

---

## Newsletter Nr. 19 – Februar 2014

### Schwerpunkt: „Bildungshaus 3 – 10“

#### Editorial

**Petra Arndt und Kerstin Kipp, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm**

Kindergartenkinder und Grundschulkindern, die jede Woche gemeinsam spielen und lernen – wo gibt es denn so etwas? Im „Bildungshaus 3 – 10“, einem Modellprojekt des Landes Baden-Württemberg. Mit diesem Newsletter geben wir einen Einblick in die Vielfalt der 32 Bildungshäuser, die wir vom ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen seit mehr als fünf Jahren wissenschaftlich begleiten. Die wissenschaftliche Begleitung wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Die Idee des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ war und ist es, durch neue Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gemeinsame Lern- und Spielräume für Kinder aus beiden Einrichtungen zu entwickeln. Damit soll den Kindern eine bruchlose Bildungsbiographie vom dritten bis zum zehnten Lebensjahr ermöglicht werden.

Für dieses Modell gab es kein Vorbild. Daher hat das Kultusministerium Baden-Württemberg Rahmenbedingungen, Mindestanforderungen und anzustrebende Ziele vorgegeben. Die ausgewählten Modellstandorte wurden danach beauftragt, eine entsprechende Intensivkooperation konkret auszugestalten. Durch die regelmäßigen, gemeinsam von pädagogischen Fachkräften des Kindergartens und Lehrkräften der Schule vorbereiteten und durchgeführten Aktivitäten wurden Brücken zwischen den Institutionen auf unterschiedlichste Weise gebaut.

In unserer Begleitung der 32 Modellstandorte haben wir zwei Aufgaben:

- (1) die Standorte bei der Umsetzung des „Bildungshaus 3 – 10“ zu begleiten und den Prozess zu dokumentieren
- (2) zu untersuchen, wie sich das Modellprojekt auf die Entwicklung der Kinder, auf die Situation der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte und auf die Qualität der Einrichtungen auswirkt.

Während unserer Begleitung konnten wir beobachten, wie sich jedes der 32 Bildungshäuser auf seinen eigenen Weg machte. Und jedes Bildungshaus fand eine eigene und einzigartige Form der Kooperation, die sowohl zu den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten passt als auch zu der pädagogischen Ausrichtung der beteiligten Schulen und Kindergärten. Und obwohl auf diese Weise kein Bildungshaus dem anderen gleicht, gibt es doch auch Ähnlichkeiten. Im Beitrag „DAS Bildungshaus gibt es nicht – oder doch? Ein Bericht über Gemeinsamkeiten inmitten pädagogischer Vielfalt“ von Julia Höke und Achim Schneider werden die Unterschiede und die doch erkennbaren gemeinsamen Muster der Modellstandorte dargestellt.

In welcher Form jedes einzelne Bildungshaus aufgebaut wurde und wie es sich auch heute noch verändert, das hängt nicht nur von den jeweiligen Schulen und Kindergärten ab, sondern auch vom weiteren Umfeld. In dem Artikel „Das Bildungshaus zieht weite Kreise“ von Anja Rehm und Petra Arndt wird verdeutlicht, in welchem Spannungsfeld die Bildungshäuser stehen und wodurch sie geprägt sind. Hierzu gehört das direkte Umfeld, beispielsweise Eltern und Träger, genauso wie gesamtgesellschaftliche Faktoren z.B. Kultur und Religion. Es zeigt sich, wie das Umfeld, das auf den ersten Blick gar nicht so sichtbar ist, einen Einfluss auf die einzelnen Bildungshäuser hat.

Die Begleitung und Unterstützung der Bildungshäuser durch das ZNL-Team muss die Individualität der Standorte berücksichtigen. Weil jeder Standort eigene Anforderungen an die Prozessbegleitung stellte, haben wir ein Konzept erarbeitet, das trotz der notwendigen Flexibilität eine angemessene und konsistente Prozessbegleitung ermöglicht. Wie wir hier vorgegangen sind, wird im Artikel „Vielfalt in der Begleitung der Standorte – ein Gespräch mit Prozessbegleiterinnen“ von Petra Evanschitzky beschrieben.

Aber nicht nur die Verschiedenheit ZWISCHEN den Bildungshäusern ist ein wichtiges Thema. Auch INNERHALB eines jeden Bildungshauses ist Unterschiedlichkeit und Vielfalt typisch. Die große Altersspanne der Kinder im Bildungshaus macht diese Unterschiedlichkeit besonders sichtbar. Sie fordert die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte heraus, sich gezielt mit der Verschiedenheit der Kinder auseinander zu setzen. Die in diesem Rahmen erarbeiteten Methoden zum Umgang mit der Verschiedenheit bieten besondere Chancen für die Einbindung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Erste Ergebnisse werden von Elisabeth Lehnemann und Constanze Koslowski im Beitrag „Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im „Bildungshaus 3 -10““ aufgegriffen. Sie zeigt, wie viele und welche Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Bildungshausaktivitäten eingebunden sind und wie die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte damit umgehen. Der Umgang mit heterogenen Kindergruppen wird mit der zunehmenden Inklusion in der Bildungs- und Lernumgebung besonders bedeutsam.

Die Vielfalt der Bildungshäuser eröffnet unserem Forscherteam eine große Chance. So können wir bei der Frage „Welche Wirkung hat das „Bildungshaus 3 – 10“ die verschiedenen Variationen der Bildungshäuser berücksichtigen. Wie unsere statistischen Analysen aufgebaut sind, die auf dieses Ziel hinarbeiten, wird im Artikel „Ist Heterogenität berechenbar? Wie wir die Vielfalt der Bildungshäuser in unseren wissenschaftlichen Analysen berücksichtigen“ von Susanne Scharnagl und Kerstin Kipp erklärt. Dies ist ein möglicher Weg, um am Ende der Projektlaufzeit differenzierte Aussagen über die Wirksamkeit des Modells „Bildungshaus 3 – 10“ zu treffen.

## **DAS Bildungshaus gibt es nicht – oder doch? Ein Bericht über Gemeinsamkeiten inmitten pädagogischer Vielfalt**

**Julia Höke und Achim Schneider, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm**

*Ein Morgen, ein Modellstandort, eine Situation:*

„Wann geht es endlich los?“ Lena schaut ungeduldig zur Kindergartentür. Sie wartet auf das Eintreffen der Schulkinder, die von der nahegelegenen Grundschule heute zum Experimentieren in den Kindergarten kommen. Seit dem Vespere freut sie sich schon auf die Erstklässler. Die meisten kennt sie aus dem letzten Jahr im Kindergarten noch gut. Sie werden gleich an den Forschungsstationen arbeiten, die Erzieherinnen und Lehrkräfte gemeinsam zum Thema Statik entwickelt haben. Hier bauen sie Türme und Brücken, und erproben, welche Materialien sich als besonders belastbar erweisen – und welche nicht. Zweimal pro Woche über vier Wochen hinweg läuft die gemeinsame Projektarbeit, in der Vorschulkinder und Erstklässler gemeinsam lernen und spielen.

*Ein anderer Morgen, ein anderer Modellstandort, eine andere Situation:*

„Na, kommst du heute zum Lesen zu uns?“ fragt Frau Schmidt Lukas, der etwas schüchtern mit einem Buch unter dem Arm in der Tür steht. Lukas nickt. Er fühlt sich noch etwas fremd als Viertklässler unter den vielen Kindergartenkindern, die ihn neugierig anschauen. Sie haben im Morgenkreis längst gehört, dass heute wieder „ein Großer zum Lesen“ kommt. Prompt haben sich einige Kinder gemeldet, die ihm gern zuhören möchten. Gemeinsam mit Frau Schmidt machen sie es sich in der Lesecke gemütlich, und Lukas, der sich schon etwas sicherer fühlt, stellt das Buch vor, das er sich für das Vorlesen ausgesucht hat. Er zeigt den Kindergartenkindern das Bild von Ritter Rost vorn auf dem Buch und beginnt dann zu lesen. Die Kinder hören aufmerksam zu und fordern ihn ab und zu auf: „Zeig uns mal das Bild!“, „Sag das nochmal, das hab ich nicht verstanden“ und „Wie viele Seiten kommen noch?“. Dann klatschen alle und machen unter Anleitung von Frau Schmidt noch eine Feedback-Runde: was hat mir an der Geschichte und an Lukas' Vorlesen gefallen. Als Lukas sich wieder in Richtung Schule aufmacht, sind seine Ohren ganz rot. „Du hast den Ritter Rost so lustig gelesen und es gut betont“ hat Lisa gesagt. Na, wenn das keine tolle Rückmeldung ist!

