

**Ausgewählte Ergebnisse der
Wissenschaftlichen Begleitung
zum Modellprojekt
„Bildungshaus 3 – 10“**

Information für Entscheidungsträger

Dr. Petra A. Arndt
Projektleitung

Stand: 02.12.2015

Inhaltsverzeichnis

Ausgewählte Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt

„Bildungshaus 3 – 10“	1
Allgemeine Informationen zur Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“	3
Einflussreiche Gelingens- und Mislingensfaktoren der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule	4
Bedarfsgerechtes Unterstützungskonzept im Kontext der Kooperation interdisziplinärer Teams (pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte)	5
Zentrale Themen und Herausforderungen intensiver Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule	6
Professionalisierende Effekte auf Fach- und Lehrkräfte aus der Dynamik des Zusammenwirkens von Prozessbegleitung und begleitender Forschung im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	7
Bezugsdimensionen kooperativer Arbeit an den Modellstandorten des „Bildungshaus 3 – 10“ ..	8
Mehrwert der Bildungshausarbeit.....	9
Einbezug von Kindern mit Behinderungen in die Bildungshausarbeit, Erfahrungen und Eignung des Bildungshaussettings als Impulsgeber für inklusionsorientierte Pädagogik	10
Gestaltung der Bildungshausarbeit an den Modellstandorten.....	11
Sprachliche Fähigkeiten von Kindern im letzten Kindergartenjahr	12
Entwicklung der Lesekompetenz in der Grundschule	13
Stand der Zahlbegriffsentwicklung von Kindern im letzten Kindergartenjahr	14
Entwicklung der Rechenkompetenz in der Grundschule.....	15
Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern in Kindergarten, Grundschule und Bildungshaus aus Sicht der Eltern	16
Soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern im Bildungshaus am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....	17
Soziale und emotionale Schulerfahrungen von Kindern am Übergang in die Grundschule.....	18
Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindergärten.....	19
Qualität des Anfangsunterrichts im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	20
Der Einfluss des Bildungshaus 3 – 10 auf die Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern	21
Arbeitszufriedenheit und berufliche Belastung im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	22
Anliegen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie Leitungspersonen in Bezug auf die Innovation Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	23
Professioneller Austausch zwischen päd. Fach- und Lehrkräften im "Bildungshaus 3 – 10"	24
„Bildungshaus 3 – 10“ ohne direkten Modellbezug	25
Professionalisierende Effekte auf Fach- und Lehrkräfte aus der Dynamik des Zusammenwirkens von Prozessbegleitung und begleitender Forschung – allgemeine Schlussfolgerung	26
Soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	27

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



Bildungshaus 3-10
Baden-Württemberg



ulm university universität
uulm

Allgemeine Informationen zur Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“

Dr. Petra A. Arndt

Datengrundlage

Die Arbeit an 32 Bildungshaus-Modellstandorten (je 1 Grundschule und 1-5 Kindergärten) wurde von 2008 bis 2015 durch das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaft und Lernen in Ulm wissenschaftlich begleitet. Ein weiterer Standort nahm bis 2011 teil. 28 Grundschulen und mit diesen kooperierende Kindergärten nahmen als Vergleichsstandorte an allen Datenerhebungen teil. Die Schulen wurden aufgrund größtmöglicher Passung zu den Grundschulen an den Modellstandorten gewählt. Kriterien waren neben Größe, Migrationsanteil und Lage (Stadt/Land, Schulamtsbezirk) die pädagogische Ausrichtung und das Konzept der jeweiligen Schulen. Weitere 16 Vergleichsstandorte wurden als potentielle Nachrücker bis 2012 in einen Teil der Erhebungen einbezogen. Die Modellstandorte hatten sich auf die Ausschreibung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg im Jahr 2007 hin beworben und wurden von diesem ausgewählt. Von den dabei zugrunde gelegten Kriterien sind zwei für die Beurteilung der Ergebnisse besonders relevant: die Qualität des für die Zusammenarbeit im Bildungshaus zugrunde gelegten Konzeptes und die bisherige pädagogische Arbeit. Aus diesen beiden und der freiwilligen Bewerbung ergibt sich, dass es sich bei den Bildungshausstandorten um eine „Positivauswahl“ handelt. Für die Vergleichsstandorte, die nach größtmöglicher Passung zu den Bildungshausstandorten ausgewählt worden waren, trifft dieses ebenso zu. Die hier vorgelegten Ergebnisse lassen sich also *nicht* ein zu eins auf alle Grundschulen und Kindergärten in Baden-Württemberg oder in Deutschland verallgemeinern. Sie geben aber Auskunft über Umsetzung, Chancen und Gewinne des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ und Hinweise für Schulen und Kindergärten, die eine intensiviertere Kooperation anstreben.

Förderung

Die „Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts ‚Bildungshaus 3 – 10‘“ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NVB85031 gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.

Struktur der wissenschaftlichen Begleitung

1. Prozessbegleitung

Die Standorte wurden bei der Umsetzung des „Bildungshaus 3 – 10“ begleitet und unterstützt. Diese Begleitung dürfte den Umsetzungsprozess erleichtert haben. Somit können Unterschiede zur Umsetzung an anders begleiteten Bildungshäusern bestehen. Da sich die Prozessbegleitung durch das ZNL an den Modellvorgaben und an den von den Standorten angestrebten Zielen orientierte, sollte sich der Unterschied eher in den zeitlichen Verläufen als in der inhaltlichen Gestaltung niederschlagen.

2. Prozessdokumentation

Die Prozesse bei der Umsetzung des Modells wurden systematisch erfasst und qualitativ sowie teilweise quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung und die quantitativen Daten der Wirkungsanalyse ergänzen sich gegenseitig.

3. Wirkungsanalyse

Die Auswirkungen des „Bildungshaus 3 – 10“ auf die Entwicklung der Kinder, Arbeitssituation und Einstellung der Lehr- und Fachkräfte, Qualität der Einrichtungen und Zufriedenheit der Eltern wurde über die Projektlaufzeit mehrfach mit standardisierten Tests, Beobachtungs- und Fragebogen sowie mit eigens im ZNL entwickelten Instrumenten erfasst.

3 von 27

GEFÖRDERT VOM



Einflussreiche Gelingens- und Mislingensfaktoren der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Dr. Constanze Koslowski

Auf der Basis von durchschnittlich 7 bis 10 Besuchen durch Prozessbegleiter/innen pro Jahr wurde die Kooperationsarbeit von 32 Modellstandorten des Projektes „Bildungshaus 3-10“ regelmäßig dokumentiert. Die Auswertung der Prozessdokumentationen öffnete detaillierte Einblicke in die komplexe Dynamik unterschiedlichster Einflüsse auf gelingende interinstitutionelle Kooperation.

Quellen

Prozessdokumentationen der Standortbegleitung im Bildungshausprojekt entstanden auf Basis der Standortbesuche in der 1. Projektphase 2008 - 2012, Fachliteratur

Fragestellung

Im Kontext der Prozessdokumentationen wurde für insgesamt acht Zeiträume zwischen 2008 und 2012 ein im Projekt entwickelter Einschätzbogen bearbeitet, der Einflüsse auf kooperative Prozesse im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ erfasst. Die Prozessbegleiter/innen gaben Einschätzungen auf einer 10-stufigen Skala (1 = negativ bis 10 = positiv) zu 11 Fragebereichen ab. Neben der Frage nach der Symmetrie der Kooperationsbeziehungen von Lehrern/innen und Erziehern/innen wurden z.B. Einschätzungen abgegeben zum Gelingen der Entwicklung von Arbeits- und Kooperationsstrukturen, zum Leitungshandeln, zur Unterstützung von Seiten der Eltern oder auch von Seiten der Träger.

Zentrale Ergebnisse

Gelingen von Kooperation zwischen den Fachkräften aus dem Kindergarten und Lehrpersonen aus der Grundschule kann keineswegs auf eine bloße Abhängigkeit von sozialer resp. kollegialer Kompetenz der beteiligten Berufsgruppen (Kooperation auf Augenhöhe) reduziert werden. Das Gelingen steht vielmehr in mannigfaltigen Abhängigkeiten, so dass die Aufgabe insgesamt einer besonderen fachlichen Wertschätzung und darüber hinaus gezielter fachlicher Unterstützung bedarf.

Neben einer kollegialen, wertschätzenden Interaktion mit der jeweils anderen Berufsgruppe innerhalb der interdisziplinären Teams braucht es gezielte Hilfen im Kontext der Entwicklung von neuen Strukturen der kooperierenden Institutionen, Förderung konstruktiven Leitungshandelns wie für den nachhaltigen Aufbau von aufgabenangemessenen Strategien im Team sowie, nicht zuletzt, klar umrissene, verlässliche Formen von Rückendeckung und Ressourcenbereitstellung auf der Ebene der Träger.

Einordnung

Interinstitutionelle resp. interdisziplinäre Kooperation ist ein hochanspruchsvolles fachliches Handlungsfeld, das neben kollegialen, weitere spezifische, professionelle Kompetenzen erfordert. Sowohl Fachberatung, Aus- und Fortbildung als auch die administrativen Verantwortungsträger sollten sich in der Pflicht sehen, die Akteure in Anerkennung der fachlichen Herausforderungen, die per se mit Kooperation verbunden sind, zu unterstützen.

Die Einsichten und Ergebnisse aus dem Bildungshausprojekt, so muss antizipiert werden, sind auch im Allgemeinen für intensive Kooperationsbeziehungen zwischen Institutionen und Berufsgruppen relevant.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2015). KOOPERATION im „Bildungshaus 3 – 10“ ist MEHR als Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“. *Frühe Bildung*, 4(1), 3-11. doi: 10.1026/2191-9186/a000187

Bedarfsgerechtes Unterstützungskonzept im Kontext der Kooperation interdisziplinärer Teams (pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte)

Dr. Constanze Koslowski

Für die Bildungshausteams an den Modellstandorten stellte sich die Herausforderung, über berufsständische Grenzen und Einrichtungsgrenzen hinweg, Bildungshausarbeit im Schnittstellenbereich zwischen Kindergarten und Grundschule zu konstruieren, zu erproben und diese durch intensive interprofessionelle Kooperation zu verbessern und fortzuentwickeln. Diese Arbeit wurde durch regelmäßige Prozessbegleitung unterstützt. Über die ersten Projektjahre (2008 - 2012) wurde von den Prozessbegleitungen dazu eine Dokumentation erstellt. Deren inhaltsanalytische Auswertung erlaubt wesentliche Aspekte des Arbeitsprozesses der interdisziplinären Teams in komprimierter Form nachzuzeichnen und Aussagen dazu zu machen, welchem Konzept ein bedarfsgerechtes Unterstützungssystem folgen sollte, das interdisziplinäre Teams und deren Kooperation konstruktiv zu begleiten vermag.

