SÄCHSISCHES
BILDUNGSINSTITUT

Freistaat
SACHSEN

Fokus Kind – Abschlussbericht

Phase B

WIR BEWEGEN
BILDUNG
BEWEGT UNS

ZNL TransferZentrum
für Neurowissenschaften
und Lernen

fokus kind

Projekt zur Gestaltung des Bildungstages von Kindern in Sachsen

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

info@znl-ulm.de

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

kontakt@sbi.smk.sachsen.de

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Vorwort		3
1	Einführung	5
2	Die Erarbeitung des Pädagogischen Entwicklungsprofils	8
2.1	Lerntheoretische und (neuro-)wissenschaftliche Basis	8
2.2	Entwicklung der Kategorien und Indikatoren	9
2.3	Aufbau des Pädagogischen Entwicklungsprofils	14
2.4	Indikatorenanalyse: Schwierigkeit, Reliabilität und Homogenität	17
2.5	Validierung der Indikatoren an Daten aus Phase A	22
3	Die praktische Erprobung des Pädagogischen Entwicklungsprofils	24
3.1	Auswertung der Standortbestimmungen	24
3.2	Rückmeldungen zum Pädagogischen Entwicklungsprofil	31
4	Die Arbeit an den Projekteinrichtungen	33
4.1	Projektverlauf an den Projekteinrichtungen	34
4.2	Ergebnisse der Projekteinrichtungen	36
5	Die Entwicklung des Methodenkoffers	54
5.1	Struktur des Methodenkoffers	54
5.2	Praktikabilität des Methodenkoffers	55
6	Fazit und Ausblick	57
7	Literaturverzeichnis	59

Vorwort

Im vorliegenden Bericht werden der Verlauf und die Ergebnisse der zweiten Phase des Kooperationsprojektes „Fokus Kind – Projekt zur Gestaltung des Bildungstages von Kindern in Sachsen" zusammengefasst. In Zusammenarbeit von Forscherinnen und Forschern des ZNL Transferzentrums für Neurowissenschaften, Referentinnen und Referenten des Sächsischen Bildungsinstituts (SBI) und Erzieherinnen und Lehrkräften ist ein Pädagogisches Entwicklungsprofil entstanden. Pädagoginnen und Pädagogen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten werden damit in die Lage versetzt, ihre eigene pädagogische Arbeit unter die Lupe zu nehmen und weiter zu entwickeln. Ein Methodenkoffer, als ergänzendes Instrument, unterstützt die Planung und Durchführung dieser Entwicklungsprozesse. Das Pädagogische Entwicklungsprofil ist gemeinsam mit dem Methodenkoffer unter dem Titel „Fokus Kind – Impulse für gelingendes Lernen" im Friedrich-Verlag veröffentlicht und allen sächsischen allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung gestellt worden.

Wir danken an dieser Stelle den Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern der sechs teilnehmenden Projekteinrichtungen sehr herzlich dafür, dass sie die Entstehung des Pädagogischen Entwicklungsprofils begleitet und mehrfach auf seine Praxistauglichkeit geprüft haben. Sie haben sehr engagiert dazu beigetragen, dass nunmehr allen Schulen ein Instrument zur Verfügung steht, welches dem Projektziel Rechnung trägt und Schulen gezielt unterstützt.

Unser Dank gilt auch der guten und engagierten Zusammenarbeit der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den beiden Projektteams am Sächsischen Bildungsinstitut und am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen.

Der vorliegende Bericht zum Verlauf und zu den Ergebnissen der zweiten Projektphase dieses Kooperationsprojektes dokumentiert die Arbeit an den beteiligten Einrichtungen und gibt pädagogischen Fachkräften zahlreiche Anregungen für die Gestaltung von gelingenden Bildungstagen für unsere Kinder und mit unseren Kindern.

Michael Fritz
ZNL TransferZentrum
für Neurowissenschaften und Lernen Ulm

Dr. Dorit Stenke
Sächsisches Bildungsinstitut

1 Einführung

„Fokus Kind – Projekt zur Gestaltung des Bildungstages von Kindern in Sachsen" wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus in Auftrag gegeben und war ein Kooperationsprojekt zwischen dem Sächsischen Bildungsinstitut (SBI) und dem ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. In einem interdisziplinär angelegten Team aus Pädagoginnen, Pädagogen, Psychologinnen, Psychologen, Soziologinnen und Soziologen arbeiteten wir gemeinsam an einem Brückenschlag zwischen der pädagogischen Bildungsforschung einerseits und der kognitiv-neurowissenschaftlichen Grundlagenforschung andererseits.

Das Projekt war auf einen Zeitraum von vier Jahren angelegt und untergliederte sich in zwei Projektphasen: In der ersten Projektphase (= Phase A) untersuchten wir den Bildungstag sächsischer Kindergarten- und Schulkinder im Alter von 3 bis 12 Jahren. Hierbei stellten wir ganz bewusst das Kind in den Mittelpunkt. Ein zentrales Anliegen war es, die Kinder auf Schritt und Tritt zu begleiten und die unterschiedlichen Bildungssettings kennenzulernen. Die Ausgangsbasis unserer Fragestellungen bildeten wissenschaftliche Studien aus den Bereichen Neurowissenschaft, Kognitions- und Motivationspsychologie. Diese Studien zeigen, dass gelingende Lernprozesse von vielen inneren und äußeren Bedingungen abhängen, dazu zählen emotionale Beteiligung, intrinsische Motivation, Selbstregulation, sinnliche Erfahrungen, handelnde Auseinandersetzung und ausreichend Zeit zum aktiven und passiven Vertiefen. Ausgehend davon, was die Grundlagenforschung über Lernprozesse weiß, untersuchten wir, auf welche Weise die unterschiedlichen Settings (wie zum Beispiel der Unterricht, das freie Spiel, der Alltag im Kindergarten, die Pausen, der Hort, das Ganztagesangebot) sowie die zeitliche und räumliche Gestaltung des institutionellen Bildungstages den Lernprozess der Kindergarten- und Schulkinder unterstützten. In die Analyse flossen Daten von über 2.000 Kindern, Erzieherinnen, Erziehern, Lehrerinnen, Lehrern und Eltern aus 38 Kindergärten, Grundschulen, Horten, Mittelschulen und Gymnasien ein.

Die Ergebnisse aus Phase A bildeten die Grundlage für die Arbeit der Phase B. Drei zentrale Ergebnisbefunde sollen hier auszugsweise kurz vorgestellt werden, weitere und ausführlichere Ergebnisse aus Phase A des Projekts finden sich in einem Kurzbericht[1].

Die Auswertung der Daten aus Projektphase A zeigte erstens, dass die (Lern-)Motivation der Kinder profitiert, wenn sie Wahlmöglichkeiten hinsichtlich konkreter Aufgaben, möglicher Lernwege oder Lernpartner haben; sie profitiert von binnendifferenzierenden Maßnahmen und von tragfähigen und vertrauensvollen Kontakten zu Mitschülern bzw. anderen Kindern aus der Gruppe und zu erwachsenen Bildungspartnern. Diese motivationsförderlichen Settings fanden sich eher im Kindergarten als in der Schule, eher im Ganztagesangebot als im regulären Unterricht und eher in der Grundschule als in den weiterführenden Schulen.

Die Analyse der Daten zeigte zweitens, dass die Kinder, je älter sie werden, immer seltener Möglichkeiten und Anreize finden, sich zu bewegen. Kindergartenkinder bewegen sich viel und bedürfnisorientiert, doch wenn ein Kind in die Schule kommt, verbringt es den Großteil des Vormittags sitzend.

Drittens wurde evident, dass es im schulischen Alltag zu wenig Zeiten und Räume gibt, um einmal abzuschalten und zu entspannen. Besonders die Gymnasiasten, aber auch die Mittelschüler, würden sich gerne häufiger zurückziehen, wenn sie Ruhe brauchen.

In Phase B sollten die gewonnenen Erkenntnisse in einem Pädagogischen Entwicklungsprofil (kurz PEP) zusammengeführt werden, das Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergarten, Hort und Schule dabei unterstützt, eine Analyse des Bildungstages

in ihren pädagogischen Einrichtungen vorzunehmen und eine Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit anzugehen. Die Analyse des Bildungstages im PEP erfolgte anhand von fünf zentralen Kategorien, die jeweils eine andere Facette des pädagogischen Alltags ins Zentrum der Betrachtung setzen. Die Kategorie **Auseinandersetzung** stellt die Art und Weise, wie Lernende sich mit dem Lerngegenstand befassen, in den Fokus. In der Kategorie **Interaktion** liegt das Augenmerk auf den Beziehungen aller am Bildungstag beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. In der Kategorie **Zeit** liegt der Schwerpunkt auf dem Umgang mit verfügbarer Zeit, in der Kategorie **Raum** werden Eigenschaften lernförderlicher Räume beschrieben und in der Kategorie **Material** werden Ideen zum Gebrauch von Lern- und Spielmaterialien gebündelt. Für alle fünf Kategorien wurden sogenannte Indikatoren benannt, die noch einmal einzelne Aspekte widerspiegeln, z. B. die Indikatoren **Stärken–Fokus, Wertschätzung und Umgang mit Emotionen** oder **Lösungsorientierung**. Informationen zur Konzeption, zum Aufbau und eine testtheoretische Analyse der inneren Struktur des PEP finden sich unter Punkt 2.

Das Pädagogische Entwicklungsprofil wurde Schritt für Schritt gemeinsam mit Praktikerinnen und Praktikern entwickelt und mit Blick auf seine Alltagstauglichkeit in der Praxis überprüft. Dazu standen uns sechs der 38 an Phase A teilnehmenden Einrichtungen auch in Phase B zur Verfügung sowie eine Einrichtung, die für Phase B neu hinzugewonnen werden konnte: zwei Kindertagesstätten, eine Grundschule mit ihrem Hort, zwei Mittelschulen und ein Gymnasium. Da die Grundschule mit ihrem Hort als eine Einheit im Projekt angesehen wurde, werden wir im Folgenden von sechs Projekteinrichtungen in Phase B sprechen. Die Fokus-Kind-Teams dieser Einrichtungen haben zunächst Entwicklungsziele formuliert, die sie im Laufe der restlichen Projektlaufzeit verfolgen wollten. Die Ziele, die sich die Einrichtungen setzten, wurden unter anderem auf Basis der einrichtungsbezogenen Ergebnisrückmeldungen aus Phase A formuliert. Unser Fokus lag darauf, zu prüfen, inwiefern es mit dem PEP gelingt, Entwicklungsschritte abzubilden und die Teams bei der Umsetzung ihrer Entwicklungsvorhaben zu unterstützen. Dazu wurden die in Phase B des Projekts involvierten Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer dreimal – im Abstand von etwa einem halben Jahr – gebeten, ihr aktuelles pädagogisches Handeln einzuschätzen. Diese dreimalige Standortbestimmung erfolgte für alle Indikatoren des Pädagogischen Entwicklungsprofils anhand einer Rating-Skala. Zeitgleich mit den Standortbestimmungen wurden dreimal Rückmeldungen zur inhaltlichen und formellen Gestaltung der verschiedenen Vorversionen des PEPs eingeholt (die drei sogenannten Rasteranalysen), die wiederum in die jeweils nächste Überarbeitung des PEPs einflossen. Die Ergebnisse der praktischen Erprobung des PEPs sind unter Punkt 3 zusammenfassend beschrieben.

Phase B des Projekts hatte neben der Ausformung des PEPs und seiner praktischen Erprobung ein weiteres Aufgabenfeld: die Begleitung der Entwicklungsprozesse an den Projekteinrichtungen. Daher erhielten die Einrichtungen eine enge zielgeleitete und kontinuierliche Beratung durch jeweils zwei Mitarbeiter oder Mitarbeiterinnen des SBI. Diese SBI-Begleittandems waren den Einrichtungen behilflich beim Ableiten ihrer Ziele, beim Erstellen der projektbezogenen Einrichtungskonzeption und bei den ersten Schritten zur Umsetzung. Zuvor erarbeitete das ZNL gemeinsam mit dem SBI die wichtigsten Elemente dieser Prozessbegleitung und bündelte sie in einem Coachingkonzept, an dem sich die SBI-Begleittandems in ihrer Arbeit mit den Einrichtungen orientierten. Um den Einrichtungen und den Projektpartnern eine gemeinsame Reflexion der bisherigen Erfahrungen zu ermöglichen, um Synergien zwischen den Einrichtungen herzustellen und um fachliche Fragen zu diskutieren, fanden in Phase B des Projekts insgesamt drei mehrtägige Vernetzungstreffen statt. Hierzu trafen sich alle in das Projekt involvierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von SBI und ZNL sowie alle in das Projekt involvierten Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer der sechs Projekteinrichtungen. Informationen über die Arbeit an den Projekteinrichtungen, den Projektverlauf und Arbeitsergebnisse finden sich unter Punkt 4.

Zur Unterstützung der Entwicklungsvorhaben an den Projekteinrichtungen haben ZNL und SBI einen sogenannten Methodenkoffer zusammengestellt. Im Methodenkoffer findet sich Hintergrundwissen zu Entwicklungsprozessen, sowie Anregungen und Hilfestellungen, die einzelnen Phasen einer Innovation erfolgreich zu gestalten. Der Methodenkoffer ist auf das PEP abgestimmt und kann sowohl individuelle Entwicklungsvorhaben als auch Vorhaben von Einrichtungsteams unterstützend begleiten. Eine Beschreibung des Methodenkoffers und seiner Verwendung findet sich unter Punkt 5.

Das Pädagogische Entwicklungsprofil wurde 2013 gemeinsam mit dem Methodenkoffer unter dem Titel „Fokus Kind-Impulse für gelingendes Lernen" vom Friedrich-Verlag (ISBN 978-3-7800-4992-6) veröffentlicht.

2 Die Erarbeitung des Pädagogischen Entwicklungsprofils

In Auswertung der Ergebnisse aus Projektphase A wurde von Seiten des SMK der Auftrag formuliert, in Projektphase B gemeinsam mit ausgewählten Einrichtungen ein Instrument zu erarbeiten, welches Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Schulen gleichermaßen Unterstützung bietet, optimale Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen.
Mit Hilfe der Struktur der Kategorien und Indikatoren dieses Instruments sollten Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage versetzt werden, ihre eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren und weiter zu entwickeln.

2.1 Lerntheoretische und (neuro-)wissenschaftliche Basis

Das PEP basiert auf den am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm zusammengetragenen lerntheoretischen und (neuro-)wissenschaftlichen Erkenntnissen über Lernprozesse. Diese können in folgende fünf Themenfelder unterteilt werden: (1) **Lernen braucht Motivation**, (2) **Lernen braucht emotionale Beteiligung**, (3) L**ernen braucht Selbstregulation**, (4) **Lernen braucht sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung** und (5) L**ernen braucht Zeit**. Was sich hinter den einzelnen Faktoren verbirgt, soll im Folgenden kurz erläutert werden:

Lernen braucht Motivation

Motivation bezeichnet das auf einem inneren Antrieb beruhende Streben nach Zielen oder wünschenswerten Zielobjekten. Welche inneren Antriebe oder Bedürfnisse haben Menschen? Psychologen unterscheiden physiologische und psychologische Bedürfnisse. Zu den physiologischen Bedürfnissen zählen Nahrung, Schlaf und das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit. Wissenschaftler gehen davon aus, dass sich erst dann, wenn die physiologischen Bedürfnisse erfüllt sind, auch die sogenannten Wachstumsbedürfnisse (= psychologische Bedürfnisse) entwickeln können.
Zu den psychologischen Bedürfnissen zählen die Bedürfnisse nach **sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben** und **Selbstbestimmung oder Autonomie**[2, 3]*. Das Gefühl **sozialer Eingebundenheit** ist die gefühlsmäßig verankerte Beziehung zu anderen Menschen (also das Bedürfnis nach Freundschaft und nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe) und schließt Wertschätzung, Sicherheit und Verbundenheit ein. **Kompetenzerleben** umfasst die individuell wahrgenommene Wirksamkeit im Handeln, das Gefühl effektiv oder erfolgreich zu sein. **Autonomie** bedeutet nicht, jeder tut, was er will, sondern bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen[4]. Zahlreiche Studien zeigen, dass Lernen dann besonders gut gelingt, wenn die soziale Umwelt diese Bedürfnisse der Lernenden unterstützt[5 - 18].

Lernen braucht emotionale Beteiligung

Unter Angst können nur noch einfache, gut gelernte Routinen ausgeführt werden. Um Inhalte dauerhaft im Gedächtnis abzuspeichern, kreativ Probleme zu lösen oder aufmerksam zuzuhören, brauchen Lernende positive Gefühle. Positive Gefühle, das zeigen zahlreiche Studien, optimieren alle für das Lernen relevanten kognitiven Prozesse[19 - 22].

Lernen braucht Selbstregulation

Forschungsergebnisse zeigen, dass Schulleistungen mehr noch als von der Intelligenz von der Fähigkeit zur Selbststeuerung beeinflusst werden. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung umfasst drei Mechanismen: Damit ein junger Mensch sich selbst erfolgreich steuern kann, muss er (1) automatische Reaktionen hemmen, also etwas (z. B. die Antwort einfach hineinrufen) trotz bestehender Impulse nicht tun, (2) Informationen im Arbeitsgedächtnis präsent halten, also die eigenen Ziele im Blick behalten (z. B. das Vorhaben, die Klassenregeln einzuhalten), und (3) geistig flexibel sein (z. B.

** Die hochgestellten Zahlen weisen auf die Literatur im Literaturverzeichnis (S. 59) hin.*

die Handlungsalternative „sich melden" wählen). Die Fähigkeit zur Selbststeuerung kann – anders als die Intelligenz – trainiert werden [23 - 25]. Dazu braucht es besondere Lernarrangements, wie z. B. Routinen und Rituale für den täglichen Beginn oder das tägliche Ende, explizite, klare und konsequent eingeforderte Klassen- bzw. Gruppenregeln, überschaubare Organisationssysteme für Materialien, klare Zielvereinbarungen und regelmäßige Rückmeldungen, die die Kinder und Jugendlichen auf dem Weg zum „Organisator ihres eigenen Lernens" unterstützen.

Lernen braucht sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung

Studien zur sogenannten Embodiment-Theorie zeigen, dass wir die Dinge so abspeichern, wie wir sie wahrnehmen. Wenn wir z. B. Wörter mit Geräuschbezug lesen (z. B. Telefon), dann ist gleichzeitig auch unser Hörkortex aktiv, d. h. es klingelt im Kopf [26]. Der Mensch denkt also nicht abstrakt, sondern immer im Netz seiner Erfahrungen. Hieraus leitet sich ganz konkret ab, dass Kinder und Jugendliche dann am besten lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, sich aktiv und mit allen Sinnen mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen – auch wenn es sich um abstrakte Konstrukte handelt [27 - 30].

Lernen braucht Zeit

Hat man nun z. B. eine halbe Stunde lang Vokabeln gelernt, so ist der Lernprozess zwar abgeschlossen, der Prozess der Abspeicherung dauert jedoch noch an. Studien zeigen, dass der erneute Abruf des Gelernten ganz entscheidend davon abhängt, was nach dem Lernen passiert. Der Abruf des Gelernten profitiert dann, wenn der Lernende nach dem Lernen schläft oder entspannt [31]. Vorteile ergeben sich auch, wenn man etwa sechs bis zehn Minuten wartet, bevor man sich einer anderen Aufgabe zuwendet [32]. Auch der Grad der Ähnlichkeit zwischen der alten und der neuen Aufgabe ist von großer Bedeutung. Nachteile zeigen sich, wenn beim Lernen ähnliche Inhalte direkt aufeinander folgen (z. B. erst Englisch-Vokabeln, dann Französisch-Vokabeln)[33].