*Noch ein andere Morgen, noch ein anderer Modellstandort, noch eine andere Situation:*

Davids Garderobenplatz im Kindergarten bleibt heute leer. Schon längere Zeit war er unzufrieden und hatte Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden. Auf Nachfragen der Erzieherin sagte er vehement: „Ich will endlich lesen lernen.“ In Absprache mit Davids Eltern haben Kindergarten und Grundschule nun verabredet, dass David morgens die ersten beiden Stunden im Anfangsunterricht der Grundschule verbringen kann. David geht zufrieden morgens in die Schule und kommt erst nach der großen Pause in den Kindergarten.

Scheinbar endlos könnte man weitermachen mit dem Blick in die Modellstandorte im Projekt „Bildungshaus 3 – 10“, und deutlich wird in den Erzählungen, dass sich die pädagogische Praxis vor Ort sehr unterschiedlich gestaltet. Welche Altersgruppen werden miteinbezogen? Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gesetzt? Wo finden die Bildungshausaktivitäten statt? All das wirkt auf den ersten Blick vielfältig und von Standort zu Standort individuell verschieden. Der Ausschreibungstext des

Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zum „Bildungshaus 3 – 10“ ist so gestaltet, dass er den beteiligten Grundschulen und Kindergärten Spielraum in der konkreten Ausgestaltung ermöglicht (Engemann, 2011). Diese Möglichkeit wird von vielen Beteiligten sehr positiv bewertet und sogar als Gelingensmerkmal beschrieben: „Weil wir uns selber ein Konzept gesucht haben und mit kleinen Schritten. Wir sind unser Bildungshaus. Das finde ich halt gut und da sind keine Bedenken mehr“ (C2, gekürzt<sup>1</sup>).

Dennoch kann ein vielfältiger Umgang mit den in der Ausschreibung genannten Zielen auch Probleme in sich bergen, denn es stellt sich die Frage: Was ist denn dann überhaupt ein Bildungshaus und wodurch unterscheidet es sich von den normalen Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen? Selbst die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte vor Ort merken an: „Aber jeder kocht seine Suppe. Und das ist ja eigentlich schon Sinn und Zweck vom Bildungshaus, jeder muss seine Richtung selber finden, nur weiß ich nicht, wenn das so arg ausgeweitet wird und jeder kocht wieder sein Süsschen, was dann das Resümee sein soll mal“ (C1).

Wie in den wissenschaftlichen Analysen mit der Vielfalt umgegangen wird, beschreibt der Text zur Bildungshaus-Typologie von Susanne Scharnagl und Kerstin Kipp. Doch auch bei einer einfachen Betrachtung der Praxis zeigt sich, dass sich trotz vielfältiger Ansätze ähnliche Strukturen und Muster ausbilden.

Diese Strukturen sind bereits durch die Eckpunkte der Modellbeschreibung im Ausschreibungstext des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport umrissen. Aus folgenden Bausteinen setzt sich ein „Bildungshaus 3 – 10“ zusammen:

<b>Bildungshausaktivitäten...</b>					
<b>...decken Bildungsziele von Bildungsplan und Orientierungsplan ab</b>	<b>...finden in den Räumlichkeiten beider Einrichtungen statt</b>	<b>...werden von Lehrkräften und Fachkräften beider Einrichtungen gemeinsam vorbereitet und durchgeführt</b>	<b>...stehen den Kindern mindestens im letzten Kindergartenjahr und ersten Schuljahr gemeinsam zur Verfügung</b>	<b>...sind institutions- und jahrgangs-übergreifende Vorhaben und Projekte</b>	<b>...sind dauerhaft und regelmäßig</b>

In der wissenschaftlichen Begleitung der Bildungshäuser werden über einen Fragebogen regelmäßig Informationen über organisatorische, inhaltliche und methodische Aspekte der Gestaltung der Bildungshausarbeit eingeholt. Fasst man so die Bildungshausaktivitäten aller Modellstandorte zusammen, zeigt sich zum Beispiel bei der Frage nach der Beteiligung der Kinder in den unterschiedlichen Altersgruppen, dass der Löwenanteil der Bildungshausarbeit mit den Kindern im letzten Kindergartenjahr und den Erst- und Zweitklässlern stattfindet. Das entspricht der Forderung, dass Bildungshausaktivitäten den Kindern mindestens im letzten Kindergartenjahr und ersten Schuljahr zur Verfügung stehen (gelbe Spalte). Mehr als 80 Prozent der beteiligten Standorte beziehen allerdings

<sup>1</sup> Alle Zitate von Erzieherinnen und Lehrerinnen stammen aus Höke, J. (2013) Professionalisierung durch Kooperation. Waxmann: Münster.

mittlerweile die vierjährigen Kinder und/oder die Dritt- und Viertklässler in die Bildungshausarbeit mit ein und liegen damit deutlich über den „Mindestanforderungen“.

Auch bei der Frage nach der Zeit, die die Kinder jeweils pro Woche als Bildungshauszeit erleben, zeigt sich ein Muster. Gefordert wird ein dauerhaftes und regelmäßiges Stattfinden von Bildungshausarbeit in institutionsübergreifenden Vorhaben und Projekten (blaue und grüne Spalte). Die Kindergruppen, die am häufigsten einbezogen sind, nehmen wöchentlich an zwei bis drei Bildungshausstunden teil. Auch jüngere Kinder werden zunehmend in Bildungshausaktivitäten eingebunden, allerdings in nicht ganz so hohem Maß wie die älteren Kindergartenkinder.

Auf inhaltlicher Ebene zeigen sich ebenfalls Gemeinsamkeiten. Grundlage der Bildungshausarbeit sind die Bildungsziele im Orientierungsplan der baden-württembergischen Kindergärten und im Bildungsplan Grundschule. Die einzelne Schwerpunktsetzung bleibt aber den Standorten überlassen. So konzentrieren sich viele Bildungshäuser thematisch bei der Durchführung der Bildungshausaktivitäten auf den Fächerverbund *MeNuK* Mensch-Natur-Kultur. An vielen Standorten finden die Bildungshausaktivitäten wechselseitig in Räumlichkeiten von Kindergarten und Grundschule statt.

Eine besondere Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte aus dem Kindergarten und die Lehrkräfte aus der Grundschule entsteht durch den Anspruch der gemeinsamen Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der gemeinsamen Arbeit. Aufgrund der strukturellen Unterschiede der Institutionen (Öffnungszeiten, Arbeitszeiten, etc.) ist es mancherorts schwierig, Zeiten zu finden, in denen gemeinsame Planungen und Gespräche stattfinden können. So berichtet eine Erzieherin: „Man packt dann schnell alles und flitzt rüber, weil die Lehrerin ja auch nur eine halbe Stunde Zeit hat, bevor der Nachmittagsunterricht beginnt. Es hat dann schon noch immer gereicht, aber es war immer so zwischendrin, einfach“ (F2). Durch intensive Bemühungen vor Ort gelingt es aber an den meisten Standorten, gemeinsame Besprechungszeiten zu realisieren.

