Bolzplatz.

Kinder und Jugendliche benötigen Räume, um sich zu spüren, um sich zu erproben, um auf sich aufmerksam zu machen, um sichtbar zu werden. Räume bieten ihnen Plätze, Treffpunkte, Chancen der Freizeitgestaltung und des Konsums, sie ermöglichen Kontakte und Aktionen mit Gleichaltrigen, sie sind Orte des Verstecks und der Abschottung, aber auch der Verweigerung und des symbolischen (bildlichen) oder auch sprachlichen Ausdrucks.

Die moderne Trennung des Lebens in Wohn- und Arbeitsgebiete bzw. Einkaufszentren sowie Orte des Konsums hat Lebensräume zersstückelt und seitherig integrative und kommunikative Funktionen des Raumes verändert und abgeschwächt. Viele öffentliche Räume sind für Kinder und Jugendliche inzwischen stark normiert bzw. sie sind dort nur unter spezifischen Bedingungen zugelassen. Der beschleunigte soziale Wandel mit seinen Prozessen der Ausgrenzung, der Erschöpfung und Veränderung allgemeingültiger Wertorientierungen, der kulturellen Unterschiedlichkeiten und der sich verstärkenden Herauslösung aus traditionellen Formen des Lebens, begriffen als Individualisierung, verursacht vielfältige Konflikte und Widersprüche.

Lebensräume von Kindern und Jugendlichen gliedern sich in Räume mit sehr unterschiedlicher Ausstattung und Infrastruktur. Analog zur Position ihrer Familien in den sozialen und ökonomischen Spaltungsprozessen der Gegenwartsgesellschaft bieten sie nicht allen die gleichen Chancen auf Teilhabe. Es gibt Kinder und Jugendliche, die in eher „integrierten“ Stadtteilen leben, und es gibt auf der anderen Seite immer mehr Kinder und Jugendliche, die in eher „abgehängten“ Stadtteilen wohnen. Kinder und Jugendliche leben darüber hinaus nicht nur in städtischen, sondern auch in ländlichen Regionen. Auch hier finden sie sehr unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens vor. Bei der Gestaltung von Bildungsprozessen muss dies reflektiert und in der jeweiligen Praxis berücksichtigt werden, indem man sich auf unterschiedliche Lebenswelten und Teilhabechancen einlässt und Konzepte dafür entwickelt.

Soziale Räume sind jenseits von platzierten Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen immer auch Räume für geplante und ungeplante Bildungsprozesse. Von Kindern und Jugendlichen selbst mitentworfen, müssen diese Angebote sich an deren Raumvorstellungen und Bedarfen orientieren. Diese Prozesse ruhen dabei auf der Kompetenz der Raumaneignung und -gestaltung, die sie zugleich entwickeln. Diese Kompetenz wird in einer komplexen Gesellschaft von essentieller Bedeutung für die Gestaltung von Bildungsprozessen.

Raumaneignung und Raumgestaltung

Aneignung ist als tätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Umwelt zu verstehen, um sich darin einen Ort zu erarbeiten und soziale Anerkennung zu finden. Formen der Aneignung werden im Handeln von Kindern und Ju-

gendlichen als die eigene Herstellung von sozialen Räumen in Cliquen und Szenen erkennbar, die unterschiedlich sein und sich im Zeitverlauf ändern können. Diese Herstellung wird aber durch die jeweiligen Strukturen und Qualitäten der Räume beeinflusst, von deren Zugänglichkeit und deren Gestaltbarkeit.

Von der Wohnung ausgehend, werden „Inseln“ wie Kindertageseinrichtungen, Schule, Sportverein, Freunde und andere Orte aufgesucht. Kinder und Jugendliche erschließen sich ihren Raum nicht nur durch eine einfache Ausweitung des Gebietes – ihr Aneignungsraum erweitert sich also nicht mehr einfach kontinuierlich durch räumliche Erweiterung. Er entsteht vielmehr durch eine Addition und Kumulation nicht zusammenhängender Orte. Es bilden sich spezifische und mitunter auch virtuelle Räume. Diese heterogenen Räume und Erfahrungen müssen verarbeitet werden – sie sind eine Herausforderung, bei der Kinder und Jugendliche Unterstützung in Bildungsprozessen benötigen.

Aneignung ist somit nicht mehr nur die gegenständliche Aneignung von Raum: Sie ist eine aktive und schöpferische Form der Aneignung der Lebenswelt, die real und virtuell im Sinne von Bedeutungen und Zuschreibungen verläuft, die der entstehende Raum gewinnt. Dabei erhalten auch Fantasien und Erwartungen, die an den Raum gerichtet werden, eine wichtige Bedeutung.

Die Raumaneignung als Handlung, die von Kindern und Jugendlichen als Kompetenz in Bildungsprozessen entwickelt werden muss, lässt sich in folgenden Aspekten darstellen:

- eigenständige Auseinandersetzung mit der Umwelt,
- kreative Gestaltung von Räumen mit Symbolen,
- Inszenierung und Verortung im Raum,
- Erweiterung des Handlungsraumes,
- Veränderung vorgegebener Situationen und Arrangements,
- Erweiterung motorischer, gegenständlicher, kreativer und medialer Kompetenz,
- eigenständige Nutzung neuer Medien zur Erschließung virtueller Räume,
- Erprobung des erweiterten Verhaltensrepertoires und neuer Fähigkeiten in neuen Situationen.

Bildungsprozesse sollen die Entwicklung von Fähigkeiten der Aneignung und der Gestaltung, der Entfaltung von kulturellen Kompetenzen bis hin zur Verortung und Sinnfindung fördern. Dabei stehen Selbstwirksamkeit und eigenständige Lebensführung im Fokus, die in einer dialogischen Ko-Konstruktion der soziokulturellen und sozialräumlichen Welt geschehen. Kinder und Jugendliche benötigen verbindlich gesicherte Freiräume für diesen kreativen Prozess.

*Bildungsprozesse
benötigen Räume und
Orte der Entdeckung
und des Experiments.*

Dabei leben Kinderkulturen wesentlich vom Spiel, von einer allmählichen und stetig sich ausweitenden Weltaneignung, um Welt als Raum immer besser zu verstehen und die Handlungsfähigkeiten zu erweitern. Jugendkulturen bedürfen der Ermöglichung kultureller Aktivitäten bzw. der Stile und Moden von Jugendlichen innerhalb einer von ihnen selbst gestalteten und erfahrenen Kulturszene bzw. innerhalb kulturell hergestellter Räume.

Bildungsprozesse benötigen insgesamt Räume und Orte der Entdeckung und des Experiments. Dazu gehört, dass Kinder auch auf Bäume klettern sollten, selbst wenn sie herunterfallen könnten. Jugendkulturen fokussieren und produzieren ihre je eigene Welterfahrung, um für sich einen angemessenen Ort zu finden, den sie sich selbst entwerfen und der ihren Entwürfen von Welt entspricht. Da der soziale Raum immer eine Konstruktion ist, kann er nie auf Dauer gestellt sein – er muss als

veränderbar erlebt werden. Bildungsprozesse sind Orte der Welterfahrung und Orte der Weltbildung. Dazu gehört aber auch die Möglichkeit, sich zu verweigern und vorgegebene Räume zu verändern.

Neben Homogenität und Dauerhaftigkeit tritt immer mehr die Erfahrung von Heterogenität und Veränderbarkeit. Dies lässt sich auch auf den Einfluss der modernen Medien zurückführen, die Raumvorstellungen auf mediale Räume wie das Internet ausweiten (vgl. Bildungsbereich 2.9 **Medienbildung**). Das Konzept der Aneignung kann nur dann pädagogisch wertvoll sein, wenn diese Raumvorstellungen Eingang in den Bildungsauftrag und die Bildungsprozesse finden.

Bildungskonzepte müssen sich in ihrem sozialräumlichen und soziokulturellen Bezug von der Vorstellung lösen, dass homogene Raumkonzepte den Alltag der Menschen formen. An deren Stelle ist das Wissen zu setzen, dass Räume keine vorgegebenen Container mehr sind, die man bloß auffüllen muss, sondern Räume immer ein Produkt von Handlungen darstellen. In Bildungsprozessen müssen Kinder und Jugendliche deshalb beim Erwerb von Kompetenzen zur Raumaneignung unterstützt werden. Das gilt auch für die Jugendhilfeplanung der Thüringer Landkreise und kreisfreien Städte: Diese müssen verstärkt reflektieren, dass Kinder und Jugendliche Räume als uneinheitlich, diskontinuierlich und beweglich erleben und sie zudem selbst gestalten.

1.4 Gestaltung von Übergängen

Der **Thüringer Bildungsplan** bietet einen gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Zusammenarbeit aller Akteur_innen (z. B. Familien, pädagogisch Tätige im frühkindlichen und schulischen Bereich, pädagogisch Tätige in den weiteren Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie Akteur_innen nachschulischer Bildung), um die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen. Sie bilden Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die vor allem auch Übergänge⁷ gelingen lassen.

In ihrem Leben erfahren Kinder und Jugendliche viele Übergangssituationen, die bildungsbiographisch bedeutsam sind. Dazu zählen beispielsweise Übergänge von der Familie in die Kindertagesbetreuung und von dort in die Grundschule. Außer in Gemeinschaftsschulen, die das gemeinsame Lernen von Klassenstufe 1 bis einschließlich Klassenstufe 8 vorsehen, folgt der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, der einen markanten Punkt hinsichtlich weiterer Bildungsmöglichkeiten darstellt. Weiterführende Schulen werden in der Regel nach der Klassenstufe 9, 10 oder 12 (13) verlassen. Viele Jugendliche wechseln danach in das duale System der Berufsausbildung und bewegen sich dann gleichzeitig in zwei Welten: der bekannten schulischen und der unvertrauten betrieblichen. Das Ende der schulpflichtigen Zeit markiert eine weitreichende Veränderung, die mit einer selbstbestimmteren Lebensgestaltung in einer komplexen, sich verändernden Gesellschaft verbunden ist. Der Übergang von allgemeinbildender Schule in nachschulische Bildung, berufliche Bildung, Berufsausbildung oder Studium als letzte Stufe einer institutionell organisierten Bildungslaufbahn ist besonders bedeutsam, da die Berufsausbildung einen „Grundstein der gesellschaftlichen Integration“⁸ darstellt.

Übergangssituationen zwischen Bildungsinstitutionen gibt es nicht nur im zeitlichen Verlauf der Bildungsbiografie. Es kann zum einen innerhalb einer Entwicklungsphase, z. B. in der Zeit des Kindertageseinrichtungsbesuchs, aber vor allem während der Schul- und Ausbildungszeit immer wieder zu Übergangssituationen zwischen Institutionen der gleichen Art kommen (z. B. ein oder mehrere Schul- oder Klassenwechsel, bedingt durch einen Umzug der Familie oder aufgrund pädagogischer Entscheidungen). Zum anderen bewegen sich Kinder und Jugendliche zu jeder Zeit ihres Lebens in unterschiedlichen Bildungskontexten. Sie sind gleichzeitig Schüler_innen, Kinder in ihrer Familie, gehören einem Freundeskreis an, sind Mitglieder in Vereinen, organisieren sich in Jugendverbänden oder erleben andere organisierte oder nicht organisierte Bildungsgelegenheiten.

Übergänge als „kritische Lebensereignisse“

Jeder Übergang bringt weitreichende Veränderungen für Kinder- und Jugendliche mit sich. Diese Übergänge stellen „kritische Lebensereignisse“ dar, die mit einem Wechsel des Lebensumfelds, neuen Aufgaben und Erwartungen sowie einem Rollenwechsel verbunden sind und bewältigt werden müssen. Gelingt ein Übergang, fühlen sich Kinder und Jugendliche im neuen Kontext wohl, den Anforderungen gewachsen und eignen ihn sich aktiv an. Misslingt er, fühlen sich Kinder und Jugendliche unwohl und sind weniger sicher, dass sie sich ihren Wünschen gemäß in den neuen Kontext einbringen können. Vor allem müssen starke emotionale Erlebnisse bewältigt werden. Es können z. B. Freude und Stolz beim Schuleintritt dominieren, aber auch Angst und Gefühle der Ungewissheit spielen häufig eine große Rolle. Übergänge können bei Kindern und Jugendlichen Stress und erhebliche Be-

Übergangssituationen zwischen Bildungsinstitutionen gibt es sowohl im zeitlichen Verlauf von Bildungsbiografien als auch innerhalb von Entwicklungsphasen.

⁷⁾ „Übergänge“ werden in der Fachliteratur oft auch als „Transitionen“ bezeichnet und synonym verwendet.

⁸⁾ Hradil 2005, S. 172.

lastungsreaktionen bis hin zu gesundheitlichen Risiken auslösen. Übergänge sind nicht nur Prozesse äußerer Veränderungen, sondern fordern Kinder und Jugendliche ganzheitlich heraus und wirken sich grundlegend auf ihre Persönlichkeit und Identitätsentwicklung aus, beispielsweise am Übergang zur Schule. Die jeweils vor dem Eintritt in die Übergangssituation praktizierten alltäglichen Routinen und bewährten Strategien sind nur noch teilweise passend. Sie müssen verändert oder neu entwickelt und angepasst werden. Kinder und Jugendliche in der Schule entwickeln andere Fähigkeiten als Kinder in Kindertageseinrichtungen, Auszubildende vertiefen und erweitern bestimmte Fähigkeiten, die sie als Schüler_innen erworben haben.

Übergänge haben ebenso Einfluss auf die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Einerseits kommt es zur **Aufnahme neuer Beziehungen**, z. B. zu Erzieher_innen, Lehr- oder Ausbildungspersonal. Andererseits können sich auch **Veränderungen bereits bestehender Beziehungen** ergeben, wie die Beziehung zwischen Eltern und Kind beim Übergang in Kindertageseinrichtungen oder die Beziehung zu Mitschüler_innen nach dem Verlassen der Schule. Veränderungen ergeben sich auch in Bezug auf die **gesellschaftlichen Erwartungen**, die wechselseitig an Kinder, Jugendliche und deren Familien sowie an die Bildungsinstitutionen und die darin pädagogisch Tätigen herangetragen werden.

Jeder dieser Übergänge eröffnet dabei neue Umwelten und neue Perspektiven. So müssen verschiedene Lebensbereiche wie Bildungsinstitution, Familie, Freundeskreis oder Verein in Einklang gebracht werden. Kinder und Jugendliche wechseln in bestimmten Rhythmen (Tages-, Wochen-, Jahresrhythmen) ständig zwischen diesen Lebensbereichen. Die Bedeutung dieser Bereiche und die Rhythmen verändern sich mit den Übergängen. Die verschiedenen Umwelten können sich dabei hinsichtlich der Normen und Regeln sowie ihrer Inhalte grundlegend unterscheiden. So stehen beispielsweise in Studium und Berufsausbildung **andere Inhalte** wie auch Handlungs- und Lernformen im Mittelpunkt als noch in der Schule. Durch Übergangssituationen ergeben sich zudem nicht selten Rückwirkungen auf den familiären Bereich. **Veränderungen im Bereich der Familie** (z. B. Scheidung, Wiederaufnahme des Berufs eines Elternteils, plötzliche Arbeitslosigkeit oder Wohnortwechsel) wiederum können für die Bewältigung von Übergängen eine große Rolle spielen.

Übergänge müssen sorgfältig und verantwortungsvoll begleitet werden.

Übergangssituationen bieten für Kinder und Jugendliche grundlegende Chancen, aber auch Risiken. Entscheidend ist die Zusammenarbeit und Abstimmung aller am jeweiligen Übergang beteiligten Akteur_innen. Durch die gemeinsame Verständigung darüber, was der jeweilige Übergang bedeutet, ergibt sich für alle Beteiligten und insbesondere für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, Klarheit und Sinn in den Prozess des Übergangs zu bringen. Um emotionale Belastungen und gesundheitliche Einschränkungen zu vermeiden sowie dem Scheitern des Übergangs vorzubeugen, müssen Übergänge besonders sorgfältig und verantwortungsvoll begleitet werden. Die Einbindung von Bekanntem und Vertrautem in neuen Situationen erleichtert diesen Prozess. Übergänge müssen deshalb von den pädagogisch Handelnden in enger Kooperation mit Eltern und Familie gestaltet werden. Um eine solche Begleitung und Unterstützung gewähren zu können, ist es erforderlich, die Übergänge aus der Bewältigungsperspektive der Kinder und Jugendlichen zu sehen.

Von der Familie in die Institutionen frühkindlicher Bildung

In den ersten Lebensmonaten entwickeln sich zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen enge Bindungen, die im Verlauf des ersten Lebensjahres ausdifferenziert werden. Diese Bindungen sind für die Kinder die Grundlage, ihre Umwelt zu erkunden: Sie beobachten, wie vertraute Personen mit Mitmenschen, Situationen und Dingen umgehen. Sie probieren Handlungen selbst aus und erkunden neugierig Objekte ihrer Umwelt. Durch Beobachten und durch Ausprobieren gewinnen diese Objekte in vertrauten Kontexten für Kinder an Bedeutung. Sie zeigen sich an Neuem und Überraschendem in der Umwelt interessiert. Die Nähe und das Vertrauen zu den Bezugspersonen ist der sichere Ausgangspunkt zur Erkundung der Welt. Schon im ersten Lebensjahr erweitert sich der soziale Horizont von Kindern erheblich. In Krabbelgruppen und auf Spielplätzen, in Tagespflegestellen oder in Kindertageseinrichtungen erfahren sie dann andere Situationen und Gewohnheiten als zu Hause. Das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten mit Kindern und Erwachsenen bietet vielfältige Anregungen und zahlreiche Lernanlässe.

Kinder gewinnen auch außerhalb der eigenen Familie Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, wenn sie Anerkennung erfahren und positive Rückmeldungen erhalten. Sie wenden sich dann vermehrt neuen Umwelten neugierig zu und können sich in ihnen zunehmend kompetent erleben. Kindertageseinrichtungen, Tagespflegestellen und ähnliche Institutionen kindlicher Bildung sind daher eine professionell unterstützende Ressource für die familiäre Erziehung. Mit dem Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung müssen Kinder eine für sie bis dahin in der Regel ungewohnte mehrstündige Trennung von den engsten Bezugspersonen bewältigen und darüber hinaus mit einem anderen Tagesablauf zurechtkommen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Aufbauen vertrauensvoller Beziehungen zu pädagogisch Tätigen bzw. anderen Erwachsenen. Diese Beziehungen sind vor allem dann entscheidend, wenn die Eltern nicht unmittelbar anwesend sind. Sie ersetzen jedoch nicht die engen Bindungen an die Eltern.

Die **Eltern** begleiten das Kind beim Übergang von der Familie in andere Umwelten. Eine Anwesenheit in der Kindergruppe in den ersten Tagen unterstützt das Einleben ihres Kindes und das Vertrauen der Eltern/ Familien in die neue Situation. Wichtig ist, dass Eltern respektieren, dass ihr Kind auch zu den pädagogisch Tätigen der jeweiligen Einrichtungen eine tragfähige und intensive Beziehung aufbauen kann und die Erweiterung der räumlichen und sozialen Umwelt als entwicklungsfördernd für ihr Kind erfahren wird.

Zu den Aufgaben der **pädagogisch Tätigen (bzw. Tageseltern)** gehört es, ihr professionelles pädagogisches Handeln an der Individualität des Kindes zu orientieren und ihr Handeln gegenüber Familien nachvollziehbar beschreiben und begründen zu können. Für Kinder ist es besonders förderlich, wenn sich pädagogisch Tätige und Familien wertschätzend gegenüberstehen und eine interessiert-offene Haltung den Normen und Regeln des jeweils anderen Bildungskontextes gegenüber entwickeln. Das Bewusstsein dafür, dass das Verhalten des Kindes in der Gruppe der Kindertageseinrichtung oft grundlegend andere Fähigkeiten (heraus-)fordert als das Leben im familiären Alltag, ist dabei für das gegenseitige Verständnis hilfreich. Eine Kultur der wechselseitigen Information in Gesprächen, über Nachrichten durch Anhänge und Elternbriefe ist dabei hilfreich und unterstützt Familien darin, Vertrauen in Institutionen zu entwickeln. Dazu gehört auch, die Anwesenheit der Eltern in der Phase des Einlebens in die Kindergruppe zu respektieren.

Der Übergang von der Familie in eine Institution der frühkindlichen Bildung kann für Kinder und Eltern eine erhebliche emotionale Belastung sein, die Stress auslösen kann. Die pädagogisch vorbereitete Umgebung für das Kind muss daher in vielerlei Hinsicht anregend und emotional unterstützend sein. Dazu ist es wichtig, dass die Bedürfnisse und Interessen des Kindes erkannt und in die Gestaltung der Angebote und der Umgebung aufgenommen werden. Zur Vermeidung dieser Belastungen und Risiken tragen entwicklungsangemessene Gruppengrößen, ein geeigneter Kind-Personal-Schlüssel, eine kindgerechte Umgebung sowie ein pädagogisches Konzept bei, das die Individualität der Kinder im Kontext der Kindergruppe würdigt. Risikomindernd wirkt zudem eine schrittweise Gestaltung des Übergangs. Dauer und Gestaltung der Übergangssituation sind davon abhängig, wie schnell sich die Kinder in die neue Situation einleben und ihre Trennungsängste und Unsicherheiten überwinden. Im Mittelpunkt der Gestaltung und Reflexion dieses Übergangs steht daher die Qualität der Bindungen der Kinder an die Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie.

Von den Institutionen frühkindlicher Bildung in die Schule

Beim Übergang in die Grundschule benötigen Kinder Anschluss Erfahrungen, die ihnen Sicherheit bieten.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein besonders herausfordernder Lebensabschnitt, denn es treten stärker formalisierte und strukturierte Bildungssituationen hinzu. Standen bisher in den Institutionen frühkindlicher Bildung die individuellen Interessen des Kindes sowie sein individueller Lern- und Entwicklungsfortschritt im Mittelpunkt, so verändert sich die pädagogische Perspektive beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Schule und Unterricht sind Orte, in und neben denen weiterhin Gelegenheiten zu individuellen Bildungsprozessen bestehen. Schulischer Unterricht findet meist in klar definierten Strukturen statt, setzt die Entwicklung einer angemessenen Lernhaltung sowie den Erwerb und die Anwendung geeigneter Arbeitstechniken für die Auseinandersetzung mit vielfältigen Lernangeboten voraus. Es bestehen jedoch weiterhin auch in der Schule vielfältige Bildungsgelegenheiten, die über die geplanten Angebote hinausgehen.

Beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule benötigen Kinder Anschluss Erfahrungen, die ihnen Sicherheit bieten. Der Lebens- und Lernalltag der Kinder spielt hierbei eine wesentliche Rolle. Im Kontext von Schule und Unterricht gehen die Kinder – anders als in der Kindertageseinrichtung – ihren Bildungsbedürfnissen nicht mehr überwiegend im selbst gewählten Tempo und entlang selbst gewählter Themen nach. Individuell förderlicher schulischer Unterricht zeichnet sich durch ein Bildungsangebot aus, das individuelle Bedürfnisse in unterschiedlicher Art anspricht und selbst gewählten (Lern-)Rhythmen und Gewohnheiten der Kinder gleichermaßen entspricht. Hinzu kommt eine stärkere Feststellung und Bewertung von Lernprozessen und Leistungen auf der Basis inhaltlich-sachlicher Maßstäbe, die für alle Kinder gleichermaßen verbindlich sind.

Die Schule hat den Auftrag, alle Kinder bei der Bewältigung dieser Anforderungen individuell zu unterstützen. Mit dieser Unterstützung können Kinder aus der Übergangssituation Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen und Zuversicht für die Bewältigung der neuen Lebenssituation gewinnen. Kinder, die mit risikobehafteten Voraussetzungen von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wechseln, bedürfen bereits im Übergang einer besonderen Unterstützung, damit sie vor vermeidbaren Belastungen und vor drohender Entmutigung geschützt werden.

Für **Kinder** bringt der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zunächst eine Statusveränderung in doppelter Hinsicht: Zum einen verlassen sie als älteste Kinder die Kindertageseinrichtung und werden Schüler_innen. Zum anderen bedeutet die Einschulung jedoch auch, dass sie als Erstklässler_innen nun die jüngsten Kinder sind und sich erst am Anfang ihres schulischen Bildungsweges befinden. Ältere Schüler_innen haben ihnen gegenüber meist einen erheblichen Erfahrungsvorsprung. Die in diesen Kontext eingebetteten Veränderungen im Alltag können dann mehr Chance als Risiko sein, wenn in der neuen Lebenssituation für Kinder Bekanntes enthalten ist. Von besonderer Bedeutung sind Kontakte und Freundschaften, die Kinder über die Zeit der Kindertageseinrichtung hinaus auch in der Schule fortführen können. Noch deutlicher sind die Veränderungen für Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, also einen Übergang von der Familie in den Grundschulbereich vollziehen.

Schule und Unterricht haben nicht nur für die Kinder, sondern auch für ihre **Eltern** eine höhere inhaltliche und strukturelle Verbindlichkeit als die Angebote frühkindlicher bzw. vorschulischer Bildung. Auch für Eltern ist der Schuleintritt ihres Kindes ein kritisches Lebensereignis. Sie bewältigen dieses Ereignis gut, wenn sie darauf vertrauen können, dass ihr Kind in der Schule in seiner Individualität wertgeschätzt wird und seine Fähigkeiten bestmöglich entfalten kann. Häufig erinnern sich Eltern in dieser Situation an ihre eigene Schulzeit und vergleichen sie mit der ihrer Kinder. Dabei ist für sie besonders die Frage bedeutsam, ob sich ihr Kind in der Schule wohlfühlen und erfolgreich lernen wird. Reformpädagogische Ansätze der Grundschulpädagogik, die flexible Schuleingangsphase, Formen eigenverantwortlichen Lernens, der gemeinsame Unterricht von Kindern unterschiedlichen Alters oder von Kindern mit und ohne Behinderungen sowie der Verzicht auf Schulnoten zu Gunsten alternativer Formen der Leistungsbewertung tragen dazu bei, dass sich der Alltag von Grundschulern heute erheblich vom früheren Schulalltag ihrer Eltern unterscheidet. Eltern müssen daher systematisch mit den Zielen und Arbeitsweisen der Grundschule vertraut gemacht werden. Sie haben ein Recht auf differenzierte Information, gründliche Beratung und ausreichende Gelegenheiten zum Gespräch, um das pädagogische Konzept der Grundschule kennenzulernen und gemeinsam mit den Lehrer_innen die bestmögliche Förderung für ihr Kind zu erzielen. Das gelingt nur, wenn Eltern und alle in der Schule Tätigen sich wechselseitig einen Vertrauensvorschuss in ihre jeweilige Bildungsarbeit mit dem Kind einräumen und bereit sind, offen über ihre Erwartungen zu kommunizieren und bei Problemen partnerschaftlich nach Lösungen zu suchen.

Für **Pädagog_innen** bedeutet der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule vor allem die Notwendigkeit von Kooperation mit allen Beteiligten. Sie unterstützen Kinder und Eltern bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien und neuen Alltagsroutinen, indem sie für vielfältige Verknüpfungen und Austauschprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule sorgen: Kinder und Eltern lernen im letzten Jahr des Kindertageseinrichtungsbesuchs den künftigen Schulweg, das Schulgebäude und „ihre“ Lehrerin bzw. „ihren“ Lehrer kennen. Die Kinder haben in dieser Zeit Gelegenheit, erste Vorstellungen von Schule und Unterricht zu gewinnen, indem sie Schulkinder kennenlernen, sich mit ihnen austauschen und sie in der Schule besuchen. Neben der Unterstützung durch pädagogisch Tätige ist hier auch die Beteiligung schulerfahrenerer Schüler_innen sinnvoll, die beispielsweise über eine Patenschaft den jüngeren Kindern bei der Eingewöhnung zur Seite stehen.

Familien und pädagogisch Tätige der verschiedenen Institutionen verständigen sich in der Übergangssituation über die Bildungsbedürfnisse der Kinder sowie darüber, wie diesen Bedürfnissen in der Schule, in außerschulischen Kontexten und zu Hau-

se am besten entsprochen werden kann. Diese Kind-Umfeld-Analyse hat für Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen eine zentrale Bedeutung. Die pädagogische Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen bedarf der langfristigen und nachhaltigen Sicherung der materiellen und personellen Rahmenbedingungen. Pädagogisch Tätige beraten und unterstützen in Zusammenarbeit mit weiteren Kooperationspartner_innen die Eltern u. a. bei der Bewältigung verwaltungsbezogener Schritte, die der Berücksichtigung der besonderen Bildungsbedürfnisse ihrer Kinder dienen (z. B. Maßnahmen zum Nachteilsausgleich durch Förderunterricht, Integrationshelfer_innen, zusätzliche Hilfsmittel, kompensatorische Angebote). Zum gelingenden Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule trägt in besonderer Weise bei, dass pädagogisch Tätige das Dilemma zwischen der Qualifikationsfunktion und der Selektionsfunktion von Schule professionell reflektieren und Entscheidungen im Sinne und zum Wohl des Kindes treffen. Hieraus folgt, dass der Übergang nicht allein auf Seiten der Kinder und ihrer Eltern, sondern auch auf Seiten der Schule und der pädagogisch Tätigen innere und äußere Umstrukturierungen und Entwicklungen verlangt. **Denn es ist Aufgabe von Schule und Unterricht, passende Bildungsangebote für Kinder zu gestalten, statt darauf zu warten, dass Kinder in die Schule kommen, die zu den vorhandenen Angeboten passen.**

Insbesondere in den ersten Schuljahren ist es wichtig, so wenig wie möglich an Lernarbeit als Hausaufgaben in die Familien auszulagern, da Grundschulkindern in diesem Alter noch stark auf elterliche Unterstützung bei der Wahrnehmung und Erledigung von möglichen Hausaufgaben angewiesen sind. Die unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten sowie die Bereitschaft elterlicher Unterstützung wirken sich somit stark auf die Entwicklungschancen der Kinder in dieser wichtigen Eingangsphase aus und verstärken somit z. B. den Einfluss sozialer Unterschiede auf die Bildungschancen.

Innerschulische Übergänge

Ein bedeutender innerschulischer Übergang findet im gegliederten Schulsystem von der Grundschule in eine weiterführende Schule statt. Dieser ist für alle Beteiligten mit hohen Erwartungen verbunden. Häufig setzen die an dieser Übergangssituation beteiligten Personen die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn mit der Entscheidung über die berufliche Perspektive gleich und damit auch über den gesamten Lebensweg des Kindes. Diese hohen Erwartungen erschweren mitunter eine ausgewogene und angemessene Entscheidung über die weitere Gestaltung des individuellen Bildungsweges. So führen anhaltend prekäre Entwicklungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt beispielsweise zu existenziellen Ängsten, zu erhöhtem Leistungsdruck oder zu dem Wunsch, mit der Entscheidung für eine bestimmte Schulart das soziale Ansehen zu erhöhen. Andererseits orientieren sich Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schulart nicht selten an der eigenen Bildungsbiografie. Generell werden diese Entscheidungen meist durch eigene Erwartungen der Eltern an die spätere berufliche Position ihrer Kinder geprägt. Diese Orientierung kann dazu führen, dass die gewählte Schulart den Potentialen des Kindes nicht gerecht wird.

Aus diesen Gründen ist es bedeutsam, nicht nur zu einer Entscheidung über die weitere Gestaltung des Bildungsweges für das Kind zu gelangen, sondern auch die Erwägungen und Motive für die zu treffende Entscheidung kritisch zu reflektieren. Für alle am Entscheidungsprozess Beteiligten ist es außerdem hilfreich, sich über die Durchlässigkeit des Thüringer Bildungssystems in den weiterführenden Schulen zu informieren. Das Wissen um diese Durchlässigkeit ist Voraussetzung dafür,

die Entscheidung mit der notwendigen Sensibilität und Flexibilität treffen zu können. Basis jeder Entscheidung über den weiteren Bildungsweg ist es schließlich, dem Kind eine möglichst breite Entwicklungsperspektive zu eröffnen. Diese bieten die Thüringer Bildungswege über die Regelschule, die Gemeinschaftsschule und das Gymnasium mit Blick auf den Abschluss in gleicher Weise, jedoch auf verschiedenen Wegen. Zu vermeiden sind schließlich Entscheidungen, die zu frühen Festlegungen und Engführungen der Bildungsbiografie führen. Die Existenz unterschiedlicher Schularten und -formen sowie von Schulen mit speziellen Schulkonzepten lassen zudem viele weitere potentielle Übergangssituationen entstehen.

Für **Kinder** ist der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule eine Situation, von der sie unmittelbar betroffen sind, die sie jedoch nur begrenzt mitgestalten und mitbeeinflussen können. Außerdem können sie selbst die langfristigen Folgen der zu treffenden Entscheidung noch nicht umfassend einschätzen. Kinder und Jugendliche können mit der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg Wertschätzung und Anerkennung, aber auch Entmutigung und Frustration erfahren. Aus diesen Gründen ist es notwendig, dass die Übergangssituation für das Kind transparent gestaltet ist und vielfältige Möglichkeiten der Mitwirkung bietet: Zukunftswerkstätten oder Zukunftskonferenzen sind Angebote, in denen Kinder und Jugendliche über ihre eigene Perspektive reflektieren und sie thematisieren können. Lernorte außerhalb der Schule bieten Gelegenheiten, über die eigene Zukunft nachzudenken. Zu einem gelingenden Übergang für Kinder und Jugendliche trägt eine Entscheidungssituation bei, die dem Kind einen möglichst offenen und zugleich entwicklungsfördernden Bildungshorizont eröffnet und gleichzeitig aktuelle individuelle Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen beachtet. Dies gilt auch im Hinblick auf Stress und emotionale Belastung, insbesondere wenn die Übergangsentscheidung als Drucksituation erlebt wird.

Vor allem am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule haben auch die Beziehungen der Kinder untereinander eine große Bedeutung. Wertorientierungen und Normen, Alltagspraktiken und Verhaltensweisen der Familie treten zugunsten der Peers zunehmend in den Hintergrund. Die Möglichkeit, bisher gepflegte Kontakte und Freundschaften auch nach dem Übergang aufrechterhalten zu können, stellt deshalb eine bedeutsame Ressource für das Gelingen des Übergangs dar. Hier kommt es jedoch häufig auch zu Trennungssituationen, wenn bestehende Bekanntschaften und Freundschaften aufgrund unterschiedlicher Schulartwahl (z. B. Regelschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Gymnasium) herausgefordert werden. Ein Umfeld, das mit diesen Veränderungen sensibel und rücksichtsvoll umgeht, ist deshalb besonders wichtig.

Für **Eltern** ist der Übergang ihrer Kinder von der Grundschule auf die weiterführende Schule zumeist mit beträchtlichen Erwartungen, aber auch mit erheblichen Unsicherheiten verbunden. Waren die Lerngegenstände und Themen ihres Kindes in der Grundschulzeit zumeist für die Eltern nachvollziehbar, so erwerben die Kinder in den weiterführenden Schulen nun auch Wissensbestände, die im Schulalltag der Elterngeneration noch keine Rolle gespielt haben. Damit Eltern auf die Kompetenzen und die Potenziale ihres Kindes vertrauen, ist es wichtig, dass ihr Kind auch in der weiterführenden Schule als eine Persönlichkeit mit individuellen Interessen und Lernbedürfnissen ein Recht auf individuelle Unterstützung hat. Dieses Wissen bestärkt Eltern darin, ihren Kindern Bildungswege zuzutrauen, die sie selbst nicht absolviert haben. Wichtig ist es für Eltern auch zu wissen, dass für die Entwicklung ihres Kindes nicht nur Wissen und Kompetenzen notwendig sind, die aus der Perspektive des Arbeitsmarktes verlangt werden. So können sie die Kinder und Jugendlichen nachdrücklich darin unterstützen, Eigenthemen und Hobbys zu pflegen, Interessen und Betätigungsfelder zu entwickeln, die sich der unmittelbaren Verwertung

in der Schule bzw. im künftigen Berufsleben entziehen, die aber dazu beitragen, Muße, Gelassenheit und Selbstvertrauen zu gewinnen.

Pädagogisch Tätige sind für Übergänge innerhalb der Schulzeit für Eltern und Kinder bzw. Jugendliche Kooperationspartner_innen, die professionelle Unterstützung bieten. Hierfür ist es entscheidend, dass sich die pädagogisch Tätigen der Grundschule in Kooperation mit den Kolleg_innen der weiterführenden Schularten über die möglichen Bildungswege und die notwendige Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen verständigen. Wichtig ist, dass sie dafür Sorge tragen, dass neben den Zeugnisnoten auch durch Portfolios, Projektpräsentationen und andere Arbeitsergebnisse die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen deutlich werden und bei der Schullaufbahnentscheidung angemessene Berücksichtigung finden. Zu den Aufgaben der pädagogisch Tätigen der weiterführenden Schule gehört es, sich über die Lebenssituation der Kinder zu informieren und z. B. Kinder mit ungünstigen räumlichen oder sozialen Voraussetzungen gezielt bei der Bewältigung des neuen Alltags zu unterstützen. Vor dem Eintritt in die weiterführende Schule ist es sinnvoll, Möglichkeiten anzubieten, das Schulgebäude und die Lehrer_innen und Schüler_innen der neuen Schule kennenzulernen. Den pädagogisch Tätigen an Grundschulen und an weiterführenden Schulen kommt eine besondere Verantwortung bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen am Übergang zu, die besondere Lernbedürfnisse haben (z. B. Kinder und Jugendliche mit psychischen oder physischen Entwicklungsrisiken, Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen). Zum gelingenden Übergang trägt auch hier wesentlich bei, dass Lehrer_innen das Dilemma zwischen der Qualifikationsfunktion und der Selektionsfunktion von Schule professionell reflektieren und Entscheidungen im Sinne und zum Wohl der Kinder und Jugendlichen treffen. Hieraus folgt auch für die weiterführende Schule, dass der Übergang nicht allein auf Seiten der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien, sondern auch auf Seiten der Schule und der Lehrer_innen innere und äußere Umstrukturierungen und Entwicklungen verlangt.

Die oben genannten Aufgaben für Lehrer_innen gelten nicht nur für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, sondern jeweils auch für alle anderen potenziellen Übergänge innerhalb der Schullaufbahn. Im speziellen Fall der dualen Berufsausbildung, die etwa die Hälfte der Jugendlichen vor dem Alter von 18 Jahren ergreift, kommt für pädagogisch Tätige der Berufsschulen oder Berufsfachschulen das jeweilige Ausbildungspersonal in den Betrieben als potentieller Kooperationspartner hinzu.

Von der Schule in die nachschulische Bildung

Jugendliche müssen sich in der Ausbildung und im Studium mit neuen Anforderungen an die Weiterentwicklung der eigenen Identität auseinandersetzen.

Der Übergangsprozess von der Schule in die duale bzw. vollzeitschulische Berufsausbildung oder ins Studium ist eine besonders sensible Phase im Lebenslauf. So gehört die erfolgreiche Einmündung in eine Berufsausbildung oder in ein Studium zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Jugendliche müssen sich in der Ausbildung und im Studium mit neuen Rollenerwartungen und Anforderungen an die Weiterentwicklung der eigenen Identität auseinandersetzen. Eine erfolgreich absolvierte Ausbildung oder ein abgeschlossenes Studium sind bedeutende Voraussetzungen für die Absicherung der eigenen Existenz in der Gesellschaft.

Aufgrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen ist der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufsbildende Schule oder das Studium komplex. Bedingt durch den globalen Wandel, haben junge Menschen neue Freiräume und Chancen, die aber auch von neuen Anforderungen und Risiken begleitet werden. So müssen sie heute zum Beispiel deutlich mehr Verantwortung im Prozess

der Berufswahl übernehmen. Daher kommt es darauf an, dass Jugendliche schon während der Schulzeit dabei unterstützt werden, sich auf den Übergang vorzubereiten. Idealerweise erwerben sie – unterstützt von Schule, Elternhaus und außerschulischen Partnern wie der Arbeitsagentur, der lokalen Wirtschaft und den Bildungskontexten, in denen sie ihre Freizeit verbringen – Berufswahlkompetenz. Das bedeutet, dass sie in der Lage sind, ihre Interessen, Fähigkeiten und Werte selbst gut einzuschätzen, Informationen über Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten zu suchen, sich selbst in unterschiedlichen Feldern auszuprobieren und ihre Erfahrungen in ihr Selbstbild zu integrieren.

Die Überlegungen und Entscheidungen der Jugendlichen sind eingebettet in den familiären Kontext – beeinflusst durch Gleichaltrige, gesellschaftliche Muster und Werte, die auch durch Medien vermittelt werden – und unterliegen institutionellen Rahmenbedingungen. Diese Übergänge sind insbesondere für Jugendliche mit physischen und psychischen Entwicklungsrisiken sowie aus prekären familiären Verhältnissen mit potentiellen Risiken wie beruflicher und sozialer Exklusion verbunden.

Um Jugendliche bei der Bewältigung dieser sensiblen Übergangsprozesse zu unterstützen, sind Angebote in Bildungsinstitutionen und gemeinnützigen Einrichtungen notwendig. Hierzu gehören Informationen und frühe Orientierungshilfen in der Schule bei der Entscheidung für den weiteren Bildungsweg. Pädagogisch Tätige sind hier besonders gefordert, aber auch Berater_innen nach- und außerschulischer Institutionen. Bei der Beratung der Jugendlichen geht es in erster Linie darum, dass Jugendliche sich ihrer individuellen Fähigkeiten bewusst werden. Dazu zählen Strategien zur Anpassung an neue Kontexte und deren aktive Mitgestaltung sowie die Ausbildung von Selbstvertrauen und die Überzeugung, mit dem eigenen Handeln etwas erreichen zu können. Auch spezifische ausbildungs- bzw. studienbezogene Fähigkeiten (z. B. wissenschaftliches Arbeiten) gilt es, individuell angepasst zu beleuchten. Wichtig ist dabei auch, dass Jugendliche Anregungen bekommen, Berufe kennenzulernen bzw. zu wählen, die nicht den häufig stereotypen Geschlechtszuweisungen entsprechen. Dies kann durch gezielte Informationsveranstaltungen (z. B. Girls'Day/ Boys'Day) oder das Kennenlernen entsprechender Vorbilder geschehen.

Der Rechtsanspruch auf Bildung auch nach Beendigung der Schulpflicht muss für alle jungen Menschen eingefordert werden; insbesondere auch für Jugendliche mit hohem Unterstützungsanspruch aufgrund psychischer oder physischer Entwicklungsrisiken. Für junge Menschen mit besonderem Förder- und Betreuungsbedarf muss es ermöglicht werden, spezifische Bildungsangebote nutzen zu können. Dafür sind personelle und räumliche Voraussetzungen, die dem individuellen Bedarf angemessen sind, notwendig.

Jugendliche sehen sich mit komplexen Entscheidungsfindungsprozessen konfrontiert, die einen bedeutenden Einfluss auf ihr späteres Leben haben. In der Berufsausbildung sowie im Studium finden sie sich in veränderten Umwelten wieder, in denen sich andere Anforderungen als in der Schule stellen. Dazu gehören beispielsweise die eigenverantwortlichere Planung von Bildungsprozessen oder die gestiegene Notwendigkeit, Verantwortung zu übernehmen. So ist die Arbeit in Betrieben im Rahmen der dualen Ausbildung nach wirtschaftlichen Regeln gestaltet und unterscheidet sich damit stark von schulischen Umwelten. Schwierigkeiten beim Übergang in die Berufsausbildung zeigen sich z. B. daran, dass über ein Viertel der Jugendlichen die Ausbildung abbricht. Auch Jugendarbeitslosigkeit oder die Situation, dass passende Ausbildungsplätze nicht zur Verfügung stehen, können belastend wirken.

Bei der individuellen Lebens- und Bildungsplanung sollen die Wünsche und Interessen der Jugendlichen ernst genommen und aktiv einbezogen werden.

Bei der Vorbereitung auf diese Veränderungen hilft es Jugendlichen, wenn sie durch ihre Familie, ihren Freundeskreis, Schule und außerschulische Bildungskontexte wertschätzende Rückmeldungen über ihre Fähigkeiten erhalten und ihnen der Zusammenhang dieser Fähigkeiten mit der Gestaltung einer existenzsichernden beruflichen Möglichkeit verdeutlicht wird. Familien und pädagogisch Tätige sollten Jugendlichen Freiraum beim Entwickeln beruflicher Wünsche und zum Ausprobieren geben und sich mit ihren eigenen Erwartungen und Ängsten weitgehend zurückhalten, da sie selbst nur bedingt Expert_innen für die zukünftige Arbeitswelt, auf die sich die Jugendlichen vorbereiten, sind. Sie sollten die Erfahrungen der Jugendlichen vielmehr reflektierend begleiten und ihnen bei Rückschlägen ermutigend zur Seite stehen. Insgesamt ist es wichtig, Jugendliche mit ihren Wünschen und Interessen bei der individuellen Lebens- und Bildungsplanung ernst zu nehmen und aktiv einzubeziehen.

Am Übergang von der Schule in die nachschulische Bildungsphase werden häufig auch die Möglichkeiten, ein freiwilliges soziales oder kulturelles Jahr zu absolvieren oder eine Phase des ausbildungsfreien „Gelderwerbs“ (wie z. B. Au-pair) wahrzunehmen, genutzt. Diese Phasen dienen häufig auch der gezielten Suche nach eigenen Fähigkeiten, losgelöst vom bisher erlebten familiären und schulischen Alltag.

Pädagogisch Tätige sind grundsätzlich dazu angehalten, Raum für die Identitätsfindung in Schulalltag und Unterricht zu schaffen, Erkundungsmöglichkeiten außerhalb der Schule anzubieten und im Hinblick auf die Vorstellungen der Familien alternative Orientierungen zu ermöglichen. Insbesondere ist es die Aufgabe von Lehrer_innen, Jugendliche so zu unterstützen, dass sie sich als kompetent erleben können.

Durch die allgemeinbildende Schule müssen daher Möglichkeiten für intensive Gespräche, Praktika, Einladung von Expert_innen, intensive Berufsorientierungs- sowie Informationsangebote sowie Informationsangebote verschiedenster Art ausgebaut werden, um Jugendlichen für den berufsbildenden Bereich vielfältige Möglichkeiten aufzuzeigen. Dabei gilt es, die Interessen und Wünsche der Jugendlichen aufzugreifen. Die Kooperation von Schulen mit den am Übergangsprozess beteiligten außerschulischen Akteuren (z. B. Betriebe, Hochschule, Arbeitsagentur, Bildungsträger, Kommunen) ist hier besonders zielführend.

Für den Erfahrungsaustausch zwischen Schüler_innen und dem schulischen und außerschulischen Kontext über Anforderungen und Vorstellungen der Ausbildungswelt in Betrieb und Studium sind Mentorensysteme empfehlenswert. Auch Eltern können als Mentor_innen in diesen Prozess einbezogen werden, da viele von ihnen berufstätig sind und damit nicht nur ihren eigenen Kindern wertvolle Hinweise über Anforderungen in der Berufswelt oder die Möglichkeit für Praktika geben können.

Ebenso stehen die in der **Berufsausbildung bzw. im Studium** Tätigen in der Verantwortung, die Gestaltung gelingender Übergänge zu unterstützen. Hier ist es für Jugendliche besonders förderlich, wenn Pädagog_innen in Ausbildungseinrichtungen bzw. Lehrende im Hochschulbereich und pädagogisch Tätige der allgemeinen Schulen sich wechselseitig respektieren und die Erfahrungen der Jugendlichen im jeweils anderen Kontext berücksichtigen. Darauf gilt es auch in Studium und Berufsausbildung ggf. mit Anpassungen und Entwicklungen zu reagieren.

Die nachschulische Bildung ist durch eine stärker eigenverantwortliche Gestaltung der Bildung geprägt. Diese geht über die Angebote in Berufsausbildung bzw. Studium hinaus. Es können Bildungsangebote wahrgenommen werden, die mehr oder weniger formal oder strukturiert sein können (wie z. B. Kurse an der Volkshochschule).

le, berufliche Weiterbildungsseminare). In diesem lebenslangen Bildungsprozess kommt es vor allem auf die Fähigkeit an, sich orientieren und die passenden Angebote suchen zu können.

Übergänge zwischen den Lebensbereichen

Kinder und Jugendliche leben zu jeder Zeit in mehreren unterschiedlichen Welten. Sie sind gleichzeitig Schüler_innen, Kinder ihrer Eltern, Mitglieder spezieller Freundeskreise, Sportler_innen, musikalisch aktiv, Nachbar_innen. Es ist besonders förderlich, wenn die Erfahrungen, die sie in einem Bereich ihrer Lebenswelt gemacht haben, auch in den anderen Lebensbereichen Wertschätzung erfahren. Abwertungen eines Lebensbereiches führen zu Verunsicherung und Unwohlsein der Kinder und Jugendlichen und beeinträchtigen das (Mit-)Teilen und Verknüpfen von Erfahrungen. Daher sollten pädagogisch Tätige und Familien den Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in anderen Lebensbereichen machen, mit einer interessierten und offenen Haltung begegnen.



1.5 Kinder- und Jugendrechte

Kinder- und Jugendschutz

Schutz und Autonomie sind die beiden Pole, zwischen denen immer wieder pädagogisch entschieden werden muss.

Mit Vollendung der Geburt beginnt die Rechtsfähigkeit des Menschen. Das heißt: Kinder haben ab diesem Zeitpunkt alle Rechte, die auch Erwachsenen zustehen. Sie sind Inhaber_innen der **allgemeinen Menschenrechte** und damit von vornherein **gleichberechtigte** und **gleichwertige Mitglieder** unserer Gesellschaft. Dennoch bedürfen Kinder und Jugendliche des besonderen Schutzes, der einerseits aus ihrer biologischen, andererseits aus ihrer kognitiven Entwicklung resultiert. Kinder, insbesondere Säuglinge, können sich noch nicht selbst versorgen, sie überblicken vielfach noch nicht Risiken und Gefahren, denen sie ausgesetzt sind. Mit zunehmendem Alter tritt das Schutzbedürfnis der Heranwachsenden in den Hintergrund und die Spielräume erweitern sich. Schutz und Autonomiegewährung sind nun die zwei Pole, zwischen denen immer wieder pädagogisch entschieden werden muss, ob eher der Schutzgedanke greift oder ob eher neue Handlungsspielräume eröffnet werden können. Diese Entscheidung ist immer am Entwicklungsstand sowie am Wohl der Kinder und Jugendlichen zu orientieren und sollte mit ihnen einvernehmlich geregelt werden.

Diese Situation der besonderen Schutzbedürftigkeit und zunehmenden Autonomieerfahrung ist der Grund für besondere Rechte, die Kindern und Jugendlichen während des Hineinwachsens in die Gesellschaft zustehen und die dem Anspruch gerecht werden müssen, eine gesunde Entwicklung sowie den (präventiven) Schutz vor schädigenden Eingriffen und schädlichen Einflüssen zu gewährleisten.

Die Bundesrepublik Deutschland hat 1992 das **Übereinkommen über die Rechte des Kindes** der Vereinten Nationen – die UN-Kinderrechtskonvention – ratifiziert. Sie regelt sehr detailliert die Überlebens-, Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte, die Kindern und Jugendlichen im Besonderen zustehen. Die Unterzeichnung der UN-Richtlinien ergänzte damit die bereits bestehenden Ansprüche der Heranwachsenden, wie sie beispielsweise im Grundgesetz (Art. 6 GG), in der **Verfassung des Freistaats Thüringen**, im **Bürgerlichen Gesetzbuch** sowie im **Sozialgesetzbuch VIII** (Kinder- und Jugendhilfe) verankert sind.

Gleichzeitig regeln diese Rechtsnormen, welche Maßnahmen staatliche Institutionen ergreifen dürfen und müssen, wenn das Wohl der Heranwachsenden gefährdet wird. Prinzipiell gilt der Grundsatz, dass der Staat nur unter bestimmten Bedingungen in die elterlichen Rechte und Pflichten eingreifen darf (SGB VIII; BGB), denn das Recht zur Bestimmung der **Grundlinien der Erziehung ihrer Kinder liegt generell bei den Eltern**, die jedoch immer nur im Sinne des Kindeswohls handeln dürfen. Das Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder wird daher als sogenanntes „fremdnütziges Recht“ bezeichnet, da sich die Ausübung der elterlichen Sorge immer am Interesse des Kindes orientieren muss. Der Staat übt in dieser Hinsicht ein sog. „**staatliches Wächteramt**“ aus, wobei er nicht dafür verantwortlich ist, den Eltern inhaltliche Vorgaben zu machen, sondern festlegt, was Kindern und Jugendlichen in der Erziehung nicht widerfahren darf. Durch das SGB VIII werden dabei auch Dienste und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Kindertageseinrichtungen, Ehe-, Erziehungs- und Familienberatungsstellen, sozialpädagogische Familienhilfen) durch abzuschließende Vereinbarungen mit in die Verantwortung genommen, den Schutzauftrag bei Gefährdung des Wohlergehens von Kindern und

Jugendlichen zu erfüllen. Das Thüringer Schulgesetz verpflichtet seit 2008 Schulen, Anzeichen von Kinderwohlgefährdungen bei Schüler_innen nachzugehen. Mit dem Bundeskinderschutzgesetz (2012) wurde präzisiert, dass auch bundesweit Schulen diesen Schutzauftrag wahrnehmen sollen. Das Gesetz thematisiert u. a. erweiterte Maßnahmen wie die Vernetzung von Akteur_innen, die Einführung sog. Netzwerke „Frühe Hilfen“ und Standards für den Kinderschutz. Generell sind alle Personen (Nachbar_innen, Verwandte, Kindertageseinrichtung usw.) aufgefordert, darauf zu achten, dass Kindern eine Erziehung widerfährt, die auch tatsächlich ihrem Wohl dient. Bereits im Jahr 2000 sind vorhandene rechtliche Regelungen weiter konkretisiert worden: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“⁹⁾. Körperliche Sanktionen – sei es ein Klaps, eine Ohrfeige oder dergleichen – sind sowohl rechtlich als auch pädagogisch keine zulässigen Methoden der Erziehung.

Wenn es Anzeichen dafür gibt, dass einem Kind oder Jugendlichen nicht die nötige Pflege und/oder Erziehung zuteilwird – aus welchen Gründen auch immer –, dann besteht die Möglichkeit, in diesen Fällen Hilfe anzubieten. Liegen gewichtige Anhaltspunkte für eine Kinderwohlgefährdung vor, besteht für alle Fachkräfte der Jugendhilfe, sogenannte Berufsgeheimnisträger sowie Lehrer_innen an öffentlichen Schulen die Pflicht, bei den Personensorgeberechtigten auf Inanspruchnahme von Hilfen hinzuwirken. In jedem Landkreis und in jeder kreisfreien Stadt gibt es ein **Jugendamt**, an das sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene wenden können oder das in solchen Situationen (auch anonyme) Hinweise aufnimmt. Das Jugendamt sucht dann ggf. den Kontakt zu den Eltern und Familien, entwickelt mit diesen kooperative Problemlösungen und bietet im Bedarfsfall geeignete und notwendige Hilfen (z. B. Hilfen zur Erziehung¹⁰⁾) an. Dazu zählen z. B. Erziehungsberatung oder sozialpädagogische Familienhilfe, aber auch einschneidendere Maßnahmen wie Vollzeitpflege, Heimunterbringung oder intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung. Gegebenenfalls wird auf Leistungen anderer Leistungsträger hingewiesen bzw. deren Inanspruchnahme nahegelegt. Das Jugendamt ist bestrebt, angemessene Hilfen mit den Eltern, Familien und den betroffenen Kindern auszuwählen und durchzuführen. Diese Angebote werden von pädagogisch Tätigen (Sozialpädagog_innen, Sozialarbeiter_innen), die speziell für diese Aufgaben ausgebildet worden sind, unterbreitet. Für pädagogisch Tätige, für Nachbar_innen etc. ist wichtig, dass sie selbst das Problem nicht allein lösen müssen, sondern sich vertrauensvoll an das Jugendamt wenden können. Für pädagogisch tätige Fachkräfte gelten die gesetzlichen Handlungsaufträge. Zu deren Erfüllung haben diese Fachkräfte einen Anspruch auf fachliche Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft.

In den Fällen, in denen kooperative Problemlösungen nicht mehr hinreichen, muss das Jugendamt in besonderer Weise aktiv werden und das Familiengericht anrufen. Das Familiengericht wird im Rahmen seiner Zuständigkeit Maßnahmen ergreifen, die dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen die ihm zustehenden Hilfen ermöglichen sollen. In diese familiengerichtlichen Verfahren wird das Jugendamt einbezogen. Auch in diesen Fällen ist es wichtig, dass alle, die mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt stehen, entsprechend mit dem Jugendamt kooperieren. Hier sind die pädagogisch Tätigen in den Bildungsinstitutionen in besonderer Weise aufgefordert. Der beste Kinder- und Jugendschutz ist die Aufmerksamkeit für Kinder und Jugendliche und die Bereitschaft, Probleme anzusprechen oder professionelle Hilfe zu suchen (z. B. im Jugendamt; Kinder- und Jugendschutzdienste in fast allen größeren Städten Thüringens).

Im Rahmen der Leistungen nach dem SGB VIII wird über den Schutzauftrag hinaus eine Reihe von Maßnahmen beschrieben, die die Bildung von Kindern und Jugend-

⁹⁾ BGB § 1631, Abs. 2.

¹⁰⁾ SGB VIII § 27 bzw. SGB VIII §§ 28-35 (Stand: 06/2015).

lichen unterstützen. Neben dem Jugendamt gibt es weitere Einrichtungen, die sich auch um den Schutz der Rechte von Kindern und Jugendlichen kümmern (z. B. Einrichtungen von freien Trägern der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit).

Für die Sicherung von Kinder- und Jugendrechten ist es nicht nur notwendig, dass diese Anrechte von staatlichen Institutionen sowie allen Personen im Umfeld der Heranwachsenden überwacht und durchgesetzt werden, sondern dass **die Kinder und Jugendlichen ihre speziellen Rechte und Pflichten kennen**. Auf diese Weise werden sie einerseits dafür sensibilisiert, wie sich Erwachsene ihnen gegenüber zu verhalten haben, und lernen andererseits, dass sie mit zunehmendem Alter auch selbst immer mehr Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen müssen (z. B. rechtliche Geschäftsfähigkeit, Strafmündigkeit oder Strafreife oder strafrechtliche Verantwortlichkeit). Ähnliches gilt auch für Eltern bzw. Sorgeberechtigte: Es ist entscheidend, mit den Rechten und Pflichten der Kinder und Jugendlichen vertraut zu sein.

Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation)¹¹

In gelebter Partizipation sind Kinder und Jugendliche in alle Entscheidungsprozesse eingebunden, die das Zusammenleben betreffen.

Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig zu lernen, dass sie für ihr eigenes Handeln verantwortlich sind. Daher ist es notwendig, dass sie zu allen Angelegenheiten, die sie selbst und ihre Entwicklung betreffen, ihre eigene Meinung äußern dürfen und nach Möglichkeit und ihrem Alter entsprechend an allen Entscheidungen beteiligt werden. So sieht es Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention vor, der die Vertragsstaaten zur Umsetzung dieses Kerngedankens von gesellschaftlicher Teilhabe auffordert. In gelebter Partizipation sind Kinder und Jugendliche in alle Entscheidungsprozesse eingebunden, die das Zusammenleben betreffen. Mit einem Bildungsverständnis, das die Perspektive des Individuums in den Mittelpunkt der Bildungsförderung stellt, ist Partizipation **ein notwendiges Grundprinzip in der pädagogischen Arbeit und damit ein wesentliches Qualitätsmerkmal**. Kinder und Jugendliche erleben zu lassen, dass sie gefragt und eingebunden sind, dass ihre Meinung zählt und ihr Mitentscheiden wirklich gewollt ist, befähigt sie zu einem demokratischen Lebensstil. Sie lernen, selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten, erfahren dabei Grenzen des Möglichen und werden fähig, eigenes Tun mit dem der anderen abzustimmen. Auf diese Weise werden Kinder und Jugendliche motiviert, Lösungen auszuhandeln bzw. zu vermitteln, zu entscheiden und Verantwortung für ihr eigenes Handeln und das ihres Umfeldes zu übernehmen. Diese Erfahrungen können auf verschiedenen Wegen gemacht werden:

- Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie in der Gruppe und in ihrer Umgebung Vorgänge beeinflussen können und dass ihre Meinung ernst genommen wird.
- Sie erleben, dass sie mit ihren Stärken und Schwächen angenommen sind.
- Sie erleben, dass sie einen kompetenten und bedeutenden Beitrag für die Gemeinschaft leisten können, dessen Ergebnisse sie sehen können.
- Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie ge- und beachtet werden und ihre Gefühle und Meinungen wichtig sind.
- Sie werden sich ihrer eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse bewusst, wenn sie danach gefragt werden.
- Mit der Übernahme von Verantwortung sich selbst, den anderen und der Sache gegenüber ist die Erkenntnis verbunden: „Auf mich kommt es an!“
- Eingebunden in soziale Kontexte erfahren sie Zugehörigkeit und Schutz, wenn sie Entscheidungen in sozialer Verantwortung treffen.
- Kinder und Jugendliche lernen auch, dass ihren Entscheidungsmöglichkeiten durch objektive Bedingungen Grenzen gesetzt sind.

¹¹⁾ Partizipation als Bildungsthema wird ausführlich auch in Kapitel 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung behandelt.

Je mehr Freiräume Kindern und Jugendlichen zustehen, desto kompetenter lernen sie, ihren Umgang mit anderen bzw. mit einer bestimmten Gruppe zu gestalten. Mit dem Erfolg ihrer aktiven Einflussnahme auf den Lebensalltag eröffnen sich vielfältigere Handlungsmöglichkeiten. Um eine ernsthafte Beteiligung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, sind alle Erziehungspartner angehalten, für die notwendigen Rahmenbedingungen zu sorgen. Auf diese Weise können die Kinder und Jugendlichen bei der Ausbildung spezifischer Handlungskompetenzen unterstützt werden und üben ihre Kompetenz im Umgang mit mehrheitlichen Entscheidungsprozessen: Wenn ein Kind z. B. die künftige Raumgestaltung mitentscheiden soll, muss es wissen, wie und worum es geht und ob es selbst dabei eine Aufgabe übernehmen kann.

Jugendliche, die sich z. B. aktiv in die Vereinsarbeit einbringen, sollten abschätzen können, dass sie durch ihr Handeln nicht nur Verantwortung für sich selbst, sondern auch für eine größere Gruppe übernehmen, denn ihre Entscheidungen haben auch Bedeutung für andere Vereinsmitglieder, die sie wiederum (nach außen) vertreten.

Partizipation reicht hier von der Übernahme von Pflichten (z. B. verantwortlich zu sein für den Tafeldienst) über die Verantwortung für andere Lebewesen bis hin zum Gefühl, für andere Mitglieder der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. Dabei dürfen Kinder und Jugendliche nicht überfordert bzw. von Partizipationsmöglichkeiten abgeschreckt werden. Sie sollten behutsam in die Welt der Rechte und Pflichten eingeführt werden, je nach Entwicklungsstand ermutigt werden, sich zu beteiligen, damit sie die notwendige Handlungssicherheit im Leben erlangen. Eine solche Sicherheit, die eigene Lebenssituation kompetent gestalten zu können, hilft in schwierigen, auch krisenhaften Situationen, nicht aufzugeben und nach Lösungen zu suchen.

Beteiligungs-, Gestaltungs-, Mitbestimmungs- sowie Entscheidungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen bieten sich beispielsweise in den folgenden Zusammenhängen an:

- Tagesablauf, Art und Inhalt der Tätigkeiten (individuelle Freiräume),
- Art und Weise der Gestaltung der Mahlzeiten,
- Wahl der Spielpartner, -inhalte, -materialien, -räume,
- Aushandeln und Kontrolle von Regeln,
- Übernahme von Routinen und Pflichten, Verantwortung für Teilaufgaben,
- Projektarbeit, Angebote und Lerninhalte (**mit** den Kindern und Jugendlichen planen, **nicht für** die Kinder und Jugendlichen),
- Raumgestaltung (gestalten und verändern nach Bedarf),
- Anschaffungen beraten,
- Erholungs- und Ruhephasen bestimmen,
- Gruppendiskussionen (jedes Gruppenmitglied kann zu Wort kommen),
- Gestaltung von Festen, Feiern und Ausflügen (Beteiligung bei der Planung!),
- Interessen, Bedürfnisse, Gefühle artikulieren,
- Rückzugsräume nutzen können,
- vielfältige Ausdrucksformen akzeptieren,
- Äußerung von Theorien, Erfahrungen, Ideen und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen,
- das Einbringen individueller und kultureller Besonderheiten,
- Mitwirkung in Kinder- und Jugendparlamenten,
- Möglichkeiten geben, damit Kinder und Jugendliche Kritik und Beschwerden äußern können (vgl. **Fachliche Empfehlung zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen**).

Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, dass sie durch Erwachsene begleitet werden,

- indem sie anregen statt anordnen,
- motivieren statt reglementieren,
- bestärken statt kritisieren,
- unterstützen statt begrenzen und
- Hintergründe und Ziele offenlegen.

Partizipation erfordert die gemeinsame Übernahme von Verantwortung, keine Dominanz der Erwachsenen. Wenn Kinder und Jugendliche Entscheidungen treffen können, dann sollten diese auch eine Verbindlichkeit haben. Das heißt, die Orientierung an den realen Möglichkeiten der jeweiligen Lebenssituation und an den individuellen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen muss in den Prozess der Entscheidungsfindung einfließen. Gleiche Rechte für alle heißt dann, dass jeder einbezogen und zur Beteiligung befähigt wird (Gerechtigkeit beim Kirschenpflücken bedeutet z. B., den Kleinen eine Leiter zu geben).

Partizipation wird primär in der Art und Weise deutlich, wie die Beziehung zwischen den Kindern und Jugendlichen einerseits und den Erwachsenen andererseits gestaltet ist und welches Rollenverständnis dabei jeweils zugrunde gelegt wurde. Gefragt ist hier vor allem das Vertrauen in die Stärken der Kinder und Jugendlichen (Vertrauensvorschuss), was auch bedeutet, Entscheidungsbefugnisse bewusst mit ihnen zu teilen. Insofern muss sich Partizipation konzeptionell verankern und darf nicht der Beliebigkeit im Alltag ausgesetzt sein. Kinder und Jugendliche müssen wissen und erleben, dass sie gefragt sind (Sonst fragen sie, ob sie fragen dürfen!). **Die Befähigung zur Partizipation wird durch gelebte Partizipation erreicht, die den jeweiligen Entwicklungsbesonderheiten der Kinder und Jugendlichen genügen muss.** So bedeutet die Form der Beteiligung und die Realisierung der Beteiligungsrechte für ein zweijähriges Kind etwas anderes als für Jugendliche in der 10. Klasse.

Dabei gibt es unterschiedliche **Formen der Beteiligung** von Kindern und Jugendlichen:

Repräsentative Formen sind immer solche, durch die einzelne Kinder stellvertretend für andere Interessen wahrnehmen, planen und entscheiden (Kinderparlamente, Kinderräte, Kinderbeauftragte).

In **offenen Formen** der Beteiligung können alle Kinder und Jugendlichen z. B. in Konferenzen, Erzähl- und Morgenkreisen, Versammlungen oder über alltägliche Mitbestimmung in Schule und Unterricht Beachtung finden und Einfluss nehmen.

Beteiligungen von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum sind z. B. ein Kinderbüro, ein Jugendtreff, das gemeinsame Erschließen des Umfelds der Bildungsinstitution, die Beteiligung an Veranstaltungen des Umfelds/ im Umfeld usw. In diesem Zusammenhang stehen Formen der Öffnung einer Bildungsinstitution nach außen. Sie unterstützen das Bewusstsein, dass sie „in der Welt“ sind, dass sie dort erwünscht sind und in dieser mitbestimmen können.

Teilhabe und Mitbestimmung beziehen sich jedoch nicht nur auf Kinder und Jugendliche. Eltern nehmen gemeinsam mit den Institutionen Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahr (vgl. Kapitel 3 **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**). Die Beteiligung der Eltern an allen Prozessen, die die Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder betreffen, heißt, sie als Partner und Experten für die Entwicklung ihrer Kinder ernst zu nehmen. Dies ist ein Prozess des Aushandelns, für den die pädä-

gogisch Tätigen verantwortlich sind. Das bedeutet in erster Linie Transparenz der pädagogischen Arbeit. Transparenz entsteht, wenn Eltern:

- bei der Entwicklung pädagogischer Konzeptionen einbezogen sind,
- alle notwendigen Informationen erhalten,
- an der Planung pädagogischer Intentionen (u. a. durch eine gelungene Dokumentation) teilhaben können und
- bei allen Veränderungen, die die Institution betreffen, einbezogen werden.

Auf diese Weise kann ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Handeln aller an der Bildung Beteiligten erreicht werden (vgl. auch Kapitel 3 **Bildungs- und Erziehungspartnerschaft**).

1.6 Zusatzinformationen

Der Mensch erkennt, erobert und reflektiert die Welt zuerst im Spiel. Kinder erschließen sich die Welt an allen Orten, etwa zu Hause, in der Kindertageseinrichtung oder in der Grundschule.

Entwicklung und Formen des kindlichen Spiels

Neugierig, selbstbestimmt und lustbetont erforscht das Kind seine Umgebung. Es erfährt dabei sowohl etwas über sich als auch über die Menschen und die Dinge, mit denen es tätig ist.

- Was kann ich mit den Dingen tun?
- Wie sind diese beschaffen?
- Gefällt mir, was ich sehe?
- Machen mir die Ergebnisse meines Tuns Spaß?
- Wie reagieren die Bezugspersonen: Was machen sie? Das, was ich will?
Kann ich verstehen, wenn sie anders reagieren, als ich erwartet habe?

Kinder spielen, weil sie sich entwickeln, und sie entwickeln sich, weil sie spielen. Die Spielfähigkeit des Kindes folgt einer Entwicklungslogik, der die soziale und kulturelle Umwelt gerecht werden muss. Weil Bildung Ko-Konstruktion der Welt ist, haben Kinder in jedem Entwicklungsalter ihre subjektive „innere Welt“, aus der heraus sie neue Erfahrungen und Erlebnisse mit der „äußeren Welt“ ergänzen. Wie das geschieht, hängt von den Fähigkeiten des Kindes ab, aus seiner Sicht die Welt fantasievoll in sich selbst (neu) entstehen zu lassen. Die Spielzeit ist dabei ein offener Gestaltungsprozess, in dem das Kind Beziehungen zu Spielsachen, Spielpartner_innen, Spielthemen und zu sich selbst herstellt.

Am Anfang des Lebens ist für ein Kind alles Spiel (**Manipulieren, Hantieren, Funktionsspiel**). Über das Funktionsspiel mit dem eigenen Körper und mit Gegenständen entwickeln sich Wahrnehmungen und Bewegungen. Letztere werden durch die **Bewegungsspiele** gezielt gefördert. In dieser Phase des spielerischen Umgangs mit der Welt auf der sensomotorischen Ebene wird die wesentliche Grundlage für die kognitive Entwicklung gelegt. Bezugspersonen sind hier notwendig eingebunden. Das Spiel erweitert sich dann durch die mit der Vorstellungsfähigkeit verbundenen sprachlichen Fähigkeiten zum **Fantasiespiel** – eine umfassende Möglichkeit, Welt zu konstruieren und eigene Möglichkeiten zu erproben, ohne dass es in der Realität negative Wirkungen hätte. Die Grenzen zwischen Fantasie und Wirklichkeit verwischen im Spiel: Wunsch- und Fantasiewelten sowie Symbolisierungen drücken aus, welche Bedürfnisse Kinder haben, welche Gefühle ausgelebt werden, wie Kinder ihre Selbstwirksamkeit erproben. Hier sowie in **Konstruktionsspielen** entwickeln sich Kreativität und damit verbunden die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Erprobtes Handeln im „sicheren Raum“ ermöglicht sicheres Handeln im „realen Leben“. Natürlich ist das Spiel in dem Moment, in dem es geschieht, für das Kind real. Und dann hat sein Verhalten auch ernste Konsequenzen. Genau hier liegen die Entwicklungspotenziale des Spiels: Das Kind lernt in einer Quasi-Realität.

Mit zunehmender Fähigkeit des Kindes zur Perspektivübernahme wandelt sich das Durchspielen einzelner, an anderen beobachteter Handlungsfolgen, die übend wiederholt werden, zum symbolträchtigen **Rollenspiel**. Hier geht es um die Übernahme von und die Identifikation mit den Rolleninhalten, aber auch schon um ein aktives Auseinandersetzen mit den Anforderungen an die Rolle. Im Spiel erfolgt eine gegenseitige Absprache und die Kinder lernen zu unterscheiden, ob hier eine Abweichung vom Erwarteten möglich ist oder nicht. Hier liegen die Anfänge für die Entwicklung

der Rollendistanz, die später dazu befähigt, bewusst die Balance herzustellen zwischen sozialen Anforderungen und persönlichen Interessen. **Regelspiele** sind solche Spiele, die den normativen Aspekt stärker in das spielerische Lernen bringen und in denen gelernt wird, dass es z. B. durch Regeln „Gewinner_innen“ und „Verlierer_innen“ geben kann. Ein Kind lernt dann, mit negativen Gefühlen umzugehen, aber auch dass eine Leistung mit Stolz erfüllt und dass es gut ist, gemeinsam zum Ziel zu kommen. Kinder lernen, Regeln zu verstehen und deren Einhaltung einzufordern. Sie werden aber auch dazu befähigt, selbst Regeln zu erstellen und mit ihnen flexibel umzugehen.

Soziale Interaktion im Spiel beginnt mit dem Zuschauen, hinzu kommt das Interesse an anderen (spielenden) Kindern. Über das **Parallelspiel** gelangen Kinder dann zur Fähigkeit, Spielinhalte aufeinander abzustimmen und sich an einem gemeinsamen Inhalt zu orientieren. Das organisierte Rollenspiel ist Ausdruck dafür. Kinder lernen, mit anderen gemeinsam Spielbedingungen entsprechend ihren Ideen zu schaffen und zu verändern sowie Planungen für das Spiel vorzunehmen. Damit ist auch verbunden, sich durchzusetzen, sich unterzuordnen oder Kompromisse zu schließen. Die Kinder lernen, eigene Wünsche zugunsten des gemeinsamen Spiels aufzuschieben. Eine Form, die fast alle Entwicklungspotenziale des Spiels in sich vereint, ist das **Theaterspiel**. Für jeden Bildungsbereich gibt es schließlich **didaktische Spiele**, die bewusst eingesetzt werden, um spezifische Bildungsprozesse beim Kind zu unterstützen. Die Spielfähigkeit ist Ausdruck ganzheitlicher Entwicklung. Das Spiel ist in allen Bildungsbereichen die Haupttriebkraft der Entwicklung und dies insbesondere, je jünger ein Kind ist. Dabei gilt, dass Spiele immer bildungsbereichsübergreifende Wirkungen haben, auch wenn man Zuordnungen vornehmen kann. Welche Spieltätigkeiten in welchem Bildungsbereich Bedeutung haben können, fasst die folgende Übersicht zusammen:

Bildungsbereich	Beispiele für Bedingungen der Spieltätigkeit
Sprachliche und schriftsprachliche Bildung	Handpuppen; Rollenspiele; Lautmalereien; rhythmusbetonte Spiele
Physische und psychische Gesundheitsbildung	Spiegel; Medien über Körper und Geburt, Bewegung, Ernährung, Sexualität, Verschiedenheit im Aussehen; Rollenspielmaterialien für Frauen- und Männerrollen; Jungen- und Mädchenpuppen; Dreiräder, Laufräder, Rollbretter, Trampolin, Seile, Bälle, Kletterwand, Balanciermöglichkeiten, Arztkoffer, Verbandsmaterial, Schminke, Naturmaterial zum Tasten, Riechen, Schmecken
Naturwissenschaftliche Bildung	technisches Spielzeug zum Bauen und Konstruieren; Naturspielmaterialien, Spiele in der Natur und mit der Natur; Wecker, Radio; Taschenlampe, Spiegel; Experimente
Mathematische Bildung	Bauen und Konstruieren; Ineinanderstapeln; Material zum Auseinandernehmen und Experimentieren; Uhren, Waagen, Spielgeld, Messmöglichkeiten, Spiele zur Raum-Lage-Wahrnehmung; Spiele zum Vergleichen, Sortieren, Zählen
Musikalische Bildung	Spiele mit Instrumenten, auch selbst gebauten; Singspiele, Tanzspiele, Bewegungs- und Rhythmikspiele; Kreisspiele
Künstlerisch-ästhetische Bildung	Spiele mit Papier, Farben, Formen; Malen nach Musik; Schatzkisten mit Material zum Gestalten
Philosophisch-weltanschauliche Bildung	Spiele zur Selbstdarstellung; Ich-wünsche-mir-was – Spiele; sich selbst malen, formen, als Puppe herstellen
Religiöse Bildung	soziale Rollenspiele; Kooperationsspiele; Ausdrucksspiele für Gefühlsdarstellungen; Namensspiele
Zivilgesellschaftliche Bildung	
Medienbildung	soziale Rollenspiele; Spiele mit Figuren, auch selbst gebauten; Multiplayer-Games

Im und durch das Spiel verleihen Kinder ihrer Lebenssituation Ausdruck. Kinder verarbeiten im Spiel ihre Lebenssituation und entwickeln sie spielerisch weiter. Die Beobachtung des Spiels bietet deshalb Erwachsenen einen Einblick in die Lebenswirklichkeit des Kindes. Die Art, was und wie gespielt wird, ist auch eine Mitteilung der Spieler_innen über sich selbst.

- **Inhalte:** Was wird gespielt? Drücken sich darin Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes aus? Gibt es dominierende Inhalte? Gibt es Inhalte, die einem modischen Trend geschuldet sind?
- **Motive:** Warum spielt ein Kind (nicht)? Warum hat ein Kind keine Lust zu spielen? Langweilt es sich? Fehlen ihm die (richtigen) Partner_innen? Was ist besonders interessant? Gibt es destruktive Tendenzen im Spiel?
- **Verhalten:** Wie spielen die Kinder miteinander? Gibt es Kinder, die ausgeschlossen werden? Gibt es Kinder, die sich zurückziehen? Ist der Umgang mit dem Spielmaterial wertschätzend?

Erwachsene beobachten, unterstützen und regen das Spiel der Kinder an. Der selbstbestimmte Charakter des Spiels schließt ein, dass Erwachsene das Spielen der Kinder respektieren. Sie ermuntern die Kinder, ihre Ideen zu verwirklichen, und unterstützen sie dabei. Das geschieht u. a. durch Impulse und Mitspiel, ohne die Spielinhalte zu dominieren. Wichtig ist, dass Kinder die Freude spüren, die Erwachsene am Spiel haben. So kann z. B. fehlendes Sachwissen in neuen Spielen vermittelt werden. In diesem Zusammenhang ist auch das gelenkte Spiel als eine Möglichkeit zu nennen, die kindliche Spielfähigkeit zu unterstützen. In allen zehn Bildungsbereichen wird deshalb bewusst auf das Spiel als Methode der Initiierung von Bildungsprozessen zurückgegriffen.

Es ist notwendig, mit den Kindern gemeinsam Regeln und Rituale für die Spielzeit zu vereinbaren. Das kann z. B. Regeln des Umgangs miteinander betreffen, die Nutzung von Materialien und Räumen, die Art und Weise, die Spielzeit zu beenden, sowie das Aufräumen.

Es ist wichtig, Inhalte zu unterstützen, die

- Erlebnisse und Gefühle der Kinder widerspiegeln,
- Bedürfnissen und Wünschen entsprechen (z. B. Sexualität und Zärtlichkeit ausleben),
- aus unterschiedlichen Kulturen kommen,
- historisch gewachsen sind (wieder aufleben lassen) sowie
- modische Vorlieben der Kinder betreffen.

Die Spielkultur ist durch den räumlich-materiellen, zeitlichen und sozialen Aktionsrahmen gekennzeichnet. Hierzu gehören:

Spielmaterial:

Die zur Verfügung stehenden Spielmaterialien sind vielseitig einsetzbar. Jeder Gegenstand ist für das Kind als Spielgegenstand interessant. Es liegt in der Verantwortung der Erwachsenen, Kinder über gefährliche Gegenstände und Situationen aufzuklären und sie davor zu schützen. Spielzeugmaterialien sind ausreichend für die unterschiedlichen Spielarten vorzuhalten, Überangebote sind zu vermeiden.

Spielräume:

Die Räume müssen in erster Linie entsprechend der Spielinhalte gestaltbar sein. Die Kinder brauchen eine Umgebung, in der es frei zugängliche vielfältige Materialien gibt, die Spielideen verwirklichen helfen, die aber gleichzeitig auch zu neuen Inhalten anregen, zum Forschen und Experimentieren einladen. Das gilt sowohl für das Spielen im Freien als auch im Haus. Feste räumliche Anordnungen haben den Nachteil, dass sie oft nicht veränderbar sind und damit das kreative Spiel einsengen. Auch ein separater Raum z. B. für das Theaterspiel ist so einzurichten, dass er bei gleichzeitiger Gestaltbarkeit funktioniert. Spielräume müssen den Platz bieten, den ein spezielles Spiel braucht, so dass Kinder sich nicht gegenseitig in ihrem Spiel behindern.

Spielpartner_innen:

Kinder brauchen Spielpartner_innen, die sie anregen und mit ihnen gemeinsam das Spiel gestalten. Kinder bevorzugen im frühen Alter Erwachsene, weil diese sich auf Kinder gut einstellen können. Kinder fühlen sich jedoch schon sehr zeitig auch zu anderen Kindern hingezogen. Die Wahl der Spielpartner_innen leitet sich zum einen aus den Spielinhalten ab, zum anderen ist sie oft Ausdruck der sozialen Struktur in der Kindergruppe. Hier besteht eine pädagogische Aufgabe für Erwachsene, wenn es z. B. um die Integration außenstehender Kinder geht oder um die Dominanz mancher Kinder, die andere nicht aktiv werden lassen. Durch behutsame Impulse kann das Spiel als soziales Lernfeld bewusst genutzt werden. Durch das Mitspielen Erwachsener ist es u. a. möglich, Kenntnisse zu vermitteln, die zur Realisierung bestimmter Rollen notwendig sind.

Spielzeit und Spielkultur:

Unterschiedliche Spiele brauchen unterschiedlich viel Zeit. Kinder sind individuell verschieden in der Art und Weise, sich ins Spiel zu vertiefen. Beides macht deutlich, dass eine flexible Tagesgestaltung dem Spielbedürfnis der Kinder entgegenkommt. Kinder brauchen Freiheiten zu entscheiden, mit wem, was und wie lange sie spielen. Spielen ist zugleich universell und von kulturellen Kontexten geprägt. Frühe Spielformen manipulativen Spiels, des spielerischen Erkundens und des Fantasiespiels haben universelle Entwicklungsfunktion. Durch Symbolgebrauch, Sprachverwendung und Ich-Bewusstsein nimmt das Spiel immer mehr kulturelle Formen an. Besonders die Regelspiele sind in hohem Maße kulturbestimmt. Spiele unterliegen dem historischen Wandel. Es ist Teil der Bildung, hier das kulturelle Erbe zu tradieren und gleichzeitig den modernen Spielformen Rechnung zu tragen, die Ausdruck der aktuellen Lebenswelt der Kinder sind. Spielwelten enthalten immer durch ihre Inhalte und Regelvorgaben gesellschaftliche Werte. Das fordert zur Auseinandersetzung z. B. mit folgenden Fragen heraus:

- Aktivierendes oder langweilendes Spielzeug?
- Wegwerfen oder Reparieren?
- Holzspielzeug oder Kunststoff?
- Funktionsspielzeug oder Kinderkitsch?
- Spielzeugwaffen?
- Kriegsspielzeug?
- Naturmaterial oder vorgefertigtes Spielzeug?
- Spielzeugfreie Zeiten oder spielzeugfreie Kindertageseinrichtung?

Zur Analyse der kindlichen Spielwelten gehören:

- **Im gesellschaftlichen Umfeld:** Kommerzialisierung des Spiels und des Spielzeugs, Spielzeug, Medien, Spielplätze.
- **In der Familie:** Sind Eltern Spielpartner ihrer Kinder? Haben Kinder Spielmaterialien? Haben Kinder Spielräume?
- **In der Institution:** Spielräume, Spielzeiten, Spielpartner, Spielmaterialien, Spielformen.
- **Spielfähigkeit des Kindes:** in der die individuellen Vorlieben und Möglichkeiten des Kindes zum Ausdruck kommen wie zum Beispiel seine bevorzugten Spielmaterialien und Spielinteressen.

Kompetenzen in den Thüringer Lehrplänen

Kompetenzbereiche, wie sie u. a. in den Thüringer Lehrplänen zu finden sind:

Sachkompetenz

Kinder und Jugendliche erwerben Wissen und sind in der Lage, dieses Wissen mit anderen Wissensbeständen zu verknüpfen, in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen anzuwenden und zu sachlogisch begründeten Urteilen zu gelangen.

Methodenkompetenz

Kinder und Jugendliche entwickeln Lernstrategien und Arbeitstechniken und können diese sachbezogen und situationsgerecht anwenden.

Selbstkompetenz

Kinder und Jugendliche werden sich über ihre Gefühle, über ihre Stärken und Schwächen zunehmend klar und lernen, auf dieser Grundlage Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich zu handeln.

Sozialkompetenz

Kinder und Jugendliche entwickeln vielfältige Möglichkeiten, mit anderen gemeinsam zu spielen, zu lernen und zu arbeiten; sie handeln solidarisch und sind in der Lage, sich im Kontext der Gruppe zu reflektieren.

Informelle, non-formale, formale Bildung

„Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und [bewertet wird bzw. zu Abschlüssen, also zu Zertifizierung führt]*. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen (auch nonformales Lernen*): Lernen, das [zumeist]* nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen: Lernen, das [zumeist]* im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) [meist]* nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/ beiläufig).“

(Europäische Kommission 2001, S. 9, 32f.)

Es existieren unterschiedliche Definitionen zu formalem, nicht formalem (auch nonformalem) und informellem Lernen. Die verschiedenen Lernformen lassen sich nicht immer klar voneinander abgrenzen oder eindeutig bestimmten Bildungsinstitutionen zuordnen.

Für das Bildungsverständnis des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre ist dabei vor allem entscheidend, dass Lernprozesse überall und jederzeit stattfinden können und nicht immer den geplanten Abläufen folgen.

* Anmerkungen durch das Konsortium des TBP-18

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005). **Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.** (Nr. 15/6014).
- Deutsche UNESCO-Kommission (2010). **Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.** Verfügbar unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Inklusion/LeitlinienBildungspolitik.pdf [30.06.2015]
- Europäische Kommission (2001). Mitteilung der Kommission. **Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen.**
- Humboldt, W. v. (1960). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Erster Band: **Schriften zur Anthropologie und Geschichte.** Berlin: Rütten und Loening.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012). **Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN Kinderrechtskonventionen im Wortlaut und Materialien.** Verfügbar unter www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste.html [01.08.2013]
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011). **Übereinkommen der vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.** Verfügbar unter www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/inhalt.html [01.08.2013]
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). **Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur.** Weinheim: Juventa-Verlag.
- Dreer, B. (2013). **Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung: Beschreibung, Messung und Förderung.** Wiesbaden: Springer VS.
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. **Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), 165.**
- Hurrelmann, K. (2007). **Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.** Weinheim: Juventa Verlag.
- Hradil, S. (2005). **Soziale Ungleichheit in Deutschland.** Wiesbaden: VS Verlag.
- Kracke, B. & Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In B.H. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), **Entwicklung in sozialen Beziehungen** (S. 169-193). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Sasse, A. (unter Mitarbeit von S. Lada) (2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), **Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule** (S. 118-137). Frankfurt: Grundschulverband e. V.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (2015). **Fachliche Empfehlung. Gemeinsame Förderung ohne und mit (drohender) Behinderung nach § 7 Abs. 1 bis 3 ThürKitaG sowie von Kindern mit besonderem Förderbedarf nach §**

7 Abs. 4 ThürKitaG in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/kindergarten/aktuelles/fachliche_empfehlung_gemeinsame_forderung_2015.pdf [30.06.2015]

- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (2012). **Fachliche Empfehlung zum Schulbesuch und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen.** Verfügbar unter www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/empfehlungen/fachliche_empfehlung_schueler_auslaendischer_herkunft.pdf [30.06.2015]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (2014). **Fachliche Empfehlung zur Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen in Thüringen.** Verfügbar unter www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1519.pdf [30.06.2015]
- Thüringer Kultusministerium (2008). **Fachliche Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in Thüringen.** Verfügbar unter www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/brosch__re_sonderp__dagogische_f__derung.pdf [30.06.2015]
- Schneider, C. (2013). Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In S. Ernstson & C. Meyer (Hrsg.) **Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung.** Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stuve, O. (2013). Homogenisierende Bilder von Jungen und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen. In Dissens e. V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), **Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung.** Berlin: Dissens e. V.
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. – Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In Dissens e. V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), **Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung.** Berlin: Dissens e. V.
- Debus, K. & Stuve, O. (2012). Geschlechtertheoretische Ansätze für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In Dissens e. V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), **Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung.** Berlin: Dissens e. V.
- Eggers, M.-M. (2013): Diversity Matters. Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Bildungs- und Soziale Arbeit. In Landeshauptstadt München Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, AMIGRA München (Hrsg.): **Dokumentation Fachtagung Rassismuskritische Bildungs- und Soziale Arbeit.** München: 23.03.12.
- Ehlert, G. (2012). **Gender in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Perspektiven, Basiswissen.** Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- www.meingeschlecht.de/wissen/ **Das erste Portal für Inter*, Trans* und genderqueere Jugendliche, finanziell unterstützt durch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes und die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.** [30.06.2015]



2 | Bildungsbereiche

Hinweise zur Arbeit mit den Bildungsbereichen

Kapitel 2 enthält zehn Bildungsbereiche. Alle Bildungsbereiche sind in gleicher Weise aufgebaut: Zunächst werden in einer Präambel grundlegende pädagogische Wissensbestände orientiert an Leitfragen dargestellt. Zudem werden fünf verschiedene Entwicklungsabschnitte aufgeführt. Unterschieden werden basale, elementare, primäre, heteronom-expansive und autonom-expansive Bildungsprozesse. An die Präambel schließen jeweils Tabellen an.

Die inhaltliche Ausdifferenzierung eines Bildungsbereiches in Tabellen ermöglicht, über Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen systematisch nachdenken und konkrete Bildungsangebote anregen zu können.

Die Tabellen sind folgendermaßen aufgebaut:

BILDUNG	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Die Schwerpunkte der jeweiligen Bildungsphase werden in drei Analyseebenen weiter ausdifferenziert.	In drei Spalten werden die personale, soziale und sachliche Dimension von Bildung aufgeführt. Diese analytische Trennung der Dimensionen existiert in der Praxis so natürlich nicht; hier sind sie miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. Daher sind die Spalten durch gestrichelte Linien getrennt. Die Betrachtung von Schwerpunkten aus personaler Sicht nimmt die individuelle Perspektive des Kindes bzw. des Jugendlichen in den Blick. Die soziale Dimension beschreibt die unterstützenden Interaktionen zwischen Kindern/Jugendlichen und anderen Akteur_innen in Bildungsprozessen. Die sachliche Dimension umfasst hilfreiche räumliche und materielle Bedingungen. Fettgedruckte Überschriften in den einzelnen Zellen führen die Leser_innen durch die Tabellen.		
In der ersten Ebene werden die anstehenden Entwicklungs- und Bildungsaufgaben allgemein beschrieben.			
Die zweite Ebene enthält Darstellungen zentraler Ansprüche von Kindern und Jugendliche auf Bildungsangebote.			
In der dritten Ebene werden pädagogische Arrangements verbunden mit konkreten Bildungsangeboten aufgeführt, die die Bildung von Kindern und Jugendlichen unterstützen.			

2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung

Kinder und Jugendliche eignen sich Sprache und Schrift an. Durch Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben gelingt ihnen das Zusammenleben mit anderen, der Austausch von Gedanken und das gemeinsame Handeln. Sprachliche und schriftsprachliche Bildung ist die Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und lebenslangen Lernens.

Kinder und Jugendliche benötigen vielseitige Gelegenheiten, um Erfahrungen zu sammeln und diese Erfahrungen kommunizieren zu können. Ihr Interesse an der Schrift- und Buchkultur können sie entwickeln, wenn ihnen möglichst vielfältige analoge und digitale Medien zum Lesen und Schreiben zur Verfügung stehen und sie die Muße haben, um nicht nur die funktionalen, sondern auch die ästhetischen Seiten von Sprache und Schrift entdecken zu können.

Kooperationen, auch über Institutionsgrenzen hinaus, sind in vielen Bereichen elementar und insbesondere in Übergangssituationen bedeutsam (beispielsweise Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit der Logopädie, mit Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache und mit Familien).

Erwachsene können in unterschiedlichen Berufen beim Umgang mit Sprachen, Schriften und Zeichensystemen beobachtet werden (Gebärdendolmetschen, Fremdsprachensekretariat, Programmieren, Journalismus usw.).

Was verstehen wir unter sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung?

Wie können wir sprachliche und schriftsprachliche Bildung unterstützen?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Wie kann sprachliche und schriftsprachliche Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung?

Präambel

Sprache ermöglicht Verständigung und Verstehen. Sie ist eine Grundbedingung des Zusammenlebens, Voraussetzung für den Austausch von Gedanken und das gemeinsame Handeln. **Schrift** materialisiert Sprache und ermöglicht dadurch Verständigung und Verstehen über Raum und Zeit hinweg.

Sprachliche und schriftsprachliche Bildung umfasst die eigenaktive sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen und auch die Weitergabe der mündlichen Kommunikation, des Lesens und Schreibens. Diese Weitergabe ist sowohl ein universeller als auch ein individueller Prozess. **Universell**, weil alle Kinder und Jugendlichen ein Recht auf den Erwerb sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung haben. Individuell, weil jedes Kind und jede/r Jugendliche für den Erwerb sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung über eigene Zugänge verfügt. Der Schriftspracherwerb ist notwendige Voraussetzung für eine gelingende Bildungsbiografie und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben: Sobald das Lesenlernen gelungen ist, beginnt der lebenslange Prozess des Lernens durch Lesen (Literacy). Die Leseerfahrungen, die im Verlauf der eigenen Biografie gemacht werden können, prägen die eigene Identität nachhaltig.

Zur sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung gehören schließlich auch die Entdeckung sprachlicher Schönheit, Zeit und Muße für das Vertiefen in Literatur, die Identifikation mit Figuren, die Imagination fremder Lebenswelten, das Vergnügen beim Schreiben von Texten, die Freude am eigenen sprachlichen Können.

Als Ergebnis sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung wird Sprachkompetenz beschrieben, die die folgenden Teilkompetenzen beinhaltet (vgl. Ulrich 2011, S. 127 f.):

- Gedanken in Sprache fassen (kognitive Kompetenz)
- über das eigene Denken nachdenken (metakognitive Kompetenz)
- über Wortschatz und Grammatik verfügen und Sprache verstehen und über sie nachdenken (linguistische Kompetenz)
- verschiedene Texte erkennen, verstehen und formen (Textsortenkompetenz)
- entsprechend der jeweiligen Situation kommunizieren (pragmatisch-kommunikative Kompetenz)
- über Kommunikation nachdenken (metakommunikative Kompetenz)

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

Sprachliche und schriftsprachliche Bildung kann als Entwicklung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten in den folgenden vier Bereichen beschrieben werden: **mündliches Sprachhandeln, schriftliches Sprachhandeln, Umgang mit Texten und Medien und Untersuchen von Sprache**¹². Das **mündliche Sprachhandeln** ist sowohl Gegenstand als auch Medium von Bildungsprozessen: Im Gespräch werden Weltwissen und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten herausgebildet. Zum mündlichen Sprachhandeln von Kindern und Jugendlichen gehören unter anderem die Mitteilung eigener Wünsche und Vorstellungen, die Darstellung eigener Positionen, die Aushandlung von Konflikten, das Berichten, das Erzählen, das szenische Spiel. Die mündliche Kommunikation ist auf das Zuhören und auf das Verstehen des Gehörten angewiesen. **Schriftliches Sprachhandeln** umfasst Lesen und Schreiben. Schriftliches Sprachhandeln durch Schreiben umfasst u. a. die frühen Formen der Begegnung mit der Buch- und Schriftkultur, den Schriftspracherwerb und den Erwerb der Orthographie sowie das freie bzw. das kreative Schreiben. Schriftliches Sprachhandeln durch Lesen umfasst u. a. die frühe Lesesozialisation in der Familie und im weiteren Umfeld, das Lesenlernen, die Entwicklung von Lesemotivation und

¹²⁾ Vgl. Bartnitzky 2002.

Leseinteressen, den Erwerb von Lesestrategien für das weiterführende Lesen und schließlich auch die Ausdifferenzierung einer eigenen Lesebiografie. Der **Umgang mit Texten und Medien** schließt außerdem unterschiedliche Texte ein (zum Beispiel Sachtexte sowie literarische Texte der verschiedenen Genres). Kinder und Jugendliche können die jeweils spezifischen Vorzüge der einzelnen Medien und Texte entdecken und für sich nutzen. Das **Untersuchen von Sprache** beginnt, wenn Kinder entdecken, dass mündliche Sprache etwas ist, worüber sie selbst nachdenken können – z. B. in der Suche nach Reimwörtern oder Wortbedeutungen, indem regionale Dialekte und andere Sprachen als voneinander verschieden wahrgenommen werden, indem entdeckt wird, dass in verschiedenen Situationen verschiedene Formen und Inhalte von Sprache bedeutsam sind. Im Schriftspracherwerb werden strukturelle Merkmale der Sprache sichtbar und regen zum vertieften Nachdenken über Sprache an.

Wichtige Voraussetzungen für den Spracherwerb sind angeboren. Das Vermögen, sich durch Sprache mitzuteilen und durch Sprache wirksam zu werden, entwickeln Kinder jedoch erst durch ihren Gebrauch. Sprachliche Bildungsprozesse sind individuell; Gleichaltrige verfügen über sehr unterschiedliche Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion. Gleichwohl gelingen Verständigung und Verstehen, denn Kinder und Jugendliche verstehen Sprache in einem erheblich größeren Umfang, als sie Sprache selbst aktiv anwenden. Zur sprachlichen Heterogenität tragen Kinder und Jugendliche mit gravierenden Entwicklungsverzögerungen, mit körperlichen oder sinnesbezogenen Beeinträchtigungen bei, weil sie Sprach- bzw. Schriftsysteme nutzen, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst sind, zum Beispiel die Brailleschrift, Bliss-Symbole, die Gebärdensprache und Formen der unterstützten Kommunikation.

Sprachliche und schriftsprachliche Bildung ist nicht auf die Erstsprache beschränkt: Kinder und Jugendliche, die in deutschsprachigen Familien aufwachsen, kommen früh mit anderen als der eigenen Erstsprache in Kontakt. Andere Kinder und Jugendliche wachsen in ihrer Familie mit einer oder mehreren nichtdeutschen Erstsprache(n) und mit eigenen Schriftsystemen auf. Ihr Zweitspracherwerb kann schon in den ersten Lebensjahren beginnen¹³. Der sichere Erwerb ihrer Erstsprache(n) ist ein unterstützender Faktor für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und ebenfalls für den Erwerb weiterer Fremdsprachen in und außerhalb von Schule. Kinder und Jugendliche unterscheiden sich nun nicht nur hinsichtlich ihrer Erstsprache, sondern auch hinsichtlich ihrer sozialen und regionalen Herkunft voneinander. Ihre sprachlichen und schriftsprachlichen Vorlieben und Interessen können sie jeweils auf der Grundlage von Angeboten entwickeln, die vor Ort vorhanden sind (zum Beispiel: interessante Gesprächspartner_innen, Bibliotheken, Buchläden, Theater usw.). Sie differenzieren ihre sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen außerdem im Kontext universeller Kinder- und Jugendkulturen (Literatur, Film, Computerspiele usw.) aus. Besondere Aufmerksamkeit muss der Gruppe von Schüler_innen zukommen, die in den internationalen Schulleistungstudien IGLU und PISA als „Risikogruppe“ bezeichnet wird und die etwa 20 Prozent jedes Jahrgangs umfasst. Dies sind Kinder und Jugendliche, die in prekären Lebenslagen aufwachsen und mit Entwicklungsverzögerungen und ungünstigen Lernvoraussetzungen ihre Schullaufbahn beginnen. Sie können keinen hinreichenden Zugang zum Schrifterwerb gewinnen und entwickeln in der Folge Lernschwierigkeiten auch in anderen Fächern. Sie benötigen Erwachsene, die an der Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen dauerhaft interessiert sind und sie verbindlich begleiten. Sie benötigen außerdem sprachlich und schriftsprachlich kompetente Gleichaltrige, mit denen sie beispielsweise gemeinsame Interessen und ein Hobby teilen können.

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

¹³) Vgl. Ahrenholz 2010.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse beginnen in der Familie. Schon im ersten Lebensjahr entwickeln Kinder Interesse an Büchern und schätzen das Vorlesen. Institutionen frühkindlicher Bildung können Familien darin bestärken, ihren Kindern vorzulesen. Erzieher_innen und Lehrer_innen kooperieren bei der Unterstützung des Spracherwerbs und der weiteren sprachlichen Entwicklung mit pädagogisch Tätigen außerhalb der eigenen Institution (Logopäd_innen und Sprachheilpädagog_innen; Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache/ als Fremdsprache usw.). Solche institutions- und professionsübergreifenden Kooperationen sind am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule von besonderer Bedeutung. In diesem Rahmen ist die Beschreibung des sprachlichen Entwicklungsstands und des Vorwissens über Schrift möglich und auch notwendig. Diese Analyse erlaubt es Grundschullehrer_innen, vom ersten Schultag an differenzierte sprachliche und schriftsprachliche Angebote zu unterbreiten. Kinder und Jugendliche benötigen für ihre weitere Lesesozialisation schulische und außerschulische Angebote, die dann besonders wirksam sind, wenn sie miteinander vernetzt werden. Da die Entwicklung der mündlichen Kommunikation sowie die Entwicklung der Lesekompetenz und der orthographischen Fähigkeiten am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen keineswegs abgeschlossen ist, besteht die Aufgabe der individuellen pädagogischen Unterstützung in der sprachlichen bzw. schriftsprachlichen Entwicklung auch in diesen Schulen fort. Hierbei sind Schulen auf die Unterstützung durch Kooperationspartner (Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Bibliotheken, Lesepat_innen usw.) angewiesen.

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

Sprache ist einem ständigen Wandel unterworfen: Für neue Materialien und Alltagsgegenstände, für neue Lebenssituationen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und technische Veränderungen werden neue Begriffe geprägt. Für stetigen sprachlichen Wandel sorgt außerdem die Globalisierung: Begriffe und Formulierungen aus anderen Sprachen (bevorzugt aus dem Englischen) werden übernommen. Auch die Verwissenschaftlichung des Alltags trägt schließlich zu sprachlichem Wandel bei, indem Fachbegriffe in die Alltagskommunikation aufgenommen werden.

Alle Alltagssituationen sind potentiell sprach- und schrifthaltig und bieten Gelegenheiten zum Lernen. Das angeborene Potential zum Spracherwerb kann sich entfalten, wenn Kinder von Beginn an in sprachlich anregenden Umwelten aufwachsen. Neben den analogen sind auch digitale Medien bedeutsame Elemente sprachlicher und schriftsprachlicher Bildungsprozesse. Digitale Medien können sprachliche Bildungsprozesse dann unterstützen, wenn sie sinnvoll in sprachliche und schriftsprachliche Bildungsangebote einbezogen werden. Im Kontext digitaler Medien hat Schrift für die nachfolgende Generation heute nicht mehr einen ausschließlich materiellen, sondern zunehmend auch einen virtuellen Charakter: Während das gedruckte Buch aus der Bibliothek oder dem Buchladen beschafft werden muss, wird die Datei zu Hause heruntergeladen und gespeichert. Das (nicht) gelesene Buch bringt sich durch seine materielle Präsenz immer wieder in Erinnerung – die gespeicherte Datei muss erst gesucht und geöffnet werden. Das **Lesen** eines gedruckten Buches vom Beginn bis zum Schluss ist ein linearer Prozess. Das Lesen einer elektronischen Datei wird schnell zu einem vernetzten Prozess, wenn dieser Text mit weiteren Texten, mit Audio- und Videodateien verknüpft wird. Die aufgefundenen Texte können häufig kostenfrei heruntergeladen werden. Die Leser_innen sammeln auf diese Weise Informationen – die sie aber erst in Wissen umwandeln können, wenn sie die gespeicherten Texte tatsächlich gelesen haben. Das **Schreiben** von Texten hat sich durch digitale Medien gleichfalls verändert. Schreiben ist im Alltag immer mehr „Eintippen“ oder „Einsprechen“. E-Mails und Kurznachrichten sind Texte, die zwar schriftlich, aber konzeptionell mündlich sind und zahlreiche Sonderzeichen enthalten, die eigenen sprachlichen Konventionen folgen.

BASALE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

Schon vor der Geburt wird Sprache wahrgenommen. Von Geburt an ist der Mensch in sprachliche Interaktionen einbezogen und an Sprache interessiert. Sprachliche Verständigung beginnt damit, dass die Stimmen (Klang, Melodie, Rhythmus) und Gesichter vertrauter Bezugspersonen erkannt werden, Blickkontakt besteht und auf Gegenstände und Personen gezeigt wird. Auf diese Weise entwickelt sich ein gemeinsames Interesse an der Welt. Gefühle und Bedürfnisse werden zunächst mimisch und gestisch, stimmlich sowie durch körperliche Nähe und Distanz mitgeteilt. Mit Wohlbehagen werden die Bewegungsmöglichkeiten und die Stimme ausprobiert; durch unterschiedlichste Laute und mit Vergnügen an Wiederholung und Rhythmisierung. Das Weltwissen wird mit ersten Wörtern kommuniziert, die zunächst noch stark individuell geprägte Bedeutung haben. Im Dialog mit anderen nähern sich diese individuell geprägten Bedeutungen allmählich den gebräuchlichen Wortbedeutungen an. Mit der Entdeckung von Handlungszusammenhängen, zeitlichen und räumlichen Bezügen sowie dem Bedürfnis, diese zur Sprache zu bringen, beginnt die Entwicklung grammatischer Strukturen. Mit Zwei- und Mehrwortäußerungen stehen nun zunehmend komplexer werdende Möglichkeiten des sprachlichen Austauschs zur Verfügung. Versprachlicht wird Gegenwärtiges; zum Beispiel Beobachtungen in der Umwelt, Kontakte zu den Bezugspersonen und eigene Wünsche. Kinder, Jugendliche und Erwachsene teilen ein gemeinsames Interesse an Reimen, Liedern, Geschichten und Bildern. In die Dialoge werden Kinderbücher und Erzählungen einbezogen. Die sich dabei nun entwickelnden Rituale der Erzähl- und Vorlesesituationen sind ein früher Zugang zur Schriftkultur.

Wie verändert sich sprachliche und schriftsprachliche Bildung in der Entwicklung?

ELEMENTARE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

In der sprachlichen Interaktion wird zunehmende Unabhängigkeit gewonnen. Das Begleiten der eigenen Handlungen mit Sprechen unterstützt Problemlösungen. Sprache wird kreativ gebraucht, indem Wörter erfunden, täglich neue Wörter erlernt werden und mit sprachlichen Formen unkonventionell umgegangen wird. Im Dialog mit anderen werden Interessen und differenzierte Möglichkeiten des sprachlichen Austauschs entwickelt. Mit Sprache werden Kooperationen gestaltet, Alltagssituationen bewältigt, Meinungsverschiedenheiten ausgetragen, Geschichten weitergegeben, Rollenspiele gestaltet. Insbesondere im Rollenspiel wird deutlich, dass die sprachliche Interaktion sich von konkreten Handlungen abzulösen beginnt. Denn hier werden, ähnlich wie beim Erzählen, durch Sprache fiktive Situationen geschaffen. Im Kontext des Rollenspiels löst sich zugleich der Zusammenhang zwischen der Bezeichnung (Wort) und dem Bezeichneten (Gegenstand, Vorgang oder Person). Auf diese Weise lässt sich über Personen und Dinge sprechen, die in der konkreten Situation nicht vorhanden sind. Die in den fiktiven Situationen des Rollenspiels vorgenommene Trennung der Bezeichnung vom Bezeichneten und die damit verbundenen Umdeutungen (z. B. der Baustein wird zur Mahlzeit) verweisen auf die Entdeckung der Symbolfunktion der Sprache. So wird die Einsicht gewonnen, dass man nicht nur über die bezeichneten Gegenstände, sondern auch über die Bezeichnungen selbst nachdenken kann. Dies trifft in besonderer Weise bei Mehrsprachigkeit zu: Durch den Zugriff auf zwei oder mehr Sprachen wird über beide reflektiert und beide werden auch miteinander verglichen. Von Interesse sind besonders ausgefallene Wörter, Lautklänge und Sprechrhythmen. Sprache wird nun selbst Gegenstand des Nachdenkens und Gegenstand des sprachlichen Handelns, beispielsweise in Sprachspielen, bei der Suche nach Reimen und bei der Erfindung von Fantasienamen. Zugleich rückt die Schrift in das Zentrum des Interesses. Zeichen, Symbole und Schriften werden im Alltag entdeckt. Wenn andere beim Lesen und Schreiben beobachtet werden, entstehen erste Einsichten in die kommunikative Funktion von

Schrift. Indem Buchstaben, Wörter und Texte untersucht sowie eigene Zeichen und Symbole ausprobiert werden, bilden sich auch erste Einsichten in die Struktur der Schrift heraus. Bevor also der systematische Schriftspracherwerb im Rahmen primärer sprachlicher Bildung beginnt, sind bereits komplexe Voraussetzungen für das erfolgreiche Lesen- und Schreibenlernen angelegt.

PRIMARE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

Anders als das Sprechen wird das Lesen und Schreiben nicht intuitiv angeeignet, sondern durch Erwachsene tradiert. Der alphabetische Aufbau der Schrift wird erkannt und Sätze können in Wörter und Wörter in Laute nacheinander durchgliedert werden. Beim Lesen und Schreiben wird die akustische, visuelle bzw. sprechmotorische Analyse genutzt. Die Bedeutung von Geschriebenem wird herausgefunden und Erfahrungen und Gedanken können so notiert werden, dass sie für andere lesbar sind. Lesen- und Schreibenlernen greifen ineinander und unterstützen sich gegenseitig. Der Schriftspracherwerb ist mit der Erfahrung verbunden, dass durch Schriftliches das eigene Leben reicher und interessanter wird und durch Schrift die Erfahrungen anderer zugänglich werden. Selbsterlebtes und Gedachtes kann durch Aufschreiben kommuniziert und für andere Anlass zum Nachdenken und Handeln werden. Texte halten Reales und Fiktives aus anderen Zeiten und Räumen bereit und erweitern so den Horizont der eigenen Gedanken, Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Anders als das gesprochene Wort ist das geschriebene nicht flüchtig. Es erlaubt ein genaues Nachdenken und einen vertieften Austausch. Zu dem bislang spielerisch-experimentellen Umgang mit Sprache tritt die gedankliche Analyse hinzu. Nun werden abstrakte Begriffe für die Struktur der Sprache (z. B. Wort, Satzglieder, Satz) erworben. Das Nachdenken über Sprache wird auch durch einen spielerischen Zugang zu einer ersten Fremdsprache unterstützt. Im Kontext des stärker analytischen Zugangs zur Erstsprache sowie im Kontext der ersten Fremdsprache wird zunehmend auch über grammatische Phänomene nachgedacht und gesprochen. Mit dem Wissen, dass Wörter häufig nicht so geschrieben werden, wie man sie spricht, entstehen Einsichten in die Rechtschreibung. Durch Sammeln, Vergleichen und Zuordnen werden orthographische Regelmäßigkeiten und Ausnahmen erkannt. Rechtschreibsicherheit entsteht durch die Nutzung geeigneter Arbeitstechniken und Übungsformen. Der direkte Zugang zur Schriftkultur erweitert auch die Möglichkeiten der sprachlichen Interaktion. Indem eigene Gefühle und Überlegungen zur Sprache kommen, wird nicht nur Sichtbares, sondern werden auch der direkten Beobachtung entzogene, innerpsychische Vorgänge kommuniziert. Schriftliches erweitert die mündlichen Fähigkeiten in mehrfacher Hinsicht. Schriftliches und Mündliches vermitteln auch ästhetische Qualitäten. So wirken gelesene Texte auf erzählte Geschichten, wie auch Erzähltes in selbst verfasste Texte einfließt. Die Entwicklung des pragmatischen, analytischen und ästhetischen Umgangs mit Sprache und Schrift findet in primären sprachlichen Bildungsprozessen nicht ihren Abschluss. Sie dauert vielmehr lebenslang an.

HETERONOM-EXPANSIVE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

Die Entwicklung von Lesekompetenz und orthographischem Wissen wird im Kontext primärer Bildungsprozesse keineswegs abgeschlossen. Auf den eher spielerischen Umgang mit einer ersten Fremdsprache in primären Bildungsprozessen baut nun der stärker formalisierte Erwerb dieser und ggf. weiterer Fremdsprachen auf. Mit der Ausdifferenzierung von Weltwissen, von fachspezifischem Wissen und von Lebenserfahrungen gewinnen die sprachlichen und schriftsprachlichen Möglich-

keiten insgesamt an Komplexität. Wenn Kinder zu Jugendlichen werden, lösen sie sich allmählich von den Erwartungen, Vorstellungen und Wünschen der Eltern und beziehen sich stärker auf die Gruppe der gleich und ähnlich alten Freund_innen und Schulkamerad_innen. Die Jugendsprache schafft Distanz zu Jüngeren und Älteren, unterstützt die Integration in die Bezugsgruppe und dient zugleich der Abgrenzung zu anderen Gruppen. Analoge und digitale Medien werden explizit genutzt, um das Interesse an hoch spezialisierten Eigenthemen und dem damit jeweils verbundenen Wortschatz (z. B. Mode, Musik, medial vermittelte Identifikationsfiguren) auszudifferenzieren und mit anderen zu teilen (vgl. Bildungsbereich 2.9 **Medienbildung**). Mit der Erweiterung des eigenen Aktionsraumes über die Familie, den nächsten Freundeskreis und die Schule hinaus werden vielfältige neue Situationen mündlicher Kommunikation relevant, die zur Ausdifferenzierung situations- und adressatenbezogenen Sprechens beitragen; zugleich wird das Nachdenken über angemessene und nichtangemessene Formen der mündlichen Verständigung geschärft. Sprachliches Differenzierungsvermögen wird nun auch im literarisch-ästhetischen Bereich zunehmend sichtbar: Neben unterschiedlichsten Textsorten in analoger und digitaler Form (Zeitschriften, Zeitungen, Lexika usw.) werden auch Texte verschiedener literarischer Genres (Gedicht, Novelle, Roman usw.) rezipiert und nicht nur nach ästhetischen, sondern auch nach textanalytischen und genrespezifischen Kriterien hin reflektiert. Neben diesem reflektierenden und produktiven Umgang mit literarischen Texten gewinnt insbesondere das Lesen aus Vergnügen, mit Muße und ohne pragmatisch-didaktisches Interesse zunehmende Bedeutung für die Entwicklung der eigenen Identität.

AUTONOM-EXPANSIVE **sprachliche und schriftsprachliche Bildung**

Autonome Bildungsprozesse markieren den Übergang von der schulischen Bildung zum lebenslangen Lernen. Sie beziehen sich sowohl auf die Erstsprache als auch auf die im Verlauf der schulischen und ggf. außerschulisch erworbenen Fremdsprachen. Der Zugang zu mündlicher und schriftlicher Sprache ist selbstverständlich auch in autonomen sprachlichen Bildungsprozessen emotional und sozial geprägt. Allerdings kann der Zugang zu Sprache auch vorrangig auf komplex kognitive Art erfolgen: Das Nachdenken über Sprache und über Sprachgebrauch regt zum Nachdenken über sich selbst an, über eigene Gefühle, Überzeugungen und Wertvorstellungen. Die Bestimmung der Verschiedenheit zu anderen, aber auch die Bestimmung von Gemeinsamkeiten mit anderen wird durch Sprache vermittelt und sprachlich ausgehandelt. Hier kommen zunächst alle möglichen Alltagssituationen in verschiedensten Kontexten in Frage. Mit Bezug auf diese Situationen kann Sprache nach ihrer Intention und ihren Wirkungen reflektiert werden. Über die Gegenwartsorientierung hinaus werden Texte, die in einem früheren Zeitraum schon einmal gelesen oder selbst verfasst wurden, erneut und mit erweiterter Lebenserfahrung gelesen. Auf diese Weise werden nicht nur die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, sondern auch die Entwicklung von Ansichten, von Wissen und Interessen sowie die Entwicklung sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten in der eigenen Biografie erfahrbar. So wie mit Blick auf die eigenen Lese- und Schreiberfahrungen von den Texten unabhängige Einflüsse in den Blick geraten, so können nun auch literarische Texte explizit mit Blick auf ihre historischen bzw. gegenwärtigen Entstehungsbedingungen reflektiert werden; beispielsweise hinsichtlich ihrer genrespezifischen Struktur sowie hinsichtlich ihrer zentralen Motive und Figuren. Zum vertieften Verständnis komplexer Texte werden grundlegende Arbeitsstrategien herangezogen wie zum Beispiel das bewusste, langsame Lesen, das Markieren zentraler Passagen, das Anfertigen von Exzerpten, um Erkenntnisse auch textübergreifend gewinnen zu können. Je nach Interesse und Verfügbarkeit

können Kinder und Jugendliche analoge und digitale Medien heranziehen; ihnen sind für Medien beider Art Recherche- und Dokumentationsmöglichkeiten bekannt. Das Lesen in neuen Medien stellt Jugendliche vor besondere Herausforderungen, da sie hier häufig nicht auf lineare, sondern auf diskontinuierliche Texte treffen. Autonome sprachliche Bildung lässt sich schließlich als Ziel und zugleich als Medium der persönlichen Allgemeinbildung bestimmen.



Tabellen

BASALE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Durch Körpersprache, Mimik, Gestik und Stimme werden Bedürfnisse und Gefühle kommuniziert. Bei der Lautbildung bereiten Wiederholungen und Rhythmisierungen besonderes Vergnügen. Das phonologische System der Erstsprache und ggf. weiterer Sprachen, die im alltäglichen Leben bedeutsam sind, differenzieren sich allmählich aus. Interessante Situationen, Dinge und Personen in der Umwelt regen zu mimischen, stimmlichen und sprachlichen Reaktionen an. Beziehungen und sprachliche Kontakte entwickeln sich zu erwachsenen Bezugspersonen und zunehmend auch zu unterschiedlich alten Kindern. Mit der Ausdifferenzierung der Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten und im Dialog entwickeln sich der individuelle Wortschatz und erste grammatische Fähigkeiten. Körpersprache, Gestik, Mimik, Stimme und Sprache werden zunehmend als Ausdrucksmittel erlebt, die Personen zum Handeln bewegen und Veränderungen in der Umwelt bewirken können. Das Interesse an Schrift und an verschiedenen Medien ist geweckt.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Der Kreis der Bezugspersonen weitet sich über den Rahmen der Familie hinaus auf sehr verschiedene Kommunizierende aus (unterschiedlich alte, bekannte und unbekannte Kinder, Jugendliche und Erwachsene), die sich für die eigenen Äußerungen interessieren und sie empathisch beantworten. Bezugspersonen fassen viele verschiedene Äußerungsformen als Interaktionsangebot auf und beantworten sie durch Zuwendung, körperliche Nähe und Trost. Die erfolgreiche Aufnahme und die Aufrechterhaltung von Kontakten unterstützen das Erleben der sprachlichen Selbstwirksamkeit. In diesem komplexer werdenden sprachlichen Umfeld wird durch neue Dialogangebote und Ausdrucksformen das sprachliche Repertoire erweitert. Der auffordernde Charakter der sprachlichen Angebote regt zu differenzierten Antworten an. Im Kontakt mit den Bezugspersonen entsteht ein gemeinsames Interesse an Handlungen, Situationen, Materialien und Ritualen, die die Grundlage für sprachliche Interaktionen sind (z. B. Geben und Nehmen, Verstecken und Hervorholen, Mitmachen und Nachmachen).	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Mit Sprache wird Weltwissen kommuniziert – und die Sprachentwicklung ist mit der Entwicklung des Weltwissens eng verbunden. Vielseitige und abwechslungsreiche Umwelten unterstützen die sprachliche Bildung. Bei Erfahrungen mit alltäglichen und nichtalltäglichen Dingen, Situationen und Personen werden die verschiedensten sprachlichen Interaktionen herausgefordert. Erste Begriffe und Wörter werden erworben und basale Fähigkeiten, sich einem/r Gesprächspartner_in zuzuwenden und auf ihn/sie zu reagieren, entwickeln sich. Im nahen Umfeld können Spielzeuge, Dinge aus der Welt der Erwachsenen und eigene Fundstücke selbstständig gehandhabt, ausprobiert, auf Eigenschaften hin untersucht werden. Zur Erforschung bieten sich auch Naturphänomene (Wetter, Jahreszeiten, Landschaften, Tiere, Pflanzen sowie Naturmaterialien – Sand, Steine, Hölzer) an (vgl. Bildungsbereich 2.3 Naturwissenschaftliche Bildung). Bücher, und Kinderzeitschriften animieren zum Vorlesen und zum Zuhören.

BASALE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Aktivitäten aller Art, stimmliche Äußerungen, Gespräche und Erzählungen erwecken das Interesse. Auch wenn nicht alles verstanden wird, können solche geselligen Runden doch intensiv genossen werden. In ihnen wird die Stimmung der Gesprächspartner_innen untereinander beiläufig erfasst; Stimmen und Situationen werden wiedererkannt und vermitteln Geborgenheit und Vertrautheit. Bei eigenen Äußerungen wird intuitiv darauf vertraut, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene Interesse haben und für das Zuhören und Verstehen Zeit und Geduld aufwenden. Bei dringenden Anliegen kann die Erfahrung gemacht werden, dass andere ihre Bedürfnisse und Interessen zunächst zurückstellen, um auf sie einzugehen.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Älteren Bezugspersonen ist klar, dass zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung schon weitaus mehr sprachliche Äußerungen verstanden und interpretiert als selbst geäußert werden können. Sie unterstützen das sprachliche Lernen, indem Äußerungen des Kindes in vervollständigter Form sowie die Bezeichnung von Gegenständen, die Namen von Personen und Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln wiederholt werden. Respekt und Anerkennung schaffen eine kommunikative Atmosphäre und ermutigen dazu, neue Kontakte zu unterschiedlichsten Kommunikationspartner_innen aufzunehmen und bereits bestehende zu intensivieren. Ältere Bezugspersonen wissen, dass es wichtig ist, auch über die eigenen Gefühle und Gedanken zu sprechen, um das Verständnis für innerpsychische Vorgänge vorzubereiten.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Basale sprachliche Bildungsprozesse sind in nahezu allen Lebenslagen möglich. In sehr verschiedenen Alltagssituationen können andere Kinder, Jugendliche und Erwachsene in sprachliche Interaktionen einbezogen werden. Vertraute Gegenstände, bekannte Personen und Handlungen werden immer wieder sprachlich begleitet und können mit Spaß an der Sache erlebt werden. Wiederkehrende Spiele, Reime und Geschichten sind in den Alltag eingebettet. Von besonderem Interesse ist das „Quatschmachen“: Grimassen schneiden, Tierstimmen nachahmen, Pantomime ausprobieren usw. Insbesondere individuelle Situationen bieten gute Gelegenheiten, im Handeln sprachlich zu lernen.

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse werden angeregt durch: • vertraute, lieb gewonnene Gegenstände (Puppen, Plüschtiere, Spielzeuge, das eigene Besteck usw.), die freudig wiedererkannt, bezeichnet, eingefordert, versteckt und gesucht werden • Tierstimmen und Geräusche, die die Aufmerksamkeit für Laute und Lautproduktionen wecken. • neben bekannten auch unbekannte Gerätschaften, Werkzeuge, Schreibutensilien, Haushaltsgeräte usw., die ausprobiert werden und dazu einladen, Hypothesen über Funktion und Verwendung zu entwickeln (vgl. Bildungsbe- reich 2.3. Naturwissenschaftliche Bildung) • Bekanntes und Neues, das mit Bezeichnungen versehen wird, die sich aus den konkreten Situationen zu lösen beginnen und sich allmählich den konventionalisierten Bezeichnungen annähern. • komplexer werdende Situationen und Handlungen, in denen das Zurechtfinden nicht mehr simpel ist, die Orientierungen und sprachlichen Austausch anregen. • die Beschäftigung mit Bilderbüchern, die häufig vorgelesen und auch nacherzählt werden; die das Interesse an der Wiederholung unterstützen und dazu anregen, über das Gehörte zu sprechen • das Interesse an Farben und am Malen wecken	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse schließen Möglichkeiten ein: • eigenen Besitz zu haben, über den frei verfügt werden kann: Dinge können getauscht, verschenkt oder zur Erforschung auseinandergenommen werden • die Dinge der Erwachsenen eingehend zu untersuchen und auszuprobieren (Schrank- und Tascheninhalte, Kleidung, Zeitungen, Geschirr und Töpfe, Wecker und Uhren usw.) • sehr verschiedene Materialerfahrungen zu machen (Papier, Hölzer, Steine, Keramik, Glas, Wolle, Filz, Pappe usw.) • Kinder, Jugendliche und Erwachsene für die eigenen Vorhaben zu interessieren und dieses Interesse im gemeinsamen Handeln und Sprechen darüber zu teilen • verschiedene Bezugspersonen auf die jeweils aktuellen Eigenthemen aufmerksam zu machen und sie in sprachliche Interaktionen einzubinden • bei Nichtverstehen nachzufragen, Bedeutungen zu klären, Bezeichnungen auszuhandeln und sich so das gegenseitige Verstehen zu erarbeiten • Rituale der Kontaktaufnahme mit verschiedenen Bezugspersonen spielerisch zu entwickeln und zu wiederholen; Vorfreude darauf mitzuteilen und diese Rituale auch einzufordern (Verstecken, Fingerspiele, Quatschmachen usw.)	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Basale sprachliche und schriftsprachliche Bildungsprozesse gelingen in Umwelten, in denen: • Utensilien mit Vorsicht gehandhabt werden müssen; sie auszuprobieren ist eine besondere Herausforderung und erweitert Handlungs- und somit auch sprachliche Möglichkeiten • über längere Zeiträume hinweg durch Beobachtung Veränderungen festgestellt werden können; insbesondere bei der Beobachtung von Lebewesen (Pflanzen benötigen Pflege und Geduld, um ihr Wachstum und ihre jahreszeitlichen Veränderungen wahrnehmen zu können; Tiere sind auf verlässliche Pflege und Zuwendung angewiesen, sie können zu Begleitern über längere Zeiträume werden und fordern sprachliches Lernen in wechselnden Beobachtungs- und Handlungskontexten heraus) • verschiedene analoge, aber auch ausgewählte digitale Medien vorhanden sind, die in geselligen Situationen genutzt werden (Vorlesen, Bilder betrachten, Hörbuch anhören, kurze Filmsequenzen sehen usw.) • Elemente der Schriftkultur selbstverständlich vorhanden sind und genutzt werden (Bücher handhaben; Briefe öffnen; Ansichtskarten und Zeitungen betrachten; Kritzelbriefe schreiben und entziffern)

ELEMENTARE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Anlässe sprachlicher Interaktionen sind häufig zunächst reale Situationen, über die es ein Mitteilungsbedürfnis gibt. Beim Erzählen und in Rollenspielen werden durch Sprache auch ganz neue, fiktive Situationen geschaffen. Darüber hinaus wird auch zunehmend Unsichtbares, Abstraktes, Innerpsychisches sprachlich mitgeteilt. In solchen, aber auch in Alltagssituationen wird handlungsbegleitendes Sprechen zum Problemlösen genutzt. Sprachspiele, Reime und Unsinnstexte laden dazu ein, über Sprache nachzudenken und mit Sprache und Schrift zu experimentieren. Auch die Schriftsprache wird zunehmend interessanter. Indem so getan wird, als ob gelesen und geschrieben wird und durch ein ausgeprägtes Interesse an Zeichen, Schriften und Symbolen werden erste Vorstellungen darüber entwickelt, welche Funktion Schrift hat und wie sie aufgebaut ist. Verschiedene Sprachen und Schriften werden überall im Alltag entdeckt: zu Hause, in der Bildungsinstitution, beim Einkaufen, in den Medien usw. In diesen Kontexten wird auch das Phänomen der Mehrsprachigkeit entdeckt. Mehrsprachigkeit eröffnet erweiterte Möglichkeiten, um Sprachen und Schriften zum Thema des eigenen Nachdenkens zu machen. Sie eröffnet auch Zugänge zu anderen Kulturen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Intensive sprachliche Interaktionen entfalten sich nicht nur zwischen Gleichaltrigen, sondern auch mit sehr unterschiedlichen Kommunikationspartner_innen. Mit ihnen werden gemeinsame Vorhaben, unterschiedliche Auffassungen, Absichten und auch Konflikte thematisiert. Aus dem Weltwissen werden Themen, Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensformen für Rollenspiele gewonnen. In diesen Spielen erfahren die Handlungen und Beziehungen der Erwachsenen eine eigenständige Ausgestaltung. In den Spielhandlungen gelingt es, zwischen fiktiver Handlung und realer Handlung zu unterscheiden und in den realen Beziehungen zu anderen so zu differenzieren, dass ein dynamisches Spiel in Gang kommt und sich die Mitspieler_innen zugleich über fiktive und über reale Situationen im Klaren sind. Diese feinen Unterscheidungen werden direkt und indirekt über sprachliche Interaktionen vermittelt. Aus der eigenen Fantasie und aus Märchen und Geschichten speist sich das erzählerische Repertoire. Es entfaltet dann seine Wirkung, wenn allen die Rollen von Erzähler_innen und von Zuhörer_innen gleichermaßen vertraut sind. Ältere Kommunikationspartner_innen können als einfühlsame Gesprächspartner_innen erlebt werden, die Dinge genauer wissen wollen. Sie können als kompetente Leser_innen und Schreiber_innen wahrgenommen werden, als Rollenmodelle für sprachliche und schriftsprachliche Bildung.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Der alltägliche Aktionsradius, der über den sozialen Nahraum weit hinausreicht und Bildungsinstitutionen, öffentliche Räume, Nachbarschaften und die Wohnungen von Freund_innen einschließt, enthält unzählige beiläufige Anregungen zum Sprechen und zur Beschäftigung mit Schrift. Das Interesse für andere Sprachen entsteht zum Beispiel durch die verschiedenen Bezeichnungen für Alltagsgegenstände und Namen. Im Alltag wechseln sich Situationen, in denen verschiedene sprachliche Interaktionen erforderlich sind, mitunter schnell ab. Anregende sprachliche Umwelten unterstützen die Fähigkeiten, sich auf solche komplexen Wechsel immer besser einzustellen. Im Dialog mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist Schriftliches bedeutsam: erforscht werden Situationen, in denen gelesen und geschrieben wird; Bibliotheken und Buchläden. Unterschiedliche Verwendungsformen von Schrift (Zeitungen, Computer, Werbung) werden erforscht (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung). Im eigenen Besitz befinden sich Schreibmaterialien, Stempel, Papiere, verschiedene Stifte. Im Alltag gibt es viele Gelegenheiten, Bilder und Notizen anzufertigen und zwischen Ziffern und Buchstaben zu unterscheiden.

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive In sehr verschiedenen Situationen sprachlicher Interaktionen (Gespräch, Telefonat etc.) gelingt die Verständigung – und zwar unabhängig davon, ob ein Dialog in kleiner Runde geführt oder vor einer Gruppe gesprochen wird. Sprachliche Interaktionen gelingen angstfrei, gelassen und indem die Perspektive und die Bedürfnisse des/der Zuhörer_in berücksichtigt werden. Beispielsweise werden komplexe Sachverhalte möglichst genau beschrieben und Geschichten mit Spannung erzählt. Auch in neuen Situationen und zu unbekannten Personen wird erfolgreich Kontakt aufgenommen.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten kann in sicheren Situationen gefasst werden: im Erzählkreis, bei Reihungsgeschichten, im Kontext von Vorleseritualen. Diese Formen, Abläufe, Rollen und Verhaltensregeln sind klar und stellen einen verbindlichen Rahmen dar. Aber auch spontane Gelegenheiten sprachlicher Interaktion werden gestaltet, beispielsweise in Puppenspielen und Stegreifspielen. Hier werden Sprachgefühl und Sprachwitz herausgefordert. Im Gespräch können neue Erkenntnisse gewonnen werden, beispielsweise wenn Experteninterviews geführt werden, um etwas herausfinden.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Die sozialen Nahräume und auch die weitere Umgebung werden intensiv in die Ausdifferenzierung der sprachlichen Fähigkeiten einbezogen – zum Beispiel indem hier Informationen über Eigenthemen gesucht werden, indem Positionen und Interessen der Gruppe in der Bildungsinstitution, im Wohnquartier und in der Kommune vertreten werden. Kinder und Jugendliche werden als kompetente Gesprächspartner_innen respektiert. Zur Orientierung in ihrem Umfeld steht ihnen auch Schrift in sehr verschiedenen Verwendungszusammenhängen zur Verfügung.

ELEMENTARE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive Elementare sprachliche Bildungsprozesse werden ange- regert durch: • Lieblingsgeschichten und Lieblingsreime, die immer wieder gehört, erzählt und gesprochen werden • wiederkehrende Formulie- rungen, die aus der Schriftspra- che entnommen wurden („Es war einmal ...“) und in die eigenen Erzählungen einflie- ßen • das Sammeln von Lieblings- namen und Lieblingswörtern (z. B. „Luftdrehkreuz“), die von älteren Kindern, Jugend- lichen oder Erwachsenen aufgeschrieben, zeichnerisch umgesetzt und im eigenen Schatzkästchen aufbewahrt werden • die Wiederholung von Hörge- schichten, die unabhängig von anderen gehört werden können, die Alltagshandlun- gen begleiten, beim Einschlaf- en angehört werden • das Mitschneiden von Erzäh- lungen vertrauter Personen zu bestimmten Interessen, Themen und Anlässen • die Gestaltung von Rollen- spielen, in denen die bei Erwachsenen beobachteten Sprach- und Verhaltenswei- sen kreativ umgesetzt und an die Spielsituationen ange- passt werden • das Experimentieren mit Sprache (Reimwörter suchen; am Wortbild die Wortlänge vergleichen; versuchen, die Anzahl der Wörter in einem Satz zu bestimmen; Anlau- te bestimmen und Laute in einem Wort weglassen und probieren, wie es sich dann anhört und was es dann be- deutet)	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildungspro- zesse schließen Möglichkeiten ein: • Sprache und auch Schrift par- tizipativ zu verwenden, also zur Mitsprache und zur Mitbe- stimmung zu nutzen • Prozesse der Aushandlung, der Darstellung unterschiedli- cher Positionen und der Kon- fliktlösung mit sprachlichen Mitteln zu bewältigen • über die Gestaltung der all- täglichen Umgebung zu spre- chen, sie zu planen und auch zu realisieren (Gestaltung des Raumes, Gestaltung von Be- grüßungen und Verabschie- dungen usw.) • Kontakt mit Kindern, Jugend- lichen und Erwachsenen aus sehr unterschiedlichen Le- bensbereichen zu haben (aus unterschiedlichen Wohnquar- tieren, mit unterschiedlichen Talenten, Hobbys, Berufen), um differenzierte Erfahrun- gen in sehr verschiedenen sozialen Räumen und Hand- lungskontexten sammeln zu können • Expert_innen kennenzulernen, die über einen besonderen Fachwortschatz verfügen und deren Arbeitsfelder erforscht werden können (Musiker_in, Zugführer_in, Landwirt_in, Bürgermeister_in usw.) • die sprachlichen Ausdrucks- möglichkeiten für die Eigenth- emen durch Experimente, Beob- achtungen, Forschervorhaben, Recherchen, Dokumentati- onen, Materialsammlungen usw. ausdifferenzieren und durch Zeichnungen, und Krit- zelschrift festzuhalten • häufig auf kompetente Leser_innen und Schreiber_innen zum Vorlesen und Diktieren zurückgreifen zu können	Materialien und Räume für kon- krete Lernangebote Elementare sprachliche und schriftsprachliche Bildungspro- zesse gelingen in Umwelten, in denen: • die Bildungsinstitutionen Ko- operationen zu vielen Part- ner_innen in der Kommune/ in der Region unterhalten, die in- teressante Kommunikations- partner_innen für Kinder und Jugendliche sind (Altersheime, öffentliche Behörden usw.) • ein Kinderbüro vorhanden ist, in dem der alltägliche Umgang mit Materialien und Techni- ken der Schriftkultur erprobt werden kann (Schreibtisch, Ablagen, Schreibmaschine, Computer, verschiedene Pa- piere, Formulare, Stifte, Ord- ner, Stempel usw.) • „schrifthaltige“ Alltagsitu- ationen erforscht werden können (in der Post, in der Sparkasse, im Rathaus, in der Schule, in der Zeitungsredak- tion, im Verlag usw.) • öffentliche Bibliotheken und Buchläden dazu einladen, die Vielfalt der Literatur für Kinder und Jugendliche zu entdecken, und Orte und Ge- legenheiten sind, die zum Le- sen und zum Sprechen über die Lektüre einladen • Kinder, Jugendliche und Er- wachsene erlebt werden, die leidenschaftliche Le- ser_innen und Schreiber_in- nen sind, und die Einsich- tentsteht, das Lesen und Schreiben mit analogen und digitalen Medien das Leben bereichert • institutionalisierte und ehren- amtliche Angebote bestehen, mit denen insbesondere Kin- dern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten sowie schrift- und bildungsfernen Mi- lieus ein nachhaltiger Zugang zur Schriftkultur eröffnet wird, ohne sie zu diskriminieren

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Differenzierte Mitteilungen sind möglich durch situationsangemessene Argumente, durch die Verständigung über Dinge, Sachverhalte, Gefühle und Probleme. Konflikte werden mit sprachlichen Mitteln gelöst. Für die Aufrechterhaltung der Kommunikation wird Mitverantwortung übernommen, wenn Verstehen und Zuhören schwer fallen. In Erzählsituationen, in Dialogen usw. gelingt die Übernahme der Rolle als geduldige und aufmerksame Zuhörer_innen. Zunehmend interessiert Sprache als Gegenstand des Nachdenkens. Mit Sprache kann gespielt werden. Arbeitsverfahren werden genutzt, mit deren Hilfe Sprache untersucht wird. Zugleich werden die theoretischen Begriffe erworben (z. B. Wort, Satz, Subjekt, Nominativ usw.). Vom Beginn des Lesen- und Schreibenlernens an können Texte zu subjektiv bedeutsamen Themen entstehen. Im Schreiben selbst wird die Einsicht vertieft, dass mit sprachlichen Zeichen die Lautfolge der gesprochenen Sprache fixiert wird. In diesem Kontext gelingt zunächst der phonologische Zugang und zunehmend finden orthographische Strukturen Berücksichtigung. Lesen- und Schreibenlernen werden als zwei ineinandergreifende und sich gegenseitig unterstützende Prozesse erworben. Die Fähigkeit, sehr unterschiedliche Texte sinnentnehmend lesen zu können, stärkt die Lesemotivation und Freude an poetischen Texten. Mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen werden nicht nur beim Umgang mit analogen, sondern auch beim Umgang mit digitalen Medien	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Es bestehen vielfältige Möglichkeiten, sich mit Kindern, Jugendlichen und mit Erwachsenen über komplexe Sachverhalte ausgiebig zu verständigen. So werden Situationen erfahren, in denen erst durch den geduldigen Austausch von Argumenten die Lösung für ein Problem oder einen Konflikt gefunden wird. Erfahren wird auch, dass im Alltag Raum und Gelegenheit besteht, sich über eigene Sorgen und Nöte in einer ruhigen und zugewandten Atmosphäre auszutauschen. Zugleich wird die eigene Rolle als bedeutsame/r Gesprächspartner_in für andere bewusst. Gegenstand des Gesprächs sind auch Sprachen und Schriften selbst; ihre Funktion und ihre Struktur, ihre Verwendungsformen und die Verwendungszusammenhänge. In vielen alltäglichen Situationen werden Texte ausgetauscht; dies können Briefe oder Notizzettel sein, interessante Zeitungsmeldungen, Gedichte und Kinderbücher. Über diese Texte kann gemeinsam reflektiert werden und im freien Umgang mit diesen Texten können mündliches und schriftliches Sprachhandeln miteinander verknüpft werden. Im täglichen Zusammenleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben Sprachen und Schriften eine zentrale Bedeutung. Sprechen und Schreiben, das Nachdenken über Sprache, das Lesen und der Austausch über Texte sind Kommunikations- und Arbeitsformen, die nicht nur im Bildungsbereich „Sprachen und Schriften“, sondern auch in allen anderen Bildungsbereichen eine herausgehobene Bedeutung haben („Literacy-Erziehung“).	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Spiel- und Lernumwelten sowie Alltagssituationen lassen erfahren, dass mündliche und schriftliche Kommunikation unverzichtbar ist. Hier kann entdeckt werden, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleiche, ähnliche und auch andere Formen und Mittel der Kommunikation haben als man selbst. Erworben werden Kompetenzen in der Kommunikation, insbesondere im Austausch mit Menschen mit Behinderungen und Menschen, die eine andere Familiensprache sprechen als man selbst. Die eigene(n) Sprache(n) und die anderen Sprachen (Familiensprachen, Gebärdensprachen, Blindenschrift, Bliss usw.) sind die Basis dafür, dass über die Struktur und die Funktion von Schrift nachgedacht werden kann. Analoge und digitale Medien stehen zur Verfügung, die zum Sprechen und Zuhören, zum Lesen und Schreiben sowie zum Nachdenken über Sprache auffordern: Bücher und Zeitschriften, unterschiedlichste Textsorten, Schreibmaschine, Computer und Lernsoftware sowie Software zum eigenständigen Recherchieren und Experimentieren, das Telefon usw. Alle Lernarrangements sind so strukturiert, dass sie möglichst viele Gelegenheiten zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation beinhalten. Dies bedeutet, dass auf frontale Situationen mit langen Monologen weitgehend zu verzichten ist zugunsten von offenen Lernsituationen, in denen Kommunikation ständig erforderlich ist (Projekte, Experimente, Exkursionen, Expertenbefragung usw.).

