

# Fokus Kind – Ausgewählte Ergebnisse



# fokus kind



**Projekt zur Gestaltung des Bildungstages von Kindern in Sachsen**

Transferzentrum für  
Neurowissenschaften und Lernen (ZNL)  
Beim Alten Fritz 2  
D-89075 Ulm

Dr. Zrinka Susic-Vasic (Projektleitung ZNL)

Sächsisches Bildungsinstitut (SBI)  
Dresdner Str. 78 c  
D-01445 Radebeul

Dr. Patricia Liebscher-Schebiella (Projektleitung SBI)

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	3
1 Ziele und Fragestellungen	5
1.1 Ziele	5
1.2 Fragestellungen	5
2 Design, Methoden und Stichprobe der Untersuchung	7
2.1 Design und Methoden	7
2.2 Stichprobe	7
3 Ergebnisse	9
3.1 Basic Needs	9
3.1.1 Der Bildungstag von Kindern in den untersuchten Settings	9
3.1.2 Der Bildungstag von Kindern in den untersuchten Institutionen	10
3.2 Emotionale Beteiligung	12
3.2.1 Emotionale Beteiligung von Kindern in den untersuchten Settings	12
3.2.2 Emotionale Beteiligung von Mädchen und Jungen	12
3.2.3 Emotionale Beteiligung von Kindern in den untersuchten Institutionen	13
3.3 Rhythmisierung	14
3.3.1 Tageszeitliche Unterschiede im Verlauf eines Bildungstages	14
3.3.2 Der Bildungstag von Kindern in den untersuchten Institutionen	15
3.4 Unterstützungsverhalten der Eltern	16
4 Einbindung der Ergebnisse in den Kontext bereits vorhandener konzeptioneller Grundlagen und Projekte	18
4.1 Projekt „Kompetenzorientiertes Unterrichten als ein Beitrag zur individuellen Förderung“	18
4.2 Ganztagsangebote	19
4.3 Projekte zum Gender Mainstreaming im Handlungsfeld Schule	20
4.4 Externe Schulevaluation	20
4.5 Modellprojekt „Erziehungspartnerschaft“	21
5 Fokus Kind – Ausblick Phase B	23
6 Literaturverzeichnis	24



# Vorwort

Mit diesem Bericht legt das Sächsische Bildungsinstitut ausgewählte Ergebnisse der ersten Phase des über vier Jahre angelegten Kooperationsprojektes mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) zur Gestaltung des Bildungstages von Kindern in Sachsen vor. In dieser Ist-Analyse der Bildungstage von Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien stehen die Bedingungelemente von gelingenden Lernprozessen im Mittelpunkt. Dabei zeigt sich, wie die Kinder den Bildungstag in den verschiedenen Einrichtungen und Bildungssettings erleben und wie die jeweiligen Bildungspartner den Lernprozess unterstützen.

Insbesondere die Perspektive der Kinder selbst ist es, die uns zu neuen Einsichten über unser professionelles Handeln führen kann. So gebührt den beteiligten Kindern in den verschiedenen Einrichtungen unser besonderer Dank für ihre Mitwirkung an dieser Studie.

Wir bedanken uns ebenfalls sehr herzlich bei den beteiligten Erzieherinnen und Erziehern, den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen, den externen Partnerinnen und Partnern, die Ganztagsangebote mitgestalten, und natürlich bei den Eltern, die nicht nur die Einwilligung zur Mitwirkung ihrer Kinder an der Studie gegeben, sondern selbst auch zahlreiche Fragebögen ausgefüllt haben.

Ein komplexes über mehrere Jahre angelegtes Vorhaben bedarf einer guten Zusammenarbeit der beteiligten Partner: hier gilt unser Dank allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern am ZNL, ganz besonders Frau Dr. Zrinka Sosic-Vasic und Herrn Michael Fritz.

Ich wünsche diesen ersten Ergebnissen eine breite Resonanz und anregende Diskussionen in der sächsischen Bildungslandschaft sowie viele Impulse für die Gestaltung von gelingenden Bildungstagen für unsere Kinder und mit unseren Kindern.



**Dr. Dorit Stenke**  
Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts



# 1 Ziele und Fragestellungen

## 1.1 Ziele

Das Projekt „Fokus Kind – Projekt zur Gestaltung des Bildungstages von Kindern in Sachsen“ wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport in Auftrag gegeben und ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) und dem Sächsischen Bildungsinstitut (SBI). Das Gesamtprojekt ist auf einen Zeitraum von vier Jahren angelegt und untergliedert sich in zwei Projektphasen: Phase A stellt die empirische Ist-Stand-Analyse des sächsischen Bildungstages von Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien sowie deren Bewertung dar. Dieser Projektabschnitt wurde im Dezember 2010 abgeschlossen, die daraus resultierenden Ergebnisse sind zentraler Bestandteil des hier vorliegenden Berichts. Phase B umfasst die Entwicklung eines Instruments zur Beschreibung gelingender Bildungstage auf Basis der in Phase A gewonnenen Erkenntnisse, aus denen sich pädagogische Konzepte ableiten lassen. Das Projekt leistet einen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der sächsischen Bildungslandschaft, insbesondere bei der Verknüpfung des vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereiches.

Das Projekt stellt den Lernprozess von Kindern in den Mittelpunkt und untersucht, inwieweit es den an verschiedenen Stellen mit dem lernenden Kind interagierenden Bildungspartnern im Einzelnen sowie in ihrer Kooperation gelingt, das Kind beim Erreichen seiner Bildungs- und Entwicklungsziele zu unterstützen.

Neu ist erstens die Perspektive: Die Analyse erfolgt auf der Basis neurowissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Perspektive des Lernenden und nicht ausgehend von den beteiligten Institutionen (wie z. B. der Kooperation von Kindergarten und Grundschule).

Neu ist zweitens die Dimension: Die Frage nach Optimierungen des Lernprozesses geht den Möglichkeiten und Lernanforderungen des Lernenden in seinen aktuellen Beziehungen nach und versucht nicht den Lernprozess des Einzelnen über alle kindlichen Altersstufen hinweg zu erfassen.

## 1.2 Fragestellungen

Ziel der in Phase A durchgeführten Ist-Stand-Analyse war die Bewertung des Bildungstages sächsischer Kinder. Im Schwerpunkt wurde dabei der Tag der Kinder in den Bildungseinrichtungen betrachtet. Die Untersuchung erfolgte im Hinblick auf folgende zentrale Fragestellungen:

### **Wie sieht der Bildungstag aus Sicht der Kinder aus?**

Fokus Kind stellte ganz bewusst Kinder in den Mittelpunkt und fragt: Wie nehmen Kinder **ihren** Bildungstag wahr? Ein zentrales Anliegen war, Kinder auf Schritt und Tritt zu begleiten und alle Teilbereiche ihres Tages kennenzulernen: den Unterricht, den Alltag in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden KiTa), das freie Spiel, die Essenspausen, die Wege, den Hort oder das Ganztagesangebot (im Folgenden GTA).

### **Finden die Bedürfnisse der Kinder im Lernalltag Berücksichtigung?**

Die Bildungstage der Kinder wurden mit Blick auf die alltäglichen physischen und psychischen Bedürfnissen der Kinder untersucht. Einerseits hatten die Kinder die Möglichkeit, im Rahmen eines Interviews individuelle Bedürfnisse frei zu beschreiben. Andererseits wurden sie mit Hilfe standardisierter Skalen zu kindlichen Bedürfnissen (wie z. B. soziale Einbindung, Autonomie oder Kompetenzerleben) befragt. Darüber hinaus wurde erhoben, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte die Bedürfnisse der Kinder wahrnehmen und welche Möglichkeiten sie sehen, auf diese einzugehen.

**Wird der individuelle Lernprozess von Kindern durch die zeitliche und räumliche Gestaltung bestmöglich unterstützt?**

Während eines Tages in Kindertageseinrichtungen (KiTa) oder Schule (mit Hort/GTA) durchlaufen Kinder zum Teil viele Stationen. Eine weitere Fragestellung zielte daher darauf zu erfassen, ob die Taktung des Tages ausreichend Zeit für Erholungsphasen und Konsolidierung des Gelernten lässt.

**Wie unterstützen die Bildungspartner im Einzelnen und in ihrer Kooperation den Lernprozess der Kinder?**

Da Kinder während ihres Bildungstages zum Teil mit vielen pädagogischen Fachkräften in Interaktion treten, sind wechselseitige Abstimmungen sinnvoll und zielführend. Ob und wie das geschieht, bzw. welche Verbesserungsvorschläge für Kooperationen schon erdacht sind, aber noch nicht angewandt werden, wurde mittels Befragung der pädagogischen Fachkräfte erhoben. Hierbei wurde auch die Kooperation der Fachkräfte mit Eltern in den Blick genommen.