2.2 Entwicklung der Kategorien und Indikatoren

Zur Erarbeitung der fünf Kategorien des Pädagogischen Entwicklungsprofils mit ihren jeweiligen Indikatoren war es notwendig, einen detaillierten Blick auf die Komplexität des Bildungstages der Lernenden zu richten und diesen auf realitätsnahe und lernrelevante Faktoren zu kategorisieren, obgleich sie nicht wirklich voneinander zu trennen sind. Mit diesem Grundgedanken haben die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter von SBI und ZNL fünf zentrale Kategorien zur Beschreibung gelingender Bildungstage miteinander festgelegt:

- Auseinandersetzung
- Interaktion
- Zeit
- Raum
- Material

Diese Kategorien können von allen Bildungspartnern gleichermaßen im Sinne des lernenden Kindes bzw. Jugendlichen beeinflusst werden und bei entsprechender Berücksichtigung zu gelingenden Bildungstagen beitragen. Für jede Kategorie wurde geprüft, wie die (neuro-)wissenschaftlichen und lerntheoretischen Faktoren gelingenden Lernens im pädagogischen Alltag berücksichtigt werden könnten. Dabei entstanden die Indikatoren, die jeweils einen anderen Aspekt der Kategorien ins Zentrum stellen. Unsere bei der Ableitung einzelner Indikatoren handlungsleitenden Gedanken und Ideen waren die folgenden:

Auseinandersetzung

Wie unter Punkt 2.1 diskutiert, setzt erfolgreiches Lernen Motivation beim Lernenden voraus. Die Wahrscheinlichkeit für intrinsische Motivation wächst, wenn es Kindern und Jugendlichen gelingt, die ggf. „fremden" Lernthemen oder Lernziele zu etwas „eigenem" zu machen. Voraussetzung hierfür ist die aktive Beteiligung der Lernenden, sie müssen im Lernprozess eine aktive und zentrale Rolle einnehmen und die Möglichkeit erhalten, eigene Bezüge zum Lernen herzustellen. Innovative Lernumgebungen sollten lernerzentriert sein und den Aktivitätsschwerpunkt auf den Lernenden legen. Der Grad der aktiven (kognitiven) Auseinandersetzung der Lernenden mit Lerninhalten und Lernangeboten sollte in hohem Maße ermöglicht und gefördert werden. Um die aktive Auseinandersetzung der Lernenden zu erreichen, sollten Bildungsangebote an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden anknüpfen, individuelle Ziele ermöglichen und individuelle Leistungsrückmeldungen einschließen. Wie bereits unter Punkt 2.1. dargestellt, hängt Lernerfolg maßgeblich vom Kompetenzerleben der Lernenden ab. In einem differenzierenden Lernarrangement lernen nicht alle das Gleiche, sondern jedes Kind und jeder Jugendliche leistet das ihm Mögliche. Darüber hinaus weisen wissenschaftliche Studien auf die Bedeutung von selbstregulatorischen Strategien hin. Mangelnde Selbstregulation ist ein wesentlicher Grund für schlechte Lernleistungen. Zu den selbstregulatorischen Strategien gehören Planung und Strukturierung des Lernziels und der Lernwege, sowie Kontrolle und Evaluation des Lernfortschritts. Sehr effektive selbstregulatorische Strategien sind die Selbstbefragung, die Selbsterklärung und die gedankliche Vorausstrukturierung. Pädagogische Settings sollten darauf abzielen, die Selbstregulationsfähigkeiten der Lernenden zu fördern, d. h. der erwachsene Bildungspartner unterstützt die Eigenkontrolle von Lernfortschritten, das eigenständige Setzen von Lernzielen und eine selbstständige Wahl und Regulation von Lernstrategien bei den Kindern und Jugendlichen.

Hinweise zur Gestaltung gelingender Bildungstage

Ein gelingender Bildungstag bietet den Kindern und Jugendlichen Orientierung an, damit aktive Auseinandersetzung und Selbstregulation erfolgen.

Dazu sollten die Kinder und Jugendlichen idealerweise zu allen Zeitpunkten im Bildungstag wissen, was sie selbst erreichen wollen und welche Leistungen andere von ihnen erwarten. Hierzu würde die Möglichkeit, eigene, individuelle Lernziele formulieren zu dürfen genauso gehören, wie das Angebot der dafür notwendigen Strukturen (an Zeit und Material). Individuelle Lernziele – kompatibel mit übergeordneten und vorgegebenen Bildungszielen (Lehrplan, Erziehungs- und Bildungsplan) – orientieren sich dabei am individuellen Kompetenzniveau des Lernenden. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder und Jugendlichen in gleichem Maße erstens eigenständig Lernziele formulieren und zweitens deren Erreichen eigenständig überwachen können, müssen die erwachsenen Bildungspartner die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen und begleiten. Hierzu gehört zum einen das Wissen der Lernenden um ihren individuellen Entwicklungsstand und zum anderen eine transparente Darlegung gestellter Anforderungen seitens der Bildungspartner an die noch zu leistenden Entwicklungen. Auf Seiten der erwachsenen Bildungspartner wird Binnendifferenzierung eine zentrale Anforderung. Dazu gehört die kontinuierliche Beobachtung der Kinder und Jugendlichen, welche es den erwachsenen Bildungspartnern erst ermöglicht die jeweilige Lernausgangslage und das Lernthema des Lernenden zu erkennen und die Bildungsangebote daran auszurichten. Ferner müssten beobachtete Entwicklungsverläufe der Lernenden entsprechend transparent dokumentiert und rückgemeldet werden. Auf diese Weise wird die Fähigkeit der Lernenden gefördert, die eigene Leistung einzuschätzen und zu bewerten. Auch Anforderungen an die Evaluation stellen sich: Einerseits werden in Ergänzung zu sozialen Bezugsnormen individuelle Bezugsnormen immer wesentlicher, da sie das Individuum in höherem Maße orientieren als soziale Bezugsnormen, andererseits kommt einer formativen Evaluation, welche eine dialogische Reflexion der Leistung mit dem erwachsenen Bildungspartner ermöglicht, eine tragende Rolle zu.

- **Ein gelingender Bildungstag bietet den Kindern und Jugendlichen Wahlmöglichkeiten bei der Erreichung ihrer Ziele, so dass aktive Auseinandersetzung motiviert wird.**

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder und Jugendlichen im gleichen Tempo, mit den gleichen Materialien, mit den gleichen Lernpartnern und den gleichen Aufgaben ihre individuellen (das heißt nicht-gleichen) Ziele erreichen können, sollten Bildungsinstitutionen die Lernenden in entsprechende Entscheidungen individuell einbeziehen. In anderen Worten: Bildungsinstitutionen sollten den Kindern und Jugendlichen verschiedene Möglichkeiten der Auseinandersetzung anbieten. Die persönliche Entscheidung für etwas stärkt das Gefühl der individuellen Bedeutsamkeit der Sache für einen selbst.

Indikatoren der Kategorie Auseinandersetzung

Hieraus entwickelten sich die Indikatoren Orientierung schaffen, Kompetenzerlebnisse ermöglichen, Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele, Hilfe zur Selbsthilfe, Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden, Persönliche Lernportfolios, Reflexion und Weiterführung.

Interaktion

Wie unter Punkt 2.1 diskutiert, wächst die Wahrscheinlichkeit für eine positive Einstellung zum Lernen, wenn Kinder und Jugendliche häufig die Erfahrung machen: „Ich kann!", sich als Teil der lernenden Gemeinschaft erleben und die gemachten Erfolgserfahrungen auf ihre eigene Person zurückführen können. Demnach sollten innovative Lernumgebungen das soziale bzw. sozial eingebundene Lernen fördern. Ferner wurde unter Punkt 2.1 diskutiert, dass erfolgreiches Lernen positive Emotionen voraussetzt. Neurobiologische Studien zeigen ganz klar, dass die Qualität des Lernens bei negativer emotionaler Beteiligung vermindert wird. Negative Emotionen werden z. B. durch Angst vor Leistungsbewertungen und Versagen geweckt, aber auch durch Langeweile und geringe Motivation.

Hinweise zur Gestaltung gelingender Bildungstage

- **Ein gelingender Bildungstag ist durch wertschätzende Interaktionen geprägt, damit Kompetenzerfahrungen und positive Emotionen gefördert werden.**

Dazu gehört, dass die Kinder und Jugendlichen Fürsorge und Interesse seitens der erwachsenen Bildungspartner erleben, so dass sie sich am Lernort willkommen fühlen. Dazu gehört ein positives Modell des erwachsenen Bildungspartners, der sich mit den Lernthemen ebenso wie mit der Institution identifiziert. Basis hierfür schafft eine lösungsorientierte Interaktionskultur. Der Fokus liegt auf den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen. Der erwachsene Bildungspartner behält individuelle Stärken im Blick, verfügt über eine konstruktive Fehlerkultur und ist geübt darin, Entwicklungen des Kindes bzw. Jugendlichen kontinuierlich zurückzumelden.

- **Ein gelingender Bildungstag bietet unterschiedliche Kooperations- und Arbeitsformen, damit die soziale Einbindung der Kinder und Jugendlichen gefördert wird.**

Dazu gehört, dass die Kinder und Jugendlichen sowohl ausreichend Möglichkeiten haben, selbstständig zu arbeiten, aber auch, wenn das für die Erreichung ihrer Lernziele förderlich ist, einen Arbeitspartner oder eine Lerngruppe selbst wählen und finden können. Der erwachsene Bildungspartner sorgt dafür, dass sich das Kind bzw. der Jugendliche als Teil der lernenden Gemeinschaft erlebt. Forschungsergebnisse weisen dabei auf die Notwendigkeit positiver, wechselseitiger Abhängigkeiten beim Erreichen von Lernzielen hin. Dieses Basisprinzip des kooperativen Lernens fördert die Verantwortungsübernahme der Kinder und Jugendlichen für sich selbst und für ihre Gruppenmitglieder, da sie sich auf die gegenseitigen Fähigkeiten und einen Bewertungsprozess stützen, der sowohl das Individuum als auch die Gruppe belohnt. Die Lernenden assistieren sich gegenseitig und übernehmen unterschiedliche Rollen innerhalb ihrer Gruppen. Der erwachsene Bildungspartner wird vom Unterweiser zum Helfer und das Kind bzw. der Jugendliche vom passiv „Belehrten" zum aktiven Gestalter seines Lernens.

- **Ein gelingender Bildungstag fokussiert auf individuelle Stärken und Leistungsfortschritte der Kinder und Jugendlichen, damit Kompetenzerfahrungen und positive Emotionen gefördert werden.**

Dazu gehört, dass der erwachsene Bildungspartner weiß, dass er den Lernenden in seiner Leistungsentwicklung dann am besten unterstützen kann, wenn er ihn in seiner ganzen Persönlichkeit wahrnimmt und ihm auch als Ansprechpartner für nicht lernbezogene Themen zur Verfügung steht. Ferner werden die Lernleistungen nicht Anlass, um Kinder und Jugendliche zu beurteilen oder gar zu verurteilen, sondern sie zeigen den Stand der Lern-Entwicklung an, von dem aus das Kind bzw. der Jugendliche gefördert bzw. in seinem Selbstbildungsprozess unterstützt werden kann. Voraussetzung hierfür ist die Kommunikation klarer Erwartungen, die in Bezug zu individuellen Bezugsnormen stehen, so dass Bewertungen darauf abgestimmt werden können. Dadurch wird jedem Kind und jedem Jugendlichen ermöglicht, sich innerhalb seines eigenen Herausforderungsbereiches weiter zu entwickeln.

Indikatoren der Kategorie Interaktion

Hieraus entwickelten sich die Indikatoren Stärken-Fokus, Wertschätzung und Umgang mit Emotionen, Lösungsorientierung, Rückmelde- (=) Feedback-Kultur, Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen, Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen und Vorbildfunktion.

Zeit

Wie unter Punkt 2.1 diskutiert, braucht Lernen Zeit. Diese ist nicht nur für die aktive Aufnahme neuer Informationen bedeutsam, sondern auch für die Verarbeitung und Verfestigung des Gelernten. Da nicht alle Kinder und Jugendlichen im gleichen Tempo lernen, hängt die Entscheidung, wie viel Zeit ein Lernender braucht, von seinen individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen ab, die oft auch situativer Natur sind, z. B. die aktuelle emotionale Befindlichkeit oder Motivation, motorische Bedürfnisse, aber auch andere physiologische Gegebenheiten wie Müdigkeit oder verminderte Konzentration. Diese sind ein wesentlicher Orientierungsanker für die Gestaltung von Lern- und Pausenzeiten. Übertragen auf gelingende Bildungstage sollte Lernen folglich immer auch unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Rhythmisierung betrachtet und gefördert werden. Hierbei geht es um die zeitliche Gestaltung des Bildungstages mit besonderer Berücksichtigung des Wechsels von Lernen und Pausen sowie körperlicher Aktivität und Passivität.

Hinweise zur Gestaltung gelingender Bildungstage

- **Ein gelingender Bildungstag erlaubt dem Kind bzw. dem Jugendlichen, Einfluss auf sein Lerntempo zu nehmen, so dass individuelles Verständnis tatsächlich ermöglicht wird.**

Dazu gehört zunächst einmal, dass der Beginn des Lerntages gleitend gestaltet werden sollte, da weder strukturelle Begebenheiten noch individuelle Biorhythmen der Kinder und Jugendlichen einen zeitgleichen Beginn nahe legen. Ferner sollten begonnene Aufgaben im eigenen Tempo bearbeitet und beendet werden können oder Dinge, die den Lernenden besonders interessieren, vertieft werden dürfen. Das Kind bzw. der Jugendliche sollte sich nicht durch äußere Zeitgeber gehetzt fühlen, sondern zunehmend zum eigenen Zeitplaner heranwachsen.

- **Ein gelingender Bildungstag fördert nicht nur die kognitive Kompetenzentwicklung, sondern auch die körperliche Gesundheit des Kindes bzw. des Jugendlichen.**

Dazu gehört, dass der institutionelle Bildungstag zeitlich ganzheitlich betrachtet wird. Relevant werden auch Zeiten außerhalb der eigentlichen strukturierten Lernzeiten. So sollte z. B. ein Kind oder ein Jugendlicher ausreichend Zeit haben, um am Lernort anzukommen, aber auch die zeitliche Gestaltung der Pausen sollte vom Lernenden mit beeinflusst werden können: nicht alle Kinder und Jugendlichen brauchen zum gleichen Zeitpunkt Ruhe und nicht alle brauchen dieselben fünf-, zehn- oder 20-minütigen Pausen. Die Konsolidierungszeit selber profitiert von Bewegung oder Entspan-

nung. Daher sollte das Grundbedürfnis nach Bewegung im gesamten Tagesablauf berücksichtigt werden. Dies kann sowohl während der eigentlichen Lernzeiten als auch während der Pausenzeiten geschehen.

Indikatoren der Kategorie Zeit

Hieraus entwickelten sich die Indikatoren Aufgabenbezogene Zeit, Zeit zum Entspannen und Bewegen, Freie Zeiteinteilung, Zeit für informelle Gespräche und Kollegiale Teamzeit.

Raum und Material

Wie bereits dargestellt, hängt individuelle Bedeutsamkeit wesentlich davon ab, inwieweit es Kindern und Jugendlichen gelingt, die ggf. „fremden" Lernthemen oder Lernziele zu etwas „eigenem" zu machen und somit zum aktiven Gestalter ihres Lernens zu werden. Übertragen auf gelingende Bildungstage, hat dies unmittelbare Konsequenzen auf die Gestaltung von Räumen und die Auswahl von Materialien. Hierbei geht es um den Ort des Lernens, der – angefangen von einzelnen Räumen bis hin zum gesamten Gebäude und den zugehörigen Außenanlagen der Bildungsinstitution – bewusst gestaltet und somit positiv beeinflusst werden kann. Es geht aber auch um das Material, das den Lernenden bereitgestellt wird, um ihre Lern- und Entwicklungsziele zu erreichen. Zur Optimierung der räumlichen und materiellen Gestaltung auch im Hinblick auf stärker individualisierende Lernarrangements sollten die Lernenden Möglichkeiten haben, aktiv mitzuwirken.

Hinweise zur Gestaltung gelingender Bildungstage

- **In einem gelingenden Bildungstag sind Lernräume entsprechend ihrer Funktion gestaltet.**

Das zentrale Prinzip dabei heißt „form follows function". Die Funktion, die ein Lernort unterstützen und ermöglichen soll, bestimmt seine Gestaltung. Die individuelle Basisstation und Hauptort der Auseinandersetzung mit Inhalten ist der persönliche Arbeitsplatz des Lernenden. An diesem Platz findet er sowohl Lernmaterialien und Lernwerkzeuge als auch Möglichkeiten zur Dokumentation von Lernergebnissen und Lernfortschritten. Außerdem dient dieser Platz als Rückzugsraum. Von seiner persönlichen Basisstation aus geht der Lernende in unterschiedliche Lern- und Arbeitsräume, die eine experimentierende, gestaltende und vor allem aktive Auseinandersetzung mit den „Dingen der Welt" ermöglichen. Weitere Räume erfüllen weitere Funktionen: sie ermöglichen den sozialen wie fachlichen Austausch, körperliche Aktivitäten, den Vortrag eines Experten vor einer größeren Gruppe, sie erlauben den Rückzug oder das gemeinsame Spiel. Lernorte werden vor allem so gestaltet, dass das Kind bzw. der Jugendliche handeln kann.

- **In einem gelingenden Bildungstag sind die angebotenen Materialien so ausgewählt, dass sie der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerecht werden.**

Es gibt eine vom erwachsenen Bildungspartner vorbereitete Lernumgebung mit einer absichtsvoll getroffenen Auswahl von Materialien und Medien, auf welche die Kinder und Jugendlichen ungehindert zugreifen können. Dazu gehört auch, dass die Lernmaterialien klar strukturiert angeboten werden, so dass die Kinder und Jugendlichen sie je nach individuellem Kompetenzniveau nutzen können. Insgesamt sollten Lernmaterialien derart ausgewählt sein, dass sie für die Lernenden inspirierend sind, z. B. indem sie vielseitig oder am Leben der Kinder und Jugendlichen orientiert sind.

Indikatoren der Kategorie Raum und Material

Hieraus entwickelten sich die Indikatoren Räume als Ausdruck von Wertschätzung, Funktionalität und Flexibilität, Lebensweltliche Bezüge, Individualität und Gemeinschaft, Lern- und Gestaltungsmaterial, Spiel-Material, Welt „begreifen" und Sich orientieren.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die lerntheoretischen und (neuro-) wissenschaftlichen Faktoren gelingenden Lernens und die Indikatoren im PEP. Die verschiedenen Indikatoren sind um einzelne Faktoren gelingenden Lernens herum angesiedelt, um inhaltliche Gemeinsamkeiten und Beziehungen zu veranschaulichen. Möchte man z. B. wissen, auf welche Weise der wissenschaftliche Faktor **Lernen braucht sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung** im pädagogischen Kontext umgesetzt werden kann, so stehen unterschiedliche Indikatoren zur Verfügung, wie zum Beispiel **Sich orientieren, Lebensweltliche Bezüge oder Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden**.

Abbildung 1:
Überblick über die Faktoren gelingenden Lernens und die Indikatoren des PEPs

2.3 Aufbau des Pädagogischen Entwicklungsprofils

Das Pädagogische Entwicklungsprofil (PEP), in dem die Kategorien und Indikatoren aufgelistet sind, sieht folgendermaßen aus: In einer kurzen Einleitung erhalten die Leserinnen und Leser zunächst Informationen über die lerntheoretischen und (neuro-)wissenschaftlichen Grundlagen und über die Zusammenhänge zwischen den wissenschaftlichen Faktoren gelingenden Lernens und den Kategorien und Indikatoren.

Daran schließt sich das eigentliche Pädagogische Entwicklungsprofil an, beginnend mit der Kategorie **Auseinandersetzung**, dann folgen die Kategorien **Interaktion**, **Zeit**, **Raum** und **Material**. Jede der Kategorien hat zur Übersichtlichkeit und leichteren Handhabung eine eigene Farbe. Die Kategorien beinhalten die Indikatoren, die jeweils unterschiedliche Aspekte einer Kategorie beleuchten. Folgende Indikatoren finden sich in den fünf Kategorien:

Auseinandersetzung
- Orientierung schaffen
- Kompetenzerlebnisse ermöglichen
- Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden
- Persönliche Lernportfolios
- Reflexion und Weiterführung

Interaktion
- Stärken-Fokus
- Wertschätzung und Umgang mit Emotionen
- Lösungsorientierung
- Rückmelde- (=) Feedback-Kultur
- Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen
- Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen
- Vorbildfunktion

Zeit
- Aufgabenbezogene Zeit
- Zeit zum Entspannen und Bewegen
- Frei Zeiteinteilung
- Zeit für informelle Gespräche
- Kollegiale Teamzeit

Raum
- Räume als Ausdruck von Wertschätzung
- Funktionalität und Flexibilität
- Lebensweltliche Bezüge
- Individualität und Gemeinschaft

Material
- Lern- und Gestaltungsmaterial
- Spiel-Material
- Welt „begreifen"
- Sich orientieren

Jeder Indikator wird zunächst in einer kurzen Erläuterung vorgestellt (siehe Abbildung 2 auf Seite 16).