Deutlich wird, dass sich in den inhaltlichen, organisatorischen und zeitlichen Strukturen Muster ausbilden, die sich trotz oder vielleicht auch gerade wegen der Offenheit der Modellausschreibung entwickeln. Dadurch gelingt es im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“, die Intelligenz der Praxis nutzbar zu machen. Auf der einen Seite bilden sich stabile und praxiserprobte Strukturen aus, die auf Kooperationen zwischen Kindergarten und Grundschule insgesamt übertragbar sind. Gleichzeitig entsteht auf der anderen Seite ein vielfältiges Bild von Praxisanregungen, wie sich die gemeinsame pädagogische Arbeit ganz konkret realisieren lässt. Beliebigkeit in der Bildungshausarbeit lässt sich dagegen nicht feststellen. Die Anregungen zur Kooperation können stattdessen auf verschiedene Weise an anderen Orten individuell genutzt werden, um die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule zu gestalten.

Engemann, C. (2011): Ausschreibung (2007). In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Dokumentation des Modellprojekts 'Bildungshaus 3-10' 2007-2010. Stuttgart.

## Das Bildungshaus zieht weite Kreise

Anja Rehm und Petra Arndt, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Wer an das „Bildungshaus 3 – 10“ denkt, denkt vielleicht zuallererst an die praktische Umsetzung in den Bildungshäusern: Kinder aus Kindergarten und Grundschule begegnen sich in altersgemischten Spiel- und Lerngruppen und werden dabei von Erzieherinnen aus dem Kindergarten und Lehrkräften aus der Grundschule begleitet. Doch das ist nur ein Teil dessen, was das Bildungshaus ausmacht. Ein Blick in die Tiefe zeigt: Das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ ist ein vielschichtiges und komplexes Interaktionsgefüge. Viele einzelne Personen und Institutionen nehmen im Gesamtkontext Modellprojekt „Bildungshaus 3 -10“ Einfluss. Diese Faktoren sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, denn sie wirken und beziehen sich aufeinander (vgl. Abbildung 1): Veränderungen an einer Stelle setzt auch an anderen Stellen des Gefüges etwas in Bewegung. Ziel dieses Beitrags ist es, die Systemebenen exemplarisch darzustellen und Wechselwirkungen zu beleuchten um die Komplexität und Dynamik abzubilden. Ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Einflüsse im Umfeld der jeweiligen Bildungshäuser kann das Modellprojekt nicht vollständig verstanden werden.

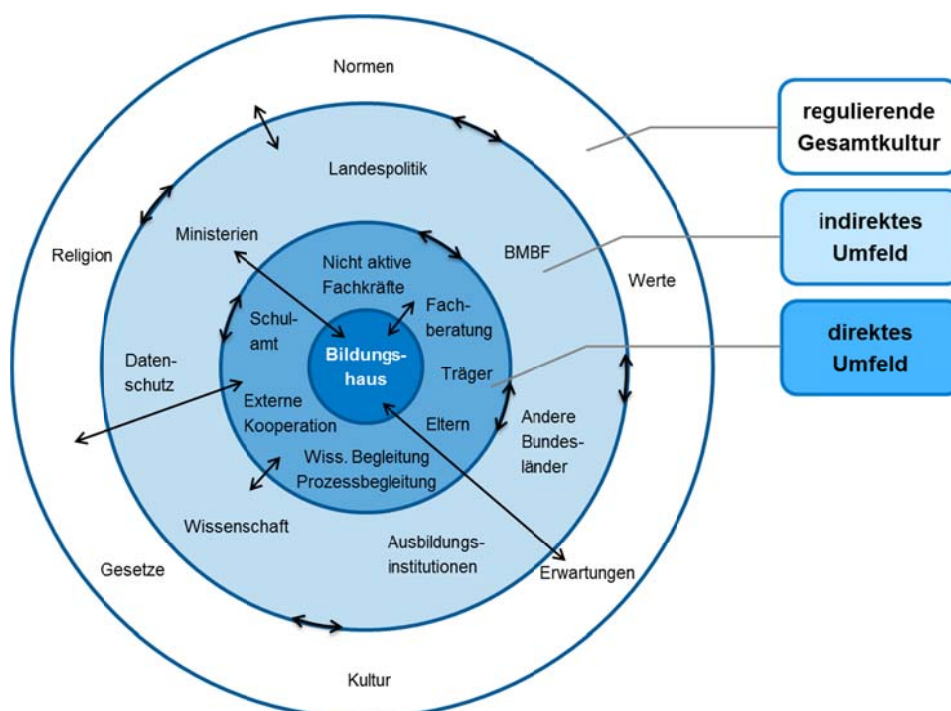


Abb.1: Systemebenen im „Bildungshaus 3 – 10“: Die Standorte des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ stehen in direkter und indirekter Beziehung zu unterschiedlichen Personen, Organisationen usw. Dargestellt ist ein mögliches Beispiel. Die genaue Stellung der einzelnen Elemente im Gesamtsystem des Bildungshauses ist je nach Rahmenbedingungen, Zielen und Organisationsform für jeden Bildungshausstandort individuell verschieden. Auch können einzelne Elemente hinzukommen oder hier dargestellte Elemente für ein bestimmtes Bildungshaus bedeutungslos sein.

## 1. Im Zentrum: Das Bildungshaus

Als „Kerngruppe“ des jeweiligen Bildungshauses sind die Personen zu verstehen, die aktiv an der Gestaltung und Umsetzung des „Bildungshaus 3 – 10“ beteiligt sind. Zur Kerngruppe gehören immer die Teams aus pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, die das Bildungshaus gemeinsam entwickeln und umsetzen. Je nach Bildungshaus-Standort gehören auch Eltern zu dieser Kerngruppe, weitere Institutionen (z.B. ein Hort) oder auch die Fachberatung. Je nach Größe und Anzahl der beteiligten Institutionen und Personen ist die Kerngruppe mal mehr, mal weniger überschaubar und benötigt unterschiedliche innere Strukturen, um die Verantwortungsbereiche der einzelnen Personen festzulegen, sowie die Umsetzung des Bildungshauses zu ermöglichen (Koslowski, im Druck).

## 2. Direktes Umfeld

Die beschriebene Kerngruppe ist umgeben von Personen und Institutionen, die unmittelbar Einfluss auf das Bildungshaus nehmen und selbst ebenso vom Bildungshaus beeinflusst werden können. In diesem unmittelbaren Umfeld befinden sich Institutionen, die formal dem Kindergarten und der Schule zugehörig sind, z.B. die Träger und zuständige Behörden, aber auch Institutionen und Organisationen, mit denen das Bildungshaus kooperiert (Vereine, Musikschule, andere Bildungshäuser etc.). Die Kooperationen bieten die Möglichkeit, über den „Tellerrand“ des eigenen Bildungshauses zu blicken und sich mit Ideen und Perspektiven aus anderen Kontexten auseinanderzusetzen. Das Bildungshaus seinerseits beeinflusst die Situation der Träger und anderer Institutionen (z.B. durch zusätzliche Kosten oder durch die Aufwertung, die eine Region aufgrund guter Bildungsangebote erfährt). Ebenso kann es auf Kooperationspartner und andere Bildungshäuser wirken. Auch das ZNL mit seinem Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ ist Teil des ersten Kreises: Durch die Prozessbegleitung kommen Impulse in die Bildungshausteams, und das Forscherteam erhält seinerseits Anregungen, die die Reflexion des wissenschaftlichen Vorgehens ermöglichen.

## 3. Indirektes Umfeld

In dem weiteren Umfeld sind die Faktoren verortet, die nur indirekt mit den Standorten des „Bildungshaus 3 – 10“ in Beziehung stehen. Hier lassen sich zwei Arten unterscheiden:

Eine Form wird über die Einzelinstitutionen des Bildungshauses, Grundschule und Kindergarten, vermittelt. Es handelt sich um Anforderungen und rechtliche Vorgaben, die von den zuständigen Ministerien, Trägern usw. an die Einzelinstitutionen gestellt werden. Deutlich wird dieses beispielsweise an der Berücksichtigung sowohl des Bildungsplans der Schulen als auch der Orientierungsplans der Kindergärten in den gemeinsamen Bildungshauszeiten. Auch datenschutzrechtliche Regelungen für Kindergärten, die die Weitergabe von Informationen über Kinder zwischen Kindergarten und Schule beschränken, nehmen Einfluss auf die Kooperation. Im Umgang mit diesen Faktoren finden die Standorte unterschiedliche Lösungswege. Dadurch sind die verantwortlichen Organisationen veranlasst, ihre Konzepte und Bestimmungen weiterzuentwickeln. Dem hat das Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Ausschreibungstext Rechnung getragen und die Möglichkeit eröffnet „Anträge ... zur Veränderung einzelner Rahmenvorgaben“ zu stellen.