## 2 Design, Methoden und Stichprobe der Untersuchung

### 2.1 Design und Methoden

Der Untersuchungsplan der Phase A von Fokus Kind entspricht einer quasi experimentellen Feldstudie und erhebt damit nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein. Um den Bildungstag eines Kindes vollständig und adäquat beschreiben und analysieren zu können, wurden einerseits unterschiedliche Untersuchungsebenen (Kind, Eltern, pädagogische Fachkräfte, pädagogische Einrichtungen) berücksichtigt, andererseits auch verschiedene methodische Zugänge gewählt. Die Daten wurden mittels Fragebogen, retrospektivem Tagebuch, Videoaufzeichnung und Beobachtung mit anschließendem Interview, Computertests sowie physiologischen Messungen erhoben. Darüber hinaus wurden bereits an Schulen vorliegende Daten wie Schulnoten einbezogen.

### 2.2 Stichprobe

Zur Stichprobenziehung kam ein geschichtetes Verfahren nach Sozialräumen zur Anwendung. Die endgültige Auswahl der pädagogischen Einrichtungen und Schulen oblag der Sächsischen Bildungsagentur (SBA). Eine Übersicht beteiligter Einrichtungen nach Städten und Gemeinden gibt Tabelle 1.

	Gymnasien	Mittelschulen	Grundschulen	Horte	KiTas
<b>Großstadt</b>	Leipzig, Chemnitz	Freiberg, Chemnitz	Dresden (2 GS), Leipzig, Chemnitz (2 GS)	Dresden (2 Horte), Leipzig, Chemnitz (2 Horte)	Dresden (2 KiTas)
<b>Mittelzentrum</b>	Riesa	Riesa	Riesa (3 GS)	Riesa (3 Horte)	Riesa
<b>Ländlicher Raum/ Kleinstadt</b>	Schneeberg	Falkenhain, Oederan	Löbnitz, Bad Schlema, Johann- georgenstadt	Löbnitz, Bad Schlema, Johann- georgenstadt (2 Horte)	Löbnitz, Bad Schlema, Johann- georgenstadt
<b>Einrichtungen gesamt</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>6</b>

**Tabelle 1:**  
Standorte und Einrichtungen

Die endgültige Stichprobe der Ist-Stand-Analyse setzte sich wie in Tabelle 2 ersichtlich zusammen:

	81 Kindergartenkinder, davon	440 Grundschülerinnen und Grundschüler	247 Mittelschülerinnen und Mittelschüler	189 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten
Fragebögen		352 (Klassenstufen 3 und 4)	247	188
Retrospektive Tagebücher		74 (Klassenstufen 3 und 4)	101	84
Videoaufzeichnungen	17	31	17	12
Physiologische Messungen	17	24	9	6
Computertestungen	61	121	156	75
Elternfragebögen	131	416	153	101
Fragebögen für Erzieherinnen und Erzieher	44	53 (Hort)		
Fragebögen für Lehrerinnen und Lehrer		58	49	42
Fragebögen für Lehrerinnen und Lehrer in GTA		16	16	18
Fragebögen für externe GTA-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter		32	5	1

**Tabelle 2:**  
Stichprobe

# 3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Ist-Stand-Analyse in vier Bereichen dargestellt. Die aufgeführten Abbildungen basieren ausschließlich auf Daten, die signifikante Unterschiede aufzeigen.

## 3.1 Basic Needs

Das Lernen von Kindern kann dann am besten unterstützt werden, wenn auf die Bedürfnisse von Kindern nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung geachtet wird.

Das **Bedürfnis nach Autonomie** bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen. Im institutionellen Bildungskontext wird Autonomie besonders als das Bedürfnis nach Wahl- und Handlungsspielräumen betrachtet. Die Alternativen können sich beispielsweise auf die konkreten Aufgaben, die möglichen Lernwege oder Lernpartner oder das persönliche Lerntempo beziehen.

**Kompetenzerleben** im institutionellen Bildungskontext impliziert in erster Linie die Zuversicht und die Erfahrung, dass Aufgabenstellungen nicht unüberwindbar, sondern lösbar sind. Unterstützung erfahren die Lernenden z. B. durch Lernhilfen wie informierendes Feedback oder die Passung des Anforderungsniveaus.

**Soziale Einbindung** ist die gefühlsmäßig verankerte Beziehung zu anderen Menschen und schließt Resonanz, Sicherheit und Verbundenheit ein. Unterstützung erfahren die Lernenden z. B. durch kooperatives Lernen oder ein in einem wertschätzenden und am Einzelnen interessierten Lernklima.

### 3.1.1 Der Bildungstag von Kindern in den untersuchten Settings

Inwiefern die psychologischen Grundbedürfnisse (Basic Needs) nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung im Bildungstag von Schulkindern Berücksichtigung finden, konnte eine Analyse unserer Daten zeigen. Dabei gab es bedeutende Unterschiede des Erlebens der Kinder in den Settings Unterricht, GTA und Hort. Im Folgenden werden exemplarisch die Ergebnisse zu Unterricht und Ganztagsangeboten aufgezeigt.

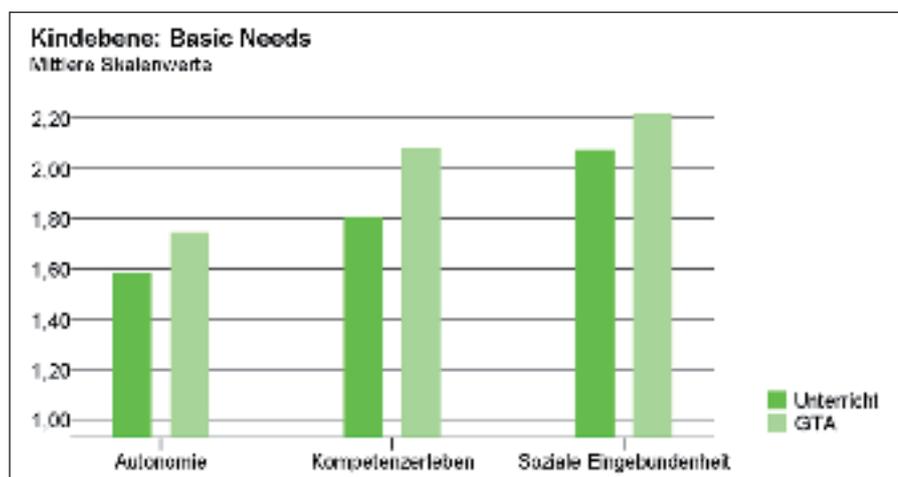


Abbildung 1:

Skala Basic Psychological Needs von Deci & Ryan. Mittlere Skalenwerte der Subskalen Autonomie, Kompetenzerleben und Soziale Eingebundenheit separat für Unterricht und Ganztagsangebote (Datenbasis: 639 Kinderfragebögen aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).

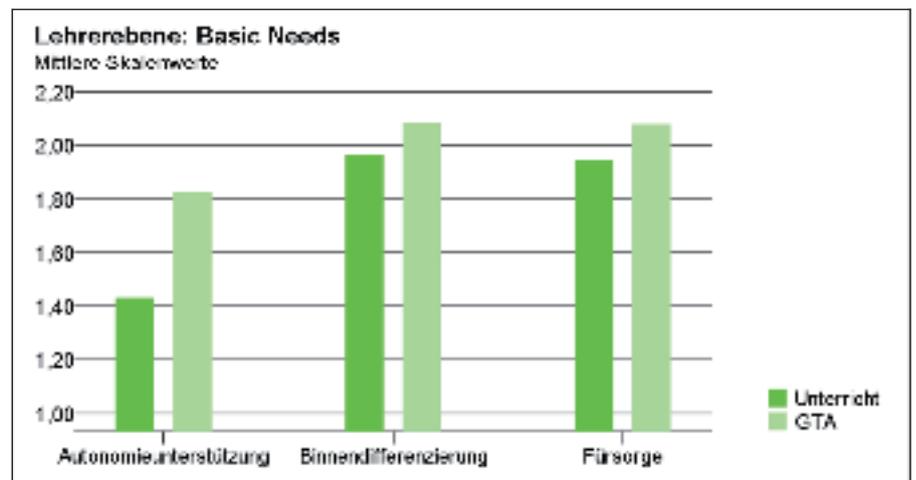
Abbildung 1 verdeutlicht, dass je nach Setting (Unterricht oder GTA) die lernrelevanten Faktoren Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit verschieden stark als befriedigt erlebt werden. Dies konnten wir in allen drei Schularten vorfinden. So zeigte die Befragung der **Schülerinnen und Schüler** für Grundschule, Mittelschule und Gymnasium übereinstimmend, dass die Kinder im Vergleich zum Unterricht in den Ganztagsangeboten mehr Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf ihr Lernen haben. Neben einem höheren Maß an Autonomie gab ein Großteil der befragten Kinder an, dass sie sich im GTA im Vergleich zum Unterricht außerdem stärker sozial eingebunden fühlen. Schließlich berichten die Schülerinnen und Schüler, im GTA häufiger Erfolgserlebnisse und positive Situationen zu erleben als im Unterricht.

