

**Bildung mit Kopf, Herz und Hand**

## **Konzept**

# **Kooperation an Hamburger Grundschulen im Zuge der Entwicklung zur Ganztagschule**

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Inhalt</b>	<b>2</b>
<b>1. Vorwort</b>	<b>3</b>
<b>2. Unser Bildungsverständnis</b>	<b>4</b>
<b>2.1. Offene Pädagogik</b>	<b>4</b>
<b>2.2. Partizipation</b>	<b>4</b>
<b>2.3. Inklusion als Grundhaltung</b>	<b>5</b>
<b>2.4. Ernährung</b>	<b>7</b>
<b>2.5. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung</b>	<b>7</b>
<b>2.6. Bilingualität</b>	<b>8</b>
<b>2.7. Altersübergreifendes Lernen</b>	<b>9</b>
<b>3. Gelingensbedingungen für eine Kooperation</b>	<b>9</b>
<b>3.1. Multiprofessionelle Teams</b>	<b>9</b>
<b>3.2. Kommunikationsstrukturen</b>	<b>10</b>
<b>3.3. Schulaufgaben</b>	<b>10</b>
<b>3.4. Räume</b>	<b>11</b>
<b>3.5. Übergänge gestalten</b>	<b>12</b>
<b>3.6. Zusammenarbeit mit Eltern</b>	<b>13</b>
<b>4. Öffnung in den Sozialraum/Stadtteil</b>	<b>13</b>
<b>4.1. Außerschulische Lernorte</b>	<b>14</b>
<b>5. Qualitätsmanagement und wissenschaftliche Begleitung</b>	<b>14</b>
<b>6. Entschleunigung im zeitlichen Verlauf und Zielperspektive</b>	<b>14</b>
<b>7. Literaturliste</b>	<b>15</b>

## **I. Vorwort**

**„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind groß zu ziehen“** (*afrikanisches Sprichwort*)

In den Kooperationen mit Hamburger Grundschulen verstehen wir uns als Teil eines Netzwerks mit Schule und Schulleben; auch als koordinierende Schnittstelle und Organisation, die Kinder bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiographien begleitet und unterstützt. Uns ist bewusst, in ein bestehendes und in sich funktionierendes System eingeladen zu werden. Wir begreifen uns als ergänzendes Modul, das sich mit den Kompetenzen unserer Fachkräfte, in der Regel Erzieher und Sozialpädagogen, einbringen möchte. Es geht uns nicht darum, dass alle Professionen alle Einsatzbereiche des Schullebens gleichermaßen abdecken können müssen, sondern vielmehr um den Austausch darüber, was jeder in seiner Rolle und in seinem Kompetenzbereich für die Kinder Positives bewirken kann.

Es ist unser zentrales Anliegen, den Blick auf das Kind zu richten und es in seiner emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten. Wir begreifen Kinder als Akteure und Gestalter Ihrer Umwelt. Bildung verstehen wir als lebenslangen Prozess, der mit der Geburt beginnt und immer und überall stattfindet, nicht nur während der pädagogischen Zeiten. Ferner definieren wir Bildung als aktiven Prozess des Kindes, als geistige Verarbeitung von Erfahrungen, über die sich das Kind ein inneres Bild von der es umgebenden Welt aufbaut. Für den Bildungsprozess benötigt es Anregung und den Dialog mit anderen, mit Kindern wie Erwachsenen. Unser partizipatives Konzept der Offenen Pädagogik ist darauf ausgerichtet, Kindern in ihrem Alltag angemessene Strukturen zur aktiven Beteiligung und Selbstbestimmung sowie individuellen Orientierung zu bieten.

In unseren Augen ist ebenso die Entwicklung zur Ganztagschule ein Prozess, in dem die Teilhabe aller beteiligten Erwachsenen und Kindern gewährleistet sein muss und der bedächtig, sorgfältig und in kleinen Schritten gemeinsam auf den Weg gebracht werden sollte. Das hier vorgelegte Positionspapier ist als Initiative und erster Beitrag dazu gemeint.

Wir sind überzeugt, dass Prinzipien wie Förderung individueller Entwicklungspotentiale, Mitgestaltungsrechte und offene Kommunikation als Grundlagen der Pädagogik nur greifen, wenn die beteiligten Erwachsenen diese Prinzipien auch im Umgang miteinander beherzigen. Flache Hierarchie und eine transparente Unternehmensstruktur bilden hierfür den Rahmen, die Notwendigkeit wiederkehrender kritischer Überprüfung zwecks fortlaufender Verbesserung ist bewusst.

Sich auf bewährte pädagogische Haltungen und Sichtweisen zu stützen impliziert die stete Überprüfung an aktuellen Erfahrungen der beteiligten Pädagogen und an neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen auch anderer Disziplinen wie z.B. der Neurologie.

In 2008 eröffneten wir mit unserer gemeinnützigen Tochtergesellschaft Flachsland Zukunftsschulen ein Bildungshaus. Es bietet für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Ende der Grundschulzeit ein durchgängiges Bildungskonzept an. Konkret stellen wir uns der Herausforderung einer Verzahnung von KITA, Hort und Schule u.a. in Bezug auf multiprofessionelle Teams, Raumgestaltung und der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses. Dabei berücksichtigen wir den besonderen Auftrag von Schule und stellen ein ganztätiges Bildungs- und Betreuungsangebot. Eine Begleitung durch einen wissenschaftlichen Beirat besteht seit Beginn, ebenso lange wird die Englische Didaktik jährlich evaluiert.

Neuere Überlegungen, wie auch in Kooperation mit Regel-Grundschulen ein Bildungshaus konzipiert werden könnte, entstanden mittlerweile und sind nachzulesen in einem Grundsatzpapier vom Dezember 2011.

Seit Juni 2003 bereitet unsere hauseigene Zentralküche ein gesundes und vollwertiges warmes Mittagessen aus 100 % kontrolliert biologischem Anbau (kbA). All unsere Kitas sowie externe Bildungseinrichtungen werden über diese Mahlzeit hinaus auch mit Obst, Brot, Milch usw. beliefert.