Eine weitere indirekte Beziehung besteht zur allgemeinen öffentlichen und politischen Wahrnehmung des Bildungshausmodells. Die Sichtbarkeit der Entwicklungen im „Bildungshaus 3 – 10“ trägt dazu bei, dass diese innovative Idee an anderer Stelle aufgegriffen und der Bildungshausgedanke fortgeführt wird.

Öffentliche Stellungnahmen, die staatliche Förderung entsprechender Forschungsvorhaben und Bildungshausprojekte in anderen Bundesländern sind eine Folge dieser Sichtbarkeit. (Beispiele hierzu siehe Kasten nebenan) Zugleich enthalten diese Maßnahmen eine Anerkennung der innovativen Leistungen der Bildungshaus-Teams, die die Entwicklungen im Modellprojekt vorangetrieben haben. Sie erhöhen die Aussicht darauf, dass die erarbeiteten Umsetzungsformen weiterhin gewollt sind und von allgemeinem Nutzen sein werden. Dieses Feedback ist für die Bildungshausbeteiligten sinnstiftend und unterstützt so den weiteren Prozess.

- Expertise „Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren“ (Strätz, Solbach, Holst-Solbach 2007)
- BMBF-Rahmenprogramm „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ des BMBF  
[http://www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7562/12806\\_read-32088/](http://www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7562/12806_read-32088/)
- „Kita und Grundschule unter einem Dach“ in Niedersachsen,  
[http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=30401&article\\_id=104796&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30401&article_id=104796&_psmand=8)
- „Kinderbildungshaus Paderborn“ in NRW,  
<http://www.paderborn.de/microsite/kinderbildungshaus/>

#### 4. Regulierende Gesamtkultur

Das „Bildungshaus 3 – 10“ ist zudem in einem größeren kulturellen und gesellschaftlichen Kontext verankert, einer Art regulierenden Gesamtkultur. Zum Beispiel müssen verschiedene Regeln und Gesetze eingehalten werden (Aufsichtspflicht, etc.). Dieser Einfluss wurde etwa zu Beginn des Projektes sichtbar, als in vielen Bildungshäusern der Fokus zuerst auf der Entwicklung und Vereinbarung von Organisationsstrukturen lag. Erst im zweiten Schritt erfolgte die Auseinandersetzung mit Inhalten der pädagogischen Praxis im Bildungshaus, Teamentwicklung etc.

Auch gesellschaftliche Werte und Normen werden im Bildungshaus gelebt und erlebt. Dementsprechend sind Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf die Bildungshauspraxis zu beobachten: Im Bildungshaus spielen und lernen zunehmend Kinder mit unterschiedlichem kulturellen und religiösen Hintergrund. Dies kann zu der Auseinandersetzung der Fachkräfte und Lehrkräfte mit der Frage führen: Wie finden wir einen neuen und passenden Umgang mit dem Feiern christlicher Feste? Nicht zuletzt repräsentieren die Eltern, als Träger gesellschaftlicher Erwartungen, ebenfalls Werte. Sie stellen damit eine direkte Verbindung zwischen diesem äußeren, zunächst abstrakten Kreis und dem direkten Umfeld her. In ihrer Haltung zum Thema Bildung, ihrem Verständnis von Erziehung usw. nehmen sie Einfluss im Bildungshaus.

#### 5. Wechselwirkungen

Die einzelnen Kreise mit ihren Elementen stehen in Beziehung zueinander. Es bestehen Wechselwirkungen zwischen den Elementen in unterschiedlichen Kreisen (Systemebenen), aber auch zwischen Elementen innerhalb eines Kreises (vgl. Abbildung 1).

So tragen innerhalb des ersten Kreises verschiedene Personen und Institutionen zur Vernetzung der Bildungshäuser bei: Das Kultusministerium hat das Format der Drehscheibentage eingeführt um Vernetzung und Austausch unter den Bildungshausstandorten zu sichern. Parallel dazu haben einzelne Bildungshausstandorte die Kontaktaufnahme zu anderen Bildungshäusern und externen Partnern selbst vorangetrieben und dabei die Unterstützung der Prozessbegleitung genutzt. Zusätzliche Impulse gingen von einem Teil der jeweils zuständigen Schulämter aus. Die Wirkung der Impulse und Maßnahmen eines der Elemente ist dabei immer auch von den Einflüssen der anderen Elemente abhängig.



Eltern spielen in drei der dargestellten Kreise eine wichtige Rolle. Im Zentrum des Systems, im Bildungshaus selbst, können Eltern Mitgestalter sein, zum Beispiel bei der Erarbeitung von Zielen aber auch ganz konkret in der Umsetzung von Bildungshauspraxis. Eltern wirken aber auch von außen auf das Bildungshaus, indem sie der Idee „Bildungshaus“ wohlwollend oder auch kritisch begegnen, diese eher unterstützen oder versuchen zu verhindern. Darüber hinaus treten Eltern auch als Träger gesellschaftlicher Erwartungen auf.

## 6. Fazit

Die hier vorgestellte Betrachtungsweise ermöglicht es, für jeden Modellstandort individuell die relevanten Beziehungen darzustellen. Jeder Bildungshausstandort aber auch alle Kindergärten und Grundschulen die eng miteinander kooperieren oder dieses planen, sind eingeladen sich die Darstellungsform aus Abb.1 zunutze zu machen und an die jeweils eigene Situation anzupassen. Diese Auseinandersetzung eröffnet die Möglichkeit Beziehungen nach außen aktiv aufzubauen und konstruktiv zu gestalten. Alle beteiligten Personen profitieren davon wenn sie wissen, welche Institutionen potentielle Ansprechpartner und Unterstützer sind. Personen und Institutionen im Umfeld des Bildungshauses wird durch die Nutzung der Systemdarstellung nicht nur ihre Beziehung zum Bildungshaus deutlich, sondern auch, welche weiteren Akteure eine Rolle spielen.

### Literatur:

Koslowski, Constanze (im Druck). *Multifokussierende Prozessbegleitung als Unterstützungssystem im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ – Eine Chance zur Entwicklung von Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule.*

Strätz, R., Solbach, R., Holst-Solbach, F. (2007). *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren.* Expertise. Hrg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

## „Viele Wege führen nach Rom“? - Vielfalt in der Begleitung der Standorte: ein Gespräch mit Prozessbegleiterinnen

**Petra Evanschitzky, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm**

Vielfalt in der Begleitung – heißt das „Ist es letztlich egal, wer wie vorgeht? Gibt es schon eine passende Landkarte? Und - wer weiß denn, wo's langgeht?“

Jeder, der schon einmal eine längere Wanderung oder Reise geplant und umgesetzt hat, weiß: Eine Reise hat immer ein Ziel, es braucht Kartenmaterial und andere Hilfsmittel zur Orientierung, es bedarf einer Ausrüstung, und wer mit einer Gruppe unterwegs ist, weiß auch, es braucht jemanden, der vorangeht.

Wenn die Entwicklung der Bildungshäuser eine Reise ist, auf die sich die verschiedenen Beteiligten eingelassen haben, wie kann diese Reise dann, bei der Vielfalt der Standorte und ihren unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, gelingen? Antworten dazu geben drei Wissenschaftlerinnen des Forscherteams, die besonders intensiv in die Prozessbegleitung der Standorte eingebunden sind: Constanze Koslowski, Anja Rehm und Beata Williams. Ihre Einschätzungen finden sich zusammengefasst unter den jeweiligen Fragen.