Das PEP bietet den pädagogischen Fachkräften die Gelegenheit, das eigene pädagogische Handeln im Rahmen einer Standortbestimmung einzuschätzen. Hierzu steht eine Skala mit acht Abstufungen zur Verfügung. Die Pole sind wie folgt gekennzeichnet: **1 = stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar** und **8 = ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert**. Der Standortbestimmung liegen keine objektiven Maßstäbe zugrunde. Sie ist als Hilfsmittel gedacht, um Stärken und mögliche Entwicklungsbereiche aufzuzeigen. Im Anschluss an die Standortbestimmung folgen auf der jeweils nächsten Seite Beispiele für die praktische Umsetzung des Indikators. Die Beispiele umfassen unterschiedliche pädagogische Kontexte (Kindergarten, Hort

und Schule). Des Weiteren werden zwei Möglichkeiten der vertieften Auseinandersetzung angeboten. Zum einen finden sich zu jedem Indikator Literatur- und Linktipps zum Weiterlesen und zum anderen wird auf andere dem jeweiligen Indikator nahestehende Indikatoren hingewiesen.
Am Ende des PEPs findet sich ein Stärkenpuzzle. Das Stärkenpuzzle ist eine graphische Zusammenführung der einzelnen Standortbestimmungen und dient der Identifikation der eigenen oder einrichtungsbezogenen Stärken oder Entwicklungsvorhaben.

Hilfe zur Selbsthilfe

bedeutet, dass eine gelungene Auseinandersetzung mit Inhalten immer auf der Art und Weise des Zugangs basiert, des „Wie-sich-zu helfen-Wissens": Das WIE bestimmt letztlich das WAS.

Erläuterung: Die Aufgabe von Kindern und Jugendlichen innerhalb von Bildungsinstitutionen lässt sich einfach zusammenfassen: Lernen. Das passiert aber nicht immer einfach so. Eine wesentliche Voraussetzung ist die Lernkompetenz der Kinder und Jugendlichen. Der „Gewusst-wie-Faktor" entscheidet mit über Erfolg und Misserfolg, insbesondere, wenn sich die Lernarrangements an Individualität ausrichten. Pädagoginnen und Pädagogen können Lernende unterstützen, indem sie metakognitive* Strategien fördern. Dazu gehört bei den Lernenden das Wissen über die Planung von Lernvorhaben, über die Durchführung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen sowie die Reflexion gelaufener Lernprozesse. Ob es sich nun um Algebra, Kommaregeln oder das Anfertigen eines Papierfliegers handelt, ist dabei unerheblich.

Mein aktueller Standort

Hier ein paar beispielhafte Aussagen, die Ihnen als Pädagogin oder Pädagoge helfen können, Ihr pädagogisches Handeln in diesem Bereich einzuschätzen.

Wenn ich an eine für mich typische Arbeitswoche denke, dann …

… achte ich darauf, dass *Hilfe zur Selbsthilfe* ein leitendes Arbeitsprinzip ist.

… bemühe ich mich, ein Vorbild für lautes Denken im Erarbeitungsprozess zu sein und fordere von den Lernenden dasselbe ein.

… frage ich die Lernenden immer wieder nach den Komponenten, die dazu beigetragen haben, dass ihr Lernen erfolgreich war.

stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar				ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert			
1	2	3	4	5	6	7	8

(Zur Handhabung der Standortbestimmung siehe Seite 10.)

Abbildung 2:
Der Indikator **Hilfe zur Selbsthilfe**
(Auszug aus dem Buch „Fokus Kind – Impulse für gelingendes Lernen", Friedrich Verlag)

2.4 Indikatorenanalyse: Schwierigkeit, Reliabilität und Homogenität

Im Rahmen der Entwicklung des PEPs wurde auch eine Indikatorenanalyse durchgeführt. Eine Indikatorenanalyse beschäftigt sich mit der Zusammenstellung von einzelnen Indikatoren zu einem Test - in unserem Fall der jeweiligen Kategorie. Sie prüft nach verschiedenen Kriterien, welche Indikatoren sich für den Gesamttest als brauchbar und welche sich als unbrauchbar erweisen. Im Vordergrund steht die Frage, ob die Indikatoren das, was sie zu messen vorgeben, auch genau messen (d. h. die Testung mit wenigen Messfehlern behaftet ist). Zu diesem Zweck bietet man einer Stichprobe von Probanden eine Testform mit allen zur Verfügung stehenden Indikatoren an. In unserem Fall hieß das, eine Stichprobe füllt die Standortbestimmungen für alle Indikatoren des PEPs aus. Unsere Stichprobe entspricht den Mitgliedern der Fokus-Kind-Teams der an Phase B teilnehmenden sechs Projekteinrichtungen. Die Aufgabenanalyse erfolgte auf Basis der ersten Standortbestimmung. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung dieser Stichprobe.

	Kindergarten	Grundschule mit Hort	Mittelschule	Gymnasium	Gesamt
Männer	0	1	3	1	5
Frauen	7	3	7	4	21
Gesamt	7	4	10	5	26

Tabelle 1:
Zusammensetzung der Stichprobe

Nach Lienert und Raatz[35] sind vor allem die folgenden Kriterien zur Beurteilung der Brauchbarkeit von einzelnen Indikatoren gebräuchlich: **Verteilung, Schwierigkeitsindex, Trennschärfekoeffizient** und **Homogenitätsindex**. Diese Kennwerte wurden für das PEP berechnet und werden im Folgenden erläutert. Für die Aufgabenanalyse wurden die Indikatoren umkodiert, so dass die minimale Ausprägung Null entspricht (und nicht 1, wie es in unserer Antwortskala für **stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar** angegeben ist). Für unsere Antwortskala ergibt sich dann eine maximale Ausprägung von 7 **(= ist in mein alltäglich pädagogisches Handeln fest integriert)**.

Verteilung

Eine optimale Verteilung liegt vor, wenn der Indikatorenmittelwert in der Mitte der Verteilung (= 3,5) liegt und die Streuung groß ist. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, liegen die Mittelwerte der Indikatoren meist nur unwesentlich über der Mitte der Verteilung, lediglich die Indikatoren **Wertschätzung und Umgang mit Emotionen, Vorbildfunktion** und **Raum als Ausdruck für Wertschätzung** liegen mehr als eine Standardabweichung über dem Skalenmittelwert 3,5. Da die Antwortskala Werte von 0 bis 7 umfasst, ist jedoch noch ausreichend Platz nach oben, so dass die Gefahr eines möglichen Deckeneffektes nicht gegeben ist. Ein Deckeneffekt tritt dann ein, wenn fast alle Testpersonen den oberen maximalen Skalenwert (also 7) ankreuzen.

Tabelle 2:
Deskriptive Kennwerte der Indikatoren des PEPs

	N	Mittel-wert	Modal-wert	Minimum-Maximum	Streuung
A_**Orientierung schaffen**	24	3,71	4	0-7	1,85
A_**Kompetenzerlebnisse ermöglichen**	25	4,20	5	2-7	1,29
A_**Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele**	25	4,08	4	1-6	1,35
A_**Hilfe zur Selbsthilfe**	24	4,46	5	2-7	1,28
A_**Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden**	25	4,72	4	3-7	1,02
A_**Persönliche Lernportfolios**	25	4,16	4	2-6	0,99
A_**Reflexion und Weiterführung**	24	4,46	4	3-6	0,88
I_**Stärken-Fokus**	25	4,60	5	1-7	1,35
I_**Wertschätzung und Umgang mit Emotionen**	25	5,44	6	2-7	1,19
I_**Lösungsorientierung**	23	4,57	4	2-7	1,24
I_**Rückmelde- (=) Feedback-Kultur**	25	4,18	4	1-7	1,35
I_**Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen**	25	4,24	4	2-7	1,27
I_**Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen**	25	2,96	2	0-6	1,57
I_**Vorbildfunktion**	25	5,28	6	3-7	1,02
Z_**Aufgabenbezogene Zeit**	22	4,16	3	1-7	1,43
Z_**Zeit zum Entspannen und Bewegen**	25	4,44	4	1-7	1,53
Z_**Freie Zeiteinteilung**	23	3,65	2	0-7	1,99
Z_**Zeit für informelle Gespräche**	25	4,80	6	1-7	1,53
Z_**Kollegiale Teamzeit**	25	3,52	2	1-7	1,64
R_**Räume als Ausdruck von Wertschätzung**	25	5,48	6	4-7	1,05
R_**Funktionalität und Flexibilität**	25	4,34	3	0-7	1,84
R_**Lebensweltliche Bezüge**	25	4,42	5	2-7	1,26
R_**Individualität und Gemeinschaft**	25	3,24	4	1-5	1,20
M_**Lern- und Gestaltungsmaterial**	25	4,00	4	1-7	1,38
M_**Spiel-Material**	25	3,88	3	0-7	2,11
M_**Welt „begreifen"**	25	3,68	4	1-7	1,46
M_**Sich orientieren**	25	3,88	4	1-6	1,48

Schwierigkeitsindex

Der Schwierigkeitsindex ist bei schwierig zu beantwortenden Fragen niedrig und bei leicht zu beantwortenden Fragen hoch. Indikatoren mit niedrigen (< 0,2) oder hohen Schwierigkeitsindices (> 0,8) gelten als unbrauchbar.

Tabelle 3:
Schwierigkeitsindices der einzelnen Indikatoren des PEPs

	Schwierigkeitsindex
A_**Orientierung schaffen**	0,53
A_**Kompetenzerlebnisse ermöglichen**	0,60
A_**Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele**	0,58
A_**Hilfe zur Selbsthilfe**	0,64
A_**Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden**	0,67
A_**Persönliche Lernportfolios**	0,59
A_**Reflexion und Weiterführung**	0,64
I_**Stärken-Fokus**	0,66
I_**Wertschätzung und Umgang mit Emotionen**	0,78
I_**Lösungsorientierung**	0,65
I_**Rückmelde- (=) Feedback-Kultur**	0,60
I_**Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen**	0,61
I_**Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen**	0,42
I_**Vorbildfunktion**	0,75
Z_**Aufgabenbezogene Zeit**	0,59
Z_**Zeit zum Entspannen und Bewegen**	0,63
Z_**Freie Zeiteinteilung**	0,52
Z_**Zeit für informelle Gespräche**	0,69
Z_**Kollegiale Teamzeit**	0,50
R_**Räume als Ausdruck von Wertschätzung**	0,78
R_**Funktionalität und Flexibilität**	0,62
R_**Lebensweltliche Bezüge**	0,63
R_**Individualität und Gemeinschaft**	0,46
M_**Lern- und Gestaltungsmaterial**	0,57
M_**Spiel-Material**	0,55
M_**Welt „begreifen"**	0,53
M_**Sich orientieren**	0,55

Wie Tabelle 3 entnommen werden kann, liegen alle Schwierigkeitsindices der Indikatoren des PEPs im optimalen Bereich, d. h. kein Indikator ist so schwer, dass dieser für den Großteil der Teilnehmer eine absolute Ausnahme in ihrem alltäglichen pädagogischen Handeln darstellt und kein Indikator ist so leicht, dass alle Teilnehmer hier bereits Höchstwerte ankreuzen, weil sie diesen bereits vollständig in ihr alltägliches pädagogisches Handeln integriert haben.

Trennschärfekoeffizient

Der Trennschärfekoeffizient entspricht dem Korrelationskoeffizienten zwischen der Aufgabenantwort und dem Gesamt-Skalenwert. Der Gesamt-Skalenwert wird dabei als Summe aller Indikatoren berechnet. Gute Trennschärfekoeffizienten sind größer als 0,30. In Tabelle 4 sind die Korrelationskoeffzienten der Indikatoren mit der jeweiligen Kategorie abgebildet. Alle Trennschärfekoeffizienten liegen über 0,30, das heißt, die verwendeten Indikatoren sind (ebenso gut wie die jeweilige Skala) in der Lage, zwischen den Teilnehmern zu unterscheiden. Unterhalb der einzelnen Tabellen ist das Cronbachs Alpha der jeweiligen Kategorie angegeben. Cronbachs Alpha ist eine Maßzahl für die interne Konsistenz der Kategorie. Sie gibt an, wie stark die einzelnen Indikatoren einer Kategorie miteinander in Beziehung stehen. Cronbachs Alpha sollte in der Regel mindestens einen Wert größer als 0,65 annehmen. Ein Blick auf Tabelle 4 zeigt, dass dies auf vier der fünf Kategorien des PEPs zutrifft, die Ausnahme bildet die Kategorie RAUM. Cronbachs Alpha für die Kategorie RAUM erhöht sich auch nicht durch das Weglassen eines Indikators. Der niedrige Wert für Cronbachs Alpha ist lediglich Folge der niedrigen Trennschärfekoeffizienten der einzelnen Indikatoren.

Tabelle 4:
Trennschärfekoeffizienten der einzelnen Indikatoren in Bezug auf die jeweilige Kategorie

Skala: **Auseinandersetzung**	Trennschärfekoeffizient (N = 24)
A_**Orientierung schaffen**	0,39
A_**Kompetenzerlebnisse ermöglichen**	0,59
A_**Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele**	0,44
A_**Hilfe zur Selbsthilfe**	0,49
A_**Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden**	0,61
A_**Persönliche Lernportfolios**	0,34
A_**Reflexion und Weiterführung**	0,44

Cronbachs Alpha = 0,74

Skala: **Interaktion**	Trennschärfekoeffizient (N = 23)
I_**Stärken-Fokus**	0,68
I_**Wertschätzung und Umgang mit Emotionen**	0,65
I_**Lösungsorientierung**	0,75
I_**Rückmelde- (=) Feedback-Kultur**	0,56
I_**Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen**	0,76
I_**Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen**	0,54
I_**Vorbildfunktion**	0,62

Cronbachs Alpha = 0,87

Skala: **Zeit**	Trennschärfekoeffizient (N = 21)
Z_**Aufgabenbezogene Zeit**	0,69
Z_**Zeit zum Entspannen und Bewegen**	0,79
Z_**Freie Zeiteinteilung**	0,77
Z_Zeit für informelle Gespräche	0,72
Z_**Kollegiale Teamzeit**	0,60

Cronbachs Alpha = 0,88

Skala: **Raum**	Trennschärfekoeffizient (N = 25)
R_**Räume als Ausdruck von Wertschätzung**	0,43
R_**Funktionalität und Flexibilität**	0,41
R_**Lebensweltliche Bezüge**	0,31
R_**Individualität und Gemeinschaft**	0,32

Cronbachs Alpha = 0,56

Skala: **Material**	Trennschärfekoeffizient (N = 25)
M_**Lern- und Gestaltungsmaterial**	0,64
M_**Spiel-Material**	0,54
M_**Welt „begreifen"**	0,64
M_**Sich orientieren**	0,63

Cronbachs Alpha = 0,78

Homogenitätsindex

Die durchschnittliche Inter-Indikatorkorrelation stellt einen Homogenitätsindex dar. Sie sollte in der Regel zwischen 0,20 und 0,40 liegen. Tabelle 5 zeigt, dass lediglich die Kategorien **Auseinandersetzung** und **Raum** optimale Inter-Indikatorkorrelationen aufweisen, die anderen Kategorien korrelieren stärker, d. h. deren Indikatoren sind sich sehr ähnlich. Allerdings ist dabei zu beachten, dass es bei extrem kurzen Skalen aus vier bis fünf Indikatoren (wie es bei den vorliegenden Kategorien der Fall ist) durchaus sinnvoll ist, auch homogenere Indikatoren mit einer Inter-Indikatorkorrelation > 0,40 heranzuziehen. Zusammenfassend betrachtet sind Verteilung, Schwierigkeit, Trennschärfe und Homogenität der untersuchten Indikatoren mit gut zu bewerten. Die Standortbestimmung im PEP enthält mittelschwere und trennscharfe, aber etwas zu homogene Indikatoren.

Tabelle 5:
Kennwerte der Homogenität

	Inter-Indikator-Korrelationen:	Inter-Indikator-Korrelationen:	Inter-Indikator-Korrelationen:	Inter-Indikator-Korrelationen:
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Varianz
Kategorie: **Auseinandersetzung**	0,31	–0,04	0,62	0,04
Kategorie: **Interaktion**	0,50	0,20	0,77	0,03
Kategorie: **Zeit**	0,60	0,48	0,87	0,01
Kategorie: **Raum**	0,26	0,04	0,49	0,02
Kategorie: **Material**	0,51	0,37	0,65	0,01

2.5 Validierung der Indikatoren an Daten aus Phase A

Eine Validierung der Indikatoren zeigt, ob die Indikatoren auch das messen, was sie zu messen vorgeben. Dazu vergleicht man das neue Instrument (PEP) mit schon bestehenden Tests oder Skalen, die das gleiche oder ein ähnliches Konstrukt messen und prüft, ob die Messungen miteinander korrelieren. Für diesen Vergleich liegen uns Daten aus Phase A des Projektes vor. Da aber nur 14 der 26 an Phase B teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen auch in Phase A involviert waren, erfolgt der Vergleich der ersten Standortbestimmung (= Phase B) mit der Ist-Stands-Analyse aus Phase A nicht auf Ebene einer einzelnen Person, sondern auf Einrichtungsebene. Eine der sechs Projekteinrichtungen aus Phase B wird aus dem Vergleich ausgeschlossen, da sie in Phase A noch nicht beteiligt war. Für die in der Ist-Stands-Analyse verwendeten Skalen werden zunächst Skalenmittelwerte pro Person analog den Vorgaben der jeweiligen Autoren berechnet und in einem zweiten Schritt Mittelwerte für jede an Phase B teilnehmende Einrichtung ermittelt (Mittelwerte über sechs bis zwanzig Pädagoginnen und Pädagogen). Zum Vergleich der Standortbestimmung mit der Ist-Stands-Analyse werden Korrelationen nach Spearman berechnet, die Irrtumswahrscheinlichkeit sollte unter 5 % liegen.

Autonomie erleben

In der Ist-Stands-Analyse erfassten wir mit dem Fragebogen Problems in School Questionnaire (PIS[36]) und der Skala Autonomie (AUTO[37]) Verhaltensmerkmale pädagogischer Fachkräfte, die das Autonomieerleben der Kinder fördern. Die Indikatoren **Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele, Hilfe zur Selbsthilfe** und **Freie Zeiteinteilung** aus der Standortbestimmung messen handlungsorientiert, wie diese Verhaltensmerkmale im pädagogischen Alltag sichtbar werden. Zwei der vier Subskalen des PIS, die Subskalen hohe und moderate Kontrolle, bilden den Gegenpol zu den Subskalen hohe und moderate Autonomieunterstützung und prüfen, wie stark

der Leitungsstil der Pädagoginnen und Pädagogen im Lernprozess der Kinder und Jugendlichen einen eher kontrollierenden Charakter hat. Diese Skalen korrelieren signifikant negativ mit den Indikatoren **Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele** ($r = -,903$, $p < 0,05$), **Hilfe zur Selbsthilfe** ($r = -,812$, $p < 0,05$) und **Freie Zeiteinteilung** ($r = -,926$, $p < 0,05$) der Standortbestimmung, d. h. je kontrollierender der Leitungsstil der Pädagoginnen und Pädagogen einer Einrichtung umso niedriger die Verortung dieser Einrichtung in der Standortbestimmung. Die Skala Autonomie korreliert positiv mit dem Indikator **Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele** ($r = ,847$, $p < 0,05$), d. h. je höher die Autonomieunterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen umso häufiger können die Lernenden eigene Ziele verfolgen.

Binnendifferenzierung und individuelle Bezugsnormorientierung

Mit zwei weiteren Skalen erhoben wir im Rahmen der Ist-Stands-Analyse die Konstrukte Binnendifferenzierung (DIFF[37]) und individuelle Bezugsnormorientierung (LBNO[37]): Binnendifferenzierung bildet das Ausmaß ab, in dem die Pädagogin oder der Pädagoge Aufgabenstellungen am individuellen Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen orientiert; individuelle Bezugsnormen werden genutzt, wenn die Leistungen der Kinder und Jugendlichen anhand ihres individuellen Lernfortschrittes bewertet werden. Diese Orientierung sollte sich in den Indikatoren **Kompetenzerlebnisse ermöglichen** und **Stärken-Fokus** der Standortbestimmung wiederfinden. Die Skala DIFF korreliert positiv mit dem Indikator **Stärken-Fokus** ($r = ,867$, $p < 0,05$). Der Indikator **Kompetenzerlebnisse ermöglichen** der Standortbestimmung ist möglicherweise deshalb unkorreliert zu den Skalen DIFF und LBNO, da hier explizit auf die Verwendung von Kompetenzrastern Bezug genommen wird, welche bis dato von keiner der an Phase B teilnehmenden Projekteinrichtungen eingesetzt werden.