Stellt man die Ergebnisse zum Unterstützungsverhalten der **pädagogischen Fachkräfte** daneben, zeigt sich Folgendes: Die Analyse der Selbstberichte von Lehrerinnen und Lehrern an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien belegt, dass es Lehrpersonen in den verschiedenen Settings (GTA oder Unterricht) unterschiedlich gut gelingt, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit zu unterstützen.

Während z. B. ein und dieselbe Lehrperson im Unterricht die Autonomie ihrer Schülerinnen und Schüler nur in geringem Maße unterstützt, gelingt ihr dies im Rahmen der GTA sehr viel besser. Auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer im GTA durch stärkere Binnendifferenzierung und betont fürsorgliches und wertschätzendes Verhalten besser (siehe Abbildung 2).

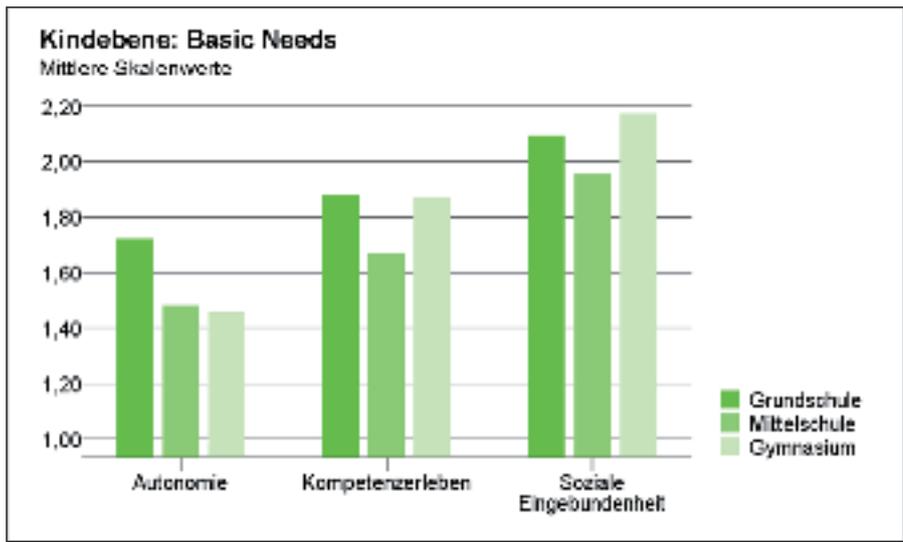
**Abbildung 2:**

Skalen Autonomie, Binnendifferenzierung und Fürsorge aus Jerusalem et al. (2009) separat für Unterricht und Ganztagsangebote (Datenbasis: 42 Lehrerfragebögen aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).



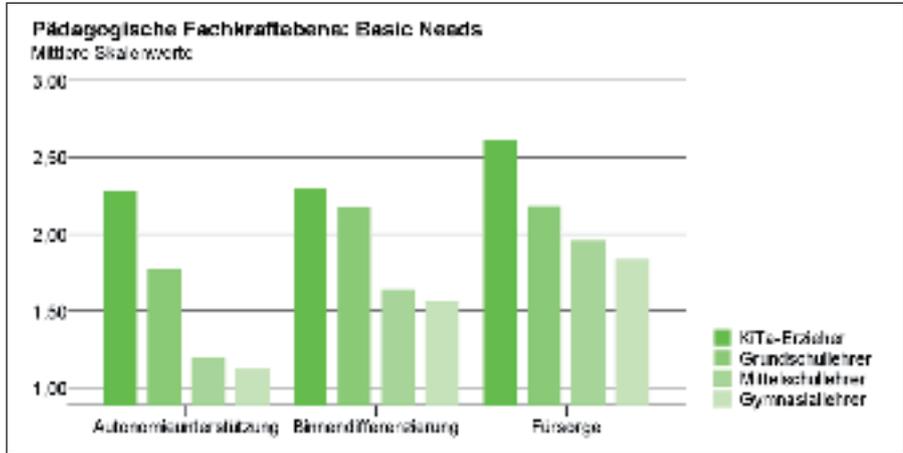
### 3.1.2 Der Bildungstag von Kindern in den untersuchten Institutionen

Die vorliegende Studie ermöglicht auch einen Blick auf das Erleben der Kinder in verschiedenen Institutionen. Innerhalb der Gruppe der Schulkinder zeigt Abbildung 3 ein höheres Maß an Autonomie bei Grundschülerinnen und Grundschulern im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Mittelschulen und Gymnasien. Beim Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit fallen die bedeutsam niedrigeren Werte der Mittelschülerinnen und Mittelschüler im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der anderen beiden Schularten ins Auge.



**Abbildung 3:** Skala Basic Psychological Need von Deci & Ryan. Mittlere Skalenwerte der Subskalen Autonomie, Kompetenzerleben und Soziale Eingebundenheit separat für Grundschule, Mittelschule und Gymnasium (Datenbasis: 639 Kinderfragebögen; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).

Bei der Betrachtung der Selbsteinschätzung **pädagogischer Fachkräfte** in Abbildung 4 wird deutlich, dass Erzieherinnen und Erzieher der KiTa ihre Kinder hinsichtlich der drei psychologischen Grundbedürfnisse am besten fördern. Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe unterscheiden sich von den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern unter anderem hinsichtlich der Faktoren autonomieunterstützendes Verhalten, Binnendifferenzierung und Fürsorge: Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer unterstützen die Autonomie ihrer Schülerinnen und Schüler stärker, orientieren Aufgabenstellungen stärker am individuellen Leistungsstand, d. h. binnendifferenzieren stärker (Indikator für Kompetenzerleben) und sind fürsorglicher (Indikator für Soziale Eingebundenheit).



**Abbildung 4:** Skalen Autonomie, Binnendifferenzierung und Fürsorge aus Jerusalem et al. (2009) separat für Erzieherinnen und Erzieher in der KiTa sowie Lehrkräfte an Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien (Datenbasis: 42 Lehrerfragebögen; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).

**Fazit:** Über alle Schularten hinweg konnten eindeutig Stärken im Bereich der GTA und für die Grundschülerinnen und Grundschüler im Hort identifiziert werden. Die Schülerinnen und Schüler erleben sich im GTA und im Hort autonomer, kompetenter und sozial eingebundener als im Unterricht und auch die Lehrerinnen und Lehrer gaben an, die psychologischen Grundbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler im Rahmen der GTA besser zu unterstützen. Pädagogischen Fachkräften in den KiTas und Grundschulen gelingt es besser als denen in Mittelschulen und Gymnasien, ihr pädagogisches Handeln an den Grundbedürfnissen der Kinder auszurichten. Kindergartenkinder und Grundschülerinnen und Grundschüler haben in der Regel mehr Entscheidungsfreiheiten hinsichtlich Zeit, Inhalt, Zielsetzung und Sozialform von Auseinandersetzungsprozessen. Ebenso kommen in der KiTa und der Grundschule stärker individualisierende Lernarrangements zum Tragen, was auf Seiten der Kinder zu stärkerem Kompetenzerleben führt.