Ein trügereigenes Team von Hausmeistern und IT-Fachleuten rundet die Bemühungen ab, die Firmenphilosophie so effektiv, konstruktiv und kooperativ wie irgend möglich auf allen Ebenen spürbar und ganzheitlich zur Entfaltung zu bringen.

## **2. Unser Bildungsverständnis**

Wir verstehen die Ausgestaltung eines Nachmittagsangebotes an einer Grundschule als ein wichtiges Bildungsangebot. Dabei geht es uns darum, die Kinder in ihrer Autonomie und Selbstwirksamkeit zu stärken. In einer Welt, die vom Wandel geprägt ist, in der es immer weniger auf gesichertes Wissen ankommt, rücken die Fähigkeiten, sich selbstständig die Welt zu erschließen und sich darin zurechtzufinden, in den Mittelpunkt. Die Schlüsselqualifikationen dafür sind Kreativität, Team-, Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit sowie Eigeninitiative und lernmethodische Kompetenzen (vgl. OECD 2005; Edelstein/de Haan 2004) Hierfür benötigen Kinder ein gutes Verhältnis zu sich selbst und ihren Fähigkeiten, welches sich in ihrem Selbstvertrauen ausdrückt. Sie brauchen Herausforderungen, Möglichkeiten zum Experimentieren und Anleitung bei der Bewertung.

Piaget spricht in diesem Sinne vom Kind „als Akteur seiner eigenen Entwicklung“. Auch Maria Montessori betont dies, wenn sie vom Kind als „Baumeister seiner selbst“ spricht. „Futter“ für ihren Bildungshunger, Mut zu Neuem, Lust auf Herausforderungen sowie Flexibilität im Denken und Handeln sind die Basis für lebenslanges Lernen. Unsere Pädagogen folgen den Spuren der Kinder, sind Initiatoren von Bildungsprozessen und liebevolle Begleiter. Sie begreifen das Kind von Anfang an in seiner den Erwachsenen gegenüber gleichwürdigen Kompetenz und sehen sich in der Pflicht, tragfähige Beziehungen einzugehen (vgl. Juul 1997).

### **2.1. Offene Pädagogik**

In unserer Praxis orientieren wir uns am Konzept der Offenen Pädagogik. Sie versteht sich als Pädagogik der Achtsamkeit (vgl. Regel 2006), des offenen Geistes, der eröffneten Möglichkeiten und der verschiedenartigen Erfahrungsräume. Unsere Pädagogen arbeiten darin als Spezialisten für einen thematischen Schwerpunkt. Dabei ist das Kind in allem der Mittelpunkt unseres pädagogischen Handelns. Es geht darum dem Kind offen zu begegnen, es in seiner Individualität zu betrachten und zu begreifen und es auch in seinem selbstinitiierten Tun und Handeln bezüglich seiner Entwicklungsbaustellen und -potentiale zu unterstützen, zu begleiten und zu fördern.

Innerhalb der offenen Arbeit legen wir Wert auf stabile Bindungen und Beziehungen zu den Pädagogen, die in der Rolle als Bezugsperson für die Eingewöhnung der neuen Kinder, Dokumentationsprozesse und Elterngespräche zuständig sind.

### **2.2. Partizipation**

Das Alter der Grundschul Kinder ist geprägt von mehr Selbstständigkeit. Sie brauchen Möglichkeiten, ihre Selbstbestimmung auszuweiten und Verantwortung zu übernehmen. Damit Kinder erleben, wie sie als aktive Gestalter ihrer Lernumgebung und ihrer Bildungsbiographie ernst genommen werden, ist für uns Partizipation als gelebter

demokratischer Prozess im Alltag mit den Kindern grundlegendes Strukturmerkmal. Entscheidend für das Gelingen dieser Form von Bildungsförderung ist „die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion“ (Laewen 2002).

Weiter zu entwickeln sind Kompetenzen die von der OECD 2002 bezeichnet wurden und mittlerweile Eingang in die Schulcurricula fanden: „...erfolgreich selbständig handeln zu können, ...mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können, ...in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können“. (Edelstein/de Haan, 2004)

Wesentlich erscheint uns, den Kindern frühzeitig verlässliche Strukturen für aktive Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Beteiligungsformen sollten sich mit den bereits gelebten Strukturen der Schule verbinden. Gremien wie Klassen-, Hort- oder Gesamtkonferenz sind wichtig, in der die Kinder gemeinsam informieren und informiert werden, um über ihren Alltag mitentscheiden können. Klassensprecher und Patenschaftssysteme sorgen in kleineren Verbänden für Übungsfelder und Anwendungsbereiche, sorgen außerdem für Anerkennung.

In der Folge werden Schüler und Schülerinnen erleben, dass sie gemeinsam mit den Pädagogen Verantwortung für Regelwerke, das Zusammenleben sowie die Ausgestaltung des Nachmittags übernehmen. Partizipatives Diskutieren und Abstimmen definiert dabei gleichermaßen gegenseitige Rechte wie Pflichten.

Den Erwachsenen wird in diesen Bestrebungen ein hoher Grad an Selbstreflexion abverlangt und ein bewusster Umgang mit den ihnen angestammt erscheinenden Vorrechten oder Entscheidungsbefugnissen. Auch die Eltern benötigen in diesen Prozessen Beachtung und viel Information, denn:

„Partizipation von Kindern und Jugendlichen meint, dass auch sie das Recht und die Fähigkeit zur Teilhabe am demokratischen Prozess haben, und zwar in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern und Fragen. Kinder und Jugendliche sind Träger der im Grundgesetz gewährten Rechte (...)“ (vgl. Hansen, 2008)

Allerdings: „Nicht erst das leuchtende Ziel „Selbst- und Mitbestimmung“ gilt, sondern alle Zwischenstufen auf dem Weg dahin, wenn sie angemessen an Entwicklungsstand und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen eine Weiterentwicklung zumuten. Im Sinne emanzipatorischer Partizipation gilt es, sich für eine Ausweitung der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Dabei sind auch die kleinsten Versuche nützlich.“

Wir stützen uns dabei auf die Haltung des „Institutes für Partizipation und Bildung“ in Kiel. (vgl. Hansen, 2008)

### **2.3. Inklusion als Grundhaltung**

Andreas Hinz, Herausgeber der deutschen Version des Index für Inklusion, definiert den Ansatz der Inklusion als „...allgemeinpädagogischen Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“ (Vgl. Hinz 2006, S. 97 ff.)