PRIMARE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	umfassend und flexibel ausdifferenziert. Lesen und Schreiben werden zu Mitteln der Verständigung mit der Welt und mit sich selbst.	Im nächsten Umfeld sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene, bei denen beobachtet und mit denen entdeckt werden kann, wie der Umgang mit Sprachen und Schriften den eigenen Horizont erweitert.	
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Das Bedürfnis nach Gespräch und Austausch, nach Kommunikation durch Briefe und Notizen, nach freiem Ausdruck durch Texte, darstellendes Spiel u. ä. ist bei allen Kommunikationspartner_innen willkommen. Es werden nicht nur bereits bestehende Kommunikationen und Arbeitszusammenhänge vertieft, sondern auch neue initiiert, in die Kinder, Jugendliche und Erwachsene eingebunden werden. Durch die Ausdifferenzierung der mündlichen Kommunikation und auch durch Lesen und Schreiben wird Unabhängigkeit von anderen gewonnen. Die Freude über das Lesen- und Schreibenkönnen ist eine starke Motivation, dieses Können auszudifferenzieren und zu vertiefen.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Situationen, in denen die Rolle als Autor_in, als Schauspieler_in, als Nachrichtensprecher_in, als Sekretär_in, als Moderator_in, als Spielleiter_in u. ä. erfolgreich übernommen wird, stärken die sprachlichen Fähigkeiten. Gemeinsam mit sehr unterschiedlichen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kann an Sprache gearbeitet werden, indem Sprachen in Kleingruppen erforscht, Dialoge geführt, Schreibkonferenzen geleitet, Präsentationen von Arbeitsergebnissen in mündlicher oder schriftlicher Form vorbereitet werden. Die Schreibmotivation wird u. a. durch Klassenkorrespondenzen und Brieffreundschaften mit Kindern, Jugendliche und Erwachsenen in anderen Orten und Ländern unterstützt, bei denen analoge und digitale Medien genutzt werden.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Orte und Gelegenheiten sind vorhanden, die zum Verweilen in Muße, zum Lesen und zum Schreiben einladen. Hier kann auf eine umfangreiche Materialbasis zurückgegriffen werden (Sachbücher, Zeitschriften, Dokumentensammlungen, Abbildungen usw.), die es erlaubt, sich durch Lesen neues Wissen anzueignen, es mit bereits bekanntem Wissen zu verknüpfen und als Lern- und Erkenntnisfortschritt zu präsentieren. Arbeitsergebnisse fließen wiederum in bestehende Materialsammlungen ein und können auf diese Weise zur Basis für das Lernen anderer werden. Klassen- und Schulzeitungen, Klassentagebücher, Dialogjournale, Poster u. ä. übermitteln Wissen und Erfahrungen durch Schrift.

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive Möglichkeiten der mündlichen Kommunikation können erweitert werden, indem: • die eigene Position in Dialogen und in Gruppendiskussionen vertreten wird • in Diskussionen über Sachfragen und Probleme eine teilnehmerorientierte Gesprächskultur gepflegt wird • gemeinsam philosophische Gespräche geführt werden („mit Kindern/ Jugendlichen philosophieren“) • Ideen zum Erzählen mit Mindmapping und Brainstorming weiter entwickelt und Erzählsituationen ritualisiert werden • Gedichte und Geschichten in szenische Darstellungen umgesetzt werden • bekannte Geschichten umgestaltet und spielerisch umgesetzt werden (Schattentheater, Puppentheater, darstellendes Spiel, Pantomime) • Sprechübungen mit Hilfe eines Spiegels, einer Digitalkamera, eines Kassettenrecorders aufgezeichnet und dann diskutiert werden	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Mündliche Kommunikationsfähigkeit kann unterstützt werden bei: • Spielen wie „Stille Post“ oder „Ich sehe was, was du nicht siehst“ • dem Erzählen von Reihum- bzw. Fortsetzungsgeschichten im Stuhlkreis • der Partnerarbeit, z. B. beim Erraten von mündlich beschriebenen Gegenständen • der Koordination gemeinsamer Tätigkeiten in der Partner- und Kleingruppenarbeit sowie beim Stationslernen • Expertengesprächen an Lernorten außerhalb der Schule • der Durchführung von Umfragen unter Schüler_innen auf dem Schulhof oder unter Passanten auf der Straße • Gesprächen mit Autor_inen über Texte und Bücher • dem Nacherzählen von Geschichten, Filmen, Hörbüchern • dem Erzählen zu Bildvorlagen • der Aneignung von Wörtern und häufigen sprachlichen Wendungen aus Familiensprachen der Mitschüler_innen	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Mündliche Kommunikationsfähigkeit wird angeregt bei: • der Einladung von Freund_innen nach Hause; bei Festen und Feiern im Freundes- und Verwandtenkreis • Besuchen von Cafés, Museen, Galerien und anderen Ausstellungsorten; Parks und Gärten, in denen man Entspannung finden und mit anderen Menschen in Kontakt kommen kann • der Nutzung von Infrastrukturen, in denen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen unterstützt wird (Kinder- und Jugendbüros, Kinder- und Jugendwahlen, Kinder- und Jugendbürgermeister_in usw.) • Autorenlesungen, Buchpräsentationen, Bibliotheksbesuchen und Ausstellungseröffnungen • vielfältigen informellen Nachbarschaftskontakten und Kontakten im Wohngebiet bzw. im Wohnort und bei der Gestaltung von besonderen Anlässen in diesen Rahmen
	Möglichkeiten der schriftlichen Kommunikation können erweitert werden, indem: • von Beginn an freie Texte zu subjektiv bedeutsamen Themen geschrieben und in Eigenbüchern gesammelt werden • eigene Texte durch Drucken, Stempeln usw. vervielfältigt und veröffentlicht werden • neben einem Klassenwortschatz auch individuelle Wortschätze entstehen • Arbeitstechniken und Übungsformen erworben werden, um allmählich zur orthographisch korrekten Schreibung zu gelangen	Schriftliche Kommunikationsfähigkeit kann unterstützt werden bei: • Lese- und Schreibsituationen, in denen nicht grob- bzw. feinmotorische Abläufe des Schreibens im Vordergrund stehen, sondern in denen der kommunikative Aspekt von Lesen und Schreiben betont wird • Schreibgelegenheiten und Übungsformen, bei denen Einsichten in die Struktur der Alphabetschrift gewonnen werden können statt Schönschrift bzw. Abschreiben im Sinne von Abmalen zu üben	Schriftliche Kommunikationsfähigkeit wird angeregt, wenn: • Pädagog_innen didaktische Materialien nach zeitgemäßen pädagogischen und fachdidaktischen Kriterien auswählen • diese Materialien dabei unterstützen, kognitive Klarheit über Funktion und Struktur von Schrift zu gewinnen • das Lesen- und Schreibenlernen als integrierte Prozesse gelehrt und erworben werden • Orientierung an der orthographisch korrekten Schreibform möglich ist

PRIMARE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	langen (über schwierige Wörter sprechen, Wortfamilien und Ableitungsmöglichkeiten kennen, in Lernkartei und Wörterbuch nachschlagen, Wörter sammeln und orthographische Regeln im Wortmaterial selbst entdecken) • Spaß am Lesen entsteht; unbekannte Texte und Bücher gelesen und anderen weiterempfohlen werden • Geschichten vorgelesen und gern auch eigene Geschichten erzählt werden	• der Nutzung freier Texte durch Lehrer_innen, um sich einen Überblick über den Lernstand jedes einzelnen Lernenden zu verschaffen und die jeweils nächsten Lernschritte zu bestimmen • dem Verzicht darauf, im Deutschunterricht überwiegend Diktatwörter zu bearbeiten und Diktate zu schreiben • der Schaffung einer Basis für die Rechtschreibentwicklung, die Lesen und Vorlesen, das Schreiben freier Texte, die Entwicklung von geeigneten Arbeits- und Übungsformen sowie das Untersuchen und Sortieren von Wortmaterial einschließt	• als Ausgangsschrift zunächst eine Schrift genutzt wird, die aus klar strukturierten Buchstabenformen besteht, keine langen motorischen Vorübungen erforderlich macht und Kinderschnell zu eigenen Schreibversuchen kommen lässt (Druckschrift) wie z. B. die Großantiqua (Großbuchstaben), die Gemischtantiqua oder die Grundschrift • und daran anschließend die Entwicklung einer individuellen Handschrift (verbundene Schreibschrift) folgt
	Möglichkeiten, über Sprache nachzudenken und Sprache zu analysieren, können erweitert werden, indem: • interessante Sprachspiele ausprobiert werden • Wörter untersucht und nach Besonderheiten sortiert werden • Einsichten in die morphematische Struktur von Wörtern gewonnen und diese Einsichten zur orthographisch korrekten Schreibung genutzt werden • Wörterbücher bekannt sind und genutzt werden • Wortfelder zusammengestellt und untersucht werden • Wörter in verschiedenen Sprachen notiert und miteinander verglichen werden	Über Sprache nachzudenken kann unterstützt werden bei: • der Beschriftung von Gegenständen im Klassenraum, von Wegen und Türen in der Bildungsinstitution in den verschiedenen Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen, in Blindenschrift, Bliss, bei der Erprobung von Gebärdensprachen u. ä. • der Erfindung eigener Alphabete, mit denen Wörter verschriftlicht und entziffert werden können • der Untersuchung historischer Schriften (Bilderschriften, Silbenschriften, Alphabetschriften) • der Untersuchung von Sätzen aus Texten und der Analyse der Satzbestandteile • bei der Entdeckung orthographischer Regelmäßigkeiten	Das Nachdenken und Untersuchen von Sprache wird angeregt, wenn: • unterschiedliche Sprachen, Schriften und Zeichensysteme im Alltag vorhanden sind • verschiedene Signal- und Zeichensysteme selbst ausprobiert werden können • Erwachsene in unterschiedlichen Berufen beim Umgang mit Sprachen, Schriften und Zeichensystemen beobachtet werden können (Gebärdendolmetscher_in, Fremdsprachensekretär_in, Programmierer_in, Journalist_in usw.) • die Erkundung von Wort- und Bedeutungsfeldern sowie von grammatischen Strukturen angeregt wird (z. B. zweisprachige Bücher)

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Möglichkeiten, mit Texten und Medien umzugehen, können erweitert werden, indem: • nach Rezepten gekocht und nach Gebrauchsanweisungen gehandelt wird bzw. selbst Rezepte und Gebrauchsanweisungen geschrieben werden • interessante Ereignisse fotografiert, die Fotos mit Text versehen werden und die erarbeitete Dokumentation für andere als Lesestoff zur Verfügung gestellt wird • im Internet nach interessanten Informationen recherchiert wird (zu Eigenthemen, zu Veranstaltungen, zu Urlaubsorten usw.) • pädagogisch begleitete Chatrooms im Internet besucht und genutzt werden • Absprachen (für Ausflüge, Exkursionen) am Telefon oder durch E-Mail getroffen werden • Informationen über das Radio- und Fernsehprogramm eingeholt und interessante Sendungen ausgewählt werden • Kinderzeitschriften und Kinderbeilagen in Zeitungen gelesen werden	Der Umgang mit Texten und Medien kann unterstützt werden bei: • Leseangeboten mit analogen und digitalen Medien, die dem Stand der Lesekompetenz und dem Weltwissen entsprechen und auf dieser Grundlage das sinnentnehmende Lesen und Gespräche über das Gelesene ermöglichen (z. B. Kinder- bzw. Schülerzeitungen) • einer Nutzung digitaler Medien, die in Kommunikation mit anderen Kindern und Erwachsenen eingebunden ist und nicht zur Vereinzelung und Vereinsamung, z. B. vor dem Computer, führt • der sinnvollen Einbindung digitaler und analoger Medien in Projektstrukturen, in themengebundene Recherchevorhaben, in die Bearbeitung von Eigenthemen, in die Vorbereitung von Präsentationen usw. • gleichzeitiger Nutzung analoger und digitaler Medien, um die Vorzüge und Nachteile beider Medienarten bewusst werden zu lassen (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung)	Der Umgang mit Texten und Medien wird angeregt bei: • dem Besuch von Zeitungsredaktionen, Rundfunksendern, Fernsehstationen, Telefonanbietern und anderen Medienunternehmen • Expertengesprächen darüber, wie beispielsweise der Computer, das Internet, Handys oder Kopiergeräte funktionieren • der Nutzung von analogen und digitalen Medien in öffentlichen Institutionen und öffentlichen Räumen • der Veröffentlichung von freien Texten in analogen und digitalen Medien • der Untersuchung historischer Medien der Kommunikation mit Sprache und Schrift (z. B. traditionelle Buchdruckerei / Buchbindelei, historische Signal- und Orientierungssysteme usw.) • der Entwicklung eines verantwortlichen und kritischen Umgangs mit digitalen Medien

HETERONOM-EXPANSIVE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die sprachlichen Möglichkeiten erweitern sich durch neue Anforderungen in den Bildungsinstitutionen. Insbesondere der Übergang vom vorfachlichen zum fachlichen Unterricht fordert die Entwicklung des Wortschatzes, der Lesekompetenz und auch der Fähigkeit, komplexe Sachverhalte klar in mündlicher oder schriftlicher Form dazustellen, heraus. Zugleich befinden sich die Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen und die orthographischen Fähigkeiten noch in der Entwicklung. Ergänzt wird dies durch die mündlichen und schriftlichen Kommunikationserfahrungen in einer oder mehreren Fremdsprachen. Hinzu kommt die Ausdifferenzierung von Interessen, Vorlieben und Talenten in der Freizeit. Hier sind spezielle Wortschätze, Kommunikationsstile und Kommunikationsformen analoger und digitaler Art verbindlich, die sich von den in der Bildungsinstitution erworbenen und in der Familie üblichen stark unterscheiden können.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Dass sprachliches Lernen in allen Bildungsbereichen stattfindet, ist bei den Erwachsenen Konsens. In der nächsten Umgebung stehen verschiedenste Kommunikationspartner_innen (auch außerhalb der Bildungsinstitution) zur Verfügung, die über reichhaltiges Expertenwissen verfügen und Zugänge zu fachlichen Themen erleichtern und vertiefen können. Dies schließt Lernmöglichkeiten und Bildungserfahrungen an den verschiedensten Orten außerhalb der Bildungsinstitution ein. In der Bildungsinstitution existieren verschiedene Gelegenheiten des kooperativen Lernens, bei denen sich Kinder und Jugendliche gemeinsam Wissen erarbeiten, es anderen verständlich darstellen, erörtern und kommentieren können. Arbeitsergebnisse sind in mündlicher und schriftlicher Form präsent und können von anderen zum (Weiter-)Lernen genutzt werden.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Insbesondere für Kinder und Jugendliche, die außerhalb der Bildungsinstitutionen nur wenig mit der Buch- und Schriftkultur in Kontakt kommen, sind interessante Angebote in der jeweiligen Bildungsinstitution erforderlich. Diese Angebote müssen aber so angelegt sein, dass sie nicht als stigmatisierend aufgefasst werden. Im besten Fall sind sie so konzipiert, dass sie sich an alle Kinder und Jugendlichen richten und Kinder und Jugendliche aus schrift- und buchfernen Familien besonders profitieren können. Diese Angebote schließen auch die Anmeldung und den regelmäßigen Besuch einer örtlichen Bibliothek ein oder den regelmäßigen Bezug von Klassenleseboxen, wenn am Ort keine Bibliothek vorhanden ist.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Lesen und Schreiben werden auf unterschiedliche Art und Weise zentral bedeutsam für die Entwicklung der eigenen Identität. Durch Lesen werden die Aneignung fremder Erfahrungen sowie die Reflexion der eigenen im Kontext fremder Erfahrungen möglich. Das Schreiben, insbesondere das Schreiben freier Texte zu subjektiv bedeutsamen Themen, trägt zu Prozessen der Klärung des eigenen Verhältnisses zu sich und zur Welt bei (vgl. Bildungsbe- reich 2.7 Philosophisch-welt-	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Erwachsene akzeptieren, dass sie Lernende in zweierlei Hinsicht sind: Zum einen lernen Erwachsene über Kinder und Jugendliche die Kinder- und Jugendkulturen kennen: zum Beispiel spezifische Möglichkeiten der Selbststilisierung über Mode und Musik. Zum anderen können Erwachsene von Kindern und Jugendlichen viel über neue technische Entwicklungen und neue Kommunikationsmöglichkeiten im Kontext digitaler Medien erfahren. Dies bedeutet, dass	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Die Lektüreangebote der Bildungsinstitution sind nicht kanonisiert, d. h. sie geben keinen starren Rahmen an Pflichtlektüre vor und sind offen für alle Leseerfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Die individuellen Lesevorlieben können in der Bildungsinstitution, in der Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit usw. veröffentlicht werden (zum Beispiel als Rezension auf der Netzseite oder als Empfehlungsschreiben für die Schulbibliothek). In der

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	anschauliche Bildung). Lesen und Schreiben tragen auch zu einem sprachlich-ästhetischen Zugang zur Welt bei. In welchem medialen Kontext diese Entwicklungsprozesse stattfinden, ist hoch subjektiv. Technikinteressierte werden sich in erster Linie mit Texten in digitalen Medien befassen; andere entdecken ihre Liebe zu Büchern und eine dritte Gruppe nutzt analoge und digitale Medien komplementär, um den eigenen Lese- und Schreibinteressen nachzugehen.	die Kommunikation zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in viel stärkerem Maße symmetrisch ist als dies zum Schulbesuch der heutigen Erwachsenen üblich war. Die – in technischer Hinsicht – umfänglichen Kommunikationsmöglichkeiten der neuen Medien erfordern aber auch die Entwicklung einer kritischen Haltung zu ihnen – mit Blick auf den Umgang mit scheinbarer Anonymität und mit Blick auf die Grenze zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre in virtuellen sozialen Netzwerken.	Bildungsinstitution werden Kinder und Jugendliche auf Netzseiten aufmerksam gemacht, die speziell für sie konzipiert sind („Blinde Kuh“; pädagogisch begleitete Chatrooms); diese Netzseiten werden auch im Unterricht zur Recherche von Informationen, für Forschungsaufträge usw. genutzt. (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung)
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive Möglichkeiten der mündlichen Kommunikation können erweitert werden, indem: • über Themen, die einzelne, Kleingruppen oder die gesamte Gruppe interessieren, gesprochen wird; dabei werden verschiedene Formen der Zusammenfassung und der Präsentation genutzt (Mindmap, Power-Point-Präsentation, Poster usw.) • diese Themen auch in Vorträgen, in Erörterungen, beim Argumentieren und in Talkshows zur Sprache kommen • die Rollen des Sprechenden und des Zuhörenden verbindlich übernommen und Regeln der mündlichen Kommunikation vereinbart und eingehalten werden • Kriterien für verschiedene Formen der mündlichen Kommunikation entwickelt und dann zur Einschätzung dieser Kommunikationsformen auch angewandt werden • das demokratische Sprechen im Alltag einen festen Platz hat (vgl. Bildungsbereich 2.10 Zivildemokratische Bildung).	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Mündliche Kommunikationsfähigkeit kann unterstützt werden durch: • die Regelung des Zusammenlebens; zum Beispiel durch den Einsatz von (gleichaltrigen) Streitschlichter_innen und Moderator_innen, durch die Einrichtung eines Klassenrates oder eines Schülerparlaments • die Nutzung verschiedener Alltagssituationen, in denen es notwendig ist, die eigene Meinung zu erläutern und zu begründen • ritualisierte Formen, zu eigenen Themen vor interessierten Zuhörer_innen sprechen zu können (z. B. „speakers corner“) • die Veröffentlichung von eigenen Texten im öffentlichen Vortrag (z. B. Poetry-Slam) • die Bewältigung medial vermittelter Formen von Mündlichkeit (Talkshow, Nachrichten, Direktübertragung von interessanten Ereignissen aus dem Lebensumfeld) • die kooperative Produktion von Hörbüchern und Hörspielen	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Mündliche Kommunikationsfähigkeit wird angeregt, wenn: • nach der intensiven wechselseitigen Wahrnehmung als Sprecher_in und Zuhörer_in eine Rückmeldung darüber gegeben wird, wie diese Rolle in bestimmten Situationen jeweils ausgefüllt wurde • in verschiedensten Kontexten erfahren werden kann, wie sach- und situationsangemessen gesprochen werden kann (z. B. bei Rollenspielen, im Gespräch mit verschiedenen Personen innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitution) • Formen des Sprechens in Medien nach bestimmten Kriterien beobachtet und miteinander verglichen werden (Nachrichtensendung, Talkshow, Reportage, Spielfilm usw.) • das eigene Sprechen und das anderer Sprecher_innen (Verwandte, Freund_innen usw.) aufgezeichnet und gehört werden

HETERONOM-EXPANSIVE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

HETERONOM-EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Möglichkeiten der schriftlichen Kommunikation können erweitert werden, indem: • auch nach dem Abschluss des basalen Schriftspracherwerbs Techniken des sinnentnehmenden Lesen und Arbeitstechniken zur Erhöhung der Rechtschreissicherheit weiterhin geübt werden. • beim Schreiben freier Texte die Fähigkeit, den eigenen Gedanken Ausdruck zu verleihen, ausdifferenziert wird • die eigenen Texte veröffentlicht und zum Lesestoff für andere werden können (was ihre orthographische Überarbeitung voraussetzt) • Leseinteressen entwickelt werden, die sich auf die Lesemotivation und damit auch auf die Lesekompetenz unterstützend auswirken • die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich zu verständigen, auch in einer oder mehreren Fremdsprachen entwickelt wird	Schriftliche Kommunikationsfähigkeit kann unterstützt werden durch: • die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Lese- und Schreibmotivation, indem im Alltag ritualisierte Gelegenheiten zum Schreiben existieren (so kann an jedem Tag allein oder mit anderen ein freier Text geschrieben werden, der in das „Lebensbuch“ der Gruppe oder des einzelnen aufgenommen wird) und indem tägliches Lesen (stilles Lesen, Vorlesen) möglich ist • anregende und zugleich ruhige Orte und Plätze, die exklusiv zum Lesen und zum Schreiben eingerichtet wurden und an die man sich allein oder mit anderen zum Schreiben zurückziehen kann • Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die unterstützend zur Seite stehen (z. B. als Sekretär_in, als Lesepat_in oder im Lesetandem) und indem Lesestrategien gemeinsam erprobt werden	Schriftliche Kommunikationsfähigkeit wird angeregt, wenn: • die zunehmenden sprachlichen Möglichkeiten auch als ein wachsendes Selbstverständnis und als vertieftes Verständnis der Welt wahrgenommen werden • möglichst verschiedene Formen des produktiven Schreibens gebraucht werden • das Lesen von längeren und komplexen Texten („Ganzschriften“) selbstgesteuert gelingt • orthographische Fähigkeiten durch Lesen, durch Übungen, Lernstrategien, Arbeitstechniken und Nachschlageverfahren ausdifferenziert werden • zum Lese- und Schreiblernprozess selbst Lernziele gesetzt und auch erreicht werden
	Möglichkeiten, über Sprache nachzudenken und Sprache zu analysieren, werden erweitert, indem: • die Sprache in der Bildungsinstitution mit der Sprache der Freizeit und der Kommunikation mit Gleichaltrigen verglichen wird • bei der Überarbeitung eigener Texte, bei der Reflexion literarischer Texte und im Fremdsprachenunterricht das Sprachgefühl geschärft wird • sprachliche Phänomene untersucht und mit korrekten Begriffen bezeichnet werden • Wissen über die Struktur der Sprache genutzt wird, um über sprachliche Phänomene zu diskutieren • über interessante sprachliche Phänomene gesprochen wird	Über Sprache nachzudenken kann unterstützt werden, indem: • die sprachliche Heterogenität der Gruppe bewusst gemacht wird (Dialekte, verschiedene Erstsprachen und damit verschiedene Schriftsysteme) • nicht nur für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache, sondern gemeinsam mit allen die Bedeutung von Wörtern und von Texten erarbeitet und diskutiert wird und Verständnisprobleme nicht direkt von Erwachsenen aufgeklärt, sondern zunächst von den Kindern und Jugendlichen diskutiert werden • die metasprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache in die Reflexion sprachlicher Phänomene direkt einbezogen werden	Das Nachdenken und Untersuchen von Sprache wird angeregt, wenn: • in die Sprachreflexion möglichst alle in der Gruppe vorhandenen Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprachen einbezogen werden • Sprachreflexion genutzt wird, um das Sprachgefühl zu schärfen und Sicherheit in der Auswahl und Nutzung sprachlicher Mittel zu gewinnen • Mündlichkeit und Schriftlichkeit miteinander verknüpft und miteinander verglichen werden (z. B. zu einem Vortrag Notizen machen; im Gespräch etwas mitschreiben; zu einem Bericht eine kurze Zusammenfassung schreiben; eine Aufzeichnung transkribieren und vorlesen)

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Ihre Möglichkeiten, mit Texten und Medien umzugehen, erweitern Jugendliche beispielsweise, indem sie: • ihre Medienerfahrungen in der Bildungsinstitution thematisieren • die speziellen Vor- und Nachteile analoger und digitaler Medien erkundet und miteinander verglichen werden • digitale und analoge Medien zum Lernen zur Verfügung stehen und zur sach- bzw. themenbezogenen Kommunikation in allen Bildungsbereichen genutzt werden • Strategien und Hilfen bei der Erarbeitung von Textinhalten genutzt werden • mündliche und schriftliche Kommunikationsformen so genutzt werden, dass sie einander sinnvoll ergänzen	Der Umgang mit Texten und Medien kann unterstützt werden, indem: • sehr unterschiedliche Bücher, Zeitschriften, Zeitungen usw. nicht nur zur Verfügung gestellt werden, sondern auch durch persönliche Zuwendung an die potentiellen Leser_innen herangetragen werden (z. B. durch Ehrenamtliche in der Schulbibliothek, durch Gespräche über das Gedicht / die Geschichte / das Buch der Woche usw.) • Lesen von den Erwachsenen nicht nur eingefordert wird, sondern Erwachsene als Leser_innen mit vielseitiger Lektüre auch sichtbar sind • Leseerfahrungen aus der Freizeit in der Bildungsinstitution thematisiert werden und umgekehrt	Der Umgang mit Texten und Medien wird angeregt durch: • Medienprojekte und das Führen eines Medientagebuchs (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung) • das Sprechen und das Schreiben über Bücher; das Vorlesen, das szenische Gestalten und Illustrieren der Lieblingsszene; das Schreiben von Lesetagebüchern, Rezensionen, Büchertipps • die Lektüre von Zeitungen, Zeitschriften und Nachrichtentexten auf Netzseiten • den produktiven Umgang mit literarischen Texten (zu einer Figur einen Brief, eine Tagebuchseite schreiben; die Handlung verändern oder fortschreiben) • in Medienverbünden die verschiedenen ästhetischen Gestaltungsformen des Stoffes kennenlernen

AUTONOM-EXPANSIVE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Auf dem Weg vom Jugend- in das Erwachsenenalter beginnen sich Lesen und Schreiben aus den Rahmungen der Bildungsinstitutionen zu lösen und ihre Rolle im lebenslangen Lernen einzunehmen. Lesen und Schreiben sind deshalb sehr deutlich mit Selbstfindung und Selbstversicherung verbunden. Mündliche und schriftliche Kommunikation geraten stärker auf der Ebene der Metakommunikation in den Blick. Lektüre und selbst geschriebene Texte werden nicht nur unter pragmatischen Aspekten, sondern auch dezidiert unter sprachlich-ästhetischen Aspekten reflektiert.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Bedeutung von Lesen und Schreiben im bildungsbiografischen Kontext ist stark abhängig von der eigenen Lebenslage und den Alltagspraxen. Gelegenheiten zur vertieften Lektüre und zum gedanklichen Austausch darüber und Gelegenheiten zur schriftlichen Kommunikation, die über pragmatische Anlässe hinausreicht, entwickeln sich nicht im Selbstlauf, sondern in anregungsreichen Umwelten und in inspirierenden persönlichen Beziehungen. Jugendliche können durch Rollenvorbilder (Mentor_innen, Tutor_innen usw.) zu entsprechenden Anregungen gelangen und bekräftigt werden.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die Verfügbarkeit von analogen und digitalen Texten sowie die Verfügbarkeit von Kommunikation über diese Texte können eine starke intrinsische Motivation dafür schaffen, dass Lesen und Schreiben im Lebensverlauf existenziell bedeutsam bleiben. Lesen und Schreiben bleiben bedeutsam nicht nur in selbstverständlichen, wie zum Beispiel in beruflichen Kontexten, sondern gerade mit Blick auf Themen und in Feldern, in denen sie scheinbar zweckfrei verwendet werden – zum Beispiel in der Lektüre literarischer Texte zum eigenen Vergnügen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Im Kontext der elaborierten sprachlichen Fähigkeiten nimmt die Komplexität des Nachdenkens über sich selbst und die Welt sowie die Komplexität des Sprechens und Schreibens über beides zu. Hierbei greifen Lesen und Schreiben ineinander: Nicht nur durch das Lesen werden Wissensbestände angeeignet; auch im und durch das Schreiben gelingen gedankliche Klärungen. Auf Grundlage der umfassenden Leseerfahrungen lassen sich Texte in vielerlei Hinsicht einordnen: in ihren historischen Kontext und in die Biografie des Autors, in eine bestimmte Erzähltradition, in literarische Genres usw.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Mündliche und schriftliche Kommunikation stellen bildungsbiografische Anschlussfähigkeit her: Sie werden auf die eigene Lebensplanung, beispielsweise auf Berufsausbildung oder Studium, sowie auf lang andauernde Interessen bezogen. Über Lektüre und über das Verfassen von Texten werden Verbindungen zwischen historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, zwischen Ideen und Autoren, zwischen Fremd- und Zweitsprache und interkulturelle Erfahrungen hergestellt. Ein erheblich gewachsener eigener Aktionsradius, Orientierung in der Zeit und interkulturelles Wissen erlauben es, das eigene Sprachhandeln in umfassenden Kontexten zu betrachten.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Lesen und Schreiben, aber auch Sprechen und Zuhören als Problemfaltung können der Erschließung von neuen Themenbereichen dienen, aber auch der Konfrontation mit sich selbst. Die Lektüre von Briefen, Tagebucheinträgen und anderen Texten, die zu früheren Zeitpunkten in der Biografie entstanden sind, gestattet Jugendlichen, sich zu sich selbst ins Verhältnis zu setzen. Eine vergleichbare Begegnung mit sich selbst erlaubt das Wiederlesen von Texten, die zu früheren Zeitpunkten in der Biografie bedeutsam waren – und sich nun erneut als bedeutsam erweisen können oder auch nicht.

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive Möglichkeiten der mündlichen Kommunikation können erweitert werden, indem: • mit einem oder mit mehreren Kommunikationspartnern über komplexe Ideen, Sachverhalte, Abläufe usw. differenziert gesprochen werden kann (durch Erklärungen, Erläuterungen bzw. Planungen) • Arbeitsergebnisse auch vor größeren Gruppen präsentiert und diskutiert werden können • Konflikte klar benannt, analysiert und in sprachlichen Aushandlungsprozessen auch beigelegt werden können • die Moderation spezieller kommunikativer Situationen gelingt (Moderation und Mediation) • Situationen öffentlichen Sprechens bewältigt werden	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Mündliche Kommunikationsfähigkeit kann unterstützt werden durch: • eine klare Fokussierung des Sprechens auf eine bestimmte Absicht bzw. eine bestimmte Aufgabe und auf einen oder mehrere Adressaten • die Teilnahme an Diskussionen im direkten Umfeld und auch in der Öffentlichkeit, die durch divergierende Interessen geprägt sind • Engagement in zivilgesellschaftlichen Strukturen • Situationen, in denen die Verständigung in einer Zweit- oder Fremdsprache bzw. Sprachmittlung erforderlich sind • Situationen, in denen Ersatzkommunikationen (Gebärden, Piktogramme usw.) erforderlich sind	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Mündliche Kommunikationsfähigkeit wird angeregt, wenn: • biografisch bedeutsame Themen und Erfahrungen an die anderer anschlussfähig sind • Sachtexte oder literarische Texte die Reflexion des eigenen Lebens oder eigener Positionen auslösen und andere dieses Interesse teilen • Sachfragen für einen oder mehrere Kommunikationspartner_innen von Interesse sind oder wenn Konflikt- bzw. Problemlösungen entwickelt werden müssen • kontroverse Themen in Diskussionsrunden und Debatten erörtert werden (vgl. Bildungsbereich 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung, 2.7. Philosophisch-weltanschauliche Bildung)
	Möglichkeiten der schriftlichen Kommunikation können erweitert werden, indem: • beim Schreiben von Texten differenzierte Arbeitstechniken herangezogen werden (wie zum Beispiel die Schaffung einer Materialbasis durch Lektüre und Exzerpte, die Gliederung des Manuskripts, die Herstellung von Kohärenz im Text und die Überarbeitung) • die Intention und der Adressatenkreis des Textes bei seiner Gestaltung berücksichtigt werden • sehr verschiedene Textsorten verfasst und jeweils in andere Textsorten umgearbeitet werden • die im eigenen Text verwendeten sprachlichen Mittel kritisch reflektiert werden	Schriftliche Kommunikationsfähigkeit kann unterstützt werden durch: • Erarbeitung stark konventionalisierter Texte • Sicherheit im Umgang mit der angemessenen Nutzung analoger und digitaler Medien (z. B. schriftliche Mitteilungen, die konzeptionell mündlich sind, werden eher in informellen Kontexten verwendet; mündliche Mitteilungen, die konzeptionell schriftlich sind, werden in offiziellen und formalisierten Kontexten genutzt; eine Vermischung der Gebrauchsformen führt zu Irritationen) • die differenzierte Nutzung von Texten, die schriftlich erarbeitet sind und auch konzeptionell schriftlich sind	Schriftliche Kommunikationsfähigkeit wird angeregt durch: • das Erarbeiten von sehr verschiedenen Textsorten und Textvergleichen (Instruktionstexte, Werbetexte usw.) • die Vereinfachung, Zusammenfassung, Kommentierung, Entflechtung, Fortschreibung von fremden und von eigenen Texten • selbstreflexive Texte (Briefe, Tagebuchaufzeichnungen) • das Heranziehen von Nachschlagewerken (Synonymwörterbücher, etymologische Wörterbücher, Fremdwörterbücher usw.) bei der Erstellung und Erarbeitung von Texten

AUTONOM-EXPANSIVE sprachliche und schriftsprachliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Möglichkeiten, über Sprache nachzudenken und Sprache zu analysieren, können erweitert werden, indem: • Wissen über sprachliche Strukturen nicht nur aus der Erstsprache, sondern auch aus Fremdsprachen und aus der Geschichte der Sprache herangezogen wird • nicht nur das implizite Sprachgefühl, sondern explizites Wissen über sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten herangezogen wird, um über Texte nachzudenken oder sie zu überarbeiten	Über Sprache nachzudenken kann unterstützt werden durch: • die Rezeption von Texten, die die eigene Leseerwartung aus sprachlichen oder ästhetischen Gründen erheblich irritieren • das Reflektieren von Situationen, in denen die sprachliche Interaktion gescheitert oder erheblich beeinträchtigt ist (Kommunikation mit Menschen anderer Erstsprache, Menschen mit Handicap usw.) • die Rezeption von Texten, die in Fach- oder Sondersprachen verfasst und semantisch erst erschlossen werden müssen	Das Nachdenken und Untersuchen von Sprache wird angeregt, wenn: • Sachverhalte in einfacher Sprache darzustellen sind • kulturelle und sprachliche Unterschiede oder Differenzen (in Dialekten und zwischen zwei oder mehreren Sprachen) überwunden werden müssen • die Bedeutung von fachsprachlichen Begriffen oder Begriffen aus Sondersprachen erarbeitet werden soll bzw. wenn Texte, die in einer Fach- oder Sondersprache verfasst sind, allgemein verständlich zu formulieren sind
	Möglichkeiten, mit Texten und Medien umzugehen, werden erweitert, indem: • analoge und digitale Medien situationsbezogen und funktional in verschiedenen Schreib- und Lesesituationen genutzt werden • die Leseerfahrung nicht nur Texte der Gegenwart, sondern auch Texte aus verschiedenen Epochen, aus der Nationalliteratur und aus der Weltliteratur umfasst • solche sehr verschiedenen Texte historisch, gattungsbezogen, mit Blick auf den/die Autor_in biografisch, gesellschaftlich usw. eingeordnet und vor dem Hintergrund dieser besonderen Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen gelesen werden • individuelle, vernetzte Leseerfahrungen entstehen, also bestimmte akzentuierte Leseinteressen, die in unterschiedlichster Form ausdifferenziert und möglicherweise lebenslang bedeutsam sein werden	Der Umgang mit Texten und Medien wird unterstützt durch: • die Notwendigkeit, Intertextualität herzustellen – inter- bzw. crossmediale Zugänge zu einem literarischen Motiv, zu einer literarischen Figur, zu einem literarischen Stoff zu nutzen und miteinander zu vergleichen (z. B. das Buch zum Film und den Film zum Buch) • die Nutzung von Sachtexten und literarischen Texten zur Herstellung von Bezügen und Zusammenhängen zwischen verschiedenen Texten sowie verschiedenen Medien • die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Lektüre von analogen und digitalen Medien • die Reflexion veränderten Leseverhaltens durch den Wechsel des Mediums	Der Umgang mit Texten und Medien wird angeregt durch: • die Verknüpfung von auditiven, visuellen, audiovisuellen und schriftlichen Darstellungsformen bei nicht linearen Texten in digitalen Medien, zum Beispiel bei der Erstellung einer Netzseite • die Auseinandersetzung mit Prinzipien der Typographie, um Texte in analogen und digitalen Medien schriftbezogen gestalten zu können • die Erarbeitung von Klangcollagen, Materialcollagen, die Erstellung eines Glossars, einer Skizze usw. zu einer literarischen Figur, einem literarischen Stoff • die Gestaltung szenischer Lesungen und szenischer Aufführungen zu literarischen Texten und Figuren

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), **Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9: Deutsch als Zweitsprache**, (S. 3-16). Hohengehren: Schneider.
- Bartnitzky, H. (2002). Blicke in die didaktische Schatzkammer. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), **Sprachliches Handeln in der Grundschule: Schatzkiste Sprache 2**, (S. 12-40). Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Ulrich, W. (2011). Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.), **Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7 – Wortschatzarbeit**, (S. 127-132). Hohengehren: Schneider.





2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung

Kinder und Jugendliche können sich mit ihrem emotionalen, sozialen und körperlichen Wohlbefinden auseinandersetzen und es beeinflussen.
Die Themen „Körperliche Aktivität/Bewegung“, „Ernährung“, „Sexualität“ sowie „Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln“ sind dabei zentral.

Was verstehen wir unter Gesundheitsbildung?

Vorbilder, partizipativ gestaltete Erfahrungsräume, Ansprechpartner_innen für Probleme und konstruktive Rückmeldungen ermöglichen Kindern und Jugendlichen, ihre körperlichen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln und Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Wie können wir Gesundheitsbildung unterstützen?

Alle Akteur_innen der Gesellschaft (Familien, Pädagog_innen, Medien etc.) arbeiten zusammen, um ein anregendes, nicht stigmatisierendes, gleichberechtigt akzeptierendes Umfeld für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, Internetangebote der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) kennenzulernen und zu reflektieren.
Kinder und Jugendliche diskutieren mediale Darstellungen von Sexualität.

Wie kann Gesundheitsbildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter gesundheitlicher Bildung?

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

¹⁴⁾ Hurrelmann 2010, S. 17.

¹⁵⁾ Körperliche Aktivität (physical activity) ist gemäß der WHO ein zentrales Mittel, die physische und psychische Gesundheit von Menschen zu verbessern. Unter „physical activity“ wird alles das verstanden, was zu mehr Energieverbrauch führt als der wache Ruhezustand. Dazu gehören Laufen und Fahrradfahren, Tanzen, Spiel, Garten- und Hausarbeit genauso wie Sport und zielgerichtetes Training. Dabei umfasst Sport gewöhnlich auch Wettbewerb, während gezieltes Training dazu genutzt wird, Fitness und Gesundheit zu verbessern (vgl. Cavill u. a. 2006, S. 2). Im deutschen Sprachraum wird „Bewegung“ häufig gleichbedeutend mit „körperlicher Aktivität“ im obigen Sinne verwendet.

¹⁶⁾ Im vorliegenden Text werden die Schwerpunkte körperliche Aktivität/Bewegung/Sport, Ernährung, Sexualität sowie der Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln vertieft behandelt, weil es sich dabei um Kernbereiche der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen handelt. Hygiene als „Lehre von der Verhütung der Krankheiten und der Erhaltung, Förderung und Festigung der Gesundheit“ wird als Teil von Gesundheitsprävention und -förderung gefasst. Hierzu zählen auch Vorsorgemaßnahmen von (Kinder- und Jugend-) Ärzt_innen sowie Zahnärzt_innen.

¹⁷⁾ Jerusalem 1997, S. 581.

Präambel

Physisches (körperliches) und psychisches (geistiges, emotionales und soziales) Wohlergehen sind grundlegende menschliche Bedürfnisse und werden laut Weltgesundheitsorganisation (WHO) mit Gesundheit gleichgesetzt. Gesundheit ist sowohl durch objektive als auch subjektive Merkmale zu beschreiben. Als gesund erleben sich Menschen, wenn sie „sich in allen Bereichen (im körperlichen, sozialen und geistigen Bereich) ihrer Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen sowie den jeweils gegebenen Lebensbedingungen befinden.“¹⁴ Gesundheit ist ein dynamischer Zustand, der vor der Geburt beginnt und dann lebenslang durch zahlreiche biologische, kulturelle, umweltbedingte, ökonomische und soziale Faktoren beeinflusst wird. Wichtige Weichen für eine achtsame Lebensweise sich selbst und anderen gegenüber als Ausdruck gesundheitlicher Bildung werden biografisch früh gestellt. Umso bedeutsamer ist es, die höchst individuellen Reifungs- und Lernprozesse in Bezug auf physische und psychische Gesundheit von Beginn des Lebens an zu begleiten und zu unterstützen. Gesundheitliche Bildung wird in einem nicht stigmatisierenden, gleichberechtigt akzeptierenden, wertschätzenden und Sicherheit gewährenden Umfeld ermöglicht.

Gesundheit

Unter einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist Gesundheit ein angenehmer und durchaus nicht selbstverständlicher „Gleichgewichtszustand zwischen Anforderungen und Bewältigungskompetenz (Ressourcen). Danach ist Gesundheit ein dynamischer Zustand, der z. B. durch Alltagsanforderungen (u. a. in Schule, Arbeit, Sport, Umwelt) und sich durch verändernde Ressourcen (u. a. Fitness, Selbstkonzept, Versorgungssystem) laufend ‚ins Wanken gebracht‘ wird und immer wieder neu hergestellt werden muss“ (Sygusch u. a. 2011, S. 201).

Gesundheitliche Bildung umfasst gesundheitsspezifische Verhaltensweisen und unspezifische allgemeine Bewältigungskompetenzen, um physisches und psychisches Wohlergehen zu erreichen und zu erhalten. Im Mittelpunkt dieses Bildungsbereiches stehen **gesundheitsspezifische** Verhaltensweisen wie körperliche Aktivität/Bewegung/Sport¹⁵ und Ernährung, die von frühester Kindheit an bedeutsam sind, sowie der bewusste Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln und mit der eigenen Sexualität, die im Jugendalter relevanter werden.¹⁶ Zu den **unspezifischen** gesundheitsbezogenen Bewältigungskompetenzen zählen verschiedene Fähigkeiten wie „Stressbewältigung, Kommunikation, Konfliktregelung, Treffen eigener Entscheidungen, Übernahme von Verantwortung, Widerstand gegenüber Gruppendruck und die Entwicklung eines starken Selbstkonzepts und positiven Selbstwertgefühls“ sowie die Fähigkeit, Unterstützung einzuholen.¹⁷ Diese Kompetenzen sowie ein Gefühl der Zugehörigkeit und der Anerkennung durch andere entwickeln sich in Familien oder Bildungseinrichtungen im wertschätzenden Umgang miteinander, in der Offenheit für Unterschiedlichkeit gerade in Bezug auf körperliche und geistige Leistungsfähigkeit¹⁸ sowie im konstruktiven Umgehen mit Leistungserwartungen oder mit emotional belastenden Erfahrungen wie Enttäuschung und Verlust. Solche Fähigkeiten, mit Herausforderungen konstruktiv umzugehen, sind wichtige Bestandteile von Konzepten wie Resilienz (vgl. auch Kapitel 1.2 **Individuelle und soziale Vielfalt Umgang mit Heterogenität**) und Salutogenese, die wiederum den Rahmen für viele präventive Trainings bilden.

Aktuelle Gesundheitskonzepte gehen davon aus, dass allgemeine Bewältigungskompetenzen gesundheitlichen Risikoverhaltensweisen entgegenwirken. Aus den betrachteten gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen und Bewältigungskompe-

tenzen erwachsen, wie Diskussionen um z. B. Bewegungsarmut, Fehlernährung, Schulburnout, Drogenmissbrauch oder Mobbing zeigen, wichtige Bildungsaufgaben, die einer systematischen pädagogischen Begleitung bedürfen.

Gesundheit kann durch Prävention und durch allgemeine Gesundheitsförderung erhalten oder verbessert werden. **Prävention** zielt auf eine nachhaltige Vermeidung bzw. Verminderung von Gesundheitsrisiken sowohl im physischen (z. B. Alkoholprävention, „bewegte Schule/bewegte Kindertageseinrichtung“) als auch im psychischen Bereich (z. B. Entspannungstrainings). **Gesundheitsförderung** zielt auf die Verbesserung der individuellen Möglichkeiten (Bewältigungsmöglichkeiten und Resilienz), auf gesundheitsgefährdende Belastungen zu reagieren.

Bei Prävention und Gesundheitsförderung müssen verschiedene Lebensphasen beachtet werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Gesundheit für viele Kinder und Jugendliche selbstverständlich ist und damit auch für sie nicht gefährdet erscheint. Damit haben Furchtappelle, die mit der Gefährdung der Gesundheit argumentieren, wenig Wirkung. Kinder und Jugendliche reagieren vor allem auf Argumente, die für sie aktuell wichtig sind wie z. B. geringere Attraktivität für Peers, durch gesundheitsschädigendes Verhalten.

Pubertät

Die Pubertät beeinflusst das physische und psychische Wohlbefinden aller Kinder und Jugendlichen. Zwischen etwa 8 und 18 Jahren verändert sich der Körper innerlich und äußerlich. Die kindliche Statur wandelt sich allmählich zu einer Erwachsenenfigur. Diese Prozesse laufen höchst individuell ab. Nicht selten kommt es in dieser Zeit zu Zeichen von Übermüdung, Kopf-, Bauch- und Gliederschmerzen sowie Konzentrationsproblemen. Vor allem Reaktionen von Erwachsenen und Peers bekommen eine besondere Bedeutung. Akzeptanz und Wohlwollen von Bezugspersonen fördern die Zufriedenheit; Kritik – beispielsweise an Veränderungen der Körperformen oder an auftretender Schamhaftigkeit – führen eher dazu, dass man sich durch die Entwicklung des eigenen Körpers verunsichert fühlt. Mädchen setzen sich aufgrund der häufig früheren körperlichen Entwicklung meist zeitiger als Jungen mit ihrem Körper auseinander. Aufgrund vorherrschender Schönheitsideale und gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen neigen sie etwas häufiger als Jungen dazu, ein negatives Körperselbstbild zu entwickeln. Dieses kann z. B. zu Verunsicherung und Rückzugsverhalten in Bewegungssituationen und damit auch zu einer negativen Verstärkung der Situation führen. Jungen und Mädchen erleben in der Pubertät einen deutlich unterschiedlichen Gestaltwandel. Auch Ausdauer und Stärke entwickeln sich zwischen den Geschlechtern auseinander. Aber auch innerhalb der Geschlechter kommt es zu großen Unterschieden im körperlichen Entwicklungsverlauf. Im Vergleich zu den Altersgleichen früher in die Pubertät (Frühreife bzw. Akzeleration) zu kommen oder besonders spät diese körperlichen Veränderungsprozesse zu durchlaufen, kann für einige Kinder und Jugendliche belastend sein. Hier braucht es Bezugspersonen, die mit diesen großen Unterschieden sensibel umgehen können.

Der Umgang mit gesundheitsgefährdenden Belastungen wird durch lebenslagenabhängige Faktoren wie die finanzielle Situation, durch den Bildungshintergrund und durch den beruflichen Status der Eltern beeinflusst. Vor allem die finanzielle Situation bestimmt maßgeblich das physische und psychische Wohlbefinden. Zum Teil ist eine Verschiebung des Krankheitsspektrums von „akuten zu chronischen Erkrankungen und von somatischen zu psychischen Gesundheitsstörungen“ bei Menschen zu beobachten, die in ökonomisch prekären Situationen leben.¹⁹

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen sind vor die Herausforderung gestellt, diese als Teil ihrer Persönlichkeit akzeptieren zu lernen

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

¹⁸⁾ Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und der geforderten Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Schulen spielen diese Aspekte eine zentrale Rolle.

¹⁹⁾ BMFSFJ 2009, S. 6.

und davon unabhängig Verantwortung für ihre psychische und physische Gesundheit zu entwickeln. Für Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen wie z. B. Rheuma, Mukoviszidose, Diabetes kommt hinzu, dass sie Verantwortung für die Einhaltung strenger Regeln übernehmen müssen, um ihren Zustand nicht zu verschlechtern.

Unter Kindern und Jugendlichen können diese Besonderheiten auf gegenseitiges Unverständnis stoßen. Hier gilt es für Erwachsene, Sensibilität und beidseitiges Verständnis zu wecken und zugleich einen selbstverständlichen Umgang mit Unterschieden anzuregen. Dies könnte bei allen Beteiligten ein gesundheitsbedachtes Leben fördern.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Kindern und Jugendlichen hilft es, wenn die Erwartungen, die Erwachsene in verschiedenen Lebensbereichen und Lebensphasen an sie haben, aufeinander abgestimmt sind. So ist es positiv, wenn z. B. in Bezug auf Bewegungsvorlieben und –angebote sowie Leistungserwartungen oder Ernährungsgewohnheiten Familien und Institutionen voneinander wissen. Pädagogisch Tätige in Bildungsinstitutionen haben zum Teil recht unterschiedliche Auffassungen darüber, was physische und psychische Gesundheit ausmacht und wie sie zu erreichen ist. Diese Auffassungen können sich wiederum erheblich von denen unterscheiden, die Familien vertreten. Hierbei können kulturelle und religiöse Aspekte von besonderer Bedeutung sein. Je klarer und nachvollziehbarer für alle Beteiligten die jeweiligen Erwartungen sind und je wertschätzender der Umgang der Akteure miteinander ist, desto besser können sich Kinder und Jugendliche orientieren und ihr eigenes psychisches und physisches Wohlbefinden einschätzen und ggf. verändern. Diese wechselseitigen Erwartungen können durch vertrauensvolle Kommunikation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung geklärt werden.

Bildungsinstitutionen können auch kompensatorisch wirken. Spielt beispielsweise im Elternhaus Bewegung keine Rolle, kann eine motivierende Gestaltung von Bewegungsangeboten in Bildungseinrichtungen Kindern und Jugendlichen eine neue Perspektive eröffnen. Auch in Bezug auf Problemlösefähigkeit oder dem Umgang mit Stress können pädagogisch Tätige Kinder und Jugendliche gezielt unterstützen. Für spezifische Präventionsangebote können pädagogisch Tätige auch mit Partner_innen des öffentlichen Gesundheitswesens (z. B. Gesundheitsamt, Kinderärzt_innen) sowie mit Sportvereinen und Trägern außerschulischer Bildung zusammenarbeiten. Alle Bildungsakteur_innen nehmen im Idealfall Signale von Kindern und Jugendlichen wahr, die z. B. auf Mobbing, Drogenmissbrauch, Essstörungen hinweisen, und suchen Lösungen in Kooperation mit anderen pädagogisch Tätigen (z. B. schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schulpsycholog_innen, Fachberatung, Erziehungs- und Beratungsstellen).

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen hängt eng mit dem Wissen, den Einstellungen und dem Verhalten sowie dem Gesundheitszustand ihrer nahen Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Großeltern, andere Verwandte etc.) zusammen. Aber auch Überzeugungen und Modelle im Freundeskreis, in der Nachbarschaft, in den Medien und in Bildungseinrichtungen (z. B. Kindertageseinrichtung, Schule, Verein) haben Einfluss auf die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Idealerweise setzen sich Erwachsene mit ihren eigenen Einstellungen und Gesundheitsverhaltensweisen kritisch auseinander und regen konstruktives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen an. Dabei sind vor allem Anregungen zu konkreten gesundheitsspezifischen Verhaltensweisen in Bezug auf Bewegung, Ernährung, Umgang mit Rausch- und Genussmitteln, Sexualität be-

deutsam. Aber auch von Bezugspersonen und medialen Modellen angebotene bzw. vorgelebte Verhaltensweisen wie emotionale Unterstützung, der Respekt vor Individualität, Nähe und Wärme, konkrete (professionelle) Hilfe sowie der konstruktive Umgang mit Problemen helfen Kindern und Jugendlichen, bereiter zu sein für gesundheitsspezifische Verhaltensweisen, und bieten damit eine psychische Stabilisierung. Nicht zuletzt ist es wichtig, dass Erwachsene über ein angemessenes Repertoire an Fachwissen und Handlungsstrategien verfügen, um den individuellen Themen der Kinder und Jugendlichen (z. B. Sexualität, Drogen) gerecht zu werden.

Kinder können in Umgebungen aufwachsen, die wenig Anregung oder Raum für Bewegungserfahrungen bieten – wie beispielsweise beengte Wohnverhältnisse und mangelnde Settings zum Bewegungslernen (Sport, Tanz, Theater, Musik, Bildende Kunst etc.). Das Risiko dafür ist in Familien mit begrenzten finanziellen Mitteln oft höher. Jenseits der finanziellen Ressourcen der Eltern spielt es für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen eine Rolle, inwieweit Schulen, Vereine oder andere Einrichtungen inklusive Bewegungsangebote bereitstellen.

Besondere Risiken ergeben sich für Kinder und Jugendliche, denen wenig familiäre Nähe und Aufmerksamkeit zuteilwird bzw. denen es an einer verantwortungsbewussten, zugewandten und aufmerksamen Entwicklungsbegleitung fehlt. Ein Risikopotential besteht auch, wenn keine geeigneten Strategien vermittelt werden, um Stress positiv bewältigen zu können. Hier bedarf es besonderer Aufmerksamkeit von Unterstützer_innen außerhalb der Familie, um Defizite zu kompensieren und Kindern und Jugendlichen eine positive Entwicklung zu ermöglichen. Beispielsweise können sowohl Schule als auch Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Sportvereine) Erfahrungsräume außerhalb von Familien schaffen, die die psychische und physische Gesundheit unterstützen. Gesundheitsbildung kann Kindern, Jugendlichen und ihren Familien Vorstellungen von gesundheitsfördernden Umwelten und von gesundem Leben vermitteln²⁰. Das Konzept „Empowerment“ (vgl. Kasten) liefert für pädagogisch Tätige einen geeigneten Rahmen, um darauf berufliche Grundhaltungen und berufliches Handeln im Bereich der gesundheitlichen Bildung auszurichten. Besuchen Kinder vor dem Schuleintritt keine pädagogische Einrichtung, können sie beispielsweise durch Projekte der Frühen Hilfen (z. B. Familienhebammen, Beratungsangebote) Unterstützung erfahren.

Kinder und Jugendliche erleben in Elternhaus und Bildungsinstitutionen unterschiedliche Praktiken zur „Wiederherstellung“ von Gesundheit (z. B. Naturheilverfahren, klassische „Schulmedizin“). Durch die kritische Analyse der jeweiligen Praktiken lernen Kinder und Jugendliche, eine eigenständige Haltung dazu zu entwickeln.

BASALE physische und psychische Gesundheitsbildung

In verlässlichen Beziehungen, die sich durch anregende Interaktionen und prompte, liebevolle Reaktionen auf Bedürfnisse auszeichnen, wird die Grundlage für das Vertrauen in die Welt, in sich selbst und den Umgang mit Herausforderungen als zentrale Aspekte psychischer und physischer Gesundheit gelegt.

Körperliche Aktivität/Bewegung

Schon im Mutterleib bewegt sich das ungeborene Kind und erhält Anreize für die Entwicklung der Sinnessysteme, die der Körperwahrnehmung dienen (propriozeptives und vestibuläres Sinnessystem). Nach der Geburt spielen die Nahsinne (wie z. B. Gleichgewicht und Tasten) für die Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen eine lebensnotwendige Rolle. Das ausbalancierte Wechselspiel zwi-

Empowerment

Empowerment bedeutet, Menschen Möglichkeiten zu eröffnen, sie zu befähigen, selbst Kontrolle und Einfluss über die eigenen Lebensbedingungen (wieder) zu erlangen. Das Konzept beinhaltet wesentliche Grundorientierungen, die für eine Haltung von professionell Tätigen in der Gesundheitsförderung nützlich sind wie z. B. eine Ressourcen- und Kompetenzperspektive und eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Betroffenen und Fachkräften.

Wie verändert sich gesundheitliche Bildung in der Entwicklung?

²⁰⁾ Z. B. wird für Kinder und Jugendliche empfohlen, sie über mindesten 60 Minuten pro Tag zu körperlichen Aktivitäten und dabei speziell zweimal wöchentlich zu Knochen- und Muskelkräftigung sowie zu Beweglichkeit anzuregen (vgl. Cavill u. a. 2006).

schen aktiver Bewegung und passivem Bewegtwerden trägt zum Wohlbefinden bei. Die Bezugsperson gibt Sicherheit, wenn sie mit Stimme, Berührung und Bewegung gleichbedeutende Signale (z. B. Freude, Ruhe) ausdrückt. Körper und Bewegung sind die Mittler zwischen Selbstempfindung, Bezugsperson und Umwelt. Emotionale Sicherheit stärkt das Zutrauen in das „eigene“ Wachsen. Gesundheitliche Bildung gehört deshalb in das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz, Ruhe und Bewegung. Zunächst werden im Kontext motorischer Bildungsprozesse einzelne Körperteile wahrgenommen, bezeichnet und auch beim jeweiligen Gegenüber entdeckt. Körperliche Pflege wird genossen und zunehmend aktiv unterstützt (z. B. beim Zähneputzen und beim Baden).

Ernährung

Bereits Säuglinge reagieren unterschiedlich auf die drei Grundgeschmacksrichtungen Süß, Sauer und Bitter. Zumeist ist Muttermilch oder ein entsprechendes Ersatzprodukt die primäre Nahrung. Durch die gemeinsame Zeit und Nähe bei der Nahrungsaufnahme wird die Erwachsenen-Kind-Beziehung intensiviert und durch die Ernährung mit Muttermilch das kindliche Immunsystem gestärkt. Im Verlauf der Entwicklung kommen weitere Nahrungsmittel hinzu, deren Qualität von Erwachsenen verantwortet wird. Die Gestaltung von Essenssituationen ist grundlegend für Beziehungserfahrungen. Allmählich wird Nahrung selbstständig zu sich genommen und deren Menge sowie die Häufigkeit der Mahlzeiten reguliert. Erwachsene unterstützen dabei und geben Orientierung für regelmäßige Mahlzeiten sowie für vielfältige Geschmackserfahrungen. Es werden einfache Vorstellungen über Körperfunktionen, beispielsweise zum Zusammenhang zwischen Essen und Verdauen, entwickelt.

Genuss- und Rauschmittel

Der Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln wird durch Beobachtung und durch Nachahmung der Verhaltensweisen gelernt. In Bezug auf den Zugang zu Genuss- und Rauschmitteln ist die individuelle körperliche Konstitution zu berücksichtigen. In der frühen Kindheit können schon durch kleine Mengen bestimmter Genuss- und Rauschmittel lebensgefährliche Vergiftungen auftreten, deshalb sollten keine Genuss- und Rauschmittel erreichbar sein. Frühes Ausprobieren erhöht die Gefahr einer späteren Sucht. Sehr schädigend ist es, dem Rauchen in der Umgebung ausgesetzt zu sein.

Sexualität

Der eigene Körper wird entdeckt. Er wird gern gezeigt und Berührungen des eigenen Körpers und des Körpers naher Bezugspersonen werden als angenehm empfunden. Erwachsene respektieren die Bedürfnisse nach der eigenen Beschäftigung mit dem gesamten Körper und begleiten die Neugierde beim Entdecken der eigenen Geschlechtsorgane sowie geschlechtsspezifischer Unterschiede im äußeren Erscheinungsbild von anderen sachlich angemessen und Grenzen wahrend. Kuscheln und liebevolle Berührungen sind Zeichen ausgedrückter Nähe, Saugen und Lutschen dienen der Beruhigung, sie besitzen jedoch keine erotische Komponente und dürfen nicht in dieser Weise interpretiert werden. Anzeichen dafür, dass Übertretungen dieser Art passieren, erfordern dringenden Handlungsbedarf.

ELEMENTARE physische und psychische Gesundheitsbildung

Zu der vor allem körperlichen Aneignung der Welt tritt zunehmend die begriffliche Aneignung. Grundlegendes Wissen über eine gesunde Lebensweise (Hygiene, Ernährung, Bewegung, Vermeidung von Unfällen, Krankheiten usw.) und den Umgang mit potentiellen Belastungen (z. B. konstruktives Streiten mit Freund_innen, ruhiges Besprechen von emotional belastenden Situationen) wird vor allem durch die Beobachtung der Erwachsenenwelt, aber auch durch die Aktivierung und Anleitung von Erwachsenen entwickelt.

Körperliche Aktivität/Bewegung

Die motorischen Fähigkeiten erweitern sich: Bewegungskombinationen wie z. B. Laufen und Springen, Werfen und Fangen sind nun möglich und werden verfeinert. Das Nachahmungslernen, Symbol- und Rollenspiele nehmen einen hohen Stellenwert ein und beinhalten zahlreiche motorische Aktivitäten. Der Tast- und kinästhetische Sinn spielen eine große Rolle bei der Bewältigung motorischer Aufgaben. Die Bewegungen sind von hoher Bewegungsfreude gekennzeichnet, da die Erregungs- gegenüber den Hemmungsprozessen noch überwiegen. Spaß an der Bewegung entwickelt sich, Freude über die Körperbeherrschung (z. B. beim Rollerfahren, Schaukeln, Balancieren, Ballspiel) wird in verschiedenen Kontexten (z. B. beim Spiel oder beim Sport) erlebt.

Das Wissen über den eigenen Körper und seine Gesunderhaltung differenziert sich weiter aus. Es existieren nun komplexer werdende subjektive Theorien darüber, wie der Körper funktioniert. Körperliche Veränderungen und Unwohlsein bei Krankheiten werden wahrgenommen und je nach Möglichkeiten der Artikulationsfähigkeit kommuniziert. Frustration und Angst, Freude und Überraschung werden nicht nur motorisch, sondern zunehmend auch sprachlich mitgeteilt. Die Sensibilität gegenüber den Befindlichkeiten anderer steigt. Auf dieser Grundlage und mit Unterstützung von Erwachsenen werden Verhaltensmöglichkeiten im Umgang mit belastenden Veränderungen und beunruhigenden Momenten im Lebensalltag entwickelt (z. B. Entspannen, Herumtollen).

Im Kontext von Bewegungs- und Verhaltensmöglichkeiten wird ein Gefühl dafür entwickelt, was risikoreich ist. Somit wird ein zunehmend reflektierter Umgang mit Gefahren möglich. Psychische Widerstandskraft gegenüber widrigen Lebensumständen nimmt zu. Hierzu gehört die Reflexion von tatsächlichen oder potenziell vorhandenen Bedrohungen und belastenden Umweltbedingungen ebenso wie die Fähigkeit, für sich selbst herauszufinden, was bei Verunsicherung oder Erkrankung gut tut, beruhigt und Geborgenheit schaffen kann.

Ernährung

Eine wohltuende und entspannende Atmosphäre kann z. B. beim gemeinsamen Kochen und bei geselligen Mahlzeiten genossen werden. Das Interesse für gesunde Lebensmittel, für die Zubereitung von Mahlzeiten und für die Entwicklung einer kommunikativen Esskultur entwickelt sich allmählich. Geschmacksvorlieben werden weiter ausdifferenziert und dabei wird sich an Erwachsenen, Geschwistern und anderen Kindern orientiert. Das Gefühl für Sättigung kann zunehmend in Interaktionen kommuniziert werden. Diese Kompetenz wird unterstützt, wenn Erwachsene akzeptierend reagieren.

Genuss- und Rauschmittel

Der Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln wird durch Beobachtung und durch Nachahmung der Verhaltensweisen gelernt. Konsummuster in der Umgebung werden registriert, Zusammenhänge zwischen Konsum und Verhaltensweisen hergestellt und emotionale Haltungen dazu (Angst, Neugier etc.) entwickelt. Wichtig bleibt, dass es keine Zugangsmöglichkeiten zu Genuss- und Rauschmitteln gibt, da der Organismus vergiftungsgefährdet ist und frühes Ausprobieren die Gefahr einer späteren Sucht erhöhen kann. Sehr schädigend ist es, dem Rauchen in der Umgebung ausgesetzt zu sein.

Sexualität

Es werden häufiger Fragen zur Entstehung des Lebens, zur Geburt, über Freundschaft und über Liebe aufgeworfen. Neugierig wird der eigene Körper und der von ebenbürtigen anderen (z. B. in „Doktorspielen“) erkundet. Durch körperliche Nähe oder durch Rückzug werden Beziehungsqualitäten verdeutlicht und ein Gefühl für die eigene Intimsphäre ausgeprägt. Sensible Bezugspersonen unterstützen dabei, eigene Gefühle und Grenzen wahrzunehmen und diese auszudrücken ohne dabei zu nahe zu treten. In diesem Zusammenhang kann besprochen werden, wann körperliche Nähe ein sexueller Übergriff ist, dass es bei Übergriffen eine wichtige Strategie ist, Hilfe und Unterstützung zu suchen und wie dies erfolgen kann.

Vor allem Medien (z. B. Werbeplakate, Zeitschriften, Filme) lassen erkennen, dass Nacktheit und Sexualität in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen. Durch Besprechen von Fragen und Themen, die in diesem Zusammenhang aufkommen, können eigene Grenzen und Strategien zur Grenzziehung vermittelt werden.

PRIMARE physische und psychische Gesundheitsbildung

Ein umfangreiches Wissen zu einer gesunden Lebensweise (Ernährung, Bewegung, Vermeidung von Unfällen, Krankheiten usw.) wird auf vielfältige Art entwickelt (z. B. durch Beobachten, Lesen, Interaktion mit Gleichaltrigen). Auf dieser Grundlage sind nicht nur Verhaltensweisen, die zur Gesunderhaltung beitragen, bekannt. Sie können darüber hinaus auch begründet und ausprobiert werden. Bezugspersonen können den Umgang mit potentiellen Belastungen sensibel unterstützen (z. B. durch Förderung von Empathie, von Impulskontrolle und konstruktivem Umgang mit Ärger und Wut).

Körperliche Aktivität/Bewegung

Eine präzisierte Feinabstimmung der Erregungs- und Hemmungsprozesse ermöglicht eine Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten wie Steuerungsfähigkeit, Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit, Reaktions- und Kombinationsvermögen. Die nun immer besser mögliche gedankliche Vorwegnahme von Bewegungen verfeinert den Bewegungsfluss. Bewegungsphasen zyklischer und azyklischer Bewegungen verschmelzen effizienter. Geschicklichkeits- und Gleichgewichtsspiele zeugen von der Komplexität der Bewegungsmöglichkeiten. Bewegungspräferenzen beim Sport, in der Begegnung mit Tanz und Musik oder in anderen Kunstformen bilden sich heraus (vgl. Bildungsbereiche 2.5 **Musikalische Bildung** und 2.6 **Künstlerisch-ästhetische Bildung**). Es werden Vorlieben für bestimmte Bewegungsabläufe, die aus Freude am eigenen Können und aus dem Vergleich mit anderen resultieren, weiter ausdifferenziert.

Interesse am Sport bezieht sich nicht nur auf die eigene sportliche Betätigung, sondern auch auf den Medienkonsum (Übertragung von Sportveranstaltungen im Fernsehen). Auseinandersetzungen mit den Audio- und Videomedien, mit Computer- und Informationstechnologie prägen auch das Bewegungsverhalten. Die Verringerung motorischer Primärerfahrungen und die gesellschaftlich bedingte Bewegungsarmut verlangen nach Kompensation z. B. durch die Bereitstellung öffentlich zugänglicher Sportanlagen (Klettergeräte und Ballspielplätze usw.) und durch die Entwicklung von Bildungsinstitutionen in Richtung Bewegungsfreundlichkeit.

Individuelle körperliche Veränderungen und die der anderen werden wahrgenommen und untereinander verglichen. Es wird sich kritischer mit unterschiedlichen Vorstellungen über Schönheit und Leistungsfähigkeit auseinandergesetzt.

Ernährung

Kenntnisse über Inhaltsstoffe von Lebensmitteln und über die Zusammensetzung einer vollwertigen Ernährung werden erweitert. Kritikfähigkeit gegenüber eigenen Ernährungs- und Bewegungsgewohnheiten und denen anderer wird zunehmend ausgebildet. Das Interesse für Tierhaltung und für Lebensmittelproduktion wächst. Gemeinsames Zubereiten von Nahrung macht Freude und erzeugt Stolz auf erste Eigenkreationen von Mahlzeiten. Geschmacksvorlieben sowie das bevorzugte Lebensmittelrepertoire können sich ändern und erweitern.

Genuss- und Rauschmittel

Das Interesse an Genussmitteln steigt, Ausprobieren wird attraktiv. Ein Gefühl entsteht dafür, welches Verhalten kulturell akzeptiert wird und welches als Suchtverhalten bezeichnet werden kann. Erwachsene thematisieren eigene und kulturelle Konsumgewohnheiten und achten darauf, dass kein unbeaufsichtigter Zugang zu Genuss- und Rauschmitteln möglich ist.

Sexualität

Körperliche Nähe ist angenehm. Der eigene Körper ist so bekannt, dass lustvolle Stimulationen selbst erzeugt werden können. Erste Zärtlichkeiten mit gleichberechtigten anderen werden zumeist im Verborgenen ausgetauscht; „Doktorspiele“ werden weiter verfolgt. Wichtige Erfahrungen mit dem Gefühl des „Verliebtseins“ werden gesammelt. Sexualisierte Ausdrucksweisen wie Schimpfwörter und anzügliche Bemerkungen werden genutzt, um auch mit Sprache zu experimentieren – häufig ohne die Bedeutung der Begrifflichkeiten ganz zu erfassen. In unterstützenden Bildungskontexten kann ein differenzierteres Verständnis von Sexualität, z. B. zum Zusammenhang zwischen Zeugung und Schwangerschaft sowie zwischen Sexualität und Lust, entwickelt werden. Dies gelingt vor allem, wenn ein differenziertes Sprechen über Empfindungen, über Verletzlichkeiten und über „Spielregeln“ (z. B. Toleranzgrenzen im Umgang mit Körperkontakten) ermöglicht wird.

HETERONOM-EXPANSIVE psychische und physische Gesundheitsbildung

Das Verhalten im Gesundheitsbereich wird selbstständiger. Anregungen von Erwachsenen werden zunehmend nach eigenen Vorstellungen interpretiert und umgesetzt. Es wird sich vermehrt durch die „Brille von anderen“ betrachtet. Daher können sich körperliche Entwicklungsunterschiede auf die Zufriedenheit mit der eigenen Erscheinung sowie auf gesundheitsbezogenes Verhalten auswirken. Ins-

gesamt wird der eigene Körper immer bewusster „inszeniert“. Mit dem Streben zur Selbstgestaltung und Selbstinszenierung wird begonnen, sich zielgerichteter und zum Teil kritischer mit den in der Erwachsenenwelt vorherrschenden kulturellen Mustern (z. B. Schönheitsideale, sportliche Leistungsfähigkeit) auseinanderzusetzen. Es werden eigene Bewältigungsformen im Umgang mit Stress entwickelt und ausprobiert; Erwachsene und Gleichaltrige bleiben dabei allerdings als Modelle bedeutsam.

Körperliche Aktivität/Bewegung

Auf der Basis optimierter koordinativer Fähigkeiten und Kräfte werden Bewegungsaktivitäten bewusst unternommen und Räume für Bewegung selbstständig aufgesucht. Die Orientierung an Erwachsenen und gleichaltrigen Modellen ist wichtig für die eigene körperliche Aktivität. Die Optimierung von Bewegungsabläufen und Konditionen wird als befriedigend erlebt. Dabei ist es besonders förderlich, wenn andere sensibel auf individuelle Unterschiede in der Leistungsfähigkeit reagieren: So sind für die einen die Betonung von Körperbeherrschung und Geschicklichkeit sowie kooperatives Spielen unterstützend, während für andere Wettbewerbssituationen optimal sind.

Ernährung

Es besteht ein breites Wissen über Zusammenhänge zwischen gesunder Ernährung und Wohlbefinden. Gerichte werden selbst zubereitet, das Interesse für vielfältige kulinarische Erfahrungen wächst. Im Verlauf der Entwicklung verlieren Erwachsene allmählich den Einfluss auf das Ernährungsverhalten; Medien und Peers hingegen gewinnen an Einfluss. Cafés, Imbissstände und Restaurants können zu sozialen Treffpunkten werden; sie prägen Geschmacksvorlieben und vermitteln zum Teil ein werbegeprägtes Gemisch aus „trendiger“ Nahrung, Unterhaltung und widersprüchlichem Ökologie- und Nachhaltigkeitsanspruch. Die Produktion und Vermarktung von Nahrungsmitteln wird zunehmend reflektiert und es wird mit eigenen Positionen dazu experimentiert.

Die z. T. von Medien vermittelten Standards unserer Gesellschaft, die beispielsweise Schlanksein als Ausdruck von Erfolg, der Anerkennung verdient und für (sexuelle) Attraktivität steht, betonen, können von einigen als Leitlinie für ihr Leben übernommen werden. Dies kann z. B. zu Essstörungen führen (Anorexia nervosa: Magersucht, Bulimia nervosa: Ess-Brech-Sucht) und dazu, dass der Körper zum Dreh- und Angelpunkt wird. Widersprüchliche Rollenanforderungen können zudem verunsichern. Essstörungen werden dann zu einem möglichen Konfliktlösungsversuch: Durch die starke Beeinflussung und Kontrolle des eigenen Körpers kann eine Steuerung von – als unkontrollierbar erlebten – Problemen gefühlt werden. Essstörungen können damit als Resultat des Zusammenspiels zwischen dem betroffenen Individuum, seiner Belastungssituation und den Umweltreaktionen verstanden werden.

Genuss- und Rauschmittel

Genuss- und Rauschmittel sind ein Bereich, der wie andere Bereiche der Erwachsenenwelt zunehmend selbstständig erkundet wird. Dabei ist der Umgang damit ein zweischneidiges Schwert: Zum einen bedeutet er, sich Symbole der Erwachsenenwelt anzueignen, zum anderen kann er als ein Versuch zur Problembewältigung gesehen werden. Das Ausprobieren und der Umgang mit Genuss- und Rauschmitteln werden stark durch Persönlichkeits- und Umweltfaktoren beeinflusst. Besonders das Rauchen wird in engem Zusammenhang mit Identitätssuche und Imagebildung in der Peergroup gesehen. Bei einem frühen Einstiegsalter sind die langfristigen

Gesundheitsgefahren besonders groß. Häufig wird zudem die gesundheitliche Belastung durch Passivrauchen unterschätzt. Eine besondere Rolle kommt dem Umgang mit Medikamenten zu: Werden selbst alltägliche Beschwerden mit Medikamenten behandelt, steigt die Bereitschaft, Beschwerden bzw. Probleme mit rasch wirkenden Mitteln zu „bearbeiten“.

Sexualität

Das Interesse an Intimität wächst; die Gedanken kreisen häufig um körperliche Kontakte zu einem „romantischen Partner“. Körperliche Annäherungen in Form von „Necken“, Schubsen und Kneifen sind häufig mit dem Wunsch nach Nähe verbunden. Sexualisierte Sprache wird zunehmend Bestandteil der eigenen Sprache.

Unterstützende Kontexte (Peers, Erwachsene in Bildungsinstitutionen, Ärzt_innen, Medien etc.) thematisieren die Verantwortungsübernahme für sexuelles Handeln, indem z. B. Freiwilligkeit und Zwang, Schwangerschaftskontrolle und Verhütung von sexuell übertragbaren Krankheiten angesprochen werden.

AUTONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheitsbildung

Die Tendenz zur weitgehend selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse steht im Vordergrund. Gesundheitsbezogene Entscheidungen werden zunehmend unabhängig nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von den Einflüssen der Peers. Das Körperkonzept wird komplexer. Dazu gehören „Komponenten wie Fitness, Aussehen, gesundheitsriskantes Verhalten und Körperkontakt“.²¹ Der Körper wird dann zunehmend zum Statussymbol und wird z. B. mittels Piercing und Tattooing sowie durch Ausübung von Extrem- und Trendsportarten in Szene gesetzt. Es haben sich Präferenzen für Bewältigungsformen herausgebildet. Vor diesem Hintergrund werden neue Möglichkeiten selbstständig ausprobiert.

Körperliche Aktivität/Bewegung

Das Vertrauen in die körperliche Selbstdarstellung wächst, Bewegungsaktivitäten wird in selbst angeeigneten Räumen nachgegangen, die einer Spezialisierung sportlicher Tätigkeit und auch einer allgemeinen Bewegungsfreude dienen (z. B. Klettern, Tanzen, Theaterspiel). Zunehmend wird aktiv und selbstbestimmt Einfluss auf (gemeinsame) Aktivitäten genommen, indem z. B. als Sporthelfer_innen²² oder als Übungsleiter_innen²³ Sportgruppen angeleitet werden. Erwachsene können durch Berücksichtigung der Wünsche nach Selbstbestimmung über Bewegungsaktivitäten anregende Vorbilder bleiben.

Ernährung

Das von anderen vorgelebte Ernährungsverhalten wird zunehmend in Frage gestellt und eigene Vorlieben werden verfolgt. Häufig werden rasche, ungezwungene und unkomplizierte Varianten der Nahrungsaufnahme (z. B. in Fast-Food-Restaurants, am Imbissstand) bevorzugt. Bewusst werden Orte außerhalb von Erwachsenenkreisen gewählt. Es wird sich mit alternativem Ernährungsverhalten auseinandergesetzt (z. B. Vegetarismus), der Gesundheitswert von Inhaltsstoffen, die Lebensmittelherstellung sowie die Verarbeitung von Lebensmitteln werden hinterfragt.

Problematisches Essverhalten – als Reaktion auf gesellschaftliche Schönheitsideale, widersprüchliche Rollenanforderungen und Identitätsprobleme – wird als

²¹) Oerter/Montada 2008, S. 826.

²²) Sporthelfer: Speziell ausgebildete Schüler_innen gestalten innerhalb und außerhalb von Schule Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote. Die Ausbildung entspricht 30 Lehrereinheiten.

²³) Übungsleiter: Die Übungsleiterausbildung umfasst 90 Lehrereinheiten.

radikale autonome (körperliche) Selbstgestaltung und als Weg individueller Problembewältigung möglich.

Genuss- und Rauschmittel

Es wird intensiver mit verschiedenen Genuss- und Rauschmitteln experimentiert. Der Konsum von Alkohol wie auch anderer Rauschmittel kann der Bewältigung von verschiedenen bedeutsamen Entwicklungsaufgaben sowie der Demonstration von „Coolness“ dienen. Dabei ist Alkohol die am häufigsten konsumierte Droge. Hier ist das Risiko einer Gewohnheitsbildung bis hin zur Abhängigkeit zu bedenken. Gleichzeitig ist in unserer Gesellschaft Alkohol allgegenwärtig, z. B. in Werbung, bei Familien- und Gesellschaftsereignissen. Selbst sportliche Triumphe sind mit Alkoholkonsum verknüpft. Eine Selbstkontrolle im Umgang mit Alkohol wird quasi vorausgesetzt, problematische Trinkmuster werden häufig tabuisiert. Alkohol gilt auch als Risikofaktor für Gewalt gegenüber anderen und ebenso für sexuelle Gewalt.

Illegale Substanzen (wie z. B. Cannabis, synthetische Drogen sowie verschreibungspflichtige Arzneimittel) können ebenfalls dazu dienen, verschiedene Stressoren bewältigen zu wollen. Diese können auch zu einer starken psychischen Abhängigkeit führen. Bei ihnen besteht die Gefahr, dass bei längerfristigem Konsum drogeninduzierte tiefgreifende gesundheitliche Probleme psychischer und physischer Art auftreten. Zudem drohen Konflikte mit dem Gesetz.

Sexualität

Das Interesse an den Themen „Liebe“ und „Sexualität“ wächst; die Gedanken kreisen häufig um einen „realen Partner“. Medien, wie z. B. in Form von Magazinen, Daily Soaps, Internetforen, Internetnetzwerken und Liedern, beeinflussen die Vorstellungen von gelebter Partnerschaft, von gelebter Sexualität und von Kommunikation über diese Themen. Gleichaltrige tauschen sich über ihre sexuellen Erfahrungen aus und setzen sich damit wechselseitig Maßstäbe, die von einigen als ausgrenzend und Druck erzeugend wahrgenommen werden.

Der Umgang mit Sexualität wird zunehmend selbstbestimmter und selbstbewusster. Es werden z. B. Paarbeziehungen eingegangen und Geschlechtsverkehr erlebt; (tradierte) Geschlechterrollen werden hinterfragt, sexuelle Orientierungen (homo-, hetero-, bisexuell) werden bei sich und anderen wahrgenommen. Idealerweise ist sexuelles Risikoverhalten bekannt und es wird entsprechend gehandelt, v.a. auch in Bezug auf Empfängniskontrolle und die Verhütung sexuell übertragbarer Krankheiten. Es findet eine Auseinandersetzung mit den eigenen sexuellen Bedürfnissen und denen anderer statt. Zunehmend werden verantwortungsvolle partnerschaftliche Beziehungen gestaltet.

Tabellen

BASALE physische und psychische Gesundheit

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Von Geburt an stehen Aktivität und Kontaktaufnahme im Mittelpunkt. Großes Interesse an der Umgebung herrscht vor, auf Zuwendung durch andere wird reagiert. Durch lautliche Äußerungen und muskuläre Aktivitäten werden deutliche Zeichen des Wohlbefindens oder Missbehagens artikuliert. Geborgenheit sowie Freiraum sind für neue Körpererfahrungen bedeutsam, aber auch die Grundlage für das Gefühl, ein wertvoller Mensch zu sein.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Kommunikation und Interaktion sind geprägt durch die feine Abstimmung von Empfinden und Erleben auf der einen Seite mit dem Wahrnehmen und Verhalten der Bezugsperson auf der anderen. Die Widerspiegelung stimmlicher und motorischer Aktivitäten durch andere wird genossen. In der Pflege und beim Spiel entsteht ein Dialog durch Berührung, Blickkontakt, Gestik und Mimik.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Räumliche und materielle Bedingungen sind auf individuelle Bedürfnisse nach Schutz und Stimulation abgestimmt. Die Bewegungsmöglichkeiten drinnen und draußen sind ausgewogen. Reizmangel und Reizüberflutung werden vermieden. Möbel, Geräte, Materialien und Objekte stehen zur Verfügung, mit denen die Umwelt in der freien Bewegungshandlung ungefährdet entdeckt werden kann.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?²⁴	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Körperliche Aktivität/Bewegung Die Stimulierung der Nahsinn (taktiler Sinn, Muskel- und Stellungssinn, Gleichgewichtssinn) und entsprechende Bewegungsantworten tragen zum körperlichen Wohlbefinden bei. Freude an den eigenen Körperbewegungen und deren Effektivität beim Erforschen der Umwelt bildet sich heraus. Das Bedürfnis nach Rückzug und Verneinung ist ebenfalls vorhanden und einfühlsam zu respektieren. Auge-Hand-Koordination und Handedominanz entwickeln sich bei entsprechendem Gebrauch. Das Zusammenspiel von Stütz- und Zielmotorik sowie von Grob- und Feinmotorik entwickelt sich allmählich.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Körperliche Aktivität/Bewegung Die Eigenständigkeit wird von Anfang an respektiert. Die Erkundung des eigenen Körpers und die Eroberung der Welt durch Sinneswahrnehmung und Motorik finden in der schützenden Bindung zur Bezugsperson statt ohne einzuengen. In verlässlichen Beziehungen entwickelt sich ein frühes Bemühen um Selbständigkeit. Bezugspersonen setzen entwicklungsangemessene Reize für grobmotorische und feinmotorische Bewegungserfahrungen in einem geschützten Rahmen.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Körperliche Aktivität/Bewegung Neben günstigen äußeren Bedingungen gibt es genügend Zeit für die Interaktion mit der Bezugsperson und für die Exploration der Umgebung. Räume, Möbel, Geräte, Materialien und Objekte stehen zur Verfügung, die Anreize für körpersinnliche und Bewegungserfahrungen bieten. Vielfältige Möglichkeiten, ein Körperschema zu entwickeln, werden bereitgestellt: z. B. Spiegel aller Art, die unterschiedliche Perspektiven auf sich selbst in Ruhe und in Bewegung erlauben. Vorbereitete Umgebungen ermöglichen verschiedenste Bewegungserfahrungen und Sinneswahrnehmungen.

²⁴ Der Schwerpunkt „Genuss- und Rauschmittel“ wird in den Tabellen für basale, elementare und primäre Bildungsprozesse nicht ausformuliert.

BASALE physische und psychische Gesundheit

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung? ²⁴	Ernährung Es werden allmählich Geschmacksvorlieben ausgebildet. Dabei spielt die zunehmende Selbstständigkeit beim Essen eine zentrale Rolle.	Ernährung Erwachsene nutzen regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten für die Gestaltung von Ritualen. Mahlzeiten werden mit Gesprächen verbunden.	Ernährung Eine Vielzahl von Nahrungsmitteln wird erkundet. Räume und Orte für Mahlzeiten sind von Reizüberflutung ausgeschlossen (z. B. durch Fernseher, durch PC).
	Sexualität Fragen zu Unterschieden zwischen den Geschlechtern werden gestellt. Mit Sprache und Begriffen, die Geschlechtsteile und Ausscheidungen betreffen, wird experimentiert.	Sexualität Bezugspersonen beantworten Fragen entwicklungsgemäß.	Sexualität Bücher, Comics, Zeichnungen, Musik unterstützen das Stellen und die entwicklungsgemäße Beantwortung von Fragen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Bezugspersonen (pädagogisch Tätige, Erwachsene, Peers): Körperliche Aktivität/Bewegung • unterstützen und begleiten vielfältige Bewegungsaktivitäten, die von selbst aufgesucht werden • bieten ein strukturiertes, nicht reglementiertes Bewegungsumfeld, in dem sich gefahrlos begegnet und bewegt werden kann (z. B. auf dem Boden, im Wasser, auf flexiblen und beweglichen Unterlagen, mit Klettermöbeln, mit Möbeln zum Hochziehen, schiefen Ebenen, Spielsachen zum Nachziehen, Spielsachen, die zum Werfen anregen) • bieten Räume oder Raumabschnitte, die bestimmten Tätigkeiten und Tagesabschnitten exklusiv vorbehalten sind (z. B. zum Schlafen, zur Körperpflege, für Mahlzeiten, zum Toben) • beobachten den Forscherdrang ohne unangemessenes, vorschnelles Eingreifen, um körpersinnliche und bewegungsorientierte Bedürfnisse ausleben zu lassen • stellen (ungefährliche) Naturmaterialien oder Alltagsgegenstände bereit, die das Erkunden von unterschiedlichen Oberflächen- und Materialeigenschaften ermöglichen sowie von Materialien, die über Greifbewegungen geführt und im Mundraum ertastet werden können • geben Raum und Zeit für die wachsende Bewältigung eigenständiger Alltagsbewegungen beim Essen und Anziehen • begleiten Bewegungen mit der Stimme, z. B. bei Berührungsspielen, Kniereiterspielen, Fingerspielen • regen zum Entdecken und Erforschen des eigenen Körpers und zum Vergleich des eigenen Körpers mit dem anderer an, z. B. bei Suchspielen (Wo ist deine Nase, dein Bauch usw.?) • achten auf sensible Rhythmisierung im Tagesverlauf, um Strukturen für die Regulation von Körperfunktionen anzubahnen • sind gelassen bei der Sauberkeitserziehung, haben Respekt vor den individuellen Bedürfnissen und dem individuellen Entwicklungstempo und ermöglichen einen stress- und angstfreien Umgang mit Körperfunktionen • bieten Möglichkeiten zur Entwicklung von Ritualen und Vorlieben bei der Körperpflege, z. B. beim regelmäßigen Händewaschen und täglichen Zähneputzen • ermöglichen das Alleinspiel und die jederzeitige Rückkehr zur Bezugsperson • respektieren Ausdruck von Zuwendung oder Ablehnung durch Nähe und Distanz; sie erkennen Bedürfnisse nach Ruhepausen und das Bedürfnis nach Bewegung und respektieren beides; es gibt Räume, in die sich zum Ausruhen zurückgezogen werden kann • fragen nach dem Wohlbefinden; verbalisieren Gefühle sowie Stimmungen und spiegeln diese zurück • regen Interesse an anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen an, die nicht zum Kreis der nächsten Bezugspersonen gehören • ermöglichen Bewegungs- und Tanzspiele mit Musik für An- und Auszieh- sowie Verkleidungsspiele		

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Ernährung • bieten Gelegenheiten, Mahlzeiten und Körperpflege zu individuell unterschiedlichen Zeitpunkten und mit Muße zu erleben • ermöglichen Beobachtung und Mittun (z. B. bei der Zubereitung von Mahlzeiten, bei der Untersuchung von Lebensmitteln nach Geschmack und Konsistenz) • geben Gelegenheiten zum Kosten von Lebensmitteln mit verschiedenen Geschmacksrichtungen – süß, sauer, salzig, bitter – sowie zum Kennenlernen von Lebensmitteln in verschiedenen Konsistenzen (Fruchtbrei, Schorle, Knäckebrot); Dabei bieten Bezugspersonen positive emotionale Unterstützung beim Ausprobieren neuer Nahrungsmittel und bei der Entwicklung individueller Vorlieben, z. B. bei gemeinsamen Erkundungen: „Was esse ich gern, was du?“. • bieten Geschirr (Plastik- und Porzellangeschirr) wie Tassen, Teller, Becher, Töpfe – es wird erkundet und zunehmend sicher gehandhabt, dabei wird Unterstützung beim Ausprobieren und bei der zunehmend eigenständigen Verwendung verschiedenen Bestecks (Löffel, Messer, Gabel) gegeben. • stellen Obst und Gemüse zur Verfügung, deren Bedeutsamkeit für eine gesunde Ernährung vermittelt wird und über deren Anbau, Wachstum und Ernte erstes Wissen bzw. erste eigene Erfahrungen gesammelt werden können (vgl. Bildungsbereich Naturwissenschaftliche Bildung) Sexualität • unterstützen das Benennen von körperlichen Unterschieden zwischen jüngeren und älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen • unterstützen beim gemeinsamen Zeichnen – Jungen, Mädchen, Männer, Frauen – und nutzen z. B. entwicklungsgerechte Bücher, die nackte Menschen zeigen • akzeptieren lustbetonte Selbstberührungen und thematisieren wertschätzend, in welchem Rahmen dies für alle akzeptabel ist • haben Respekt gegenüber dem (kindlichen) Nahraum und akzeptieren Schamgefühle • nutzen positive Begriffe für den Körper, für Körper- und Geschlechtssteile und für Bedürfnisse • thematisieren gegenseitige Achtung von Grenzen sowie mögliche Grenzüberschreitungen durch Erwachsene oder durch andere; Handlungsweisen werden festgelegt		

ELEMENTARE physische und psychische Gesundheit

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die Individualität von Bewegung, Gestik, Mimik und Stimme kann sich bei Akzeptanz frei entfalten. Die Integration der Sinne spielt für die Erfahrungen von Raum, Zeit und Kraft eine wichtige Rolle. Spielgelegenheiten, in denen Körper- und Schwerkraftempfinden mit visuellen und auditiven Wahrnehmungen verbunden werden können, werden intuitiv aufgesucht. Mit den komplexer werdenden motorischen Fähigkeiten werden Vorstellungen über den eigenen Körper ausdifferenziert. Komplexere Wissensbestände über den eigenen Körper (z. B. Muskeln, Knochen, Organe) werden angeeignet (vgl. Bildungsbereich Naturwissenschaftliche Bildung). Körperliches Wohlbefinden und Unbehagen wird wahrgenommen und verbalisiert; Möglichkeiten der Veränderung werden gemeinsam mit anderen gesucht. Vorstellungen darüber, welche Verhaltensweisen gesundheitsfördernd sind, werden entwickelt. Vorstellungen über sich selbst und wie mit belastenden Erfahrungen (wie z. B. Ärger) umgegangen werden kann, werden entwickelt.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Bezugspersonen haben Vorbildfunktion für die gesundheitliche Bildung: Sie bieten ein positives Modell für gesunde Ernährung, für risikobewusstes Verhalten, für ausgeglichene Beziehungen zu anderen sowie für einen sorgsamsten Umgang mit der eigenen psychischen Befindlichkeit. Bezugspersonen sprechen darüber, wie sie sich selbst fühlen, wann es ihnen gut und wann es ihnen nicht so gut geht. Dadurch regen sie an, nicht nur über Sichtbares, sondern auch über innerpsychische Vorgänge zu sprechen. In der Gruppe wird Rücksicht auf das körperliche Wohlbefinden und die Bewegungsäußerungen anderer genommen. Alltags- und Arbeitsbewegungen, Bewegungstereotypen der Geschlechter und deren Relativierung sowie Sport- und Tanzbewegungen werden beobachtet, imitiert und als Impulse weitergegeben. In Interaktionen mit Bezugspersonen werden Bewegungsfertigkeiten wie Schwimmen, Fahrradfahren gelernt.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Bewegungsfreundliche Innen- und Außenräume sind wichtig für eine gesunde Entwicklung der Sensomotorik. Bewegungsanimierende Geräte, flexibel verwendbares, bewegungsfreundliches Mobiliar und der Größe angepasste Sitz- und Spielmöbel sind Voraussetzungen für die gesunde Entfaltung von Grob- und Feinmotorik. Die Einbeziehung in die Organisation des Alltags (insbesondere bei der Zubereitung der Mahlzeiten, bei Aufräum- und Reinigungsarbeiten, aber auch bei der Gestaltung von Bewegungs- und Rückzugsräumen) stärkt das gemeinsame Verantwortungsgefühl für eine gesunde Lebensweise und vermittelt das Wissen darum, dass die Gestaltung einer gesundheitsfördernden Umgebung selbst beeinflusst werden kann. Auf Ausflügen und kurzen Reisen werden andere Alltagsroutinen als zu Hause kennengelernt. Pinnwände, (Kinder-)Konferenzen u. ä. stellen Gelegenheiten dar, Sorgen, Wünsche und Ängste in der Gruppe zu thematisieren und aufzuarbeiten (vgl. Bildungsbereich Zivilgesellschaftliche Bildung).

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung? ²⁵	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Körperliche Aktivität/Bewegung Das Zusammenspiel von Atmung und Haltung, Stütz- und Zielmotorik, Grob- und Feinmotorik kann in vielen Situationen erlebt und angeregt werden. Die verschiedenen Phasen des Bewegungslernens werden dabei berücksichtigt, die psycho-sozialen, affektiven und kognitiven Anteile integriert. Balance-spiele, Lauf- und Fangspiele, das Laufen im Kreis als Spiel mit Schwer- und Fliehkraft sind wichtige grobmotorische Erfahrungen, auf die die Entwicklung der Feinmotorik aufbauen kann. Die Handdominanz ermöglicht feinmotorische Koordination. Imitierende und kreative Bewegungsimprovisationen und -gestaltungen (Rhythmik und elementarer Tanz) ermöglichen den Ausdruck kindlicher Erfahrungen, Wünsche, Träume und Befindlichkeiten (vgl. Bildungsbereich Musikalische Bildung). Körperliches Wohlbefinden oder Unbehagen bzw. Krankheiten werden in Zusammenhang mit Bewegung und Ruhe gebracht.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Körperliche Aktivität/Bewegung Im gemeinsamen Bewegungsspiel werden die mimetischen und imitatorischen Fähigkeiten verfeinert. Bewegungscharakter und -ideen anderer werden übernommen und eigene Bewegungseinfälle beigesteuert. Fernsehsendungen, Computerspiele, Besuche in Zirkus, Konzert, Kindertheater, Kino sind Anlässe, Bewegungen nachzuspielen und über Bewegungsvollzüge zu sprechen. Erwachsene Bezugspersonen verdeutlichen die Bedeutung von Bewegung und Ruhe für das eigene Wohlbefinden	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Körperliche Aktivität/Bewegung An erster Stelle stehen die Möglichkeiten der Primärerfahrungen von Zeit, Kraft, Raum durch entsprechende Innen- und Außenräume, Geräte und Materialien. Sachbücher, Bilderbücher, Lernmaterialien, didaktische Spiele, Dokumentensammlungen sind vorhanden, die das Wissen über Körper- und Bewegungsfunktionen erweitern und zum Sprechen darüber anregen. Besuche von Zirkus, Theater- und ausgewählten Kinoproduktionen sind ebenso eingeplant, wie die kritische, bewegungsorientierte Auseinandersetzung mit Computerspielen, Fernsehsendungen und Sportveranstaltungen.
	Ernährung Das Wissen über die Vielfalt von Lebensmitteln und deren Verarbeitung wird erweitert. Geschmacksvorlieben werden weiter ausdifferenziert. Lebensmittel können selbst ausgewählt werden, bei der Zubereitung von Mahlzeiten wird assistiert. Das Gefühl für Hunger und Sättigung wird artikuliert.	Ernährung Mit Bezugspersonen werden Werbebeiträge für Lebens- und Genussmittel in Medien kritisch betrachtet. Bezugspersonen akzeptieren Geschmackspräferenzen und setzen zugleich Anreize, weitere Nahrungsmittel auszuprobieren. Sie akzeptieren und berücksichtigen Äußerungen von Hunger- und Sättigungssignalen. Eine kommunikative Esskultur ist Grundlage für Wohlbefinden.	Ernährung Zu unterschiedlichen Anlässen (Essen in Gaststätte, zur Ausstellungseröffnung, bei Oma, zu Festen usw.) variieren Essen und auch Tischgestaltung (Platzkarten, Geschirr, Besteck etc.). Unterschiedliche gesunde Nahrungsmittel stehen zur Auswahl. Eine Reizüberflutung/Ablenkung vom Essen durch PC, Fernseher etc. ist zu vermeiden.

²⁵ Der Schwerpunkt „Genuss- und Rauschmittel“ wird in den Tabellen für basale, elementare und primäre Bildungsprozesse nicht ausformuliert.

ELEMENTARE physische und psychische Gesundheit

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung? ²⁵	Sexualität Phänomene wie „Freundschaft“, „Familie“ und „Liebe“ werden wichtiger. Das Interesse für die Entstehung des Lebens wächst, Fragen werden dazu gestellt. Der eigene Körper und der von anderen wird erkundet. Zunehmend können Beziehungsqualitäten (non)verbal ausgedrückt werden.	Sexualität Erwachsene thematisieren unterschiedliche Beziehungsformen zwischen Menschen. Gemeinsam wird das Thema „Grenzüberschreitungen durch Erwachsene oder durch andere Kinder und Jugendliche“ besprochen und Handlungsweisen festgelegt. Erwachsene beantworten die Fragen entwicklungsgemäß. Bezugspersonen nehmen die Intimsphäre von Kindern und Jugendlichen sensibel und Grenzen wahr und sind für deren Schutz verantwortlich. Erwachsene verbalisieren eigene Gefühle und die der anderen in Interaktionen.	Sexualität Bücher, Spiele, Zeitschriften, Musik bilden verschiedene Familienformate und Beziehungsformen ab. Medien mit Nacktdarstellungen, mit sexuellen Anspielungen etc. werden aufgegriffen und thematisiert. Entwicklungsgemäße Bücher, Zeitschriften etc. stehen für Recherchen zur Verfügung.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Bezugspersonen (pädagogisch Tätige, Erwachsene, Peers): <i>Körperliche Aktivität/Bewegung</i> • Bezugspersonen bieten Möglichkeiten, individuelle Erfahrungen, Wahrnehmungen und Wünsche bei Bewegungsäußerungen zu berücksichtigen. • Sie bieten unterschiedliche Situationen, die vor neue Herausforderungen (motorisch, psychisch und sozial) stellen und in denen sich mit Anstrengung bewährt werden muss (z. B. beim Abstimmen der Bewegungsimpulse beim gemeinsamen Spiel auf Geräten). • Es gibt Gelegenheiten, in der freien Natur (z. B. auf der Wiese, im Sand, im Wasser) oder in geschlossenen Räumen barfuß zu gehen und auf verschiedenem Untergrund zu laufen; zu Spielen auf Schaukeln, Wippen, Drehscheiben, Sportkreiseln, Balanciergeräten; zum Schwimmen, Fahrradfahren, zum Singen und Tanzen. • Z. B. bei „Flugzeugspielen“ wird der sichere Halt durch den Erwachsenen und der gleichzeitige Genuss der Fliehkraft erlebt. • Musikinstrumente (Gitarre, Trommeln, Percussionsinstrumente, Glockenspiel, Xylophon, Metallophon, Kalimba usw.) und Medien mit Tanzmusik und bewegungsanimierenden Liedern stehen zur Verfügung (vgl. Bildungsbereich Musikalische Bildung). • Raumwege, Raumrichtungen, Raumebenen können grobmotorisch erlebt werden; es existieren Objekte und Materialien für feinmotorische Spiele/Nutzungen (z. B. Puzzle, Steckspiele, Schere). • Es gibt genügend Platz und strukturierte Raum-, Material- und Themenangebote ohne einengende Reglementierungen, indem z. B. Sitzmöbel zu Bewegungsmöbeln umfunktioniert werden, Alltagsmaterial integriert wird und Bewegungsbaustellen ermöglicht werden. • Bezugspersonen bieten Raum für eigene Bewegungs- und Spielideen, Spielregeln werden in Absprache mit Partner_innen und mit der Gruppe verhandelt. • Eigene Bewegungsideoen in Echo-, Schatten- und Spiegelspielen werden verwirklicht, Resonanz durch andere erfahren, indem z. B. andere die Bewegungen imitieren. • Beteiligung an der Planung von Bewegungsprojekten wird ermöglicht; eine Mitwirkung z. B. bei Feiern und Festen durch Bewegungs- und Tanzgestaltungen ist erwünscht. • Themen aus der Alltags-, Traum- und Fantasiewelt werden als Anlass für Bewegungs- und Rollenspiele genommen (z. B. Darstellung unterschiedlicher Lebenssituationen wie Krankheit in Rollenspielen).		

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Entwicklungsgemäße Filme, Bücher und andere Medien, die psychisches und physisches Wohlbefinden bzw. Unwohlsein thematisieren und zum Gespräch anregen, werden genutzt. • Mit Erwachsenen und anderen wird besprochen/ausgehandelt, was in bestimmten Situationen gut tut und was man nicht möchte. • Bezugspersonen diskutieren Verhalten bei unterschiedlichen Gefühlslagen (Trauer, Niedergeschlagenheit, Freude) und bei Krankheiten bei sich und bei anderen. • Bezugspersonen unterstützen dabei, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wann Fernsehen, Spielen am Computer u. ä. anstrengend und zu viel wird. • Fußgängerwege und Verkehrsanlagen (Ampeln, Schranken, Haltestellen, Verkehrsgarten usw.) werden erkundet und genutzt. Ernährung • Es gibt Gelegenheiten, Ess-, Trinkgewohnheiten bei sich und bei anderen in unterschiedlichen Kontexten zu beobachten. • Andere Kinder und Jugendliche werden eingeladen und bewirtet; es werden andere zu Hause besucht, um vielfältige Alltagspraktiken außerhalb der eigenen Familie kennenzulernen. • Lieblingsrezepte werden ausprobiert und neue gesundheitsbewusste Rezepte entwickelt. • Bezugspersonen thematisieren Essen und Trinken in privaten und öffentlichen Räumen. • Essenssituationen werden als gesellige Kommunikationsmöglichkeiten erlebt (Austausch über gemeinsame Aktivitäten, Vorhaben etc.). • Exkursionen und Expertengespräche zum Thema „Gesunde Ernährung“ in der nächsten Umgebung (Verwandte, Nachbarschaft, Gesundheitsamt, Jugendärztlicher Dienst, Zahnärzt_innen usw.) werden unternommen bzw. gesucht. Sexualität • Möglichkeiten des Rückzugs werden gegeben und der Rückzug akzeptiert. • Z. B. über gegenseitige Massagen wird Körperwahrnehmung unterstützt; gemeinsam wird besprochen, was gut tut/was gefällt, was nicht. • Geschlechterspezifische Verhaltensweisen bei Kindern, bei Jugendlichen und bei Erwachsenen werden beobachtet, diskutiert (z. B.: Tragen nur Mädchen und Frauen Röcke? Wie trägt man seinen Ärger am besten aus?); ggf. werden Medien genutzt (z. B. Buch „Echte Kerle“). • Rollentausch wird ermöglicht und diskutiert, indem z. B. „klassische“ Märchen in geschlechtsvertauschten Rollen dargestellt werden (der Prinz wird wachgeküsst etc.). Bezugspersonen: – thematisieren Sexualität in Medien, in der Privatsphäre etc., – akzeptieren lustbetonte Selbstberührungen und thematisieren wertschätzend, in welchem Rahmen dies für alle akzeptabel ist, – beantworten Fragen zu Geburt etc. entwicklungsgemäß und korrekt, nutzen dazu auch Medien (Bücher, Filme etc.), – ermöglichen eine Auseinandersetzung mit unterschiedlicher Darstellungen (nackter) Körper in Ausstellungen, Museen etc., – nutzen positive Begriffe für den Körper, für Körper- und Geschlechtssteile und für Bedürfnisse und – thematisieren gegenseitige Achtung von Grenzen sowie Grenzüberschreitungen durch Erwachsene oder durch andere; – Handlungsweisen werden festgelegt.		

PRIMARE physische und psychische Gesundheit

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Körperliche Aktivität/Bewegung Der Drang nach Mobilität und Lebendigkeit wird ausgelebt. Konditionelle und koordinative Fähigkeiten äußern sich in der Differenzierung der Bewegungsformen. Das Zusammenspiel unwillkürlicher und willkürlicher motorischer Steuerungsprozesse verbessert sich. Der allmähliche Abbau der cerebralen Antriebs- gegen- über den Hemmungsprozessen wird begleitet von einer erhöhten Konzentrations- und motorischen Merkfähigkeit. Bewegungsaktivitäten werden aufgesucht, die das Körperempfinden erhöhen und komplexere Steuerungs- und Wahrnehmungsvorgänge abverlangen. Komplizierte Bewegungssequenzen beim Tanzen, im Sport und bei Mannschaftsspielen mit taktischen Anforderungen werden nun aufgesucht und entsprechen den hinzugewonnenen kognitiven Fähigkeiten. Wissen und Reflexion über Bewegung, Ernährung, Sexualität sowie über Genuss- und Rauschmittel können verbalisiert werden.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Körperliche Aktivität/Bewegung In der Gruppe werden Ideen für Bewegungsspiele ausgetauscht, verworfen, akzeptiert. Strategien bei Mannschaftsspielen werden entwickelt und besprochen. Regeln für selbst entworfene Bewegungsspiele werden aufgestellt und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft. Alle Beteiligten sind dafür sensibel, wann Bewegung bzw. Ruhe erforderlich ist und sorgen gemeinsam dafür, dass ein Wechsel zwischen beiden stattfindet. In der Gruppe wird kritisch reflektiert, was dazu beiträgt, gesund zu bleiben. Die gemeinsamen Anstrengungen sind darauf gerichtet, die gemeinsam verbrachte Zeit so zu gestalten, dass sie möglichst viele und intensive Gelegenheiten zur Gesunderhaltung bietet. Am positiven Modell anderer wird erfahren, wie man sich für eine gesunde Umwelt engagieren kann und man erwirbt in alltagspraktischen Handlungen Fähigkeiten, sich nachhaltig ökologisch zu verhalten (vgl. Bildungsbereich Naturwissenschaftliche Bildung).	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Körperliche Aktivität/Bewegung Nach wie vor sind bewegungsfreundliche Räume mit Platz für raumgreifende Bewegungen drinnen und draußen wichtig. Sport-, Spiel- und Bewegungsgeräte müssen dem Bedürfnis nach komplexeren Bewegungen in den Institutionen kindlicher und Jugendbildung und in Sportvereinen gerecht werden. Dabei bleiben die Möglichkeiten zum Ausleben basaler und elementarer Bewegungsmöglichkeiten wie Balancieren, Schaukeln, Wiegen usw. erhalten. Bewegungsausgleich zu sitzenden Tätigkeiten ist ohne großen organisatorischen Aufwand spontan möglich. Materialien, wie sie im basalen und elementaren Bereich angeboten werden, sind weiterhin verfügbar, ergänzt durch Objekte, Geräte und Materialien, die das komplexere Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung erfordern. In der Umwelt sind zahlreiche Möglichkeiten enthalten, gesunde Ernährung, Stressbewältigung, die Vermeidung von Krankheiten und Unfällen (insbesondere im Straßenverkehr) sowie den sinnvollen Umgang mit Medien zu erlernen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?²⁶	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Körperliche Aktivität/Bewegung Es wird sportlichen, tänzerischen, musikalischen und anderen Bewegungsaktivitäten nachgegangen und diese frei ausgewählt. Dabei werden die	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Körperliche Aktivität/Bewegung In der Gruppe werden sportliche, tänzerische, darstellerische und musikalische Bewegungsaktivitäten entwickelt. Gemeinsam werden neue Be-	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Körperliche Aktivität/Bewegung Der Kontakt und die Kooperation mit Sportvereinen und -schulen, Tanz- und Musikschulen erweitert z. B. in gemeinsamen Projekten den

²⁶ Der Schwerpunkt „Genuss- und Rauschmittel“ wird in den Tabellen für basale, elementare und primäre Bildungsprozesse nicht ausformuliert.

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung? ²⁶	Rhythmisierungs-, Koordinations-, Kombinations- und Planungsfähigkeiten erweitert. Ein Interesse für den Erwerb von Spezialfertigkeiten wird unterstützt und gefördert. Als Grundlage für eigene Bewegungsversuche werden verschiedene Bewegungsaktivitäten beschrieben und analysiert. Körper- und Bewegungskonzepte im historischen Kontext werden kennengelernt und ein systematisches Wissen über Körper- und Bewegungszusammenhänge wird angeeignet. Das Wissen über Körper- und Bewegungsvorgänge wird selbstregulativ genutzt.	wegungen ausprobiert, analysiert sowie Bewegungsmuster beschrieben, die übernommen werden möchten. Vorgegebene Modelle werden variiert und neue erfunden. Jede Idee findet zunächst Akzeptanz, auch wenn sie im Verlauf der gemeinsamen Arbeit verworfen werden kann. Angeregt durch die gemeinsame Arbeit mit Erwachsenen aus verschiedenen Bewegungsbereichen werden neue Bewegungsmuster geübt; diese bereichern das Bewegungsrepertoire qualitativ. Mit individuellen Unterschieden in Beweglichkeit, Sportlichkeit und Kondition wird sensibel und geduldig umgegangen, um die Freude an der Bewegung und die Anerkennung ihres Wertes für die Gesundheit nicht zu zerstören. Schwierigkeiten wird mit entsprechenden kleinen Schritten und der Wertschätzung individuell angemessener Erfolge pädagogisch begegnet.	(Bewegungs-)Horizont und er möglichst es, eigene Vorlieben zu entwickeln. Audio- und Videomedien stehen zur Verfügung, die Impulse für die eigene Bewegungskreativität auslösen können. Zu Themen wie z. B. Bewegung, Gefahrenvermeidung, den sinnvollen Gebrauch von Medien und Suchterkrankungen werden Expert_innen; einbezogen und hierzu unterschiedliche professionell Tätige (Ärzt_innen, Psycholog_innen, Gesundheitsberater_innen, Angehörige der Feuerwehr, Energieberater_innen usw.) befragt.
	Ernährung Kenntnisse über eine vollwertige Ernährung werden erweitert. Es ist bekannt, dass zum Wohlbefinden nicht nur die Vermeidung von Stress, sondern auch gesunde Ernährung gehört. Schmackhafte und gesunde Nahrungsmittel sind bekannt und die Zubereitung erlernt. Wissen über die Herkunft und die Zubereitung der Lebensmittel wird in fachübergreifenden Projekten erworben und unterstützt Einsichten in grundlegende ökologische Zusammenhänge.	Ernährung Mit Bezugspersonen werGemeinsames Kochen und gemeinsame Mahlzeiten in der Gruppe tragen nicht nur zur Kommunikation und zum Stressabbau bei, sondern sind auch eine gute Gelegenheit, Essgewohnheiten und Tischkulturen kennenzulernen, die sich von denen zu Hause unterscheiden. Erwachsene trauen ein eigenständiges Zubereiten von Mahlzeiten zu. Mahlzeiten sind nach wie vor Zeiten von Kommunikation und Interaktion.	Ernährung Informationsmedien und –materialien über gesunde Ernährung stehen zur Verfügung. Nahrungsmittel und Utensilien für Eigenkreationen sind vorhanden. Orte, Zeiten etc. für gemeinsame Mahlzeiten werden ausgewählt.

PRIMARE physische und psychische Gesundheit

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung? ²⁶	Sexualität Kenntnisse über den Aufbau und die Funktion von Geschlechtsmerkmalen werden erweitert. Sexualisierte Ausdrucksweisen werden verwendet; sie sind somit auch ein Ausdruck des Experimentierens mit Sprache.	Sexualität Bezugspersonen thematisieren sensibel positive und negative Gefühle. Dabei gehen sie insbesondere auf Themen wie „Verliebtsein“, „Grenzüberschreitungen“ und „Frühpubertät“ ein. Sie stehen als Partner_innen für Problemlösungen zur Verfügung.	Sexualität Leicht verständliche Medien stehen für Recherchen zur Verfügung. Projekte, Vereine, Beratungsstellen etc. werden in der Umgebung erkundet, die das Thema „Sexualität“ ihrem Verständnishorizont angemessen aufgreifen.
Welche konkreten Lernarrangements können angeboten werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Bezugspersonen (pädagogisch Tätige, Erwachsene, Peers): Körperliche Aktivität/Bewegung • regen zur Bewältigung strukturierter Bewegungssituationen an, in denen Körper-, Raum- und Zeitwahrnehmungen verfeinert werden • geben Zeit für Übungsmöglichkeiten von Spezialfertigkeiten ohne Vernachlässigung der freien Bewegungsentfaltung • ermöglichen Verfeinerung von Bewegungsgrundformen und deren Kombinationen (Laufen, Gehen, Hüpfen, Galoppieren, Federn, Springen, Rollen, Überschlagen, Werfen, Fangen, Stoßen, Schleudern, Hängen, Schwingen, Schaukeln, Stützen, Klettern, Ziehen, Schieben, Tragen, Heben, Balancieren) • regen Entwicklung eines Bewusstseins für Atmung und eine ökonomische Körperhaltung im Sitzen, Stehen, Bewegen an • regen Unternehmungen zu sportlichen Betätigungen an (wie Schwimmen, Schlittschuh- und Rollschuhlaufen, Skifahren, Badminton, Tennis, Bodenturnen, Geräteturnen, Leichtathletik, Handball und Fußball usw.) • ermöglichen Gruppen- und Mannschaftsspiele, Tanzspiele, Rhythmikspiele, Pantomime und Darstellendes Spiel etc. (mit Wechsel von solistischem Hervortreten in Partner- und Gruppenarbeiten) • regen zu Beobachtungen an, wann Situationen (Medienkonsum, körperliche Belastungen) einseitig und anstrengend werden, und regen dazu an, diese Situationen selbst zu unterbrechen – zudem werden individuelle zeitliche Rhythmen für Ruhe und Bewegung entwickelt • regen an, Anzeichen von körperlichen Veränderungen und Krankheiten an sich selbst zu bemerken und zu kommunizieren • regen auch an, belastende Situationen und deren Bewältigung zu thematisieren • unterstützen die Gestaltung von gesundheitsfördernden Alltagssituationen (Vermeidung von Lärm, Müll) und von Alltagsritualen (z. B. Entspannungsübungen, Bürstenmassage, Wassertreten, Spaziergänge usw.) • stellen Bälle und Wurfgegenstände zum gezielten Werfen und Jonglieren, Sport-, Gymnastik- und Rhythmikgeräte, Requisiten, Kostüme, Musikinstrumente zum Einsatz für Bewegungsanimation und Bewegungsbegleitung, Bücher, Abbildungen und Computersoftware zum Thema „Körper und Bewegung“ zur Verfügung. • ermöglichen Planung und Ausgestaltung von Bewegungsprojekten (z. B. Bewegungslandschaften) oder von Feiern/Festen mit größtmöglicher Verantwortung der Kinder und Jugendlichen für Organisation, Inhalt und Ausführung • ermöglichen Begegnungen mit unterschiedlich alten Menschen; Thematisierung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Lebenssituation von Menschen mit und ohne Behinderungen • ermöglichen Austausch über subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen (nach gemeinsamem Besuch einer Tanzvorstellung, Sportveranstaltung etc.) • regen Gespräche über Erkundungen von Einrichtungen der Gesundheitsvorsorge und Gesundheitspflege an (kinder- und jugendärztlicher Dienst, Beratungsstellen, Arztpraxis, Krankenhaus, Physio- und Ergotherapiepraxis, Kureinrichtung usw.)		

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können angeboten werden?	• regen Gespräche mit Bewegungsprofis an (Sportler_innen, Tänzer_innen, Schauspieler_innen, Artist_innen, Musiker_innen) • ermöglichen mittel- und langfristige Projekte zur gemeinsamen Verbesserung der gesundheitsbezogenen Spiel-, Lern- und Arbeitsmöglichkeiten in der Institution (Entwicklung geeigneter institutioneller Bewegungsprogramme zur individuellen Förderung, Anpassen von Stühlen und Tischen, Untersuchung der Beleuchtung, Gestaltung von Ruhezeiten, Einrichtung eines Schülercafés mit gesundheitsbewusster Pausenversorgung usw.) • ermöglichen Ausstellungen, Materialsammlungen, Diskussionsrunden und Expertenbefragungen zu den Zusammenhängen zwischen Bewegung, Gesundheit, Medienkonsum, Sucht/Suchtvermeidung und nachhaltigem ökologischem Verhalten • unterstützen unfallvermeidendes Verhalten im Straßenverkehr Ernährung • ermöglichen Zeit und Muße für die Auswahl von Lebensmitteln und deren Zubereitung • ermöglichen Ausprobieren von und Kreation neuer Rezepte in kalter und warmer Version • bieten Auswahlmöglichkeiten, die in Entscheidungssituationen versetzen • regen gemeinsame Reflexion von Ernährungsvorlieben und deren Veränderungen an • bieten Möglichkeiten, Lebensmittel einzukaufen und zuzubereiten • stellen Medien (Bücher, Zeitschriften, Internet etc.) zur Recherche zu Produktion von Lebensmitteln, zu Fehlernährungen (z. B. Anorexie) etc. zur Verfügung Sexualität • regen zur kritischen Diskussion bzgl. „geschlechtstypischer“ und „geschlechtsuntypischer“ Verhaltensweisen bei Kindern, bei Jugendlichen und bei Erwachsenen an • strukturieren Kooperations- und Partneraufgaben so, dass geschlechtsrollenspezifische Typisierungen vermieden werden • regen dazu an, sexualisierte Sprache zu untersuchen: Was sind Schimpfwörter? Warum werden sie verwendet? etc. • vermitteln Toleranz gegenüber unterschiedlichen sexuellen Orientierungen • bieten Möglichkeiten zum Rückzug und akzeptieren den Rückzug • „interviewen“ Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers wie sie die erste Liebe erlebt haben • geben Informationen und Gelegenheiten zum Austausch über Themen wie „sexuelle Übergriffe“ und „Missbrauch“ • stellen Medien (Bücher, Zeitschriften, Internet etc.) zur Recherche über Zeugung, Schwangerschaft usw. zur Verfügung • stellen Filme, Bücher, Lesungen, Diskussionsrunden, Expertengespräche etc. zur Verfügung bzw. ermöglichen diese zu Themen wie z. B. „erstes Verliebtsein“, „verbale und körperliche Grenzüberschreitungen“		

HETERONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheit

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Bildungsprozesse sind hinsichtlich der physischen und psychischen Entwicklung vor allem durch eine zunehmende Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen untereinander sowohl innerhalb der Geschlechter als auch zwischen den Geschlechtern gekennzeichnet. Es bestehen oft Verunsicherungen über den eigenen Körper. Als Aufgabe stellt sich daher, individuelle psychische und physische Voraussetzungen bei sich und anderen sowie kulturelle Bedingungen zu reflektieren. Dazu müssen Kinder und Jugendliche um grundlegende Abläufe von Entwicklungsprozessen wissen und die Rolle von Ernährung, Bewegung, Genussmitteln und Sexualität für ihr Wohlbefinden einschätzen können. Idealerweise können sie zunehmend selbstständig Situationen herstellen, die ihr Wohlbefinden aufrechterhalten.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Anregende und wertschätzende Interaktionen mit Peers und Erwachsenen tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche ihr psychisches und physisches Wohlbefinden vor dem Hintergrund kultureller Individualität herstellen und bewahren sowie als Recht für alle Menschen respektieren können. Dabei spielt die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme, zur konstruktiven Kommunikation sowie zur Grenzsetzung eine wichtige Rolle. Kinder und Jugendliche entwickeln zunehmend die Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen, wenn sie an Abstimmungs- und Umsetzungsprozessen beteiligt werden. Diese Teilhabe- und Mitwirkungsmöglichkeiten unterstützen das Erleben von Selbstwirksamkeit.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Kinder und Jugendliche nutzen Orte, Medien und materielle Gegebenheiten, um ihr Wohlbefinden aktiv und zunehmend selbstbestimmt herzustellen und zu bewahren.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Körperliche Aktivität/Bewegung Kinder und Jugendliche erfahren, welche Auswirkungen ein sportliches Training in den unterschiedlichen Trainingsformen auf den individuellen Organismus hat (Kondition und Koordination). Sie erleben dabei, was vor dem Hintergrund der individuellen Voraussetzungen in Bezug auf Ausdauer, Koordination, Kraft, Gefühl der Fitness durch welche Aktivitäten erreichbar ist. Wenn sie eigene körperliche Aktivitäten planen und umsetzen, lernen sie, eigene Bewegungs- und	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Körperliche Aktivität/Bewegung Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers regen zu Bewegung und Entspannung an, die als Quellen von Spaß und Bereicherung dienen. Sie regen (auch in formalen Settings) an, zunehmend eigenständig Aktivitäten zu planen und durchzuführen. Indem sie wertschätzendes und lernförderliches Feedback geben, wird die Freude an der Bewegung gesteigert. Zudem ermöglichen sie, Zusammenhänge zwischen körperlichen Aktivitäten und Körperbeherrschung zu erfahren.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Körperliche Aktivität/Bewegung Schul- und Vereinsstrukturen bieten geeignete Möglichkeiten, um individuellen Bewegungs- und Ernährungsbedürfnissen zunehmend selbstbestimmt nachkommen zu können. Bildungsinstitutionen, öffentliche Räume, zu Hause und Natur werden zunehmend für selbstbestimmte Bewegungsaktivitäten genutzt. Verschiedene Medien wie Aufklärungsmaterial (Internetseiten, Bücher, Filme etc.) stehen zur Verfügung. Zudem haben Kinder und Jugendliche einen

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Ruhebedürfnisse zu formulieren. Individuelle Stressauslöser und der Umgang damit werden reflektiert. Kinder und Jugendliche erhalten Feedback bei motorischen Lernprozessen und verarbeiten es konstruktiv.		leichten Zugang zu Beratungsstellen und zu Ärzt_innen.
	Ernährung Kinder und Jugendliche erleben Zusammenhänge zwischen Ernährung und Wohlbefinden. Sie zeigen zunehmend Aufmerksamkeit in Bezug auf die eigene Ernährung, wenn sie z. B. Qualitätsmerkmale von Ernährung kennenlernen sowie die Herstellung und Vermarktung von Nahrungsmitteln reflektieren. Sie wählen Nahrungsmittel selbst aus und bereiten sie zu.	Ernährung Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers führen Gespräche etc. über Ernährung und Ernährungspraktiken und thematisieren Zusammenhänge zwischen Körperbild und Ernährung; zwischen Energieumsatz und Bewegung, wobei sie auch dazu anregen, Pauschalisierungen (z. B.: „Wer dicker ist als die anderen, isst mehr und bewegt sich weniger als die anderen.“) kritisch zu hinterfragen und mit gesunder Lebensweise ein positives Verhältnis auch zu den Eigenheiten des eigenen Körpers und Stoffwechsels zu entwickeln. Sie regen zur Einkaufsplanung von Nahrungsmitteln sowie zur kritischen Reflexion über Erzeugung, Verarbeitung, Zubereitung und Nutzung von Nahrungsmitteln an. Mahlzeiten werden gemeinsam gestaltet.	
	Genuss- und Rauschmittel: Kinder und Jugendliche reflektieren über die (soziale) Funktion von Genuss- und Rauschmitteln sowie über riskantes Konsumverhalten in Bezug auf körperliche und soziale Folgen. Sie thematisieren dabei die Wirkung unterschiedlicher Substanzen sowie Wechselwirkungen – z. B. in Zusammenhang mit Medikamenten. Die Wirkung von Werbung wird kritisch hinterfragt und reflektiert. Kinder und Jugendliche zeigen ein reflektiertes Abstinenzverhalten.	Genuss- und Rauschmittel: Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers thematisieren Stressauslöser (wie z. B. körperliche Veränderungen, Stigmatisierung, soziale Ausgrenzung, Leistungsdruck) und Stressauswirkungen (z. B. Nervosität, Rückzug, Traurigkeit, Aggression) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Sie zeigen zudem konstruktive Wege der Stressbearbeitung auf. Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers nehmen bewusst Konsummuster junger Menschen wahr und stehen dabei als Partner_innen	

HETERONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheit

HETERONOM-EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?		für Problemlösungen bereit. Sie gehen selbst verantwortungsvoll mit Genuss- und Rauschmitteln um.	
	Sexualität Kinder und Jugendliche setzen sich mit Themen wie „Schwärmen“, „Romantik“, „Verliebtsein“, „Liebe“ auseinander. Sie wissen von individuellen Unterschieden in Bezug auf sexuelle Bedürfnisse und Lustempfinden (z. B. sexuelle Orientierungen, sexuelle Praktiken). Sie kennen Risiken bestimmter Sexualpraktiken sowie Verhütungsmöglichkeiten (Schwangerschaft, sexuell übertragbare Krankheiten). Sie reflektieren über geschlechtstypisches Rollenverhalten und verschiedene Zusammenhänge wie z. B. Sexualität und Kultur, Sexualität und Medien, Sexualität und Macht. Sexuelle Erlebnisse werden selbstbestimmt und verantwortungsvoll sich selbst und der/dem Partner_in gegenüber gehandhabt. Insbesondere Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung kennen rechtliche Möglichkeiten hinsichtlich Partnerschaft/ Ehe/ Kinder.	Sexualität Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers klären in Gesprächen über Sexualität auf und thematisieren Empfängnisverhütung. Sie vermitteln Toleranz gegenüber unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und thematisieren Sexualnormen und -praktiken vor dem Hintergrund von Verantwortung und Selbstbestimmung. Sie sind sensitiv für die sexuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen und unterstützen adaptiv. Individuelle Schamgrenzen werden respektiert. Besonders wichtig ist es, Kinder und Jugendliche zu bestärken, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen, zu äußern und durchzusetzen. Dafür ist die Aufklärung über sexuellen Missbrauch von wesentlicher Notwendigkeit.	
Welche konkreten Lernarrangements können angeboten werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Bezugspersonen (pädagogisch Tätige, Erwachsene, Peers): Körperliche Aktivität/Bewegung • bieten die Möglichkeit, selbst Ziele und Zeitpläne für Bewegungs- und Sportaktivitäten zu erstellen • bieten Gelegenheit, selbstständig öffentliche Räume erobern zu können, z. B. durch Fahrrad- oder Einradfahren, Joggen, Ausdauerlauf, Skaten, Balancieren, Klettern, Boccia/Boule • bieten Gelegenheit, auch bewusst separierte Räume zu nutzen (z. B. geschlechtsgetrennter Sport; Rollstuhlsport) • bieten Gelegenheit, eigenverantwortlich unterschiedlichen Bewegungsaktivitäten wie z. B. Schwimmen, Rollstuhlbasketball, Eislaufen, Skifahren, Bogenschießen, Entspannungstrainings zu unterschiedlichen Zeiten nachgehen zu können • schaffen Gelegenheiten, sich ohne Auto oder öffentliche Verkehrsmittel zu bewegen (z. B. per Fahrrad oder zu Fuß) • bieten Gelegenheit, Vielfalt in der körperlichen Entwicklung (z. B. Vermeidung von allgemeingültigen Leistungskriterien) zu akzeptieren, indem z. B. gemeinsam „Unified Sports“ – Angebote (für Menschen mit und ohne Behinderung) genutzt werden		

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können angeboten werden?	• schaffen Gelegenheit, unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen zunehmend selbstbestimmt nachgehen zu können – z. B. bei Gruppen- und Mannschaftsspielen in Sportverein und Schule (Orientierungs-, Staffellauf, Bowling, Volley-, Basket-, Fußball, Hockey etc.) • bieten Möglichkeit, Wettbewerbe und Wettkämpfe (z. B. der Sportfachverbände; „Jugend trainiert für Olympia“; „Jugend trainiert für Paralympics“) zu erleben • nutzen Mitbestimmungs- und Abstimmungsmöglichkeiten, um z. B. im Sportunterricht Übungen anzuleiten, Sportfeste/-veranstaltungen, Wandertage, Klassenfahrten oder Jugendfreizeiten zu organisieren • bieten Möglichkeit, eigene „Bewegungsveranstaltungen“ zu organisieren und durchzuführen: Musik & Bewegung, z. B. Rappen und Breakdance oder Rollstuhltanz (vgl. auch Bildungsbereich Musikalische Bildung) • bieten Möglichkeiten, öffentliche Orte, die der Gesundheitspflege dienen, zu besuchen (z. B. Physiotherapien, Fitnessstudios, Angebote/Kurse der Krankenkassen) • nutzen Angebote von Erlebnispädagogik • stellen Audio- und Videomedien zur Bewegungsanimation und -beobachtung zur Verfügung • regen zur Nutzung von barrierefreien Anlagen, Gebäuden wie z. B. Schwimmbad, Mehrzwecksportanlagen sowie vielfältige Bewegungs-, Spiel- und Sportgeräte (wie z. B. Bälle, Skateboards, Kletterwände) an Ernährung • regen (insb. bei kritischem Ernährungsverhalten) dazu an, Beobachtungen des eigenen Ernährungsverhaltens z. B. in einem Tagebuch zu notieren und hinsichtlich einer gesunden Ernährung zu reflektieren: Was nehme ich den ganzen Tag zu mir? In welchen Situationen? Bei welchen Gefühlen? • bieten Möglichkeit, selbst Ziele und Plan für eine gesunde Ernährung zu erstellen • bieten Möglichkeit, Inhaltsstoffe und Mengen der Lieblingsgerichte aufzuführen und zu prüfen, inwieweit sie für eine gesunde Ernährung ausreichend sind • schaffen Gelegenheit, Mahlzeiten in unterschiedlichen Zusammenhängen (Imbissstand, Picknick etc.) zu erleben • bieten Möglichkeiten für gemeinschaftliche Planung und Zubereitung von Mahlzeiten, z. B. bei Klassenfahrten, bei Schul-/Klassen-/Vereins-/Nachbarschaftsfesten • regen zur Reflexion von Ernährungsgewohnheiten z. B. durch Befragung von anderen (Generationen, andere Kulturen) zur Beschäftigung mit Traditionen in Bezug auf Ernährung an • regen zur Kommunikation bei Mahlzeiten an • bieten Gelegenheit der Sensibilisierung, z. B. für besondere Speisenzubereitung bei spezifischen Krankheiten/Behinderungsformen • bieten Möglichkeit, z. B. in Interviews mit wichtigen anderen zu erfahren: Was sagen andere (Familie, Lehrer_innen, Freund_innen), was gut für mich ist, und wie begründen sie das vs. was möchte ich selbst? • bieten Möglichkeit, die Pausenversorgung kritisch zu „analysieren“, z. B. in (Schüler-)Cafés, an Imbissständen • regen an, Internetangeboten und Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (z. B. zu Themen wie „Ernährungskreis“, „Trennkost“ und „Food-Design“; www.bzga-essstoe-rungen.de) zu nutzen • bieten Gelegenheit, Ausstellungen (Museen, Galerien etc.) z. B. über Ernährung in unterschiedlichen Kulturen zu besuchen • regen an, Literatur zu Ernährungsgewohnheiten zu bestimmten Zeiten im Jahr (z. B. religiöse Traditionen) (vgl. auch Bildungsbereich 2.8 Religiöse Bildung) zu nutzen • bieten Gelegenheit zum Wissensquiz zu Nährstoffen/Brennwerten u. ä. • bieten Möglichkeit, Beratungsstellen (z. B. Gesundheitsamt, Verbraucherzentralen) kennenzulernen • bieten Möglichkeit, unterschiedlichste Orte, die das Thema „Ernährung“ tangieren, aufzusuchen (z. B. Schülercafé, Schülerfirma, Vereinsheim/Klausen, Jugendtreff/-club, Lebensmittelmarkt)		

HETERONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheit

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können angeboten werden?	Genuss- und Rauschmittel • regen zur Beobachtung von Stresssituationen an, z. B. eigene Stressauslöser und Bewältigungsmechanismen festhalten und analysieren • bieten Gelegenheit, über Stresswahrnehmung und Formen von Stressbewältigung zu diskutieren • regen zur Beobachtung und Reflexion des Konsums anderer an • bieten Möglichkeit der individuellen Auseinandersetzung: Was ist risikoarmer, was risikoreicher Konsum? • bieten Möglichkeit des Austauschs/des Interviews mit Peers, mit anderen Bezugspersonen und mit Expert_innen (Gesundheitsamt, Ärzt_innen u. a.) – z. B.: Warum rauchst du? Wann rauchst du? Sind geringe Alkoholmengen gesund? • bieten Möglichkeit, über mediale Darstellungen z. B. von Alkohol, Tabak, Cannabis zu diskutieren • bieten Möglichkeit, Beratungsstellen (z. B. Psychosoziale Beratungsstellen, Gesundheitsamt, Thüringer Landesstelle gegen Suchtgefahren e. V.) kennenzulernen • bieten Möglichkeit, Materialien zu Genuss- und Rauschmitteln in verschiedenen Kulturen, zu unterschiedlichen Festen zu nutzen • bieten Möglichkeit, Internetangebote der BZgA (z. B. www.drugcom.de, www.drogen-und-du.de) zu nutzen • beziehen Medienstellen/Medienzentren Thüringens ein		
	Sexualität • regen an, individuelle Unterschiede bei sich und bei anderen zu akzeptieren • bieten Gelegenheit zum Rückzug • unterstützen die Fähigkeit, eigene Vorstellungen von Freundschaft, Liebe, Sexualität auf vielfältige Art zu formulieren (z. B. Gedicht, Lied, Bild, Foto, Blog) (vgl. Bildungsbereich Medienbildung) • regen an, individuelle „Kriterien“ für die Partnerwahl aufzustellen • regen an, eigene Übersichten o.ä. über Verhütungsmöglichkeiten (Schwangerschaft und sexuell übertragbare Krankheiten) zu erstellen und für andere aufzuarbeiten • bieten Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Vorstellungen über „typisch weibliche“/„typisch männliche“ Vorlieben und Abneigungen, über Homophobie, über Transsexualität freiwillig und unter Wahrung der eigenen Persönlichkeitsrechte zu reflektieren • schaffen eine Gesprächsatmosphäre, die natürlich, offen, auch humorvoll ist • bieten Möglichkeiten des Austauschs in selbst gewählten Gruppen (z. B. nach Geschlecht, Religion, Interessen getrennten Gruppen) • bieten Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche ihre Fragen/Themen anonymisiert aufschreiben, um sie dann gemeinsam zu beantworten und zu besprechen • bieten Möglichkeit des Austauschs/Interviews mit Erwachsenen/Peers über Vorstellungen von Freundschaft, Liebe, Sexualität, Partnerschaft • schaffen Gelegenheit, um über Voraussetzungen für gelingende Beziehungen zu diskutieren • bieten Möglichkeit der Diskussion über mediale Darstellungen von männlicher und weiblicher Sexualität, z. B. Stereotype auf (Plakat-)Werbungen, in Filmen • bieten Möglichkeit, Beratungsstellen, -netzwerke (z. B. Gesundheitsamt, Pro Familia, Caritas, www.wildwasser.eu, www.weibernetz.de) aufzusuchen/kennenzulernen • bieten Möglichkeit, Ausstellungen zu Themen wie Liebe, Partnerschaften in verschiedenen Kulturen zu besuchen; Fotobände zu diskutieren • regen an, Materialien, Filme, Internetforen etc. der BZgA zur Aufklärung (z. B. www.loveline.de) zu nutzen • regen an, Bücher, Filme mit romantischen Inhalten zu nutzen		

AUTONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheit

AUTONOM-EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche entwickeln ein konsistenteres Körpergefühl. Als Aufgabe stellt sich daher, eigenständige Positionen zu gesundheitlichem Verhalten zu entwickeln und begründet vertreten zu können. Dazu muss der jeweilige Bezugsrahmen für die eigenen Verhaltensweisen verstanden, kritisch hinterfragt und reflektiert werden können. Idealerweise können selbstständig Situationen hergestellt werden, die Wohlbefinden aufrechterhalten und langfristig bewahren.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Interaktionen mit Peers und Erwachsenen, die weitgehende Selbstständigkeit im Denken und Handeln akzeptieren, wertschätzend sind und zur Reflexion anregen, ermöglichen Kindern und Jugendlichen, ihr psychisches und physisches Wohlbefinden vor eigenen Maßstäben herzustellen und bewahren zu können. Dabei spielt die Fähigkeiten zur weitgehend selbst gesteuerten Kontaktaufnahme, zur konstruktiven Kommunikation, zur Konfliktbewältigung sowie zur Grenzsetzung wichtige Rollen. Kinder und Jugendliche übernehmen Verantwortung, wenn sie partizipieren, z. B. sich an Abstimmungsprozessen beteiligen und eigenständig Konzepte, Aktionen etc. planen und durchführen können.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Jugendliche nutzen Orte, Medien und materielle Gegebenheiten, um ihr Wohlbefinden aktiv und weitestgehend selbstbestimmt herzustellen und zu bewahren.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Körperliche Aktivität/Bewegung Kinder und Jugendliche reflektieren eigene körperliche Möglichkeiten und Grenzen sowie Chancen und Risiken verschiedener sportlicher Aktivitäten und sind sich ihrer eigenen Verantwortung für Fitness bewusst. Sie sind vertraut mit den eigenen körperlichen Vorlieben und Möglichkeiten in Bezug auf Kondition und Koordination. Sie holen sich Rückmeldung ein und verarbeiten sie konstruktiv, planen, organisieren sportliche Angebote und leiten andere zu Bewegungsabläufen sowie deren Optimierung an. Dabei erleben sie, wie bspw. zur Bewegung motiviert werden kann.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Körperliche Aktivität/Bewegung Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers regen zur gemeinsamen Planung und Gestaltung von Bewegungsaktivitäten sowie zu kontinuierlichen Bewegungsaktivitäten an. Sie ermöglichen auch die selbstständige Anleitung für Bewegungs- und Sportaktivitäten an Kinder und Jugendliche. Wertschätzende Rückmeldungen über individuelle Leistungsmöglichkeiten bleiben weiterhin bedeutsam. Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers thematisieren risikoreiche Selbstinszenierungen sowie leistungssteigernde Substanzen und deren Wirkungen auf den Organismus.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Körperliche Aktivität/Bewegung Beim Sportunterricht in der Schule, bei Sport- und Bewegungsangeboten in Vereinen, in der Natur, auf öffentlichen Spielanlagen kann individuellen Bedürfnissen weitestgehend selbstbestimmt nachgegangen werden. Medien zur Information über Ernährung, deren Herstellung und Vermarktung stehen zur Verfügung. In öffentlichen Räumen können Bewegungs- und Ernährungsbedürfnisse selbstbestimmt und verantwortungsvoll verwirklicht werden. Aufklärungsmaterialien (Internetseiten, Bücher, Filme etc.) stehen ebenfalls zur Verfügung. Für Kinder und Jugendliche gibt es Informationen und leichten Zugang zu Beratungsstellen, zu Ärzt_innen und zu Selbsthilfegruppen.

AUTONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheit

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Ernährung Kinder und Jugendliche sind vertraut mit unterschiedlichen Ernährungskonzepten und entwickeln einen eigenen Standpunkt zum Thema gesunde Ernährung. Sie wählen gesunde Nahrungsmittel aus und bereiten sie zu. Zudem reflektieren sie über Zusammenhänge zwischen Ernährung, Bewegung und Gesundheit.	Ernährung Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers regen Austausch zum Thema (gesunde) Ernährung an, indem sie z. B. Zusammenhänge zwischen (gesunder) Ernährung und finanziellen Möglichkeiten thematisieren. Zudem regen sie zur kritischen Reflexion über Nahrungsmittelerzeugung und -vermarktung an. Mahlzeiten werden gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen vorbereitet, aber auch eine selbstbestimmte Handhabung ermöglicht. Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers sprechen problematisches Essverhalten an und stehen unterstützend zur Verfügung.	
	Genuss- und Rauschmittel: Kinder und Jugendliche reflektieren über individuelle Konsummuster, über Suchtgefahren und -anzeichen und holen sich Unterstützung bei Fragen und Problemen. Jugendliche handhaben Genuss- und Rauschmittel verantwortungsvoll und zeigen ein reflektiertes Abstinenzverhalten.	Genuss- und Rauschmittel: Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers thematisieren Stressauslöser (wie z. B. körperliche Veränderungen, Stigmatisierung, soziale Ausgrenzung, Leistungsdruck) und Stressauswirkungen (z. B. Nervosität, Rückzug, Traurigkeit, Aggression) von Kindern und Jugendlichen. Sie zeigen zudem konstruktive Wege der Stressbearbeitung auf. Sie thematisieren körperliche und soziale Folgen, indem sie z. B. positive Wirkungserwartungen von Alkohol und Cannabis relativieren. Reflexionen über Medien- und Werbeeffekte bleiben bedeutsam. Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers regen zudem zum Austausch über risikoarmen Rauschmittelkonsum an und beziehen dabei klare Positionen zu Missbrauch von Rauschmitteln wie z. B. Trinkexzessen. Sie gehen selbst verantwortungsvoll mit Genuss- und Rauschmitteln um.	

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Sexualität Kinder und Jugendliche reflektieren verschiedene Zusammenhänge wie z. B. Sexualität und Kultur, Sexualität und Medien, Sexualität und Macht. Sie kennen Risiken bestimmter Sexualpraktiken sowie Verhütungsmöglichkeiten (Schwangerschaft, sexuell übertragbare Krankheiten). Sie reflektieren zudem eigene sexuelle Bedürfnisse und entwickeln einen eigenen Standpunkt für individuelle sexuelle Vorlieben, Abneigungen etc. Kinder und Jugendliche initiieren im privaten Raum selbstbestimmte und verantwortungsvolle sexuelle Erlebnisse.	Sexualität Erwachsene/pädagogisch Tätige/Peers klären in Gesprächen über Sexualität, über Verhütung von Schwangerschaft und sexuell übertragbare Krankheiten auf. Sie regen zu einem Austausch über Verantwortungsübernahme in Beziehungen an und thematisieren dabei Medienwirkungen in Bezug auf Erwartungshaltungen und Rollenverständnis. Sie thematisieren zudem den Umgang mit sexuellen Orientierungen, mit Sexualpraktiken, Transsexualität etc., aber auch mit Homophobie und sexueller Gewalt. Besonders wichtig bleibt, Kinder und Jugendliche zu stärken, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen, zu äußern und durchzusetzen.	
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Bezugspersonen (pädagogisch Tätige, Erwachsene, Peers): Körperliche Aktivität/Bewegung • bieten Gelegenheit, individuellen Bewegungsvorlieben nachzugehen, z. B. Fahrrad/ Mountainbike fahren, Klettern (z. B. Bouldern), Blinden-Fußball, Inline-Skating, Yoga, Rollstuhlbasketball, Goal Ball, Boccia, Kampfsport • bieten Möglichkeit, selbstbestimmt Bewegungsräume zu erschließen und zu gestalten, z. B. Parkour (in Stadt, in Natur), Balancieren • bieten Möglichkeit, einen Artikel über den Zustand der und den Bedarf an öffentlichen (Spiel-)Plätzen, Sportplätzen o.ä. für Schülerzeitung, Lokalpresse zu verfassen • bieten Möglichkeit, einen Beitrag über Themen wie „Barrierefreiheit in unserem Ort“ für „Radio4health“ etc. zu gestalten • bieten Möglichkeit der Vermittlung eigener Bewegungswissen an andere, z. B. als Sporthelfer_in/ Übungsleiter_in, Kampf- und Schiedsrichter_in/ Gruppenleiter_in Wettbewerbe und Wettkämpfe anzuleiten • ermöglichen gemeinsame inklusive Nutzung von (unified) Sportangeboten (z. B. Tanzen, Rollstuhltanz) • schaffen Gelegenheit, in Projekten, auf Reisen etc. gemeinsame Bewegungsaktivitäten und Wettkämpfe zu planen und selbstbestimmt zu gestalten • ermöglichen Gruppen-, Mannschaftsspiele (z. B. Fußball, Basketball, (Beach-)Volleyball) • bieten Möglichkeit, gemeinsam „Bewegungslandschaften“ zu kreieren • schaffen Gelegenheit, in Kinder- und Jugendvertretungen Bedarf an barrierefreien Bewegungsplätzen etc. zu artikulieren • schaffen Gelegenheit, gemeinsame Analyse und Diskussion von Dopingfällen vorzunehmen • regen an, Filme, bewegungsanregende Computersoftware und Materialien zu Themen wie z. B. Klettern, Tanzen zu nutzen • regen an, Materialien der BZgA – z. B. www.gutdrauf.net – zu nutzen • nutzen Angebote von Erlebnispädagogik		

AUTONOM-EXPANSIVE physische und psychische Gesundheit

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Ernährung • regen an, für sich selbst Mahlzeiten zuzubereiten und eigene Rezepte zu kreieren • regen an, eigenes (Ernährungs-)Wissen und Erfahrungen für andere aufzubereiten, z. B. durch das Verfassen eines Artikels über gesunde Ernährung, über Lebensmittelerzeugung o.ä. für Schülerzeitung, Lokalpresse etc. • regen Reflexion eigener Ernährungsgewohnheiten in Stresssituationen an • bieten Möglichkeit, über eigenes Ernährungskonzept zu entscheiden • schaffen Gelegenheit, in Gremien etc. Entscheidungen über Ernährungsthemen zu treffen • regen zu Kommunikation bei Mahlzeiten an • schaffen Gelegenheit für gemeinsames Zubereiten von Mahlzeiten zu unterschiedlichen Anlässen und an unterschiedlichen Orten (Picknick, Grillfest, Schulbuffet, Jugendfreizeiten, beim Jugendaustausch, im Schülercafé etc.) • geben Anregung zur Akzeptanz verschiedener Ernährungsgewohnheiten, indem z. B. unterschiedliche Kulturen und deren Ernährungsvorlieben erlebt werden • bieten Möglichkeit zur gemeinsamen Erstellung und Gestaltung eines Gastronomieführers (mit Rubriken wie Zufriedenheit, Nährwerte, Barrierefreiheit usw.) • regen an, Interviewfragen zu entwickeln und Verbraucherinterviews zu Vorstellungen über (gesunde) Ernährung zu führen • regen zur Mitarbeit beim Austeilen von gespendeten Lebensmitteln an • regen an, Beratungsstellen (z. B. Gesundheitsamt, Verbraucherzentralen) aufzusuchen • regen an, Internetangebote der BZgA zu Themen wie z. B. Essstörungen (www.bzga-essstoerungen.de), Lebensmittelerzeugung und Ernährungskonzepte zu nutzen • bieten Gelegenheit zu Wissensquiz/Wissensspielen zu (gesunder) Ernährung		
	Genuss- und Rauschmittel • regen zur Reflexion des eigenen Konsumverhaltens an: In welchen Situationen greife ich zu welchen Mitteln? • ermöglichen offenen Austausch mit Peers, mit anderen Bezugspersonen, mit Expert_innen • bieten Gelegenheit zur Diskussion über mediale Darstellungen von Drogenkonsum (Alkohol, Cannabis, Kokain etc.) • regen zum Aushandeln von Verhaltensweisen bei verschiedenen Konsumorten und -situationen an • bieten Möglichkeit zum Besprechen von „Notfallplänen“ bei übermäßigem Konsum • regen zum Rollentausch/-spiel an: Jugendliche beantworten Fragen von Kindern und Peers, erstellen eigenes „Aufklärungsmaterial“ • bieten Möglichkeit, Präventionsprogramme, z. B. „Lieber schlau als blau – für Jugendliche“, kennenzulernen • regen an, Beratungs-, Informationszentren (z. B. Psychosoziale Beratungsstellen, Arztpraxen, Gesundheitsamt, Thüringer Landesstelle gegen Suchtgefahren e. V.) zu nutzen • bieten Möglichkeit, weitere Unterstützungsangebote wie Telefonberatung, Selbsthilfegruppen kennenzulernen • regen an, Filme, Bücher, Internetseiten etc. zu Themen wie z. B. Persönlichkeitsveränderung, Co-Abhängigkeit zu nutzen • regen zu gezielten Phasen des „Nicht-Konsums“ an • diskutieren bewusstes Konsumieren		
	Sexualität • bieten Möglichkeit zum Rückzug • regen an, eigene Maßstäbe z. B. für Zeitpunkte und -räume sexueller Erfahrungen zu entwickeln und anzulegen • regen an, eigene Vorstellungen über selbstbestimmtes (Er)Leben von Beziehungen und Sexualität zu formulieren und zu reflektieren • regen zur Reflexion kultureller Sexualnormen (z. B. zu Themen wie vorehelicher Geschlechtsverkehr, Selbstbefriedigung, Pornografie, homophobe Tendenzen) an • regen zur Nutzung von Aufklärungsmaterial (Internetseiten, Broschüren, Filme etc.) der BZgA zu Themen wie z. B. Hepatitis B, Aids, www.schwanger-unter-20.de an		

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	- ermöglichen Wissensquiz zu Verhütungsmethoden u. ä. - regen an, Liedtexte, Bücher, Zeitschriften, Ausstellungen zu Themen wie z. B. gleichgeschlechtliche Liebe, Liebe von Menschen mit Beeinträchtigungen zu nutzen/ zu besuchen - regen zum offenen Austausch mit Peers, Bezugspersonen und Expert_innen an - regen Rollentausch/-spiel an: Jugendliche beantworten Fragen von Kindern - regen zur Mitarbeit bei Informationszentren, bei Projekten (z. B. Aids-Hilfe) an - bieten Gelegenheit zur Diskussion über mediale Darstellungen weiblicher, männlicher Sexualität, Transsexualität (Daily-Soaps, Lieder, Internet etc.) - bieten Gelegenheit, Beratungs-, Informationszentren (z. B. Gesundheitsamt, Pro Familia, Caritas, www.wildwasser.eu, Selbsthilfegruppen, Telefonberatung, Arztpraxen) kennenzulernen/ zu nutzen - regen an, Partnerschaft und Sexualität verantwortungsvoll zu leben		

Exkurs: Das Konzept „Bewegungsfreundliche Schule in Thüringen“ – ein Beispiel



Beispiel für ein ganzheitliches Gesundheitskonzept: „Bewegungsfreundliche Schule in Thüringen“

Bei der „bewegten Schule“ geht es darum, dem heute oft beobachteten Bewegungsmangel von Kindern und Jugendlichen, der mit Übergewicht, Schädigung des Bewegungsapparates, Mangel an Koordinationsfähigkeiten, an Konzentration und an Ausdauer einhergeht, ganzheitlich aktiv entgegenzuwirken. Durch Bewegung sollen Kinder und Jugendliche ihre gesamte schulische und außerschulische Umwelt erfahren und gestalten. Das Bewegungskonzept zielt auf alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen: den Schulsport, die Pausen, Schulfeste oder den fächerübergreifenden Unterricht sowie den außerschulischen Bereich.

Auf die Dimensionen des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre bezogen, bedeutet dies Folgendes:

Personale Dimension: Kinder und Jugendliche erweitern ihr Wissen über Bewegungs- und Entspannungsmöglichkeiten. Sie erleben individuelle Wirkungen von Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung. Nutzen sie zunehmend bewusst und eigenverantwortlich verschiedene Angebote, werden Koordination, Konzentration, Lernfreude und Haltungskonstanz positiv beeinflusst. Kinder und Jugendliche reflektieren dabei ihre individuellen Bedürfnisse.

Soziale Dimension: Pädagogisch Tätige bieten durch Rhythmisierung von Belastung und Erholung Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, zunehmend Eigenregulationen von Bewegungs- und Ruhebedürfnissen zu entwickeln und Bewegung in den Alltag zu integrieren. Durch methodisch vielfältige Varianten wie z. B. dynamisches Sitzen und Brain-Gym-Übungen unterstützen pädagogisch Tätige diese Erfahrungen. Sie agieren dabei als Vorbilder. Im Austausch reflektieren Erwachsene, Kinder und Jugendliche, was ihnen gut tut und wie sie Belastungen in Stresssituationen entgegenwirken können.

Sachliche Dimension: Umfasst z. B. die Bereitstellung von Kleingeräten, um die Pausen aktiv zu gestalten. Eingerichtete Bewegungs- und Entspannungszonen bieten Orientierung und sind zugleich Anlässe.

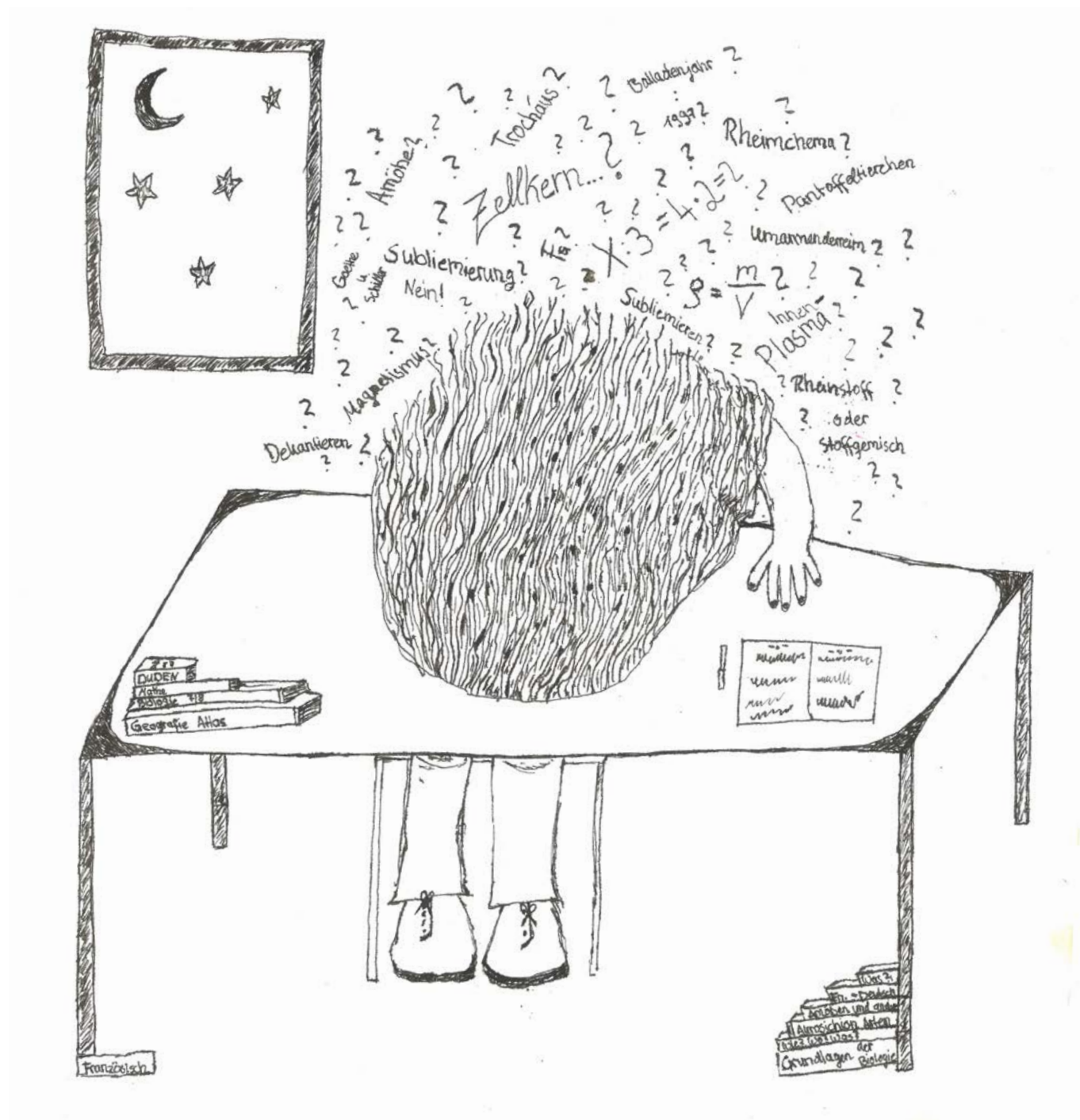
²⁷ www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1943, S. 16 (Zugriff: 11.09.2012).

Literatur

- Beyer, A. & Lohaus, A. (2006). **Stressbewältigung im Jugendalter. Ein Trainingsprogramm.** Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Buckner, J. D., Crosby, R. D., Wonderlich, S. A. & Schmidt, N.B. (2012). Social anxiety and cannabis use: An analysis from ecological momentary assessment. **Journal of Anxiety Disorders**, 26, S. 297-304. Verfügbar unter www.drugcom.de [08.02.2012]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009). 13. **Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.** Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2008). **GUT DRAUF – Tipp: Immer Ärger mit der Schönheit.** Köln. Verfügbar unter www.bzga.de/infomaterialien/ernaehrung-bewegung-stressbewaeltigung/ [19.06.2012]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2008). **GUT DRAUF – Tipp: Fitness, Sport, Body.** Köln. Verfügbar unter www.bzga.de/infomaterialien/ernaehrung-bewegung-stressbewaeltigung/ [19.06.2012]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2010). **Infos zur Jugendgesundheitsuntersuchung.** Köln. Verfügbar unter www.bzga.de/infomaterialien/kinder-und-jugendgesundheit/?ab=30 [19.06.2012]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2010). **Essstörungen. Leitfaden für Eltern, Angehörige und Lehrkräfte.** Köln. Verfügbar unter www.bzga.de/infomaterialien/ernaehrung-bewegung-stressbewaeltigung/ [19.06.2012]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2012). **Leitfaden Qualitätskriterien für Planung, Umsetzung und Bewertung von gesundheitsfördernden Maßnahmen mit dem Fokus auf Bewegung, Ernährung und Umgang mit Stress.** Köln Verfügbar unter www.bzga.de/infomaterialien/ernaehrung-bewegung-stressbewaeltigung/leitfaden-qualitaetskriterien/ [19.06.2012]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (o.J.). **Liebevoll begleiten ... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder.** Verfügbar unter www.bzga.de/botmed_13660500.html [21.06.2015]
- Cavill, N., Kahlmeier, S. & Racioppi, F. (2006). **Physical activity and health in Europe: evidence for action.** World Health Organization: Regional Office for Europe. Copenhagen.
- Enders, U. (Hrsg.) (2008). **Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuellen Missbrauch.** Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- EU-Arbeitsgruppe „Sport & Gesundheit“ (2008). **EU-Leitlinien für körperliche Aktivität. Empfohlene politische Maßnahmen zur Unterstützung gesundheitsfördernder Betätigung.** Verfügbar unter ec.europa.eu/sport/library/doc/c1/pa_guidelines_4th_consolidated_draft_de.pdf [15.08.2013]
- Franke, A. & Witte, M. (2009). **Das HEDE-Training. Manual zur Gesundheitsförderung auf Basis der Salutogenese.** Bern: Huber-Verlag.

- Fried, L. (2000). Sexualität in Kindertagesstätten – immer noch ein Tabu? In H. Colberg-Schrader, D. Engelhardt, D. Höltershinken, K. Neumann & T. Sprey-Wessing (Hrsg.), **KIT. Kinder in Tageseinrichtungen. Ein Handbuch für Erzieherinnen**. 9. (S. 413-418) Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hascher, T., Suter, T. & Kolip, P. (2001). **Terminologie-Dossier zur Gesundheitsförderung unter besonderer Berücksichtigung des Themas „Bewegung“ und des Settings „Schule“**. Bern: Universität Bremen/Schweizerische Stiftung für Gesundheitsförderung.
- Jerusalem, M. (1997). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule. In R. Schwarzer (Hrsg.), **Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch** (S. 575-594). Göttingen: Hogrefe.
- Hopf, A. (2002). **Sexualerziehung**. Unterrichtsprinzip in allen Fächern. Neuwied: Luchterhand-Verlag.
- Hurrelmann, K. & Razum, O. (Hrsg.) (2012). **Handbuch Gesundheitswissenschaften** (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa-Verlag.
- Kröger, C. & Miethling, W.-D. (2011) (Hrsg.). **Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe**. Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.) (2010). **Handbuch Kindheits- und Jugendforschung**. Opladen: Leske und Budrich-Verlag.
- Largo, R. (2010). **Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren**. München: Piper-Verlag.
- Lindenmeyer, J. & Rost, S. (2008). **Lieber schlau als blau – für Jugendliche. Ein Präventionsprogramm für die Schule**. Weinheim & Basel: Beltz-Verlag.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). **Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters**. Berlin: Springer-Verlag.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). **Bewegungslehre Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt** (11. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer-Verlag.
- Müller, C., Petzold, R., Hofmann, S. & Volkmer, M. (2005). **Sportunterricht gestalten. Erproben, Üben, Spielen**. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Neubauer, G. (2010). Kindheit, Jugend, Sexualität. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), **Handbuch Kindheits- und Jugendforschung** (S. 987-1004). Opladen: Leske und Budrich-Verlag.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). **Entwicklungspsychologie**. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Palentien, C. & Harring, M. (2010). Kindheit, Jugend und Drogen. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.) **Handbuch Kindheits- und Jugendforschung** (S. 1005-1018). Opladen: Leske und Budrich-Verlag.

- Quindeau, I. & Brumlik, M. (Hrsg.) (2012). **Kindliche Sexualität**. Weinheim und Basel: Beltz und Juventa.
- Schmidt, W. (Hrsg.) (2009). **Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit**. Schorndorf: Hofmann.
- Sygusch, R., Wick, C., Töpfer, C. & Gabriel, H. (2011). Sport und Gesundheit – eine dynamische Zweierbeziehung. In C. Kröger & W.-D. Miethling (Hrsg.) **Sporttheorie in der gymnasialen Oberstufe**. Schorndorf: Hofmann.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (2006). **Bewegungsfreundliche Schule in Thüringen, Teil 1, 48**. Verfügbar unter www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1943 [11.09.2012]
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (2008). **Bewegungsfreundliche Schule in Thüringen, Teil 2. Praxis. Bewegte Lehr- und Lernmethoden, Stundenentwürfe, Arbeitsblätter, 53**. Verfügbar unter www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2355&tspt=%3A%3B%3AbackUrl%3A%3D%3A%2Fweb%2F-guest%2Fmedia%2Fsearch%3Ftspt%3Dnosearch [11.09.2012]
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) Regionalbüro Europa (1986). **Ottawa Charter for Health Promotion. Erste Internationale Konferenz über Gesundheitsförderung, Ottawa, Kanada, 17.-21. November 1986**. Verfügbar unter www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion, 1986 [15.08.2013]
- Zimmer, R. (2011). **Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. (22. Gesamtaufl.)**. Freiburg: Herder-Verlag.





2.3 Naturwissenschaftliche Bildung

Naturwissenschaftliche „Literacy“ beinhaltet die Fähigkeit, grundlegende naturwissenschaftliche Konzepte heranzuziehen, wenn es darum geht, die Welt zu verstehen und Entscheidungen über die natürliche Umwelt zu treffen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, naturwissenschaftliche Fragestellungen als solche zu erkennen, Nachweise zu verwenden, wissenschaftliche Schlüsse zu ziehen und diese Schlüsse anderen mitzuteilen.

Was verstehen wir unter naturwissenschaftlicher Bildung?

Die Naturwissenschaften zeichnen sich durch eine besondere Art und Weise aus, wie die Welt betrachtet und untersucht wird (Natur der Naturwissenschaften). Dabei ist es wichtig, theorie- und handlungsorientierte Angebote in Lern- und Erfahrungssituationen zu integrieren und das „Experiment“ als „Frage an die Natur“ in das Zentrum des Erkenntnisprozesses zu stellen.

Wie können wir naturwissenschaftliche Bildung unterstützen?

Naturwissenschaftliche Bildung muss frühzeitig und fortgesetzt sowohl in staatlich organisierten Bildungseinrichtungen (Kindertageseinrichtung, Schule) als auch kombiniert mit außerschulischen Lernangeboten (z. B. ökologische Lernorte, Schülerlabore oder Jugendinitiativen) ermöglicht und entwickelt werden.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Kinder und Jugendliche führen ein Projekt an einem nahegelegenen See durch: Sie analysieren Wasserproben, untersuchen Fauna und Flora; sie beschäftigen sich mit den Ursachen und Folgen von Verschmutzung.

Wie kann naturwissenschaftliche Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter naturwissenschaftlicher Bildung?

Präambel

Die Naturwissenschaften ergründen die Geheimnisse der Natur. Sie befassen sich mit den Bausteinen des Lebens, den Gesetzmäßigkeiten alltäglicher Vorgänge sowie den Phänomenen der Erde und des Universums – vom Urknall bis heute. Aber auch scheinbar einfache Fragen stellt die Naturwissenschaft: Warum scheint die Sonne, warum wechseln Tag und Nacht? Wie entsteht der Regenbogen? Warum wird Wasser beim Abkühlen irgendwann zu Eis? Wie funktioniert ein Automotor? Warum schmücken sich die Bäume im Frühjahr mit einem Blätterkleid? Seit jeher bemühen sich die Menschen um Deutungen der wahrgenommenen Wirklichkeit, um diese zu verstehen und eine Ordnung in die Eigenschaften der Welt zu bringen. Die Naturwissenschaften untersuchen Wechselwirkungen aller Art: von Atomen und Molekülen, Zellen und Organismen, Stoffen und Materie bis hin zur Interaktion von Mensch und Umwelt.

Unser modernes Weltbild wird ganz wesentlich durch naturwissenschaftliches Denken bestimmt und zwar viel mehr, als uns im Alltag bewusst ist. Von frühester Kindheit an werden wir mit Vorstellungen von Ursache und Wirkung, von Materie und Bewegung, Mechanik und Elektrizität vertraut – durch Antworten auf Kinderfragen, durch Umgang mit technischem Spielzeug, in der Schule und schließlich im Beruf. Dabei prägen die Naturwissenschaften unser heutiges Leben nicht nur durch die Vielzahl technischer Geräte oder innovativer Materialien, sondern auch durch die grundlegenden Denk- und Erkenntnisstrukturen. Die Naturwissenschaft versucht, Bereiche der Wirklichkeit zu erfassen, sie messbar und kausal erklärbar zu machen.

Die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse hat unsere Welt ganz wesentlich verändert und wird dies auch in Zukunft tun. Die technische Umwelt bestimmt die Lebensqualität und den Lebensalltag der Menschen und ist eng mit Zivilisation und Kultur verbunden. So finden naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten nicht nur durch die Entwicklung von Werkzeugen, Maschinen und Apparaten eine praktische Umsetzung, vielmehr haben die Naturwissenschaften kulturhistorisch einen entscheidenden Beitrag zur Befreiung des menschlichen Denkens von der unverstandenen und mythologisch gedeuteten Macht der Naturgewalten oder vom mystifizierenden Schicksalsglauben geleistet. Modernes aufgeklärtes Denken und naturwissenschaftliches Denken sind von ihrer Herkunft her wesensverwandt.

Das wichtigste Merkmal der Naturwissenschaften ist die Erkenntnismethode des geplanten, hypothesengeleiteten Beobachtens, des Experimentierens und der Modellbildung, kurz gesagt: Die Naturwissenschaften stellen das Experimentieren ins Zentrum ihrer Überlegungen. Ausgangspunkt naturwissenschaftlichen Forschens ist immer eine „Frage an die Natur“, die sich dem Naturwissenschaftler durch die Beobachtung stellt (z. B. „Warum ist der Himmel blau?“, „Warum löst sich Zucker in heißem Wasser schneller auf als in kaltem?“, „Warum bildet sich im Winter auf einem See eine Eisfläche?“, „Warum verfärbt sich im Herbst das Laub der Bäume?“). Mit Experimenten werden Daten gesammelt – wenn diese sich in eine Gesetzmäßigkeit einordnen lassen, können Phänomene erklärbar gemacht werden (**Beobachtung und Hypothesenbildung**). Diese Hypothese wird mit weiteren Experimenten überprüft und entweder falsifiziert oder verifiziert (**Hypothesenprüfung**). Wenn sich die Hypothese unter unterschiedlichsten Bedingungen immer wieder bestätigt, kann sie als allgemeingültig bezeichnet werden. Man spricht dann auch von einem Naturgesetz (**Bildung der Synthese**).

Durch die klassischen Erkenntnisfelder (Fächer) Biologie, Chemie und Physik werden innerhalb des naturwissenschaftlichen Methodenspektrums zwar unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, die spezifisch naturwissenschaft-

liche Herangehensweise an Problemstellungen charakterisiert jedoch den Weg der Erkenntnisgewinnung. Die naturwissenschaftlichen Fächer zeichnen sich dabei durch eine besondere Art und Weise aus, in der die Welt betrachtet und untersucht wird (Natur der Naturwissenschaften). Sie setzen sich mit der Erforschung und dem Verständnis der belebten und unbelebten Natur auseinander.

Naturwissenschaftliche Bildung ist ein verlässlicher Teil des Wissensbestandes der Menschheit, auch wenn unser Wissen über die Natur in vieler Hinsicht defizitär ist. Große Fragen der Gegenwart und Zukunft (Umweltzerstörung, Ressourcen) entscheiden sich in einer Verbindung von naturwissenschaftlichen und ethischen Fragestellungen. Dabei geben die Naturwissenschaften die Möglichkeiten vor, etwas tun zu können (**Sach- oder Verfügungswissen**), während die Ethik als Lehre von den Werten und Normen Antworten auf die Fragen gibt, was getan werden muss, was getan werden darf und was nicht getan werden darf (**Orientierungswissen**).

Damit Kinder und Jugendliche die Chance erhalten, sich zu urteilsfähigen Personen zu entwickeln, die in der Zukunft für sich und andere Menschen Verantwortung übernehmen, bedarf es auch naturwissenschaftlicher Bildung. Sie versetzt Kinder und Jugendliche in die Lage, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Phänomene zu beschreiben und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen. Wichtig ist dabei vor allem auch der Aufbau eines Verständnisses in Bezug auf gesellschaftlich, sozial und politisch relevante Themen in Wissenschaft und Technik – eine Voraussetzung, sich in einer durch Naturwissenschaften und Technik geprägten Welt zurechtzufinden und sich an diesen Themen aktiv beteiligen bzw. diese kritisch betrachten zu können. Dieses Verständnis von naturwissenschaftlicher Kompetenz wird als naturwissenschaftliche Grundbildung beziehungsweise **Scientific Literacy** bezeichnet.

Die Naturwissenschaften beschäftigen sich mit der belebten und unbelebten Natur. Zu den bekanntesten Themengebieten zählen Biologie, Chemie und Physik. Die Geowissenschaften lassen sich ebenfalls den Naturwissenschaften zuordnen. Physikalische Fragestellungen richten sich auf die Erforschung gesetzmäßiger Vorgänge in der Natur, chemische Fragestellungen auf die Erforschung von Eigenschaften von Stoffen sowie deren Umwandlung, biologische Fragestellungen auf die Erforschung des Lebendigen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden experimentelle Methoden und theoretische Überlegungen eingesetzt. Neben der Anwendung **naturwissenschaftlicher Basiskonzepte** steht die Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen für die Erkenntniswege der Naturwissenschaften durch eigenes naturwissenschaftlich orientiertes Arbeiten (**Erkenntnisgewinnung**) im Mittelpunkt. Darüber hinaus sollen sie kompetent am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen können (**Kommunikation**), wenn es um Entscheidungen geht, bei denen naturwissenschaftliches Wissen erforderlich ist. Ein weiterer Aspekt ist der Erwerb von **naturwissenschaftlicher Beurteilungskompetenz**, mit deren Hilfe die Bedeutung, die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit naturwissenschaftlicher Aussagen begründet bewertet werden können.

Scientific Literacy

„PISA versteht unter naturwissenschaftlicher Grundbildung die Fähigkeit, ...
... die charakteristischen Eigenschaften der Naturwissenschaften als eine Form menschlichen Wissens und Forschens zu verstehen,
... naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, um Fragestellungen zu erkennen, die sich naturwissenschaftlich bearbeiten lassen, sich neues Wissen anzueignen, naturwissenschaftliche Phänomene zu beschreiben und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, ... zu erkennen und sich dessen bewusst zu sein, wie Naturwissenschaften und Technik unsere materielle, intellektuelle und kulturelle Umwelt formen, ... sowie die Bereitschaft, sich mit naturwissenschaftlichen Ideen und Themen zu beschäftigen und sich reflektierend mit ihnen auseinanderzusetzen.“ (Klime u. a., S. 178).

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

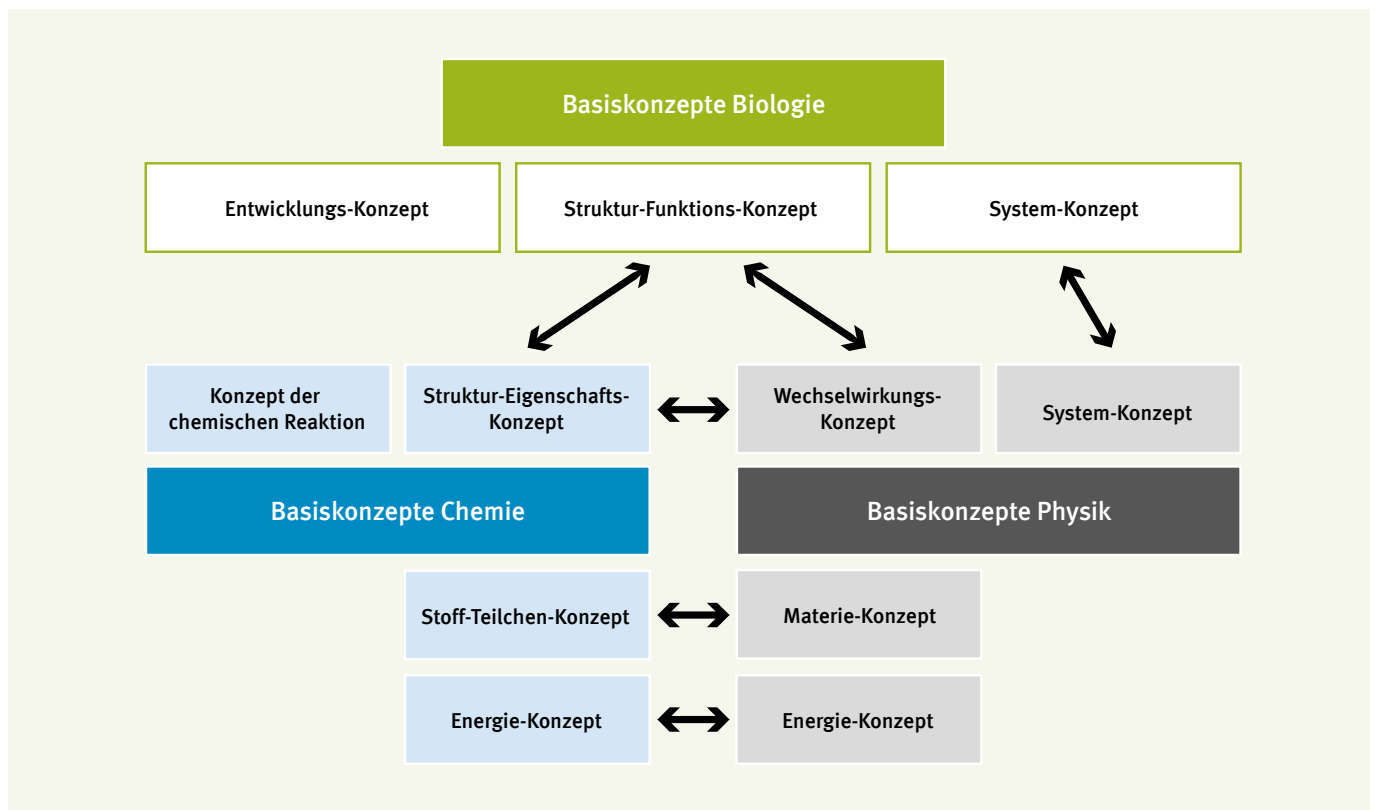


Abb. Basiskonzepte der naturwissenschaftlichen Fachgebiete

Die klassischen naturwissenschaftlichen Fachgebiete Biologie, Chemie und Physik sind durch bestimmte Basiskonzepte charakterisiert. Diese verdeutlichen, dass die drei Fächer nicht mit derselben „Brille“ auf die Welt blicken. Sie betrachten unterschiedliche Teilaspekte der naturwissenschaftlichen Welterschließung (siehe Abbildung).

Die **Biologie** ist die „Lehre vom Leben“ oder wird auch als die „Wissenschaft der belebten Natur“ bezeichnet. Sie beschreibt und untersucht die Gesetzmäßigkeiten des Lebendigen sowie Fragen der Entwicklung, der Organisation, der Strukturen und der Prozesse des Lebens, indem biologische Prozesse auf molekularer und zellulärer Ebene (Aufbau und Funktion von Molekülen) bis hin zu größeren, vernetzten Einheiten (Zusammenleben von Populationen in Ökosystemen) betrachtet werden. Die Biologie ist eine sehr junge Naturwissenschaft. Sie hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte und Jahrhunderte stark verändert und ändert sich immer noch, so dass es schwierig ist, die Biologie eindeutig zu beschreiben. Neben den klassischen Bereichen Botanik (Pflanzenkunde), Zoologie (Tierkunde) und Genetik (Vererbungslehre) haben sich viele Arbeitsgebiete der Biologie zu eigenständigen naturwissenschaftlichen Forschungsfeldern entwickelt. So ist beispielsweise die Mikrobiologie die Wissenschaft der Mikroorganismen, die Molekularbiologie untersucht Moleküle in lebenden Systemen und die Humanbiologie lehrt die Grundlagen der Humanmedizin.

Daneben werden in der Biologie auch gesellschaftliche Auswirkungen auf lebende Systeme thematisiert. Biologische Bildung beinhaltet damit auch die Bindung von Kindern und Jugendlichen an die Natur und die Auseinandersetzung mit Fragen eines verantwortungsvollen Umgangs mit Natur und Lebewesen, was den eigenen Körper einschließt.

Egal ob beim Atmen, in einem Blitz oder dem Leuchten eines Glühwürmchens – chemische Prozesse finden überall statt. Die **Chemie** befasst sich mit den Eigenschaften der Stoffe (Elemente und Verbindungen). Sie zeichnet sich durch das Denken

in Modellen unter Verwendung einer eigenen Symbolsprache aus (chemische Formeln). Stoffe sind aus Teilchen aufgebaut und die Struktur der Teilchen bestimmt die Eigenschaften der Stoffe. Die chemischen Elemente können dabei Verbindungen eingehen und sind die Grundlage der chemischen Vorgänge. Ein zentrales Konzept der **Chemie** ist die chemische Bindung, mit der zwei oder mehr Atome fest miteinander verbunden sind. Diese können durch chemische Reaktionen gebildet und gebrochen werden. Die Chemie untersucht die Eigenschaften von bisher unbekannten Verbindungen und entschlüsselt ihre Zusammensetzung mit Hilfe physikalischer Methoden (Strukturaufklärung und Analytik). Ein weiteres wichtiges Arbeitsgebiet ist die Synthese neuer Verbindungen und Materialien, seien es beispielsweise neue Arzneimittel oder Werkstoffe, die unseren Alltag heute maßgeblich mitbestimmen.

Zeit und Raum sind die beiden großen Dimensionen der Physik. Dabei geht es um Wechselwirkungen, Bewegungen und Energie. Um die Gesetze der Natur zu beschreiben, nutzen die Physiker_innen die Mathematik. Die **Physik** ist somit die Wissenschaft der Eigenschaften und Zustandsformen, des inneren Aufbaus (Struktur) und der Bewegungen der unbelebten Materie. Sie ist auch die Wissenschaft der in den verschiedenen Materieformen stattfindenden Prozesse und Vorgänge sowie der dafür verantwortlichen, zwischen den Materiebausteinen bzw. -aggregaten bestehenden Kräfte und Wechselwirkungen. Im Unterschied zur Chemie beschäftigt sich die Physik vorwiegend mit solchen Vorgängen, bei denen keine stofflichen Umwandlungen eintreten. Die Physik ist bestrebt, Gesetzmäßigkeiten zu formulieren. Diese Gesetze werden in Form mathematischer Gleichungen dargestellt. Solche Zusammenhänge ergeben sich z. B. bei der Betrachtung von Bewegungsabläufen. Zum einen können Geschwindigkeiten, Beschleunigungen oder Krafteinwirkungen berechnet werden; zum anderen kann – z. B. durch die Beschäftigung mit dem Aufbau und der Funktionsweise eines Motors – das Erzeugen bzw. Erhalten eines Bewegungsablaufs durch Energieumwandlungen und mechanische Vorgänge verstanden und nachvollzogen werden. Dabei ist das Kennenlernen und Verstehen des Energieerhaltungssatzes als eines der wichtigsten naturwissenschaftlichen Grundprinzipien von zentraler Bedeutung.

Technik ist die Entwicklung, Herstellung und sinnvolle Anwendung von Werkzeugen und Maschinen, die von Menschen geschaffen wurden, um menschliche Arbeit zu erleichtern. Zugrunde liegen dabei naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten. Die technische Umwelt bestimmte und bestimmt wesentlich die Lebensqualität und den Lebensalltag der Menschen und ist auf das Engste mit der menschlichen Zivilisation und Kultur verbunden. Ganze Zeitalter wurden und werden durch technische Erfindungen geprägt. Oft werden die Entwicklung und die Verwendung von Technik nur unter dem Aspekt der Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse thematisiert. Nur das, was naturwissenschaftlich möglich und technisch realisierbar ist, kann auch gebaut und sinnvoll eingesetzt werden. Technik allein unter diesem Aspekt zu betrachten, greift jedoch zu kurz. Es gilt ebenso, ihre Entwicklung und Verwendung immer mit den Fragen ökonomischer Leistungsfähigkeit, ökologischer Verträglichkeit und sozialer Gerechtigkeit zu verbinden.

Die **Geographie** sucht nach Erklärungen für die Eigenschaften von Orten und Räumen sowie die Verteilung von Menschen und Ereignissen auf der Erde. Insbesondere beschreibt sie die Mensch-Umwelt-Interaktionen im Kontext spezieller Orte, um Aussagen über die Zukunftsgestaltung von Mensch-Umwelt-Beziehungen abzuleiten. Methodisch vereint dabei die Geographie sowohl naturwissenschaftliche als auch sozialwissenschaftliche Ansätze.

Die naturwissenschaftlich ausgerichtete Physische Geografie umfasst Themenbereiche wie Hydrologie, Klimageographie oder Geomorphologie. Diese untersuchen

die Struktur und Dynamik unserer physischen Umwelt. Die Sozial- bzw. Humangeographie ist gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtet und beschreibt vor allem soziale und kulturelle Prozesse in menschlichen Organisationssystemen, z. B. im Dienstleistungswesen oder beim Handel.

Die modernen Naturwissenschaften erforschen und beschreiben häufig die gleichen Objekte, wenn auch aus verschiedenen Blickwinkeln. Heute ist es somit nicht mehr möglich, die Naturwissenschaften absolut voneinander abzugrenzen. So benutzen Geograf_innen chemische und physikalische Methoden, um Ökosysteme zu erforschen. Biochemie und Biophysik sind im medizinischen Bereich wichtige Forschungsfelder, in denen die verschiedenen Wissenschaften kooperativ zusammenwirken. In der Bionik arbeiten bspw. Biolog_innen, Chemiker_innen, Physiker_innen und Techniker_innen zusammen, um Produkte nach dem Vorbild der Natur zu entwickeln.

Der Bereich der **Umweltbildung (ökologische Bildung)** ist vermutlich der älteste Bereich, in dem interdisziplinär gearbeitet wird und in dem die Integration von Wert- und Urteilsfragen in den naturwissenschaftlichen Fächerkanon eine Rolle spielt. Umweltbildung hat zum Ziel, Lernen handlungsorientiert in einem lebenslangen Prozess zu ermöglichen. Dies soll sowohl in frühkindlichen und in schulischen Einrichtungen, im Beruf als auch in der Freizeit und in der Familie umgesetzt werden. Weiteres Ziel der Umweltbildung ist die Entwicklung eines natur- und umweltverträglichen Handelns. Dabei sollen Wissen und Einsicht in die Gesamtvernetzung aller ökologischen, sozialen und ökonomischen Prozesse entwickelt werden, um ein an die Natur angepasstes Leben und Wirtschaften zu ermöglichen (z. B. verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen).

Verknüpft wird die ökologische Bildung heute mit der Forderung nach einer **Bildung für nachhaltige Entwicklung**, die das Ziel hat, Kindern und Jugendlichen vermehrt Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Gegenwart und Zukunft aufzuzeigen und erfahrbar zu machen. Um komplexe Entwicklungen umfassend zu betrachten, müssen Verhaltensweisen der Industrie, der Politik oder das eigene Handeln reflektiert werden. Das vorausschauende Denken und Handeln, das Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen oder der Umgang mit unvollständigen Informationen – nicht nur bei ökologischen Fragen – sind dabei wichtige Kompetenzen, um kompetente Entscheidungen zu treffen und sich öffentlich zu engagieren.

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

Die Entwicklung von Interessen wird von früher Kindheit an maßgeblich und lang anhaltend beeinflusst. Wenn bereits im Vor- bzw. Grundschulalter ein definiertes naturwissenschaftliches Interesse ausgebildet wurde, wird dieses häufig beibehalten und im Verlauf der Schulzeit intensiviert. Insbesondere Familien, pädagogisch Tätige in den verschiedenen Lebensabschnitten und Peers haben hierbei einen Einfluss auf die Interessenentwicklung. Gemeinsame Gespräche und Aktivitäten (z. B. Besuch von technischen Museen oder Erkunden der Natur) oder das Beisteuern von Materialien (z. B. Bücher oder Experimentierkits) fördern die Intensität der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Bildungsinhalten und unterstützen so die Entwicklung einer persönlichen Bedeutsamkeit dieser Themen für alle Beteiligten.

Auch auf die Ausbildung eines positiven naturwissenschaftlichen Selbstkonzepts (die eigene Überzeugung, Naturwissenschaften zu verstehen) und auf die Wertschätzung naturwissenschaftlicher Bildung (positive Beurteilung des Gebrauchswerts der Naturwissenschaften zum Weltverstehen) haben Familien, pädagogisch Tätige und Personen aus dem sozialen Umfeld aufgrund eigener Erfahrungen und Sichtweisen einen bedeutsamen Einfluss. So werden die Naturwissenschaften von Kindern und Jugendlichen als unterschiedlich bedeutsam und schwierig erlebt

bzw. eingeschätzt, so dass sich frühzeitig positive oder negative affektive Haltungen – insbesondere bezogen auf einzelne Teilgebiete (gesunde Biologie, abstrakte Physik, giftige vs. heilsame Chemie) – ausbilden. Der Nutzen naturwissenschaftlicher Bildung wird häufig hauptsächlich den Expert_innen in beruflichen Bereichen (Ingenieur_innen, Wissenschaftler_innen usw.) zugeschrieben. Hier spielen pädagogisch Tätige eine zentrale Rolle: Wenn sie es verstehen, Interesse für Naturwissenschaft und Technik zu wecken und Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu ermöglichen, sich in diesem Bereich kompetent zu erleben, wenn sie wertschätzend mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und dem damit verbundenen weniger oder mehr ausgeprägten Selbstvertrauen umgehen, dann können heute noch häufig vorherrschende Vorurteile wie „man sei nicht begabt für Physik/Chemie/Biologie“ überwunden werden.

Eine fachlich fundierte Beschäftigung mit den Naturwissenschaften bereits vor der schulischen Ausbildung wirkt sich günstig auf die Stärkung des Selbstvertrauens aus. Kinder und Jugendliche können sich unabhängig von ihrem Geschlecht für die Naturwissenschaften interessieren und Fähigkeiten und Selbstvertrauen entwickeln. Jedem einzelnen steht naturwissenschaftliche Bildung offen. Die Haltung, die Naturwissenschaften (oder bestimmte Teilgebiete) seien für bestimmte Lerngruppen (z. B. Mädchen oder bildungsferne Milieus oder Kinder und Jugendliche mit Behinderungen) schwer vermittelbar, kann und muss von Anfang an entkräftet werden.

Für den Bereich der Umweltbildung sind die Familien als Vorbilder für eigenes ökologisches Verhalten sehr wichtig. Trotzdem ist bis heute wenig bekannt, inwieweit familiäre Konstellationen umweltverträgliches Verhalten besonders fördern. In den Kindertageseinrichtungen und Schulen sollte Umweltbildung als Querschnittsaufgabe behandelt werden. Immer dann, wenn es sich bei Bildungsinhalten anbietet, sollten Begegnungen mit der Natur und der Umwelt angeregt werden und es sollte das eigene ökologische Handeln thematisiert werden (z. B. sparsamer Umgang mit Rohstoffen und Energie; Einsatz wiederverwendbarer Materialien; Entsorgung von Abfällen nach ökologischen Gesichtspunkten). Neben Inhalten wie Arten- und Biotopschutz und technischer Umweltschutz sollen darüber hinaus Themen aufgegriffen werden wie biologische Vielfalt, Agenda 21, Ressourcen- und Energienutzung, Verkehr und Mobilität sowie Freizeitverhalten, ökologisches Bauen, Methoden der Umweltbildung, Biotechnologie sowie Landesentwicklung und Raumordnung.

Naturwissenschaftliche Bildung muss frühzeitig und fortgesetzt sowohl in staatlich organisierten Bildungseinrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Schulen) als auch kombiniert mit außerschulischen Lernangeboten ermöglicht und entwickelt werden. Dabei ist es wichtig, theorie- und handlungsorientierte Angebote und Anforderungen in die Lern- und Erfahrungssituationen zu integrieren. So entdecken Kinder und Jugendliche die Vielfalt der Pflanzen und Tiere auf Ausflügen in die Natur zu außerschulischen Lernorten (z. B. Ökologiestation, Bauernhof oder Naturlernpfade). Sie untersuchen Ökosysteme (z. B. Gewässeruntersuchungen) und lernen dabei Möglichkeiten des aktiven Umweltschutzes vor Ort kennen. Umweltzentren und Jugendinitiativen der großen Umweltverbände wie BUND, Nabu oder WWF unterhalten außerschulische Bildungseinrichtungen (z. B. ökologische Lernorte) und wenden sich mit speziellen Angeboten an Kindertageseinrichtungen und Schulen (z. B. gesunde Ernährung oder Naturschutz).

Kooperationen – z. B. zwischen Industrie, Forschung und Schule – sind wichtig für das Kennenlernen außerschulischer, naturwissenschaftlicher Berufsfelder

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Wer über naturwissenschaftliches Hintergrundwissen – primär begrifflicher Natur – verfügt, kann am gesellschaftlichen Diskurs bezüglich naturwissenschaftlicher Themen teilnehmen. Er verfügt über eine sogenannte „cultural scientific literacy“. Das Ausmaß eines solchen Wissens schwankt freilich zwischen enzyklopädischer Vollständigkeit und bloß passivem Wortschatz.

Wer nicht nur einen naturwissenschaftlichen Wortschatz hat, sondern diesen auch aktiv verwenden kann – etwa indem ein naturwissenschaftlicher Zeitungsartikel nicht nur gelesen, sondern auch zusammengefasst und der Inhalt sachangemessen mitgeteilt werden kann – kurzum wer diskursfähig in der naturwissenschaftlichen Domäne ist, verfügt über eine sogenannte „functional scientific literacy“.

„Echte“ naturwissenschaftliche Bildung („true scientific literacy“) zeigt sich erst, wenn zusätzlich zum Faktenwissen ein Meta-Wissen um Konzepte tritt, etwa das Wissen um ein Ordnungsprinzip der Fakten. Dies impliziert zugleich auch ein Verständnis der Prinzipien und Theorien der Naturwissenschaften. (Shamos 1995, S. 87 ff.).

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

(z. B. Produktionsstätten für Lebensmittel, Labore zur Qualitätsüberwachung oder technische Betriebe bzw. Werkstätten) und das Verständnis für die Bedeutung der Naturwissenschaften für unsere Gesellschaft. So können Kinder und Jugendliche jeden Alters in Schülerlaboren naturwissenschaftliche Experimente durchführen, aber auch den Forscher_innen bei ihrer Arbeit „über die Schulter schauen“. Viele Industrieunternehmen haben in den letzten Jahren den Bildungsbereich für ihre Öffentlichkeitsarbeit entdeckt und bieten Informationsmaterialien oder Lernsets zu ihren Produktbereichen an (z. B. Anschauungsmaterial, Experimente), die sie den Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellen.

Wie verändert sich naturwissenschaftliche Bildung in der Entwicklung?

BASALE naturwissenschaftliche Bildung

Im Bereich basaler naturwissenschaftlicher Bildung ist ein großes Interesse an Vorgängen in der Natur vorhanden. Die Sinne ermöglichen bereits Babys beim Beobachten, beim Anfassen, Riechen, Hören und Schmecken die ersten Zugänge zu Naturphänomenen, wobei sie z. B. die Schwerkraft entdecken. Beim Hantieren mit konkreten Dingen werden die Eigenschaften von Objekten, deren Oberflächenbeschaffenheit und Handhabbarkeit kennengelernt und immer wieder mit allen Sinnen nachgeprüft. Erste Erfahrungen mit der Natur sind in den Alltag eingebettet. So werden z. B. Eindrücke gesammelt mit den verschiedenen Aggregatzuständen von Wasser im Verlauf der Jahreszeiten oder es werden physikalische bzw. chemische Phänomene (wie z. B. Trennen, Verbinden und Kategorisieren von Stoffen beim Spielen oder Kochen und Backen) kennengelernt. Die Wirkung der Schwerkraft bzw. des Gewichts von Gegenständen wird durch die Beobachtung des Herunterfallens entdeckt. Optische Eindrücke werden durch die bewusste Beobachtung des Wechsels von Hell und Dunkel, von Licht und Schatten gewonnen. Erste Fragen sind vor allem auf „Wenn-dann“-Beziehungen in der Natur gerichtet. Solche frühen Einsichten in alltäglich zu beobachtende Phänomene bilden die Basis für ein ausdifferenziertes Naturverständnis.

Das Erforschen der Umwelt geschieht dabei weitgehend im Spiel. Sobald die Sprache als Mittel der Kommunikation zur Verfügung steht, wird versucht, die Neugier auch im Gespräch zu befriedigen. In der Interaktion mit anderen Personen, durch Beobachten, Experimentieren usw. gelingt es, sich vielseitige naturwissenschaftliche Kenntnisse anzueignen.

ELEMENTARE naturwissenschaftliche Bildung

Im Bereich elementarer naturwissenschaftlicher Bildung werden die Natur und ihre Prozesse genau beobachtet und differenziert beschrieben. Die Vorstellungen von Raum und Zeit werden komplexer. Die Beobachtungsgabe und die sprachlichen Möglichkeiten werden durch die wiederholte Durchführung von entwicklungsge rechten Experimenten gestärkt. Eine erste Begegnung mit Stoffen und deren Eigenschaften erfolgt sehr früh. Durch einfache Beobachtungen und Messungen können Materialien auf der Stoffebene beschrieben werden: Stoffe mit unterschiedlicher Farbe und unterschiedlichem Geruch, Stoffe, die mehr oder weniger glänzend oder biegsam sind, Stoffe, die fest, flüssig oder gasförmig sind, werden kennengelernt. Darüber hinaus eröffnen sich auch die Zugänge zu Materialien, die als Werkstoffe verwendet werden können. Es werden Versuche unternommen, technische Geräte und Einrichtungen zu bedienen. Bevorzugt handelt es sich um solche Geräte und Einrichtungen, bei denen die Wirkung der Handlung unmittelbar erlebbar ist. Dabei werden neben einfachen Werkzeugen (z. B. Sandspielzeuge, Gartengeräte, aber auch Messer, Gabel und Schere) die Hände als Werkzeuge benutzt und dabei

Feinmotorik sowie die Auge-Hand-Koordination geübt. Im Austausch mit anderen erproben sie, inwieweit ihre Vorstellungen zutreffend sind. Durch das Sammeln, Sortieren und Ordnen von verschiedenen Materialien (z. B. Pflanzen, Steine) wird die natürliche Umwelt erfasst und gründlicher kennengelernt.

PRIMARE naturwissenschaftliche Bildung

Im Bildungsangebot der primären naturwissenschaftlichen Bildung können Eigenschaften verschiedener Stoffe kennengelernt und z. B. nach ihren Aggregatzuständen oder ihrem Aussehen (feste Körper, Flüssigkeiten, Gase) sortiert werden. Das Vermessen von Gegenständen und Entfernungen wird erlernt und mit Hilfe von Experimenten werden Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten (z. B. Dichte von Stoffen: Welche Materialien schwimmen, welche sinken im Wasser?; akustische Phänomene: Wie werden Töne erzeugt?; Stoffeigenschaften: Welche Eigenschaften haben Gase?) erworben. Optische Phänomene begleiten die Entwicklung von Beginn an und spielen im Bereich primärer naturwissenschaftlicher Bildung eine zentrale Rolle. Das Erkunden und Erforschen der natürlichen Umwelt erfolgt zielgerichtet, d. h. es werden erste Hypothesen gebildet und bewusst Versuchsbedingungen variiert.

Der Unterschied zwischen belebter und unbelebter Natur wird wahrgenommen und nachvollzogen. Naturvorgänge wie das Wachsen von Pflanzen und Tieren werden bewusst miterlebt und es entwickeln sich differenzierte Vorstellungen zu der Frage, was Lebewesen sind. Die Jahreszeiten werden mit jahreszeittypischen Naturphänomenen in Verbindung gebracht und es werden Veränderungen in der Natur beobachtet und unterschieden.

Das naturwissenschaftliche Erforschen der Welt entwickelt sich über das Ausprobieren und Entdecken in spielähnlicher Form bis hin zum Erkunden und Erproben in realen Situationen, wobei Anregungen, Unterstützung und vielfältige Erprobungsmöglichkeiten notwendig sind.

HETERONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

Heteronom-expansive naturwissenschaftliche Bildung bietet Gelegenheiten, die Prüfung subjektiver Theorien über Naturvorgänge mit eigenen Experimenten zu erlernen und weitere Einsichten in komplexere naturwissenschaftliche Theorien und Konzepte zu gewinnen. Grundlegende Sachkenntnisse über die Beschaffenheit der Welt beziehen sich auf das Verhältnis des Menschen zur Natur. Die Sichtweisen, Fragen, Zugänge und Deutungskonzepte sind Voraussetzungen für Handlungen und Ziele naturwissenschaftlicher Lernprozesse. Mit einfachen Messverfahren sind Stoffeigenschaften wie die Dichte, Schmelz- und Siedetemperatur, die elektrische Leitfähigkeit und die Löslichkeit zugänglich. Typischerweise beschäftigen sich Kinder und Jugendliche mit Metallen, Kunststoffen, Werkstoffen aus der Natur, aber auch mit Lebens- bzw. Gebrauchsmitteln aus ihrem Alltag (z. B. Salz, Zucker, Wasser oder Seife), deren Eigenschaften untersucht und unterschieden werden. Im Mittelpunkt steht dabei auch die Entwicklung von Fähigkeiten, um Fragen an die Natur zu stellen, um diesen Fragen selbst nachzugehen und gegebenenfalls Antworten zu finden. Kinder und Jugendliche nutzen die experimentelle Methode als Mittel zum individuellen Erkenntnisgewinn über naturwissenschaftliche Erscheinungen und erklären sich auf diesem Wege ihre Umwelt. Dabei verknüpfen sie vor allem experimentelle Ergebnisse mit Modellvorstellungen und erlangen hiermit ein tieferes naturwissenschaftliches Verständnis. So gelingt es ihnen, naturwissenschaft-

liche Modelle und Sichtweisen auch in ihrem Alltag gewinnbringend einzusetzen, so dass komplexe Sachverhalte wie z. B. atmosphärische Erscheinungen, Eigenschaften von Stoffen oder biologisches Verhalten für sie erklärbar und verstehbar werden.

AUTONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

Im alltäglichen Leben werden nun zunehmend naturwissenschaftliche Theorien verwendet. Dazu zählen immer mehr auch abstrakte Konzepte und Modellvorstellungen. Mit naturwissenschaftlichen Begriffen, Erklärungsmustern und Gesetzmäßigkeiten wird sicher umgegangen: Kinder und Jugendliche lernen, Phänomene der Lebenswelt auf der Grundlage ihrer naturwissenschaftlichen Kenntnisse zu erklären und zu bewerten, Entscheidungen zum eigenen umweltverträglichen Handeln zu treffen und Urteile zu fällen. Die Zusammenhänge zwischen lokalem Handeln und globalen Auswirkungen werden ihnen bewusst und sie können dieses Wissen für ihr eigenes verantwortungsbewusstes Handeln einsetzen.

An gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung in Bezug auf Naturwissenschaften wird aktiv und kritisch teilgenommen. Dies kann sich sowohl auf Themen der Forschung wie auch auf Fragen der technischen Entwicklung oder Ökologie beziehen. Dabei gelingt es zunehmend, Vernetzungen der Naturwissenschaften in Lebenswelt, Alltag, Umwelt und Wissenschaft zu erkennen, so dass naturwissenschaftliche Sachverhalte in ihrer Bedeutung und Anwendung für das eigene Leben – aber auch für die gesellschaftliche Entwicklung – aufgezeigt werden können. Interessenkonflikte und mögliche Lösungen sowie deren Konsequenzen werden wahrgenommen, abgewogen und diskutiert. Bei der Betrachtung gesellschaftsrelevanter Themen aus unterschiedlichen Perspektiven wird somit auch erkannt, dass Problemlösungen von Wertentscheidungen abhängig sind. Die kritische Auseinandersetzung unter Einbezug ethischer Überlegungen spielt dabei eine wichtige Rolle.

Die Bedeutung der Naturwissenschaften und der Industrie für Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt ist Kindern und Jugendlichen bekannt. Gleichzeitig sind sie für eine nachhaltige Nutzung von Ressourcen sensibilisiert. Das schließt den eigenen, verantwortungsbewussten Umgang mit Gebrauchsgütern, Lebensmitteln oder Energie ein. Daneben können sie bei technischen Entwicklungen Chancen und Risiken abwägen und sie lernen Methoden kennen, durch welche die negativen Folgen für Mensch und Umwelt minimiert werden. (z. B. Treibhauseffekt, Atomenergie, Chancen und Risiken neuer technischer Anwendungen).

Kinder und Jugendliche können sich und anderen nun die Phänomene, denen sie in ihrer Lebensumwelt begegnen, auch mit Hilfe der Naturwissenschaften unter Nutzung der Fachsprache und der naturwissenschaftlichen Modellvorstellungen erklären. Dabei überprüfen sie Informationen daraufhin, ob die darin getroffenen Aussagen naturwissenschaftlich korrekt sind. Sie können ihre Positionen fachlich orientiert darstellen und reflektieren, Argumente finden oder gegebenenfalls ihre Auffassung aufgrund der vorgetragenen Einwände revidieren.

Tabellen

BASALE naturwissenschaftliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Es wird der Umwelt viel Aufmerksamkeit entgegengebracht; schon früh wird begonnen, sich in Raum und Zeit zu orientieren. Mit Neugier erfolgt die Zuwendung zur belebten und unbelebten Natur. Mit allen Sinnen werden die Phänomene, die in der Umgebung zu beobachten und zu erforschen sind, erkundet und es wird spontan und kreativ auf Ereignisse im näheren Umfeld reagiert. Im Umgang mit der eigenen Person werden erste relevante Erfahrungen gemacht bezüglich der Hygiene, der Ernährung und der Gewohnheiten ihres Alltags. Weiterhin finden die „Grundelemente“ Erde, Wasser, Luft und Feuer Aufmerksamkeit. Je nach Jahreszeit zeigen Erde und Wasser verschiedene Eigenschaften, die beobachtet, erfahren und teilweise auch verändert werden. So werden erste Einsichten in die Natur mit ihren Phänomenen gewonnen und es wird begonnen, sich ein Bild von ihr zu machen. Durch die Beobachtung von zeitlich wiederkehrenden Ereignissen (im Tages- und Jahreslauf) und durch die bewusste Gestaltung von markanten Punkten im Zeitverlauf (Jahreszeitenwechsel, Geburtstage usw.) werden Vorstellungen über die Zeit ausdifferenziert.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse U. a. durch tägliche Handlungsabläufe sowie über das Kommentieren und Erklären ihrer Handlungen durch Erwachsene und ältere Kinder werden erste begriffliche Vorstellungen der belebten und unbelebten Natur in ihrer unmittelbaren Umgebung gesammelt. Gemeinsam mit anderen beobachten sie die Verrichtungen der Erwachsenen im Alltag, die Zubereitung von Nahrung, die Pflege von Pflanzen im Haus und im Garten sowie die Pflege von Tieren. Erwachsene unterstützen in ihren Erfahrungen mit Erde, Wasser und Luft während der wechselnden Jahreszeiten, indem sie Beobachtungen und Erkenntnisse kommunizieren. Erkundungen werden zusammen unternommen, um Natur und Technik hautnah zu erleben. Besondere Aufmerksamkeit richtet sich in diesem Alter auf Tiere, die in ihren äußeren Erscheinungen, in ihren Bewegungsmöglichkeiten und in ihrem Ausdruck ein großes Interesse hervorrufen. Sich in Tiere zu verwandeln (Perspektivwechsel), Gegenstände mit anderen Bedeutungen und Funktionen zu versehen und Situationen ihrer natürlichen Umwelt schöpferisch nachzugestalten, findet in Spielsituationen Raum. Gemeinsam mit anderen erkunden sie ihre Umwelt und lernen die Eigenschaften verschiedener Materialien spielerisch kennen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die Bewegung erfolgt in unterschiedlichen Räumen, die dem Erkundungsinteresse reichlich Spielraum bieten. Zusammen mit anderen ist ungefährdetes Bewegen möglich. In Räumen werden bewegliche Objekte je nach ihrer Beschaffenheit geschoben, gerollt, gehoben, gekippt. Unterschiedliche Materialien werden verglichen, geordnet und verändert hinsichtlich verschiedener Eigenschaften. Räume werden als hell oder dunkel erfahren und es wird mit unterschiedlichen Lichtverhältnissen gespielt (z. B. beim „Höhlenbau“). Auf Spielplätzen, in Parks, im Wald usw. werden neue Eindrücke gewonnen und Naturmaterialien gesammelt. Naturmaterialien bieten sich auch zum Spielen an. Das Sammeln von Dingen der belebten und unbelebten Natur fördert das Wahrnehmungsvermögen und ist Anlass und Ausdruck eigenen Nachdenkens. Im Laufe der Jahreszeiten und bei unterschiedlichem Wetter werden verschiedene Phänomene wie z. B. Sonnenschein, Regen, Nebel, Schnee und Frost zum Lernanlass. Zum Erkunden und zum Ausprobieren stehen neben einfachen Haushaltsgeräten auch technische Spielzeuge und unterschiedliche Materialien (Ton, Papier, Holz, Kunststoff) zur Verfügung.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Das Spektrum der Wahrnehmungen ist durch die Sinne geprägt, mit deren Hilfe ein immer genaueres Bild von der belebten und unbelebten Na-	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Dinge, Erscheinungen und Tätigkeiten ihres Gegenübers werden differenziert wahrgenommen, es wird sich darüber ausgetauscht und versucht,	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Schon in den ersten Lebensjahren eröffnen sich unterschiedliche Lebensräume, je nachdem, ob das Kind auf dem Land, an der See, im Gebirge, in einem

BASALE naturwissenschaftliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	tur entwickelt werden kann. Ereignisse und Objekte der Umwelt (Alltagsgegenstände, Spielmaterialien, Ereignisse der Natur), die hinsichtlich ihrer verschiedenen Eigenschaften in kindlicher Sichtweise wahrgenommen werden, werden beobachtet und erkundet. Besonderes Interesse wird an Lebewesen in ihrer nächsten Umgebung entwickelt. Aufeinander folgende Ereignisse und Handlungen werden als voneinander abhängig gedeutet und damit werden frühe Erfahrungen mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten gesammelt. Beim Erkunden und Ausprobieren von Werkzeugen und Geräten wird sich erfolgreich bewährt. Dadurch entsteht Ermutigung, sich auch komplexeren und schwieriger zu handhabenden Gegenständen und Wirkungszusammenhängen zuzuwenden.	Erklärungen zu finden. Im Austausch mit anderen werden sukzessive passende Begrifflichkeiten erworben. Phänomene der Natur werden nach ihren Erscheinungsformen erforscht. Besonderes Interesse besteht an Tieren: für ihre Größe und ihre Bewegungen, für die Geräusche, die sie erzeugen, und für ihre Nahrung. In gemeinsamen Spiel- und Erkundungssituationen werden Gegenstände nach ihren physikalischen Eigenschaften untersucht. Erste Vorstellungen zum Gebrauch und zur Funktion von technischen Geräten und Werkzeugen werden entwickelt, indem sie ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Umgang mit Technik beobachten und von ihnen zur Hilfe angeregt werden. Durch bewusste Zuwendung gelingen gemeinsame Aktionen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen drinnen und draußen; sie ermöglichen in einem ausgewählten Rahmen, belebte und unbelebte Naturvorgänge zu beobachten und zu erforschen.	Dorf oder in der Großstadt aufwächst. Erste Erfahrungen mit dem Zeitbegriff (Zeitspanne, Zeitpunkt) werden durch die von anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vorgelebten strukturierten Tagesabläufe erworben. Vergangenheit und Zukunft werden eher als diffuse Zeiträume erlebt. Mit zuverlässigen Raum- und Zeitordnungen wird die Umwelt als ein sicheres Terrain erfahren, in dem sie sich zurechtfinden und Erkundungen durchführen können. Fehlen solche Ordnungen, führt dies zu starker Verunsicherung. Der Kontakt mit Natur und Technik erfolgt überall: zu Hause, in Institutionen der kindlichen Bildung und in öffentlichen Räumen. Das Interesse an Natur und Technik wird unterstützt, wenn verschiedene interessante Orte aufgesucht und erkundet werden, z. B. der Tierpark, eine Baustelle, ein Bauernhof oder eine Autowerkstatt – und wenn kompetente Erwachsene an diesen Orten als Gesprächspartner_innen zur Verfügung stehen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Alle Naturerscheinungen, alle Dinge des näheren Umfeldes, alle Geräte, die im Haushalt zu beobachten sind, stellen Lernangebote dar. • Gemeinsam mit anderen wird die Eroberung der Lebenswelt unternommen, Lernorte außerhalb der Wohnung bzw. außerhalb der Institution kindlicher Bildung aufgesucht. • Im Spiel mit Bällen und anderem Spielzeug werden Vorstellungen vom Ablauf verschiedener Bewegungsarten gewonnen und durch Ausprobieren wird die Beweglichkeit als Voraussetzung der Ortsveränderung entdeckt. • Durch Krabbeln und Laufen werden erste Erfahrungen mit ebenen und schiefen Flächen gemacht; es werden unterschiedliche Flächen zum Legen, Bauen, Kippen, Schieben genutzt. • In der belebten und unbelebten Natur dienen verschiedene Materialien (z. B. Äste, Zweige, Blätter, Früchte, Steine, Sand) zur Exploration ihrer Eigenschaften.		

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Materialeigenschaften werden handlungspraktisch und mit allen Sinnen erkundet, z. B. beim Formen von Knete, beim Reißen von Papier, beim Zusammenknüllen von Folien, beim Zerquetschen einer Banane usw. • Materialien, die sich beliebig kombinieren lassen, stehen zur Verfügung (Behälter, Rohre, Trichter, Messbecher, Schachteln, Dosen usw.). • Erfahrungen mit der belebten Natur sind innerhalb eines Gartens, eines Parks, im Zoo oder im Wald möglich; Vorgänge z. B. am Wasser, an Bach, Fluss, See und Meer können beobachtet werden. • Erfahrungen mit Haus- und Wildtieren werden gewonnen; durch den Umgang mit und die Pflege von Pflanzen und Tieren werden Vorstellungen über Lebewesen ausdifferenziert. • Wetterereignisse (z. B. Sonne, Regen, Schnee, Luftbewegungen wie Wind, Sturm) werden beobachtet, den Phänomen der vier Jahreszeiten (z. B. Kühle, Kälte, Wärme, Hitze, Feuchtigkeit) wird nachgegangen und erste Zusammenhänge werden hergestellt (z. B. jahreszeitliche Veränderungen des Wetters und ihr Zusammenhang mit der Kleidung). • Verschiedene (Spiel-)Materialien, die sowohl in ihrer Oberflächenbeschaffenheit als auch in ihrer Form zum genauen Wahrnehmen Anlass geben, regen dazu an, das nahe Umfeld nach Mustern (Bewegungsmuster, Zustände) zu erkunden. • Das Bauen und das Konstruieren von Bauten mit Klötzen ermöglichen erste Erfahrungen mit Stabilität. • Spielzeuge, die das technische Verständnis unterstützen, werden ergänzend angeboten (Steckbausteine, Holzbausteine, Funktionsspielzeuge, Fahrzeuge usw.). • Haushaltsgegenstände und Geräte, deren Erkundung ungefährlich ist, stehen zur freien Verfügung: sie werden auseinandergenommen, spielerisch in neue Kontexte integriert und verfremdet. • Beim Vorlesen aus Bilderbüchern sowie beim gemeinsamen Betrachten von Abbildungen ergeben sich Gelegenheiten zum Austausch und zu Erklärungsversuchen. • Erfahrungen mit Erde/Sand: Umgang mit Sand im Sandkasten; beim Formen und Bauen; Erkunden verschiedener Wasser-Sand-Gemische und Erfahrungen sammeln beim Trennen und Mischen unterschiedlicher Materialien • Erfahrung mit Luft: beim Aufblasen von Luftballons, beim Ausblasen von Kerzen oder beim „Durchzug“ von Wind durch Räume mit geöffneten Türen und Fenstern • Erfahrungen mit Wasser: durch Planschen, durch das Füllen und Leeren von Gefäßen, durch Umschüttübungen, durch das Ausprobieren von schwimmenden und sinkenden Gegenständen • Erfahrungen mit Feuer: Anzünden von Kerzen, Laub- und Holzfeuern, beim Grillen • Durch das Ein- und Ausschalten von Licht wird der Hell-Dunkel-Gegensatz wahrgenommen. • Löffel, Gabel und Messer werden als Werkzeuge bei Mahlzeiten benutzt. • Im Haushalt und in den Bildungsinstitutionen werden wichtige Regeln im Umgang mit Technik erworben (Bügeleisen und Herdplatten nicht berühren, fremde Geräte nicht in Gang setzen oder benutzen, Steckdosen meiden). • Durch das Beobachten anderer sowie durch eigenes Ausprobieren werden erste Einsichten gewonnen in: • Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge; Gelegenheit haben, Handlungen immer wieder auszuführen bzw. wiederholt zu beobachten, um diese Zusammenhänge zu entdecken und zu verstehen (z. B. wenn der Schalter gedrückt wird, dann geht das Licht an, wenn die Toilettenspülung gedrückt wird, dann fließt Wasser, wenn der Taster gedrückt wird, dann öffnet sich die Straßenbahntür). • Bezugspersonen sind Vorbilder, an deren Beispiel der zweckgerichtete Umgang mit natürlichen Ressourcen und Materialien beobachtet und erlernt werden (z. B. Licht nicht unnötig brennen lassen, Wasser nicht unnötig laufen lassen); in diesen Kontexten erwerben Kinder frühe Einsichten in ökologisches Denken und Handeln. • Bezugspersonen ermuntern dazu, sich an häuslichen Betätigungen aktiv zu beteiligen und selbst kleinere Arbeiten erfolgreich zu bewältigen. • Erwachsene machen auf interessante technische Einrichtungen aufmerksam (Seilbahn, Kran, Fahrstuhl, Rolltreppe, Eisenbahn, Flugzeuge, verschiedene Transport- und Baufahrzeuge usw.).		

ELEMENTARE naturwissenschaftliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Ein ausgeprägtes Interesse für das nähere Umfeld wird entwickelt. Insbesondere durch Warum-Fragen wird Interesse an physikalischen, chemischen und biologischen Sachverhalten geäußert. Die Orientierung im Raum und in der Zeit differenziert sich aus. Durch Beobachten, Beschreiben, Vergleichen und Bewerten werden die belebte und unbelebte Umwelt intensiv wahrgenommen und mit Freude am Erforschen und Experimentieren erobert. Die „Elemente“ Erde, Wasser, Feuer und Luft sowie verschiedene Möglichkeiten der Energiegewinnung und der Energienutzung sind von Interesse. Das technische Interesse wird unter anderem beim Bau von Fantasiewelten sowie bei der Reparatur von Gebrauchsgegenständen deutlich. Mechanische Zusammenhänge und physikalische Gesetzmäßigkeiten werden handelnd erkundet.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Erwachsene ermuntern und helfen bei Beobachtungen, Erkundungen und Experimenten. Sie regen an, genau zu beobachten, Fragen zu stellen und Erkundungen auch konsequent nachzugehen. Gleichaltrige können Impulse geben, Erkundungen zu variieren. Durch gemeinsames Erforschen und Diskutieren wird die sprachliche Ausdrucksfähigkeit gestärkt. Bei Experimenten und bei Konstruktionsversuchen erfolgt ein Austausch darüber, welche Lösungswege möglich sind. Bei der Bewältigung von Problemen kooperieren Gleichaltrige und entwickeln gemeinsam Kreativität. Erwachsene und ältere Kinder und Jugendliche begleiten bei der Entdeckung von eigenen naturwissenschaftlichen Themen; sie bieten Unterstützung beim Sammeln von Materialien und Informationen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Im Tages- und Jahreslauf werden komplexere Raum- und Zeitvorstellungen entwickelt. Bei der Erkundung von Natur und Technik werden entwicklungsgemäße und sachgerechte Angebote zum Entdecken und Ausprobieren unterbreitet. Neben Naturmaterialien sind dies auch technische Geräte und Werkzeuge, z. B. Schaufeln, Roller und Räder. Erkundung verschiedener Naturräume (Gärten, Parks, Wälder). Verschiedene Berufsfelder werden kennengelernt, in denen naturwissenschaftliches bzw. technisches Wissen erforderlich ist. Begriffe und Kategorien, die erworben werden, beziehen sich auf die Beschaffenheit von Dingen, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, z. B. bei Pflanzen und Tieren. Dabei werden erste Klassifizierungen vorgenommen. Sachbücher zu Naturerscheinungen bieten weiterführende Informationen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive In der vertrauten Lebenswelt wird sich ausgekannt. Es werden alltägliche Zeitangaben verstanden und eine Orientierung im Raum erfolgt. Mit den erweiterten Fähigkeiten zum Verständnis naturwissenschaftlicher Vorgänge dehnt sich der Aktionsradius aus. Für chemische, physikalische und biologische Phänomene besteht Interesse, z. B. beim Pflanzenwachstum, beim Kochen und Backen, bei der Wetterbeobachtung oder beim Transport von Gütern. Die fundierte Beantwortung von Wie- und Warum-Fragen an	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Erwachsene und Gleichaltrige sind verständige Begleiter, die Fragen aufgreifen. In Kleingruppen oder Spielgruppen bilden sie thematische Arbeitsgruppen, die für bestimmte Themen und Fragestellungen besonders aufgeschlossen sind (z. B. Umgang mit Tieren, Arbeit im Garten, Erkundungen im Park). Sie spielen miteinander und tauschen sich aus. Bei Experimenten und bei der Handhabung von Experimentiergegenständen und Werkzeugen ziehen sie auch Experten hinzu (z. B. Haus-	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen In den entsprechenden Umweltbereichen beziehen sich die Experimente auf Erde, Wasser, Feuer und Luft sowie auf die Phänomene Magnetismus und Elektrizität. Täglich werden Wettererfahrungen gemacht. Es besteht Interesse daran, an außerschulischen Lernorten andere Lebenswelten zu erkunden und in ihnen naturwissenschaftliche Phänomene zu entdecken: Naturräume, Zoo, Betriebe, Hafen, Speditionen, unterschiedliche Handwerksbetriebe. Raum und Zeit sowie Bau- und Konstruktionsmaterialien werden genutzt, um ver-

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	die Erwachsenen wird erwartet. Probleme werden erkannt und es wird versucht, sie zu lösen. In diesem Zusammenhang werden Möglichkeiten entwickelt, einfache Gegenstände selbst herzustellen und zu reparieren. Kenntnisse und Fähigkeiten zur Handhabung einfacher Werkzeuge und auch zu Techniken des Bauens und Konstruierens werden erweitert. Projekte zu einzelnen Themen vertiefen naturwissenschaftliches Interesse und ermöglichen die Bearbeitung entsprechender Fragestellungen. Ergänzende Materialien können z. B. Experimentierkästen sein. An Projekten zu umweltschonenden Verfahren (Mülltrennung, Energiesparen) wird sich beteiligt und das eigene alltägliche Verhalten sowie das von Bezugspersonen wird erfragt.	meister_in, Installateur_in, Maler_in). Sie kooperieren mit anderen bei gemeinsamen Erkundungen und Experimenten. Auch gemeinnützige Einrichtungen wie Feuerwehr und Polizei binden die kindliche Aufmerksamkeit, sie werden aufgesucht und erkundet. Es wird Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Tieren entwickelt, sie werden gefüttert und es wird mit ihnen gespielt. Zugleich wird bei der Pflege von Pflanzen Geduld gezeigt. All diese Aktivitäten erfolgen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Erwachsenen gegenüber wird sich in den passenden Begriffen verständlich gemacht oder noch unbekannte Begriffe werden erfragt. Erwachsene gewährleisten hierbei kreativen Freiraum und Selbstständigkeit.	tiefende Einsichten in verschiedene Techniken des Bauens und Konstruierens sowie des Werkzeugeinsatzes zu gewinnen. Alltägliche und didaktisch strukturierte Experimentier- und Untersuchungsmaterialien bieten sinnvolle Ergänzungen der Beobachtungen und lenken Aufmerksamkeit auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge. Baukästen, technisches Spielzeug, entwicklungsgerechte technische Geräte aus Werkstatt und Haushalt sind die Grundlage für die technische Bildung. Zugleich stehen vielseitige Materialien zum Bauen und zum Experimentieren zur freien Verfügung. Naturmaterialien und künstliche Materialien werden für die Bearbeitung naturwissenschaftlicher Fragestellungen und Probleme eingesetzt.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Alltagsphänomene bieten gute Beobachtungsmöglichkeiten, z. B. beim Pflegen der Pflanzen, Füttern eines Haustieres, beim Spielen mit Sand, Wasser und Steinen (Versickern oder Stauen), beim Drachen steigen lassen und Luftballons aufblasen, Experimentieren mit Haushaltsstoffen (Seife schäumt, Milch und Orangensaft „vertragen sich nicht“ usw.). • Erfahrungen mit Räumen: Nutzung von Hilfen zur Orientierung im Raum wie Karten, Atlanten, Globen und Wegbeschreibungen • Erfahrungen mit der Zeit: kurze Zeiträume werden mit Stopp- und Küchenuhr gemessen; dabei wird Geschwindigkeit als Ergebnis von Raum und Zeit erkannt; Orte, an denen Uhren sind, werden erkundet (z. B. Bahnhof); Pinnwände für Tages- und Wochenpläne werden gestaltet. • Erfahrungen mit Phänomenen des Wetters und der Jahreszeiten werden gemacht (Wind, Sturm, Hitze, Kälte, Wolken; Sonnenstand, lange und kurze Tage usw.) und in einem Wetterkalender aufgezeichnet. • Erfahrungen mit Wasser: Ausprobieren von schwimmenden und sinkenden Materialien, Beobachtung von größer werdenden Kreisen und Wellen an der Oberfläche, Beobachtung von Gefrieren, Auftauen und Verdunsten, Erkundung von Kristallbildungen • Erfahrungen mit Feuer und Wärme werden z. B. beim Kochen und Backen, beim Verbrennen im offenen Feuer (Kamin, Herbstlaub) gesammelt. • Erfahrungen mit Licht werden durch Schattenspiele, Schattentheater, durch Lupe, Mikroskop und Laterne Magica, durch die Erkundung von Spiegelungen und beim Malen durch das Mischen von Farben möglich. • Erfahrungen mit Luft sammeln z. B. beim Drachensteigen, bei der Erkundung von Mühlen und Windrädern und indem Pflanzensamen auf Flugtauglichkeit untersucht werden		

ELEMENTARE naturwissenschaftliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Erfahrungen mit Masse und Gewicht, verschieden geformten Körpern und deren Luftwiderstand gewinnen, indem Gegenstände, gewogen werden und mit dem freien Fall experimentiert wird • Erfahrungen mit Elektrizität gewinnen, z. B. indem batteriebetriebene Motoren und Lampen in Baukastensystemen ausprobiert werden • Erfahrungen mit Magnetismus machen, indem Magnete ausprobiert und Materialien in magnetische und nicht magnetische eingeteilt werden • Erfahrungen mit Energie stehen offen, z. B. indem Wärme und Strom als Energieformen erkundet werden. • Erfahrungen mit Technik gewinnen, indem mechanische Technologien selbst ausprobiert werden (z. B. Flaschenzug, Wellen und Zahnräder, Hebel) und historische Techniken und Geräte reproduziert werden (Papierschépfen, Getreide per Hand mahlen, Mahlzeit über offenem Feuer zubereiten, Zeit mit Sand- und Sonnenuhren messen usw.) • Erfahrungen mit verschiedenen Biotoptypen sammeln, indem diese untersucht werden und festgestellt wird, wie sich diese anhand der dort vorkommenden Arten unterscheiden (z. B. Laubwald-Nadelwald) • Im Umgang mit Elektrizität, Feuer, Wasser usw. werden mögliche Gefahren kennengelernt (z. B. Kurzschluss, Brand, Überschwemmung und Hochwasser), wie man diese Situationen meiden und wie man selbst bei der Vorbeugung helfen könnte. • gemeinsames Erforschen von Zusammenhängen, z. B.: Warum braucht das Auto Benzin? Warum wachsen Kinder noch? Warum muss man Pflanzen gießen und Tiere füttern? • (Wieder-)Entdecken von naturwissenschaftlichen und technischen Zusammenhängen in der Umwelt (Kran, Nutzung der schiefen Ebene usw.) und herausfinden, wie Technik den Alltag vereinfacht (z. B. mit einer Lupe arbeiten, schwere Lasten heben) • Erwachsene verdeutlichen die Vorzüge moderner Technik, verweisen aber auch darauf, welche negativen Technikfolgen vermieden werden müssen (z. B. Umweltverschmutzung und Ressourcenverschwendung). • alltägliche Verhaltensweisen einüben, die die Umwelt schützen (Energie sparen, Müll vermeiden oder trennen, kürzere Strecken mit dem Fahrrad statt mit dem Auto fahren, in der nächsten Umgebung Lebensräume von Pflanzen und Tieren schützen, bei der Ernährung auf artgerechte Haltung und den Verzicht auf Pestizide u. ä. achten usw.) • Sach- und Bilderbücher, Dokumente, Materialsammlungen zu naturwissenschaftlichen und technischen Themen ergänzen die Erfahrungen, regen neue Eigenthemen an und bieten entwicklungsge- mäßige Erklärungen. • Nutzen von Lernorten außerhalb der Institutionen kindlicher Bildung: In Handwerksbetrieben und Produktionsstätten lernen Kinder den Unterschied zwischen Produkten kennen, die in Handarbeit bzw. in Maschinenarbeit entstanden sind; sie erfahren, dass vom Übergang von Hand- zu Maschinenarbeit viele naturwissenschaftliche und technische Wissensbestände erforderlich sind • In Museen z. B. historische Geräte kennenlernen (Windräder, Dampflokomotiven, historische Landwirtschafts- und Haushaltsgeräte usw.) • in der Natur verschiedene Biotoptypen erleben, deren Lebewesen und Bedeutung auch für den Menschen (z. B. Wiese als Lebensraum und Produktionsort für Viehfutter und damit Grundlage der menschlichen Ernährung) • Großeltern bzw. ältere Leute danach befragen, wie bestimmte Alltagsverrichtungen in deren Kindheit bewältigt wurden (Wäsche waschen, Nachrichten übermitteln, Lebensmittel gewinnen und konservieren usw.) • selbst kochen und backen; unterschiedliche Gerichte herstellen und dabei experimentieren (Fruchtojoghurt, Pudding, Plätzchen usw.) • Pädagogisch Tätige beobachten sensibel, welche Alltagssituationen sich zur Entdeckung von Natur und Technik anbieten und unterstützen das Interesse der Kinder/Jugendlichen.		

PRIMARE naturwissenschaftliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Naturwissenschaftliche Aspekte der Lebenswirklichkeit werden erkannt und beschrieben. Fragen zu stellen, naturwissenschaftliche Probleme zu erkunden, sich auf diese Weise aktiv-forschend mit der Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen und Sachverhalte angemessen sprachlich darzustellen, wird erlernt. Die Vorstellungen von Raum und Zeit werden auch biografisch geprägt (z. B. durch das Älterwerden, durch Wohnortwechsel). Neben naturwissenschaftlichen Wissensbeständen werden auch Vorstellungen von historischen Erklärungen und Technologien erworben, beispielsweise über die geschichtliche Entwicklung der unterschiedlichen Medien seit der Erfindung des Buchdrucks bis heute. Zur geschichtlichen Perspektive und zum Verständnis heutiger Lebensumstände gehören auch Kenntnisse früherer Lebensweisen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Naturwissenschaftliche Bildung vollzieht sich in Alltags- und Spielsituationen sowie in schulischen und außerschulischen Lernorten. Es wird dabei auf unterschiedliche Ansprechpartner_innen (Expert_innen und Laien) zurückgegriffen. In Alltagssituationen, in Lernsituationen innerhalb und außerhalb der Institutionen kindlicher Bildung gibt es Gelegenheit, selbst Experimente zu planen, durchzuführen und ihre Ergebnisse zu veröffentlichen. Dabei werden in der Kommunikation mit den Gesprächspartner_innen passende Begriffe verwendet bzw. eingeführt, die Ergebnisse der Experimente diskutiert und ihre Bedeutung für weitere Erkundungen besprochen. In Verbindung mit naturwissenschaftlichen Erkundungen werden allein und gemeinsam mit anderen Techniken des Beobachtens, Vergleichens, Planens, Untersuchens, Probierens, Suchens und Experimentierens weiterentwickelt. Fähigkeiten beim Zuordnen, Bauen und Werken werden ausgebaut und das Lesen von naturwissenschaftlichen Texten wird geübt. Die gemeinsame Aufbereitung von Informationen zu naturwissenschaftlichen Vorgängen ordnet die Erkenntnisse und verhilft zur Übersicht.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Zum Lebensraum gehören landschaftliche Strukturen (z. B. Gebirge, Flachland, Flüsse, Seen) mit der belebten und unbelebten Natur. Sie ermöglichen einen Einblick in heutige und in frühere Lebensbedingungen (z. B. Eiszeiten, Gletscher, Saurier, Fossilien). Auf dieser Grundlage werden frühe Einsichten in die Entwicklung des Lebens und in die Entstehung der Arten auf der Erde vorbereitet. Zur alltäglichen Lebenswelt gehören außerdem die auf der Basis von Naturwissenschaften und Technik geprägten Umwelten, die moderne Infrastrukturen, Kommunikationsmittel und Informationsmedien enthalten. Diese alltäglichen Lebensumwelten basieren auf der Nutzung verschiedener Energien und Stoffe (fossile Brennstoffe, erneuerbare Energien usw.). Naturwissenschaftliche Wissensbestände sind in den alltäglichen Lebenswelten überall enthalten. Deshalb kann nahezu jede Alltagssituation innerhalb und außerhalb von Institutionen kindlicher Bildung genutzt werden, um naturwissenschaftliche Bildungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Diese Bildungsprozesse nehmen in besonderer Weise die nachhaltige ökologische Nutzung der dem Menschen zur Verfügung stehenden Ressourcen in den Blick und thematisieren vor allem das eigene Verhalten.

PRIMARE naturwissenschaftliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Der Lebensraum lädt dazu ein, naturwissenschaftliche Sachverhalte zu beobachten, zu erkunden und zu erklären sowie die Vorstellungen zu Zeit und Raum zu vertiefen. Vorstellungen über Zweck- und Wirkungsweisen werden ausdifferenziert und es werden passende Begrifflichkeiten erworben. Beim Erkunden, Experimentieren und Ausprobieren bieten sich vielfältige Gelegenheiten, unter Berücksichtigung körperlicher Entwicklung (Feinmotorik) und individueller Möglichkeiten im Umgang mit Material und Werkzeugen selbstständig tätig zu werden. Hierbei entwickeln sich besondere Vorlieben sowie technische Interessen und Neigungen. Alltagsbeobachtungen werden nachgestaltet, zum Beispiel im Umgang mit technischen oder naturwissenschaftlichen Baukästen und Spielzeugen. Fragen werden ernst genommen und es besteht Gelegenheit, sich in Situationen, die selbständige Entscheidungen verlangen und das naturwissenschaftliche Verständnis herausfordern, zu bewähren. Neben informellen Lernsituationen existieren in schulischen und außerschulischen Kontexten auch didaktisch strukturierte Angebote, die u. a. das eigenständige Lernen zum Ziel haben. Diese Anleitungen fließen in das Nachdenken über Naturphänomene und in das kreative Bearbeiten technischer Probleme ein	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen In gemeinsamen Spiel- und Lernsituationen mit unterschiedlichen Bezugspersonen geraten Gegenstände des täglichen Alltags, Naturereignisse, Phänomene der belebten und unbelebten Natur in den Blick und werden unter naturwissenschaftlichen Fragestellungen und mit Hilfe passender Begriffe untersucht. Beim Experimentieren und Erforschen nehmen Kinder, Jugendliche und Erwachsene sinnvolle Arbeitsteilungen und Kooperationen in der Gruppe unter Berücksichtigung von Interessen und Stärken des Einzelnen vor. In konkreten Handlungssituationen werden die besonderen Fähigkeiten und das Wissen anderer zu schätzen und diese beispielsweise bei der Entdeckung neuer Phänomene oder beim Problemlösen einzubeziehen und für eigene Erkenntnisse zu nutzen gelernt. Im gemeinsamen Austausch über durchgeführte Experimente und deren Ergebnisse, in Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit, in Projekten und weiteren Formen offenen Lernens werden kommunikative Fähigkeiten geschult. In inner- und außerschulischen Bereichen werden Projekte verfolgt, die ein selbstständiges Dokumentieren erfordern. Arbeitsergebnisse werden gemeinsam und allein durch Poster, Referate u. ä. dargestellt und die von anderen auf diese Weise präsentierten Informationen werden wissbegierig aufgenommen. Die Verständigung über naturwissenschaftliche Sachverhalte erfolgt auch zunehmend schriftlich.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Alle Gegenstände, deren Funktionsweise auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen beruht (z. B. Kalender, Uhr, Verkehrsmittel, Haushaltsgeräte, Werkzeuge, technische Hilfsmittel), bilden Kristallisationspunkte zum Erforschen. Zur Entdeckung der belebten Natur ist es notwendig, dass über einen längeren Zeitraum Verantwortung für die Pflege von Pflanzen und Tieren, aber auch für Lebensräume (z. B. Streuobstwiese, Bachpatenschaften) übernommen werden kann und dass die Gelegenheit besteht, zu Tieren eine langfristige Beziehung aufzubauen. Moderne Medien ergänzen und vertiefen die alltagsbezogenen Gelegenheiten die Umwelt zu erkunden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass dem Alter und der körperlichen Entwicklung entsprechende Lern- und Arbeitsbedingungen vorhanden sind. Exkursionen zu außerschulischen Lernorten, Unterrichtsgänge sowie Recherchen in der Nachbarschaft vertiefen das Lernen mit allen Sinnen. Durch technisches Spielzeug, entwicklungsgerechte Werkzeuge und Werkstoffe werden Einblicke in technische Abläufe vertieft. Außerdem stehen Anschauungsmaterial und naturwissenschaftlich-technische Baukästen zur Verfügung. In der Familie und in den Institutionen kindlicher Bildung fordern immer wieder Alltagssituationen dazu auf, über Naturphänomene nachzudenken und diese forschend zu untersuchen. Lehr- und Lernmaterialien beinhalten Möglichkeiten der Selbstkontrolle

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Naturphänomene als bedeutsame Elemente des eigenen Lebens wahrnehmen (wie z. B. den Wechsel der Jahreszeiten) • die Bestimmung von Himmelsrichtungen (Windrose) durch einen Kompass • Erfahrungen mit Licht und Schatten (Kaleidoskop, Lupe, Mikroskop, Spiegel, Prismen, Farbfilter, Laterne Magica, Schattentheater usw.) • die bewusste Wahrnehmung von Bewegungen (z. B. Antrieb, Bremswirkung) und Luft (z. B. Windrad, Drachen, Heizkörper) • die Erkundung von Wirkungszusammenhängen im Alltag; beispielsweise werden Gleichgewicht und Stabilität durch Spielgeräte wie Wippe und Schaukel erkundet • Wissensbestände über Naturdenkmäler und Naturschönheiten, über Umwelt und Naturschutz • Abbildungen und Informationen zu lebenden und ausgestorbenen Pflanzen und Tieren sammeln und vergleichen (z. B. anhand von Fossilien) • sich selbst auf dieser Grundlage als Bestandteil natürlicher Abläufe im Lauf der Zeit reflektieren und thematisieren • der Umgang mit dem Kalender als Darstellung fester Zeitabläufe • die Kenntnis des Thermometers und die Kenntnis von Wettersymbolen für Wettererkundungen und deren Dokumentation • Erfahrungen im Umgang mit Feuer, die den Besuch der Feuerwehr mit einbeziehen • Erfahrungen mit elektrischen Geräten, um Kenntnisse über die Nutzung des elektrischen Stroms zu vertiefen • den Wohnort und die Region mit ihren Besonderheiten als Teil der eigenen Identität schätzen • die Orientierung über Lage und Struktur des Wohnortes (bekannte Plätze, Gebäude usw.) • die Orientierung in näheren und fernen Umgebungen mit Hilfe von Globus, Stadtplänen und Karten (grobe Orientierung auf dem Globus über die Erde; Orientierung durch Karten u. ä. über das Land Thüringen, über Nachbarländer, über Kreise und kreisfreie Städte, über die Oberflächengestalt und die Landeshauptstadt usw.) • Wissensbestände über Zusammenhänge in der Umgebung; z. B. die Kenntnis der Lage, der Bodenarten und der Vegetation, auch der land- und forstwirtschaftlichen sowie industriellen Nutzung • Kenntnisse über wichtige Produktionsstandorte sowie über regionalspezifische Handwerkstraditionen und technische Denkmäler • differenzierte Nutzung von Naturräumen als Lernorte, z. B.: der Wald als Lebensraum, Luft- und Wasserfilter, als Faktor zum Ausgleich des Klimas, Rohstoffquelle, Erholungsraum und Arbeitsplatz; es können Bachpatenschaften übernommen werden oder die Kinder pflegen und bewirtschaften eine Streuobstwiese; die Vermarktung der Ernte z. B. in einer Schülerfirma fördert fächerübergreifendes Lernen (vgl. Bildungsbereich 2.4 Mathematische Bildung) • einen verantwortungsbewussten Umgang mit technischen Möglichkeiten und natürlichen Ressourcen thematisieren (z. B. Bergbau, Kupferminen, Wasserverbrauch in großen Produktionsfirmen) • menschliche Eingriffe in natürliche Prozesse kritisch reflektieren (z. B. Flussbegradigungen, Rodung des Regenwaldes, Handel mit Wildtieren, Ausbeutung von Naturreservaten) (vgl. Bildungsbereich 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung) • Beobachtungen, Erkundungen und Experimente planen, durchführen und auswerten, die Einblicke in komplexe Wechselbeziehungen in Natur und Technik ermöglichen, z. B. zwischen der Energiezufuhr und dem Funktionieren von Maschinen und Fortbewegungsmitteln • die Fähigkeit, Gegenstände, Sachverhalte und Abläufe zeichnerisch zu fixieren, um Beobachtungen zu schulen und Vorstellungen zu präzisieren • die Verwendung von Tabellen und grafischen Darstellungsformen, um Messreihen anzulegen • das Denken in komplexen Zusammenhängen wie z. B. der Zusammenhang zwischen Wärme, Licht und Pflanzenwachstum oder die Betrachtung von Ökosystemen • an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Themen und in verschiedenen Zusammenhängen Interviews mit Expert_innen führen		

PRIMARE naturwissenschaftliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• die Nutzung von Fernsehsendungen wie Dokumentarfilme, Wissenssendungen und entwicklungsge- rechte Lernsoftware • Ergebnisse im Plenum, auf Postern, durch Vorträge und in Diskussionsrunden sowie in Portfolios vor- stellen und erläutern • Wissen über moderne Infrastrukturen wie Verkehrswege und Transportmöglichkeiten • verschiedene Infrastrukturen und Verkehrswege nutzen und Vor- und Nachteile erkunden (z. B. auf einem Fahrrad oder als Fußgänger aktiv am Verkehr teilnehmen und sich dabei mit physikalischen Tatsachen wie Stabilität, Gleichgewicht, Übersetzung und Geschwindigkeit auseinandersetzen) • Einblicke in Arbeitsabläufe, Kenntnisse über Materialien, Werkzeuge und Maschinen, um Arbeit wert- zuschätzen • Entwerfen von Gebrauchsgegenständen und das Planen sowie Realisieren des Herstellungsprozes- ses; hierbei sind u. a. bedeutsam: • Kenntnis von Materialien und ihren Eigenschaften • praktisches Handeln mit diversen Werkstoffen und unterschiedlichen Werkzeugen, um Material- und Werkzeugeigenschaften kennenzulernen und sie zweckmäßig einzusetzen (Papiere, textile Werkstof- fe, Holzwerkstoffe, Kunststoffe, Halbzeug, leere Verpackungen usw.) • Kenntnis, dass eine Funktion über verschiedene Strukturen realisiert werden kann • Verfahren zur Ermittlung von optimalen Lösungen und zur Planung des Herstellungsprozesses (Ar- beitsverfahren, Werkzeuge, Hilfsmittel), Herstellung von technischen Skizzen bzw. Zeichnungen • fachgerechtes Durchführen der einzelnen Arbeitsschritte; Einhaltung der Regeln zu Ordnung und Sauberkeit sowie zum Arbeitsschutz • die Analyse technischer Objekte aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Kinder/Jugendlichen und Nachbau als Modell u. a. mit Hilfe • funktionales und konstruktives Denken durch Analyse der zu realisierenden Funktionen mit Hilfe der White-Box- oder Black-Box-Methode am Original unterstützen • Diskussion von Möglichkeiten, am Modell stabile Verbindungen zu realisieren, Reibung zu vermin- dern usw., um eine optimale Gewährleistung der angestrebten Funktion zu sichern • Ermittlung von Systemeigenschaften und Systemverhalten durch technische Experimente • Einbeziehung vielfältiger Medien, insbesondere Sachbücher, Lexika, Poster und Fotos, Portfolios, Do- kumentensammlungen, amtliche Broschüren, Zeitungen und Zeitschriften • Nutzung von Fernsehsendungen wie Dokumentarfilme, Wissenssendungen und altersgerechte Lernsoftware • in der Kooperation mit Partner_innen und Gruppenarbeit die Erfahrung machen, dass Geduld und Anstrengung wichtige Voraussetzungen zum Gelingen von Arbeitsschritten und handwerklichen bzw. technischen Vorhaben sind • Arbeiten zu Ende führen und dabei auch Schwierigkeiten und Probleme tolerieren, ohne vorschnell aufzugeben • Freude über gelungene Arbeitsergebnisse entwickeln, die zugleich Motivation dafür ist, sich neueren und komplexeren Aufgaben zuzuwenden • auf der Basis der Erfahrung eigener Anstrengungen auch die Leistungen und Arbeitsergebnisse ande- rer wertschätzen • eine realistische Bewertung der eigenen Leistungen und Arbeitsergebnisse auf der Grundlage verein- barter Kriterien vornehmen		

HETERONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Den Naturwissenschaften kommt in Bezug auf die Gestaltung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle zu. Die Perspektive des spielerischen Entdeckens ändert sich hin zum experimentellen Erforschen. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse werden in neuen Kontexten wahrgenommen und reflektiert. Der Transfer der Teilbereiche der Naturwissenschaften erfolgt unter professioneller Anleitung und letztendlich im Alltag.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Kommunikation über und in den Naturwissenschaften sowie die Meinungsbildung über technische Entwicklungen und Forschung erfolgt vor dem Hintergrund gemeinsamer Interessen in der Peergroup. Mit den ersten Partner_innen werden neue Bezugs- und Austauschpersonen gewählt, vor allem hinsichtlich biologischer Fragen des täglichen Lebens bzw. der sozialen Interaktion.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Kinder und Jugendliche werden von Mitgliedern der Peergroup und/oder Personen aus dem sozialen Umfeld in öffentliche und private Räume eingeführt, in denen ein Austausch über Naturwissenschaften und Technik stattfindet. Diesbezüglich eröffnet die Kommunikation über das Internet und speziell soziale Netzwerke verstärkt Möglichkeiten des Informations- und Interessenaustausches.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • erste partnerschaftliche sexuelle Erfahrungen • nachhaltiger Transfer bereits bekannter und neu erworbener Erkenntnisse über z. B. die Energieproblematik auf Natur- und Umweltschutz (Emissionen, Treibhauseffekt, Artenschutz etc.) • medienwirksame Darstellung der Drogenproblematik hinterfragen • Ernährung bzw. Aussehen als Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Peergroup reflektieren • Verknüpfung der Teilbereiche der Naturwissenschaften untereinander oder mit bspw. den Gesellschaftswissenschaften im fachübergreifenden Unterricht oder außerunterrichtlicher Tätigkeit herstellen • Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum kritisch hinterfragen • Reflexion über Probleme des Hungers, von Seuchen/Krankheiten und der Trinkwasserversorgung als globalen Aufgaben	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • gemeinsames Ausprobieren unterschiedlichster Experimente • Kommunikation mit anderen über naturwissenschaftliche Inhalte im individuellen Tagesablauf • reflektierter Austausch über Interdependenzen zwischen den Naturwissenschaften und der Gesellschaft unter den Gesichtspunkten Umwelt, Nachhaltigkeit und Ökonomie sowie Ethik in lokalen, regionalen, nationalen, internationalen und globalen Dimensionen • Austausch über fremde sexuelle Erfahrungen in der Peergroup • Diskussion über „Randgebiete“ der Naturwissenschaften (z. B. Astrophysik, Esoterik, alternative Heilverfahren) • Kommunikation mittels Internetforen in Threads zu naturwissenschaftlichen Inhalten als Hilfestellung für schulische Aufgaben oder Alltagsprobleme	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Führen des Haushaltes • Einkauf in der Drogerie • Beobachten eines Feuerwerks • Besuch eines traditionellen Handwerks bzw. einer Werkstatt • Ferienarbeit bei einer Straßenbau-, Sanitärinstallationsfirma oder einem medizinischen Zentrallabor • Tierhandlungen, Zoo • Sternwarten, Observatorien • öffentliche Debatten im Bundestag bspw. zu Energie- und Umweltproblematiken (Atom-müllendlagersuche, Energiepreisbremse usw.) • Jugendfreizeiten • Schulausflüge, Klassenfahrten • Schulräume und -labore, in denen experimentiert werden kann • Jugendzentren • Vereinsräume • Betreuung von/ Spielen mit Geschwistern • Kfz-Werkstatt • Lerngruppen

HETERONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	• Es gibt unterschiedliche Settings, in denen die Natur beobachtet und durch geeignete Experimente erforscht werden kann und das Erleben von Naturphänomenen gewährleistet ist. Diese können auch bewusst durch Profis gestaltet sein.	• Diskussion über motorische bzw. physikalische Vorgänge während der sportlichen Aktivität	
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • chemische und physikalische Vorgänge des Lebens erkunden/thematisieren (Aquarien, Terrarien, Feuchtbiotope als Ökosysteme; Haustiere und Pflanzen als Organismen; Wasserkreislauf; Funktionsweise von Tensiden, das Magnetfeld der Erde) • Thematisierung von chemischen/physikalischen/biologischen Vorgängen zu Umweltbelastungen bzw. deren Auswirkungen auf Lebewesen • Untersuchung von Ökosystemen, Organismen, Organen, Zellen hinsichtlich Struktur und Funktion • Untersuchung jeglicher Systeme und ihrer Abhängigkeiten und Wechselwirkungen, z. B. beim Einrichten eines Aquariums, bei der Reparatur und Wartung von Geräten, Ökosystem Hecke usw. • Energiebilanz des eigenen Haushalts, der Schule, des Vereins, der Musikschule usw. untersuchen und darüber reflektieren • Anwendung der experimentellen Methode und Gebrauch von Modellvorstellungen zur Erkenntnisgewinnung • sachgerechte Diskussion des experimentellen Vorgehens und Bewertung der Versuchsergebnisse • Anschauen von wissenschaftlichen TV-Sendungen, Dokumentationen und Filmen sowie Diskussion über Wissenschaftlichkeit, gesellschaftliche Relevanz, inhaltliche Richtigkeit • gemeinsame Planung und Umsetzung von Biotoppflege-, -gestaltungs- oder Renaturierungsprojekten (fächerübergreifendes Lernen im Projektmanagement), dabei Zusammenarbeit mit lokalen oder regionalen Behörden (Stadtverwaltungen, UNB) und entsprechenden NGOs • Kristall-/Mineraliensammlungen regen an, über geologische Aspekte der Umgebung nachzudenken; Schaubergwerke erweitern die Perspektive um eine ökonomische Dimension. • Das Anlegen eines Herbariums lehrt die Systematisierung in der Biologie (Art, Gattung, Familie, usw.). • Drachensteigen verdeutlicht Aspekte der Thermodynamik. • Werkbänke laden zum Basteln und Werkeln ein, insbesondere um selbst Wirkungszusammenhänge herzustellen. • Medikamente und Chemikalien in der Nahrung thematisieren und kritisch reflektieren (Antibiotika im Fleisch, Dioxin in Eiern, Pestizide an Weizen, Konservierungsstoffe usw.) • Komplexe Themen aufspannen: – z. B. in der Agrarwirtschaft: Technische Hilfsmittel sparen Zeit und menschliche Arbeitskraft. Vollautomatisierte Erntemaschinen sind zwar wirtschaftlich, verdichten jedoch durch Größe und Gewicht das Erdreich und begünstigen Erosion (Geologie), verletzen Wildtiere wie junge Rehe, Hasen und Vögel, die im Feld leben oder sich dort verstecken (Ökologie). – z. B. Monokulturen auf Feldern (und in Wäldern): haben Auswirkungen auf die Artenvielfalt (Ökologie); der Düngbedarf ist hoch; spezielle Pestizide werden eingesetzt (Chemie); Vergleich der modernen Agrarwirtschaft mit früheren Methoden (geschichtliche Bildung). Ist in der modernen Agrarwirtschaft ein ökologisches Gleichgewicht gegeben/möglich?; Behandlung von ökonomischen, ethischen und sozialen Aspekten • Wie wirkt sich eigenes Konsumverhalten auf Menschen (z. B. Anbau von Kaffee oder Kakao), Tiere (z. B. Eier, Fleisch, Massentierhaltung) und Boden (z. B. Düngemittel; Gülle, die Wachstumshormone und Medikamente enthält) aus? (Geographie, Biologie, Chemie, Ethik) (vgl. Bildungsbereich 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung)		

AUTONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche verwenden selbstständig und im alltäglichen Leben naturwissenschaftliche Theorien. Sie können Phänomene der Lebenswelt auf der Grundlage ihrer naturwissenschaftlichen Kenntnisse erklären und bewerten, Entscheidungen zum eigenen umweltverträglichen Handeln treffen und Urteile fällen. Sie vertiefen ihr Interesse gegenüber naturwissenschaftlich-technischen Themen. Der Prozess der Wissensaneignung und -anwendung erfolgt individuell oder in einer Gruppe. Dabei sind sie in der Lage, fächerübergreifend und vernetzt zu denken, indem sie mathematische Hilfsmittel zur Problembeschreibung und -lösung nutzen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Naturwissenschaftlich-technische Themen aus dem Alltagsleben werden bewusst wahrgenommen und im persönlichen Tagesablauf kontextualisiert. Personen aus dem Familien-, Freundes- oder Bekanntenkreis werden zu Vorbildern zur Ausbildung des Bedürfnisses nach der Erweiterung naturwissenschaftlich-technischer Fertigkeiten sowie des damit verbundenen Beschaffens von Materialien bzw. der Frage nach dem Know-how. Die Kinder und Jugendlichen engagieren sich in Vereinen und Umweltschutzgruppen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Neue öffentliche und private Räume zur Ausbildung naturwissenschaftlich-technischer Fähigkeiten werden ergründet bzw. bereits bekannte und genutzte beibehalten sowie ausgebaut. Das Internet wird immer mehr zum Standardmedium hinsichtlich der Informationsbeschaffung in Bezug auf naturwissenschaftlich-technische Themen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • bisherige naturwissenschaftlich-technische Kenntnisse werden im Alltag angewandt und auf neue Problemfelder übertragen • Veränderungen des Körpers wahrnehmen/kritisch hinterfragen • Reflexion über den Konsum von Drogen und Alkohol • Einfluss der Ernährung (z. B. Genussmittel wie Schokolade, Kaffee, Fast Food etc.) auf Körper und Wohlbefinden erkennen (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheit) • Naturstoffe (z. B. in Textilien oder in Wald und Wiese) und deren Wirkung (z. B. Allergien) beschreiben • Bewusstwerden der gesundheitlich fördernden und/oder schädlichen Wirkung eingenommener Medikamente	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • erste Beziehung/ erste Sexualpartner_in, Austausch im Freundeskreis über eigene sexuelle Erfahrungen • Reflexion und Informationsbeschaffung bezüglich des selbstbestimmten Handelns in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen • Erweiterung der naturwissenschaftlich-technischen Kenntnisse unter professioneller Anleitung • Kennenlernen von und Reflexion über Astrologie, Esoterik, Parapsychologie und Science-Fiction als Grenzbereiche der konventionellen Naturwissenschaften • Evaluation der experimentellen Methode an konkreten Beispielen • einem Tierschutz-/Umweltschutzverein beitreten	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Tag der offenen Tür in Vereinen und Schulen besuchen oder mitgestalten • Schnupperstudium an der Universität • theoretisch-technischer Unterricht in der Fahrschule • erworbene naturwissenschaftlich-technische Kenntnisse beim Kochen, Gartenarbeit und Heimwerken anwenden sowie reflektieren • Informationen über naturwissenschaftlich-technische Berufe beim BIZ oder Firmen/Konzernen einholen • Demonstration von chemischen oder physikalischen Experimenten zu Hause oder im Freundeskreis • zu Hause oder in der Schule naturwissenschaftlich-technisches Wissen autodidaktisch oder unter Anleitung aneignen

AUTONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	• Zusammensetzung von Waschmitteln, Kosmetika und Körperpflegeprodukten hinterfragen • Aspekte zur Mülltrennung, -entsorgung und -vermeidung im gesellschaftlichen Kontext hinsichtlich der Umweltproblematik/Recycling thematisieren • Gegenüberstellung regenerativer und konventioneller Energiekonzepte • nachhaltiger Transfer bereits bekannter und neu erworbener Erkenntnisse z. B. über die Energieproblematik auf Natur- und Umweltschutz (Emission/Treibhauseffekt, Artenschutz etc.) • autonome Auswahl naturwissenschaftlich-technischer Themen und Räume • Raumsettings und Möglichkeiten schaffen, Experimente aller Art zu erproben, entsprechend der experimentellen Methode durchzuführen, auszuwerten und zu präsentieren • Gelegenheiten schaffen, in denen ein Austausch über Forschungsergebnisse gewährleistet ist • neue Geräte, Chemikalien/Stoffe, experimentelle Vorgehensweisen autodidaktisch oder unter Anleitung im Gruppen- oder Einzelunterricht kennenlernen	• beim Kauf von Lebensmitteln auf Inhaltsstoffe achten • Haushalts- / Ernährungsratgeber und TV-Sendungen als Medien bezüglich der Vermittlung naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse benutzen und darüber reflektieren • Transfers von Naturwissenschaften und Technik mit anderen Wissenschaften (Gesellschafts-, Sport-, Literaturwissenschaft oder Kunst etc.) entwickeln	• Besuch von geeigneten Vereinen oder AGs • Besuch einer naturwissenschaftlich-technischen Bibliothek • Vorträge über Naturwissenschaften und Technik besuchen • TV-Sendungen oder Filme mit naturwissenschaftlich-technischen Inhalten schauen • Schulausflüge/außerschulische Lernorte besuchen • Technik/Naturkundemuseen • fachliche/populärwissenschaftliche Zeitschriften oder Bücher • Internetseiten von Vereinen, Universitäten, Foren, Ministerien

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Das Eingreifen des Menschen in die Natur unter verschiedenen naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten reflektieren: – geologisch z. B.: Wie ändert der Mensch die Oberfläche der Erde? (Straßenbau, Versiegelung des Bodens, Abtragung von Gestein) – biologisch z. B.: Wie ändern sich Ökosysteme? (Trockenlegung von Sümpfen, Monokulturen in Wald und auf dem Feld, Verschmutzung oder Austrocknung von Flüssen) – chemisch z. B.: Welche Gifte gelangen in den Wasserkreislauf? (durch Haarfärben, Benutzung aggressiver Reinigungsmittel oder Medikamente) – physikalisch (Strahlung durch Funkwellen, Strahlung durch Atombombentests), Ozonloch, Desertifikation, Treibhauseffekt, Klimawandel, Artensterben • Chemie für den modernen Menschen (z. B. Kosmetik, gefärbte Textilien, Medikamente): – Herstellung, Verwendung, Auswirkungen – z. B.: Allergieauslöser in Kosmetik oder gefärbten Textilien; Produktionsprozesse der Textilindustrie beleuchten (Stichworte Globalisierung, Menschenrechte etc., vgl. Bildungsbereich 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung); – Medikamente und ihre Wirkungen auf den Organismus oder bestimmte Regionen (Kopfschmerzmittel, Spritzen gegen Thrombose); Wie werden Wirkstoffe im Körper umgesetzt und ausgeschieden?; Woher stammt das Wissen über Wirkstoffe?; Kennenlernen heimischer Heilpflanzen • Warum wäscht man Wäsche nicht mit Duschgel? • Ernährung (Lebensmittelchemie, Zusatzstoffe, Genussmittel, Dünger, Bioprodukte), Austausch über gesunde Ernährung (Konservierungsstoffe, künstliche Farbstoffe, Antioxidationsmittel, Geschmacksverstärker usw.) (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung) • Wirkung von Giften und Drogen diskutieren; Besuch von Drogen-/Suchtberatungsstellen (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung) • Physik und Mathematik im Alltag entdecken (Fußball – Flugbahnen, Kartenspiele – Wahrscheinlichkeit usw.) • Welche Sternbilder sind in den Sommer- bzw. Wintermonaten sichtbar? Mond- und Sonnenfinsternisse, besondere astronomische Ereignisse beobachten; Wie hängt der Kalender mit dem Mond zusammen? (Mechanik, Astronomie, Geschichte); Wie entstehen Sterne? Was sind Galaxien? • Sonnenstürme und Funkempfang auf der Erde thematisieren • Geophysik thematisieren (Erdatmosphäre, Erdinneres) • Was steckt hinter Navigationssystemen? (z. B. Vektoren, Relativitätstheorie, GPS) • Das tägliche Gebrauchen von Lichtquellen regt an, über Strom, die Erfindung der Glühlampe oder das Funktionieren von LEDs nachzudenken. Weiterhin lassen sich Strategien zum sparsamen Umgang mit Strom entwickeln. • Straßenverkehr und seine Folgen (Lärm, Umweltbelastung, Smog, Unfälle (Berechnung von Bremswegen, Krafteinwirkungen, Verformungen unterschiedlicher Materialien) • Menschliches Verhalten (Sexualität und Fortpflanzung, Gefühl und Mitgefühl, Aggression und Gewalt) (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung) • Austausch über Verhütung, Verantwortung gegenüber eigenen Kindern • Natur und Landschaft regen an, über Artenschutz, Umweltschutz, Biosphärenreservate usw. nachzudenken und Tier- und Umweltschutzvereine zu kontaktieren, um gemeinsame Projekte zu planen (Teilhabe an der Gesellschaft, Verantwortung für andere Lebewesen übernehmen, an Entscheidungs- oder Gestaltungsprozessen im Umweltbereich mitwirken). • Müll im täglichen Leben: Wie viel produziert der Einzelne, die gesamte Bildungseinrichtung, der Haushalt? Wo lässt sich Müll sparen? Wie viel Verpackung ist sinnvoll, wo ist es übertrieben (Gurken in Schutzfolie, Kekse in Einzelverpackungen usw.) ? Was passiert mit Altkleidung, Altmedikamenten, Altlasten? Wie werden Batterien und Sondermüll entsorgt? Was bedeutet biologische Abbaubarkeit? • Diskussion über Recycling, Upcycling • Diskussion über Umwelt-/Energieproblematik in Industrie- und Schwellenländern, Armuts- oder Katastrophengebieten • Diskussion über tagespolitische Themen mit naturwissenschaftlich-technischen Inhalten (z. B. Atomstreit zwischen USA und Nordkorea/Iran)		

AUTONOM-EXPANSIVE naturwissenschaftliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Bundestagsdebatten über Emissionsschutz, Atommüllendlagersuche, erneuerbare Energien etc. verfolgen • Gesetze/Verordnungen thematisieren (Bundesemissionsschutzgesetz, Kyotoprotokoll) • Reflexion über das Altern und die eigene Sterblichkeit (vgl. Bildungsbereiche 2.7 Philosophisch-weltanschauliche Bildung, religiöse Bildung, 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung) • Energie (regenerative Energien vs. konventionelle Energien, Treibstoffe) • Technik in der unmittelbaren und näheren Umgebung betrachten (Nanotechnologie, Biotechnologie, Auto, Moped, Flachbildschirme, Computer, Handy) • Bau- und Werkstoffe im Alltag, nachwachsende Rohstoffe, Naturstoffe, deren Wirkung und Verwendung • Bionik verdeutlicht naturwissenschaftliches Arbeiten: genaue Beobachtung von in der Natur vorkommenden Bewegungsabläufen, Abstraktion, physikalische Theorien nutzen, Reproduktion des Beobachteten • Wie kann Chemie helfen, Kriminalfälle zu lösen? (Forensik) (Bezug zu beliebten Fernsehsendungen) (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung) • Filme mit naturwissenschaftlich-technischem Inhalt („The Day after“ (1983), „Contact“ (1997), „Gorillas im Nebel“ (1986) etc.); TV-Dokumentationen und populärwissenschaftliche Filme („Katastrophen aus dem All“, „Unsere Ozeane“, „Die Welt ohne Menschen“, „nano“, „Galileo“ etc.) • „Lange Nacht der Wissenschaften“ beleuchtet verschiedene naturwissenschaftliche Bereiche und weckt Interesse • Werkstattbesuche (Reifen am Auto wechseln, Leuchtmittelaustausch an Scheinwerfern, Feinwuchten der Felgen etc.) • Besuch von Destillieren, Wein- und Sektkellereien und Brauereien • Engagement in Arbeitsgruppen oder Initiativen		

Literatur

- Ansari, S. (2010). **Was heißt Frühförderung und naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten?** Verfügbar unter www.erzieherin.de/was-heisst-fruehfoerderung-und-naturwissenschaftliche-bildung-im-kindergarten.php [28.4.2013]
- Buck P. & Mackensen, M. (1994). **Naturphänomene erlebend verstehen**. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Bundesweiter Arbeitskreis der staatlich getragenen Umweltbildungsstätten (BANU) (2003): BANU Leitlinien zur Natur- und Umweltbildung für das 21. Jahrhundert. Verfügbar unter www.banu-akademien.de/download/BANU_Leitlinien_Web.pdf [20.10.2015]
- Bybee, R. W. (1997). Toward an Understanding of Scientific Literacy. In W. Gräber & C. Bolte (Hrsg.) **Scientific Literacy** (S. 37-68). Kiel: IPN.
- Bybee, R. (2002): **Scientific Literacy – Mythos oder Realität**. In W. Gräber et al. (Hrsg.), **Scientific Literacy – Der Beitrag der Naturwissenschaft zur Allgemeinen Bildung** (S. 21-43). Opladen: Leske und Budrich.
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2001). **Physikunterricht und naturwissenschaftliche Bildung – aktuelle Anforderungen**.
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2003). Lernen und Können im naturwissenschaftlichen Unterricht – Denkanstöße und Empfehlungen zur Entwicklung von Bildungs-Standards in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik (Sekundarbereich I).
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2004). Naturwissenschaften besser verstehen, Lernhindernisse vermeiden – Anregungen zum gemeinsamen Nutzen von Begriffen und Sprechweisen in Biologie, Chemie und Physik (Sekundarbereich I).
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2005). Arbeiten mit den Bildungsstandards im Fach Biologie fachspezifisch und fachübergreifend, dimensioniert und niveauvoll – Empfehlungen für die Umsetzung der KMK-Standards Biologie S I.
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2007). Bildungsstandards Chemie – Konkretisierung der Bildungsstandards und Kompetenzbereiche an Beispielen für den Chemieunterricht – Empfehlungen für die Umsetzung der KMK-Standards Chemie S I.
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2008) Individuelle Förderung im naturwissenschaftlichen Unterricht – Hilfen für die Umsetzung individuellen Kompetenzerwerbs.
- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2008). **15. Fachleitertagung Chemie 2008 – Experiment und Modell**.

- Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V. (MNU) (2012). Grundbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern – Basiskompetenzen – Denkanstöße und Empfehlungen zum Erwerb dauerhaft verfügbarer Kompetenzen bis zum mittleren Schulabschluss im Gymnasium und vergleichbaren Schulformen.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). **Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.** Verfügbar unter sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise.pdf [28.4.2013]
- Fischer, E. P. (2001). Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München: Ullstein.
- Fischer, H.-E., Klemm, K., Leutner, D., Sumfleth, E., Tiemann, R. & Wirth, J. (2003). Naturwissenschaftsdidaktische Lehr-Lernforschung: Defizite und Desiderata. **Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften**, 9, S. 179-209.
- Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) (2011). **Bildungspolitische Positionen und Forderungen der Chemieorganisationen.** Verfügbar unter www.gdch.de/service-information/oeffentlichkeitsarbeit/stellungnahmen-und-positionspapiere.html [28.4.2013]
- Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte (2007). **Allgemeinbildung durch Naturwissenschaften – Denkschrift der GDNÄ-Bildungskommission.** Verfügbar unter www.gdnae.de/angebote/publikationen/denkschrift-2/ [28.4.2013]
- Gierer, A. (1998). Im Spiegel der Natur erkennen wir uns selbst – Wissenschaft und Menschenbild. Reinbek: Rowohlt.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Eds.), **Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen**, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 8-12.
- Kerschensteiner G. (1914). Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat P. (Hrsg.) (2009). **PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt.** Münster/New York/ München/Berlin: Waxmann.
- Strunk, U. Lück G., & Demuth, R. (1998). Der naturwissenschaftliche Sachunterricht in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulpraxis – Eine quantitative Analyse der Entwicklung in den letzten 25 Jahren. **Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften**, 4, S. 69-80.
- Möller, K., Jonen, A., Hardy, I., & Stern, E. (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. **Zeitschrift für Pädagogik**, 45. Beiheft, S. 176-191.
- Prechtel, M., & Reiners, C. S. (2007). Wie der Chemieunterricht Geschlechterdifferenzen inszeniert. **CHEMKON** 14(1), S. 21-29.

- Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001). Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), **PISA 2000**. Opladen: Leske + Budrich.
- Shamos, M. H. (1995). **The Myth of Scientific Literacy**. New Brunswick & New Jersey: Rutgers.
- Stoltenberg, U. & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen, **Nachhaltigkeitswissenschaften**. Heidelberg: Springer-Verlag, S. 577-580.
- Wagenschein M. (2008). Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim & Basel: Beltz.





$$2 + 2 = 4$$
$$4 + 4 = 8$$

2.4 Mathematische Bildung

Mathematische Bildung beinhaltet die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, Phänomene und Probleme in spezifischer Weise wahrzunehmen und diese mit Hilfe mathematischer Konzepte zu durchdringen und zu lösen.

So trägt mathematische Bildung dazu bei, mündig an bestimmten Lebensbereichen teilzuhaben.

Weiterhin verkörpert sie eine Denkschule, um nachvollziehbar zu argumentieren und präzise zu formulieren. Zudem ist Mathematik ein Kulturgut und ein aktives Forschungsgebiet.

Kinder und Jugendliche benötigen mathematische Bildungsgelegenheiten und Umgebungen mit lebenspraktischem Bezug auf differenzierten Anforderungsniveaus.

Wichtig ist eine vorurteilsbewusste Unterstützung mathematischer Bildung (z. B. in Bezug auf vermeintliche Geschlechtsunterschiede) sowie ein positiver, unterstützender Umgang mit individuellen mathematischen Zugängen.

Pädagog_innen und Familien stimmen ihre Sichtweisen von mathematischer Bildung als einen grundlegenden Zugang zur Welt aufeinander ab und entwickeln gemeinsam einen Umgang mit Fehlern, der auf Ermutigung von Kindern und Jugendlichen abzielt.

Kinder und Jugendliche erforschen und verstehen die Funktion von Autokennzeichen, Briefmarken, Geldscheinen, Preisen, Fahrscheinen, Masseangaben, Hausnummern usw.

Was verstehen wir unter mathematischer Bildung?

Wie können wir natur-mathematische Bildung unterstützen?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Wie kann natur-mathematische Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter mathematischer Bildung?

Präambel

Mathematik ist eine Sprache, mit der Phänomene der Wirklichkeit beschrieben werden können. Beziehungen zwischen tatsächlichen Phänomenen lassen sich dabei als Beziehungen zwischen mathematischen Symbolen darstellen. Dadurch wird es möglich, die komplexe Umwelt abzubilden und zu erforschen; bestimmte, auch alltägliche Probleme werden so greifbar und lösbar. Dies geschieht u. a. durch die Untersuchung von Mustern in der Natur, geometrischen Figuren und durch das Rechnen mit Zahlen.

Schon seit frühester Menschheitsgeschichte verwenden Menschen mathematische Konzepte, um ihre Umwelt zu erfassen und zu beschreiben. Deshalb ist die Mathematik ein grundlegender Teil unserer Kultur. Im Laufe der Jahrhunderte führten mathematische Problemlösungen immer wieder zu neuen begrifflichen Sprech- und Schreibweisen und auch zu neuen mathematischen Ideen. Mathematik wird auch als die Wissenschaft von Mustern verstanden. Der Begriff des Musters ist dabei als Regelmäßigkeit zu verstehen. Er steht für strukturelle Beziehungen, die so erkannt und beschrieben werden können. Er bezieht sich nicht nur auf sichtbare geometrische Muster wie zum Beispiel auf Dekore und Ornamente, sondern umfasst auch abstrakte Strukturen wie zum Beispiel Zahlenfolgen, Wahrscheinlichkeitsverteilungen oder Lösungsverfahren (z. B. mathematische Beweisführungen). In der Natur kommen Muster überall vor und können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. So lassen sich beispielsweise bei Blättern und Blüten Symmetrien und bestimmte Verhältnisse (z. B. Anordnung von Blättern an Pflanzen) erkennen, Populationen wachsen exponentiell und selbst im Zufall steckt Regelmäßigkeit.

Die Welt ist voller Problemstellungen, die man mathematisch betrachten kann. Sie können in einer ganz bestimmten Art und Weise in mathematischer Sprache, in Bildern und in Symbolen formuliert und abgebildet sein. Die Welt unter mathematischer Perspektive wahrnehmen und beschreiben zu können, d. h. Mathematik als Instrument (zur Erkenntnis) einzusetzen, ist allerdings keine angeborene Fähigkeit, sondern muss in der Interaktion mit anderen Menschen erlernt werden, die mathematisches Denken vor allem durch das Reden über Mathematik mit angemessenen Begriffen anregen.

Mathematische Bildung beinhaltet nicht nur das Beherrschen und Anwenden mathematischer Konzepte und Strategien, sondern meint darüber hinaus die Fähigkeit einer Person, die weitreichende Bedeutung von Mathematik in der Welt zu erfassen. So kann Mathematik dabei helfen, konstruktiv und reflektierend auf die Herausforderungen, Anforderungen und Probleme der Umwelt zu reagieren.

Mathematische Bildung bedeutet, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, Mathematik als „Werkzeug“ zu gebrauchen, um Phänomene der Welt in einer spezifischen mathematischen Art und Weise zu erkennen und zu verstehen. Sie leistet damit einen Beitrag zur Entwicklung von Urteils- und Problemlösefähigkeit. Erst durch das Verständnis bestimmter Konzepte sind Kinder und Jugendliche in der Lage, mündig an bestimmten Lebensbereichen teilzunehmen. Ein häufig genanntes Beispiel dafür ist die Zinsrechnung: So bildet das mathematische Verständnis von Zinsmodellen eine Voraussetzung für die kritische Reflexion der individuellen und gesellschaftlichen Folgen von Zinsen. Über mathematische Bildung werden bestimmte Phänomene der natürlichen und kulturellen Umwelt überhaupt erst sichtbar gemacht, z. B. indem Kinder und Jugendliche eine Vorstellung davon erhalten, was exponentielles Wachstum bedeutet, ein Konzept, das grundlegend für das Verstehen ökologischer wie ökonomischer Prozesse ist.

Mathematische Bildung bedeutet weiterhin, dass Kinder und Jugendliche die Innenwelt der Mathematik kennenlernen. Die Mathematik ist eine „deduktiv geordnete Welt eigener Art“²⁸ mit spezieller Sprache und Symbolik, welche wiederum von Menschen geschaffen wurde. Es geht demnach um ein Kennenlernen und Begreifen der Mathematik als „Kulturgut“, also der kulturell geschaffenen mathematischen Konzepte, ihrem Ursprung und wie diese anwendungsfähig werden. Darüber hinaus gilt es, die Bedeutung von Mathematik für Kultur und Gesellschaft zu erfassen. Dies gilt sowohl in historischer Hinsicht als auch für die Mathematik als „aktives Forschungsgebiet“, in dem Ideen entwickelt, Probleme gelöst und Strukturen verstanden werden.

Mathematische Bildung unterstützt zudem eine bestimmte Denkweise („Denkschule“), die in der Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten erworben wird. Es werden Begriffe erlernt, mit denen bestimmte Umwelterfahrungen exakt beschrieben werden können (z. B. ein Schrank ist ein Körper, der einem Quader ähnlich ist). Das Verständnis gewisser Regeln, wie zum Beispiel Mengen und Teilmengen zueinander stehen, schult das logische Denken. Mathematisch Gebildete können nachvollziehbar argumentieren und Aussagen präzise formulieren. Diese Fähigkeiten sind nicht nur relevant für die Mathematik selbst, sondern essenziell für jeden Lebensbereich. Außerdem werden Kinder und Jugendliche durch eine Stärkung des logischen Denkvermögens in die Lage versetzt, auch bei alltäglichen Themen strukturiert vorzugehen. Mathematische Fähigkeiten sind demnach Schlüsselfähigkeiten, die in vielen Bildungs- und Lebensbereichen eine Rolle spielen.

Entscheidend ist, dass Kinder und Jugendliche mit verschiedenen mathematischen Konzepten bzw. Leitideen umgehen können, um „die Phänomene zu erfassen“ und zu beschreiben, „die man sieht, wenn man die Welt mit mathematischen Augen betrachtet“²⁹:

Dazu gehören:

- Zahlen, Operationen, Algorithmen,
- Messen und Größen,
- Raum und Form,
- Relationen,
- Muster und Strukturen,
- funktionaler Zusammenhang,
- Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeit.³⁰

Wichtig ist dabei die Entwicklung allgemeiner mathematischer Kompetenzen: das mathematische Argumentieren, das mathematische Lösen von Problemen, das mathematische Modellieren, das Verwenden mathematischer Darstellungen und Bezeichnungen, der Umgang mit symbolischen, formalen und technischen Elementen. Diese Kompetenzen sind Ergebnis und Voraussetzung zugleich für die Auseinandersetzung mit mathematischen Aspekten.

Kinder und Jugendliche müssen die Chance bekommen, die Bedeutung und Reichweite dieser mathematischen Konzepte zu erfassen. Innerhalb der Bildungsangebote muss daher sichtbar werden, in welchen Situationen Mathematik zum „Werkzeug“ werden kann und wozu mathematisches Denken („Denkschule“) von Nutzen ist. Ebenso bedeutsam ist die Erfahrung von Mathematik als „Kulturgut“ und „aktives Forschungsgebiet“, in dem über Tausende von Jahren immer wieder wichtige Entdeckungen, Ideen, Probleme und deren Lösungen für die Gesellschaft bereitgehalten wurden.

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

²⁸) Winter 1996, S. 37.

²⁹) Blum u. a. 2006, S. 20.

³⁰) KMK 2004; KMK 2012.

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

Familien und pädagogisch Tätige beeinflussen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen und Sichtweisen das Interesse an Mathematik und den Umgang mit Mathematik maßgeblich. Kinder und Jugendliche erleben so, dass mathematische Bildung als unterschiedlich bedeutsam und unterschiedlich schwierig zu erwerben eingeschätzt wird. Oftmals wird der Nutzen mathematischer Bildung hauptsächlich Expert_innen in beruflichen Bereichen (Ingenieur_innen, Ökonom_innen usw.) zugeschrieben. Besonders förderlich für ein positives mathematisches Fähigkeits-selbstkonzept ist es, wenn alle Kinder und Jugendlichen ermutigt werden, sich einen mathematischen Zugang zur Welt zu verschaffen. Dafür sind ein produktiver Umgang mit Fehlern und die Bereitstellung von ausreichenden Übungsmöglichkeiten hilfreich.

Wichtig ist, dass pädagogisch Tätige den individuellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gerecht werden, indem sie unterschiedliche, zunächst praxisrelevante Zugänge und differenzierte Anforderungsniveaus mathematischer Bildung ermöglichen. Dass Geschlechtsunterschiede häufig auf gesellschaftliche Zuschreibungen zurückzuführen sind, zeigt sich z. B. daran, dass es gerade bei Kindern keine Unterschiede in den Rechenfähigkeiten und im Interesse am Rechnen gibt. Daher sind Zuschreibungen mathematischer Fähigkeiten zum Geschlecht zu vermeiden. Entsprechend ist z. B. eine positive Berücksichtigung individueller mathematischer Zugänge, Denkweisen und Lösungswege von Vorteil: Ein unterschiedliches Problemlöseverhalten ist u. a. darin begründet, ob eher eine dynamische Sichtweise auf Mathematik vorherrscht (Mathematik als kreativer Prozess) oder eher eine statische (Mathematik als Regelwerk, mit festen Formeln und Abläufen, die rezeptiv gelernt werden) eingenommen wird. Die bei mathematischen Operationen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse und Mechanismen können individuell unterschiedlich sein. Es gilt daher, Raum für individuelle mathematische Problemlöseprozesse zu geben.