## 3.2 Emotionale Beteiligung

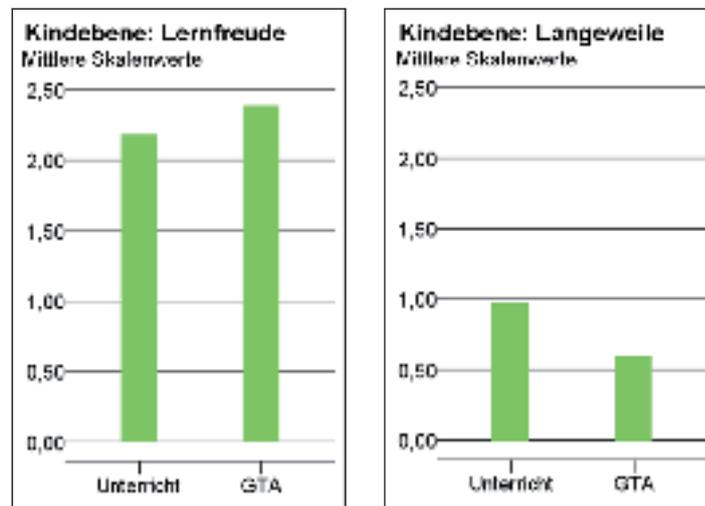
Gelingendes Lernen wird ermöglicht, wenn das Tun der Kinder von positiven Emotionen getragen wird. Erleben Kinder während ihres Bildungstages positive Emotionen? Und gibt es Unterschiede im Erleben zwischen Jungen und Mädchen?

### 3.2.1 Emotionale Beteiligung von Kindern in den untersuchten Settings

Unsere Analyse der Selbstberichte der Schulkinder verweist darauf, dass es im Bildungstag der Kinder über alle Schularten hinweg settingabhängige Unterschiede im emotionalen Erleben gibt: Wie in Abbildung 5 ersichtlich, erleben die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeiten statistisch bedeutsam mehr Langeweile als während der Ganztagsangebote. Für die Ganztagsangebote berichten die Kinder über mehr Freude am Lernen als im Unterricht.

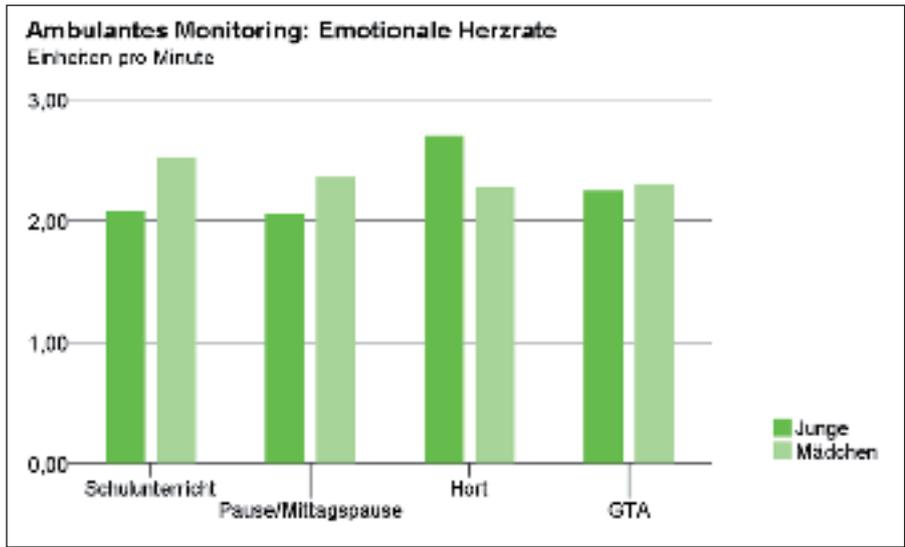
Abbildung 5:

Skalen Lernfreude und Langeweile aus Jerusalem et al. (2009) separat für Unterricht und Ganztagsangebote (Datenbasis: 636 Kinderfragebögen aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).



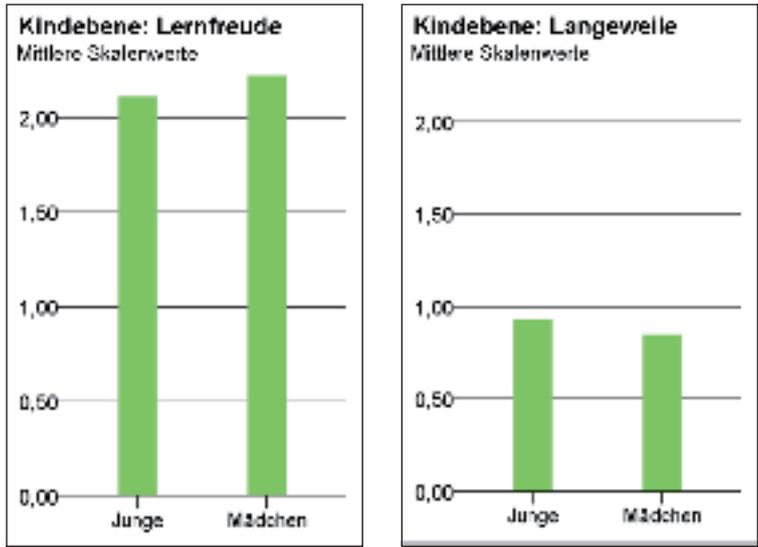
### 3.2.2 Emotionale Beteiligung von Mädchen und Jungen

Aus in den physiologischen Messungen aufgezeichneten Messwerten für Herzrate und Bewegungsaktivität wurde die sogenannte emotionale Herzrate als Indikator emotionaler Beteiligung errechnet. Anhand der Daten lassen sich Geschlechterunterschiede hinsichtlich der emotionalen Beteiligung in einzelnen Settings des Bildungstages beschreiben: Mädchen sind im Unterricht emotional stärker beteiligt als Jungen, wohingegen Jungen im Hort mehr Emotionen als Mädchen erleben. Im GTA sind Jungen und Mädchen gleichermaßen emotional involviert (siehe Abbildung 6 am Beispiel der Grundschülerinnen und Grundschüler).



**Abbildung 6:** Mittlere emotionale Herzraten getrennt für Jungen und Mädchen in den verschiedenen Settings (Unterricht, Pause/Mittagspause, Hort und GTA; Datenbasis: 24 Schülerinnen und Schüler der Grundschule).

Insgesamt berichten die Mädchen über alle Schularten hinweg über mehr Lernfreude und weniger Langeweile als Jungen (siehe Abbildung 7).



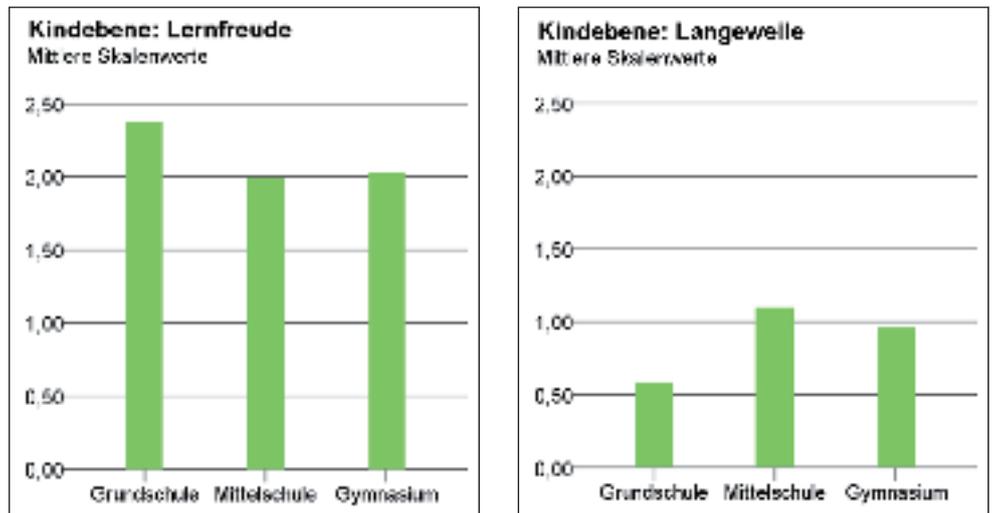
**Abbildung 7:** Skalen Lernfreude und Langeweile aus Jerusalem et al. (2009) separat für Jungen und Mädchen (Datenbasis: 636 Kinderfragebögen aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).

**3.2.3 Emotionale Beteiligung von Kindern in den untersuchten Institutionen**

Welche Erkenntnisse lassen sich über die emotionale Beteiligung der Kinder in den Einrichtungen ableiten? Grundschulkinder sind emotional deutlich stärker involviert als Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schularten. So berichten Kinder in der Grundschule über mehr Lernfreude und weniger Langeweile, wobei Kinder in der Mittelschule noch mehr Langeweile benennen als im Gymnasium (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8:

Skalen Lernfreude und Langeweile aus Jerusalem et al. (2009) separat für Grundschule, Mittelschule und Gymnasium (Datenbasis: 636 Kinderfragebögen aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium; Antwortskalierung: 0 = „stimmt nicht“ bis 3 = „stimmt genau“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).