Quellen

Prozessdokumentationen der Standortbegleitung im Bildungshausprojekt entstanden auf Basis von durchschnittlich 7 – 10 Standortbesuchen pro Jahr in der 1. Projektphase 2008-12, Fachliteratur

Fragestellung

Wie sollte ein Unterstützungssystem für kooperierende interdisziplinäre Teams, deren Aufgabe darin besteht, institutionsübergreifende, pädagogische Arbeit zu implementieren, beschaffen sein?

Zentrale Ergebnisse

Bedarfsgerechte Unterstützung ergibt sich dann, so konnte standortübergreifend herausgearbeitet werden, wenn die multidisziplinären Teams im Rahmen der Prozessbegleitung Angebote in folgenden Bereichen und nach individuellem Maß abrufen können:

1. Prozessbegleitung Dienstleistung I: Fortbildung, Fachliche Impulse
2. Prozessbegleitung Dienstleistung II: Organisatorische Hilfen, Recherchen
3. Prozessbegleitung Kooperation: Teamentwicklung, Kooperationsformen, Konfliktbearbeitung
4. Prozessbegleitung Pädagogik: Reflexion, Gestaltung der pädagogischen Praxis

Das aus diesen Erkenntnissen entwickelte Konzept der „Multifokussierenden Prozessbegleitung“ beantwortet ausdrücklich und gezielt die jeweiligen Bedarfe der Teams auf benannten Ebenen und in individueller Intensität.

Einordnung

Für alle Beteiligten bedeutete die Implementierung intensiver Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule eine hohe Herausforderung, zumal vielfältige noch unvertraute Aufgaben (z.B. die Auseinandersetzung in einem interdisziplinären Team) impliziert waren. Um dafür einen tragfähigen Grund zu schaffen, war ein ebenso dicht wie breit geknüpftes Netzwerk theoretischer und praktischer Unterstützungsimpulse nötig. Die Textanalysen der Prozessdokumentationen wiesen deutlich daraufhin, dass ein bedarfsgerechtes Unterstützungssystem gefragt war, auch in seinem Angebotsspektrum die Komplexität interinstitutioneller resp. interdisziplinärer Kooperation zu berücksichtigen.

Die skizzierten Erkenntnisse aus der begleitenden Forschung im Projekt „Bildungshaus 3 – 10“ lassen sich übertragen auf verschiedene anderweitig verortete interdisziplinäre und interinstitutionelle Kooperationsprozesse, die das Ziel haben, innovative Formen pädagogischer Arbeit zu entwickeln, z.B. auf Settings der Zusammenarbeit von Schule und Nachmittagsbetreuung, von Schule und Schulsozialarbeit und insbesondere auf Inklusionskontexte.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2014): Multifokussierende Prozessbegleitung als Unterstützungssystem. In: Schmitt, A., Mey, G., Schwentesius, A. & Vock, R. (Hrsg.): *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten*. Köln: Carl Link Verlag, 131 - 140

Zentrale Themen und Herausforderungen intensiver Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

Dr. Constanze Koslowski

In der wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3-10“ ergaben sich detaillierte Einblicke in die Prozesse intensiver Kooperation. Die parallel zur Prozessbegleitung entstandenen Dokumentationen wurden systematisch wissenschaftlich ausgewertet. Dieses Vorgehen brachte eine Fülle von gut fundierten Ergebnissen ein, die jene Aspekte beschreibbar machen, die untrennbar zum Themenbereich der Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten gehören.

Quellen

Prozessdokumentationen der Standortbegleitung im Bildungshausprojekt entstanden auf Basis von durchschnittlich 7 – 10 Standortbesuchen pro Jahr in der 1. Projektphase 2008-12, Fachliteratur

Fragestellung

Was ist auf dem Weg hin zu intensivierter Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu beachten? Was unterstützt einen gelingenden Entwicklungsprozess?

Zentrale Ergebnisse

Aus der Begleitung der Modellstandorte, deren Dokumentation und Auswertung wurden im Abgleich mit einschlägiger Fachliteratur zentrale Themen erschlossen, die innerhalb eines Entwicklungsprozesses interinstitutioneller Kooperation zu berücksichtigende Schlüsselaspekte darstellen und maßgebliche Orientierungen bieten. Darauf aufbauend wurden Arbeitsblätter entwickelt, die kooperierenden Teams strategische Empfehlungen geben und einen professionellen Umgang mit den Herausforderungen im Kontext interinstitutioneller Kooperation anleiten.

Einordnung

Die Erfassung der Erkenntnisse aus der Bildungshausarbeit ist mit der Absicht verbunden, Erziehern und Erzieherinnen im Elementarbereich, Lehrern und Lehrerinnen in Grundschulen, Kindern, Eltern und weiteren Verantwortungsträgern Unterstützung und fachliche Orientierung für die Bewältigung von Herausforderungen, die innerhalb intensiver Kooperationsprozesse entstehen können, zu bieten. Damit wurde die Chance genutzt, Erkenntnisse aus der langjährigen Begleitung der Bildungshausstandorte in praxisdienliche Materialien zu übersetzen und diese der Praxis außerhalb des Modellprojektes „Bildungshaus 3 – 10“ verfügbar zu machen.

Die dargestellten zentralen Themen geben, unabhängig von konkreter Bildungshausarbeit, maßgebliche Anhaltspunkte für den gelingenden Aufbau intensiver Kooperation sowohl zwischen Kindergarten und Grundschule als auch generell für interinstitutionelle und interdisziplinäre Kooperationssettings.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2015). *Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation*. Beltz Verlag.

Professionalisierende Effekte auf Fach- und Lehrkräfte aus der Dynamik des Zusammenwirkens von Prozessbegleitung und begleitender Forschung im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“

Dr. Constanze Koslowski

Die inhaltliche und organisatorische Konstruktion von Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung einerseits und den Fachkräfteteams an den Bildungshausmodellstandorten andererseits verknüpfte den konkreten Praxisentwicklungsprozess sowohl mit beratenden Unterstützungsleistungen als auch mit der Evaluation der Wirkung entwickelter Praxis.

Quellen

Prozessdokumentationen der Standortbegleitung im Bildungshausprojekt entstanden auf Basis von durchschnittlich 7 – 10 Standortbesuchen pro Jahr in der 1. Projektphase 2008-12, Fachliteratur

Fragestellung

Welcher Gewinn ergibt sich für Fach- und Lehrkräfte aus der Teilnahme an wissenschaftlich begleiteter Bildungsforschung?

Liegt in der Teilnahme eher Last? Werden, ohne dass sich ausgleichender Gewinn einstellt, die ohnehin knappen zeitlichen Ressourcen lediglich auf noch unerträglichere Weise überdehnt?

Beschleicht in der Praxis vorrangig das Gefühl, „Versuchskaninchen“ einer nicht wirklich erreich- und nachvollziehbaren wissenschaftlichen Parallelwelt zu sein? Oder ist die Teilnahme an einem Forschungsprojekt mit Chancen auf wertvolle Anregungen verbunden?

Zentrale Ergebnisse

Die Teilnahme an einem Bildungsforschungsprojekt hält gewinnbringende Aspekte bereit, die weit entfernt davon liegen, ausschließlich Zusatzbelastungen in Kauf nehmen zu müssen oder lediglich „Versuchskaninchen“ zu sein. Nicht allein der Output wissenschaftlicher Arbeit darf als vorrangig betrachtet werden sondern stets auch die professionalisierenden Gehalte für die Beteiligten aus der Praxis. Diese können insbesondere dann generiert werden, wenn eine lebendige und intensive Praxis-Wissenschaft-Verknüpfung Raum erhält. Darüber kann eine implizite didaktisch/methodische Konzeptionierung für Lernen im Praxisfeld entstehen, die den Erkenntnissen aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik standhält. Unabdingbar allerdings ist dabei ein zirkulierender Wechsel von Reflexion, theoretischer Auseinandersetzung und Evaluation verschiedener Effekte des konkreten Handelns mit den Ergebnissen der begleitenden wissenschaftlichen Forschung.

Einordnung

Maßgeblich für die Ermöglichung professionalisierender Effekte ist die dialogisch funktionierende Zusammenarbeit von Praxis und wissenschaftlicher Begleitung. Neben der Tatsache, dass die Teilnahme an einem Forschungsprojekt eine Fülle von thematischen Impulsen an die Praxisorte herantrug, lag der Gewinn darin, aktiver Teilhaber eines Prozesses zu sein, in dem ein „Innen“ und ein „Außen“ ein dynamisches, ineinandergreifendes Arbeitsbündnis bildeten.

Die spezifische Qualität und Leistungsfähigkeit hinsichtlich professionalisierender Effekte ergab sich, weil das Zusammenspiel von Praxisentwicklung und wissenschaftlicher Begleitung auf kultivierten Rückkoppelungskreisläufen basierte. Das bedeutete für jedes Teammitglied wie für das Team insgesamt die Chance auf eine in verlässlichen Abständen wiederkehrende Anregung zur Kontrolle und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2014). Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt „Bildungshaus 3-10“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 377 – 382.

Bezugsdimensionen kooperativer Arbeit an den Modellstandorten des „Bildungshaus 3 – 10“

Dr. Constanze Koslowski

Der Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften wurde durch die Prozessbegleitung unterstützt und dokumentiert, um den damit ermöglichten Einblick in die Prozessverläufe wissenschaftlich nutzbar zu machen. Diese Prozessdokumentationen wurden nach wissenschaftlichen Kriterien inhaltsanalytisch ausgewertet und u.a. im Hinblick auf die Frage innerhalb welcher Bezugsdimensionen Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu verorten ist.

Quellen

Prozessdokumentationen der Standortbegleitung im Bildungshausprojekt entstanden auf Basis von durchschnittlich 7 – 10 Standortbesuchen pro Jahr in der 1. Projektphase 2008-12, Fachliteratur

Fragestellung

Welche Bereiche von Kooperation bewegen das Handeln im Kontext der interinstitutionellen Zusammenarbeit an den Modellstandorten des Bildungshausprojektes?

Zentrale Ergebnisse

In enger Anlehnung an das Textmaterial der Dokumentationen der wissenschaftlichen Mitarbeiter wurden sechs **Bezugsdimensionen** erarbeitet, innerhalb derer sich Kooperationsthemen in allen Modellstandorten ergaben.