Besonderheiten im mathematischen Denken bestehen z. B. bei Dyskalkulie. Kinder und Jugendliche haben hierbei vor allem Probleme beim Rechnen mit Zahlen, in der Einschätzung von Mengen und Relationen. Das führt zu Schwierigkeiten in allen Bereichen des alltäglichen Lebens. Die Schwierigkeiten treten nicht in allen mathematischen Bereichen auf, so sind Kinder und Jugendliche mit Dyskalkulie oft durchaus in der Lage, abstraktere mathematische Probleme zu lösen. Kinder und Jugendliche mit Dyskalkulie benötigen besondere Aufmerksamkeit und ein hohes Maß an individueller Förderung insbesondere in schulischen Kontexten. Dies gilt jedoch generell für alle Kinder und Jugendlichen mit Schwierigkeiten im mathematischen Bereich, unabhängig von einer bestimmten diagnostischen Einordnung.

Was ist wichtig in Bezug auf Kooperation?

Unterstützend für Kinder und Jugendliche ist es, wenn pädagogisch Tätige und Familien ihre Sichtweisen von mathematischer Bildung als einen grundlegenden Zugang zur Welt aufeinander abstimmen. In Übergangssituationen bedarf es einer engen Kooperation zwischen den Professionen, um individuelle Interessen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen zu können. Entscheidend ist dies beispielsweise am Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, da gerade hier die deutlich unterschiedlichen Entwicklungsstände mathematischer Fähigkeiten zutage treten.

Von Vorteil ist es zudem, wenn Familien und pädagogisch Tätige gemeinsam einen Umgang mit Fehlern handhaben, der auf eine Ermutigung von Kindern und Jugendlichen abzielt, sich (weiter) mit mathematischen Aspekten auseinanderzusetzen. Individuelle Ansätze sollten aufgegriffen und diskutiert werden, um verschiedene mathematische Denkprozesse zu unterstützen.

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

Mathematische Bildungsprozesse umfassen weitaus mehr als beispielsweise das Zählen oder das Beherrschen von Rechenaufgaben. Sie beinhalten vor allem, Alltagserfahrungen und Alltagssituationen strukturieren zu können durch die Entdeckung von Mustern und die Verwendung von Schemata bzw. Lösungsstrategien. Aus diesem Grund eignen sich viele alltägliche, aus dem Leben gegriffene Gegenstände und Zusammenhänge zum Erkunden der dahinterliegenden mathematischen Gesetzmäßigkeiten.

Beziehungen zwischen Phänomenen der Welt lassen sich in der „Sprache der Mathematik“ darstellen und untersuchen. So lassen sich in der Natur bereits einfache Konzepte des Umgangs mit Zahlen finden: Hunde und Katzen haben vier Beine, Vögel haben nur zwei, verfügen jedoch zusätzlich über zwei Flügel. An diesem Sachverhalt lässt sich auch ein weiteres Muster erkennen: Grob betrachtet, sind die Gliedmaßen von Tieren **symmetrisch** aufgebaut. **Geometrische** Formen lassen sich an Autos, im Wald oder in der Küche finden: Kinder und Jugendliche lernen, dass runde Gegenstände rollen (vgl. 2.3 **Naturwissenschaftliche Bildung**), ein schmales Glas weniger Saft beinhaltet als ein breites Glas gleicher Höhe, Bäume zylindrische Stämme und ovale Blätter haben. Schon früh werden mathematische **Operationen** durchgeführt: Ein Schokoriegel wird geteilt, es werden Spielfiguren gesammelt und es kommen neue hinzu oder es werden welche verschenkt (Addition und Subtraktion). **Relationen** werden dann wahrgenommen, wenn von einer Flüssigkeit oder einer Menge mehr oder weniger vorhanden ist. Zudem wird die wichtige Strategie des Abschätzens gebraucht, beispielsweise beim Schätzen von Entfernungen oder großen Mengen. Komplexere Betrachtungen kommen hinzu, z. B.: Wie lässt sich eine Pizza gerecht teilen? Wie lassen sich Diagramme lesen? Mit zunehmender Selbständigkeit finden bestimmte **Rechnungen** Eingang in die Lebenswirklichkeit, so z. B. beim Einkaufen die Überschlag- oder Prozentrechnung. Auch beim Umgang mit Medien (z. B. Computer) erfahren Kinder und Jugendliche Ordnungsstrukturen. Eine besondere Rolle nimmt die **Modellierung** von realen Situationen ein, um anschließend auf Basis mathematischer Methoden sachgerechte Entscheidungen zu treffen. Mithilfe dieser vielseitigen Kenntnisse können sich Kinder und Jugendliche selbstständig ökologische und ökonomische Zusammenhänge erschließen und diese angemessen bewerten.

Unterstützend sind Erwachsene, die Kinder und Jugendliche für alltägliche Situationen und Zusammenhänge sensibilisieren, die durch Mathematik beschrieben und erklärt werden können. Zahlreiche Phänomene lassen sich strukturieren und ordnen, schließlich lassen sie sich mit mathematischen Methoden auf Regelmäßigkeiten untersuchen. Mathematik dient so als Instrument zur Erkenntnis, vor allem dann, wenn Dinge hinterfragt werden. Viele weitere Bildungsbereiche lassen sich so als Kontexte mathematischer Bildungsprozesse nutzen (vgl. 2.5 **Musikalische Bildung**, 2.6 **Künstlerisch-ästhetische Bildung** sowie 2.3 **Naturwissenschaftliche Bildung**).

Mathematische Bildung ist eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft. Mit fortschreitender Entwicklung und steigendem Wissen können Kinder und Jugendliche zunehmend komplexere und abstraktere Konzepte verarbeiten, so dass sich die Möglichkeiten, mithilfe von Mathematik Erkenntnis zu gewinnen, ständig erweitern. Auch wenn Mathematik in der späteren Entwicklung meist mit Schule assoziiert wird, finden sich dennoch im gesamten Alltag mathematische Probleme und damit die Notwendigkeit, entsprechende Konzepte anzuwenden.

Wie verändert sich mathematische Bildung in der Entwicklung?

BASALE mathematische Bildung

Die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit (mathematischen) Mustern sind in der Natur des Menschen angelegt. Dieses Erkennen von Mustern ist ein grundlegender Prozess und spielt beispielsweise auch beim frühen Spracherwerb eine Rolle, indem in der Sprache wiederkehrende Strukturen und Regelmäßigkeiten erkannt werden (vgl. Kapitel 2.1 **Sprachliche und schriftsprachliche Bildung**). Bereits vor der Geburt entwickeln sich differenzierte Wahrnehmungen z. B. akustischer Art. Und schon früh setzen mathematische Bildungsprozesse ein, die durch konkrete Gegebenheiten ausgelöst werden, sobald begonnen wird, sich zu bewegen und die Umwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen. Schon bei den ersten Bewegungsversuchen besteht die Notwendigkeit einer Orientierung. Die Umwelt wird in spielerischen Situationen gemeinsam mit anderen Menschen erfahren und geordnet. Verschiedenste Materialien werden in unterschiedlichen Räumen der alltäglichen Umgebung entdeckt und erkundet. Wichtig ist, dass die Bezugspersonen in ihren Interaktionen das Begreifen von Beziehungen und Regelmäßigkeiten, also das frühe Verständnis für Muster im mathematischen Sinn, unterstützen. In unterschiedlichen räumlichen und sozialen Kontakten können erste Orientierungen im Raum und in der Zeit ausdifferenziert werden. Das Schaffen regelmäßig wiederkehrender Elemente des Tagesablaufes (z. B. das Tischdecken) ermöglicht es, diese bewusst wahrzunehmen und damit zu beginnen, kleine Anzahlen wiederzuerkennen. Drinnen und draußen werden vielfältige Erfahrungen mit Mengen und den dazugehörigen Anzahlen, mit Formen und mit Eigenschaften künstlicher sowie natürlicher Materialien gesammelt. Mengen, Größenverhältnisse und vor allem geometrische Formen und Symmetrien können in der Umwelt vorgefunden, verändert und neu geschaffen werden. Dies gelingt besonders mit handlichen Materialien, die hinsichtlich ihrer Form, Farbe und Größe untersucht werden können. In der Interaktion mit anderen Menschen werden durch grundlegende mathematische Konzepte ihre Orientierungsmöglichkeiten in der größer werdenden Umgebung erweitert. Parallel mit dem anwachsenden Wissen entwickeln sich auch die sprachlichen Möglichkeiten, über einfache mathematische Sachverhalte zu kommunizieren. Basale mathematische Bildungsprozesse schließen somit die Entdeckung und die Analyse von Mustern mit allen Sinnen und auch mit wachsender Abstraktheit ein.

ELEMENTARE mathematische Bildung

Auf der Grundlage sich erweiternder Denk- und Handlungsmöglichkeiten können sich Kinder und Jugendliche mit zunehmend komplexeren Sachverhalten und Regelmäßigkeiten auseinandersetzen. Alle Dinge und Vorgänge in der Umgebung sind geeignet, um das Interesse an mathematischen Fragestellungen zu initiieren und zu vertiefen. Sowohl Regelmäßigkeiten als auch Unregelmäßigkeiten können dazu dienen, die Erkundung von Mustern im mathematischen Sinne zu unterstützen. Veränderungen und Umgestaltungen von Mustern in der Umwelt können in der Kommunikation mit anderen sprachlich beschrieben werden. Zudem werden im gemeinsamen Umgang mit Formen, Mengen und Zahlen ausdifferenzierte sprachliche Möglichkeiten erworben, die die eigene Sicht der Dinge darstellen und begründen sowie nach Ursachen und Beziehungen fragen. Ausgehend von der Fragestellung, wie viele Dinge vorhanden, d. h. wovon weniger, mehr oder gleich viel vorhanden sind, setzen sie sich intensiv mit Mengen und mit den die Menge repräsentierenden Zahlen auseinander. Das Vergleichen von Mengen, die Feststellung von Unterschieden sowie das Zählen sind wichtige Strategien, die in elementaren mathematischen Bildungsprozessen weiterentwickelt werden können. Hierbei greifen die Entwicklung des Mengen-, des Zahl- und des Operationsverständnisses ineinander. Das Vergleichen von Mengen und das Zählen der einzelnen Elemente von Mengen

sind zugleich wichtige Strategien, um Alltagsprobleme praktisch zu lösen. Deshalb können viele Alltagssituationen dazu genutzt werden, um die mathematischen Interessen und das Wissen weiterzuentwickeln. Elementare mathematische Bildungsprozesse unterstützen die Denkentwicklung in besonderer Weise: Kann zunächst auf ein anschauliches Vorgehen wie zum Beispiel die Paarbildung zugegriffen werden, so entwickeln sich zunehmend symbolische, also abstrakter werdende Formen der Problemlösung.

PRIMARE mathematische Bildung

Primare mathematische Bildung umfasst rechnerische (arithmetische) und geometrische Möglichkeiten im Umgang mit mathematischen Mustern, d. h. die Annäherung an mathematische Gegebenheiten mit mathematischen Methoden. Darüber hinaus werden komplexere mathematische Lösungen von Alltagsproblemen betrachtet. Zur Entwicklung solider Zahlvorstellungen für Zahlen im Raum bis zu einer Million dienen unterschiedliche Kontexte. Es wird erfasst, dass Zahlen Anzahlen (Mengen) symbolisieren und Zahlen in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen verschiedene Aspekte betonen. Unterschiedliche Größen in verschiedenen Kontexten dienen dazu, klare Größenvorstellungen zu entwickeln, um alltägliche Situationen zu verstehen. Voraussetzung für die Entwicklung des sicheren Rechnens ist die Verfügbarkeit von grundlegenden Wissensbeständen wie dem Einspluseins und dem Einmaleins. Dieses Können bildet die Grundlage für das sichere Anwenden des halbschriftlichen und schriftlichen Rechnens. Dabei wird gelernt, zwischen verschiedenen Rechenverfahren abzuwägen. Für das nachfolgende Erlernen eines kompetenten Einsatzes moderner Rechenhilfsmittel wie Taschenrechner und Computersoftware ist eine verantwortungsbewusste Hinführung sinnvoll. Alltagspraktische Lösungen werden in Problemlöseaufgaben, wie sie besonders im Sachrechnen auftreten, gefordert. Hier werden rechnerischen Fähigkeiten angewendet und der Umgang mit verschiedenen Darstellungsformen geübt. Verbale Möglichkeiten werden eingesetzt, um alltägliche (und daraus folgende) mathematische Probleme und deren Lösungen zu beschreiben und zu diskutieren. Größenvorstellungen differenzieren sich weiterhin aus und es wird mit Größen in ihren verschiedenen Einheiten gerechnet. Die sich ausdifferenzierende Raumvorstellung führt zu Orientierungsvermögen und dem Erkennen von Lagebeziehungen zwischen Objekten in der Ebene und im Raum. Dazu gehört auch, sich Bewegungen im Raum und in der Ebene gedanklich vorstellen zu können. Auf dieser Grundlage können sie geometrische Grundformen und deren Beziehungen untereinander betrachten, beschreiben und analysieren. Während bei elementaren mathematischen Bildungsprozessen eher alltagssprachliche Bezeichnungen für Muster und Probleme zur Verfügung standen, werden innerhalb primärer mathematischer Bildungsprozesse theoretische Begriffe erworben wie beispielsweise das Rechnen mit natürlichen Zahlen oder das Erkennen und Erfassen der Merkmale geometrischer Objekte.

Ziel der primären Bildungsprozesse ist es, ein Verständnis für zahlenbezogene (numerische) sowie elementar geometrische Fragestellungen des Alltags und deren Lösungen zu entwickeln. Dazu gehören auch Kenntnisse über Problemlösungsmöglichkeiten. Entscheidend ist dabei die Einsicht, dass Lösungen auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlichen Methoden gefunden werden können. Es wird mit passenden alltagssprachlichen und theoretischen Begriffen kommuniziert, es werden adäquate Fragen gestellt und Problemlösungen selbstständig erarbeitet.

Heteronom-expansive mathematische Bildung

Heteronom-expansive Bildungsprozesse sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass aufgrund der fortschreitenden individuellen Entwicklung auch komplexere mathematische Problemlösestrategien in vielfältigen Kontexten angewendet werden. Die verwendete „Sprache der Mathematik“ differenziert sich aus und es werden komplexere Begriffe und Symbole verwendet (z. B. Variablen und Terme). Es entsteht die Fähigkeit, aus bestimmten Annahmen selbstständig Schlussfolgerungen zu ziehen.

Mathematische Operationen sind nicht mehr nur an konkrete Gegenstände gebunden, sondern können auch für hypothetische Fragestellungen verwendet werden (**Abstraktionsprozess der Wahrnehmung**). Die Bedeutung formaler Operationen nimmt damit zu. Zudem sind Kinder und Jugendliche immer mehr in der Lage, bei der Lösung von Problemen systematisch, in mehreren Schritten vorzugehen, eine für die mathematische Bildung grundlegende Fähigkeit. Die Fähigkeit zum **Modellieren** wird erworben, also die Realität in mathematische Begrifflichkeiten zu übertragen (und umgekehrt).

Rechenoperationen werden ständig und teilweise beiläufig in alltäglichen Situationen durchgeführt. Mathematisches Verständnis wird hier vor allem für das Abschätzen (heuristisches Vorgehen) z. B. von Mengen oder Größen benötigt. Es treten viele alltägliche Situationen hinzu, die einen sicheren Umgang mit Mathematik verlangen, so z. B. Messungen für Konstruktionen oder beim Umgang mit Geld (insbesondere in Verbindung mit Banken). Auch die Fähigkeit, systematisch vorzugehen und logische Schlüsse zu ziehen („Denkschule“), wird für die Realisierung eigener Projekte bedeutsamer.

Bei den komplexer werdenden mathematischen Themen (insbesondere in der Schule) besteht das Risiko, dass Kinder und Jugendliche Mathematik zunehmend nur noch als Formalismus wahrnehmen. Diesem Problem gilt es, im Mathematikunterricht und in anderen Bildungskontexten wirksam zu begegnen, zum Beispiel durch die Auswahl alltagsnaher Aufgaben und Probleme sowie das Ermöglichen von heuristischem Arbeiten und Experimentieren.

Autonom-expansive mathematische Bildung

Im Rahmen autonomer Bildungsprozesse ist die ständige und sichere Verwendung mathematischer Operationen grundlegend für die selbstständige Gestaltung des eigenen Lebens.

Die Fähigkeit, systematisch zu handeln und logisch zu denken, wird in vielen alltäglichen Bereichen entscheidend. Auch formale mathematische Operationen sind zunehmend zur Lösung von Alltagsproblemen notwendig. Die Fähigkeit des mathematischen **Modellierens** entwickelt sich weiter und wird in vielen Situationen anwendbar. Es wird ein Verständnis für **funktionale Zusammenhänge** entwickelt. Kinder und Jugendliche sind in der Lage, verschiedenste Probleme mit mathematischen Hilfsmitteln zu lösen. Wichtige Begrifflichkeiten und Konzepte für das **mathematische Argumentieren** treten hinzu – wie z. B. Chance und Wahrscheinlichkeit sowie exponentielles Wachstum. Diese Begriffe helfen zunehmend, Phänomene der Welt wie z. B. ökonomische und ökologische Entwicklungen zu verstehen bzw. überhaupt erst sichtbar zu machen. Zudem lernen Kinder und Jugendliche, mathematische Darstellungen (z. B. Graphen und Diagramme) zu deuten und einzusetzen. Da Mathematik in unzähligen alltäglichen Bereichen Anwendung findet, ist mathematische Bildung in vielerlei Hinsicht wichtig für die Lebensgestaltung.

Wichtig wird die Bedeutung der Mathematik auch in Bezug auf weitere Bildungsverläufe in Beruf oder Studium. In vielen Bereichen spielt Mathematik als Bezugswissenschaft eine Schlüsselrolle, beispielsweise in technischen und kaufmännischen Berufsausbildungen. Hierfür erlernen Kinder und Jugendliche oft erweiterte mathematische Fähigkeiten. Auch für viele Bereiche einer wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen spielen mathematische Konzepte eine entscheidende Rolle. Für viele Kinder und Jugendliche sind daher entsprechend vorbereitende Angebote wichtig, die sich auf diese speziellen (Experten-)Bereiche beziehen.



Tabellen

BASALE mathematische Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die Entdeckung des eigenen Körpers und die Orientierung im Raum stehen im Mittelpunkt. Das Kommen und Gehen von Bezugspersonen sowie das Auftauchen und Verschwinden von Gegenständen wird beobachtet. In alltäglichen Handlungszusammenhängen (bei Mahlzeiten, beim Spielen) wird erlebt, wie Mengen größer oder kleiner, geteilt und zusammengeführt werden. Natürliche, soziale und künstlerische Elemente der Umwelt werden nach wiederkehrenden Mustern erkundet. Insbesondere beim Ordnen und Sortieren von interessanten Gegenständen wird das Erkennen von gemeinsamen und unterscheidenden Eigenschaften vorbereitet. In verschiedenen Kontexten werden Größenverhältnisse, Proportionen und Handlungsabfolgen ausprobiert. Diese Erkundungen machen auch das Entdecken von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen möglich.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Erwachsene und andere Spielpartner_innen unterstützen durch Versteck- und Suchspiele, durch Kinderreime usw. die Entwicklung des Körperschemas und die Orientierung im Raum. In alltäglichen Situationen regen Erwachsene zu ersten mathematischen Überlegungen an (Tischdecken, Austeilen usw.). Andere Gleichaltrige oder Erwachsene werden beim Zählen und bei der Verwendung von Ziffern, beim Messen und Rechnen beobachtet. Durch das handlungsbegleitende Sprechen der beobachteten Bezugspersonen werden erste Vorstellungen vom Sinn ihrer Handlungen entwickelt. Bezugspersonen unterstützen die Entdeckung von Ziffern, von Zeichen und Symbolen in der Umgebung. So werden erste Vorstellungen zum Umgang mit mathematischen Mustern und Problemen entwickelt. Es geschieht eine Einbeziehung in das Lösen alltagspraktischer mathematischer Sachverhalte und Probleme durch gleichaltrige und ältere Kinder sowie durch Erwachsene.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Es stehen Räumlichkeiten zur Verfügung, die dem Bewegungs- und Erkundungsinteresse entgegenkommen, und in denen ungehinderte und ungefährdete Bewegung möglich ist. In diesen Räumen sind vielfältige Gelegenheiten enthalten, neue Bewegungsformen selbst auszuprobieren und verschiedene Positionen im Raum einzunehmen. Unterschiedliche Materialien regen zum Hantieren, zum Ordnen, Sortieren, Zählen und Vergleichen an. Alltägliche Gegenstände und Situationen eröffnen die Erfahrung, dass es von manchen Dingen sehr viele, von anderen sehr wenige gibt. In der Umgebung werden viele große, kleine, schwere, leichte, einfarbige, bunte, einfach und komplex strukturierte Gegenstände vorgefunden. Zum Ausprobieren stehen auch einfache Gerätschaften zum Vergleichen und Messen zur Verfügung.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Es werden Möglichkeiten geschaffen, sich mit vertrauten und unbekannten Dingen auseinanderzusetzen, Bekanntes mit Unbekanntem zu vergleichen und Neues auszuprobieren (z. B. Gegensätze wie eckig und rund, Hin- und Her-Bewegung; Erkundung von neuen Räumen, Zuordnen der Spielzeuge zu Kisten bzw. Aufbewahrungsorten). Einzelteile werden zu einem Ganzen zusammengesetzt. Unterschiedliche Umgebungen geben das Gefühl der Geborgenheit und wecken Interesse	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen In gemeinsamen (Spiel-)Situationen mit anderen werden Räume erkundet, Funktionen (z. B. Öffnen/ Schließen) entdeckt und Funktionen zugewiesen (z. B. Schalter an- und ausschalten). In Spielen werden einfache Reihenfolgen ausprobiert: Wer ist Erster? Wer ist am schnellsten? usw. Die Erkundungen sind in Spiel- und Alltagssituationen eingebunden. Mit Bezugspersonen kann Kontakt aufgenommen und aufrechterhalten werden, auch	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Im Rahmen des Angebots an Materialien, Bewegungs- und Spielmöglichkeiten sowie Räumlichkeiten werden Gegenstände hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Funktionen erkundet und begriffen. Alltagsgegenstände werden durch entwicklungsangemessene didaktische Materialien ergänzt (Steckfiguren, Form- und Farbtäfelchen, Material zur Sinneserziehung usw.). Spiel- und Alltagsgegenstände laden zum Nachdenken über Formen, Mengen und Operationen (Teilen, Abzählen) ein.

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	an der Entdeckung und Erforschung von Räumen, Dingen, Mengen und Mustern.	über eine gewisse zeitliche und räumliche Distanz hinweg. In unterschiedlichen sozialen Kontexten wird der Kontakt zu einer einzelnen oder zu mehreren Personen erlebt. Es wird die Erfahrung gemacht, Bestandteil einer großen Gruppe, aber auch allein zu sein.	
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Es wird auf Angebote zurückgegriffen, die Wahrnehmung und kognitive Möglichkeiten in Bezug auf Materialien, Muster und Problemlösungen herausfordern. Bezugspersonen regen durch Interaktionen zu Orientierungen im Raum und in der Zeit an. Dabei können folgende Erfahrungen gemacht werden: • sich zu einer Person hin- und wieder von ihr wegbewegen • Blickkontakt aufnehmen und verfolgen • selbstständiges und gemeinsames gezieltes Suchen und Raumerkunden (in öffentlichen und privaten, in offenen und geschlossenen Räumen) • Perspektivwechsel, also die Betrachtung von oben, unten, vorn, hinten, aus nächster Nähe und aus großer Entfernung • Entfernungen abschätzen und erkennen, ob sie gut bewältigt werden können; größer werdende Entfernungen allein und ohne fremde Hilfe überwinden • Greifen, Festhalten, Materialerkundung mit allen Sinnen – hierbei besonders interessant: unterschiedliche Materialien, die sich in Form und Struktur verändern lassen (Papier, Pappe, Stoffe, Folien, Bänder, Schnüre, Kartons, Tapeten, Knete, Kuchenteig, Flüssigkeiten usw.) • Formen und Farben von Spielzeugen und Alltagsgegenständen unterscheiden (Legosteine, Steckspiele, Stifte, Murmeln, Knöpfe usw.); unterschiedliche Flächen und Strukturen begreifen (Stofftiere, Holzbausteine sind glatt, rund, ruhig, bewegt, flauschig, kantig, rau, usw.) • Entdecken und Betrachten sowie Verändern von Mustern (Brettspiele, Ornamente und Dekorationen usw.) auf Gegenständen • einfache Mengenverhältnisse (Vorhandensein/ Nichtvorhandensein, über mehr oder weniger viel) • im Umgang mit Alltagsgegenständen werden Ursache-Wirkung-Zusammenhänge ausprobiert (an Vorhängen und Decken ziehen, den Standort von Möbeln verändern, Dinge aus Behältnissen ein- und wieder aussortieren usw.). • hinter großen Gegenständen verstecken, in sie hineinkriechen, auf sie klettern usw. • Versteckspiele mit Dingen und Personen • gemeinsam Anlässe gestalten und feiern, um Sensibilität für herausgehobene Zeitpunkte und deren Wiederkehr zu ermöglichen		

ELEMENTARE mathematische Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Es wird ein ausgeprägtes Interesse für mathematische Fragen entwickelt, z. B. in Spielhandlungen (Würfel, Domino, Symbole auf Spielkarten, Spielchips usw.). In spielerischen Situationen wird auch der Vorteil der simultanen Erfassung kleinerer Mengen erfahren. Zunächst wird der Umgang mit dem Konzept der Menge erlernt und es gewinnen die Zahlen bis 10 alltagspraktische Bedeutung: Sie werden bei der Bewältigung alltäglicher Situationen, zum Abzählen sowie zum Vergleichen herangezogen. Über diesen Zahlbereich hinaus herrscht ein Interesse an Mengen und Zahlwörtern in größeren Dimensionen, die gemeinsam mit anderen thematisiert werden. Durch Zeichen und Symbole werden erste Versuche unternommen, Zahlen, Muster und Größenverhältnisse zeichnerisch festzuhalten. Es werden neue Mengen und Muster erschaffen und mit ihnen experimentiert. Einfache Zeit- und Raumvorstellungen werden vertieft.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Gespräche mit Erwachsenen und Gleichaltrigen über mathematisierbare Problemlösungen und Muster finden sowohl in Spiel- als auch in Alltagssituationen statt. Es entstehen Gelegenheiten, Erwachsene in vielfältigen beruflichen Zusammenhängen dabei zu beobachten, wie sie die Sprache der Mathematik zur Problemlösung nutzen. Dabei werden auch Gelegenheiten wahrgenommen, diese Sprache gemeinsam mit Erwachsenen zu nutzen. In die Spielhandlungen fließen diese Erfahrungen mit ein. Außerdem entstehen zahlreiche Möglichkeiten, mit Erwachsenen und anderen in bedeutsamen Alltagssituationen zu vergleichen, zu messen und zu zählen. Es wird begonnen über Problemlösungen, Muster etc. mit Hilfe von einfachen Zeichen und Symbolen zu sprechen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die in der Umwelt beiläufig und zugleich konstant enthaltenen Elemente der mathematischen Sprache (Zahlen, Symbole, Verhältnisse, Regelmäßigkeiten oder Zyklen, z. B. in Hausnummern oder Preisangaben) werden ebenso zum Material der mathematischen Bildungsprozesse wie Alltagsgegenstände, Spielsachen und auch einschlägige didaktische Materialien. Von besonderem Interesse sind Materialien, die in großer Menge vorkommen; sie regen das Interesse für die Entdeckung jeweils neuer Zahlraumbereiche an. Hier sind in besonderer Weise Naturphänomene geeignet. In der Natur (Wald, Wiese, Garten, Teich, Fluss usw.) sowie im Umgang mit Tieren ergeben sich Möglichkeiten für die Untersuchung von Größenverhältnissen, Proportionen und Oberflächeneigenschaften. Im Kontext der Zeitläufe (Tag, Nacht, Woche, Monat, Jahr usw.) differenzieren sich die Einheiten der Zeitmessung aus (vgl. Bildungsbereich 2.3 Naturwissenschaftliche Bildung).
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Es entstehen vielfältige Möglichkeiten des Beobachtens, des Bewusstwerdens sowie der sprachlichen Darstellung der gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen in Bezug auf Zahlen, Mengen, Muster und Problemlösungen. Der Aktionsradius für diese Tätigkeiten breitet sich über die unmittelbare Umgebung aus. In alltäglichen Situationen wird der Sinn von Handlungen erfahren, die einen mathematischen Kontext haben (z. B. etwas aufteilen, nachprüfen, ob von einer bestimmten Menge	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Gemeinsam mit anderen werden an Symbole und Ziffern gebundene Regelspiele (wie z. B. „Mensch-ärgere-dich-nicht“) gespielt. Räume (Spielplatz, Wald, Straße usw.) werden erkundet und Interaktionsprozesse genutzt, um Erfahrungen mitzuteilen und zu diskutieren. In Bilderbüchern werden allein und gemeinsam geometrische Formen, Mengen und Zahlen wiedererkannt; in Rollenspielen (z. B. Post, Kaufmannsladen) werden Alltagshandlungen und ihre mathematischen Bezüge spielerisch erprobt.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Es stehen vielfältige Materialien zum Hantieren, zum Spielen und Basteln (Puppen, Autos, Papier, Pappe, Gummi u. ä.) zur Verfügung. Diese Materialien fordern dazu auf, mathematische Tätigkeiten auszuprobieren. Handlungspraktische Tätigkeiten wie Malen, Zeichnen, Kneten, Schneiden sind nutzbar, um geometrische Formen und Symmetrien wie Dreiecke, Vierecke, Rechtecke, Kreise hervorzubringen und zu erkunden. Dieses Angebot an eher unstrukturierten Materialien wird

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	an Gegenständen ausreichend viele vorhanden sind, ob eine bestimmte Menge an Gegenständen aufgebraucht ist).		um einschlägiges didaktisches Material ergänzt.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Es werden Angebote genutzt, die insbesondere die kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten herausfordern. Zugleich differenzieren sich Möglichkeiten des Beobachtens, des Bewusstwerdens, der sprachlichen Kommunikation über die gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen aus. Diese Entwicklung wird u. a. durch folgende Angebote unterstützt: • Erforschen von Größen- und Formzugehörigkeiten • Mengenbildung mit Materialien zum Spielen und Basteln, zum Zählen, zum Ordnen und Vergleichen (z. B. alle Kuscheltiere „wohnen“ im Bett, Lego hingegen in einer Kiste, Teller und Tassen sind im Küchenschrank, Duschgel und Shampoo im Badezimmer usw.) • Ordnen und Sortieren, z. B. beim Wäschewaschen (Helles, Dunkles, Helles bei 40°, Helles bei 90°...) • praktische Tätigkeiten wie Formen, Malen, Schneiden, Basteln, Kneten, Zeichnen, Backen nutzen, um geometrische Formen zu entdecken • Erkennen, Nutzen und Verwenden von Abbildungen und Symbolen • gemeinsame Spiele mit regelhaften Schemata und Erfahrung von Zahlwörtern (z. B. Brettspiele, Abzählreime) • gemeinsam Entfernungen zu Fuß, per Zug, mit dem Auto usw. überwinden, Geschwindigkeiten wahrnehmen, gemeinsam Karten von Wohnungen, Institutionen und von alltäglichen Wegen herstellen • mit Erwachsenen Karten, Atlanten, Fahrpläne usw. untersuchen • gemeinsame Funktionserkundungen, Reparaturen (Roller, Fahrrad, Spielzeuge usw.) vornehmen • Funktion von Autokennzeichen, Briefmarken, Geldscheinen, Preisen, Fahrscheinen, Masseangaben, Hausnummern usw. erforschen und verstehen • Gemeinsame Brettspiele und Abzählreime unterstützen das Vertrautwerden mit Zahlwörtern. • in Regel-, Funktions- und Rollenspielen Zahlen erkennen und nutzen • Notizen von Erwachsenen und Gleichaltrigen empfangen, entschlüsseln und beantworten (Austausch von Rezepten, Einkaufszetteln, Tausch von Telefonnummern, Adressen, Visitenkarten) • Waagen, Thermometer, Lineale, Uhren handhaben und ausprobieren (z. B. bei gemeinsamen Höhepunkten am Tag/im Jahr) • den eigenen Körper und den eigenen Besitz nach Zahlen und Anordnungen erforschen (Schuh- und Kleidergrößen, Körperhöhe, Gewicht; Entdecken von unterschiedlichen Anzahlen und Symmetrien am eigenen Körper wie z. B. Arme, Beine, Finger, Haare) • historische „Körpermaße“ (Fuß, Elle usw.) mit dem eigenen Körper anwenden; historische Varianten des Zählens, Messens und Vergleichens ausprobieren; historische Zahlssysteme erkunden und ausprobieren • sich mit der Verwendung der besonderen Bedeutung von Zahlen in verschiedenen Medien (z. B. Märchen, Sagen, Kinderreimen und Liedern) auseinandersetzen		

PRIMARE mathematische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Reale Alltagssituationen werden mathematisch beschrieben, zugehörige Aufgaben gelöst und die Lösung wiederum auf reale Situationen bezogen (Modellierung). Mathematische Sachverhalte werden sowohl in der Sprache des Alltags als auch mit passenden mathematischen Begriffen beschrieben und begründet (in mündlicher als auch in schriftlicher Form). Sicherheit im mathematischen Denken und Argumentieren wird entwickelt. Über die Bedeutung mathematischer Begriffe, die sich sowohl auf arithmetische, auf elementar geometrische als auch auf elementar kombinatorische Inhalte beziehen, wird reflektiert. Es werden Rechentexte gelesen und auch selbst verfasst. Nicht bekannte Begriffe werden erfragt. Lernprozesse werden selbstständiger und reflektierter. Strategien zu Lösungen von mündlichen und schriftlichen Rechenaufgaben werden erlernt. Mathematische Sachverhalte können sowohl durch Handlungen und Veranschaulichungen als auch auf abstrakte Weise kennengelernt werden.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Gemeinsam mit Peers und Erwachsenen werden im Alltag und in Spielsituationen mathematische Sachverhalte erlebt und erforscht. In vielfältigen Situationen stellen sich bekannte und auch herausfordernde mathematische Probleme, die untereinander sprachlich beschrieben und mit eigenen Sichtweisen begründet werden. Individuelle Ideen für Problemlösungen werden gegenseitig sowohl mündlich als auch schriftlich beschrieben. Subjektiv unterschiedliche mathematische Erfahrungen werden ausgetauscht. Vorerfahrungen und Vorstellungen von mathematischen Ideen, Begriffen und Verfahren können beispielhaft genannt werden. Fehler in mathematischen Denkprozessen werden von Erwachsenen als individuelle intellektuelle Anstrengung interpretiert; sie sind Anlass, um über die individuellen Vorstellungen gemeinsam nachzudenken. In außer- und innerschulischen Bereichen kann eine Entwicklungsmischung beim Spielen und Lernen von Vorteil sein, indem die Unterschiede zur vergleichenden Selbstwahrnehmung führen. Auf diese Weise helfen ältere Kinder und Jugendliche den jüngeren und teilen so ihre Erfahrungen mit.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Im Austausch mit anderen werden differenzierte Möglichkeiten zum Beschreiben von Regelmäßigkeiten und Beziehungen sowie im Begründen erworben. In unterschiedlichen Kontexten tauchen Mengen und Zahlen auf. In institutionellen Lernumgebungen reagieren Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Lernsituationen und bearbeiten gestellte Probleme selbstständig bzw. gemeinsam in Gruppen. Computersoftware und Taschenrechner werden erstmals verwendet. Verschiedene Rechentechniken, Rechengeräte und Rechenverfahren werden angeboten. Kinder und Jugendliche entdecken, dass mathematische Verfahren einer Entwicklung unterworfen sind und es unterschiedliche Medien gibt (z. B. Schulbuch, PC, Lexikon). So unterscheiden sie z. B. die Symbolik beim Rechner von ihrer eigenen.

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive An die Bezugspersonen wird der Anspruch gestellt, bei Fragen nach mathematischen Sachverhalten sichere Zuwendung und angemessene Antworten zu geben. Diese Antworten vertiefen wiederum weiteres Interesse an mathematischen Sachverhalten. So differenzieren sich Vorstellungen von Regelmäßigkeiten und mathematischen Zusammenhängen weiter aus. Aus den individuellen Theorien und Hypothesen wird gesichertes Wissen über mathematische Sachverhalte gewonnen. Die zunächst individuellen Theorien und Hypothesen dienen als Anlass, über erfolgreiche und erfolglose Lösungswege und Lösungen nachzudenken. Kinder und Jugendliche erfahren, dass sich Lösungen mathematischer Fragen nicht schnell ergeben müssen, sondern dass Lösungen auch längere Denkprozesse in Anspruch nehmen, in denen die Lösung gedanklich „umkreist“ wird.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Bezugspersonen sind sich der Sinnzusammenhänge, in denen Mathematik eine Rolle spielt, bewusst und unterstützen bei der Systematisierung. Sie unterstützen bei der Bewältigung komplexer mathematischer Aufgaben (Skizze, Zeichnung, Rechnung). Kinder und Jugendliche erleben zusammen mit anderen in institutionellen Lernumgebungen sowohl offene als auch systematisch vorbereitete Lernsituationen. Hier haben sie die Möglichkeit, ihre Vorstellungen mitzuteilen und sich aktiv an Lösungsprozessen zu beteiligen. Sie erfahren, dass es für Problemlösungen oft nicht nur einen Weg gibt, sondern dass mehrere Möglichkeiten zum Ziel führen. Gegenseitige Rücksicht spielt eine große Rolle, insbesondere wenn nach noch Unverstandenen gefragt und mehr Zeit zum Lernen oder zum Lösen von mathematischen Problemen benötigt wird.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Situationen mit mathematischen Fragestellungen wie Kaufen und Bezahlen erfordern das Erkennen und Lösen mathematischer Aufgabenstellungen. In den Bildungsinstitutionen sind strukturierte Angebote zur Systematisierung mathematischer Vorerfahrungen bedeutsam. Hier sind Vertiefungen für arithmetische, elementar geometrische und kombinatorische Inhalte vorgesehen. Kinder und Jugendliche erfahren auch in Lernorten außerhalb der Schule (z. B. an ausgewählten Arbeitsplätzen Erwachsener, in Betrieben und öffentlichen Institutionen) Beispiele anwendungsorientierter Mathematik, die sich u. a. auf Größen (z. B. Länge, Zeitspanne und Gewicht) beziehen.
		Pädagogisch Tätige wissen, dass: - das Lernen von Mathematik ein sich allmählich entwickelnder Prozess ist, der Zeit braucht und immer wieder Unterstützung benötigt - altersgemischte Gruppen durch das Kommunizieren mathematischer Sachverhalte deren Verständnis unterstützen - Lernvoraussetzungen zu unterschiedlichen mathematischen Themen verschieden sind - mathematische Lernschwierigkeiten entwicklungsnotwendig sein können und verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung beim Umgang mit diesen Schwierigkeiten existieren	Pädagogisch Tätige: - kennen relevante mathematische Inhalte, Muster und Beziehungen in ihren verschiedenen Ausprägungen - kennen aktuelle fachdidaktische Prinzipien und Methoden (z. B. zu Dyskalkulie) - kennen altersgemäße Lexika und andere Nachschlagewerke - stellen altersgemäße Materialien bereit, die Möglichkeiten der Selbstkontrolle enthalten - sind offen dafür, alltägliche Gegenstände, Zusammenhänge und Situationen innerhalb und außerhalb der Institutionen kindlicher und Jugend-Bildung zu nutzen, um auf Mathematik im Alltag aufmerksam werden zu lassen

PRIMARE mathematische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?		sie Familien und anderen Bezugspersonen detaillierte Auskunft über den Lernstand sowie Hinweise zur Vertiefung der Kenntnisse geben	
	Kinder und Jugendliche: - geraten in ihrer Umwelt in Situationen, in denen sie arithmetische und geometrische Muster wahrnehmen - entdecken mathematische Beziehungen, die aus unterschiedlichen Bereichen stammen - kommunizieren umgangssprachlich und mit mathematischen Begriffen, sowohl schriftlich als auch mündlich - festigen ihr Wissen in Einzelgesprächen und gewinnen so Sicherheit im mathematischen Denken, insbesondere beim Argumentieren - arbeiten selbstständig, insbesondere bei Hausaufgaben - wissen, dass bei mathematischen Angaben, z. B. bei Größen, die Genauigkeit eine Rolle spielt; sie kennen aber auch Fehlermöglichkeiten beim Messen und schätzen Größenangaben dementsprechend ein - schätzen ihren eigenen Lernprozess ein und suchen Begleitung in noch offenen Fragen und möglichen Erfahrungen - nutzen mathematisches Wissen zur Bearbeitung von naturwissenschaftlichen und technischen Fragestellungen	Kinder und Jugendliche: schätzen Gruppengespräche, um ihr Verständnis darzustellen, zu überprüfen bzw. zu erweitern, um Lob zu erfahren und gemeinsame Aktionen zum Kennenlernen mathematischer Inhalte und Beziehungen zu planen und durchzuführen	Kinder und Jugendliche: - nutzen Alltagsgegenstände wie Maßbänder, Waagen, Skalen und Anzeigen und werden so auf das Messen und Ordnen von Größen aufmerksam - haben vielfältige Materialien zur Verfügung, um geometrische Phänomene in Alltagssituationen zu erkunden - verwenden Lexika und ähnliche Medien, um ihr Wissen selbstständig zu erweitern bzw. zu vertiefen
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Es werden Arrangements ermöglicht, um die mathematischen Kenntnisse zu erweitern (über Zahlen, über das Rechnen mit ihnen, über Formen und Körper, über Kombinatorisches, über Wahrscheinlichkeitstheoretische Begriffe), um kompetentes Verhalten in der alltäglichen Umgebung zu ermöglichen. Hierzu gehören: - Umgang mit Zeit, Zeitbestimmungen verstehen und anwenden - naturwissenschaftliche und technische Fragestellungen mit Hilfe mathematischer Methoden beantworten - gemeinsame Aktionen zum Kennenlernen mathematischer Muster und Beziehungen - in Gruppen mathematischen Spielen, Tätigkeiten, Aufgaben, Themen und Projekten nachgehen		

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Gegenstände unterschiedlich anordnen (Kombinatorik) • Kennenlernen und Auseinandersetzung mit Prognosen als Wahrscheinlichkeitsaussagen • Auseinandersetzung mit Glücksspielen – Gewinnchancen können abgeschätzt werden, der Begriff „Glück haben“ wird mathematisch ergründet • Vielfältige Materialien laden dazu ein, geometrische Phänomene im Alltag zu erkunden. Lexika und andere Medien stehen bereit, um das Wissen selbstständig zu erweitern bzw. zu vertiefen. • Erkundung historischer Varianten des Zählens, des Messens und des Vergleichens • Alltagsgegenstände wie Maßbänder, Waagen, Skalen und Anzeigen lassen auf Größen, Zahlen und Symbole aufmerksam werden. • Wandkarten, Atlanten und der Globus regen zum Vertiefen und Systematisieren mathematischer Sachverhalte (Maßstab, Projektion, usw.) an. • Entwicklungsgemischte Gruppen unterstützen das Verständnis durch das (unterschiedliche) Kommunizieren mathematischer Sachverhalte. In Gruppen kann gemeinsam einem mathematischen Problem nachgegangen werden und so das eigene mathematische Verständnis dargestellt, überprüft und erweitert werden; Dabei besteht auch die Möglichkeit, den Umgang mit Kritik zu erlernen und Lob zu erfahren.		

HETERONOM-EXPANSIVE mathematische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Auch komplexere mathematische Probleme können nun beschrieben und bearbeitet werden. Erstmals gelingt es, neben konkreten auch abstrakte Sachverhalte und hypothetische Fragestellungen zu erfassen (wie z. B. funktionale Zusammenhänge). Die Fähigkeit, mathematische Operationen selbstständig anzuwenden, wächst ebenso wie die Fähigkeit regelgeleitet systematisch vorzugehen. Es ist auch zunehmend möglich, reale Sachverhalte mit mathematischen Begriffen zu beschreiben. Grundlegende mathematische Fähigkeiten wie Messen, Schätzen oder Rechnen werden in vielzähligen Alltagssituationen angewendet. Es entwickelt sich die Fähigkeit, die Bedeutung von Mathematik für die Gesellschaft reflektieren zu können.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In alltäglichen Situationen kommt es immer öfter zum Austausch über mathematische Probleme, bewusst und unbewusst. Die entstehenden Fragestellungen werden formuliert und untereinander ausgetauscht. Dadurch können Ansätze abgeglichen, gemeinsam reflektiert und auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Bei der gemeinsamen Bearbeitung und Erschließung mathematischer Sachverhalte entwickeln sich die individuellen mathematischen Fähigkeiten weiter. Auch mit zunehmender Problemlösefähigkeit bleibt Interaktion und Kommunikation beim Mathematiklernen bedeutsam.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte In vielen alltäglichen Kontexten entstehen mathematische Fragen. Zahlen, Mengen, Größen, geometrische Formen und Wahrscheinlichkeiten sind fester Bestandteil der Umwelt. In institutionellen Settings werden in unterschiedlichen Lernarrangements auch komplexe mathematische Probleme bearbeitet.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Situationen für mathematische Bildung ergeben sich sowohl in ungeplanten alltäglichen Situationen als auch in vorbereiteten Lernumgebungen. Die Auseinandersetzung mit komplexeren mathematischen Fragestellungen hilft, Abstraktionsfähigkeit zu entwickeln. Durch Anlässe, alltägliche Situationen als mathematische Probleme zu formulieren, entwickelt sich die Fähigkeit des mathematischen Modellierens. Dabei ist es wichtig, dass über die eigenen Konzepte und Modelle ohne Angst vor Fehlern reflektiert werden kann. Gerade in Kombination mit anderen Bildungsbereichen wie z. B. Naturwissenschaft oder zivilgesellschaftlicher Bildung ergeben sich Möglichkeiten,	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Bezugspersonen, insbesondere Erwachsene, unterstützen beim Erkennen und Bearbeiten mathematischer Probleme; sie unterstützen aber vor allem das selbstständige Vorgehen. Gerade im Dialog mit anderen können mathematische Konzepte auf ihre Gültigkeit überprüft und gefestigt werden. Dabei ist es vor allem wichtig, dass Erwachsene eine Kultur etablieren, in der mit Fehlern in mathematischen Denkprozessen konstruktiv umgegangen wird. Fehler können dann als Bildungschance genutzt werden, wenn über Konzepte und Modelle gemeinsam reflektiert wird. Problemlösungen werden grundsätzlich als „open ended“ betrachtet, d. h. es wird nicht nur ein Lösungsansatz als richtig	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Unzählige alltägliche Situationen können für mathematische Bildung genutzt werden. Dazu zählt vor allem der Umgang mit Geld, z. B. beim Einkaufen, der zunehmend selbstständiger und beiläufiger stattfindet. Ebenso gehört dazu das Berechnen von Zeitspannen und Größen oder das Einschätzen von Geschwindigkeiten oder Gewicht. Technische Hilfsmittel wie Computer und Rechner stehen zu Verfügung, wodurch z. B. mathematische Probleme visualisiert oder Rechenoperationen verkürzt werden können. Zentral ist dabei, dass diese Werkzeuge das Verständnis für mathematische Zusammenhänge fördern. Institutionelle Lernarrangements geben die Möglichkeit,

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	über Messungen, Berechnungen, Zählungen mathematische Fähigkeiten anzuwenden und zu vertiefen.	betrachtet, sondern es werden auch Alternativen eingeräumt. Mathematische Bildung muss in einem Umfeld stattfinden, in dem andere, insbesondere auch Peers, rücksichts- und verständnisvoll vor allem in Bezug auf unterschiedliche Entwicklungsstände reagieren.	sich „im geschützten Rahmen“ mit mathematischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, darüber zu reflektieren und Fehler für Lernprozesse zu nutzen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Bei realen, (schul-)relevanten Problemen – z. B. für eine Schul- oder Klassenfeier – sind mathematische Probleme zu lösen: Anzahl und Kosten der Lebensmittel; Anzahl der Fahrten zur Beschaffung der Lebensmittel, Regenwahrscheinlichkeit einschätzen u. ä. • Kartenspiele (z. B. Skat, Black Jack) werden unter dem Aspekt der Wahrscheinlichkeit betrachtet. • Es wird die Möglichkeit geboten, in alltagsnahen Kontexten mathematische Fragestellungen zu bearbeiten: z. B. beim Renovieren werden benötigte Tapetenrollen, Kleister etc. ermittelt. • In Austauschrunden werden gemeinsam provokante Fragen diskutiert wie z. B.: Gibt es wirklich weniger matheinteressierte Frauen als Männer? Wozu brauche ich Mathematik überhaupt? • In Schülerfirmen o.ä. werden Kosten berechnet, Preise kalkuliert, das Firmenwachstum betrachtet etc. • In Settings der Erlebnispädagogik wird z. B. die Möglichkeit geboten, knifflige reale Probleme zu lösen, indem beispielsweise ein Fluss mit wenigen Hilfsmitteln überquert werden muss.		

AUTONOM-EXPANSIVE mathematische Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Komplexe mathematische Probleme können nunmehr beschrieben werden und dienen dem Verständnis wichtiger Grundprinzipien der Umwelt. Dies bezieht zunehmend auch Fragen ein, die über alltäglich Erlebtes hinausgehen wie größere ökonomische und ökologische Zusammenhänge oder die Unendlichkeit. Das Verständnis für die gesellschaftliche Bedeutung von Mathematik wächst; sie ist wesentliche Grundlage für Naturwissenschaften und der auf ihnen beruhenden angewandten Wissenschaften (z. B. Medizin, Agrar-, Forstwissenschaft) sowie der Ingenieurwissenschaften. Mathematische Operationen werden sicher im Alltag verwendet und viele alltägliche Probleme können mit Hilfe mathematischer Hilfsmittel gelöst werden. Die Prinzipien des systematischen, exakten Vorgehens, des logischen Argumentierens und der Strategieentwicklung werden verinnerlicht und werden so auch in anderen Bereichen des Lebens anwendbar.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Interaktion mit anderen bleibt nach wie vor wichtig, insbesondere um eigene mathematische Konzepte abzustimmen. Bezugspersonen werden als Vorbilder für die Beschäftigung mit mathematischen Themen wahrgenommen. Gemeinsam mit anderen können eigene Fähigkeiten und Interessen vertieft werden. Mathematische Argumentationen anderer werden verstanden und können kritisch hinterfragt und erweitert werden. Es wird auf mathematische Fachsprache zurückgegriffen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die unmittelbar erlebte Umwelt bietet weiterhin viele Anlässe für mathematische Bildung. Neue Räume zur Weiterentwicklung mathematischer Fähigkeiten werden erschlossen und bereits bekannte weiterhin genutzt.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Situationen, in denen komplexe mathematische Zusammenhänge reflektiert werden können, bzw. Situationen, um zu ergründen, welche mathematischen Anteile sich hinter einem Problem verbergen können (z. B. exponentielles Wachstum in Bezug auf Populationen in Ökosystemen oder bei wirtschaftlichen Entwicklungsprozessen), werden wahrgenommen. So kann die gesellschaftliche, aber auch die individuelle Bedeutung von Mathematik erfasst werden.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Erwachsene, Peers, Familien unterstützen weiterhin beim Umgang mit mathematischen Fragestellungen, gerade weil der Umgang damit Voraussetzung für viele andere Bereiche (chemische und physikalische Formeln etc.) ist. Sie unterstützen dabei vor allem in Bezug auf die Selbstständigkeit. Sie geben ehrliche Rückmeldungen und würdigen die erarbeiteten mathematischen Ansätze, auch und insbesondere, wenn diese nicht nur im Rahmen vorgegebener Lösungen stattfinden.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Verschiedene Medien enthalten mathematische Darstellungen (wie Diagramme etc.), die verstanden und interpretiert werden. Die Verwendung von Computersoftware und programmierfähigen Taschenrechnern ermöglicht ein entsprechendes mathematisches Lernen. Dabei ist ein verantwortungsvoller und kritischer Umgang mit der Informations- und Kommunikationstechnik wichtig.

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Entscheidend ist, dass mathematisches Wissen mit anderen Themenbereichen (insbesondere naturwissenschaftlichen Fragestellungen) verknüpft werden kann und zu deren Verständnis beiträgt. Dies gilt ebenso für die Prinzipien des mathematischen Vorgehens. Dafür muss die Möglichkeit zur Reflexion über die Bedeutung mathematischer Prinzipien gegeben werden.	Ein positiver Umgang mit Fehlern bleibt zentral. In Interessengemeinschaften (Mathe-AGs etc.) besteht die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen eigenen Interessen nachzugehen und Fähigkeiten wie das mathematische Argumentieren zu vertiefen. Zudem werden Ergebnisse eigener Projekte für andere nachvollziehbar präsentiert.	
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • In Diskussionen, Projekten und anderen Settings werden der Sinn von Mathematik und die Bedeutung in Geschichte und Gesellschaft thematisiert. • Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, Verständnis für nicht-lineare Zusammenhänge zu entwickeln, indem z. B. Statistiken in Medien über globale Entwicklungen o.ä. interpretiert werden. • Über Meinungsumfragen zu Themen, die für Jugendliche wichtig sind, werden Fragebögen ausgewertet und deren Ergebnisse präsentiert. • Kinder und Jugendliche berechnen z. B. in der Fahrschule Bremswege, Transportmöglichkeiten etc. • Es werden Gelegenheiten geschaffen, in alltagsnahen Kontexten mathematische Fragestellungen zu bearbeiten: z. B. in Juniorfirmen Wahrscheinlichkeiten etc. zu ermitteln. Kinder und Jugendliche erhalten die Möglichkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, indem sie z. B. Pflanzen säen, deren Wachstum erfassen und exakte Messungen und Berechnungen durchführen. • Auf der Baustelle werden notwendige Stoffmengen (Ziegel, Zement etc.) bestimmt oder Belastungen berechnet. • Komplexe technische Systeme wie Navigationssysteme, Flugbahnen von Passagierflugzeugen werden untersucht (mit Hilfe von Vektoren). • Versicherungen werden unter Verwendung statistischer Methoden hinterfragt. • In Angeboten werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teilbereichen der Mathematik dargestellt (z. B. Geometrie und Arithmetik, Stochastik und Analysis...), Vernetzungen werden aufgedeckt. • Alltagssituationen können untersucht, hinterfragt, in mathematische Sprache übersetzt und erforscht werden.		

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., ... Weiß, M. (1999). **Internationales und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung von mathematischer Grundbildung in PISA**. OECD PISA Deutschland. Verfügbar unter www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/KurzFrameworkMaths.pdf. [29.06.2015].
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Luchterhand.
- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Hrsg.) (2006). **Bildungsstandards Mathematik: konkret**. Berlin: Cornelsen.
- Heymann, H. W. (2010). Wie viel Mathe braucht der Mensch?. **Mathematik Lehren & Lernen**, 4, S. 4-7.
- Piaget, J. (1978). **Das Weltbild des Kindes**. München: DTV/ Klett-Cotta.
- Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter www.kmk.org [29.06.2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Verfügbar unter www.kmk.org [29.06.2015].
- Weigand, H.-G. (2011). Der Mathematikunterricht: Und er bewegt sich doch – nur eben langsam! **MDMV**, 19, S. 234-237.
- Winter, H. (1996). Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. **Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik**, 61, S. 37-46.
- Ziegler, G. M. (2011). Mathematikunterricht liefert Antworten: Auf welche Fragen? **Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik**, 19, S. 174-178.



2.5 Musikalische Bildung

Musik verbindet körpersinnliche und geistige Betätigung und ermöglicht Kindern und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen auf vielen Ebenen.

Was verstehen wir unter musikalischer Bildung?

Musik intensiviert die Eigenwahrnehmung und die künstlerische Kommunikation mit anderen. Sie bietet vielfältige Ausdrucks- und Identifikationsmöglichkeiten.

Aufmerksamkeit und Sensibilität für die musikalischen Interessen, Belange und Äußerungen von Kindern und Jugendlichen tragen zur Unterstützung musikalischer Bildung bei.

Wie können wir musikalische Bildung unterstützen?

Musikalische Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen, Musikschulen, Orchestern, Gesangs- und Musikvereinen, Jugendchören, Kirchenchören, Jugendzentren, DJs, Hip-Hop- und Musikcomputerexpert_innen beleben das Musikleben und helfen, Berührungängste abzubauen.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Kinder und Jugendliche erfinden Musik mit Stimme, Bodypercussion, Klangobjekten, Instrumenten und Musik-Computern.

Wie kann musikalische Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter musikalischer Bildung?

Präambel

Musik gehört als einzigartiges Kommunikations- und Ausdrucksmittel weltweit zum Alltag der Menschen. Sie wirkt auf die Psyche ein, verbindet körpersinnliche und geistige Betätigung und ermöglicht ästhetische Erfahrungen auf vielen Ebenen. Jeder Mensch ist empfänglich für Musik und mit dem Potenzial zum musikalischen Erleben ausgestattet. Über Enkulturation und Sozialisation bilden sich bei entsprechendem Interesse die Grundlagen zum Musikverständnis und Musikmachen heraus. Musik bereichert auch den Alltag von Kindern und Jugendlichen. Sie intensiviert Eigenwahrnehmung und künstlerische Kommunikation mit anderen. Musik bietet vielfältige Rezeptions-, Ausdrucks- und Identifikationsmöglichkeiten, die im Laufe des Heranwachsens unterschiedlich genutzt werden.

Das Produzieren, Reproduzieren, Improvisieren und Gestalten von Musik mit Stimme, Instrumenten, Bewegung und neuen Medien bietet Handlungsfelder, um sich auszudrücken und auch die nonverbale Kommunikation als Brücke zu anderen Menschen zu nutzen. Hören, Sehen und Fühlen sind beim Musikmachen mit der Bewegung vernetzt. Die Aneignung von Wissen über Musik und die geistige Auseinandersetzung mit ihr ergänzt die angesprochenen Betätigungsfelder. Das Musiklernen ist ein offener, lebenslanger Prozess. Musik enthält im Gegensatz zur Sprache keine diskursive Symbolik, sondern ist eine Darstellungsform mit präsentativer Symbolik und zählt zu den Performance-Künsten. Musikalische Entwicklungen sind im jeweiligen Kontext ihrer Zeit, Region und Gesellschaft zu sehen. Der Blick auf die Musikgeschichte der verschiedenen Kontinente zeigt, dass Musik weltweit immer schon bestimmte Funktionen in persönlichen oder gesellschaftlichen Kontexten zu erfüllen hatte. Sie diente der Kommunikation und Synchronisation, wurde zur Zerstreuung, Unterhaltung und geistigen Erbauung genutzt. Ihre repräsentative Funktion wurde und wird im Zusammenhang mit Ritualen, Zeremonien, Festlichkeiten, Darstellung von Macht und in Kriegen eingesetzt. Die kritische Reflexion zur Bedeutung der Musik in Kunst, Pädagogik, Therapie, Religion, Politik und Wirtschaft früher und heute kann zu Erkenntnisgewinn für den Umgang mit Musik in der heutigen Zeit führen.

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

Die Musikwelt ist von zahlreichen Musikkulturen geprägt. Die Vielfalt musikalischer Genres und Stile lässt sich nicht mit einem einzigen Musikbegriff erfassen. Musikalische Bastelbiografien und Patchworks zeugen davon, dass es nicht nur eine einzige Musikkultur der Kinder oder Jugendlichen gibt sondern sich viele Vorlieben und verschiedene Typen des Musikgeschmacks im Lebenslauf herausbilden.

Das hybride Erscheinungsbild der aktuellen Musikkulturen spiegelt sich sowohl in den nebeneinander existierenden musikalischen Lebenswelten als auch in der Verbindung und Durchdringung unterschiedlicher Musik wieder. Kinder und Jugendliche benötigen einen vorbehaltlosen, transkulturellen Zugang zur Vielfalt heutiger Musik, um selbstbestimmt auswählen zu können.

Neben der zu bejahenden Kraft der Musik, die sich positiv auf Körper, Geist und Psyche des Menschen auswirkt, lässt sie sich z. B. in Verbindung mit politischen und gewaltverherrlichenden Ideologien allerdings auch für abzulehnende Zwecke einsetzen. Hierbei ist festzuhalten, dass eine emotionale Anbindung an das jeweilige Gedankengut nur durch geistige Fehlurteile der Musik-Hörenden bewirkt werden kann, nicht durch die Musik allein. Daher genügt es nicht, mit Kindern und Jugendlichen den „Missbrauch“ von Musik zu kritisieren, sondern es müssen die Argumente der ideologischen Demagogen analysiert und widerlegt werden.

Zentrale Themen im Bildungsbereich Musik sind Wahrnehmung, Rezeption, Reproduktion und Produktion von Musik, Interaktion und Kommunikation in Musik, Wissen und Kommunikation über Musik. Das Hören, die Bewegung, das Singen und das Instrumentalspiel sind wichtige Felder in der Auseinandersetzung mit der Vielfalt musikalischer Welten. Verschiedene Musikmedien dienen der Aneignung von Musik und im persönlichen Gespräch oder in Internetforen können sich Kinder und Jugendliche über Musik austauschen.

Hören

Das gesunde Gehör ist von Geburt an optimal auf die Frequenzen der menschlichen Stimme eingestellt. Neben der inhaltlichen Bedeutung sprachlicher Kommunikation werden über die Lautstärke, die Frequenzlage, das Sprechtempo und die Sprach-

Hybridität

Der Begriff der „Hybridität“ wurde von Homi Bhabha für die modernen Kulturtheorien nutzbar gemacht. Bhabha bezeichnete damit Strategien des Widerstands, bezogen auf die indische Kolonialisierung. Diese Strategien legen Mehrdeutigkeiten von Herrschaftsstrukturen offen, die sich als homogen und universal gültig präsentieren.

In der Musikwissenschaft wird mit Hybridität die allgemeine Tendenz der Vermischung verschiedener Arten von Musik bezeichnet, die in den letzten Jahrzehnten weltweit stattgefunden hat. Es lassen sich drei Dimensionen von Hybridität in der Musik erkennen:

- die geographische Dimension
- die historische Dimension
- die soziale Dimension

In der geographischen Dimension sind kulturelle Kreuzungen zu beobachten, Begegnungen und Durchmischungen von Musik unterschiedlicher Regionen weltweit (siehe auch Weltmusik/Worldmusic).

Die historische Dimension betrifft die Hybridität innerhalb einer Kultur, in der die historische Periode nicht als solche, sondern als „Stil“ behandelt wird.

Hybridität kann im sozialen Bereich die Begegnung und Durchmischung von sogenannter Kunstmusik und populärer Musik bedeuten.

Transkulturation, Transkulturalität

In der Theorie der Transkulturalität geht es um die Begegnung verschiedener Kulturen (auch innerhalb einer Nation), bei denen sich die Grenzen nicht zur Uniformität auflösen, sondern neue Formen kultureller Verbindungen entstehen. Demnach trägt jedes Individuum transkulturelle Elemente in sich.

Performance

Der Begriff Performance bedeutet im allgemeinen Gebrauch „Aufführung“. Ethnologen, Kultur- und Theateranthropologen, Kultur- und Sozialwissenschaftler forschen über Performances als wesentlichen Teil der Gewohnheiten, Praktiken und Rituale von Kulturen.

Klein und Sting (2005, S. 7) stellen fest: „Die zunehmende Bedeutung des Performativen zeigt sich in allen gesellschaftlichen Bereichen, in Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft und Sport. Ob Sportveranstaltungen oder öffentliche Gerichtsverhandlungen, Politalks, Parteitage oder Aktionärsversammlungen, viele öffentliche Veranstaltungen, die anders als der Karneval beispielsweise bislang noch nicht als öffentliche Spektakel inszeniert wurden, sind demnach in postindustrialisierten Gesellschaften, medial unterstützt, zu kulturellen Performances eventisiert worden. Aber auch im Alltag manifestiert sich die zunehmende Bedeutung des Performativen; in Körper- und Selbstinszenierungen, in der Aufführung von Alltagsritualen und der Flüchtigkeit posttraditionaler Gemeinschaften.“

Der Begriff Musikperformance stellt das Performative des Musikmachens in den Vordergrund. Dazu gehören u. a.:

- der visuelle Aspekt der funktionalen und gestischen Spielbewegungen
- ungewöhnliche Spieltechniken, die das akustische Resultat in den Hintergrund drängen
- audio-visuelle Kompositionen und Improvisationen
- musik-theatralische Komponenten (vgl. Bildungsbereich 2.6 **Künstlerisch-ästhetische Bildung**)

melodie emotionale und intentionale Informationen übermittelt – unterstützt durch Blickkontakt und Mimik.

Das Hören von Musik spielt im Alltag vieler Kinder und Jugendlichen eine große, wenn auch individuell sehr unterschiedliche Rolle. Zwar sind die vielfältigen Beweggründe für die Zuwendung zur Musik bisher wenig erforscht, es ist jedoch anzunehmen, dass die folgenden Gründe eine Rolle bei der so genannten „passiven Musikknutzung“ spielen:

So kann die Musik emotionale, assoziative und/ oder kognitive Bedürfnisse befriedigen, sie kann der Stimmungsregulierung, der Entspannung oder Aktivierung dienen. Musik begleitet Alltagstätigkeiten, kompensiert Langeweile, kann eine Le-

benshilfe sein und zur Selbstverwirklichung beitragen. Manchen Menschen dient sie zum sozialen Vergleich, der Unterscheidung von anderen und der Selbstdarstellung. Musik kann sowohl dem Informationsbedürfnis als auch dem sozialen Integrationsbedürfnis dienen.

Auch hörgeschädigte und gehörlose Menschen sind empfänglich für Musik. Bei ihnen spielt neben einem eventuell vorhandenen Restgehör die visuelle, besonders aber die taktile Wahrnehmung von Schwingungen eine große Rolle bei der Rezeption von Musik.

Die Lautstärke der von Kindern und Jugendlichen rezipierten und ausgeübten Musik bietet häufig Anlass für Konflikte. Dabei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: Lautstärke als Lärmbelästigung gegenüber anderen und Lautstärke als Ursache für gehörschädigende physiologische Abbau-Prozesse. Die Entfaltung musikalischer Interessen ist aufgrund enger Wohnverhältnisse häufig erschwert und zunehmend auf außerhäusliche Räume zum Musizieren verlagert und angewiesen. Eine weitere Tendenz ist die auditive Abkoppelung von der öffentlichen Umgebung beim Anhören von Musik über Kopfhörer mit mobilen Medien. Eine informative Annäherung an diese Phänomene sowie die Hörsensibilisierung und -differenzierung im handlungsbezogenen und analytischen Kontext sind wichtige Aufgaben für das lebenslange Musiklernen. So können erworbene Musikpräferenzen vertieft, aber auch neue Musikbereiche erschlossen werden.

Bewegung

Musik ist von der menschlichen Bewegung geprägt. Singen und Instrumentalspiel beruhen auf der differenzierten Vernetzung sinnlicher und motorischer Komponenten. Im 20. Jahrhundert haben sich zwei bewegungsorientierte musikpädagogische Konzepte herausgebildet, die Rhythmik (nach Emile Jaques-Dalcroze) und die Elementare Musik- und Bewegungserziehung (nach Carl Orff). Beide Konzepte wirken bis heute in verschiedene Ansätze der Musikpädagogik hinein, die die Sensomotorik als vernetzte Grundlage für die Rezeption, Reproduktion und Produktion von Musik berücksichtigen. Ein Transfer von Bildender Kunst, Comic und Film lässt sich zur Musik in Verknüpfung mit der Bewegung herstellen. Auch in der Tanzpädagogik spielt die Vernetzung von Musik und Bewegung eine tragende Rolle. Im Darstellenden Spiel begegnen sich die Ausdrucksmedien Sprache, Bewegung und Musik. In vielen Musikkulturen weltweit und insbesondere in der groove-basierten Musik ist die Bewegung ein Ausdrucksträger, der essentiell mit der Musik verbunden ist. Selbst die elektronische Musik lebt von dem Bezug zum menschlichen Körper und seiner Sensomotorik. In der heutigen Musikpädagogik ist die Bewegung im Kontext der Musikvermittlung unentbehrlich.

Singen und Instrumentalspiel

Singen, Hören und Bewegung sind elementare, universelle musikalische Aktivitäten. Sie bleiben lebenslang wirksam und können Vorläufer des Instrumentalspiels, Komponierens und Tanzens sein. Singen und Musizieren sind soziale und sozial vermittelte Handlungen. Das Singen ist eine basale Form des Musizierens. Es ermöglicht in der frühesten Kindheit emotionale Geborgenheit und ästhetische Erfahrungen in der vertrauten Umgebung. Das Singen löst Emotionen aus und kann bereits erlebte Gefühlszustände vergegenwärtigen. Es hilft, Gefühlszustände als Muster zu verallgemeinern und diesen Erfahrungen eine Bedeutung und eine Beständigkeit im Wandel zu geben. Lieder, Songs, Sprechstücke, Reime, Verse und Raps bieten vielfältiges Material für die Auseinandersetzung mit der Musik. Vom Lied/ Song ausgehend, lässt sich die Musik in verschiedene Richtungen erkunden. Lied und Song

bieten Anlässe zum Gesang, zum Instrumentalspiel, zur Bewegung, zum Visualisieren, zum Aneignen von Wissen über Musik, zur Auseinandersetzung mit den Musik-Massenmedien sowie zum Gespräch über Textinhalte und Musikästhetik. Das Entdecken und Erforschen von Klangmaterialien jeglicher Art, das elementare (und je nach Interesse komplexere und speziellere) Spiel mit dem Orff-Instrumentarium sowie weiteren Percussion-, Tasten-, Saiten-, Blas- und elektronischen Instrumenten vertiefen den Einstieg in die Welt der Klangästhetik in jedem Bildungsabschnitt.

Musik kann für den einzelnen sehr unterschiedliche, auch mehrere Bedeutungen haben. Sowohl das Hören von Musik als auch die aktive Umsetzung von Musik in der Bewegung, mit der Stimme und am Instrument ermöglichen bereichernde (zuweilen aber auch frustrierende) Erlebnisse. So vernetzt das Musizieren innere und äußere Bewegung, ermöglicht den unmittelbaren Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen und besteht aus einem Zusammenspiel von Bewegung, Gefühl, Denken und Handeln. Andererseits können eigene und fremde Fehleinschätzungen, Erwartungen und das von außen erzwungene Üben eines Instrumentes die Musik und das Musizieren negativ besetzen.

Das musikalische Zusammenspiel erfordert einen hohen Grad an Abstimmung im Kontakt mit anderen Menschen. Dies setzt eine gute Eigenwahrnehmung und die gleichzeitige Wahrnehmung des/der anderen voraus – ein lebendiger Prozess, der Wachheit und Präsenz im Augenblick erfordert.

Wenn Menschen sich dafür entscheiden, mit anderen in einer Gruppe, einem Ensemble, einem Chor, einem Orchester, einer Band oder auch in einer „Klasse“ zusammen Musik zu machen, so bedarf es Regeln und Vereinbarungen. Damit das gemeinsame Vorhaben gelingt, gilt es, die organisatorischen, personellen und materiellen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Dazu gehören: gute Organisation und Logistik bei musikalischen Aktivitäten mit großen Gruppen, geeignete Räume und Ausstattung/Instrumente/Medien, Zeit zum Üben – in der Gruppe und allein. Sehr günstig für die freie Entfaltung musikalischer Bedürfnisse und Interessen sind Bezugspersonen, die sich trauen, die eigenen, individuellen musikalischen Ressourcen zu entdecken und hervorzulocken. Dabei geht es nicht um musikalische Perfektion, sondern um das sensible Einlassen auf Klangaktivitäten in Kontakt mit Kindern und Jugendlichen.

Menschen werden in verschiedene soziale „Schichten“ und Sozialräume hineingeboren und haben dadurch nicht dieselben Voraussetzungen, an Musikkultur teilzuhaben. Erfahrungen mit Musik, das Erlangen von Wissen über Musik, das Produzieren von Musik mit Stimme, Körper, Musikinstrument oder Computer sollten jedoch jedem zugänglich sein. Hier kommt den pädagogisch Tätigen eine besondere Rolle zu. Nicht nur unterschiedliche individuelle Lerntempi sind zu berücksichtigen, sondern auch unterschiedliche Vorerfahrungen, Teilhabe oder bisheriger Ausschluss von Musikerfahrungen. Es gilt, eine Brücke zu bauen und mit geeigneten Mitteln einen Zugang zur Musik zu ermöglichen. Vielen Menschen wird z. B. das Erlernen eines Instrumentes aus ökonomischen und (Arbeits-)Zeit-Gründen erschwert. Das ist sehr bedauerlich, denn das Instrumentalspiel ermöglicht einen vertieften Zugang zur Musik und kann den Alltag außerordentlich bereichern. Beim Erlernen eines Instrumentes, des Singens in einem bestimmten Stil oder anderer spezialisierter Musiktätigkeiten – sei es autodidaktisch oder angeleitet durch eine Instrumental-/Gesangslehrkraft – spielt die Intensität des eigenen Interesses beim Überwinden von Lernhürden die entscheidende Rolle. Kinder und Jugendliche, die aus ökonomischen Gründen von dieser Musikbetätigung ausgeschlossen sind, sollten dennoch vielfältige Gelegenheiten erhalten, musikalische Erfahrungen mit Körper, Stimme

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

und Instrumenten machen zu können. Hier bedarf es der behutsamen, situativ offenen Unterstützung der Bezugspersonen im richtigen Maß von Nähe und Distanz. Grundlegend für eine gelungene musikalische Bildung ist die potentielle Öffnung dieses Bereiches für alle.

Vielfältige musikalische Aktivitäten beleben den Alltag der Kinder und Jugendlichen und haben darin einen weitestgehend informellen und nonformalen Charakter. Der Ort hierfür kann und sollte zunächst im Rahmen der Möglichkeiten die Familie sein. Dies kann zudem durch die nähere soziale Umgebung wie Kindertageseinrichtungen und Spielgruppen angeboten, ergänzt und gesteigert werden. Musikmedien und gelegentliche Live-Musikveranstaltungen bereichern das Musikerleben zusätzlich. Musikschulen bieten die Möglichkeit an, in Erwachsenen-Kind-Gruppen Musik interaktiv und in verschiedenen Aktionsmodalitäten, angeleitet von einer professionellen Lehrkraft, situativ offen miteinander zu erleben. Darüber hinaus können Kinder im Elementarbereich an verschiedenen Bildungsorten zusammen mit Gleichaltrigen Musik vielfältig erkunden.

Entsteht daraus der Wunsch, ein Instrument zu erlernen, so sollte dieser Instrumentalgruppen- oder Einzelunterricht gut auf die vorherigen, variantenreichen Umgangsweisen mit Musik eingehen (verschiedene Aktionsformen, Aneignungs- und Verarbeitungsweisen). Kinder, die (noch) kein Instrument erlernen wollen, dennoch Interesse an der Musik haben, können in Musiziergruppen und Spielkreisen mit Klängen experimentieren, Körper und Bewegung in Wechselwirkung mit der Musik erkunden und mit der Stimme und anderen Medien musikalisch aktiv werden. In Kooperationsprojekten zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, weiterführenden Schulen, Jugendzentren und der örtlichen Musikszene können alle Beteiligten voneinander profitieren. Im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule wird eine gut abgestimmte musikalische Umwelt benötigt, die sowohl die Geborgenheit des Vertrauten als auch die Neugier auf Musik-Neuland bietet. Dies gilt auch für die weiterführenden Schulen, in denen Kinder und Jugendliche den angemessenen Umgang mit ihren eigenen Musikpräferenzen und die Annäherung an musikalisch Unbekanntes erfahren. Instrumental- und Gesangsschüler_innen erleben in der Zeit der Pubertät häufig eine Krise (siehe „Heteronome Bildung“) und brauchen eine gelassene Bereitschaft der Bezugspersonen und Lehrkräfte, mit diesen Krisen umzugehen. Eine weitere Übergangsphase vollzieht sich beim Eintritt in das Berufsleben, in dem aus Gründen der extremen Spezialisierung und Arbeitszeitbelastung, wegen beruflicher Umbrüche oder der Familiengründung eigene musikalische Interessen häufig zu kurz kommen. Die frühe Begegnung mit unterschiedlicher Musik in einem Klima, das Neugier und explorative Beteiligung ermöglicht, bereichert das Musikerleben im späteren Lebensalter jedoch in jedem Fall.

Pädagogisch Tätige kooperieren im Musikbereich vielfach mit Professionellen und Semiprofessionellen aus der örtlichen Musikszene. Lehrkräfte der Elementaren Musikpädagogik und Rhythmik (Musik und Bewegung) arbeiten an verschiedenen Bildungseinrichtungen z. B. mit Erwachsenen-Kind-Gruppen, im Elementar- und Primarbereich, mit Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren, mit Menschen mit und ohne Behinderung. Musiklehrer_innen an allgemeinbildenden Schulen, Kirchenmusiker_innen, Mitglieder von Musik- und Gesangsvereinen sowie musikalisch gut ausgebildete pädagogisch Tätige in Kindertageseinrichtungen, Schulhorten und im sozialpädagogischen Bereich tragen mit ihrer engagierten Arbeit zur musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen bei. Sie erreichen damit auch Familien mit geringem Einkommen. Der Kontakt zu den Familien in der pädagogischen Arbeit ist ein zentraler Bestandteil aller Bildungseinrichtungen, wobei die Einbindung der Familien zur Ausgestaltung des musikalischen Alltags der Kin-

der und Jugendlichen eine große Rolle spielt. Auch musikpädagogische Fort- und Weiterbildungen für pädagogisch Tätige im Bereich der Kindertageseinrichtungen, der Schulen und Schulhorte sowie im sozialpädagogischen Bereich sorgen für mehr künstlerische Qualität im Bereich der Musikvermittlung. Neben den Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, weiterführenden Schulen, Musikschulen und Hochschulen spielen zahlreiche gesellschaftliche Gruppierungen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung einer breit angelegten Musikkultur und beleben durch vielfältige Kooperationsprojekte die nonformalen und informellen musikalischen Bildungsprozesse (staatliche und kommunale Orchester und Theater, Gesangs- und Musikvereine, Jugendchöre, Kirchenchöre, kirchliche Posaunenchor, Jugendorchester, Blasorchester, Akkordeon- und Zupforchester, Schulbands, Jugendzentren mit DJing-, HipHop- und Musikcomputer-Projekten usw.). Eine gute Kooperation dieser gesellschaftlichen Gruppierungen und Berufsgruppen trägt auch zu einer gelungenen Inklusion im Bereich der Musik bei. Die Musik selbst ist ein Medium, das Inklusion gut unterstützen kann. Allerdings sind Aufmerksamkeit und Sensibilität für die musikalischen Interessen, Belange und Äußerungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung dafür unabdingbar.

Die Stimme der Bezugsperson, die Geräusche der vertrauten Umgebung und das Erkunden der akustischen Umwelt sorgen für Geborgenheit. Gelegenheiten und Raum für das neugierige Erforschen der Klang-Welt sollten reichlich vorhanden sein. Zeichen von Unbehagen, wenn die Klangumgebung missfällt, unangenehm ist oder erschreckt, sollten von den Bezugspersonen erkannt werden. Stimmliche Äußerungen sind bereits in der Interaktion mit den Bezugspersonen geprägt von Affekt, Vitalität, Dynamik, Tonhöhenkontur und Zeitverlauf und sind somit bereits mit musikalischen Strukturen vergleichbar. Das musikalische Verständnis eilt dem eigenen Umsetzen von Musik weit voraus. Kinder und Jugendliche sind angewiesen auf musikalische Impulse durch die Bezugspersonen und setzen diese in eigenes Handeln um. Das Gurren, Lallen, Plappern, Sprechen und Singen entwickelt sich aus der Nachahmung und den eigenen Erfindungen allmählich zu rhythmisch, melodisch und tonal gegliederten Sprechversen und Liedern. Das klangliche Erkunden von Alltagsgegenständen lässt sich auf Klangexperimente beim elementaren Instrumentalspiel in Kindertageseinrichtungen, Hort, Grundschule, Musikverein und Musikschule übertragen. Das Erlernen eines Instrumentes im Gruppen- oder Einzelunterricht ermöglicht das Musizieren in unterschiedlicher Stilistik sowie das Erkunden verschiedener Musikkulturen. Das Singen in einem Chor, das Zusammenspiel im Kammermusik-Ensemble, im Orchester oder in einer Band sowie das musikbezogene Experimentieren und Gestalten am Computer bieten einen breiten Erfahrungsschatz musikalischer Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten.

Kinder und Jugendliche können neben dem formalen Instrumental- und Gesangsunterricht auch im Gruppen- und Klassenunterricht einen vertieften Zugang zur Musik über Stimme, Bodypercussion, Bewegung, elementares Instrumentalspiel und Visualisierung erlangen. Der Einsatz von CDs und anderen Musikmedien bietet vertiefende musikalische Erfahrungen, wenn er mit sinn- und identifikationsstiftenden Settings und angemessenen Aktionsformen verbunden wird. Die Erlangung von Wissen über Musik kann je nach Interessenlage individuell ausgestaltet werden.

Musikpräferenzen entwickeln sich allmählich und verändern sich im Laufe der Entwicklung. Sie sind häufig ausgelöst oder gestützt durch den Kontakt zu nahen Bezugspersonen oder zur Peergroup.

Die realen und virtuellen Räume, in denen Musik rezipiert, produziert und über Musik kommuniziert wird, sind vielfältig. Die auditiven und visuellen Musikmedien

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

reichen von Radio, Fernsehen, CD, DVD über MP3-Player und Smartphone bis zum Internet mit seinen fast täglich sich verändernden Nutzungsmöglichkeiten. Neben den sakralen und politisch-repräsentativen Räumen und Gelegenheiten sowie den traditionellen bürgerlichen Musikstätten wie Konzerthalle, Opern- und Schauspielhaus wird Live-Musik auch an ungewöhnlichen Orten und in außergewöhnlichem Ambiente angeboten. Regionale, überregionale und internationale Musikveranstaltungen und Musikevents mit Musik der sogenannten Hoch- und Subkultur gehören ebenso zur Musikszene wie die Konzerte der örtlichen Kirchen, Schulen, kommunalen und privaten Musikschulen, Musikhochschulen, Rock- und Jazzspielstätten, Diskotheken und Electronic-Clubs. Reale und virtuelle Bibliotheken ermöglichen den Zugang zu Wissen über Musik verschiedener Zeiten, Regionen und Bevölkerungsgruppen.

Reflexionen der Erwachsenen über die eigene musikalische Sozialisation und über die musikalische Biografie von Kindern und Jugendlichen fördern das Einfühlungsvermögen für die behutsame Entfaltung individueller musikalischer Bildungsprozesse. Querverbindungen zu anderen Bildungsbereichen bieten sich an. Die theoretischen und wissenschaftlichen Grundfragen der Ästhetik betreffen Musik, Bildende Kunst, Theater, Bewegung/Tanz, Sprache gleichermaßen (z. B. die metaphorische Bedeutung von Kunstwerken, Kunst als Transformation von Kommunikation und Wahrnehmung, Transdisziplinarität von Kunst, autonomes Kunstverständnis versus Prozessen der Aufnahme und Aneignung ästhetischer Gegenstände usw.).

Wie verändert sich musikalische Bildung in der Entwicklung?

Die stimmlich-gesangliche Kommunikation und Abstimmung mit den Bezugspersonen, eigene Stimmerkundungen und Nachahmungen des Gehörten sowie spontane Klangerzeugung mit verschiedenen Materialien bilden die Grundlagen für weitere ästhetisch-auditive Erfahrungen. Im basalen Bereich spielen die Bezugspersonen, die akustische Umwelt und inzwischen auch die Medien eine bedeutende Rolle für den ersten Kontakt mit der Musik. Liedpotpourris, eigene Text-, Melodie- und Rhythmuserfindungen, Bewegungs- und Klangantworten zur Musik sind wichtige Handlungsfelder.

Das Hören und Singen von Liedern, das elementare Instrumentalspiel, experimentelle Klangerkundungen, die Bekanntschaft mit improvisierten und komponierten Musikstücken und die Umsetzung von Musik in Bewegung vertiefen im elementaren Bereich den Zugang zur Musik. Die Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Phänomene (z. B. Lautstärke, Tonhöhe, Dauer, Klangfarbe) vertieft die kognitive Aneignung.

Musikalische Vorlieben kristallisieren sich im primären Bereich allmählich heraus. Musik und Bewegung dienen als Ausdrucksträger und ästhetische Prozesse werden bewusster erfahren und kognitiv verarbeitet. Die Nutzung von Musik-Medien wird immer selbstverständlicher.

Im heteronomen Bildungsabschnitt differenzieren sich die musikalischen Handlungsfelder stärker aus. Für einen großen Teil der Kinder und Jugendlichen gehört das Musikhören zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen und erfüllt die unterschiedlichsten Bedürfnisse. Die Entscheidung, ein Musikinstrument zu lernen oder sich in einer Musikgruppe zu betätigen, wird bewusst getroffen. Je nach Interesse geschieht die Aneignung von Wissen immer selbstständiger.

Musikalische Bildung trifft im Abschnitt autonomer Bildung auf äußerst vielfältige Musikbiografien. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen musikalischen Sozialisation und in Anbetracht vieler musikalisch-bunter Bastelbiografien kann

Musik in bisher vernachlässigten Feldern selbständig intensiviert, in vertrauten Feldern autodidaktisch oder durch Unterricht differenziert werden. Auch in Bezug auf autonome Bildung sind der Körper- und Bewegungsbezug der Musik, die Ausdrucksmöglichkeiten durch Musik, die Aneignung von Wissen und die Reflexion über Musik wichtige Themen, die das Leben bereichern.

BASALE musikalische Bildung

Schon vor der Geburt ist das Hörsystem so weit ausgebildet, dass Kinder akustische und musikalische Reize aufnehmen können. Säuglinge verfügen bereits über auditive Unterscheidungsfähigkeiten wie hoch-tief, laut-leise, kurz-lang, regelmäßig-unregelmäßig. Sie erkennen den Unterschied zwischen sinnvoll gegliederten Phraseneinteilungen und musikalisch nicht sinnvollen Phraseneinteilungen. Kleinkinder erfassen den Emotions- und Ausdrucksgehalt von Musik; sie können Klangfarben unterscheiden.

Das Singen mit den Bezugspersonen und das Experimentieren mit Klangobjekten und Instrumenten lässt Kinder und Jugendliche Geborgenheit erfahren und ermöglicht die sensomotorische Erkundung der (Klang-)Welt. Musik und Bewegung tragen zur vernetzten Verarbeitung von Sinneseindrücken bei. Kinder und Jugendliche erleben Musik nicht nur live, sondern kommen in Kontakt mit verschiedenen Musikmedien. In welchem Kontext auch immer sie Musik erleben, die Musikrezeption und die Entfaltung der eigenen Musikproduktion in Interaktion mit einem Partner braucht Zeit und Muße.

ELEMENTARE musikalische Bildung

Musik ist ein wichtiges Kommunikations- und Ausdrucksmittel im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Sie bietet Anlass, sich zu bewegen, die Stimme zu erkunden und mit Klängen zu experimentieren. Musikalische Lernprozesse verlaufen individuell sehr unterschiedlich. Im Elementarbereich gilt es, sinnstiftende musikalische Betätigungsfelder anzubieten, die den affektiven Bedürfnissen sowie den kognitiven und sensomotorischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Rhythmen und Melodien werden von ihnen als ganze Gestalt erfasst. Beim Aufmalen von gehörten „Rhythmus-Gestalten“ durchlaufen die Kinder verschiedene Phasen der Abstraktionsfähigkeit. Das Lernen von Liedern entwickelt sich erst allmählich bis hin zu einer genauen Wiedergabe der Tonhöhen. Auch die Entwicklung eines Tonalitätsgefühls braucht Zeit und musikalische Erfahrung. Musikalische Prozesse können bewusst nachvollzogen und verbalisiert werden.

PRIMARE musikalische Bildung

Aus dem Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen ist die Musik kaum wegzudenken. Sie erfüllt viele Bedürfnisse, lässt der Fantasie freien Raum, bietet ein Medium, um sich und seine Gefühle auszudrücken und ästhetischen Genuss zu erleben. Neben der Live-Musik spielen die Musik-Medien eine immer größere Rolle. Die musikalischen Fähigkeiten sind gekoppelt an die Vernetzung emotionaler, geistiger und sensomotorischer Vorgänge. Im Rhythmusbereich lassen sich nun beim Visualisieren von Gehörtem die so genannte prämetrische und metrische Erfassung von Zeitstrukturen beobachten – Indiz für eine hohe Abstraktionsfähigkeit. Melodien können in ihrem Verlauf erkannt und aufgemalt werden, Tonskalen werden bei entsprechender Erfahrung unterschieden. Konsonanzen und Dissonanzen werden er-

Bastelbiografie, Patchworkbiografie

In der seit den 1980ern diskutierten Individualisierungstheorie wird Individualisierung verstanden als Auflösung und Ablösung industrieller Lebensformen durch solche, „in denen die Individuen ihre Lebensformen und sozialen Bindungen unter sozialstaatlichen Vorgaben selbst herstellen, inszenieren, zusammenbasteln müssen.“ (Beck/Beck-Gernsheim 2010). Auf den kulturellen Bereich übertragen, stellt Ferchhoff fest:

„Die besonders über den Medienverbund von Pop-Musik, Pop-Film, Internetkommunikation, Internet-Tauschbörsen wie Myspace und YouTube und Videoclips transportierten Stilelemente jugendlicher Identitätsbildung arbeiten jenseits geschlossener und uniformierter Sinnsysteme mit der heutigen ambivalenten Sinnpluralität, Sinn-Vervielfältigung und Sinn-Beliebigkeit und sind nicht mehr umfassend oder **multifunktional**, sondern nur begrenzt verpflichtend. Sie sind stattdessen offener, kontingenter und beweglicher, nur lose miteinander verknüpft, relativ beliebig zusammenstellbar und können stets modifiziert werden. So gesehen kann es heute zu einem – unterschiedliche Teilidentitäten verknüpfenden – moderaten Wechsel von Identitätsmontagen kommen, die aber materieller, kommunikativer und sozialer Netzwerkressourcen und -abstützungen bedürfen“ (Ferchhoff 2011, 429).

kennt, das Interesse und Verständnis für harmonische Zusammenhänge wächst. Zunehmend bilden sich musikalische Vorlieben heraus, die auch zu dem Wunsch führen können, ein Musikinstrument zu erlernen.

Musikalisches Können und Wissen werden komplexer. Das Nachdenken über Musik und die Analyse musikalischer Vorgänge sind integrierter Bestandteil vielfältiger musikalischer Aktivitäten.

HETERONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

Parasoziale Interaktion und Beziehung

Der soziologische Begriff „Parasoziale Interaktion“ wird wissenschaftlich hauptsächlich in der Medienpsychologie verwendet. Erforscht werden Phänomene, bei denen dem Rezipienten mittels auf ihn gerichteter Ansprachen durch die Massenmedien die Illusion eines realen Kontaktes zu Medienstars vermittelt wird. Im Mittelpunkt stehen intrapersonale Kommunikations-Vorgänge, die von der Anpassung des Medienakteurs an die zu erwartende Reaktion des Rezipienten geprägt sind. Daraus kann sich auf Seiten des Rezipienten eine gefühlsmäßige Bindung an die Medienperson entwickeln. Horton und Wohl (1956) sprechen in diesem Fall von parasozialer Interaktion und Beziehung.

Die Lösung von den Vorbildern der Kindheit führt zu neuen Vorlieben durch die Orientierung an den Peers, den Medien und/oder eigenen Interessen. Die Jugendlichen bilden zunehmend Musikpräferenzen heraus und können sowohl beim Musikhören als auch beim Musizieren den Ausdruck eigener Gefühle ausleben. Die medial vermittelte Musik lässt sich verschiedenen Entwicklungsfunktionalitäten zuordnen: So mag die Peergruppenintegration zur Anpassung an die Musikpräferenzen des erhofften Freundeskreises führen, eventuell auch zum Wunsch nach dem gemeinsamen Musizieren, das identitätsstiftend und als Ausdrucksmöglichkeit genutzt wird. Der physiologische Reifungsprozess ist mit intensiven Körpererfahrungen durch Bewegung zur Musik verbunden. Erste Erfahrungen von Verliebt-Sein und parasoziale Beziehungen zu Musikinterpreten sind häufig eng miteinander verknüpft. Die Nutzung digitaler Musikmedien erfolgt immer selbständiger. Das Erlernen eines Musikinstrumentes ist auch bei großem Interesse in dieser Zeit nicht frei von Konflikten (Zeit zum Üben versus Hausaufgaben, Peers und Freizeitbeschäftigungen); es kann aber auch als Rückzugs- und Ausdrucksmöglichkeit vertieft werden. Musik wird von den Heranwachsenden in vielen verschiedenen Funktionen erlebt, bewusst wahrgenommen und analysiert: Klingeltöne, Computerspiel-Musik, Filmmusik, Fernsehjingles, Videoclip-Musik, Musik von Werbespots, Kirchenmusik, Konzertmusik, Musik bei Sport- und politischen Veranstaltungen, etc. Zu beobachten ist eine Anstiegsphase im Rezeptionsverhalten, allerdings begleitet von Anpassungs- und Konformitätsverhalten der Heranwachsenden. Der Besuch von Diskotheken, Musik-Clubs und Livemusik-Veranstaltungen sowie der Austausch darüber in der Peergroup und in Internetforen ist ein wichtiger Bestandteil der Musikrezeption. Die Suche nach der eigenen Identität ist häufig verbunden mit der unreflektierten, gefühlsbetonten Bewunderung von Musikstars und deren öffentlich präsentem Lifestyle. Neben dem medial vorangetriebenen und kommerziell ausgenutzten Schwärmen und Anhimmeln von Musik-Idolen kann u. a. der im Alltagsleben nicht erfüllte Wunsch nach Gemeinschaft und existentieller Sicherheit zur unkritischen Übernahme weltanschaulicher (z. B. faschistischer) Ideologien führen. Deren manipulative Botschaften werden häufig durch Musik gefühlsbetont verstärkt. Die kritische und analytische Auseinandersetzung mit dem Gehalt weltanschaulicher und politischer Argumente ist daher ein zentrales Bildungsanliegen in allen Bildungsbereichen, das in diesem, aber auch in anderen Bildungsabschnitten immer wieder zu bearbeiten ist.

Der rekreative und kreative Umgang mit dem rezipierten musikalischen Material und mit den dazugehörigen außermusikalischen Symbolen und Deutungen (Kleidung, Livestyle, Habitus, Geschlechterrolle, Ideologien) kann zu erweiterten musikalischen Fertigkeiten sowie Wissen über, Analyse und Kritik an den vorgesetzten Bildern führen.

AUTONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

Autonome Bildung ist gekennzeichnet durch die Herausbildung stabiler Präferenzmuster, die jedoch häufig nicht nur an ein Musikgenre gebunden, sondern durch Patchwork und Bastelbiografien gekennzeichnet sind. Die Autonomieentwicklung der Heranwachsenden führt im Musikbereich zur Hinwendung zu sogenannter erwachsener Musik und einem eigenen Musikgeschmack.

Die von den Entwicklungspsychologen genannten Entwicklungsthemen wie Ablösung, Autonomie, Berufsvorbereitung, Partnerschaft, Familie, Identitätsentwicklung, Lebensstilorientierung, politische Orientierung lassen sich in Beziehung zu folgenden Entwicklungsfunktionalitäten von Musik setzen: Entwicklung eines eigenen Musikgeschmacks, Musik als Berufsziel, Engagement in Musik-Fanclubs, Mitglied in musikbezogenen Jugendkulturen, Musikinterpreten als Inspiration, politische Reflexionen durch Songtexte. Die Entscheidung, ein Instrument zu erlernen, Gesangsunterricht zu nehmen, in einer Band oder einem Orchester zu spielen, in einem Gesangsensemble, Chor, Gesangs- oder Musikverein mitzuwirken, wird bewusst getroffen. Die Orientierung an Musik, die hörende, musizierende und wissensorientierte Beschäftigung mit Musik scheint im Bereich autonomer Bildung am stärksten zu sein. Die Rezeption und Produktion von Musik durch die digitalen Medien wird eigenständig genutzt und kann sowohl dem Ausdruck von Gefühlen als auch dem Wunsch nach körpersinnlicher und geistiger Betätigung im Bereich der Ästhetik dienen. Ebenso selbständig erfolgt die Kommunikation über Musik in speziellen Internetforen und die Aneignung von Wissen über Musik durch Print-, Audio- und Videomedien sowie das Internet.

Tabellen

BASALE musikalische Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Auditive Wahrnehmung beginnt bereits vor der Geburt. Neugeborene lassen erkennen, dass sie der Stimme der Mutter bevorzugt Aufmerksamkeit schenken. Die Rezeption der Sprachmelodie ist in den ersten Lebensmonaten dem Inhalt der Sprache vorgeordnet. Schon Säuglinge nehmen Entsprechungen zwischen visuellen, auditiven und taktilen Reizen wahr. Dieser Wahrnehmungstransfer ist Grundlage der Affekt-Abstimmung zwischen Bezugsperson und Säugling. Kommunikation und Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson sind durch die Abstimmung von Intensitätsniveau, Zeitmuster und Gestalt bestimmt (z. B. Stimme, Geräusch/Ton/Klang, Bewegung, Berührung). In der basalen Phase wird die Abstimmung und Synchronisation in Musik und Bewegung mit anderen genossen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In der Begegnung mit Bezugspersonen und in der Gruppe wird Geborgenheit gesucht. Ebenso braucht es den geschützten Raum für neugierige Erkundungen der sozialen und materiellen Umwelt. Die Bezugspersonen nehmen über Stimme, Geräusche, Töne und Klänge Kontakt auf und lassen sich intuitiv auf eine abgestimmte Kommunikation ein. Sie erkennen die nonverbalen Signale und reagieren auf Bedürfnisse nach Nähe und Distanz auch im akustisch-musikalischen Bereich. Dies setzt Empathie und eine situativ stimmige musikalische Improvisationsbereitschaft der Bezugspersonen voraus. Sie setzen Stimme, Gegenstände und Instrumente zur klanglich-musikalischen Kontaktaufnahme ein. Sie nutzen Bilderbücher, Stofftiere, Spielsachen und andere Requisiten zur Anregung und als Auslöser für die musikalische und bewegungsmäßige Kommunikation.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Räume für musikalische Tätigkeiten benötigen eine gute Akustik (Bewegungen und Schritte sollen keinen Lärm erzeugen; Dauergeräusche – z. B. von Heizungen oder von Klimaanlage – sind ebenso zu vermeiden wie die Lärmbelästigung von draußen oder aus den Nebenräumen). Geräusche, Klänge, Musik sollten andere nicht belästigen; zur Entfaltung stimmlicher, klanglicher und bewegungsmäßiger Äußerungen wird ein vor akustischer Reizüberflutung geschützter Raum benötigt. Der Raum sollte bewegungsgerecht sein. Die Erkundung klanglicher Merkmale der Umwelt setzt die Erfahrung der Stille voraus. Die Bezugspersonen achten auf ein günstiges akustisches „Klima“ und ermöglichen den explorativen und experimentellen Umgang mit Klangmaterialien, Instrumenten und Medien. (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, basale Bildung)
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • Aus der Umgebung werden Geräusche, Töne, Klänge, Stimmen, Musik wahrgenommen. Mittels eigener Bewegungen und Handlungen werden die Klangmöglichkeiten von Gegenständen und Materialien erkundet. • Auf die stimmliche Zuwendung und Kontaktaufnahme der Bezugspersonen wird mit eigenen stimmlichen und bewegungsausdrückenden Reaktionen reagiert. • Vokalspiele, spontanes und inszeniertes Singen, Sprechgesang, Lautmalerei/Schallnachahmung (Onomatopöie) werden erprobt.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • In Abstimmung mit den Bezugspersonen entsteht Resonanz auf auditiver, visueller, taktiler und kinästhetischer Ebene. Die von Bezugspersonen angebotenen strukturierten und gut verarbeitbaren Reize werden intuitiv gesucht. • In der Begegnung mit Bezugspersonen und mit der sozialen und materiellen Umwelt wird visuo-motorische und auditiv-motorische Koordination erprobt. • Lieder, Sprechverse und Musikstücke werden in einem Klima der Geborgenheit gehört. Stimmliche Reaktionen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Die Bezugspersonen verfügen über eigene stimmlich-klangliche Erfahrungen und drücken sich in Musik und Bewegung stimmig aus. • Noch vor der Entschlüsselung der semantischen Bedeutung der Sprache wird durch Rhythmus, Melodieverlauf, Dynamik und Artikulation des Gesprochenen der affektive Gehalt einer Botschaft verstanden. • Die Bezugspersonen geben mit Stimme und Bewegung eine Fülle musikalischer Anregungen und Impulse (Dynamik, Tempo, Rhythmus,

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	• Sprechverse, Lieder und instrumentale Musik lösen eigene Lautäußerungen und Bewegungsantworten aus. • Musik verschiedener Kulturen (regional, zeitlich, sozial) wird live und durch Medien erfahren und erlebt.	und Bewegungsantworten finden Widerhall bei den Bezugspersonen und werden von ihnen gespiegelt. • Musikalische Anregungen werden durch die Bezugspersonen gegeben. • Neben der verbalen spielt die nonverbale Kommunikation eine herausragende Rolle in der musikalischen Begegnung (körperliche und geistige Präsenz, Engagiertheit, Gestik, Mimik).	Tonhöhe, Klangfarbe, Artikulation, Phrasierung, Form). • Sie bieten geeignete Lieder, Vokalspiele, Klangspiele, Finger- und Kniereiterspiele, rhythmische Verse, improvisierte Rhythmen und Melodien zur musikalisch-bewegungsmäßigen Interaktion an.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Angebot vertrauter, aber auch Neugier weckender Stimm-, Material-, Instrumental- und Medienklänge in einer Atmosphäre der Geborgenheit • Klangangebote zum Wohlbehagen und Klangangebote zur Überraschung • Rahmen bieten für stimmliche, materiale und instrumentale Klangerfahrungen (Raumgestaltung, Atmosphäre) • situative Offenheit für Klangäußerungen • interaktive, bewegungsorientierte Klang-Kommunikation mit verschiedenen Gestaltungsmitteln der Musik (Tempo, Dynamik, Klangfarbe, Artikulation, Phrasierung) • Signale des Unbehagens (Lautäußerungen, Bewegungen) bei Reizüberflutung erkennen; akustische Reizüberflutung vermeiden • auditive, taktile, kinästhetische und visuelle Erkundung von Alltagsgegenständen, Geräusch- und Klanginstrumenten, traditionellen akustischen und elektronischen Musikinstrumenten • Erkundung unterschiedlicher Klangfarben, Klangmerkmale, Zeitphänomene, Dynamik, Tonhöhen (z. B. hell-dunkel, lang-kurz, regelmäßig-unregelmäßig, hoch-tief, laut-leise, rau-glatt) durch Stimme und Instrument/Klangmaterial; Unterschiede von Klangtexturen, Klangfarben und weiteren Musikparametern gemeinsam erleben und erfahren lassen • Geräusche, Töne, Klänge von Alltagsgegenständen und Maschinen, Natur- und Umweltgeräusche, Tierlaute, die menschliche Stimme, Gesang und Instrumentalklänge – live oder in Verbindung mit verschiedenen Medien – werden in der Interaktion aufgegriffen und als Kommunikationsmittel sowie als miteinander geteiltes Erlebnis wahrgenommen. • dem freien, explorativen akustischen Spiel allein und mit anderen Raum lassen • Klangäußerungen aufgreifen und zu unterschiedlichen interaktiven Aktionsformen anregen; daraus verschiedene, kommunikativ angelegte Aktionsmodalitäten ableiten (z. B. Exploration – Experiment – Improvisation – Gestaltung) • Kontraste als Erlebnisprinzip in der Musikvermittlung einsetzen, u. a. durch interaktiv gestaltete, kontrastreiche Ausdrucksmittel in Tempo, Metrum, Dynamik, Klangfarbe, Tonhöhe, Artikulation • stimmliche Lautäußerungen der Bezugspersonen in Abstimmung mit Intensitätsniveau und Zeitverlauf einer Bewegung, eines Tanzes erleben lassen: auf dem Arm schaukeln, „in die Luft werfen“, Kniereiter- und Fingerspiele intuitiv mit der Stimme begleiten • Alltagsgegenstände zum Musikinstrument umdeuten und zur rhythmischen oder klanglichen Begleitung von Liedern nutzen • körpereigene Klangmöglichkeiten erkunden und in Verbindung mit Atemspielen, Vokalspielen, Sprechversen und Liedern rhythmisch-klanglich einsetzen • Musik auswählen, die verschiedene Stimmungen und Vitalitätsaffekte ausdrückt • Musik mit unterschiedlichen Gestaltungselementen anbieten (metrum- und grundschlaggebunden – ohne Metrum; tonal – freitonal; formgebunden – offene Form)		

BASALE musikalische Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Anregung des Hinhörens und Lauschens, feine Unterschiede wahrnehmen lassen • eine ausgewogene Balance zwischen Angeboten mit angeleiteten, strukturierten Phasen und nicht angeleiteten Explorations-, Experimentier-, Ruhe- und Ausklangs-Phasen anstreben • Bezugspersonen werden auch ohne direkte Kontaktaufnahme als anwesend wahrgenommen. Im Gefühl der Sicherheit erfolgt oft eine selbstvergessene Beschäftigung mit eigenen klanglichen Äußerungen und mit den Klängen der Umwelt. • In einer Gruppe werden Geräusche/Klänge, Musik und Bewegung mit mehreren Bezugspersonen erlebt (im Parallelspiel neben anderen Personen; als Mitglied einer Gruppe in Kontakt mit allen anderen). • Musikerleben zusammen mit den Bezugspersonen und anderen Menschen bei einer Feier, einem Fest, in einem Konzert • Musik von Medien gemeinsam hören und interaktiv verarbeiten (gemeinsame Bewegungsaktionen, vokale und instrumentale Beimischungen, Echos, nachspielen, verändern) (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, basale Bildung) • Kontrast Klang – Stille im Zusammenspiel bewusst machen • Selbstwirksamkeit in Verbindung mit Spielgestik und Klangresultat im Zusammenspiel erleben lassen • Gestaltungsmittel tradierter als auch avantgardistischer Musik als eigenes Ausdrucksmittel im Kontakt mit Bezugspersonen und anderen erleben lassen • Geräusche, Klänge, Töne und Musik in Verbindung mit dem Anschauen von Bilderbüchern und dem Erzählen von Geschichten erleben lassen • Zeit und Empathie für jeden einzelnen auch in einer Musik-Gruppe haben • Musik z. B. in einer Erwachsenen-Kind-Gruppe so anbieten, dass differenzierte Klangerfahrungen für alle Gruppenmitglieder möglich sind • Beim Musikhören, Musikerleben und Klangerkunden für genügend Bewegungsmöglichkeiten und -raum sorgen • Spiel mit Instrumenten, Objekten, Alltags- und sonstigen Klangmaterialien • geeignete Alltagsgegenstände, Stofftiere, Handpuppen, Spielsachen und ausgewählte Bilderbücher zur Verfügung stellen • altersgerechte robuste Perkussions- und Melodieinstrumente anbieten (keine auseinandernehmbaren Kleinstteile, möglichst mit Händen bespielbar, kindgerechte Schlegel; ungiftige Materialien und Klangobjekte, die so groß sind, dass sie nicht verschluckt werden können) • die Ausdrucksvielfalt und die Vitalitätsaffekte durch Lieder, Sprechstücke, Verse, Gedichte und andere Stimmäußerungen aufgreifen, spiegeln und gemeinsam verändern • Lieder mit unterschiedlichen Taktarten, Tonalitäten, Skalen, Harmonien, Rhythmuskonzepten • vielfältige Erfahrungen von Ursache und akustischer Wirkung durch gut ausgewählte Klangmaterialien ermöglichen • ausgewählte Musik von CD und anderen Medien anbieten (Vokalmusik, Instrumentalmusik; Solo, kleine Ensembles, große Ensembles, Bands und Orchester) • Musik mit unterschiedlichen Funktionen (Schlaf- und Wiegenlied/Wiegenmusik, Tanzlied/Tanzmusik usw.) berücksichtigen • Perkussionsinstrumente wie Metall-Klinger, Holz-Klinger, Fell-Klinger und Shaker möglichst für alle Kinder anschaffen und bereit halten • Bilder von Instrumenten und aus dem Musikleben weltweit anschauen und darüber sprechen • Wissen über Musik und Musikgeschichte anschaulich vermitteln; musikalische Begriffe im Kontext des Musikerlebens nennen; in der musikalischen Interaktion mit Erwachsenen Musikbegriffe und das Sprechen über Musik anregen		

ELEMENTARE musikalische Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Rhythmische und melodische Konturen werden erfasst und reproduziert. Auf Musik mit imitierenden, variierenden und erfinderischen Stimm-, Gesangs- und Bewegungsäußerungen wird reagiert. Der Stimmungsgehalt einer Musik wird erfasst und musikalische Strukturen werden erkannt und wiedergegeben. Umweltgeräusche und Musik werden kategorisiert. Musik und Bewegung wird zum eigenen Ausdruck genutzt. Die kognitive Entwicklung sowie eine ausdifferenzierte Wahrnehmung ermöglichen die Reproduktion und Produktion elementarer musikalischer Abläufe. Ein Repertoire an Liedern und Sprechversen wird erworben. Liedbegleitungen auf Perkussions- und Melodie-Instrumenten sind möglich. Musikbezogene Medienerfahrung ermöglicht das Hören von Musik verschiedener Kulturen (regional, zeitlich, sozial), Stile und Genres. Musik und Bewegung werden als Ausdrucksmedien genutzt, das Sprechen über Musik ist gut möglich.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Neben der klanglichen Einzelbeschäftigung, dem Parallelspiel, dem musikbezogenen Rollenspiel und dem Musikmachen in der Gruppe sind auch elementare musikalische und bewegungsmäßige Partnerspiele möglich. Musikalisches Zusammenspiel wird langfristig entwickelt, indem die auditive Selbst- und Fremdwahrnehmung prozesshaft im Sinne der Selbstregulation von den Bezugspersonen angeregt wird. Musik sollte als sinnstiftend, nicht als isolierte Vorgabe erlebt werden, wenn auch das Musikerlebnis nicht immer mit außermusikalischen Vorstellungsbildern verbunden sein muss. Altersgemäße Fantasie- und Alltagsgeschichten, Bilderbücher, Musikmedien, Bewegung und Tanz sind Auslöser für musikalisch-klangliche Ausgestaltungen in der Gruppe und können nach und nach stärker abstrahiert werden. Durch das Ansprechen mit Musik und Bewegung wird die Bereitschaft gefördert, sich auf strukturierte Regeln einzulassen. Kontraste in Musik und Bewegung werden genossen. Die ästhetisch wirksame Stille/Pause in der Musik, Klangfarbe, Klangtextur, Melodie, Harmonie und Rhythmus werden in der Gruppe als Ausdrucksmittel von Vitalitätsaffekten erlebt.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Bewegungsgeeignete Räume, die verschiedene Möglichkeiten klarer Strukturierungen bieten, sind wichtig: Bewegungsareale, Erzählecken, Fantasielandschaften usw. sind bspw. durch Kissen, Decken, Klebebänder als Raumzonen kenntlich gemacht. Der Raum ist mit Klavier, Gitarre und vielfältigen Perkussions- und Melodie-Instrumenten, Audio- und Video-Medien ausgestattet. Eine musikalische Bildung der Bezugspersonen ist Voraussetzung für die Gestaltung von pädagogischen Angeboten im Bereich der elementaren musikalischen Bildung (musikalische Fertigkeiten und Wissen); hierzu gehört auch die Ausweitung von fachspezifischen Fortbildungen in den Bereichen Stimme, Musik und Bewegung/ Tanz, Perkussionsinstrumente, Improvisation mit Objekten und Materialien, Visualisierung. Die Auseinandersetzung der pädagogisch Tätigen mit den ästhetischen Grundlagen verschiedener Kulturen, bezogen auf Region, Zeit, sozialen Kontext, ermöglicht eine sachkundige Auswahl vielfältiger Musik.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • Das (Musik-)Hören wird sensibilisiert und differenziert. • Angeregt durch auditive, taktile, kinästhetische und visuelle Eindrücke werden Synchronisationen zwischen der eigenen Bewegung und der Musik sowie mit anderen gesucht, wenn die Bewegungsaufgaben sinnstiftend sind	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • Geeignete Bilderbücher, eigene und vorgegebene Geschichten regen zum Singen, zur Körperpercussion, zum Spiel auf Perkussions- und anderen Instrumenten an. • Musikalische Grafiken werden gemeinsam gemalt und mit Stimme und Instrumenten zusammen umgesetzt.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Eine musikalische Qualifizierung der Bezugspersonen wirkt sich bereichernd auf den Alltag mit Kindern und Jugendlichen aus. Musik wird als selbstverständliches Ausdrucksmittel erfahren. Durch die Bezugsperson und die Gruppe werden Impulse zur musikalisch-sozialen Interak-

ELEMENTARE musikalische Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	und sowohl sensomotorisch als auch kognitiv erfasst werden können. • Mit der Stimme werden musikalische Gestalten reproduziert und produziert, auch ohne Instrumentalfertigkeiten. • Lieder und Songs verschiedener Genres, Zeiten, Regionen, Funktionen werden angeboten. • Vielfältige Begegnungen mit Vokal-, Instrumental- und elektronischer Musik verschiedener Kulturen sind möglich. • Die Aneignung instrumentenspezifischer Spielfertigkeiten entwickelt sich allmählich und prozesshaft.	• Die Bezugspersonen geben Impulse für das imitierende und entdeckende Musiklernen. Dabei sollte sowohl das Nachspielen und Erfinden von traditioneller, harmonisch-melodisch gebundener als auch von freitonaler und freimetrischer Musik berücksichtigt werden. • Zeit, Raum, Dynamik und Form sind wesentliche ästhetische Gestaltungsparameter, die im sozialen Kontext erfahren werden und gemeinsam verändert werden können. • Die Präsentation von gemeinsam erarbeiteten Musikproduktionen erfolgt in einem vertrauten Rahmen. Dabei ist darauf zu achten, dass hierbei entstandene Darbietungen von Institutionen oder Künstler_innen weder auf Kosten der Kinder und Jugendlichen missbraucht noch zur Selbstdarstellung instrumentalisiert werden.	tion gegeben. Ein gut ausgestatteter Musik- und Bewegungsraum bietet dafür vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten. • Live-Musik und Musik von Audio-Medien wie CDs usw. ist zugänglich (Klassik und Neue Musik; Jazz-, Rock- Popmusik; Musik verschiedener Kulturen) (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, Elementare Bildung) • Medial zugängliche Kompositionen und Improvisationen mit Vokal-, Instrumental- und elektronischer Musik werden bereitgehalten. • Das Kennenlernen verschiedener Instrumentengruppen, Ensembles und Orchester wird ermöglicht. • Verschiedene Instrumententypen zum Ausprobieren und Kennenlernen sind vorhanden.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Freiräume zum Entdecken von Instrumenten ermöglichen die vertiefte Hingabe beim Entlocken von Klängen. • Neugier und Engagiertheit bei der klanglichen Erkundung von Gegenständen und Instrumenten nicht durch vorschnelle Aufgaben einschränken • sinnstiftende Anregungen geben, die neue ästhetische Erfahrungen ermöglichen • Musik in Bewegung umsetzen (und umgekehrt) und das Wechselspiel von Musik (Stimme, Instrument, CD) und Bewegung erfahren lassen • Settings anbieten, in denen in der Gruppe das Erleben als Verursacher von Klängen und Klangunterschieden möglich wird (z. B. Ganz- oder Teilkörperbewegungen, Gesten, Dirigierbewegungen) • in verschiedenen Aktionsformen solistisch hervortreten, abwarten und Spannung genießen, initiativ werden und sich entscheiden • Zugang zu den Ausdrucksmedien Musik und Bewegung durch verschiedene Aktionsformen vertiefen (Ausprobieren, Nachahmen, Erfinden, Gestalten, Üben) • senso- und psychomotorische Bedürfnisse, affektive, soziale und kognitive Ansprüche in Musik und Bewegung sinn- und identitätsstiftend berücksichtigen • Aktionsformen situativ variieren und auf fehlende oder vorhandene Beteiligung und Engagiertheit eingehen • ein breites Spektrum musikalischer Betätigungsfelder anbieten (Stimme, Körperklänge, Bewegung, Instrumente, Klangmaterialien, Musikcomputer, Visualisierungen von Musik) • sinnstiftende Möglichkeiten, Körper und Stimme zu erfahren (Atmung, Haltung, Schwerkraft; Lippen-, Zungen-, Unterkieferbeweglichkeit, Weitung von Mund-, Nasen- und Rachenraum; Erkunden von Vokalen und Konsonanten) • kontrastreicher und nuancierter Umgang mit den Parametern Dynamik, Dauer, Tempo, Tonhöhe, Klangfarbe, Artikulation und weiteren Gestaltungsmitteln • Lieder, Songs und Vokalspiele in Dur, Moll, Kirchentonarten, anderen Skalen, freitonal (singen und/oder handlungsbezogen wahrnehmen)		

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Lieder, Songs und Vokalspiel in verschiedenen Taktarten, in divisiver und additiver Rhythmik, in binärer und ternärer Rhythmik sowie freimetrisch anbieten • Musik und Bewegung in ihrer Wechselwirkung, ihren Entsprechungen und Unterschieden erleben lassen, bewusst machen und reflektieren; kinästhetische und taktile Wahrnehmungen im Kontext der Musik ermöglichen und bewusst machen • Visualisierung von Musikparametern und musikalischen Gestaltungsmitteln (z. B. Zeichen/Symbole für Dynamik, Zeitverlauf, Tonhöhen, Klangfarbe und Klangtextur) – Musizieren mit Liedern, Kanons, Songs, Spielstücken (klangliche, rhythmische und melodische Begleitmuster); – Improvisationsanregungen durch Grafik, Gestik, Handzeichen, Spielregeln – Zeit und Raum des Erkundens je nach Zusammenhang so strukturieren, dass neben der ausgiebigen Einzelbeschäftigung auch das Spiel in der Gruppe als Bereicherung erlebt werden kann • Selbstwirksamkeit erfahren, indem die eigenen Bewegungen als Auslöser für Klangantworten anderer erlebt werden • eigene musikalische Betätigung als Impulsgeber für die Bewegungsaktivitäten anderer erfahren • verschiedene musikalische und bewegungsmäßige Interaktionsmodi und Spielformen (Alleinspiel, Parallelspiel, Rollenspiel mit wechselnden Rollen, Regelspiel usw.) als Bereicherung der Aktionsformen untereinander ausprobieren • Abstimmung und Synchronisation mit anderen beim Erzeugen von Stimm-, Körper-, Perkussions- und sonstigen Klängen erleben • Unterstützung von Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Begegnung mit Musik, Bezugsperson und Gruppe • freies Spiel mit Klangmöglichkeiten der Stimme (z. B. Atemspiele, gleitendes, glissandoartiges Einschwingen auf verschiedene Tonhöhen) in Resonanz mit den anderen • Singen von Liedern und die Improvisation von Melodien als interaktiven Akt erleben • Umsetzen körperperkussiver Klänge und Rhythmen mit Partner und Gruppe • instrumentales Musizieren mit Perkussionsinstrumenten, Tasteninstrumenten, Streichinstrumenten, Zupfinstrumenten und Blasinstrumenten (solistisch, mit einem Partner und in der Gruppe) • Synchronisation mit anderen durch Bewegung und Tanz zu Liedern und Musikstücken • Gestaltung gemeinsamer Musik-, Bewegungs- und Tanzaufführungen in einem angemessenen Rahmen • Aktionsformen wählen, in denen gleichzeitig, nacheinander oder versetzt musikalisch aufeinander reagiert werden kann • gemeinsame Klangimprovisationen (z. B. mit sogenannten Punktklängen, Schwebeklängen, Gleitklängen, Schichtklängen, Bewegungsklängen) • eigene Symbole für Klangtypen erfinden und gemeinsam mit anderen in Klang umsetzen • gemeinsam Klänge zu Bilderbuchsequenzen erfinden • Dirigierspiele (Gesten, Handzeichen, ganzkörperliche Bewegung) als interaktives musikalisches Geschehen erfahren • Musik und Bewegung zu Hause und in Institutionen allgemeiner und musikalischer Bildung • Elementare Musikpraxis, Rhythmik/Musik und Bewegung in der musikalischen Früherziehung einer Musikschule erleben • Kooperationen zwischen pädagogisch Tätigen der frühkindlichen musikalischen Bildung an Musikschulen (Elementare Musikpädagogik, Rhythmik) und den pädagogisch Tätigen anderer Einrichtungen der Kinder- und Jugendbildung • (Musik-)Raum einrichten, in dem mit Stimm- und Instrumentalklängen experimentiert werden kann • Strukturierung des Musikmachens in der Gruppe durch Körperklänge, Bewegung, Visualisierung • interaktive Spiele im Kontext der Musik mit Objekten und Geräten wie Reifen, Seilen, Stäben, Bällen, Tüchern • Bilderbücher, Geschichten und nachvollziehbare Regeln für das Nebeneinander-, Nacheinander- und Zusammenspiel nutzen • Material mit Visualisierungen von musikalischen Parametern und Gestaltungsmitteln, Sprechverse mit verschiedenen Textinhalten (Nonsens-Texte, laut- und klangmalerische Texte, Texte zum Alltag, Texte zu Fantasiegeschichten)		

ELEMENTARE musikalische Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Lieder mit unterschiedlichen Textinhalten, Reimtypen, Rhythmuskonzepten, Taktarten, Tonskalen, Begleitungen • Stimmimprovisationen, ausgelöst durch Bilderbücher, Vorstellungsbilder, Bewegung, Dirigat, grafische Notation • rhythmisch-klangliche Sprechsilben auf Bodypercussion übertragen • Bodypercussion-Muster allein, mit Partner und in der Gruppe als Begleitung von Liedern und Sprechstücken • Material und Spielregeln zu Klanggestaltung; rhythmisches, melodisches und harmonisches Spiel auf Perkussions-Instrumenten und Stabspielen • Improvisationsmaterial, angeregt durch Bilderbücher, Vorstellungsbilder, Musikgrafiken, musikalische Gestaltungsmittel • Live-Musik und Musik von CD (verschiedene Epochen, Stile, Genres, Kulturen, Besetzungen, Funktionen usw.) hören und in Bewegung umsetzen • szenisches Spiel in Verbindung mit Musik • Verbalisierung von Musikeindrücken • Aneignung von Musikwissen, abgeleitet aus der Musikpraxis • Hinweise und anschauliches Wissen zur weltweiten Musikgeschichte		

PRIMARE musikalische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die Musik spielt im Alltag eine immer größere Rolle und der selbstständige Umgang mit den Musikmedien nimmt zu. Musikvorlieben bilden sich heraus und verändern sich. Musik wird häufig über die Medien, seltener live erlebt. (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, primare Bildung) Die Identifikationsangebote der Audio-, Video- und Printmedien werden u. a. zur stimmlichen und bewegungsmäßigen Imitation genutzt. Figurale Musikstrukturen werden erfasst, bewegungsmäßig, taktil oder bildnerisch umgesetzt. Die wachsende Fähigkeit zur Bewegungsantizipation, die beschleunigte motorische Fehlerkorrektur und die kognitiven Fähigkeiten ermöglichen das verfeinerte und komplexere Spiel auf Instrumenten. Die körperperkussive Umsetzung von Rhythmen wächst mit der Koordinationsfähigkeit von Händen und Füßen. Bewegungs- und Musik-Timing werden differenzierter abgestimmt. Komplexere Aufgaben in der Wechselwirkung von Musik und Bewegung sowie das Erlernen vorgegebener Bewegungs- und Tanelemente und das Erfinden eigener Bewegungen zur Musik sind möglich. Die Verbalisierung musikalischer Phänomene vertieft das Musikverständnis.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Der Prozess des gemeinsamen Musizierens ist getragen von verbaler und nonverbaler Kommunikation und Interaktion. Die Einbettung des eigenen Stimm- und Instrumentalklangs in die Klangäußerungen der Gruppe wird erfahren. Das eigene Tun wird als Gestaltungsmittel im Kontext der anderen Beiträge zu verstehen gelernt. Gemeinsame Klanggestaltungen werden entwickelt, die mit anderen abgestimmt, verworfen oder weiterverfolgt werden. Die vokale, instrumentale und bewegungsmäßige Synchronisation und Abstimmung mit anderen gelingt immer selbstständiger. Gegenseitige musikalische Anregungen erweitern die Sichtweise auf Musikästhetik und Musikkulturen. Musik wird zu verschiedenen Gelegenheiten aufgeführt, z. B. bei Festen, Theater- und Tanzaufführungen, Konzerten. Das Zusammenspiel mit anderen gewinnt an Selbstständigkeit. In Gesprächen über Musik tauschen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene über Vorlieben, Materialität, Strukturen und Semantik von Musik aus.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Für ein ungestörtes, vitales Musikerlebnis sind bewegungsfreundliche Räume mit einer guten Akustik und Ausstattung nötig. Kleingruppenarbeit sollte in Ausweichräumen möglich sein. Die räumlichen Bedingungen lassen Aufnahmen und Live-Präsentationen von Klanggestaltungen, Improvisationen und komponierten Musikstücken zu. Neben einem Arsenal von Klangmaterialien, -objekten und „akustischen“ Instrumenten (Small Percussion, Fellinstrumente, Stabspielinstrumente, Streich- und Zupfinstrumente, Tasteninstrumente, Blasinstrumente usw.) stehen elektronische Instrumente, Computerinstrumente, Audio- und Videomedien zur Verfügung. In einer Mediathek und Bibliothek informieren sich Kinder und Jugendliche hörend bzw. lesend über Musik verschiedener Kulturen, bezogen auf die zeitliche, regionale und soziale Dimension.