Fürsorge

Anhand der Skala Fürsorge (FUER[37]) der Ist-Stands-Analyse überpüften wir, in welchem Umfang die Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber den Lernenden fürsorgliches und wertschätzendes Verhalten zeigten. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht oder der Gruppe, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Kinder und Jugendlichen. Diese Skala korreliert jedoch nicht mit der Gesamtkategorie **Interaktion**, lediglich mit einem einzelnen Indikator dieser Kategorie, dem Indikator **Vorbildfunktion** ($r = ,863$, $p < 0,05$). Dies hat seine Ursache vermutlich darin, dass die meisten anderen Indikatoren der Kategorie **Interaktion** stärker den formellen Umgang mit den Lernenden fokussieren, es also um die Art des Unterrichtens bzw. der Arbeit in der Gruppe geht, wie z. B. **Stärken-Fokus, Lösungsorientierung, Rückmelde- (=) Feedback-Kultur** und **kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen**, und weniger um das Gesellige. Es findet sich jedoch eine signifikante Korrelation mit der Gesamtkategorie ZEIT ($r = ,889$, $p < 0,05$) und hier vor allem mit dem Indikator **Zeit für informelle Gespräche** ($r = ,859$, $p < 0,05$). Das heißt, fürsorgliches Verhalten hängt weniger von dem Ausmaß der wertschätzenden Einstellung gegenüber den Lernenden ab, als vielmehr von der Zeit, die Pädagoginnen, Pädagogen und Lernende für informellen Austausch zur Verfügung haben. Auch Fragen zur Kooperation im Team haben wir in der Ist-Stands-Analyse ausgewertet, u. a. die Kooperation im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen, gegenseitige Besuche in der Gruppe oder Klasse und gemeinsame Vorbereitung der pädagogischen Arbeit. Die Zustimmung zu den Fragen zur Kooperation im Team korrelieren hoch signifikant mit dem Indikator **Kollegiale Teamzeit** ($r = ,908$, $p < 0,05$).

Abschließende Beurteilung des Vergleichs der Standortbestimmung mit der Ist-Stands-Analyse: Nicht für alle Indikatoren der Standortbestimmung standen vergleichbare Skalen der Ist-Stands-Analyse zur Verfügung, da die Standortbestimmung stark praxisorientiert entwickelt wurde und die Kategorien **Raum** und **Material** neu in den Blick genommen wurden. Der punktuelle Vergleich im Sinne einer Validierung verlief jedoch mehr als zufriedenstellend, da trotz der geringen Stichprobengröße zahlreiche signifikante Korrelationen der Kategorien/Indikatoren der Standortbestimmung mit ausgewählten Skalen der Ist-Stands-Analyse gefunden werden konnten.

3 Die praktische Erprobung des Pädagogischen Entwicklungsprofils

Die an Phase B teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen haben insgesamt dreimal eine Standortbestimmung im PEP vorgenommen. Die erste Standortbestimmung fand im Oktober 2011 statt, die zweite im März 2012 und die dritte im September 2012. Zeitgleich mit den Standortbestimmungen wurden Rückmeldungen zu verschiedenen Vorversionen des PEPs eingeholt (die drei sogenannten Rasteranalysen). Die drei Rasteranalysen wurden an die jeweils im Laufe des Projekts anfallenden Fragestellungen angepasst. So betraf die erste Rasteranalyse die Inhalte des PEPs direkt, also Aufbau, Verständnis und Bedeutsamkeit der Kategorien und Indikatoren (siehe Kapitel 3.2). In der zweiten Rasteranalyse lag der Schwerpunkt auf der Arbeit mit dem PEP. Wir fragten nach persönlichen und einrichtungsbezogenen Entwicklungsvorhaben und nach den Möglichkeiten der individuellen Unterstützung durch einzelne Kategorien und Indikatoren des PEPs. Die dritte Rasteranalyse stellte den Methodenkoffer ins Zentrum. Hierauf wird in Kapitel 5 gesondert eingegangen.

3.1 Auswertung der Standortbestimmungen

Erste Standortbestimmung

Zunächst erfolgt eine Beschreibung der ersten Standortbestimmung der an Phase B teilnehmenden Projekteinrichtungen. Alle Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer beurteilten sich selbst mit Blick auf die 27 Indikatoren des PEPs. Die Skala zur Standortbestimmung reichte von eins bis acht, der Wert eins wurde angegeben, wenn der erfragte Indikator im Alltag eher die Ausnahme darstellt, der Wert acht wurde angegeben, wenn der erfragte Indikator bereits fest in das alltägliche pädagogische Handeln integriert ist (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3:
8-stufige Antwortskala für alle Indikatoren der Standortbestimmung

stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar				ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert			
1	2	3	4	5	6	7	8

Betrachtet man die erste Standortbestimmung gemittelt über alle sechs Projekteinrichtungen, zeigen sich im Mittel Stärken in den Indikatoren **Räume als Ausdruck von Wertschätzung, Vorbildfunktion, Wertschätzung und Umgang mit Emotionen** (siehe Abbildung 4). Schwächen zeigen sich im Mittel in den Indikatoren **Individualität und Gemeinschaft, Kollegiale Teamzeit und Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen**.

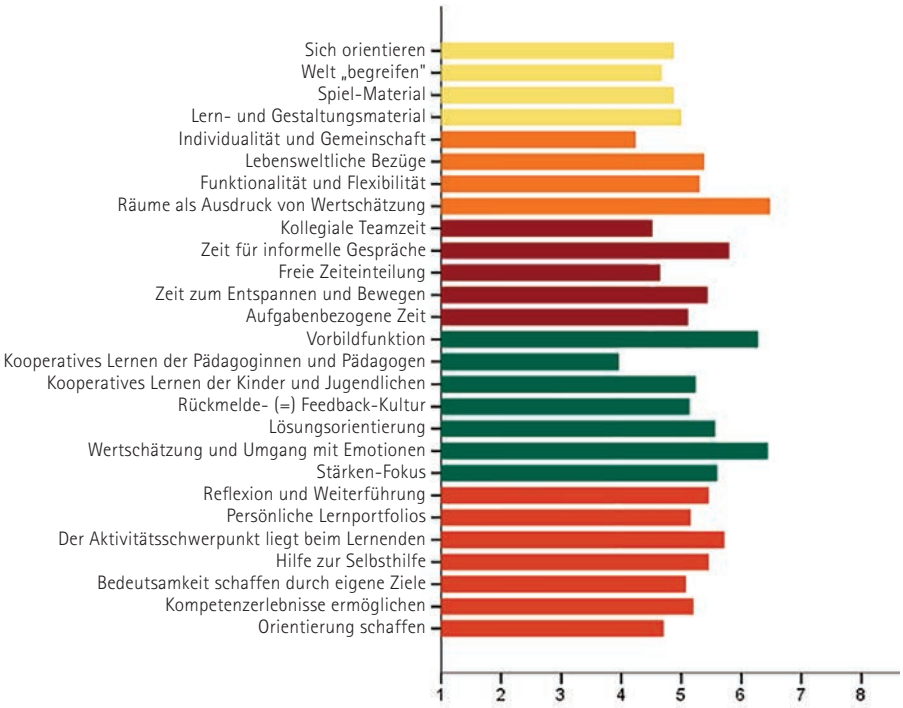

Abbildung 4:
Über die Teilnehmer (n = 24) gemittelte erste Standortbestimmung für alle Indikatoren des PEPs (Skala: 1 = stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar bis 8 = ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert)

Im Anschluss an die erste Standortbestimmung haben die teilnehmenden sechs Projekteinrichtungen ihre Entwicklungsziele für Phase B des Projekts „Fokus Kind" formuliert. Den Einrichtungen wurde kein für alle verbindliches gemeinsames Ziel vorgegeben, da auch Einrichtungen, ähnlich wie Kinder und Jugendliche, sich dann am besten weiterentwickeln, wenn sie die Möglichkeit haben, eigene Ziele zu verfolgen (siehe Indikator **Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele**). Auf diese Weise hat der Entwicklungsprozess auch tatsächlich etwas mit den Einrichtungen zu tun und die Pädagoginnen und Pädagogen sind involviert und motiviert. Die Motive der Einrichtungen bei der Auswahl ihrer Ziele waren ganz verschieden: Einige Ziele leiteten sich aus Problemen ab, die die Einrichtungen in ihrem Alltag wahrgenommen haben, andere wurden auf Basis der Ergebnisrückmeldung aus Phase A verfasst und wieder andere wurden unmittelbar nach der ersten Auseinandersetzung mit dem PEP formuliert, hier war ausschlaggebend, dass einzelne Indikatoren des PEPs dem Einrichtungsteam besonders reizvoll bzw. für die eigene pädagogische Arbeit besonders bereichernd erschienen.

Zweite Standortbestimmung

Die zweite Standortbestimmung erfolgte, nachdem die Einrichtungen schon erste Entwicklungsschritte gegangen waren. In der zweiten Standortbestimmung baten wir alle Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer des Projekts, sich ein zweites Mal hinsichtlich der 27 Indikatoren des PEPs zu beurteilen. Dabei sollten sie jeweils prüfen, ob sich ihre Verortung im Vergleich zur ersten Standortbestimmung verändert hat. Zur Orientierung war die erste Standortbestimmung der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen auch im überarbeiteten PEP vermerkt. Jeder erhielt sein persönliches PEP-Exemplar. Hat sich die Verortung im Vergleich zur ersten Standortbestimmung verändert, waren die Pädagoginnen und Pädagogen gebeten anzugeben, woran „andere dies erkennen würden". Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen im Mittel für elf von 27 Indikatoren eine im Vergleich zur ersten Standortbestimmung veränderte Verortung vorgenommen haben (Standardabweichung = 5,8; Minimum = 3; Maximum = 21). Wie sich diese auf die einzelnen Indikatoren verteilen, kann Abbildung 5 entnommen werden.

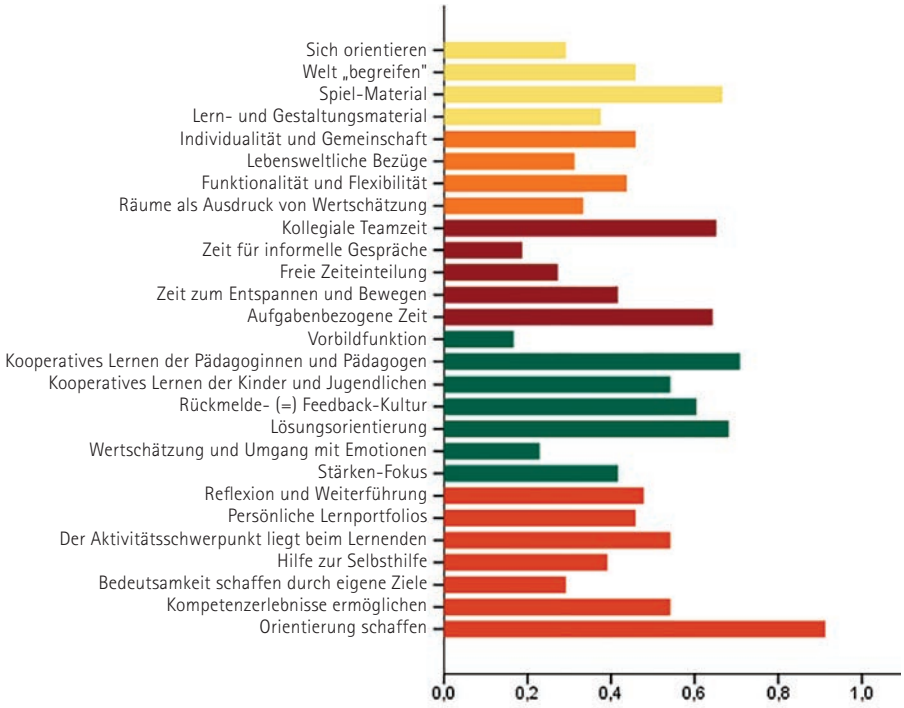

Abbildung 5:

Mittlere Veränderungen von erster zu zweiter Standortbestimmung (n = 24). Ein Zuwachs von eins entspricht dabei einem mittleren Zuwachs um einen Skalenpunkt auf der achtstufigen Skala von 1 = stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar bis 8 = ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert.

Abbildung 5 zeigt darüber hinaus, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen im Mittel in allen Indikatoren höher bewertet haben als in der ersten Standortbestimmung (mittlerer Zuwachs = 0,4; Standardabweichung = 0,18). Das heißt zum einen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in der Zeit von der ersten bis zur zweiten Standortbestimmung zunehmend mehr Ideen und Anregungen aus dem PEP in ihr alltägliches pädagogisches Handeln integriert haben und zum anderen, dass selbst in einer kleinen Stichprobe von nur 24 Pädagoginnen und Pädagogen alle Indikatoren gleichermaßen zu einem veränderten Handeln inspirieren. Dieses Ergebnis stellt noch einmal die Bedeutsamkeit aller 27 Indikatoren für den pädagogischen Alltag in Kindegarten, Hort und Schule heraus. Es zeigt weiterhin: Entwicklungsschritte sind in allen Kategorien möglich, keiner der Indikatoren ist zu anspruchsvoll in der praktischen Umsetzung, so dass hier keine Fortschritte verzeichnet würden und keiner der Indikatoren ist so trivial, dass er bereits vollständig in den Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer integriert wäre.

Im Mittel erzielten die Indikatoren **Orientierung schaffen, Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen, Lösungsorientierung, Spiel-Material und Kollegiale Teamzeit** besonders große Zuwächse. Betrachtet man die Kommentare der Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer erfährt man, worauf diese Entwicklungen zurückzuführen sind. Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator **Orientierung schaffen**: „ich erstelle Monatspläne", „gezieltere Dokumentation in Form von Fotos und Videos", „in Quasselrunden werden Wochenaktivitäten und Ausblicke auf die nächsten Tage besprochen", „Lernziele jetzt mit Terminangabe". Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator **Lösungsorientierung**: „gebe Impulse zu möglichen Lösungswegen", „helfe nicht gleich", „fordere auf, andere Schüler zu fragen und Lexika zu benutzen", „versuche immer mehr meine Hinweise und Gedanken als Fragen zu formulieren". Diese Kommentare zeigen, dass Pädagoginnen und Pädagogen auf unterschiedliche Weisen Orientierung und Lösungsorientierung für die Kinder und Jugendlichen herstellen und dass diese Indikatoren leicht umgesetzt werden können.

Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator **Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen und Kollegiale Teamzeit**: „im Team wurde Zeit für Arbeitstreffen und Reflexion geschaffen", „regelmäßigere Teamsitzungen", „mehr Struktur in Dienstberatungen (z. B. Zeitwächter)", „Fallbesprechungen wurden eingeführt" „spreche mich mehr mit Kollegen ab" „Team Fokus Kind trifft sich regelmäßig und spricht sich ab". Die beiden Indikatoren **Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen** und **Kollegiale Teamzeit** waren zum Zeitpunkt der ersten Standortbestimmung besonders gering in den Alltag integrierte Indikatoren des PEPs und inspirierten viele Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen, sich diesen Indikatoren besonders zu widmen. Dies wurde umgesetzt, wenn auch in einzelnen Einrichtungen die bessere Vernetzung bisher nur bezogen auf die Fokus-Kind-Teams zu funktionieren scheint. Folgendes kommentierten die Pädagoginnen und Pädagogen bei Standortveränderungen im Indikator **Spiel–Material**: „es gibt mehr Spielmaterial", „Möglichkeiten des Spiels mit in den Unterricht eingebaut", „neue Pausenspielgeräte". Der Indikator **Spiel–Material** hat einen enormen Zuwachs erfahren, da im Rahmen des Projekts „Fokus Kind" auch Gelder für Spiele bereitgestellt werden konnten.

Zweite Rasteranalyse

Nun stellte sich die Frage danach, in welchem Rahmen diese persönlichen Entwicklungsschritte erzielt wurden, auf welches Motiv sie zurückzuführen sind? Standen die persönlichen Entwicklungsschritte im Zusammenhang mit dem Entwicklungsvorhaben der Einrichtung oder waren sie völlig losgelöst davon, d. h. haben die Pädagoginnen und Pädagogen individuelle Ziele verfolgt? Das haben wir im Rahmen der zweiten Rasteranalyse erfragt. Zur Erläuterung wurde den Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern folgende Grafik angeboten (Abbildung 6):

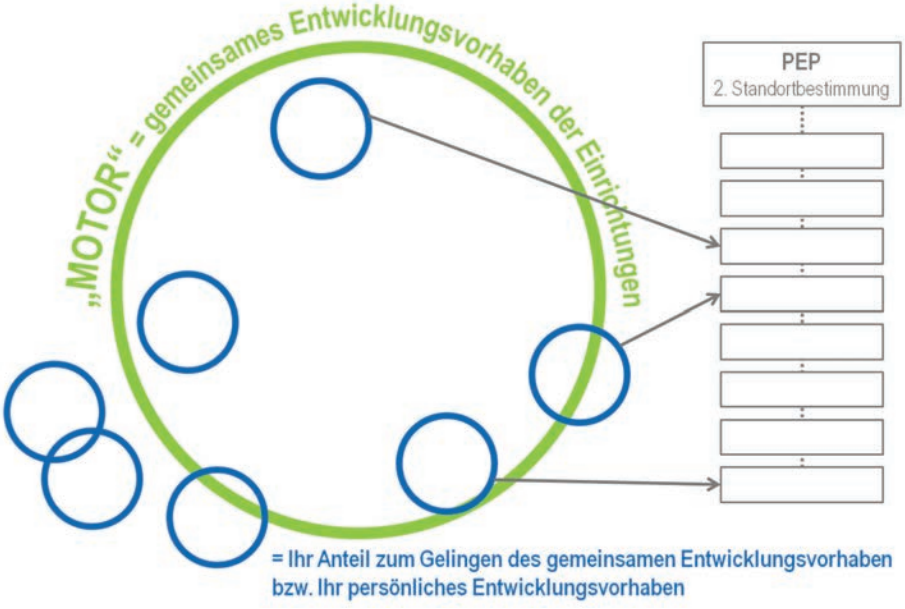

Abbildung 6:
Der grüne Kreis symbolisiert das gemeinsame Entwicklungsvorhaben der Einrichtung. Die kleinen blauen Kreise stellen die individuellen Anteile bzw. persönlichen Entwicklungsvorhaben der Pädagoginnen und Pädagogen dar.

Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten ihre Entwicklungsschritte mit den 27 Indikatoren des PEPs in Beziehung setzen und dabei prüfen, in welchem Rahmen die Fortschritte zustande kamen: im Rahmen des gemeinsamen Entwicklungsvorhabens der Einrichtung, im Rahmen eines persönlichen Entwicklungsvorhabens oder teils/teils. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 6. Es wird sichtbar, dass das PEP sowohl Fortschritte beim Verfolgen individueller Ziele sichtbar machen kann, als auch Fortschritte, die im Rahmen eines gemeinsamen Entwicklungsvorhabens der Einrichtung erreicht wurden.

		Einrichtungsziel	teils/teils	individuelles Ziel
Auseinander-setzung	Orientierung schaffen	4 von 24	4 von 24	2 von 24
	Kompetenzerlebnisse ermöglichen	7	0	0
	Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele	3	2	0
	Hilfe zur Selbsthilfe	1	3	2
	Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden	4	3	1
	Persönliche Lernportfolios	2	3	2
	Reflexion und Weiterführung	5	4	1
Interaktion	Stärken-Fokus	6 von 24	1 von 24	0 von 24
	Wertschätzung und Umgang mit Emotionen	2	0	1
	Lösungsorientierung	4	3	3
	Rückmelde- (=) Feedback-Kultur	4	0	3
	Kooperatives Lernen der Kinder und Jugendlichen	7	3	0
	Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen	8	1	0
	Vorbildfunktion	1	1	0
Zeit	Aufgabenbezogene Zeit	6 von 24	4 von 24	1 von 24
	Zeit zum Entspannen und Bewegen	4	1	0
	Freie Zeiteinteilung	4	1	0
	Zeit für informelle Gespräche	1	1	0
	Kollegiale Teamzeit	5	4	2
Raum	Räume als Ausdruck von Wertschätzung	0 von 24	3 von 24	3 von 24
	Funktionalität und Flexibilität	2	1	3
	Lebensweltliche Bezüge	2	3	1
	Individualität und Gemeinschaft	3	4	0
Material	Lern- und Gestaltungsmaterial	4 von 24	0 von 24	1 von 24
	Spiel-Material	7	1	0
	Welt „begreifen"	1	3	1
	Sich orientieren	2	1	0

Tabelle 6:
Absolute Häufigkeiten (x von 24 Teilnehmern) der Nennungen, worauf die veränderte Verortung zurückzuführen ist, getrennt für die einzelnen Indikatoren.