1. **Bildungshausteam-intern:** Kooperation im Kontext von Aushandlungs- und Konfliktlösungsstrategien, die ein allgemein akzeptiertes Vorgehen für Diskurse und bei Konflikten im Team absichern
2. **Bildungshausteam-Pädagogische Arbeit:** Kooperation im Kontext professionsspezifischer Unterschiede des pädagogischen Verständnisses und dessen Umsetzung in gemeinsam getragene Praxisformen
3. **Bildungshausteam-Dreieck—Kindergarten-Schule-Bildungshaus:** Kooperation im Kontext von Auftrag und Aufgaben in den jeweiligen Herkunftsinstitutionen versus Erfordernissen und Ansprüchen im Bereich der Schnittstelle Bildungshaus
4. **Bildungshausteam-Eltern:** Kooperation bzgl. fachlicher und territorialer Ansprüche der jeweiligen Herkunftsinstitutionen und denen der Schnittstelle Bildungshaus im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern
5. **Bildungshausteam-Träger:** Kooperation bzgl. fachlicher und territorialer Ansprüche der jeweiligen Herkunftsinstitutionen und denen der Schnittstelle Bildungshaus im Kontext der Zusammenarbeit mit Trägern
6. **Bildungshausteam-Öffentlichkeit:** Kooperation bzgl. fachlicher und territorialer Ansprüche der jeweiligen Herkunftsinstitutionen und denen der Schnittstelle Bildungshaus im Kontext von Öffentlichkeitsarbeit

Jede der Bezugsdimensionen hielt spezifische Inhalte für die Aushandlungsprozesse der interdisziplinären Bildungshausteams bereit. Diese erforderten jeweils spezifische Herangehensweisen. Sie waren je nach individueller Lage an den Modellstandorten hochgradig unterschiedlich gewichtet.

Einordnung

Die begleitende qualitative Forschung im Bildungshausprojekt erhellt auf detaillierte Weise, wie vielfältig die Bezugsdimensionen sind, in denen sich Kooperation zwischen Institutionen, hier Kindergärten und Grundschulen, abspielen. Das dem Bildungshaus-Auftrag folgende Spektrum an Herausforderungen bewegt sich offensichtlich auf mannigfaltigen Plattformen. Die Anforderungen, die hiermit jeweils verbunden sind, können nicht losgelöst werden von der ursprünglichen Kernaufgabe.

Lohnenswert wäre stets, wenn es um interinstitutionelle resp. interdisziplinäre Kooperation geht, die Bezugsdimensionen kooperativer Arbeit zu ermitteln und zu benennen. Es ergäbe sich darüber ein differenzierter Überblick dazu, welche Handlungsbereiche Kooperation ins Kalkül ziehen muss, um eine umfassende Bewältigung der Kernaufgabe einschätzen und bestenfalls bewältigen zu können.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2015): „Bildungshaus 3 – 10“: Erkenntnisse aus der Prozessbegleitung für die Praxis. In Hanke u.a. (Hrsg.) *Tagungsband – Projekt „WirKt“: Übergang, Kooperation, Bildungsdokumentation*. Carl Link Verlag: Köln.

Mehrwert der Bildungshausarbeit

Dr. Constanze Koslowski

Ein speziell für die begleitende qualitative Forschung im Bildungshausprojekt entwickeltes inhaltsanalytisches Verfahren ermöglichte es, die umfangreichen Dokumentationen regelgeleitet auszuwerten. Davon ausgehend wurden die potentiellen Chancen für die pädagogische Praxis, die aus der Bildungshausarbeit entstehen, herausgearbeitet.

Quellen

Prozessdokumentationen der Begleitungen der Modellstandorte im Bildungshausprojekt entstanden auf der Basis von durchschnittlich 7 – 10 Standortbesuchen jährlich in der 1. Projektphase 2008-2012, Fachliteratur, von Prozessbegleitungen über Jahre gesammeltes, anekdotisches Textmaterial

Fragestellung

Welche Potentiale an neuen pädagogischen Chancen birgt die intensive interdisziplinäre Kooperation im „Bildungshaus 3 – 10“?

Welcher Mehrwert ergibt sich, den es ohne Bildungshausarbeit SO nicht geben würde?

Zentrale Ergebnisse

Bildungshausarbeit stellt vielfältige Möglichkeiten völlig neuer Qualität bereit. Sie eröffnet neue Chancen auf unterschiedlichen Systemebenen. Die kategoriale textanalytische Auswertung und deren detaillierte Darstellung wurden unterlegt mit anekdotischem Textmaterial, das ein lebendiges Abbild der wissenschaftlichen Erkenntnisse entstehen lässt.

Hervorzuheben ist, dass nicht jeder Modellstandort sämtliche Chancen nutzen kann. Vielmehr erschließen sich unterschiedliche Gewinne stets entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzungen, Fokussierungen und standortspezifischen Möglichkeiten. Die Zusammenstellung allerdings zeigt im Gesamtüberblick, welche pädagogischen Chancen und Gewinne aus dem Prinzip des interdisziplinär angelegten Bildungshauskonzeptes neu erwachsen könnten.

Kinder können auf mannigfaltige Weise profitieren. Beispielsweise entsteht ein differenzierterer Blick auf das Kind, weil Einschätzungen aus beiden Professionen regelmäßig zusammen getragen werden. Bildungshausarbeit schafft günstige Voraussetzung für eine Verbesserung der Übergangsbegleitung der Kinder und größere Kontinuität interdisziplinär getragene Unterstützung und Förderung stärkt individuelle Lernbiografien. Die Lernwelten Kindergarten und Schule nähern sich an, die Institutionen werden oder bleiben allen Kindern „Heimat“. Zudem schlägt sich der Mehrwert der interdisziplinären Kooperation im Bildungshaus in besonders hohem Maße auf der Ebene potentieller Professionalisierung der Fach- und Lehrkräfte als Gewinn nieder. Gleichwohl erwachsen daraus Ideen zur aktiven Weiterentwicklung pädagogischer Prozessqualität und Effekte im Bereich der Arbeitszufriedenheit. Eltern sind im Bildungshaus u.U. mit einer neuen Dimension von Erziehungspartnerschaft konfrontiert, deren Mehrwert insbesondere dadurch beschrieben werden kann, dass die Begleitung der Kinder in Bezug auf die geteilte Verantwortung eher bruchlos verläuft.

Einordnung

Die Benennung und Besprechung potentieller Gewinne aus der Bildungshauspraxis für Kinder, Lehr- und Fachkräfte, Eltern, Institutionen und Gesellschaft verweist darauf, wie lohnend die Bemühungen und Aufwendungen für kooperative Annäherungen der ersten beiden Stufen unseres Bildungssystems sein können. Die Kombination aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und Geschichten aus dem Bildungshaus verleihen hier eine Tiefendimension, dies zu verstehen und nachvollziehen zu können.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2015) *Geschichten aus dem Bildungshaus*. Waxmann.

Einbezug von Kindern mit Behinderungen in die Bildungshausarbeit, Erfahrungen und Eignung des Bildungshaussettings als Impulsgeber für inklusionsorientierte Pädagogik

Dr. Constanze Koslowski & Elisabeth Lehnemann

Das Forschungsprojekt hatte im Bildungshaus zu Beginn vorrangig den Regelbereich im Blick, eine Vergemeinschaftung nichtbehinderter und behinderter Kinder wurde nicht selbstverständlich erwartet. Es erwies sich aber im Projektverlauf zunehmend relevant, den Einbezug behinderter Kinder zu hinterfragen.

Quellen

Befragung: Modellstandorte im Bildungshausprojekt, Interviews: Fach- und Lehrkräfte mit Erfahrung in der Bildungshauspraxis u. leitliniengestützte Praxisbeobachtung an einem Modellstandort, Fachliteratur

Fragestellungen

- 1 Werden Kinder mit einer Behinderung und/oder Kinder mit besonderen pädagogischen Bedarfen an den Modellstandorten regelmäßig in die Bildungshausarbeit einbezogen? Wenn ja, welche?
- 2 Welche Erfahrungen haben Fachkräfte mit behinderten Kindern im Bildungshaussetting gemacht?
- 3 Bestehen ggf. Schnittmengen von Gestaltungsaspekten inklusiver Pädagogik mit jenen jahrgangsübergreifenden Lernens, die wiederum auch als Kernelemente von Bildungshauspraxis betrachtet werden können?
- 4 Besitzt die Bildungshauspraxis Impulskraft für die Gestaltung inklusionsorientierter Pädagogik?

Zentrale Ergebnisse

Viele Kinder mit Behinderungen und ebenso Kinder, die nach den üblichen Klassifikationen zwar nicht ausdrücklich als behindert gelten können aber ebenso besondere pädagogische Bedarfe haben, werden in den Bildungshäusern regelmäßig in die pädagogische Arbeit einbezogen. Die Lehr- und Fachkräfte geben dazu übereinstimmend positive Meinungen ab. Es konnte auch gezeigt werden, dass das Bildungshaussetting offensichtlich besonders geeignete Voraussetzungen dafür bietet, eine hochgradig heterogene Kindergruppe gut betreuen zu können und zudem dem Anspruch zu folgen, für alle Kinder individuell passende Lern- und Erfahrungsanreize zu ermöglichen.

Einordnung

Bildungshaussettings schaffen einen Lern- und Lebensraum für Kinder, der in vielerlei Hinsicht jene Ansprüche erfüllen kann, die für eine glaubwürdig inklusionsorientierte Pädagogik unverzichtbar sind. Bildungshausarbeit bietet günstige Voraussetzungen für eine inklusionsorientierte Pädagogik, WEIL der anderswo noch ausstehende qualitative Sprung zur Gestaltung eines Systems, das in der Lage ist, mit Vielfalt umzugehen, in der Regel bereits getan wurde. Hier sind Kinder für einige Stunden weitestgehend entlastet davon, nach allgemeinem Richtmaß bewertet zu werden und Fach- und Lehrkräfte davon, mit der Allgegenwart des Vergleichs und dem Korsett vermeintlicher Homogenität zu ringen.

In die entstehenden Freiräume rücken individuelle Bestrebungen der einzelnen Kinder und eine dialogisch ausgerichtete Anteilnahme der Erwachsenen am einzelnen Kind. Bildungshausarbeit, beinhaltet somit nicht nur Prinzipien geringfügiger Modifizierung pädagogischer Arbeit, die einigen behinderten Kindern Teilhabe gewähren, sondern Strategien, die zumindest für diesen zeitlichen Ausschnitt, in dem die Kinder und Erwachsenen sich im Bildungshaus treffen, Bildung und Erziehung neu ordnet. Die Arbeit an den Bildungshausstandorten kann in Bezug auf die Anforderung, Inklusion zu implementieren, wichtige Gestaltungshinweise geben. Die fachliche Auseinandersetzung mit Heterogenität und mit einer grundsätzlichen Akzeptanz gegenüber Vielfalt im Kontext pädagogischer Praxis gehört an vielen Bildungshausstandorten bereits zur Alltagspraxis. Die Erfahrungen, die die Praktiker/innen hier anbieten können, wären auch bereichernd für jedwede Auseinandersetzung mit der Implementierung inklusiver Arbeit in anderen Kontexten.