***Wer hat die Leitung auf Eurer Reise mit den Standorten inne?***

Letztlich sind das die Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort. Sie entscheiden darüber, welche Aufgaben angegangen werden, wie die nächsten Schritte aussehen. Sie sind die Experten, die die Bedingungen am jeweiligen Standort kennen, die Bedarfe der Kinder, die Haltung der Eltern und die verfügbaren Ressourcen. Und sie wissen selbst am besten, was sie gemeinsam pädagogisch erreichen möchten.

***Welche Hilfsmittel haben die Standorte, also Landkarten, Kompass oder GPS?***

Ein wichtiger Orientierungsrahmen ist natürlich durch die Ausschreibung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg zum Modellprojekt gegeben. Innerhalb dieses Rahmens mussten die Standorte aber nun selbst ihre Ziele formulieren. Jeder Standort hat individuell für sich die Ausschreibung reflektiert. Denn es gab und gibt kein festes Bild von DEM Bildungshaus. Und das jeweilige Ziel der Standorte ergab sich aus der Beantwortung der Frage: Was ist Bildungshaus mehr als die bisherige Kooperation? Die Standorte entwickelten ihr eigenes Bild vom Bildungshaus, und auf dieses Bild arbeiten sie hin. Das ist ihre Karte. Die Koordinaten des Weges werden dabei immer wieder neu berechnet. Denn die Standorte bewegen sich zwischendurch auf unbekanntem Terrain. Es begegnen sich unterschiedliche Professionen, die aus verschiedenen Systemen kommen und entsprechend sozialisiert sind. Diese Begegnung nur auf die Gestaltung von pädagogischen Settings für Kinder zu reduzieren, greift zu kurz.

***Was ist Eure Rolle dabei?***

Wir sind diejenigen, die mit Zeit und Impulsen den Standorten dabei helfen können, Ziele zu entwickeln und die daraus entstehenden Aufgaben anzugehen. Außerdem hat sich im Laufe der Jahre herauskristallisiert, dass wir auch gewissermaßen Repräsentantinnen und Repräsentanten für die Öffentlichkeit sind. Wir stellen Transparenz nach außen her, auf wissenschaftlicher wie auch bildungspolitischer Ebene. Mit unseren Berichten und Veranstaltungen sorgen wir mit dafür, dass die Entwicklungen an den Standorten wahrgenommen werden. So gesehen fungieren wir auch als Sprachrohr.

***Was habt Ihr im Gepäck, wenn Ihr die Standorte dabei unterstützt, ihr Ziel zu erreichen?***

Wir haben zunächst im Team dafür gesorgt, dass wir von einem gemeinsamen Fundament aus starten. Das Konzept unserer Prozessbegleitung speist sich aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, der Salutogenese sowie der Systemtheorie. Vor allem der systemische Blick prägt das Handeln der Prozessbegleitung. Wir haben dazu im Team eine so genannte Coaching-AG implementiert, die die wissenschaftstheoretische Bündelung vornahm und im Rahmen von kollegialer Beratung und kleinen Fortbildungseinheiten dafür sorgt, dass auch Kolleginnen und Kollegen mit weniger Erfahrung im Begleiten von Gruppen oder Organisationen Handlungssicherheit bekommen. Und dies hat auch funktioniert: unsere Ergebnisse zeigen, dass die Standorte, die durch Personen mit anfangs weniger Erfahrung begleitet wurden, eine ebenso hohe Zufriedenheit mit der Begleitung haben, wie die Standorte mit erfahreneren Begleiterinnen.

***Heißt das, dass Ihr Euch in Eurem Vorgehen letztlich nicht unterscheidet und es eine einheitliche Prozessbegleitung gibt? Es gibt doch auch eine Vielfalt im Forscherteam.***

Unsere oben genannte Ausrüstung stand uns nicht von Anfang an zur Verfügung. Auch das war ein Entwicklungsprozess. Wir kommen aus unterschiedlichen Disziplinen, bringen vielfältige Berufserfahrungen mit. Es gibt Jüngere und Ältere, Personen mit Erfahrungen in der pädagogischen

Praxis und Personen mit einer langjährigen wissenschaftlichen Expertise. Diese persönliche Ausstattung ist immer mit im Gepäck, wenn wir bei den Standorten sind und deren Entwicklungen reflektieren.

### ***Was sind Eure Leitmotive?***

Die Leitmotive ergeben sich aus den drei oben genannten Säulen Selbstbestimmungstheorie, Salutogenese und Systemtheorie. Die Kraft und das Potenzial stecken vor Ort. Die Menschen sind autonom und in der Lage, ihre Entwicklungen selbst zu gestalten. Nicht wir entscheiden, wo es lang geht. Es gibt kein richtig oder falsch. Die Menschen machen Erfahrungen mit ihren Entscheidungen, und wir unterstützen sie dabei, diese Erfahrungen zu reflektieren und Konsequenzen abzuleiten. Dabei gilt der Grundsatz der Allparteilichkeit und des Respekts. Wir sind immer wieder bestrebt, eine professionelle Distanz zu wahren.

### ***Mal ehrlich: Habt Ihr nicht insgeheim eine Vorstellung von richtig oder falsch?***

Das kann letztlich nur jede Prozessbegleiterin und jeder Prozessbegleiter für sich selbst beantworten. Jeder Mensch trägt seine eigenen Einstellungen und Vorerfahrungen immer mit sich. Systematisch erfasst haben wir diesen Punkt nicht. Wir sind uns der Schwierigkeit aber durchaus bewusst. Daher haben wir ein internes Coaching implementiert um uns eine professionelle Haltung zu erarbeiten, und ein System der kollegialen Beratung, das uns hilft, immer wieder zu besagter Allparteilichkeit zurückzukehren.

### ***Wäre es für die Standorte nicht einfacher gewesen, sie hätten von Euch oder auch von anderer Seite ein klares Bild bekommen: Das ist ein Bildungshaus, und deshalb stehen für Euch diese oder jene Aufgaben an?***

Tja, auf den ersten Blick sicher. Vorgaben schaffen Klarheit, geben Orientierung, stellen Verbindlichkeit her. Und dann merkt man ganz schnell, dass man es mit 32 verschiedenen Standorten zu tun hat, mit Menschen, die Unterschiedliches mitbringen und Spezifisches wollen. Für diese Heterogenität ein Standardverfahren zu erstellen, war für uns keine Option. Über alle Standorte hinweg gibt es bestimmte Themen, die es zu bewältigen gilt, z.B. der Umgang mit altersgemischten Gruppen, die Zusammenarbeit mit Eltern und die Auseinandersetzung mit systembedingter Unterschiedlichkeit. Manche dieser Themen wurden erst im Lauf der Begleitung sichtbar und damit bearbeitbar. Der Umgang mit den Themen war wiederum sehr unterschiedlich, nicht nur von Standort zu Standort. Auch innerhalb des Standortes haben Schule und Kindergarten jeweils verschiedene Strategien, die es aufeinander abzustimmen gilt. Und das bleibt ein standortspezifischer Prozess.

### ***Was bedeutet es, die Heterogenität der Standorte und auch der Prozessbegleitung anzuerkennen, sich also ganz klar dazu zu bekennen, dass es Unterschiede gibt?***

Es geht darum zuzulassen, dass etwas anders sein darf, es sogar systembedingt anders ist. Die Anerkennung der Vielfalt hat zur Folge, dass es in der Begleitung keine vorgefertigten Handlungsanweisungen gibt. Daraus ergibt sich ein enormer Gestaltungsspielraum mit Entwicklungspotenzial auf beiden Seiten: Der Wissenschaft und der Praxis. Die Prozessbegleitung entwickelt Antennen für die Spezifika des Standorts, die Motive und Erfahrungen der Menschen, ihre seitherigen Handlungsweisen. Dadurch, dass sie kein starres Handlungsschema hat, das sie abarbeiten soll, bleibt sie sensibel für die jeweiligen Bedarfe. Sie ist selbst immer wieder herausgefordert, sich mit ihrem eigenen Handeln und den eigenen Leitmotiven auseinanderzusetzen. Für die Praxis wiederum bedeutet es eine enorme Wertschätzung ihrer Expertise und eine Ermutigung, auf die eigenen Ressourcen zu bauen.