„... Das Leitbild der Inklusion zielt - im Gegensatz zur Integration - auf alle Menschen und setzt damit das Ziel, Schule für alle Schüler (und auch für alle Lehrer) zu einem anregendem

und angenehmen, fördernden und herausforderndem Ort des Lernens zumachen. Die ganze Schule gewinnt.“ (Steinert, 2012, S. 344)

Inklusion setzt also auf die Teilhabe aller in unserer Gesellschaft und die Beseitigung der Barrieren, die dieser Teilhabe im Wege stehen. Das entspricht im hohen Maße unserer humanistischen Grundhaltung, der offenen Pädagogik und dem Konzept der Partizipation.

Im Rahmen dieser konzeptionellen Überlegungen bilden Kinder Interessensgruppen, Freundesgruppen, Projektgruppen die sich jeweils nach den Bedürfnissen der Kinder oder zu bestimmten Zeiten zusammenfinden. Kinder mit physischen oder psychischen Beeinträchtigungen verstehen wir als „Kinder mit besonderen Rechten“ und eben auch mit eigenen Bedürfnissen. Eine Behinderung stellt jedoch nur *ein* Persönlichkeitsmerkmal eines Menschen dar. Jeder hat das Recht anders zu sein und dies wird von uns respektvoll als Normalität anerkannt. Kinder mit besonderem Förderbedarf (§ 12 Hamburger Schulgesetz) können das Angebot bei entsprechender personeller Voraussetzung nutzen. Anders sein bezieht sich für uns auch auf den Umgang mit unterschiedlichen Kulturen oder Geschlecht.

Jungen und Mädchen haben unterschiedliche Identifikationsfiguren und individuelle Bedürfnisse. Deshalb pflegen wir eine geschlechtsbewusste Pädagogik, innerhalb derer Jungen und Mädchen in ihrer Verschiedenheit gleiche Chancen haben. Der Grundsatz, sich an individuellen Lernwegen und Zugängen zur Welt sowie an den konkreten Lebenslagen der Kinder zu orientieren trägt diesem Verständnis Rechnung. Auch hier sind Beteiligungsprozesse der Kinder zentral, da nur so die Bedürfnisse von Jungen und Mädchen adäquat in den Alltag einfließen.

Der Aspekt einer geschlechtsbewussten und inklusiven Erziehung spiegelt sich auch in der Zusammensetzung unserer Teams wieder. So ist es uns wichtig, dass sowohl Frauen als auch Männer unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Stärken und Schwächen den Kindern als Bezugspädagogen gegenüberstehen.

Inklusion verstehen wir in erster Linie als Haltung, in der wir unseren Mitmenschen begegnen.

## 2.4. Ernährung

Essen und Trinken hält Leib und Seele zusammen und ist bei uns kommunikatives Miteinander, Erlernen von Esskultur sowie Entspannung und Ritual im Tagesablauf zugleich. Genussvolles Essen fördert das allgemeine Wohlbefinden und hat bei uns einen hohen Stellenwert. Wir sind uns der Verantwortung sowohl für eine gesunde, ausgewogene Ernährung der Kinder wie für einen nachhaltigen Umgang mit unseren natürlichen Ressourcen bewusst.

In unseren Restaurants entscheiden die Kinder selbstständig darüber *was, wie viel, wann und mit wem* sie essen möchten. Wir bringen ihnen die Vielfalt der Speisen nahe, achten auf eine gesunde Zusammensetzung und ermutigen sie zum Probieren, zwingen sie aber nicht dazu.

Die Kinderwelt-Küchen stehen im ständigen Dialog mit den Pädagogen und Kindern der Einrichtungen, um auf Wünsche und Verbesserungsvorschläge schnell reagieren zu können. Unsere Zentralküche liefert ein gesundes und vollwertiges warmes Mittagessen an. Für Kinder mit Nahrungsmittel-Unverträglichkeiten werden Diät-Essen angeboten. Auch kulturelle Besonderheiten werden berücksichtigt. Die Einrichtungen können täglich zwischen zwei bis drei Hauptmahlzeiten auswählen. Die Struktur der Speisepläne richtet sich nach den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung.

Vom Obst und Gemüse über die Gewürze bis hin zum Fleisch werden ausschließlich Lebensmittel aus kontrolliert biologischem Anbau – wann immer möglich von regionalen Anbietern – verarbeitet.

Mit unseren zwei Großküchen und dem erfahrenen Küchenpersonal verfügen wir sowohl über die Infrastruktur und Kompetenzen zur hochwertigen Fernverpflegung, als auch über die Möglichkeit zum Küchenbetrieb innerhalb vorgegebener Strukturen vor Ort. So könnten bei vorhandenen Räumlichkeiten und Geräten das Gemüse sowie Kartoffeln, Reis und Nudeln in der Einrichtung gegart werden.

Wenn gewünscht stellen wir morgens ein Frühstück zur Verfügung, sowie am Nachmittag einen Snack aus Obst, Gemüse und einer gesunden Knabberei. Getränke (Wasser und Tee) stehen immer zur Verfügung.

Wir achten nicht nur auf die ökologische Wertigkeit der Lebensmittel, sondern auch auf die ernährungsphysiologisch optimale Zusammensetzung. Küchenbetrieb und Ernährung bieten ebenfalls beste Möglichkeiten zur Vernetzung im täglichen Schulbetrieb. Das Thema Nahrung lässt sich unter vielfältigen Gesichtspunkten pädagogisch betrachten und die Küche ist somit ein prädestinierter Lernort - *für* Kinder und *mit* Kindern. Kooperationsformen für den pädagogischen Alltag sind also ausdrücklich erwünscht.

## 2.5. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Ökologisches Handeln, verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen gehört zu unseren Grundsätzen, denn die Zukunft der Kinder und unseres Lebensraumes liegt uns am Herzen. Zu den Themenfeldern von Projektarbeit in unseren Kindertagesstätten gehören Energie und Klimawandel, Konsum und Ernährung, Wasser, Wald und Boden – sehr ähnlich den Aufgaben des Sachunterrichts, weshalb uns eine Verknüpfung sehr realistisch machbar erscheint.