**Fazit:** Schülerinnen und Schüler aller Schularten zeigen im GTA mehr Lernfreude und weniger Langeweile als im Unterricht. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe berichten über weniger Lernfreude und mehr Langeweile als Grundschülerinnen und Grundschüler. Hinsichtlich der emotionalen Beteiligung konnten in unserer Studie geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. Mädchen sind deutlich weniger gelangweilt und haben mehr Lernfreude als Jungen. Dieser „emotionale Vorteil“ der Mädchen ist im GTA nicht mehr vorhanden, von diesem Setting werden Jungen und Mädchen gleichermaßen emotional angesprochen.

### 3.3 Rhythmisierung

Die Neurowissenschaften geben klare Hinweise darauf, dass Lernen im Allgemeinen und die Verfestigung von Gelerntem im Speziellen von Bewegung positiv beeinflusst werden. Sind die Bildungstage der Kinder so rhythmisiert, dass sie ausreichend Möglichkeiten zur Bewegung haben? Wie ist der Bildungstag von Kindern im Hinblick auf Bewegung rhythmisiert?

#### 3.3.1 Tageszeitliche Unterschiede im Verlauf eines Bildungstages

Die Bewegungsaktivität von Kindergartenkindern wurde durch physiologische Messungen erfasst. Die Analyse der Daten verdeutlicht, dass Kinder in der KiTa am Nachmittag körperlich weniger aktiv sind als am Vormittag (siehe Abbildung 9).

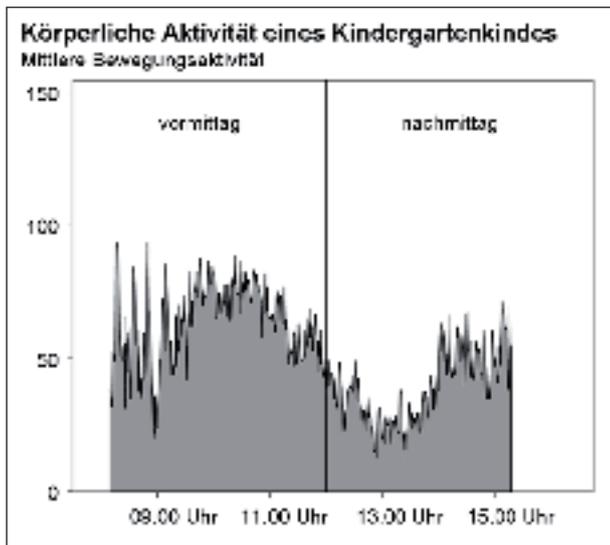


Abbildung 9:

Mittelwerte der körperlichen Aktivität eines Kindergartenkindes am Vor- und Nachmittag.

Die Messungen der Bewegungsaktivität von Schülerinnen und Schülern ergaben, dass diese über alle Schularten hinweg am Vormittag, an dem in der Regel Unterricht stattfindet, im Vergleich zum Nachmittag deutlich weniger körperlich aktiv sind (siehe Abbildung 10, am Beispiel für Mittelschülerinnen und Mittelschüler).

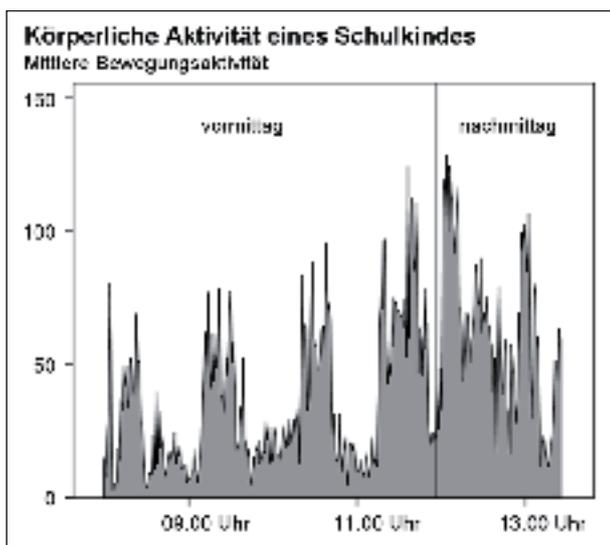


Abbildung 10:

Mittelwerte der körperlichen Aktivität von Mittelschülerinnen und Mittelschülern am Vor- und Nachmittag.

### 3.3.2 Der Bildungstag von Kindern in den untersuchten Institutionen

Ein Vergleich der verschiedenen Institutionen im Hinblick auf Rhythmisierung sieht bedeutende Vorteile auf Seiten der Kinder in KiTa und Grundschule: Kindergartenkinder sind insgesamt motorisch aktiver als Schülerinnen und Schüler, sie sitzen weniger, gehen und laufen dafür aber mehr. Insbesondere Mittelschülerinnen und Mittelschüler laufen dagegen wenig und sitzen vermehrt unruhig bzw. zappelig (siehe Tabelle 3).

**Tabelle 3:**

Durchschnittliche Anteile der videografierten Zeit, die die Kinder aktiv sitzend (= lesend, malend, schreibend, etc), stehend, gehend, ruhig sitzend, liegend, laufend oder unruhig sitzend an den verschiedenen Einrichtungen beobachtet wurden (Datenbasis: 77 Videos).

	KiTa	Grundschule	Mittelschule	Gymnasium
aktiv sitzen	29 %	41 %	49 %	62 %
stehen	22 %	17 %	11 %	12 %
gehen	14 %	8 %	6 %	4 %
ruhig sitzen	11 %	11 %	15 %	7 %
liegen	8 %	1 %	1 %	0 %
laufen	5 %	3 %	1 %	2 %
zappelig/ unruhig sitzen	3 %	9 %	14 %	9 %

**Fazit:** Dem Bedürfnis nach Bewegung wird am ehesten im Kindergarten entsprochen. Sobald ein Kind in die Schule kommt, verbringt es den Großteil seiner Zeit still sitzend. Besonders am Vormittag stehen, gehen und laufen Schulkinder nur in den (relativ kurzen) Pausen und im Sportunterricht.

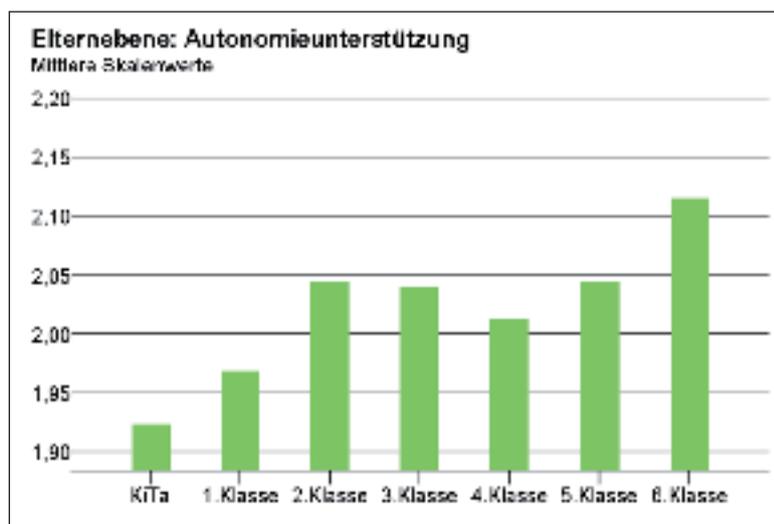
### 3.4 Unterstützungsverhalten der Eltern

Wie unterstützen Eltern die Basic Needs ihrer Kinder nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit? Danach wurden die Eltern der an der Studie teilnehmenden Kindergarten- und Schulkinder befragt.

Abbildung 11 zeigt das Ausmaß elterlicher Autonomieunterstützung getrennt für Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen. Die Ergebnisse zeigen, je älter die Kinder sind, umso stärker ist die Autonomieunterstützung der Eltern.

**Abbildung 11:**

Skala Autonomieunterstützung (Wild, nach Fuß, 2006) getrennt für Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen (Datensatz: 801 Elternfragebögen; Antwortskalierung: 0 = „fast nie“ bis 4 = „fast immer“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).



Im Gegensatz zum Verhalten der pädagogischen Fachkräfte (siehe Abbildung 4) fördern Eltern die Autonomie ihrer Kinder mit zunehmendem Alter immer stärker. Eltern passen ihr Verhalten stärker als Lehrerinnen und Lehrer an die altersgerechte stufenweise Entwicklung kognitiver und somit selbstbestimmter Regulationsstile ihrer Kinder an.