Die häufigsten individuellen Ziele waren in folgenden Indikatoren zu verzeichnen: **Lösungsorientierung, Rückmelde- (=) Feedback-Kultur, Räume als Ausdruck von Wertschätzung und Funktionalität und Flexibilität**. Da im Rahmen der Begleitung der Projekteinrichtungen eigentlich nur die Einrichtungsziele schriftlich fixiert und von den SBI-Begleittandems in regelmäßigen Teamtreffen analysiert wurden, hat uns die hohe Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern überrascht, die mit Erfolg auch individuelle Ziele verfolgt haben. Um die Eigeninitiative der Pädagoginnen und Pädagogen beim Verfolgen individueller Ziele noch besser zu unterstützen, bieten wir dafür im Methodenkoffer separate Selbstcoachinginstrumente an (siehe Kapitel 5).

Dritte Standortbestimmung

Ein halbes Jahr nach der zweiten Standortbestimmung wurde die dritte Standortbestimmung vorgenommen. Erneut sollten alle an Phase B teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen ihr aktuelles pädagogisches Handeln auf der achtstufigen Skala des PEPs einschätzen. Abbildung 7 zeigt die mittleren Veränderungen von der ersten zur dritten Standortbestimmung. Die Auswertung der Daten zeigt, dass eine einzelne Pädagogin oder ein einzelner Pädagoge im Mittel für 16 von 27 Indikatoren eine im Vergleich zur ersten Standortbestimmung veränderte Verortung vorgenommen hat (mittlerer Zuwachs = 0,8; Standardabweichung = 0,18). Vergleicht man diese Zahlen mit den Zuwächsen der zweiten Standortbestimmung zeigt sich ein anhaltend positiver Trend (zweite Standortbestimmung: veränderte Verortung = im Mittel elf von 27; mittlerer Zuwachs = 0,4; Standardabweichung = 0,18). Die stärksten Zuwächse zeigen sich in folgenden fünf Indikatoren: **Aufgabenbezogene Zeit, Rückmelde- (=) Feedback-Kultur, Orientierung schaffen, Persönliche Lernportfolios und Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen**. Insbesondere der Indikator **Kooperatives Lernen der Pädagoginnen und Pädagogen** war für die beteiligten Kindergärten, den Hort und die Schulen immer wieder ein wichtiges Thema sowohl während der Vernetzungstreffen als auch im Rahmen der Teamtreffen mit den SBI-Begleittandems. Die geringsten Zuwächse wurden in folgenden drei Indikatoren erreicht: **Vorbildfunktion, Funktionalität und Flexibilität, Lern- und Gestaltungsmaterial**. Der Indikator **Vorbildfunktion** bezieht sich stärker auf eine innere Haltung und weniger auf sichtbares Verhalten, so dass Veränderungen hier vermutlich weniger gut erkannt werden. Um in den Indikatoren **Funktionalität und Flexibilität sowie Lern- und Gestaltungsmaterial** höhere Werte zu erzielen, bedarf es räumlicher oder materieller Umgestaltungsmöglichkeiten, die kostenintensiver und aufwendiger sind als die Umsetzung anderer Indikatoren.

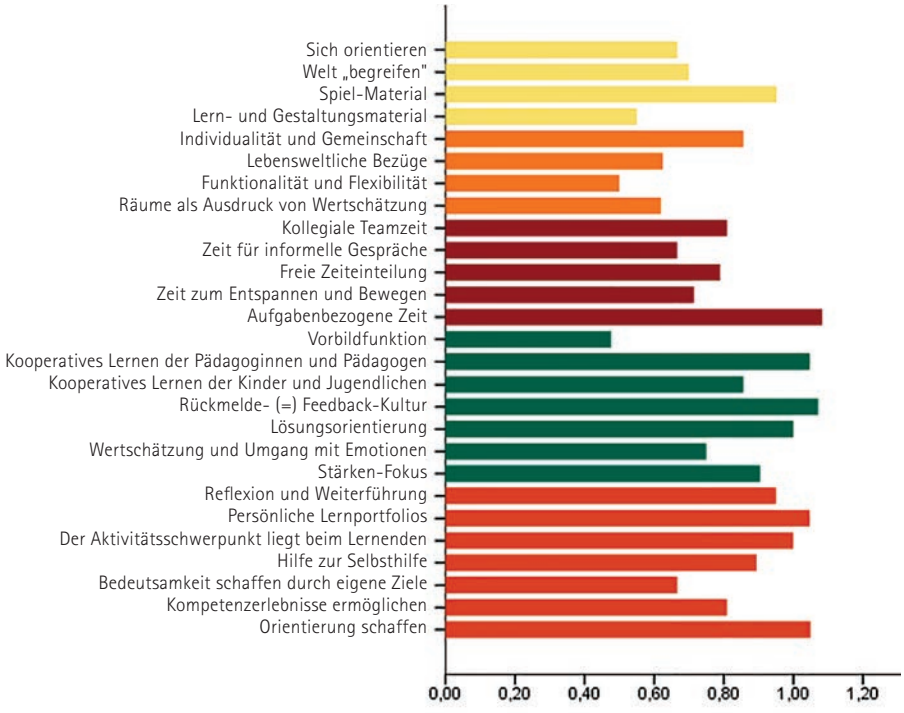

Abbildung 7:

Mittlere Veränderungen von erster zu dritter Standortbestimmung (n = 24). Ein Zuwachs von eins entspricht dabei einem mittleren Zuwachs um einen Skalenpunkt auf der achtstufigen Skala von 1 = stellt in meinem Alltag eher die Ausnahme dar bis 8 = ist in mein alltägliches pädagogisches Handeln fest integriert.

Die vorliegenden Auswertungen zeigen, dass Entwicklungsprozesse nicht immer mit einer großen Umgestaltung oder einer völligen Neuorientierung einhergehen müssen. Die Kommentare der Pädagoginnen und Pädagogen weisen darauf hin, dass es oftmals „nur" Kleinigkeiten sind, die ohne großen Aufwand im Alltag umgesetzt werden können und doch zu einem verbesserten Lernen bedeutsam beitragen. Entscheidend war, dass den Pädagoginnen und Pädagogen beim Arbeiten mit dem PEP diese Kleinigkeiten als Faktoren für gelingendes Lernen bewusst gemacht wurden. Als ein Beispiel lässt sich hier der Indikator **Orientierung schaffen** anführen. Den Pädagoginnen und Pädagogen sind die Lernziele und Arbeitspläne klar, was fehlte war, Transparenz herzustellen, so dass auch die Kinder und Jugendlichen Einblick in die Planung erhalten. Dies erfolgt z. B. im Kindergarten im Rahmen der morgendlichen Gesprächskreise, in denen die anstehenden Aktivitäten des Tages oder der Woche bekannt gegeben werden. In der Schule werden zur besseren Orientierung der Schülerinnen und Schüler Lernziele mit Terminen versehen oder Wochenpläne ausgehängt.

3.2 Rückmeldungen zum Pädagogischen Entwicklungsprofil

Erste Rasteranalyse

Während die Pädagoginnen und Pädagogen die erste Standortbestimmung im PEP vornahmen, wurden sie gleichzeitig aufgefordert, zahlreiche offene wie auch geschlossene Fragen über das PEP zu beantworten (= erste Rasteranalyse). Die Fragen dienten der Verbesserung und Weiterentwicklung des PEPs hinsichtlich folgender Bereiche:

- Verständlichkeit der Sprache
- Verständlichkeit der Inhalte (wie theoretische und praktische Konzepte; dargestellt in den Erläuterungen sowie aufgeführten Beispielen)
- Aufbau und Form des PEPs
- Länge des PEPs
- Graphische Anschaulichkeit
- Verständlichkeit und Vollständigkeit des Glossars

Die beurteilenden Pädagoginnen und Pädagogen arbeiteten sich dabei durch jedes einzelne Element des PEPs: Links fanden sie als Vorlage die betreffende Seite aus dem PEP, rechts davon zugehörige Fragen. Die Befragung schloss mit einer allgemeinen Beurteilung des gesamten Instruments ab; dabei wurde nicht nur die Tauglichkeit und Praktikabilität, sondern auch die Relevanz des PEPs bzw. seiner Themen und Anregungen bewertet. Die Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge wurden in die jetzt vorliegende Version des PEPs übernommen, zum einen, wenn die entsprechenden Anmerkungen von mehreren Teilnehmern gemacht wurden (wie z. B. die Eindeutschung des Indikators Time on Task in Aufgabenbezogene Zeit) und zum anderen, wenn uns die Anmerkung wichtig und plausibel erschien. Die offenen Rückmeldungen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Kategorien und Indikatoren als bedeutsam bestätigt
- wissenschaftliche Grundlage deutlich erkennbar
- Aufbau und Layout sehr ansprechend
- eignet sich zum Entdecken von Stärken und Bestimmen von Perspektiven
- regt zum Experimentieren an
- zu umfangreich
- einzelne Begriffe klären und abstimmen (z. B. Test, Prüfung)
- mehr einrichtungsbezogene Beispiele

Im Rahmen dieser ersten Befragung wurden die Teilnehmer auch aufgefordert zu bewerten, ob die Umsetzung der einzelnen Indikatoren im pädagogischen Alltag aus ihrer Sicht einen eher negativen oder positiven Effekt auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen hätte. Die Antwortskala reichte von 1 = maximal negativer Effekt, 2 = negativer Effekt, 3 = kein Effekt, 4 = positiver Effekt bis 5 = maximal positiver Effekt. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 8. Die Mittelwerte für alle Indikatoren befinden sich zwischen 4 (= positiver Effekt) und 5 (= maximal positiver Effekt). Dieses klare Ergebnis macht deutlich, dass Praktikerinnen und Praktiker aus Kindergarten, Hort und Schule alle Indikatoren in nahezu gleicher Weise als bedeutsam einschätzen.

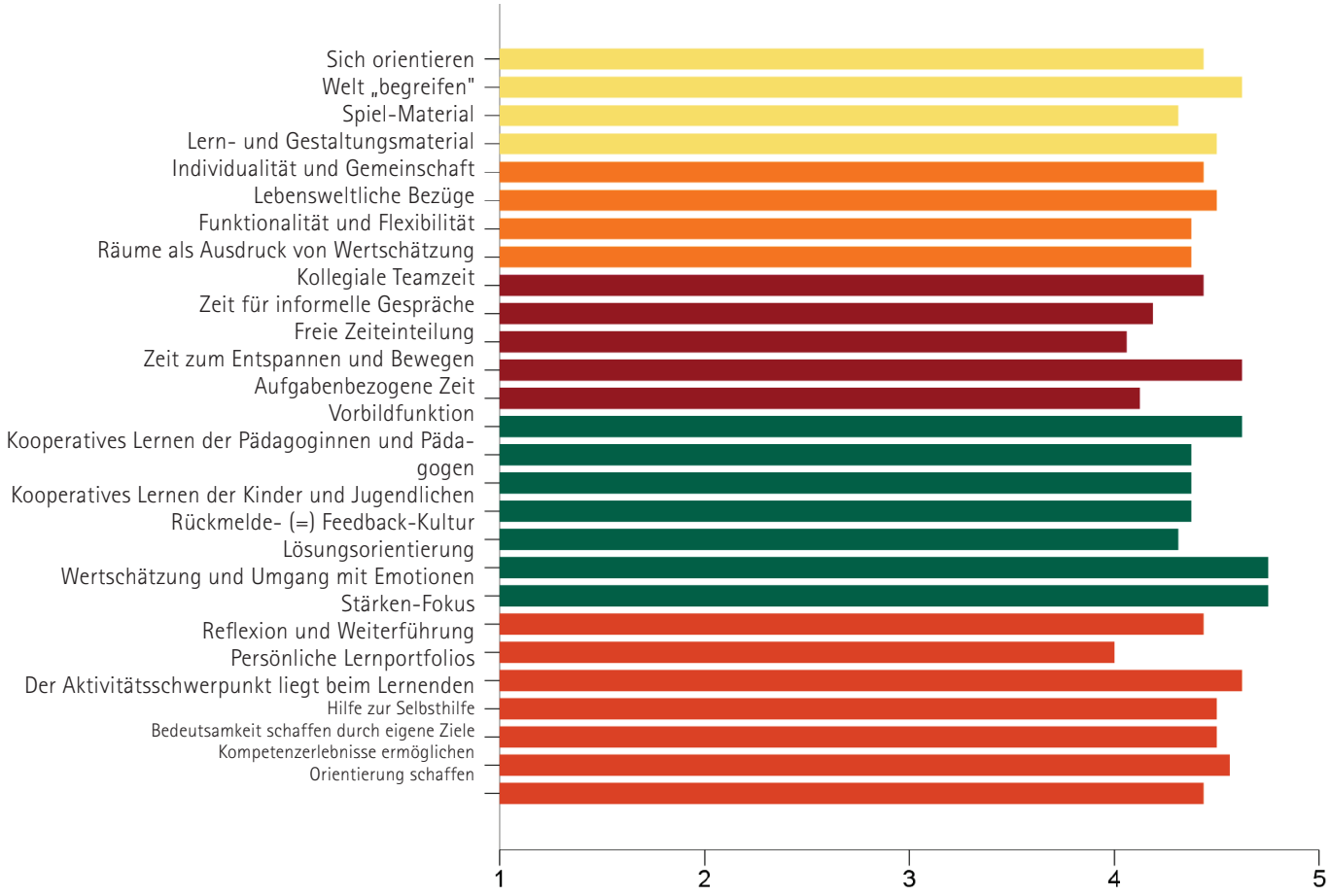

Abbildung 8:

Mittlere Antworten auf die Frage:
„Für wie bedeutsam halten Sie persönlich die einzelnen Indikatoren im Hinblick auf gelingendes Lernen?" Die Antwortskala reichte von 1 = maximal negativer Effekt, 2 = negativer Effekt, 3 = kein Effekt, 4 = positiver Effekt bis 5 = maximal positiver Effekt (n = 24).

4 Die Arbeit an den Projekteinrichtungen

Anknüpfend an die erste empirische Phase des Projektes „Fokus Kind" wurde im Zeitraum von Januar 2011 bis Dezember 2012 die Projektphase B an zwei Kindergärten, einer Grundschule mit ihrem Hort, zwei Mittelschulen und einem Gymnasium in Sachsen durchgeführt. Das Gymnasium war die einzige Einrichtung, die sich ohne Ergebnisse aus Phase A an Phase B beteiligte.
26 Pädagoginnen und Pädagogen widmeten sich der besonderen Projektarbeit in Phase B in enger Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern von SBI und ZNL. Im Mittelpunkt stand dabei die Entwicklung des Pädagogischen Entwicklungsprofils, eines Instruments zur Analyse des Bildungstages in pädagogischen Einrichtungen und der Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit. Die Entwicklung des Pädagogischen Entwicklungsprofils basierte auf den aus Phase A gewonnenen Ergebnissen und auf lerntheoretischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zum Lernen.
Für das professionelle Begleiten der Projekteinrichtungen in Phase B von „Fokus Kind" wurde ein Coaching-Konzept entworfen. Die Einrichtungen sollten in ihren Entwicklungsvorhaben unterstützt werden. Die Unterstützung bezog sich dabei weniger auf fachliche bzw. inhaltliche Aspekte als vielmehr auf die Begleitung des Veränderungsprozesses im Hinblick auf gelingende Bildungstage. Die Grundlagen für die Prozessbegleitung stammten aus der Humanistischen Psychologie, der Humanistischen Pädagogik, der Systemtheorie und dem radikalen Konstruktivismus (Kieler Supervisionsmodell KSM). Das Coaching-Konzept strukturierte das Vorgehen und die Arbeit aller am Projekt Beteiligten.
Die Projektleitung am SBI trug die Endverantwortung für die Prozessbegleitung der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen und war außerdem verantwortlich für eine regelmäßige Kommunikation zur Projektleitung am ZNL. Die SBI-Begleittandems wurden zur Begleitung und Unterstützung der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen von einer pädagogischen Supervisorin, die zum Projektteam des SBIs gehörte, ausgebildet. Die Ausbildungstreffen waren in drei Teile gegliedert:

- theoretischer Input zu pädagogischen Supervisions-Methoden und Varianten von Methoden zu einer Problematik
- Probehandeln/Selbsterfahrung der Methoden
- Reflexion und Auswertung der Methoden

Dabei erlangten die SBI-Begleittandems folgende Schlüsselkompetenzen:

- Moderationsfähigkeit für die Arbeit mit den Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen mit dem Ziel, diese zu befähigen, ihre Entwicklungsprozesse eigenständig zu steuern
- Beratung der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen bezüglich der drei Standortbestimmungen, welche den Mitgliedern der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen dazu diente, sowohl individuelle als auch einrichtungsbezogene Entwicklungsziele zu formulieren
- das Erlangen einer professionellen Distanz, eines geschärften Blicks für persönliche und systemische Entwicklungen sowie einer Grundhaltung, die geprägt war von Authentizität, Wertschätzung und zugewandter Ausstrahlung, welche eine konstruktive Fehlerkultur ermöglichte

Präsentation der „Wir-Tische" beim ersten Vernetzungstreffen

4.1 Projektverlauf an den Projekteinrichtungen

Zwischen den Fokus-Kind Teams der Einrichtungen und den SBI-Begleittandems fanden ca. acht Teamtreffen in den entsprechenden Projekteinrichtungen statt. Für jede der sechs zu begleitenden Einrichtungen stand ein festes SBI-Begleittandem zur Verfügung, welches sich aus jeweils zwei SBI-Mitarbeiterinnen bzw. -Mitarbeitern zusammensetzte. Neben diesem kontinuierlichen Begleitprozess wurden die Lehrerinnen und Lehrer der Projektschulen u. a. auch durch Anrechnungsstunden sowie die Träger von Hort und beider Kindergärten durch monetäre Anrechnungsäquivalente unterstützt. Allen Projekteinrichtungen standen darüber hinaus finanzielle Zuwendungen zur Anschaffung projektbezogener Sachmittel sowie zur Durchführung projektbezogener Fortbildungen in ihrem Entwicklungsprozess innerhalb der Projektphase B zur Verfügung.

Die Teamtreffen zwischen SBI-Begleittandem und Fokus-Kind-Team der Einrichtung waren zu Projektbeginn in allen Projekteinrichtungen von einer gemeinsamen Struktur geprägt. Im ersten Treffen standen das gegenseitige Kennenlernen und die konkreten Erwartungen und Befürchtungen der pädagogischen Fachkräfte im Vordergrund. Zudem wurden Kommunikationswege vereinbart und Verantwortlichkeiten festgelegt, um den Transfer zu den Einrichtungsleitungen bzw. zum Gesamtkollegium der Einrichtung zu gewährleisten. Ausgehend von den formulierten Erwartungen und Wünschen der Fokus-Kind Teammitglieder konnten in den nächsten Teamtreffen erste Gedanken und Vorschläge zur Weiterentwicklung des pädagogischen Alltags der jeweiligen Einrichtung wahrgenommen werden. Aufgabe war es nun, diese Gedanken mit dem Gesamtteam der Einrichtung und unter Einbezug der Einrichtungsleitungen zu reflektieren und zu diskutieren, gemeinsam Notwendigkeiten und Bedarfe auszumachen und somit erste Schritte auf dem Weg zu einer einrichtungsbezogenen Projektkonzeption anzubahnen. Die unterschiedlichen Zielsetzungen und Umsetzungsmaßnahmen der Einrichtungen machten im weiteren Projektverlauf eine individuelle Projektbegleitung durch die SBI-Begleittandems notwendig. Gemeinsame Ankerpunkte in der Arbeit mit den Projekteinrichtungen bildeten die Vor- und Nachbereitungen von drei Vernetzungstreffen im Verlauf der Projektphase B „Fokus Kind".

Erstes Vernetzungstreffen

Das erste Vernetzungstreffen fand zu Beginn der Phase B in Waldheim statt und stand vor allem unter dem Motto „Sich bekannt machen". Das bedeutete zum einen, dass sich die einzelnen Projekteinrichtungen in einer Präsentation in Form gestalteter „Wir-Tische" einander vorstellten, zum anderen, dass das Konzept für Projektphase B „Fokus Kind" den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erläutert wurde. Ein erster Zugang zu den fünf Kategorien des PEPs wurde gelegt und es fand eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen fünf Kategorien statt.