Als Ausgangspunkte lebendig gestalteter Bildungsprozesse wählen wir mit den Kindern ein Lebensthema, so dass sie mit ihrem Erfahrungsschatz anknüpfen können. (vgl. Stoltenberg/Thielebein-Pohl, 2011) Die Themen beschäftigen sich mit echten Problemen; Ernährung oder Müll sind Beispiele, die jedem Kind Zugang ermöglichen und konkret vor Ort in Schulklasse oder Hort bearbeitet werden können. Dieser Ansatz fordert die Vernetzung von Unterricht, Kursen und außerschulischen Lernorten geradezu heraus.

Unterstützende Maßnahmen wie reichhaltiger Materialschatz, anregende Dokumentation, Reflexion in Teamsitzungen erweisen sich als hilfreich und werden gern von unserer Fachberatung für Ökologie und Naturwissenschaften vorgestellt. Ebenso vermittelt die Fachberatung passende Fortbildungen.

Je mehr Erwachsene und Kinder an einem Thema arbeiten, desto sinnvoller und nachhaltiger können neue Verhaltensweisen angenommen werden. Das Einbeziehen möglichst aller Kinder, ihrer Eltern und aller an der Ganztagschule Beschäftigten fördert Synergieeffekte, erhöht den Wissenserwerb aller und nutzt ihre unterschiedlichen Zugänge oder das Fachwissen.

Als Wirtschaftsbetrieb übernehmen wir Verantwortung beim Einkauf von Energie, Möbeln und Nahrungsmitteln aus kontrolliert-biologischem Anbau.

## **2.6. Bilingualität**

Im Hinblick auf ein immer stärker zusammenwachsendes Europa gewinnt Sprachkompetenz zunehmend an Bedeutung. Die EU empfiehlt bereits seit 2001, dass drei Gemeinschaftssprachen beherrscht werden sollen. Englisch in der Bedeutung als Weltsprache in Wissenschaft und Wirtschaft ist für Kinder verschiedenster Herkunft gleichermaßen ein zukunftsorientiertes Angebot innerhalb des Bildungsbereichs Sprache.

Orientiert an den Erkenntnissen und Empfehlungen verschiedener Sprachwissenschaftler führten wir in unseren Kindertagesstätten bereits 2004 immersives Englisch ein (vgl. Baker/Montanari/Whitehead, H.Wode 2007).

Die Pädagogen bleiben dabei jeweils in einer Sprache, verstehen die zweite sehr gut. Wir konzentrieren uns zunächst auf das Hörverstehen der Kinder unter 6 Jahren.

Dabei gibt es kein Kriterium zur Teilhabe und keine Auswahl der Kinder. Migrantenkinder und deutsche Kinder stehen dem Englischen zumeist gleichermaßen unerfahren gegenüber, die Majoritätssprache bleibt Deutsch.

Wir informieren die Eltern über das Verfahren, seine alltägliche Umsetzung in der Kita und über den Umgang mit der Erst- und Zweitsprache zu Hause. Durch interne Evaluation, in Qualitätszirkeln und Teamfortbildungen überprüfen wir die kontinuierliche Umsetzung sowie die Weiterentwicklung unseres Konzeptes.

Die Werte und Fertigkeiten, die durch vielfältige Sprachsituationen und die Anwendung verschiedener Sprachmuster entstehen, ermöglichen auch eine erhöhte Toleranz und Akzeptanz gegenüber interkulturellem Miteinander. Mehrsprachige Kinder gelten langfristig als sprachlich wendiger, im Denken leistungsfähiger und fremden Kulturen gegenüber offener.

Die Einführung von Englisch Unterricht ab Klasse I ist also eine ausgezeichnete Entwicklung, denn auch im Grundschulalter treffen die oben gemachten Aussagen zu.

Daher möchten wir auf Grund unserer ausgesprochen guten und umfangreichen Erfahrung mit der Bilingualität in unserem Hort einzelne Angebote und Kurse immersiv Englisch ergänzend und bereichernd anbieten.

Diverse Möglichkeiten von Vernetzung beteiligter Lehrer und Hortpädagogen inhaltlich und organisatorisch sind uns vorstellbar und sollten gern gemeinsam erprobt werden.

Eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ist hierbei per sofort möglich. Eine Doktorandin der Englisch Didaktik von der FU Berlin stünde unter Begleitung Ihrer Professorin zur Verfügung, Vorgespräche fanden bereits statt. Die Fachberaterin für Bilingualität bei Kinderwelt kann hier koordinierend eingebunden werden.



## **2.7. Altersübergreifendes Lernen**

In den Hortangeboten gibt es keine Einteilung in Jahrgangsstufen und dem Alter eines Kindes als Kriterium für den Zugang zu einem Projekt, Bildungsangebot oder einer Lernsituation. So wie multiprofessionelle Teams Inhalte und Methoden bereichern, erweitern auch verschiedene Kinder die Palette an Fragen, Erkenntnissen und Lernwegen, die in einer Situation entstehen und besprochen werden. Ganz abgesehen von der sozialen und empathischen Kompetenz, die geschult wird, wenn Vielfalt durch die Kinder erlebt wird, sie respektvoll ihre eigenen Fähigkeiten hilfreich zur Verfügung stellen oder sich vertrauensvoll an andere wenden auf der Suche nach Unterstützung.

Die verantwortlichen Pädagogen mit den speziellen Kenntnissen und Erfahrungen zu den ihnen anvertrauten Kindern begleiten dieses Zusammenwachsen in geeignetem Tempo und im Austausch ihrer Beobachtungen und inhaltlichen Schwerpunkte.

Auch in Schulklassen ist ja keine strikte Altershomogenität gegeben und das Thema Binnendifferenzierung Teil der Gestaltung von Bildungsprozessen. Hier werden die beteiligten Professionen im Ganztagsbetrieb sich vermutlich schnell verständigen und voneinander profitieren.

## **3. Gelingensbedingungen für eine Kooperation**

Im Folgenden soll es um einige Punkte gehen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung zur Ganztagschule eine Priorisierung in ihrer Betrachtung und Bearbeitung erhalten, um zu einem gelingenden Betrieb zusammenzuwachsen. Hier geht es im besonderen Maße darum, mit gemeinsamer und gleichberechtigter Teilhabe Aller, für die Umsetzung dieser Punkte zu sorgen.