***Was sind Eurer Meinung nach die Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit die Begleitung nicht in die Beliebigkeit abdriftet?***

Es braucht eine Rollen- und Auftragsklärung mit den Standorten. Ausgehend von unseren oben genannten Leitmotiven und dem systemischen Ansatz haben wir vor Ort die Erwartungen geklärt, haben unser Verständnis des Projektauftrages mit seinen Zielen auf die Belange der Standorte abgestimmt. Und dann haben wir Komponenten innerhalb des Forscherteams als qualitätssichernde Maßnahmen: verschiedene Formate der Reflexion, der Erarbeitung und Auseinandersetzung mit fachlichen Themen. Gerade diese verlässliche Anbindung ans Forscherteam hat dafür gesorgt, dass nicht jede von uns einfach alleine drauf losmarschiert ist.

***Besteht nicht die Gefahr einer Abhängigkeit von Eurer Begleitung?***

In Phase 1 hatten wir innerhalb der Prozessbegleitung den Auftrag, die Einrichtungen bei der Entwicklung von standortspezifischen Zielen zu unterstützen. Wir moderierten unter anderem Arbeitstreffen, gaben fachwissenschaftliche Impulse und dokumentierten die Entwicklungen. Dazu waren wir etwa alle vier bis sechs Wochen vor Ort. Die Phase 2 ist nun stärker standardisiert: Wir haben zwei Besuche im Jahr, die vorwiegend der Dokumentation der weiteren Entwicklung an den Standorten dienen. Wo erforderlich geben wir im Rahmen dieser zwei Besuche auch auf inhaltlicher Ebene Unterstützung bzw. helfen der Standorten dabei die Systeme zu nutzen, die allen Schulen und Kindergärten zur Verfügung stehen (z.B. Schulämter, Fachberatungen). Alle Modellstandorte wissen, wie sie in besonderen Situationen weitere prozessbegleitende Unterstützung bekommen können. Generell gilt: Die Standorte moderieren ihre Prozesse jetzt selbst. Der Abnabelungsprozess ist daher gut in Gang gekommen.

***Die wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Bildungshaus 3-10“ ist auf ihrer letzten Etappe. Die Reise der Standorte wird weitergehen. Wie gut, dass die Reiseleitung vor Ort ist!***

## **DAS Alle Kinder, wirklich ALLE Kinder ! Eine Bestandsaufnahme und Auseinandersetzung zur Beteiligung behinderter Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“**

**Elisabeth Lehnemann<sup>(1,2)</sup> und Constanze Koslowski<sup>(1)</sup>**

**(1) ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm**

**(2) Katholische Stiftungsfachhochschule München**

Inklusion!?! Kaum ein anderes Wort treibt den Puls von Praktikern wie Politikern zurzeit mehr in die Höhe als dieses. Europa sagt, wir müssen Inklusion vorantreiben. Aber die Praxis fragt sich: „Wie soll das möglich sein?!“

Wie also gehen die Bildungseinrichtungen mit der Vielfalt der Kinder um, mit denen, die sowieso da sind und auch noch mit denen, die schlecht sehen oder hören, deren Beine nicht richtig funktionieren, die schwer lernen oder außergewöhnlich begabt sind, deren Verhalten das pädagogische Personal an seine Grenzen bringt?

In den Bildungshäusern gibt es längst all diese Kinder, eben auch die mit Behinderungen. Wir haben (im Rahmen meiner Studienarbeit während des Schuljahres 2012/2013) genau gezählt:

- Im Bildungshausprojekt wurden insgesamt **383 Kinder** (240 aus Schulen, 143 aus Kindergärten) mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen regelmäßig in die Bildungshausarbeit der Modellstandorte einbezogen.
- Im Einzelnen hatten die Kinder folgende Diagnosen:

Diagnose	Anzahl Kinder in den Einrichtungen
Seelische Behinderung	104
Lernbehinderung	91
Sprachbehinderung	86
Chronische Krankheit	32
Außergewöhnliche Begabung	18
Geistige Behinderung	16
Körperbehinderung	12
Hörschädigung	8
Sehschädigung	8
Behinderung ohne bzw. mit unklarer Diagnose	8
<b>Gesamt</b>	<b>383</b>

In 58 Einrichtungen (25 Schulen und 33 Kindergärten) wurden Kinder mit diesen Diagnosen regelmäßig an den Bildungsaktivitäten beteiligt. Wie gelingt das? Wir befragten an drei ausgewählten Modellstandorten jeweils Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte aus dem Kindergarten.

Uns interessierten dabei besonders die **notwendigen Vorkehrungen**: Wie schafft ein behindertes Kind den Weg zwischen den Einrichtungen? Brauchen wir vielleicht den Bollerwagen, damit es mitkommen kann? Wo soll das hörgeschädigte Kind sitzen, damit es alles mitkriegt? Wer sorgt dafür, dass das Asthmaspray auch bestimmt dabei ist? Wo stellen wir den Rollstuhl hin?

Uns interessierte außerdem das **Verhalten der anderen Kinder**: Werden Kinder ausgegrenzt oder arbeiten sie zusammen? Sind Kinder sauer, wenn ein behindertes Kind besondere Fürsorge der Erwachsenen braucht?

Und unser Interesse richtete sich auf die **Gesamteinschätzung der Erwachsenen**: Kommen die Kinder gut miteinander klar und haben sie etwas davon, im Bildungshaus mitzumachen?

Die Ergebnisse, für die hier zum Schutz der Befragten und betroffenen Kinder neue Bilder und Beispiele gefunden wurden, erbrachten Folgendes:

### **Die bewusste Gestaltung der Übergangssituation ist für die Kinder überaus wichtig**

1. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte müssen Vorgespräche führen
  - Wie unterstützen wir die Annäherung der Kinder? Wie stiften wir Beziehungen? Manchmal muss ein Kind erstmal alleine aus der Entfernung alles beobachten. Wie gehen wir damit um?
2. Beim Einstieg brauchen manche Kinder mehr, manche weniger ihre vertrauten Bezugspersonen
  - Es mag wichtig sein, dass ein behindertes Kind jemanden im Rücken hat, den es gut kennt. Manchmal muss sein bester Freund unbedingt auch dabei sein. Das lässt sich, denkt man nur darüber nach, leicht einrichten.

3. Gegebenenfalls muss zusätzliche personelle Unterstützung organisiert werden
  - Eine Assistenz hilft dabei, dass das körperbehinderte Kind im Rollstuhl seine Trinkflasche aus der Tasche herausbekommt. Sie schafft die Schere, das große Blatt oder die Kiste mit den Stoffresten herbei, währenddessen sich alle anderen Kinder auch ihr Material besorgen.
4. Kinder wollen genügend Zeit zum Kennlernen des Bildungshaus-Umfeldes
  - Erstmal müssen Kinder sich im fremden Gebäude umsehen dürfen. In einer neuen Gruppe wollen Kinder beobachten, wer da noch so ist. Das ist die erste Aufgabe im Bildungshaus. Alle, aber gerade behinderte Kinder sind angewiesen darauf, die neue Lage inspizieren zu können, um Sicherheit zu gewinnen.