Zweites Vernetzungstreffen

Das zweite Vernetzungstreffen war in die Mitte der Projektphase B eingebettet und fand in Klaffenbach statt. Unter dem Motto „Wir denken über den Rahmen hinaus" wurden Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess der einzelnen Projekteinrichtungen als besondere Herausforderung bearbeitet. Der Vortrag „Kreativer Umgang mit Rahmenbedingungen" führte in diese Problematik ein. Weiterhin wurden erste Erfolgsgeschichten zwischen den Mitgliedern der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen ausgetauscht und ihnen die neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema Gelingendes Lernen durch Selbstregulation in einem Vortrag von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ZNL vorgestellt. Hierzu ein kurzer Auszug: Im Unterschied zum Gehirn eines Erwachsenen ist das kindliche Gehirn noch nicht völlig ausgereift. Alle ablaufenden Lernprozesse sind somit nicht nur Abspeicherungsprozesse sondern auch

Strukturierungsprozesse. Verschiedene Studien weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von selbstregulatorischen und metakognitiven Strategien hin. Hierzu gehören das eigenständige Setzen von Lernzielen, eine selbstständige Wahl und Regulation von Lernstrategien und die Eigenkontrolle des Lernfortschritts. Mangelnde metakognitive Strategien sind ein wesentlicher Grund für schlechte Lernleistungen. Auch die Neurowissenschaften betonen zunehmend die Rolle selbstregulatorischer Fähigkeiten oder, neurowissenschaftlich ausgedrückt, exekutiver Funktionen für Lernerfolg. Exekutive Funktionen sind im präfrontalen Kortex, einem vorderen Hirnareal, lokalisiert und beruhen auf dem Zusammenspiel dreier Mechanismen: Damit ein Mensch sich selbst erfolgreich steuern kann, muss er (1) automatische Reaktionen hemmen, (2) Informationen im Arbeitsgedächtnis präsent halten und (3) geistig flexibel sein. Diese drei Teilaspekte steuern als eine Einheit das bewusste Handeln, d. h. das „Sich-im-Griff-Haben".

Die Einrichtungen präsentieren ihre Erfolgsgeschichten beim zweiten Vernetzungstreffen

Drittes Vernetzungstreffen

Das dritte Vernetzungstreffen fand am Ende der Projektphase B „Fokus Kind" unter dem Motto „Wege entstehen beim Gehen und Häuser beim Bauen" in Dresden statt. Das Bild von Bausteinen, die zu einem Ganzen führen, ist aufgegriffen worden, um den Gewinn der Projektarbeit in Phase B im Einzelnen zu verdeutlichen und den Abschluss des Projektes mit den Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen vorzubereiten. Darüber hinaus stellten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZNL neueste neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Gelingendes Lernen durch sinnliche Erfahrungen und handelnde Auseinandersetzung den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem Vortrag vor. Auch hierzu ein Auszug: Der Mensch denkt nicht abstrakt. Zahlreiche neurowissenschaftliche Studien zur sogenannten Embodiment-Theorie zeigen, dass all unsere gedankliche Aktivität auf am eigenen Leib erlebte Erfahrungen zurückgeht oder wie John Locke sagt „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war". Was wir sehen, hören und fühlen, hinterlässt dauerhafte Gedächtnisspuren im Gehirn, sie machen die Bedeutung eines Begriffs erst aus. Aus der Embodiment-Theorie leitet sich ganz konkret die Forderung ab, dass Kinder und Jugendliche dann am besten lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, sich aktiv und mit allen Sinnen mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen – auch wenn es sich um „abstrakte Konstrukte" handelt.

Bilder vom dritten Vernetzungstreffen

Bilder von der Abschlussveranstaltung

Alle Vernetzungstreffen waren ein Forum für Rückmeldungen zur Arbeit mit dem PEP, dienten der Vertiefung einzelner Themen, Fragestellungen und Indikatoren, waren Bühne, um sowohl Erfolge sichtbar zu machen als auch Baustellen zu bearbeiten, und gaben Raum und Zeit, nächste Schritte zu konkretisieren.
Die Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen vernetzten sich über ihre Einrichtungsgrenzen hinaus und erlebten einen Gewinn an Erfahrungsaustausch und Inspiration.

Abschluss des Projektes

Die Abschlussveranstaltung des Projektes „Fokus Kind" fand mit allen Beteiligten am 11. März 2013 in Dresden statt. Viele Gäste - auch aus anderen Bundesländern - waren gekommen, um die Ergebnisse des Projektes zu sehen und zu hören und Anteil an dem gelaufenen Prozess zu nehmen.
In ihrer Eröffnungsrede würdigte Frau Staatsministerin Brunhild Kurth die Bedeutung des Projektes im Kontext der Entwicklung der Qualität pädagogischer Arbeit an sächsischen Bildungseinrichtungen. Zwei Fachvorträge zu den beiden Phasen des Projektes, individuelle Einrichtungsbeiträge in Form eines anschaulichen Marktplatzes sowie einer fantasievollen Bühnendarstellung, ein Projektfilm und ein musikalischer Ausklang bildeten ein buntes Programm der Feierlichkeit. Jede Projekteinrichtung gestaltete einen Marktplatzstand mit ihren individuellen Schwerpunkten z. B. mit einem Bildermobile, Fotopräsentationen oder einer anschaulichen Lichtwerkstatt. Auch in den Pausen waren ein Schauen, Probieren und reger kommunikativer Austausch zu beobachten.
Die Gespräche zwischen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, Mitgliedern der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen sowie Vertretern von SMK, SBA und Landesinstituten wurden als große Bereicherung von allen wahrgenommen.
Höhepunkt der Abschlussveranstaltung war die Vorstellung des Projektproduktes: Das im Friedrich-Verlag veröffentlichte Buch „Fokus Kind – Impulse für gelingendes Lernen" wurde feierlich präsentiert und nach ausführlicher Vorstellung und Erklärung ein Exemplar an jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer übergeben.

Übergabe des Buches an Frau Staatsministerin Brunhild Kurth

4.2 Ergebnisse der Projekteinrichtungen

Kindervilla „Pusteblume" Lößnitz und Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse" Bad Schlema

Lage und Besonderheiten der Kindervilla „Pusteblume"

Die Kindervilla „Pusteblume" befindet sich in der kleinen Bergstadt Lößnitz im Westerzgebirge. Rund um die denkmalgeschützte sanierte Villa gibt es ein 7000 Quadratmeter großes Außengelände, was terrassenförmig und parkähnlich angelegt ist und vielfältige Aktivitäts- und Spielbereiche bietet. Die pädagogisch gut durchdachte Gestaltung des Außenbereiches wurde im 2. Sächsischen Kinder-Garten-Wettbewerb 2011 mit einem der drei Landessiegerpreise gewürdigt.

Blick in das Außengelände der Kindervilla „Pusteblume"

Träger der „Pusteblume“ ist der Verein "mit Kind" – Familieninitiative Lößnitz e.V. Dieser wurde 1994 von Eltern mit dem Ziel gegründet, den von der Schließung bedrohten Kindergarten Siedlerweg zu übernehmen. Dass dies erfolgreich war, belegen die fortdauernd hohen Anmeldezahlen.
Die „Pusteblume“ bietet Platz für ca. 83 Kinder im Alter von einem Jahr bis zum Schuleintritt. Diese werden neben der Einrichtungsleiterin von 13 Erzieherinnen und einem Erzieher betreut. Es gibt eine Helferin im Freiwilligen Sozialen Jahr und fünf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im hauswirtschaftlichen und technischen Bereich.
Angegliedert ist der Waldkindergarten „Lößnitzer Waldstrolche“, der aus einer Ganztageswaldgruppe besteht und zusätzlich Platz für ca. 20 Kinder bietet.
Das Team der Kindervilla „Pusteblume“ hat am Modellprojekt „Konsultationseinrichtung – ein Unterstützungssystem für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen“ teilgenommen. Dadurch kamen und kommen zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen zu Konsultationen zu den Themen „Waldkindergarten – ein Bildungsraum ohne Türen und Wände“ und "Von der Wiese bis zum Baumhaus – Bildungsräume im Grünen“ in die Einrichtung.

Der Einrichtungstisch der „Kneipp-Knirpse“ beim ersten Vernetzungstreffen

Lage und Besonderheiten der Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse“

Die Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse“ liegt im kleinen Kurort Bad Schlema, nur ca. acht Kilometer von der Kindervilla „Pusteblume“ entfernt. Die komplett sanierte alte Villa umgibt ein großer Garten und der angrenzende Wald bietet zusätzlich zahlreiche Betätigungsmöglichkeiten in der Natur. Die Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse“ befindet sich in kommunaler Trägerschaft mit der Gemeinde Bad Schlema als Träger. Derzeit werden bei den „Kneipp-Knirpsen“ ca. 100 Kinder in vier altersgemischten Kindergarten- und zwei Kinderkrippengruppen betreut. Die Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse“ ist eine vom Kneipp-Bund e.V. anerkannte Kindertagesstätte. Die Lehren des Namensgebers Sebastian Kneipp bilden neben dem Sächsischen Bildungsplan Grundlage der täglichen pädagogischen Arbeit.

Motivation zur Teilnahme an Phase B von „Fokus Kind“

Sowohl die „Pusteblume“ als auch die „Kneipp-Knirpse“ beteiligten sich an Phase A des Projektes „Fokus Kind“. Die Untersuchungsergebnisse aus Phase A bestätigten, dass in beiden Einrichtungen die Bedürfnisse der Kinder im Alltag in hohem Maße berücksichtigt werden und die Erzieherinnen und Erzieher die Mädchen und Jungen bestmöglich beim Erreichen von Bildungs- und Entwicklungszielen unterstützen. Die Kinder fühlen sich entsprechend autonom, kompetent und sozial eingebunden. Im Bereich der sozialen Eingebundenheit ließen sich aber geschlechterspezifische Unterschiede feststellen, demnach sich die Jungen im Vergleich zu den Mädchen als weniger sozial eingebunden wahrnehmen. Die physiologischen Messungen für Herzraten und Bewegungsaktivität als Indikator für emotionale Beteiligung wiesen am Vormittag eine höhere Beteiligung auf als am Nachmittag. Zudem ergab die Auswertung der Fragebögen der Erzieherinnen und Erzieher eine Unzufriedenheit im Bereich der Kollegialen Teamzeit verbunden mit dem Wunsch nach festen Zeitfenstern für fachlichen und persönlichen Austausch.

Etablierung von „Fokus Kind“ an den Einrichtungen

Beide Kindertageseinrichtungen bewarben sich in Abstimmung mit den jeweiligen Einrichtungsträgern im Frühjahr 2011 erfolgreich um die Teilnahme an Phase B des Projektes. Aufgrund der örtlichen Nähe zueinander war beabsichtigt, dass beide Kindertageseinrichtungen als Kitaverbund an Projektphase B teilnehmen. Die Kooperation sah unter anderem vor, gemeinsame Teamtreffen abzuhalten, um voneinander und miteinander zu lernen. Das Fokus-Kind-Team der „Kneipp-Knirpse“ wurde aus drei Erzieherinnen, das der „Pusteblume“ aus vier Erzieherinnen gebildet.

Entwicklungsprozess der Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse"

Während der ersten Teamtreffen und der Diskussionsrunden im Gesamtteam der Einrichtung stellte sich u. a. heraus, dass das Thema Sprachauffälligkeiten den pädagogischen Alltag der Erzieherinnen in zunehmendem Maß beeinflusst. Da eine gesunde Sprachentwicklung der Kinder sowohl die Interaktion als auch die Auseinandersetzung im Lernprozess unterstützt, wurde die **Förderung der Sprache** als ein Schwerpunkt in die projektbezogene Einrichtungskonzeption aufgenommen. Dass die optimale Sprachförderung der Kinder die enge Zusammenarbeit mit den Eltern erfordert bzw. der Einbezug anderer Bildungspartner angeraten ist, wurde in die weiteren Überlegungen mit einbezogen. In Abstimmung mit der Einrichtungsleiterin und dem Gesamtteam wurde ein von einer Logopädin geleiteter thematischer Elternabend zur Sprachentwicklung organisiert und durchgeführt. Außerdem äußerten die pädagogischen Fachkräfte den Wunsch nach einer fachlichen Fortbildung zur Sprachförderung, was mit der Veranstaltung „Sprache spielen – das Ideenseminar" umgesetzt wurde. Angeregt u. a. durch das Ideenseminar entschied sich das Fokus-Kind-Team der Einrichtung unter Einbeziehung des Gesamtteams der „Kneipp-Knirpse" zur Anschaffung von verschiedenen Medien und Materialien zur Sprachförderung. Erworben wurde beispielsweise eine „Schnatterkiste", die neben theoretischen Ausführungen zahlreiche Spiel- und Übungsideen zur Förderung der sprachlichen Entwicklung enthält.

Neben dem Ziel und den Umsetzungsmaßnahmen zur Sprachförderung nahm das Thema **Raum** einen wichtigen Stellenwert bei den Teamtreffen mit dem Fokus-Kind-Team der Einrichtung ein. Deutlich wurde bei Zusammenkünften die Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Raumsituation bei den „Kneipp-Knirpsen" und dem Fehlen eines Raumes zum Experimentieren und Forschen benannt. Durch die Arbeit im Kitaverbund mit der Kindervilla „Pusteblume" und der Besuch dieser Einrichtung konnten Ideen und Anregungen gesammelt und diskutiert werden. Darüber hinaus lieferte die Arbeit am und mit dem Pädagogischen Entwicklungsprofil wertvolle Impulse und zahlreiche Auseinandersetzungsmöglichkeiten zur Kategorie **Raum**, so dass das Ziel **Errichtung eines Kreativ- und Forscherraumes** in die projektbezogene Einrichtungskonzeption aufgenommen wurde. Dieser Raum sollte zu unterschiedlichen Lernaktivitäten anregen, sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und möglichst kein Gruppenraum sein. Da dieses Vorhaben (Raum)Veränderungen in der gesamten Einrichtung nach sich zog, war die enge Zusammenarbeit aller pädagogischen Mitarbeiter unter Einbezug von Kindern und Eltern erforderlich. Ein erster Umsetzungsschritt sah vor, die Ideen und Wünsche aller Kinder zu sammeln. Das Gesamtteam der Einrichtung verständigte sich über einen geeigneten Raum und diskutierte vor dem Hintergrund der Vorschläge der Kinder mögliche Raumkonzepte. Es wurden konkrete Termine benannt, Verantwortlichkeiten festgelegt und erste Materialien angeschafft z. B. Experimentierkästen, Mikroskope, Messgeräte etc. Außerdem wünschte sich das Gesamtteam der Einrichtung eine naturwissenschaftliche Fortbildung, welche zum Thema „Licht, Farben, Sehen" durchgeführt wurde.

Entwicklungsprozess der Kindervilla „Pusteblume"

Bereits beim ersten Teamtreffen im Juni 2011 machte das Fokus-Kind-Team der Einrichtung deutlich, dass die geschlechterspezifischen Projektergebnisse aus Phase A im Gesamtteam der Einrichtung für zahlreiche Diskussionen gesorgt haben. Daher sollte die Berücksichtigung der Geschlechterspezifik im pädagogischen Alltag einen besonderen Stellenwert an der Einrichtung bekommen bzw. ein Schwerpunkt der projektbezogenen Einrichtungskonzeption sein. Da sich im Projektergebnis Phase A u. a. gezeigt hat, dass sich die Jungen im Vergleich zu den Mädchen als weniger sozial eingebunden wahrnahmen, wurde folgendes Ziel formuliert: **Emotionale Einbindung von Jungen in den Alltag der Kindertagesstätte**. Dies setzte natürlich voraus, dass die speziellen Interessen und Bedürfnisse wahrgenommen und berücksichtigt werden und daraus spezielle Angebote für Jungen erwachsen. Wichtig war allen Erzieherinnen und Erziehern, dass vorhandene räumliche und materielle Ressourcen beachtet und angewendet werden. Eine erste Umsetzungsmaßnahme sah vor, die Kinder, besonders die Jungen, intensiv zu beobachten und durch individuelle Gespräche ihre Neigungen

und Interessen zu erfragen. Die Beobachtungen und Gespräche bestätigten, dass sich vor allem die Jungen mehr Raum und Material für experimentelle und forschende Handlungen wünschten. Das Gesamtteam war sich darüber einig, dass mehr Eigenaktivität die Lernfreude steigert und die emotionale Einbindung erhöht. In zahlreichen Gesprächen verständigte man sich darauf, einen vorhandenen Raum zu entrümpeln bzw. umzufunktionieren und dort ein Atelier einzurichten, in dem vor allem die von den Jungen gewünschten Tätigkeiten umgesetzt werden können. Zum Einrichten des Raumes konnten zahlreiche an der Einrichtung vorhandene Materialien genutzt werden. Teilweise wurden auch neue Dinge angeschafft z. B. Werkzeuge, Schraubstöcke, Schutzbrillen und -handschuhe. Darüber hinaus enthielt die projektbezogene Einrichtungskonzeption Fortbildungsmaßnahmen zur geschlechterspezifischen Pädagogik. Alle pädagogischen Fachkräfte der Einrichtung beschäftigten sich in Fortbildungen u. a. mit gleichen und unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen in Bezug auf **Raum, Zeit, Interaktion** und **Auseinandersetzung** und daraus folgenden Handlungsstrategien.

In den Projektergebnissen Phase A hat sich bei den teilnehmenden Erzieherinnen und Erziehern u. a. gezeigt, dass feste Zeitfenster für gemeinsamen fachlichen und persönlichen Austausch als zu wenig wahrgenommen werden. Das Fokus-Kind-Team der Einrichtung bestätigte diese Wahrnehmung und diskutierte dies ausführlich im Gesamtteam. In spontanen „Tür-und-Angel-Gesprächen" konnten durchaus persönliche Inhalte kurz ausgetauscht werden. Gemeinsame fachliche Gespräche, um z. B. die Arbeit zu reflektieren, neue Ideen auszutauschen oder konkrete Probleme zu besprechen, fanden nur unzureichend statt. Daher wurde das Ziel **Optimierung der Kollegialen Teamzeit** in der projektbezogenen Einrichtungskonzeption verankert. Die Arbeit mit und am Pädagogischen Entwicklungsprofil und zahlreiche einrichtungsübergreifende Gespräche, z. B. während der Vernetzungstreffen, lieferten Impulse zur Umsetzung des Vorhabens. Da im Alltag der „Pusteblume" keine zusätzlichen Zeitreserven auszumachen waren, war sich das Gesamtteam darüber einig, dass vorhandene Zeiten effektiver genutzt werden mussten. Eine erste Umsetzungsmaßnahme sah daher vor, die gemeinsame Zeit der Dienstberatung neu zu strukturieren. Eingeführt wurde ein fester Tagesordnungs- und Zeitplan, der vor Beginn der Beratung feststeht und durch einen Zeitwächter während der Beratung kontrolliert wird. Da sich dadurch die Dienstberatungszeit verkürzte, konnten nachfolgend Fallbesprechungen oder andere individuelle Themen in Kleingruppen besprochen werden. Zentrale pädagogische Themen bekamen einen festen Platz während der gemeinsamen Dienstberatung im Gesamtteam.

Stolpersteine, Erfolgsgeschichten und Ausblick

Die Erzieherinnen der Kindertagesstätte „Kneipp-Knirpse" sind sich bewusst, dass die Förderung der Sprachentwicklung der Kinder die Unterstützung aller Bildungspartner notwendig macht. Die gemeinsam mit einer Logopädin geplante und durchgeführte Elternveranstaltung fand jedoch nicht den erhofften Zuspruch der Elternschaft. Der Einbezug der Eltern muss daher weiterhin mit Nachdruck verfolgt werden. Die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema wurde vom Gesamtteam der „Kneipp-Knirpse" als sehr positiv eingeschätzt. Die Erzieherinnen wurden u. a. angeregt, eigenes sprachliches Handeln zu reflektieren und bekamen zahlreiche Anregungen für alltagsintegrierte Sprachförderung. Der Aufbau des Kreativ- und Forscherraumes war maßgeblich durch das hohe Engagement des Fokus-Kind-Teams der Einrichtung geprägt. Vor allem die Raumfrage verlangte zahlreiche Diskussionen und Kompromissbereitschaft vom Gesamtteam der Einrichtung. Der neu eingerichtete Raum findet großen Zuspruch bei den Kindern und bietet ihnen zahlreiche Möglichkeiten zur aktiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit den vorhandenen Materialien. Die Optimierung der Teamzeit ist dem Gesamtteam der Kindervilla „Pusteblume" gut gelungen und schafft nun Möglichkeiten, freigewordene Zeitfenster für individuellen Austausch zu nutzen. Den pädagogischen Fachkräften ist dabei bewusst, dass die neu gefundene Struktur der gemeinsamen Dienstberatung nun konsequent beibehalten und angewendet werden muss.