PRIMARE musikalische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • Eine bewegungs- und prozessorientierte Musikvermittlung erschließt zahlreiche Aspekte musikalischer Phänomene. • Im Einzel- oder Gruppenunterricht kann ein Musikinstrument erlernt werden, aber auch außerhalb des Instrumentalunterrichts sind vielfältige vertiefende Erfahrungen mit Musik möglich. • Die Musik verschiedener Kulturen, Genres und Stile wird kennengelernt. • Das bewegungsorientierte Musikkennen führt vom figuralen, impliziten Wissen allmählich zur musikalischen Abstraktionsfähigkeit und integriert explizites Wissen über Musik. • Es erfolgt ein immer differenzierterer Ausdruck durch Musik und Bewegung. Mit Stimme, Percussion, anderen Instrumenten und Klangobjekten wird Musik imitiert, verändert und erfunden. • Struktur- und Gestaltungsmerkmale der Musik werden erkundet und analysiert.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • Durch Besuche von Konzerten, Beteiligung an Education-Projekten von Orchestern, Gastbesuchen von Musikern (Interpreten und Improvisationsmusiker) und Komponisten in den Bildungseinrichtungen werden vielfältige Musikerlebnisse mit anderen geteilt. • Pädagogisch Tätige mit entsprechenden musikalischen Fähigkeiten ermöglichen durch Gesang und instrumentale Darbietungen das Live-Erleben von Musik im pädagogischen Rahmen • Das gemeinsame Musikmachen und Musikkennen in der Gruppe wird durch angemessene Aktivitäten unterstützt (z. B. unterstützender, nicht ablenkender Bewegungsvollzug beim Musikhören, Verlaufsgrafiken von Musik). • Der kritisch-kreative Umgang mit Audio- und Musikvideo-Medien ermöglicht Gespräche über die Wirkung von Musik, Musikstars und Massenkultur. • Wissen über Musikmedien und Musikszene wird gemeinsam recherchiert (Bücher, Internet). • Der intermediale Transfer wird angeregt durch das Erfinden von Musik im Zusammenhang mit szenischer Darstellung, Tanz, Videoproduktion, Hörspiel, Bildender Kunst, neuen Medien. Die Ergebnisse werden miteinander abgestimmt, erprobt, reflektiert, verbessert.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Musik wird zu Hause, bei Festen, in Vereinen, im öffentlichen Konzert, durch Audio- und Videomedien erlebt • Allgemeiner Musikunterricht findet an Schulen statt; spezieller künstlerischer Unterricht wird an Musikschulen sowie an Spezialschulen und in Spezialklassen für Musik angeboten (Elementare Musikpädagogik, Rhythmik/Musik und Bewegung, Instrumental- und Gesangsunterricht). • Die Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen schafft zusätzliche Angebote im instrumentalen/vokalen Einzel- und Gruppenunterricht. Dafür bedarf es akustisch angemessener Räume. • Vorhandene Ansätze und offene Konzepte aus dem Bereich der Rhythmik und Elementaren Musikpädagogik eignen sich u. a. wegen ihrer Methodenvielfalt und Multimedialität für den Einsatz in verschiedenen Bildungseinrichtungen. Hierfür sind geeignete Musik- und Bewegungsräume einzurichten. • Kinder und Jugendliche brauchen Räume, in denen sie ungestört musizieren und sich zur Musik bewegen können.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • zu Hause Musik hören, singen, ein Instrument spielen • allgemeiner Musikunterricht an der Grundschule • Musikerleben z. B. in Chören, Musikvereinen, sakralen Räumen • Musikpraxis der Elementaren Musikpädagogik/Rhythmik (Musik und Bewegung) in der Musikschule und an anderen Bildungseinrichtungen		

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• im Konzert Musik hören • in der Klasse, in der Gruppe oder im Ensemble die Dimension des musikalischen Zusammenspiels erleben • im instrumentalen Einzelunterricht oder im Gesangsunterricht einen vertieften Zugang zur Musik gewinnen • verschiedene Gruppenkonstellationen beim Rezipieren, Reproduzieren und Produzieren von Musik erleben • Settings, in denen die Integration sensomotorischer, affektiver und kognitiver Anteile beim Musizieren möglich ist • Bewegungs-, Vokal- und Klangspiele nach Regeln und „frei“ • Gestaltungselemente der Musik wie Tempo, Zeitstruktur, Dynamik, Artikulation, Phrasierung, Tonhöhe, Klangfarbe und Form durch eigenes Musizieren und durch Bewegungen zur Musik erfahren • Lieder, Songs und Vokalformen verschiedener Zeiten, Regionen, Kulturen, Funktionen kennenlernen, rezipieren und singen/sprechen • stimmliche und sprachliche Improvisationen (z. B. unter verschiedenen Aspekten wie Tonhöhe, Tempo, Dauer, Dynamik, Klang; Sprachphonetik, Syntax und Semantik) (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, primare Bildung) • mit verschiedenen Gesten und Handzeichen musizieren (grundsatzbezogen – freimetrisch; unterschiedliche Artikulation der Klänge/Bewegung: wischend, tupfend, flatternd, gleitend, schwebend, peitschend, wringend, stoßend, stechend, drückend, schiebend; unterschiedlicher emotionaler Ausdruck) • Rhythmus-, Melodie- und Harmoniegestalten verschiedener Kulturen, Epochen, Stile und Genres hören, visualisieren und analysieren • Musik und Bewegung als Ausdrucksmedien verfeinern • komponierte und improvisierte Musik als ästhetische Bereicherung erfahren • Malen zur Musik (spontan, analytisch) • Klangpartituren entwickeln und stimmlich sowie instrumental umsetzen • musikbezogene Aktionen mit Spielzeug und anderen Objekten • textliche, musikalische, szenische und Bewegungs-Anregungen aus Alltags- und Fantasiewelt ableiten (z. B. Comic-Hefte, Computerspiele, Music-Games, Kinderbücher, Bildende Kunst, Sport, Fernseh- und Radiosendungen, Film, Internet, eigene Fantasie-Geschichten) (vgl. Bildungsbereiche 2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung und 2.9 Medienbildung) • Reflexionen über Musik verbalisieren • Wissen über Musik erlangen (historisch, systematisch) • Klassenmusizieren, Gruppenimprovisation, Partner-, Kleingruppen- und Großgruppenarbeit • instrumentale Spielkreise, Chor, Musikensembles, Bands, Tanz- und Bewegungsensemble, Musikvereine • Planung und Reflexion der musikalischen und bewegungsmäßigen Zusammenarbeit im Team (ergänzend zu den interaktiven Konstellationen, die in den basalen und elementaren Bildungsbereichen bereits möglich sind und im Primarbereich erhalten bleiben) • Musiklehrer_innen geben Einzel- und Gruppenunterricht (Instrument, Gesang, Musikpraxis, Rhythmik). • Pädagogisch Tätige und Vereinsmitglieder entsprechender Vereine geben Impulse für das gemeinsame Musizieren. • kritische Auseinandersetzung mit der sozialen, materiellen und medialen (Hör-) Umwelt • Widerspruch und Resonanz beim Musizieren und Musizieren mit anderen erfahren • musikalische Improvisationen und Reproduktionen vorgegebener Musik in der Gruppe realisieren • Musik (akustisch und elektronisch/ computergesteuert) gemeinsam kreieren und in Bewegung umsetzen (und umgekehrt) • gemeinsam Texte für Lieder erfinden; kritische Diskussionen über eigene und fremde Liedtexte • interaktive Vokalspiele mit Lautmalereien, abstrahierten Vokalen und Konsonanten (z. B. Strömungslaute, Klinger, Halbklinger, Explosivlaute, Vokale hell – dunkel); Vokalspiele mit Wortbedeutungen (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, primare Bildung) • Visualisierung/Notation von Musik als Gedächtnisstütze und als Inspirationsquelle für Improvisationen/Kompositionen im Ensemble nutzen		

PRIMARE musikalische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Tänze und Bewegungsimprovisationen zur Musik gemeinsam entwickeln • gemeinsam musikbezogene Videos anschauen und diskutieren • gemeinsame Recherche zu Musikdarbietungen im Rundfunk, Fernsehen und Internet; Recherche zur Funktion von Musik in den Massenmedien (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, primare Bildung) • gemeinsame Recherche und Gespräche/Austausch über Musik (z. B. Biografien von Musiker_innen und Komponist_innen, Geschichte eines Instruments, Geschichte eines Ensembles/einer Band, die Entwicklung der populären Musik/Kunstmusik in verschiedenen Erdteilen, die Funktion von Musik für verschiedene Interessensgruppen, Formen schriftlich fixierter Musik und nicht-schriftlicher Musik, Musik-Fachbegriffe) • Entfaltungsmöglichkeiten für praktische musikalische Aktivitäten zu Hause und in den Bildungsinstitutionen (Musik hören, singen, Instrumente spielen, tanzen, Musik zu einem Film erfinden usw.) • Wissensaneignung und Reflexion über Musik zu Hause und in den Bildungseinrichtungen • Material für verschiedene musikalische Aktionsformen: Exploration, Experiment, Spiel, Übung, imitierendes und entdeckendes Lernen, Improvisation und Gestaltung usw. • Material zur Vokal- und Instrumentalmusik verschiedener Genres, Kulturen, Funktionen • Notenmaterial zu Liedern und Songs verschiedener Genres und Kulturen (z. B. afrikanische, amerikanische, asiatische europäische Kunst-, Folklore- und populäre Vokalmusik) • Kanons und mehrstimmige Lieder • Material für Vokalimprovisationen • Notenmaterial zur Liedbegleitung auf Perkussionsinstrumenten, Stabspielen und anderen Instrumenten • Material mit Improvisationsanleitungen für grundschlagbezogene und „freie“ Improvisationen mit Stimme und Instrumenten • Musikgrafiken von Komponist_innen und Improvisationsmusiker_innen • Notenmaterial und Grafiken für Körperklänge • Notenmaterial für geeignete Instrumentalstücke • Notenmaterial zu geeigneten Kinder- und Jugend-Musicals • Musiksoftware für Computer, Musik-Spiele für Computer (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, primare Bildung) • Bewegungschoreographien und Tänze • Musikkbücher, Liederbücher • Bilder und Objekte aus der bildenden Kunst, Comicfilme, Comicbücher, musikbezogene Computerspiele • Texte (Gedichte, Lautmalerei, Lautpoesie, optische Lautpoesie, Prosa) • Musikfilme über Musiker_innen (Gesangs- und Instrumentalinterpret_innen, Improvisationsmusiker_innen) • Filme über Komponist_innen (verschiedener Zeiten und Regionen) • Musik-Videoclips (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, primare Bildung)		

HETERONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Musik ist in vielfältiger Weise fester Bestandteil der Umgebung, spielt im Leben von Kindern und Jugendlichen eine große Rolle. Viele Bedürfnisse werden durch Musikhören und Musikmachen erfüllt. Musik wird gebraucht zur Entspannung, Erbauung, Vitalisierung, Identifikation. Sie wird genutzt als Ausdrucksmedium, zur Bewältigung von Alltagsproblemen, zur geistigen Erbauung, zur Entäußerung, zur kreativen Betätigung. Es erfolgt die Begegnung mit der Vielfalt von verschiedenen Musikwelten, die Auswahl von Musik, der vertiefte Zugang zu Vertrautem und die neugierige Hinwendung zu unbekannten Musikwelten.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Musik kann zur Kommunikation innerhalb einer Gruppe beitragen. Mit Freund_innen und in der Peergroup findet ein Austausch über Musik statt. Musik ermöglicht die Kontaktaufnahme zu anderen. Neben dem gemeinsamen Hören von Musik bietet das Musikmachen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, mit Laien und professionellen Musiker_innen eine Basis für musikalischen Ausdruck und Interaktion. Musik kann allerdings als Verstärker von Gefühlen auch die zu kritisierende kollektive – und der Gesellschaft abgeschauten – Geltungssucht unterstützen. Durch Musik untermalte Identifikationen mit Angebertum und menschenverachtenden, gewaltverherrlichenden Ideologien lassen sich nur mit Argumenten, nicht mit Musik in Frage stellen. Argumentative Austauschprozesse können zwar an die Musik anknüpfen, betreffen aber im Kern gesellschaftspolitische Fragen. (vgl. Bildungsbereich 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung , heteronom-expansive Bildung)	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Öffentliche und private Räume, Medien und Musikequipments werden für musikbezogene Betätigungen vielfältigster Art genutzt; Kinder und Jugendliche brauchen Orte, in die sie sich mit ihrer Musik zurückziehen können, und solche, in denen sie musikalischen Kontakt zu Gleichaltrigen und Erwachsenen finden. Öffentliche Darbietungen von Live-Musik, bei denen Kinder und Jugendliche mitwirken oder die sie als Publikum erleben, sind außerordentlich bereichernd für die eigene Musiksozialisation und für die Weiterentwicklung einer lebendigen Musikszene.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Musikhören, Wissen und Reflexion - das Hören unterschiedlicher Musikgenres- und stile mittels verschiedener Medien oder live; allein oder mit anderen - Reflexionen über die eigenen Musikvorlieben - Konzepte komponierter und improvisierter Musik kennen lernen - Aneignung von Wissen und Reflexionen über die repräsentative Wirkung von Musik im gesellschaftlichen Kontext	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Musikhören, Wissen und Reflexion - dem Interesse an Musik im Austausch mit anderen nachgehen - Erwachsene schaffen Anregungen für das Musikhören unterschiedlicher Genres, Stile, Kulturen, Zeiten, Funktionen - gemeinsame Reflexionen über verschiedene Musikpräferenzen - Symbolik und Wirkungen von Musik diskutieren	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Musikhören, Wissen und Reflexion - Musik in der eigenen Umgebung bewusst wahrnehmen und reflektieren - Muzak (Fahrstuhl-, Kaufhaus-, Hotel-, Bahnhofs-Hintergrundmusik, Audio-Branding) hören und kritisch reflektieren - Musikangebote in Schulen, Vereinen, Kirchen, Musikschulen, Musikmobil - Besuch von Musik-Konzerten und Events in öffentlichen Räumen und Open Air als Freizeitgestaltung

HETERONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	(Politik, Wirtschaft, Religion) • Aneignung von Wissen und Reflexion über die Funktion der Musik • Untersuchung gewaltverherrlichender Musik und der Songtexte faschistischer und anderer ideologischer Gruppierungen • Auseinandersetzung mit Stimmästhetik	• Austausch und Kommunikation über musikalische Ästhetik und Musikkonzepte (Komposition und Improvisation) • Gespräch/Austausch über riskantes Drogenkonsumverhalten bei musikalischen Events (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung, heteronom-expansive Bildung)	• Audio- und Videomedien • Musikbibliothek, CD/DVD-Läden • Internetzugang zu Portalen im Musikbereich (Musik-Foren, Fan-Foren, Wissens-Foren) • Artikel über schädigende Wirkung von zu lauter Musik (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung, heteronom-expansive Bildung) • Artikel über die Gefahren von Drogen beim Musikhören (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung, heteronom-expansive Bildung) • kritische Auseinandersetzung mit Auswirkungen riskanten Drogenkonsumverhaltens bekannter Musiker (z. B. „Club 27“)
	Musizieren • die Stimme als zur eigenen Person, zum eigenen Körper zugehörig, als eigenes Ausdrucksmittel erfahren • mit der eigenen Stimme vielfältig experimentieren • Lieder und Songs singen • experimenteller und formender Umgang mit Geräuschen und Klängen auf Instrumenten und mit Umweltmaterialien • Musikparameter, -syntax und -semantik durch Improvisation auf Instrumenten und mit Klangmaterialien erkunden und reflektieren • Musik mit Instrumenten, Klangobjekten, Musik-Computer und elektronischen Geräten erfinden und reproduzieren	Musizieren • die Stimme in vielfältigen sozialen Situationen als musikalisches Kommunikations- und Interaktionsmittel erleben und einsetzen • mit anderen durch Instrumentalklänge kommunizieren und interagieren (z. B. auch Laien musizieren mit Profis) • Instrumental-Improvisationsregeln mit anderen Gruppenmitgliedern aushandeln, ausprobieren, reflektieren • professionelle und semi-professionelle Erwachsene unterrichten Kinder und Jugendliche im Instrumentalspiel	Musizieren • Singen zu Hause und im öffentlichen Raum • Singen in der Schule, in einem Chor, in verschiedenen Gesangsensembles, in einer Band • Medien und Equipment, um die Stimme zu verstärken, aufzunehmen, elektronisch zu verändern • Klassenmusizieren an Schulen • Musizieren in Vereinsräumen, Jugendzentren, Clubs, Musikschulen, auf Kunst- und Stadtfesten • private und öffentliche Räume, in denen Instrumentalspiel möglich ist • Proberäume, in denen Jugendliche selbstbestimmt in Bands Musik machen können • Instrumente und Equipment • Aufnahmegeräte • Musik-Computer, Musik-Games • Fachleute für den Unterricht im Instrumentalspiel und für die Anleitung von Instrumentalensembles

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Musik und Bewegung • den eigenen Körper als musikalisches Ausdrucksmedium einsetzen • (Tanz-)Bewegungen zur Musik kreativ gestalten • jugendkulturelle Tanzstile zur Musik probieren und deren musikalisches Potential erfahren • Dirigier- und weitere gestische (Hand-)Bewegungen zur Erfindung von Musikstücken ausprobieren • Bewegung im Dialog mit und im Kontrast zur Musik gestalten • Visualisierung/Notation/Transfer • eigene Musik-Grafiken und traditionelle Notenschrift musikalisch umsetzen • Synästhesien bewusst machen und den handlungsbezogenen Transfer von Musik erproben (Bildende Kunst, Film, Sprache/Literatur, Theater, Tanz)	Musik und Bewegung • gemeinsam mit anderen zu groove-basierter Musik tanzen • Bewegungsimprovisation in einer Gruppe zu unterschiedlicher Musik erproben • gemeinsame Entwicklung von Choreografien zur Musik	Musik und Bewegung • private und öffentliche Räume, in denen Bewegung zur Musik gefahrlos möglich ist • Räume für Musik und Bewegung an Schulen, Musikschulen, in Musik- und Sportvereinen
		Visualisierung/Notation/Transfer • grafische Symbole für Musikparameter gemeinsam entwickeln, deuten und umsetzen • Musik-Grafiken in der Gruppe musikalisch umsetzen • Handzeichen für die improvisatorische Anleitung einer Stimm- oder Instrumentalgruppe gemeinsam entwickeln • traditionelle Notenschrift für gemeinsame Symbol-Absprachen nutzen • Austausch über die individuellen Synästhesien • gemeinsame Suche nach Transfermöglichkeiten von Musik zu anderen Ausdrucksmedien; verschiedene Ideen austauschen, verwerfen, erproben, gemeinsam umsetzen, reflektieren	Visualisierung/Notation/Transfer • eigenes und vorgegebenes Material zur Visualisierung von Musikparametern • traditionelle Noten und Partituren sowie grafische Notation von Musik aus dem 20. und 21. Jahrhundert • Material für die Erstellung eigener Musik-Grafiken zur Verfügung stellen • Objekte und Medien aus der bildenden Kunst • Musikfilme

HETERONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Musik hören, Wissen und Reflexion • Musikhören zu Hause (CD, MP3-Player, Smartphone, Computer, Internet-Radio-Stream) • Musikhören auf Live-Konzerten • räumliche Settings, in denen die Musikrezeption mit verschiedenen Körperhaltungen verbunden ist: Musikhören im Liegen, Sitzen, Stehen, in der Fortbewegung • Organisation von Besuchen geeigneter Diskotheken und Clubräume • Kinder und Jugendliche wählen in Zeitungen und im Internet Musikereignisse aus, die sie besuchen möchten. • Kinder und Jugendliche wählen Musiksendungen und -formate verschiedener Medien aus (Radio, Fernsehen, Internet-Stream). • Musikhören im Kino, bei Sportveranstaltungen, bei Tanzveranstaltungen, bei Nachbarschafts- und Straßenfesten, bei Jugendfreizeiten und Schulausflügen • Musikhören auf Partys im privaten Raum, in Diskotheken und Musikclubs, bei Musik-Events wie Hip-Hop-Jams, Heavy-Metal-, Reggae- Festivals, Konzerten traditioneller klassischer Musik, Konzerten Neuer Musik, Konzerten mit improvisierter Musik, Vereinskonzerten etc. • Musikhören in Verbindung mit einem besonderen Raum- oder Bewegungssetting (z. B. Musiker_innen sind zwischen den Hörenden im Raum verteilt; Musikhören in einem Bewegungssetting, das nicht von der Musik ablenkt, sondern die Intensität des Hörens unterstützt) • Vorbereitung auf den Besuch einer Musikveranstaltung (Informationen zum Musikgenre, Musikstil, zur Musikästhetik, Musiker_innenbiografie, Bandgeschichte/ Orchestergeschichte, musikgeschichtliche Hintergründe) • gemeinsamer Besuch von Sportveranstaltungen (z. B. Volley-, Basket-, Fußball): Welche Musik ist zu hören? Was bewirkt sie? • populäre Musik hören (aktuelle Stücke, Stücke aus der Geschichte der populären Musik) • Gattungen/Stile klassischer, neuer und populärer Musik hören (solistische- und Kammermusik, Orchestermusik, Chormusik, Musiktheater wie Operette, Oper, Musical; Blues, Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno, Drum´n´Bass, Heavy Metal, Reggae usw.) • Genres improvisierter Musik hören (Jazz bis 1950, Free Jazz (New York) und Creative Music (Chicago) der 1960 Jahre, zeitgenössischer Jazz, Neue Musik, regional geprägte Improvisationsmusik) • Differenzierung eines Genres, z. B. Hip-Hop: Eastcost, Westcost; Old School, New School, Next School, No School; TripHop; verschiedene Rap-und Reimstile • Bekanntmachen mit kulturellen, gesellschaftlichen, zeitgeschichtlichen und biografischen Zusammenhänge, die die Musik besser verstehen lassen • Gelegenheiten schaffen, sich mit anderen über musikalische Vorlieben auszutauschen • Reflexionen, Austausch und Diskussion über unterschiedliche Gesangsästhetik, Gesangsstile und -genres • Musikvideos gemeinsam anschauen und über verschiedene Fragen diskutieren (Welche Instrumente werden gezeigt?; Wie ist die Performance der Sänger/Musiker und Sängerinnen/ Musikerinnen dargestellt?; Wurde die Musik narrativ oder abstrakt umgesetzt?) • Kinder und Jugendliche schreiben ihre Fragen/Themen zum Thema Musik auf. • kritische Auseinandersetzung mit Lied- und Songtexten (kritische Analyse der Textinhalte; Fragen nach religiösen oder politischen Inhalten; Stimmen die Aussagen des Textes oder nicht?; Welche Argumente sprechen für, welche Argumente gegen einen Textinhalt?; Ist die Textaussage rassistisch, sexistisch, menschenverachtend, gewaltverherrlichend?; Welche Argumente lassen sich dem entgegenzusetzen?) • Austausch über die Funktion der Musik in früheren/heutigen Gesellschaften und Kulturen • Auseinandersetzung mit der Rolle der Musik bei der Funktionalisierung von Menschen für das Staatsinteresse • die Rolle der Musik bei der Werbung um Parteibotschaften, Wählerstimmen, Konsumgüter etc. • Diskussion über mediale Darstellungen von männlicher und weiblicher Sexualität im Zusammenhang mit Musik • Nutzung von Musiklexika, Musikhandbüchern		

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Gespräche über Abbildungen von Instrumenten, Instrumentalist_innen, Sänger_innen, Bands, Orchestern, Musikaufführungen • Literatur- und Internetrecherche zu verschiedenen Themen (z. B. Musik und Religion, Musik und Staat, Musik im Faschismus und Neo-Faschismus) • Recherche im Internet-Museum für „aussterbende Klänge“ (wie Kassettenrecorder-Spulgeräusche usw.) • Besuch im Instrumenten-Museum • kritische Auseinandersetzung mit Völkerkunde- und Übersee-Museen, in denen Musikinstrumente verschiedener Welt-Regionen als das „exotisch Fremde“ stumm zur Schau gestellt werden; Diskussion über „Transkulturalität“ • Musikmedien als Informationsquelle, um über Musik nachzudenken und zu diskutieren Musizieren • Musizieren und Singen zu Hause, in Schulräumen, in Probekellern/Proberäumen, in Jugendzentren, in Chor-, Musikverein und sonstigen Vereinsräumen • Gelegenheiten schaffen, in denen ein ungehemmtes, differenziertes Singen möglich ist • alte und neue Lieder (Volkslieder/Folklore) singen • Rock- und Popsongs, Reggae-, Heavy-Metal-Stücke, Bluessongs singen • Rap-Stücke reproduzieren und produzieren (verschiedene Rapstile, verschiedene Reimtypen, die phonetisch-rhythmisch-musikalische und die semantische Dimension des Black American English berücksichtigen) • Sprechgesang, Vocussion, Human Beatboxing ausprobieren • Kanons und mehrstimmige Chorlieder singen • Stimm- und Sprechstücke der Neuen Musik erkunden und als Vorlage für eigene Kompositionen und Improvisationen nutzen • gemeinsames Singen in verschiedenen Settings (Raumaufteilung, Konstellationen, Tutti-Duo-Solo, in Verbindung mit Bewegung) • gemeinsame Auswahl von Liedern/Songs für Schul-/Klassen-/Vereins-/Nachbarschaftsfeste • Materialien zum Thema „Musik und Sprache“ (Lautgedichte, Slam-Poetry) einsetzen (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, heteronom-expansive Bildung) • Text-Material von Schlagern, Pop- und Rocksongs, Raps, Jazzstandards, Folklore- und Kunstliedern kreativ bearbeiten • Beschäftigung und praktische Annäherung an verschiedene Singkulturen und Singtraditionen (verschiedene Regionen, Kulturen, Generationen, Genres, Stile, Stimmästhetik) • Computersoftware zum Thema „Aktives Singen“ • gemeinsam Texte für Songs, Rap-Stücke entwickeln und zu eigenen, gesampelten oder live gespielten Grooves und Breakbeats aufführen • verschiedene Orte, an denen akustische und elektronische Instrumente, Musikcomputer, Musiksoftware und Music-Games ausprobiert werden können (z. B. im Orchestergraben eines Theaters, im Proberaum einer Heavy-Metal-Band, bei einem DJ, in einem Computerraum) • groove-basierte Rhythmen als Bodypercussion und auf Schlaginstrumenten spielen • Interpretation und Improvisation von Stücken der Rock- und Popmusik • „freie“ und gebundene Improvisationen auf Instrumenten und Klangobjekten erproben • mit geeigneten Motiven, Themen und Stücken der klassischen Musik improvisieren • Umweltgeräusche aufnehmen und am Computer musikalisch verarbeiten • Spiel, Improvisation und Komposition mit Musiksamples am Computer • Musizieren in einem Rahmen, der Raum lässt für eigene Improvisationen und Interpretationen • Gelegenheit schaffen, unterschiedlichen instrumental Bedürfnissen, Vorlieben, Vorerfahrungen und Fähigkeiten in einer Gruppe nachgehen zu können • gemeinsame Klangexperimente und Instrumentalimprovisationen auswerten (mit Peers, mit anderen Bezugspersonen und mit Experten) • in einer Band, einem Kammer- oder Symphonieorchester spielen • Kinder und Jugendliche sammeln Lieblingsstücke, die sie mit anderen zusammen nachspielen und kreativ verändern können		

HETERONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Rappen, DJing und Breakdance auf Jams, in der Crew • Musizieren mit Gesangsmikrofon und Aufnahmegerät, Loopstation für Gesang und Instrument, Groovebox, Turntable • Musizieren mit Percussion-Instrumenten, mit weiteren Band- und Orchesterinstrumenten • Musizieren mit Verstärker-Equipment Musik und Bewegung • Tanzen zu Hause, auf Breakdance-Jams, in Jugendclubs, in Sport- und Tanzvereinen • unterschiedliche Raum- und Bewegungssettings, in denen Stimm- und Instrumentalklänge neu erlebt werden • unterschiedliche Settings, in denen die Bewegung zur Musik ungehemmt möglich ist; Wahrnehmung und Bewusstsein für Körperspannung und -lösung, für Raumwege und Bewegungsantrieb, für ganz- und teilkörperliche Bewegungen, für Bewegungen am Platz und im Raum (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung, heteronom-expansive Bildung) • Settings, in denen Bewegungsimpulse verschiedener Bewegungsstile ausprobiert werden und eigenes Bewegungspotential zur Musik eingesetzt wird • Settings, in denen unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionskonstellationen zur Musik möglich sind: Solo, Partner, Kleingruppe, Großgruppe • Musik in Bewegung umsetzen (Musikparameter in Bewegung übersetzen, Bewegungsparameter in Musik übersetzen; Bewegungs-Kontrapunkt zur Musik; klingende Tanzbewegungen, offene Formen) • Dirigiergesten als Anlass für stimmliche, instrumentale und bewegungsmäßige Gruppenimprovisationen • gemeinsame Entwicklung von Bewegungsimprovisationen und Choreographien zu populärer Musik (Hip-Hop, Techno, Drum'n'Bass, Heavy Metal), zu Alter und Neuer Musik, zu klassischer Musik, zur Musik verschiedener Kulturen (zeitlich, regional, sozial) • Bewegungsvokabular im Kontext bevorzugter Musikgenres sammeln und als Bewegungs-Improvisationsmaterial nutzen (Spielgestik von Musiker_innen, Gestik von Sänger_innen, typische Groove- und Tanzbewegungen zur entsprechenden Musik, Lifestyle-Bewegungstereotype) • Musik verschiedener Genres und Stile gemeinsam in Bewegung umsetzen • Besuch von Tanzfestivals im Rahmen der Freizeitgestaltung • Tanzgrafiken als Anregung für eigene Bewegungen zur Musik • Tanz-Videos, Tanzfilme als Inspiration für Musik und Bewegung • geeignete Musik für Bewegungsanlässe auf Audio-Medien speichern • Bewegungsmaterialien und -stilmittel verschiedener Tanz- und Kampfkünste ausprobieren und kreativ zu unterschiedlicher Musik verarbeiten (z. B. Breakdance, Bauchtanz, Capoeira, indischer Tanz, irischer Tanz, Karate, klassisches Ballett, Salsa, Tapdance) Visualisierung/Notation/Transfer • Stimmimprovisationen nach verschiedenen Spielregeln, nach grafischer Notation, nach optischer Lautpoesie, nach Lyrik und Prosatexten (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, heteronom-expansive Bildung) • musikalische Prozesse durch eigene Grafiken strukturieren • Notation rhythmischer, melodischer, harmonischer und klanglicher Phänomene • Bild-, Film- und Tanzmaterial, Gedichte, Verse, Prosa sowie Objekte als Anregung für eigene Musikimprovisationen und Kompositionen • traditionelle Notenschrift und Musikgrafiken zur Analyse und für die kreative Umsetzung nutzen • gemeinsam verschiedene Notationssysteme entschlüsseln (z. B. Rhythmusnotation im Time-Unit-Box-System) • gemeinsam Zeichensymbole für verschiedene Gestaltungsmittel der Musik finden, festlegen und musikalisch umsetzen • Comics und Kunstwerke als Auslöser für Stimm- und Instrumentalimprovisation in der Gruppe nutzen • Synästhesien für kreative Transfers bearbeiten und gemeinsame Musikperformances daraus entwickeln		

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• in Kleingruppen Zeichen für bestimmte Musikparameter entwickeln und mit der ganzen Gruppe musikalisch umsetzen • Je zwei Partner setzen einen Teil einer grafischen Partitur um; mehrere Paare einer Gruppe entwickeln daraus eine gemeinsame Gestaltung. • traditionell notiertes Notenmaterial räumlich verteilen; Kinder und Jugendliche begehen in Kleingruppen die Stationen und entwickeln stimmliche und instrumentale Umsetzungen • Bilder- und Bewegungsvorgaben einzelner Gruppenmitglieder gemeinsam in Musik übersetzen • einen Stummfilm stimmlich und instrumental begleiten • traditionelles Notenmaterial für Stimme/Instrument (Solo), für Kammermusik, Orchester, für Rock-Bands, Jazzbands, Neue Musik umsetzen • Song- und Liederbücher anbieten • Gesten und Handzeichen zur Strukturierung von Gruppenimprovisationen erfinden und verabreden • Kunst-Comics und Bilder/Objekte der Bildenden Kunst als Vorlage für Improvisationen und Performances nutzen • grafische Musik-Partituren von Bildenden Künstlern und Komponisten einbeziehen • synästhetische Videoclips und experimentelle Musikfilme als Anregung für den Musiktransfer nutzen • Electro-Videoclips anschauen, analysieren und als Anregung für eigene Produktionen einsetzen • Film- und Video-Material zur musikalischen Vertonung zur Verfügung stellen • Musik und Sprache (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, heteronom-expansive Bildung) • Musik und Bildende Kunst (vgl. Bildungsbereich 2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung, heteronom-expansive Bildung) • Musik und Proportionen/Zahlen (vgl. Bildungsbereich 2.4 Mathematische Bildung, heteronom-expansive Bildung)		

AUTONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Ein eigener Musikgeschmack wird entwickelt, der ausgelebt und gegenüber anderen begründet werden kann. Die sogenannte Erwachsenen-Musik wird bedeutsamer. Entwicklungsaufgaben wie Ablösung, Autonomie, Berufsvorbereitung, werden von musikbezogenen Tätigkeiten begleitet. Bestimmte Gewohnheiten der Musikrezeption bilden sich heraus, können reflektiert und verändert werden. Die frühere intensive Beschäftigung mit der eigenen Stimme oder einem Instrument kann weitergeführt oder wieder aufgenommen werden. Die Möglichkeit, jetzt ein Instrument zu erlernen, kann selbständig wahrgenommen und Musik als Berufsziel gewählt werden. Die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Funktionen von Musik und die Analyse kritikabler Song- und Liedtexte werden vertieft. Der Wunsch, sich der Musik hörend, musizierend, improvisierend, komponierend oder/und durch Informationen und Wissen anzunähern, wird selbständig umgesetzt.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Partner_innen, mit denen Musik erlebt, erfahren, erlernt wird, werden weitgehend selbständig ausgewählt. Der Besuch von Konzerten, Musikclubs und Diskotheken wird mit anderen Personen selbständig abgestimmt, verabredet und reflektiert. Das Engagement in Musik-Fanclubs, die Mitgliedschaft in musikbezogenen Jugendkulturen und/oder Vereinen wird bewusst gelebt. Professionelle Musiker_innen, Komponist_innen, Improvisator_innen dienen als Inspirationsquelle für das eigene Musikmachen. Die Entscheidung, in einer Band oder einem Orchester zu spielen, in einem Gesangsensemble, Chor, Gesangs- oder Musikverein mitzuwirken, kann sowohl musikalische als auch soziale Gründe haben und wird autonom getroffen. Das Internet wird für die Kommunikation und den Austausch von Wissen über Musik genutzt.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die Orte für die Musikrezeption und -produktion werden selbständig ausgewählt. Je nach Vorlieben werden weiterhin Klassik, Folklore-, Rock-, Pop- oder Jazzkonzerte besucht. Neue Räume zum Kennenlernen unbekannter Musikproduktionen werden selbständig aufgesucht. In Clubs, auf Ravepartys, bei Hip-Hop-Jams, auf Reggae- oder Heavy-Metal-Festivals und bei anderen Musikevents wird getanzt. Die Nutzung öffentlicher und privater Räume, die Beschaffung von Materialien für die Rezeption und Produktion von Musik geschehen selbständig und gezielt. Die autonome Nutzung des Internets dient immer stärker auch der Wissensaneignung und Hintergrund-Information über die favorisierte Musik und die Musiker_innen. Die Ausstattung mit Musikequipment für das Hören oder die Produktion von Musik wird eigenständig verfolgt.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Musikhören, Wissen und Reflexion • Musik wird als Mittel zur Befriedigung verschiedener Bedürfnisse autonom genutzt (affektiv, kognitiv und sensomotorisch). • Das Wissen über verschiedene, historische sowie gesellschaftliche Aspekte der Musik und über musikimmanente Themen wird erweitert und reflektiert.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Musikhören, Wissen und Reflexion • reflektierter Austausch über musikimmanente Strukturen und die Beschreibung der Kontextabhängigkeit von Musik • komplexere Gespräche mit anderen über die Funktionen und Wirkungen von Musik • Austausch über Fragen der Musikästhetik in Schulen, Vereinen, Fanclubs, Internetforen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Musikhören, Wissen und Reflexion • Musikhören Im Musikunterricht in der Schule, in Live-Konzerten und Clubs, im Radio, Fernsehen und Internet, • Musik in öffentlichen Räumen (Bahnhöfe, Kaufhallen, Gaststätten, Hotels etc.) bewusst hören; Reflexion • Open-Air-Events und Sportereignisse in Bezug auf Musikinszenierung analysieren

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?		• Stimmästhetik kann unter Aspekten der kulturellen Diversität, Inter- und Transkulturalität betrachtet und mit anderen diskutiert werden	• Literatur zum Thema Musik im Zusammenhang mit Transzendenz/Religion, politischen/wirtschaftlichen Interessen, Bundeswehr/Krieg, Sportereignissen, Werbung lesen und reflektieren • Literatur zum Thema Musik im Faschismus (Deutschland, Europa, weltweit)
	Musizieren • Die eigene Stimme wird intuitiv und gezielt künstlerisch eingesetzt. • Lieder und Songs verschiedener Stile, Genres, Zeiten und Kulturen werden gesungen und als Mittel zur Improvisation genutzt. • Lieder und Songs werden auf Instrumenten nachgespielt und darüber improvisiert. • Das Interesse für ein komplexeres Musizieren, Improvisieren oder/und Komponieren wird selbständig verfolgt.	Musizieren • sich mittels Stimme interaktiv mit anderen musikalisch ausdrücken und an Gelingens-Prozessen arbeiten • die eigene Sprech- und Gesangsstimme im Austausch mit professionellen Erwachsenen weiter entwickeln • Stimmimprovisationen nach komplexen Regeln mit anderen erproben • reduktive und komplexe Instrumentalmusik im Zusammenspiel mit anderen erproben • Fertigkeiten im Instrumentalspiel bei einem Privat-Musiklehrer, an einer Musikschule oder im Verein erlernen oder vertiefen	Musizieren • Singen zu Hause, im Auto, in der Schule, im (Kirchen-) Chor, in verschiedenen Gesangsensembles, in einer Band, im Verein • Medien und Equipment, um die Stimme zu verstärken, aufzunehmen, elektronisch zu verändern • Klassenmusizieren an Schulen • Musizieren in Vereinsräumen, Jugendzentren, Clubs, Musikschulen • Proberäume, in denen Bands und Ensembles selbstbestimmt Musik machen können • Instrumente und Band-Equipment • Aufnahmegeräte • Musik-Computer
	Musik und Bewegung • Bewegung wird im Dialog mit Musik sowohl auf reduktiver als auch auf komplexer Ebene erkundet. • Bewegung kann als Mittel für einen vertieften Zugang zur Musik genutzt werden. • Komplexere Möglichkeiten der Bewegungskoordination für die Erkundung von Musik werden erprobt.	Musik und Bewegung • feste Bewegungsformen und offene Bewegungsimprovisationen mit anderen im Dialog mit der Musik entwickeln • in bestimmten Dance-Communities den gleichen Tanzinteressen nachgehen	Musik und Bewegung • Räume für Musik und Bewegung an Schulen, in Musik- und Sportvereinen • Internetseiten, Filme, Bücher etc. zum Thema Musik und Bewegung, Dance-Clubs, Dance-Events, Bühnentanz
	Visualisierung/Notation/Transfer • Grafische Notation und traditionelle Notenschrift werden zum Analysieren von Musik und zum Festhalten eigener Musikideen eingesetzt. • Musik wird mit anderen Ausdrucksmedien verbunden.	Visualisierung/Notation/Transfer • komplexe Grafiken von Musikparametern lesen, deuten und umsetzen • gemeinsam Musikgrafiken verschiedener Komponisten realisieren • in der Gruppe entwickelte Klanggestalten notieren und verarbeiten	Visualisierung/Notation/Transfer • Materialien zur Visualisierung und für den Transfer von anderen Kunstsparten zur Musik (musikalische Grafik, Notenmaterial, Bildende Kunst, Kunst-Comics, Film)

AUTONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Musik hören, Wissen und Reflexion • autonome Auswahl von Musikstücken beim Musikhören und bei der Bestimmung von Musikrezeptions-Räumen • Gelegenheiten, Musik als Performance-Kunst zu erleben und zu reflektieren • Gelegenheiten zur Wissensaneignung (Musikgeschichte im zeitlichen, regionalen und gesellschaftlichen Kontext; Ästhetik und Gestaltungsmittel verschiedener zeitgenössischer und traditioneller Musikrichtungen, z. B. Rock-, Pop-, Jazzmusik; Folkloremusik, klassische Musik, Neue Musik, regionale Musik) • Wissensbestände über Strukturen und Gestaltungsmittel unterschiedlicher Musikrichtungen sammeln und reflektieren (Rock-, Pop-, Jazzmusik; Folkloremusik, klassische Musik, Neue Musik; Subströmungen in den Bereichen Jazz/improvisierte Musik und Neue Musik; Differenzierungen innerhalb eines Genres, z. B. Jazz: Swing, Bebop, Hard-Bop, Cool Jazz, Third Stream, Free Jazz, New Jazz; Reggae: Rocksteady, Ska; Reduktionskonzepte bei John Cage im Vergleich zum „Berliner Reduktionismus“ usw.) • Samples, Breakbeats im Original und in der Verarbeitung hören und analysieren • mit vertrauten Personen Lieblings-CDs anhören, Musik-Videos anschauen, diskutieren • gemeinsame Konzertbesuche, Austausch über Performance-Aspekte, ästhetische und atmosphärische Aspekte • Umgebungsmusik („Muzak“ auf Bahnhöfen, in Kaufhäusern, Cafés, Clubs usw.) gemeinsam erkunden, analysieren und improvisatorisch verfremden • zusammen mit anderen einen Musikclub besuchen, Austausch über subjektive Eindrücke, Wirkung und Gestaltung der Musik • gemeinsam mit Menschen unterschiedlicher regionaler und sozialer Herkunft Lieblings-Musikstücke anhören und sich darüber austauschen • Austausch mit anderen über die musikalische Vielfalt in der Gesellschaft • mit anderen über Strukturen und Gestaltungsmittel unterschiedlicher Musikrichtungen sprechen • Hören von Musik verschiedener Weltregionen und Wissensaneignung über die Geschichte regionaler Musiken (Afrika, Amerika, Asien, Australien/Ozeanien, Europa) • Wissen über regionale Musikbesonderheiten mit anderen sammeln, ein Quiz zusammenstellen und spielen • Wissen über Musik und Kolonialismus reflektieren • rassistische Stereotypen-Zuschreibungen in frühen und späteren Musikfilmen analysieren und diskutieren • Diskussion über stereotype Zu- und Festschreibungen von musikalischen Besonderheiten bezogen auf Region, Ethnie, sozialen Status, Geschlecht • Wissen über die repräsentative Symbolik von Musik (sie kann z. B. Gefühle und Vitalitätsaffekte ausdrücken) aneignen und Nutzung/ Missbrauch von Musik für gesellschaftliche und religiöse Zwecke untersuchen (Wirkungsweisen von Musik, Funktionen von Musik) • die Rolle der Musik in verschiedenen Jugendszenen (z. B. Gothics, Hooligans, Jesus Freaks, Neonazis, Punks, Raver, Skinheads); Musik als Heil-, Repräsentations- und Machtmittel; Musik in der Religion und im Schamanismus; Musik als Repräsentationsmittel von Staaten; Musik bei faschistischen Ideologien und Parteien in Deutschland; Musik im internationalen Faschismus; Musik in totalitären Staaten; Musik und Krieg; Musik als Aufputzmittel, z. B. für Soldaten im Krieg; Musik als Foltermedium) • Musikkonzepte der Schriftkultur und der oralen/auralen Kultur hören, lesen und analysieren • Wissensbestände über Strukturen und Gestaltungsmittel unterschiedlicher Musikrichtungen (Rock-, Pop-, Jazzmusik; Folkloremusik, klassische Musik, neue Musik) sammeln und anderen im Austausch zur Verfügung stellen • Literatur und Diskussion über Hybridität und Transkulturalität von Musik • Musikhören auf Partys, beim Besuch von Diskotheken, Clubräumen, Vereinen, Räumen von Jugendzentren		

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• zuhause Wissen aneignen über die gehörte Musik (Bücher, Radio, Fernsehen, Computer, Internet) • Musik-Bibliothek und Vorträge über Musik besuchen; Musikbücher, Musiklexika, CD-Rom und Internet, Apps zu verschiedenen Themen heranziehen • Musikfilme im Kino anschauen • CD- und DVD-Sammlung zu bestimmten Themen anlegen • Musik mittels MP3-Player, Smartphone, Internet-Radio-Stream hören • Musik für Computerspiele hören und analysieren • Material, Filme etc. zu den Themen Musikgeschichte, Musikinstrumente, Funktionen von Musik, Komponisten/Musiker und Rezipienten, Musikgenres, Musikgattungen und Stile • Expertengespräche mit Vertreter_innen von Musikvereinen, Chören, Musicals, Orchestern, Rock-, Pop- und Jazzbands, Musikproduzent_innen, Musiker_innen, Sänger_innen • Austausch mit Musik-Blogger_innen und in Musik-Fan-Foren im Internet Musizieren • Singen im Chor, im Ensemble, in einer Band • Stimmimprovisationen (ohne/mit Elektronik) off-stage/on-stage • Pop-, Rock- und Jazzsongs singen • Lieder aus verschiedenen Epochen und Weltregionen singen • europäische, amerikanische und weitere internationale Kunstlieder, Operetten-, Musical- und Opernarien nachsingen und analysieren • Bluessongs, Jazzstandards singen und analysieren • Rap im Hip-Hop-Jazz stimmlich umsetzen • regionale Hip-Hop-Musik rezipieren und analysieren • Singen bei Familienfesten, WG-Festen, Straßen- und Nachbarschaftsfesten, auf Jugendfreizeiten und Schulausflügen • Singen auf der Konzertbühne, in Chorvereinsräumen und Schulräumen • musikalisch geprägte Slam-Poetry umsetzen • offene Improvisationen mit Sprech- und Gesangsstimme • Singen mit und für andere(n) (Karaoke-Bar, Chor, Schulmusical) • Gesangsunterricht • Musizieren in einem Ensemble, einem Orchester, einer Band oder solistisch • autonome Wahl eines neu zu erlernenden Instrumentes im Einzel- oder Gruppenunterricht oder autodidaktisches Erlernen eines Instrumentes • „freie“ Improvisationen mit akustischen, elektronischen und Computer-Instrumenten im Proberaum/ vor Publikum • komponierte Musik interpretieren und mit ihren Gestaltungselementen improvisieren • Musik auf Instrumenten improvisieren • eine eigene Band gründen; einem Chor, Orchester oder Musikverein beitreten • Musizieren in Probekeller/Proberäumen, Vereins- oder Kirchenräumen • Improvisationsanleitungen, abgeleitet von der Improvisationsmusik des 20. und 21. Jahrhunderts • Materialien zu Breakbeats und Samples Musik und Bewegung • die eigene Körperlichkeit beim Singen, Musizieren und Bewegen bewusst wahrnehmen (Atmung, Haltung/Schwerkraft, Körperspannung/-Lösung, Bewegungsökonomie beim Singen, Musizieren, Tanzen) • musikbezogene Bewegungsimprovisationen und -gestaltungen (abstrakt/narrativ, Konzept-Kunst) • verschiedene Möglichkeiten und Gelegenheiten in Vereinen, Tanzclubs, Bildungsinstitutionen wahrnehmen, in denen die Verbindung der beiden Ausdrucksmedien Musik und Bewegung wirksam wird • Austausch und gegenseitiges Beibringen von bewegungsmäßigen Spezialfertigkeiten, Bewegungsmustern und Bewegungsstilen zur Musik • als Crew an Breakdance-Jams und Wettbewerben teilnehmen		

AUTONOM-EXPANSIVE musikalische Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• im Tanzverein gemeinsam Tänze entwickeln und aufführen (eigene Choreografien, Folkloretänze, Swing-Tänze, Latin-Tänze usw.) • gemeinsame Bewegungsimprovisationen zur Musik bei verschiedenen Anlässen • in Partyräumen, Tanzstudios, Diskotheken, Vereinsräumen, Schulräumen tanzen • Materialien zur Musik- und Bewegungsgestaltung von unterschiedlichen Festen in verschiedenen Kulturen sammeln • Tanzen im Club, in einem Verein, einer Tanzformation, im Tanzkurs • Besuch eines Kurses „Musik und Bewegung/Rhythmik“ in verschiedenen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen • Filme zum Thema Musik und Bewegung (Jazzdance, Tanzbewegungen im Rhythm & Blues, Bewegungsmaterial im Popbereich, z. B. Michael Jackson, Madonna; Bewegungssprache und -material zeitgenössischer Choreografen) Visualisierung/Notation/Transfer • ungewöhnliche Transfers von Musik und anderen Künsten gemeinsam entwickeln • Musik – Bild – Sprache (traditionelle und zeitgenössische Verbindungen) • Musik-CD/DVD-Cover und Booklet analysieren (Bildästhetik, Layout, Sprache, Informationen) (vgl. Bildungsbereich 2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung, autonom-expansive Bildung sowie Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, autonom-expansive Bildung) • gemeinsam komplexere Stimm- und Instrumentalimprovisationen ausprobieren, abgeleitet von Bewegung, Bildnerischem, Sprache, Film; eigene ästhetische Ansprüche entwickeln und mit anderen reflektieren • Improvisation in der Musik und in der bildenden Kunst (z. B. Ornette Coleman: Free Jazz – Jackson Pollock: White Light) • Komposition und Bildende Kunst (z. B. amerikanische Komponisten wie John Cage, Morton Feldman, Earle Brown, Christian Wolff und der Abstrakte Expressionismus; Anton Josef Riedl: optische Lautgedichte) (vgl. Bildungsbereich 2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung, heteronom-expansive Bildung) • Musik- und Bild-Beispiele von Künstlern, die sowohl im Musikbereich als auch in der Bildenden Kunst tätig sind oder waren (z. B. Arnold Schönberg, Barbara Heller, Han Bennink, Peter Brötzman, Tony Oxley, Keith Rowe) als Inspirationsquelle für den eigenen Medientransfer • Musik, angeregt durch Comics/Film (z. B. John Zorn: Spillane) • elektroakustische Komposition und Experimentalfilm (z. B. Beatriz Ferreyra, Komposition, und Jana Kluge, Video: „Expansion“, 2014); elektronische Komposition und Comicfilm (z. B. Paul Lansky: „The Dust Bunny“, 2004) • traditionelles Notenmaterial und grafische Notation zur Improvisationsmusik und Kompositionen des 20. und 21. Jahrhunderts • (Noten-)Material zu Musicals, Operetten, Opern, Symphonie- und Kammermusik • Notenmaterial von Songs und Liedern aus Notenheften, Song-Books, legales Notenmaterial aus dem Internet • Realbook-Notenmaterial für Jazzstandards, Chor-Noten für verschiedene Genres • grafische Vorlagen und Bildende Kunst als Anregung für Stimmimprovisationen, Text-Vorlagen für Stimmimprovisationen • Orchesternoten, Leadsheets und Transkriptionen von Rock-, Pop-, und Jazzstücken, Noten von Filmmusik • Transkriptionen von Grooves für Bass, Gitarre, Keyboard, Schlagzeug • Musik-Experten hinzuziehen für die Anleitung von Musiziergruppen und Bands • Materialien zum Thema „Musik – Bild – Sprache (z. B. „Pull my Daisy“ von Robert Frank, 1959, „Something from Nothing – The Art of Rap“ von Ice-T, 2012) • Filme zur musikbezogenen Slam-Poetry anschauen (vgl. Bildungsbereich 2.1 Sprachliche und schriftsprachliche Bildung, autonom-expansive Bildung) • künstlerische audiovisuelle Medien (z. B. avancierte Electro-Videoclips); Gestaltungen von Medientransfers mittels Computer (vgl. Bildungsbereich 2.9 Medienbildung, autonom-expansive Bildung) • Material für rhythmische Notationen (z. B. Time-Unit-Box-System) • Computergrafiken von Klangparametern als Impuls-Material für eigene Kompositionen und das improvisierende Musizieren • Notenmaterial, Musikgrafiken, Bilder, Handzeichen, Karten und Spielregeln von zeitgenössischen Komponisten, Improvisationskünstlern und Bildenden Künstlern als Anregung für eigene Ideen		

Literatur

- Auhagen, W., Bullerjahn, C. & Höge, H. (Hrsg.) (2011). Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation. In **Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie**. Bd. 21. Göttingen: Hogrefe.
- Baacke, D. (Hrsg.) (1998). **Handbuch Jugend und Musik**. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1993). Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. **Zeitschrift für Soziologie**, 22(3), S. 178-187.
- Binas-Preisendörfer, S. (2012). Selbst-Bildungen. Praktiken musikalischer und kultureller Sozialisation im Zeitalter medialer Multioptionalität. In H. Bockhorst, I.-V. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.) (2012), **Handbuch kulturelle Bildung**. München: Kopaed.
- Binas-Preisendörfer, S. & Unseld, M. (Hrsg.) (2012). Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bruhn, H., Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (Hrsg.) (2008). **Musikpsychologie. Das neue Handbuch**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dartsch, M. (2010). Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2014). Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M., Savage-Kroll, C., Schmidt, K., Steffen-Wittek, M., Stiller, B. & Vogel, C. (2015). **Timpano. Das neue Konzept für die Elementare Musikpraxis für Kinder von 0-10**. Kassel: Bosse-Verlag.
- Ferchhoff, W. (2011). Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS.
- Gembris, H. (1998). Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Forum Musikpädagogik Band 20. Augsburg: Wißner.
- Gruhn, W. (2010). Anfänge des Musiklernens. Eine lerntheoretische und entwicklungspsychologische Einführung. Hildesheim: OLMS.
- Hartmann, T. (2010). **Parasoziale Interaktion und Beziehung**. Baden-Baden: Nomos.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (2001). **Praxis der Musikpädagogik**. Kassel: Gustav Bosse.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (1997). Handbuch des Musikunterrichts. Bd. 1 Primarstufe, Bd. 2 Sekundarstufe 1, Bd. 3 Sekundarstufe 2. Kassel: Bärenreiter.
- Horton, D. & Wohl, R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction. Observations On Intimacy at a Distance. *Psychiatry*, 19(3), S. 215-229.

- Jank, W. (Hrsg.) (20145). **Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.** Berlin: Cornelsen.
- Klein, G. & Sting, W. (2005). Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung. In G. Klein, & W. Sting (Hrsg.). **Performance. Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst.** Bielefeld: Transcript.
- Kleinen, G. (Hrsg.) (2003). **Musik und Kind.** Laaber: Laaber.
- Klingmann, H. (2010). Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik. Bielefeld: Transcript.
- Leiser, H. (1985). Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Vorschulkindes. In K.-H. Zarius (Hrsg.), **Musikalische Früherziehung. Grundlagen und Grundfragen** (S. 75-93). Mainz: Schott.
- Ludwig, S. (Hrsg.) (1984). Heinrich Jacoby: Jenseits von Musikalisch und Unmusikalisch. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel der Musik. Hamburg: Christians.
- Mattig, R. (2009). Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft. Bielefeld: Transcript.
- Ribke, J. (1995). Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio.
- Richter, Ch. (1993). Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik. In Ch. Richter (Hrsg.), **Handbuch der Musikpädagogik Band 2** (S. 65-116). Kassel: Bärenreiter.
- Schaefer, G. (1992). **Rhythmik als interaktionspädagogisches Konzept.** Solingen: Waldkauz-Verlag.
- Solomos, M. (2004). Postmodernism and Globalization. About Hybridization in Music. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), **Welt@Musik – Musik interkulturell (Bd. 44)** (S. 111-119). Mainz: Schott
- Stadler Elmer, S. (2002). Kinder singen Lieder. Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Münster: GRIN.
- Stadler Elmer, S. (2000). Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: Nepomuk.
- Steffen-Wittek, M. & Dartsch, M. (Hrsg.) (2014). Improvisation – Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik. Regensburg. ConBrio.
- Stern, D. (1998). **Die Lebenserfahrung des Säuglings.** Stuttgart: Klett Cotta.
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (Hrsg.) (2013). **Spektrum Rhythmik. Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis,** Bonn: Verband deutscher Musikschulen.
- Vogt, S. (2005). Clubräume – Freiräume. Musikalische Lebensentwürfe in den Jugendkulturen Berlins. In Ch. Kaden (Hrsg.), **Buchreihe Musiksoziologie (Band 14).** Kassel: Bärenreiter.

- Welsch, W. (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska & C. Machold (Hrsg.), **Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz**. Bielefeld: Transcript.
- Zaiser, D. (2011). Rhythmus und Performance. Kulturprojekte als Chance für sozial benachteiligte und straffällige Jugendliche. München: Kopaed.





2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung

Die Konstruktionen von Welt besitzen, z. B. in Form innerer Bilder, Klänge oder Stimmen, eine ästhetische Dimension. Folglich sollte sich eine erfahrungsbasierte Bildung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der „Verknüpfung von Ich und Welt“ nicht nur auf kognitive, sondern auch auf ästhetische Prozesse beziehen.

Künstlerisch-ästhetische Bildung kann sich auf unterschiedliche ästhetische und auch auf körperlich-inszenierende performative Ausdrucksformen sowie auf die Gestaltung sozialer Prozesse beziehen.

schiedliche Ausdrucksformen sollten anerkannt und auf die jeweiligen Lebenswelten bezogen werden. Das setzt auch voraus, nicht nur monokulturell europäische, sondern vielfältige Bildungswelten einzubeziehen.

Es sollte ermöglicht werden, die eigenen ästhetischen Vorlieben und Interessen anderen mitzuteilen, auch um diese zu verändern. Die biografische Bedeutsamkeit der gestalteten Umwelt sollte erfahrbar werden.

Kinder und Jugendliche können in der Zusammenarbeit verschiedener Professionen die lebensweltliche Relevanz der künstlerisch-ästhetischen Bildung erfahren. Dabei hilft die Verzahnung künstlerischer und pädagogischer Professionalität, Bildungspotentiale von Kunst und Kultur in besonderer Weise produktiv zu machen.

Programme, bei denen Kinder und Jugendliche zu Museumsführer_innen für andere Kinder und Jugendliche werden, unterstützen dabei, sich selbst als kompetente Persönlichkeit zu erfahren.

Was verstehen wir unter künstlerisch-ästhetischer Bildung?

Wie können wir künstlerisch-ästhetische Bildung unterstützen?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Wie kann künstlerisch-ästhetische Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter künstlerisch-ästhetischer Bildung?

Präambel

Erfahrungen von Welt sind grundsätzlich ästhetisch³¹, d. h. sie basieren auf unterschiedlichen Wahrnehmungsprozessen wie Sehen, Tasten, Hören, Riechen, Schmecken und der Empfindung der Bewegung des eigenen Körpers. Aber auch die Konstruktionen von Welt besitzen, z. B. in Form innerer Bilder, Klänge oder Stimmen, eine ästhetische Dimension. Folglich sollte sich eine erfahrungsbasierte Bildung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der „Verknüpfung von Ich und Welt“ (vgl. Kapitel 1 **Bildungswissenschaftliche Grundlagen**) nicht nur auf kognitive, sondern auch auf sinnliche und die Empfindung ansprechende Prozesse beziehen.

Kunst stellt eine besondere Form des ästhetischen Ausdrucks dar und verändert sich mit dem Wandel der Zeit. Aufgrund ihrer Wandlungsfähigkeit gibt Kunst Auskunft über die jeweilige Zeit, ihre Welt-, Gesellschafts- und Menschenbilder. Gleichzeitig ist sie in der Vermittlung von Idealen und Konventionen daran beteiligt, zeittypische Darstellungs- und Wahrnehmungsformen zu prägen.

Traditionell werden die Kunstgattungen Bildende Kunst, Darstellende Kunst, Musik und Literatur voneinander unterschieden. Zur Bildenden Kunst lassen sich nach Kunsttheorien, die zur Zeit der Renaissance entstanden, die Malerei, die Skulptur und die Architektur zählen. Künstler wie Leonardo da Vinci (1452-1519), Albrecht Dürer (1471-1528) und Rembrandt (1606-1669) etablierten die Handzeichnung und die Druckgrafik als weitere Formen der Bildenden Kunst. Im 19. Jahrhundert wurden das Kunstgewerbe und damit Ornament, Möbelbau und Mode als angewandte Teilbereiche der Bildenden Kunst definiert. Mit dem Aufkommen technischer Medien wie Fotografie und Film und ihrer künstlerischen Anwendung differenzierte sich das Feld der Bildenden Kunst im 20. Jahrhundert weiter aus. Dabei integrieren insbesondere die zeitbasierten Medien wie Film und Video körperbasierte, inszenierende Ausdrucksformen. Damit entstehen Schnittstellen zwischen der Bildenden und der Darstellenden Kunst, zu der das Sprech- und Musiktheater sowie der Tanz zählen. Mit der Entwicklung der **Performance-, Medien- und Aktionskunst** und mit künstlerischen Events etwa im **Dadaismus** oder auch der **Sozialen Plastik** wurden diese Grenzüberschreitungen zwischen den unterschiedlichen Kunstgattungen fortgeschrieben.³²

Der Bildungsbereich „Künstlerisch-ästhetische Bildung“ bezieht sich auf dieses weite Verständnis Bildender Kunst und zeigt auf, welche Potentiale der aktive, handelnde Umgang mit den verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen bietet, um Kinder und Jugendliche in ihren Selbstbildungsprozessen zu unterstützen. Auf grenzüberschreitende Verknüpfungen mit der Darstellenden Kunst und mit anderen Bildungsbereichen (vgl. u. a. Kapitel 2.1 **Sprachliche und schriftsprachliche Bildung**; Kapitel 2.2 **Physische und psychische Gesundheitsbildung**; Kapitel 2.5 **Musikalische Bildung**; Kapitel 2.9 **Medienbildung**) wird in einem abschließenden interdisziplinären Ausblick hingewiesen.

³¹) „Ästhetisch“ wird hier Sinne des griechischen Begriffs „aisthesis“ verwendet, der sich auf die Lehre von der sinnlichen, körperlichen Wahrnehmung und Empfindung bezieht.

³²) In den Thüringer Lehrplänen für das Schulfach Kunst schlägt sich diese Erweiterung des Kunstverständnisses nieder, auch wenn hier andere Zuordnungen von Kunstformen – etwa zu den Lernbereichen Bildende Kunst (Malerei, Plastik, Grafik), Visuelle Medien und Gestaltete Umwelt – vorgenommen werden.

Die Sozialisation – also das Hineinwachsen von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft und die Ausbildung der Persönlichkeit im Austausch mit der Umwelt – ist sowohl durch soziale Beziehungen geprägt als auch durch ästhetische Erfahrungen – z. B. im Umgang mit Bildern, Architektur, Klängen und Objekten. Sozialisation findet innerhalb einer konkret erfahrbaren Umwelt statt und hat eine ästhetische Dimension. Ästhetische Vorlieben und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen sind somit auch durch Milieu-, Geschlechts- und Kulturzugehörigkeit geprägt, diese Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen drücken sich ebenso ästhetisch, z. B. im Kleidungs- und Einrichtungsstil und in Musikvorlieben, aus. Aber auch selbst oder von anderen vorgenommene Ausschlüsse aus sozialen Gruppen besitzen eine

ästhetische Komponente. Sie basieren z. B. darauf, sich aufgrund von bestimmten Gestaltungen einer Umwelt als nicht zugehörig zu empfinden oder auch auf einer bestimmten Form der Wahrnehmung einer Person, die aufgrund ihrer Erscheinung als „Anderer“ identifiziert wird. Künstlerisch-ästhetische Bildung muss auf die jeweiligen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet sein und die unterschiedlichen ästhetischen Sozialisationen von Kindern und Jugendlichen anerkennen. Zugleich soll sie ihnen neue Erfahrungen mit ihnen unbekannten kulturellen Welten ermöglichen. Sie hat damit die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in ihrer vorurteilsfreien Wahrnehmung von ästhetischen Ausdrucksformen und Erscheinungen von anderen zu unterstützen. In einer von Globalisierung und Migration geprägten Welt bedeutet das auch, nicht nur monokulturell europäische, sondern vielfältige Bildwelten einzubeziehen. Dabei wird ein weites Verständnis vom Bild zugrunde gelegt, das jegliche sinnlich wahrnehmbaren Ausdrucksformen wie Tanz, Inszenierung, Skulptur, Musik, Sprache u. a., die „innere Bilder“ erzeugen, einbezieht.

Wesentlich für eine auf kulturelle Vielfalt ausgerichtete künstlerisch-ästhetische Bildung ist zum einen die Möglichkeit, die eigene Individualität zum Ausdruck zu bringen, und zum anderen, sich mit dem Anderen und auch Unbekannten auseinanderzusetzen. Kinder und Jugendliche können so die Fähigkeit entwickeln, Irritationen und Fremderfahrungen nicht als bedrohlich, sondern als konstruktiv herausfordernd zu erfahren. Mit der Thematisierung von Ängsten und Tabus rückt dabei auch „das Fremde in mir“ in den Fokus. U. a. mit Malereien, Comics, Rollenspielen und Performances können diese Innenwelten in Angeboten der künstlerisch-ästhetischen Bildung z. B. in Kindertageseinrichtung, Schule und Jugendarbeit zum Ausdruck gebracht und kommuniziert werden, wobei das Kennenlernen von künstlerischen Werken und Inszenierungen hierfür exemplarische Darstellungsformen vermittelt.

Die Beschäftigung mit Kunst fordert Kinder und Jugendliche somit nicht nur zur Beschäftigung mit bereits vorhandenen Kulturgütern auf, sondern auch dazu in kreativen und experimentellen Prozessen neue Darstellungsformen zu finden, und so an der Hervorbringung von Kultur selbst teilzuhaben, wobei alle Formen der Kinder- und Jugendkultur einzubeziehen sind. Um diese kulturellen Prozesse zu begünstigen, ist es notwendig, Kindern und Jugendlichen entsprechende Räume für ästhetische Erfahrungen, künstlerische Praxis und für die Begegnung mit Kunst zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig müssen Gelegenheiten dafür geschaffen werden, künstlerische Produktionen von Kindern und Jugendlichen – Malereien, Zeichnungen, Inszenierungen, Videos u. a. – öffentlich zu zeigen. „Kunsträume“ werden dabei nicht nur zur Verfügung gestellt, sondern werden durch Kommunikation und Interaktion gebildet. Sozialräumlichkeit (vgl. Kapitel 1.3 **Kultur, Raum und Raumaneignung**), d. h. die Einbeziehung des durch soziale, kommunikative Prozesse gestalteten Raums, ist somit eine wesentliche Dimension künstlerisch-ästhetischer Bildung.

In der künstlerisch-ästhetischen Bildung werden Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung von Selbst- und Weltbezügen durch eine Verknüpfung von sinnlichen Erfahrungen mit inhaltlichen Auseinandersetzungen unterstützt. Ästhetische Handlungsformen können von spezifischen Fragestellungen – z. B. naturkundlicher, biografischer oder gesellschaftlicher Art – ausgehen oder auch zu diesen führen, wobei die Beschäftigung mit Kunst Erfahrungsfelder bietet, um die Entwicklung eines sinnesbasierten Wissens anzuregen.

Aktionskunst

Die Aktionskunst kann der bildenden Kunst zugerechnet werden, allerdings wird sie durch Handlungen – Aktionen – vor einem Publikum vollzogen und überschreitet somit einen werkbezogenen Kunstbegriff. Hierbei können Objekte und räumliche Arrangements – „Environments“ – entstehen, die Spuren der stattgefundenen Aktion bilden. Die Aktionskunst ist seit den 1960er Jahren in der Kunstszene präsent. Mit ihr wird allerdings auf ältere künstlerische Ausdrucksweisen zurückgegriffen, wie auf die z. T. provozierenden Ausdrucksformen der in den 1930er Jahren entwickelten Dada-Bewegung, mit denen bewusst bürgerliche Konventionen übertreten wurden. Die Aktionskunst weist somit einen kritischen und grenzüberschreitenden Charakter auf.

Dada(-ismus)

Als Dada oder Dadaismus wird eine künstlerische und literarische Bewegung bezeichnet, die 1916 in Zürich begründet wurde und im Wesentlichen durch eine (meist parodisierende) Ablehnung von „konventioneller“ Kunst und bürgerlichen Idealen charakterisiert ist. Der prinzipielle Zweifel an bestehenden gesellschaftlichen und kunsttheoretischen Wertesystemen zeigt sich in einer Pluralität formaler Ausdrucksmöglichkeiten. So werden oftmals zufallsgesteuerte Aktionen in Bild und Wort angewendet und das künstlerische Material durch „profane“ Fundobjekte (Alltagsgegenstände, Papierfetzen etc.) erweitert.

Flashmob

Flashmobs sind kurze, scheinbar zufällige Menschenansammlungen an öffentlichen Orten, die aber verdeckt geplant werden. Die Teilnehmer kennen und verabreden sich via Internet und streben ein kurzes unterhaltsames Event an. Während des Treffens führen sie eine kollektive Handlung aus, z. B. eine Kissenschlacht, plötzliches Erstarren, gemeinsames Wiederholen einer Silbe. Die Reaktionen nichteingeweihter Anwesender sind Teil der Aktion. Daher werden stets öffentliche, gut besuchte Orte ausgewählt. Der Flashmob besitzt durch seine Ereignishaftigkeit einen performativen Charakter und weist durch Improvisation, Spiel und eine fehlende Funktion der Handlung eine starke Nähe zu künstlerischen Aktionen auf, auch wenn er nicht von professionellen Künstler_innen initiiert wird.

Konzeptkunst

Wesentliches Element der Konzeptkunst (engl. concept art) bildet die gedankliche Überlegung – das Konzept, das der künstlerischen Arbeit zugrunde liegt, und nicht ein fertig gestelltes Werk. Konzeptuelle Kunstwerke können unterschiedliche Gestalt annehmen, wie z. B. Varianten einer gleichbleibenden geometrischen Form oder fotografische Dokumentationen ein und desselben Ortes zu unterschiedlichen Zeiten. Andere Formen der Konzeptkunst können mit der Durchführung von geplanten Aktionen oder mit der Anfertigung von tagebuchartigen Notizen und Skizzen zu einem Thema realisiert werden. Weitere wichtige Bestandteile eines konzeptuellen Kunstwerks sind ihre – u. a. gesellschaftlichen, historischen, sozialen – Kontexte sowie die Betrachtenden. Letztere setzen durch ihre eigenen Assoziationen und Gedanken die künstlerische Arbeit gedanklich fort.

Medienkunst

bezeichnet künstlerische Arbeiten, die in der Regel mit elektronischen und oft digitalen Medien produziert werden. Der Begriff „Medienkunst“ basiert aber nicht nur auf dieser eher eingeschränkten Verwendung des Begriffs „Medien“. Er bezieht sich auch auf die kritische Auseinandersetzung mit der Wirkung, die mit diesen künstlerischen Arbeiten inhaltlich stattfindet. Indem Medienformate wie TV-Sendungen, Websites, Videoclips und Computerspiele aufgegriffen werden, werden ihre Inhalte und gesellschaftlichen Bedeutungen reflektiert. Der Begriff Medienkunst kann somit auch zur Anwendung kommen, wenn die künstlerische Arbeit nicht mit elektronischen Medien erstellt wurde, sie sich aber thematisch mit Medien und der Medialisierung unserer Welt auseinandersetzt.

Performance-Kunst

Die Performance-Kunst (engl. performance art) ist eine Kunstform, die mit Handlungen entsteht. Damit befindet sie sich an der Schnittstelle zu den Darstellenden Künsten wie dem Theater, der Oper und dem Tanz. Eine Performance erfolgt als Live-Aufführung, so dass die Betrachtenden indirekt durch ihre Anwesenheit die jeweilige Aufführung beeinflussen. Der Performance liegt kein genauer Ablaufplan zugrunde, da sie auf Improvisation basiert, die im Rahmen einer zeitlich und räumlich strukturierenden Choreographie stattfindet. Performances werden oft auch mit Medien, z. B. mit Foto, Film und Video, dokumentiert und können so in einer medialen Umsetzung auch nach der Livepräsentation betrachtet werden.

Rauminstallation

Mit der Rauminstallation wandelt sich die Skulptur von einer geschlossenen Form zu einem begehbaren Arrangement. In diesem sind Objekte so angeordnet, dass sie einen Bezug zum umgebenden Raum aufnehmen und teilweise auch dessen Form oder Geschichte aufgreifen. Die Betrachtenden werden bei dieser Form der Kunsterfahrung stärker physisch einbezogen und statt ein Werk distanziert zu betrachten, werden sie durch ihre Präsenz zum Teil der künstlerischen Arbeit.

Soziale Plastik

Soziale Plastik bezeichnet ein erweitertes Kunstverständnis des deutschen Künstlers Joseph Beuys, nach welchem alle möglichen Gegenstände, Räume und Aktionen, auch Erziehung, Forschung und Politik, jegliche zwischenmenschlichen Beziehungen, ja selbst der einzelne Mensch mit seinem Denken zum Kunstwerk werden können. Im Gegensatz zu formalästhetischen Kunsttheorien, die sich auf Werke beziehen, schließt Beuys' Kunstbegriff dasjenige menschliche Handeln mit ein, dass gesellschaftliche Strukturen formt. Das Kunstwerk ist somit nicht auf das materiell erfassbare Artefakt reduzierbar. Beuys propagiert, dass jeder an der kreativen Gestaltung der Gesellschaft teilhaben kann. Die Theorie der Sozialen Plastik stellt heraus, dass jeder Mensch durch sein Handeln zum Wohl der Gesellschaft auf jene "plastizierend" einwirken kann. In diesem Zusammenhang formulierte Beuys 1967 seine These „Jeder Mensch ist ein Künstler“.

In der Auseinandersetzung mit Kunst kommen sehr unterschiedliche Arbeitsformen und Strategien zum Einsatz. Hierzu gehören neben Malerei, Skulptur, **Installation**, **Konzept- und Medienkunst** auch körper- und sozialraumbezogene Praxisformen wie **Performances**, **Aktionskunst**, theatrale Inszenierungen und **Flashmobs**, wobei Affinitäten zwischen Kunst und kinder- und jugendkulturellen Aktivitäten produktiv gemacht werden können. Diese können kunstnahe Strategien in ihren eigenen Arbeiten wiederfinden und anwenden und sie erleben damit eine subjekt- und handlungsorientierte Annäherung an Kunst. Hiermit in Verbindung vermitteltes kunstgeschichtliches Wissen kann eine nachhaltige Wirksamkeit entfalten. Kunst kann als eine Ressource erfahren werden, die für eigene Darstellungsabsichten nutzbar ist. Sie besitzt dann keinen ausschließenden – exklusiven –, sondern einen inklusiven Charakter und fördert die Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen.

Künstlerisch-ästhetische Bildung unterstützt die ästhetische Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung ihrer Sensibilität und Reflexivität gegenüber eigenen und fremden ästhetischen Ausdrucksformen und sie schafft einen Rahmen für eine subjektorientierte Aneignung von Kunst. Hierzu werden Angebote zur künstlerisch-ästhetischen Praxis, zur Kunstrezeption und zur Vermittlung von Wissen über Kunst offeriert. Künstlerisch-ästhetische Bildung bietet Kindern und Jugendlichen ein Feld zur Entfaltung ihres kommunikativen Vermögens, ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, zur Erweiterung ihres Wissensrepertoires und zur Unterstützung ihrer gesellschaftlichen Partizipation.

Erfahrungen mit Kunst und künstlerischen Strategien müssen es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre eigenen Sichtweisen und Interessen wirkungsvoll zum Ausdruck zu bringen und Kunst als Kommunikationsmittel zu erfahren, mit dem sie Welt gestalten können. Eine solche Teilhabe bedarf kultureller Lernorte wie Museen, Galerien, Gedenkstätten u. a., die als zugänglich erfahren werden.

In der pädagogischen Begleitung der künstlerisch-ästhetischen Handlungen von Kindern und Jugendlichen ist eine Balance zu finden zwischen einer Ermöglichung individueller Vorlieben und der Herausforderung zu deren Erweiterung. So ist es in der künstlerisch-ästhetischen Praxis grundlegend, experimentelle Vorgehensweisen und damit Kinder und Jugendliche zum Erfinden von für sie neuen Ausdruckformen anzuregen. Bereits geprägte Schemata und stereotype Darstellungsformen

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

Verfremdung

Ein bekanntes Objekt oder Motiv wird auf eine Art und Weise dargestellt, dass es ungewohnt und oft auf den ersten Blick nicht erkennbar erscheint. Hiermit werden konventionelle Wahrnehmungen irritiert und Einordnungen in bekannte Schemata verhindert. Stattdessen findet eine bewusste, aktive Wahrnehmung statt, die zu neuen Lesarten und Deutungen führt. Es handelt sich bei der Verfremdung um eine künstlerische Strategie, mit der Reflexionen und kritisches Hinterfragen angeregt werden.

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

Interkulturelle/ Transkulturelle Ästhetik

Während sich Interkulturalität auf die Begegnung unterschiedlicher Kulturen bezieht, beschreibt Transkulturalität übergreifende Elemente, die alle Kulturen verbinden. Kulturen werden damit nicht als in sich geschlossene Gebilde verstanden, die sich im besten Fall berühren können, sondern sie werden als ein Netzwerk gedacht, dass Überschneidungspunkte und Gemeinsamkeiten aufweist. Diese Verwandtschaften zwischen den Kulturen können in Motiven, Symbolen und Stilen erkannt werden, die in Kunstwerken, Designobjekten und Alltagsgestaltungen verwendet werden.

können so erweitert werden. Ungewohnte und wenig vorgeformte Materialien wie Natur- und Alltagsmaterialien, Gefundenes und Weggeworfenes unterstützen dies ebenso wie spontane Gestaltungsprozesse und die Integration des Zufalls und des Spiels. Spielerische künstlerische Handlungsformen bieten sich für die Aktivitäten in Gruppen an, wodurch soziale Momente als Elemente künstlerischer Prozesse einbezogen und erfahrbar werden.

Eine wesentliche Bedeutung kommt der Verknüpfung unterschiedlicher analoger und digitaler Medien zu, da die Verbindung unterschiedlicher medialer Darstellungsformen zu kreativen Übersetzungsprozessen auffordert. Der Auseinandersetzung mit **Gegenwartskunst** kommt in der künstlerisch-ästhetischen Bildung eine besondere Bedeutung zu, da sie in der Beschäftigung mit aktuellen Fragen und vor dem Hintergrund gegenwärtiger, auch für Kinder und Jugendliche relevanter Ereignisse entwickelt wird. Sie arbeitet u. a. mit Verfahren der **Verfremdung**, der Irritation und der Mehrdeutigkeit und bietet somit die Chance, die Art und Weise der eigenen Wahrnehmung und damit der eigenen Konstruktion von Welt zu untersuchen und zu erweitern.

Kunst besitzt aber nicht nur aufgrund ihrer strukturellen Beschaffenheit eine Relevanz für Bildungsprozesse, sondern auch durch inhaltliche, konkret historische Bezüge. Sie stellt ein kulturelles Erbe dar und ist bedeutsam für die Entstehung von Erinnerungs- und Gedächtniskulturen. Kinder und Jugendliche können somit in ihrer Beschäftigung mit Kunst kulturelle Traditionen kennenlernen und sich diese individuell aneignen. Kunst dokumentiert außerdem historische Ereignisse und Entwicklungen und bietet Anknüpfungspunkte zu deren Reflexion.

Künstlerisch-ästhetische Bildung lebt von der Vielfalt unterschiedlicher Ausdrucksformen und steht deren Homogenisierung entgegen, die u. a. durch Klischees und Kommerzialisierung begünstigt wird. In der Pädagogik entsteht außerdem die Gefahr, Vielfältigkeit aufgrund von erwarteten Ausdrucksweisen von Kindern und Jugendlichen zu unterbinden, die normativ z. B. anhand ihres Alters und Entwicklungsstands festgelegt werden. Diese Orientierung an zu statischen Vorstellungen von entwicklungsbedingten Gestaltungsfähigkeiten verhindert eine pädagogische Begleitung des individuellen Ausdrucks von Kindern und Jugendlichen und der Ausdifferenzierung ihres bereits vorhandenen ästhetischen Vermögens in seiner Vielfältigkeit.

Kinder und Jugendliche sollten dabei auch nicht auf von außen definierte Zugehörigkeiten zu Geschlecht, Klasse, Kultur/Ethnie, Behinderung bzw. Nichtbehinderung u. a. festgeschrieben werden. Die Anerkennung von Vielfalt bedeutet vielmehr, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, eine Selbstverortung vorzunehmen und sich durch ästhetische Erforschungen selbst neu kennen zu lernen. Statt z. B. geschlechtsspezifische Themen und Arbeitsweisen auf Basis vermuteter Interessen von Mädchen und Jungen anzubieten, werden im Rahmen einer auf Vielfalt orientierten künstlerisch-ästhetischen Bildung geschlechterreflektierende Praxisformen initiiert, mit denen tradierte Verständnisformen von männlich und weiblich, die sich u. a. gesellschaftlich durch Bilder, Körpergesten und Kleidung vermitteln, hinterfragt werden.

In Bezug auf kulturelle Hintergründe bedeutet eine Orientierung auf Vielfalt, Kindern und Jugendlichen die Entwicklung kultureller Mehrfachzugehörigkeit zu ermöglichen, z. B. durch die Verknüpfung ästhetischer Ausdrucksformen unterschiedlicher Kulturen sowie die praktische und rezeptive Auseinandersetzung mit **interkulturellen** und **transkulturellen** Ästhetiken. Damit wird eine kulturelle Identität auf der Basis von Vielfalt gestärkt, die oft gerade – aber nicht nur – für

Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien eine adäquate kulturelle Verortung darstellen kann.

Methodisch kann in der künstlerischen Befragung von Stereotypen auch auf kinder- und jugendkulturelle Praxisformen zurückgegriffen werden, die oft mit Ironie, Persiflage und Übertreibung Distanz zur beobachteten Umwelt, aber auch zu sich selbst schaffen.

In der künstlerisch-ästhetischen Bildung besitzt die Zusammenarbeit von unterschiedlichen pädagogisch Tätigen und die Einbeziehung der Familien eine große Relevanz, was u. a. durch eine Verknüpfung formaler (Schule), nonformaler (Jugendkunstschule, Museum u. a.) und informeller (Familie, Freizeit) Bildung unterstützt wird. Schließlich umfasst die kulturelle Bildung – zu der die künstlerisch-ästhetische Bildung zählt – alle Lebensbereiche und lässt sich nicht auf eine institutionell verankerte Fachdisziplin beschränken.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Eine Kooperation mit langer Tradition ist die Zusammenarbeit von Lehrer_innen im Bereich Kunst und professionellen Künstler_innen, Fotograf_innen, Designer_innen u. a. Dabei hilft die Verzahnung von künstlerischer und pädagogischer Professionalität, Bildungspotentiale von Kunst und Kultur in besonderer Weise produktiv zu machen. Dies gelingt besonders dann, wenn Künstler_innen weniger als Sachkundige für bestimmte künstlerische Techniken verstanden werden, sondern vielmehr als Expert_innen für kreative und experimentelle Prozesse, die Selbsttätigkeit in hohem Maße herausfordern. Dieser Ansatz ist insbesondere in der Kooperation mit Künstler_innen in der Frühpädagogik in Krippen und Kindergärten bedeutsam. Künstler_innen haben hier die Aufgabe, im Rückgriff auf grundlegende künstlerische Praxisformen wie Materialerkundungen und spielerische Verfahren und auf der Grundlage der Beobachtung kindlicher Handlungsweisen basale und elementare künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse anzuregen. Erzieher_innen erhalten durch diese Kooperation die Gelegenheit, nicht nur künstlerische Methoden, sondern auch Haltungen kennenzulernen und zu ihrem eigenen professionellen Verfahren und Habitus in Beziehung zu setzen.

Wesentlich ist eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und des Austauschs in der Kooperation der unterschiedlichen pädagogisch Tätigen. Daher ist ein gleichberechtigtes Zusammenwirken wichtig, bei dem die jeweiligen Kompetenzen und Zuständigkeiten der Beteiligten respektiert werden.

Eine Vernetzung existiert auch – insbesondere im Rahmen der Ganztagsbildung – zwischen Schule und außerschulischen Kinder- und Jugendkultureinrichtungen wie Jugendkunstschulen, Kinder- und Jugend-Theatern, Kinderateliers und Kindermuseen. Als Bestandteil kommunaler Bildungslandschaften schaffen diese Vernetzungen unterstützende Bedingungen für die künstlerisch-ästhetische Bildung. Das mit der Ganztagschule angestrebte Ziel, nicht nur einen Lernort, sondern auch einen Lebensort zu schaffen, kann im frühkindlichen Bereich mit der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren verfolgt werden, in denen die frühkindliche künstlerisch-ästhetische Bildung ihre überfachlichen Potentiale entfalten kann. Es werden hiermit sozialräumliche Strukturen geschaffen, die eine Gemeinwesenorientierung ermöglichen und dazu beitragen, dass künstlerisch-ästhetische Bildung sich auf die Qualität des sozialen Raums, z. B. bezüglich der Kommunikation und gegenseitigen Wahrnehmung von Bewohner/innen eines Stadtteils, auswirkt. Insbesondere Künstler/innen, die im und mit dem öffentlichen Raum arbeiten und soziale Prozesse als wesentliche Elemente ihrer künstlerischen Praxis begreifen, können hierzu – z. B. als Kunstvermittler_innen – in der Bildungsarbeit ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einbringen.

Eine besondere biografische Herausforderung für Kinder und Jugendliche bildet die Gestaltung von Übergängen z. B. zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, Grundschule und weiterführender Schule und Schule und Berufsleben bzw. Studium. Künstlerisch-ästhetische Angebote können die Bewältigung dieser Übergänge unterstützen, indem mit künstlerischen Mitteln Erwartungen gegenüber der neuen Lebensphase und Erfahrungen mit dieser zum Ausdruck gebracht werden und das aktive Erkunden neuer Gegebenheiten ermöglicht wird. Die Verknüpfung der verschiedenen Bildungsorte wird z. B. durch ästhetische Recherchen und Dokumentationen des neuen und des bekannten Orts mit Zeichenstift, Video, Fotografie u. a. gefördert. Das Abschiednehmen und Ankommen sowie die Annäherung an den neuen Ort einschließlich hemmender und fördernder Faktoren können beispielsweise durch Bild-Tagebücher dokumentiert und kommuniziert werden.

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

Künstlerisch-ästhetische Bildung findet vor dem Hintergrund des Wandels von Kunst und Gesellschaft statt und muss in diesem Kontext betrachtet werden. So wirkt sich die Veränderung des Verständnisses von Kunst auf die Bildungsaufgaben aus, die einer künstlerisch-ästhetischen Bildung zugeschrieben werden, gesellschaftliche Veränderungen eröffnen neue Perspektiven und Fragestellungen. So ist es z. B. im Zeitalter der Globalisierung von Interesse zu beobachten, welche künstlerischen und gestalterischen Strömungen weltweite Verbreitung finden und welche gegenseitigen Beeinflussungen hierbei entstehen. Für eine Migrationsgesellschaft ist es von Bedeutung, kulturübergreifende Verknüpfungen – z. B. zwischen christlichen und islamischen Ausdruckformen in der Kunst – zu entdecken. Gleichzeitig machen diese kulturübergreifenden Betrachtungen auf Konstanten in den jeweiligen Kulturen aufmerksam.

Neben diesen globalen Betrachtungsweisen sind auch lokale Kontexte für die künstlerisch-ästhetische Bildung bedeutsam. Diese betreffen die konkrete Situation vor Ort und vorhandene oder auch fehlende Infrastrukturen. So ist es insbesondere in den ländlichen Regionen schwieriger, Anknüpfungen an kulturelle Bildungsorte und -institutionen zu finden. Andererseits begünstigt die Nähe zur Natur und die Verfügbarkeit von weniger strukturierten Räumen primäre ästhetische Erfahrungen, was insbesondere für die künstlerisch-ästhetische Bildung von Kindern bedeutsam ist. Es besteht jedoch die Herausforderung, z. B. in Kooperation mit Kunstinstitutionen und Kultureinrichtungen aus den Städten Angebote für den ländlichen Raum zu schaffen oder auch Möglichkeiten, um die Mobilität von Kindern und Jugendlichen zur Erreichbarkeit dieser Institutionen und Einrichtungen zu erhöhen.

Ein weiterer wichtiger Hintergrund für künstlerisch-ästhetische Bildung ist das Elternhaus. Hier findet die primäre ästhetische Sozialisation, die Geschmacks- und **Habitusbildung** statt und damit von Einflussfaktoren, die im Sinne einer gesellschaftlichen Abgrenzung – einer **Distinktion** – für die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gesellschaftsschichten und so für gesellschaftliche Inklusion und Exklusion verantwortlich sind. Es gilt in der künstlerisch-ästhetischen Bildung, Kindern und Jugendlichen einen Raum zu schaffen, in dem sie ihre in der Familie erworbenen ästhetischen Orientierungen zum Ausdruck bringen, reflektieren und erweitern können und durch Anerkennung und Präsentation ihrer Ausdrucksformen eine gesellschaftliche Integration erfahren. Das Kennenlernen von Orten, Werken und Produktionen sogenannter Hochkultur – z. B. durch den Besuch von Kultureinrichtungen wie Museen – findet unter dieser Zielstellung statt. Zugänge müssen durchlässig gestaltet sein auch hinsichtlich sozioökonomischer Aspekte. Die Beziehung zwischen den beteiligten Kindern und Jugendlichen und den Kultureinrichtungen sollte von Wechselseitigkeit geprägt sein, indem hier Interessen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen werden.

Habitus / Habitusbildung

Der Habitus ist ein System von Handlungs- und Wahrnehmungsformen, das das Auftreten einer Person, ihre Sprache und Kleidung, ihren Geschmack und Lebensstil und ihre Wahrnehmung von der Welt und von sich selbst prägt. Ästhetische Ausdrucksformen und sinnensbasierte Eindrücke einer Person haben somit auch eine habituelle Komponente, d. h. sie sind abhängig vom Lebensstil, von Geschmack und Gewohnheiten. Der soziale Status ist oft weniger von ökonomischen Mitteln abhängig, sondern eher vom Habitus und der dadurch zum Ausdruck kommende Gruppenzugehörigkeit.

Distinktion

Ist ein in der Soziologie verwendeter Begriff, welcher die Abgrenzung von sozialen Gruppierungen beschreibt. Diese Abgrenzung kann sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen und ist eng an ästhetische Phänomene wie Mode, musikalische, künstlerische oder literarische Vorlieben bzw. an den Habitus gebunden. So beschreibt bspw. der Soziologe Norbert Elias (1897-1990) in seinem Werk „Über den Prozess der Zivilisation“ die Verfeinerung der Sitten im Adel des 16. bis 19. Jh. als einen Prozess der Abgrenzung gegenüber dem aufstrebenden und ihn nachahmenden Bürgertum.

Medien

Einen weiteren Kontext künstlerisch-ästhetischer Bildung bilden die Medien, die Rezeptionsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen prägen. So ist die Geschwindigkeit von Bildfolgen im Film, Werbe- und Videoclip in den letzten Jahren erheblich erhöht worden. Es bestehen Wechselwirkungen zwischen digitalen Bildwelten, wie z. B. zwischen Computerspielen und digital animierten Kino- und Fernsehfilmen. Medien schaffen ästhetische Vorbilder, an denen sich Kinder und Jugendliche orientieren, wobei oftmals Stereotypisierungen vorgenommen werden. Die Ausrichtung an diesen Vorbildern wird auch kommerziell ausgenutzt, um Kinder und Jugendliche als Käufer_innen zu gewinnen und möglichst langfristig zu binden. Es gilt somit, Kinder und Jugendliche zu befähigen, diese ökonomischen Interessen zu durchschauen und zu hinterfragen. Der kritische Umgang mit ästhetischen Ausdrucksformen und hiermit verbundenen Interessen ist also ebenfalls ein Bestandteil künstlerisch-ästhetischer Bildung.

Medien Vorbilder und der Einsatz digitaler Medien, z. B. Bildbearbeitung am Computer, digitale Fotografie und digitales Video, können auch Motivationen zum eigenen Gestalten und zur kreativen Bearbeitung eigener Medienrezeptionen schaffen. Künstlerisch-ästhetische Bildung ist also nicht „bewahrpädagogisch“ ausgerichtet mit der Intention, Kinder und Jugendliche vor Medien-Einflüssen zu bewahren. Vielmehr bietet sie Anlässe und Methoden, um Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, ihre Kompetenzen zur individuellen Umsetzung und Transformation von Vorbildern aus den Medien zu entwickeln.

Insbesondere für Jugendliche bildet die Gruppe der „Gleichgesinnten“ – der „Peer“ – einen wichtigen Kontext künstlerisch-ästhetischer Bildung. So sind es oft stilistische Merkmale etwa der Kleidung, der Frisur, der Musik usw. und somit ästhetische Ausdrucksformen, durch die eine Gruppenidentität geschaffen wird. Identitätsbildung – die Entwicklung des Ich im Austausch mit der Gesellschaft – besitzt somit eine ästhetische Dimension. Künstlerisch-ästhetische Bildung kann diese Prozesse unterstützen, indem stilistische Vorlieben z. B. in Selbstporträts und Selbstinszenierungen aufgegriffen und zugleich Möglichkeiten der distanzierten und reflektierten Weiterentwicklung geschaffen werden.

Einen weiteren wesentlichen Kontext künstlerisch-ästhetischer Bildung stellen Bildungsinstitutionen dar, die einen Rahmen für formale und nonformale künstlerisch-ästhetische Bildung schaffen, aber auch Räume bieten für informelle ästhe-

tische Bildungsgelegenheiten, die spontan und selbsttätig in Freiräumen initiiert werden. Künstlerisch-ästhetische Bildung ist in der Einbeziehung von externen Partner_innen und in der Vernetzung unterschiedlicher Bildungsorte grenzüberschreitend ausgerichtet. Sie steht durch ihre Orientierung auf Prozesse und das kritische Hinterfragen von Normalität quer zu institutionellen Strukturen und Abläufen und ermöglicht hierdurch innovative Entwicklungen.

Interdisziplinärer Ausblick

Künstlerisch-ästhetische Bildung bezieht sich in diesem Bildungsbereich auf ein erweitertes Verständnis von Bildender Kunst, das z. B. in der Medien- und Aktionskunst oder auch der Performance kommunikative und zeitbasierte Prozesse sowie körperlich-inszenierende Ausdrucksformen einbezieht. Gerade hieraus ergeben sich Überschneidungen zu Arbeitsformen der Darstellenden Künste wie dem Tanz, dem Sprech- und dem Musiktheater und somit mit anderen Bildungsbereichen wie der Medienbildung, der sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung, der musikalischen Bildung und der physisch-psychischen Gesundheitsbildung. Die hiermit gegebenen Potentiale einer interdisziplinären künstlerisch-ästhetischen Bildung können u. a. in Theater- und Tanzprojekten oder auch bei der Entwicklung und Auf-führung eines Musicals produktiv gemacht werden. Ebenso können in Kindertages-einrichtung, Schule und in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung Projekte z. B. mit Bezug zu Kunst im öffentlichen Raum initiiert werden, die Literatur, Bewegung und körperliche Ausdrucksformen integrieren. Die Komplexität von künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen und die Qualität der Bildungsangebote werden durch diese Verknüpfung unterschiedlicher künstlerischer Handlungsformen gesteigert. Dabei wird insbesondere durch körperlich-inszenierende Darstellungsformen, die grundsätzlich auf ein Publikum ausgerichtet und damit interaktiv sind, die Entwicklung von sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der beteiligten Kinder und Jugendlichen aktiviert.

Wie verändert sich künstlerisch-ästhetische Bildung in der Entwicklung?

Die Schwerpunkte künstlerisch-ästhetischer Bildung verlagern sich in Abhängigkeit von den jeweiligen Entwicklungsaufgaben der beteiligten Kinder und Jugendlichen. Diese gestalten sich jedoch individuell unterschiedlich und sind – wie in Kapitel 1 dargelegt – nicht an feste Altersgrenzen gebunden.

Dies zu berücksichtigen ist insbesondere vor dem Hintergrund einer inklusiven Pädagogik unabdingbar, so dass auch die nachfolgend dargestellten Bildungsprozesse nicht an eindeutig orientierten Altersstufen orientiert sind.

BASALE künstlerisch-ästhetische Bildung

Sinnliche Erfahrungen sind basal für die Entwicklung ab der Geburt. Nähe und Geborgenheit werden über vertraute Stimmen, Gerüche und Gesichtskonturen sowie über Hautkontakte vermittelt. Visuelle, haptische, motorische und auditive Eindrücke sind wesentlich für die seelische, geistige und körperliche Entwicklung. Empfindungen und Bedürfnisse werden körpersprachlich mit Lauten, mit Schreien und Weinen sowie später mit den ersten Worten artikuliert. Mimik und Gestik, maßgeblich die der Eltern, werden wahrgenommen – ihr Lächeln, der Klang ihrer Stimme und die Wärme ihrer Haut erwidern die eigenen Äußerungen. Mit diesen ästhetischen und körpersprachlichen Dialogen wird ein Grundstein der eigenen Ausdrucksfähigkeit gelegt, die in der Wechselwirkung mit Rückmeldungen von außen ausgebildet wird. Die Wirkung der eigenen Person vermittelt sich auch durch die Wahrnehmung des eigenen Körpers, z. B. im Spiegel, wodurch die Entwicklung des

Selbstbewusstseins angeregt wird. Persönlichkeits- und Identitätsbildung basieren somit maßgeblich auf ästhetischen Erfahrungen.

In den ersten Lebensjahren regen unterschiedlichste Materialien und Dinge die Sinneswahrnehmung, das Ausprobieren und das Weiterentwickeln von bereits vorhandenen Fähigkeiten an. Für das eigentätige Erkunden unterschiedlicher Dinge wie Alltagsgegenstände, Naturmaterialien und Spielzeug sowie für Bewegungsaktivitäten müssen durch die Familien und weitere Bezugspersonen wie Tagesmütter u. a. Räume bereitgestellt werden. Eine so gestaltete anregende Lernumgebung unterstützt basale künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse, wobei eine positive und aufmerksame Begleitung der explorativen Prozesse eine Voraussetzung dafür bildet. In der Auseinandersetzung mit Materialien und Objekten entsteht erstes Wissen über die Welt und, vermittelt über Reaktionen von anderen, über sich selbst. Die Erforschung der Welt wird durch die zunehmende Entwicklung der Auge-Hand-Koordination und der Fähigkeiten zur Fortbewegung gefördert. Dabei werden auch räumliche Erfahrungen erweitert.

Mit Schmierern, Kritzeln, Bauen, Umstoßen und Zerreißen wird in basalen Bildungsprozessen in die Welt eingegriffen, was ermöglicht, sich selbst als deren Gestalter_in zu begreifen und die eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren. Eine aufmerksame Begleitung und positive Rückmeldungen durch die Bezugspersonen sind wichtig, damit das Selbstbewusstsein gefördert und die Empfindung von Stolz entwickelt werden kann.

ELEMENTARE künstlerisch-ästhetische Bildung

Im Experimentieren, Konstruieren mit unterschiedlichen Materialverbindungen, im Zeichnen u. a. können künstlerisch-ästhetische Fähigkeiten weiter ausdifferenziert werden, wobei die Bereitstellung von Freiräumen und eine aufmerksame pädagogische Begleitung Voraussetzungen dafür bilden. Vielfältige methodische Anregungen und forschende Aktivitäten fordern dazu auf, eigene Gestaltungsformen zu entwickeln, anstatt im Gestalten nach Vorlagen oder von Dekorationen diese an Vorgaben zu orientieren. Das Malen und Zeichnen in elementaren Bildungsprozessen wird zunehmend mit Darstellungsabsichten verbunden, was auch damit einhergeht, dass sich die Beobachtung und Interpretation der Umwelt als ein wichtiges Thema elementarer künstlerisch-ästhetischer Bildung herausbildet. Diese zielt jedoch nicht darauf ab, naturalistische Darstellungsformen zu schulen, sondern sie fördert eine Transformation von Wahrnehmungseindrücken, Emotionen und Gedanken. Die genaue Betrachtung der Umwelt und der Natur in ihren variantenreichen Ausgestaltungen ermutigt dazu, eigene Formsprachen zu entwickeln, und sie trägt somit dazu bei, schematische Darstellungsformen, z. B. für Menschen, Tiere, Pflanzen und Häuser, individuell zu variieren und zu erweitern.

Ein wesentlicher Aspekt elementarer künstlerisch-ästhetischer Bildungsprozesse ist das Erzählen während und auch nach Gestaltungsprozessen, mit dem Zeichnungen, Bewegungen, plastisch Gestaltetem u. a. subjektive Bedeutungen zugeordnet werden. Diese decken sich nicht unbedingt mit den von außen vorgenommenen Interpretationen des Dargestellten, sondern verweisen auf individuelle Deutungen, die von Erwachsenen anerkannt und respektiert werden müssen.

Die Entwicklung eines individuellen Selbstausdrucks kann auch in der frühkindlichen künstlerisch-ästhetischen Bildung durch die Begegnung mit Kunst unterstützt werden, die – in Bildwerken, Inszenierungen, Plastiken u. a. – oftmals ungewöhnliche Darstellungen zeigt und Mehrdeutigkeit integriert. Differenzierte Wahrneh-

mungen, die das eigene Gestalten inspirieren und eine Offenheit gegenüber der künstlerischen Bearbeitung existentieller Themen unterstützen, können hinsichtlich struktureller Aspekte wie Farbgebung, Komposition, Szenerie u. a. gefördert werden.

PRIMARE künstlerisch-ästhetische Bildung

Im Zuge der Weiterentwicklung kognitiver und motorischer Fähigkeiten zeigen sich zunehmend ausdifferenzierte Darstellungsabsichten in den ästhetischen Äußerungen. Dabei hat künstlerisch-ästhetische Bildung die Aufgabe, eine Offenheit im Gestalten und die Findung eigener Lösungen für ästhetische Fragen zu unterstützen. Trotz einer Ausbildung von Darstellungsschemata soll einer Verfestigung entgegen gewirkt werden. So kann ein individueller Selbstaussdruck – entsprechend einer eigenen Handschrift – entwickelt werden, mit dem Beobachtungen, Gefühle, Ängste, Wünsche und Aggressionen artikuliert werden können.

Einen wesentlichen Aspekt der primären künstlerisch-ästhetischen Bildung bildet der Lebensweltbezug ästhetischer Äußerungen, der sich durch eine zunehmende sozialräumliche Erweiterung verändert. So erweitern sich z. B. allein zurückgelegte Wege und Zeiten, die ohne die engsten Bezugspersonen verbracht werden. Der Schuleintritt stellt einen wesentlichen Übergang dar, der sich auch krisenhaft gestalten kann, was z. B. durch zeichnerische, malerische oder fotografische Ausdrucksformen kommuniziert und bearbeitet werden kann. Künstlerisch-ästhetische Bildung schafft Raum für eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und eine Gestaltung des eigenen Lebensraums. Dies sind Ansätze, die auch in der schulischen künstlerisch-ästhetischen Bildung, u. a. durch die partizipatorische Gestaltung von Schulgebäuden und Schulhöfen, ermöglicht werden sollten.

Im Rahmen primärer künstlerisch-ästhetischer Bildung in der Schule, aber auch in der institutionellen Kunstvermittlung z. B. in Museen und Galerien, erhält der Wissenserwerb über Kunst Bedeutung. Er sollte grundsätzlich an die Erfahrungen der Beteiligten anknüpfen und muss durch eine Orientierung an ihrer Lebenswelt für sie subjektiv bedeutsam sein. Die Auseinandersetzung mit Kunst soll die Entdeckung von eigenen Darstellungsfähigkeiten und die Ausbildung eines Selbstvertrauens in die eigenen Kompetenzen unterstützen.

Ästhetisch verarbeitet werden in der elementaren künstlerisch-ästhetischen Bildung nicht nur Erlebnisse im realen, physischen Raum, sondern auch Medieneindrücke, die z. B. über das Fernsehen oder den Computer vermittelt werden. Künstlerische Bearbeitungsformen wie die Zeichnung, die Collage, die Bildergeschichte bieten Möglichkeiten, kreativ mit Medienerlebnissen umzugehen und das eigene Verständnis des Gesehenen anderen mitzuteilen. Auch der verbale Austausch zu Medieneindrücken und ihrer individuellen Wahrnehmungen und Deutung ist Aufgabe primärer künstlerisch-ästhetischer Bildung, wobei sich Schnittstellen mit dem Bildungsbereich Medienbildung ergeben (vgl. Kapitel 2.9 **Medienbildung**).

HETERONOM-EXPANSIVE künstlerisch-ästhetische Bildung

Die Ausweitung des sozialräumlichen Handelns und die Erweiterung von Handlungskompetenzen gehen mit der Individualisierung ästhetischer Ausdrucksformen einher, wobei die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen an Bedeutung gewinnt. Eine ästhetische Experimentier- und Erfindungsfreude kann aber auch durch den selbstgestellten Anspruch, naturalistische oder an Vorlagen orientierte Darstellungen umzusetzen, beeinträchtigt werden. Künstlerisch-ästhetische Bil-

dung hat dann die Aufgabe, diese Ansprüche in Frage zu stellen und das Entwickeln von individuellen Ausdrucksformen und das Formulieren von eigenen Weltansichten und Befindlichkeiten in selbst gefundenen Formen zu unterstützen. Dabei können Kompetenzen z. B. in der expressiven Inszenierung, in der Mediengestaltung und in jugendkulturellen Praxisformen aufgegriffen werden. Digitale Medien wie die digitale Fotografie, die digitale Bildbearbeitung und das digitale Video besitzen als Ausdrucksmedien eine große Bedeutung und gelten – auch durch ihre Nähe zur populären Kultur – insbesondere bei Jugendlichen als attraktiv. Sie ermöglichen es ihnen, sich in ihren Kompetenzen zu erfahren und weniger in ihren Defiziten, wie z. B. bezüglich des selbst erklärten „Nicht-zeichnen-Könnens“. In der formalen und nonformalen Bildung kann das Kennenlernen von Künstler_innen und kunsthistorischen Entwicklungen helfen, eigene künstlerisch-ästhetische Produktionen in soziale und kulturelle Kontexte zu stellen und sich hierbei im Spiegel kulturell verankerter Ausdrucksformen selbst zu entdecken.

Die Ablösung vom Elternhaus und die hiermit einhergehende Hinwendung zur Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgestellten, der Peergroup, führt oft zum Rückzug aus institutionellen Bildungsangeboten. Dies schlägt sich z. B. in den von Jugendlichen weniger frequentierten Angeboten im Nachmittagsbereich der Ganztagschule und der Jugendkunstschulen nieder. Künstlerisch-ästhetische Bildung muss demnach attraktive Angebote offerieren, die eine zunehmende Eigenständigkeit berücksichtigen und die sich an bevorzugten Stilen orientieren. Auch sollten Gruppenaktivitäten in Peergroups möglich sein. Eine Zugehörigkeit zu einer Peergroup äußert sich ästhetisch und performativ z. B. durch Kleidungsstile, Idole, Symbol- und Körpersprachen. Eine heteronom-expansive künstlerisch-ästhetische Bildung schafft Räume, um sich in selbst gewählten Stilisierungen mit unterschiedlichsten Materialien und Medien zum Ausdruck zu bringen und durch die Variation von Stilen Gruppenzugehörigkeiten auch kritisch zu hinterfragen. Die Begegnung mit Kunst und mit den dort repräsentierten unkonventionellen Selbstdarstellungen kann zu eigenen Selbststilisierungen ermutigen. Dies befördert auch die Entwicklung von Autonomie.

AUTONOM-EXPANSIVE künstlerisch-ästhetische Bildung

Eine autonom-expansive künstlerisch-ästhetische Bildung zeichnet sich durch einen besonders hohen Grad an eigener Entscheidungsfreiheit, an Selbstorganisation und an der Orientierung an selbst gesteckten Zielen aus. Es entstehen eigenständige Geschmacksurteile und ästhetische Positionen, die auch gegenüber anderslautenden Urteilen des eigenen sozialen Umfelds vertreten werden können. Es bilden sich zudem eigene Präferenzen hinsichtlich Stil, z. B. bezüglich der Kleidung und der Wohneinrichtung, sowie bevorzugter künstlerischer Ausdrucksformen heraus und es entsteht ein Interesse an gesellschaftlichen Prozessen und daran, sich selbst aktiv darin einzubringen, so dass auch gesellschaftliche Aspekte von Kunst stärker in den Fokus rücken können. Das Gewinnen von Autonomie geht oftmals mit einer neuen Öffnung gegenüber selbst gewählten künstlerischen und kulturellen Aktivitäten einher, die auch institutionell – z. B. in Kulturinstitutionen – eingebunden sein können. Eine dort verortete pädagogische Begleitung bietet für diese künstlerisch-ästhetischen Bildungsprozesse einen Rahmen, berät die Beteiligten in ihrem Tun und schafft Möglichkeiten zur Selbstreflexion, u. a. durch die öffentliche Präsentation und durch den gemeinsamen Austausch über Entstehungsprozesse und Ergebnisse. Relevant kann auch die Frage nach der Wahl eines kunstbezogenen Berufs werden, so dass künstlerisch-ästhetische Aktivitäten auch vor diesem Hintergrund durchgeführt werden. Hierzu zählen z. B. sogenannte „Mappenkurse“, die auf die Bewerbung für ein Studium im Bereich Kunst, Design, Fotografie o.ä. vorbereiten.

Weitere Aspekte einer von Autonomie geprägten Lebensphase – wie z. B. eine Berufsausbildung und/oder eine Partnerschaft – können dazu führen, dass kulturelle Aktivitäten zurückgedrängt und aufgegeben werden, so dass diese Bildungsressourcen dann nicht mehr wahrgenommen werden. Einen weiteren hemmenden Aspekt kann der von der Gesellschaft vermittelte Anspruch bilden, im – jungen – Erwachsenenalter eine ernstzunehmende künstlerisch-ästhetische Praxis nur als Professioneller, aber nicht als Laie ausführen zu können. Um autonom-expansiven Bildungsprozessen gerecht zu werden, sollten in der künstlerisch-ästhetischen Bildung also Anknüpfungspunkte an andere bedeutende Lebensbereiche gegeben sein, z. B. als interdisziplinäre Angebote, die in unterschiedliche Ausbildungsgänge integriert sind oder die im privaten Rahmen durchgeführt und im Einzelgespräch mit Dozent_innen oder einer Lernendengruppe besprochen werden.

Tabellen

BASALE künstlerisch-ästhetische Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Welt und Selbst werden durch die Sinne wahrgenommen, mit Blicken und Äußerungen wird Kontakt zu Bezugspersonen aufgenommen. Beim Entdecken und Erforschen der Umgebung werden Strategien entwickelt, das Gesehene oder Erfahrene einzuordnen und in die Umgebung einzugreifen. Das Materialinteresse führt zum Spielen und Experimentieren mit allen sich anbietenden Gegenständen. Im Hinterlassen von Spuren wird in die Umwelt eingegriffen und Selbstwirksamkeit erfahren.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Erwachsene reagieren auf Blickkontakt, Laute, Worte und Gestaltungen und nehmen zugewandt den Dialog auf. Sie gehen auf Interessen ein und regen zu ästhetischen Handlungen wie zum gemeinsamen Betrachten und Beobachten der Umwelt und von Gestaltungen an. Sie unterstützen auch das mimetische Verhalten, also die Nachahmung. Alle möglichen Materialien unterschiedlichster taktiler und visueller Qualität werden in das Spiel integriert. Bilder, Bilderbücher und die räumliche wie natürliche Umgebung werden in den kommunikativen Austausch mit einbezogen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Eine anregende Umgebung ermöglicht vielfältige Umgangsweisen mit Farben, Strukturen, Dingen, Werkzeugen etc. und damit unterschiedliche sinnliche Erfahrungen und Materialerkundungen. Dazu gehören auch das Hantieren mit Alltagsgegenständen und die Möglichkeit zu vielfältiger Bewegung. Eigene wie fremde Bilder und Bilder von sich selbst – z. B. das Spiegelbild – regen die visuelle Wahrnehmung an. Für Bildbetrachtungen sind unterschiedliche Bilder – ereignisreiche und stille, konkrete und abstrakte, male- rische und fotografische Bilder – vorhanden. Finger- und Bewegungsspiele beziehen eine körpersprachliche Dimension ein und sprechen durch begleitende Lieder und Reime eine sprachliche und musikalische Ebene an.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Künstlerisch-ästhetische Bildung muss darauf angelegt sein, Wahrnehmungs- und Darstellungsmöglichkeiten zu erweitern. Es müssen Gelegenheiten gegeben werden, in wachsendem Maße – beginnend mit dem ersten Kritzeln – eigene Bilder und plastische Gebilde zu produzieren und Materialien mit Ertasten, Reißen und Zerpflücken zu erkunden. Möglichkeiten für die erste Anordnung von Dingen, wie z. B. das Hineinstecken und wieder Herausheben in/aus Behälter/n müssen gegeben sein, um so auch die Auge-Hand-Koordination und die motorischen sowie damit im Zusammenhang stehenden kognitiven Fähigkeiten auszubilden. Der Freude an	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Die positive Begleitung von ästhetischen Handlungen, der Dialog und die Erläuterung bilden kommunikative Rückmeldungen und vermitteln Anerkennung. Diese kann auch durch das Präsentieren von ästhetischen Produktionen – z. B. in der Wohnung – erfahren werden. In gemeinsamen ästhetischen Aktivitäten – wie Malaktionen – kann eine soziale Dynamik erfahren werden und ein Arrangement, in dem sich das mimetische Verhalten an Gleichaltrigen orientiert. Es wird damit ein Raum geschaffen, in dem eine erste basale Form von gemeinsamer Kultur, z. B. einer Kinderkultur, entstehen kann, die die Beteiligten sowohl in ihrem Selbstbewusstsein als auch	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Im Rahmen des Angebots an ein vielfältiges, sich ständig erweiterndes Materialspektrum fordert zum Spielen, Ausprobieren und Untersuchen im Innen- und im Außenraum auf. Räume hierzu sollten neben ihrem auffordernden und anregenden Charakter zugleich Geborgenheit und Schutz vermitteln und ein ungestörtes Experimentieren im eigenen Rhythmus ermöglichen. Gleichzeitige Aktivitäten sollten nebeneinander stattfinden können. Die gemeinsame Lektüre oder das Erleben von Bilderbüchern (z. B. von detailreichen „Wimmelbüchern“ neben solchen mit großen und klaren Illustrationen) werden angeboten. Das Betrachten und Besprechen von

BASALE künstlerisch-ästhetische Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	der Veränderung der eigenen Erscheinung durch Verkleiden sollte entgegengekommen werden. Es sollten Möglichkeiten dazu gegeben werden, Bilder von sich selbst zu betrachten und zu lernen, sich selbst und andere hierauf zu erkennen.	in ihrem Gemeinschaftsgefühl stärkt. Die Präsentation von entstandenen Arbeiten und von Entstehungsprozessen aktiviert das Erinnerungsvermögen und vermittelt Wertschätzung.	Bildern und Aufführungen ist in den Tagesablauf eingebunden. Entstandene Bilder und Objekte werden gesammelt und mit Präsentationen gewürdigt. Damit ist es auch den begleitenden Erwachsenen möglich, Entwicklungsprozesse nachzuvollziehen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen Basale Bildungsprozesse künstlerisch-ästhetischer Bildung leben vom Spiel mit Materialien der Alltagswelt und ihrer Veränderung – z. B. durch Bemalen, Zerreißen und Anordnen. Unterschiedliche ästhetische Phänomene – wie Klänge, visuelle Erscheinungen, Düfte oder eine zu ertastende Struktur – werden durch bereitgestellte und gefundene Materialien vermittelt. Schminke und Verkleidungsmaterial regen zum Spiel mit Veränderungen der eigenen Erscheinung an. Kissen, Decken, Tücher u. a. motivieren das Spiel mit dem eigenen Spiegelbild. Hierdurch wird das Entdecken des eigenen Körpers und des Körperausdrucks angeregt. Getragen von einer unterstützenden und vertrauensvollen Atmosphäre finden erste Erkundungen der Umwelt statt. Eingriffe in die Umwelt hinterlassen Spuren und machen andere auf diese Veränderungen aufmerksam. Die künstlerisch-ästhetischen Aktivitäten werden wertschätzend und anerkennend unterstützt. Es wird ein Zugang geschaffen zu: • verschiedenen Stiften, unterschiedlichen Mal- und Schreibutensilien wie Bleistiften, Buntstiften, Straßenkreide, Schiefertafel, • formbaren Materialien wie Plastilin und Ton, • Sand- und Wasserspielmöglichkeiten, • Papieren unterschiedlicher Qualität (Mal- und Zeichenpapiere, Packpapiere, Tapeten, Zeitungen usw.), • Alltagsobjekten aus Papier wie Verpackungen, Fahrscheinen, Rechnungen usw., • Naturmaterialien wie Steinen, Muscheln, Zweigen, Schnecken, Hölzern, Pflanzen, Früchten, • künstlichen Materialien mit verschiedenen Eigenschaften (Stoffe, Folien usw.), • Lichtspielen, Spiegeln, Kaleidoskopen, Lupen usw., • Bilderbüchern mit fantasieanregenden, nicht-stereotypen Darstellungen, z. B. zum Thema Form und Farbe, • Reproduktionen von Grafiken, Gemälden, Collagen, Kupferstichen, Mosaiken, Plastiken, Installationen usw. (Das Betrachten von Bildern, Fotos u. a. allein und mit anderen ermöglicht den Austausch über das Gesehene), • Naturräumen, die verschiedenste Material- und Raumerfahrungen ermöglichen, wie Wiese, Wald, See, Meer, Strand, Ufer, • urbanen Räumen, die Erkundungen und Spiel zulassen, • Nischen, in denen es möglich ist, sich zurückzuziehen, • dem Umgang mit gefährlichen oder spitzen Gegenständen, die unter Aufsicht ausprobiert werden. In der Wohnung und in Betreuungs-Einrichtungen stehen Orte für künstlerisch-ästhetische Aktivitäten und Experimente (wie bspw. eine eigene „Lesezeit“ z. B. von Bilderbüchern) bereit. Es steht Freiraum, Muße und Zeit zur Verfügung, um sich ausführlich, sowohl selbst initiiert als auch von außen angeregt, mit dem Material zu beschäftigen und zu spielen.		

ELEMENTARE künstlerisch-ästhetische Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Ausdrucksmöglichkeiten erweitern sich über das Experimentieren mit Materialien, Techniken und Medien. Die Versprachlichung von Eindrücken und das bewussthafte Gestalten aus der eigenen Vorstellung heraus und aufgrund von positiven wie negativen Gefühlen, Wünschen und Ideen nehmen zu. Dabei kommt es auch zur ersten Ausbildung schematischer Darstellungen. Elementare künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse müssen so ausgerichtet sein, dass diese nicht stereotyp, sondern individuell und flexibel sind. Dies kann durch Naturbeobachtungen und experimentelle Vorgehensweisen sowie durch die Vermeidung von Vorlagen, die das eigene Gestalten einengen, begünstigt werden. Begegnungen mit den Arbeiten von Künstler_innen sowie das Kennenlernen von Kunstwerken entwickeln in elementaren Bildungsprozessen neue Potentiale. So kann entdeckt werden, dass es in der Kunst oft um ungewöhnliche Darstellungen geht, um Fantasiereiches und Absurdes, Subjektives und Individuelles, Humorvolles oder auch Bedrohliches – und nicht um schematische Darstellungen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In der Gruppe werden die unterschiedlichen Bilder und Objekte der Gruppenmitglieder betrachtet und besprochen. Das eigene Malen, Zeichnen, Bauen und Gestalten wird wechselseitig kommentiert, Sichtweise und Vorgehensweise der anderen werden erfahren. Dabei stehen die Verschiedenheit der Eindrücke und Bilder und die Akzeptanz der anderen im Vordergrund. Erwachsene geben positive Rückmeldungen. Auch Gemeinschaftsaktivitäten wie Malaktionen in der Gruppe oder das gemeinsame Bauen von Formen und Skulpturen schaffen Gelegenheiten für Perspektivenwechsel und dialogische Prozesse. Hierzu bildet das genaue Beobachten und Zuhören eine Voraussetzung. Pädagogisch Tätige und Künstler_innen haben u. a. die Funktion von Vorbildern, die selbst künstlerisch handeln und vor diesem Hintergrund künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse begleiten.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Für das künstlerische Gestalten stehen nach Möglichkeit großzügige Atelierräume und auch ein Außenbereich zur Verfügung. Ein vielfältiger Material-Fundus hält neben Farben auch Sperriges wie Bretter, Stöcke, Fundstücke usw. bereit. Das Malen an Staffeleien ermöglicht eine intensive ästhetische Erfahrung. Transparente Materialien ermöglichen ein Spiel mit Licht-Phänomenen, in einer Werkstatt stehen Werkzeuge bereit, mit denen altersgerecht Material wie z. B. Holz bearbeitet werden kann. Ein Wasserspielplatz gibt Raum für ästhetische Erfahrungen und Experimente. Gruppenarbeit und Einzelbetreuung können parallel stattfinden. Bilder, Formen und Objekte können temporär präsentiert oder langfristig archiviert werden, so dass eine Erinnerung an Gestaltungsprozesse und eine Wahrnehmung von Ergebnissen möglich ist. Hiermit werden Reflexionsfähigkeit und Selbstbewusstsein gefördert. Rückzugsräume – u. a. zur Betrachtung von Bilderbüchern und Bildbänden – stehen bereit. Arbeitsräume können für interne und öffentliche Präsentationen genutzt werden.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Künstlerisch-ästhetische Bildung muss dem Anspruch gerecht werden, einen individuellen Selbstausdruck zu entwickeln und die Ausdrucksformen von anderen wahrzunehmen und anzuerkennen. Jeweilige Schwerpunkte wie z. B. die Entwicklung von menschlichen Darstellungen und der Umwelt sollen hierbei aufgegriffen und individuell begleitet	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen In Bildungsangeboten soll das Lernen nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Gleichaltrigen ermöglicht werden. Dies lässt sich durch Gespräche über die entstandenen Arbeiten, behandelte Themen und Prozesse sowie durch Präsentationen unterstützen. Im gemeinsamen Malen, Bauen, Zeichnen u. a. entstehen ästhetische Dialoge, bei denen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Umweltbereiche für die elementare künstlerisch-ästhetische Bildung sind grundsätzlich darauf ausgerichtet, dem Drang zu erforschen und auszuprobieren mit unterschiedlichen Materialien entgegenzukommen. Eine Zugänglichkeit zu Räumen und Materialien soll somit für alle Beteiligten gewährleistet sein. Räume sollten auch in der Hinsicht durchlässig sein, dass

ELEMENTARE künstlerisch-ästhetische Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	werden, ohne Erwartungshaltungen bzgl. naturalistischer Darstellungen aufzubauen oder zu verstärken. Neben dem freien Experimentieren soll auch dem Interesse entsprochen werden, Techniken wie den Umgang mit Stift und Pinsel, das Schneiden mit Schere oder Messer und die Handhabung verschiedener Werkzeuge zu erlernen und Erfahrungen mit technischen und digitalen Medien, Foto- und Videokamera zu machen. Das Dokumentieren von Beobachtungen und die Kommunikation mit anderen über die eigenen Beobachtungen kann so ermöglicht werden und die Fähigkeit, sich zunehmend differenzierter über Bilder und grundsätzlich über Wahrgenommenes zu äußern, wird angesprochen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Schilderungen nicht nur auf das visuell Sichtbare beziehen, sondern auch auf Empfindungen, Gefühle, Fantasien, Entdeckungen, Erlebnisse und Gedanken.	alle Beteiligten auf die Impulse der anderen eingehen. Das Kennenlernen von Kunstwerken erfüllt dabei den Anspruch, den eigenen ästhetischen Ausdruck im Bezug zu Kultur und Gesellschaft zu erfahren und sich subjektiv kulturellen Produktionen anzunähern. Besuche in Museen und anderen Kulturinstitutionen und Ateliers von Künstler_innen schaffen hierfür Bildungsgelegenheiten. Malerei, Skulptur, Fotografie, Installation, Performance, Aufführung und Aktion können als essenzielle Beiträge zur Kultur kennengelernt und wertgeschätzt werden. Künstler_innen können außerdem als Persönlichkeiten erfahren werden, die sich aktiv und reflektiert mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen und professionell mit kreativen Prozessen umgehen.	keine stereotypen Zuordnungen – z. B. von Materialien oder Spiel- und Handlungsformen – zu Geschlechtern stattfinden oder begünstigt werden, sondern Übergänge zwischen Geschlechterrollen ermöglicht werden. Ein Anspruch an die Beschaffenheit von Umweltbereichen und Räumen bezieht sich auch auf ihre Flexibilität. So sollen Räume multifunktional genutzt werden können, um Überschneidungen mit anderen Bildungsbereichen gerecht zu werden; beispielsweise mit der sprachlichen und schriftsprachlichen sowie der musikalischen Bildung, der physisch-psychischen Gesundheitsbildung und der Medienbildung. Auch sollten naturwissenschaftlich-technische sowie mathematische Vorgehensweisen Berücksichtigung finden. Hierzu sind entsprechende Materialien und Geräte wie Lupen, Mikroskope, Räder, Walzen etc. bereitzustellen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Elementare künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse vermitteln vielfältige Gelegenheiten, z. B. dazu: • ungehindert auf Mal- und Zeichenmaterialien sowie langfristig verfügbare Arbeitsplätze zuzugreifen, • einen großen Materialfundus einschließlich Kunstkatalogen und Bilderbüchern zur Verfügung zu haben und ihn nach eigenen Interessen und Vorlieben zu nutzen, • regelmäßig fachkundige Einführungen in neue und alte Techniken sowie in die Handhabung von Werkzeugen und Medien zu erhalten, um das eigene Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, • viele unterschiedliche Materialien zu verwenden, z. B. unterschiedliche Farben (Wasser- Finger-, Plakatfarbe); verschiedene Papiere und Pappen zum Malen, Zerreißen und Kombinieren (Bunt-, Seiden und Packpapier, Plastik- und Alufolie usw.); große Pappkartons, Schachteln und Dosen; unterschiedliche Naturmaterialien sowie Werkzeuge wie Hammer, Messer, Säge, Klebstoffe und Klebeband, • den Materialfundus frei und selbstbestimmt zu nutzen, d. h. die angebotenen Dinge frei zu verwenden, möglichst ohne an vorgeschriebene Verwendungs- und Gebrauchszusammenhänge oder konkrete Aufgaben gebunden zu sein, • mit Zugehörigkeiten z. B. zu Geschlecht und Kultur zu spielen und interdisziplinäre Arbeitsformen – z. B. zwischen Kunst und Technik – auszuprobieren. In diesen Bildungsprozessen entstehen Möglichkeiten: • auf einen selbst eingerichteten, permanent vorhandenen Experimentier- und Gestaltungsbereich zurückzugreifen, • künstlerisch Gestaltetes und kulturell Ausgeformtes zum Inhalt des Nachdenkens und des Austauschs werden zu lassen, • sich zu Situationen und Aufgaben ins Verhältnis zu setzen und Situationen selbst zu initiieren, die zur Ausdifferenzierung der eigenen künstlerischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten herausfordern,		

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	- das bereitgestellte, selbst gesuchte oder mitgebrachte Material zu erkunden und zu bearbeiten, - über Gefühle, Gedanken und Assoziationen beim Betrachten von Bildern und anderem zu sprechen und damit sowohl über die sichtbare Seite künstlerischen Handelns nachzudenken und zu sprechen als auch über deren unsichtbare Seite wie z. B. über innerpsychische Prozesse, „Geschmacksfragen“ zu thematisieren, indem erste Erfahrungen zu themen- und materialgerechten Gestaltungsfragen diskutiert werden, z. B. was als passend und unpassend, harmonisch oder störend, sicher und verstörend, als bekannt oder fremd empfunden wird und warum. Beim Umgang mit künstlerischen Techniken und Materialien: - ist bei thematisch gebundenen Vorhaben der Themenkreis so weit gefasst, dass individuelle Arbeiten entstehen können. - können verschiedene Ausdrucksformen kennengelernt werden, bspw. das großformatige Malen, das Gestalten von Miniaturformaten, die Erarbeitung von Materialcollagen, das Erkunden und Konstruieren von Installationen, der Umgang mit digitalen Bildern sowie Farb- und Schwarz-Weiß-Fotos. - werden Primärerfahrungen gesammelt, insbesondere im Umgang mit Naturmaterialien sowie interessanten und vielseitigen Alltagsgegenständen, die vertraut sind oder erst erkundet werden müssen – diese ungefährlichen Alltagsgegenstände werden zum Spielen und Experimentieren zur Verfügung gestellt. - werden Sekundärerfahrungen gemacht, indem nicht nur Begegnungen mit Originalen, sondern auch mit Reproduktionen in Kunstkatalogen, Kunstbänden und Bilderbüchern, auf Postern und Kunstpostkarten usw. ermöglicht werden und Auseinandersetzungen mit diesen stattfinden. Bei Museums- und Galeriebesuchen findet eine praktische, handlungs- und erfahrungsbasierte Kunstvermittlung statt, bei der nicht nur Werke betrachtet und besprochen, sondern auch eigene Wahrnehmungs- und Gestaltungsexperimente durchgeführt werden.		

PRIMARE künstlerisch-ästhetische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive In primären künstlerisch-ästhetischen Bildungsprozessen finden im wachsenden Maße absichtsvolle und bewusste Auseinandersetzungen mit dem Wahrgenommenen statt. Individuelle Ausdruckformen werden weiterentwickelt, was sich in Bildern, Formen, Inszenierungen und Medienproduktionen dokumentiert. Auch Erfahrungen mit der sozialen und medialen Umwelt sowie die Erweiterung von Erfahrungsräumen fließen zunehmend in die Gestaltungen mit ein. Künstlerisch-ästhetische Bildung muss darauf angelegt sein, Prozesse der Aneignung von Umwelt, der Integration in die Gesellschaft und der aktiven Gestaltung der Lebenswelt zu unterstützen. Demzufolge müssen individuelle Zugänge ermöglicht werden. Um die Flexibilisierung von Wahrnehmungs- und Darstellungsformen anzuregen, sind experimentelle Arbeitsweisen wesentlich. Bedeutsam hierfür ist die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Kunst. Dies ermutigt dazu, eigene Sichtweisen einzunehmen und einen individuellen Ausdruck zu gestalten sowie Tabubrüche und Grenzverletzungen als produktive Elemente Bildender Kunst zu erfahren.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In der Gruppenarbeit können eigene Gestaltungsideen erläutert und gemeinsam diskutiert sowie Umsetzungsschritte geplant werden. Unterschiedliche Perspektiven und der Wechsel zwischen diesen können so erfahren werden, wodurch die Fähigkeit zur sozialen Bezugnahme weiterentwickelt wird. In der Organisation, Konzeption und Materialbeschaffung oder im Einsatz von Medien werden unterschiedliche Rollen eingenommen und es kann Anerkennung für die eigenen Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erfahren werden. Es findet ein gemeinsamer gestalterischer Prozess statt, der unabhängig von Ergebnissen bedeutsam ist. Der Fokus liegt somit nicht auf Arbeitsergebnissen, die normativen Vorstellungen von Erwachsenen entsprechen, sondern auf den Erfahrungen, die im Arbeitsprozess selbst entstehen. Wie auch in elementaren künstlerisch-ästhetischen Bildungsprozessen können Künstler_innen und andere Erwachsene im Rahmen künstlerischer Tätigkeiten eine Vorbildfunktion einnehmen, auch bezüglich möglicher Lebensentwürfe und Rollenmodelle.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Räume sollten so beschaffen sein, dass auch gemeinsame geräusch- und bewegungsintensive Aktionen möglich sind. Um ruhige und konzentrierte Beschäftigung zu ermöglichen, ist die Einrichtung einer Kunstbibliothek mit einladender Sitzgelegenheit und großem Tisch geeignet. Bildmaterial ist nicht monokulturell zu wählen, sondern sollte Zugänge zu unterschiedlichen Kulturen bieten. Für größere Projekte oder bildhauerische Arbeiten ist ein geeigneter Außenbereich günstig. Für die kreative Medienarbeit steht ein Pool an digitalen Fotokameras und nach Möglichkeit auch Videokameras bereit sowie Computer für einfache Bearbeitungen von Bildern und Klängen. Z. B. mit Kassettenrekordern und/oder digitalen Aufnahmegegeräten können auditive Eindrücke festgehalten werden. Technische Alltagsgeräte wie Lampen, Ventilatoren und ausrangierte Schallplattenspieler regen zum Experimentieren mit bewegten Objekten und Lichtphänomenen an. Hierzu sollte ein Fundus bereitgestellt werden und auch als integrativer Teil von künstlerischen Angeboten gemeinsam aus aussortierten Haushaltsgegenständen zusammengetragen werden.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Die Ausdifferenzierung des Ausdrucksvermögens geht mit einer zunehmenden Reflexion von Wahrnehmungen und Darstellungen einher und bezieht sich auf das gesamte Lebensumfeld, zu dem auch Personen und durch Medien vermittelte Eindrücke zählen. Im differenzierter werdenden Sprechen über Kunst, Künstler_innen und	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen In der primären künstlerisch-ästhetischen Bildung sollten Gelegenheiten geschaffen werden, um gemeinsam mit Gleichaltrigen künstlerische Aktivitäten zu planen und durchzuführen, so dass Selbsttätigkeit und Gemeinschaftlichkeit erfahren werden können. Dabei lernen Gleichaltrige, untereinander konstruktive Kritik	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Räume sind so organisiert, dass selbsttätig auf eine große Vielfalt von Materialien, Medien und Strategien zurückgegriffen werden kann, die jedoch durch Bezugspersonen strukturiert sind. Neben Angeboten in der Schule sind Projekte in Kooperation mit Museen, Galerien, Künstler_innen und Kunstvereinen bedeutsam und erweitern

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Kunstwerke finden Lernprozesse bezüglich des Beobachtens, Betrachtens, Befragens, Beschreibens und Deutens statt. Interpretationen des Gesehenen und Erfahrenen werden vorgenommen und Wahrgenommenes zunehmend nicht nur als singuläre Erscheinung erkannt, sondern in Kontexte gestellt. Primare Bildungsprozesse sollen den Anspruch erfüllen, diese differenzierten Deutungen von selbst gestalteten und von anderen geschaffenen Bildern zu ermöglichen und zugleich gesellschaftliche Zuschreibungen, z. B. hinsichtlich Geschlecht und/oder kultureller Zugehörigkeit, zu hinterfragen sowie spielerisch zu erweitern.	zu üben, Erfahrungen auszutauschen und sich mit künstlerischen Strategien, Künstler_innen und Kunstwerken auseinanderzusetzen. In Bildungsangeboten sollten Erfahrungen mit Teamarbeit ermöglicht werden – wie z. B. mit dem Herstellen größerer Formen oder der Aufnahme von Videos. In Projekten können Bilder, Skulpturen, Zeichnungen, Architektur etc. aus unterschiedlichen Kulturen kennengelernt und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede beobachtet werden. Das Sprechen und Diskutieren über Kunst, Künstler_innen und die eigene künstlerische Praxis begleitet das eigene Tun und löst intensive Phasen des Machens ab.	und ergänzen die künstlerisch-ästhetische Bildung in der Schule. Institutionenübergreifende Präsentationen von Arbeitsergebnissen und die Dokumentation künstlerischer Prozesse schaffen eine Öffentlichkeit für z. B. kinderulturelle Ausdrucksformen und fördern durch die öffentliche Wahrnehmung Partizipation und Integration. Teilhabe kann auch unterstützt werden z. B. durch die Einbeziehung von Kindern in die Planung von öffentlichen Räumen wie Spielplätzen, Parks und anderen Orten.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	In primären künstlerisch-ästhetischen Prozessen finden zunehmend komplexere Bearbeitungen von Wahrnehmungen und Erfahrungen mit der Umwelt und den Medien statt. Um die Entwicklung von möglichst individuellen Ausdruckformen zu ermöglichen, ist es notwendig: • selbst Themen zur künstlerischen Bearbeitung zu wählen, die einen Bezug zur eigenen Lebenswelt aufweisen, • mit neuen Ausdrucksformen experimentieren zu können, ohne auf Naturalismus oder harmonische Darstellungen festgelegt zu werden, • körperbezogenes Arbeiten und Bewegung z. B. in interdisziplinären Projekten von Bildender Kunst, Theater und Musik einzubeziehen, • sich subjektorientiert Kunst anzunähern z. B. durch das Stöbern in Kunstkatalogen, Zeitschriften, DVDs und Videos, um bspw. einen „Lieblingskünstler“ bzw. eine „Lieblingskünstlerin“ oder ein „Lieblingsmotiv“ zu entdecken, • einen breiten Materialfundus und Räume zur Verfügung zu erhalten. Künstlerisches Handeln ist immer auf den Austausch mit anderen, aber auch auf das In-sich-Gehen angewiesen. In Lernarrangements sollten Erfahrungen dazu ermöglicht werden, dass • künstlerische Ausdrucksformen Gegenstand des Nachdenkens sind, • Gleichaltrige und Erwachsene gemeinsam über künstlerische Arbeiten und Arbeitsprozesse diskutieren und trotz unterschiedlicher Meinungen die eigene Meinung für andere bedeutsam ist, • Positionen zu künstlerischen Arbeiten und Gestaltungsprozessen etwas sehr Individuelles sind, • beim gemeinsamen künstlerischen Gestalten und Inszenieren die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit künstlerischen Materialien und Techniken eingebracht werden können und die Fähigkeiten und Intentionen der anderen respektiert werden müssen, • in künstlerischen Prozessen Selbstvertrauen und Stolz entwickelt werden können, • Freude und Herausforderungen bei der Gestaltung von Ausstellungen und Festen Momente künstlerisch-ästhetischer Bildung sind. Anregende Umwelten bestärken darin, individuell künstlerisch-ästhetische Ausdrucksformen zu entwickeln. Zu diesen Umwelten gehören: • eigene Arbeitsplätze, über die frei verfügt werden kann und die sowohl als Rückzugsraum zum Arbeiten und Nachdenken geeignet sind als auch zum Improvisieren und Ausprobieren, • eine Vielfalt von Alltags- und künstlerischen Materialien, von „alten“ und „neuen“ Medien,		

PRIMARE künstlerisch-ästhetische Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Kunstkataloge, Sachbücher und Lexika, um Themen, Motive, Künstler_innen und Kunststile unterschiedlicher Kulturen und Epochen zu entdecken und sie zu einem individuellen Thema für sich selbst zu machen, • Künstler_innen und andere Kulturschaffende, die eingeladen und in Projekte aktiv eingebunden werden und dadurch die sozialräumliche Dimension künstlerisch-ästhetischer Bildung erweitern, • Museums- und Atelierbesuche sowie Exkursionen an unterschiedliche und auch ungewöhnliche Orte, die regelmäßig stattfinden und mit Projekten verbunden sind, • ausreichend Materialien und Apparate, z. B. optische Instrumente, für alle Mitglieder der Lerngruppe sowie technische Mittel, die medienreflexiv eingesetzt werden.		

HETERONOM-EXPANSIVE künstlerisch-ästhetische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Mit individuellen Formen ästhetischen Selbstausdrucks werden ästhetisch und performativ gemeinsam mit anderen kulturelle Ausdrucksformen z. B. einer Jugendkultur geschaffen. Diese dient als Abgrenzung von der Erwachsenenkultur und unterstützt Identitätsbildungsprozesse. Neben der Auseinandersetzung mit eigenen Lebensfragen und Weltansichten sind Orientierungen an der Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgestellten – der Peergroup – relevant. Subversive Ausdrucksformen, die sich – wie z. B. das Graffiti – an der Grenze zur Legalität bewegen oder auch subkulturelle Praktiken – wie z. B. das Piercing oder das Tattoo – können relevant werden und hiermit das Ausloten von Grenzen ermöglichen. Künstlerisch-ästhetische Bildungsangebote sollten das Interesse an der Symbolisierung von Gruppenzugehörigkeiten und ihr kritisches Hinterfragen sowie die Erfahrung und den konstruktiven Umgang mit Grenzen ermöglichen. Dabei sind grundsätzlich moralisch-ethische Normen einzuhalten und z. B. rechtsradikalen Symbolen und anderen menschenverachtenden Darstellungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenzutreten.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Bedeutsam ist die Zugehörigkeit zur Peergroup, die durch Symbole und Stilisierungen u. a. in Kleidung, Idolen und Körpersprache nicht nur signalisiert, sondern auch hergestellt wird. Diese ästhetischen und performativen Prozesse finden somit nicht nur individuell, sondern interaktiv und kommunikativ statt. Deswegen ist es wichtig, Gruppenprozesse als integrative Elemente dieser künstlerisch-ästhetischen Bildungsprozesse zu begreifen und Gruppenarbeiten und -projekte zu ermöglichen, wobei Themenstellungen selbst zu wählen sind. Erwachsene begleiten diese Prozesse, strukturieren, geben Impulse, stehen als Ansprechpartner_innen zur Verfügung und geben Rückmeldungen zu Schwierigkeiten und zum Gelingen. Gleichzeitig ist es notwendig, z. B. über das Spiel mit eigenen Symbolisierungen, die Entstehung neuer Gruppenzugehörigkeiten und hiermit auch die Erweiterung künstlerisch-ästhetischen Ausdrucks zu begünstigen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Wesentlich ist es, Räume zur Verfügung zu stellen, die nicht zu stark vorstrukturiert sind, so dass sie aktiv angeeignet und in unterschiedlichen, selbst definierten Funktionen benutzt werden können. Benötigt werden sowohl Treffpunkte als auch Rückzugsorte für künstlerisch-ästhetische Aktivitäten. Medienausstattungen unterstützen bereits vorhandene Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung und sprechen ein Medieninteresse an. Die Bereitstellung eines Medienpools mit digitalen Foto- und Videokameras ermöglicht es, Inszenierungsfähigkeiten anzuwenden, sich selbst zum Ausdruck zu bringen und in intuitive, ungeplante mediale Gestaltungsprozesse einzutauchen. Diese können auch z. B. in jugendkulturelle Praxisformen integriert werden wie das Skaten und Biken. Mit Präsentationen von entstandenen Arbeiten und Prozessen, auch in Verbindung mit Events, entsteht Öffentlichkeit und es wird Teilhabe erfahrbar.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive In Bildungsangeboten muss der Anspruch erfüllt werden, Arrangements zu schaffen, die sich durch Offenheit, Zugänglichkeit und Partizipation auszeichnen. Es sollten Anregungen dafür enthalten sein, neue Darstellungsformen und Arbeitsweisen auszuprobieren und sich selbst auf neue Weise zu erfahren. Das Abweichen vom – oft selbst erhobenen	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Anregungen für Neuerfahrungen können sowohl durch Gespräche in der Gruppe als auch im individuellen Austausch mit Erwachsenen entstehen, wobei wichtig ist, dass diese einen dialogischen Charakter aufweisen. Es sind entsprechende Methoden einzusetzen, um eigene Themenfindungen der Beteiligten zu unterstützen, die von den pädagogisch Tätigen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Neben außergewöhnlichen Orten wie Kunst- und Kulturinstitutionen sowie Ateliers bieten alltägliche Orte vielfältige Gelegenheiten für heteronome künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse. Eine hohe Bedeutung kommt insbesondere den Orten zu, die selbsttätig und mit der Peergroup aufgesucht werden können wie z. B. die Straße, der Treffpunkt in der

HETERONOM-EXPANSIVE künstlerisch-ästhetische Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	– Anspruch, naturalistisch darzustellen und sich an Vorlagen zu orientieren, sollte positiv bestärkt werden. Zentral sind die Thematisierung des eigenen Selbst, die Entwicklung von Identität und die Beziehungen zur Peergroup mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln. Lebensweltlich relevante Themen sollten aufgegriffen werden – wie erste Liebesbeziehungen, aber auch Ereignisse in der Umwelt sowie gesellschaftspolitische Fragen, wobei die Themen von den Beteiligten selbst formuliert werden sollen. Künstlerische Tagebücher und andere Methoden der Dokumentation regen Reflexionsprozesse an und ermöglichen Erweiterungen bereits entwickelter Ausdrucksformen.	moderiert werden. Hierzu können Recherchen in der Umwelt, im privaten Raum und mit Hilfe verschiedener Medien stattfinden. Grundsätzlich muss informellen sozialen Prozessen Raum gegeben und es müssen Gelegenheiten zur Reflexion von Gruppenprozessen geschaffen werden, auch um dem Ausschluss von einzelnen vorzubeugen. Hierzu ist es auch erforderlich, neben Gruppenaktivitäten individuelle künstlerische Arbeitsweisen zu ermöglichen, diese aber durch Präsentationen und Gruppen-Gespräche sozial einzubinden. Potentiale künstlerisch-ästhetischer Praxis zur Unterstützung selbstreflexiver und kommunikativer Fähigkeiten können so produktiv werden.	Stadt, die Straßenbahn etc. Dies sind Orte, die Gelegenheiten für lebensweltbezogene künstlerisch-ästhetische Bildungsprojekte bieten, die z. B. Mittel der Kunst im öffentlichen Raum einbeziehen. Hierzu zählen Recherchen, Befragungen von Passanten, Inszenierungen oder das Arrangieren von Objekten im Stadtraum. Ebenso können mit Aktivitäten im Internet virtuelle Orte einbezogen werden – z. B. in der Verwendung von sozialen Netzwerken und Online-Plattformen. Beispiele aus der Medienkunst – z. B. der Netzkunst – stellen Strategien einer reflexiven und auch kritischen Nutzung bereit.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Die Arrangements weisen ein hohes Identifizierungspotential auf und laden zum individualisierten Arbeiten ein. Hierzu zählen z. B. Angebote wie: • sich gemeinsam mit dem Freund/der Freundin und der Clique in einer Fotoinszenierung zu präsentieren, • sich mit entsprechenden Vorbildern und Idolen z. B. mit Malerei, Collage und/oder Videoinszenierung auseinanderzusetzen, • Selbstporträts nicht auf die naturalistische Wiedergabe des Gesichts zu beziehen, sondern z. B. auf die fotografische Dokumentation persönlich bedeutsamer Gegenstände wie dem Handy, ausgewählter Kleidungsstücke oder anderer Dinge, • mit Video- und Fotoinszenierungen Möglichkeiten des Selbstausdrucks zu schaffen und Ausdrucksformen der populären Kultur anzuwenden, • die Begehung von Orten und die Dokumentation eigener alltäglicher Wege z. B. zeichnerisch, male- risch, fotografisch im Sinne einer ästhetischen Erforschung der eigenen Lebenswelt. Geeignet sind: • dezentrale Vermittlungsformen wie Kleingruppen- oder Einzelarbeit, • Angebote in Gruppen, mit denen jugendkulturelle Symbolisierungen wie z. B. Graffiti oder Kleidungs- stile gemeinsam geschaffen, kritisch hinterfragt und variiert werden, • Räume zur selbsttätigen künstlerisch-ästhetischen Nutzung, • gemeinsame Produktion von Videoclips, Plakaten, Wandmalereien, • künstlerische Aktionen wie Interventionen im Stadtraum und partizipatorische Projekte im öffentli- chen Raum mit Passanten- und Anwohnerbeteiligung, • gemeinsame künstlerische Praxiserfahrungen mit professionellen Künstler_innen, die auch eine Vor- bildfunktion besitzen. Kunst- und Kulturinstitutionen sollten als zugänglich erlebt werden und die unmittelbare Begegnung mit Kunst als Bildungsressource vermitteln, z. B. mit: • interaktiven und handlungsorientierten Vermittlungsangeboten, • der Möglichkeit, professionelle Kunstorte (Atelier, Galerie, ...) als eigene Arbeitsräume zu nutzen, • der Möglichkeit, „hinter die Kulissen zu schauen“ und Produktionsformen, Technik etc. kennen zu lernen, • dem Besuch von Ausstellungen, die thematisch den Interessen der Jugendlichen entsprechen.		

AUTONOM-EXPANSIVE künstlerisch-ästhetische Bildung

AUTONOM-EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Autonome künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse sind geprägt von der Loslösung von Elternhaus und Gruppenbindungen. Es entwickeln sich zunehmend individuelle Vorlieben und Ausdrucksformen. Individualität und damit die Möglichkeit des Rückzugs und das Finden neuer Gleichgesinnter sind von Bedeutung. Das Kennenlernen von Künstler_innen und Kunstwerken kann für diese Bildungsprozesse produktiv sein, indem hier die Abwendung vom Konventionellen und der Mut zur Individualität beispielhaft sind. Ungewohnte künstlerische Techniken und Materialverwendungen bieten Möglichkeiten, um zu neuen Ausdrucksformen zu gelangen, die den veränderten Orientierungen entsprechen. Kunst sollte als Ressource zur Entwicklung von Autonomie erfahren werden.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Soziale Beziehungen sind in autonomen Bildungsprozessen davon geprägt, das Eigene zu behaupten und Anregungen der anderen zur Entwicklung des individuellen Ausdrucks zu nutzen. Es müssen Gelegenheiten zur Wahrnehmung der Individualität des anderen und seiner Ausdrucksformen geschaffen werden, z. B. in der gegenseitigen Präsentation von entstandenen Arbeiten und von Arbeitsprozessen, in denen Einzelne über ihre individuellen Zugangsweisen berichten. Kommunikative künstlerisch-ästhetische Prozesse können auch in Arbeitsgruppen stattfinden. Einzelgespräche können die künstlerisch-ästhetischen Prozesse begleiten. Die Zusammenarbeit mit Künstler_innen ermöglicht es, Erwachsene als autonome Persönlichkeiten zu erleben.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Geeignet sind Räume, die Möglichkeiten für individuelles Arbeiten ohne zwingenden Gruppenanschluss bieten. Individuell vereinbarte Öffnungszeiten und Zugangsformen erleichtern das selbstständige Arbeiten. Für die Beschaffung benötigter Materialien und Medien wird zunehmend selbst Verantwortung übernommen, allerdings sollte durch Rat und Organisation eine Unterstützung erfolgen. Anregungen gehen auch von kulturellen Angeboten mit Bezug zu Jugendkunstschulen, Museen und Galerien aus, die freiwillig besucht werden. Wichtige Räume sind Kunstbibliotheken und Datenbanken, die Zugang zu Informationen bieten. Praktika und Arbeitsmöglichkeiten in Ateliers von bildenden Künstler_innen vermitteln professionelle Zugänge zu Arbeitsformen Bildender Kunst.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Es besteht der Anspruch darauf, in einem Interesse nach Autonomie und der Ausdifferenzierung des individuellen Ausdrucks unterstützt zu werden. Inhalte und Themen werden selbst gewählt und können alle Lebensbereiche oder künstlerischen Fragestellungen betreffen. Themenstellungen, die aufgrund von spezifischen institutionellen und/oder gruppenbezogenen Bedingungen gegeben werden, sind möglichst breit und offen angelegt, sodass individuelle Ausprägungen möglich sind. Es werden Möglichkeiten geschaffen, das Eigene in gesellschaftliche und kulturelle – z. B. kunsthistorische – Kontexte einzubinden. Hierzu werden Gespräche zur Kunst, Kunstbetrachtungen und handlungsorientierte Annäherungen an Kunstwerke angeboten.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Es wird Freiraum gegeben, um selbst Kommunikationsformen zu gestalten und interaktive Bezüge herzustellen. Hierfür stehen genügend Zeit und räumliche Bedingungen – wie Sitzcken – zur Verfügung. Das Kennenlernen von Künstler_innen und anderen Kulturschaffenden bietet die Möglichkeit, Vergleiche mit dem eigenen Vorgehen und dem Schaffen anderer vorzunehmen. Der Austausch mit Künstler_innen eröffnet Räume für eine erfahrungsbasierte diskursive Auseinandersetzung. Der Zugang zu Online-Medien wird ermöglicht, um künstlerische Interaktionen – auch im Sinne der Netzkunst und „Mail Art“ – zu initiieren, aber auch, um über Kunst zu kommunizieren und um Recherchen anzustellen.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Alle Umweltbereiche bieten geeignete Rahmen für autonome künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse. Diese werden selbst nach eigenem Interesse und dem bearbeiteten Thema gewählt. Die Möglichkeit, Umwelt zu gestalten und sich anzueignen, wird dabei erfahren. Individuell zugängliche Ate-lierräume können günstige Ausgangsbedingungen für die selbst gewählten Arbeitsformen bieten. Wesentlich ist es, Präsentationsräume, z. B. im öffentlichen Raum, in Galerieräumen und anderen Ausstellungsorten, zu schaffen. Eine Veröffentlichung der eigenen Arbeiten bietet die Möglichkeit, sie aus einer veränderten Perspektive zu sehen und Rückmeldungen zu erhalten.

AUTONOM-EXPANSIVE künstlerisch-ästhetische Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Es gilt vornehmlich, Rahmenbedingungen für das selbstständige Erschließen eigener Themenfelder und das Eintauchen in selbst initiierte künstlerisch-ästhetische Arbeitsprozesse zu schaffen. Werden Themenangebote formuliert, müssen diese offen für individuelle Umsetzungen und Weiterentwicklungen sein. Inhaltlich können biografische Aspekte oder Themen aus den Bereichen Politik und Gesellschaft behandelt werden. Hierzu zählen z. B.: • Auseinandersetzungen mit der Gestaltung des Stadtraums, • Migration, • Klimawandel, • Umgang mit Grenzen usw. Möglich sind auch Angebote, die auf eine Ausbildung im künstlerisch-ästhetischen Bereich vorbereiten. Angebote können auch darauf ausgerichtet sein, selbst gewählte Techniken weiterzuentwickeln, z. B. in den Bereichen: • analoge oder digitale Fotografie, • Video, digitaler Schnitt, • Performance, Aktionskunst, • Malerei und Grafik, • Skulptur. Bedeutsam sind die kompetente Unterstützung der selbst gewählten Arbeitsweisen und der positive persönliche Kontakt mit den Erwachsenen, die mit Interesse die individuellen Vorgehensweisen begleiten und flexibel auf diese reagieren können. Um eine Erweiterung der Reflexionsdimensionen zu eröffnen, ist es unterstützend, wenn die diversen Arbeitsweisen von den begleitenden Erwachsenen in übergeordnete Zusammenhänge eingeordnet werden – z. B. hinsichtlich kunstgeschichtlicher, kultureller, gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen. Soziale Formen, die diese Reflexionsprozesse unterstützen, sind: • Gruppengespräche, • Arbeitsgemeinschaften, in denen z. B. gemeinsam Ausstellungen und Events organisiert werden oder auch Projekträume geschaffen werden, • Programme, bei denen Jugendliche zu Museumsführer/innen für andere Jugendliche werden und dabei helfen, sich selbst als kompetente Persönlichkeit zu erfahren. Hierbei wird gelernt, Selbstverantwortung und gegenseitig konstruktive Kritik zu üben. Ein wesentlicher Aspekt zur Gestaltung attraktiver Bildungsangebote ist die Ausstattung verfügbarer Räumlichkeiten mit frei zugänglichen Arbeitsmaterialien wie: • z. B. Gips, Leinwänden, Folien, Farben u. a., • Werkzeugen (z. B. Meißeln, Hämmern u.a), • analogen sowie digitalen Medien (Video und Fotokameras). Bedeutsam sind auch Raumatmosphäre und Größendimension sowie die Möglichkeit, sowohl im Außen- als auch im Innenraum zu arbeiten. Künstlerisch-ästhetische Bildung kann stattfinden: • in eigens dafür eingerichteten Räumen, aber auch • im öffentlichen Raum, • im Naturraum, • in selbst gefundenen und zur künstlerisch-ästhetischen Praxis bestimmten Räumen wie dem „Ladenraum“, der Garage, der Gartenlaube etc. Sie erschließt diese Räume für künstlerische Eingriffe und Umgestaltungen z. B. durch Erkundungen, künstlerische Interventionen mit Grafik, Plastik, Performance etc. Handlungsorientierte Angebote in Kunstinstitutionen verhelfen dazu, das eigene Schaffen in kulturelle Kontexte zu stellen. Geeignete Orte sind: • Museen, • Galerien, • Ateliers. Künstlerische Werkstätten ermöglichen z. B. in den Sommerwochen häufig längere Arbeitsphasen und somit ein intensiveres Eintauchen in künstlerische Arbeitsprozesse.		