In gleichem Maße, in dem Eltern ihren Kindern mehr Autonomie gewähren, gewinnen familiäre Regeln und Standards an Bedeutung: Abbildung 12 zeigt die Skala Struktur. Die Ergebnisse zeigen, je älter die Kinder sind, umso mehr Wert legen Eltern auf

verbindliche Regeln und Standards des Zusammenlebens. Eine besonders starke Zunahme ist beim Übergang vom Kindergarten in die Schule zu beobachten. Die gleichzeitige Zunahme von Autonomie und Struktur ist sinnvoll, damit Autonomie nicht in Beliebigkeit mündet – verbindliche Regeln geben allen Beteiligten Orientierung in der Gestaltung des Miteinander.

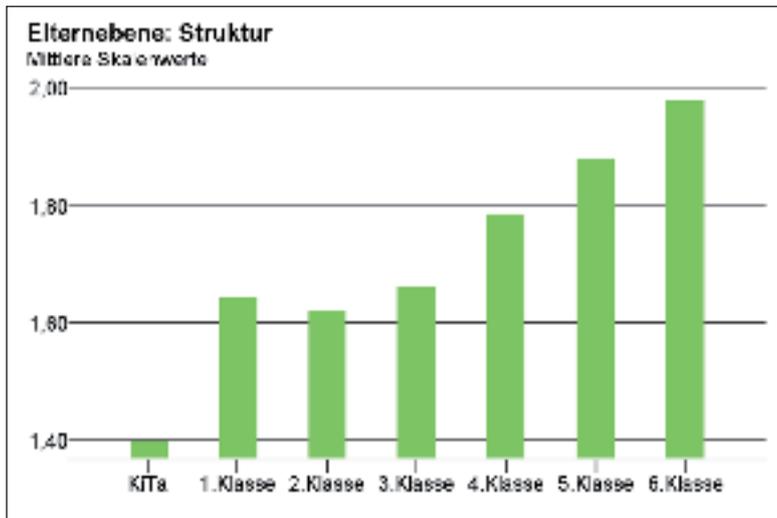


Abbildung 12:

Skala Struktur (Wild, nach Fuß, 2006) getrennt für Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen (Datensatz: 801 Elternfragebögen; Antwortskalierung: 0 = „fast nie“ bis 4 = „fast immer“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).

Abbildung 13 zeigt die Skala fürsorgliches Elternverhalten.

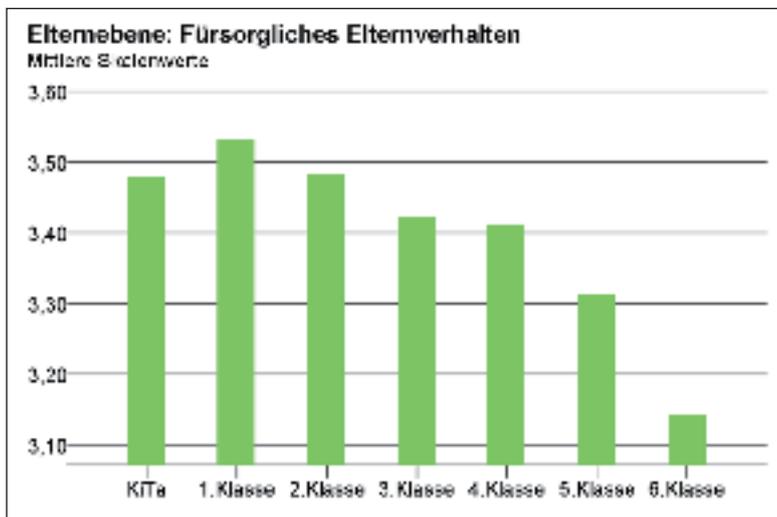


Abbildung 13:

Skala Fürsorgliches Elternverhalten (aus DEAPQ, Reichle & Franiek, 2009) getrennt für Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen (Datensatz: 801 Elternfragebögen; Antwortskalierung: 0 = „fast nie“ bis 4 = „fast immer“; Skala bildet einen Ausschnitt ab).

Der fürsorgliche Umgang mit dem Kind nimmt mit zunehmendem Alter des Kindes ab. Eltern von Kindergartenkindern und jungen Grundschülerinnen und Grundschülern nehmen sich mehr Zeit für ihre Kinder, drücken häufiger ihre Zuneigung aus und zeigen häufiger Interesse für Themen ihres Kindes als Eltern von Sekundarstufenschülerinnen und -schülern. Die Befragung der Kinder hingegen verweist darauf, dass sich insbesondere ältere Kinder mehr Fürsorge und positive Zuwendung durch erwachsene Bezugspersonen wünschen.

**Fazit:** Eltern unterstützen das Autonomiebedürfnis ihrer Kinder eher altergemäß als Lehrkräfte. Sie geben dabei den heranwachsenden Kindern ausreichend Orientierung. Positive Zuwendung und Fürsorge nehmen ab, je älter die Kinder werden, was von den Kindern wahrgenommen und von einigen Kindern vermisst wird.

# 4 Einbindung der Ergebnisse in den Kontext bereits vorhandener konzeptioneller Grundlagen und Projekte

Die Bewertung der vorliegenden Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Qualität sächsischer Bildung soll mit Blick auf bereits angestoßene Prozesse erfolgen. An dieser Stelle wird Bezug genommen zu ausgewählten konzeptionellen Grundlagen und bereits abgeschlossenen sowie noch laufenden Projekten. Diese werden durch wichtige Ergebnisse der Studie unterstützt, aber auch ergänzt.

## 4.1 Projekt „Kompetenzorientiertes Unterrichten als ein Beitrag zur individuellen Förderung“

Einen wesentlichen Teil der Studie nimmt die Betrachtung des Erlebens der Kinder und des Unterstützungsverhaltens von Pädagogen und Eltern im Hinblick auf die sog. Basic Needs ein. Eine der Kernfragen dreht sich um das Erleben eigener Kompetenz beim Kind als Antriebskraft für seinen Bildungsprozess. Im Wissen darum, dass Kompetenzen nicht nur Ziel, sondern gleichsam Ressourcen im individuellen Bildungsprozess sind, verbindet sich für Pädagogen damit die Anforderung, Kindern deren Kompetenzen durch Erfolge erlebbar zu machen. Dies verlangt ebenso an vorhandenen Kompetenzen anzuknüpfen wie deren Entwicklung in den Mittelpunkt zu stellen. Die Ergebnisse aus Phase A des Projektes „Fokus Kind“ zeigen, dass Kinder in Hort und GTA viel stärker Erfolge und positive Lernsituationen erleben als im Schulunterricht. Die Erfahrungen der Gestaltung dieser Bildungssettings gilt es für Unterricht stärker zu nutzen, um dem Erleben von Kompetenz als wichtige Grundlage für Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung großen Raum zu geben. Dies gilt insbesondere für ältere Kinder. Es zeigt sich in den Ergebnissen der Studie, dass das Erleben eigener Kompetenz mit dem Lebensalter der Kinder insbesondere im Setting Unterricht abnimmt.

Mit dem seit Ende August 2010 am SBI laufenden Projekt „Kompetenzorientiertes Unterrichten als Beitrag zur individuellen Förderung“ soll unter anderem diesem Anspruch an Unterricht Rechnung getragen werden. Das Projekt verfolgt das Ziel, Lehrkräfte dabei zu unterstützen, kompetenzorientierten Unterricht zu planen, zu steuern sowie die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern individuell zu fördern und zu bewerten. Aufbauend auf den im Rahmen der Lehrplanreform gesetzten konzeptionellen Grundlagen stehen bei der Umsetzung der Lehrpläne der Erwerb von anwendungsfähigem Wissen, die Entwicklung von Methoden-, Lern- und Sozialkompetenz sowie die Werteorientierung im Vordergrund.

Aus Perspektive der Kinder bedarf es bei der Orientierung an den Kompetenzen vor allem des Blickes auf die vorhandenen Kompetenzen als Ressourcen für den individuellen Bildungsprozess. Die Ergebnisse aus Fokus Kind verweisen nicht nur auf die Notwendigkeit, vorhandene Maßnahmen, Entwicklungen und Instrumente zum Thema Kompetenzorientierung zu bündeln, sondern auch darauf, bei deren Ziel- und Zweckbestimmung jeweils die Erlebensperspektive der Kinder einzubeziehen.

Befördert werden kann diese Zielperspektive auch durch das ESF-Projekt „Unterstützung des schulischen Qualitätsmanagements“, welches zum Schuljahr 2011/12 startet und das Ziel verfolgt, durch schulisches Qualitätsmanagement die systematische Unterrichtsentwicklung voranzubringen und dadurch den Lernerfolg zu verbessern und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit erfolgreichem Schulabschluss zu erhöhen.