### **3.1. Multiprofessionelle Teams**

Eine der größten Herausforderungen an dem Vorhaben „Ganztagschule“ besteht aus der Perspektive aller beteiligten Fachkräfte darin, zu einem gemeinsamen Team zu werden, das zusammen das Ziel verfolgt, den Blick auf die Bedürfnisse und individuellen Möglichkeiten der Kinder zu richten. Dabei müssen die fachlichen Kompetenzen aller Kollegen als Mehrwert und Bereicherung betrachtet werden können und wertgeschätzt werden (ganz im Sinne einer inklusiven Haltung). Es geht darum, dass jeder mit seinen Kompetenzen, der gleichen Relevanz, Professionalität und Fachlichkeit einen wertvollen Beitrag dazu leistet, die Kinder erfolgreiche Bildungsbiographien schreiben lassen zu können, auf fachlicher, emotionaler, sozialer und kreativer Ebene.

Aus dieser Perspektive ist es gut, dass alle Kollegen und Bedienstete einer Schule unterschiedliche Kompetenzbereiche haben. Lehrer und Pädagogen, die Fachinhalte vermitteln und den Blick auf die sozialen und emotionalen Belange der Kinder richten, Sonderpädagogen, die die Kinder im besonderen Maße fördern, Leitungskräfte, die koordinierend und organisierend tätig sind, Beratungs- und Vertrauenspersonen, die den Kindern Geborgenheit vermitteln, Fachkräfte, die z.B. ein Handwerk vermitteln, Hauswirtschaftskräfte, die für das leibliche Wohl der Kinder sorgen, Hilfskräfte, die unterstützend tätig sind, usw. Letztendlich wird aber ein Schulalltag von allen Pädagogen, Lehrern und Fachkräften gemeinsam koordiniert und organisiert und es gibt Überschneidungen in den Kompetenzbereichen, was zum Vorteil hat, die Kinder auf unterschiedlichen, jeweils ihnen vorzugsweise zugänglichen Kanälen bedienen zu können.

Neben der Zuständigkeit für ein Fachgebiet, ist es wesentliche Aufgabe der pädagogischen Mitarbeiter, die Beziehungen zu den Kindern zu pflegen und in einen intensiven Kontakt mit

ihnen zu gehen. Es geht darum einen individuellen Kenntnisstand über die Belange der einzelnen Kinder, deren Interessen, Stärken und Lernfelder bewusst zu haben, um ihnen ein guter Begleiter sein zu können.

Insbesondere für die Pädagogen bedeutet dies, die Kinder auf den sozialen und emotionalen Ebenen und sie im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe darin zu unterstützen, mit Leidenschaft und Selbstbewusstsein einen eigenen Platz besetzen zu können und sich zurecht zu finden.

### **3.2. Kommunikationsstrukturen**

Um allen Fachkräften, letztlich allen Kindern, zu ermöglichen, von der jeweils anderen Blickrichtung der Kollegen profitieren zu können und eine ergänzende Perspektive als Arbeitserleichterung sehen zu können, benötigen jeweils kooperierende Teammitglieder gemeinsame und regelmäßige Besprechungszeiten, in denen sie sich über die Anforderungen an die Kinder und deren Bedürfnisse austauschen können. Dabei gilt es, gemeinsame Ziele festzulegen und zu bestimmen, wie jeder einzelne mit seinen Kompetenzen einen Beitrag zum Erreichen dieser Ziele beisteuern kann. In diesen Besprechungszeiten müssen sich die Teammitglieder auf Augenhöhe begegnen können, jede Perspektive muss dieselbe Relevanz bekommen und von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Akzeptanz geprägt sein.

Ausgestaltet für den Alltag bedeutet dies, vorhandene Gremien, Teamzeiten, Besprechungen, Konferenzen zu ergänzen mit dem, was in der Entwicklung zur Ganztagschule mit dem Merkmal multiprofessioneller Teams hinzu kommt. Somit wird es wichtig werden, sich auszutauschen über ergänzende Teamzeiten derjenigen Kollegen, die zusammen arbeiten und Vertreter in Gremien zu entsenden, in denen eine bestimmte Fachschaft nicht beteiligt ist, um deren Inhalt transparent zu machen, wobei allgemein zugängliche Protokolle unterstützend dazu beitragen.

Es geht nicht darum, alle Kollegen an allen Themen zu beteiligen, sondern jeden in seiner Kompetenz dort wirken zu lassen wo er seine Berechtigung und Relevanz hat, dabei aber einen guten Informationsfluss und Austausch zu gewährleisten. Im Endeffekt ermöglicht die daraus resultierende größere Perspektive ein effizienteres Arbeiten, es entsteht ein differenzierteres Bild vom Kind.

### **3.3. Schulaufgaben**

Pädagogen begleiten Schulaufgaben. Es ist wichtig, die Kinder darin zu unterstützen, Überprüfungskriterien zu finden, die ihnen dabei helfen, den Unterrichtsstoff nachvollziehen zu können und zu einem selbstorganisierten Lernen zu gelangen. Dabei unterstützen wir gerne individuelle Zugänge und selbst gewählte Mittel und Wege der Kinder, bestärken sie in gegenseitiger Hilfestellung oder Diskussion ihrer Lösungswege untereinander. Schulaufgaben machen dann Sinn, wenn es nicht um das bloße reproduzieren und auswendig lernen bestimmter Unterrichtsinhalte geht, sondern diese dem Kind eine Unterstützung bieten, den Lernstoff nachzuvollziehen und anwenden zu können.

Im Ganzttag ist eine Veränderung der Art und des Umfanges von Schulaufgaben absehbar. Praktische Anwendungen im Unterricht bearbeiteter Grundlagen, Sachrecherche die den Unterricht vor- oder nachbereitet, Übungen aus Projektkontexten z.B. werden perspektivisch einen hohen Stellenwert bekommen. Je gründlicher die Verzahnung der Phasen der Tage und der beteiligten Professionen gelingt, desto sorgfältiger kann eine sich ergänzende Begleitung der eigenverantwortlichen Erledigung von Schularbeiten unserer Einschätzung nach gelingen.