Literatur

- Babias, M. & Könneke, A. (1998). **Die Kunst des Öffentlichen**. In M. Babias & A. Könneke (Hrsg.), *Die Kunst des Öffentlichen* (S. 6-11). Amsterdam, Dresden: Verlag der Kunst.
- Balkenhol, B., Georgsdorf, H. & Maset, P. (Hrsg.) (2003). **XXD11: Über Kunst und Künstler der Gegenwart – ein NachLesebuch zur Documenta 11**. Kassel: Kassel University Press.
- Bourdieu, P. (1974). **Zur Soziologie der symbolischen Formen**. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braun, T., Fuchs, M. & Viola, K. (2010). *Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung*. München: Kopaed.
- Dewey, J. (1995). **Kunst als Erfahrung** (2. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dreher, Th. (2001). **Performance Art nach 1945. Aktionstheater und Intermedia**. München: Fink.
- Eco, U. (1977). **Das offene Kunstwerk**. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2004, orig. 1939). **Über den Prozess der Zivilisation Bd. 1**. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2004). **Ästhetik des Performativen**. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Funken, P. (2008). Christian Hasucha. Stadt-Implantate und Begegnungen im öffentlichen Raum. **Kunstforum International, Bd. 192**, S. 208-222.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). **Ästhetische Forschung**. Köln: Salon Verlag.
- Kathke, P. (2001). **Sinn und Eigensinn des Materials. Band 1 und 2**. Neuwied: Luchterhand.
- Kemp, W. (1985). *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Köln: DuMont.
- Kettel, J. (2001). *Selbstfremdheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Keuchel, S. (2007). *Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme*. Bonn: ARCult Media.
- Kirschenmann, J. (2003). *Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung*. Weimar: VDG.
- Lange, M.-L. (2002). *Grenzüberschreitungen Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung*. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Legler, W. (1991). *Soziokultur und Kunstpädagogik*. **BDK Mitteilungen**, 1991(3), S. 18-23.

- Leuschner, Ch. & Knoke, A. (Hrsg.) (2012). **Selbst entdecken ist die Kunst**. München: Kopaed.
- Lewitzky, U. (2005). Kunst für alle? Kunst im öffentlichen Raum zwischen Partizipation, Intervention und neuer Urbanität. Bielefeld: Transcript.
- Lüth, N. & Himmelbach, S. (2011). **medien kunst vermitteln**. Berlin: Revolver.
- Maset, P. (1995). Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart: Radius.
- Maset, P. (2001). **Praxis, Kunst, Pädagogik**. Lüneburg: Edition Hyde.
- Niehoff, R. (Hrsg.) (2007). **Denken und Lernen mit Bildern**. München Kopaed.
- Peez, G. (2002). **Einführung in die Kunstpädagogik**. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Reuter, O. (2007). **Experimentieren**. München: Kopaed.
- Rollig, S. & Sturm, E. (2000). **Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum**. Wien: Turia und Kant.
- Schiller, F. (1965 [orig. 1795]). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.
- Selle, G. (1998). Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Selle, G. (Hrsg.) (1990). **Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stutz, U. (2008). **Kommunikationsskulpturen. Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis. Ästhetik – Theorie – Qualitative Empirie**. München: kopaed.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2001). ... was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.), **Dekonstruktive Pädagogik** (S. 237-254). Opladen: Leske+Budrich.
- Weibel, P. (Hrsg.). (1994). **Kontext Kunst**. Köln: DuMont.
- Welsch, W. (1995). **Ästhetisches Denken** (4. Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomsen (Hrsg.), **Hybridkultur: Medien, Netze, Künste** (S. 67-90). Köln: Wienand.
- Winderlich, K. (2005). **Die Stadt zum Sprechen bringen**. Oberhausen: Athena.
- Wulf, Ch., Göhlich, M., & Zirfas, J. (Hrsg.) (2001c). **Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln**. Weinheim, München: Juventa.
- Zacharias, W. (2010). **Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0**. München: kopaed.





2.7 Philosophisch-weltanschauliche Bildung

Philosophisch-weltanschauliche Bildung ermöglicht kritisches und logisches Denken, die Anerkennung anderer, das Argumentieren und Sprechen sowie das Entwickeln und Verwerfen gesellschaftlicher und politischer Positionen.

Die grundlegenden Themen philosophisch-weltanschaulicher Bildung sind die Fragen nach Freiheit und Gerechtigkeit, dem Sinn des Lebens und der persönlichen Stellung in der Welt.

Indem Kinder und Jugendliche vielfältige Möglichkeiten erhalten, ihren Lebensort und ihre Beziehungen zu anderen aktiv mitzugestalten, können sie über ihre Stellung in der Welt nachdenken.

Kinder und Jugendliche benötigen vielseitige Erfahrungen mit unterschiedlichen Alltagssituationen, Lebensumständen und Weltdeutungen, um Achtung und Respekt zu entwickeln.

Kinder und Jugendliche brauchen vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen, um existenzielle Fragen stellen zu können.

Neben den Familien sind hier auch Paten/Patinnen, Mentor_innen, Ehrenamtliche aus Vereinen und Verbänden sowie Expert_innen gefragt.

Möglichkeiten geben, z. B. folgende Fragen zu diskutieren:

- Was ist Freundschaft?
- Darf ich anderen wehtun, wenn sie mich geärgert haben?
- Wo ist meine Katze, wenn sie gestorben ist?

Was verstehen wir unter philosophisch-weltanschaulicher Bildung?

Wie können wir philosophisch-weltanschauliche Bildung unterstützen?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Wie kann philosophisch-weltanschauliche Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter philosophisch-weltanschaulicher Bildung?

Präambel

Jeder Mensch setzt sich im Verlauf seines Lebens mit der Frage nach Freiheit und Gerechtigkeit³³, mit dem Sinn des Lebens³⁴, mit Vorstellungen vom guten Leben und vom guten Zusammenleben mit anderen³⁵, mit seinem Verhältnis zur Natur³⁶, mit seiner Stellung in der Welt³⁷ und schließlich mit der Endlichkeit des Daseins³⁸ auseinander. Diese grundlegenden Themen weltanschaulich-philosophischer Bildung stellen sich im Alltag, in besonderer Weise jedoch in kritischen Lebenssituationen und bei biografischen Übergängen. Philosophisch-weltanschauliche Bildung will Menschen befähigen, sich gedanklich vom Alltag und seinen kulturellen Rahmungen zu entfernen, um mit neuen Bildern und Ideen wieder in ihn einzusteigen. Sie umfasst auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte philosophischer und ideologiekritischer Denktraditionen.

Philosophie

Mit dem Begriff **Philosophie** verbindet sich die Entwicklung von existenziellen Fragen und die Suche nach Antworten unter der folgenden Voraussetzung: „In der Regel erzählen Philosophen nicht, was die Griechen Mythen nennen: Geschichten von Göttern und Helden, vom Anfang und der Ordnung sowohl der Natur als auch der Gesellschaft. Philosophen berufen sich auch nicht auf eine religiöse Offenbarung, ein Wort Gottes oder auf die Überlieferung, eine Tradition. Selbst wenn sie diese zum Gegenstand machen, arbeiten sie ausschließlich mit Mitteln der allgemeinen Menschenvernunft: mit (sachgerechten) Begriffen, mit (widerspruchsfreien und erklärungskräftigen) Gründen, Argumenten, und mit elementaren Erfahrungen.“ (Höffe 2001, S. 9f) Zwar ist „die Philosophie ... relativ jung, nicht mehr als zweieinhalb Jahrtausende alt“, so Höffe (2001, S. 7f); die „unvermeidbaren Fragen stellen sich aber schon lange vorher“ und der „Atheismus ist genau so alt wie die Religionen“ (Minois 2000, S. 6).

Schon kleine Kinder beginnen mit philosophischem Nachdenken und mit philosophischen Gesprächen. In diesen Tätigkeiten entwickeln sie Anschauungen und Bilder von der Welt, in der sie leben. Philosophisch-weltanschauliche Bildung schließt neben dem Interesse an der Philosophie auch das Interesse an Wissenschaft und Kunst ein. Die drei „kulturellen Stützpfeiler“ Philosophie, Wissenschaft und Kunst³⁹ eröffnen Wege zu der Erkenntnis, dass kritisches und logisches Denken, das Führen von Dialogen, die Anerkennung anderer, das Argumentieren und Sprechen sowie das Entwickeln und Verwerfen gesellschaftlicher und politischer Positionen wesentliche Bausteine des menschlichen Lebens sind: „Vernunft selber wie Logik, Sprache, gesellschaftliches und politisches Denken, Rituale, Religion, Kunst und Naturwissenschaften sind vom Menschen erschaffene symbolische Systeme, durch die wir versuchen, unsere Erfahrungen zu akzeptieren, zu interpretieren, zu speichern und zu vermitteln“⁴⁰. Philosophisch-weltanschauliche Bildung kann nicht isoliert betrachtet werden, sie findet sich als Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der Welt in allen Bildungsbereichen. Sie ist relevant in allen nicht konfessionellen und konfessionellen Bildungsinstitutionen und richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen, ob sie nun in konfessionsfreien oder in konfessionell gebundenen Familien aufwachsen und leben. Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf philosophisch-weltanschauliche Bildung, die sie dabei unterstützt, in weltanschaulichen Fragen mündig entscheiden zu können. Im Artikel 39 Abs. 2 Satz 1 der Verfassung des Freistaats Thüringen heißt es: „Jeder hat das Recht, seine Religion oder Weltanschauung ungestört, allein oder mit anderen, privat oder öffentlich auszuüben.“⁴¹

³³) Vgl. Sandel 2012.

³⁴) Vgl. Eagleton 2010.

³⁵) Vgl. Sandel 2009.

³⁶) Vgl. Dawkins 2004.

³⁷) Vgl. Oehler 2010.

³⁸) Vgl. Savater 2000.

³⁹) Vgl. Schmidt-Salomon 2006.

⁴⁰) Magee 1998, S. 598.

⁴¹) Über die religiöse Erziehung eines Kindes bestimmt die freie Einigung der Erziehungsberechtigten. Nach der Vollendung des vierzehnten Lebensjahres steht dem Kind die Entscheidung darüber zu, zu welchem Bekenntnis es sich halten will (Religionsmündigkeit). Hat das Kind das zwölfte Lebensjahr vollendet, so kann es nicht gegen seinen Willen in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden. Die vorstehende Bestimmung findet auf die Erziehung der Kinder in einer nicht bekenntnismäßigen Weltanschauung entsprechende Anwendung. (Gesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15.07.1921, zuletzt geändert durch Art. 63 Gesetz v. 17.12.2008, BGBl. I S. 2586) (vgl. Bildungsbereich 2.8 **Religiöse Bildung**)

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

Kinder und Jugendliche erarbeiten sich ein kritisches und rationales Verständnis für natürliche und kulturelle Phänomene und suchen nach vernünftigen Erklärungen. Sie denken über sich als Teil der Natur und Teil der Gesellschaft nach. Solche philosophisch-weltanschaulichen Bildungsprozesse umfassen nicht nur die kognitive, sondern auch die soziale und die emotionale Entwicklung. Insofern ermöglicht philosophisch-weltanschauliche Bildung Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit sowie das Vermögen, immer neu einen Platz in der Welt zu finden. Zentrale Bildungsaufgaben philosophisch-weltanschaulicher Bildung sind mit den folgenden Kategorien verbunden: Identität, Sinn und Werte sowie Würde und Stolz und schließlich Verständnis, Achtung der anderen und Respekt. Diese Kategorien verdeutlichen die reflexive Position des Menschen in der Welt. Sie können insbesondere die Suche nach Antworten auf Lebensfragen unterstützen. Nur ein Mensch, der mit sich im Einklang ist, der Würde und Stolz empfindet, dies aber auch zugleich relativieren kann, ist fähig, sich kritisch und tolerant mit seiner Welt und den in ihr lebenden anderen Menschen auseinanderzusetzen.

Identität, Werte und Sinn: Kinder und Jugendliche setzen sich unablässig mit sich selbst und mit der Welt auseinander. In dieser Auseinandersetzung entwickeln sie eine eigene Identität: Sie werden in gewisser Weise „so wie alle anderen“ und zugleich „wie kein anderer“. Sie können gemeinsam mit anderen kommunizieren und kooperieren und dennoch sie selbst bleiben. Indem sie als Individuen und zugleich als Mitglieder der Gesellschaft akzeptiert sind, erfahren sie gültige Normen und Werte. Sie erkennen, dass Normen und Werte im menschlichen Zusammenleben entstanden sind und dass sie Identifikation, kritische Betrachtung und Veränderung zulassen. Sie entwickeln Vorstellungen darüber, was fair und was unfair ist. Im Kontext der eigenen Identität und der eigenen Wertvorstellungen verstehen Kinder und Jugendliche ihre Handlungen als bedeutsam und entdecken Perspektiven der eigenen Lebensführung. Sie entdecken ihre Möglichkeiten, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben. Identität und Lebenssinn finden sie nicht für sich allein, sondern in der Begegnung mit anderen – in der Auseinandersetzung mit anderen Identitäten und anderen Vorstellungen über den Sinn des Lebens.

Würde und Stolz: Ein jeder Mensch will Würde und Stolz in seinem Leben erfahren, darauf haben alle die gleichen Rechte. Das Bewusstsein der eigenen Würde kann sich bei Kindern und Jugendlichen entwickeln, wenn sie von klein auf vielfältige Möglichkeiten haben, den Ort, an dem sie leben, und die Beziehungen, die sie zu anderen unterhalten, aktiv zu gestalten. So können sie sich als Persönlichkeit wahrnehmen, die ihrem Leben eine selbstgefügte Ordnung gibt, und über ihre Stellung in der Welt nachdenken. Hieraus erwachsen Selbstwirksamkeit und das Vertrauen in sich selbst. Kinder und Jugendliche entwickeln Stolz auf ihre Aktivitäten und die hervorgebrachten Ergebnisse. Sie erfahren, dass die Freiheit des Einzelnen und das Miteinander auf der Grundlage humanistischer Prinzipien und Regeln verbindlich gesichert sind (UN-Kinderrechtskonvention, Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Allgemeine Erklärung über die Menschenrechte).

Verständnis, Achtung der anderen und Respekt: Wer Achtung und Anerkennung erfährt, ist bereits als Kind in der Lage, Achtung und Anerkennung gegenüber anderen zu zeigen. Die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen und mit ihnen zu fühlen (Empathie), entwickelt sich bereits in der frühen Kindheit. Um Achtung und Respekt vor dem anderen entwickeln zu können, benötigen Kinder und Jugendliche vielseitige Erfahrungen mit unterschiedlichen Alltagssituationen, Lebensumständen und Weltdeutungen. Erst im Erfahren solcher Unterschiede können sie ihre Wahrnehmung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede, für Bekanntes und Fremdes schärfen und die notwendige Toleranz sowie den damit verbundenen Respekt gegenüber anderen entwickeln. Das Vermögen, das Bekannte und Vertraute nicht allein zum

Beurteilungsmaßstab alles Unbekannten und Fremden werden zu lassen, ist ein lebenslanger Lernprozess. Kinder und Jugendliche beziehen in die Wahrnehmung und Reflexion der anderen ihre Vorstellungen über sich selbst, über fair und unfair und über würdevolles Miteinander ein.

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

Kinder und Jugendliche wachsen in sehr verschiedenen Herkunftsfamilien mit jeweils eigenen Wertpräferenzen, Alltagserfahrungen und Lebensumständen auf. Im sozialen Miteinander lernen sie Differenzen kennen und diese zu verstehen. Auch die Erwachsenen, denen sie alltäglich begegnen, unterscheiden sich deutlich voneinander – beispielsweise durch ihren sozialen Status, durch ihre Lebensführung und ihre Alltagsgestaltung. Kinder, Jugendliche und Erwachsene leben somit in gemeinsamen, aber auch in differenten sozialen, regionalen, kulturellen, sprachlichen und weltanschaulichen Kontexten. In modernen Gesellschaften sind philosophisch-weltanschauliche Positionen jedoch nicht nur in persönlichen Begegnungen, sondern auch durch (analoge und digitale) Medien verfügbar. Welche Medien und welche Medieninhalte für Kinder und Jugendliche verfügbar sind, bleibt nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung subjektiver Weltbilder. Nicht nur in persönlichen Begegnungen, auch durch mediale Vermittlung können Kinder und Jugendliche erfahren, dass sich existenzielle Fragen in sehr verschiedenen Lebenssituationen stellen und dass Philosophie, Wissenschaft und Kunst zur Beantwortung dieser Fragen nicht nur geeignet, sondern unverzichtbar sind.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Schon früh beginnen Kinder beispielsweise danach zu fragen, warum etwas so und nicht anders ist oder warum sie etwas tun oder lassen sollen. Sie benötigen vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen mit unterschiedlicher Lebenserfahrung, um existenzielle Fragen zu stellen und um ermutigt zu werden, zu selbstbestimmten Antworten zu gelangen. Im Gespräch erfahren sie, dass sie von anderen auch dann als gleichwertig akzeptiert werden, wenn sie andere Interessen und Positionen haben als ihr Gegenüber. Neben Familienmitgliedern sind hier auch Pat_innen, Mentor_innen, Ehrenamtliche aus Vereinen und Verbänden sowie Expert_innen gefragt. Noch viel stärker gilt dies für Kinder und Jugendliche in Pubertät und Adoleszenz, die mitunter die ganze Welt und insbesondere Erwachsene und ihre Sicht auf die Welt in Frage stellen. Diese Fähigkeit zur Reflexion ist jedem Menschen immanent. Sie motiviert dazu, Dinge neu zu sehen und zu handeln. So entstehen philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse, die Kindern und Jugendlichen neue Potentiale und Möglichkeiten eröffnen und ihre Biografien verändern.

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

Kinder und Jugendliche können in anregungsreichen Umwelten existentielle Fragen stellen und in der Philosophie, der Wissenschaft und der Kunst Antworten suchen. Sie finden private und öffentliche Orte vor, die sie selbst gestalten und in denen sie ihren Interessen nachgehen können. Hier erfahren sie Sicherheit und Orientierung, Anerkennung und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. In der Familie, in Nachbarschaften, im Freundeskreis und in anderen Kontexten nehmen sie so nicht nur den gewohnten Alltag, sondern auch kritische Lebensereignisse und biographische Übergänge wahr und können sich als zum sozialen Leben und zu ihrer eigenen Biografie dazugehörig erleben. Sie sind aus Institutionen, in denen Übergangssituationen und kritische Lebensereignisse (wie persönliche Krisen, Krankheit und Tod) sichtbar werden, nicht ausgeschlossen. Vielmehr können sie darauf vertrauen, von Erwachsenen begleitet und unterstützt zu werden, wenn sie diesen Seiten des menschlichen Lebens begegnen. Die Entdeckung existentieller Fragen ist somit nicht nur an Umwelten gebunden, die ihr Reflexionsvermögen anregen und fördern, sondern auch an vertrauensvolle Beziehungen. Philosophisch-weltanschauliche

Bildung umfasst schließlich nicht nur den Horizont der eigenen Lebenswirklichkeit. Kinder und Jugendliche lernen beispielsweise, dass Entscheidungen, die sie selbst treffen, auf andere Menschen und deren Lebensbedingungen Einfluss haben können – obwohl sie weit entfernt leben oder erst künftigen Generationen angehören werden. Dies bedeutet, über solche umfassenden Probleme wie die Endlichkeit der natürlichen Ressourcen und ihre gerechte Verteilung oder das Verhalten als Konsument in globalisierten Wirtschaftskreisläufen nicht in allgemeiner Form nachzudenken, sondern im konkreten Kontext des eigenen Handelns. In das Nachdenken über diese Fragen sind historische, gegenwärtige und zukünftige Situationen einbezogen.

BASALE philosophisch-weltanschauliche Bildung

Grundlegende Erfahrungen der Anerkennung, des Angenommenseins und des Sich-verlassen-Könnens ermöglichen den Weg in die Welt. Im sozialen Nahraum können verschiedene Räume gefahrlos und eigenständig erkundet werden. Zunehmend werden die Straße und die öffentlichen Plätze als soziale Räume, als Orte der Weltentdeckung und der Weltaneignung erfahren. Im Zusammenleben mit Erwachsenen, die Sicherheit und Geborgenheit geben, differenzieren sich regelhafte Abläufe aus, die die Grundlage für spätere Entdeckungen sind. In der nächsten Umgebung bestehen vielfältige Kontakte zu Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die in unterschiedlichen Lebenslagen und Milieus zu Hause sind. So können Heterogenität und Differenz als gegeben erlebt und als Herausforderungen angenommen werden, die zu Verständigung und zu Verstehen führen. Die Mittel hierzu sind zunächst eher nonverbal, werden aber immer mehr durch Sprache ergänzt. Erkannt werden zunehmend nicht nur die eigenen Gefühle, sondern auch die Gefühle anderer. Empathie für andere differenziert sich aus und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird ausgebildet. Die eigenen Handlungserfahrungen verdichten sich. In immer komplexeren Situationen kann Eigenständigkeit erfahren werden. Reaktionen der Umwelt beeinflussen Handlungsmuster und Interpretationen der Welt. So entstehen in vielschichtigen Auseinandersetzungen erste Entwürfe der materiellen und sozialen Welt. Hier beginnen auch die kritische Erschließung der Welt und ihre Beeinflussung durch eigene Aktivitäten. Dabei geben Kinder, Jugendliche und Erwachsene Orientierung und Unterstützung.

Wie verändert sich philosophisch-weltanschauliche Bildung in der Entwicklung?

ELEMENTARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

Mit sich erweiternden Aktionsräumen stehen neue Möglichkeiten der philosophisch-weltanschaulichen Bildung offen. Mit der Eroberung von Räumen außerhalb des sozialen Nahraums und mit der Gestaltung neuer Beziehungen über den Kreis der engsten Bezugspersonen hinaus differenziert sich das Nachdenken über die Welt aus und wird zunehmend sprachlich kommuniziert. Hierbei kann gelernt werden, sich reflexiv einzumischen und die Welt mitzugestalten. Die Wirkungen des eigenen Handelns können als selbst verursacht erkannt werden. Die eigene Gestaltungsfähigkeit wird vor allem durch gelebte Partizipation bewusst. Hier können Wertvorstellungen entwickelt und auch hinterfragt werden. Respekt und die Anerkennung anderer entwickeln sich ebenso wie die Verantwortung sich selbst, der Umwelt und anderen gegenüber. Auch entfalten sich Haltungen der Würde und des Stolzes; ebenso die Fähigkeit, sich zu rechtfertigen und die Rechtfertigungen anderer zu verstehen. Stärke und Schwäche, Erfolg und Misserfolg werden als Bestandteile des Lebens erkannt. Fehler anderer können angenommen werden und eigene werden eingestanden. Die Unterscheidung zwischen Regeln des Zusammenlebens und grundlegenden Werten wird erkannt. Grenzen werden erfahren und zugleich

hinterfragt. Neugier und Wissbegierde entfalten sich. Die Methode des flexiblen Umgangs mit Regeln und Grenzen ist zunächst das Spiel. Nicht nur im Spiel, auch in allen weiteren Alltagssituationen wird aus der Dialogfähigkeit ein Wir-Gefühl und damit auch ein Gefühl für die anderen entwickelt. Die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und mit Unterschieden umzugehen, wird bewusst. Das Zusammensein mit anderen ist eine Chance, um Solidarität, Anerkennung und Toleranz auszubilden, insbesondere wenn dabei das Leben in anderen kulturellen Kontexten kennengelernt werden kann.

PRIMARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

Die eigenen Interessen und Bedürfnisse werden differenziert thematisiert. Dabei entfalten und stärken sich die Möglichkeiten, mit anderen in einen Dialog einzutreten, unterschiedliche Positionen auszuhandeln und Kompromisse zu schließen. Grenzen werden geachtet und dennoch hinterfragt. Im Zusammensein mit Menschen, die einen anderen kulturellen, weltanschaulichen oder religiösen Hintergrund haben, beginnt die Auseinandersetzung mit anderen Weltbildern und zugleich die Entwicklung von Offenheit ihnen gegenüber. Diese Erfahrungen können in unterschiedlichsten Räumen neben der Familie bzw. neben den Bildungsinstitutionen gemacht werden. Die eroberten Räume werden größer, offener, komplexer, widersprüchlicher und bedeutsamer. Hinzu kommt der Rückzug in selbst definierte Räume, um sich zu erproben, um die eigene Position in der Welt zu finden, sich darin zu bestätigen und sie zu festigen. Soziale Räume werden wichtiger: Spiel, Bewegung, Kultur, Musik, Abenteuer, Entdeckungen motivieren zu Aneignungsprozessen. Zu den realen Räumen treten die virtuellen Räume sozialer Netzwerke und neuer Medien. Mit dieser Ausweitung wächst die Gestaltungsfähigkeit, das Erleben eigenen Könnens verdichtet sich. Es entstehen Freundschaften und das Wissen über deren Struktur und Bedeutsamkeit. Nun beginnen Vergleiche mit Gleichaltrigen – Vergleiche des Aussehens, der Eigenschaften, Interessen und Fähigkeiten. Alle erfahren dabei, unabhängig von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit, das gleiche Recht auf Wertschätzung durch andere, durch Kinder, durch Jugendliche und durch Erwachsene.

HETERONOM-EXPANSIVE philosophisch-weltanschauliche Bildung

Die eigenen Interessen und Bedürfnisse können klar artikuliert in Dialoge und in Aushandlungsprozesse eingebracht werden. Die Entwicklung des eigenen Weltbildes schließt auch ein, sich selbst Fragen zu stellen, diesen Fragen intensiv nachzugehen und hierbei erste Möglichkeiten wissenschaftlichen Arbeitens kennenzulernen: Um etwas herausfinden zu können, werden eigenaktiv und selbständig die unterschiedlichsten Arbeitstechniken realisiert (Recherche, Expertengespräch usw.). Auch wenn die Kompetenz, Kompromisse einzugehen, vorhanden ist, kann auf den eigenen Vorstellungen beharrt werden. Wichtig ist, dass Dinge erklärt werden und der eigene Standpunkt als gleichwertig gilt. Nur so kann die eigene Position gefunden und gefestigt werden. Die Komplexität der Pubertät macht diese Phase allerdings auch unberechenbar und doch faszinierend: Typisch ist die Absetzung besonders von nahestehenden Erwachsenen – und doch wird die Nähe zu den Erwachsenen gesucht, um das Erwachsenwerden zu bewältigen. Kinder und Jugendliche benötigen nicht nur die Öffentlichkeit der Plätze und Straßen, um ihren Ausdruck zu finden; sie definieren auch selbst Räume, um ihre Position in der Welt zu festigen und zu wissen, wer sie sind. Dies sind Räume der Erprobung von Beziehungen, des Überschreitens von Grenzen, der Gestaltung von Festen der

Konstituierung von Cliquen, der Erprobung von Rollenhandeln, des kulturellen Experiments und des jugendkulturellen Ausdrucks. Diese Räume werden zugleich privater und öffentlicher. Sie erweitern sich geografisch, aber vor allem sozial und kulturell. Positionen des Denkens wachsen und werden geformt. Die virtuellen sozialen Netzwerke gewinnen große Bedeutung. In all diesen Räumen haben Erwachsene keinen Platz, aber ihr Urteil über Meinungen und Antworten auf Fragen bleibt wichtig. Über Abgrenzungen von ihnen wird der Kontakt zu ihnen gesucht, über die Verletzung von Grenzen findet eine Auseinandersetzung mit den Erwachsenen und deren Welt statt. Darin wird kritisches Denken und das Denken von Udenkbarem gefördert. Erwachsene treten dabei immer mehr zurück, obwohl die Bedeutsamkeit z. B. von Familienmitgliedern, Lehrer_innen oder Trainer_innen als Vertrauenspersonen sowie Dialogpartner_innen wächst. Zugleich steigert sich die Wichtigkeit der Beziehungen zu Gleichaltrigen. Darin erfahren die Auseinandersetzung mit der Geschlechtsidentität und Gefühle der Liebe und der Sexualität eine aufwühlende Bedeutung. In diesen Beziehungen können ein positives Verhältnis zum eigenen Geschlecht entwickelt und der Weg zu einem bewussten partnerschaftlichen Umgang mit den Themen Liebe und Sexualität geebnet werden. Hier können offene und wertschätzende Dialoge mit Erwachsenen eine große Bedeutung entfalten (vgl. Bildungsbereich 2.2 **Physische und psychische Gesundheitsbildung**).

AUTONOM-EXPANSIVE **philosophisch-weltanschauliche Bildung**

Im Kontext der (vorübergehenden) Absage an die Welt der Erwachsenen und dem Aufbau einer eigenen Welt mit eigenen Positionen und Deutungen bleiben Erwachsene dennoch in unterschiedlichen Rollen bedeutsam. Diese müssen nachhaltig, über einen längeren Zeitraum und auch über grundlegende Konflikte hinweg, angeboten und aufrecht erhalten werden. Nur so entstehen Vertrauen und eine sichere Basis der Weltaneignung in Absetzung von den Erwachsenen – aber dennoch mit ihnen, an deren Welt sich orientierend. So kann sich ein Denken entfalten, das sich der Welt öffnet und sie zugleich gestalten will und kann. Der eigene Lebensentwurf, Überlegungen zum Sinn des Lebens und zu dessen weiterer Gestaltung werden von Kindern und Jugendlichen sehr stark im Kontakt mit den Gleichaltrigen reflektiert. Die Bedeutsamkeiten der Peergroup, der Cliquen und Szenen sind evident. Sie finden sich in jeweils eigenen Orten. Diese Selbstbestimmung der Räume nach eigenen Vorstellungen entfaltet prägende Kraft. Jugendzentren, Jugendhäuser und Treffpunkte werden zu Identitätsräumen, die Anerkennung und Bestätigung bieten. Unabhängig von diesen angebotenen Räumen strukturieren sich Kinder und Jugendliche ihre eigenen Räume in den verfügbaren und besetzbaren Räumen. Daneben spielen die virtuellen Räume und sozialen Netzwerke eine existentielle Rolle. Verabredungen, Austauschprozesse, Kommunikation und Tratsch finden hierüber statt; aber auch Mobbing und Diskriminierungen. In diesen Prozessen der Auseinandersetzung wächst Selbstverantwortlichkeit. Der Mensch wird zum Subjekt, das seine Welt ordnet, in Frage stellt und sie immer wieder neu entwirft.



Tabellen

BASALE philosophisch-weltanschauliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die engen emotionalen Bindungen zu den nächsten Bezugspersonen und das Vertrauen in sie stellen die Grundlage für die Entwicklung einer eigenen Identität dar. (Fehlen diese engen Bindungen, so kann dies auf die Identität schwerwiegende Auswirkungen haben.) Der Kreis der Bezugspersonen weitet sich aus und bietet Möglichkeiten der differenzierten Reaktionen auf verschiedene Personen, die als Bekannte und Fremde voneinander unterschieden werden können. Die eigene Person wird in vielfältigen Beziehungen erlebt. Hier differenzieren sich grundlegende Emotionen aus und hier wird ein frühes Autonomiestreben deutlich, das Kennzeichen für das Erleben der eigenständigen Person ist. Gefühle werden bewusst und werden der bewussten Regulation allmählich zugänglich. Gefühle anderer Kinder, Jugendlicher und Erwachsener werden erfahren und erwidert. Sympathie, Hilfsbereitschaft, Mitleid, Zärtlichkeit usw. werden bekundet. Erfahrungen wie Kränkung bei Ungerechtigkeit, Stolz bei Lob sowie Zuneigung, Ärger und Freude werden mitgeteilt. Bedürfnisse können zeitweilig aufgeschoben werden (Beginn der Selbstbeherrschung). Erste Vorstellungen von Besitz („mein“/ „dein“) entstehen im sozialen Miteinander – ebenso einfache Vergleiche zwischen dem eigenen Können, den eigenen Leistungen und denen anderer.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die sozialen Beziehungen sind wohlwollend und wertschätzend. Der sich erweiternde Kreis der Bezugspersonen ermöglicht verlässliche und stabile Beziehungen. Die basalen Äußerungen, Gefühle und Bedürfnisse werden in diesen Beziehungen entwicklungsunterstützend erwidert: Kinder, Jugendliche und Erwachsene interpretieren die unterschiedlichsten Äußerungen als Gelegenheit zur Kommunikation und greifen auch die expliziten Kontaktversuche angemessen auf. Diese Dialoggestaltung ermöglicht allen Beteiligten, sich als Bestandteil stabiler und tragfähiger Beziehungen zu erleben. Bei institutionellen Übergängen (von der Familie in eine Bildungsinstitution oder beim Übergang von der einen in eine andere Bildungsinstitution) bleiben ausgewählte persönliche Bindungen bestehen; andere werden beendet oder entwickeln sich neu. Insbesondere bei solchen Übergangssituationen wird das frühe Autonomiebestreben der Person herausgefordert: Eigene Absichten und Ziele differenzieren sich heraus, die zu denen der Bezugspersonen auch im Konflikt stehen können. Formen des Umgangs mit solchen Konflikterfahrungen werden in den sozialen Beziehungen entwickelt: zum Beispiel die Art des Tröstens, die Bewältigung von Ärger usw.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Grundlegende Erfahrungen, die die Entwicklung einer eigenen Identität und eines eigenen Bilds von der Welt unterstützen, werden im Alltag gesammelt. In alltäglichen Situationen und Begegnungen werden Personen, Dingen und Abläufen individuelle Bedeutungen und Sinn zugeschrieben. Entwicklungsunterstützend wirken Umwelten, die einerseits Kontinuität und andererseits auch Veränderungen beinhalten. Es kommt darauf an, verschiedene Personen, Dinge und Abläufe nicht vorrangig in didaktisierten Situationen, sondern in den alltäglichen „Ernstsituationen“ zu erleben. Hierbei kommt es auch auf die Selbsttätigkeit, auf die Bewährung in der „Ernstsituation“ mit den eigenen, jeweils zur Verfügung stehenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Person an. Nur so erschließt sich die soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. In diesen Situationen sind die unterschiedlichsten Gelegenheiten der verbalen und nonverbalen Kommunikation enthalten, um den Austausch über das Erlebte und Erfahrene zu ermöglichen.

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Im Kontext stabiler emotionaler Beziehungen, der Befriedigung von Grundbedürfnissen und körperlicher Nähe wird die Welt der Menschen und der Dinge neugierig und aktiv erkundet. Hierbei muss, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Neuem, die Rückversicherung bei vertrauten Personen und in vertrauten Situationen möglich sein. Das Vertrauen in das Gelingen des Ausprobierens und Erprobens ist in sehr verschiedenen Situationen und Kontexten handlungsleitend. Die Aufmerksamkeit anderer für das eigene Erkunden und Ausprobieren ist motivierend und wird unter anderem durch Stolz oder Verlegenheit bewusst. Auch der eigene Körper wird Erkundungen unterzogen und erste geschlechtsspezifische Unterschiede werden bewusst.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Familienmitglieder und andere Bezugspersonen schaffen eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens, in der Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse mitgeteilt und respektiert werden. Körperliche Nähe, nonverbale und verbale Kommunikation tragen dazu bei, das emotionale Befinden auszudrücken und mit anderen zu teilen. In diese basalen Kommunikationen werden Bezugspersonen aus komplexer werdenden Umwelten auch außerhalb der Familie (in Bildungsinstitutionen, in Angeboten der Freizeitgestaltung usw.) einbezogen, um gegenseitiges „Fremdeln“ abzubauen und die Offenheit gegenüber neuen sozialen und persönlichen Erfahrungen anzuregen. Das Erkundungsverhalten erfährt von allen Bezugspersonen aktive und zugleich Grenzen währende Unterstützung.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Die Gestaltung der räumlichen und materiellen Bedingungen beeinflusst das Wohlbefinden und das aktive Erkundungsverhalten grundlegend. Anregende Lebens- und Lernumgebungen eröffnen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten: die Erfahrung von Licht und Schatten, von Aktion und Ruhe, von gemeinsamem und vertieftem, selbstständigem Tun. Räume und Materialien sind nicht allein auf basale Bildungsprozesse abgestimmt, sondern lassen Lernen und Entwicklung auch im Kontext aller weiteren (elementaren, primären usw.) Bildungsprozesse zu. Analoge und digitale Medien (Bücher, Computer, Lernprogramme usw.) sind in den Alltag integriert.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive In basalen philosophisch-weltanschaulichen Bildungsprozessen bestehen vielfältige Gelegenheiten dazu: • den eigenen Körper in geschützter und Grenzen wahrer Umgebung bewusst zu erfahren (z. B. durch Massagen; Bemalen, Umfahren der Körperformen, Betrachtung des eigenen Gesichts und der Gesichter anderer, Betrachtung des eigenen Körpers und der eigenen Bewegungen im Spiegel usw.) und diese Erfahrungen mit Wohlwollen zu erleben oder Abneigung zu verdeutlichen und darin respektiert zu werden (vgl. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung)	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Basale philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in sozialen Beziehungen, die: • Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit unterschiedlichen sozialen, sprachlichen und kulturellen Kontexten, unterschiedlichen Alters und verschiedener Lebenserfahrung zusammenführen und gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen dieser verschiedenen Personen ermöglichen • im Alltag das Erkennen der eigenen Gefühle und Bedürfnisse und das Erkennen der Gefühle und Bedürfnisse anderer zulassen • Aktivitäten und Projekte einschließen, in denen sehr verschiedenen emotionalen	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Basale philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in Umwelten, in denen: • Verbindlichkeit durch stabile räumliche und zeitliche Strukturen besteht (transparente Tages-, Wochen-, Monats- und Jahresstruktur) • die körperlichen und psychischen Grundbedürfnisse nach Anregung und Ruhe, Zuwendung und Wahrung der personellen Integrität respektiert werden • differenzierte motorische und sensorische Erfahrungen in verschiedenen Kontexten zugelassen sind (Baden, Schwimmen, Tanzen, Reiten, Klettern usw.) • Formen des Zusammenlebens und der Kooperation in alltäg-

BASALE philosophisch-weltanschauliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	- das eigene Bild im Spiegel, auf dem Foto, im Film wiederzuerkennen und Gefallen oder Nichtgefallen auszudrücken - alle Sinne zur Erkundung der Welt in alltäglichen Situationen zu nutzen (z. B.: Riechen, Tasten, Hören und Schmecken im Garten, in der Küche, beim Umgang mit Alltagsgegenständen, Spielzeugen und Lernmaterialien) und dabei Vorlieben zu entwickeln - Kontakt zu anderen aufzunehmen und fortzuführen - sich an Gesprächen zu beteiligen - im Spiel Als-Ob-Situationen und reale Situationen voneinander zu unterscheiden; Handlungsabläufe bekannter Normen und Rituale zu übernehmen und soziale Rollen (z. B. Eltern, Feuerwehr, Ärzt_innen, Lehrer_innen) zu erkunden - mit anderen zu kooperieren, zum Beispiel bei der Bewältigung alltäglicher Handlungen (Tisch decken, Aufräumen, An- und Ausziehen usw.) - anderen eine Freude bereiten - sich auf Anforderungen einzulassen, bei denen Anstrengung und auch Überwindung erforderlich sind, wie z. B. beim Orientieren in unbekannten Räumen, neuen Ritualen und Situationen - die Umwelt aktiv mitgestalten, z. B. durch die Veränderung von bekannten räumlichen und zeitlichen Strukturen und die Mitgestaltung von persönlichen Beziehungen (Ausdruck von Sympathie und Zuneigung oder auch von Distanz)	Empfindungen der eigenen Person und anderer Personen Raum gegeben und Ausdruck verliehen wird (Fröhlichkeit, Melancholie, Wut, Trauer, Angst usw.) und auch ein Umgang mit negativen und positiven Gefühlszuständen möglich ist - Wahrnehmungen mit allen Sinnen ermöglichen, um positive emotionale Zustände erlebbar zu machen, um Vorlieben gemeinsam herauszufinden und über sie zu sprechen (z. B. im Kontext der Jahreszeiten: die Wärme der Sonne und des Wassers auf der Haut spüren; den Duft verschiedener Blütenpflanzen erkunden; das Schmelzen von Schnee und das Wehen des Windes auf der Haut spüren) - vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmung des eigenen Körpers zulassen (z. B.: Hochwerfen-Auffangen, Schaukeln, Fliegen) - Erfahrungen prosozialen Verhaltens ermöglichen und klare Orientierungen über respektvolles, anerkennendes gegenseitiges Verhalten bieten (z. B. in der Zusammenarbeit bei konkreten Vorhaben, bei der Lösung von Konflikten und Meinungsverschiedenheiten) - das gemeinsame Vorbereiten und Erleben von wiederkehrenden Festen und Feiern ebenso einschließen wie die Erinnerung an sie durch Gespräche, Zeichnungen, Fotos und Filmaufnahmen - die Erfahrung unterstützen, von anderen gemocht zu werden und für sie bedeutsam zu sein	lichen Situationen mit sehr verschiedenen Bezugspersonen erforderlich sind (in der Familie, in der Bildungsinstitution, in der Freizeit) - ungestörtes Untersuchen und Ausprobieren in möglichst vielen alltäglichen „Erstsituationen“ möglich sind (Küchengeräte, Werkzeuge, Naturmaterialien, Geräte zum Auseinandernehmen, Spielzeuge) - Trost und Orientierung in schwierigen und belastenden Situationen gegeben wird (Kuscheltiere/Puppen zum Ausleben verunsichernder Emotionen) - die Auseinandersetzung mit realen und fiktiven Geschichten anregt wird (Vorleserituale mit Bilderbüchern und Märchen; wiederholte Hörerfahrungen durch digitale Medien) (vgl. Bildungsbereich Medienbildung) - die Konsequenzen des eigenen Handelns für das Wohlbefinden anderer erlebt werden (durch Hilfeleistungen, durch Rücksichtnahme, durch Abgeben und Teilen, durch Trösten und Ermuntern, durch Ermutigen und Unterstützen usw.) - Verantwortung übernommen wird (z. B. durch die Kooperation in alltäglichen Aufgabenbereichen, durch die Begegnung mit und die Pflege von Pflanzen und Tieren)

ELEMENTARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Eigene Gefühle und Empfindungen werden zunehmend bewusst und zum Gegenstand des Gespräches mit anderen. Die eigenen Wünsche und Bedürfnisse, die eigenen Stärken und Schwächen werden erfahren; Ermutigungen und Bestärkungen, aber auch Ängste, Trauer, Verletzungen und Verluste werden erfahren, in das eigene Leben eingeordnet und bewältigt. Die eigenen Gefühle und Gedanken werden ausdifferenziert und z. B. im Gespräch, durch Zeichnungen und im Rollenspiel thematisiert – ebenso wie die Ursachen und möglichen Konsequenzen dieser Gefühle. In solchen Situationen kann auch die Einsicht gewonnen werden, dass unterschiedliche Gefühle in ein und derselben Situation entstehen und dass diese Gefühle auch widersprüchlich sein können. Die Ergebnisse eigener Handlungen und eigener Anstrengungen werden geschätzt und erste Maßstäbe dafür, ob etwas gelungen ist bzw. das eigene Gefallen und das Gefallen anderer findet, bilden sich heraus. Aus Misserfolgen werden Konsequenzen für das künftige Handeln und Verhalten gezogen. Sachliche Kritik wird zunehmend akzeptiert und das Interesse ist geweckt, etwas künftig „besser zu machen“. Die eigenen Handlungen und das eigene Verhalten werden im Kontext konkreter Vorstellungen darüber betrachtet, was in bestimmten Situationen und bei der Übernahme bestimmter Rollen erwartet wird. Hierher gehören frühe Vorstellungen der Geschlechtsidentität und auch Vorstellungen über Freundschaft.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Mit der Ausdifferenzierung der sozialen Beziehungen und mit der Entwicklung der Fantasie – zum Beispiel in komplexen Rollenspielen – entwickelt sich die Perspektivenübernahme, also die Fähigkeit, sich in die Situation des jeweils anderen hineinzuversetzen. Nicht nur die eigenen Gefühle, sondern auch die Gefühle anderer werden erkannt und auch benannt. Die emotionale Bewertung von Handlungen und Verhaltensweisen wird nicht nur aufgrund der eigenen Erfahrung bzw. aufgrund der Befriedigung oder Nichtbefriedigung eigener Bedürfnisse vorgenommen, sondern auch auf Grundlage der Wertung durch andere: Anerkennung oder Missbilligung durch andere schärfen die Einsicht in die Verantwortlichkeit für das eigene Handeln. Solche Erfahrungen lassen sich in besonders nachhaltiger Weise mit Gleichaltrigen bzw. ähnlich kompetenten Bezugspersonen sammeln, denn sie verfügen über anschlussfähige Möglichkeiten, Konflikte auszutragen, Kompromisse zu schließen, miteinander zu kooperieren und sich durchzusetzen. Hier können Freundschaften begründet, aber auch Distanzierungen vorgenommen werden. Gelernt wird in diesen Prozessen auch, dass der Ausdruck von Gefühlen andere beeinflusst, aber auch, dass mit dem äußeren Ausdruck nicht immer auch das innere Gefühl übereinstimmen muss. Solche Diskrepanzen, aber auch das Erleben von Irritationen, von Ablehnung bis hin zu Ausgrenzung, gehören zur Ausdifferenzierung eines Bildes von sich und von der Welt dazu. Erwachsene Bezugspersonen beglei-	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Kinder und Jugendliche wachsen in der sie umgebenden Lebenswelt auf, indem sie sich die hier tradierten Werte in alltäglichen Handlungen, Beobachtungen und Interpretationen erschließen und einen persönlichen Bezug herstellen. Sie können sich also genau diejenigen Wertorientierungen und sozialen Normen aneignen, von denen ihre Umwelten geprägt sind. Bekannte Normen, die im Alltag von allen respektiert werden, sind auch für die eigene Person handlungsleitend (z. B.: andere nicht zu verletzen und zu kränken; eigene Bedürfnisse ggf. zurückzustellen; die Gefühle anderer zu respektieren; zwischen dem eigenen Eigentum und dem anderer unterscheiden zu können). Nicht nur die Wertorientierungen, Normen und Verhaltensweisen, auch grundlegende Kulturgüter werden als für das eigene Leben relevant entdeckt. Sie werden in der nächsten Umgebung aufgefunden als Zeugnisse des Wissens und Könnens von Menschen, die früher gelebt haben, und als Ergebnis der Anstrengungen der Menschen heute. Die Wertschätzung solcher Kulturgüter (Denkmäler, Kunstwerke, Bauten, Geräte, Straßen, Wegzeichen, Bücher, Medien usw.) stellt Lerngelegenheiten dar, die zum Philosophieren über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges, über Konkretes und Abstraktes, über Sichtbares und Unsichtbares anregen. Hieran schließen die eigene Lebensgeschichte und die Geschichte der eigenen Familie an: Auch die eigene Familie hat eine Geschichte, lebt unter konkreten Bedingungen in der Gegenwart und hat Hoffnungen und Wünsche an die

ELEMENTARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	In diesen Kontexten wird die Fähigkeit ausdifferenziert, die eigene Meinung nicht nur zu äußern, sondern sie auch aktiv zu vertreten und in Entscheidungsprozesse einzubringen. Mit dem Eintreten für die eigene Position ist auch die Übernahme von Verantwortung verbunden – für eigene und für gemeinschaftliche Vorhaben. Insbesondere in Übergangssituationen (von einer Bildungssituation in die andere; bei Umzug, bei Veränderungen innerhalb der Familie, der Nachbarschaft und des Freundeskreises) wird die Fähigkeit erworben, Abschied zu nehmen, aber auch mit einer positiven Grundhaltung in die Zukunft zu blicken und sich in neuen Situationen zurechtzufinden. Geburt und Tod, Trennung, Krankheit und Leiden werden als natürliche Teile des Lebens erfahren. Erfahrungen in unterschiedlichen Umwelten (Nachbarschaften, Wohnquartieren, öffentlichen Räumen und Institutionen) schärfen den Blick dafür, dass die Lebensverhältnisse der eigenen Familie von der Lebenssituation anderer Familien sich deutlich unterscheiden können.	ten solche kritischen Prozesse, in denen Hilfe beim Umgang mit Gefühlen nötig ist – und sie stellen nicht direkt die Frage nach einer möglichen „Schuld“ und dem „Schuldigen“ sondern danach, wie Akzeptanz und Respekt hergestellt werden können. Denn neben Geborgenheit und Zuwendung stellt das Bedürfnis nach sozialer Wertschätzung, das zunehmend auch Leistungsorientierung einschließt, eine Grundbedingung gedeihlicher Entwicklung dar. Insbesondere der Kontakt zu jüngeren und noch weniger kompetenten Partnern zum Spielen, Lernen und Arbeiten unterstützt die Entwicklung von Empathie, Toleranz und Rücksichtnahme. Ältere Partner_innen können sich als Vorbild und kompetente Unterstützer_innen erfahren und bieten ein positives Rollenmodell. Für Erwachsene kommt es deshalb darauf an, vielfältige gemeinsame Spiel-, Arbeits- und Lernmöglichkeiten für unterschiedlich alte und unterschiedlich kompetente Kinder und Jugendliche zu initiieren. In diesem Kontext können eigene Stärken herausgefunden und ein von Selbstwirksamkeit getragenes positives und zugleich realistisches Selbstbild aufgebaut werden.	Zukunft. Dieses Philosophieren schließt auch das Nachdenken darüber ein, wie die Menschen ihre Angelegenheiten untereinander ordnen: durch Alltagsrituale und Feste, durch Regeln und Vorstellungen – etwa über Gerechtigkeit und Fairness. All diese Erfahrungen stehen Kindern und Jugendlichen nicht nur in der Familie oder in den Bildungsinstitutionen offen, sondern auch in verschiedenen öffentlichen Institutionen und an öffentlichen Orten sowie in der freien Natur. Auch hier können Lebenssituationen erfahren werden, die herausfordernd oder risikoreich sind und die gleichwohl zum Leben in der menschlichen Gemeinschaft und in der Natur dazugehören. Für die Existenz in beiden Feldern des Alltags – der Natur sowie des Gemeinwesens, der Kultur – werden Regeln erworben und auch reflektiert.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Entwicklung von Selbstbewusstsein sind grundlegend für die Ausdifferenzierung der eigenen Identität und für eine selbstbewusste Auseinandersetzung mit existentiellen Fragestellungen. Die Erkundung der eigenen Person, der Beziehungen zu anderen und der Umwelt ist deshalb auf eine wertschätzende und fehlerfreundliche Atmosphäre angewiesen. In dieser Atmo-	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Dass das eigene Handeln für andere Folgen hat, kann dann verstanden werden, wenn die anderen die Folgen dieses Handelns sichtbar machen oder thematisieren. Im Kontakt mit anderen werden auch Fragen an sich selbst gestellt, wie z. B.: Habe ich dem anderen eine Freude gemacht? Habe ich ihn überrascht? Habe ich ihn verletzt? Mit der Thematisierung solcher Fragen, die das eigene Verhältnis zu anderen betreffen,	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Die eigenen Positionen in der Familie, in der Bildungsinstitution und in der Freizeit beeinflussen die philosophisch-weltanschauliche Entwicklung grundlegend. Kontakte zu Gleichaltrigen, aber auch zu Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterstützen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Im sozialen Umfeld mit seinen sozialen und kulturellen Besonderheiten (Straßen, Plätze und

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	sphäre angewiesen. In dieser Atmosphäre sind emotionale, kognitive und philosophisch-weltanschauliche „Suchbewegungen“ möglich: Anerkennung resultiert nicht nur aus den Stärken, sondern schließt auch Schwächen mit ein; auch in problematischen Situationen kann der Elan zu Lösungen aufgebracht und Verantwortung übernommen werden. Solche Entwicklungen vollziehen sich in jeweils konkreten Umwelten: Wesentliche Wertorientierungen und soziale Normen werden zu Hause und im Kontakt mit relevanten Bezugspersonen erworben. Sie entfalten ihre beziehungsgestaltenden Wirkungen im Kontakt mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Hier wird auch die Fähigkeit erworben, sich mit Anforderungen und Erwartungen kritisch auseinanderzusetzen und sie gegebenenfalls auch abzulehnen. Dabei vollzieht sich ein Prozess der Ablösung vom egozentrischen Handeln hin zum Abstimmen eigener Bedürfnisse und Interessen mit denen der anderen.	Gruppe gelten. In der Gruppe wird auch erfolgreiches Handeln durch gegenseitige Unterstützung und Arbeitsteilung erlebt. Regeln und Normen des Zusammenlebens werden gemeinschaftlich festgelegt und ihre Einhaltung gemeinsam reflektiert. Hierbei werden unterschiedliche Positionen und Gefühle wahrgenommen. Es wird deutlich, welche Handlungen und Verhaltensformen das Zusammenleben erleichtern oder erschweren und deshalb zu vermeiden sind. Im Zusammenleben kommt es darauf an, alle Beteiligten in Entscheidungen und Aufgaben einzubeziehen. Individuelle Unterschiede, soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt werden in diesen Kontexten thematisiert und respektiert.	Spielplätze, Kirchen, Museen, Denkmäler, Parks, Post, Sparkasse, Bäcker, Schule, Krankenhaus, Zoo, Friedhof usw.) werden konkrete Umweltkenntnisse erworben. Hierin sind auch Erfahrungen mit anderen Kulturen, Sprachen, Traditionen und Lebensweisen eingeschlossen, die einen wertschätzenden Umgang mit anderen Alltagspraktiken, Lebensentwürfen und Weltdeutungen als den je eigenen unterstützen. In alltäglichen Situationen sind auch genderbezogene Identifikationen möglich, ohne auf ein spezielles Verhalten („typisch Junge“/„typisch Mädchen“) festzulegen. Die Welt der analogen und digitalen Medien ist ein selbstverständlicher Teil des Alltags auch bei der Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen. Beobachtungen des Wandels in der Natur im Verlauf der Jahreszeiten, des Lebenszyklus von Tieren und Pflanzen regen philosophische Fragen nach Werden und Vergehen sowie nach der Endlichkeit des Daseins an (vgl. Bildungsbereich 2.3 Naturwissenschaftliche Bildung).
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive In elementaren philosophisch-weltanschaulichen Bildungsprozessen bestehen vielfältige Gelegenheiten dazu: • über die eigenen Gefühle und Bedürfnisse und die anderer nachzudenken und über sie Gespräche zu führen und Gefühle mit anderen zu teilen • Freude und Glück zu empfinden und sie anderen mitzuteilen • Möglichkeiten der Bewältigung von Gefühlen der Trauer, des Verlustes und Versagens zu entwickeln • Ärger und Frust zu empfinden und auf Ärger nicht gleich körperlich zu reagieren.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Elementare philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in sozialen Beziehungen, die: • die kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten beim Nachdenken über existentielle Fragen erweitern • dazu einladen, existentielle Fragen zu entwickeln und sie nahen Bezugspersonen anzuvertrauen und mit ihnen zu diskutieren • auch Kontakte zu Personen einschließen, die nicht zum unmittelbaren sozialen Nahraum gehören und Kontrasterfahrungen (z. B. der Lebensgestaltung und der Weltdeutung) ermöglichen	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Elementare philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in Umwelten, in denen: • existentielle Fragen in realen und in fiktiven (künstlerisch gestalteten) Situationen thematisiert werden • hierbei auch Ausdrucksformen und Lösungen erfahren werden, die nur in der Fiktion, nicht aber in realen Situationen möglich und gestattet sind • durch Rollenspiele, Märchen, Erzählungen, Bilder usw. die Reichweite der eigenen Erfahrungen überschritten wird und Lebenssituationen und Verhaltensweisen „durchgespielt“ und durchdacht wer-

ELEMENTARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• Konflikte als mit widerstrebenden Gefühlen verbunden zu erleben und in Konfliktbewältigung aktiv eingebunden zu sein • sich in die Gemeinschaft eingebunden zu fühlen, an gerechten Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt zu sein und in der Gemeinschaft auch eigene Meinungen und Wünsche zu vertreten • Herausforderungen und Leistungssituationen zu erfahren und zu bewältigen sowie Situationen anzunehmen, die die Übernahme von Verantwortung für eine Sache oder für die Gruppe erfordern • existentielle Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen (beispielsweise bei einschneidenden Veränderungen im eigenen Leben oder im Leben der Familie bzw. der Gruppe; mit Blick auf die zukünftige Gestaltung des eigenen Lebens; hinsichtlich des Verständnisses von Veränderungen in der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt). • auf die eigene Umwelt gestaltend und verändernd einwirken zu können (z. B. Räume nach eigenem Geschmack und eigenen Bedürfnissen zu gestalten; eigene Formen des Zugehens auf andere und eigene Formen der Pflege von Beziehungen zu entwickeln) • beispielsweise die folgenden persönlichen Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen: – Warum lassen sich meine Eltern scheiden? – Ich habe ein Geschwisterchen. Haben mich die Eltern/Großeltern immer noch genauso lieb? – Warum ist unsere Erzieherin so krank geworden? – Was kann ich tun, wenn ich mich etwas nicht traue?	• Einblicke in verschiedene Arbeitsfelder und Berufe gewähren, die für das Zusammenleben der Menschen – insbesondere bei kritischen Lebensereignissen – bedeutsam sind (medizinische Berufe, Feuerwehr, Tierpflege, Journalismus usw.) • gemeinsame Erlebnisse zur Identifikation mit dem Wohnort, der Familie, mit einem wachsenden Kreis von Bezugspersonen usw., zur Mitgestaltung der Umwelt und zur Gestaltung der Beziehungen der Menschen untereinander schaffen • die Entwicklung von Konfliktlösungen und den Umgang mit Meinungsverschiedenheiten unterstützen • zum Nachdenken über ein gutes Leben und über erste Sinnfragen nach dem Woher und Wohin anregen und auch die Einsicht ermöglichen, dass Antworten auf diese Fragen manchmal nur schwer zu finden sind • Anlässe zum gemeinsamen Feiern, zur Begegnung mit der Schönheit der Natur und der Kunst bieten. • Grenzsituationen menschlichen Lebens (Krankheit, Tod, Geburt, Trennung usw.) nicht verdrängen sondern als Bestandteil alltäglichen Lebens erfahrbar und zum Thema des Gesprächs werden lassen • es ermöglichen, beispielsweise die folgenden Fragen zu diskutieren: – Warum lachen mich die anderen aus? – Wer ist mein Freund? – Was ist ein Freund? – Leben Bäume? – Wo ist meine Katze, wenn sie gestorben ist? – Warum heiraten nur Erwachsene und keine Kinder? – Warum haben manche Menschen nicht genug zu essen?	den können, die in der eigenen Biografie bislang nicht realisiert wurden und die in realen Situationen auch nicht erwünscht sind • Gefühle und Bedürfnisse ihren Ausdruck auch nonverbal, z. B. durch Bewegung, Musik, Malerei usw., finden • Gelegenheit dazu besteht, sich zurückzuziehen und sich mit Muße grundlegenden Fragen zu widmen – um sie dann auch in der Gruppe thematisieren zu können • sekundäre Erfahrungen, also Wissen über andere Lebensumstände, Konflikte, Nöte usw., das durch Erzählungen, durch digitale Medien erworben wird, mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen diskutiert und in den eigenen Erfahrungshorizont eingeordnet werden kann (vgl. Bildungsbereiche 2.6 Künstlerisch-ästhetische Bildung, 2.9 Medienbildung, 2.5 Musikalische Bildung) • Erfahrungen an öffentlichen Orten des Zusammenlebens gesammelt werden können (Rathaus, Bibliothek, Ämter). • alle Beteiligten für ihr Zusammenleben Wertorientierungen und soziale Normen entwickeln, hinterfragen und neu bestimmen • beispielsweise die folgenden Fragen aufgeworfen werden können: – Hat der Wolf die Großmutter wirklich oder nur „aus Spaß“ gefressen? – Gibt es Tiere, die gut, und Tiere, die böse sind? – Darf ich anderen wehtun, wenn sie mich geärgert haben? – Was ist ein „Gericht“ und was macht ein „Richter“? – Welche Dinge, die im Fernsehen gezeigt werden, sind wirklich passiert?

PRIMARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die eigenen Wünsche und Bedürfnisse sind bewusst und werden gegenüber anderen deutlich formuliert. Sie sind Basis für die Gestaltung von Beziehungen und Grundlage für die Aushandlung von divergierenden Interessen. Die eigenen Interessen und Vorlieben differenzieren sich weiter aus und werden als Teil der eigenen Persönlichkeit aufgefasst. Aus eigenen Interessen und Vorlieben können Vorhaben und Projekte werden, für die sich auch andere begeistern lassen und an denen andere teilhaben können. Kritische Lebensereignisse, Probleme, Verletzungen und Trauer werden aktiv bewältigt, indem eigene Strategien des Umgangs mit ihnen bewusst entwickelt werden und indem Unterstützung gesucht wird, um solche Gefühle aufzufangen. Die Situationen, in denen andere sich befinden und unter Umständen Hilfe und Unterstützung benötigen, werden zunehmend komplexer empathisch reflektiert und als Anlass für solidarisches Handeln verstanden. Die eigene Stellung im Lebensumfeld wird zum Thema des Nachdenkens. Hierzu gehört die Versicherung über Loyalität und Verbindlichkeit der Familie und des Freundeskreises. In diesen Kontexten gewinnt die eigene Geschlechtsidentität eine wachsende Rolle und wird im Spiel, in Lernsituationen, durch Auseinandersetzungen und auch durch Abgrenzungen markiert. Hierbei werden Unterschiede weniger als Hierarchien und mehr als ein Nebeneinander von Verschiedenheiten wahrgenommen. In der Gestaltung von Beziehungen und in der Gestaltung der Umwelt wird das Gefühl bekräftigt.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Äußerungen individueller Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse werden ernst genommen und finden in der Gestaltung des Alltags in der Familie, in Bildungsinstitutionen und in der Freizeit Berücksichtigung. Pädagogische Angebote setzen an der jeweiligen individuellen Situation an und nehmen zugleich das soziale Eingebundensein in den Blick. Dabei lernen es Kinder und Jugendliche auch, sich aktiv mit den Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen anderer Kinder, Jugendlicher und Erwachsener auseinanderzusetzen. Individuelle Interessen und Vorlieben sowie das suchende Auseinandersetzen mit sich selbst und mit der Welt werden von sehr unterschiedlichen Bezugspersonen angeregt und unterstützt. Freund_innen werden gewählt und Freundschaften gestaltet. Dies schließt die Übernahme von Verantwortung für alltägliche Abläufe in der Familie, in der Bildungsinstitution und im Freundeskreis ein. Gemeinsam mit anderen werden neue Räume der Gestaltung und Entfaltung aufgesucht (Vereine, Freizeitangebote, informelle Treffpunkte), die nicht von Erwachsenen dominiert sind. Familienangehörige, pädagogisch Tätige, Nachbarn und Freund_innen gehen empathisch auf kritische Lebenserfahrungen und traurige Erlebnisse ein. Sie begleiten insbesondere in Krisen und ermöglichen mit Verständnis und Unterstützung die Erfahrungen, dass Krisen selbst bewältigt werden können und Teil des Lebens sind. Durch die Begegnung mit Menschen unterschiedlichen Alters, verschiedener Herkunft und diverser Lebenserfahrung (ältere/jüngere Kinder und Jugendli-	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Im Alltag stehen sehr verschiedene Gelegenheiten zum Gespräch und zur Reflexion über existenzielle Fragen zur Verfügung. Das kann die Darstellung eigener Erlebnisse und Erfahrungen, die Darstellung von medial vermittelten Erfahrungen oder die Interpretation von künstlerischen Arbeiten einschließen. Dies bedeutet: In der Öffentlichkeit (in den analogen und digitalen Medien, im öffentlichen Raum der Kommune, in den Bildungsinstitutionen) sind die existenziellen Fragen und die möglichen Antworten von Kindern und Jugendlichen von Interesse und auch präsent. Öffentliche Aufmerksamkeit kann durch das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, durch Umweltprojekte, durch Kinderwahlen, Kinderparlamente und Kinderbürgermeister, durch die Präsenz in Medien usw. realisiert werden. Dabei gilt: Kinder und Jugendliche sind grundsätzlich – und im Kontext der von ihnen aktuell erworbenen Wahrnehmungsmöglichkeiten, Denk- und Handlungsmöglichkeiten – in der Lage, Themen von allgemeinem Interesse zu diskutieren, Handlungsvorschläge zu entwickeln und auch in die Realität umzusetzen. Ein Selbstverständnis als mündige Bürger_innen in einer kritischen und emanzipierten Zivilgesellschaft können sie nur dann entwickeln, wenn ihre Meinung und ihr Gestaltungswillen schon früh gefragt und akzeptiert sind. In diesen Kontexten nutzen sie analoge und digitale Medien umfassend zur Information und zur Gestaltung partizipativer Prozesse.

PRIMARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	tigt, ein Teil des Lebensumfelds zu sein und Bedeutsames leisten zu können – beispielsweise durch Teilhabe und Partizipation und durch die Übernahme von Verantwortung für andere.	che, Geschwister, Pat_innen, Senior_innen usw.) werden Fragen zum Wandel im Lebensverlauf, zu grundlegenden Entscheidungen im Leben und zur Endlichkeit des Lebens anregt. Auch Fragen nach dem Sinn des eigenen Tuns und des eigenen Lebens stellen sich in diesem Kontext.	
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Die Wahrnehmung der eigenen Person und ihrer Stellung im Lebensumfeld wird thematisiert; beispielsweise in Geschichten, Gedichten und im szenischen Spiel. In diesem Kontext besteht die Gelegenheit, sich selbst in sehr verschiedenen Rollen (als Kind der Eltern, als Freund_in, als Schüler_in, als Vereinsmitglied, als Nachbar_in, als Rollenmodell für Jüngere usw.) zu reflektieren und darüber nachzudenken, welche Rollen mit Wohlbehagen und Akzeptanz verbunden sind und welche Rollen aus Pflichtgefühl heraus oder deshalb ausgefüllt werden, weil die Anforderungen und Erwartungen anderer zu erfüllen sind. Hierzu gehört auch das Nachdenken über die eigene Geschlechtsidentität und die Frage der Wahl nach gleich- und/oder andersgeschlechtlichen Freunden. Zur eigenen Persönlichkeit und zur Stellung im sozialen Umfeld können Gedankenexperimente angestellt werden. Die Imagination der eigenen – künftigen – Möglichkeiten kann zu einer starken Motivation der persönlichen Entwicklung werden. Gedankenexperimente können auch hilfreich dabei sein, konflikthafte und problembelastete Situationen gedanklich vorwegzunehmen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Könnens und der Fähigkeiten anderer, unterschiedlich alter und kompetenter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener bzw. Menschen in schwierigen Lebenssituationen wahrzunehmen. Im gemeinsamen Tun kann die Erfahrung gemacht werden, dass jede und jeder über besondere Talente und Ideen verfügt und Lösungen, die in der Gruppe entwickelt und realisiert werden, oftmals über die Möglichkeiten des einzelnen hinausreichen. Das gemeinsame Tätigsein eröffnet auch Einsichten in das Vorhandensein jeweils individueller Perspektiven auf eine Aufgabe, einen Konflikt, ein Problem. In diesem Kontext kann erkannt werden, dass Kooperation ein grundlegendes Prinzip des menschlichen Zusammenlebens ist und dass sich Kooperation erst im gemeinsamen Tätigsein entwickelt. Die Regeln des Zusammenlebens und der Kooperation werden weniger von den Erwachsenen und zunehmend von den Wünschen, Bedürfnissen und Vorhaben der Kinder und Jugendlichen herausgehandelt und reflektiert. Hierfür bieten Freundschaften unter gleich- und ähnlich alten Kindern und Jugendlichen mit solchen Aktivitäten wie gemeinsam verreisen, einander besuchen, sich helfen, zueinander stehen, einander vertragen einen bedeutsamen Rahmen.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Herkünfte und Weltanschauungen bzw. Religionen, unterschiedlicher Lebensgestaltung und Wertorientierungen. Solche Verschiedenheiten regen dazu an, die eigenen Positionen zu hinterfragen und zu schärfen. Existenzielle Fragen und mögliche Antworten werden auch in primären Bildungsprozessen bei konkreten Anlässen hervorgerufen. So zum Beispiel beim differierten Umgang mit bestimmten Lebensereignissen in verschiedenen Familien und Regionen; bei der Gestaltung von verschiedenen Feiertagen in Familien mit weltanschaulichem oder religiösem Bekenntnis; bei der unterschiedlichen Interpretation von kritischen Lebensereignissen z. B. als „Schicksal“ oder als Folge benachteiligender Umstände (vgl. Bildungsbereich 2.8 Religiöse Bildung). Solche Themen sind aus der Realität von Kindern und Jugendlichen nicht auszuschließen, sondern gerade explizit zu nutzen, um das Nachdenken über die Welt und sich selbst, allein und mit anderen, zu unterstützen und zu bekräftigen. Die Auseinandersetzung mit den hier genannten Verschiedenheiten in der Beantwortung existenzieller Fragen ist auch als Prävention von Vorurteilen zu verstehen.

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive In primären philosophisch-weltanschaulichen Bildungsprozessen bestehen vielfältige Gelegenheiten dazu: • klare Bereiche des eigenen Lebensumfeldes als gestaltbar und veränderbar bewusst in den eigenen Aktionsradius aufzunehmen • nicht nur ein eigenes Tempo und einen eigenen Stil für die Bewältigung von Lernprozessen und Arbeitsaufträgen zu finden, sondern sich in die Veränderung des Alltags (zu Hause, in der Bildungsinstitution, in der Nachbarschaft, im Verein usw.) einzubringen • die Erwartungen an die eigene Rolle in den einzelnen Bereichen des Lebensumfeldes kritisch zu reflektieren • Erwartungen und Anforderungen an die eigene Person, die von anderen gestellt werden, von den eigenen Erwartungen und Anforderungen zu unterscheiden • wo externe Erwartungen mit dem eigenen Rollenverständnis kollidieren, ein eigenständiges Verständnis der Rolle (als Freund_in, als Schüler_in, als Nachbar_in usw.) ausdifferenzieren • die eigenen Talente, Interessen und Vorlieben bewusst zu reflektieren; ebenso wie Dinge, die noch nicht so gut gelernt sind und noch nicht so gut gekonnt werden • das Bild von sich selbst jedoch nicht von diesen Schwächen, sondern von den Stärken her entwickeln • den eigenen Platz in der Familie, in der Bildungsinstitution, im Verein, unter Freund_innen selbstbewusst einzunehmen, ihn zu reflektieren und nach eigenen Vorstellungen auszugestalten	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Primäre philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in sozialen Beziehungen, die: • die selbstbestimmte Wahl von Partnern für die Realisierung von Vorhaben und für Hobbys und Interessen zulassen • die Entwicklung von gemeinschaftlich erfahrenem Sinn, von verbindender Bedeutung im gemeinsamen Ausprobieren und Schaffen ermöglichen • die Entstehung und Vertiefung von Kontakten und Freundschaften unterstützen, in denen Meinungsverschiedenheiten und divergierende Interessen verschiedene Perspektiven markieren • die an Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Interessen nicht scheitern und auch Phasen geringerer Aktivität oder Langeweile unbeschadet überstehen • es erlauben, in eigene Aktivitäten nicht nur andere Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene als Expert_innen für bestimmte Fragen oder als Vertrauenspersonen einzubeziehen • dazu ermutigen, eigene Erfahrungen und Erfahrungen aus „zweiter Hand“ (von anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie medial vermittelte Erfahrungen) zum Thema des Nachdenkens über existenzielle Fragen werden zu lassen • nicht nur persönliche Begegnungen, sondern auch Kontakte in virtuellen sozialen Netzwerken anregen und die zugleich zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit diesen Netzwerken anregen	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Primäre philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in Umwelten, in denen: • Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit verschiedener sozialer, kultureller, sprachlicher, regionaler bzw. weltanschaulicher oder religiöser Herkunft so erlebt und thematisiert werden können, dass Vorurteile vermieden und sachlich fundiertes Wissen über verschiedene Lebensbedingungen und Formen der Lebensgestaltung erworben werden kann • sehr verschiedene Kinder, Jugendliche und Erwachsene durch gemeinsame Vorhaben und Projekte in sinnvollen Tätigkeiten miteinander verbunden sind (im Wohnquartier, in der Kommune, in der Region) • erlebt werden kann, dass gemeinsames Tätigsein das gegenseitige Verstehen erleichtert • die Notwendigkeit besteht, faire Regeln auszuhandeln, auf die Einhaltung dieser Regeln zu achten und Prozeduren zu entwickeln, wie mit unfäi-rem Verhalten, also mit der Nichtbeachtung von Regeln, umgegangen werden kann (z. B. bei der Nutzung öffentlicher Räume und öffentlicher Infrastrukturen, in persönlichen Begegnungen sowie bei Kontakten in virtuellen sozialen Netzwerken usw.) • konkrete Vorstellungen darüber erworben werden, dass auch Überzeugungen und Verhaltensweisen existieren, für die Toleranz bzw. Akzeptanz nicht eingefordert werden können, weil sie die Rechte und die Würde anderer Menschen verletzen

PRIMARE philosophisch-weltanschauliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• sich mit den bisher eroberten sozialen Räumen und sozialen Beziehungen nicht zufriedenzugeben, sondern sich aktiv um Zugänge zu neuen Umwelten und zu neuen sozialen Beziehungen zu bemühen und diese auch zu vertiefen • beispielsweise die folgenden persönlichen Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen: – Was möchte ich gern besonders gut können? Was muss ich dazu tun? – Bin ich schlecht in der Schule, weil mir Englisch schwerfällt? – Was finde ich zu Hause besonders schön? Was würde ich zu Hause gern verändern? – Warum können Eltern Kindern einfach etwas verbieten?	• im Kontext der stabilen sozialen Beziehungen und Netzwerke Veränderungen im eigenen Leben und im Leben naher Bezugspersonen als zum Leben dazugehörend, als natürlich bzw. sozial und kulturell selbstverständlich, zu verstehen • solche Veränderungen zunächst mit Erfahrungen von Verlust und Trauer zu erleben, jedoch zur Lebenserfahrung und damit zum Bestandteil der eigenen Identität werden zu lassen – es ermöglichen, beispielsweise die folgenden Fragen zu diskutieren: – Was erwarten die Eltern/Freund_innen/Lehrer_innen von mir? – Wie finde ich heraus, was andere von mir denken? – Wie kann ich mich mit meinem/meiner Freund_in nach dem Streit wieder vertragen? – Ich bin neu in der Klasse/im Sportverein. Was kann ich tun, wenn ich Angst davor habe, zum ersten Mal hinzugehen?	• faire Regeln kennengelernt werden können, die für die gesamte Gesellschaft Bedeutung haben – ebenso wie gesamtgesellschaftlich verbindliche Formen des Umgangs mit der Verletzung solcher Regeln • beispielsweise die folgenden Fragen aufgeworfen werden können: – Warum ist Klauen nicht in Ordnung? – Warum fliegen manche Kinder in den Ferien in den Urlaub und andere bleiben immer zu Hause? – Warum beginnt nicht für alle Familien das neue Jahr am 1. Januar?

HETERONOM-EXPANSIVE philosophisch-weltanschauliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Am Übergang von der Kindheit zur Jugend, in der Pubertät, werden die Klärung der eigenen Position in der Welt und die Bestimmung des eigenen Verhältnisses zu anderen zu zentralen Lebensthemen. Die eigenen Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse werden deutlich und auch fordernd artikuliert. Im Dialog mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird großer Wert auf symmetrische Beziehungen gelegt; darauf, dass die Verständigung zwischen gleichberechtigten Partnern ausgehandelt wird. Die Akzeptanz der eigenen Person durch andere wird bevorzugt daran gemessen, wie die eigenen Vorstellungen Gehör finden und durchgesetzt werden können. Zugleich wird die Klärung der eigenen Position auch durch Abgrenzungen vorgenommen. Das Dazugehören zu bestimmten Gruppierungen und das Nichtdazugehören zu anderen Gruppierungen werden deutlich markiert. Grenzen werden nicht nur bei der Ausdifferenzierung von Überzeugungen und Verhaltensmöglichkeiten und bei der Beziehungsgestaltung überschritten, sondern auch in räumlicher Hinsicht: Der Aktionsradius weitet sich erheblich aus.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Beziehungen zu vertrauten Personen innerhalb und außerhalb der Familie, insbesondere zu Erwachsenen, werden zunehmend ambivalent. Zum einen sind zuverlässige und an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen interessierte Erwachsene wichtige Begleiter_innen auf dem Weg in das Erwachsenwerden. Sie bieten Gesprächsgelegenheiten und Rückzugsräume zur Selbstvergewisserung und emotionalen Rückhalt in schwierigen und belastenden Situationen. Zum anderen rufen Entscheidungen Erwachsener – beispielsweise darüber, was dem Kind bzw. dem Jugendlichen erlaubt ist und was als nicht zulässig angesehen wird – heftigen Widerspruch und Abgrenzungen hervor. In solchen sozialen Beziehungen entstehen erste implizite Bilder der eigenen Generation; der Zugehörigkeit zu bestimmten Jahrgängen mit klaren Unterscheidungsmerkmalen gegenüber den jüngeren Kindern und den älteren Jugendlichen bzw. Erwachsenen. Die Bedeutung der Gleichaltrigen (Peergroup) nimmt rasant zu. Wertorientierungen, soziale Normen, Verhaltensformen und Geschmacksbildung werden nun nicht mehr in erster Linie durch die Familie bestimmt, sondern in komplexen Verständigungsprozessen zwischen Gleichaltrigen ausgehandelt.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Heteronome Bildungsprozesse sind mit Prozessen der sozialen Fragmentierung verbunden: Es werden Wechsel zwischen den Bildungsinstitutionen erlebt, die häufig nicht nur eine leistungsselektive, sondern auch eine sozialselektive Entmischung der Kinder und Jugendlichen zur Folge haben. An den einzelnen Schularten werden sich die Gruppen sozial ähnlicher. Die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Milieus driften auseinander. Somit wird es schwieriger, im Alltag auf Kinder und Jugendliche zu treffen, die in anderen Milieus und Lebenslagen aufwachsen als man selbst. Neben der Familie und der Bildungsinstitution wird nun die Freizeit zu einem zentralen Ort der Ausdifferenzierung der eigenen Identität. Zwar bleiben die eigenen Leistungen und das eigene Können für das Selbstverständnis relevant. Die in der Freizeit entwickelten Vorlieben, Interessen und sozialen Kontakte gewinnen jedoch an Bedeutung und bleiben oft lebenslang prägend.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Suchbewegungen mit Blick auf die eigene Identität und Selbstvergewisserung sind nicht nur innerpsychische Prozesse, sondern werden auch sichtbar – beispielsweise in der Einrichtung und Ausgestaltung	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Soziale Kontakte und Freundschaften werden durch Elemente der Jugendkultur gestiftet und gefestigt: Indem ein gemeinsamer Geschmack geteilt wird; indem die gleichen oder ähnliche Rollenmodelle	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Die eigenen Vorstellungen von einer angemessenen Umgebung und der eigene Gestaltungswille können in Diskrepanz zur (materiellen) Abhängigkeit von den Erwachsenen geraten, aber zugleich

HETERONOM-EXPANSIVE philosophisch-weltanschauliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	des eigenen Zimmers, bei der Entwicklung eines eigenen Kleidungsstils und bei der Wahl von Treffpunkten. Besonderer Wert wird auf Aktivitäten gelegt, die aus eigener Kraft und ohne die Unterstützung von Erwachsenen gelingen können. Bei der Durchsetzung eigener Überzeugungen und Interessen werden Grenzen ausgelotet – sowohl durch das Verhalten (unterwegs sein, verschiedene Dinge, die bislang Erwachsenen vorbehalten waren, ausprobieren usw.) als auch durch eigene Entscheidungen (beispielsweise die Bedeutung des Schulbesuchs zu relativieren). Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person schließt die Suche nach Möglichkeiten für persönliches Engagement (für andere Menschen, für Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit, für zivilgesellschaftliche Projekte usw.) ein.	(Sportler_in, Künstler_in, Prominente aus den Medien usw.) bevorzugt werden usw. Diese Rollenmodelle können auch als Projektionsfläche für die eigene Entwicklung dienen und entfalten auf diese Weise eine starke motivationale Kraft. Verliebtsein und die sexualisierte Wahrnehmung des Geschlechts verändern das Bild von sich selbst, von anderen und von der Welt grundlegend. Eindrücke der eigenen Unzulänglichkeit und Verunsicherungen wechseln sich in kurzer Zeit mit starken Gefühlen des Angenommenseins ab. In dieser irritierenden Situation können vertraute Erwachsene zu wichtigen Begleiter_innen werden – ohne jedoch die persönliche Integrität der Kinder und Jugendlichen zu verletzen und ohne festgefügte Rollenvorstellungen nahezulegen. Erwachsene eröffnen ihnen sowohl Orientierungen als auch Räume und Möglichkeiten der Selbstentfaltung und der Beziehungsgestaltung.	auch kreative Lösungen anregen. Durch die unkonventionelle Verwendung und die Umnutzung konventioneller Alltagsgegenstände und Materialien, durch die Entwicklung und Verstetigung von Provisorien entstehen für Kinder und Jugendliche attraktive Räume und Orte. Sie werden nicht nur zu Hause kreiert, sondern auch in den Bildungsinstitutionen, in Institutionen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und im öffentlichen Raum. In diesen Räumen haben sie auch Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen, sich für Gruppeninteressen einzusetzen, gemeinsame Vorhaben zu entwickeln und umzusetzen. Ihre Akzeptanz durch Gleichaltrige und Erwachsene machen sie in hohem Maße davon abhängig, welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihnen eingeräumt werden.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive In heteronomen philosophisch-weltanschaulichen Bildungsprozessen bestehen vielfältige Gelegenheiten dazu: • vielfältige Möglichkeiten der Freizeitgestaltung mit anderen und auch allein auszuprobieren und Hobbys zu pflegen • sich der Veränderung des eigenen Körpers, der Veränderungen der Beziehungen zu Gleichaltrigen bewusst zu werden • sich mit anderen über diese Veränderungen zu verständigen und sie nicht nur als individuelle Situation aufzufassen, sondern als Situation, die auch von anderen durchlebt wird	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Heteronome philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in sozialen Beziehungen, die: • Fragen nach dem Befinden nicht aus rhetorischen Gründen, sondern aus Interesse an der Person einschließen; auch wenn sich hieran komplexe Gespräche zum persönlichen Befinden anschließen • auch Vertraulichkeit und Verschwiegenheit umfassen können • Fairness, Geduld und Empathie auch bei der Aushandlung von Meinungsverschiedenheiten und Konflikten beinhalten	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Heteronome philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in Umwelten, in denen: • unterschiedliche Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen erfahren werden und erste Vorstellungen über Wohlstand und Armut, über ungleiche und ungerechte soziale Unterschiede entwickelt werden • die unterschiedlichen Lebensbedingungen als ursächlich für unterschiedliche Möglichkeiten der Selbststilisierung (Kleidung, Freizeitaktivitäten, Mediennutzung usw.) entdeckt werden können

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	• erste Fragen zur eigenen Lebensperspektive zu entwickeln (beispielsweise zu bevorzugten Berufen, zu Vorstellungen darüber, ob das eigene Leben naturnah oder in einer Stadt verbracht werden soll, welche materiellen Wünsche sich in der Zukunft erfüllen sollen, wie Freundschaften langfristig aufrechterhalten werden können) • zu allen möglichen Angelegenheiten des Alltags in der Familie, in den Bildungsinstitutionen und in der Freizeit gefragt zu sein und Position beziehen zu können • die eigenen wachsenden Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Umwelt und auf soziale Beziehung bewusst zu erleben, verantwortungsvoll zu nutzen und kritisch zu reflektieren • die Philosophie selbst als Orientierung für lebensbedeutende Fragen zu entdecken • beispielsweise die folgenden persönlichen Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen: – Mit wem möchte ich befreundet sein – und warum? – Wie kann ich befreundet bleiben, wenn ein Freund wegzieht? – Wenn ich heute erwachsen wäre – was würde ich zuerst tun? – Ist es gerecht, dass die Lehrerin Schüler unterschiedlich streng behandelt?	• dem erweiterten Aktionsradius entsprechen und interessante öffentliche Orte und Infrastrukturen über die nächste Umgebung hinaus erschließen • soziale Kontakte mit Mobilität verbinden, um räumliche und zeitliche Unabhängigkeit ausprobieren und mit anderen teilen zu können • Unterschiede in der Lebensauffassung und in der Lebensführung nicht nur sichtbar werden lassen, sondern auch offen thematisieren (verschiedene Familienformen, gleichgeschlechtliche Beziehungen, Alltag in ländlichen und in städtischen Regionen usw.) • zum Nachdenken über das Zusammenleben nicht nur im alltäglichen Umfeld, sondern auch in der Gesellschaft und in der Zukunft anregen • aktuelle gesellschaftliche Zustände kritisch reflektieren und Vorschläge für Veränderungen entwickeln • es ermöglichen, beispielsweise die folgenden Fragen zu diskutieren: – Woher nehme ich den Mut, unangenehme oder schwierige Situationen zu überstehen? – Was kann ich tun, wenn ich nicht weiß, wie etwas ausgegangen ist? – Wen kann ich etwas Kniffliges fragen und mir sicher sein, dass es nicht weitererzählt wird? – Sind Notlügen erlaubt?	• in denen darüber nachgedacht werden kann, welchen Wohlstand und welche Armut, welche Möglichkeiten der Selbstentfaltung, der Mobilität und der Begegnungen Kinder und Jugendliche in früheren Jahrzehnten und Jahrhunderten hatten bzw. in anderen Ländern haben • Zukunftsvorstellungen für sich selbst, für die Familie und Freunde entwickelt werden, die Vorfreuden und Erwartungen ebenso thematisieren wie Befürchtungen und Verunsicherungen umfassen • Möglichkeiten der umfassenden Information und der Beziehungsgestaltung durch die persönliche Begegnung und durch die Nutzung digitaler Medien erfahren werden können • beispielsweise die folgenden Fragen aufgeworfen werden können: – Wo fühle ich mich zu Hause? – Was ist über mich im Internet zu finden? Bin ich damit einverstanden? – Wohin würde ich meine Eltern oder meine kleine Schwester gern mitnehmen – und wohin auf gar keinen Fall? Warum?

AUTONOM-EXPANSIVE philosophisch-weltanschauliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Mit dem Weg vom Jugend- ins Erwachsenenalter und mit dem Weg vom Leben in der Herkunftsfamilie in eigene Lebensräume und in eine eigene Partnerschaft sind grundlegende Prozesse der Selbstvergewisserung verbunden. Sie sind zum einen getragen vom Optimismus, dass der Weg in ein eigenständiges Leben gelingen wird; sie sind aber auch getragen von dem Wissen darum, dass Entscheidungen (für einen Lebensmittelpunkt, für eine Ausbildung und den künftigen Beruf usw.) auch mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten verbunden sein können. Der Optimismus und die Freude am Leben werden durch die eigene Leistungsfähigkeit und durch das Erleben von Selbstwirksamkeit aufrechterhalten. In dieser sehr bewegten Lebensphase werden auch Strategien entwickelt, um mit Situationen und Phasen besonderer Belastung so umgehen zu können, dass sie nicht zu emotionalen, gesundheitlichen oder sozialen Beeinträchtigungen führen. Zum Nachdenken über diese Fragen werden auch philosophische Ideen, wissenschaftliche Theorien und Kunst herangezogen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Auch wenn sich der eigene Lebensentwurf von anderen Lebensentwürfen in der Familie (etwa denen der Eltern, der Großeltern oder auch der Geschwister) unterscheidet, so bleibt die Familie doch bedeutsam; insbesondere als Rückzugsort und Ressource. So hängt es beispielsweise nicht nur von öffentlichen Infrastrukturen, sondern auch von den in der Herkunftsfamilie und von den im Freundeskreis vorhandenen sozialen und kulturellen Ressourcen ab, welchen Stellenwert eine erfüllende Berufstätigkeit und zugleich der Wunsch nach eigenen Kindern in der eigenen Lebensplanung haben. Zu autonomen Bildungsprozessen gehört das Abwägen von existenziellen Entscheidungen, die nicht nur kurzfristig, sondern unter Umständen erst in Jahren oder Jahrzehnten Auswirkungen haben werden. Auf diese Weise gerät die gesamte Lebensspanne in den Blick und wird mit Erwartungen, Hoffnungen und auch mit Unwägbarkeiten reflektiert. In diesem Kontext werden auch Fragen nach dem Sinn des Lebens gestellt. Gleichaltrige und Erwachsene eröffnen Gesprächsgelegenheiten, um über diese Fragen philosophisch, wissenschaftlich oder auf künstlerische Weise nachdenken zu können.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Mit der Übernahme der Verantwortung für die eigene Lebensführung rücken Themen des Nachdenkens über sich und die Welt entweder neu oder anders akzentuiert in den Blick. Das Interesse an der fairen Regelung von Gruppenangelegenheiten kann zum Nachdenken über erforderliche gesellschaftliche Veränderungen, zu einem nachhaltigen bürgerschaftlichen bzw. zivilgesellschaftlichen Engagement und zu einem vertieften Interesse an politischen Prozessen und Entscheidungen führen. Welches Interesse und welches Engagement konkret ausdifferenziert wird, entscheidet sich auch entlang der Frage, welche öffentlichen und partizipativen Institutionen vorhanden sind und welche Kontakte zu Gleichaltrigen, welche Szenen und welche Cliquen zugänglich und für das eigene Leben als relevant angesehen werden. Die Umwelt hält vielfältige Gelegenheiten zur Information und zum Austausch über neueste wissenschaftliche Erkenntnisse bereit. In der alltäglichen Umwelt ist Kunst präsent. In der Schule und in der Freizeit besteht die Möglichkeit, mit sehr verschiedenen Gleichaltrigen und Erwachsenen philosophische Gespräche zu führen.

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Fragen der eigenen Identität werden explizit thematisiert. So werden die Chancen und Risiken der eigenen Lebensgestaltung zunehmend realistischer in den Blick genommen. Die Freiheit, selbst grundlegende Entscheidungen treffen zu können, stellt auch eine potentielle Belastung dar, denn nicht alle möglichen Folgen dieser Entscheidungen können gedanklich vorweggenommen werden. In diesen Kontexten wird auch das bisherige Leben reflektiert und werden Lebenserfahrungen herangezogen, um zu fundierten Entscheidungen gelangen zu können.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Im Kontext der Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs verändern sich auch die sozialen Beziehungen. Mit den existenziellen Entscheidungen, so etwa über den Lebensmittelpunkt und die Ausbildung, eröffnen sich neue Erfahrungsräume, in denen Familien und Freunde zumeist keine eigenen Erfahrungen vorzuweisen haben. In dieser Situation befinden sich beispielsweise Kinder und Jugendliche, die als erste ihrer Familie das Gymnasium besuchen und ein Studium anstreben. In solchen Situationen kommt es darauf an, sich in neue soziale Kontexte und Beziehungen zu integrieren, ohne sich von der eigenen Herkunft zu entfremden.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Fragen der Lebensplanung sind mit Fragen nach dem guten Leben verbunden. Im konkreten Lebensumfeld werden Vorstellungen über Lebensqualität entwickelt, die die Qualität sozialer Beziehungen und die Vielfalt der möglichen kulturellen und naturbezogenen Erfahrungen einschließen. Die vorgefundene Umwelt wird hierbei nicht als gegeben hingenommen, sondern als veränderbar angesehen. Soziale Normen und Wertorientierungen werden in diesen Zusammenhängen nicht nur übernommen, sondern kritisch geprüft und auch Veränderungen unterworfen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Konkrete Lernangebote aus individueller Perspektive In autonomen philosophisch-weltanschaulichen Bildungsprozessen bestehen vielfältige Gelegenheiten dazu: • Alternativen und Varianten der Lebensplanung und Lebensgestaltung kennenzulernen und sich zu ihnen kritisch ins Verhältnis zu setzen • sich Vorstellungen über die Arbeitswelt zu erarbeiten, Arbeitsfelder kennenzulernen und Ideen für die eigene berufliche Zukunft zu finden • Einsichten in die objektive Seite der Existenz zu gewinnen; also einen Überblick darüber, wie viele Ressourcen für den Lebensunterhalt zur Verfügung stehen und was mit ihnen möglich ist • Vorstellungen über die Gestaltung des Lebens außerhalb der Ausbildung bzw. des Berufs zu entwickeln • Einsichten in die subjektive Seite der Existenz zu gewinnen	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Autonome philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in sozialen Beziehungen, die: • in Übergangssituationen Kontinuität in den Kontakten zu bedeutsamen Bezugspersonen sichern • Lebenserfahrungen unterschiedlich alter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener zugänglich machen, die als Kontrasterfahrung bei der Reflexion der eigenen Biografie dienen können • gedankliches Probehandeln gemeinsam mit anderen ermöglichen, um Vorstellungen von unbekannten Situationen und den Möglichkeiten ihrer Bewältigung zu entwickeln • durch Mentoren/Tutoren begleitet werden, die in den neu zu erschließenden Kontexten bereits umfangreiche Erfahrungen sammeln konnten	Materialien und Räume für konkrete Lernangebote Autonome philosophisch-weltanschauliche Bildungsprozesse gelingen in Umwelten, in denen: • das eigene Leben in komplexen Kontexten reflektiert werden kann und nach der individuellen Mitverantwortung für gravierende Probleme moderner Gesellschaften gefragt wird (z. B. mit Blick auf den Klimawandel, die Endlichkeit der Ressourcen, die Verantwortung als Konsument und mit Blick auf die eigene Rolle als Wähler bzw. Wählerin) (vgl. Bildungsbereiche 2.3 Naturwissenschaftliche Bildung, 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung) • nicht nur Philosophie und Wissenschaften, sondern auch die Kunst zu einem besseren Verständnis der Welt und des Selbst beiträgt • Zeit und Muße vorhanden sind, um sich mit existenziellen

AUTONOM-EXPANSIVE philosophisch-weltanschauliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	nen; also einen Überblick darüber, wie das private Leben gestaltet werden kann (Wohnung, soziale Beziehungen usw.) - beispielsweise die folgenden persönlichen Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen: - Was ist ein gutes Leben? - Wer bestimmt, was ein gutes Leben ist? - Wer bin ich? - Wofür möchte ich meine Lebenszeit einsetzen?	- beim Einnehmen neuer Rollen (als Auszubildende, als Student_innen usw.) hilfreich sind und die Reflexion der eigenen Person in dieser neuen Rolle unterstützen - die Entwicklung neuer Alltagsroutinen in neuen Umwelten unterstützen - es ermöglichen, beispielsweise die folgenden Fragen zu diskutieren: - Welche Anerkennung steht mir zu? - Wie sind sehr weit entfernt lebende Menschen oder Menschen zukünftiger Generationen von meinen Entscheidungen betroffen?	len Fragen allein und gemeinsam mit anderen zu befassen - akzeptiert ist, dass philosophische Fragen sich nicht ein für alle Mal beantworten lassen, sondern dass es immer wieder darauf ankommt, dass jede Person eigene Fragen entwickelt und sich um die Antwort bemüht. - beispielsweise die folgenden Fragen aufgeworfen werden können: - Gibt es Grenzen des Verstehens? Wer setzt sie? - Was kann Philosophie? - Was ist eine Weltanschauung?

Literatur

- v. Chossy, U. & Bauer, M. (2013). **Erziehen ohne Religion. Argumente und Anregungen für Eltern.** München: Reinhardt.
- Dawkins, R. (2004). **Geschichten vom Ursprung des Lebens.** Eine Zeitreise auf Darwins Spuren. Berlin: Ullstein.
- Eagleton, T. (2010). **Der Sinn des Lebens.** Berlin: Ullstein.
- Höffe, O. (2001). **Kleine Geschichte der Philosophie.** München: C.H.Beck
- Magee, B. (1998). **Bekenntnisse eines Philosophen.** München: Econ Taschenbuch
- Minois, G. (2000). **Geschichte des Atheismus. Von den Anfängen bis zur Gegenwart.** Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
- Oehler, J. (Hrsg.) (2010). **Der Mensch – Evolution, Natur und Kultur. Beiträge zu unserem heutigen Menschenbild.** Heidelberg: Springer.
- Sandel, M. (2009). **Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun.** Berlin: Ullstein.
- Sandel, M. (2012). **Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes.** Berlin: Ullstein.
- Schmidt-Salomon, M. (2006). **Manifest des evolutionären Humanismus. Plädoyer für eine zeitgemäße Leitkultur.** Schaffenburg: Alibiri.
- Savater, F. (2000). **Die Fragen des Lebens. Fernando Savater lädt ein in die Welt der Philosophie.** Frankfurt: Campus.



2.8 Religiöse Bildung

Religiöse Bildung beinhaltet die Aufgabe, zur religiösen Mündigkeit zu befähigen.

Religiöse Bildung macht Kinder und Jugendliche entscheidungssicher hinsichtlich eigener und fremder Lebensweisen und Glaubensüberzeugungen.

Religiöse Bildung versteht sich als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

Eine verlässliche Bindung zu Kindern und Jugendlichen aufbauen, die „großen“ Fragen der Kinder und Jugendlichen ernst nehmen, religionssensibler Begleiter sein, Vorbild sein, Orientierung geben, Dialog anbieten, Freiheit der Entscheidung gewährleisten.

Erwachsene, die für Kinder und Jugendliche Ko-Konstrukteur_innen von Wirklichkeit sind, können religiöse Lernprozesse gemeinsam unterstützen.

Im gemeinsamen Erzählen, beim Singen, über Rituale und Symbole, in Gesprächen oder bei Festen können Erwachsene Kindern und Jugendlichen Anlässe bieten, ihr religiöses Potential weiterzuentwickeln.

Umgang mit religiösen und kulturellen Unterschieden:
Kinder und Jugendliche fertigen einen interreligiösen und interkulturellen Jahreskalender an.

Was verstehen wir unter religiöser Bildung?

Wie können wir religiöse Bildung unterstützen?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Wie kann religiöse Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter religiöser Bildung?

Alle Kinder und Jugendlichen haben einen Anspruch auf religiöse Bildung.⁴²⁾

⁴²⁾ Über die religiöse Erziehung eines Kindes bestimmt die freie Einigung der Erziehungsberechtigten. Nach der Vollendung des vierzehnten Lebensjahres steht dem Kind die Entscheidung darüber zu, zu welchem Bekenntnis es sich halten will (Religionsmündigkeit). Hat das Kind das zwölfte Lebensjahr vollendet, so kann es nicht gegen seinen Willen in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden. Die vorstehende Bestimmung findet auch auf die Erziehung der Kinder in einer nicht bekenntnismäßigen Weltanschauung entsprechende Anwendung (Gesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15.07.1921; zuletzt geändert durch Art. 63 G. v. 17.12.2008, BGBl. I S. 2586) (vgl. Kapitel 2.7, *Philosophisch-weltanschauliche Bildung*).

Präambel

Die sogenannten letzten Fragen, d. h. die Fragen nach dem Grund und dem Ziel der Dinge, kommen zu allen Zeiten und in jeder Kultur vor. Beispiele für letzte Fragen sind: Warum und wozu existiert die Welt? Warum gibt es Leid und Tod? Gibt es einen Gott oder Götter? Falls ja, was können wir über ihn oder sie wissen und sagen? Was ist der Mensch? Hat er eine Seele oder ist er nur Materie? Hat er einen freien Willen oder ist er festgelegt?

Das sind Fragen, die insbesondere Kinder und Jugendliche beschäftigen. Sie fragen intensiv nach dem Sinn im Leben. Sie fragen nach Leid und Unrecht, dem Leben nach dem Tod, nach Gott oder einer „höheren Macht“.

Kinder und Jugendliche zeigen damit ein Wesensmerkmal des Menschen. Sie formulieren Fragen, die über die Grenze der eigenen Existenz und der menschlichen Verstehensmöglichkeiten hinausgehen. Sie suchen nach Antworten auf die letzten Fragen vor einem übersinnlichen, göttlichen und transzendenten Hintergrund.

Religiöse Bildung dient der Förderung der individuellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu selbstbestimmten, reflektierenden und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. Religiöse Bildung versteht sich als lebensbegleitend. Sie beschäftigt sich mit Grundfragen, die sich in wechselnden Lebenslagen in jeweils anderer Weise und mit wechselnder Intensität stellen. Religiöse Bildung wird in vielfältigen Bildungskontexten erworben. Es ist das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass religiöse Bildung nicht nur bzw. nicht hauptsächlich in formalen Bildungskontexten und -prozessen – wie beispielsweise im Religions- oder Konfirmandenunterricht – angeeignet wird. Religiös gelernt wird v. a. in informellen Kontexten, über Gewohnheiten und Rituale in Familien, Sprache, Medien, dem Freundeskreis, über (entwicklungs-)politisches Engagement oder aktuelle Ereignisse. Um dem Anspruch auf religiöse Bildung gerecht zu werden, erscheint es wichtig, für alle Kinder und Jugendlichen einen professionellen Raum zu eröffnen, in dem potentiell religiöse Fragen gestellt und besprochen werden können.

Dazu gehören das Wissen um Religionen und die Unterstützung der Reflexion ihrer mitgebrachten religiösen wie auch weltanschaulichen Vorstellungen und Überzeugungen.

Religiöse Bildung – als eine wichtige Grundlage von **Empathie-, Sprach- und Urteilsfähigkeit** in (nicht nur) religiösen Fragen – leistet einen wesentlichen Beitrag zur **religiösen Mündigkeit**. Sie macht Kinder und Jugendliche als Autor_innen ihrer Entwicklung sprachfähig und entscheidungssicher hinsichtlich der eigenen wie auch fremder Lebensausrichtungen und Glaubensüberzeugungen. Sie zielt darauf ab, bei konfessionell gebundenen wie ungebundenen Kindern und Jugendlichen eine religiöse **Pluralitätskompetenz** anzubahnen, die dazu dient, Religiosität oder auch Nicht-Religiosität wahrnehmen, reflektieren, formulieren und zu den verschiedenen Formen religiösen Lebens angemessene Stellung nehmen zu können. Religiöse Bildung als Beitrag zur **Persönlichkeitsentwicklung** stärkt das Selbstvertrauen junger Menschen. Sie regt insbesondere religiös gestimmte Kinder und Jugendliche dazu an, ihren eigenen Glaubens- und Lebensüberzeugungen zu trauen, auch wenn sie merken, dass es in der Welt noch andere Überzeugungen gibt. Sie lernen, dass sie nicht dauerhaft aus eigener Kraft stark sein müssen, weil sie sich unabhängig von dem, was sie können und leisten, geachtet und geliebt wissen. Religiöse Bildung leistet ebenso einen wichtigen Beitrag zur religiösen Aufklärung. Religionen unterliegen wie Weltanschauungen der Gefahr einer politischen Instrumentalisierung und Radikalisierung; umso wichtiger ist eine entsprechen-

de Bildung (vgl. Kapitel 2.7 **Philosophisch-weltanschauliche Bildung**). Prinzipiell gilt: Nicht glaubende Menschen können religiös gebildet sein wie auch glaubende Menschen religiös ungebildet sein können. Mangelndes religiöses Verständnis und mangelnde Toleranz können zu Verunsicherungen gegenüber religiösen Erscheinungen in unserer Gesellschaft führen und Voraussetzungen für die Entstehung extremer Einstellungen sein. Hingegen schafft ein fruchtbares Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender religiöser Verständigungsfähigkeit die Grundvoraussetzung für das gegenseitige Verständnis und die Gestaltung einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft (vgl. Kapitel 2.7 **Philosophisch-weltanschauliche Bildung**).

Aus soziologischer Perspektive dienen Religionen der Orientierung in verschiedenen Lebens- und Entscheidungssituationen durch die Rückbindung an eine – durch Menschen nicht widerrufbare und übergeordnete, aber auch nicht ursächlich begründbare – Ordnung.

Religionen geben Orientierung in ethischen Problemsituationen (z. B. Umgang mit Konflikten, Unrecht und Fremdem, Einstellung zu Behinderung oder Schutz am Anfang und Ende des Lebens) und helfen, Kontingenzerfahrungen (z. B. Verarbeitung von Leid, Unrecht, Krankheit und Tod) zu bewältigen. Auch für den Umgang mit Gefühlen, das Feiern von besonderen Tagen und das Leben in Gemeinschaften oder für den Anspruch, der Welt einen Sinn zu geben, sind Religionen hilfreich. Religionen helfen, die Welt und das Handeln des Menschen aus einer Distanz heraus zu betrachten. Sie ermöglichen damit eine kritische Beurteilung eines als ungerecht oder unmoralisch empfundenen Zustandes in der Gesellschaft.

Funktionen von Religion erfüllen nicht nur Religionsgemeinschaften. Es finden sich in vielen Bereichen unserer Gesellschaft, wie z. B. in der Unterhaltungskultur oder auch in der Politik, Phänomene, die als Zivilreligionen oder als Religionsanaloga bezeichnet werden können.

Zivilreligion und Religionsanaloga

Als **Zivilreligion** bezeichnet man die ethischen und moralischen Überzeugungen, die eine Kultur teilt. Sie ist in Europa weitgehend vom Christentum und von der Aufklärung bestimmt. Sie orientiert sich an Frieden und Vernunft, an den Menschenrechten, an der Gleichheit und Würde der Person und an einer demokratischen und durch Gesetze umschriebenen Grundordnung (vgl. Kapitel 2.10 **Zivilgesellschaftliche Bildung**).

Als **Religionsanaloga** können Phänomene und Praktiken bezeichnet werden, die nicht an Bekenntnisse gebunden sind oder als Zivilreligion wirken. Religionsanaloga erfüllen jedoch die Funktionen von Religion für bestimmte Menschen und Gruppen. Dazu können unterschiedliche Bereiche wie Esoterik, Sport, Wissenschaft, Finanzmärkte und Drogenszenen oder auch Weltanschauungen zählen.

Die Gesellschaft in Mitteldeutschland ist in besonderem Maße durch Säkularisierung bestimmt. Kinder und Jugendliche wachsen überwiegend in Familien auf, die seit mehreren Generationen nicht mehr Mitglieder einer Religionsgemeinschaft sind. Neue Untersuchungen zeigen jedoch, dass Kinder und Jugendliche für religiöse Fragen besonders offen sind. Studien zur Kinder- und Jugendtheologie stellen fest, dass Heranwachsende religiöse Vorstellungen, theologische Konstrukte und Interesse an spirituellen Erfahrungen haben (u. a. Bucher 2007, sowie Schweitzer/Schlag 2011).

Religionsgemeinschaften

In Mitteldeutschland sind neben evangelischen und katholischen Kirchen auch jüdische und muslimische Religionsgemeinschaften vertreten, die in größeren Städten Gemeindezentren und Gotteshäuser besitzen. Viele Deutsche mit vietnamesischen Wurzeln gehören auch dem Buddhismus an. Für Migrant_innen besitzt die Zugehörigkeit zu ihrer Religionsgemeinschaft eine wichtige Bedeutung für die Wahrung ihrer individuellen und sozialen Identität.

In Anlehnung an den Humboldtschen Bildungsbegriff lassen sich vier Dimensionen religiöser Bildung entfalten:

Religiöse Bildung in der Beziehung zu sich selbst (Identität)

Kinder und Jugendliche können für religiöse Erfahrungen, Gefühle und Vorstellungen sensibel werden. Vor diesem Hintergrund können sie eigene Antworten auf die Sinnfragen menschlichen Lebens entwickeln, die Gewissheit und Hoffnung geben, und können sich damit die Zukunft als lebenswert und gestaltbar erschließen. Sie orientieren sich in ihrem Handeln und Denken an ihrem Gewissen und reflektieren dessen Leitvorstellungen.

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

Religiöse Bildung als Verhältnisbestimmung und -gestaltung gegenüber den Mitmenschen (Sozialität)

Kinder und Jugendliche können Interesse und Verständnis für die religiös-kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft entwickeln. Sie können über tagespolitische Themen, zu denen die Kirche Stellung bezieht, z. B. indem sie Kirchenasyl gewährt, oder durch die Auseinandersetzung mit religiösen Vollzügen wie Festen, Feiern und Gottesdiensten auf die Bedeutung von Religion in der Gesellschaft und für die eigene Biografie aufmerksam werden. Auf diese Weise können sie die Bereitschaft zur wechselseitigen Anerkennung religiöser und weltanschaulicher Vorstellungen entwickeln. Zugleich können sie begründete, die Würde des Menschen nicht verletzende Kritik gegenüber religiösen und weltanschaulichen Einstellungen üben.

Religiöse Bildung als Verhältnisbestimmung und -gestaltung gegenüber der Mitwelt und Schöpfung (Kreativität)

Kinder und Jugendliche können sich Motive religiöser Wertorientierung (z. B. Nächstenliebe) aneignen und verfügen über die Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Lebensgrundlagen. Als religiös aufgeklärte Menschen sind sie zur Teilnahme an verschiedenen politischen Debatten (Fremdenfeindlichkeit, Nachhaltigkeit, Gentechnik etc.) befähigt und können religiöse Einsichten einschätzen und ggf. wirksam einbringen. Sie sind zum gesellschaftlichen Engagement sowie zur Entwicklung einer Werteorientierung motiviert und leisten damit einen Beitrag zur Demokratieentwicklung (vgl. Kapitel 2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung).

Religiöse Bildung als Verhältnisbestimmung und -gestaltung gegenüber der Transzendenz (Spiritualität)

Als Autor_innen ihrer Entwicklung können Kinder und Jugendliche Imaginationsfähigkeit und Kreativität zur Reflexion und Gestaltung ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Glaubens- und Weltvorstellungen ausbilden. Religiös empfindende Kinder und Jugendliche können ihrem Gottesglauben für sich und in der Gemeinschaft Gestalt verleihen. Sie fühlen sich gestärkt im Umgang mit Situationen der Angst und der Schuld, des Versagens und des Ausgeliefertseins, angesichts von Leid und Tod. Sie können Räume des Staunens und der Stille über Gottes Schöpfung entdecken und sind zu Hingabe und Geduld, zu Trost und Verzeihen, zu Lob und Dank befähigt. Nicht religiös empfindende Kinder und Jugendliche können eine Vorstellung über die Bedeutung des Transzendenzbezugs für das Selbstverständnis anderer Menschen entwickeln, ihre eigene Sicht auf Religion empathisch zu anderen Sichtweisen in Beziehung setzen und damit ein differenziertes Verständnis von Religion aufbauen.

Spiritualität

Spiritualität bedeutet die geistige Verbindung zu einer unsichtbaren und/oder göttlichen Wirklichkeit, die nicht reproduzierbar oder faktisch beweisbar ist. Die geistige Verbindung zum „Transzendenten“ ist erahn- und erfahrbare. Die Ausdrucksformen von Spiritualität sind vielfältig: das Gebet, meditative Übungen, die Lektüre religiöser Schriften und heiliger Bücher, Pilgern, Tanzen, Musik, der sorgsame Umgang mit sich und der Umwelt usw. Spiritualität ist stets individuell und nicht unbedingt an die Zugehörigkeit an eine Religionsgemeinschaft gebunden. Für das spirituelle Leben in den Religionsgemeinschaften ist die Rückbindung an ein transzendentes Zentrum (JHWH, Jesus Christus, Allah) kennzeichnend.

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind zu beachten?

Religiöse Bildung erfordert, dass Kinder und Jugendliche mit ihren großen Fragen bei den Erwachsenen Gehör finden und dass ihnen Erwachsene Hilfe anbieten, eigene plausible und verlässliche Antworten zu entwickeln. Daher ist von allen Lernbegleiter_innen zu erwarten, dass sie eine Sensibilität und Offenheit für die religiösen und weltanschaulichen Fragen der Kinder und Jugendlichen entwickeln (vgl. Kapitel 2.7 Philosophisch-weltanschauliche Bildung). Das setzt eine Stärkung pädagogischer Professionalität voraus. Pädagogisch Tätige klären ihr professionelles Verständnis von Religion und nehmen religiöse Bildung als Teil ihres professionellen Handelns unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen ihres jeweiligen Bildungsortes wahr.

Religiöse Bildung richtet sich an religiöse wie areligiöse Kinder und Jugendliche; sie zielt auf eine kritisch-kundige Offenheit und Toleranz gegenüber Religionen und die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit Glaubensvollzügen. Es ist wünschenswert, wenn Kommunen, freie Träger oder Religionsgemeinschaften ihre Bildungseinrichtungen und -angebote so ausgestalten, dass Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet wird, sprachfähig in religiösen Fragen zu werden. Dies setzt sowohl die Schaffung von Gelegenheiten als auch die Gewährleistung eines ungehinderten Zugangs zu diesen Gelegenheiten voraus. Es sollen Kenntnisse über Religionen erworben, deren Ausdrucks- und Praxisformen kennengelernt sowie von Offenheit, Toleranz, Anerkennung und Respekt geprägte Haltungen und Einstellungen entwickelt werden können.⁴³ Dabei sind die unterschiedlichen religiösen Interessen der Jugendlichen zu berücksichtigen⁴⁴.

Religiöse Erziehung und Bildung finden zuallererst in **Familien** statt. Bereits in den ersten zwei Lebensjahren, wenn das Kind lernen muss, sich auf Zeit von seinen primären Bezugspersonen zu trennen, macht es die Erfahrung, dass die Bezugspersonen noch da sind, obwohl sie nicht anwesend oder wahrnehmbar sind. Das Kind lernt, die primären Bezugspersonen zu verinnerlichen und die Gefühle, die mit ihnen verbunden werden – z. B. Geborgenheit – in Erinnerung zu rufen. Dieses Grundmuster kann später als emotionales Fundament, in religiöser Hinsicht ansprechbar zu sein, erlebt werden. Im Erinnern, über Symbole, im Erzählen, im Gespräch, im Gebet, in der Meditation, bei Andachten, in Kindergottesdiensten, beim Singen oder bei Festen im Familienkreis, in den Kinder- und Jugendeinrichtungen sowie im Kontext des schulischen Religionsunterrichts kann dieser Innenraum wachgerufen und angesprochen werden.

Auf diese Weise kann sich eine Hoffnung auf einen als liebevoll empfundenen Gott einstellen und erfahren werden, auch wenn dieser nicht sichtbar ist. Im späteren Leben kann dieser innere Raum Zuflucht und Trost geben und zu einem Ort werden, der Alleinsein ermöglicht und Stärke gibt, Herausforderungen zu bestehen und Hoffnung zu bewahren. Aus psychologischer Perspektive lässt sich dieser Innenraum als ein Schutzfaktor beschreiben, der helfen kann, dass Kinder und Jugendliche erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und mit den negativen Folgen von Stress umgehen können (Resilienz).

Familien können diesen Innenraum aktiv fördern, indem sie Kinder und Jugendliche aufmerksam und unvoreingenommen begleiten und unterstützen, Rituale stiften oder gemeinsam an Ritualen teilnehmen (s.o.), orientierendes Wissen und Situationen zur Verfügung stellen, sich des eigenen prägenden Handelns bewusst werden und/oder bestimmte Werte vorleben.

Religiöse Bildung ist ungeachtet ihrer Trägerschaft Bestandteil in den pädagogischen Konzepten der **Kindertageseinrichtungen**. Religiöse Bildung bedeutet hier, Kinder und Jugendliche in der Entfaltung ihrer bereits angelegten religiösen Potenziale zu unterstützen. Religiöses Lernen kann ausgehend von den Bedürfnissen und Haltungen mit verschiedenen Konzepten ermöglicht werden. Dabei spielen die Pädagog_innen eine entscheidende Rolle in der Ko-Konstruktion. Sie können religiöse Lernprozesse unterstützen, wenn sie sich als **religionssensible Begleiter_innen** der Kinder und Jugendlichen verstehen. Hierzu ist es aus religionspädagogischer Sicht förderlich, wenn Mitarbeiter_innen von Kindertageseinrichtungen die Offenheit zeigen, sich mit religiösen Texten und Themen auseinanderzusetzen und die eigene religiöse Position zu klären und zu reflektieren. Ebenso ist es aus religionspädagogischer Sicht wünschenswert, wenn die verschiedenen Einrichtungen auch die religionspädagogische Kompetenz der Familien durch gezielte Angebote stärken.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

⁴³⁾ Vgl. Schweitzer 2012, S. 23.

⁴⁴⁾ Vgl. Sinus-Jugend-Milieustudie 2008.

Die Besonderheit der Bildungsangebote (z. B. Sakramentenunterricht, Christenlehre) und „Übergangsriten“ (Firmung, Konfirmation, Lebenswende feiern, Bar Mitzwa bzw. Bat Mitzwa etc.) der **Religionsgemeinschaften** besteht darin, Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich im Selbstverständnis ihrer Gemeinschaft zu beheimaten, mit „Kopf, Herz und Hand“ (Johann Heinrich Pestalozzi) am Leben der Religionsgemeinschaft teilzuhaben, religiöse und soziale Grunderfahrungen zu sammeln und zu reflektieren, um sich dann religiös mündig entscheiden zu können, ob und wie sie weiterhin am Leben ihrer bzw. einer Religionsgemeinschaft teilnehmen wollen.

Das Anliegen der **außerschulischen Kinder- und Jugendbildung** besteht darin, bei Kindern und Jugendlichen die Toleranz gegenüber Menschen mit anderer Weltanschauung, Kultur, Lebensform oder anderem Glaubensbekenntnis zu fördern. Sie knüpft an Bedürfnissen und Fragen junger Menschen nach dem Religiösen und nach der individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion an. Sie vermittelt einen Einblick in unterschiedlichen Religionen und Ersatzreligionen, greift die emanzipatorischen und gesellschaftsgestaltenden Aspekte des Religiösen auf und vermittelt religiöse Werte mit dem Ziel, Verantwortung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung zu übernehmen. Sie bietet Orientierung zwischen emanzipatorischen und unterdrückenden Elementen von religiösen Auffassungen (s. Aufgaben und Qualitätskriterien außerschulischer Jugendbildung im Freistaat Thüringen vom 20. Juli 1998, 4). Kooperationsformen zwischen Schule bzw. Religionsunterricht und den Religionsgemeinschaften sowie religiös geprägten Jugendverbänden (s. § 55a Thüringer Schulgesetz) sind vorhanden und ausbaufähig. Um das bürgerschaftliche Engagement von religiös oder konfessionell (un-) gebundenen Eltern, Kindern und Jugendlichen zu stärken, sollte ihre ehrenamtliche Mitwirkung in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen gestärkt werden (vgl. Kapitel 2.10 **Zivilgesellschaftliche Bildung**).

Von der Bildungsaufgabe der Religionsgemeinschaften ist die Aufgabe des nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilenden **Religionsunterrichts** an staatlichen Schulen zu unterscheiden (Art. 25 Abs. 1 Thüringer Landesverfassung, Art. 7 Abs. 3 GG, § 46 Thüringer Schulgesetz). Kinder und Jugendliche sollen im konfessionellen Religionsunterricht zum reflektierten Umgang mit Religion angeregt werden. Der **Ethikunterricht** ist weltanschaulich sowie religiös neutral und berücksichtigt hierbei die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen. Insofern hat er die Aufgabe, unter besonderer Berücksichtigung der jüdisch-christlichen Tradition den Schüler_innen Orientierungswissen über Religionen in ihren kulturprägenden Bedeutungen und für die Begründung ethischen Handelns zu vermitteln. Beide Angebote sollen zur Inanspruchnahme der grundgesetzlich garantierten Meinungs- und Glaubensfreiheit befähigen.

Als Ergänzung zum staatlichen Schulangebot bieten die evangelische und die katholische Kirche **konfessionelle Schulen** an, die, je nach Konzeption der Träger, konfessionsgebundenen wie -ungebundenen Schüler_innen offen stehen. Das Schulprofil ist dem jeweiligen Menschenbild der Religionsgemeinschaft verpflichtet und richtet ein besonderes Augenmerk auf die Persönlichkeitsbildung im Hinblick auf Freiheit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Engagement in sozialen und gesellschaftspolitischen Belangen, die Entwicklung eines ethischen Lebensstils, die Reflexions- und Urteilsfähigkeit in weltanschaulichen, philosophischen und religiösen Fragen sowie die Sensibilität für religiöse Symbole, Rituale und spirituelle Vollzüge.

Kinder und Jugendliche suchen nach Orientierung und Sinn und können offen sein in Bezug auf Transzendenz und religiöse Fragen. Religionspädagogisch ist es wünschenswert, wenn religiöse Bildungsprozesse und -inhalte in das alltägliche Zusammenleben und in den Tagesablauf der Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie in die entwicklungsangemessenen Bildungsangebote der Religionsgemeinschaften integriert werden können. So können Kindertageseinrichtungen und Schulen, die nicht konfessionell gebunden sind, bereits bei der Anmeldung die Familien darüber informieren, ob und welche religionspädagogischen Angebote möglich sind und wie die Einrichtung die religiöse und weltanschauliche Vielfalt in der Gesellschaft aufnimmt. Ebenso können Bildungseinrichtungen in Trägerschaft der Religionsgemeinschaften deutlich machen, welche Zugänge zu religiöser Bildung sie anbieten.

Die Einstellungen von Familien und Pädagog_innen gegenüber Religion und religiöser Bildung können sehr unterschiedlich ausfallen. Kinder und Jugendliche treffen jedoch früher oder später auf religiöse Phänomene und Ausdrucksformen, auch wenn sie sich selbst oder ihre Familien als nicht religiös bezeichnen. Oftmals ist auch das religiöse Verhalten der Großeltern für die religiöse Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bedeutsam. Religiöses Lernen geschieht auf vielfältige Weise, oft auch unbemerkt und nebenbei, wenn sich Kinder und Jugendliche durch Impulse von außen ein Bild von etwas machen. In ihren Lebenswelten erleben Kinder und Jugendliche verschiedene Sinnstiftungsangebote, unterschiedliche Werte und zum Teil widersprüchliche Botschaften. Durch religiöse wie auch weltanschauliche Bildung kann die Fähigkeit erlangt werden, sich in der Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Auffassungen zu orientieren und zu positionieren. Darüber hinaus leistet religiöse Bildung einen wichtigen Beitrag zur historischen Bildung, indem sie u. a. das historische Verhältnis der unterschiedlichen Religionen untereinander oder die Bedeutung des Christentums und Judentums für die Lokal- und Regionalgeschichte in Mitteldeutschland behandelt.

Für viele Kinder und Jugendliche ist für die Teilnahme an religiösen Bildungsangeboten das Verhalten ihrer Peergroup entscheidend. Zudem wachsen sie in das religiöse Bildungsverhalten der Erwachsenen hinein, das auch kirchlich nicht gebundene Personen häufig zeigen: z. B. kunstgeschichtliche und spirituelle Kirchenführungen, Teilnahme an kirchenmusikalischen Konzerten oder von den Religionsgemeinschaften ausgerichtete Bildungsveranstaltungen.

Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene sollten erkennen können, welchen weitreichenden Einfluss Medien auf ihr religiöses Fühlen, Denken und Handeln nehmen können, und zu einer selbstbewussten, reflektierten Mediennutzung befähigt werden (vgl. Kapitel 2.9 **Medienbildung**). Religiöse Bildung berührt daher auch Fragen der Medienbildung. So ist gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen die weitreichende Bedeutung von Medien für die religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation transparent zu machen und einer konstruktiven Prüfung zu unterziehen.

Ähnlich wie die Sprache, Musik oder Kunst wird auch Religion nicht nur in Form sprachlich-kognitiver Vermittlung, sondern auch im Erleben und Erfahren gelernt. Als Lernende nehmen Kinder und Jugendliche aus ihrer Umwelt religiöse Inhalte aktiv in sich auf und passen diese sich gemäß ihrer kognitiven (geistigen), emotionalen und motivationalen Entwicklung an (Assimilation): „In jedem Lebensalter erwachsen religiöse Bildungsaufgaben sowohl aus den sich neu erschließenden Fähigkeiten [...], als auch aus den spezifischen Herausforderungen und Verantwortungsverhältnissen, in die sich der Mensch zu verschiedenen Lebenszeiten gestellt sieht.“⁴⁵

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?



Wie verändert sich religiöse Bildung in der Entwicklung?

⁴⁵) Schweitzer 2010, S. 154.

BASALE religiöse Bildung

Basale religiöse Bildungsprozesse bedeuten für Familien und für Pädagog_innen in erster Linie, eine verlässliche Bindung aufzubauen und so ein grundlegendes Vertrauen und das Gefühl von Verbindlichkeit zu schaffen. Das Vertrauen in ein Versorgt- und Gehalten-Werden, die Hoffnung auf eine bedingungslose Annahme kann die Voraussetzung für die Entstehung von Religiosität sein. Das so erfahrene Grundvertrauen bildet hier die wesentliche Voraussetzung dafür, dass der Mensch sich selbst, anderen Menschen und ggf. Gott vertrauen kann. Sie können mit allen Sinnen – beispielsweise über (Segens-)Lieder, Gebete, Handauflegen – angesprochen werden und damit unbedingtes Angenommensein und das Versprechen erfahren, dass sie von Gott gewollt sind. Sie lernen auf diese Weise auch Formen kennen, über die sie später eigene Wünsche und Ziele, Ängste und Erwartungen, Freude, Neugierde und Hoffnung zum Ausdruck bringen können.

ELEMENTARE religiöse Bildung

Eine wichtige Aufgabe elementarer religiöser Bildungsprozesse ist es, zu lernen, sich einzumischen und sich seiner Selbstwirksamkeit zu versichern. Es treten die bewusste Wahrnehmung der eigenen Religiosität (oder auch Areligiosität) und die Kommunikation mit anderen in den Vordergrund.

Unsere Gesellschaft wird zunehmend multireligiös geprägt. Differenzen in den Glaubensauffassungen und Lebenshaltungen können wahrgenommen und Interesse, Näheres zu erfahren, kann entwickelt werden. Besonders die Geschichten aus religiösen Schriften und heiligen Büchern wie z. B. der Bibel und dem Koran faszinieren, wenn sie von einem Gott erzählen, der fürsorglich ist, der sie begleitet und als Gott erfahren wird, dessen Treue weiter reicht als die der Menschen. Diese Erfahrungen mit Gott können helfen, sich auf Zeit von engen Bezugspersonen zu trennen und sich auch auf „fremde“ Menschen einzulassen, und tragen somit zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei.

PRIMARE religiöse Bildung

Primare religiöse Bildungsprozesse zeichnen sich durch einen unbefangenen Umgang mit religiösen Fragen und Themen aus. Spontane und kreative Theorien zu Grundfragen des Lebens und der Welt, zur Existenz einer Transzendenz (Gott/göttlicher Mächte) und zu den Ursachen von Leid und Unrecht können entwickelt werden. In Modellen wird vieles verarbeitet, was in der Familie und der Lebenswelt erfahren, was aus der Wirklichkeit – auch an religiöser Symbolik – angeeignet und was beiläufig oder geplant gelernt wurde. Die hierbei entstehenden theologischen und philosophischen Konstrukte sind differenziert wahrzunehmen und wertzuschätzen. Die Kinder und Jugendlichen sind zu ermutigen, ihre „Theologien“ zu entfalten und anzuregen, sich weiteres religiöses Wissen anzueignen und damit ihr Fragen, ihr Suchen und ihr Denken voranzutreiben. Die Pädagog_innen vollziehen hierbei einen Perspektivenwechsel und versuchen, anknüpfend an die Sicht der Kinder und Jugendlichen über Gott und die Welt, autonomes religiöses Nachdenken behutsam herauszufordern.⁴⁶

⁴⁶) Vgl. Georg Hilger/Werner H. Ritter 2006, 105.

HETERONOM-EXPANSIVE religiöse Bildung

In der Familie, der Schule und in Bezugsgruppen werden eigene Rollen gefunden. Der Drang zur Selbstbehauptung führt zu mitunter deutlicher Kritik am Elternhaus und den dort vermittelten Lebens- und auch Glaubensvorstellungen. Die Widersprüche unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit können bei Kindern und Jugendlichen zu einer mehr oder weniger begründeten Ablehnung der Gesellschaft führen. Trotzdem möchten sie letztlich in der Gesellschaft ein sinnvolles Leben führen, gut sein können und anerkannt werden. Für diesen Entwicklungsprozess gewinnen Vorbilder wieder an Bedeutung. Nachfolge-Mechanismen greifen, wenn Stars und bestimmte Ideale – das erstrebenswerte Selbst spiegelnd – als Orientierung für die Identitätsbildung genutzt werden. Auch mit religiösen Vorstellungen wird „experimentiert“ und eigene Konstrukte auf die Erwartungen und Urteile bedeutsamer Personen und Kontexte abgestimmt. Zugleich wird der Anspruch, selbständig zu werden, früh an Kinder und Jugendliche herangetragen. Sie nehmen die vielen Sinndeutungsangebote in unserer Gesellschaft bewusst wahr und sie erkennen Freiräume zur Entscheidung, fühlen sich aber häufig noch überfordert: Bin ich die/der, von der/dem die anderen erwarten, dass ich es bin? Angesichts von Leid- und Unrechtserfahrungen können im Gottesglauben die Zweifel beherrschend werden (Theodizee). Damit wächst das Bedürfnis nach emotional-existenzieller und intellektueller Auseinandersetzung und Vergewisserung.

Theodizee

Der Begriff „Theodizee“ setzt sich aus den griechischen Worten theos und dike zusammen und bedeutet „Gottes Gerechtigkeit“. Gemeint ist die Frage nach der Rechtfertigung Gottes angesichts von Leid und Unrecht in seiner Schöpfung. Wie verträgt sich Gottes Liebe und Macht mit dem Leid und dem Unrecht, das Menschen erfahren? Aus religiöser Sicht kann der Mensch das Unglück in der Welt, sofern er es nicht selbst zu verantworten hat, nicht abwenden; er kann aber gerade in den schwierigsten Lebenssituationen auf Gott vertrauen.

AUTONOM-EXPANSIVE religiöse Bildung

Kinder und Jugendliche, die autonome Bildungsprozesse im religiösen Bereich vollziehen, besitzen relativ stabile persönliche, soziale und auch religiös-kulturelle Selbstkonzepte, die sie in ihren Lebenskontexten vertreten und in die biografisch gerade relevanten Lebensentscheidungen einbeziehen. Sie wissen um das Gewordensein und die Veränderbarkeit, aber auch um die Brüchigkeit und Vorläufigkeit der Welt und des Lebens und damit auch um die Notwendigkeit und Chance, das eigene Leben in dieser Welt nicht nur reagierend, sondern initiativ und kreativ zu gestalten. Im Vertrauen auf ihre religiöse Bildung können sie die Bereitschaft und die Fähigkeit entwickeln, ihre Standpunkte zu religiösen Themen im Gespräch mit Gleich-, Anders- oder Nichtgläubigen zu formulieren. Sie können diese Standpunkte bei der Beurteilung politischer, religiöser und sozialer (Grenz-)Fragen im öffentlichen und privaten Bereich einbringen und künftiges individuelles und soziales Handeln an den eigenen Überzeugungen und den Bedürfnissen der Gesellschaft ausrichten. Dieses Engagement kann ehrenamtlich im politischen, religiösen und/oder sozialen Bereich sein, aber auch hauptamtlich als Beruf gewählt werden.