## 4.2 Ganztagsangebote

Ein Blick auf den gelingenden Bildungstag zielt auf die Frage danach, wie das Kind seinen Bildungstag hinsichtlich lernrelevanter Faktoren wie Autonomieerleben, Kompetenzerleben, soziale Einbindung, emotionale Beteiligung und Rhythmisierung erlebt. Der Bildungstag eines Kindes sollte im Hinblick auf die Berücksichtigung lernunterstützender Faktoren konsistent sein, d.h. ein Kind sollte möglichst in allen Bereichen seines Bildungstages die oben aufgeführten lernförderlichen Elemente erleben.

Lernen gelingt umso besser, wenn emotionale Beteiligung und positive Emotionen wie Lernfreude sowie positive Erfahrungen wie Kompetenzerleben und Zugehörigkeitsgefühl zu einer subjektiv bedeutsamen Gruppe ermöglicht werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen diesbezüglich besondere Stärken im Bereich GTA. Schülerinnen und Schüler lernen im GTA mit größerer intrinsischer Motivation, erleben sich autonomer, kompetenter und sozial eingebundener als im regulären Unterricht. Gleichzeitig bieten ihnen die Pädagogen im GTA mit hoher Autonomieunterstützung, hoher Binnendifferenzierung und Fürsorge genau die Unterstützung, die gelingendes Lernen braucht.

GTA bildet ein Setting, das positive Situationen schafft, Erfolgserlebnisse bietet und subjektives Kompetenzerleben stärkt. Es birgt das Potenzial, Bildungsangebote zu unterbreiten, die auf die Bedürfnisse des Kindes im Verlauf des gesamten Schuljahres zugeschnitten sind und so den individuellen Lernprozess optimal unterstützen.

Die Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport (FRL GTA) sichert die Konsolidierung und den weiteren qualitativen Ausbau von Ganztagsangeboten in Sachsen. Die Schulen entscheiden eigenverantwortlich auf der Basis ihres Schulprogramms über die konzeptionelle Entwicklung von Ganztagsangeboten. Aus Perspektive der Kinder ist entscheidend, Unterricht und GTA nicht additiv nebeneinander zu setzen, sondern deren Zusammenspiel eine konzeptionelle Ausrichtung zu geben, so dass die Unterstützung des jeweils individuellen Bildungsprozesses im Mittelpunkt steht. In der Logik des kindlichen Bildungsprozesses erfordert dies insbesondere, kurzfristige und flexible Angebote zu unterbreiten, die auf den Bedarf des einzelnen Kindes abgestimmt werden.

Entsprechend der FRL GTA können die Einrichtungen ihren Schülerinnen und Schülern im Rahmen von zwei Arbeitsbereichen qualitativ ansprechende Angebote unterbreiten, die jeweils mögliche nächste Lernfortschritte unterstützen indem sie gleichzeitig den Fähigkeiten und Begabungen der Kinder Raum geben. Eine Herausforderung ist besonders in der Vernetzung der beiden Bereiche „Fordern und Fördern“ und „Fähigkeiten und Begabungen“ zu sehen. Kinder entwickeln und festigen die für die Unterstützung des Lernprozesses im Sinne des Fordern und Fördern notwendige intrinsische Motivation gerade durch das Erleben und Ausleben ihrer Fähigkeiten und Begabungen.

## 4.3 Projekte zum Gender Mainstreaming im Handlungsfeld Schule

Die vorliegenden Ergebnisse der Studie bestätigen die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit bei der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit. Sie zeigen, dass Jungen und Mädchen von den Angeboten institutionalisierter Bildung in unterschiedlicher Weise profitieren können und dass die Frage der individuellen Förderung von Kindern aller Lebensalter in ihren Bildungsprozessen durchaus auch die Frage nach geschlechtsspezifischen Bedürfnissen einschließen sollte. Jungen profitieren von außerunterrichtlichen Lernsettings besonders stark, während Mädchen in unterschiedlichen Settings für sich lernunterstützende Faktoren in ähnlichem Maße finden und mit entsprechend gleich bleibender emotionaler Beteiligung reagieren.

Am Sächsischen Bildungsinstitut wurde im Rahmen zweier bereits abgeschlossener Projekte erprobt, wie Gender Mainstreaming im Handlungsfeld Schule umgesetzt werden kann. Übergeordnete Projektziele waren eine geschlechtersensible Förderung der Jungen und Mädchen und eine damit verbundene Sensibilisierung sächsischer Lehrkräfte bezüglich geschlechtersensibler Pädagogik. Im Rahmen des ersten Projekts „Verbesserung der Genderrelation beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schularten durch geschlechtersensible Leseförderung und Entwicklung von Sozialkompetenz“ befassten sich sächsische Grundschulen intensiv mit dem Schwerpunkt der Entwicklung der Lesemotivation bei Jungen bzw. der Entwicklung der Sozialkompetenz von Mädchen und Jungen. Im zweiten Projekt „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Mädchen und Jungen an sächsischen Schulen durch Implementierung von Mädchen- und Jungenkonferenzen in der 5. und 6. Klasse an Förderschulen, Mittelschulen und Gymnasien“ erprobten sächsische Mittelschulen und Gymnasien Möglichkeiten, Mädchen und Jungen in ihrem Selbstwertgefühl und in ihrem Selbstvertrauen zu stärken, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und damit eine größere Zufriedenheit der Mädchen und Jungen im Schulalltag zu erreichen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden derzeit im Rahmen von Fortbildungen teilweise auch durch direkt am Projekt beteiligte Lehrerinnen und Lehrer weitergegeben.

Die Ergebnisse beider Projekte bieten Ansätze um die Gestaltung lernunterstützender Bildungsarrangements aus der Perspektive von Mädchen und Jungen heraus voranzutreiben. Die Ergebnisse von Fokus Kind weisen auch darauf hin, dass ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen die Gestaltung von Peer-Interaktionen aber auch von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden ist. In diesen Interaktionen suchen und finden Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Weise die für ihren Bildungsprozess bedeutsame soziale Eingebundenheit.

Weitere Projekte zur Leseförderung an sächsischen Schulen wurden in den letzten Jahren initiiert und befördern insbesondere die Lesekompetenz von Jungen. Dazu zählen z. B. „Jungen lesen – aber anders!“, „Zu Ende gedacht – Comics verführen zum Lesen“ sowie „Lesescouts in Sachsen – Schüler motivieren andere Schüler zum Lesen“.

## 4.4 Externe Schulevaluation

Die aus der Studie vorliegenden Ergebnisse zum Bildungstag sächsischer Kinder lassen sich an einigen Stellen in Verbindung setzen zu den Ergebnissen der externen Schulevaluation. Während in der externen Evaluation neben den Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern auch die Außenperspektive auf die Prozesse schulischer Arbeit zur Bewertung deren Qualität führt, wird im Projekt „Fokus Kind“ dem Erleben des Kindes nachgegangen und nach lernunterstüt-

zenden Faktoren aus seiner Perspektive gefragt. Einige Befunde der externen Evaluation finden sich auch aus dieser Unterrichtsbewertung der Schülerinnen und Schüler bestätigt. So lässt sich beispielsweise die Notwendigkeit verstärkter Binnendifferenzierung im Unterricht in den Ergebnissen beider Untersuchungen finden, verstärkt durch die in Fokus Kind festgestellte Abnahme des Erfolgserlebens der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit zunehmendem Lebensalter. In ähnlicher Weise werden die Befunde der externen Evaluation hinsichtlich der Motivationslage der Schülerinnen und Schüler durch die Ergebnisse von „Fokus Kind“ unterstützt: die intrinsische Motivation insbesondere der Schülerinnen und Schüler an beiden weiterführenden Schularten fällt gegenüber denen an Grundschulen ab.

Neben der Bestätigung von Ergebnissen gelingt es nun, weitere Befunde zu ergänzen. Dies gilt zum Beispiel für die Geschlechterunterschiede bei emotionaler Beteiligung und Lernfreude, die für die Lernsettings „Unterricht“, „GTA“ und „Hort“ gefunden werden konnten. Während die Ergebnisse der externen Evaluation aus den Daten der Lehrerbefragung auf eine hohe oder eher hohe geschlechtsspezifische Förderung hinweisen und damit „aus Sicht der Lehrer an den Schulen beiden Geschlechtern ermöglicht wird, ihr Leistungspotenzial auszuschöpfen“ (Externe Schulevaluation in Sachsen – Ergebnisbericht, Berichtszeitraum: 2007/08 und 2008/09, S. 18), lassen die Daten der Studie Fokus Kind aus Perspektive der Kinder andere Schlüsse zu. Beide Herangehensweisen zeigen aber, dass die geschlechtersensible Gestaltung von Lernarrangements als ein Element schulischer Qualität betrachtet werden kann.