Der Einblick von Eltern in die schulischen Tätigkeiten ihrer Kinder wird häufig über die Begleitung oder Abfrage von Hausaufgaben angestrebt. Hier gilt es nach erneuerten Formen von Rückmeldung oder Beteiligung zu suchen.

Beim Nachdenken über Funktion und Form der Schulaufgaben zeigt sich unseres Erachtens deutlich, wie weitreichend und dabei im positiven Sinne weiterentwickelnd die Ganztagsreform sich auswirkt und nach konzeptioneller Überlegung der Kooperationspartner verlangt.

Bezüglich der Haltung zu Schulaufgaben beziehen wir uns - vor allem vor der Möglichkeit einer potentiellen Rhythmisierung der Unterrichtszeiten innerhalb der Ganztagschulentwicklung - auf das Berliner Bildungsprogramm (vgl. Berliner Bildungsprogramm, 2009 )

### **3.4. Räume**

Wir gestalten unsere Räume nach dem Prinzip von Werkstatträumen, d. h., das vielseitige Angebot, das die Räume den Kindern im unmittelbaren Zugang bieten, regt zum kreativen Umgang mit dem vorhandenen Material an. Unterschiedliche Tätigkeiten, die sich ausschließen, versuchen wir räumlich zu trennen.

Aus der Perspektive, den Raum im Sinne der Reggio-Pädagogik als dritten Pädagogen wahrzunehmen, Lernwerkstätten zu haben, in denen die Kinder Anregungen finden, einer bestimmten Tätigkeit nachzugehen, und gleichzeitig noch genügend Freiraum besteht, eigenen gestalterischen Präferenzen nachzukommen, kann der Pädagoge sowohl die Rolle des Beobachters und Begleiters, der die Kinder darin unterstützt, ihre Interessen umsetzen zu können, als auch als desjenigen, der ein Angebot anleitet, wahrnehmen.

Im Sinne der Verzahnung von Schule und Hort bieten Werkstatträume den Kindern Möglichkeiten inhaltlich an Themen anzuknüpfen und so kontinuierlich an Projekten arbeiten zu können.

Darüber hinaus bieten anregend gestaltete Fachräume Kindern die Möglichkeit, unbeobachtet aber nicht unbeaufsichtigt spielen zu können. Die Atmosphäre und die Materialien eines Raumes stiften die Kinder dazu an, sich themenbezogen zu beschäftigen in Ateliers und Werkstätten, Bewegungsbaustellen, Entspannungs- und Ruheräumen, Räumen für Rollenspiel und darstellendes Spiel, Medienräumen, Restaurants, Forscherwerkstätten zum naturwissenschaftlichen Experimentieren, Räumen mit Materialien für Schrift und Zahlen oder einem naturnahe gestalteten Außengelände.

Es ist für unser pädagogisches Arbeiten unbedingt erstrebenswert, den am Nachmittag anwesenden Kindern im Sinne verlässlicher Strukturmerkmale Rückzugsorte zu bieten, einen „sicheren Hafen“, wo sie einen Ansprechpartner, Ruhe und Geborgenheit finden. Dabei geht es aber auch immer darum, im Dialog mit allen an Schule beteiligten Kollegen, den für die Kinder optimalen Nutzen, sowie eine gute Auslastung der Räume zu gewährleisten. Das bedeutet, dass z.B. am Vormittag einzelne Horträume/Fachräume durchaus für bestimmten (Fach)Unterricht oder Projekte zur Verfügung stehen.

Wir möchten vermeiden, einen ganzen Tag in einem Klassenzimmer stattfinden zu lassen. Unter „Doppelnutzung der Räume“ verstehen wir, dass in einem Raum, der einen bestimmten Inhalt vorgibt, mit unterschiedlichen Materialien, Methoden, Arbeitsweisen, Projekten, Gruppenkonstellationen oder Pädagogen und Lehrern zu unterschiedlichen Themen und Zeiten gearbeitet werden kann. Wir verstehen den Raum ausdrücklich nicht in seiner flexiblen Nutzung im Laufe eines Tages als Unterrichts-, Speise, Ruhe- und Aktivitätsraum in einem.

Somit ist auch der Raum als Teampayer zu verstehen in dem Sinne, sich vor Ort darüber zu verständigen, in wie weit sich Unterrichtsgeschehen und Nachmittagsangebot in ihrer

jeweiligen inhaltlichen Ausgestaltung zusammen koordinieren, ergänzen und optimalerweise miteinander vernetzen lassen.

### 3.5. Übergänge gestalten

Die Gestaltung von Übergängen nimmt in unserer Arbeit eine wesentliche Rolle ein. Aus unseren Erfahrungen der Krippen- und Elementarpädagogik, in der wir nicht maßgeblich und ausschließlich innerhalb eines Vorschulprojekts auf den Übergang zur Schule vorbereiten, wengleich dieser das Ende der Kindergartenzeit markiert, geht es um das Verständnis, dass Kinder während der gesamten Kindergartenzeit gleiche Kompetenzen benötigen, um in jeglichen Übergangsphasen zu bestehen und somit auch hier auf den sozialen, emotionalen und kognitiven Ebenen zu reifen. Aus diesem Verständnis und aufgrund der Kenntnis, dass sich Entwicklungsschritte immer in festgelegter Reihenfolge auf einander aufbauen, bezeichnen wir die gesamte Kindergarten-Zeit als „Vor-Schulzeit“.

Im Schulalltag haben die Kinder im Laufe eines Tages und während ihrer gesamten Schullaufbahn, ebenso unterschiedliche Anpassungsleistungen zu bewältigen. Sei es die immer wieder neue Orientierung an Bezugspersonen, die Gewöhnung an unterschiedliche Freundeskreise oder Kinder unterschiedlichen Alters oder das Zurechtkommen mit unterschiedlichen Regeln und Abläufen in den Angeboten, Freispiel- und Unterrichtszeiten. Stets geht es darum, Verlässlichkeiten zu schaffen und den Kindern etwas mit an die Hand zu geben, das ihnen eine Orientierung bietet und einen Rahmen schafft, in dem sie Sicherheit und Geborgenheit finden. Es ist also wichtig mit einer guten Anpassungsleistung auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und sich selbst behaupten zu können. Somit wird uns während jeglicher Übergangsphasen das Bestehen zentral erleichtert, wenn wir uns bestimmter Schlüsselkompetenzen bedienen können.