Veröffentlichung: Lehnemann, E. & Koslowski, C. (in Vorbereitung): Inklusionsorientierte Pädagogik im „Bildungshaus 3 – 10“.

Gestaltung der Bildungshausarbeit an den Modellstandorten

Achim Schneider, Dr. Petra A. Arndt

Methode/Stichprobe

Innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung wurde das bildungshauspezifische Erhebungsinstrument „TIM – Themen Inhalte Methoden“ entwickelt, um die konkrete Bildungshausarbeit zu beschreiben und eine differenzierte Wirkungsanalyse zu ermöglichen. Ab 2011 wurde dieser Fragebogen in einem jährlichen Rhythmus, jeweils am Ende eines Kindergarten-/Schuljahrs rückwirkend von den Leitungs- bzw. Steuerpersonen der jeweiligen Kindergärten und Grundschulen ausgefüllt.

Inhalte des Fragebogens

Strukturelle Merkmale von Kindergarten oder Schule z.B. Anzahl und Größe von Gruppen, Klassen
Organisatorische Merkmale der Umsetzung der Bildungshausarbeit (z.B. Häufigkeit der Bildungshaus-
treffen, Merkmale der gemeinsamen Vorbereitung und Reflexion), Inhaltliche Merkmale der Umsetzung
der Bildungshausarbeit (z.B. Einbezug der Themen des Orientierungsplans und des Bildungsplans)
Methodische Merkmale der Umsetzung z.B. Sozialform, Wahlmöglichkeiten

Zentrale Ergebnisse

Intensität der Bildungshausaktivitäten (Bildungshausjahr 2013/14):

Jedes Bildungshaus bezog Kinder des 3. Kindergartenjahrs und der 1. Klasse ein. Dabei betrug der Anteil einbezogener Kinder in den meisten Fällen 100%. Kinder der 2. Klasse wurden beinahe in gleichem Umfang einbezogen. Auch Kinder des 2. Kindergartenjahrs sowie Kindern der 3. und 4. Klassen wurden einbezogen, wobei die Häufigkeit des Einbezugs zwischen den Bildungshäusern variierte. An ca. einem Drittel der Bildungshäuser wurden auch Kinder des 1. Kindergartenjahrs, wenn zum Teil auch nur sporadisch, einbezogen. An den Modellstandorten fanden regelmäßige Bildungshausaktivitäten durchschnittlich 2.5 Mal pro Woche statt, wobei das Minimum bei 14-tägig, das Maximum bei täglich lag. Kinder im 3. Kindergartenjahr und der 1. Klasse verbrachten im Vergleich die meiste Zeit pro Woche in den regelmäßigen Bildungshausaktivitäten (durchschnittlich 2.6 bzw. 2.3 Stunden pro Woche), dicht gefolgt von den Kindern der 2. Klasse (durchschnittlich 2.1 Stunden pro Woche). Kinder der 3. und 4. Klassen wurden durchschnittlich ca. 1 Stunde pro Woche einbezogen. Das 1. Kindergartenjahr wird im geringsten zeitlichen Umfang einbezogen (durchschnittlich 0.4 Stunden pro Woche).

Veränderungen über die Zeit:

Der Anteil des Einbezugs von Kindern des 2. Kindergartenjahrs und von Kindern der 3. und 4. Klassenstufen sowie die Häufigkeiten der Bildungshausaktivitäten nahm über die Zeit (von 2010/11 bis 2013/14) statistisch signifikant ab. Statistisch signifikante Verringerungen des zeitlichen Umfangs regelmäßiger Bildungshausaktivitäten sind für das 2. Kindergartenjahr und die 1. und 2. Klassen beobachtbar.

Einordnung

Insgesamt kann der Anspruch an das Modellprojekt in jedem Fall als erfüllt betrachtet werden. Jeder Modellstandort hat seinen eigenen Weg gefunden, die Modellvorgaben zu den Bildungshausaktivitäten zu erfüllen. Dabei haben die Bildungshausstandorte verschiedenen Umsetzungsformen für sich erprobt und diese so weiterentwickelt, wie es jeweils pädagogische sinnvoll und organisatorisch praktikabel war. Die Veränderung kann dabei von unterschiedlichen Faktoren abhängen, bspw. pädagogischen Gründen, einer anfängliche Experimentalphase, die einem praxistauglichen und umsetzbaren Alltag Platz gemacht hat oder der Kürzung der Entlastungsstunden, die für die Arbeit im Modellprojekt vergeben wurden. Welcher dieser Gründe ausschlaggebend war, lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht ableiten.

Veröffentlichung: Schneider, A. & Arndt, P. A. (2016). „Das“ Bildungshaus gibt es nicht: Gestaltung der Bildungshausarbeit an den Modellstandorten. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Sprachliche Fähigkeiten von Kindern im letzten Kindergartenjahr

Prof. Dr. Kerstin Kipp, Sina B. Breier & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Der Sprachentwicklungsstand von Kindern der Einschulungsjahrgänge 2009, 2010 und 2012 wurde im letzten Kindergartenjahr vergleichend untersucht. Dazu wurde mit 680 Kindern in Modelleinrichtungen und 381 Kindern in Vergleichseinrichtungen der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) durchgeführt. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale wie Einkommen und Bildung der Mutter und Kind-bezogene Faktoren (z.B. Geschlecht) berücksichtigt.

Fragestellung

Profitieren Kinder im letzten Kindergartenjahr bzgl. ihrer Sprachentwicklung von regelmäßigen, altersgemischten Angeboten im „Bildungshaus 3 – 10“? Welche Aspekte der praktischen Umsetzung im Bildungshaus und des familiäre Hintergrundes der Kinder wirken sich aus?

Zentrale Ergebnisse

Im Bereich grammatikalische Regelbildung zeigen sich Unterschiede zwischen Kindern aus Modell- und Vergleichseinrichtungen. In den Modelleinrichtungen schneiden die Kinder in den späteren Jahren besser ab als die Kinder der ersten Erhebung. In den Vergleichseinrichtungen sind die Effekte umgekehrt. In den übrigen Bereichen (Satzverständnis, Satzgedächtnis, Phonologisches Arbeitsgedächtnis) finden sich keine Vorteile des Bildungshauses. Allerdings lässt sich zeigen, dass Kinder im Satzgedächtnis dann höhere Werte erreichen, wenn sie in den Bildungshausaktivitäten freien Zugang zu Büchern und Sprachspielen haben. Für den Bereich Satzgedächtnis lassen sich zudem unterschiedliche Wirkungen des Bildungshauses für Jungen und Mädchen feststellen¹. Werden Geschlecht, Intelligenz und familiärem Hintergrund berücksichtigt, zeigen Jungen im Bildungshaus bessere Leistungen als in den Vergleichseinrichtungen. Dieses Ergebnis lässt sich darauf zurückführen, dass die Jungen deren Mütter einen niedrigen Schulabschluss (keinen oder einen Hauptschulabschluss) haben vom Bildungshaus profitieren.

Einordnung

Die Auswirkungen des Bildungshauses auf die untersuchten sprachlichen Fertigkeiten sind für die Gesamtgruppe als gering einzustufen. Allerdings profitieren Jungen, deren Mütter einen niedrigen oder keinen Schulabschluss haben und erreichen im Satzgedächtnis das Niveau von Jungen, deren Mütter einen hohen Schulabschluss haben. Zusätzliche Wirkungen über die grammatikalischen Fertigkeiten hinaus können durch die Gestaltung der konkreten Bildungshausarbeit erzielt werden: Die Verfügbarkeit von sprachbezogenen Materialien und die häufige Gelegenheit zur freien Beschäftigung mit diesem im Bildungshaus geht mit einer besseren Sprachentwicklung einher. Untersucht wurden im Hinblick auf eine bruchlose Bildungsbiographie schwerpunktmäßig Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb. Schlüsse auf andere sprachliche Bereiche, z.B. die allgemeine Kommunikationsfähigkeit der Kinder oder ihren Wortschatz können anhand der Daten nicht gezogen werden.

Veröffentlichungen: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung mathematischer und sprachlicher Fertigkeiten der Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“. In Arndt & Kipp (Hrsg.) Bildungshaus 3-10: *Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

¹ untersucht an den Einschulungsjahrgängen 2010 und 2012 für die entsprechende Daten vorlagen

Entwicklung der Lesekompetenz in der Grundschule

Anika Fäsche, Prof. Dr. Kerstin Kipp & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Die Entwicklung der Lesefertigkeit wurde für die Einschulungsjahrgänge 2010 und 2012 Klasse 2, 3 und 4 erfasst. Mit 937 Kindern in Modell- und 510 Kindern in Vergleichseinrichtungen wurde der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE) durchgeführt. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale (Einkommen, Bildung, Familiensprache) und weitere Kontrollvariablen (z.B. Geschlecht, Alter und Einschulungsjahrgang) berücksichtigt und für die Nestung der Datenstruktur kontrolliert.

Fragestellung

Profitieren Kinder in der Grundschule hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lesekompetenzen (Wort-, Satz-, Textverständnis) von regelmäßigen interinstitutionellen und altersgemischten Angeboten im „Bildungshaus 3 – 10“? Welche Aspekte der praktischen Umsetzung im Bildungshaus wirken sich aus?

Zentrale Ergebnisse

Verglichen mit Kindern ohne Bildungshauserfahrung können Kinder mit Bildungshauserfahrung in der 2. Klasse bedeutsam besser lesen. Jedoch wächst ihre Lesekompetenz weniger stark über die Grundschulzeit an, sodass sie von den Kindern ohne Bildungshauserfahrung eingeholt werden. Der Zuwachs der Lesekompetenz von der zweiten zur vierten Klasse ist bei Kindern von Müttern ohne Berufsabschluss in den Bildungshäusern geringer als in den Vergleichseinrichtungen. Das Wachstum der Lesekompetenz für Kinder von Müttern mit Berufsausbildung (ohne Studium), liegt demgegenüber unabhängig vom Modelltyp der Einrichtung auf ähnlichem Niveau. Dabei wächst die Lesekompetenz der Kinder mit Bildungshauserfahrung unabhängig vom Bildungsniveau der Mutter mit gleichem Tempo. Weiterhin zeigt sich für Jungen mit Bildungshauserfahrung im Vergleich zu Jungen ohne Bildungshauserfahrung ein geringeres Wachstum über die Zeit, während sich die Mädchen aus beiden Modelltypeneinrichtungen nicht bedeutsam voneinander unterscheiden. Insgesamt bedeutet das, dass der Vorteil, den das Bildungshaus für das frühe Lesen hat hauptsächlich die benachteiligten Kinder (Jungen, bildungsferne Familien) betrifft, sich aber in den höheren Klassen, die weniger ins Bildungshaus einbezogen werden, wieder verliert.