### **Ein kontinuierlicher Austausch muss stattfinden, damit die Bildungshaus-Praxis und die Bedürfnisse der Kinder gut zusammen passen**

1. Auf einen immer neuen Austausch zwischen den Erwachsenen bzgl. der Fähigkeiten, Fertigkeiten, Stärken und Erfahrungsdimensionen der Kinder darf nicht verzichtet werden
  - „Da hat doch der Max der Annika einen Witz erzählt und hat das so toll gemacht, dass ich richtig mitlachen musste. Ich wusste gar nicht, dass Max so witzig sein kann, im Klassenzimmer ist er nämlich eher ängstlich.“
  - „Mir ist aufgefallen, dass Karina es offensichtlich sehr liebt, mit Ton zu arbeiten. Wie können wir so ein Angebot für sie gut in den Bildungshaustag einfügen und welche anderen Kinder passen dazu?“
  - „Manchmal braucht Jan doch mehr Hilfe. Wie können wir andere Kinder ermutigen, Fürsorge zu zeigen?“
2. Die unterschiedlichen Perspektiven der Erwachsenen sorgen für einen neuen Blick auf das Kind
  - Claudio lässt sich im Kindergarten nur mit Mühe bewegen, etwas anderes zu tun, als in der Bauecke zu spielen. Im Bildungshaus fällt der Lehrerin auf, dass er Silvi beim Schreiben aufmerksam über die Schulter geschaut hat und sich von ihr die Buchstaben seines Namens aufschreiben ließ.
  - Jakob, der eigentlich schon ziemlich groß und längst in der Schule ist, kommt mit einer Aufgabe trotzdem einfach nicht klar. Er stört andere Kinder. Die Erzieherin nimmt einen Zettel und schreibt 1,2,3 darauf und bespricht mit Jakob die Aufgabe in drei kleinen Portionen. Jakob versteht besser und streicht die 1 durch, als er den ersten Teilschritt getan hat. Genauso macht er bis zum Ende der Aufgabe weiter.

### **Das pädagogische Handeln der Erwachsenen muss bestimmte Qualitäten haben**

1. Erwachsene sollten individuelle Signale und Reaktionen der Kinder „lesen“ können, sie beachten und beantworten.
  - Es braucht hohe Sensibilität für die Sprache des behinderten Kindes. Laila wird z.B. leicht müde. Sie legt ihren Kopf dann auf den Tisch. Ihr hilft, wenn man sich mit ihr, gern auch anderen Kindern und einem Buch in der Ruhecke einfach mal anders hinsetzt.

2. Erwachsene müssen bereit und aufmerksam sein, um Gruppenprozesse zu lenken und Kooperation zwischen Kindern zu stiften
  - Peter und Anna-Lena finden es wunderbar, zusammen Kinderlexika anzusehen. Das behinderte Kind Ramona auch! Erwachsene ermutigen die Kinder, ihr Interesse zu teilen und schaffen Raum dafür. Sie registrieren und loben die gemeinsame Aktion.
  - Auch wenn das Schulkind Torben noch nicht lesen kann, baut er aus Bauklötzen die kompliziertesten Brücken. Immer können Kinder gefunden werden, die sich in der Experimentierstunde gerade hier gern mit Torben zusammen tun. Erwachsene vermitteln dabei.
3. Manchmal müssen Regeln individuell angepasst werden
  - Paul wird erlaubt, in den Flur zu gehen und auf- und ab zu rennen, wenn er meint, so gar nicht mehr stillhalten zu können. Dann kommt er wieder.
  - Tanja isst, was andere Kinder nicht tun sollen, zwischendurch, weil sie zuckerkrank ist.
4. Offenheit für neue pädagogische Wege ist der Schlüssel zum Gelingen
  - Lernen geht immer! Die Kinder befassen sich z.B. irgendwo im Bildungshaus mit dem Thema Obst. Man kann lernen, wie die Obstsorten riechen und schmecken, lernen, die Formen ohne Hinsehen zu ertasten. Man kann lernen, beim Zerschneiden mit dem Messer umzugehen, lernen was aus Äpfeln wird, wenn man sie kocht. Man kann lernen wie die Obstsorten heißen, lernen die Worte dazu auszusprechen und sie aufzuschreiben. Man kann lernen, dass Apfelsine mit dem gleichen Buchstaben anfängt wie Annika. Man kann Obst mit dicken Pinseln, Filzstiften und Wachstiften malen, Arbeitsblätter dazu ausfüllen, Obstgeschichten ausdenken, aufschreiben und vorlesen. Man kann auch in Kunstbüchern Obstgemälde ansehen, etwas über das Leben der Künstler erforschen, Kirschen zählen und eine Birne halbieren, vierteln und achteln. Man kann lernen, sich auf jemanden anderen einzustellen, wenn man den Apfelsinentanz macht und wie gut es sich anfühlt, wenn alle zusammen sitzen und den selbstgemachten Obstsalat essen. Vielleicht kann Henry auch erzählen, was eine Allergie ist und was mit ihm passieren kann, wenn er Nüsse isst etc.. Die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte gestalten gemeinsam Lerngelegenheiten für alle Kinder jedes Fähigkeitsniveaus zu einem Thema. Im Prinzip geht das leichter als man zunächst annimmt.
5. Die Bereitschaft zur Reflektion eigener Haltungen bewegt Fortschritte und Erkenntnisse
  - Manchmal, wenn eine Fach- oder Lehrkraft sich darum sorgt, dass Kinder ihre Aufgaben nicht erfüllen, muss hinterfragt werden, ob sie überhaupt zum Kind passten. Und wer zweifelt schon gern an der eigenen Vorüberlegung? Dazu gehört Mut! Pädagogische Fach- und Lehrkräfte im Bildungshaus brauchen diesen Mut und beweisen ihn täglich in der kollegialen Auseinandersetzung mit ihren Partnern.

Die Befragung von Lehrern/innen und pädagogischen Fachkräften im Bildungshaus zeigt: Keineswegs ist ein Einbeziehen von behinderten Kindern aufwandsneutral zu erhalten. Das kostet schon was! Die Erwachsenen müssen sich in besonderer Weise anstrengen, sie müssen umdenken, ständig reflektieren und vor allem ihre eigene pädagogische Arbeit hinterfragen.

Aber, so das Resümee der Befragten:

Alle Kinder, auch die behinderten Kinder, gewinnen. Die Kinder sind hochmotiviert. Im Bildungshaus ist es möglich, die Individualität der Kinder (WIRKLICH ALLER KINDER!) zu beantworten, die Förderung ihrer Selbständigkeit, ganz gleich auf welchem Niveau, und ihr Lernen gut zu begleiten. Eine ständige Unterweisung durch die Erwachsenen ist dann nicht mehr nötig, wenn die Gestaltung der Aktivitäten besser zu der Vielfalt der Kinder passt und breit angelegt ist.

Die Kinder haben außerdem keine Schwierigkeiten damit, mal einen besonderen Umgang mit behinderten Kindern in der Gruppe zu akzeptieren. Sie wissen sowieso, dass geholfen werden muss. Sie erweisen sich als tolerant und offen, bereit zu Solidarität und Kooperation.

Ohne Frage hat dies nicht zuletzt seine Wurzeln in der Tatsache, dass das Lernklima alle Kinder positiv erreicht. Die Stärken und Fähigkeiten des einzelnen Kindes erhalten Raum. Das nutzt jedem Kind, nicht nur den behinderten. Alle Kinder können sich als „selbstverständliches“ Gruppenmitglied fühlen und genießen es.

Der enge Austausch zwischen den Pädagogen im Bildungshaus unterstützt darüber hinaus die Anbahnung von ggf. angezeigten Fördermaßnahmen. Sie bietet gute Grundlagen für die Elternberatung.

Zu Beginn der Studienarbeit haben wir vermutet, dass Bildungshausarbeit ein guter Ort ist, besondere Kinder selbstverständlich mitzunehmen. Das konnte bestätigt werden. Die Einschätzungen der erfahrenen pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte erzählen von einem Lernumfeld, das für die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eine motivierende und unterstützende Plattform für individuelle Lernprozesse bietet.

Hier wird eine Welt geschaffen, in der auch behinderte Kinder sich als wahrhaft zugehörig erleben können.