Ergänzend zu der in Kapitel 2 genannten Definition, stützen wir uns auf Helen Orth, um deutlich zu machen, dass auch im weiteren Lebensverlauf der Erwerb von Schlüsselqualifikationen eine hohe Relevanz behält: „Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (Orth,1999: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. S.107)

Es geht darum, sanfte Übergänge zu schaffen, die es den Kindern erlaubt, Gutes und Bewährtes aus der alten Zeit zu verbinden mit dem, was an neuen Anforderungen auf sie zukommt. In Übergangsphasen ist somit für die Kinder eine zentrale Aufgabe, in der neuen Situation und Umgebung einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und einen eigenen Platz zu besetzen.

- Was will ich?
- Was will ich nicht?
- Was kann ich?
- Was kann ich nicht?
- Wo kann ich mir Hilfe holen?

Indem die Kinder Antworten finden, die ihre Bedürfnisse innerhalb einer neuen Rolle zufrieden stellen, entwickeln sie die Schlüsselkompetenzen, auf die sie sich immer wieder berufen können. Für uns Pädagogen geht es darum, sie dabei zu unterstützen.

Kinderwelt unterhält seit 2009 einen eigenen Qualitätszirkel „Übergänge gestalten“ und beschäftigt sich mit diesem Thema unter dem Fokus der Bedeutung ganzheitlicher und

stringenter Lebensentwürfe für Kinder zwischen Krippe und Grundschule, teilweise mit akademischer Beteiligung der HAW Hamburg durch Fachreferenten.

### **3.6 Zusammenarbeit mit Eltern**

Unsere Einrichtungen verstehen sich als *Orte für Familien* in dreierlei Perspektive: der gemeinsamen Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder, der Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern als Experten und unter dem Aspekt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

*Gemeinsame Verantwortung.* Kinder wachsen im Kontext von Familie, Schule und (Hort-) /Nachmittagsbetreuung auf. Dabei ist es uns wichtig, sich mit allen Beteiligten über gemeinsame Positionen zu verständigen. Die Auseinandersetzung mit unserer pädagogischen Konzeption begleiten wir daher mit thematischen Elternbildungsveranstaltungen. Diese bieten Eltern die Möglichkeit, sich zusammen mit uns über aktuelle pädagogische Fragen zu verständigen.

Im Verständnis einer Erziehungspartnerschaft bieten wir regelmäßig Gespräche an, um den Eltern Einblick in den Alltag ihres Kindes zu ermöglichen.

*Beteiligung als Experten.* Nicht nur im Rahmen von Festen und Feiern möchten wir Eltern die Möglichkeit geben sich zu beteiligen. Als Experten auf unterschiedlichen Gebieten (z.B. Medien; Gartengestaltung; Handarbeit) haben sie entsprechend ihrer Zeit und Möglichkeiten Gelegenheit, den Alltag nach Absprache mit zu gestalten. Die Beteiligungsformen von Elternvertretung möchten wir in Verbindung mit den schulischen Gremien gestalten.

*Vereinbarkeit von Familie und Beruf.* Die ganztägige Betreuung von 7 bis 18 Uhr sowie eine verlässliche Ferienbetreuung unter Berücksichtigung von überschaubaren Schließzeiten gibt Eltern die Möglichkeit, beruflichen Tätigkeiten sowie persönlichen Aufgaben nachzugehen. Im Einzelfall sind wir für individuelle Lösungen bei besonderem kurzfristigen Betreuungsbedarf offen.

### **4. Öffnung in den Sozialraum/Stadtteil**

Ganztagsbildung nimmt "schulische und außerschulische, formelle und non-formelle Lernorte systematisch in den Blick .... Der Schlüsselbegriff heißt 'kooperative Kontakte' ... Wenn sich kooperative Kontakte ergeben und entwickelt werden, gibt es gute Chancen auf eine vielfältige Aus- und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen, die sowohl erfolgsorientierte als auch verständigungsorientierte Einstellungen begünstigen." (Coelen/Otto, 2008, S. 93)

Als Teil des Schullebens ist es uns ein Anliegen, den Familien ein möglichst niedrigschwelliges Angebot an ergänzender Förderung zu bieten, wo immer es möglich ist und wann immer es notwendig erscheint. Unabhängig von kooperierenden außerschulischen Institutionen, geht es auch darum, ein Angebot im Schulalltag zu stellen, welches von externen Fachkräften begleitet werden und von den Kindern im normalen Tagesverlauf in Anspruch genommen werden kann. Dies bedeutet z.B. Bewegungsangebote von Motopäden oder Psychomotorikern mit gestalten zu lassen oder auch Ergotherapeuten oder Logopäden in die Angebote mit einzubeziehen die einen geschulten Blick auf die Kinder richten und gezielte Maßnahmen einbinden können. Unser Ziel lautet innerhalb dieser lokaler Bildungslandschaften „früh fördern, statt spät reparieren.“ (Baumert/Maaz 2008), um sozialen Ungleichheiten und Benachteiligungen entgegen zu wirken und die Chancengleichheit aller Kinder, unabhängig von ihrer kulturellen und sozialen Herkunft, zu verbessern.

#### **4.1. Außerschulische Lernorte**

Im Sinne der Prämisse „Bildung findet immer und überall statt“ befinden sich außerschulische Lernorte immer dort, wo sich Kinder (und Pädagogen) aufhalten. Es ist Aufgabe von uns Erwachsenen, das Erleben der Kinder in Ihrer jeweiligen Umgebung zu begreifen, zu vertiefen, ggf. mit weiterem Fachwissen zu ergänzen oder sich gemeinsam weiter auf die Suche zu machen und die aus diesem Prozess resultierenden Ergebnisse zu dokumentieren und transparent und kenntlich zu machen.