Aspekte der praktischen Umsetzung im Bildungshaus: Je häufiger die Kinder in Klasse 2 wählen können, ob sie an Angeboten des Bildungshauses teilnehmen möchten oder nicht, desto geringer ist ihre Lesefertigkeit in Klasse 2. Demgegenüber wirkt es sich positiv auf die Lesekompetenz in Klasse 2 aus, wenn die Kinder häufiger wählen können, mit wem sie die Themen der Bildungshausaktivitäten bearbeiten. Für die Vorhersage des Kompetenzzugewinns zeigt sich, dass je mehr die Kinder in der 2. Klasse freien Zugang zu Büchern und Sprachspielen haben, je häufiger sie wählen können, wie sie den vorhandenen Raum für die Bildungshausaktivitäten nutzen und welche der vorgegebenen oder selbstgewählten Aktivitäten sie machen möchten, desto stärker wuchs ihre Lesekompetenz über die Grundschulzeit an.

Einordnung

Insgesamt hat das Bildungshaus dazu geführt, dass die Kinder in der 2. Klasse höhere Lesekompetenzen besaßen als die Kinder der Vergleichseinrichtungen. In Bezug auf die Lesefähigkeiten unterstützt das Bildungshaus besonders die schwächeren Kinder (Jungen und Kinder aus bildungsferneren Familien). Relevant für diesen Effekt ist aber die regelmäßige Teilnahmen an den Aktivitäten, die ggf. auch zu positiven Auswirkungen in den höheren Klassen führen könnte.

Veröffentlichung: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung mathematischer und sprachlicher Fertigkeiten der Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“. In Arndt & Kipp (Hrsg.) Bildungshaus 3-10: *Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

Stand der Zahlbegriffsentwicklung von Kindern im letzten Kindergartenjahr

Dr. Petra A. Arndt, Prof. Dr. Kerstin Kipp & Sina B. Breier

Zielgruppe

Der Stand der Zahlbegriffsentwicklung von Kindern der Einschulungsjahrgänge 2010 und 2012 wurde im letzten Kindergartenjahr erfasst. Dazu wurde mit 433 Kindern in Modelleinrichtungen und 224 Kindern in Vergleichseinrichtungen der Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (OTZ) durchgeführt. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale wie Einkommen und Bildung der Mutter und Kindbezogene Faktoren (z.B. Geschlecht) berücksichtigt.

Fragestellung

Profitieren Kinder im letzten Kindergartenjahr hinsichtlich ihrer Zahlbegriffsentwicklung von regelmäßigem interinstitutionellen und altersgemischten Angeboten im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“?

Zentrale Ergebnisse

Generelle Unterschiede zwischen Modell- und Vergleichseinrichtungen finden sich bei der Zahlbegriffsentwicklung nicht. Unterschiede zeigen sich aber, wenn man den Schulabschluss der Mutter berücksichtigt. Bei Kindern von Müttern mit einem Realschulabschluss oder einem höheren Schulabschluss bestehen kaum Unterschiede zwischen Modell- und Vergleichseinrichtungen. Kinder, deren Mütter keinen Schulabschluss bzw. einen Hauptschulabschluss haben, weisen hingegen einen höheren Stand der Zahlbegriffsentwicklung auf, wenn sie ein Bildungshaus besuchen.

Einordnung

Die Auswirkungen des Bildungshauses auf die untersuchten mathematischen Fertigkeiten sind als gering einzustufen. Ein genereller Effekt des Bildungshauses konnte nicht gefunden werden. Jedoch weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder, die im familiären Umfeld nicht so stark gefördert werden können, vom Bildungshaus profitieren.

Veröffentlichung: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung mathematischer und sprachlicher Fertigkeiten der Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“. In Arndt & Kipp (Hrsg.) Bildungshaus 3-10: *Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

Entwicklung der Rechenkompetenz in der Grundschule

Anika Fäsche, Prof. Dr. Kerstin Kipp & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Die Entwicklung der Rechenkompetenz der Einschulungsjahrgänge 2010 und 2012 wurde in Klasse 2, 3 und 4 erfasst. Dazu wurde mit 928 Kindern in Modelleinrichtungen und 525 Kindern in Vergleichseinrichtungen der Heidelberger Rechentest (HRT 1-4) durchgeführt. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale (Einkommen, Bildung, Familiensprache) und weitere Kontrollvariablen (z.B. Alter, Geschlecht, und Einschulungsjahrgang) berücksichtigt und für die Nestung der Datenstruktur kontrolliert.

Fragestellung

Profitieren Kinder in der Grundschule hinsichtlich der Entwicklung ihrer Rechenkompetenzen (Fertigkeiten in *Rechenoperationen*, *Numerisch-logische* und *räumlich-visuelle Fertigkeiten*) von regelmäßigem interinstitutionellen und altersgemischtem Angeboten im „Bildungshaus 3 – 10“? Welche Aspekte der praktischen Umsetzung im Bildungshaus wirken sich aus?

Zentrale Ergebnisse

Kinder mit und ohne Bildungshauserfahrung unterscheiden sich nicht bedeutsam in ihrem Anfangswert der Fertigkeiten in *Rechenoperationen* in Klasse 2. Jedoch schneiden in der Gruppe der deutschsprachigen Kinder solche mit Bildungshauserfahrung bedeutsam besser ab als jene ohne Bildungshauserfahrung. In der Gruppe der mehrsprachigen Kinder gibt es keine Auswirkungen des Bildungshauses.

Das Wachstum der Fertigkeiten in *Rechenoperationen* ist für Kinder im Bildungshaus geringer. Der Unterschied zwischen Modell- und Vergleichseinrichtungen ist jedoch nur auf die Kinder zurückzuführen, deren Mütter keine Berufsausbildung abgeschlossen haben: In den Vergleichseinrichtungen wachsen ihre Kompetenzen stärker an als in den Modelleinrichtungen, in denen sie sich bereits von Beginn an auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befinden wie die Kinder von Müttern mit Berufsabschluss. Hier, wie auch beim Lesen werden also zunächst die Kinder aus bildungsfernen Familien in ihrer Entwicklung unterstützt, der Effekt verliert sich aber in den höheren Klassen, die nur noch seltener an den Bildungshausaktivitäten teilnehmen.

Aspekte der praktischen Umsetzung im Bildungshaus: Je häufiger die Kinder in der zweiten Klasse wählen können, ob sie an Angeboten des Bildungshauses teilnehmen und welche Methode sie bei der Bearbeitung einer Aufgabe anwenden möchten, desto geringer sind ihre mathematischen Kompetenzen in Klasse 2. Demgegenüber zählt es sich positiver für die Fertigkeiten in *Rechenoperationen* in Klasse 2 aus, je umfänglicher das Bildungsplanthema Mathematik in den Bildungshausaktivitäten berücksichtigt wird und je häufiger die Kinder wählen können, welche Materialien sie während der Bildungshausaktivitäten nutzen möchten.

Einordnung

Die Bildungshausarbeit scheint insbesondere für den Erwerb der Rechenoperationen, also der Grundrechenarten Anregungen zu geben, von denen insbesondere die Kinder profitieren, die aus bildungsfernen Familie kommen.

Veröffentlichung: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung mathematischer und sprachlicher Fertigkeiten der Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“. In Arndt & Kipp (Hrsg.) *Bildungshaus 3-10: Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern in Kindergarten, Grundschule und Bildungshaus aus Sicht der Eltern

Anja Rehm & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Befragt wurden Eltern von Kindern aus zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen (Einschulung 2010 und 2011) zu jeweils vier Befragungszeitpunkten (drittes Kindergartenjahr, erste, zweite und dritte Klasse). Die Eltern füllten einmal jährlich den Fragebogen zu sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern (FSEK) aus. In die Analysen gingen die Einschätzungen von 3619 Eltern ein. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale wie zum Beispiel Einkommen und Migrationshintergrund berücksichtigt.

Fragestellung

Wie entwickeln sich die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern in Kindergarten und Grundschule aus Perspektive der Eltern? Gibt es Unterschiede hinsichtlich dieser Kompetenzentwicklung zwischen Kindern in Bildungshäusern und Kindern in Vergleichseinrichtungen?

Zentrale Ergebnisse

In vier Bereichen ergeben die Analysen zur Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Eltern in Modelleinrichtungen und Vergleichseinrichtungen. Kinder, die Bildungshäuser besuchen, sind aus Sicht der Eltern besser sozial eingebunden und emotional stabiler als Kinder in Vergleichseinrichtungen. Des Weiteren beobachten die Eltern in Modelleinrichtungen bei ihren Kindern bedeutsam weniger ängstliche Verhaltensweisen als Eltern in Vergleichseinrichtungen sowie einen größeren Zuwachs im Kompetenzbereich Empathie.

Einordnung

Die Erfahrungen, die Kinder im Bildungshaus machen, wirkt sich, zumindest aus Sicht der Eltern, positiv auf den Erwerb bzw. die Entwicklung verschiedener sozialer und emotionaler Kompetenzen aus. Dass die Eltern in Modelleinrichtungen ihre Kinder besser sozial eingebunden erleben, könnte daran liegen, dass den Kindern in Bildungshäusern der Aufbau sozialer Beziehungen in der Schule gut gelingt. Das Spektrum sozialer Beziehungen wird durch das Bildungshaus größer und ggf. stabiler. Auch, dass Eltern in Modelleinrichtungen ihre Kinder weniger ängstlich und emotional stabiler erleben, kann an den Erfahrungen im Bildungshaus liegen. Im Rahmen der institutionsübergreifenden Angebote stehen Kinder in Bildungshäusern schon zu einem frühen Zeitpunkt vor verschiedenen Herausforderungen (z.B.: Kennenlernen anderer Räume, Wege zurücklegen zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln, Auseinandersetzung mit älteren Kindern in der Pause oder im Lernsetting, etc.). Diesen Herausforderungen bzw. Aufgaben können sie allerdings gemeinsam mit bekannten Bezugspersonen (pädagogische Fachkräfte und Peers) begegnen, in einem Rahmen, der ihnen bekannt ist und der individuell für die einzelnen Kinder und ihre Bedürfnisse angepasst werden kann. Der Zugewinn im Kompetenzbereich Empathie kann dadurch entstehen, dass Kinder im Bildungshaus regelmäßigen die Möglichkeit haben sich mit den unterschiedlichen Bedürfnissen in einer heterogenen Lerngruppe auseinanderzusetzen und in diesem Lernfeld vielfältige Erfahrungen zu machen (z.B.: Umgang mit Konflikten, trösten und selbst Trost erfahren, Rollenklärung, etc.). Es darf aber nicht vernachlässigt werden, dass auch die bloße Tatsache, dass die Eltern wissen, dass ihr Kind ein Bildungshaus besucht Einfluss auf das Urteil der Eltern haben könnte.