## **Ist Heterogenität berechenbar? Wie wir die Vielfalt der Bildungshäuser in unseren wissenschaftlichen Analysen berücksichtigen**

**Susanne Scharnagl und Kerstin Kipp, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen  
Ulm**

Bildungshäuser sind vielfältig. Sie unterscheiden sich in vielen Facetten und Feinheiten: Wie nah liegen Kindergarten und Grundschule zusammen, mit welchen Materialien sind die Bildungshaus-Räume ausgestattet, wie oft in der Woche finden Bildungshausaktivitäten statt, wie eng arbeiten Kindergarten- und Schulleitung im Bildungshaus zusammen, wie häufig tauschen sie sich aus... Das ist nur eine Auswahl der Merkmale, in denen sich die einzelnen Bildungshaus-Standorte unterscheiden (siehe dazu auch den Artikel von Julia Höke und Achim Schneider „DAS Bildungshaus gibt es nicht – oder doch? Ein Bericht über Gemeinsamkeiten inmitten pädagogischer Vielfalt.“).

Die Verschiedenheit der Bildungshäuser spielt auch bei den Analysen eine Rolle, die wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchführen. Wir wollen herausfinden, ob und in welcher Form die Kinder, die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie die Einrichtungen vom Bildungshaus profitieren. Da die Bildungshäuser – draußen vor Ort – verschieden sind, können wir sie auch bei unseren Analysen – am Computer – nicht über einen Kamm scheren.



Deshalb „werfen“ wir nicht alle Bildungshäuser in „einen Topf“. Stattdessen sammeln wir alle Merkmale und Eigenschaften, in denen sich die Bildungshäuser unterscheiden. Anschließend überprüfen wir mithilfe von statistischen Berechnungen, den sogenannten Mehrebenenanalysen, welche dieser Merkmale und Eigenschaften einflussreich sind und welche nicht. Wir nehmen also beispielsweise das Merkmal „Ausreichend Platz in den Räumen für Bildungshausarbeit“ in den Blick und überprüfen mit statistischen Berechnungen, ob es z.B. Einfluss hat auf Entwicklung der Kinder oder auf die Zufriedenheit der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte. Und diesen „Prüfprozess“ durchlaufen wir für jedes Merkmal. So dass wir am Ende wissen, welche der Merkmale und Eigenschaften, in denen sich die Bildungshäuser unterscheiden, einflussreich sind und welche nicht.

So untersuchen wir z.B. die wichtigen Merkmale (1) Anzahl der Bildungshausaktivitäten pro Woche und (2) Bildungshaus-Stunden pro Woche. In Abbildung 1 sind diese beiden Merkmale für die Erstklässler der verschiedenen Bildungshäuser dargestellt. Beim Blick auf die Grafik wird deutlich, wie unterschiedlich Bildungshausarbeit umgesetzt wird. Man sieht, dass die Erstklässler an manchen Standorten ein Mal pro Woche für eine Stunde Bildungshaus erleben; an anderen Standorten haben sie zwei Mal pro Woche für insgesamt drei Stunden Bildungshaus; und wieder andere Standorte bieten ihren Erstklässlern an fünf Wochentagen für insgesamt acht Stunden Bildungshaus, usw.

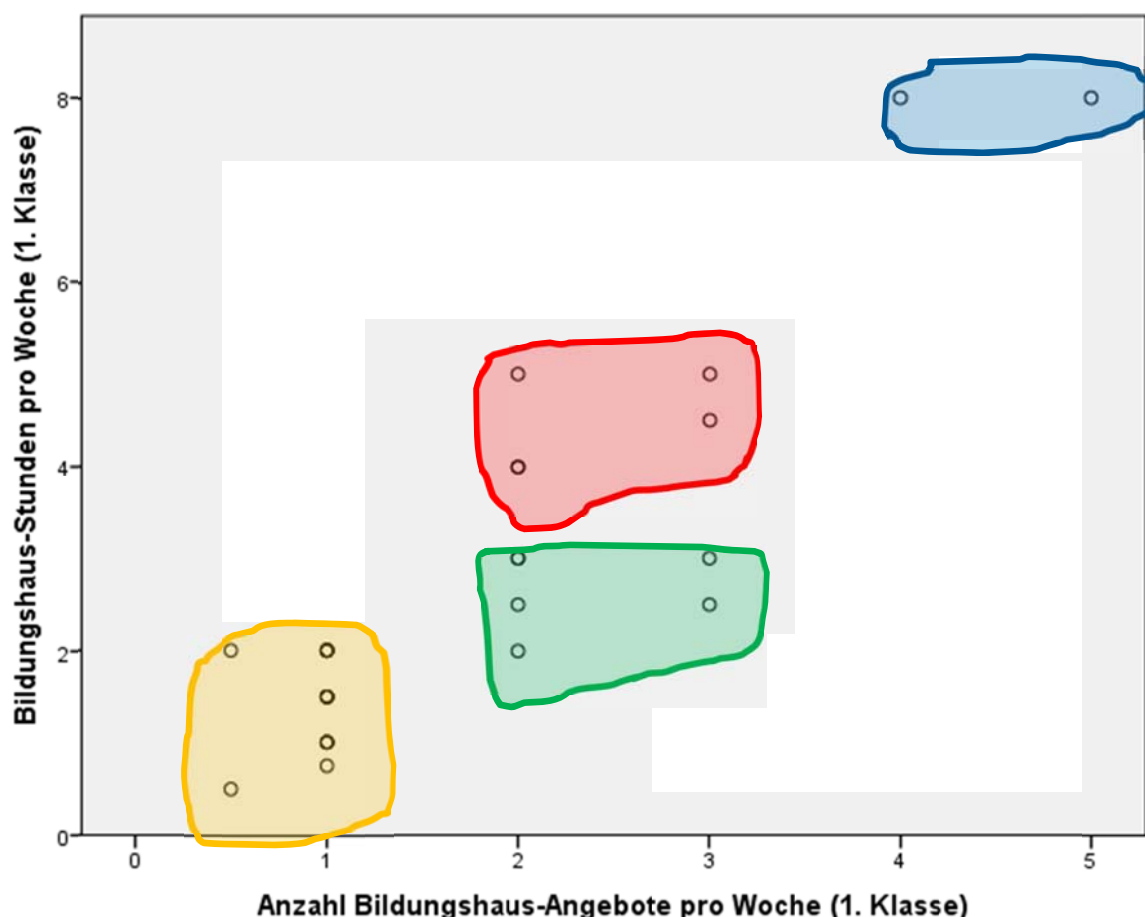


Abb. 1: Darstellung der verschiedenen Umsetzungsformen von Bildungshausaktivitäten entlang der beispielhaft herausgegriffenen Merkmale „Anzahl der Bildungshausaktivitäten pro Woche (1. Klasse)“ und „Bildungshaus-Stunden pro Woche (1. Klasse)“

Nun stellt sich die Frage: Beeinflusst die Art der Beteiligung der Erstklässler, ob und inwieweit die Erstklässler vom Bildungshaus profitieren? Profitieren die Erstklässler, die für insg. 2-3 Stunden pro Woche an Bildungshausaktivitäten beteiligt sind anders vom Bildungshaus als die Erstklässler, die seltener oder häufiger beteiligt sind? Haben also verschiedene Umsetzungsformen der Bildungshausaktivitäten unterschiedliche Wirkungen auf die Erstklässler? Diese Fragen lassen sich mithilfe von statistischen Berechnungen beantworten.

Auf diesem Weg gelangen wir zu unserem Ziel: Wir können die Vielfalt der Bildungshäuser in unseren wissenschaftlichen Analysen gewinnbringend berücksichtigen.

Zum Schluss sei noch angemerkt: Die Bildungshäuser unterscheiden sich selbstverständlich nicht nur darin, wie häufig und wie lange sie ihre Erstklässler im Bildungshaus beteiligen. Das ist lediglich eine von vielen Facetten und sollte uns als Beispiel dienen. Wir nehmen selbstverständlich auch andere Merkmale in den Blick und führen mit ihnen entsprechende Analysen durch. Mit dem Ergebnis, dass wir am Ende für die verschiedenen Merkmale wissen, wie sie sich auf die Kinder, die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte und die Einrichtungen selber auswirken.