Es ist unser Bestreben, Kooperationen mit externen und benachbarten Institutionen nur dort einzugehen, wo für die Kinder ein Mehrwert entsteht, weil die kooperierenden Pädagogen und Fachkräfte ein Synergie beförderndes Umfeld schaffen. Das können die Fachräume des benachbarten Sportvereins oder Bauspielplatzes sein, Musik- oder Theatergruppen, Bauernhöfe oder alle weiteren kulturellen und sozialen Einrichtungen, bzw. deren Mitarbeiter mit ihrem speziellen Fachwissen. Jeder neue Kontext, in dem ein Kind sich begreifen kann, birgt die Chance in sich, anders wahrgenommen zu werden und neue Stärken an den Tag zu legen und fördern zu können. Das ändert den Blickwinkel aller mit dem Kind in Kontakt stehenden Menschen und begünstigt eine ressourcenorientierte Wahrnehmung.

#### **5. Qualitätsmanagement und wissenschaftliche Begleitung**

Regelmäßig stattfindende Elternbefragungen sind ein Bestandteil von Evaluation und bieten hilfreiche Ergebnisse für die Gestaltung der pädagogischen Praxis. Wissenschaftliche Mitarbeiter sind Teil unserer Belegschaft und mit der Evaluation von Arbeitsprozessen und Entwicklungsschritten beschäftigt. Es findet eine regelmäßige Zusammenarbeit mit der HAW, sowie Universität Hamburg in Form von Arbeitsgemeinschaften und Austausch statt.

Zudem nimmt Kinderwelt Hamburg e.V. am Zertifizierungsverfahren der Qualitätsgemeinschaft Kita vom Paritätischen teil und hat je nach Bestehen der einzelnen Kitas die erste oder zweite Zertifizierung bekommen und dadurch die entsprechende Umsetzung von Qualitätsstandards in der Praxis nachgewiesen.

#### **6. Entschleunigung im zeitlichen Verlauf und Zielperspektive**

Das Vorhaben, Schule und Kinder- und Jugendhilfe zusammen zu bringen, ist ein sehr komplexes und zeitintensives. In ihrer Tradition sind es beide Systeme gewohnt, mehr oder weniger in sich geschlossen zu agieren. Das Arbeiten in multiprofessionellen Teams und die damit implizierte Vernetzung beider Systeme erfordert eine große Bereitschaft, sich auf den Kompetenzbereich der neuen Kollegen einzulassen. Dafür benötigt man Zeit. Es ist unser Bestreben in diesem Prozess auf Qualität und nicht auf Quantität bedacht zu sein. Es ist wichtig, die einzelnen Bausteine so zu etablieren, dass ein möglichst hoher Querschnitt des Kollegiums sich damit identifizieren kann und den neuen Schritt als Zugewinn betrachtet. Dabei gilt es gut zu beobachten, ob auch die Kinder von dem neuen Entwicklungsschritt profitieren können, bzw. was zu verbessern wäre, damit sie einen Nutzen aus dem neuen System ziehen können. Somit ist es gut, einzelne Schritte nicht zu überstürzen und sich prozessorientiert den gemeinsamen Zielen zu nähern.

Dabei befürworten wir jegliche Bemühungen, die Entwicklung von Ganztagschule im Sinne eines Bildungshauses voran zu treiben. Es geht um „Brückenbau“ zwischen Kita und Grundschule in dem Rahmen einer Institution. Einem Ort, an dem Bildung von der Krippe bis zum Ende der Grundschulzeit in kontinuierlichen Bezügen stattfindet, den Kindern fließende Übergänge geboten werden, in einem Rahmen, in dem sie mit gestalten können,

Orientierung finden, Zuverlässigkeit erfahren und dabei ihren eigenen Platz finden. In der Hoffnung, dass die Kinder diese Werte auch in Zukunft mit tragen und in die Gesellschaft transportieren wollen.

Ausformulierte Zielvorstellungen und Gedanken finden sich in unserem Konzeptionspapier „Das Bildungshaus – für Kinder ab einem Jahr bis zum Ende der Grundschule.“

## Literaturliste

- Baker, C./Montaneri E./Whitehead, M. R./Wode, H.: Zweisprachigkeit - ein Handbuch für Erziehende, Verlag auf dem Ruffel 2007
- Baumert, J./Maaz, K.: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, 2008
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung, Teil I, Wiesbaden, 2008
- Bleckmann, P./Durdel, A. (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, VS-Verlag, Wiesbaden 2009
- Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule, Verlag Das Netz, Weimar/Berlin, 2009?
- OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, oecd.org 2005
- Edelstein, W./de Haan, G., Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Weinheim: Beltz 2004
- Behörde für Schule und Berufsbildung, § 12 Hamburger Schulgesetz, 2010
- Hansen, R., Die Kinderstube der Demokratie, Kiel 2008
- Hinz, A./Bleidick, U., et al. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006
- Institut für Partizipation und Bildung, [www.partizipation-und-bildung.de](http://www.partizipation-und-bildung.de)
- Kinderwelt Hamburg e.V.: Konzeption Bilinguale Kindertagesstätten – Orte für Familien von Kinderwelt Hamburg e.V., 2008
- Juul, J., Das kompetente Kind, Rowohlt, Reinbek, 1997
- Laewen, H.-J.: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, in: Laewen, Andres (Hg.), Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Berlin 2002
- Erziehung für Schulkinder. (1926); Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule. (1976).
- Montanari, E.: Mit zwei Sprachen groß werden, Verlag Kösel, 2005
- Orth, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1999
- Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt (M.), 1983
- Ramseger, J./Preissing, C./Pesch, L.: Berliner Bildungsprogramm, Verlag Das Netz, Weimar-Berlin, 2009
- Gerhard R.: Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit, Schenefeld/EB-Verlag, 2006
- Gerhard R./Wieland, Axel J.: offener Kindergarten konkret, EB-Verlag, Rissen, 1993
- Standard der Bilingualität bei Kinderwelt Hamburg e.V., internes Handbuch, 2011
- Steinert, W.W.: In: mittendrin e.V. (Hrsg.): Eine Schule für Alle - Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe, Verlag an der Ruhr, 2012,
- Stoltenberg, U./Thielebein-Pohl, R.: KITA21 – Die Zukunftsgestalter, Hg, oekom-Verlag, München, 2011
- Whitehead, M. R.: Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren, Bildungsverlag EINS, 2007
- Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2003