Veröffentlichung: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Schulerfahrungen von Kindern im „Bildungshaus 3 – 10“ In Arndt & Kipp (Hrsg.) Bildungshaus 3-10: *Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

Soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern im Bildungshaus am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Anja Rehm & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Die Eltern von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurden zweimal zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen ihrer Kinder befragt. Die Eltern füllten den Fragebogen zu sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern (FSEK) einmal sechs Monate vor der Einschulung im letzten Kindergartenjahr aus und einmal sechs Monate nach der Einschulung in der ersten Klasse. Befragt wurden Eltern von drei Einschulungsjahrgängen (2010, 2012 und 2013). Insgesamt wurden 2264 Fragebögen in die Analysen einbezogen. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale wie Einkommen und Migrationshintergrund berücksichtigt.

Fragestellung

Hat die intensive Kooperation im Bildungshaus aus Sicht der Eltern Auswirkungen auf die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule?

Zentrale Ergebnisse

Aus Sicht der Eltern nimmt sowohl bei Kinder in Vergleichseinrichtungen als auch bei Kindern, die ein Bildungshaus besuchen, die soziale Integration ab, die Kinder sind emotional weniger stabil und positiv gestimmt. Zudem beobachten die Eltern, dass ängstliche Verhaltensweisen nach dem Schuleintritt häufiger auftreten. Allerdings stellen die Eltern bei Kindern in Bildungshäusern weniger ängstliche Verhaltensweisen fest als bei Kindern in Vergleichseinrichtungen. Bezüglich der weiteren untersuchten Kompetenzen (Soziale Einbindung, Positive Emotionalität, Emotionale Stabilität, Empathie und Prosoziales Verhalten) ergeben die Analysen keine Unterschiede zwischen Kindern in Modell- und Vergleichseinrichtungen.

Einordnung

Kinder in Modelleinrichtungen scheinen, was den Bereich Ängstlichkeit betrifft, den Übergang vom Kindergarten in die Schule besser zu bewältigen. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass die Kinder im Rahmen der intensiven Kooperation im Bildungshaus Personen, Räumlichkeiten, Strukturen und Regel bereits kennengelernt haben. Deshalb wirken diese für sie nicht mehr so sehr als etwas völlig Neues und Herausforderndes, die Kinder begegnen dem Kontext Schule evtl. auch mit mehr Selbstsicherheit und zeigen deshalb aus Sicht der Eltern weniger Ängstlichkeit in ihrem Verhalten. Dies kann im Vorfeld der Einschulung (vor allem in den Monaten direkt vor der Einschulung) durch eine intensive Kooperation und die Möglichkeit für die Kindergartenkinder das Umfeld Schule kennenzulernen unterstützt werden.

Veröffentlichung: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Schulerfahrungen von Kindern im „Bildungshaus 3 – 10“ In Arndt & Kipp (Hrsg.) *Bildungshaus 3-10: Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

Soziale und emotionale Schulerfahrungen von Kindern am Übergang in die Grundschule

Prof. Dr. Kerstin H. Kipp, Dr. Petra A. Arndt, Dr. Judith Streb

Zielgruppe

Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen von Grundschulkindern wurden mit dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erhoben (Klasse 1 und 2: FEES 1-2, Klasse 3 und 4: FEES 3-4) erhoben. Befragt wurde eine Längsschnittkohorte jährlich von der ersten Klasse (Schuljahr 2008/2009) bis zur vierten Klasse (2011/2012). Hier liegen Daten von bis zu 465 Kindern in Bildungshäusern und bis zu 407 Kindern an Vergleichsstandorten vor. Zusätzlich wurden in den Jahren 2009/2010 bis 2011/2012 die jeweiligen Erstklässler ein halbes Jahr nach der Einschulung befragt. Hier liegen insgesamt 904 Datensätze vor. In der Analyse wurden sozioökonomische Faktoren berücksichtigt.

Fragestellungen

- Haben die regelmäßigen gemeinsamen Aktivitäten von Kindergarten- und Grundschulkindern im „Bildungshaus 3 – 10“ Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schulkinder?
- Unterscheiden sich die sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Schüler in den Modellschulen von denen der Schüler in den Vergleichsschulen im Verlauf ihrer Grundschulzeit?
- Spielt die Intensität der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule (Häufigkeit und Länge der Bildungshausaktivitäten) eine Rolle?

Zentrale Ergebnisse

Erstklässler aus den Modellschulen: beurteilen Klassenklima signifikant positiver als Kinder aus Vergleichseinrichtungen. Bei höheren Klassenstufen zeigt sich dieser Unterschied nicht mehr. Je häufiger sich die Erstklässler mit Kindergartenkindern treffen, umso positiver sind ihre Lernfreude und ihre Schuleinstellung

Einordnung

Erstklässler in Bildungshäusern beurteilten ihr Klassenklima positiver als Erstklässler in Vergleichsschulen, d.h. sie betrachteten sich eher als eine zusammengehörende Gruppe. Dieser Unterschied war in den höheren Klassenstufen nicht zu beobachten. Es scheinen also besonders die Erstklässler zu sein, die von den institutionsübergreifenden Bildungshausaktivitäten profitieren. Zugleich sind die ersten Klassen entsprechend der Modellvorgaben an allen Modellstandorten am verlässlichsten in die Bildungshausarbeit eingebunden.

Effekte über das Klassenklima hinaus stellen sich ein, wenn die Kinder häufig an Bildungshausaktivitäten teilnehmen. Bei den Erstklässlern waren Lernfreude und Schuleinstellung umso positiver ausgeprägt, je häufiger Kindergarten- und Grundschulkindern miteinander an Bildungshausaktivitäten teilnahmen. D.h. sie hielten sich gern in der Schule auf, verbanden mehr positive Gefühle mit diesem Ort und gingen an die im Unterricht gestellten Anforderungen mit einer positiveren Erwartungshaltung heran. Zahlreiche Studien zeigen, dass Lernfreude und Schuleinstellung wichtige Determinanten gelingenden Lernens sind (z.B. Helmke, 1993). Möglicherweise führen häufigere gemeinsame Bildungshausaktivitäten dazu, dass Kinder bereits zu Beginn der ersten Klasse vertrauter mit dem Ort der Schule und den schulischen Unterrichtsabläufen sind. Es ist auch möglich, dass die fast tägliche Zusammenarbeit der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte mit einem Wandel hin zu einer lernfördernden Gestaltung von Unterricht einhergeht.

Veröffentlichung: Kipp, K.H., Fäsche, A., Breier, S.B., Arndt, P.A. (2016). Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Schulerfahrungen von Kindern im „Bildungshaus 3 – 10“ In Arndt & Kipp (Hrsg.) *Bildungshaus 3-10: Intensivkooperation und ihre Wirkung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung*. Budrich Verlag.

Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindergärten

Dr. Julia Höke

Stichprobe

Die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindergärten wird mit der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-R/KES-R-E) erfasst. Die Erhebung wurde in den Jahren 2009, 2011 und 2013 durchgeführt.

Fragestellungen

- Wie entwickelt sich die Qualität insgesamt im Projektverlauf?
- Ist die Qualität der Modelleinrichtungen besser als die der Vergleichseinrichtungen
- Entwickeln sich die Modelleinrichtungen besser als die Vergleichseinrichtungen
- Wie entwickeln sich die einzelnen Qualitätsmerkmale in den Modell- und Vergleichseinrichtungen?

Zentrale Ergebnisse

In den Bereichen Förderqualität insgesamt, der Förderqualität Mathematik und der Förderqualität Natur- und Sachwissen sind die Qualitätswerte der Modelleinrichtungen tendenziell besser als die der Vergleichseinrichtungen. Es lässt sich allerdings keine unterschiedliche Entwicklung feststellen, so dass nicht sicher gesagt werden kann, ob diese Unterschiede auf die Teilnahme am Modellprojekt zurückzuführen sind.

Im Bereich Förderqualität Natur- und Sachwissen erreichen die Einrichtungen eine mittlere bis gute Qualitätsstufe. Insgesamt fällt auf, dass sich die untersuchten Kindergärten auf einem minimalen bis mittleren Qualitätsniveau bewegen. Ähnliche Ergebnisse werden auch in der NUBBEK-Studie (Tietze et.al 2012, S.8) festgestellt.

Einordnung

Da sich die Unterschiede zwischen Modell- und Vergleichseinrichtungen in der Förderqualität bereits bei der ersten Erhebung derselben zeigten, kann man nicht ableiten, dass die Teilnahme am Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ eine positive Wirkung auf die Förderqualität hätte. Zunächst einmal ist davon auszugehen, dass es eine solche Wirkung nicht gibt.

Veröffentlichung: Drexl, D. & Höke, J. (2016). Qualität im „Bildungshaus 3-10“: Theoretischer Rahmen, Fragestellungen und Ergebnisse der Untersuchung in Kindergarten, Grundschule und Bildungshaus. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Qualität des Anfangsunterrichts im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“

Dr. Doris Drexl

Stichprobe

Der Anfangsunterricht in allen Modell- und Vergleichsstunden wurde über jeweils mindestens drei Stunden beobachtet und mit dem eigens entwickelten Unterrichtsbeobachtungsbogen UBB erfasst.

Erhoben wurde in den Bereichen

- Strukturierung des Unterrichts (Classroom-Management)
- Effiziente Klassenführung/Regelklarheit (Classroom-Management)
- Unterstützendes Unterrichtsklima
- Kognitive Aktivierung
- Individuelle Unterstützung der Schüler in ihrem aktiven Lernprozess (Schülerorientierung)
- Selbständiges und kooperatives Lernen
- Differenzierung
- Schülerengagement und Motivierung (Schülerorientierung).

Die Erhebung wurde in den Jahren 2009, 2010, 2011 und 2013 durchgeführt.