Die Beschäftigung mit Themen der Geschlechterspezifik im pädagogischen Alltag brachte allen Erzieherinnen und Erziehern neue Anregungen und Ideen. Die Erhöhung der emotionalen Einbindung der Jungen ist durch Aufbau und Einbindung des Ateliers in das offene Konzept der Einrichtung angebahnt worden. Die fachlichen Fortbildungen zur Thematik haben das pädagogische Personal der Einrichtung für die Thematik sensibilisiert und motiviert, auch weiterhin an diesem Schwerpunkt zu arbeiten.

Die Zusammenarbeit beider Einrichtungen wurde durch zwei gemeinsame Teamtreffen der Fokus-Kind-Teams beider Einrichtungen und durch gemeinsame Arbeitssequenzen innerhalb der Vernetzungstreffen umgesetzt. Weitere ursprünglich geplante Treffen konnten aufgrund zeitlicher und personeller Schwierigkeiten nicht umgesetzt werden. Beide gemeinsamen Treffen wurden dazu genutzt, sich gegenseitig die ersten Gedanken zur projektbezogenen Einrichtungskonzeption vorzustellen und darüber ins Gespräch zu kommen. Hierbei bekamen beide Einrichtungen wich-tige Impulse für die weitere Arbeit zu den Zielen und Umsetzungsmaßnahmen im Projekt. Die ursprünglich angedachten gemeinsamen Fortbildungen beider gesamten Einrichtungsteams erwiesen sich wegen der verschiedenen Projektziele als nicht zweckmäßig. Die Fokus-Kind-Teams beider Einrichtungen bestätigten, dass vor allem die einrichtungsübergreifenden Arbeitssequenzen während der Vernetzungstreffen bzw. in Vorbereitung auf die Abschlussveranstaltung und der sich dadurch ergebende „Blick über den Tellerrand" wichtige Anregungen für die tägliche Arbeit mit den Kindern lieferten. Den Erzieherinnen und Erziehern wurde dabei seitens der Lehrerinnen und Lehrer aus den Projektschulen hohe Wertschätzung entgegengebracht.

8. Grundschule Dresden und AWO-Hort der 8. Grundschule Dresden

Lage und Besonderheiten

Die 8. Grundschule ist eine zweizügige Grundschule auf der Konkordienstraße im Dresdner Stadtteil Pieschen. Dieser Stadtteil befindet sich im Nordwesten der Stadt Dresden. Umfangreiche Sanierungsmaßnahmen haben die Attraktivität dieses Gebietes in den letzten Jahren stark erhöht und zu einem stetigen Bevölkerungswachstum beigetragen. Neben vielen sanierten Straßenzügen befinden sich auch zahlreiche unsanierte Mehrfamilienhäuser im Einzugsgebiet der Schule. Dies sorgt für eine stark heterogene Schülerschaft. Im Schuljahr 2012/2013 lernten ca. 160 Schülerinnen und Schüler an der 8. Grundschule Dresden. Diese wurden von 14 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die Grundschule bietet vielfältige Ganztagsangebote in offener Form an. Im Erdgeschoss der 8. Grundschule Dresden ist der Hort untergebracht. Dieser befindet sich in Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt, Regionalverband Radeberger Land e.V., und bietet ca. 150 Betreuungsplätze.

Das Schulgebäude ist über 130 Jahre alt und sanierungsbedürftig. Während in den Klassen- und Hortzimmern durch die Pädagoginnen und Pädagogen, teilweise mit Hilfe der Eltern, kleinere Renovierungsarbeiten durchgeführt wurden, sind besonders in den Gangbereichen der Schule größere Mängel ersichtlich. Einzelne Deckenfelder sind stark beschädigt. Eine Gesamterneuerung des Altbaus ist in Planung, es gibt aber bisher keine konkreten Terminvorgaben. Der bauliche Zustand des Schulgebäudes und die Ungewissheit, ob und wann die Gesamtsanierung durchgeführt werden wird, sorgen gegenwärtig für Unruhe und Besorgnis bei Kindern, Eltern und pädagogischen Mitarbeitern. Das Außengelände ist großräumig und wurde 2011 neu gestaltet. Es verfügt über einen Schulgarten, Sporthalle mit Sportplatz und Spielplatz. Der Schulhof und die Sporthalle werden gemeinsam mit einem Schulteil der Schule zur Lernförderung A. S. Makarenko genutzt.

Motivation zur Teilnahme an Phase B von „Fokus Kind"

Die 8. Grundschule beteiligte sich gemeinsam mit dem Hort an der Projektphase A. Die Untersuchungsergebnisse zum Bildungstag der Kinder in Schule und Hort ließen unter anderem erkennen, dass sich die Schülerinnen und Schüler der 8. Grundschule Dresden mit Hort hinsichtlich der Selbsteinschätzung, der Lernfreude im Unterricht und der Motivation nicht von Schülerinnen und Schülern anderer teilnehmender Grundschulen unterschieden. Abweichungen hingegen gab es bei der sozialen Einbindung (meint u. a. Beziehung der Kinder zu ihren Mitschülern). Durch Wahrnehmung und Berücksichtigung dieses psychologischen Grundbedürfnisses im Lernalltag werden die Kinder bestmöglich in ihren Lernprozessen unterstützt. Nach der Präsentation der Projektergebnisse aus Phase A entschieden sich Grundschule und Hort im April 2011, gemeinsam an „Fokus Kind" Phase B teilzunehmen. Im Bewerbungsschreiben um Teilnahme an Phase B bekundete die Gesamteinrichtung ihr Interesse daran, den pädagogischen Alltag weiter zu analysieren und zu entwickeln. Gemeinsames Ziel von Schule und Hort war es u. a., eine altersgemäße, kindgerechte und lernunterstützende Umgebung zu gestalten. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Gesamteinrichtung sollte ein gemeinsames pädagogisches Konzept erstellt werden.

Etablierung von „Fokus Kind" an der Einrichtung

Im Juni 2011 fand ein erstes Teamtreffen zwischen dem Fokus-Kind-Team der Einrichtung und dem SBI-Begleittandem statt. Zum Fokus-Kind-Team der Einrichtung gehörten eine Lehrerin und ein Lehrer der Schule sowie zwei Erzieherinnen des Hortes. Beide Lehrkräfte kamen erst mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 an die 8. Grundschule und hatten dadurch den Verlauf der Phase A des Projektes nicht miterlebt. Dies machte es notwendig, ausführlich die vorangegangene Projektphase A zu besprechen und die einrichtungsbezogenen Ergebnisse zu diskutieren. Nachdem die wichtigsten Meilensteine der Phase B vorgestellt und offene Fragen besprochen wurden, setzte sich das Fokus-Kind-Team der Einrichtung mit eigenen Erwartungen und Befürchtungen zum Projekt auseinander. In einer abschließenden gemeinsamen Gesprächsrunde zeigte sich deutlich, dass sich die Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Einrichtung kritisch sowohl mit persönlichen als auch mit Einrichtungsprozessen auseinandersetzen. In den formulierten Erwartungen und Wünschen konnten erste Gedanken und Vorschläge zur Weiterentwicklung des pädagogischen Alltags der Einrichtung wahrgenommen werden.

Entwicklungsprozess der Einrichtung in Phase B

Das Thema Zusammenarbeit Schule und Hort und vorstellbare Verbesserungsmöglichkeiten der Kooperation stellte sich in vielen Gesprächen als ein Hauptschwerpunkt dar. Dabei stand bei allen die Notwendigkeit und Bedeutung einer vertrauensvollen und wertschätzenden Zusammenarbeit von Schule und Hort auf Augenhöhe, besonders im Hinblick auf die Gestaltung eines gelingenden Bildungstages, außer Frage. Mit der Zielformulierung **Lehrer und Erzieher ziehen an einem Strang** wurde dieser Schwerpunkt in die projektbezogene Einrichtungskonzeption aufgenommen und mit konkreten Umsetzungsmaßnahmen belegt. Eine Maßnahme sah dabei vor, im Lehrer- und Erzieherteam gemeinsame Leitideen zu erarbeiten bzw. vorhandene Vereinbarungen (z. B. die Kooperationsvereinbarung Schule-Hort) auf Aktualität zu überprüfen und ggf. zu erweitern. Ein gemeinsamer Veranstaltungstag aller pädagogischer Fachkräfte aus Schule und Hort unter Anleitung einer geeigneten Referentin, der vom SBI-Begleittandem organisiert und begleitet wurde, sollte diese Maßnahmen einleiten. In einem Vorbereitungstreffen mit den Einrichtungsleitungen von Schule und Hort, der beauftragten Referentin/Moderatorin, dem Fokus-Kind-Team der Einrichtung und dem SBI-Begleittandem wurden Schwerpunkte formuliert und Inhalte abgestimmt. Geplant waren unter anderem die inhaltliche Auseinandersetzung mit Bedingungen erfolgreicher Zusammenarbeit und die Wahrnehmung unterschiedlicher und gemeinsamer Rollen. Die Teamveranstaltung fand an einem Samstag im Januar 2012 statt. Eingeleitet durch ein Filmbeispiel erfolgreicher Zusammenarbeit von Schule und Hort wurden in moderierten Diskussionsrunden in Kleingruppen und im Gesamtteam konkrete Einrichtungsmaßnahmen beschlossen sowie Verantwortlichkeiten und Termine festgelegt. Vereinbart wurde u. a., dass sowohl im Lehrerzimmer als auch im Aufent-

haltsraum der Erzieherinnen und Erzieher ein „Schwarzes Brett" angebracht wird, an dem man sich gegenseitig wichtige Informationen zukommen lässt. Außerdem plante das gesamte Einrichtungsteam weitere gemeinsame Veranstaltungen zu den Themen Vorstellung des Schulprogramms bzw. der Hortkonzeption und die Etablierung einer großen gemeinsamen Dienstberatung jeweils zu Beginn des Schuljahres. Die in der projektbezogenen Einrichtungskonzeption formulierte Absicht **Lehrer und Erzieher ziehen an einem Strang** wurde neben der Erarbeitung gemeinsamer Leitideen von einer weiteren Umsetzungsmaßnahme ergänzt. Zwei im Keller des Gebäudes vorhandene Räume sollten zu einer **gemeinsam genutzten Bibliothek mit Leseraum** umgestaltet werden. Die gemeinsame Nutzung fordert zu Absprachen und Vereinbarungen heraus und fördert die Zusammenarbeit zwischen Lehrer- und Erzieherteam. Die Bibliothek als Lernort am Vor- und Nachmittag lädt zu gemeinsam geplanten und durchgeführten Lernsequenzen ein und eröffnet Möglichkeiten zur Rhythmisierung des Bildungstages. Dabei war es den Pädagoginnen und Pädagogen wichtig, dass die Kinder in Entscheidungen zur Raumgestaltung einbezogen wurden, um individuelle Bedeutsamkeit zu schaffen.

In der Auswertung der Projektphase A hat sich an der Einrichtung unter anderem gezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler weniger sozial eingebunden fühlten als an anderen teilnehmenden Grundschulen des Projektes Phase A. Dies war der zweite Schwerpunkt, dem sich das Fokus-Kind-Team der Einrichtung in der Projektphase B widmen wollte. Das Ziel **Einbinden des Schüler- und Hortrates in die Weiterentwicklung der Schulkultur** wurde formuliert und in zahlreichen Diskussionen mit konkreten Umsetzungsmaßnahmen belegt. Schülerrat und Hortkinderrat waren vorhanden. Beide trafen aber bisher unregelmäßig zusammen und es gab keine gemeinsamen Treffen. Die Zusammenarbeit von Schüler- und Hortrat wurde in die projektbezogene Einrichtungskonzeption aufgenommen und Verantwortlichkeiten wurden festgelegt. Dabei stand auch wieder die Zusammenarbeit von Schule und Hort im Vordergrund. Der neugegründete Kinderrat unter gemeinsamer Leitung einer Lehrerin und einer Erzieherin befasste sich in ersten Zusammenkünften mit der Neu- bzw. Umorganisation der Mülltrennung an der Einrichtung und mit der Überarbeitung der Regeln im Speiseraum. Die Schülerinnen und Schüler des Kinderrates tragen die Themen in die Klassen bzw. Hortgruppen und sorgen für Einbezug aller Kinder. Es werden gemeinsam Verantwortlichkeiten für die Einhaltung der Absprachen getroffen. Die Mitwirkung aller Schülerinnen und Schülern schafft soziale Einbindung und die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse im Lernalltag unterstützt die Lernprozesse.

Aus Abstellräumen wird eine Bibliothek mit Leseraum

Stolpersteine, Erfolgsgeschichten und Ausblick

Die pädagogischen Teams der Schule und des Hortes bekräftigen die neue Qualität ihrer Zusammenarbeit, die beispielsweise in der vereinbarten gemeinsamen Dienstberatung zu Beginn des Schuljahres Ausdruck findet. Die Bemühungen zur Um- und Neugestaltung der Bibliothek mit Leseraum schufen zahlreiche Austauschmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern, sowohl auf fachlicher als auch auf persönlicher Ebene und trugen zur Stärkung des Teamgeistes bei. Das feste Integrieren von gemeinsamen Gesprächszeiten sollte trotz geringer zeitlicher Ressourcen auch ohne Fokus-Kind-Bezug weiter zielgerichtet verfolgt werden.

Die neugestalteten Räume sind für alle Schülerinnen und Schüler der Einrichtung von großer Bedeutung. Das Erscheinungsbild eines Lernortes beeinflusst das Befinden der Lernenden. Der gemütliche Leseraum bietet Möglichkeiten zum individuellen Rückzug und lädt sowohl zum Verweilen und Innehalten als auch zur aktiven Auseinandersetzung mit vorhandenen Materialien ein. Er ist zum Lieblingsort vieler Schülerinnen und Schüler, sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag, geworden. Die rege Inanspruchnahme des Leseraumes macht gemeinsame Nutzungsbedingungen notwendig. Die Erarbeitung und Einhaltung dieser gestaltet sich im Moment noch schwierig, daran wird aber stetig gearbeitet. Die Bibliothek ist mit zahlreichen Materialien und Medien ausgestattet und unterliegt festen Öffnungszeiten. Die Organisation der Bücherausleihe liegt derzeit in alleiniger Verantwortung des Hortes und wird durch eine Mutter unterstützt. Hierbei sollte die Schule gleichrangig Verantwortung übernehmen. Verbindliche Vereinbarungen stehen aber noch aus. Der fest etablierte Kinderrat unter gemeinsamer Leitung einer Lehrerin und einer Erzieherin bietet allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, vielfältige Themenbereiche ihres Schultages mitzubestimmen und mitzugestalten und damit maßgeblich die Entwicklung der Schulkultur voranzutreiben. Die regelmäßigen Fokus-Kind-Teamtreffen mit den verbundenen Vor- und Nachbereitungen sowie die weiteren Projektaufgaben erforderten hohen Einsatz der einzelnen Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Einrichtung. Besonders erschwerend waren die unterschiedlichen Arbeitszeiten der Lehrkräfte und der Erzieherinnen, die eine hohe Kompromissbereitschaft aller Beteiligten erforderlich machten. Die festen Zeitfenster der gemeinsamen Teamtreffen sorgten aber für verlässlichen Raum, um gemeinsam pädagogische Inhalte zu diskutieren und sowohl die persönliche als auch die einrichtungsbezogene Arbeit zu reflektieren.

Georg-Weerth-Mittelschule Chemnitz

Lage und Besonderheiten

Die Georg-Weerth-Mittelschule ist die einzige Mittelschule im zentrumsnahen Chemnitzer Wohngebiet „Sonnenberg". Sie ist in einem unsanierten Gebäude untergebracht, das im Inneren einen freundlichen Farbanstrich aufweist. Die Räume sind funktional eingerichtet, die Wände der Klassenzimmer und Flure mit Informationstafeln und Unterrichtsergebnissen ausgestattet. Der Schulhof, auf dem sich auch die Turnhalle befindet, ist zum großen Teil asphaltiert und bietet den Schülerinnen und Schülern nur wenig Freiraum für Bewegung. Die Schule ist zweizügig konzipiert und führt zwei „Deutsch als Zweitsprache"-Klassen. Die heterogene Schülerschaft fordert die pädagogischen Kompetenzen des Kollegiums in hohem Maße. Die Lehrerinnen und Lehrer schätzen ein, dass viele ihrer Schülerinnen und Schüler Förderung und Fürsorge benötigen, die sie nicht in ausreichendem Maße zuhause erhalten. Sie haben sich deshalb für die Schulsozialarbeit mit ihren Kooperationspartnern, dem Don-Bosco-Haus und dem Regenbogenhaus Chemnitz, Unterstützung gesucht, um auf Kinder und Jugendliche in schwierigen Situationen besser eingehen zu können.

Motivation zur Teilnahme an Phase B von „Fokus Kind"

Die Ergebnisse aus Phase A des Projektes wiesen für die Schule im Vergleich zu anderen teilnehmenden Mittelschulen in vielen Untersuchungsaspekten sowohl durchschnittliche als auch nachteilige Ergebnisse auf. Zum einen unterschieden sich die Kinder der Schule hinsichtlich der Lernfreude, der Fürsorge und autonomer Wahlmöglichkeiten zur Lösung einer Aufgabe im Unterricht nicht von den Kindern der anderen am Projekt teilnehmenden Mittelschulen. Zum anderen berichteten die Schülerinnen und Schüler über mehr Langeweile und weniger Kompetenzerleben im Unterricht sowie darüber, weniger an individuellen Bezugsnormen orientierte Lehrkräfte zu erleben, als die Kinder anderer am Projekt teilnehmenden Mittelschulen. Die Kinder gaben an, weniger sozial eingebunden und eher durch externale Regulation motiviert zu sein. Nach Auswertung der schulbezogenen Ergebnisse der Phase A stimmte die Lehrerkonferenz einer Beteiligung der Schule an der Phase B des Projekts zu.

Etablierung von „Fokus Kind" an der Einrichtung

Die Projektergebnisse aus Phase A für die Einrichtung motivierten das Kollegium, einen Veränderungsprozess in der Schule zu beginnen. Die Lehrerinnen und Lehrer erwarteten von dieser Teilnahme, dass sie sich mit professioneller Unterstützung besser auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten können. Das Fokus-Kind-Team der Schule bildete sich aus vier Kolleginnen und Kollegen, die als Klassen- oder Fachlehrer in den Klassenstufen 5 und 6 tätig waren, und dem Schulleiter. Der zugrunde liegende Gedanke des Fokus-Kind-Teams der Schule beruhte darauf, die Ideen aus dem Projekt zunächst in den beiden untersten Klassenstufen der weiterführenden Schule zu etablieren, um die Schulkultur nachhaltig aufzubauen. Die Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule äußerten folgende Erwartungen an die Arbeit im Projekt:

Sie wollten

- die Schülerinnen und Schüler besser kennen lernen, um bewusster und individueller auf sie eingehen zu können
- wirksam auf die Struktur des Bildungstags der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen und
- die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessen.

Entwicklungsprozess der Einrichtung in Phase B

Für seine projektbezogene Einrichtungskonzeption wählte das Fokus-Kind-Team der Schule verschiedene Aufgabenbereiche aus, auf die es sich konzentrieren wollte.
Ein Schwerpunkt stellte die **Rhythmisierung des Schultages** dar, mit deren Hilfe günstige Bedingungen für die Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden sollten, um eine Unter- oder Überforderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu vermeiden. Weitere Schwerpunkte lagen auf der **Unterbreitung von Bewegungsangeboten**; der **individuellen Förderung** jedes Einzelnen entsprechend seines Leistungsniveaus; der **Anwendung unterschiedlicher Methoden** im Unterricht, die bei den Kindern und Jugendlichen Lernfreude wecken; der **Einbeziehung verschiedener Erziehungspartner** in den Bildungstag und der Einführung einer Feedbackkultur im Schulleben.
Des Weiteren plante das Fokus-Kind-Team der Schule projektbezogene Fortbildungen für das gesamte Kollegium und einen Einrichtungsbesuch an der ebenfalls am Projekt „Fokus Kind" beteiligten Mittelschule „Clara Zetkin" in Freiberg.