Tabellen

BASALE religiöse Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche erleben sich als Teil einer (Gottes-) Beziehung. Sie nehmen die eigenen Bedürfnisse und Gefühle wahr, lernen, sie zu differenzieren und auszudrücken. Sie lernen auch, Bedürfnisse auszuhalten und zu kontrollieren. Wenn sie in einem religiös geprägten Umfeld aufwachsen, ist zu erwarten, dass sie ein Welt- und Selbstverständnis entwickeln, das auf das Vertrauen in Gott begründet sein kann.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In der Interaktion mit Bezugspersonen machen Kinder und Jugendliche Erfahrungen von Anerkennung und Vertrauen. Bezugspersonen sollen basale Entwicklungsprozesse mit sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten unterstützen. Beispiele sind Rituale wie Morgen- und Abendgruß, das Entzünden einer Kerze, Geschichten und Lieder, die Lebensfreude und das Gefühl der Geborgenheit fördern. Liebevoller Zuwendung, wertschätzende Kommunikation und segnendes Handauflegen unterstützen Kinder und Jugendliche, sich ein Bild von den Menschen und der Welt zu entwickeln. Es soll ein Bild sein, das beständig und orientierend ist, aber auch die Möglichkeit der Abgrenzung bietet. Kinder brauchen religionssensible Bezugspersonen, die sie in ihrer Selbstwirksamkeit stärken und ihre religiösen Bedürfnisse anerkennen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Räume, Abläufe und Strukturen sind so gestaltet, dass sie Schutz und eine unterstützende Umgebung anbieten. Übersichtlichkeit und Struktur sind wichtig. Gleichzeitig brauchen Kinder und Jugendliche, die basale Bildungsprozesse durchlaufen, anregende Bewegungs- und Erfahrungsräume. Diese bieten die Herausforderungen, um sich selbstständig und selbstbewusst auszuprobieren, zu erkunden und aktiv zu werden. Es ist die Balance zwischen Gemeinschafts- und Freiräumen, die sowohl soziale Interaktionen als auch Autonomie fördert. Insbesondere ist der explizite Einfluss räumlich-materieller Bedingungen auf emotionale Zustände zu berücksichtigen; Ruhe, Licht, Rückzugs- und Beteiligungsmöglichkeiten, Zeit für gemeinsame Mahlzeiten und Aktivitäten. Räume, die mit religiösen Zeichen und Symbolen gestaltet sind, regen das religiöse Erleben an.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche wissen um eine sichere Bindung. Dieses aus Erfahrung generierte Wissen (Nähe und Fürsorge, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Grundvertrauen) macht sie selbstsicher und aktiv, sich und die Welt – auch über ihre Grenzen hinaus – zu erkunden (Identität). Kinder und Jugendliche wissen um das Gefühl, von anderen wahrgenommen zu werden. Sie entwickeln ein Wertebewusstsein und können auf den Zusammenhang des eigenen Handelns und der Reaktion anderer schließen (Sozialität). Kinder und Jugendliche	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Voraussetzungen für die Entwicklung von tragfähigen (religiösen) Beziehungen sind beständige Bezugspersonen, die eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, in der Lebensfreude und unbedingte Annahme erfahren werden können. Die Bezugspersonen handeln authentisch und liebevoll; sie sind Vorbilder und regen Kinder und Jugendliche zur Identifikation an. Gleichzeitig ermöglichen sie eine Beteiligung der Kinder und Jugendlichen im Alltag und schätzen die von ihnen eigenständig entwickelten Aktivitäten wert. Somit regen sie zum	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Religiös gestaltete Handlungsräume, die sich v.a. in Familien finden, ermöglichen die sinnliche Erfahrung von religiösen Symbolen und Ritualen. Zunächst ist hier an religiös geschmückte Wohnungen zu hohen Festtagen (Weihnachten, Ostern etc.) und an religiöse Feiern mit ihren Ritualen (insb. Lichter- und Speiserituale), aber auch an die religiösen Alltagsrituale (z. B. Mittags- und Abendgebet) zu denken, die Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, sich in die Tradition ihrer Religionsgemeinschaft einzuleben und

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	gehen ohne Vorurteile, neugierig und unmittelbar ‚mit allen Sinnen‘ auf ihre Umwelt zu und versuchen, ihre „Regeln“ zu erkennen und zu nutzen (Kreativität). Kinder und Jugendliche besitzen ein „bedingungsloses“ Vertrauen zu ihren unmittelbaren Bezugspersonen und den eigenen Möglichkeiten; sie entwickeln ein Gefühl für eine allumfassend tragende Kraft des Lebens (Spiritualität).	Verständnis und zum selbstständigen Handeln an. Ein Netz beständiger sozialer Partner ermöglicht Sicherheit und vielfältige Erprobungs- und Nachahmungsmöglichkeiten zugleich.	sich zu orientieren. Darüber hinaus eröffnen Teilnahmen an Festen und Gottesdiensten (z. B. mit Familien an Krabbel- und Kindergottesdiensten sowie an Jugendgottesdiensten und die aktive Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen bei bestimmten Festen wie dem Pessachfest, dem Weihnachtsfest oder dem Zuckerfest) eine erste Begegnung mit dem gelebten Glauben von Religionsgemeinschaften; hier erfahren sie Annahme und Möglichkeiten aktiver Beteiligung. Bilderbücher, Geschichten oder Filme ermöglichen das Kennenlernen unterschiedlicher religiöser Orientierungen und Praktiken.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Ermöglichung von Rückzugs-, Bewegungs- und Erfahrungsräumen, in denen Emotionalität erlebt und ausgedrückt werden kann • Handlungsräume und Anforderungssituationen, um die eigene Autonomie, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zu erfahren • Geschichten und Erzählungen als Identifikationsmöglichkeiten • Ermöglichung von (religiösen) Partizipationsprozessen im Alltag wie auch an Feiertagen • Ermöglichung der Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt • Bezugspersonen sollten sich ihrer Rolle als mögliches Vorbild bewusst sein und religionspädagogisch reflektiert handeln. • Sicherheit durch Rituale im Tages-, Wochen- und Jahreslauf sowie Freiheit durch Möglichkeiten, „auf Distanz zu gehen“, • Gelegenheit, religiöse Fragen selbst zu entdecken und entsprechende Gefühle motorisch, stimmlich und sprachlich zu äußern • gemeinsames Einüben von Formen des Ausdrückens, z. B. durch Begrüßungs-, Verabschiedungsrituale, religiöse Geschichten, Lieder, Gestaltung von Essenszeiten (Tischgebet) • Zeit für das Ankommen und Eingewöhnen reservieren • Bindung an Bezugspersonen, d. h. zunächst kleine Gruppen bevorzugen und dort soziale Umgangsformen, erste Problemlösestrategien sichtbar machen • Erwartungen an das soziale Verhalten haben, z. B. durch (religiöse) Normen und Werte, Kunst und Kultur, Alltagsgestaltung; Gelegenheiten so gestalten, dass das möglich wird und Erwartungen vermittelt werden können • Wege der Weltaneignung zur Verfügung stellen und kritisch prüfen (Medien, Informationsflüsse, Art der Nutzung) • Möglichkeiten kirchlicher Beratung und religionspädagogischer Qualifizierung kennen und in Anspruch nehmen		

ELEMENTARE religiöse Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche sehen voller Neugier die Welt. Sie stellen sich philosophische und theologische Fragen und erfahren Lebensfreude in Symbolen, Riten und Feiern (Identität). Sie entwickeln ein vitales Verhältnis zur Frage von Gut und Böse. Sie lernen, auf andere Rücksicht zu nehmen und die Welt mit den Augen anderer zu betrachten (Sozialität). Sie wissen um die Erhaltungswürdigkeit, aber auch um die Zerstörbarkeit der Natur und entwickeln einen verantwortungsvollen Umgang mit Pflanzen und Tieren (Kreativität). Sie setzen sich mit Wert- und Glaubensvorstellungen auseinander. Damit können sie ihr Grundvertrauen in das Leben stärken und sich den Blick auf die Möglichkeit einer transzendenten Wirklichkeit öffnen (Spiritualität).	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Erwachsene schaffen Kindern und Jugendlichen Bedingungen, um einen wertschätzenden Umgang mit Religionen, Kulturen, Traditionen, Lebensentwürfen einüben zu können. Entsprechend der religiösen Sozialisation der Kinder und Jugendlichen können gemeinsam mit und in Begleitung von Erwachsenen religionsensible Grunderfahrungen ermöglicht werden. Kinder und Jugendliche erfahren sich als Partner bei den Konfliktlösungen und Fragen des Lebens. Die Erwachsenen nehmen die philosophischen und theologischen Fragen der Kinder ernst und versuchen – gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen – Antworten zu finden.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Religiöse Bildungsinhalte, die Kinder und Jugendliche mit ihren religiösen Fragen in ihrer Offenheit auf Transzendenz und in ihrer Suche nach Sinn und Orientierung unterstützen, können insb. in das alltägliche Zusammenleben und in den Tagesablauf der Familien und Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen (Religionsunterricht) sowie in die entwicklungsangemessenen Bildungsangebote der Religionsgemeinschaften integriert werden.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche wissen um die Möglichkeit eigener Lebensdeutungs- und Welterklärungsmodelle. Sie können Gefühle erleben und auf verschiedene Weise artikulieren, sich über offene Fragen konstruktiv austauschen. Sie sind fähig, gemeinsam Sinndeutungen zu entwickeln und zu erproben. Sie reflektieren über Krisen, (Grund-)Konflikte, Ängste und Unsicherheiten; aber auch über Erfahrungen des Glücks und der Freude und über die eigenen Lebenssituationen. Sie können die Schönheit der Natur erleben und über sie staunen. Sie können einen verantwortungsvollen Umgang mit Pflanzen und Haustieren pflegen. Darüber hinaus bedenken sie ihre Verantwortung für die Umwelt und die Unterschiede	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Erwachsene eröffnen Räume des gemeinsamen Philosophierens und Theologisierens; das erfordert von Erwachsenen die Bereitschaft, sich zurückzunehmen, um Kindern und Jugendlichen Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen. Erwachsene stehen zur Verfügung, um Kinder und Jugendliche beim eigenen Nachdenken wertschätzend und ergebnisoffen zu begleiten. Dazu bedarf es der Bereitschaft, sich auf die Fragen der Kinder und Jugendlichen ernsthaft einzulassen, keine vorschnellen Antworten zu geben und die eigenen Antworten in Frage zu stellen. Sie stärken das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen, indem sie deren Meinungen achten und wertschätzen.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Abläufe, Strukturen und Räume bieten die Möglichkeit für eigenen Ausdruck; z. B. durch das Zurverfügungstellen von Kreativmaterialien, Musik und Tanz, um Gefühle und Vorstellungen auszudrücken. Die Initiierung von Umweltschutzprojekten bietet die Möglichkeit, Gottes Schöpfung als wertvoll und schützenswert zu erfahren. Gemeinsam mit Erwachsenen übernehmen Kinder und Jugendliche Verantwortung für Haustiere und Pflanzen. Die Anfertigung eines interreligiösen/-kulturellen Jahreskalenders, die Zubereitung von Speisen unterschiedlicher Kulturen und Religionen (Aschura-Suppe, Weihnachtsgebäck etc.), zweisprachige Bücher und/oder Zeitschriften oder

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	de zwischen Tier, Pflanze und Mensch. Sie können beurteilen, was gut und nicht gut ist, sich aktiv in Entscheidungsprozesse einbringen und Aufgaben mit Verantwortung übernehmen. Sie erfahren, dass „gut“ zu sein anspruchsvoll ist und den Verzicht auf eigene unmittelbare Interessen beinhalten kann. Sie können religiös und kulturell bedingte Unterschiede in den Lebensgewohnheiten und Werthaltungen wahrnehmen und anerkennen. Sie unterscheiden verschiedene religiöse Ausdrucksformen wie Gebete und Gebetshaltungen bzw. können ggf. eigene religiöse Ausdrucksformen gestalten. Sie können sich in religiösen oder kulturellen Umgebungen, denen sie nicht zugehörig sind, angemessen verhalten (z. B. Ausziehen der Straßenschuhe beim Besuch einer Moschee).	Erwachsene eröffnen Kindern und Jugendlichen einen ganzheitlichen Zugang zur Natur. Sie ermöglichen lebendige Begegnungen mit Menschen verschiedener Religionen und Kulturen.	Spielzeuge aus verschiedenen Herkunftsländern bieten lebendigen Einblick in andere Religionen und Kulturen. Kenntnisse über Menschen (wie Moses, Jesus, Mohammed), die im Glauben an Gott gehandelt haben, wecken Hoffnung und Vertrauen in das Leben und die Welt. Die Mitwirkung an religiösem Brauchtum – z. B. Martinsumzug, weihnachtliche und österliche Symbole, Nikolaus – und religiösen Ritualen – z. B. Stille, Meditation, Gebet sowie die Teilnahme an religiösen Veranstaltungen – z. B. Tauf-, Familiengottesdienste, Kirchweihfeste usw. – ermöglicht, die religiöse Dimension unserer Kultur und unseres Lebens zu erschließen. Die Auseinandersetzung mit heiligen Räumen fördert die religiöse Vorstellungskraft und Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Gelegenheiten, sich bspw. bei Spielgelegenheiten in der Natur, auf Wanderungen und Naturbeobachtungen staunend und fragend der Welt zu nähern; Beobachtungen wahrzunehmen und zu formulieren • Gesprächsimpulse, um ein Theologisieren und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen anzuregen • situative Wahrnehmung bedeutsamer Fragen und Überlegungen von Kindern und Jugendlichen • Gelegenheiten, sich in eigenen kulturellen und religiösen Traditionen und Festen geborgen fühlen zu können • Vermittlung von Kenntnissen und Einübung eines wertschätzenden Umgangs mit anderen kulturellen und religiösen Alltagspraktiken und Lebensentwürfen als den je eigenen • Möglichkeit, anknüpfend an Werte, die Kinder und Jugendliche von zu Hause mitbringen, die Bedeutung gemeinsam aufgestellter Regeln zu benennen und sich danach im Handeln zu richten • Thematisierung und Teilhabe an unterschiedlichen kulturellen und religiösen Ritualen und Werthaltungen, z. B. durch die gemeinsame Zubereitung von Speisen, das Feiern von Festen und Dankrituale für Essen und Gemeinschaft • Gelegenheiten, Verantwortung für sich und seine natürliche und soziale Umwelt zu übernehmen, z. B. die Planung, Anlage und Pflege eines kleinen eigenen Beetes oder Gartens, die Trennung und Vermeidung von Müll, der Besuch regionaler Märkte und Bauernhöfe usw. • Möglichkeit, eigene Verantwortungsbereiche zu erkennen und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln • Möglichkeit zur aktiven Teilhabe an religiösen Ausdrucksformen in sakralen Räumen (wie Kirchen, Synagogen, Moscheen etc.) und Feiern (wie Weihnachten, Laubhüttenfest, Zuckerfest etc.) • Wahrnehmung kirchenpädagogischer Angebote, Möglichkeiten der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen mit Vertreter_innen der Religionsgemeinschaften vor Ort wie z. B. Pfarrer_innen, Rabbiner_innen, Gemeindepädagog_innen, Kantor_innen usw. • Möglichkeit zur Teilnahme an religiösen Angeboten von Religionsgemeinschaften, z. B. Kindergottesdiensten, Taufen		

PRIMARE religiöse Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche entwickeln spontane und facettenreiche Vorstellungen zu Grundfragen des Lebens und Gott bzw. göttlichen Mächten. Sie setzen sich mitfühlend und kritisch mit den Gründen von Leid und Unrecht auseinander. In ihren Imaginationen und Theorien verarbeiten sie, was sie in ihrer Lebenswelt in geplanten oder beiläufigen Prozessen erleben.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Erwachsene haben die Aufgabe, religiöse Äußerungen und Gedanken der Kinder und Jugendlichen differenziert wahrzunehmen, wertzuschätzen und behutsam daran anzuknüpfen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Vorstellungen miteinander ins Gespräch zu bringen und diese weiterzuentwickeln. Kinder und Jugendliche in primären Bildungsprozessen sind sich oft unsicher bzgl. der „Richtigkeit“ eigener Vorstellungen. In dieser Beziehung sind die jeweiligen Bezugspersonen mit ihrem religionspädagogischen Wissen, Einfühlungsvermögen und Gesprächskompetenz gefragt.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Um sich eine eigenständige, kreative und orientierende religiöse Haltung anzueignen, benötigen Kinder und Jugendliche geschützte und anregungsreiche Freiräume des Nachdenkens und Forschens über religiöse Aspekte der Wirklichkeit. Hier sind Anlässe und Gelegenheiten zu bieten, sodass sie von sich aus ihre eigenen Gedanken formulieren können. Die erwachsenen Zuhörer_innen sind religiös gebildet und geben geduldige und sensible Impulse. Geplante oder „beiläufige“ gemeinsame Gespräche sind dabei so zu gestalten, dass sie eine Haltung des religiösen Fragens kultivieren.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive In der bewussten Begegnung mit anderen entwickeln Kinder und Jugendliche unterschiedliche religiöse Bindungen, Überzeugungen und eine differenzierte Wahrnehmung. Sie wissen um die Wirkung eigener religiöser Positionen auf andere; sie können Gedankenkomplexe verbalisieren. Die Suche nach Deutungsmustern für Abschied, Versagen oder Schuld wird intensiviert. Religiöse Themen in Musik, Kunst, Architektur, Literatur und Geschichte werden reflektiert (Identität). Kinder und Jugendliche erfahren die interkulturelle und interreligiöse Zusammensetzung der Gesellschaft als etwas Faszinierendes und Produktives. Sie wissen um die Besonderheiten anderer Religionen und lernen mit der Vielzahl an Deutungsmustern ohne Angst umzugehen. Sie formulieren eigene Positionen und reflektieren auf selbstbestimmte Weise	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Erwachsene sind aufgefordert, Kindern und Jugendlichen Geborgenheit, Verständnis und Orientierung und gleichzeitig Freiheit zu schenken. Voraussetzung für die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung auch in religiöser Hinsicht ist eine Haltung des Fragens und der Neugier sowie die Vermittlung von religiösen Deutungs- und Handlungsmustern auf Grund eines orientierenden inneren Wertekompasses. Religiös aufgeklärte und sensible Bezugspersonen eröffnen die Möglichkeit, häufig und intensiv mit anderen über potentiell religiöse Fragen zu kommunizieren; sie lassen Kinder und Jugendliche ihre Bezugsräume erweitern, Konfliktsituationen bewältigen und mit Rollanforderungen umgehen. Sie leisten einen Beitrag, die (nicht nur) religiöse Vielfalt und Diversität unserer Gesellschaft „im Kleinen“ zu erfahren.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Eine differenzierte Entwicklung, Wahrnehmung und Reflexion der eigenen (religiösen) Identität bedarf der Begegnung und des Gesprächs mit anderen, z. B. im Gottesdienst, bei (religiösen) Festen und Feiern oder beim Besuch religiöser Stätten. Mit Hilfe von verschiedenen Ausdrucksmitteln wie Bildern, Geschichten, Gesprächen und theologischen und/oder philosophischen Fragen, können eigene Gedanken und Vorstellungen zur Sprache kommen und weiterentwickelt werden. Reflexionsinstrumente wie die Dokumentation von Erlebnissen in Bild und Ton, ein Jahreskalender usw. können das Bewusstsein für die eigene Identität fördern. Öffentliche Einrichtungen – z. B. Kindertageseinrichtungen und Schulen – spiegeln (auch im Kollegium) die Vielfalt und Diversität unserer Gesellschaft wider. Gemeinsame und unter

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Wendepunkte in ihrem Leben (Sozialität). Kinder und Jugendliche wissen um die Bedeutung eines achtsamen und wertschätzenden Umgangs miteinander. Sie nehmen Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt gezielt wahr. Sie reflektieren über Moral, Werte und Normen und können ihre Reflexion in die Interaktion mit anderen einbringen, z. B. Schwächen schützen (Kreativität). Das religiöse Handeln der Kinder und Jugendlichen orientiert sich an erfahrbaren Vorbildern. Sie greifen selbstständig auf religiöse Wissensbestände zu, setzen sich bewusst damit auseinander, nutzen Gestaltungsspielräume und verleihen ihrer Religiosität Ausdruck (Spiritualität).	Bezugspersonen geben Kindern und Jugendlichen die Chance, einen achtsamen und wertschätzenden Umgang zu erfahren und sich immer aktiver in die Gestaltung des Alltags einzubringen.	schiedliche Werte, Interkulturalität und -religiosität werden thematisiert und Begegnungsmöglichkeiten eröffnet.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Gelegenheiten, eigene religiöse Vorstellungen zur Sprache zu bringen über die Betrachtung und Gestaltung von Bildern und in Gesprächen, mit Theateraufführungen und im Spiel • Möglichkeiten, Sinndeutungen auszutauschen; Nutzung verbaler und non-verbaler Instrumente • Anlässe und Instrumente zur Verfügung stellen, die eine kritische Reflexion fördern • situativ bedeutsame Fragen und Themen aufnehmen, einbinden und Gesprächsimpulse schaffen • interkulturellen und -religiösen Austausch organisieren, Begegnungen ermöglichen • gemeinsame und unterschiedliche Werte, Ausdrucksweisen, Feste und Feiern benennen, kennen und wertschätzen lernen • Einräumung des Rechtes auf eine eigene religiöse Haltung und Position • Gelegenheit, eigene Verantwortungsbereiche zu bestimmen • Möglichkeiten, Verantwortlichkeiten wahrzunehmen • Anlässe, um Selbst-, Konflikt- und Sozialkompetenz zu üben und Verantwortungsbewusstsein zu erproben • Gelegenheiten, die eigene (religiöse) Zugehörigkeit auszudrücken • Nutzung von Synagogen, Kirchen, Moscheen und Friedhöfen als Orte religiöser Begegnung • Wahrnehmung von Angeboten der Religionsgemeinschaften • Möglichkeiten, aktiv die eigene Religiosität zu gestalten		

HETERONOM-EXPANSIVE religiöse Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche setzen sich intensiv mit ihrer Identität, ihrer Rolle und ihren Werthaltungen auseinander. Der Wunsch, sich selbst zu behaupten, kann zu einer deutlichen Emanzipation vom Elternhaus und dort vermittelten (religiösen) Lebens- und Weltvorstellungen führen (Identität). Die gesellschaftlichen Widersprüche können zu einer mehr oder weniger begründeten Skepsis gegenüber aktuell gelebten Herrschaftsformen führen. Gleichwohl besteht das Streben, ein sinnvoller Teil der Gesellschaft zu werden (Sozialität). Kinder und Jugendliche sind heute in der Situation, angesichts vielzähliger Sinndeutungsangebote selbstständig entscheiden und mitgestalten zu können. Sie nutzen Handlungsspielräume, sind häufig aber noch überfordert (Kreativität). Angesichts von Unrecht und Leid können im Glauben vieler Kinder und Jugendlicher Zweifel beherrschend werden. Zugleich sind sie auf der Suche nach einem verlässlichen Grund ihres Lebens (Spiritualität).	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Während heteronomer religiöser Bildungsprozesse gewinnen Vorbilder an Bedeutung. Kinder und Jugendliche werden empfänglich für Nachfolgemechanismen. Gleichwohl wird Orientierung für die Bildung der eigenen Identität am besten von einer bereits akzeptierten Bezugsperson vermittelt bzw. angenommen. Mit religiösen und/oder spirituellen Vorstellungen und Formen wird experimentiert; Familien und Pädagog_innen sollten ihre Ansichten authentisch und kritisch offenlegen können, sodass Kinder und Jugendliche eigene Konstrukte daran spiegeln können bzw. auch um die Erwartungen und Urteile anderer wissen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Kinder und Jugendliche, die heteronome religiöse Bildungsprozesse vollziehen, sind auf auskunftsfähige Umgebungen und Bezugspersonen angewiesen. Es werden Räume und Anlässe benötigt, die es ermöglichen, sich in einer Gemeinschaft zu beheimaten und trotzdem frei zu wählen. Es braucht darüber hinaus (Bezugs-)Personen in diesen Gemeinschaften, die Gründe für Regeln, die sie einfordern und Handlungen, die sie vollziehen, transparent machen. Während heteronomer Bildungsprozesse bedarf es der Ansprache, des Zuhörens und der Anerkennung der religiösen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen sowie gleichsam Herausforderungen, durch welche sie sich sachlich begründet und kritisch anfragen lassen müssen.
	Priorität hat neben der Vermittlung religiösen Wissens die Bildung zu mündigem Umgang mit Religion.		

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche intensivieren ihre religiösen Bildungsanstrengungen. Sie können Religiosität als Chance begreifen, besonders sensibel mit bestimmten Aspekten von Wirklichkeit umzugehen – oder sie neigen dazu, Religiosität als infantil und naiv wahrzunehmen. Kinder und Jugendliche werden entscheidungssicher in Bezug auf das Lebens- und Wirklichkeitsmodell, das sie für sich wählen wollen, und werden sich zugleich der Fragilität des Lebens und der Grenzen der menschlichen Möglichkeiten bewusst. Sie entwickeln ein hohes Maß an Empathie, Prosozialität und Solidarität. Sie erkennen andere in ihrer Individualität an und gestehen ihnen das Recht auf eigene Überzeugungen zu. Sie suchen kreative Wege in der bestehenden Heterogenität und gehen produktiv mit der Planung ihres Lebens um. Sie erschließen sich nicht nur theoretisch reflektiert, sondern lebensbezogen ihren Glauben oder auch ihren Nicht-Glauben.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Kinder und Jugendliche beginnen sich als Teil und/oder in Abgrenzung zu ihrer (religiösen) Gemeinschaft zu erfahren. Bezugspersonen können die Widersprüche zwischen gesellschaftlicher Realität und religiösen Ansprüchen kennzeichnen, ohne es sich „damit zu leicht zu machen“. So können Lösungsmöglichkeiten erarbeitet, aber auch Konflikte offen gehalten und ein Dialog auf Augenhöhe geführt werden. Bezugspersonen begleiten durch Rituale, die auch dann bestehen bleiben, wenn sie nicht jedes Mal wahrgenommen werden; das gibt Sicherheit ohne einzuschränken. Erwartungen können deutlich formuliert werden; gleichwohl muss eine echte Entscheidungsfreiheit sichergestellt werden. Indem Bezugspersonen Angebote unterbreiten, die Anschluss und einen Reflexionshintergrund bieten, signalisieren sie: „Du bist mir wichtig; ich habe Erwartungen an dich; aber egal, wie du dich entscheidest, ich erkenne dich an.“	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Es sind religiöse Erfahrungs- und Reflexionsräume zu eröffnen, die den eigenen Lebens- und Glaubensweg ebenso bereichern wie auch zu bedenken helfen. Der Religionsunterricht ist Ort der Reflexion über Religionen und Formen (eigener) Religiosität und bietet die Möglichkeit, religiöse Gestaltungsformen zu erproben (Gebetshaltungen, Segenshandlungen, Fürbitten etc.). Der Ethikunterricht vermittelt als einen Aspekt seines Bildungsauftrags Wissen über Religionen und setzt dieses ins Verhältnis zu den kulturellen und ethischen Wertvorstellungen der Schüler_innen. Durch außerschulische Bildungsangebote können religiöse Bildungsprozesse ergänzt werden, z. B. durch die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei Freizeiten (z. B. Übernahme von Andachten). Zudem sind Situationen zu schaffen, die soziales, zivilgesellschaftliches und politisches Engagement ermöglichen und fördern.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Erfahrungen ermöglichen, dass Entscheidungen bzgl. der eigenen Religiosität ernst genommen werden • Patchwork-Religiosität nicht per se abwerten • Religiosität als Prozess anerkennen • auf die Wichtigkeit von religiösen Traditionen, Strukturen und Institutionen hinweisen; eigene religiöse Konzepte verdeutlichen • Angebote machen, die die Balance halten zwischen der Anknüpfung an die (skeptische) Haltung der Kinder und Jugendlichen und dem gemeinsamen kritischen Fragen einerseits und Glaubenserfahrungen andererseits • Nutzung von Synagogen, Kirchen, Moscheen und Friedhöfen als religiöse Lernorte • Skepsis und Kritik aushalten; klare Formen anbieten; Freiheit der Entscheidung gewährleisten • Verdeutlichen, dass Wissenschaft und Technik wertvolle Errungenschaften sind und keineswegs in Konkurrenz oder kontradiktorisch zu Religion stehen (vgl. u. a. Kirchenamt der EKD, 2013) • neue Formen von Medien aktiv nutzen • Methoden nutzen, die Partizipation und Diskurs ermöglichen		

AUTONOM-EXPANSIVE religiöse Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Kinder und Jugendliche haben bereits einen weiten (religiösen) Erfahrungs- und Deutungshorizont, auf den sie sich in Zeiten von Entscheidungen und Umbrüchen, Rückschlägen und Glücksmomenten, aber auch in der Alltagsgestaltung beziehen können (Identität). Sie sind bereit und fähig zu Toleranz und wechselseitiger Anerkennung gegenüber (anderen) religiösen und auch weltanschaulichen Vorstellungen, aber auch zu begründeter Kritik gegenüber extremen religiösen und weltanschaulichen Einstellungen (Sozialität). Sie haben ihren Platz in der Gesellschaft gefunden und sind bereit, soziale Verantwortung zu übernehmen, und wenden sich nun (Sinn-)Fragen zu, die ihre weiteren Ansichten und Entscheidungen (z. B. Berufs-, Studienwahl) nachhaltig beeinflussen (Kreativität). Gegenüber religiösen Fragestellungen und Phänomenen nehmen sie eine erfahrungsoffene Grundhaltung ein, ihre Glaubens- und Wertvorstellungen können sie argumentativ darlegen und ihnen Gestalt verleihen (Spiritualität).	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Erwachsene Bezugspersonen nehmen als „Vorbilder“, Ratgeber_innen und Moderator_innen eine geringer werdende Bedeutung ein. Kinder und Jugendliche stehen (unabhängig von einer möglichen konfessionellen Bindung) gegenüber religiösen Lebensgestaltungs- und Deutungsangeboten in einem zunehmend selbstbestimmten Verhältnis: Je nach Bedarf und Plausibilität nehmen sie diese Angebote wahr. So entscheiden sie, ob sie bei besonderen Anlässen (z. B. bei biografischen Veränderungen oder aktuellen Krisen), Gottesdienste aufsuchen, ob sie sich ehrenamtlich oder beruflich in Religionsgemeinschaften engagieren oder ob sie religiöse Deutungsmuster (z. B. mit Blick auf das Menschenbild) übernehmen. Während dieser Prozesse fungieren Bezugspersonen (Sorgeberechtigte, Lehrer_innen, Pfarrer_innen) als mögliche Berater_innen, um mit Kindern und Jugendlichen verschiedene Lebens- und Deutungsmöglichkeiten zu reflektieren.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Um religiöse Bildungsprozesse zu verwirklichen, sind Freiräume zu eröffnen, die den Interessen von Kindern und Jugendlichen an religiöser Bildung entsprechen. Neben dem Platz im Gottesdienst, bei dem aktuelle Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen werden, über Jugendgruppen (Junge Gemeinde o. ä.) und Angeboten der Jugendseelsorge könnte auch Raum für Dialoge mit anderen Religionen und Weltanschauungen geöffnet werden. Der konfessionelle Religions- und der weltanschaulich neutrale Ethikunterricht vermitteln Einsichten in Sinn- und Wertfragen, die die Auseinandersetzung mit Weltanschauungen und Religionen ermöglichen und zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft anregen. Der Religions- und Ethikunterricht an den berufsbildenden Schulen bildet überdies einen Ort der Reflexion für die Gestaltung und Bewältigung von Anforderungen des (zukünftigen) beruflichen Lebens.

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive In Kooperation mit schulischen und außerschulischen Bildungsorten können sich Kinder und Jugendliche Bereiche erschließen, die der Erprobung und Inanspruchnahme religiös bedeutsamer Ausdrucks- und Gestaltungsformen (Gottesdienste, Gebete, Lieder, Zeugnisse, Symbole, Rituale etc.) sowie der Erschließung religiöser Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt (z. B. im Kino-film oder in der Musik) dienen. Durch Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen wird die Fähigkeit, am religiösen Dialog argumentierend teilzunehmen, gefördert. Zudem können geeignete Anlässe geschaffen werden, die in religiösen und ethischen Fragen begründete Urteilsbildungen ermöglichen.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Die (erwachsenen) Bezugspersonen respektieren den Anspruch der Kinder und Jugendlichen auf religiöse Mündigkeit und stehen ihnen für einen unvoreingenommenen Dialog zur Verfügung. So bieten sie Interpretationsmuster zum religiösen Selbstverständnis (als Geschöpf Gottes steht der Mensch in Freiheit, aber auch in Verantwortung gegenüber Mitmensch und Welt). Sie schaffen Angebote, die Möglichkeiten der religiös motivierten Lebensgestaltung eröffnen. Dazu gehören zum einen spirituelle Angebote, die der Entfaltung von Glaubensvorstellungen förderlich sind, zum anderen Angebote, die eine Auseinandersetzung und ein Engagement in Fragestellungen wie Bewahrung der Schöpfung, jüdisch-christlich-muslimisches Verhältnis in Geschichte und Gegenwart oder die deutsch-jüdische Vergangenheit aus religiöser Perspektive ermöglichen.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Für den Dialog und die Teilhabe an anderen Kulturen und Religionen sind außerschulische/-alltägliche Lernorte (Synagogen, Kirchen, Moscheen, Gedenkstätten etc.) von großer Bedeutung. Damit Kinder und Jugendliche eine autonome Haltung gegenüber Religion entwickeln können, wäre es wünschenswert, wenn die Religionsgemeinschaften Partizipationsmöglichkeiten in der Gemeinde- und Gremienarbeit (Jugendmitarbeiter, Jugendmitarbeitervertretung etc.) eröffnen. Weiterhin können sie Angebote für Kinder und Jugendliche schaffen, die konfessionell nicht gebunden sind bzw. sich nicht binden wollen. Institutionen wie Vereine und Parteien sollten ein religiös begründetes gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen wertschätzen und fördern.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Eröffnung von Dialog- und Partizipationsmöglichkeiten für konfessionell gebundene wie ungebundene Kinder und Jugendlichen durch die Religionsgemeinschaften • Teilnahme an religiösen Veranstaltungen (Gottesdienste) mit anschließenden Gesprächsmöglichkeiten mit Gemeindeangehörigen • Besuch von Jugendzentren der Religionsgemeinschaften • Nutzung von Synagogen, Kirchen, Moscheen und Friedhöfen als Orten der Reflexion über Religion und ihre Bedeutung • Praktika in kirchlichen Einrichtungen wie z. B. bei der Caritas, der Diakonie sowie in der Jüdischen Landesgemeinde und im Islamischen Kulturzentrum • Aufsuchen von Lernorten zur Geschichte und Gegenwart jüdischen Lebens (z. B. Jüdische Kulturtage) • Übung zur Wahrnehmung und Deutung religiöser Phänomene in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen • Aufsuchen von Gedenkstätten, die an die nationalsozialistische Verfolgung und Ermordung von politischen Gegner_innen, Juden/Jüdinnen, Homosexuellen sowie Sinti und Roma erinnern • Besuch von Kunstausstellungen und Musikveranstaltungen in religiösen Räumlichkeiten • (aktive) Teilnahme an Diskussionsrunden zu gesellschaftlich relevanten Themen (Sterbehilfe, Gentechnologie, Migration etc.)		

Literatur

- Bucher, A. (2007). Spirituelle Intensiverfahrungen von Kindern. In A. A. Bucher et al. (Hrsg.): „**Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.**“ **Kinder erfahren und gestalten Spiritualität.** Jahrbuch für Kindertheologie (Bd. 6, S. 18-36). Stuttgart: Calwer.
- Harz, F. (1994). Mit kleinen Kindern von Gott reden, In F. Harz & M. Schreiner (Hrsg.), **Glauben im Lebenszyklus** (S. 119-134). München.
- Hilger, G. & Ritter, W. H. (2006). **Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts.** München: Kösel-Verlag .
- Kaufmann, F. X. (1989). **Religion und Modernität.** Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Tübingen.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2013). Konfirmandenarbeit. 12 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover.
- Koerrenz, R. & Wermke, M. (Hrsg.) (2008). **Schulseelsorge – Ein Handbuch.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, R. & Tschirch, R. (Hrsg.) (2009). **Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen.** Stuttgart: Kohlhammer.
- Mack, U. (2010). **Handbuch Kinderseelsorge.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oser, F. & Bucher, A. (2002). **Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften.** In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 940-954). Weinheim, Basel, Berlin: BeltzPVU.
- Rose, M. & Wermke, M. (2014). **Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität,** StRB 5. Leipzig.
- Schlag, T. & Schweitzer, F. (2011). **Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive.** Neukirchen: Neukirchener.

- Schulte, A. (2013). Jeder Ort – überall. Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte. Stuttgart: Calwer.
- Schweitzer, F. (2000). **Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigung für Eltern und Erzieher.** Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2010). Religiöse Bildung – ein Leben lang? Aspekte einer Theorie der religiösen Bildung. **Loccumer Pelikan**, 2010(4), S. 153-157.
- Schweitzer, F. (2012). Empfehlungen zur interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen. In A. Edelbrock & A. Biesinger (Hrsg.), **Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis** (S. 18-36). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Szagun, A.-K. (2006). Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena: Garamond.
- Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.) (2003). Religion für alle Kinder? Konfessionslose und andersgläubige Kinder in katholischen Kindertageseinrichtungen. Freiburg.
- Wermke, M. (2006). Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler. Jena: Garamond.
- Widl, M. (2011). „Das gibt mir nichts!“ Die Jugendpastoral angesichts der postmodernen Relevanzperspektive. In A. Gabriel (Hrsg.), **Mit-Leidenschaft für junge Menschen. Beiträge zur Jugendpastoral. Festschrift für Martin Lechner zum 60. Geburtstag**, Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral (Bd. 8, S. 121-133). München.
- Widl, M. (2011). Die katholische Kirche in Mittel- und Ostdeutschland. Situation und pastorale Herausforderungen angesichts der Säkularität. In G. Pickel & K. Sammet (Hrsg.), **Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch** (S. 191-204). Wiesbaden.



2.9 Medienbildung

In der konstruktiven Auseinandersetzung mit der Medienwelt werden Kompetenzen für einen kritischen-reflexiven Medienumgang angeeignet.

Was verstehen wir unter Medienbildung?

Kinder und Jugendliche nehmen die Medien bewusst wahr, nutzen sie rezeptiv und produktiv für eigene Anliegen und durchschauen ihr Wesen.

Es wird ein Handlungsraum geboten, in dem Kinder und Jugendliche Medienerfahrungen sammeln und mit Erwachsenen besprechen können.

Wie können wir Medienbildung unterstützen?

In pädagogisch strukturierten und begleiteten Prozessen werden individuelle Kompetenzen, Alltagserfahrungen und Vorwissen berücksichtigt.

Im gegenseitigen Austausch sensibilisieren sich Pädagog_innen und Familien für Gefahren des Medienumgangs.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Die Chancen der Medien für Kinder und Jugendliche werden thematisiert und Hinweise für pädagogisch wertvolle Medienangebote gegeben.

Gemeinsam mit Kindern werden medienbezogene Abschlussrituale ausgehandelt (z. B.: nach dem „Sandmann“ gehen Kinder ins Bett).

Wie kann Medienbildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter Medienbildung?

Präambel

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um die Funktion und Bedeutung der Medien für Kinder und Jugendliche stehen heute neben den Printmedien (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften etc.), Rundfunk (Hörfunk und Fernsehen), Kino und analogen Trägermedien (Audio- und Videokassetten, Schallplatten etc.) auch die digitalen Medien, denn mit Mobilfunk, Computerspielen, digitalen Träger-/Speichermedien und Internet haben sich Produktion, Verbreitung und Nutzung der Medien seit den 1990er Jahren tiefgreifend verändert. Zu verweisen ist hier vor allem auf die neuen, vor 20 Jahren noch unvorstellbaren Möglichkeiten der Echtzeit- und Mobilkommunikation sowie auf die Interaktivität heutiger Mediennutzung mitsamt ihren Chancen für gesellschaftliche Partizipation.

Vor allem mit ihren Kommunikationsmöglichkeiten und Orientierungsangeboten sind Medien, also die verschiedenen technisch hergestellten Kommunikate, Geräte und Infrastrukturen, mehr und mehr zu „Miterziehenden“ von Kindern und Jugendlichen geworden. Indem Medien auf vielfältige Weise Informationen, Wissensinhalte und Wertorientierungen an Kinder und Jugendliche herantragen, stehen sie als Formen der informellen Bildung neben den Einflüssen von Erziehung und schulischer Bildung und haben die Voraussetzungen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Lernens verändert. Mehr als je zuvor ist erzieherisches und pädagogisches Handeln heute als Handeln in einer durch Medien geprägten Welt zu denken. Und im Rahmen einer ganzheitlichen, an den individuellen Interessen und Bedürfnissen ansetzenden Medienbildung sollten und können traditionelle und digitale Medien frühzeitig aktiv in die Prozesse von Erziehung und Bildung einbezogen werden.

Medienbildung ist dem grundlegenden Verständnis von Bildung als lebenslangem Prozess (lebenslanges Lernen) verpflichtet und zu verstehen als ein dauerhafter Vorgang der konstruktiven Auseinandersetzung mit der Medienwelt, der auf unterschiedliche Weise pädagogisch strukturiert und begleitet wird. Kinder und Jugendliche sollen hier nicht vor Medien und ihren Inhalten „bewahrt“ werden. Ebenso wenig sollte Medienbildung nur funktional als gesellschaftliche Anforderung formuliert werden, die Kinder und Jugendliche leisten müssen, um der Gesellschaft nützlich zu sein. Als aktive Handlung soll Medienbildung Kindern und Jugendlichen als Akteur_innen vielmehr einen (Handlungs-)Raum bieten, indem sie Erfahrungen mit den verschiedenen Medien (vom Foto über das Buch bis hin zu mobilen Online-Diensten) sammeln und diese auch gegenüber Erwachsenen ausdrücken und mit ihnen besprechen können. Dabei gilt es zum einen, an die individuellen Kompetenzen, Alltagserfahrungen und das Vorwissen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen. Die spezifischen Anforderungen reichen hier von einem schrittweisen Heranführen an die Welt der Medien bis hin zur Unterstützung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit den verschiedensten Medieninhalten. Zum anderen gilt es, die neueren Entwicklungen bei Kinder- und Jugendmedien mit ihren Chancen und Risiken zum Thema zu machen und auch die didaktischen Möglichkeiten, die der Einsatz digitaler Medien eröffnet, aktiv zu nutzen (z. B. mit Einsatz von Tablets im Unterricht).

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

So früh, wie Medien im Leben von Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielen, so früh kann und sollte auch eine Orientierung im „Mediendschungel“ geboten werden. Zudem sollten die Aneignung von Medienkompetenz und die Verarbeitung persönlicher Medienerfahrungen Unterstützung erfahren. Im Mittelpunkt stehen dabei vier Bereiche:

- (1) Erstens geht es darum, die Erfahrungen und praktischen Kenntnisse im Umgang mit Medien zu erweitern. Dazu gehört, dass Kinder und Jugendliche technische Geräte wie Telefon und Digitalkamera in ihrem Alltag entdecken, deren**

Funktionsweise erforschen und sich die Bedienung und die sinnvolle Verwendung der Geräte aneignen.

- (2) Zweitens geht es darum, Verständnis und Fähigkeiten dafür zu entwickeln, Medien für eigene Anliegen, Fragen und Bedürfnisse zu nutzen. Dazu gehört, dass Kinder und Jugendliche sich die verschiedenen Medieninhalte und technischen Geräte als Informationsquellen, zum Lernen, als Mittel zur Kommunikation mit anderen, als kreatives Ausdrucksmittel und als Angebote zur Unterhaltung und Entspannung sowie zum ästhetischen Erleben aneignen.
- (3) Drittens geht es darum, Verständnis und Fähigkeiten dafür zu entwickeln, den eigenen Medienumgang bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Hierzu gehört, dass Kinder und Jugendliche lernen, medienbezogene Erfahrungen und Emotionen auszudrücken, zu verarbeiten und auf der Basis einer tiefer gehenden Beschäftigung mit alternativen Umgangsformen mögliche Handlungsalternativen beim Medienumgang zukünftig mitzubedenken.
- (4) Viertens sollen Verständnis und Fähigkeiten auch dafür entwickelt werden, das Wesen und die Funktionen von Medien zu durchschauen. Dazu gehört, dass Kinder auf der Grundlage eigener Erfahrungen und erworbenen Wissens die Fähigkeit ausbilden, Medien und ihre Inhalte als vom Menschen gemacht zu erkennen und dahinter stehende Absichten (z. B. Werbung) zu entschlüsseln.

Kinder und Jugendliche erschließen sich das Repertoire der verfügbaren Medien nicht „auf einen Schlag“, sondern schrittweise in Abhängigkeit von ihrem individuellen Entwicklungsstand und ihren persönlichen Lebenserfahrungen. Wichtige Einflussfaktoren sind zum einen die motorischen Fähigkeiten, Handhabungs- und Technikkompetenzen sowie die handlungsleitenden Themen – zu verstehen als Problemstellungen, mit denen sich Kinder und Jugendliche aktuell auseinandersetzen. Zum anderen werden die Medienaneignungsprozesse vom sozialen Umfeld (Familie, Freund_innen, pädagogische Institutionen) und dem Medienensemble, das den Kindern tatsächlich zur Verfügung steht, beeinflusst (siehe Abb. 1).

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

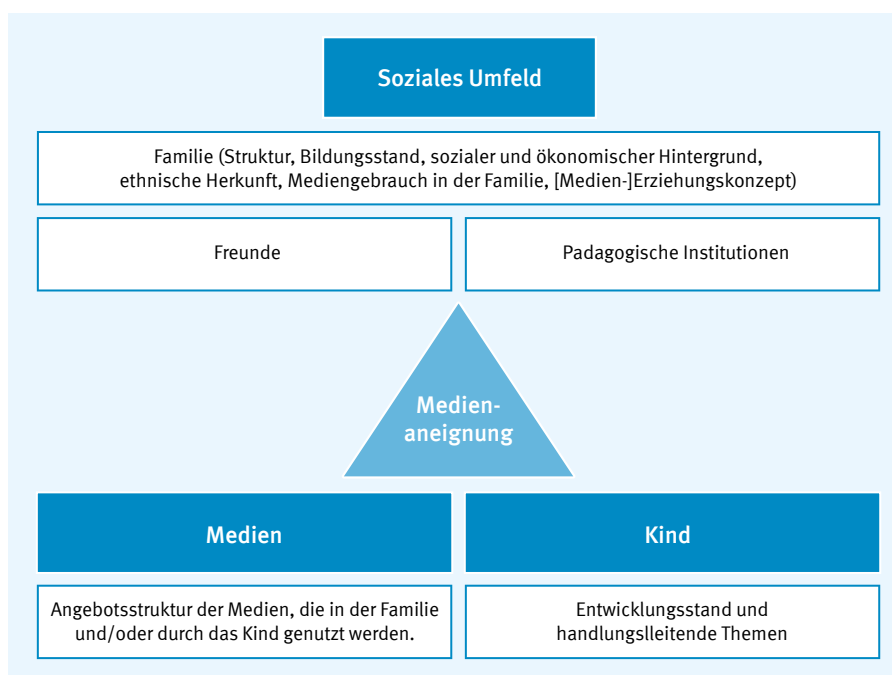


Abb.: Einflussfaktoren auf die Medienaneignung von Kindern⁴⁷

⁴⁷⁾ Vgl. Theunert/Demmler 2007.

Visuelle und auditive Medien bilden zwar nach wie vor die ersten Zugänge zur Medienwelt, werden aber mittlerweile schnell (meist bereits vor Schuleintritt) um audiovisuelle und auch interaktive Medien ergänzt. Inhaltlich ist der Medienumgang von Kindern und Jugendlichen vor allem von den altersspezifischen Interessen gekennzeichnet. Dabei meint Interesse eine dauerhafte, als positiv bewertete Person-Objekt-Beziehung.

Neben anderen Einflüssen spielen hier auch die häufig zu beobachtenden Fokussierungen von Mädchen (gesteigertes Interesse an Freundschaften, Musik, Stars, Mode, Kleidung etc.) und Jungen (gesteigertes Interesse an Sport, Technik, Computern, Internet, digitalen Spielen etc.) eine Rolle. Die medienpädagogische Forschung zeigt, dass sich diese spezifischen Interessen in unterschiedlichen Medienvorlieben (v.a. Mädchen mögen Castingshows, v.a. Jungen sehen gern Actionfilme und Sport) und Medienumgangsweisen (Mädchen nutzen das Internet kommunikationsorientierter, Jungen spielen- bzw. unterhaltungsorientierter) widerspiegeln, es im Detail aber auch sehr diversifizierte und zunehmend individualisierte Präferenzen und Nutzungsweisen gibt.

Angebote und Bildungsgelegenheiten der Medienbildung verfolgen einerseits den universellen Anspruch, Kinder und Jugendliche unabhängig von Alter, Herkunft und Geschlecht bei der Ausbildung von Medienkompetenz zu unterstützen und eine Nutzungsvielfalt für alle anzustreben. Andererseits sollten pädagogisch Tätige die wesentlichen interindividuellen Differenzen berücksichtigen. Sie sollten außerdem im Blick behalten, dass sie selbst, wie auch die Medien und ihre Inhalte, geschlechter- und milieuspezifische Erwartungen und Konnotationen transportieren.

Für die Praxis bedeutet dies, auf die jeweiligen Stärken und Schwächen von Kindern und Jugendlichen einzugehen (z. B. im Hinblick auf technische und kommunikative Kompetenzen), ohne dabei einer Polarisierung Vorschub zu leisten. Auch sozioökonomisch Benachteiligten und von Armut Betroffenen sollte der Zugang zu den Kinder- und Jugendmedien sowie zu medialen Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet werden, falls dieser ihnen zu Hause verwehrt bleibt.

In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist zu berücksichtigen, dass Medieninhalte aus den Auswanderungsländern den Familien auch dazu dienen, soziale und kulturelle Herkunft zu verhandeln. Dies – aber auch eine kritisch zu betrachtende Präsenz und Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund in „deutschen“ Medien – sollten ebenfalls Themen sein. Nicht zuletzt lassen sich Medien, insbesondere interaktive digitale Medien, über immer intuitiver zu bedienende mobile Geräte sinnvoll für die Arbeit mit Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung einsetzen. Medien bieten hier nicht nur neue Chancen für Lernen und Wissenserwerb wie auch für die Teilhabe am öffentlichen Leben, sondern auch für die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität im Sinne einer inklusiven Pädagogik.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Kinder und Jugendliche haben zu Hause in aller Regel mehr Medien verfügbar und können hier auch mehr Medien nutzen als in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Das hat vielfältige Gründe, beginnend bei den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen über persönliche Einstellungen der Agierenden bis hin zu finanziellen Fragen und der entsprechenden Ausstattung mit Medien. Vor diesem Hintergrund sammeln Kinder und Jugendliche Medienerfahrungen aus erster Hand vor allem zu Hause. Vielfältige Erfahrungen aus zweiter Hand sammeln sie im Umgang mit anderen Kindern. Gerade im frühkindlichen Bereich sollten pädagogisch Tätige die Erfahrungen aufgreifen, die Kinder in ihrer Familie und in der Kommunikation

mit Gleichaltrigen machen und in den noch offenen Lernumgebungen verhandeln. Sie können und sollten aber auch entsprechende Medienerfahrungen ermöglichen, wenn dies in den Familien nicht angemessen realisiert werden kann.

Beim Übergang zur Grundschule und in den ersten Schuljahren spielen dann immer mehr die digitalen Medien mit ihrer interaktiv-multimedialen Charakteristik eine Rolle, die sich im persönlichen Besitz von Kindern befinden (z. B. Handy, Spielekonsolen). Beliebte Medieninhalte, allen voran prominente Fernsehserien, Internetseiten und Computerspiele, werden vor der Schule, auf dem Schulhof und nach der Schule ausgiebig verhandelt. Demgegenüber ist der Unterricht mit seinem Bildungsanspruch vor allem von technischen Medien wie DVD-Player, Beamer, digitalem Whiteboard (schon seltener) etc. „durchdrungen“. Diese sollten von den Lehrenden als Mittel zur Gestaltung von anregenden Lernumgebungen eingesetzt und in der Sekundarstufe von den Lernenden dann auch selbstbestimmt, verantwortungsvoll und reflektiert in ihren Lernprozessen genutzt werden. Abgesehen von dieser medialen Ausgestaltung der Lehr- und Lernarrangements sollten in den verschiedenen Klassenstufen die von Kindern und Jugendlichen aktuell genutzten Medien(-inhalte) mit ihren Chancen und Risiken thematisiert werden.

Für Medienbildungsprozesse ist es erforderlich, dass pädagogisch Tätige und Familien zusammenarbeiten. Im Fachdiskurs ist hier von einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft die Rede. Im Austausch untereinander sollten die Medienumgangsweisen von Kindern und Jugendlichen offen diskutiert werden. Um hier eine fachlich fundierte Auseinandersetzung zu befördern, werden in Thüringen in den letzten Jahren vermehrt Anstrengungen unternommen, medienpädagogische Fortbildungen von Multiplikator_innen als einen zentralen Baustein zur Förderung von Medienkompetenz in der Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen zu verankern (siehe Kasten).

Da es in vielen Kindertageseinrichtungen und Schulen noch an technischen Möglichkeiten und adäquaten „Lernräumen“ für zeitgemäße Unterstützung von Medienbildungsprozessen fehlt, sollten für die praktische Arbeit mit und zu den Medien auch die existierenden externen Angebote genutzt werden. Auf der einen Seite gibt es in Thüringen mehrere fachlich adäquat und technisch sehr gut ausgestattete Anlaufstellen für Projekte der außerschulischen Medienarbeit. Auf der anderen Seite bieten Bildungsplan und Lehrpläne Raum für separate Infoveranstaltungen, Medienprojekte etc., um Kinder und Jugendliche bei der Ausbildung von Medienkompetenz zu unterstützen. Informationsveranstaltungen für Familien oder Elternabende haben sich mittlerweile längst zu einer „Instanz“ entwickelt, in der auf Probleme und Unsicherheiten bezüglich des Medienumgangs von Kindern und Jugendlichen eingegangen wird und geladene Expert_innen offene Fragen beantworten und Handlungsalternativen geben.

Die Ausbildung von Medienkompetenz ist als Teil von kommunikativer und damit sozialer Kompetenz zu verstehen, die auf geistigen, emotionalen, sozialen und motorischen Fähigkeiten aufbaut und abhängig ist von der jeweiligen technischen Infrastruktur (z. B. Vorhandensein von Highspeed-Netzen für das Internet) und ökonomischen Gegebenheiten (um z. B. Spielekonsolen oder Zeitschriftenabos anschaffen zu können). Ob, wie oft, wie lange und in welchen Konstellationen Medien genutzt werden, hängt nicht zuletzt davon ab, in welchen „Verhältnissen“ die Kinder und Jugendlichen leben und inwieweit ihnen hier alternative Freizeit- und Beschäftigungswelten zur Verfügung stehen. Für pädagogisch Tätige heißt das, die materiellen und sozialen Anregungsumwelten von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen. Welche Zugänge zu Medienangeboten stehen ihnen offen? Welche

Thüringer Initiativen Aus- und Weiterbildung

Eine Ende 2010 unterzeichnete Rahmenvereinbarung der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) und des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sieht u. a. die medienpädagogische Fortbildung für pädagogisch Tätige in Kindertageseinrichtungen sowie in Hort und Schule, ein medienpraktisches Jahr in den Thüringer Bürgersendern für Absolvent_innen der Staatlichen Studienseminare in Thüringen sowie die Erweiterung des Kurses „Medienkunde“ an den weiterführenden Schulen bis zur 10. Klasse vor. Eine Ende 2011 getroffene Kooperationsvereinbarung vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien (ThILLM) und der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) zielt auf eine verstärkte Zusammenarbeit und wechselseitige Unterstützung beider Institutionen bei der Fortbildung von Lehrkräften sowie auf eine gemeinsame Weiterentwicklung von Fortbildungsmodulen und Unterrichtsmaterialien im Bereich Medienbildung ab. Entsprechende Ausbildungsmodule haben mittlerweile Einzug gehalten in die erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und Lehramts-Studiengänge einiger Thüringer Hochschulen (z. B. Universität Erfurt). Wichtige Anlaufstellen für pädagogisch Tätige und deren Zielgruppen sind in der praktischen Arbeit die medienpädagogischen Projekt- und Fortbildungsangebote von freien Trägern wie Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Thüringen e. V. und Landesfilmdienst Thüringen e. V.

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

nicht-medialen Freizeitangebote stehen ihnen zur Verfügung? Sind diese vor Ort? Welche Angebote der medialen und nicht-medialen Freizeitgestaltung wollen und können Familien und pädagogisch Tätige ermöglichen? Kurzum: Es gibt vielfältige Kontexte, die die Medienaneignung und die Ausbildung von Medienkompetenz beeinflussen und moderieren.

Familie: Neben dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie, der den Zugang zu bestimmten Medien beeinflusst, steht die Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen unter dem Einfluss der Erziehungsstile, die Familien bezogen auf den Medienumgang praktizieren. Wesentlich hierfür sind die persönlichen Überzeugungen und Vorstellungen über positive oder negative Wirkungen von Medien. Dabei haben Familien zu den verschiedenen Medien und Medienangeboten durchaus verschiedene Ansichten und „erinnern“ sich an das erzieherische Handeln ihrer Eltern, wenn sie bspw. mit (Medien-)Verboten agieren, obwohl sie es als Kind selbst hassten und als Jugendliche verurteilten. Wichtig ist zudem, wie andere Familienmitglieder (wie z. B. ältere Geschwister) mit den Medien umgehen. Kinder und Jugendliche nehmen das sehr interessiert wahr, ahmen es anfangs nach und nutzen es auch später noch als Erfahrungshintergrund und Folie für das eigene Medienhandeln. Die schnelle Weiterentwicklung der Medien stellt Eltern jedoch vor große Herausforderungen, da viele selbst keinen Vorsprung mehr im Umgang mit Medien haben und es ihnen dadurch oft nicht möglich ist, auf umfangreiches Erfahrungswissen zurückzugreifen und auf im eigenen Handeln begründete Normen zu setzen.

Peers: Mit zunehmendem Alter nimmt auch der Einfluss meist gleichaltriger Freund_innen zu. Freundschaftsbeziehungen werden nicht zuletzt im gemeinsamen Medienhandeln ausgelebt – in der gemeinsamen Mediennutzung, im Gespräch über mediale Inhalte, im Nachspielen, in der Begeisterung für bestimmte Figuren. In Gruppen der Kindertageseinrichtungen, in Klassen sowie in Vereinen existieren Fankulturen. Um in der Gleichaltrigengruppe anerkannt zu sein, ist es insbesondere im Grundschulalter von großer Wichtigkeit, über die präferierten Medieninhalte (Fernsehsendungen, Computerspiele) anderer Bescheid zu wissen, um mitreden zu können. Bereits da entwickeln sich in den Gleichaltrigengruppen Expertenstrukturen, in denen die (Medien-)Expert_innen eine hohe Anerkennung bzw. hohes soziales Ansehen genießen. Nicht zuletzt sind das Wahrnehmen einer eigenen Expertise und der Aufbau einer eigenen Kinder- und Jugend-Medienkultur Entwicklungen, die eine frühe Autonomie begünstigen. Damit können auch die Ablöseprozesse von Familien früher in Gang gesetzt werden.

Die Anerkennung von Expertise spielt auch beim Umgang älterer Kinder und Jugendlicher miteinander eine große Rolle. Wissen über die neuesten technischen Entwicklungen und die Bedienung dieser (v.a. bzgl. interaktiver multifunktionaler Medien) wird besonders im Jugendalter hoch geschätzt und ist in den Peer groups und Cliques ein wesentliches Moment bei der Aushandlung der sozialen Positionen innerhalb der Gruppen.

Soziales Netzwerk: Soziale Netzwerke werden persönlich-lokal und medial aufgebaut, gepflegt und weiter angereichert. Zunächst besteht das soziale Netzwerk aus lokalen Bezügen und persönlich bekannten Menschen. Später erweitert es sich durch Kontakte mit entfernter lebenden Menschen bis hin zu Menschen, die man noch nie in der Realität getroffen hat. Das soziale Netzwerk junger Menschen ist aber noch in anderer Hinsicht von Bedeutung. Ein Zehntel der Kinder und Jugendlichen kann keine(n) beste(n) Freund_in benennen. Eine solche fehlende soziale Einbindung zeigt sich überdurchschnittlich häufig bei Mädchen aus einkommensschwachen Milieus. Das Fehlen von Freund_innen kann von den Betroffenen als starke emotionale Belastung empfunden werden, zu deren Bewältigung sie auch

in Medien nach Hilfestellungen und geistiger Anregung suchen. Für alle Kinder und Jugendlichen gilt: Auch Medienfiguren (Schauspieler_innen, aber auch fiktive Figuren) können in ihr subjektiv empfundenes soziales Netzwerk aufgenommen werden; sie fühlen sich wohl mit ihnen, stellen eine Verbindung zu ihnen her, identifizieren sich mit ihnen oder nehmen sie als idealisiertes Vorbild wahr. Eine Art Faustregel und zugleich pädagogisches Ausrufezeichen ist: Je weniger Anregungen Kinder und Jugendliche aus ihrem direkten sozialen Umfeld erhalten, umso bedeutsamer werden Anregungen aus Medieninhalten, denn die Fragen, Probleme und die Neugier von Kindern und Jugendlichen verschwinden nicht einfach.

Bildungsinstitutionen: Kindertageseinrichtungen, Schulen und Projekte der außerschulischen Arbeit bieten Kindern und Jugendlichen spezifische Medienwelten und können die Medienkompetenzentwicklung in spezifischen Bereichen (z. B. im Umgang mit Lernsoftware) unterstützen. Insbesondere können sie helfen, ihnen Potentiale der Medien zur Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Teilhabe aufzuzeigen, die nicht allen Eltern bewusst sind. Dabei können sich Familien und pädagogisch Tätigen Unterstützung bei geschulten Medienpädagog_innen einholen, die Projekte der rezeptiven und praktischen Medienpädagogik anbieten.

Medien: Pädagogisch Tätige interessiert besonders, welchen Einfluss die Medien und ihre Inhalte auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Im Zusammenspiel mit anderen Faktoren (persönliche Vorerfahrungen, Medienkompetenz, Verhandlung im sozialen Umfeld, situative Gegebenheiten etc.) haben Medieninhalte Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern, Jugendlichen und auch von Erwachsenen. Kinder und Jugendliche sind in diesem Sinne stärker „beeinflussbar“, weil es ihnen noch an Lebens- und Mediene Erfahrung fehlt, ihre Einstellungen und ihre Lebensentwürfe noch nicht gefestigt sind und weil sie in besonderem Maße auf Autoritäten und übergeordnete sinnstiftende Agenturen angewiesen sind. Einen besonderen Einfluss haben Medien dann, wenn sie Anregungen zum Aufbau, zur Veränderung oder zur Bestärkung bestehender Orientierungen bieten. Kinder und Jugendliche suchen in den Medien gezielt nach Anregungen, um ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlich akzeptierten Handelns auszutesten und aktuelle Probleme und Konflikte zu lösen. Was sie in den Medien dann finden, wird individuell verschieden be- und verarbeitet. So kann dieselbe Erzählung die Orientierungen, Überzeugungen etc. des einen Kindes oder Jugendlichen bestärken und eines anderen in Frage stellen.

Bereits in den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder die grundlegenden Fähigkeiten, um die Medien zunächst begreifen und sich deren Inhalte dann auch als „gemachte“ erschließen zu können. Diese Fähigkeiten sind eng mit der kognitiven, sprachlichen und sozial-moralischen Entwicklung verbunden: „Was können Kinder und Jugendliche mit ihrem jeweiligen Entwicklungsstand mit Medien machen?“. Die Antwort darauf ist allerdings nicht medienunabhängig allein am Alter festzumachen. Es ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit, die verschiedenen Medien und Angebotsformen entlang der persönlichen Erwartungen und Vorlieben eigenständig zu nutzen und aktiv bzw. produktiv mit ihnen umzugehen. Für die formalen Medienbildungsangebote bedeutet dies, dass die Unterstützung beim Erwerb von Medienkompetenz zumindest auch über das Buch hinaus für den Bereich der auditiven und visuellen Medien früh erfolgen kann, während die aktive Arbeit mit interaktiven Medien dann insbesondere während primärer Bildungsprozesse sinnvoll erscheint.

Wie verändert sich Medienbildung in der Entwicklung?

Funktion und Bedeutung der Medien für Kinder und Jugendliche

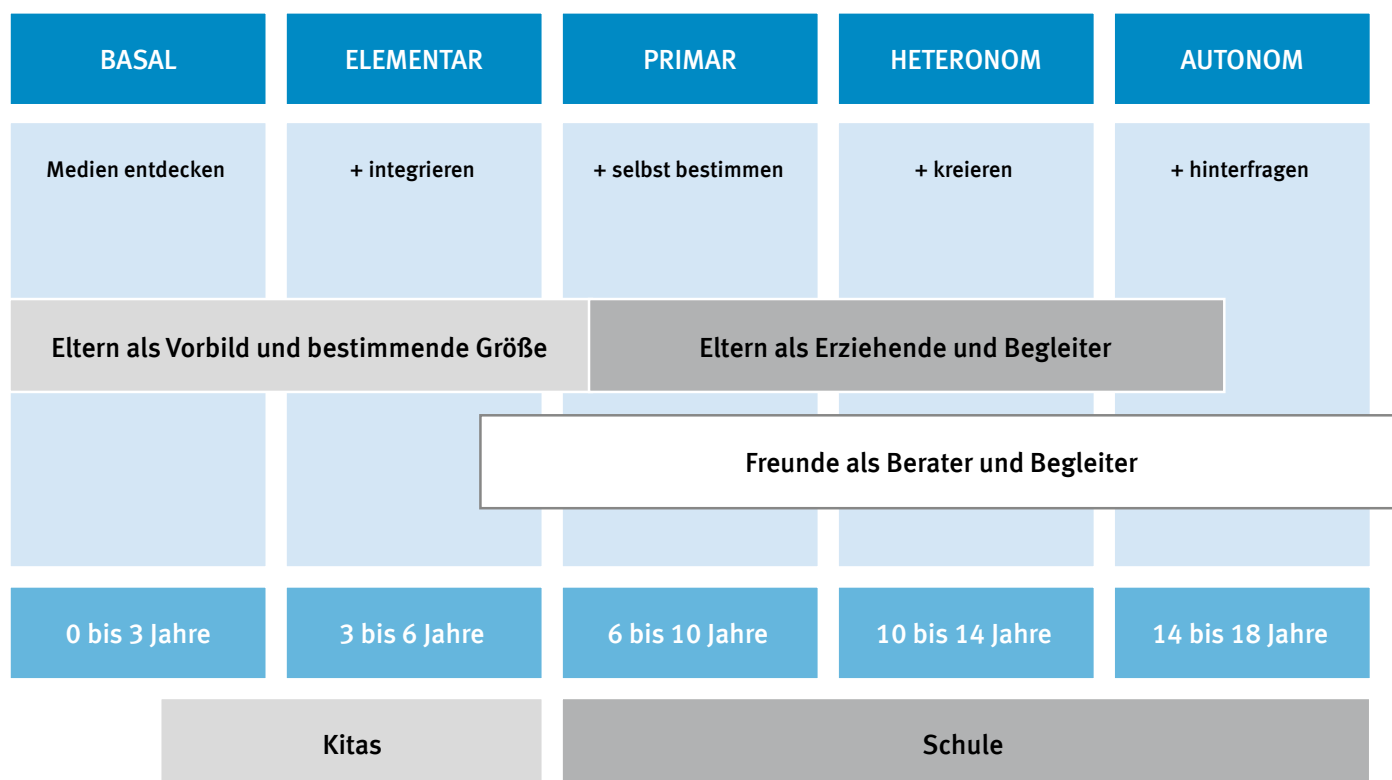
Medien erfüllen vielfältige Funktionen bei der Alltags- und Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen. Sie dienen ihnen als Mittel der Information, zur Orientierung und Meinungsbildung, zur Unterhaltung, Entspannung und Überbrückung von Langeweile, zur Weiterbildung und Qualifikation, zur gesellschaftlichen Integration und Meinungsbildung, zur Herstellung von Sozialprestige, als Kommunikationsmittel oder als Ersatz fehlender Kommunikation, zur Wirklichkeitsflucht (Eskapismus) u. a. m. Über die verschiedenen Verbreitungs- und Kommunikationsformen streuen die Medien eine Fülle kognitiven Materials und bieten jungen Menschen als Verallgemeinerungsinstanz vielfältige Vorgaben für die Ausformung und Stilisierung der persönlichen Ich-Identität. Mit ihren inkonsistenten und sich oft widersprechenden Sozialisationsangeboten beeinflussen Medien Einstellungen und Verhalten zumindest mittelbar. Eine besondere Bedeutung kommt der Be- und Verarbeitung der genutzten Medieninhalte im sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen zu.

(Schul-)Kinder und Jugendliche haben in der (all-)täglichen Nutzung der Medien und neuen Kommunikationsmöglichkeiten bereits grundlegende technische Kompetenzen ausgebildet. Und sie haben bereits Formen der an eigenen Interessen und Bedürfnissen ausgerichteten Medienaneignung entwickelt, die sich in vielen Punkten von den Umgangsweisen der jüngeren und auch der älteren Mediennutzer unterscheiden. Die Medien und ihre Inhalte erfüllen dabei wichtige Funktionen bei der Identitätsbildung, bei der Verortung in der immer komplexeren Welt, bei der sozialen und gesellschaftlichen Integration sowie bei der Teilhabe an (Jugend-)Kultur und Gesellschaft (siehe Kasten).

Für Kinder und Jugendliche stellt sich daher nicht nur die Frage: „Was kann ich mit Medien machen?“. Immer wichtiger wird für sie auch der persönliche Umgang mit den individuellen Medienerfahrungen und den Folgen des eigenen Medienhandelns und damit auch des Kommunikationsverhaltens für das eigene Leben und das Leben anderer. In diesem Kontext werden bei älteren Kindern und Jugendlichen zunehmend reflexiv-analytische Fähigkeiten wichtig, mit denen Medien und ihre Inhalte durchschaut und beurteilt, Medieneinflüsse erkannt und aufgearbeitet sowie ethisch-moralische Prinzipien und rechtliche Bestimmungen bewusst gemacht und beim eigenen Medienumgang angewandt werden können.

Unsere Grafik verdeutlicht, dass Medienkompetenzentwicklung und damit Medienbildung prozessual sind. Es lassen sich basale, elementare, primäre, heteronom-expansive und autonom-expansive Bildungsprozesse beschreiben.

Abb.: Eigene Grafik



BASALE Medienbildung

Bereits im frühesten Alter sind Kinder von Medien umgeben. Schon mit der ersten Kleidung, Bettwäsche, Tapete etc. werden mediale Bilder an Kinder herangetragen. Neben den Stimmen der Familienangehörigen und anderen Alltagsgeräuschen nehmen Kinderohren bereits Töne, Musik und Stimmen aus dem Radio und die visuellen Reize von Bildschirmangeboten (v.a. des klassischen Fernsehens) wahr. Dies ist aber zu Beginn noch ein inhaltlich unbedeutender Teppich aus auditiven und visuellen Eindrücken. Reagieren Neugeborene auf audiovisuelle Reize, so ist dies biologisch gesehen zunächst einmal nichts anderes als eine Orientierungsreaktion, bei der Reize empfangen und sich potentiellen Gefahrenquellen zugewandt wird. Dies ist aber nur eine Reaktion, um sich zu orientieren, und somit nicht als Interesse am Inhalt und als tiefer gehendes Verständnis zu deuten.

Die Fähigkeit, sich visuelle (Bücher, Bilder), auditive (Radio, Hörspiele, Musik) und audio-visuelle Medien (Fernsehen, Computerspiele, Internetseiten) anzueignen, basiert auf der kognitiven und der sozial-moralischen Entwicklung. Dazu muss erst die Fähigkeit vorhanden sein, die Aufmerksamkeit von sich selbst und den direkten Bezugspersonen weg – hin zu Medienangeboten zu richten. Die ersten Schritte in die Medienwelt sind daher die Beobachtung der Familienmitglieder beim Umgang mit Geräten, gefolgt von einem Be- und Er tasten der Geräte und der Imitation des Medienumgangs anderer. Spätestens beim Übergang in die elementare Phase werden die Funktionen der Medien entdeckt, beginnend damit, die Medien zu bedienen, inhaltliche Botschaften wahrzunehmen und linear aufgebaute, einfache Geschichten zu erfassen. Diese Zuwendung zu (medialen) Inhalten ist meist ein Wiedererkennen von Dingen, die aus der unmittelbaren Erfahrung bereits bekannt sind. Bspw. werden in Büchern und später auf Bildschirmen bereits bekannte Tiere und Spielzeuge erkannt. Erst wenn die geistigen Fähigkeiten vorhanden sind, Ähnlichkeiten zwischen den dargestellten Abbildungen und den Objekten aus ihrer Alltagswelt festzustellen, werden Medieninhalte interessant. Eine wichtige Leistung von Familien ist zunächst die Individualisierung von Massenkommunikation. Durch das Vorlesen, das Erläutern und Nacherzählen werden die medialen Angebote zu Beginn konkret bezogen auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Familien und so werden Zugänge zur symbolischen Welt der Abbildungen erarbeitet. Damit unterstützen Familienangehörige bereits hier Medienbildungsprozesse. Sie ermöglichen und begleiten das Erlernen eines ersten Zugangs zur Welt der Medien. Das gesellschaftlich gewollte „Vorlesen“ kann dabei auch mit digitalen Büchern funktionieren. Das „Individualisieren“ ist grundsätzlich mit jedem Medienangebot möglich.

Mit zunehmenden kognitiven und insbesondere sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie einem wachsenden Erfahrungsschatz im Umgang mit Dingen und dem Austausch mit Menschen können dann auch Medieninhalte selbst erschlossen werden, d. h. ohne eine individualisierende Interpretation. Mit dem Erschließen von Sprache als Symbolsystem wird auch verstanden, was die fremden und zum Teil gesichtslosen Medienstimmen sagen. Umgebende Dinge werden in sprachliche Kategorien (Begriffen) gefasst und es wird gedanklich damit umgegangen. Es werden nun selbstständig Objekte und Situationen in Medien wiedererkannt und erste einfache Informationen aus den Medien entnommen, z. B. wird sich gemerkt, was ein Koalabär ist, ohne je einen in Wirklichkeit gesehen zu haben. Auch werden die medialen Figuren, die durch eine Sendung führen, im Gedächtnis verankert und es kann eine parasoziale Bindung zu ihnen aufgebaut werden. Bspw. der kleine Maulwurf oder Bob der Baumeister werden gemocht, weil sie freundlich und lustig aussehen und so positive Gefühle hervorrufen. Sprache befreit also zunehmend von der Notwendigkeit der unmittelbaren Erfahrung, weil sie ermöglicht,

sich buchstäblich mehr und mehr in andere Situationen, Gedanken, „Welten“ hineinendenken und diese mit zunehmender Entwicklung auch gedanklich hervorrufen zu können.

ELEMENTARE Medienbildung

Kinder und Jugendliche beginnen zu verstehen, dass andere Menschen anders als sie selbst denken und fühlen, Dinge anders sehen als ihr wahrgenommenes „Ich“. Damit sind sie auch in der Lage zu begreifen, dass es Gefühle, Motive und Handlungen gibt, die sich ihrer unmittelbaren subjektiven Gefühlswelt und Wahrnehmung entziehen. Dies zu begreifen, ist eine wichtige Voraussetzung, Medien inhaltlich zu verstehen und als etwas Gemachtes zu begreifen. Wenn sie sich gedanklich in eine andere Situation, in die Gefühls- und Gedankenwelt eines anderen hineinversetzen können, ist die Grundlage geschaffen, um Beziehungen zwischen den Figuren in Medien zu begreifen und Handlungen mit bestimmten Gründen in Verbindung zu bringen. Das umfasst die Fähigkeit, sich den Bildschirm als „Grenze“ zur Welt der Fiktion zu erschließen und zu erkennen, dass die medialen Figuren keine Möglichkeit haben, auf sie zuzugreifen. Nicht zuletzt ist das die Basis um zu verstehen, dass Bildschirmmedien keine „magischen Fenster“ sind, die uns immer direkt und live Figuren irgendwo auf der Welt zeigen, sondern menschengemachte Produkte, die die Realität (verzerrt) abbilden und auch Dinge zeigen, die es nicht gibt, die demnach nicht real, sondern erfunden sind.

Je bewusster eigene Gefühle und Wünsche werden, umso mehr werden auch medienbezogene Wünsche geäußert. Es wird vehement verlangt, bestimmte Sendungen im Fernsehen zu sehen oder bestimmte Angebote über den Computer oder Tablets zu nutzen. Dabei entwickelt sich auch ein Bewusstsein für ästhetische Kriterien, es wird ein eigener Geschmack hinsichtlich der dargestellten Figuren ausgebildet – das Wissen, was „gut“, „schön“ und „lustig“ gefunden wird, auch wenn es sprachlich noch nicht genauer ausgedrückt werden kann.. Durch eigenes Abwenden wird gezeigt, wenn Medieninhalte langweilen, erschrecken oder ekeln. Das beobachtbare (Ausweich-)Verhalten sollte nicht sanktioniert, sondern bestärkt werden. Denn hier entwickelt sich auch die Sicherheit, auf das eigene Gefühl zu vertrauen und darauf zu hören. Diese wird benötigt, um sich auch später besser Ansprüchen von außen (z. B. Gruppendruck, ängstigende oder ekelige Medieninhalte aushalten zu müssen) entgegenstellen zu können.

Mit zunehmender Medienerfahrung können erste dramaturgische Mittel verstanden werden. Bspw. wird Titelmusik als Anfang und Ende einer Sendung erkannt und im Zusammenspiel mit ästhetischen Kriterien wird Genrewissen aufgebaut. Schon vor Schuleintritt wird in den meisten Fällen bereits der Unterschied zwischen realen Schauspieler_innen und Zeichentrick- und Puppendarstellungen erkannt. In aller Regel können dann auch Werbeclips und Sendung unterschieden werden, obschon das Anliegen von Werbung noch nicht klar ist. Die Ausbildung von Medienkompetenz durch die eigene Medienerfahrung befähigt Kinder und Jugendliche dazu, eine bestimmte Musik oder Farbgebung bestimmten inhaltlichen Merkmalen zuzuordnen (z. B. bedrohliche Musik = Gefahr, dunkel gezeichnete Figuren = böse).

Im Übergang zu primären Bildungsprozessen haben sich Kinder und Jugendliche das Medienensemble zu Hause bereits erschlossen und nutzen die Geräte (CD-Player, Fernseher, z. T. auch Computer) selbständig. Sie sind in der Lage, einfachen und chronologischen Handlungsabläufen zu folgen und grobe Beziehungen zwischen den Figuren nachzuvollziehen. Sie nehmen Medienangebote jedoch noch ausschnittshaft wahr. Die Konzentration liegt auf dem Augenblick – behalten und

erinnert werden die subjektiv am stärksten einprägsamen Szenen. Oft müssen die wahrgenommenen Eindrücke aber noch gemeinsam mit anderen Personen eingeordnet werden.

Häufig gibt es schon Lieblingscomputerspiele, die bewältigt, d. h. erfolgreich bedient, und gewonnen werden können. Handliche multifunktionale und mobile Endgeräte wie Tablet, Handy und Smartphone wecken das Interesse, da sie vieles „aus einer Hand“ bieten, was Abwechslung und Spaß verspricht. Hier finden sich interessierende Filme und erste digitale Spiele. Erwachsene sollten deshalb an altersgerechte Internetseiten und Apps heranführen und die Aneignung der Bedienung zumindest zu Beginn aktiv begleiten. Empfehlenswert ist auch der Einsatz white-listbasierter Angebote (z. B. kinder- und jugendschutzgeprüfte Internetportale bzw. Zugangsfilter wie fragFINN.de, meine-startseite.de), in denen ausschließlich unbedenkliche Internetangebote bzw. Apps versammelt sind und die es erlauben, erste Erfahrungen in einem geschützten Raum zu machen.

PRIMARE Medienbildung

Das Medienhandeln in der primären Bildung ist selbstbewusst und es wird Wert darauf gelegt, mit Medien umzugehen, ohne dass Eltern dabei über die Schulter gucken. Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, dass sie direkt als Zielgruppe „Kinder“ oder als „Jugendliche“ in den Medienangeboten (Radio, Fernsehen, digitale Spiele, Internetseiten, Zeitschriften) angesprochen werden. Sie begreifen sich als zugehörig zu dieser Zielgruppe und empfinden dies als Wertschätzung. Bei der gemeinsamen Mediennutzung zu Hause wollen sie immer mehr mitbestimmen, was in der Familie gesehen und gespielt wird. Wenn sie auch eigene abweichende Medienvorlieben haben, gibt ihnen die gemeinsame Mediennutzung in der Familie Gelegenheit, Zeit mit den Familienmitgliedern zu verbringen, Spannungen abzubauen und Nähe untereinander herzustellen.

Auf der Grundlage der bereits gesammelten Medienerfahrungen und entwickelten kognitiven Fähigkeiten kann in primären Bildungsprozessen bereits Realität und Fiktion von Medienangeboten unterschieden werden und Fernsehsendungen können mehr und mehr in Gänze begriffen und verarbeitet werden. Die Präferenzen sind nun in besonderem Maße geschlechtsspezifisch, so dass Mädchen und Jungen aus dem vielfältigen Angebot oft unterschiedliche Medienangebote für sich auswählen: Viele Jungen suchen verstärkt nach Action, viele Mädchen bevorzugen Geschichten, in denen soziale Beziehungen im Zentrum stehen. Noch ist das Äußere der Figuren Grundlage der Entscheidung, ob eine Medienfigur gemocht wird oder nicht, jedoch werden die Handlungen, die Ausgestaltung der Beziehungen und die dahinterliegenden Motive immer bedeutsamer.

Medienfiguren, auch fiktionale, gezeichnete oder computeranimierte Charaktere, gewinnen als Identifikationsmöglichkeiten und idealisierte Traumvorbilder an Bedeutung und werden geistig so bearbeitet und abgespeichert, dass sie den persönlichen Anforderungen und Vorlieben entsprechen. Werden bspw. Kinder in Kindertageseinrichtungen gebeten, ihre Held_innen zu malen oder zu basteln, zeigen sich in den Attributen sowie in dazugehörigen Erzählungen oft Merkmale, die mit der ursprünglichen Medienfigur nicht mehr allzu viel zu tun haben. Indem die Kinder die Erlebnisse ihrer Medienfiguren nachspielen, gestalten sie auch reale Freundschaftsbeziehungen aus.

In primären Bildungsprozessen erweitert sich das Wissen über Genres, Dramaturgie und Absichten von Medienangeboten. Es werden nun Rückblenden und Paral-

lelmontagen oder Splitscreens im Film und Fernsehen als solche verstanden, aber auch Genres und Logiken in Computerspielen wiedererkannt. Sie erkennen deutlich gekennzeichnete Werbung auch im Internet und sind fähig, diese zu umgehen oder zu ignorieren. Das Fernsehen ist immer noch das Leitmedium. Einfach aufgebaute Medienangebote wie der klassische Zeichentrickfilm werden zu vorhersehbar und daher unattraktiv. Es beginnt das Interesse für Erwachsenenangebote, zum Beispiel für die Show- und Spielfilmklassiker im Fernsehen. Die medienbezogenen Fähigkeiten sind individuell und variieren jetzt stark je nach eigener Medienerfahrung und praktizierter Medienerziehung zu Hause. Während die einen erste Erfahrungen im Internet sammeln, bewegen sich andere bereits souverän in sozialen Netzwerken oder führen Highscorelisten (Punkteranglisten) in Browsergames an. Projekte der Medienarbeit mit Radio und Film, bei der unter Begleitung das erworbene Wissen über Dramaturgie und Genre in Analyse und Produktion angewandt und die eigenen Produkte vor anderen präsentiert werden können, sind in primären Bildungsprozessen nicht nur sinnvoll, sondern kommen auch gut an.

HETERONOM-EXPANSIVE Medienbildung

Im Bereich heteronom-expansiver Medienbildung bringen Kinder und Jugendliche schon einiges an Medienerfahrungen mit. Sie haben ihre eigene Medienwelt und nutzen ihre medialen Räume, um sich auszuleben. Die bevorzugte Ästhetik weicht nicht mehr nur aufgrund der spezifischen Präferenzen von der der Erwachsenen ab, sie beginnen sich nun auch im Medienhandeln bewusst von ihren Familien und anderen Erwachsenen abzugrenzen. Sie drücken damit ein beginnendes Streben nach mehr Autonomie aus, was in den Familien oft zu Konflikten führt. Dabei beginnen sie auch, die (strikten) Verbote ihrer Eltern zu umgehen und Medien außerhalb des elterlichen Einflussbereiches (unterwegs, bei Freund_innen, in der Schule etc.) zu nutzen. Die aktuellen Entwicklungen bei Angebot und Nutzung von Medien kommen dem entgegen.

Bücher können eine hohe persönliche Relevanz haben und auch das Fernsehen wird nicht bedeutungslos, dennoch bekommen diese Medien nun verstärkt „Konkurrenz“ durch die multifunktionalen, internetfähigen mobilen Endgeräte. Bei Fernsehformaten werden zunehmend Angebote für „junge Erwachsene“ bevorzugt, wobei darin aber nach handlungsleitenden Entwicklungsthemen für ihre Entwicklungsstufe gesucht wird. Kinder und Jugendliche trennen bei den meisten Angeboten sicher zwischen Fiktion und Realität, nutzen jedoch auch gern Formate mit inszenierter Realität (z. B. Scripted Reality), ohne sich der Gemachtheit hinreichend bewusst zu sein. Bei der Bedienung von Computern und Internet, Spielkonsolen und Handys sind sie den Erwachsenen häufig schon einige Schritte voraus. Pädagogisch Tätige sollten sich trotzdem nicht aus der Medienerziehung zurückziehen und sich auf ein „Verhandeln auf Augenhöhe“ einlassen. Denn auch wenn Kinder und Jugendliche sich in dem für sie attraktiven Medienangebot sehr gut auskennen, wissen sie noch wenig über dahinterstehende Mechanismen und Interessen. Ebenso verhält es sich mit den Fragen, was heutige (Medien-)Öffentlichkeit alles beinhaltet, welchen Wert Privatsphäre hat und welche Möglichkeiten digitale Medien zum Mitgestalten der Gesellschaft bieten. Die persönliche Unterhaltung, Befriedigung von Neugier und Orientierungssuche sowie die Aneignung von Wissen stehen im Mittelpunkt.

Wichtig ist zudem, dass sich Kinder und Jugendliche ihrer Auswahlkriterien und Nutzungsmotive bewusst werden. Sie sollten Unterstützung darin erhalten, ihre Medienerfahrungen zu bewerten und sich des Einflusses von Medien auf ihre Meinungen, ihre Vorstellungen vom Sinn des Lebens sowie auf den Stellenwert der eigenen Person in der Gesellschaft klar zu werden. Da die Fähigkeiten zur Abstraktion

von der eigenen Person und zum Nachvollziehen von und Hineindenken in verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt vorhanden sind, ist es oft mit einfachen Mitteln möglich, Beweggründe für die Veröffentlichung von bestimmten Medienangeboten zu verhandeln. Ebenso ist es möglich zu erörtern, wie eigene medial vermittelte Kommunikate bei anderen ankommen und welche negativen Folgen damit verbunden sein können.

Zentral ist außerdem, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, dass sie mittels medialer Kommunikation am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen können. Dazu ist es notwendig, dass sie Zugänge und Methoden erkennen: Wo kann ich etwas veröffentlichen? Wie bereite ich mein Anliegen für andere verständlich auf? Aber auch: Welche Medienkontrollinstanzen gibt es? Wie kann ich mich informieren oder aber beschweren? Da insbesondere internetbasierte Kommunikation zunehmend an Relevanz gewinnt, sollten Themen wie Datenschutz, Urheberrechte und Cyber-Mobbing gemeinschaftlich erarbeitet werden. Hierzu eignen sich vor allem rezeptive und aktive Methoden der Medienarbeit, die am kreativen Potential der Kinder und Jugendlichen ansetzen.

Autonom-expansive Medienbildung

Bei der Suche nach Anregungen in den Medien wird nun ein starkes Augenmerk auf die Identitätsarbeit, die Ausgestaltung des eigenen Lebensentwurfs und damit im Zusammenhang stehend auch auf die eigene berufliche Zukunft gelegt. Bei den einen stehen Unterhaltung, Entspannung und Kommunikation mit anderen (noch) im Vordergrund, andere suchen bereits explizit nach alternativen Lebensentwürfen und politischen Überzeugungen und setzen sich kognitiv und emotional mit ihnen auseinander. Mit ihren vielfältigen Vorlagen und Anregungen tragen Medien hier in vielerlei Hinsicht zur Entwicklung eines sozialen Verhaltens bei (inkl. der Fähigkeit zu Empathie und sozialer Perspektivübernahme) und bieten in zunehmendem Maße Gelegenheit, sich aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft und der politischen Umwelt zu beteiligen.

Kinder und Jugendliche rezipieren Medien und kommunizieren mit ihren Freund_innen selbstverständlich über Smartphone und das Internet. Mobile Kommunikationsdienste, soziale Netzwerke und Internet-Communitys haben sich dabei als wichtige Handlungsräume etabliert, die sich dem Einfluss von pädagogisch Tätigen weitgehend entziehen und umfangreiche Möglichkeiten zur Selbstdarstellung, sozialen Integration, gesellschaftlichen Teilhabe und Suche nach Orientierung bieten. Als Mitglieder „ihrer“ Communitys ist es Kindern und Jugendlichen wichtig, sich für andere interessant und attraktiv darzustellen und trotzdem ein möglichst genaues Bild von sich zu zeigen, um wahrhaftig und glaubwürdig zu sein. Sie reflektieren dabei kritisch den medienerzieherischen Rat von Familienangehörigen und pädagogisch Tätigen, sofern er in nicht-moralisierender Atmosphäre artikuliert wird.

Bei Erhalt und Ausbau sozialer Beziehungen durch soziale Netzwerke wird zum Teil auch sehr Persönliches freigegeben und es wird darauf vertraut, dass andere damit angemessen umgehen. Anregungen für Orientierungen bieten die Kommunikationsdienste und sozialen Netzwerke auch durch die Feedbacks anderer Nutzer zu den online gestellten Informationen und Fotos – sich ein Bild machen, wird hier wörtlich genommen. Auch werden Anregungen aus den Informationen auf Profilen anderer entnommen. Aus Neugierde und Leichtsinn erwachsen aber auch Risiken der neuen Kommunikationsmöglichkeiten, etwa wenn die User zu viel Persönliches von sich preisgeben, sich anderen zu freizügig präsentieren oder die im Netzwerk ausgetragenen sozialen Konflikte und Streitigkeiten zu Mobbingattacken eskalieren.

Ein weiterer Problembereich ist die Werbung in den sozialen Netzwerken incl. ihrer raffinierten Formen der Zielgruppenansprache (Targeting) und des viralen Marketings. Während Werbeclips im Fernsehen klarer von den redaktionellen Inhalten getrennt und damit identifizierbar sind, verschwimmen Werbung und Inhalte in sozialen Netzwerken. Diese Werbestrategien sind häufig so subtil, dass sie selbst für Erwachsene nicht immer zu durchschauen sind. Auch exzessives Medienhandeln, wenn in bestimmten Lebensphasen kaum noch Raum und Interesse für andere Tätigkeiten und Belange verbleiben, gehört zu den Risiken. Exzessive Phasen haben viele Kinder und Jugendliche insbesondere im Bereich des Computerspiels, aber auch bei der Online-Kommunikation. Die Forschung zeigt, dass ein kleiner Teil nicht allein aus dieser Phase herausfindet und ein exzessiver Medienumgang dann häufiger auch Kriterien von Abhängigkeit oder Sucht erfüllt. Dies lässt sich bei Jugendlichen überdurchschnittlich häufig beobachten. Nach belastbaren aktuelleren Zahlen bilden knapp fünf Prozent eine Medienabhängigkeit aus.⁴⁸

Es gilt, Kindern und Jugendlichen aber nicht nur die Risiken zu verdeutlichen, sondern ihnen auch aufzuzeigen, wie mittels der neuen Kommunikationsmöglichkeiten aktiv am gesellschaftlichen Diskurs teilgenommen werden kann und gesellschaftskritische Themen medial bearbeitet oder die eigenen Lebensentwürfe kreativ mit Medien ausgedrückt werden können. Bei der Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen im Internet treffen Jugendliche auf die unterschiedlichsten Zielsetzungen und Wertesysteme und können angeregt werden, diese zu hinterfragen und sich dazu zu positionieren. Zudem sollte Kindern und Jugendlichen das Mediensystem der BRD näher gebracht und eine kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der Medien in unserer Gesellschaft angeregt werden. Auch für die Berufsorientierung lassen sich die Möglichkeiten des Internets als Informationsquelle und Plattform für Ausbildungs- und Jobsuche sinnvoll thematisieren

⁴⁸) Hajok & Rommeley 2014.

Tabellen

BASALE Medienbildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Die Umwelt und dabei auch die Medien, werden mit allen Sinnen erkundet. Wesentliche Aufgabe in basalen Bildungsprozessen ist es, sich die Sprache zu erschließen. Es wird gelernt, sich anderen mitzuteilen und andere zu verstehen – die Welt in Begriffen abzubilden und zu ordnen.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In der Interaktion mit der Familie, und anderen erwachsenen und altersnahen Bezugspersonen im nahen sozialen Umfeld erfolgt Protokommunikation und zunehmend symbolische dialogische Kommunikation, bei der Medien als Vermittler an Bedeutung gewinnen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die zur Verfügung stehenden Räume zum Bewegen und Artikulieren werden genutzt, und im Zugang zu altersgerechten Spielzeugen, Medien, Musikinstrumenten wie z. B. Rasseln und Tamburins erkunden sie erste Möglichkeiten, sich zu erproben und auszudrücken.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • Spracherwerb (vgl. Bildungsbereich 2.1. Sprachliche und schriftsprachliche Bildung) • Unterscheiden von Tönen (laut/leise, hoch/tief) • Bestimmen von Geräuschen und Zuordnung zu Objekten • Wiedererkennen von Formen, Objekten, Farben in Medien • Ermöglichung des Zugangs zu Medien im familiären Alltag • Entwickeln erster Präferenzen für Lieder (s. musikalische Bildung) • Entdecken von Medien (Handy, Fernseher, Computer, Laptop anschalten/bedienen wollen) • aufmerksames Wahrnehmen und Imitieren des Medienumgangs von Familienangehörigen und anderen altersnahen und erwachsenen Bezugspersonen	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • Beobachten des Medienumgangs anderer (insbes. der Bezugspersonen) • Sammeln erster Medienerfahrungen in der Familie (gemeinsames Anschauen von Bilderbüchern, Anhören von Hörspielen, Anschauen von Fernsehsendungen etc.) • Herausbilden von Ritualen im Tagesverlauf, die auch mit Medien gestaltet werden (z. B. Geschichten vorlesen oder Hörspiele/Musik hören vor dem Einschlafen)	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Alltag zuhause in der Familie • Aufenthalt im nahen sozialen Umfeld (Großeltern, Nachbarschaft etc.)
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Beobachtung des Medienumgangs von Familienmitgliedern im Alltag und von anderen altersnahen und erwachsenen Bezugspersonen sowie Kennenlernen von Medien in vertrauter Umgebung und im Umgang mit vertrauten Bezugspersonen • Nutzung von Spielzeugen zum Tasten; Spielzeugen, die Geräusche machen; ersten Spielzeuginstrumenten (Rasseln, Klanghölzer etc.); Bilderbüchern aus Stoff, ungiftigem Plastik; Pappbüchern, Spieluhren, Hörbüchern und Musik-CDs, entwicklungsgemäßen Fernsehsendungen • Sammeln von ersten Medienerfahrungen im gemeinsamen Spiel und in ritualisierten Mediennutzungskontexten, bei denen Medienzeiten bestimmt und gemeinsame Medienrituale erlebt werden • dialogisches und spielerisches Verarbeiten von rezipierten, medialen Narrationen; Geschichten erzählen, anschauen, vorgelesen bekommen, • Hörmedien mit fröhlicher, rhythmischer Musik, musikalische Früherziehung, Kindertanz in Kindertageseinrichtungen oder anderen Einrichtungen zur kindgerechten Freizeitgestaltung		

ELEMENTARE Medienbildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Es werden inhaltliche und ästhetische Präferenzen für Medienangebote und erste „subjektive Medientheorien“ (Wie kommen die Figuren in den Fernseher?) entwickelt. Es wird erkannt, dass der Bildschirm eine physische Grenze ist und Medienfiguren keinen direkten Zugriff auf die Zuschauenden haben. Einfache Computerspiele und technische Endgeräte wie Kassettenrekorder/CD-Player, digitale Fotokamera werden zu bedienen gelernt.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Medien werden gemeinsam mit Familienmitgliedern und Freund_innen rezipiert und es werden die Mediengeschichten nachgespielt. Eine selbstständige Mediennutzung (Hörbücher hören, Musik hören als Hintergrund beim Spielen etc.) beginnt und der Austausch mit anderen über erste persönliche Medienerfahrungen findet statt.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die zur Verfügung stehenden Räume und Medien werden zunehmend selbstbestimmt genutzt, um Medien und ihre Möglichkeiten zu erkunden und selbst zu erleben.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • Erkennen von Trickfilmfiguren als fiktiv • Erkennen von Anfang und Ende eines Medienangebotes • Erkennen und Zuordnen von Genres und dramaturgischen Effekten (Intromusik, Farbgebung etc.) • Wiedererkennen medialer Lieblingsfiguren (auch in konvergenten Medienumgebungen) • Erkennen klarer Beziehungen zwischen Medienfiguren, Unterscheidung von Gut und Böse in Geschichten • Verstehen der „Gemachtheit“ von Medien, Unterscheidung von Schein und Sein • Wahrnehmung kompletter Handlungsstränge und Nacherzählen oft wiederholter Geschichten • Entwickeln eines Verständnisses für Sendepfade und Sendepunkte sowie für einfache Hypertextstrukturen	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • aufmerksames Verfolgen der von Familienmitgliedern, pädagogisch Tätigen u. a. vorgelesenen Geschichten und beidseitiges Anregen von Gesprächen über Handlung und Figuren • gemeinsames Fernsehen und Computerspielen in der Familie • gemeinsames Hören von Hörgeschichten • Etablierung von Medienzeiten, Pflege von (Alltags-)Ritualen mit Medien und zielgerichtete Integration präferierter Angebote in den Alltag • Einführen, Verhandeln, Durchsetzen von Abschlussritualen für Medienhandeln (z. B.: nach dem „Sandmännchen“ geht es ins Bett); • Erleben einer ersten Fankultur mit anderen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Alltag zuhause in der Familie • Aufenthalt im nahen sozialen Umfeld (Großeltern, Nachbarschaft etc.)

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Etablierung einer gemeinsamen und begleiteten Nutzung der Medien (v.a. Bilderbücher, Kinderzeitschriften, DVDs mit beliebten Fernsehsendungen, Hör-CDs, aber auch erste entwicklungsgemäße Spiele, Webseiten, Apps) zu Hause und in Bildungsinstitutionen, Kinderfreizeitzentren, Elternschulen • Nachspielen und Verändern von Mediengeschichten und erste eigene Medienproduktionen (z. B. Möglichkeiten der Digitalkamera entdecken und selbst Bilder machen) und Präsentation der Resultate (gemeinsames Ansehen der Bilder mit Familienmitgliedern, pädagogisch Tätigen und anderen erwachsenen oder altersnahen Bezugspersonen) • Entwickeln von Bewusstsein für Medienrituale (z. B. Radio hören zum Frühstück, Musikstunde im Kindergarten) • erklärendes Heranführen und Ausprobieren der Medien („learning by doing“), erste Projekte der aktiven Medienarbeit, besondere persönliche und soziale Erlebnisse durch erste Kinobesuche, Gespräche zu Merchandisingangeboten (z. B. Trickfilmfiguren auf Kleidung) und persönlichen Medienpräferenzen • familiäres Medienhandeln dient als großes Vorbild, aber das Medienhandeln und die Meinungen der besten Freunde gewinnen an Bedeutung für das eigene Medienhandeln und die Bewertung von Medienerlebnissen.		

PRIMARE Medienbildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Medienangebote werden nun nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Kriterien ausgewählt und es werden eigene Präferenzen durchgesetzt. Die Gemachtheit von Medien wird erkannt und es werden differenzierte „subjektive Theorien“ zu Medien und ihren Inhalten entwickelt. Freude und Spaß am produktiven Umgang (z. B. Fotografieren, Computerwerkzeuge kreativ benutzen) nehmen zu und die persönlichen Medienensemble (verfügbare Medien, Bandbreite genutzter Medieninhalte) werden bewusst vergrößert. Zunehmend wird auch der Zugang zu den von Jugendlichen und Erwachsenen genutzten Medien ermöglicht.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Medien werden nur noch zum Teil gemeinsam mit Freund_innen oder Familienmitgliedern rezipiert. Selbständige Medienutzung entlang eigener Interessen und Wünsche wird wichtiger, hat aber noch ihre Grenzen in den Reglementierungen Erwachsener (familiäre Verbote, Altersbeschränkungen etc.). Im Rahmen einer diskursiv-begleitenden Medienerziehung, bei der sich Familien und pädagogisch Tätige in eine entwicklungsgerechte Medienwelt „mitnehmen lassen“ und deren Zielgruppe als Expert_innen ihrer Medienkultur akzeptieren, können Bedürfnisse und Wünsche zunehmend auf Augenhöhe besprochen und verhandelt werden.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die zur Verfügung stehenden Räume und Medien werden interessengeleitet und weitgehend selbstbestimmt genutzt. Mit der Integration digitaler Medien in den eigenen Alltag wird zunehmend ein „Sich-Entziehen“ der elterlichen Begleitung und Kontrolle vollzogen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • Nutzung der präferierten Medienangebote im Gesamtspektrum konvergenter Medien • Nutzung des Internets als Spielplattform und Informationsquelle, selbstbestimmte Nutzung von Computerspielen, Browsergames und Konsolenspielen • Möglichkeiten des Kennenlernens von Tablets und Smartphones sowie der Welt der Apps • Unterhaltung, Orientierung und Wissenserwerb durch Zeitschriftennutzung • Erkundung und Austesten von stereotypen Geschlechterrollen, aber auch von geschlechtsuntypischen Verhaltensweisen durch spezifische Angebote im Fernsehen, bei Computerspielen, im Internet • Verständnis darüber erlangen, was Medienproduzenten mit ihren Angeboten erreichen wollen • Erkennen von Werbung und Verstehen der Ziele	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • gemeinsame Rezeption ausgewählter Medienangebote mit Familienmitgliedern und Freund_innen (zur Nähe-Distanz-Gestaltung in der Familie, als gemeinsames Event etc.) • gemeinsames Gestalten von Medien in der Familie (z. B. Fotobücher und Fotokalender vom Urlaub, Webseite zu besonderen Anlässen), initiiert von Familienmitgliedern oder auf Eigeninitiative • Gestalten von Medien in der Schule (Wandzeitung, Ausgänge, Schülerzeitung etc.), angeregt von pädagogisch Tätigen oder gemeinsam in (Schüler_innen-)Gruppen initiiert • Nutzung der Medien zum Ausdruck sich entwickelnder Fangruppen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Alltag zuhause in der Familie • Aufenthalt im nahen sozialen Umfeld (Großeltern, Nachbarschaft etc.) • Schulunterricht mit integrativen und speziellen Einheiten zur Medienbildung • Angebote der Schülerfreizeit • Unterrichtspausen, gemeinsame Wege zur Schule • Vereinsstrukturen

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Etablierung von Medienritualen (z. B. Radio hören zum Frühstück, Samstagabendshows im Fernsehen, Zeitung lesen am Wochenende) und Planung medienfreier Familienzeiten • (professionellen) Medienmachern bei der Arbeit zusehen (z. B. im beruflichen Kontext erwachsener Bezugspersonen, Exkursionen zu Radio-/Fernsehsendern); ins Mediacamp fahren und an Medienwettbewerben teilnehmen; Angebote aktiver Medienarbeit in der Schule und an Freizeiteinrichtungen wahrnehmen • Medienerfahrungen sammeln in der Familie und im Umfeld sowie im eigenen Umgang mit Büchern, Kinderzeitschriften, DVDs, Hör-CDs, Computerspielen, Webseiten/Apps, Fotokameras, (Pre-paid-) Handys, Tablets u. a. • Medien mit Freund_innen und in der Peergroup erleben und als Fankulturen ausleben		



HETERONOM-EXPANSIVE Medienbildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Medienangebote werden selbstbestimmt und bewusst nach inhaltlichen und ästhetischen Kriterien ausgewählt. Die Pflege von Freundschaften erfolgt auch über Netzwerke (z. B. Facebook). Innerhalb vorgegebener Strukturen werden Medienangebote selbst gestaltet (z. B. eigenes Profil in sozialen Netzwerken). Der persönliche Besitz von Medien wird nach Möglichkeit ausgeweitet und es wird zunehmend Wissen über Problemfelder im Bereich der Medien (Urheberrecht, Datenschutz, Persönlichkeitsrechte) erworben.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Ein Rezipieren und Gestalten von Medien findet allein und auch gemeinsam mit Freund_innen statt. Bestimmte Medienerlebnisse werden mit der Familie geteilt und besprochen, z. T. auch problematische Erfahrungen. In den Familien werden Kinder und Jugendliche zunehmend als Expert_innen ihrer Medienkultur akzeptiert. Sie verhandeln persönliche Bedürfnisse mit erwachsenen Bezugspersonen und bekommen im Resultat autonome Mediennutzungsräume zugestanden.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Auf der Grundlage der erweiterten persönlichen Zugänge zu den Medien gewinnt Mobilität an Bedeutung und ermöglicht eine ortsunabhängige rezeptive und produktive Nutzung medialer Angebote. Die Mediennutzung entzieht sich immer mehr der Kontrolle und Begleitung Erwachsener und gewinnt als Rückzugsraum und Erprobungsraum für persönliche Bedürfnisse, Wünsche und Interessen an Bedeutung.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • auch online dabei sein: Freundschaftseinladungen bekommen, sich online präsentieren, individualisierte Medienmenüs zusammenstellen • aktive Identitätsarbeit mit Hilfe der Medien (in neue Rollen schlüpfen, Identitäten ausprobieren) • persönliche Medienpräferenzen im konvergenten Medienensemble verfolgen • Orientierungssuche in Medien („up to date“ sein, Zugang zu alternativen Lebensentwürfen erhalten, Berufsbilder entdecken)	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • mit Freund_innen Medien gemeinsam rezipieren und in der Schule und der Freizeit gemeinsam gestalten • der Familie, pädagogisch Tätigen und anderen Kindern und Jugendlichen die eigenen Fähigkeiten präsentieren • Auseinandersetzung mit Reglementierungen der Mediennutzung durch Erwachsene • Aufbau von (Online-)Freundeskreisen und Austausch mit anderen (Bekannten und Fremden)	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Alltag zuhause in der Familie • Aufenthalt im nahen sozialen Umfeld (Großeltern, Nachbarschaft etc.) • Schulunterricht mit integrativen, fächerübergreifenden und speziellen Einheiten zur Medienbildung • Angebote der Schülerfreizeit • online, insbes. in sozialen Netzwerken
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • selbstverständliche, interessengeleitete und selbstbestimmte Nutzung der Medien (Bücher, Zeitschriften, DVDs, Hör-CDs, Computerspiele, Webseiten/Apps, Fotokamera, (Pre-paid-)Handy/Smartphone, Tablet, Internet) in der Freizeit • noch reglementierter Umgang mit präferierten Kommunikationsformen in pädagogischen Kontexten (z. B. Handyverbot in der Schule, Filtersoftware in PC-Pools) • Stärkung des Gefahrenbewusstseins und Hilfestellung/Unterstützung bei negativen Medienerfahrungen • Nutzung des Internetzugangs zu Hause/in der Schule; Kinobesuche mit Schulklasse und mit der Familie; Nutzung von Geräten für reflexiv-praktische Medienarbeit (PC-Pool, Kameraverleih etc.); Erhalten von Einblicken in die Arbeit von (professionellen) Medienschaaffenden • Medienerfahrungen in der Familie • Medienerlebnisse, mit Freund_innen, die als Fankulturen ausgelebt werden • Schule (Unterricht, Schulhof) als wichtiger Ort, an dem über Medien und persönliche Medienerfahrungen gesprochen wird • Die Peergroup gewinnt bei Medienthemen an Bedeutung – bei präferierten Kommunikationsformen ist sie der zentrale Ort, an dem persönliche Medienerfahrungen be- und verarbeitet werden.		

AUTONOM-EXPANSIVE Medienbildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Medienangebote werden selbstbestimmt und bewusst nach inhaltlichen und ästhetischen Kriterien ausgewählt. Mit persönlichen Medienpräferenzen, die z. T. auch von Erwachsenen problematisierte Angebote beinhalten, erfolgt eine Abgrenzung von der familiären Prägung und es wird durch die genutzten „eigenen“ Medien- und Kommunikationsräume zusätzlich Autonomie gewonnen. Neue Möglichkeiten der (Online-)Kommunikation dienen in besonderem Maße dem Beziehungsmanagement, werden aber zunehmend auch zur Teilhabe an (Jugend-)Kultur und Gesellschaft sowie zur Bearbeitung aktueller Themen und Ansprüche (z. B. zur Berufsorientierung) genutzt	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Der rezeptive und produktive Umgang mit den Medien erfolgt nicht selten gemeinsam mit Freund_innen bzw. innerhalb des eigenen sozialen Netzwerkes, in dem die Peergroup-Beziehung aktiv ausgestaltet wird. Dennoch werden Medienerlebnisse z. T. noch mit erwachsenen Bezugspersonen geteilt. Familien und pädagogisch Tätige akzeptieren die Medien- und Kommunikationsräume zunehmend als selbstverständlichen Teil des Jugendalltags. In einer nicht-moralisierenden Atmosphäre fungieren Familienangehörige und pädagogisch Tätige z. T. als Ansprechpartner_innen „auf Augenhöhe“.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Interaktivität, Mobilität und eine den eigenen Bedürfnissen und Interessen entsprechende Medienausstattung erlauben einen selbstbestimmten, weitgehend unkontrollierten, multifunktionalen Medienumgang. Eine besondere Bedeutung haben die Medien als Rückzugs- und Erprobungsraum. Der Blick hinter die Kulissen der Medienwelt ist von großem Interesse. Im Rahmen der technischen Möglichkeiten nutzen sie die Medien aktiv zur Teilhabe und Mitgestaltung und schöpfen das Potenzial kreativ aus.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive • sich (öffentlich) online präsentieren und für andere attraktiv machen • persönliche Medienpräferenzen im konvergenten Medienensemble verfolgen • Identitätsarbeit und Orientierungssuche mit den Medien • Medien zur gesellschaftlichen Teilhabe und ggf. auch zur politischen Partizipation nutzen; • offen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle mit Gleichaltrigen austauschen	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen • mit Freund_innen Medien gemeinsam rezipieren; in der Schule und in der Freizeit gemeinsam gestalten • Familienangehörigen, pädagogisch Tätigen und anderen altersnahen oder erwachsenen Bezugspersonen die eigenen Fähigkeiten präsentieren • Prestigegewinn in der Peergroup durch Expertenwissen und spezifische Fähigkeiten/Fertigkeiten • kritisches Hinterfragen der Reglementierungsversuche durch Erwachsene • Beziehungsmanagement in sozialen Netzwerken • mit Familienangehörigen, pädagogisch Tätigen, erwachsenen und altersnahen Bezugspersonen über Medien und ihre Inhalte sprechen	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen • Schulunterricht mit integrativen, fächerübergreifenden und speziellen Einheiten zur Medienbildung • Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen • online, insbes. in sozialen Netzwerken und nichtkommerziellen Unterstützungs- und Präventionsangeboten

AUTONOM-EXPANSIVE Medienbildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • selbstverständliche, interessen geleitete, selbstbestimmte Nutzung der Medien (insbes. multifunktionaler, mobiler, internetfähiger Endgeräte) in der Freizeit • noch teilweise restriktiver Umgang mit präferierten Kommunikationsformen in pädagogischen Kontexten (z. B. Handyverbot in der Schule) • Einblicke in Medienstrukturen und professionelle Medienproduktion • gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten (z. B. an kommunalen Entscheidungsprozessen) • Klassenverbände und Peergroup als zentrale Orte, in denen persönliche Medienerfahrungen be- und verarbeitet werden • spezifische Interessengruppen bei Informationsveranstaltungen und Medienfachkursen • Medienerlebnisse mit Freund_innen und Ausleben von Fankulturen • Austausch zu persönlichen Medienerfahrungen zwischen pädagogisch Tätigen und Lernenden, • Projektwochen und Exkursionen in Schule und Ausbildung • spezielle Freizeitangebote (z. B. Ferienfreizeit und Mediencamp), Angebote von Bürgerrundfunk/Offenen Kanälen, Medientechnik für die produktive Arbeit mit Medien (PC-Pool, Internetzugang, Technikverleih etc.)		

Literatur

- Aufenanger, S. (2004). Medienpädagogik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), **Wörterbuch Erziehungswissenschaft** (S. 302-307). Wiesbaden: UTB.
- Aufenanger, S. (2008). **Dimensionen der Medienkompetenz**. Verfügbar unter www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/joomla/images/PDF/Dimensionen%20der%20Medienkompetenz_0608.pdf [18.06.2015]
- Baacke, D. (1992). **Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit** (2. Aufl.). Basel.
- Baacke, D. (1993): **Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters**. (5. Aufl.). Weinheim & Basel.
- Bischof-Köhler, D. (2000). **Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation**. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Bonfadelli, H. (1981). **Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen**. Berlin: Spiess.
- Feil, C., Decker, R. & Gieger, C. (2004). **Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5-bis 12-jährigen Kindern**. Wiesbaden.
- Fleischer, S. (2007). **Mediale Beratungsangebote als Orientierungsquellen für Kinder. Ein Beitrag zur Orientierungsfunktion des Fernsehens** (Dissertation). Universität Leipzig, Leipzig.
- Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F., Wendell, A. & Daut, M. (2009): **Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung**. Troisdorf.
- Hackenberg, A., Hajok, D. & Richter, A. (2012). Was bietet fragFINN? Ergebnisse einer aktuellen Studie zur Zusammensetzung der Whitelist und der Wahrnehmung ausgewählter Inhalte durch Kinder. **merz – medien + erziehung**, 4, S. 44-50.
- Hajok, D. (2012). Kinder und Werbung im Internet: Regelungen und Realität. **merz – medien + erziehung**, 2, S. 55-61.
- Hajok, D. & Rommeley, J. (2014). Exzessive Mediennutzung: Perspektiven auf eine Risikodimension des Medienumgangs Jugendlicher. **JMS-Report**, 37(2), S. 2-6.
- Hajok, D., Selg, O. & Hackenberg, A. (Hrsg.) (2012). **Auf Augenhöhe? Rezeption von Castingshows und Coachingsendungen**. Konstanz.
- Havighurst, R. J. (1972). **Developmental Tasks and Education** (3. Aufl.). New York.
- Jaglom, L. M. & Gardner, H. (1981). The preschool television viewer as anthropologist. In H. Kelly & H. Gardner (Hrsg.). **New directions in child development. Viewing children through television** (S. 9-30). San Francisco.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). **Medienbildung in der Schule**. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/.../2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [18.06.2015]

- Lange, A. & Lüscher, K. (1998). **Kinder und ihre Medienökologie. Eine Zwischenbilanz der Forschung unter besonderer Berücksichtigung des Leitmediums Fernsehen.** München.
- Lenz, K. (2000). **Kindsein in Dresden. Endbericht der Ersten Dresdner Kinderstudie.** Technische Universität Dresden. Verfügbar unter www.tu-dresden.de/phfis/Lenz/fo/kinder.htm [28.6.2004]
- Lewis, M. (2005). The child and it's family: The social network model. **Human Development**, 48, S. 8-27.
- Luca, R. & Aufenanger, S. (2007). **Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten.** Berlin.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015). **KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.** Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014). **JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.** Stuttgart.
- Schorb, B. & Stiehler, H.-J. (Hrsg.). **Idealisten oder Realisten ? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre Subjektiven Medientheorien.** München.
- Süss, D. (2004). **Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten –Wandel.** Wiesbaden.
- Theunert, H. & Schorb, B. (1996). **Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder.** München.
- Theunert, H., Lenssen, M. & Schrob, B. (1995) (Hrsg.): **„Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder.** München.
- Theunert, H. (Hrsg.) (2007): **Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren.** München: KoPäd Verlag.
- Theunert, H. & Gebel, Ch. (2000). **Lehrstücke fürs Leben in Fortsetzung. Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend.** München: Fischer.
- Theunert, H., & Demmler, K. (2007). (Interaktive) Medien im Leben Null- bis Sechsjähriger – Realitäten und Handlungsnotwendigkeiten. In B. Herzig, & S. Grafe, **Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland** (S. 4). Verfügbar unter www.jff.de/?RUB_ID=5&NAV_ID=33&SUBNAV_ID=42 [24.7.2012]
- Theunert, H., & Demmler, K. (2007). Medien entdecken und erproben: Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In H. Theunert (Hrsg.), **Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren** (S. 91-118). München: kopaed.

- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) & Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) (2011). **Kooperationsvereinbarung zwischen Thillm und Landesmedienanstalt zur weiteren Intensivierung der Zusammenarbeit** (Pressemitteilung). Verfügbar unter www.lifepr.de/pressemitteilungen/thueringer-institut-fuer-lehrerfortbildung-lehrplanentwicklung-und-medien/boxid/261689 [19.10.2011]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) & Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) (2010). **Rahmenvereinbarung zwischen dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK), vertreten durch Herrn Minister Christoph Matschie, und der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM), vertreten durch Herrn Direktor Jochen Fasco**. Verfügbar unter www.tlm.de/tlm/medienkompetenz/10Rahmenvereinbarung_TMBWK_TLM_03122010.pdf [03.12.2010]
- Tomasello, M. (2002). **Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens**. Frankfurt am Main.
- Tomasello, M. (2011): **Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation**. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Traub, A. (2005). Ein Freund, ein guter Freund ... Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8-bis 9-Jährigen. In Ch. Alt (Hrsg.), **Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen** (S. 23-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). **Medienbildung in Schule und Unterricht**. Bad Heilbrunn: UTB.
- Tulodziecki, G. (2007). Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. **Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik**, 59 (15), S. 24-35.
- Wagner, U. (Hrsg.). **Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource**. München: kopaed.
- Warren, R. (2003). Parental Mediation of Preschool Children's Television Viewing. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, 47(3), S. 394-417.



2.10 Zivilgesellschaftliche Bildung

Kinder und Jugendliche gestalten ihr Leben eigenverantwortlich und entwickeln Gesellschaft weiter.

Dabei stehen die Vermittlung von Grundlagen für die Schaffung gerechter sozialer Verhältnisse, ein nachhaltiger Umgang mit der Natur und nachhaltiges Wirtschaften sowie die Teilhabe aller an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen im Mittelpunkt.

Kinder und Jugendliche benötigen ein Umfeld (über institutionelle Strukturen, Pädagog_innen, Bezugspersonen etc.), das selbst durch eine Kultur der Beteiligung, der Mitverantwortung und der Selbstbestimmung geprägt ist.

Kinder und Jugendliche können vor allem dann Verantwortung lernen, wenn sie Aufgaben übernehmen, die sie selbst für sich und für die Gemeinschaft als wichtig erkannt haben.

Pädagog_innen und Familien stimmen ihre Ziele und Handlungen in Bezug auf demokratische Werte, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme ab.

Jugendliche greifen in einem Theaterstück Flüchtlingsschicksale auf: Sie setzen sich dabei kritisch mit Vorurteilen auseinander und beschäftigen sich mit Ursachen wie Krieg, Armut und politischer Verfolgung.

Was verstehen wir unter zivilgesellschaftlicher Bildung?

Wie können wir zivilgesellschaftliche Bildung unterstützen?

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

Wie kann zivilgesellschaftliche Bildung konkret aussehen?

Was verstehen wir unter zivilgesellschaftlicher Bildung?

Nachhaltige Gesellschaft

Nachhaltige Entwicklung „ist (eine) Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (Brundtland Bericht 1987, S. 51). Dafür müssen Umweltfragen gleichwertig mit sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten berücksichtigt werden. Zivilgesellschaftliche Bildung erfordert daher eine Auseinandersetzung mit der Verflechtung ökologischer, sozialer und ökonomischer Kontexte, die sowohl im persönlichen Nahraum als auch in globalen Zusammenhängen gegeben ist.

Wandel der Gesellschaft

Das Zivilisationsmodell des ungebremsten Verbrauchs endlicher Ressourcen basiert auf kurzfristigem Denken und ignoriert systematisch dessen Folgen: Die „ökologische Rechnung“ zahlen die nachkommenden Generationen, deren Möglichkeiten mit jedem „Weiter so“ eingeschränkt werden. Dies gilt umso mehr im globalen Kontext: Die ärmsten Länder, die am wenigsten zu den ökologischen Problemen beigetragen haben, sind am stärksten davon betroffen und haben zugleich die geringsten Ressourcen für eine Umsteuerung. Ihr berechtigtes Interesse an einer nachholenden Entwicklung stößt an ökologische Grenzen, der „hegemoniale Lebensstil des Westens“ ist nicht global umsetzbar. Die zukunftsfähige Gesellschaft erfordert einen grundlegenden Wandel, der auch unser Demokratieverständnis einschließt. Wir brauchen eine demokratische Lebensweise, die nur dann demokratisch genannt werden kann, wenn sie nicht auf dem sozialen Ausschluss weiter Teile der Weltbevölkerung beruht, sondern global verallgemeinerbar ist und die ökologischen Grenzen beachtet.

Präambel

Jeder Generation stellen sich spezifische gesellschaftliche Probleme, mit denen sie lernen muss umzugehen. Angesichts globaler Herausforderungen wie Finanz- und Umweltkrisen sowie Flucht und Migration sind Lösungen erforderlich, die für die Überlebensbedingungen künftiger Generationen entscheidend sind. Es geht dabei um viel mehr als um „grüne“ Technik oder Energieeffizienz. Erforderlich ist eine tiefgehende gesellschaftliche Auseinandersetzung mit tradierten Politikmustern, Lebensstilen, Mentalitäten und Verhaltensweisen. Der notwendige Wandel zu einer nachhaltigen Gesellschaft schließt auch eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und der Rolle von Institutionen in einer demokratischen Gesellschaft ein. Partizipation ist hierbei ein zentrales Thema. Im Mittelpunkt stehen dabei die Vermittlung von Grundlagen für die Schaffung gerechter sozialer Verhältnisse, ein nachhaltiger Umgang mit der Natur und nachhaltiges Wirtschaften sowie die Teilhabe aller an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen.

Um Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten und die Gesellschaft weiterzuentwickeln, benötigen sie zivilgesellschaftliche Bildung. Gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung der Gesellschaft sind Voraussetzung und Ziel zivilgesellschaftlicher Bildungsprozesse und stehen für die Einbeziehung aller in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse sowie ihre aktive Beteiligung bei der Planung und Erledigung gemeinsamer Aufgaben.

Die Bildung der nachkommenden Generationen und die Entwicklung einer Gesellschaft bedingen sich wechselseitig: So ist eine funktionierende Zivilgesellschaft auf kritische, handlungsfähige Bürger_innen angewiesen. Die Zivilgesellschaft wiederum sichert die Grundlage für eine aktive Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen an gesellschaftlichen Prozessen. Zivilgesellschaftliche Bildung ermöglicht, in heterogenen Gruppen zu interagieren und dabei die eigenen Interessen unter Berücksichtigung der Interessen anderer zu vertreten. Sie befähigt zudem, aktiv, eigenständig und verantwortungsvoll Gesellschaft zu gestalten. Dies schließt ausdrücklich politische Bildung mit ein, wie sie vor allem für Jugendliche bedeutsamer wird (in Anlehnung an OECD 2005, Himmelmann 2005 u. a.).

Entscheidend ist, dass im Rahmen zivilgesellschaftlicher Bildungsprozesse nicht nur theoretisches Wissen im Mittelpunkt steht, sondern der praktischen Erfahrung Raum gegeben wird. Dies ist eine Voraussetzung dafür, Wissen in verschiedenen Situationen anwenden zu können. Neben Wissen und Fertigkeiten spielen zudem Werteorientierungen eine wichtige Rolle. Die Grundlagen für zivilgesellschaftliches und nachhaltiges Handeln werden in der frühesten Kindheit gelegt. So bilden sich beispielsweise grundlegende Wertsysteme wie Konzepte für Solidarität oder Besitz bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt aus. Es ergeben sich z. B. in Familien oder Kindertageseinrichtungen ständig Gelegenheiten, in denen Kinder (mit)gestalten können.

Zivilgesellschaftliche Bildung beinhaltet den Anspruch auf den Erwerb folgender Fähigkeiten:

Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit

Für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen sind soziale Kompetenzen notwendig. Die Fähigkeit zum Miteinander drückt sich z. B. darin aus, mit unterschiedlichen Interaktionspartner_innen kooperieren zu können. Kooperation bedarf wiederum der Fähigkeit zu kommunizieren. Der Austausch über individuelle Vorstellungen zur Gestaltung von Lebenswelten erfolgt im „demokratischen Spre-

chen“: im Dialog eigene und fremde Ideen aushandeln, gemeinsam Ideen entwickeln, dauerhafte Vereinbarungen treffen und einhalten, Kompromisse schließen, wertschätzend im Diskurs mit anderen argumentieren etc. Dazu ist u. a. die Fähigkeit, anderen aufmerksam zuzuhören und sich gegenseitig Fragen zu stellen, notwendig.

Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

Entscheidend für gelingende Interaktionen ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Wenn Kinder und Jugendliche auch die Perspektive des anderen einnehmen können, sind wesentliche Grundlagen für eine tragfähige Kommunikation und damit für Beziehungen gegeben. Dies drückt sich in Empathiefähigkeit, in Solidarität und generell in einem verantwortlichen Umgang mit anderen Menschen aus.

Konfliktfähigkeit

Zusammenleben und Mitgestaltung in einer pluralen Gesellschaft erfordern zudem Konfliktfähigkeit. Das beinhaltet, eine eigene Position entwickeln und vertreten zu können sowie die Positionen anderer darauf beziehen und mit Unterschieden konstruktiv umgehen zu können. Dabei geht es auch darum, sich bestehenden Konfliktsituationen zu stellen, sie emotional auszuhalten und ein Repertoire angemessener Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Der gewaltfreie Umgang mit Konflikten und gegebenenfalls die Kenntnis und Nutzung legitimer gesellschaftlicher Institutionen zur Konfliktlösung sind dabei wesentlich.

Analyse- und Urteilsfähigkeit

Verantwortungsvolle Teilhabe verlangt Analyse- und Urteilsfähigkeit in vielen Bereichen des Lebens, zu denen gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Sachverhalte zählen. Dies ist in einem größeren Kontext (wie z. B. Bundespolitik) ebenso relevant wie in alltäglichen Lebensbereichen. Entscheidende Grundlagen hierfür sind die Fähigkeiten, unterschiedliche Informationsquellen zu nutzen und kritisch zu hinterfragen. Dazu gehören Erkennen und Verstehen von Strukturen sowie Analysieren von Ursachen und Zusammenhängen sozialer, politischer oder wirtschaftlicher Probleme.

Fähigkeit zur Partizipation und Verantwortungsübernahme

Partizipation und Verantwortungsübernahme erfordern neben entsprechendem Wissen und Fähigkeiten auch Überzeugungen vor allem davon, die eigenen Ziele und Werte umsetzen zu können. Im Alltag kommt es unvermeidlich zur Teilnahme an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen. Dies verantwortungsvoll zu gestalten und im politisch-demokratischen System zu partizipieren, erfordert oft bewusste Entscheidungen. Sozial verantwortliches Handeln zeigt sich dabei z. B. in Bezug auf Zivilcourage.

Zentrale Themenfelder zivilgesellschaftlicher Bildung sind gegenwärtig vor allem:

- soziale Beziehungen,
- Gesellschaft,
- politisch-demokratische Ordnung, Gesetze und Beteiligungsformen,
- Wirtschaft,
- Ökologie,
- Globalisierung, internationale Beziehungen und
- Vielfalt.⁴⁹

Zivilgesellschaft

Der Begriff „Zivilgesellschaft“ steht für das Ziel der Demokratisierung einer Gesellschaft. Dies bezieht das politische System, die Gestaltungsprinzipien einer Gesellschaft (wie z. B. Umgang mit Pluralität und Konflikten, Wirtschaftsordnung) sowie die alltäglichen Interaktionen der Menschen ein. Voraussetzung dafür sind aktive, engagierte und tolerante Bürger, die sich zum Teil in Gruppen und Organisationen engagieren. Dazu zählen Nichtregierungsorganisationen (NGO), Stiftungen, Bürgerinitiativen, Gewerkschaften, Vereine, Parteien und Berufsvereinigungen.

Welche zentralen Schwerpunkte und Bildungsaufgaben gibt es?

⁴⁹ In Anlehnung an Himmelmann 2007.

Soziale Beziehungen

Zivilgesellschaftliche Bildung beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Gestaltung des alltäglichen Zusammenlebens. Dazu gehört die Bedeutung von Verhaltensnormen im Umgang mit anderen (z. B. gewaltfreie Konfliktlösung, Fairness und Toleranz, Würde und Anerkennung). Dabei spielt das Verständnis von Konzepten wie Freundschaft und Familie eine besondere Rolle. Wichtig ist dabei vor allem auch die Auseinandersetzung mit kultureller und individueller Vielfalt in der Gesellschaft.

Gesellschaft

Zu zivilgesellschaftlicher Bildung gehört die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, Werten und Gestaltungsprinzipien. Hierzu zählen z. B. Pluralität und Pluralisierungsprozesse in sozialen, politischen und religiösen Bereichen, Gleichberechtigung der Geschlechter und die gewaltfreie Konfliktlösung. Vor diesem Hintergrund gilt es auch, gesellschaftliche Probleme, wie beispielsweise soziale Ungleichheit oder politisch motivierte Gewalt, zu thematisieren.

Politisch-demokratische Ordnung, Gesetze und Beteiligungsformen

Kinder und Jugendliche benötigen mit dem Aufwachsen in der Gesellschaft zunehmend ein Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems. Dazu gehören Kenntnisse zu politischen Organen und Institutionen des Landes ebenso wie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Herrschaftsformen in Gegenwart und Geschichte. Entscheidend für eine Partizipation (z. B. bei einer demokratischen Entscheidungsfindung) sind vor allem Kenntnisse in Bezug auf eigene Beteiligungsmöglichkeiten und deren Nutzung. Dies betrifft unterschiedliche Ebenen: z. B. Beteiligung an Wahlen, Einreichen von Petitionen, Engagement in politischen Parteien, Beteiligung in der Jugendverbandsarbeit oder bei einer Vereinsgründung.

Wirtschaft

Die Schwerpunkte dieses Bereiches sind ökonomische Zusammenhänge und Grundprinzipien, damit Kinder und Jugendliche lernen, die Bedeutung von Wirtschaft und der verschiedenen Rollen darin (z. B. als zukünftige Arbeitnehmer_in, Arbeitgeber_in, Konsument_in, Unternehmer_in, Produzent_in) zu erfassen, kritisch zu analysieren und sich fundierte Urteile zu bilden. So können sich Kinder und Jugendliche an der Gestaltung eines fairen Systems nachhaltiger und sozialer Wirtschaft beteiligen, indem sie beispielsweise ihr eigenes Konsumverhalten reflektieren und ggf. verändern. Ökonomische Bildung ermöglicht es darüber hinaus, wirtschaftliche Transaktionen und Prozesse bewusst durchführen zu können (z. B. Kaufvorgänge, Umgang mit Banken), die für die eigenständige Lebensgestaltung wichtig sind. Dies beinhaltet auch, im späteren Berufs- und Arbeitsleben Zusammenhänge zu verstehen sowie Rechte zu kennen und wahrzunehmen (z. B. als Arbeitnehmer_in).

Ökologie

Um sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft beteiligen zu können, benötigen Kinder und Jugendliche ein Verständnis ökologischer Zusammenhänge und Probleme. Dazu zählen Themen wie Klimaveränderungen, Müllproduktion, Ressourcenausbeutung, Umweltverschmutzung. Ebenso gehören alltäglich erfahrbare Themen wie Zersiedelung, Bodenversiegelung, Landschaftszerschneidung und Zerstörung von Lebensräumen durch alle Formen intensiver Landnutzungen dazu – Dinge, die häufig als „lebensverbessernd“ wahrgenommen werden. Kinder und Jugendliche sollen erkennen, dass alles Handeln (oder Unterlassen) immer

auch eine ökologische Dimension hat („ökologischer Fußabdruck“). Schließlich gilt es, Kindern und Jugendlichen nahezubringen, dass Natur ein schützenswertes Gut darstellt (vgl. Bildungsbereich 2.3 **Naturwissenschaftliche Bildung**).

Globalisierung und internationale Beziehungen

In einer zunehmend global vernetzten Welt muss der Blick auch auf internationale Zusammenhänge gerichtet sein. Dazu zählen die Thematisierung des weltpolitischen und –wirtschaftlichen Geschehens wie internationale Konflikte und ihre Ursachen genauso wie Fragen von Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Auswirkungen von Wirtschaft oder sozialen Unterschieden im internationalen Maßstab ebenso wie Fragen kultureller Besonderheiten.

Vielfalt

In einer modernen, offenen und heterogenen Gesellschaft müssen die Bedingungen aufgezeigt und die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsam leben können. Wichtig ist dabei, Vielfalt zu begegnen und zu reflektieren. Dazu gehören vor allem:

- Vielfalt von Weltanschauungen, kulturellen Sitten und Bräuchen,
- Vielfalt der Formen des Zusammenlebens und der Lebenslagen,
- sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (vgl. Bildungsbereich 1.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung).

Vielfalt kann sich bereits „im Kleinen“ zeigen, wenn z. B. Ernährungsgewohnheiten unterschiedlich sind. Durch das Erleben und Reflektieren von Unterschiedlichkeit können Kinder und Jugendliche Respekt vor dem Anderssein und zugleich einen selbstverständlichen Umgang damit entwickeln. Es gilt, Unterschiede nicht nur „auszuhalten“, sondern diese vorurteilsbewusst wahrzunehmen, eine emotionale Achtung zu entwickeln und damit ein respektvolles Ernstnehmen anderer und eine faire Behandlung zu ermöglichen. Wesentlich dafür ist es, einen wertfreien Umgang mit Unterschieden vorzuleben.

In den verschiedenen Bildungsinstitutionen, aber auch im Alltag von Kindern und Jugendlichen bestehen vielfältige Möglichkeiten, Bildungsgelegenheiten für diese Themenschwerpunkte zu schaffen. Somit ergeben sich zahlreiche Bezüge und Verbindungen zu anderen Bildungsbereichen (z. B. Bildungsbereich 2.2 Physische und psychische Gesundheitsbildung, Bildungsbereich 2.7 Philosophisch-weltanschauliche Bildung, Bildungsbereich 2.3 Naturwissenschaftliche Bildung). Damit finden sich beispielsweise auch in der Schule in vielen Unterrichtsfächern konkrete Anknüpfungspunkte für diese Themen und Schwerpunkte (Biologie, Physik, Wirtschaft und Recht, Geografie, Sozialkunde etc.).

In Familien existieren unterschiedliche Auffassungen zivilgesellschaftlicher Bildung sowie entsprechende Praktiken. Die soziale Lage von Familien beeinflusst Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf ökonomische und ökologische Fragen sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Pädagogische Relevanz besteht insbesondere dann, wenn Kinder und Jugendliche unter nachteiligen Bedingungen – wie z. B. in Armut oder in einem Umfeld, das durch politikferne Haltungen geprägt ist – aufwachsen.

Unterschiede im Umfeld der Kinder und Jugendlichen zeigen sich z. B. in der Art, wie Kompromisse gesucht werden oder welche Werte in Gesprächen sowie über vorge-

Welche individuellen und sozialen Unterschiede sind besonders zu beachten?

Community Service und Service Learning

Community Service meint eine freiwillige ehrenamtliche Tätigkeit in der Gemeinde, die zwar schulisch organisiert werden kann, aber keine Verbindung zum Unterricht aufweist. Service Learning hingegen bezeichnet Lernprojekte und Tätigkeiten innerhalb und außerhalb von Schule, die einen gezielten Bezug zu Lernzielen, -inhalten und -prozessen in Schule haben. Diese Projekte nehmen tatsächlich vorhandene Probleme oder Aufgaben in der Schule oder in der Gemeinde in den Blick. Als Folge der außerschulischen Kontakte werden Bildungseinrichtungen auch in der Öffentlichkeit mehr wahrgenommen.

Was ist in Bezug auf Kooperation zu beachten?

lebtes Verhalten (wie Umgang mit Geld, Müllproduktion) vermittelt werden. Wenn Kinder und Jugendliche in ihren Familien große Beteiligungsmöglichkeiten erleben, erwerben sie dabei die Voraussetzungen, um sich auch in anderen Kontexten an Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Fehlen ihnen diese Möglichkeiten, haben vor allem Bildungsinstitutionen den Auftrag, entsprechende Zugänge und Anregungen zu schaffen. Hier kann die Möglichkeit geschaffen werden, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Beteiligung bei allen Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, unabhängig vom entsprechenden Familienhintergrund oder besonderen persönlichen Voraussetzungen wie Selbstbewusstsein oder soziale Schüchternheit.

Das Umfeld von Kindern und Jugendlichen kann auch durch Ablehnung von Partizipation oder durch anti-demokratische Haltungen geprägt sein. In diesem Fall benötigen sie besondere und sensible Unterstützung und Gelegenheiten, demokratische Werte leben zu können.

Schule und außerschulische Institutionen können dann als gemeinsame Erfahrungs- und Übungsräume für demokratische Handlungskompetenzen (wie z. B. für „demokratisches Sprechen“) dienen, wenn in ihnen Vielfalt gelebt und gezielt gesucht wird. Das heißt, Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen sammeln gemeinsam Erfahrungen und bekommen Gelegenheiten sowie differenzierte Unterstützung, um Verantwortung für Aufgaben in ihrer Umwelt, nicht zuletzt auch der direkten schulischen Umwelt, übernehmen zu können.

Unterstützend für Kinder und Jugendliche ist es, wenn pädagogisch Tätige untereinander und in der Familienarbeit ähnliche Vorstellungen über demokratische Werte, über Mitbestimmung und über Verantwortungsübernahme haben und ihr Handeln abstimmen. Dafür sind Absprachen über Gestaltungs- und Beteiligungsprozesse in den Familien und Institutionen notwendig. Kinder und Jugendliche benötigen insbesondere dann intensive und sensible Begleitung, wenn ihr unmittelbares Umfeld demokratische Werte nicht lebt und hieraus in anderen Bereichen Konflikte entstehen.

Kinder und Jugendliche können vor allem dann Verantwortung lernen, wenn sie Aufgaben übernehmen, die sie selbst für sich und für die Gemeinschaft als wichtig erkannt haben. Dies kann innerhalb und außerhalb von Institutionen geschehen. Dafür müssen pädagogisch Tätige gezielte Kooperationen innerhalb und außerhalb ihrer Institution gestalten (vgl. auch **Community Service und Service Learning**). Bei der Übernahme solcher Aufgaben erhalten Kinder und Jugendliche auch Einblicke in die Berufswelt und fangen an, sich selbst darin vorzustellen.

Welche Bildungskontexte sind bedeutsam?

Zivilgesellschaftliche Bildung kann in einer Vielzahl verschiedener Kontexte stattfinden wie z. B. in konkreten Bildungsangeboten durch Schulen (Projekte etc.) oder durch außerschulische Bildungsträger⁵⁰. Auch ganz alltägliche Situationen können solche Kontexte darstellen. Diese Situationen sind oft nicht für alle Beteiligten offensichtlich. Sie können sich z. B. in beiläufig vermittelten Haltungen äußern: In Büchern, Filmen oder Gesprächen entscheidet sich z. B. über die Wortwahl, ob Botschaften eher geschlechtsstereotyp sind oder Gleichberechtigung vermitteln, ob sie Gewalt eher verherrlichen oder friedliche Konfliktlösungen darstellen. Haltungen werden auch vermittelt, wenn Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Herkunft oder ihres Geschlechts diskriminiert oder gar von bestimmten Aktivitäten ausgeschlossen werden, z. B. wenn Mädchen nicht am Fußballspiel teilnehmen dürfen oder Jungen ausgegrenzt werden, weil sie am Ballettunterricht teilnehmen.

⁵⁰) Hier existiert eine Vielzahl verschiedener Programme, z. B.: „Demokratische Kompetenzen im Diskurs entwickeln“ der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar; verschiedene Aktionen im Rahmen des Thüringer Landesprogramms für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit; Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ etc.

Auch die Gestaltung des alltäglichen Miteinanders hat einen entscheidenden Einfluss. So besteht z. B. ein Unterschied, ob das Verhältnis von Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen autoritär geprägt ist oder ob die Interaktion auf „Augenhöhe“ stattfindet. In Institutionen zählt dazu auch, wie Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geregelt sind und umgesetzt werden. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Fragen wie Demokratie oder Toleranz ist das tatsächliche Erleben dieser Prinzipien entscheidend. Für den Bereich politische Bildung wurde in diesem Zusammenhang bereits 1976 der Beutelsbacher Konsens formuliert, der drei Leitgedanken enthält: 1. Überwältigungsverbot (Ablehnung von Indoktrination); 2. Kontroverse Positionen in Wissenschaft und Politik werden auch im Unterricht kontrovers behandelt; 3. Befähigung der Schüler, politische Situationen und die eigene Interessenlage zu analysieren.⁵¹ Diese für den Politikunterricht formulierten Leitgedanken, sind auch in anderen Kontexten ein sinnvoller Rahmen für zivilgesellschaftliche Bildungsprozesse, wenn sie an die Bedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen angepasst sind.

In Institutionen sind für das Erleben demokratischer Prinzipien entsprechende Strukturen und pädagogisch Tätige notwendig, die selbst eine Kultur der Beteiligung, der Mitverantwortung und der Selbstbestimmung leben. Die beiläufigen und teilweise unbewussten Bildungsprozesse sind gerade im Bereich zivilgesellschaftlicher Bildung besonders bedeutsam.

Im Umgang mit anderen Menschen erleben Kinder und Jugendliche, wie Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse verlaufen, ob z. B. anderen Personen und Kulturen Respekt und Anerkennung entgegengebracht wird oder wie Konflikte gelöst werden. Sie erfahren aber auch selbst oder indirekt über ihre Familien, wie der Umgang von Gruppen in der Gesellschaft geregelt wird, wie sich Arbeitnehmende bei der Festsetzung von Löhnen beteiligen, Anwohner_innen bei der Planung von Verkehrswegen einbezogen werden, Schüler_innen bei der Gestaltung ihrer Schule ein Mitspracherecht haben oder Kinder in der Kindertageseinrichtung Aktivitäten mitplanen können. Sie erleben auch, wie Erwachsene oder Peers politische Prozesse kommentieren, ob sie sich aktiv engagieren, z. B. indem sie zur Wahl gehen oder an Demonstrationen teilnehmen. Kinder und Jugendliche erkennen, dass viele soziale Prozesse mit wirtschaftlichen verbunden sind. Sie nehmen ihre Eltern z. B. als Arbeitnehmende wahr, die ein bestimmtes Einkommen haben, oder als Konsumentende, die Kleidung für sie kaufen.

Wenn Kinder und Jugendliche in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse eingebunden, wenn sie ausdrücklich um ihre Meinung gefragt werden oder Verantwortung übernehmen dürfen, entwickeln sie Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit, ihre Umwelt aktiv mitzugestalten. Dies kann sich am Familientisch, in der Kindertageseinrichtung (z. B. Morgenkreis), in der Schule (z. B. Schülerparlament), im Sportverein (z. B. Spielervertretung) sowie in der Freundesgruppe vollziehen. Auch die Kommune ist ein Ort, der Kinder und Jugendliche an Beteiligung und demokratisches Handeln heranführen kann.

Für eine vorurteilsbewusste Bildung ist es zudem wichtig, dass Kinder und Jugendliche reflektierten Umgang mit Vielfalt erleben. Dabei gilt es, Themen wie unterschiedliche Lebenslagen (z. B. Behinderung, Armut), Soziokultur (z. B. unterschiedliche Herkunft) und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (z. B. unterschiedliche Lebensweisen) sensibel und wertschätzend aufzugreifen. Vor allem Stereotype und Vorurteile müssen dabei hinterfragt werden. Besonders zu beachten ist, dass Kinder und Jugendliche in ihrer eigenen individuellen Lebenslage und Identität nicht diskriminiert werden.



⁵¹) Wehling 1977.

Wie verändert sich zivilgesellschaftliche Bildung in der Entwicklung?

Kinder und Jugendliche, die in eigener Zuständigkeit als Gestalter ihrer Lebenswelten auftreten, sich an der Verbesserung und der Veränderung ihrer eigenen Welt aktiv beteiligen, erlernen und entfalten zivilgesellschaftliches und demokratisches Denken und Handeln. Das bedeutet nicht, fertige Konzepte zur Abstimmung vorzulegen, sondern Kinder und Jugendliche von Anfang an in Planungen einzubeziehen, ihnen Verantwortung zu übertragen, dabei Vertrauen entgegenzubringen und sie als Akteure zu sehen. Dieser Einbezug ist zugleich eine Einübung in politische Partizipation, die in demokratischen Entscheidungsstrukturen der Institutionen (demokratische Kindertageseinrichtung, Schule, Kultur- und Freizeiteinrichtungen etc.) erprobt werden kann: Kinder und Jugendliche lernen demokratische Abläufe und Verhaltensweisen kennen und erwerben soziale Kompetenzen.⁵²

Aufgrund ihrer großen Relevanz im alltäglichen Leben der Kinder und Jugendlichen beeinflussen auch die verschiedenen Medien zivilgesellschaftliche Bildung in entscheidendem Maße.

BASALE zivilgesellschaftliche Bildung

Die Grundlagen für die Ausbildung von Wertorientierungen werden von Anfang an gelegt. Die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben geschieht zunächst über Erwachsene. Auf der Basis vertrauensvoller Beziehungen werden die räumlichen und auch sozialen Erfahrungen erweitert. Wertschätzende und individuelle Rückmeldungen auf eigene Aktionen durch Bezugspersonen signalisieren, wahr- und ernstgenommen zu werden. Bezugspersonen lassen Freiräume zur Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen und ermöglichen zugleich das Kennenlernen sowie eine zunehmende Akzeptanz von Bedürfnissen anderer. Es werden erste Erfahrungen mit bewusst gestalteten Beteiligungsmöglichkeiten gemacht – wie z. B. bei der Auswahl der Kleidung oder des Essens. Im Familienkreis wird erlebt, wie die Bedürfnisse älterer Geschwister oder anderer Familienangehöriger artikuliert werden und wie mit ihnen umgegangen wird. Auch außerhalb des Familienkreises wird Vielfalt vor allem im Kontakt mit anderen erlebt. Wichtig ist dabei ein Umfeld, das positiv mit Verschiedenheit und Individualität umgeht und stereotype Zuschreibungen und Ausgrenzungen ablehnt. Über regelmäßige Abläufe z. B. beim Einkaufen oder im Haushalt besteht die Möglichkeit, mit wirtschaftlichen und ökologischen Aspekten im Alltag in Kontakt zu kommen. In unterschiedlichen sozialen Bezügen erleben sie den Umgang mit Individualität und Regeln.

Elementare zivilgesellschaftliche Bildung

In der Interaktion mit anderen wird erkannt, dass auch andere eigene Gefühle und Gedanken haben, auch wenn es noch nicht möglich ist, sich differenziert in die subjektive Perspektive anderer hineinzuversetzen. In Kinderkonferenzen und ähnlichen Möglichkeiten der Beteiligung und Selbstbestimmung kann eine Kommunikationskultur erlebt werden, die z. B. zeigt, dass die Meinung Einzelner wichtig ist, dass gemeinsam Regeln erarbeitet werden und dass es unterschiedliche Sichtweisen zu einem Thema geben kann. Durch die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung ist es möglich, sich mit der Einrichtung zu identifizieren und ein Gefühl der Gemeinschaft zu erleben.

Die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben nimmt zu: Es werden eigene Konsumbedürfnisse und einfache Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen Arbeit und Einkommen entwickelt. Über Fragen und Beobachtungen entstehen Kenntnisse über die gesellschaftliche Vielfalt: Es entstehen Bilder zu verschiedenen Berufen

⁵²⁾ Zum Thema Umsetzung von Demokratie in frühkindlichen und schulischen Institutionen vgl. Literaturverzeichnis; verschiedene Unterstützungsangebote sind z. B. möglich im Rahmen des Thüringer Landesprogramms für Demokratie oder die Berater_innen für Demokratiepädagogik in Thüringen.

von Bezugspersonen und Wissen um Hierarchien (Vorgesetzte und Angestellte). Die Vorstellungen zu individuellen und sozialen Unterschieden differenzieren sich aus. Dazu zählen z. B. Reichtum und Armut, aber auch unterschiedliche Formen von Familie und Zusammenleben wie alleinerziehende Eltern sowie gemischt- und gleichgeschlechtliche Elternpaare. Entscheidend ist, dass Vielfalt und Individualität positiv und wertschätzend aufgegriffen werden, indem z. B. stereotype Geschlechterbilder vermieden werden (z. B.: Jungen dürfen genau wie Mädchen mit Puppen spielen.).