Fragestellungen

- Wie entwickelt sich die Unterrichtsqualität insgesamt im Projektverlauf?
- Ist die Unterrichtsqualität der Modellschulen besser als die Unterrichtsqualität der Vergleichsschulen?
- Entwickeln sich die Modellschulen besser als die Vergleichsschulen in ihrer Unterrichtsqualität?
- Wie entwickeln sich die einzelnen Qualitätsmerkmale des Unterrichts in den Modell- und Vergleichsschulen?

Zentrale Ergebnisse

Modell und Vergleichsschulen verbessern sich in allen acht untersuchten Merkmalen. Die Gruppen entwickeln sich aber nicht unterschiedlich. Modellschulen schneiden in zwei der untersuchten Merkmale besser ab (Unterrichtsklima und individuelle Unterstützung der Schüler). Dieser Unterschied besteht vom ersten Messzeitpunkt an.

Einordnung

Da die Unterschiede zwischen Modell- und Vergleichseinrichtungen seit dem ersten Messzeitpunkt bestehen, kann man keine gesicherten Hinweise dafür finden, dass die Teilnahme am Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ eine positive Wirkung auf die Gestaltung des Anfangsunterrichts hat. Zunächst einmal ist davon auszugehen, dass es eine solche Wirkung nicht gibt.

Veröffentlichung: Drexl, D. (2014). Die Entwicklung der Qualität des Anfangsunterrichts im Modellprojekt "Bildungshaus 3 - 10" und das berufliche Belastungserleben teilnehmender Pädagog/-inn/en - ein Zusammenhang? 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Forschung (GEBF), Frankfurt.

Drexl, D. & Höke, J. (2016). Qualität im „Bildungshaus 3-10“: Theoretischer Rahmen, Fragestellungen und Ergebnisse der Untersuchung in Kindergarten, Grundschule und Bildungshaus. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Der Einfluss des Bildungshaus 3 – 10 auf die Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern

Susanne Scharnagl, Markus Nagler & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Die Eltern der Modell- und Vergleichseinrichtungen wurden im Frühjahr 2011 und im Frühjahr 2014 zu ihren Erwartungen an und ihrer Zufriedenheit mit der Einrichtung befragt, die ihr Kind besucht. Die Befragung erfolgte mit dem standardisierten Fragebogen FEZ (Fragebogen zu Erwartungen und Zufriedenheit der Eltern), der von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ entwickelt worden war. Der Fragebogen berücksichtigt Erwartungen an und Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtung, Erwartungen an die inhaltliche Arbeit und Zufriedenheit mit der Betreuung, Begleitung und Förderung der Kinder. Zur Beantwortung der ersten Fragestellung (siehe unten) wurden die Fragebögen von 4048 Eltern ausgewertet, die den FEZ im Frühjahr 2011 ausgefüllt hatten, für die Abbildung des Verlaufs Fragebögen von 820 Eltern, die den FEZ sowohl in 2011 als auch in 2014 ausgefüllt hatten.

Fragestellungen

- Unterscheiden sich die Erwartungen und die Zufriedenheit der Eltern in den Modell- und Vergleichseinrichtungen?
- Wie entwickeln sich die Erwartungen und die Zufriedenheit der Eltern in den Modell- und Vergleichseinrichtungen von der ersten zur zweiten Befragung?

Zentrale Ergebnisse

Das Bildungshaus wirkt sich nicht auf die Erwartungen der Eltern aus, wohl aber auf deren Zufriedenheit. Für die Befragung im Jahr 2011 zeigt sich, dass die Eltern der Erstklässler zufriedener sind, wenn ihr Kind ein Bildungshaus besucht. Bei der Befragung 2014 äußern sich die Eltern aller Klassenstufen zufriedener. Im Gegensatz zu den Eltern von Grundschulkindern finden sich für Eltern von Kindergartenkindern keine Unterschiede zwischen Bildungshäusern und Vergleichseinrichtungen. Hier sind die Eltern unterschiedslos sehr zufrieden.

Einordnung

Die Auswirkungen des Bildungshauses auf die Zufriedenheit der Eltern von Grundschulern sind als relevant einzustufen. Im Querschnitt (Befragung von 2011) zeigt sich ein positiver Effekt des Bildungshauses auf die erste Klassenstufe, im Längsschnitt weitet sich dieser Effekt auf alle Klassenstufen aus. Unseren Einschätzungen zufolge ist der Bildungshauseffekt im Längsschnitt deshalb stärker, weil die später befragten Eltern das Bildungshaus in einer späteren Phase (2011-2014) erlebten. Zu dem Zeitpunkt hatte das Bildungshaus die Anfangsphase hinter sich gelassen und hat sich in seinen Formen und Inhalten weiter etabliert. Die hohe Zufriedenheit der Eltern von Kindergartenkindern deutet auf eine gute Arbeit in den an den Erhebungen teilnehmenden Kindergärten hin.

Veröffentlichung: Scharnagl, S., Nagler, M. & Arndt, P. A. (2016). Die Erwartungen und die Zufriedenheit der Eltern mit dem „Bildungshaus 3-10“. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Arbeitszufriedenheit und berufliche Belastung im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“

Dr. Doris Drexl, Markus Nagler, Dr. Petra Arndt

Zielgruppe

In den Jahren 2011, 2012, 2013 und 2014 wurden die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte der Modell- und Vergleichsstandorte mit dem Fragebogen zur Erfassung der beruflichen Belastung beschickt. Es liegen insgesamt 2859 beantwortete Fragebogen vor.

Erfragt wurden

- • Arbeitsüberforderung
- • Kontrolliertheitserleben
- • Arbeitszufriedenheit
- • Selbstwirksamkeit*

Fragestellungen

- Welche Einstellungen haben Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Belastung und ihrer Arbeitszufriedenheit?
- Gibt es einen Unterschied bei Lehrkräften und Erzieher/-innen zwischen Modell- und Vergleichseinrichtungen?
- Entwickeln sich die Einstellungen bei Lehrkräften und Erzieher/-innen zwischen Modelleinrichtungen und Vergleichseinrichtungen unterschiedlich?

Zentrale Ergebnisse

Lehrkräfte und Erzieher/-innen in den Modelleinrichtungen fühlen sich weniger belastet in ihrer Arbeit und sind zufriedener mit ihrer Arbeit. Im Laufe der Jahre ergibt sich ein Unterschied bei Selbstwirksamkeit und Kontrolliertheitserleben zugunsten der Modelleinrichtungen, der Unterschied bei der Arbeitszufriedenheit wird größer.

Einordnung

Da die Ergebnisse der Modelleinrichtungen sich im Laufe der Zeit zunehmend gegenüber denen der Vergleichseinrichtungen verbessern, kann davon ausgegangen werden, dass die höhere Arbeitszufriedenheit und das geringere Belastungsempfinden zumindest teilweise auf die Arbeit im „Bildungshaus 3 – 10“ zurückgeführt werden kann. Da die Ergebnisse der Prozessbegleitung deutlich gezeigt haben, dass die Kooperation im Bildungshaus und die Entwicklung neuartiger pädagogischer Angebote in jedem Fall mit erhöhtem Aufwand verbunden ist, kann von einer direkten Entlastung durch das Modellprojekt keinesfalls ausgegangen werden. Vielmehr könnte der zusätzliche Aufwand durch mehrere (evtl. zusammenwirkende) Faktoren ausgeglichen werden, etwa durch die von Kultusministerium und Trägern bereitgestellten zusätzlichen Personalmittel, die als positiv wahrgenommene Entwicklung der Kinder, die Unterstützung und Rückmeldungen durch die wissenschaftliche Begleitung, die zusätzliche Aufmerksamkeit und gesellschaftliche Anerkennung durch Träger, Eltern, andere Schulen und Kindergärten, die Presse usw..

Veröffentlichung: Drexl, D. (2014). Die Entwicklung der Qualität des Anfangsunterrichts im Modellprojekt "Bildungshaus 3 - 10" und das berufliche Belastungserleben teilnehmender Pädagog/-inn/en - ein Zusammenhang? 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Forschung (GEBF), Frankfurt.
Schneider, A., Nagler, M., Krakow, S., & Kipp, K. H. (2016). Leitungspersonen und pädagogische Fach- und Lehrkräfte im „Bildungshaus 3-10“. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Anliegen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie Leitungspersonen in Bezug auf die Innovation Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“

Achim Schneider, Markus Nagler, Prof. Dr. Kerstin Kipp

Methode/Stichprobe

In den Jahren 2010, 2012 und 2014 wurden die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bzw. die Leitungspersonen der Modellstandorte mit dem Fragebogen Stages of Concern Questionnaire (SoCQ) bzw. Change Facilitator Stages of Concern Questionnaire (CFSocQ) beschickt. Insgesamt wurden 735 Fragebogen von pädagogischen Fach- und Lehrkräfte und 215 Fragebogen von Leitungspersonen in die Analysen einbezogen.

Fragestellungen

- Welche Anliegen beschäftigen die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bzw. Leitungs- und Steuerpersonen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten?
- Ist ein positiver Entwicklungsverlauf erkennbar?
- Unterscheiden sich die beiden Berufsgruppen in ihren Anliegen bezüglich des Innovationsprozesses?
- Unterscheiden sich die Anliegen der aktiv am Bildungshaus beteiligten von denen der aktuell nicht beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte?

Zentrale Ergebnisse

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte:

Vorwiegend beschäftigen sich die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte mit Auswirkungen auf die Lernenden und mit der Zusammenarbeit innerhalb des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“. Die erwartete Veränderung der Anliegen über die Zeit bleibt aus.

Beide Berufsgruppen haben annähernd gleiche Profile ihrer Anliegen.

Aktiv Beteiligte haben einen qualitativ anderen Profilverlauf, der sich in höhere Ausprägungen auf einzelnen Anliegen zeigt und auf ein aktives Engagement schließen lässt.

Leitungspersonen:

Leitungspersonen beschäftigen sich vorwiegend mit dem Aufgabenmanagement, den Auswirkungen und der Zusammenarbeit innerhalb des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“. Auf Leitungsebene ist eine Veränderung der Anliegen über die Zeit vom Aufgabenmanagement hin zur Zusammenarbeit. Die Richtung entspricht einem erwartbaren Entwicklungsverlauf bei der Umsetzung von Innovationen.

Einordnung

Das Modellprojekt wird von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften vor Ort im Großen und Ganzen positiv aufgenommen und umgesetzt. Das Ausbleiben der Profilveränderung bzgl. der Anliegen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften liegt vermutlich daran, dass mit jedem neuen Bildungshausjahr, jeder Kindergruppe und jedem neuen Thema die pädagogische Arbeit weiterentwickelt werden muss.