Neben der Perspektive von Jungen und Mädchen verweisen die Ergebnisse der Studie darauf, dass aus Perspektive der Kinder lebensaltertypische Momente in den Blick geraten können. Einen Hinweis darauf finden wir beim signifikanten Abfall von Lernfreude nach Klassenstufe 5 an den beiden weiterführenden Schularten. Die Gestaltung von Lernarrangements muss sich demnach auch an lebensaltertypischen Herausforderungen orientieren.

## 4.5 Modellprojekt „Erziehungspartnerschaft“

Neben der Erlebensperspektive der Kinder konnten mit der Studie in „Fokus Kind“ Daten zum Unterstützungsverhalten ihrer erwachsenen Bildungspartner (Eltern und pädagogische Fachkräfte) gewonnen werden. Die Ergebnisse zeigen zum einen Veränderungen im Verhalten dieser Bildungspartner entlang der lebensalterlichen Entwicklung der Kinder. Sie zeigen zum anderen aber auch, dass sie in der lernunterstützenden Interaktion mit den Kindern verschieden sind. Aus Perspektive der Kinder wird deutlich, dass diese mit zunehmendem Alter entgegengesetzte Verhaltensweisen von Eltern einerseits und Lehrerinnen und Lehrern andererseits erleben. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Autonomieunterstützung der Kinder, die seitens der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder zunimmt, seitens der Lehrerinnen und Lehrer nimmt diese aber ab. Während den Kindern also im häuslichen Kontext mehr und mehr eigene Entscheidungen zugebilligt und auch abverlangt werden, wird der Entscheidungsspielraum der Kinder im Unterricht umso stärker eingegrenzt, je älter sie werden. Eine gut gestaltete und gegenseitig wertschätzende Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern in Bezug auf die Entwicklungsunterstützung des Kindes kann die Schere zwischen zwei verschiedenen Lern- und Lebenswelten für Heranwachsende verringern bzw. deren Aushandlung unterstützen.

Neben diesem Ergebnis deutet ein weiterer Befund auf die große Bedeutung des Miteinanders aller Bildungspartner hin: Jeweils an den bildungsbiografisch bedeutsamen Übergängen zwischen Kindergarten und Grundschule sowie Grundschule und weiterführender Schule verstärken Eltern ihr Fürsorgeverhalten gegenüber ihren Kindern.

Dies verweist einerseits auf das hohe Engagement der Eltern für den Bildungsprozess ihrer Kinder und andererseits auf den Unterstützungsbedarf von Eltern an den bildungsinstitutionellen Schnittstellen.

Eltern und pädagogische Fachkräfte stehen in der gemeinsamen Verantwortung bei der Unterstützung des Bildungsprozesses von Kindern. Um dieser gemeinsamen Verantwortung gerecht zu werden, bedarf es eines kontinuierlichen auf gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung gegründeten Dialoges. Dieser Dialog ermöglicht es, sich gegenseitig zu unterstützen, aber auch Grenzen und Verantwortungsbereiche anzuerkennen und dennoch gemeinsame Entscheidungen mit Blick auf den Bildungsprozess des Kindes zu treffen. Das dies selbstverständlich die Beteiligung des Kindes einschließen muss, lässt sich aus den Ergebnissen ebenfalls ableiten.

Erziehungspartnerschaft betrifft alle in Verantwortung für den Bildungsprozess des Kindes stehenden Erwachsenen und schließt damit die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften ein. Auch hierfür lassen sich in den Ergebnissen wichtige Ansätze finden: Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher sowie andere in den Ganztagsangeboten tätige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können voneinander profitieren.

Das Modellprojekt „Erziehungspartnerschaft“ erprobt aktuell Wege des partnerschaftlichen Miteinanders zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern exemplarisch an Grund- und Förderschulen. Die Ergebnisse aus „Fokus Kind“ unterstreichen den hohen Stellenwert dieser Partnerschaft für die Bildungsprozesse der Kinder in allen Lebensaltern und verweisen auf die Notwendigkeit des Ausbaus dieser Partnerschaften an allen Bildungsinstitutionen für Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte sollten dabei die Ressourcen von Eltern ebenso wie ihre Sorgen anerkennen und Eltern auf vielfältige Weise an den Prozessen in den Bildungseinrichtungen beteiligen.

# 5 Fokus Kind – Ausblick Phase B

Im Zeitraum von Januar 2011 bis Dezember 2012 schließt sich an die erste empirische Phase des Projektes „Fokus Kind“ eine zweite Phase an.

Diese Phase B dient der Entwicklung und Erprobung eines geeigneten Instruments zur Beschreibung und Gestaltung gelingender Bildungstage von Kindern auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse. Es soll der Analyse des Bildungstages in pädagogischen Einrichtungen dienen und zur Bestimmung von Entwicklungsbereichen sowie zur Ableitung von Zielen und Maßnahmen für die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit beitragen. Das Instrument macht die Bausteine eines gelingenden Bildungstages sichtbar.

Auch über die Projektlaufzeit hinaus soll dieses Instrument als ein das Handeln in pädagogischen Einrichtungen (KiTa, Hort, Grundschule, Mittelschule, Gymnasium) reflektierendes und steuerndes Hilfsmittel im pädagogischen Kontext eingesetzt werden können.

Das Instrument entsteht auf der Basis der aus Projektphase A gewonnenen Erkenntnisse. Mit und in ausgewählten Einrichtungen wird das entwickelte Instrument erprobt. Die Gestaltung aller Elemente, die in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden sollen, wird gemeinsam mit den Akteuren in den jeweiligen Bildungsinstitutionen auf der Grundlage einrichtungsbezogener Konzeptionen realisiert und dokumentiert.

An Phase B des Projektes nehmen sechs sächsische Bildungseinrichtungen teil: zwei Kindertageseinrichtungen, eine Grundschule mit Hort, zwei Mittelschulen und ein Gymnasium. Diese Einrichtungen erfahren eine kontinuierliche Prozessbegleitung durch ein festes Team von Projektmitarbeitern des SBI, erhalten bedarfsgerechte Fortbildungen sowie finanzielle Zuwendungen zur Anschaffung projektbezogener Sachmittel. Regelmäßige Vernetzungstreffen der Projektteams aller an Phase B teilnehmenden Einrichtungen mit den Projektmitarbeitern von SBI und ZNL dienen insbesondere einem einrichtungsübergreifenden Diskurs und der Sicherung der Projektergebnisse. Die einrichtungsübergreifende Arbeit im Projekt trägt zur Weiterentwicklung des Instruments und zur Beschreibung dessen Einsatzes genauso bei wie zur Ableitung allgemeiner und übertragbarer Erkenntnisse für die Gestaltung gelingender Bildungstage in sächsischen Bildungseinrichtungen.

## 6 Literaturverzeichnis

Davidson, M. C., Amsoa, D., Anderson, L. C. & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, S. 2037–2078.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2011). Basic Psychological Needs Scale (BPN) Quelle: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/questionnaires.php>; mit Genehmigung der Autoren übersetzt und adaptiert.

Eriksen, B. A. & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16, S. 143–149.

Fuß, S. (2006). *Familie, Emotionen und Schulleistung*. Münster: Waxmann.

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Humboldt-Universität, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.

Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht – Deutsche Erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, S. 12–25.



**Herausgeber und Redaktion:**

Sächsisches Bildungsinstitut  
Dresdner Straße 78 c  
01445 Radebeul  
Telefon: +49 351 8324-471  
Telefax: +49 351 8324-487  
E-Mail: kontakt@sbi.smk.sachsen.de  
www.saechsisches-bildungsinstitut.de

**Auflage:**

1.000 Exemplare

**Gestaltung und Satz:**

Lößnitz-Druck GmbH

**Druck:**

Lößnitz-Druck GmbH

**Redaktionsschluss:**

Mai 2011

**Bezug:**

kostenlos

Sächsisches Bildungsinstitut

Onlineversion: Ein Pdf-Dokument dieser Broschüre ist im Internet veröffentlicht unter:  
[www.saechsisches-bildungsinstitut.de/publikationen](http://www.saechsisches-bildungsinstitut.de/publikationen)

**Titelfoto:**

Ilona Lippmann

**Verteilerhinweis:**

Diese Informationsschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Sächsischen Bildungsinstituts herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.