PRIMARE zivilgesellschaftliche Bildung

Ein immer differenzierteres Selbstbild entsteht, das in unterschiedlichsten Interaktionen mit anderen geformt wird. Zudem wird verstanden, dass gleichzeitig Wahrgenommenes unterschiedlich interpretiert werden kann sowie dass Menschen unterschiedlich denken und handeln. Es kommt zur Beschäftigung mit Fragen der Einzigartigkeit jedes Menschen. Ein systematisches Hineinversetzen in andere Perspektiven wird erlernt und gelingt zunehmend differenzierter. In Auseinandersetzung mit Peers und Erwachsenen werden widersprüchliche Interessen aufgegriffen und Strategien des Aushandelns erprobt. Voraussetzung und zugleich Ergebnis ist die Bildung eines eigenen Standpunktes, einer eigenen Grundhaltung. Es werden zunehmend deliberative⁵³ Kompetenzen erworben (z. B. durch Erfahrungen in demokratischen Gremien wie Klassenrat). Zudem findet über Kooperationen (z. B. innerhalb und außerhalb von Schule) immer öfter ein Austausch mit Menschen unterschiedlicher Herkunft statt.

Eine aktivere Konsumentenrolle wird eingenommen, wobei der Einfluss durch Werbung erheblich steigt. Es ergeben sich erste Einsichten in die Prinzipien der politisch-demokratischen Ordnung, z. B. in der Beschäftigung mit Straftaten bzw. den rechtlichen Konsequenzen. Zudem zeigt sich zunehmendes Interesse an gesellschaftlichen Problemen: Nationale und globale Konflikte werden hinterfragt, wenn es z. B. um Verteilung und Zugang zu Ressourcen geht. Es entstehen Fragen zu Themen wie beispielsweise Rassismus, Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit, Arbeitslosigkeit. Vorstellungen über Begriffe wie z. B. Krieg und Frieden differenzieren sich aus. Auch die Vorstellungen zu unterschiedlichen Lebensweisen von Menschen werden differenzierter. Dabei unterstützt ein Umfeld, das dieser Vielfalt wertschätzend gegenübersteht (z. B. in Bezug auf Behinderung, Geschlecht oder Herkunft).

HETERONOM-EXPANSIVE zivilgesellschaftliche Bildung

Im dialogischen Prozess entwickeln Kinder und Jugendliche Fähigkeiten, ihre eigene Subjektivität und Individualität zu erkennen und zu gestalten. Sie beginnen, sich bewusst unterschiedlich gegenüber verschiedenen Menschen zu verhalten. Sie können dabei eigene und fremde Perspektiven gleichzeitig betrachten und die Position einer dritten Person einnehmen. Die Perspektive anderer verstehen sie zunehmend differenzierter, auch auf tieferer Ebene (z. B. nicht verbalisierte Gefühle). In Diskussionen und Debatten lernen Kinder und Jugendliche, eigene Meinungen einzubringen und sich anderen Auffassungen gegenüberzustellen. Erstmals entwickelt sich auch die Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Perspektive und der daraus resultierenden Normen.

Einfache Ideen zu politischer Entscheidungsfindung werden zunehmend abgelöst durch differenziertere Vorstellungen, indem z. B. die Aufgaben der Abgeordneten im Bundestag erfasst werden. Insgesamt werden ihre Konzepte von Politik und

⁵³) Deliberation (lat. Waage): Argumentation, Abwägung und vernunftorientierte kollektive Entscheidung über alternative Problemlösungen (Sliwka, 2008).

Gesellschaft komplexer. Dies gilt auch für wirtschaftliche Bereiche, indem Kinder und Jugendliche zum Beispiel Konzepte wie Konkurrenz und auch abstraktere wirtschaftliche Zusammenhänge (Arbeitnehmer/Arbeitgeber, Angebot und Nachfrage) verstehen. Für Kinder- und Jugendliche steht vor allem die Konsumentenrolle im Vordergrund, in der sie in erster Linie von Peers beeinflusst werden. Ihr Interesse an globalen Themen wie z. B. Umweltschutz wird ausgeprägter, so dass sie aktiv den Wunsch verfolgen, Änderungen herbeizuführen. Sie bilden konkretere Vorstellungen beruflicher Orientierungen heraus. Sie beschäftigen sich intensiver mit Vielfalt in der Gesellschaft, insbesondere den Facetten und Formen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, zunehmend auch im Rahmen ihrer eigenen Entwicklung (vgl. Kapitel 2.2 **Physische und psychische Gesundheitsbildung**).

AUTONOM-EXPANSIVE zivilgesellschaftliche Bildung

Kinder und Jugendliche lernen mit der Loslösung von der Herkunftsfamilie eine kritische Haltung gegenüber Konventionen von Familie und Gesellschaft einzunehmen. Dies wird vor allem durch Schul- und Jugendgruppen, Verbände, Peers und Medien angeregt. Personen aus dem Umfeld interpretieren Formen des Rückzugs häufig als Abwendung von politischen Themen. Wenn sie immer wieder Gelegenheiten erhalten, interessieren sich Kinder und Jugendliche jedoch neben eigenen Belangen zunehmend für bestimmte gesellschaftliche, durchaus auch nationale und globale Themen (z. B. Tierschutz, Klimafolgen, Fragen von Gleichberechtigung und Ausgrenzung) und bringen sich mitunter auch öffentlich (durch Demonstrationen etc.) ein. Sie positionieren sich immer öfter mit einem eigenen politischen Urteil. Dabei kommen sie auch mit extremistischen Positionen in Kontakt, weshalb eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Ansichten erforderlich ist.

Die Vorstellungen über komplexe globale Zusammenhänge werden differenzierter, ebenso wie die Konzepte individueller und sozialer Vielfalt. Kinder und Jugendliche lernen verschiedene Kulturen und Bräuche, Formen des Zusammenlebens, sexuelle Orientierungen etc. kennen und bilden eigene Auffassungen und Standpunkte heraus.

Zur Verbraucher- bzw. Konsumentenrolle kommen nun Rollen als Arbeitsmarktteilnehmer und als Wirtschaftsbürger hinzu. In ersten Arbeitszusammenhängen wie Praktika, Nebenjobs und Berufsausbildungen setzen sich Kinder und Jugendliche mit gelebten Formen von Macht, Konkurrenz, Beteiligung, Selbst- und Mitbestimmung auseinander.

Tabellen

BASALE zivilgesellschaftliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Von Anfang an besteht Interesse an der Umgebung und an Mitmenschen. Erleben von Zuwendung und Geborgenheit ermöglicht, Selbstvertrauen aufzubauen und die Welt zu untersuchen, auf sie einzuwirken und sich anderen mitzuteilen. Grundlegende Regeln über das Funktionieren der sozialen und dinglichen Welt werden in Interaktionen mit Bezugspersonen erfahren. Dabei wird sehr stark von den eigenen Bedürfnissen ausgegangen. Die Interessen anderer zu berücksichtigen, fällt noch schwer.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In der Interaktion mit Bezugspersonen wird der eigene Wert erfahren und es werden grundlegende soziale Fähigkeiten erlernt. Dabei wird deutlich, dass auch andere Menschen eigene Wünsche und Interessen haben. Bezugspersonen ermöglichen vertrauensvolle Beziehungen und einen respektvollen Umgang. Sie helfen dabei, auf einfache und grundlegende Weise Regeln des sozialen Umgangs kennenzulernen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Strukturen und Räume sind darauf abgestimmt, ein möglichst großes Maß an Freiräumen für die Entwicklung zu bieten. Dabei sind entwicklungsgerechte Umgebungen wichtig, die die Möglichkeit geben, am sozialen Leben teilzuhaben und dabei keinen unnötigen Gefahren ausgesetzt zu sein. Partizipative Räume und Strukturen sind so gestaltet, dass sie Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse in entwicklungsangemessener Weise berücksichtigen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Stabile und wertschätzende Beziehungen wie auch emotionale Wärme vermitteln Vertrauen und Geborgenheit. Aus einer sicheren Umgebung heraus können eigene Bedürfnisse und Interessen erkundet und die Umwelt entdeckt werden. Dabei werden einfache soziale Normen und Regeln des sozialen Miteinanders erfahren. Durch den Kontakt mit anderen Menschen – vor allem durch die Reaktionen der erwachsenen engen Bezugspersonen auf andere – wird erkannt, dass Menschen unterschiedlich sind und dass darauf interessiert und wertschätzend reagiert werden kann. An wichtige Fragen wie die Bedeutung der Natur wird behutsam und ohne Überforderung herangeführt. Gerade die entwicklungsangemessene Beteiligung an Entscheidungsfindungsprozessen bietet die Möglichkeit, erstmals eigene Standpunkte zu	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Die Entwicklung stabiler und positiver Beziehungen wird durch verantwortungsvolle Erwachsene ermöglicht (Eltern, Erzieher_innen etc.), die behutsam und verständnisvoll auf die Bedürfnisse eingehen und ermuntern, eigene Bedürfnisse und Standpunkte zu äußern. Erwachsene akzeptieren und unterstützen die Eigenständigkeit und ermöglichen Kontakte zu anderen. Diese Kontakte eröffnen die Möglichkeit zum „symmetrischen“ Austausch z. B. im Spiel. Erwachsene sind auch als „Moderatoren“ wichtig, die soziale Prinzipien verständlich vermitteln, indem sie z. B. vor allem Regeln des gemeinsamen Miteinanders der unmittelbaren Bezugsgruppe in Familie und Institution, aber auch ansatzweise außerhalb des unmittelbaren Umfeldes thematisieren. Erwachsene haben dabei stets eine Schutzfunktion, um vor Überforderungen (z. B. Gewalt) zu bewahren.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Benötigt wird eine räumliche Gestaltung, die dazu einlädt, z. B. Spielmaterialien selbst auszuwählen und Zugang zu Informationen (wie Bildern etc.) erhalten zu können. Dabei sollten Bezugspersonen sichtbar und erreichbar sein. Um am alltäglichen Leben teilhaben zu können, müssen öffentliche Räume (z. B. Verkehrswege, Einkaufszentren, Parks) so gestaltet sein, dass alle sie nutzen können und willkommen sind. Über die Umgebung und die Materialien wird gesellschaftliche Vielfalt auf einfache Weise aufgegriffen (z. B. Kinder verschiedener Herkunft in Büchern etc.).

BASALE zivilgesellschaftliche Bildung

BASALE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	entwickeln und ein Gespür für entsprechende Konsequenzen und Wirkungen zu bekommen.	Bezugspersonen eröffnen Beteiligungsmöglichkeiten, indem sie erste Aushandlungsprozesse initiieren. Erwachsene orientieren sich an den Kinderrechten, wie sie u. a. in der UN-Kinderrechtskonvention definiert sind.	
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Erwachsene ermöglichen Interaktionen mit anderen Kindern und mit Erwachsenen unterschiedlichen Alters, Familienformen, Bedürfnissen und kulturellen Hintergründen z. B. in Gesprächen, Erzählrunden, Gruppensituationen, auf dem Spielplatz. • Erwachsene in Familie oder in Institutionen verdeutlichen durch ein faires Miteinander im Alltag, dass alle Menschen Rechte und gleichberechtigte Bedürfnisse haben. • Erwachsene thematisieren Fragen von Moral, Gerechtigkeit (u. ä.) auf einfache Art und Weise, z. B. über Bilderbücher und Geschichten. • Bezugspersonen ermöglichen zuhause oder in Institutionen die Mitbestimmung bei der Wahl von Ausflugszielen oder des Essens. • Erwachsene bereiten Informationen durch Gespräche, Bilder und gemeinsame Aktivitäten wie Tanz und Gesang so auf, dass Kinder Einblicke in Tagesabläufe, Regeln bekommen. • In Familien und in Institutionen (z. B. im Morgenkreis) werden gemeinsam mit Erwachsenen einfache Regeln des wertschätzenden Miteinanders und des gewaltfreien Umgangs ausgehandelt (z. B. einander ausreden lassen). • Über kindergerechte Abstimmungs- und Rückmeldeverfahren wie z. B. Symbolkarten (Smileys; Sonne/Wolken-Karten etc.) werden gemeinsam Entscheidungen getroffen (wir gehen in den Tierpark oder ins Puppentheater), Meinungen geäußert und Aktionen eingeschätzt (das gefällt mir/gefällt mir nicht). • Im Spiel – z. B. über Kaufladenspiele – mit anderen Kindern und/oder mit Erwachsenen erfolgt auf einfache Weise eine erste Auseinandersetzung mit Waren bzw. dem Umgang mit Geld (vgl. Bildungsbereich Mathematische Bildung).		

ELEMENTARE zivilgesellschaftliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Das spezifische Interesse an der Umgebung und an Mitmenschen wird systematischer. Es werden komplexere Regeln, Normen, Werte sowie Beteiligungsmöglichkeiten in sozialen Interaktionen gelernt. Zunehmend entsteht der Wunsch, selbstständig Entscheidungen zu treffen. Die Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle anderer Menschen werden stärker beim Handeln berücksichtigt. Dabei gibt es immer mehr Situationen, in denen eine Abstimmung mit anderen erforderlich ist. Ein einfaches Verständnis für alltägliche ökonomische Abläufe (z. B. Geld, Arbeit) und ökologische Zusammenhänge (Naturschutz) entwickelt sich. Konsumbedürfnisse und einfache Vorstellung von gesellschaftlichen Zusammenhängen werden formuliert. Die Wahrnehmung von Vielfalt im näheren Umfeld und zum Teil auch in der Gesellschaft nimmt zu.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Interaktion mit Bezugspersonen unterschiedlichen Alters ist auch weiterhin wichtig, um soziale Fähigkeiten und Werte des Miteinanders zu erlernen. So kann ein Verständnis dafür entstehen, dass andere Menschen eigene Interessen und Gedanken haben, auch wenn ein Hineinversetzen in andere noch wenig möglich ist. Vertrauensvolle Beziehungen und ein respektvoller Umgang insbesondere mit Erwachsenen bleiben wichtige Elemente. Erwachsene geben Hilfestellungen, damit zunehmend Normen und gesellschaftliche Zusammenhänge kennengelernt werden können. In Interaktion mit Peers werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrgenommen (z. B. unterschiedliche Formen von Familie und Elternschaft).	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Räume und Strukturen bieten vielfältige Möglichkeiten und sind so gestaltet, dass sie eine aktive Äußerung von Meinungen, Wünschen und Bedürfnissen ermöglichen. Sie berücksichtigen dabei, dass einfache Tätigkeiten zunehmend selbstständig übernommen werden.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Stabile und vertrauensvolle Beziehungen bleiben weiterhin Ausgangspunkt dafür, eigene Initiativen wahrzunehmen sowie einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und zunehmend begründet zu vertreten. Benötigt werden Teilhabe- und Mitbestimmungssituationen, in denen Selbstwirksamkeit erlebt, das Recht auf eine eigene Meinung erfahren sowie andere Sichtweisen und das gemeinsame Aushandeln von Regeln kennengelernt werden. Durch Möglichkeiten zur Teilnahme am Alltagsleben können wichtige gesellschaftliche Zusammenhänge und Regeln erfahren werden. Von steigender Bedeutung ist dabei die Thema-	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Verständnis- und verantwortungsvolle Erwachsene werden weiterhin benötigt (Eltern, Erzieher_innen etc.), die zu eigener Meinungsbildung anregen und Eigenständigkeit unterstützen. Bezugspersonen zeigen authentisch Interesse, geben individuelle wertschätzende Rückmeldungen und unterstützen somit auch das Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung. Interaktionen mit anderen unterschiedlichen Alters gewinnen an Bedeutung. Erwachsene gestalten bewusst die Entwicklung einer Kommunikationskultur, indem z. B. unterschiedliche Sichtweisen zu einem Thema möglich und erwünscht sind. Dabei werden Ri-	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Die Umgebung muss so gestaltet sein, dass eine zunehmend aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglich ist: einerseits, um Bedürfnisse und Wünsche einzubringen und andererseits, um wichtige Prinzipien des Zusammenlebens (z. B. Einkauf) zu erfahren. Um dem zunehmenden Interesse und Verständnis gerecht zu werden, stehen Materialien und Medien wie (Bilder-) Bücher, Filme zur Verfügung. Materialien und Räume sind so gestaltet, dass sie die Vielfalt in der Gesellschaft widerspiegeln und auf stereotype und diskriminierende Darstellungen verzichten.

ELEMENTARE zivilgesellschaftliche Bildung

ELEMENTARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	tisierung sozialer, ökologischer und ökonomischer Fragen, um wichtige Zusammenhänge besser zu verstehen. Entsprechende Angebote ermöglichen, Unterschiede zwischen Menschen wahrzunehmen und positiv zu berücksichtigen.	tuale und Regeln des Miteinanders zunehmend beachtet und gegenseitig eingefordert. Erwachsene (oder ältere Kinder/Jugendliche) bieten Hilfestellungen bei schwierigen oder überfordernden Sachverhalten (wie globale Zusammenhänge, abstrakte Fragen oder Themen wie Ausgrenzung bestimmter Gruppen). Erwachsene thematisieren gesellschaftliche Vielfalt (Familienformen etc.) und beantworten Fragen zu Freundschaft, Fairness, Gleichberechtigung u. ä. Erwachsene orientieren sich an den Kinderrechten, wie sie u. a. in der UN-Kinderrechtskonvention definiert sind. Zudem thematisieren sie Kinderrechte im Alltag.	
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Zusammen mit Erwachsenen werden unterschiedliche Kommunikationsformen wie Alltagsgespräche, Kinderkonferenzen etc. erlebt und in diesen erfahren, dass jede Meinung wichtig ist, indem z. B. jeder Beitrag berücksichtigt wird. • In der Kindertageseinrichtung erleben Kinder zusammen mit Erwachsenen unterschiedliche Beteiligungsvarianten: z. B. mittels Abstimmungskarten (ja/nein, unterschiedliche Farben), welche Ausflugsziele, Tagesveranstaltungen, Spiele, Raumgestaltungen, Gruppenregeln u. ä. gemeinsam umgesetzt werden. • Erwachsene thematisieren Alltagsgeschehnisse und Nachrichten aus Politik (lokal und global) auf einfache, entwicklungsgerechte Art und Weise. • Möglichkeiten für Gespräche mit Bezugspersonen und älteren Kindern und Jugendlichen z. B. über Freundschaften: Was macht einen Freund aus? Wie gehe ich mit einem Freund um? • Erwachsene erfragen – z. B. in Kinderinterviews – „Was magst Du? Wen magst Du? Was hat Dir heute besonders gefallen?“ und notieren die Antworten z. B. im Portfolio. • Möglichkeiten zu Abstimmungs- und Rückmeldeverfahren erhalten: z. B. die Anzahl von Tennisbällen in transparenten Röhren verdeutlicht die Mehrheitsauffassung einer Gruppe. • Über Geschichten und Kinderbücher (z. B. „Echte Kerle“, „Anton und die Mädchen“, „König und König“) werden z. B. Genderthemen aufgegriffen und Stereotype thematisiert: Kinder erzählen z. B. die Geschichten weiter und bringen eigene Erfahrungen ein (vgl. Bildungsbereich Physische und psychische Gesundheitsbildung). • Durch Beispiele aus dem Umfeld oder der Gesellschaft entsteht ein Eindruck von den vielfältigen Bräuchen und Lebensformen; in Gesprächen wird der vorurteilsfreie Umgang damit kennengelernt; dazu zählen z. B. die unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens (klassische Familien, Regenbogenfamilien, Patchworkfamilien, Ein-Eltern-Familien, Singles, Paare etc.). • Erwachsene thematisieren Kinderrechte (z. B. das Recht auf Gleichheit), indem sie sie im Alltag leben und sie verbalisieren. • Erwachsene thematisieren die Herkunft von Gegenständen oder Nahrungsmitteln – wie sie z. B. hergestellt wurden, wer sie hergestellt hat, wie man an sie herankommt.		

PRIMARE zivilgesellschaftliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Das Interesse, selbstständig am sozialen Leben teilzunehmen, wächst. Dabei wird in verschiedenen Situationen Verantwortung für sich selbst und andere übernommen. Verschiedene Rollen (z. B. als Konsument_in, als Klassensprecher_in) werden aktiver eingenommen. Komplexere Sachverhalte wie Normen, Gesetze, globale Fragen und Vielfalt in der Gesellschaft werden häufiger und aus eigenem Interesse heraus erforscht. Regeln in Familie, Schule oder Freundeskreis werden mitgestaltet. Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, entwickelt sich weiter. Es können Lösungen für widersprüchliche Interessen in einer Gruppe gefunden werden.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Die Interaktion mit Bezugspersonen der Auseinandersetzung mit anderen Menschen (Peers, Eltern, pädagogisch Tätige etc.) kann sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weiter entwickeln und es können Strategien zur Aushandlung erprobt werden. Die Interaktion mit Peers gewinnt damit an Bedeutung und es entsteht die Fähigkeit, zunehmend auch stabilere Beziehungen mit anderen einzugehen. Erwachsene geben weiterhin in vielen Belangen Hilfe und Orientierung. Einige Fragen und Probleme können jedoch auch häufiger selbstständig durch die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bearbeitet werden. Die sozialen Kontakte erweitern sich und damit auch die Wahrnehmung von Vielfalt in vielen Bereichen (Herkunft, Sprachen, Formen des Zusammenlebens etc.).	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die Umgebung bietet weiterhin Orientierung, bietet aber auch dem gestiegenen Bedürfnis nach Selbstständigkeit Raum. Die sich weiterentwickelnde Fähigkeit, eigene Standpunkte zu vertreten und andere Perspektiven zu übernehmen, lässt auch die Bedeutung von Beteiligungsstrukturen größer werden. Es werden neue Umwelten erschlossen, die eine größere Bandbreite gesellschaftlicher Vielfalt und komplexere soziale Zusammenhänge zeigen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Vertrauensvolle und wertschätzende Beziehungen sind weiterhin bedeutsam und geben Orientierung und Sicherheit, wie es zum Beispiel bei der Bearbeitung von Konflikten wichtig sein kann. Demokratische Gremien wie Klassen-, Mannschafts- oder Familienrat u. ä. ermöglichen es, eigene Standpunkte einzubringen und Aushandlungsprozesse zu erleben. Gelebte Partizipationsmöglichkeiten unterstützen die Fähigkeit zu Teilhabe und Verantwortungsübernahme. Wichtig sind zudem Möglichkeiten der eigenständigen Auseinandersetzung mit Fragen, die über alltäglich Erfahrenes hinausgehen (Umweltschutz, globale Konflikte, Vielfalt der	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Wichtig bleiben Bezugspersonen, die individuelle, wertschätzende Rückmeldungen geben und in schwierigen Situationen unterstützen, eigene Positionen zu entwickeln und zu vertreten. Dabei nehmen Erwachsene individuelle Lösungsansätze ernst und regen Reflexionsprozesse an. Dies gilt insbesondere bei abstrakteren bzw. komplexeren Themen (globale Probleme etc.), in denen sie mit entwicklungsgerechten Hilfestellungen unterstützen. In Situationen gelebter Partizipation werden schrittweise Entscheidungsprozesse in Diskursen, Beratungen u. ä. ermöglicht. Gelegenheiten, zunehmend selbstständig mit Peers zu in-	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Räume bieten nicht nur freie Zugänglichkeit, sondern bieten auch Hilfestellungen, damit Kinder und Jugendliche ihren Bedürfnissen nach Eigenständigkeit nachgehen können. Es werden auch Räume genutzt, die bisher lediglich in Begleitung Erwachsener zugänglich waren (Kaufhäuser, Kino, Museen). Schule und Vereinsstrukturen bieten die Möglichkeit, mit anderen zu interagieren und sich demokratisch zu beteiligen. Verständliche Medien stehen für Recherchen zur Verfügung, vor allem für Themen und Fragen, die nicht direkt im Alltag erlebt werden. Diese Medien bieten einen breiteren Zugang zur gesellschaftlichen Vielfalt

PRIMARE zivilgesellschaftliche Bildung

PRIMARE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Kulturen, der Formen des Zusammenlebens, der Geschlechter etc.). Diese Themen können Anlässe für kritische Reflexionen sein.	teragieren, werden bedeutsamer. Dabei gehen Erwachsene sensibel mit der Vielfalt unter Kindern und Jugendlichen um und treten Stigmatisierungen und Ausgrenzungen kritisch entgegen. Erwachsene orientieren sich an den Kinderrechten, wie sie u. a. in der UN-Kinderrechtskonvention definiert sind. Zudem beziehen sie Kinderrechte und deren Reflexion im Alltag ein.	(z. B. in Bezug auf Formen des Zusammenlebens, verschiedene Kulturen).
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • Zusammen mit Erwachsenen wird mit Formen echter Mitbestimmung experimentiert, z. B. in Kinderkonferenzen: Wie werden Vertreter_innen gewählt? Wie stellen sich Kinder und Jugendliche den Umgang miteinander und mit Pädagog_innen vor? Wie sollten sich Erwachsene Kindern und Jugendlichen gegenüber verhalten? Wie kann man Regeln aufstellen und dafür sorgen, dass sie eingehalten werden? • Die Möglichkeit, Verantwortung für Geldausgaben zu übernehmen, wird gegeben. • Es wird die Gelegenheit geschaffen, an finanziellen Planungen von Reisen, Ausflügen, Anschaffungen teilzunehmen. • Es werden unterschiedliche Kommunikationsformen erlebt: z. B. in Schulkonferenzen, Klassenrat, Kinderparlament, Mannschaftsrat wird demokratisches Sprechen wie Argumentieren, Abwägen etc. praktiziert. • Es werden Möglichkeiten geschaffen, eigene Bedürfnisse und Gefühle auszudrücken, z. B. mit Ideen- und Kummerkarten. Ideen, Wünsche und Sorgen werden – durch Erwachsene unterstützt – auf den Karten notiert oder gezeichnet und dienen als Erzählimpulse: Was kann man sich wünschen? Wie drücke ich meinen Ärger aus? • Erwachsene thematisieren Kinderrechte, indem z. B. Szenarien zu (un)fairen Situationen diskutiert werden: Wer verhält sich fair/unfair? Welche Rechte sollten Kinder/Jugendliche haben? Wer kann helfen? • Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Kinderrechten, indem diese z. B. als Kartenlegenspiel in Schrift und Bild zugeordnet werden können • Es werden Möglichkeiten genutzt, sich mit Hilfe von Internetseiten zu informieren und sich zu beraten (z. B. www.kinderundjugendtelefon.de und www.kindersache.de). • Erwachsene initiieren Patenschaften und Mentorenprogramme, in denen z. B. Kinder Unterstützung und Hilfe geben und annehmen und Verantwortung für andere übernehmen. • In Service-Learning-Projekten übernehmen Kinder z. B. Patenschaften für Tiere oder Besuche in Seniorenheimen für gemeinsame Gespräche oder gegenseitiges Vorlesen. • Projekte ermöglichen die Auseinandersetzung mit Themen wie Behinderung und Ausgrenzung, Geschlechterrollen oder Vielfalt der Formen des Zusammenlebens.		

HETERONOM-EXPANSIVE zivilgesellschaftliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive In vielen alltäglichen Bereichen werden nun selbstständig Entscheidungen getroffen. Die eigene, aber auch die Individualität der Mitmenschen wird differenzierter wahrgenommen. Die Fähigkeit, die Perspektive anderer einzunehmen, erlaubt auch ein Verstehen auf komplexerer Ebene, das nicht nur bekannte Personen und Situationen einbezieht, sondern auch das Nachdenken über Abstrakteres wie Parteien, Rollen etc. erlaubt. Eigene Meinungen können reflektierter in Diskussionen eingebracht werden. Es entwickelt sich ein Verständnis für politische Systeme und Abläufe. Es kommt zu eigenen politischen Meinungsbildungsprozessen. Die Fähigkeit, auch abstraktere Zusammenhänge zu verstehen, ermöglicht, komplexe Themen wie Nachhaltigkeit, Wirtschaft etc. besser zu erfassen. Es erfolgt zunehmend die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (Sexualität, Geschlecht, Herkunft etc.) sowie mit der Vielfalt in der Gesellschaft (und damit die kritische Auseinandersetzung mit Stereotypen und Diskriminierungen).	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse In zunehmend selbstbestimmten Interaktionen entwickeln sich soziale Fähigkeiten weiter. Peers gewinnen in diesem Zusammenhang an zentraler Bedeutung. Die Anerkennung durch sie wird sehr wichtig. Erwachsene geben zunehmend mehr Freiräume, akzeptieren Tendenzen der bewussten Abgrenzung und stehen in wichtigen Fragen als Ansprechpartner_innen zur Verfügung. Sie sind auch weiterhin Vorbilder für die Entwicklung von Werte- und Normvorstellungen. Auch komplexe Themen (wie Politik, Umwelt, Gesellschaft) werden zunehmend eigenständig reflektiert, wobei Erwachsene beratend zur Seite stehen. Die sozialen Beziehungen werden weitläufiger und damit auch die Erfahrungen gesellschaftlicher Vielfalt in verschiedensten Bereichen.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Die Umwelt bietet vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten, so dass Partizipation gelebt und Verantwortung übernommen werden kann. Dies kann in Institutionen, in gezielt geschaffenen Lernumgebungen oder im Alltag in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik geschehen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive In verschiedenen Bildungssituationen werden Möglichkeiten zur Reflexion benötigt, in denen über erlebte oder fiktive Situationen, Werte oder Ereignisse nachgedacht werden kann. Angebote, in denen schulische und außerschulische Bereiche kooperieren, machen unterschiedliche Kommunikations- und Kooperationsweisen deutlich. In Arrangements wie Gremien, Feedbackphasen etc. werden demokratische	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Bezugspersonen bieten ein respektvolles, ernstzunehmendes Umfeld, das Eigenaktivität stärkt und würdigt sowie wertschätzendes individuelles Feedback ermöglicht. Erwachsene gestalten weiterhin bewusst die Entwicklung einer Kommunikationskultur, indem z. B. Debatten und Diskussionen erwünscht sind. Insbesondere Grundhaltungen werden verdeutlicht und argumentativ begründet. Bezugspersonen bieten den	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Benötigt werden Räume, die frei zugänglich und selbst gestaltbar sind. Alltagsräume werden häufig ohne Erwachsene aufgesucht, z. B. beim Einkauf, beim Besuch eines Kinos oder eines Schwimmbads. Schule und Vereinsstrukturen bieten weiterhin die Möglichkeit, mit anderen zu interagieren und sich bewusst demokratisch zu beteiligen. Benötigt wird auch der Zugang zu vielfältigen Medien für kom-

HETERONOM-EXPANSIVE zivilgesellschaftliche Bildung

HETERONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Fähigkeiten entwickelt. Es bedarf Situationen, in denen Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren werden können. Durch die Möglichkeit, eigenständig Projekten nachzugehen (in Schule und Alltag) werden Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme unterstützt. Anlässe zur Auseinandersetzung sind Themen wie Konkurrenz, Konsum, Umweltschutz, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Gesellschaft oder politische Entscheidungsfindung.	Rahmen, um eine Auseinandersetzung mit komplexen Themen wie z. B. Umweltschutz zu ermöglichen. Erwachsene orientieren sich an den Rechten von Kindern und Jugendlichen, wie sie u. a. in der UN-Kinderrechtskonvention definiert sind. Zudem beziehen sie Kinderrechte und deren Reflexion im Alltag ein. Dazu zählt, die Ausgrenzung bestimmter Gruppen aufgrund von Herkunft, sexueller Orientierung, geschlechtlicher Identität etc. auszuschließen.	plexe Themen und Fragen, die nicht direkt im Alltag erlebt werden können.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • In angeleiteten Diskussionsrunden (Deliberationsrunden⁵⁴) beschäftigen sich die Beteiligten mit kontroversen Themen bzw. Problemen wie z. B. Umgang mit Vandalismus an der Schule. • In Dilemmadiskussionen werden Meinungen und Werte reflektiert und diskutiert (z. B. Wertkonflikte: Darf man Gewalt ausüben, um Leben zu retten?). • Kinder und Jugendliche setzen sich mit der Vielfalt in der Gesellschaft in Kunst, Musik und Kultur auseinander (z. B. people of colour, Transgender, Intersexualität etc.). • In Diskussionen zu Themen wie Krieg, Umgang mit sozialen Unterschieden, Diskriminierung, Geschlechterstereotype u. ä. werden Argumentations- und Dialogfähigkeit entwickelt. • In Auseinandersetzungen (z. B. über Filme) mit geschichtlichen Themen wie die Entstehung der Demokratie, Kriege, Diktaturen, Ausgrenzung und Verfolgung bestimmter Gruppen (z. B. aufgrund von sexueller Orientierung, Hautfarbe, Behinderung) etc. wird die Bedeutung für die heutige Gesellschaft diskutiert. • Über Klassenräte, Schülerparlamente werden Möglichkeiten zur aktiven demokratischen Teilhabe gegeben. • In schulischen und außerschulischen Angeboten wie z. B. durch Mentorenprogramme, Schulsanitätsdienste, Streitschlichterprogramme oder als Sporthelfer_innen⁵⁵ wird die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme gegeben. • In Familien wird für verschiedene Aufgaben (wie z. B. Einkauf, Geschwisterbetreuung) Verantwortung übernommen. • In Community-Service-Projekten übernehmen Kinder und Jugendliche freiwillige ehrenamtliche Tätigkeiten in der Gemeinde (wie z. B. Einsatz im Stadtteilgarten). • Besuche in Parlamenten (z. B. Landtag oder Bundestag) oder in anderen demokratischen Gremien (z. B. Stadtrat) ermöglichen Auseinandersetzungen mit gelebter Demokratie. • Die Möglichkeit, Budgets (z. B. Klassenkasse, Vereinskonto) zu verwalten, wird gegeben.		

⁵⁴) Deliberation (lat. Waage): Argumentation, Abwägung und vernunftorientierte kollektive Entscheidung über alternative Problemlösungen (Sliwka, 2008).

⁵⁵) Sporthelfer_in: Speziell ausgebildete Schüler_innen gestalten innerhalb und außerhalb von Schule Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote. Die Ausbildung entspricht 30 Lehrereinheiten.

AUTONOM-EXPANSIVE zivilgesellschaftliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Entwicklungs- und Bildungsaufgaben	Bildung aus individueller Perspektive Mit zunehmender Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie wird selbstständiges Handeln vordergründig. Dazu zählen unter anderem die eigenverantwortliche Rolle als Konsumierende und in vielen Fällen auch als Arbeitnehmende sowie als Bürger_innen in einer Gesellschaft. Entsprechend wächst das Interesse an gesellschaftlichen Fragen und oft auch die Bereitschaft, sich politisch zu engagieren (z. B. Umweltschutz, Gerechtigkeit). Auch komplexere politische Sachverhalte werden nun erfasst und politische Phänomene können differenziert betrachtet werden. Ein eigenes politisches Urteil bildet sich heraus. Mit der Fähigkeit zur kritischen Reflexion können eigene Positionen und Meinungen differenzierter begründet werden, wenn sie in verschiedenen Situationen eingebracht werden. Dies schließt eine differenzierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt und eine Sensibilität für Stereotype ein, indem z. B. ein vorurteilsfreier Umgang mit sexueller Vielfalt und eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen etc. möglich werden.	Soziale Beziehungen und Austauschprozesse Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen verlieren in ihrer Rolle als Moderierende zunehmend an Bedeutung; als emotionale Basis bleiben sie wichtig. Peers treten Ratgebend und unterstützend in den Vordergrund. Erste Partnerschaften werden bewusst und eigenverantwortlich gestaltet. Gemeinsames – auch provokantes – Hinterfragen, kritisches Beleuchten von Themen, die über das eigene (Wohl-) Befinden hinausgehen, werden nun bewusst gesucht. Dabei ist es wichtig, dass Kontakte zu vielfältigen Gruppen möglich sind, um die Diversität der Gesellschaft wahrnehmen zu können.	Umweltbereiche und Umweltausschnitte Umwelten und Räume werden nunmehr weitestgehend selbstständig genutzt. Wichtig bleibt, dass vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden sind, damit echte Partizipation gelebt und Verantwortung übernommen werden kann. Dies kann weiterhin in Institutionen, in gezielt geschaffenen Lernumgebungen oder im Alltag in der selbst gesuchten Auseinandersetzung mit Politik und (globaler) Gesellschaft in ihrer Vielfalt geschehen.
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Inhalte, Themen und Ansprüche aus individueller Perspektive Weiterhin wichtig sind Angebote, in denen schulische und außerschulische Bereiche kooperieren, um selbstständig selbstgewählten Projekten nachgehen zu können. Werden diese vielfältigen Erfahrungen hinsichtlich Interaktion, Verantwortung, Selbstwirksamkeit u. ä. reflektiert, erweitert sich das „Bild von sich selbst“ als aktives Gesellschaftsmitglied.	Unterstützende Interaktionen und Kommunikationsformen Wichtig bleiben Bezugspersonen, die Eigenaktivität forcieren und wertschätzendes individuelles Feedback geben. Unterstützend agieren Bezugspersonen, wenn sie konsequent eine Kommunikations- und Konfliktkultur einfordern, die gegenseitiges Ernstnehmen, konstruktive Lösungsorientierung sowie begründetes Argumentieren und Diskutieren ermöglicht.	Unterstützende räumliche und materielle Rahmenbedingungen Benötigt werden Räume, die frei zugänglich und selbst gestaltbar sind. Alltagsräume werden ohne Erwachsene aufgesucht. (Berufs-)Schule und Vereinsstrukturen bleiben für die Interaktion mit anderen sowie für eine demokratische Teilhabe bedeutsam. Benötigt wird weiterhin auch der Zugang zu Materialien und

AUTONOM-EXPANSIVE zivilgesellschaftliche Bildung

AUTONOM- EXPANSIVE Bildung	Dimensionen von Bildung		
	personal	sozial	sachlich
Welche Ansprüche haben Kinder und Jugendliche auf Bildung?	Bewusst gestaltete Arrangements wie z. B. Gremien, Räte ermöglichen, demokratische Fähigkeiten weiterzuentwickeln und zu leben. Anlässe zur Auseinandersetzung können weiterhin Themen wie Macht, Konsum, Umweltschutz, gesellschaftliche Vielfalt oder politische Beteiligung sowie politische Wirksamkeit sein. Eigene Wertvorstellungen in der pluralen Gesellschaft werden hinterfragt und ausdifferenziert.	Es bedarf Angebote, die eine gemeinsame (politische) Auseinandersetzung mit nationalen und globalen Themen wie z. B. Flüchtlingsströme, Altersarmut und Lohngrenzen beinhalten. Erwachsene orientieren sich an den Rechten von Kindern und Jugendlichen, wie sie u. a. in der UN-Kinderrechtskonvention definiert sind. Zudem beziehen sie Kinderrechte und deren Reflexion im Alltag ein. Sie leben eine Kultur, die den Zugang zu gesellschaftlicher Vielfalt ermöglicht und Ausgrenzungen ablehnt.	Medien, mit denen Kinder und Jugendliche komplexe Themen über eigene alltägliche Erfahrungen hinaus erleben können. Die Materialien und Medien gewähren dabei tiefgründigere Einblicke in gesellschaftliche Vielfalt.
Welche konkreten Lernarrangements können ermöglicht werden?	Mögliche alltägliche und pädagogisch strukturierte Situationen • In Interviews werden Erwachsene/ ältere Bezugspersonen befragt: Was ist Dir in Deiner Arbeit/Deinem Beruf wichtig? (Transparenz, Arbeitszeit, Gehaltszahlung, Arbeitsorganisation, innerbetriebliche Entscheidungsfindung) Was wäre, wenn es keinen Chef gäbe, sondern alle gleichberechtigt verantwortlich wären? • Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, im Regionalradiosender über Themen wie z. B. Abwanderung von (jungen) Menschen aus Thüringen oder über gute Beispiele von Nachhaltigkeit (Tauschbörsen für Bekleidung, Stadtteilgärten) zu berichten; Meinungsumfragen o. ä. vorzustellen. • In Gesprächen mit Verbänden, aber auch innerhalb der Klasse etc., wird die Lebenssituation von LSBTTIQ*⁵⁶-Menschen thematisiert. • In Projekten werden gesellschaftliche Normen kritisch analysiert (Geschlechterbilder, sexuelle Normen etc.) und Stereotype in Medien und Kultur thematisiert. • In Gremien, Räten, Diskussionsrunden etc. werden wichtige Belange der Gruppe ausgehandelt, abgestimmt, Verantwortlichkeiten verteilt usw. • Es gibt die Möglichkeit, in lokalen Zeitungen über Themen wie z. B. Personalsituation an Schulen/ Hochschulen zu berichten. • In Interviews werden Abgeordnete des eigenen Wahlkreises befragt, z. B.: Wie unterstützt „Partei xy“ Kinder- und Jugendarbeit vor Ort? Die Ergebnisse werden veröffentlicht. • Es wird die Möglichkeit geschaffen, sich in (lokal)politischen Belangen, z. B. hinsichtlich der Freizeit- und Berufsangebote, für Menschen mit Behinderung zu engagieren. • In sog. „Experten-Talkshows“ werden unterschiedliche Positionen zu Streitfragen wie z. B. „Darf man Tiere essen?“, „Wie weit darf Religionsfreiheit gehen?“ diskutiert, rationale Urteilsbildung unterstützt und Argumentationsfähigkeit entwickelt. • Ausstellungen wie z. B. „Worldpress-Foto“ werden reflektiert. • Über Rückmeldemethoden wie z. B. Skalenbewertung, Zielscheibe oder schriftliches Feedback (Das behalte bei/Das wünsche ich Dir) werden individuelle Einschätzungen zu Themen wie z. B. Kooperation in Gruppenarbeiten und Lernklima gegeben. • Über internetbasierte Methoden (ePartizipation) können kommunale Prozesse mitgestaltet werden (z. B. Projekt „Youthpart #lokal“). • In einem Theaterstück werden Flüchtlingsschicksale aufgegriffen, um sich kritisch mit Vorurteilen auseinanderzusetzen und sich mit Ursachen wie Krieg, Armut und politische Verfolgung zu beschäftigen. • Unternehmerisches Handeln wird in Projekten ausprobiert (z. B. Schülerfirma).		

⁵⁶) Abkürzung für lesbisch-schwul-bisexuell-transsexuell-transgender-intersexuell-queer; das Sternchen (*) steht für weitere Menschen, die sich in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht in diesen Begriffen wiederfinden.

Literatur

- Becker, G. (2008). **Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte.** Beltz.
- Council for Cultural Cooperation (CDCC), Audigier, F. (2000). **Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship.** Verfügbar unter www.corte-roncati.it/sites/default/files/norme/2000%2006%2026%20Audigier_0.pdf [20.06.2015]
- Eurydice European Unit (2005). **Citizenship Education at School in Europe.** Verfügbar unter www.eurydice.org. [20.06.2015]
- Hansen, R. & Knauer, R. (2014). **Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern.** Verlag BertelsmannStiftung.
- Himmelmann, G. (2005). **Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.** Schwabach: Wochenschau Verlag.
- Himmelmann, G. (2005). **Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze.** Berlin.
- Himmelmann, G. (2007). **Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft.** Schwabach: Wochenschau Verlag.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). **Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.** Verfügbar unter www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.html
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). **Entwicklungspsychologie.** Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- RAA Brandenburg (Hrsg.) (2008). **Hands Across the Campus. Demokratie gemeinsam erleben. Eine Handreichung für Multiplikatoren.** Potsdam.
- Reinhardt, S. (2004). Demokratie-Kompetenzen. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), **Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“.** Berlin.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H-C. (2010). **Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen.** Verfügbar unter bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf [26.06.2015]
- Selman, R. L. (1984). **Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen.** Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sliwka, A. (2008). Demokratiepädagogik in der Schule. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), **Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch.** Wiesbaden: VS-Verlag.
- Taylor, C. (1995). **Das Unbehagen an der Moderne.** Frankfurt: Suhrkamp.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens á la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), **Das Konsensproblem in der politischen Bildung** (S. 179-180). Stuttgart.

3 | Qualität, Professionalität und Qualitäts- management

Das Qualitätsverständnis des Bildungsplans orientiert sich an den Bedingungen, die Kinder und Jugendliche für ihre individuelle positive Entwicklung benötigen. Die Qualität⁵⁷ einer Bildungsinstitution wird dadurch bestimmt, wie ihre Mitglieder ihren Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag konzeptuell formulieren und ausgestalten. Zur Sicherung der Qualität dient der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre als Grundlage für die Gestaltung, Kommunikation und Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. In diesem Kapitel werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Bildungsinstitutionen und Bildungsakteur_innen durch reflektiertes Handeln auf unterschiedlichen Ebenen ein pädagogisches Qualitätsverständnis und -management (weiter-)entwickeln können.

⁵⁷⁾ Der Qualitätsbegriff wird oft mit Positivem verbunden, ist jedoch zunächst wertneutral. In den Normenreihen ISO verwendet, bezieht sich Qualität auf zwei Aspekte eines Objektes/einer Einheit: auf Qualitätsmerkmale (Eigenschaften eines Produktes, Prozesses oder einer Tätigkeit) und auf Qualitätsforderung (Eignungsfeststellung unter festgelegten Kriterien).

Unter guter pädagogischer Qualität werden Angebote und Aktivitäten verstanden, die „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen sowie die Familien bzw. Erziehungsberechtigten in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 1998).

Was verstehen wir unter pädagogischer Qualität?

Wichtige Perspektiven auf pädagogische Qualität sind:

- Strukturqualität (Rahmenbedingungen und Vorgaben),
- Orientierungsqualität (individuelle Überzeugungen bzw. Haltungen der pädagogisch Tätigen),
- Prozessqualität (die Art und Weise der Umsetzung pädagogischer Angebote und damit auch Gestaltung der Interaktionen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und mit pädagogisch Tätigen),
- Wirkungsqualität (die Ergebnisse von Bildungsprozessen und der Grad der Zufriedenheit aller am Bildungsprozess Beteiligten).

Die Entwicklung pädagogischer Qualität ist immer auf konkrete Felder pädagogischer Praxis bezogen und beinhaltet u. a. auch die Beschreibung, Erfassung und Bewertung von Bildungsprozessen.

Was sind wichtige Bereiche von Qualität und Professionalität?

Arbeitsfelder zur Entwicklung pädagogischer Qualität sind z. B.:

- Professionalität: pädagogisch Tätige als Lernende,
- Erfassung, Beschreibung und Bewertung von Bildungsprozessen,
- Planung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Arbeit,
- Teamleitung und Teamarbeit,
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft,
- Kooperationen mit Institutionen.

Die Entwicklung pädagogischer Qualität bedarf eines ständigen konstruktiv-kritischen Blicks.

Wie können Qualität und Professionalität entwickelt werden?

Mittels Qualitätsmanagement soll die Qualität in pädagogischen Arbeitsfeldern definiert, erfasst, gesichert und weiterentwickelt werden.

Instrumente und Maßnahmen von Qualitätsmanagement sind z. B.:

- Erarbeitung von Konzeptionen,
- Selbst- und Fremdevaluation,
- Fort- und Weiterbildung.

3.1 Pädagogische Qualität



*Das Verständnis, was gute pädagogische Qualität ist und wodurch sie sich auszeichnet, verändert sich stetig. Entsprechend müssen Qualitätskriterien an die sich verändernden Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen angepasst werden. Unter guter pädagogischer Qualität werden im **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** Angebote und Aktivitäten verstanden, die „das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen sowie die Familien bzw. Erziehungsberechtigten in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“⁵⁸.*

⁵⁸) Tietze 1998.

Dabei gelten bestimmte pädagogische Leitgedanken bzw. Grundorientierungen, die im Bildungsplan an verschiedenen Stellen bereits verdeutlicht wurden:

- Freude und Begeisterung erleben (lassen),
- ein inklusives Verständnis von Bildung verfolgen,
- die Würde jedes Kindes und jedes/jeder Jugendlichen wahren,
- Lernen als individuellen Konstruktionsprozess ernstnehmen, der meist in sozialen Zusammenhängen ko-konstruktiv stattfindet,
- Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu Autonomie, zu Verantwortungsbewusstsein und -übernahme unterstützen,
- einen positiven Umgang mit Heterogenität ermöglichen, indem soziale Fähigkeiten in heterogenen Gruppen unterstützt werden,
- Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte erleben (lassen),
- einen reflexiven Umgang mit Medien ermöglichen.

Um pädagogische Qualität beschreiben zu können, wird sie hier systematisch unter vier verschiedenen Perspektiven betrachtet: als Strukturqualität, als Orientierungsqualität, als Prozessqualität sowie als Wirkungsqualität.

Die **Strukturqualität** (die häufig auch als Kontextqualität bezeichnet wird) beinhaltet zunächst die räumlichen, materiellen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen einer Bildungsinstitution. Hinzu kommen Vorgaben u. a. aus Gesetzen, Lehrplänen, dem Bildungsplan und aus Trägerprofilen. Mit der Strukturqualität werden demnach die Rahmenbedingungen erfasst, unter denen die Institution ihren Bildungsauftrag wahrnimmt. Besonders hervorzuheben ist hier die Qualität der Ausbildung der pädagogisch Tätigen.

Die **Orientierungsqualität** umfasst die individuellen Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen der pädagogisch Tätigen, die in den Konzeptionen sichtbar werden sollten und die sich nicht zuletzt in der Bereitschaft zu ständiger Fortbildung widerspiegeln. Die Einstellungen und Haltungen der pädagogisch Tätigen bestimmen maßgeblich die Ausgestaltung der täglichen Praxis mit.

Die **Prozessqualität** betrifft die Art und Weise, wie pädagogische Angebote in Bildungseinrichtungen umgesetzt werden. Hierzu gehören die grundlegenden Prozesse von Bildung, Erziehung und Betreuung, aber auch die Planung und Steuerung sowie die Innovation dieser drei grundlegenden Prozesse. Konkrete Fragen, die sich hier stellen, sind z. B. wie Bildungsinhalte und -angebote ausgewählt werden, wie sie methodisch umgesetzt und wie dabei die vielfältigen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden. Mit der Prozessqualität geraten somit alltägliche Interaktionen und Erfahrungen in den Blick, die Kinder und Jugendliche in ihrer gesamten Entwicklung unterstützen, ihnen emotionale Sicherheit und Freiräume für interessengetriebenes und selbstbestimmtes Lernen sowie darauf abgestimmte vielfältige Anregungen geben. Wertschätzung und Teilhabe sind zentrale Qualitätsmerkmale. Dabei sind neben den Interaktionen zwischen den Kindern und Jugendlichen auch deren Interaktionen mit den pädagogisch Tätigen sowie die Interaktionen der pädagogisch Tätigen mit den Familien gemeint.

Zur **Wirkungsqualität** (die auch als Ergebnisqualität bezeichnet wird) zählt das in den Bildungsprozessen Erreichte, das sich als Ergebnis des pädagogischen Handelns bei Kindern und Jugendlichen beschreiben lässt. Außerdem geht in die Wirkungsqualität der Grad der Zufriedenheit und des Wohlbefindens aller am Bildungsprozess Beteiligten (Kinder, Jugendliche, Eltern, pädagogisch Tätige) ein. Zur Wirkungsqualität zählt auf Seiten der Kinder und Jugendlichen schließlich die ihnen durch Bildung ermöglichte Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben.



3.2 Entwicklungsfelder von Qualität und Professionalität

Die Entwicklung pädagogischer Qualität ist immer auf konkrete Felder pädagogischer Praxis bezogen. Folgende Entwicklungsfelder⁵⁹ werden nun näher betrachtet:

- Professionalität: pädagogisch Tätige als Lernende,
- Erfassung, Beschreibung und Bewertung von Bildungsprozessen,
- Planung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Arbeit,
- Teamleitung und Teamarbeit,
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft,
- Kooperationen innerhalb der Institution, mit anderen Institutionen und dem Umfeld.

Professionalität: pädagogisch Tätige als Lernende

Pädagogisch Tätige sind selbst auch immer Lernende; sie sind reflektierende Praktiker_innen. Dies liegt zum einen im pädagogischen Prozess selbst begründet, in dem jede Situation anders ist und deshalb ständig neu reflektiert und bewertet werden muss. Zum anderen verändern sich nicht nur pädagogische Wissensbestände, Konzepte und Modelle, sondern auch gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen. Ein kontinuierliches Lernen („Lebenslanges Lernen“), das auch Fort- und Weiterbildung einschließt, ist daher erforderlich. Die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Thüringer Bildungsinstitutionen ist in entscheidendem Maße von der Aus-, Fort- und Weiterbildung der in ihnen pädagogisch Tätigen abhängig. Die Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung für entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote obliegt dem jeweiligen Arbeitgeber bzw. Dienstherrn.

Pädagogisch Tätige entwickeln im Laufe ihres Berufslebens durch Ausbildung, persönliche Erfahrungen und Reflexion ihre professionellen Kompetenzen. Professionelle Kompetenz umfasst vor allem Wissen, Können bzw. Handlungsrouninen sowie berufliche Haltungen bzw. berufliches Ethos. Eine wichtige Voraussetzung, um mit Kindern und Jugendlichen kompetent arbeiten zu können, ist eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie. Dies meint ein Reflektieren eigener Lernerfahrungen im Schulsystem oder in anderen Bildungskontexten wie z. B. in der Familie. Auch eine grundsätzliche Offenheit gegenüber neuen sozialen und inhaltlichen Entwicklungen, Lernbereitschaft, Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft, Teamorientierung und Kooperationsbereitschaft, Verantwortungsbereitschaft und vor allem systematische Selbstreflexion über alle Phasen der Aus- und Weiterbildung und die gesamte Berufstätigkeit hinweg sind unabdingbar.

In folgenden Bereichen ist es für pädagogisch Tätige in allen Bildungsinstitutionen wichtig, professionelle Kompetenzen zu entwickeln, kontinuierlich zu erweitern sowie zu reflektieren⁶⁰:

- Entwicklung und Umsetzung einer Reflexionskultur unter Einbeziehung von Kindern bzw. Jugendlichen, Eltern, Familien und von außerinstitutionellen Partner_innen,
- Fähigkeit, Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungstheorien zur Reflexion der Praxis hinzuzuziehen,
- Anwendung von Kenntnissen der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Psychologie und der Sozialpsychologie,

⁵⁹⁾ Die hier genannte Reihenfolge der Entwicklungsfelder pädagogischer Qualität stellt keine Rangfolge dar. Alle Entwicklungsfelder sind gleichermaßen bedeutsam.

⁶⁰⁾ Vergleichend dazu auch entsprechende fachliche Empfehlungen wie z. B. die „Fachliche Empfehlung zu Fachkräften im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe“, Beschluss-Reg.-Nr. 65/12, LJHA, 2012.

- Entwicklung und Umsetzung einer konstruktiven Fehlerkultur (in Bezug auf pädagogisch Tätige untereinander sowie auf Kinder/Jugendliche),
- Kenntnis und Anwendung didaktischer Konzepte und Methoden,
- Gestaltung von sozialen Beziehungen und positivem (Lern-)Klima,
- Anwendung von pädagogischen Verfahren (z. B. Beobachtungsverfahren, Testverfahren),
- Anwendung von Gesprächs- und Beratungsmethoden für Kinder/Jugendliche und für Familien,
- Einsatz von Organisations- und Planungsstrategien,
- Anwendung von Evaluationsmethoden (Methoden zur Einschätzung von Qualität auf institutioneller und individueller Ebene),
- Gestaltung von Übergängen (z. B. im Sinne der „Kindfähigkeit der Schule“⁶¹).

Erfassung, Beschreibung und Bewertung von Bildungsprozessen⁶²

Erfassung und Beschreibung von Bildungsprozessen: pädagogische Beobachtung

Eine präzise und prozessorientierte Beobachtung ist unerlässlich, um Lernausgangslagen zu erfassen und darauf aufbauend Angebote für einzelne Kinder und Jugendliche, aber auch für Gruppen zu planen und umzusetzen. Beobachtungen finden folglich unter einer bildungsbezogenen Fragestellung statt. Sie durchzuführen bedeutet, sich auf einzelne Situationen, auf die beteiligten Kinder und Jugendlichen, auf Prozesse und Abläufe zu konzentrieren, genau hinzusehen und genau hinzuhören. Sie sind hilfreich, um individuelle Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendliche transparent zu machen und um die aktuelle pädagogische Qualität der Bildungsangebote zu beschreiben. Die Ergebnisse von Beobachtungen werden in einer Dokumentation festgehalten. Sie bilden den Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln und geben Rückmeldungen über Ergebnisse sowie Anstöße für (weitere) pädagogische Planungen und Umsetzungen.

Beobachtet wird, um:

- mit Kindern und Jugendlichen über ihr Handeln und Erleben in Austausch zu kommen,
- die aktuellen Bedürfnisse, Themen und Interessenslagen jedes Kindes und jedes/jeder Jugendlichen wahrzunehmen und zu verstehen,
- Lern- und Entwicklungsstände von Kindern und Jugendlichen zu erkennen bzw. kontinuierlich zu beschreiben,
- Ressourcen, Stärken, Potenziale und Entwicklungsfelder von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben,
- im Team/Kollegium gemeinsam die Entwicklung und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu reflektieren,
- pädagogische Zielstellungen und entsprechende Angebote im Team unter Berücksichtigung der Materialbereitstellung und Raumgestaltung zu entwickeln, die die Themen der Kinder und Jugendlichen aufgreifen,
- Transparenz der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten,
- die Wirksamkeit der eigenen Angebote zu überprüfen,
- mit anderen pädagogisch Tätigen und Institutionen in Austausch zu kommen,
- mit Eltern bzw. den Sorgeberechtigten in Austausch über den Entwicklungsverlauf des Kindes/des/der Jugendlichen zu kommen,
- Eltern und Sorgeberechtigte informieren und beraten zu können und mit ihnen gemeinsame Ansätze der Unterstützung der Bildungsprozesse zu entwickeln.

⁶¹) „Schule muss fähig sein, die Kinder individuell da abzuholen, wo sie in ihrer Entwicklung sich befinden, und sie muss sie bei ihrer weiteren Entwicklung unterstützen. Schulfähigkeit ist die Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden. Oder pointierter: Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule.“ (Bartnitzky 2008).

⁶²) Der Einsatz der unterschiedlichen Instrumente und Maßnahmen zur Erfassung, Beschreibung und Bewertung von Bildungsprozessen muss dem jeweiligen Berufsfeld angemessen sein.

Für eine angemessene Unterstützung von Bildungsprozessen müssen pädagogisch Tätige versuchen, sich den Wirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen immer wieder neu zu nähern und diese ernst zu nehmen. Dies erschließt sich beispielsweise über ihr Verhalten (Fragen, Spielinhalte, Beteiligung oder Rückzug, Kleidung/Erscheinungsbild, Musik usw.) und über die Produkte ihres Tätigseins (wie z. B. Zeichnungen, Erzählungen, Vorträge, Werkstücke).

Beobachten ist daher unabdingbar für das Verstehen von Kindern und Jugendlichen und vermittelt Hinweise darauf, was Kinder und Jugendliche wie tun, welche Interessen und Bedürfnisse sie haben und wie sie diese mitteilen und umsetzen. Ist das Verstehen von Kindern und Jugendlichen Schwerpunkt der Beobachtungen, sind nicht-normorientierte Beobachtungsverfahren⁶³ unerlässlich.

Da subjektive Anteile in die Beobachtung einfließen (sogenannte Wahrnehmungsverzerrungen oder -fehler), ist es notwendig, die eigene Wahrnehmung mit der Wahrnehmung anderer im Team/Kollegium oder aus anderen Institutionen sowie mit den Eltern abzugleichen. So können sich die Erwachsenen der Wirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Perspektiven annähern. Dabei sind Beobachtungen von Interpretationen zu trennen. Pädagogisches Beobachten unterscheidet die folgenden Ebenen:

1. **Sachverhalt:** Welche Verhaltensweisen lassen sich beobachten (genaue und wertfreie Beschreibung)? Welche Verhaltensweisen lassen sich in einer bestimmten Situation beobachten? Wie oft zeigt das Kind/der/die Jugendliche ein bestimmtes Verhalten?
2. **Interpretation:** Was vermute ich, wie sich das Kind/der/die Jugendliche fühlt? Was vermute ich, was die Themen des Kindes/des/der Jugendlichen sind?⁶⁴
3. **Fachliche Reflexion (im Team/Kollegium):** Welche verschiedenen Sichtweisen gibt es, um das Verhalten zu erklären? Welche Schlüsse ergeben sich daraus für das pädagogische Handeln? Welche weiteren Fragen ergeben sich aus der Beobachtung?

Mit ihrer Reaktion auf die pädagogischen Angebote signalisieren Kinder und Jugendliche, ob die Schlüsse, die aus den Beobachtungen gezogen wurden, eine angemessene Antwort auf die Bildungsinteressen der Kinder und Jugendlichen sind. Reagieren Kinder und Jugendliche nur mit geringem oder keinem Interesse, dann sind pädagogisch Tätige und Bezugspersonen aufgefordert, ihre fachlichen Deutungen und Planungen neu zu überdenken. Wichtig dabei ist eine **Ressourcenorientierung** (anstatt eines Defizitblickes): Es ist wenig sinnvoll, das „Gescheiterte“ zu isolieren und im speziellen Training „umbauen“ zu wollen. Erfolgreicher ist, Kindern und Jugendlichen individuell zugeschnittene Herausforderungen und Anlässe zu bieten, damit sie selbst an ihren Entwicklungsfeldern arbeiten können.

Für eine umfassende pädagogische Lernstandserhebung ist eine Mischung der Verfahren – normorientierte/nicht-normorientierte Beobachtungsverfahren sowie formelle und informelle Testverfahren – von Vorteil (vgl. Kasten **Formelle und informelle Testverfahren**).⁶⁵

Erfassung und Beschreibung von Bildungsprozessen: Dokumentation

Eine kontinuierliche Dokumentation von Beobachtungen ist für eine professionelle (Selbst-)Reflexion unerlässlich. Mit Hilfe eines guten Dokumentationssystems gelingt es den pädagogisch Tätigen sowie der Bildungsinstitution, ihre Professionalität und Qualität nach außen sichtbar zu machen. Dokumentationssysteme stellen die Bildungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen dar und bieten somit die

⁶³ Andres und Laewen unterscheiden zwei Formen der Beobachtung: „Zum einen kann die **Beobachtung als Messinstrument** eingesetzt werden, d. h. über in aller Regel vorformulierte Fragen wird das beobachtbare Verhalten von Kindern auf Übereinstimmung von Normvorstellungen überprüft.“ (2004, S. 140). Dabei wird das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zumeist an definierten Altersnormen und Lernzielen abgeglichen. Zum anderen kann **Beobachtung als nicht-normative Beschreibung** von Verhalten eingesetzt werden. Diese ressourcenorientierten Ansätze gehen von der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen aus und zielen auf die Stärkung individueller Potenziale und Profile. Das Kind/der/die Jugendliche selbst wird hierbei als Bezugsrahmen gesehen. Es geht entsprechend um das „Zusammentragen und Festhalten von Informationen, die eine nachträgliche reflektierte Deutung des beobachteten Verhaltens ermöglichen.“ (Andres/Laewen 2004, S. 140).

⁶⁴ Andres und Laewen nutzen hier noch einen Zwischenschritt: Vor der „Interpretation“ kommt die „Wahrnehmung eigener Gefühle“ (Was macht die Situation mit mir?). Wenn pädagogisch Tätige sich bewusst werden, welche Gefühle die beobachteten Situationen bei ihnen auslösen, sind sie besser in der Lage, differenzierte Schlüsse für ihr pädagogisches Handeln zu ziehen.

⁶⁵ Vgl. auch „Fachliche Empfehlung zur Gestaltung von individuellen Lernprozessen im Kontext der individuellen Abschlussphase an Thüringer Schulen“

Möglichkeit, mit den Kindern und Jugendlichen oder deren Eltern und Familien in Austausch zu treten bzw. sie zu informieren und zu beraten. Zudem bieten diese Dokumentationen eine geeignete Basis für die Zusammenarbeit und den fachlich reflektierten Austausch mit den pädagogisch Tätigen anderer Institutionen (Schule, Jugendamt, Berufsberater_innen usw.). Dokumentation hat allerdings auch Grenzen: Es geht nicht darum, den Großteil des Tages zu verschriften oder das Leben von Kindern und Jugendlichen lückenlos zu erfassen.

Die Dokumentation von Bildungsprozessen kann aus zwei Perspektiven heraus vorgenommen werden: als professionelle Dokumentation der Erwachsenen und als Selbstreflexionen der Kinder und Jugendlichen:

Selbstreflexionen und -berichte wie Lerntagebücher, kontinuierliche Notizen, Sammlungen, Portfolios, der Thüringer Berufswahlpass usw. bieten dem Kind oder den Jugendlichen die Möglichkeit, Erlebtes und Erlerntes zu sichern, als Anlass für neue Fragestellungen zu nutzen oder um sich neuen Themen zuzuwenden. Selbstberichte sind zugleich Ausdruck einer individuellen Bildungsbiografie, in der sich die Einmaligkeit jedes einzelnen Kindes und jedes/jeder einzelnen Jugendlichen widerspiegelt. Sie sind Begleiter der Zeit in der Kindertageseinrichtung, in der Schule sowie in der Berufsausbildung und erzählen den Kindern bzw. Jugendlichen aus ihrem Leben als Kindergartenkind, als Schulkind, als Auszubildende(r) von ihren Stärken, Fragen, Gedanken und ihrer Sicht auf die Welt. Kinder und Jugendliche werden dadurch angeregt, ein Bewusstsein für die eigene Bildungsbiografie zu entwickeln. Selbstberichte können sich beispielsweise auf die folgenden Themen und Aktivitäten beziehen:

- das Kind bzw. der/die Jugendliche, seine/ihre Familie, seine/ihre Freunde (Selbstporträts; Darstellung der Familie und von Menschen, die ihm/ihr wichtig sind; Fotos usw.),
- Sammlung von Aktivitäten in der Bildungsinstitution (Zeichnungen, Videos, Gesprächsaufnahmen, Fotos usw.),
- Aktivitäten außerhalb der Bildungsinstitutionen (z. B. in Vereinen, Jugendgruppen),
- Erfahrungen in berufsbezogenen Praktika,
- verschiedene Entwicklungswege (z. B.: „Was mich zur Zeit beschäftigt“; „Das sind meine Stärken“),
- Übergangssituation in die Grundschule, in die weiterführende Schule, in die Berufsausbildung („Meine Gedanken über die Schule“, „Meine Erwartungen an meine Ausbildung“),
- (spontane) Beobachtungsnotizen,
- Gesprächsnotizen mit den Eltern.

Professionelle Dokumentation: In der Dokumentation der pädagogisch Tätigen werden die aus den (diagnostischen) Zugängen erkannten Sachverhalte (wie Entwicklungs- und Lernstände), die Erklärungen möglicher Ursachen und die Bewertungen dargestellt. Dies kann in zeitlicher Reihenfolge (chronologisch) geschehen, um Entwicklungsschritte, Erschwernisse und Perspektiven genau nachvollziehen zu können. Diese Dokumentationen dienen als Grundlage fachlichen Austauschs – um z. B. Doppeltestungen zu vermeiden- und zugleich auch der Bestimmung eventuell erforderlicher besonderer pädagogischer Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten.

Bewertung von Bildungsprozessen

Im Bereich der formalen Bildung (insbesondere der Schule) wird neben der Dokumentation von Lern- und Entwicklungsständen auch die Bewertung bedeutsamer.

Formelle und informelle Testverfahren

Neben Beobachtungsverfahren finden verschiedene Testverfahren Anwendung. Es kann zwischen formellen und informellen Testverfahren unterschieden werden. **Formelle Testverfahren** sind normorientiert, d. h. die Testleistungen einzelner Kinder oder Jugendlicher werden mit den Durchschnittsleistungen (Norm) einer Bezugsgruppe (Altersgruppe oder Schulkasse) ins Verhältnis gesetzt. Diese standardisierten Verfahren finden Anwendung, um idealerweise z. B. individuelle Lernpotentiale von Kindern und Jugendlichen zu verdeutlichen und nicht, um eine Platzierung oder Rangfolge von Kindern und Jugendlichen zu ermitteln.

Informelle Tests werden üblicherweise durch Pädagog_innen (z. B. durch Lehrende in der Schule) selbst konstruiert. Sie erfassen den Lernstand als Ergebnis der geplanten Bildungsangebote (z. B. mittels Klassenarbeiten) und machen diese für das weitere pädagogische Vorgehen nutzbar.

Bezugsnormen für die Einschätzung von Entwicklungs- und Lernständen

Die Feststellung und Beurteilung von Entwicklungs- und Lernständen kann sich an unterschiedlichen Bezugsnormen orientieren. Die **soziale Bezugsnorm** orientiert sich an den Leistungen einer Gruppe (z. B. Kindergartengruppe oder Klasse) und positioniert das Individuum in Bezug auf den Mittelwert der Gruppe. Sie nimmt dabei keinen Bezug auf die Lernziele insgesamt. Die **individuelle Bezugsnorm** fokussiert auf Entwicklungs- und Lernverläufe der einzelnen Kinder und Jugendlichen. Die sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm orientiert sich an festgelegten (Test-) Kriterien. Voraussetzung ist, dass für jede Testung klare Kriterien vorliegen, mit Hilfe derer sich angeben lässt, in welchem Ausmaß sie erreicht wurden.

Jede Bezugsnorm hat bestimmte Vor- und Nachteile. Im Bildungskontext ist es sinnvoll, sich nicht nur auf eine Bezugsnorm festzulegen, sondern sie je nach Anlass und Zielsetzung des (diagnostischen) Verfahrens zu variieren.

Die Leistung der Kinder und Jugendlichen wird dabei mit einer entsprechenden Bezugsnorm (vgl. Kasten **Bezugsnormen für die Diagnose von Entwicklungs- und Lernständen**) in Verbindung gesetzt. Im formalen Bildungssystem sind Ziffernnoten die am meisten verbreitete Form der Bewertung⁶⁶. Um Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsprozessen gut zu unterstützen, ist es jedoch notwendig, differenzierte Formen der Bewertung zu verwenden, wie z. B. ausführliche verbale Beurteilungen, die sich am individuellen Lernprozess orientieren (vgl. Kasten **Notenbasierte Bewertung und alternative Verfahren**).

Pädagogische Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen gewinnen in Übergangssituationen besondere Bedeutung: Der in einer Bildungsinstitution dokumentierte Entwicklungsstand stellt die Lernausgangslage der Kinder bzw. Jugendlichen in der jeweils folgenden Bildungsinstitution dar. Deshalb ist es erforderlich, dass die in den verschiedenen Institutionen pädagogisch Tätigen auf jeweils anschlussfähige Formen der Beobachtung und Dokumentation zurückgreifen können und dies auch tun. D. h.: Besonders am Übergang kommt es auf die Kooperationsfähigkeit der beteiligten Professionen an – ein Handeln auf Augenhöhe schließt ein, die Dokumente der jeweils vorausgegangenen Bildungsinstitution ernst zu nehmen und diese als eine Grundlage der eigenen pädagogischen Arbeit zu nutzen.

Planung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Arbeit

Planung, Gestaltung und Reflexion pädagogischer Arbeit gehören zum professionellen Selbstverständnis von pädagogisch Tätigen und sind damit Kernaufgaben pädagogischen Handelns.

Ausgangspunkte für pädagogische Planungen (Vorhaben) sind Analysen (z. B. durch Beobachtung, Befragung) der Lebens- und Bildungssituation der Kinder bzw. Jugendlichen unter drei Schwerpunkten:

Personale Dimension: Über welche Möglichkeiten verfügen Kinder und Jugendliche, sich selbst aktiv in den Bildungsprozess einzubringen? Wie ist der individuelle Entwicklungsstand? Welche Bedürfnisse, Interessen und Ziele haben sie? Was möchten sie? Welches ist ihr „Thema“?

Soziale Dimension: Welche sozialen Beziehungen und Interaktionsprozesse unterstützen die Aktivität von Kindern und Jugendlichen, fordern sie heraus, sind notwendige Bedingungen für Bildungsprozesse?

Sachliche Dimension: Welche sachlich-kulturellen Gegebenheiten im Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen liegen vor? Welche räumlichen und materiellen Bedingungen existieren?

Auf der Grundlage dieser Ist-Stands-Analysen ist es möglich, die jeweils nächsten Entwicklungsschritte und Lernprozesse der Kinder bzw. Jugendlichen planvoll zu begleiten und die Lernenden dabei entwicklungsangemessen in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einzubeziehen. Je nach pädagogischer Zielsetzung (Wirkungsabsicht) wird bei der Planung die personale, soziale und sachliche Dimension von Bildung berücksichtigt. Die in den Tabellen für die einzelnen Bildungsbereiche (vgl. Kapitel 2) exemplarisch genannten Bildungsinhalte und Settings sollen pädagogisch Tätige in ihrer professionellen Arbeit anregen und unterstützen. Sie stellen eine Auswahl von möglichen Inhalten dar, auf die sich die Planung beziehen kann.

⁶⁶) Weinert 2002.

Zu den Aufgaben von pädagogisch Tätigen gehört neben der Planung auch die Gestaltung von pädagogischen Angeboten und Förderansätzen sowie eine Reflexion und kritische Einordnung des eigenen professionellen Handelns. Der **Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre** (bzw. in Schulen vor allem auch die Lehrpläne für die verschiedenen Schularten) bildet dabei die Grundlage. Bei der Umsetzung pädagogischer Settings gilt es – angepasst an die Bildungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen – vor allem folgende Gestaltungselemente zu berücksichtigen:

- thematische Gestaltung (personale Dimension),
- Struktur der Beziehungen wie z. B. Arbeits- und Interaktionsformen, Rituale, Regeln (soziale Dimension),
- räumlich-materielle Gestaltung (sachliche Dimension),
- methodische Gestaltung sowie
- zeitliche Gestaltung (z. B. Dauer und Rhythmisierung).

Eine anregungsreiche Umwelt ist die Grundlage für selbstständige Bildungsprozesse, für Erkunden, (Nach-)Forschung, Entdecken, Experimentieren und Ausprobieren. Der Tag bietet dazu vielfältige Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, spontan, durch Erwachsene angeregt, mit oder ohne Unterstützung Aktivitäten auszuwählen und ihnen interessiert, forschend, erkundend und gestaltend nachzugehen. Der gesamte (Tages-)Ablauf ist gemeinsam mit Kindern bzw. Jugendlichen zu gestalten: wie z. B. Spiel, Planung und Verwirklichung von Projekten, Übernahme von Aufgaben, Pflichten und Verantwortung, individuelle Lernangebote, Schaffung von Erfahrungsräumen, in denen gemeinsam gelernt werden kann. Diese Komplexität ist gedanklich zu strukturieren. Für pädagogisch Tätige ist mit Blick auf jede geplante Aktivität zu berücksichtigen, dass sie von Kindern und Jugendlichen eher angenommen wird, wenn sie für sie subjektiv sinnvoll und bedeutsam, nicht zu einfach und nicht zu schwierig ist und wenn ihre Leistungen beachtet und wertschätzend kommentiert werden.

Einige Bildungsprozesse können nicht geplant, sondern lediglich in der „Rückschau“ reflektiert werden. Pädagogisch Tätige haben dazu z. B. in Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre individuellen Bildungsprozesse bewusst zu machen und sie in die weitere Planung von Bildungsangeboten einzubeziehen.

Teamleitung und Teamarbeit

Die Qualität der Bildungsinstitution wird maßgeblich durch die Leitung des Teams/Kollegiums beeinflusst. Leitungskräfte haben daher im Qualitätsmanagement und bei der Ausgestaltung des Bildungsauftrags der Institution eine Schlüsselrolle. Sie sorgen dafür, dass eine fortlaufende Teamentwicklung durch gemeinsame Absprachen, Beratungen, Planungsarbeiten und Teamschulungen möglich ist. Erforderlich hierzu sind:

- die Motivierung der Teammitglieder,
- die Beratung und Unterstützung der einzelnen Teammitglieder,
- die verbindliche und transparente Aufgabendelegation und Ergebnissrückkopplung an die Teammitglieder,
- das Personalmanagement (Mitarbeitergespräche, Teamsitzungen, Fortbildung usw.),
- die Klärung der Verantwortlichkeit für die Initiierung und Anleitung von Organisations- und Qualitätsentwicklung,
- die Weiterentwicklung der Konzeption bzw. des Programmes der Bildungsinstitution,
- die Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit.

Notenbasierte Bewertung und alternative Verfahren

Wie Forschungsbefunde seit Jahrzehnten zeigen, geben Noten oft wenig detaillierte Auskunft über Bildungsverläufe (z. B. individuelle Kompetenzzuwächse) und Lernstände (wie z. B. Stärken und Schwächen) der Kinder und Jugendlichen. Sie sind anfällig für Verzerrungen und Verfälschungen, vor allem aufgrund mangelnder Beachtung von Gütekriterien und zahlreicher Urteilsfehler. Zudem kann dieselbe Leistung in unterschiedlichen Lerngruppen (zwischen Schulen, aber auch zwischen Klassen innerhalb derselben Schule) und von verschiedenen pädagogisch Tätigen sehr unterschiedlich bewertet werden (soziale Bezugsnorm, siehe oben). Gleichzeitig bestimmen jedoch Noten die Bildungsverläufe und -chancen von Kindern und Jugendlichen wesentlich. Im Sinne einer möglichst guten und gerechten Unterstützung von Bildungsprozessen müssen deshalb auch alternative Verfahren wie z. B. verbale Beurteilungen und Portfolios in den Blick genommen werden.

Für die Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen ist gelingende Teamarbeit eine wichtige Voraussetzung.

Die Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungsauftrags auf der Grundlage des **Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre** bzw. im schulischen Bereich vor allem auch auf Grundlage der Lehrpläne ist eine gemeinsame Aufgabe des Gesamtteams (Teamleitung und Teammitglieder). Dazu gehören u. a. Verständigungsprozesse, klare und transparente Aufgaben, Übernahme von Verantwortlichkeiten sowie Zeiten und Räume, in denen dies möglich ist. Alle Teammitglieder entwickeln gemeinsam das Leitbild sowie die Konzeption der Bildungsinstitution und vertreten es nach außen. Sie zeigen Eigeninitiative für Veränderungen und beteiligen sich an Steuerungs- und Entwicklungsprozessen.

Zentrales Element der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit sind die Bemühungen um die Etablierung bzw. Beförderung einer Kultur der professionellen Kooperation. Gelingende Teamarbeit ist ein wichtiges Merkmal lernender Organisationen und damit zentraler Bestandteil von Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen. Die Fähigkeit, im Team zu lernen, erfordert Offenheit, Diskussionsbereitschaft und Kritikfähigkeit. Insbesondere die Thematisierung von Überzeugungen, ggf. Widerständen, des beruflichen Selbstverständnisses sowie Vorstellungen von Bildungsqualität sind elementarer Bestandteil von Diskussionen im Team. Professionelle Teams arbeiten effektiv auf gemeinsame Ziele und Aufgabenstellungen hin, sind kritisch-reflexiv und passen ihr Vorgehen an Veränderungen und Bedarfe an. Die gemeinsame Zielformulierung, Regeln sowie eine verbindliche Festlegung von Organisations- und Handlungsstrukturen kennzeichnen gelingende Teamarbeit. Pädagogisch Tätige sind dabei zugleich Vorbilder für Kooperationen der Kinder und Jugendlichen.

Pädagogisch Tätige verschiedener Professionen pflegen im Umgang miteinander sowie in ihrem pädagogischen Handeln häufig recht unterschiedliche Kulturen. Man „weiß wenig vom anderen“; dies trägt dazu bei, den anderen Professionellen als fremd wahrzunehmen, seine bzw. ihre Sprache nicht zu verstehen und eher mit Vorbehalten gegenüber diesen anderen Perspektiven zu reagieren. Daher ist eine Begleitung und Moderation von Kooperationen zwischen pädagogisch Tätigen aus verschiedenen Bildungsinstitutionen ein wesentlicher Gelingensfaktor für Qualitätsentwicklung. Moderator_innen können den Kooperationsprozess sowie die Netzwerkarbeit in allen Phasen unterstützen, z. B. durch Projektmanagementmethoden für die Zusammenarbeit (Zielvereinbarung, Zeit- und Maßnahmenplanung, Dokumentation des Arbeitsprozesses, Reflexion und Auswertung der Aktivitäten etc.), damit eine verlässliche Basis für die Entwicklung pädagogischer Konzepte und Maßnahmen entsteht.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern bzw. Familie und professionell pädagogisch Tätigen basiert auf drei wesentlichen Komponenten: auf Vertrauen, auf Respekt und auf gemeinsamen Zielen. Vertrauen und Respekt sind einerseits Voraussetzungen und andererseits Ergebnisse von Zusammenarbeit. Beide Komponenten entwickeln sich zunehmend im Verlauf gemeinsamer Erfahrungen. Es ist die Aufgabe der pädagogisch Tätigen, diese gemeinsamen Erfahrungen zu initiieren und gemeinsam mit den Sorgeberechtigten auszugestalten. Vertrauen und Respekt sind mit Einstellungen und Haltungen verbunden, die Kinder und Jugendliche positiv beeinflussen: Erleben sie gegenseitige Wertschätzung und Achtung der Erwachsenen, so unterstützt dies die Anerkennung zwischen allen Beteiligten. Wichtige Grundlagen der Zusammenarbeit sind zudem Gesprächs- und Beratungskompetenzen.

Das In-Kontakt-Treten mit Eltern bzw. Familien ist oftmals mit bewussten und unbewussten Vorbehalten von beiden Seiten unterlegt, die im pädagogischen Alltag sorgfältig reflektiert werden müssen. Zugleich müssen pädagogisch Tätige davon ausgehen, dass auch Eltern und Familien über Wissen über die Bildung und Entwicklung ihres Kindes verfügen. Eltern sind deshalb „Experten“ für ihr Kind. Werden ihr spezielles Wissen und ihre Bedürfnisse in die Gestaltung und in die Reflexion der pädagogischen Arbeit in der Bildungsinstitution einbezogen, dann erfahren sie Wertschätzung.

Der Austausch zwischen Eltern, Familien und professionell pädagogisch Tätigen ist eine bedeutsame Grundlage für die pädagogische Arbeit.

Im Austausch zwischen Eltern, Familien und professionell pädagogisch Tätigen sind Kinder bzw. Jugendliche, ihre individuellen Interessen, Ressourcen und Potenziale, ihre Fortschritte und Entwicklungsperspektiven der gemeinsame Bezugspunkt. Eltern und pädagogisch Tätige erleben „ihre“ Kinder und Jugendlichen jeweils nur in Ausschnitten eines Tages. Der Austausch über dieses unterschiedliche Erleben in verschiedenen Situationen ist eine bedeutsame Grundlage für die pädagogische Arbeit.

Eine „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ kann als Ziel einer gelungenen Zusammenarbeit angesehen werden. Bei einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird von einer gleichberechtigten Verbindung zwischen Familie und Institution ausgegangen, in der beide Partner gemeinsam Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen übernehmen. Diese Partnerschaft ist mit einer Öffnung auf Seiten der Familie und der Institution verbunden. Öffnung auf Seiten der Familie schließt ein, den Alltag der Kinder bzw. Jugendlichen gegenüber professionell pädagogisch Tätigen transparent zu machen. Eltern muss der Raum gegeben werden, über eigene Erziehungsvorstellungen und -praktiken sowie über das Verhalten, Bedürfnisse und besondere Ereignisse der Kinder/Jugendlichen zu berichten. Öffnung auf Seiten der Institution bedeutet, den Alltag der Kinder/Jugendlichen in der Institution gegenüber der Familie transparent zu machen. Pädagogisch Tätige berichten über ihre Bildungsvorstellungen, ihre Arbeitsweisen, über alltägliche und besondere Situationen im Zusammenhang mit den Kindern/Jugendlichen sowie die geplanten Unterstützungsmöglichkeiten speziell für die betreffenden Kinder/Jugendlichen.

Dieser Informationsaustausch ist eine wichtige Grundlage dafür, dass beide Seiten Verständnis füreinander entwickeln können, dass die jeweiligen Kompetenzen wechselseitig gleichberechtigt anerkannt werden sowie ein Lernen voneinander möglich wird. Eltern gewinnen damit auch Einblicke in pädagogische und entwicklungspsychologische Fachthemen wie z. B. die Bedeutung des Spiels, des Autonomiestrebens und der Peergroup, um die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen noch besser zu verstehen. Auf Basis einer gemeinsamen Verständigung kann dann eine gemeinsame Gestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses erfolgen: Beide Partner arbeiten an ähnlichen Zielen und unterstützen sich gegenseitig im Alltag und bei Schwierigkeiten. Erziehungspartnerschaften ermöglichen für Kinder und Jugendliche Verlässlichkeit und Beständigkeit zwischen den Lebensbereichen und unterstützen damit Bildungserfolge.

Grundsätzlich sind alle Formen der partnerschaftlichen Elternarbeit und insbesondere die Elternbildung ein bedeutsamer Resilienzfaktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der Austausch über die Kinder bzw. Jugendlichen, die Vernetzung von pädagogisch Tätigen und die Akzeptanz von institutionellen Bildungsangeboten in der Familie sind einflussreiche Faktoren, die Entwicklungsrisiken und Entwicklungsgefährdungen mindern bzw. kompensieren können.

Kooperationen mit Institutionen

Eine gelingende Kooperation setzt gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der Partner voraus. Sie ist Ausdruck eines konkurrenzfreien Prozesses, der auf Dauer gestaltet, kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt werden muss. Gemeinsames Handeln kann nur gelingen, wenn ggf. vorhandene Vorbehalte abgebaut werden und sich gegenseitige Achtung sowie Wertschätzung der Kompetenzen der anderen pädagogisch Tätigen entwickeln. Gelingt Kooperation von verschiedenen (Bildungs-)institutionen, dann sind folgende Aspekte Voraussetzung und Ziel zugleich:

- Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung und Erziehung,
- eine stärkere Vernetzung der Bildungsorte und -angebote und deren Abstimmung,
- Beratung und Ergänzung der professionellen Kompetenzen in der Entwicklungs- und Lernförderung von Kindern und Jugendlichen,
- gemeinsame Begleitung und Gestaltung von Übergängen in Kooperation mit Familien.

Sinnvoll kann es sein, wenn die verschiedenen Partner_innen gemeinsam Kooperationsverträge vereinbaren. In einem gemeinsamen Prozess werden Haltungen, Ziele und Vorgehensweisen der Zusammenarbeit diskutiert und schriftlich verankert. Um Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, ist es entscheidend, dass pädagogisch Tätige unterschiedlicher Institutionen zusammenarbeiten. Zur Ergänzung der Angebote in den Institutionen kindlicher und schulischer Bildung nutzen Erwachsene gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit von öffentlichen und freien Trägern (Kinder- und Schülerläden, Kinderfreizeiten, Jugendhäuser, Lernwerkstätten, Arbeitsgemeinschaften, Musik- und Sportvereine, Museen u. ä.).

Eine besondere Bedeutung kommt der institutionellen Kooperation bei der Gestaltung von Übergängen in der Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen zu, bei denen u. a. Jugendamt, Sozialamt, kinder- und jugendärztlicher Dienst sowie Schulamt zusammenwirken. Zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Entwicklungsrisiken sowie zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderer Begabung kooperieren Familien, Erzieher_innen, Lehrer_innen sowie andere Bezugspersonen mit Therapeut_innen, Ärzt_innen, Sozialarbeiter_innen und weiteren Fachdiensten.

Besondere Sorgfalt bei der Gestaltung von professionellen Kooperationsbeziehungen ist erforderlich, wenn in konkreten Einzelfällen von Kindeswohlgefährdung (z. B. durch Vernachlässigung, Missbrauch und Gewaltanwendung) ausgegangen werden muss. In diesen Fällen sind Kindertageseinrichtungen und Schulen in besonderer Weise in der Verantwortung, auch mit dem örtlichen Jugendamt bzw. mit insoweit erfahrenen Fachkräften zusammenzuarbeiten. Zur Prävention von Kindeswohlgefährdungen ist außerdem die Kooperation mit weiteren Leistungsträgern und Diensten, insbesondere mit den Netzwerken Frühe Hilfen/ Kinderschutz wie bspw. den Kinder- und Jugendschutzdiensten, erforderlich (vgl. Kapitel 1.5 **Kinder- und Jugendrechte**).

3.3 Qualitätsmanagement

Bildungsinstitutionen bzw. Bildungsakteur_innen sind immer wieder mit Veränderungsprozessen konfrontiert (z. B. zu Themen wie Inklusion und Individualisierung). Für die erfolgreiche Gestaltung des pädagogischen Alltags, insbesondere für die Gestaltung und Reflexion pädagogischer Angebote auf der Grundlage des Bildungsplans bzw. im schulischen Bereich vor allem auch auf Grundlage der Lehrpläne, ist daher ein **Qualitätsmanagement** erforderlich. Qualitätsmanagement ist ein fundamentaler Bestandteil pädagogischer Arbeit und bedarf daher eines klaren Mandats (Träger, Leitung etc.) und entsprechender Ressourcen. Als Qualitätsmanagement wird hier die Gesamtheit aller Aktivitäten bezeichnet, die darauf abzielen,

Qualitätsmanagement ist ein fundamentaler Bestandteil pädagogischer Arbeit.

- die Qualität der pädagogischen Arbeit zu definieren (vgl. 3.1 Pädagogische Qualität),
- die vorhandene Qualität zu sichern,
- zukunftsgerichtet Innovationen und Weiterentwicklungen im pädagogischen Arbeitsfeld voranzutreiben.

Qualitätsmanagement beinhaltet den Aufbau systematischer und kontinuierlicher Entwicklungsprozesse, die sich sowohl auf die Konzeptionsentwicklung, die Umsetzung der Konzeption als auch auf Fragen der Evaluation beziehen. Solche institutionellen Entwicklungsprozesse sind grundsätzlich zirkulär bzw. spiralförmig, d. h. die einzelnen Schritte – „Analyse und Bewertung des Ist-Stands“, „Zieldefinition“, „Maßnahmenplanung“, „Umsetzung“ und „Evaluation“ – folgen aufeinander. An den Schritt „Evaluation“ schließt wiederum der Schritt „Analyse und Bewertung des Ist-Stands“ an (vgl. Abb. **Prozesskreislauf des Qualitätsmanagements**). Zumeist werden mehrere Entwicklungsbereiche (vgl. 3.2 **Entwicklungsfelder von Qualität und Professionalität**) parallel bearbeitet, was jedoch nicht zeitgleich ablaufen muss.

Eine Evaluation kann prozessbegleitend erfolgen (formative Evaluation) oder am Ende eines Vorhabens zum Einsatz kommen (summative Evaluation) (vgl. auch **Evaluation**).

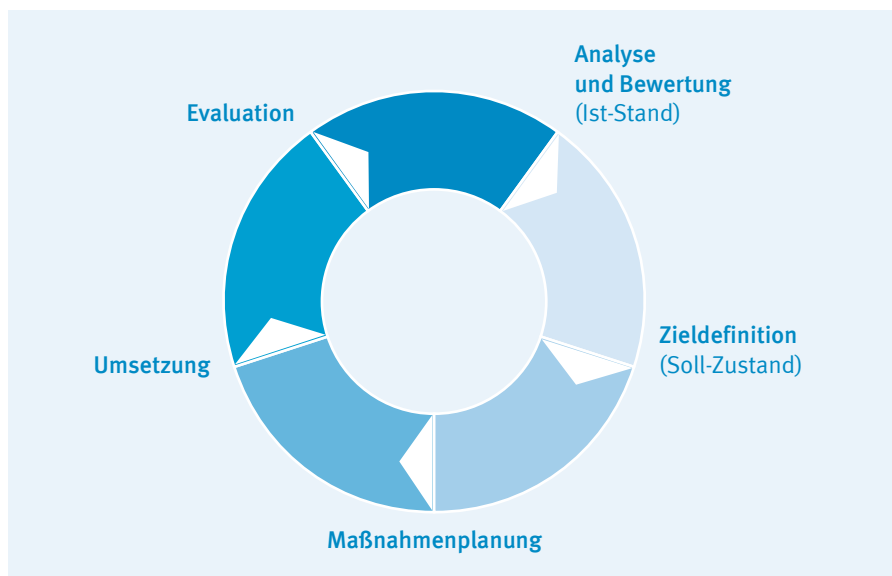


Abb.: Prozesskreislauf des Qualitätsmanagements

Bildungsinstitutionen bzw. Bildungsakteur_innen benötigen zunehmend größere Spielräume, um auf der Grundlage des Bildungs- und Lehrplans eigene Ansätze,

Curricula o. ä. zu entwickeln. Sie erhalten jedoch auch mehr Verantwortung für die inhaltliche und personelle Gestaltung und Weiterentwicklung von Bildungsangeboten. Der Fokus muss dabei auf der Sicherung und Verbesserung von Qualität und nicht auf der Einschränkung finanzieller Ressourcen liegen. Eigenverantwortung führt aber nur dann zu Qualitätssicherung und -steigerung der Bildungsangebote, wenn eine systematische Unterstützung der Veränderungen z. B. durch Coaching der Leitung oder Supervision des Teams erfolgt. Für Schulen bedeutet dies beispielsweise eine systematische Unterstützung von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Dies umfasst z. B. Lehr-Lernmaterial, Beratung bei Entwicklungsprozessen sowie Aus- und Weiterbildung für pädagogisch Tätige. Mehr Eigenverantwortung setzt vor allem Bereitschaft zur Rechenschaftslegung voraus. Diese dient der Sicherstellung, der Transparenz und der Weiterentwicklung der Qualität in Bildungsinstitutionen.

Für die Qualitätsentwicklung und -sicherung stehen vielfältige Instrumente zur Verfügung. Dazu zählen u. a.:

- Entwicklung von Konzeptionen,
- Evaluationsverfahren,
- Fort- und Weiterbildung.

Die genannten Punkte werden im Folgenden näher erläutert.

Konzeptionen für die Entwicklung von Bildungsinstitutionen⁶⁷

Jede Bildungsinstitution sollte eine verbindliche pädagogische Konzeption erstellen, die kontinuierlich fortzuschreiben ist.

Qualitätsentwicklung und Konzeptionsentwicklung gehen Hand in Hand. Beide haben zum Ziel, pädagogische Qualität zu verbessern, pädagogische Standards zu verankern und Verantwortlichkeiten zu klären. Jede Bildungsinstitution bzw. jeder Träger oder Verband (z. B. Verband für Tagesmütter) sollte daher eine verbindliche pädagogische Konzeption erstellen, die kontinuierlich fortzuschreiben sind.

Erarbeitung einer Konzeption

Für eine Qualitätsentwicklung im pädagogischen Kontext ist eine fortlaufende Anpassung der Bildungsangebote an die vielfältigen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, an die fachlichen Anforderungen sowie an institutionelle und lokale Gegebenheiten erforderlich. Die Entwicklung von Qualität bedarf einer Ist-Analyse der pädagogischen Qualität auf verschiedenen Ebenen (Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität), um mit bestimmten Maßnahmen und Strategien eine Zielstellung (Soll-Zustand) erreichen zu können. Der Soll-Zustand kann von einer Teil- oder auch der Gesamtgruppe formuliert werden, sollte sich aber aus einem gemeinsam entwickelten Leitbild oder Profil der Bildungsinstitution erschließen. Als „verbindende Strategien“ (Maßnahmeplanung und Umsetzung) zwischen dem Ist-Zustand und dem Soll-Zustand sind hier exemplarisch die kontinuierliche fachliche Fort- und Weiterbildung zu bestimmten Fachthemen und die Teamentwicklung zu nennen. (vgl. Abb. **Prozesskreislauf des Qualitätsmanagements**)

Die pädagogische Arbeit basiert auf der vorhandenen Konzeption. Sie enthält zunächst Informationen über organisatorische Strukturen (z. B. Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung oder in einer Ganztagschule) sowie Informationen zu pädagogischen Grundorientierungen der Bildungsinstitution (z. B. pädagogische Ansätze und inhaltliche Schwerpunktsetzungen). Darüber hinaus enthält eine Kon-

⁶⁷⁾ Im schulischen Bereich wird auch der Begriff „Schulprogramm“ verwendet.

zeption überprüfbare Ziele in einem klar beschriebenen Zeitrahmen. Auf diese Weise können Schwerpunkte der Konzeption konkret benannt und ihre Erreichbarkeit auch transparent überprüft werden.

Analyse und Bewertung der bestehenden Qualität (Ist-Zustand)

Zur Analyse der bestehenden Qualität werden die Strukturqualität, die Orientierungsqualität, die Prozessqualität sowie die Wirkungsqualität (vgl. 3.1 **Pädagogische Qualität**) erneut aufgegriffen und reflektiert:

Strukturqualität: Welche regionalen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen sind zu beachten? Wie viel Personal steht zur Verfügung? Wie ist es ausgebildet? Welche Strukturen liegen bzgl. der Verantwortlichkeiten (Organigramm), Aufgabenverteilung, Arbeitszeiten und Aus- sowie Weiterbildungen vor? Wie ist die materielle Ausstattung (Innen- und Außenräume; pädagogisches Material) und welche finanziellen Möglichkeiten bestehen insgesamt? Welche Bedeutung haben Außenkontakte und mit wem werden Kooperationen gepflegt?

Orientierungsqualität: Bezogen auf die pädagogisch Tätigen heißt das auch: Welche persönlichen pädagogischen Orientierungen, Werte und Überzeugungen der einzelnen Kolleg_innen existieren? Wo liegen die Stärken der einzelnen Kolleg_innen? Wie reflektieren die Akteur_innen ihre pädagogische Arbeit, welche Evaluationsverfahren setzen sie ein und wie gehen sie mit den Ergebnissen um? Welche Auswirkungen hat dies auf die Planung der weiteren pädagogischen Arbeit? Wie steht es insgesamt um die Qualität der Zusammenarbeit, die gemeinsame Verantwortung für die pädagogische Arbeit und den Teamgeist? Wie wird mit Konflikten umgegangen?

Prozessqualität: Welche Bildungsangebote und thematischen pädagogischen Lernfelder/Schwerpunkte werden bereits angeboten? Welche tagtäglichen Interaktionen, Erfahrungen und Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen werden durch die Bildungsangebote ermöglicht? Wie unterstützen die pädagogisch Tätigen Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Bildungsprozessen (basal, elementar, primär, heteronom-expansiv und autonom-expansiv)? Wie beobachten und dokumentieren pädagogisch Tätige die Entwicklungs- und Lernprozesse? Welche sonstigen Verfahren (z. B. Testverfahren) werden eingesetzt? Wie wird die Unterstützung und Förderung der Kinder und Jugendlichen geplant und umgesetzt?

Wirkungsqualität: Welche Bildungsprozesse auf Seiten der Kinder und Jugendlichen lassen sich feststellen und hinsichtlich der personalen, sozialen und sachlichen Dimension in den einzelnen Bildungsbereichen beobachten? Wie zufrieden sind alle am Bildungsprozess Beteiligten? Wie und in welchem Ausmaß sind die Kinder und Jugendlichen an ihrem eigenen Entwicklungs- und Lernprozess beteiligt? Wie wird die Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen eingeschätzt?

Formulierung und Festlegung von Zielsetzungen (Soll-Zustand)

Langfristig angelegte Ziele, auch Leitziele genannt, geben die Grundausrichtung einer Bildungsinstitution an. Die Leitziele sind nicht mit dem Leitbild des Trägers zu verwechseln. Leitziele müssen sorgsam ausgewählt werden. Eine mögliche hilfreiche Frage bei der Bestimmung von Leitzielen könnte sein: Welche Visionen leiten pädagogisch Tätige in ihrer Arbeit?

Handlungsleitend sind dann die Fragen:

- Welche **Wirkungen** wollen pädagogisch Tätige durch ihre Arbeit bei den Kindern, Jugendlichen sowie deren Familien erreichen?
- Welche Handlungen sind notwendig, um die beschriebenen Wirkungen zu erreichen?

Um feststellen zu können, ob die oben genannten Ziele erreicht wurden, sind zur Reflexion der Qualität von Bildungsangeboten Indikatoren erforderlich. Die Indikatoren sind der Zugang zur Überprüfung der Wirkung und müssen die jeweiligen Zielstellungen mit der konkreten Situation vor Ort in den Blick nehmen. Eine hilfreiche Frage zur Bestimmung von Indikatoren könnte sein: Woran lässt sich erkennen, dass das Ziel erreicht ist?

Evaluation

Unter Evaluation wird das Bemühen verstanden, systematisch zu klären, ob und bezüglich welcher Kriterien die Ziele von Bildungsangeboten erreicht wurden. Evaluation umfasst damit die Bewertung von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen von Bildungsangeboten. Evaluationen dienen pädagogisch Tätigen dazu, sich der eigenen Ressourcen bewusst zu werden, eigene Stärken zu erkennen, Erreichtes festzuhalten sowie noch offene Fragen und Ziele weiter zu bearbeiten. Sie ist die Grundlage für die Diskussion der Qualitätsentwicklung.

Evaluation dient dabei nicht nur der Rechenschaftslegung, sondern gleichzeitig auch der Selbststeuerung von Bildungsinstitutionen, d. h. dem Lernen aus Evaluationen kommt besondere Bedeutung zu. Bildungsinstitutionen verstehen sich als „lernende Organisationen“⁶⁸ und pädagogisch Tätige verstehen sich ebenfalls als „Lernende“ (vgl. **Professionalität: pädagogisch Tätige als Lernende**). Die Qualität des Evaluationsprozesses beeinflusst in hohem Maße, ob und wie die Evaluationsergebnisse für die Verbesserung der pädagogischen Praxis genutzt werden können. Insbesondere ist das Vertrauen in die faire Verwendung von Evaluationsergebnissen wesentlich für Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen und eine Basis für gute Kooperation. Evaluation muss so gestaltet sein, dass sie nicht als Kontrolle erlebt wird und zur Reduzierung von Ressourcen führt.

Es kann zwischen Selbst- und Fremdevaluation sowie zwischen interner und externer Evaluation unterschieden werden.

Selbstevaluation

Selbstevaluation findet statt, wenn Akteur_innen der Institution und Verantwortliche der Evaluation identisch sind. Evaluation bietet Transparenz, Sicherheit und Anerkennung der pädagogischen Arbeit des Gesamtteams. Die Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung hat mehrere Vorteile: z. B. persönliche Beteiligung und damit unmittelbarer Nutzen, einfacher Zugang zu Informationen sowie Wissen über interne Abläufe und Strukturen. Die Selbstevaluation des Teams/Kollegiums und der Leitung wird von den Mitarbeiter_innen selbst initiiert und durchgeführt. Die subjektiven Einschätzungen werden mit anderen Beteiligten (andere Teammitglieder, evtl. Eltern, Kinder, Jugendliche, Leiter_innen) diskutiert. Die kontinuierliche Selbstevaluation unter Einbeziehung weiterer Beteiligter (z. B. Familien) und in Verbindung mit internen Zielvereinbarungen stellt die Basis für eine konsequente und systematische Weiterentwicklung von Qualität dar.

⁶⁸) Holtappels 2003; Rolff et al. 1999.

Beispielhafte Verfahren zur Selbstevaluation:

- strukturierte Selbsteinschätzung,
- strukturierte Gruppendiskussion,
- strukturierte kollegiale Beobachtung,
- Elternfragebogen,
- Dokumentenanalyse.

Fremdevaluationen durch beispielsweise sogenannte „kritische Freunde“ (z. B. Kolleg_innen anderer Bildungsinstitutionen) schließen an die Selbstevaluation an. Auch hier liegt die Verantwortung für den Evaluationsprozess bei den Akteur_innen der Institution. Die verwendeten Kriterien und Einschätzungen werden offengelegt und transparent erörtert. Die Außenperspektive der Fremdevaluation bietet die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung zu reflektieren, „blinde Flecken“ aufzudecken und somit (andere) Innovationsprozesse in Gang zu bringen. Ziel ist es, die verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven der Innen- und Außensichten zu einem aussagefähigen Gesamtbild zusammenzufügen.

Fremdevaluation

Bei einer **externen Evaluation** liegt die Verantwortung für den Evaluationsprozess nicht bei der Bildungsinstitution bzw. dem/der Bildungsakteur_in selbst, sondern wird von Dritten übernommen. Anhand von vorher festgelegten Standards werden Einschätzungen vorgenommen (z. B. PISA, IGLU, Verfahren der Schulinspektion). Dies dient dem sogenannten Systemmonitoring. Bei einer schätzt eine interne Arbeitsgruppe Bereiche der Konzeption bzw. des Programmes ein.

Beispielhafte Verfahren zur Fremdevaluation:

- Befragung (Gespräch, Interview, Gruppendiskussion, Fragebogen) von professionell pädagogisch Tätigen, von Eltern, von Kindern und Jugendlichen, von Leitung, von Trägern,
- Beobachtung der pädagogischen Arbeit anderer pädagogisch Tätiger,
- Dokumentenanalyse.

Fort- und Weiterbildung⁶⁹

Fort- und Weiterbildung sind wichtige Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Idealerweise machen sie bei (alltäglichen) pädagogischen Phänomenen einen Perspektivwechsel möglich und regen zur intensiven Auseinandersetzung mit eigenen beruflichen Haltungen an. Es kann zwischen institutionsinternen und externen Fortbildungsformen unterschieden werden. **Interne Formen** wie z. B. Inhouse-Schulungen unterstützen neben fachlichen auch teamfördernde Aspekte. Es hat sich gezeigt, dass Inhouse-Weiterbildungen des gesamten Teams bei bestimmten Themen Veränderungsprozesse erleichtern, da sich alle Teammitglieder gleichermaßen mit den Zielen und Inhalten auseinandersetzen und entsprechende Umsetzungsmaßnahmen beraten können. **Externe Formen** wie z. B. offene Kursangebote sind geeignet, spezielle und individuelle Bedarfe abzudecken. Zugleich steht der institutionenübergreifende Austausch von Erfahrungen und Informationen im Mittelpunkt. Dabei sollten möglichst mehrere Mitglieder aus einer Institution an einer Weiterbildung teilnehmen, da dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass erlernte Inhalte umgesetzt werden, steigt.

⁶⁹⁾ Fort- und Weiterbildung sind ein Instrument der Personalentwicklung.

Zusätzlich bieten interne und externe kollegiale Beratung, Fachberatung, Coaching und Supervision verschiedene Möglichkeiten, die pädagogischen Mitarbeiter_innen zu unterstützen. Ziele sind die Entwicklung professionellen Handelns und die Bewältigung von Belastungen im Berufsalltag sowie eine Verbesserung des Arbeitsklimas und der Organisationskultur.

Fort- und Weiterbildungen sind dann eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, wenn sie

- einen Wechsel zwischen Erprobungs- und Reflexionsphasen ermöglichen,
- die Möglichkeit zur differenzierten Rückmeldung an die Teilnehmenden bieten,
- Austausch und Kooperation zwischen den Teilnehmenden forcieren, z. B. in Form von Lernen in Netzwerken, in Lerngruppen, in Tandems,
- selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen ermöglichen,
- den Fokus auf eine klar umrissene (z. B. fachdidaktische) Fragestellung und vertiefte Auseinandersetzung setzen,
- die Fortbildungsinhalte mit positiven emotionalen Prozessen verknüpfen,
- die Möglichkeit geben, situationsübergreifende Ziele und Pläne zu entwickeln,
- handlungsleitende subjektive Theorien der Teilnehmenden bewusst machen und Möglichkeit zu deren Reflexion geben.

3.4 Zusatzinformationen

Verbale Beurteilungen (und Berichtszeugnisse) zielen auf die Motivierung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen sowie auf die transparente Information der Eltern bzw. Sorgeberechtigten. So werden nicht nur Lernergebnisse und Prüfungen in den Blick genommen, sondern es wird eine auf die Bewertung durch den Lernenden selbst ausgerichtete Diagnostik möglich, die individuelle Prozesse und längerfristige Entwicklungsverläufe umfasst.

Portfolios sind Sammlungen (Ordner, Mappen, auch digital) von verschiedenen Dokumenten, die die Anstrengung, die Entwicklung und Lernleistungen in einem oder mehreren Bereichen aufgreifen. Dabei gibt es unterschiedliche Formen von Portfolios (Präsentationsportfolio, Entwicklungsportfolio etc.), die sich je nach Zielstellung, Struktur und Inhalt unterscheiden.

Portfolios sensibilisieren alle an Bildung beteiligten Akteur_innen für die Persönlichkeiten der Kinder/Jugendlichen. Die Lernenden beteiligen sich aktiv an der Wahl der Form, der Zusammenstellung der Dokumente, der Erarbeitung der Auswahl- und Beurteilungskriterien, mit denen sie ihren persönlichen Lernprozess reflektieren. Es ist Aufgabe der pädagogisch Tätigen, diese Reflexionsprozesse anzuregen. Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess, also die Planung, Umsetzung, Kontrolle und Beurteilung, wird somit (zunehmend) in die Hände der Kinder und Jugendlichen gelegt. Wenn Portfolios über Übergänge zwischen Institutionen hinweg geführt werden, können individuelle Entwicklungs- und Lernverläufe von der Kindheit bis zum Jugendalter und evtl. darüber hinaus sichtbar und über den gesamten Bildungsweg hinweg nachvollziehbar werden. Das Portfolio schafft durch umfassende Dokumentation bessere Bedingungen für gezielte Fördermaßnahmen und erhöht zudem die Transparenz für Eltern. Am Ende der Kindergartenzeit, beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen und später in Ausbildung, Studium und Beruf kann das Portfolio einen wesentlichen Beitrag leisten (z. B. der Thüringer Berufswahlpass). Auch in der Ausbildung von pädagogisch Tätigen werden Portfolios als Selbstreflexions- sowie als Prüfungsinstrument eingesetzt.

Neben den verschiedensten Bildern (im Original aufbewahrt, fotografiert oder in digitaler Form gesammelt) sind vor allem auch Reflexionsbögen der Lernenden, Beobachtungsprotokolle (ohne fachliche Einschätzung) und Rückmeldungen der Erzieher_innen, Lehrpersonen oder Familienmitglieder Teile des Portfolios.

Die Richtlinien des Datenschutzes sind zu beachten: Das Einverständnis der Sorgeberechtigten ist zur Weitergabe und Veröffentlichung der Daten (z. B. Entwicklungsordner/Portfolio) notwendig. Portfolios gehören den Kindern bzw. Jugendlichen und sind daher jederzeit den Kindern bzw. Jugendlichen zugänglich zu machen.

*Alternative Verfahren
der Leistungsbeurteilung:
verbale Beurteilungen
und Portfolio*

Literatur

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2004). Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für pädagogisches Handeln. In D. Diskowski, & Hammes-Di Bernado, E. (Hrsg.), **Lernkulturen und Bildungsstandards** (S. 138-150). Schneider Verlag. Hohengehren.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002). **Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung**. Bonn.
- Bartnitzky, H. (2008). **Bildung von Anfang an und an allen Bildungsorten – aus Sicht der Grundschule**. Vortrag am 27.09.2008 zur Auftaktveranstaltung der Implementierung des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre. Erfurt.
- Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, V. & Granato, M. (2009). **Viel Licht – aber auch Schatten – Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden**. BIBB Report 9/09 (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), **Handbuch der Pädagogischen Psychologie** (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Burkard, Ch. & Eikenbusch, G. (2000). **Praxishandbuch Evaluation in der Schule**. Berlin: Cornelsen.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.) (2003). **Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009). **Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bilderbuch**. Verlag Das Netz.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.) (2007). **Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2005): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. **Pädagogik**, 57(3), S. 13-18.
- Holtappels, H. G. (2003). **Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente**. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2011). Ganztagschule. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), **Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche** (S. 113-124). Wiesbaden.
- Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In Friedrich Jahresheft (Hrsg.), **Diagnostizieren und Fördern – Stärken entdecken – Können entwickeln** (S. 4-7). Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Huber, S. G., & Büeler, X. (2009). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In Blömeke, S., Bohl, T., & Haag, L. (Hrsg.), **Handbuch Schule**. Klinkhardt.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). **Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik** (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007): **Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen.** Verlag Das Netz.
- Lingenauber, S. (2008). Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule. In S. Lingenauber (Hrsg.), **Handlexikon der Integrationspädagogik (Band 1: Kindertageseinrichtungen)** (S. 198-203). Bochum und Freiburg.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? **Die Deutsche Schule**, 96(4), S. 462-479.
- Prott, R. & Hautumm, A. (2004). **12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern.** Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Rolff, H. G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1999). **Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung (SchuB).** Weinheim und Basel: Beltz.
- Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T., Gänsfuß, R. & Grenner, K. (1998). **Wie gut sind unsere Kindergärten.** Neuwied: Luchterhand.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) (Hrsg.) (2013). **Fachliche Empfehlung zur Gestaltung von individuellen Lernprozessen im Kontext der individuellen Abschlussphase an Thüringer Schulen.** Verfügbar unter www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/fachlicheempfehlungen/fachliche_empfehlung_iap.pdf [28.06.2015].
- Vierlinger, R. (1999). **Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus.** Heinsberg.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2005). **Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag.** Freiburg: Herder-Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? **Zeitschrift für Pädagogik**, 48(2), S. 227-241.
- Weinert, F. E. (2002). **Leistungsmessungen in Schulen.** Weinheim: Beltz.

Glossar

Affektive und kognitive Regulation

beschreibt die aktive Beeinflussung von Gefühlen sowie von Wahrnehmungs- und Denkprozessen.

Akkulturation bezeichnet den Prozess, in dem Kinder die kulturellen Besonderheiten ihrer Umgebung übernehmen. Dies können sowohl materielle als auch geistige Kulturerrungenschaften sein.

Anorexia athletical bezeichnet eine sportindizierte Essstörung.

Anorexia nervosa ist eine durch massive Essstörungen gekennzeichnete psychische Erkrankung. Sie bedarf (psycho-)therapeutischer Behandlung. Anorektisch Erkrankte haben ein starkes Untergewicht und große Angst davor, an Gewicht zuzunehmen. Entsprechend verweigern sie fast völlig die Nahrungsaufnahme und setzen ihren Körper einer gravierenden Mangelernährung und Mangelversorgung aus.

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist eine psychische Störung, die Beeinträchtigungen in der Aufmerksamkeit, der Impulsivität und der Aktivität umfasst. Eine fundierte und umfängliche Diagnostik ist unerlässlich.

Autark bedeutet: von äußeren Bedingungen unabhängig.

Binäre Rhythmik bedeutet Unterteilung des Grundschlags in zwei Einheiten; ternäre Rhythmik bedeutet, dass der Grunds Schlag in drei Einheiten unterteilt wird, wobei in der Swing-Rhythmik im Verhältnis 2:1 phrasiert wird (die Länge ist doppelt so lang wie die Kürze).

Bliss bezeichnet ein Zeichen- und Kommunikationssystem für Menschen mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen.

Bodypercussion sind Perkussionsklänge, die mit dem eigenen Körper produziert werden (Klatschen, Tupfen, Wischen usw.).

Breakbeats sind gesampelte Schlagzeustrhythmen, häufig entnommen von Funk-Stücken.

Bulimia nervosa ist als psychische Essstörung anerkannt und bedarf (psycho-)therapeutischer Behandlung. Bulimisch Erkrankte steuern Essattacken mit selbstinduziertem Erbrechen, mit exzessivem Sport oder mit Abführ- und Entwässerungsmitteln entgegen. Die körperlichen Folgen (erhöhtes Risiko für Herzrhythmusstörung etc.) sind gravierend.

Deduktives Vorgehen bedeutet, vom Allgemeinen zum Besonderen überzugehen, von der Regel auf das Einzelne zu schließen. Z. B. $a^x \cdot a^y = a^{x+y} \rightarrow 3^2 \cdot 3^7 = 3^9$. Von der Regel ($a^x \cdot a^y = a^{x+y}$) und dem Fall ($3^2 \cdot 3^7$) wird das Resultat (3^9) abgeleitet.

Dissonanz bezeichnet den Zusammenklang von zwei oder mehreren Tönen, die kulturabhängig als spannungsgeladen empfunden werden.

Divisive und additive Rhythmik: In der divisiven Rhythmik werden Notenwerte geteilt (z. B. ganze Note in zwei halbe Noten, halbe Note in zwei Viertelnoten, Viertelnote in zwei Achtelnoten usw.; punktierte halbe in drei Viertelnoten, punktierte Viertel- in drei Achtelnoten oder Viertelnote in Triolen usw.). In der additiven Rhythmik geht man von zwei oder drei Pulsen als kleinste Einheiten aus, die in unterschiedlichen Kombinationen aneinandergereiht (addiert) werden.

Education-Projekt nennt man musikpädagogische Projekte von kommunalen oder staatlichen Orchestern.

Enkulturation – als Teil der Sozialisation – meint das „Hineinwachsen“ und „Einbinden“ in eine Kultur.

Ethik ist ein Zweig der (praktischen) Philosophie, der sich mit der Untersuchung von Moralien auseinandersetzt. Dabei geht es um den Vergleich von moralischen Prinzi-

pien, Werten, Tugenden und Forderungen sowie um deren Begründungen.

Evaluation umfasst die Bewertung von Strukturen, Handlungen und Ergebnissen und dient der Überprüfung/Einschätzung der pädagogischen Qualität der Bildungsinstitution durch Informationsgewinnung mit Hilfe klar beschriebener Methoden.

Exploration bedeutet Untersuchung, Erforschung.

External bedeutet „äußerlich“.

Figurale Musikstruktur bezeichnet in diesem Zusammenhang Musikstrukturen, die vom Kind physisch erfahren werden (z. B. eine musikalische Zeitstruktur als Sprechrhythmus).

Freimetrisch bedeutet: nicht an ein Metrum gebunden.

Gender hat sich als Fachbegriff für Geschlecht im deutschsprachigen Raum durchgesetzt und wurde häufig vom englischen Begriff „sex“ als biologischem Geschlecht abgegrenzt. Dafür spricht, dass Geschlecht im Deutschen vor allem als biologisches Faktum assoziiert wird und seine historischen, kulturellen und sozialen Dimensionen ausgeblendet werden. Mittlerweile geht man in der Frauen- und Geschlechterforschung jedoch nicht mehr von einer klaren Unterscheidung in „sex“ und „gender“ aus, da die Auffassung von dem, was biologisch ist, davon abhängt, was wir sozial als solches erkennen. Welche körperlichen Unterschiede sozial Relevanz bekommen und mit welcher Art von Bedeutung sie aufgeladen werden, ist ebenfalls einem historischen Wandel unterworfen. Das biologische Geschlecht ist damit nicht Grundlage von Gender, sondern als Teil von Gender zu verstehen.

Grunds Schlagbezogen bezeichnet musikalische Ereignisse oder Aktivitäten, die sich auf den Grunds Schlag als rhythmisches Referenzsystem beziehen.

Heuristik bezeichnet eine Denkstrategie, die darauf abzielt, auf Grundlage begrenzten, unvollständigen Wissens Problemlösungen zu finden oder Erkenntnisse zu gewinnen. Wesentlich ist das analytische Vorgehen: Es werden Vermutungen aufgestellt, Vereinfachungen und Generalisierungen vorgenommen und daraufhin Schlussfolgerungen gezogen.

Hybridität bedeutet: aus zuvor Verschiedenem zusammengesetzt.

Hybrides Erscheinungsbild bezeichnet ein aus verschiedenen Erscheinungsbildern zusammengesetztes Erscheinungsbild.

Intermodal bezeichnet in diesem Zusammenhang das Zusammenspiel der Sinnesysteme (visueller, akustischer, taktiler, kinästhetischer Modus).

Internal bedeutet „innerlich“ oder auch „verinnerlicht“.

Interdependenzen bedeuten gegenseitige Abhängigkeiten.

Klangtextur bedeutet hier Feinstruktur von Klangmustern.

Künstlerisches Experiment: In der künstlerischen Praxis bedeutet ein experimentelles Vorgehen, spielerisch und prozessorientiert, ohne festgelegte Definition eines Ergebnisses mit Materialien und Konzepten umzugehen und Entscheidungen über den weiteren Verlauf jeweils auf der Grundlage entstandener Zwischenergebnisse zu treffen. In der künstlerisch-ästhetischen Bildung hat ein experimentelles Vorgehen Konsequenzen für die gewählte Methodik und Vorbereitung, die nicht mehr auf Vorausplanung und Umsetzung und auf Ergebnisorientierung setzt, sondern auf ein situatives Begleiten und auf die Bereitstellung von strukturellen Bedingungen wie Räumlichkeiten, Materialien und Raum für Kommunikationsprozesse.

Mediatisierung wird als ein sozialer Veränderungsprozess verstanden, der

durch die untrennbare Verbindung von Kommunikation und Medien in unserer Gesellschaft vorangetrieben wird. Da Medien immer mehr zum kommunikativen Handeln verwendet werden, wächst nicht nur ihre Bedeutung für den Alltag und die sozialen Beziehungen der Menschen, die Medien sind letztlich auch wesentlich an der Herstellung und Weiterentwicklung von Kultur beteiligt. Zentral für die Mediatisierung kommunikativen Handelns ist zum einen die Ausdifferenzierung und Integration von Medien zu kaum noch unterscheidbaren kommunikativen Mischformen. Zum anderen die Durchdringung unserer Kultur von Medienkommunikation – mit einer **medialen Entgrenzung** in mindestens drei wichtigen Dimensionen. **Zeitliche Dimension:** Immer mehr Medien stehen den Menschen zu allen Zeitpunkten zur Verfügung und bieten immer dauerhafter Inhalte an. **Räumliche Dimension:** Medien befinden sich nicht nur an immer mehr Orten, sie verbinden und vernetzen diese auch immer weiter. **Soziale Dimension:** Medien beziehen sich auf immer mehr Lebensbereiche der Menschen. Deren soziale Beziehungen werden immer häufiger durch Medien vermittelt und mit ihnen ausgestaltet.

Mukoviszidose ist eine Stoffwechselerkrankung, die mit einer Störung der Drüsensekrete, z. B. der Bronchien, einhergeht.

Musikimmanente Strukturen sind der Musik innewohnende Strukturen.

Off-stage / On-stage bedeutet Darbietungen, die entweder außerhalb einer Bühne oder auf einer Bühne stattfinden.

Ontogenese beschreibt die individuelle Entwicklungsgeschichte eines Lebewesens.

Orff-Instrumentarium: Rahmentrommeln, Orffpauken, Stabspielinstrumente, kleines Schlagwerk.

Paradigmenwechsel sind Wandel grundlegender Rahmenbedingungen.

Performativität: Sprechakte mit Handlungscharakter schaffen performativ (d. h. „durch die Form“) sozial wirksame Realitäten wie z. B. die Zuordnung zu einer gesellschaftlichen Gruppe oder zu einem Geschlecht. Beispiele hierfür sind das „Ja-Wort“ bei der Eheschließung oder das Taufen auf einen Namen. In beiden Fällen ist nicht nur der Inhalt des Gesagten, sondern die formale, handelnde Ausführung wesentlich. Mit performativen Sprechakten finden Wiederholungen von historisch gewachsenen Denk- und Handlungsformen statt, wobei diese Wiederaufführungen die Möglichkeit bergen, diese zu variieren und damit gesellschaftlich relevante Veränderungen vorzunehmen.

Poetry-Slam bezeichnet einen literarischen Vortragswettbewerb mit eigenen Texten.

Propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung: Tiefensensibilität (propriozeptive Wahrnehmung) und Gleichgewicht (vestibuläre Wahrnehmung) sind für die motorische Entwicklung zentral. Die Tiefensensibilität umfasst den Lage- (Stellung des Körpers im Raum), den Kraft- (Muskelspannung) und den Bewegungssinn (kinästhetische Wahrnehmung).

Resilienz: In der Vielfalt der unterschiedlichen Lebensverhältnisse gibt es Kinder und Jugendliche, denen es gelingt, widrige Lebensumstände, kritische Lebensereignisse und traumatische Erfahrungen so zu bewältigen, dass sie aus ihnen unbeschadet hervorgehen. Sie haben in diesem Fall eine starke psychische Widerstandsfähigkeit (Resilienz) entwickelt, die sie vor erhöhter Verletzlichkeit (Vulnerabilität) schützt (vgl. Kapitel 1.2 **Individuelle und soziale Vielfalt- Umgang mit Heterogenität**).

Rezeption bedeutet verstehende Aufnahme eines Kunstwerks oder verstehendes Hören von Musik.

Salutogenese: Salutogenese wird auch als „Gesundheitsentstehung“ bezeichnet.

net. Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky hat dazu ein Modell entwickelt, das u. a. psychische Faktoren zum Aufbau und zum Erhalt von Resilienz betont.

Schema/Schemata: Beschreibt gedankliche Konzepte oder Muster, die die Wahrnehmung und Darstellung von Sachverhalten prägen. Die Schemaphase in der Kinderzeichnung bezeichnet eine Phase, in der Kinder schematische Darstellungsformen für bestimmte Dinge und Personen ausprägen. Diese Schemata vereinen konventionelle, in der Umwelt (Werbung, Bilderbuch, Comic u. a.) wahrnehmbare und individuell entwickelte Darstellungsformen. In der künstlerisch-ästhetischen Bildung ist es wesentlich, die Individualität und Veränderungsmöglichkeit von Schemata zu fördern.

Semantik ist eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft; bezieht sich auf die Bedeutung von sprachlichen Zeichen.

Semiprofessionell bedeutet halbprofessionell.

Stereotype: Vereinfachte, auf Grundformen reduzierte – typisierte – Darstellungs- und Wahrnehmungsform, mit der Details und individueller Ausdruck ausgeklammert werden. Eine stereotype Wahrnehmung und Darstellung fördert die Ausbildung von Klischees und steht einer differenzierten Wahrnehmung und einem differenzierten Ausdruck entgegen.

Synästhesie bedeutet die Kopplung verschiedener Sinnessysteme (z. B. Töne hören und dabei Farben sehen).

Syntax bezeichnet ein Teilgebiet der Grammatik, Regelsystem zur Zusammenfügung von Wörtern und Wortgruppen zu größeren Einheiten.

Time-Unit-Box-System besteht aus einer oder mehreren Reihen von Kästchen, in die verschiedene Symbole eingetragen werden. Jedes Kästchen repräsentiert eine festgelegte Zeiteinheit (Puls). Leere Kästchen oder ein Punkt in einem Kästchen bedeuten Pausen, andere Symbole (z. B. ein X) kennzeichnen den Anfang eines Klangereignisses.

Transzendenz: Der Begriff bezeichnet eine Erfahrung, die an der Grenze „normaler“ Sinneswahrnehmungen liegt und mit Hilfe menschlicher Kategorien und Sprache nur bildhaft, symbolisch oder metaphorisch beschrieben werden kann. Seit dem 17. Jh. wird der Begriff im Christentum auch für „Gott“ verwendet. Transzendenz bezeichnet auch – oft in Abgrenzung zu den endlichen Dingen – eine unendliche Wirklichkeit.

Übersetzungsprozess: Prozess, mit dem Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten aus einem Bereich auf einen anderen oder von einem Medium (z. B. der Malerei) auf ein anderes (z. B. die Fotografie) übertragen werden. Diese Übersetzungsleistungen sind produktive, kreative und keine reproduktiven Prozesse, da jeder Bereich und jedes Medium seine Eigengesetzlichkeit besitzt und so 1:1-Übertragungen im Sinne einer Kopie nicht möglich sind.

Visuo-motorisch bedeutet: die Koordination von Sehen und Bewegung betreffend.

Beteiligte

Fachbeirat

LIGA der freien Wohlfahrtspflege Thüringen, Herr Steffen Richter
Gemeinde- und Städtebund Thüringen, Frau Christine Wolfer
Thüringischer Landkreistag, Herr Dr. Andreas Räuber
Evangelische Kirche, Herr Dozent Torsten-Philipp Hubel
Katholische Kirche, Herr Rudolf Haase
Jüdische Landesgemeinde, Herr Reinhard Schramm
Perspektive der Menschen mit Migrationshintergrund, Herr José Paca
Thüringer Lehrerverband, Frau Birgit Drischmann
Philologenverband, Frau Ines Musch
GEW, Frau Petra Rechenbach
Landeselternvertretung, Frau Sylke Wolf
Landesschülervertretung, Herr Paul Muschiol
Politische Bildung, Herr Peter Reif-Spirek
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), Frau Ines Hempel
Landesmusikrat, Herr Prof. Dr. Eckart Lange
BUND, Frau Beatrix Roos
Bündnis für Nachhaltige Entwicklung, Dekadebüro, Herr Georg Baumert
Industrie- und Handelskammern, Herr Steffen Spitzner
Handwerkskammern, Frau Peggy Greiser
LAG Schule Wirtschaft, Frau Anette Morhard
LAG Gemeinsam leben, gemeinsam lernen e. V., Frau Ulrike Gelhausen-Kolbeck
Erfurter Netcode, Herr Achim Lauber
Sozialpädiatrisches Zentrum, Herr Oberarzt Dr. Friedemann Schulze
Kulturrat, Frau Michaela Hirche
Deutscher Kinderschutzbund, Frau Christiane Götze
Thüringer Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (TMBJS), Frau Dr. Kerstin Baumgart
Thüringer Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (TMBJS), Frau Angela Lorenz
Landesjugendhilfeausschuss, Herr Matthias Sengewald
Museumspädagogik, Herr Folker Metzger
Frühkindlicher Bereich, Frau Steffi Jünemann; Frau Prof. Dr. Michaela Reißmann

nelecom, Herr Dr. Bodo Krug
Landessportbund, Frau Anette Skujin

Praxispartner

Privatpersonen

Dr. Ulrich Wedding, Jena
Frau Cornelia Reifert, Ramsla
Frau Wibke Eis, Rastenberg

Frühkindlicher Bereich

Kindergarten „Brummkreis“, Altenburg
Evangelische Kindertagesstätte „Haus für Groß und Klein“, Erfurt
Kindertagesstätte „„Springmäuse am Südpark“, Erfurt
Kinderkrippe „Kinderland am Borntal“, Erfurt
Kindertagesstätte „Kinderland“, Gera
Kindertagesstätte „Regenbogen“, Geraberg
Tagesmutter Ines Orel, Gotha
Kindertagesstätte „Sonnenblume“, Gotha
Integrative Kindertagesstätte „Kindervilla“, Jena
Kindertagesstätte „Zwergenhaus“, Jena
Kindertagesstätte „Krabschennest“, Langewiesen
Integrative Kindertagesstätte der AWO „Pfißikus“, Leinefelde-Worbis
Kindertageseinrichtungen „Das PRIORAT für Kultur und Soziales gem. e. V.“, Mühlhausen
Kindertagesstätte „Kinderland“, Mühlhausen
Integrative Kindertagesstätte „Ibenhain“, Waltershausen

Schulischer Bereich

Regenbogenschule Altenburg, Staatliches regionales Förderzentrum, Altenburg
Staatliche Berufsbildende Schule für Wirtschaft und Soziales, Altenburg
Staatliche Regelschule „Werner Seelenbinder“, Apolda
Staatliche Grundschule „Ludwig Bechstein“, Arnstadt
Staatliche Regelschule „Franz Kolbe“, Auma-Weidatal

Staatliche Geschwister-Scholl-Regelschule, Bad Blankenburg
Staatliche Regelschule „Wiebeckschule“, Bad Langensalza
Staatliche Regelschule Breitenworbis
Staatliche Regelschule „Prof. Gräfe“, Buttstädt
Staatliche Grundschule „Barfüßerschule“, Erfurt
Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Schule, EUROPA-SCHULE, Erfurt
Staatliche Regelschule Erfurt
Staatliche Berufsbildende Schule 6 für Gesundheit und Soziales, Marie-Elise-Kayser-Schule, Erfurt
Staatliche Berufsbildende Schule 7, Walter-Gropius-Schule, Erfurt
Fachschule für Erziehung, Bewegungspädagogik und Ernährung, Erfurt
Staatliche Regelschule Gera
Staatliche Grundschule Gera
Staatliche Regelschule Ostschule, Gera
Freie Gemeinschaftsschule „Elstertalschule“, Greiz
Staatliche Grundschule „Burgenland“, Günthersleben-Wechmar
Staatliche Regelschule „Am Hermsdorfer Kreuz“, Hermsdorf
Staatliches regionales Förderzentrum „Christophorusschule“, Hermsdorf
Staatliches regionales Förderzentrum „Dr. Hans Vogel“, Ilmenau
Staatliche Regelschule „Heinrich Hertz“, Ilmenau
Staatliches Berufsschulzentrum Wirtschaft und Verwaltung, „Karl-Volkmar-Stoy-Schule“, Jena
Thüringer Volkshochschulverband e. V., Jena
Staatliches regionales Förderzentrum „Siegfried Schaffner“, Kahla
Staatliche Grundschule Katzhütte
Staatliche Berufsbildende Schule für Gesundheit und Soziales, Meiningen
Staatliches Gymnasium „Henfling-Gymnasium“, Meiningen
IBKM Gemeinnützige Schulträger GmbH, Mellenbach-Glasbach
Staatlich anerkannte Regelschule in freier Trägerschaft, „Freie Ganztagschule“, Milda

Staatliches regionales Förderzentrum
 „Pestalozzischule“, Mühlhausen
 Staatliche Grundschule Münchenberns-
 dorf
 Staatliches Gymnasium „Von-Bülow-Gym-
 nasium“, Neudietendorf
 Staatliches Gymnasium „Orlatal-Gymna-
 sium“, Neustadt an der Orla
 Staatliche Regelschule Nöbdenitz
 Staatliches regionales Förderzentrum „St.
 Martin“, Nordhausen
 Staatliches Gymnasium „Gleichense“,
 Ohrdruf
 Staatliches regionales Förderzentrum
 Pößneck
 Finneck-Schule „Maria Martha“, Rasten-
 berg
 Staatliches Gymnasium „Erasmus Rein-
 hold“, Saalfeld
 Staatliche Regelschule „Geschwister
 Scholl“, Saalfeld
 Staatliche Berufsbildende Schule für
 Gesundheit und Soziales-Medizini-
 sche Fachschule „Georgius Agricola“,
 Saalfeld
 Staatliches Gymnasium „Heinrich Böll“,
 Saalfeld
 Staatliches regionales Förderzentrum,
 „Friedrich-Fröbel-Schule“, Schleiz
 Hennebergisches Gymnasium „Georg
 Ernst“, Schleusingen
 Staatliche Regelschule Schwarza
 Staatliche Berufsbildende Schule
 Sömmerda
 Staatliche Grundschule „Lindenschule“,
 Sömmerda
 Staatliches Berufsschulzentrum
 Sondershausen
 Staatliches regionales Förderzentrum,
 „Schulzentrum am Wolkenrasen“,
 Sonneberg
 Staatliche Regelschule Steinbach-Hallen-
 berg
 Staatliches Spezialgymnasium für Spra-
 chen, „Salzmansschule Schnepfenthal“,
 Waltershausen
 Staatliche Gemeinschaftsschule,
 „Wielandschule“, Weimar
 Staatliche Regelschule „Gräfinau-
 Angstedt“, Wolfsberg

Außerschulischer Bereich

Kinder- und Jugendhaus „An der Glocken-
 gießerei“, Apolda
 Soziale Initiative Camburg e. V., Camburg
 Diakonisches Bildungsinstitut Johannes
 Falk gGmbH, Eisenach
 Evangelische Aktionsgemeinschaft für
 Familienfragen, Erfurt
 Arbeiterwohlfahrt Bildungswerk Thürin-
 gen, Erfurt
 Angermuseum, Erfurt
 Netzwerk für JugendUmweltBildung Thür-
 ingen – JuBiTh, Erfurt
 Arbeit und Leben Thüringen e. V., Erfurt
 Museumsverband Thüringen e. V., Erfurt
 Jugendrotkreuz Thüringen im DRK-Lan-
 desverband Thüringen e. V., Erfurt
 Drogenhilfe „Knackpunkt“, Erfurt
 ISA KOMPASS Thüringen gemeinnützige
 GmbH, Erfurt
 Diakoniestiftung Weimar Bad Lobenstein
 gGmbH; Erfurt
 Landesjugendwerk der AWO Thüringen,
 Erfurt
 LAG Jugendkunstschulen, Erfurt
 Perspektiv e. V., Erfurt
 Jugendberufshilfe Thüringen e. V., Erfurt
 Thüringer Jugendfeuerwehr, Erfurt
 Kinderschutzdienst HAUTNAH, MitMen-
 schen e. V., Erfurt
 Landesvereinigung kulturelle Jugendbil-
 dung Thüringen e. V., Erfurt
 pro familia – Beratungsstelle für Kinder,
 Jugendliche und Eltern, Erfurt
 Männerturnverein 1860 Erfurt e. V., Erfurt
 Jugendhaus „Renne“, MitMenschen e. V.,
 Erfurt
 Ambulanter Fachdienst/Erziehungsbei-
 stand AWO AJS gGmbH, Erfurt
 Streetworker Jugendamt Erfurt
 Stiftung Leuchtfeuer, Erfurt
 Kooperationseinrichtung Kleeblatt/Ta-
 gesgruppe AWO AJS gGmbH, Erfurt
 BUNDjugend, Erfurt
 Naturfreundejugend Thüringen, Erfurt
 Kompetenzteam Nord Jugendsozialarbeit
 im Landkreis Greiz
 Diakoniewerk Gotha, Heilpädagogische
 Tagesgruppe, Gotha
 Organisationsberatungsinstitut Thürin-
 gen – ORBIT, Jena

Frühförderstelle Jena
 Jugendbildungs- und Begegnungszent-
 rum POLARIS Jena-Nord, Jena
 Jugendzentrum HUGO, Jena
 Kaleidoskop Jena
 Sozialunternehmen G. Heckel / Kinder-
 und Jugendhäuser GmbH Jena, Jena
 EJF gemeinnützige AG, JHE „Am Schiefer-
 grund“, Lehesten
 Evangelischer Kirchenkreis Mühlhausen
 LAG Spiel und Theater in Thüringen, Mühl-
 hausen
 Die PARITÄTISCHE Akademie Thüringen/
 Paritätisches Bildungswerk, Nesse-Apfel-
 stadt OT Neudietendorf
 Bund evangelischer Jugend Mittel-
 deutschland (bejm), Neudietendorf
 Theater Nordhausen/Loh-Orchester Son-
 dershausen, Nordhausen
 Frohe Zukunft Nordhausen e. V., Nord-
 hausen
 Jugendsozialwerk Nordhausen e. V.,
 Nordhausen
 Wohnstätten-Stiftung Finneck, Rasten-
 berg
 Kirchenkreis Rudolstadt-Saalfeld
 Sportverein 1883 Schwarza e. V., Rudol-
 stadt
 Thüringer Amateurtheaterverband e. V.,
 Rudolstadt
 Streetwork Sömmerda
 ASB Kreisverband Sonneberg e. V., Kin-
 derheim „Die Brücke“, Sonneberg
 Bildungswerk Blitz e. V., Stadtroda
 Familienzentrum Weimar
 Lebenshilfe-Werk Weimar/Apolda e. V.,
 Weimar
 Klassik Stiftung Weimar, Stabsreferat
 Forschung und Bildung, Weimar
 Thüringer Literaturred, Weimar
 Stiftung Dr. Georg Haar, Weimar
 AG Regionale Bildung im LEB Thüringen,
 Weimar
 Europäische Jugendbildungs- und Begeg-
 nungsstätte Weimar
 Landesmusikrat Thüringen e. V., Weimar
 Kulturred Thüringen e. V., Weimar

Impressum

Herausgeber:

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Postfach 900463
99107 Erfurt

Bildnachweis:

Titel: SerrNovik | istockphoto
S. 2, 89: Julia Weiwa
S. 3: Jana Scholz (oben), Leni Lotte Christopher (Mitte), Eileen Dembowski (unten)
S. 7: contrastwerkstatt | Fotolia.com
S. 12: nimis69 | istockphoto
S. 32: Christopher Futcher | istockphoto
S. 47: Amy und Felicitas
S. 61: Gruppenarbeit Rehe
S. 70: Alina Gotschol
S. 90: mbt_studio | Fotolia.com
S. 127: Tabea H.
S. 128: Photo_Concepts | istockphoto
S. 157: Jana Scholz
S. 158: xefstock | istockphoto
S. 167: Frederike Lendrick
S. 182: Imgorthand | istockphoto
S. 219: Leni Lotte Christopher
S. 220: master1305 | Fotolia.com
S. 249: Vivian Burkilza
S. 250: WavebreakmediaMicro | Fotolia.com
S. 257, 283: Studio_Jug
S. 276: highwaystarz | Fotolia.com
S. 298: WavebreakMediaMicro | Fotolia.com
S. 317: Eileen Dembowski
S. 324: Christian Schwier | Fotolia.com
S. 331: Nele Weinert
S. 348: Christopher Futcher | istockphoto
S. 350: Christian Schwier | Fotolia.com

Die Zeichnungen und Grafiken sind im Rahmen eines Mal- und Kreativwettbewerbes des Konsortiums entstanden.

Gestaltung:

donner+friends, Erfurt
www.donnerandfriends.de

Weiterführende Informationen finden sich im Internet: www.thueringer-bildungsplan.de

Diese Publikation darf nicht als Parteienwerbung oder für Wahlkampfpzwecke verwendet werden.

Herausgeber:

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Postfach 900463
99107 Erfurt

Tel.: +49 361 37-900
Fax: +49 361 37-94690

poststelle@tmbjs.thueringen.de
www.thueringen.de/th2/tmbjs