Die gefundene Veränderung auf Leitungsebene könnte dadurch erklärt werden, dass für strukturelle und organisatorische Aspekte der Umsetzung des Bildungshauses allgemeingültige Lösungen bzw.

Lösungsschemata erarbeitet wurden. Diese Lösungsschemata könnten im weiteren Projektverlauf genutzt werden, so dass die Aufmerksamkeit auf andere Anliegen und Aufgaben gerichtet werden kann.

Veröffentlichung: Schneider, A., Nagler, M., Krakow, S. & Kipp, K. H. (2016). Leitungspersonen und pädagogische Fach- und Lehrkräfte im „Bildungshaus 3-10“. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Professioneller Austausch zwischen päd. Fach- und Lehrkräften im "Bildungshaus 3 – 10"

Sabine Krakow, Dr. Julia Höke & Achim Schneider

Stichprobe

Die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fach- und Lehrkräften im „Bildungshaus 3 – 10“ wurden mit einem eigens entwickelten Fragebogen erfasst.

Erhoben wurden die Bereiche

- Organisation, Auswirkung und Bewertung des professionellen Austauschs
- Beobachtung und Dokumentation
- Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen der Kooperation im Bildungshaus

Die Erhebung wurde in den Schuljahren 2009/2010 und 2013/2014 durchgeführt.

Fragestellungen

- Wie gestaltet sich der professionelle Austausch zwischen den pädagogischen Fach- und Lehrkräften im Bildungshaus? Zeigen sich Veränderungen über die Zeit?
- Wie gestaltet sich die Beobachtung und Dokumentation im Bildungshaus? Zeigen sich Veränderungen über die Zeit?
- Wie gestaltet sich die Praxis der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte im Bildungshaus im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern? Zeigen sich Veränderungen über die Zeit?

Zentrale Ergebnisse

Es findet im Rahmen des „Bildungshaus 3 – 10“ ein professioneller Austausch zwischen den beiden Professionen statt. Der Austausch wird von pädagogischen Fach- und Lehrkräften als wichtig und die Auswirkungen als primär positiv bewertet. Beobachtung und Dokumentation ist ein fester Bestandteil der pädagogischen inhaltlichen Arbeit im „Bildungshaus 3 – 10“. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass sich die Professionen in ihrer Arbeit gegenseitig positiv bereichern. Das zeigt sich sowohl in der inhaltlichen pädagogischen Planung und Durchführung, die zunehmend in den Fokus rückt, als auch in der verstärkten gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Insbesondere gewinnt aber die Berücksichtigung der Bildungs- und Lerninteressen von Kindern bei der Raumgestaltung und der Gestaltung der Bildungsaktivitäten an Gewicht.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch andere Faktoren wie z.B. Veränderungen in der Gesellschaft einen zusätzlichen Einfluss auf die veränderte Zusammenarbeit der Professionen haben.

Einordnung

Der professionelle Austausch im Bildungshaus hat das Potential den Blick sowohl über die eigene Profession als auch die Institution hinaus zu erweitern. Dieses kann zu einem erweiterten Blick auf das Kind und einer Weiterentwicklung der Bildungspraxis führen. Durch den professionellen Austausch wird eine Kompetenzerweiterung bei den Professionen ermöglicht.

Veröffentlichungen:

Höke, J. & Schneider A. (2013). Dokumentation als gemeinsames Thema von Kita und Grundschule. Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“. Zeitschrift Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 10/2013. S.36 - 39.

Schneider, A. (2015). Kompetenzerwerb durch institutionsübergreifende Zusammenarbeit. Paper presented at the 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bochum.

Schneider, A., Nagler, M., Krakow, S., & Kipp, K. H. (2016). Leitungspersonen und pädagogische Fach- und Lehrkräfte im „Bildungshaus 3-10“. In Arndt, P. A. & Kipp, K. H. (Hrsg.) *Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung – Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich

**Zusätzliche Ergebnisse der
Wissenschaftlichen Begleitung des
Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“
ohne direkten Modellbezug**

25 von 27

Professionalisierende Effekte auf Fach- und Lehrkräfte aus der Dynamik des Zusammenwirkens von Prozessbegleitung und begleitender Forschung – allgemeine Schlussfolgerung

Dr. Constanze Koslowski

Die inhaltliche und organisatorische Konstruktion von Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung einerseits und den Fachkräfteteams an den Bildungshausmodellstandorten andererseits verknüpfte den konkreten Praxisentwicklungsprozess mit beratenden Unterstützungsleistungen.

Quellen

Prozessdokumentationen der Begleitungen der Modellstandorte im Bildungshausprojekt entstanden auf der Basis von durchschnittlich 7 – 10 Standortbesuchen in der 1. Projektphase 2008-2012, Fachliteratur

Fragestellung

Welcher Gewinn ergibt sich für Fach- und Lehrkräfte aus der Teilnahme an wissenschaftlich begleiteter Bildungsforschung?

Liegt in der Teilnahme eher Last? Werden, ohne dass sich ausgleichender Gewinn einstellt, die ohnehin knappen zeitlichen Ressourcen lediglich auf noch unerträglichere Weise überdehnt?

Beschleicht in der Praxis vorrangig das Gefühl, „Versuchskaninchen“ einer nicht wirklich erreich- und nachvollziehbaren wissenschaftlichen Parallelwelt zu sein? Oder ist die Teilnahme an einem Forschungsprojekt mit Chancen auf wertvolle Anregungen verbunden?

Zentrale Ergebnisse

Die Teilnahme an einem Bildungsforschungsprojekt hält gewinnbringende Aspekte bereit, die weit entfernt davon liegen, ausschließlich Zusatzbelastungen in Kauf nehmen zu müssen oder lediglich „Versuchskaninchen“ zu sein. Nicht allein der Output wissenschaftlicher Arbeit darf als vorrangig betrachtet werden sondern stets auch die professionalisierenden Gehalte für die Beteiligten aus der Praxis. Diese können insbesondere dann generiert werden, wenn eine lebendige und intensive Praxis-Wissenschaft-Verknüpfung Raum erhält. Darüber kann eine implizite didaktisch/methodische Konzeptionierung für Lernen im Praxisfeld entstehen, die den Erkenntnissen aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik standhält. Unabdingbar allerdings ist dabei ein zirkulierender Wechsel von Reflexion, theoretischer Auseinandersetzung und Evaluation verschiedener Effekte des konkreten Handelns mit den Ergebnissen der begleitenden wissenschaftlichen Forschung.

Einordnung

Es ist davon auszugehen, dass jedwedes Forschungsvorhaben dann professionalisierende Effekte im Praxisfeld mit sich bringt, wenn im Gesamtkonzept, wie im Projekt „Bildungshaus 3 – 10“, ein Dialog zwischen Forschung und Praxis grundlegend mit eingeplant wird und dies einer vom Forschungsvorhaben untrennbaren Kultur zugerechnet werden kann.

Empfehlenswert wäre, abgeleitet von den Erfahrungen im Bildungshausprojekt, das Forschungsdesign eines möglichen Projektes daraufhin zu prüfen, in welcher Intensität die Interaktion zwischen Forschung und Praxis mitgedacht und eingeplant ist.

Veröffentlichung: Koslowski, C. (2014). Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt „Bildungshaus 3-10“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(3), 377 – 382.

Soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Anja Rehm & Dr. Petra A. Arndt

Zielgruppe

Die Eltern von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurden zweimal zu den sozialen und emotionalen Kompetenzen ihrer Kinder befragt. Die Eltern füllten den Fragebogen zu sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern (FSEK) einmal sechs Monate vor der Einschulung im letzten Kindergartenjahr aus und einmal sechs Monate nach der Einschulung in der ersten Klasse. Befragt wurden Eltern von vier Einschulungsjahrgängen (2010/2011 bis 2013/2014). Insgesamt wurden 3134 Fragebögen in die Analysen einbezogen. Bei der Auswertung wurden sozioökonomische Merkmale wie Einkommen und Migrationshintergrund berücksichtigt.

Fragestellung

Sind die Anpassungsleistungen, die von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gefordert werden für diese eher Belastung oder Entwicklungchance?

Zentrale Ergebnisse

Veränderungen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zeigen sich für alle Kinder (in Modell- und Vergleichseinrichtungen) in vier von sechs untersuchten Bereichen. Die soziale Einbindung der Kinder ihre positive Emotionalität und ihre emotionale Stabilität sinken aus Sicht der Eltern nach dem Schuleintritt, zudem beobachten die Eltern eine Zunahme von Ängstlichkeit im Verhalten der Kinder. Ein Kompetenzzuwachs zeigt sich nur deskriptiv bezüglich der sozialen Kompetenz Empathie.

Einordnung

Die Ergebnisse legen nahe, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule für die Kinder einerseits belastende Komponenten hat (wie zum Beispiel den Wechsel der Peergroup, neue Bezugspersonen, andere Anforderungen und Regeln). Dies zeigt sich in der sinkenden sozialen Eingebundenheit, der Abnahme emotional positiver Verhaltensweisen und der geringeren emotionalen Stabilität der Kinder, sowie an einem Zuwachs von Ängstlichkeit in der ersten Klasse im Vergleich zum Kindergarten. Andererseits gibt es auch Aspekte am Übergang, die Entwicklungsimpuls für die Kinder sein können. Die neue soziale Situation für die Kinder am Schuleintritt macht es für die Kinder notwendig, Fertigkeiten (weiter)-zu entwickeln, die eine Bewältigung erleichtern. Dies legt der beobachtete Kompetenzzuwachs in dem Bereich Empathie nahe. Insgesamt betrachtet überwiegen aus Elternsicht Aspekte die auf die Kinder belastend wirken.

Das Wissen um diese Zusammenhänge sollte bei der Gestaltung des Übergangs genutzt werden: Zur Entwicklung der Klassengemeinschaft existieren bereits zahlreiche Konzepte, die genutzt werden können die soziale Eingebundenheit der Kinder zu verbessern. Die emotionale Instabilität und Ängstlichkeit, die bei einem Teil der Kinder auftritt, bedarf dagegen der individuellen Aufmerksamkeit der Lehrkraft. Hier kann durch Maßnahmen wie zum Beispiel, persönliche Zuwendung, Aufnahme von Elementen, die aus dem Kindergarten bekannt sind, oder die Erlaubnis vertraute Gegenstände bei sich zu haben den Kindern Sicherheit vermittelt werden. Zusätzlich könnte der Kompetenzzuwachs für Empathie individuell beobachtet und den Kindern über positives Feedback zurückgemeldet werden.

Veröffentlichung: Rehm, A. & Arndt, P.A. (2014) Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Ergebnisse der Elternbefragung im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“. 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 21.–25. September 2014, Bochum