Präsentation der Schule zur Abschlussveranstaltung

Für die vielfältigen Arbeitsbereiche erarbeitete das Fokus-Kind-Team der Schule mit Unterstützung des SBI-Begleittandems verschiedene Vorschläge für die zu ergreifenden Maßnahmen. Zunächst verlegte die Schule eine Sportstunde für die 5. Klassen in die erste Unterrichtsstunde, um den Kindern Gelegenheit zu geben, den Tag aktiv zu beginnen. Für die längeren Pausen aller Schülerinnen und Schüler überlegte sich die Einrichtung verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen; z. B. wurden an sie Spiele und Sportgeräte ausgeteilt, um ein Bewegungs- und Beschäftigungsangebot zu ermöglichen. Eine Ruhezone sollte für alle zur Verfügung stehen, die eine Rückzugsmöglichkeit während der Pause suchten.

Um im Unterricht Lernlust zu erzeugen und Methodenvielfalt zu etablieren, vereinbarte die Einrichtung die Planung einer thematischen Dienstberatung zum Thema „Kooperatives Lernen". Hier sollten Fachlehrerinnen und Fachlehrer der 5. Klassen verschiedene Unterrichtsbeispiele vorstellen. Im Anschluss erarbeiteten die Kolleginnen und Kollegen in Gruppen weitere Unterrichtsbeispiele und berieten über praktische und effiziente Lern- und Gestaltungsmaterialien. Eine Personaltrainerin unterstütze zudem begleitend das Kollegium in verschiedenen Veranstaltungen zu projektrelevanten Fragen wie Lernmotivation und Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen. Der Besuch des Kollegiums in der Mittelschule „Clara Zetkin" in Freiberg beförderte die Diskussion bezüglich der Realisierung einer Rhythmisierung des Schultages und der Unterstützung durch Außenpartner. Im Erfahrungsaustausch über Gelingensbeispiele erhielten die Chemnitzer Kolleginnen und Kollegen Anregungen für die Konzeption ihrer traditionellen Schulfestwoche. Das Kollegium der Georg-Weerth-Mittelschule beschloss, künftig seinen Schwerpunkt noch mehr auf klassenübergreifende Projekte und die Unterstützung durch Außenpartner zu setzen.

Stolpersteine, Erfolgsgeschichten und Ausblick

Die kontinuierliche Arbeit des Fokus-Kind-Teams der Schule wurde im Verlauf der Projektphase B durch krankheits– und abordnungsbedingte Ausfälle von Mitgliedern des Teams beeinträchtigt. Das Kollegium hielt eine Implementierung von Ideen aus dem Projekt „Fokus Kind" in den Schulalltag, die es als durchaus sinnvoll betrachtete, unter den gegebenen Rahmenbedingungen für kaum durchführbar. Der Förder- und Motivationsbedarf der Schülerinnen und Schüler wurde als so aufwändig und zeitintensiv eingeschätzt, dass die Ressourcen zur Umsetzung vieler Projektideen einfach derzeit nicht vorhanden waren.

Das Fokus-Kind-Team der Schule zieht dennoch ein positives Fazit aus der Arbeit im Projekt „Fokus Kind". Die Ergebnisse aus Phase A haben der Schule mögliche Arbeitsfelder aufgezeigt und dem Kollegium einen weiteren Schritt auf dem Weg der Schulentwicklung gewiesen. Eine Reihe von Veränderungen konnte das Fokus-Kind-Team der Schule bereits realisieren. So haben die Kolleginnen und Kollegen begonnen, die Tagesstruktur zu rhythmisieren und den Kindern und Jugendlichen ein breiteres Bewegungsangebot zu unterbreiten. Das Kollegium nutzt öfter die Methode des kooperativen Unterrichtens, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Die Kolleginnen und Kollegen schätzen ein, dass sie auch dank der Fortbildung der Personaltrainerin besser in der Lage sind, lernförderliche Faktoren in den Unterricht zu integrieren; sie sprechen von einem besseren Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. Die Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule geben an, dass sie die Teilnahme am Projekt und das Buch „Fokus Kind - Impulse für gelingendes Lernen" veranlasst hat, ihre pädagogische Arbeit auf kompetenzorientierten Unterricht auszurichten, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu stärken und auch die Unterrichtsblöcke zu rhythmisieren. Die Begleitung des Fokus-Kind-Teams der Schule durch das SBI-Begleittandem und die angebotenen Fortbildungen der Personaltrainerin für das Kollegium bewirkten zudem eine Diskussion innerhalb des Kollegiums, Veränderungsprozesse zu initiieren und dabei mehr Kooperationspartner in den Prozess, der noch am Anfang steht und weiterer Begleitung und Unterstützung bedarf, einzubinden, wobei eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Erziehungspartnern notwendig ist, um nachhaltige Veränderungen zu erzielen. Das Fokus-Kind-Team der Schule wird nicht mehr in seiner derzeitigen Zusammensetzung arbeiten, sondern andere Aufgaben innerhalb des Kollegiums übernehmen, um die Schulentwicklung voranzutreiben. Hierbei kann sich das Kollegium auf seine guten Erfahrungen bezüglich Zusammenarbeit und auf gegenseitige Unterstützung verlassen.

Mittelschule „Clara Zetkin" Freiberg

Lage und Besonderheiten

Die Mittelschule „Clara Zetkin" befindet sich in der Kreisstadt Freiberg in Mittelsachsen in einem gewachsenen Wohnviertel in Zentrumsnähe. Die Stadt ist von einer langen Universitätstradition der Bergakademie geprägt. Das Gebäude aus den Gründerzeitjahren wurde umfassend saniert und kann heute mit einer modernen Einrichtung, funktionalen Räumen und einer freundlichen Atmosphäre aufwarten. Der Raumgestaltung der Schule liegt ein wohlüberlegtes Konzept zugrunde, um lernförderliche Faktoren zu etablieren. Einige Zimmer sind untereinander mit Zwischentüren versehen, sodass bei Bedarf der Platz zum Lernen vergrößert werden kann. In vier Räumen ermöglicht flexibles Mobiliar, in kürzester Zeit neue Arbeitsarrangements einzurichten. In den 5. und 6. Klassen bietet die Schule ein gebundenes Ganztagsprogramm an, das in den höheren Klassen in offener Form fortgesetzt wird, wobei der Übergang vom geschlossenen zum offenen Ganztag der Klassenstufen 6 und 7 von den Pädagoginnen und Pädagogen begleitet wird. Das Kollegium der Schule verfügt bereits über Erfahrungen in einem kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung.

Motivation zur Teilnahme an Phase B von „Fokus Kind"

Die Schule hat an Phase A des Projekts teilgenommen, in der verschiedene Daten bezüglich der Faktoren eines gelingenden Bildungstages erhoben wurden. Hier konnte die Einrichtung im Vergleich zu den anderen an Phase A teilnehmenden Mittelschulen in mehreren Untersuchungsbereichen bessere Ergebnisse vorweisen. Schülerinnen und Schüler berichteten z. B. über eine höhere Bezugsnormorientierung und Fürsorge der Pädagoginnen und Pädagogen und gaben an, weniger Langeweile oder Schulunlust zu empfinden, fühlten sich dafür im Unterricht autonomer in ihren Handlungsmöglichkeiten und besser motiviert. In einer Bewerbung der Schule, an Phase B teilzunehmen, sahen die Lehrer- und Schulkonferenz eine Möglichkeit, die Grundlagen für positive Lerneffekte zu sichern und weiterzuentwickeln.

Etablierung von „Fokus Kind" an der Einrichtung

Die Kolleginnen und Kollegen der Schule konnten bereits auf bewährte Strukturen kollegialer Zusammenarbeit zurückgreifen, um ein motiviertes Fokus-Kind-Team der Schule für die Phase B zu bilden, das sich aus drei Fach- und Klassenlehrerinnen und –lehrern, der Schulleiterin und der Schulsozialarbeiterin zusammensetzte. Das Fokus-Kind-Team der Schule hatte seine Teilnahme an der Phase B mit konkreten Vorstellungen zur Weiterentwicklung des Themas Lernzeiten verbunden, in deren Prozess neue Ideen eingebunden und in Zusammenarbeit mit dem SBI-Begleittandem ausprobiert und ausgewertet werden sollten. Die Kolleginnen und Kollegen verfügten bezüglich des vorgeschlagenen Arbeitsfeldes schon über viele praktische Erfahrungen. Folgende Erwartungen hatten die einzelnen Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule an das Projekt beispielsweise gestellt:

Im Schulhaus

- Lernerfolge der Kinder beim Übergang von Klassenstufe 4 in Klassenstufe 5 zu steigern
- das gemeinsame Lernen von Kindern aus unterschiedlichen Grundschulklassen zu fördern
- auch den Fokus auf den Übergang von der 6. zur 7. Klassenstufe zu legen, da hier der offene Ganztag beginnt
- Probleme bei der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Hauptschul- und Realschulbildungsgang zu überwinden
- das Kollegium zu stärken, um neuen Anforderungen zu begegnen
- Eltern und andere Schulpartner mehr einzubinden
- den Schulalltag mehr auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen abzustimmen

Entwicklungsprozess der Einrichtung in Phase B

In einer projektbezogenen Einrichtungskonzeption konkretisierte das Fokus-Kind-Team der Schule die einzelnen Arbeitsschritte, indem es zunächst eine Analyse der vorhandenen Bedingungen vornahm, aus denen sich Ziele und Maßnahmen ableiten ließen. Vorhandene Ressourcen wurden überprüft, die einzelnen Schritte mittels einer Zeitplanung festgelegt und eine Reflexion des Arbeitsprozesses eingeplant. So lag der Schwerpunkt in den 5. Klassen auf der Feststellung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, mit denen die Kinder aus verschiedenen Grundschulen der Stadt an der Mittelschule ankamen, um den individuellen Förderbedarf ermitteln zu können. Arbeitsgebiete für diese Jahrgangsstufe bestanden z. B. in der Schulung der Kinder im Umgang mit Sachtexten, im Training der Lesefertigkeit und im Bewältigen von Grund- und Wahrnehmungsaufgaben. Hierfür sah das Fokus-Kind-Team der Schule die Erprobung von Memorymaterial vor. Schwerpunkte der Reflexion lagen in der Überprüfung des Umfangs der Aufgaben und in der Einholung eines Feedbacks durch Schülerinnen und Schüler und das Kollegium. Zudem wurde in dieser Aktivität dem Indikator **Bedeutsamkeit schaffen durch eigene Ziele** Rechnung getragen.

Für die Jahrgangsstufen 5 und 6, denen das Konzept des offenen Ganztags zugrunde liegt, ergab die Analyse eine Überlastung vieler Schülerinnen und Schüler durch eine große Menge an Hausaufgaben, die es noch nach dem Ganztag zu erledigen galt und der Anforderung, sich selbstständig auf den Unterricht vorzubereiten. Das Fokus-Kind-Team der Schule sah hier seine Aufgabe darin, den Förderunterricht durch die Methode der Freiarbeit zu strukturieren, wobei die **Einführung der Lernzeiten** als Mittel zur individuelleren Unterstützung und zur Entlastung der Freizeit der Kinder konzipiert wurde. Mittels einer thematischen Dienstberatung besprachen und bearbeiteten die Kolleginnen und Kollegen das Thema gemeinsam, wobei ihnen die Förderung folgender Indikatoren eines erfolgreichen Lernprozesses wichtig war: die Kinder wählen eigene bedeutsame Ziele aus, sodass die Aktivität bei den Lernenden liegt. Sie haben einen Rahmen, in dem sie sich ihre Zeit frei einteilen können und erhalten Anleitung, um Lösungsstrategien bei der Aufgabenbewältigung zu entwickeln.

In den 7. Klassen, so ergab die Ausgangsanalyse, hatten die Schülerinnen und Schüler das Problem, die selbsttätige Struktur des Ganztagsangebots aus den vorangegangenen Unterrichtsjahren selbstständig fortzuführen. Frustrationen äußerten sich z. B. bei Problemen im sozialen Miteinander der Schülerinnen und Schüler und in einem allgemeinen Leistungsabfall. Ziel war es also hier, die **Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Übergang von den gebundenen zu den offenen Ganztagsangeboten zu fördern** und die soziale Kompetenz zu stärken. In diesem Prozess der Reflexion waren die Jugendlichen dazu angehalten, ein Tagebuch zu führen, indem sie ihre Beobachtungen zum Übergang in die neue Klassenstufe festhielten. Im Anschluss an diese Phase wurden die Erfahrungen in einem Anti-Gewalt-Projekt umgesetzt, dem die gemeinschaftliche Lektüre des Buches „Wenn ich zurückhaue" zugrunde lag. In Gruppenarbeit verfassten die Jugendlichen dieser Jahrgangsstufe ein Drehbuch zum Thema

Gewalt und setzten es mittels Bilder und Musik in einer Powerpointpräsentation um. Das Fokus-Kind-Team der Schule und das SBI-Begleittandem trafen sich in vereinbarten Abständen in sieben Teamtreffen im Projektzeitraum. Während dieser Teamtreffen entschied sich das Fokus-Kind-Team der Schule nach entsprechender Kommunikation mit der Schulleitung und dem Gesamtkollegium, Fortbildungen aller Kolleginnen und Kollegen für die Weiterentwicklung der Lernzeiten zu nutzen und gemeinsam mit einer Personaltrainerin die während der Projektlaufzeit B deutlich gewordenen Fragestellungen zu besprechen. Hierzu zählten unter anderem folgende Themen: Hausaufgaben, Aggression, Teamzeit im Kollegium, nonverbale Kommunikation und ein Lerncoachtraining für Klassenleiter und deren Stellvertreter. Gemeinsam mit einem Prozessmoderator erarbeitete das Fokus-Kind-Team der Schule eine Dokumentation zum Projekt, die sowohl der Reflexion als auch der Ergebnissicherung dient. Innerhalb des Projektzeitraums führte das Kollegium der Mittelschule „Clara Zetkin" einen Schulbesuch an der Heinz-Brandt-Oberschule in Berlin durch. In dieser Einrichtung außerhalb Sachsens beschäftigten sich die Pädagoginnen und Pädagogen mit vergleichbaren Angeboten ihrer Schulkonzeption wie zum Beispiel dem Inhalt und der Struktur des GTA-Angebots, der Arbeit der Schulleitung und der Schülersprecher und den Lernbüros, die das selbstständige Lernen der Kinder und Jugendlichen unterstützen. Des Weiteren lud das Kollegium der Mittelschule „Clara Zetkin" die Kolleginnen und Kollegen der auch am Projekt „Fokus Kind" beteiligten Georg-Weerth-Mittelschule aus Chemnitz zu einem Erfahrungsaustausch nach Freiberg ein. Nach einem von Schülerlotsen für die Gäste organisierten Rundgang durchs Gebäude stellten die Freiberger ihr Konzept der Rhythmisierung, der Schulsozialarbeit und der gebundenen Form des GTA vor, das im Anschluss von den Pädagoginnen und Pädagogen aus Chemnitz bezüglich seiner Wirksamkeit hinterfragt und diskutiert wurde.

Stolpersteine, Erfolgsgeschichten und Ausblick

Die Einführung der Lernzeiten in den 5. und 6. Klassen der gebundenen Form des GTA galt dem Fokus-Kind-Team der Schule als Herzstück der Schulorganisation auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutete für die Fachlehrerinnen und Fachlehrer eine Umstellung von der klassischen Hausaufgabe auf die Erstellung praxisbezogener Lernaufgaben, die in den Lernzeiten von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden können und erforderte weitere Tätigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen, wie zum Beispiel Absprachen innerhalb des Fachbereiches und die Schaffung von Möglichkeiten der Ergebnissicherung im Arbeitsprozess. Offene Gesprächsrunden unter den Kolleginnen und Kollegen bewirkten eine zunehmende Akzeptanz dieses neuen Aufgabenmodells innerhalb des Kollegiums. Mit der Zeit entwickelten die verschiedenen Fachkonferenzen Materialien für die Lernzeiten; das Thema wird auch im Mittelpunkt der nächsten Lehrer-Eltern-Schüler-Konferenz stehen, in deren Verlauf die Lernzeiten ausgewertet und weiterentwickelt werden. Die Einrichtung bezeichnete die Einführung der Lernzeiten als ihre Erfolgsgeschichte. Das Fokus-Kind-Team der Schule, verstärkt durch weitere Kolleginnen und Kollegen, wird sich auch künftig mit Aufgaben der Schulentwicklung beschäftigen. Im nächsten Schuljahr wird die Gruppe zum Thema **Individuelle Förderung und Heterogenität** arbeiten. Die Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule fühlen sich durch die Teilnahme am Projekt „Fokus Kind" gut auf die neuen Herausforderungen vorbereitet und sehen im Buch „Fokus Kind - Impulse für gelingendes Lernen" eine solide Arbeitsgrundlage, auf die sie sich in ihrem weiteren Prozess stützen werden. Im Zuge des Projekts hat sich die Mittelschule „Clara Zetkin" erfolgreich um die Aufnahme der Einrichtung in das bundesweite Netzwerk GTA beworben. Diese Zusammenarbeit wird von einem Prozessmoderator des Unterstützungssystems der Sächsischen Bildungsagentur begleitet. Die Personaltrainerin, die die Einrichtung bereits im Projekt „Fokus Kind" unterstützt hat, erarbeitet weitere Fortbildungsbausteine für das Kollegium. Auch das Gremium der Lehrer-Eltern-Schüler-Konferenz plant die aktive Auseinandersetzung mit den anstehenden Entwicklungsaufgaben. Die einzelnen Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule sehen ihren persönlichen Erfolg durch die Projektarbeit

in einer bewussteren Wahrnehmung der Kategorien und Indikatoren eines gelingenden Bildungstages, die es ihnen ermöglicht, gezielt auf die pädagogischen Anforderungen ihres Berufes einzugehen.

Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium Pirna

Lage und Besonderheiten

Das Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium befindet sich im Pirnaer Stadtteil Copitz im Landkreis Sächsische Schweiz-Osterzgebirge. Schülerinnen und Schüler aus vielen umliegenden Orten mit z. T. weiten Anfahrtswegen besuchen das Gymnasium. An der Schule lernen und arbeiten (im Schuljahr 2012/13) 865 Schülerinnen und Schüler sowie 64 Stammlehrerinnen und -lehrer. Es gibt in der Regel volle Klassen mit 28 Lernenden. Am Gymnasium sind drei Profile eingerichtet: das künstlerische, das naturwissenschaftliche und das sportliche Profil. Das Gymnasium befindet sich in einem farbenfreudigen, neu sanierten Schulgebäude, in einem offenen, lichtdurchfluteten Bau und verfügt über ein großes Schulgelände. Die Klassenzimmer sind jedoch vergleichsweise klein. Die Schule verfügt über eine eigene Bibliothek, die zu Beginn der Projektphase B jeweils ein paar Stunden an zwei Tagen in der Woche geöffnet hatte. Zu Traditionen der Schule gehören von den Schülerinnen und Schülern unter Mithilfe von Lehrerinnen und Lehrern einstudierte Musical-Aufführungen sowie der Austausch mit einer chinesischen Partnerschule.

Motivation zur Teilnahme an Phase B „Fokus Kind"

Das Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium nahm als einziges Gymnasium an Phase B des Projektes „Fokus Kind" teil, war aber nicht an Projektphase A beteiligt. Nach einem persönlichen Gespräch von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern des SBI mit der Schulleiterin und der Übermittlung von Informationen zum Projekt, stellte die Schulleiterin das Projekt „Fokus Kind" auf einer Dienstberatung allen Kolleginnen und Kollegen der Schule vor. Das Kollegium beschloss, dass sich die Schule um Teilnahme an Projektphase B bewerben wird. Ausschlaggebend dabei war für das Gymnasium, dass es dort bereits seit Jahren Überlegungen und Initiativen gab, um vor allem die neuen Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 beim Übergang an das Gymnasium zu unterstützen und zu begleiten. Neben einigen Erfolgen stellte die Schule jedoch wiederholt fest, dass bestimmte Rahmenbedingungen des pädagogischen Alltags an der Schule mit den Bedürfnissen der Kinder nicht harmonieren. Vielfach beobachteten Lehrerinnen und Lehrer, dass der anfängliche Elan der neuen Schülerinnen und Schüler sehr schnell nachlässt. So erhoffte sich das Gymnasium aus der Projektarbeit neue Impulse in dieser Richtung.

Etablierung von „Fokus Kind" an der Einrichtung

Das Fokus-Kind-Team der Schule bestand aus den vier Klassenleiterinnen der neuen 5. Klassen im Schuljahr 2011/12 sowie einem weiteren Kollegen. Ab Beginn des Schuljahrs 2011/12 traf sich das Fokus-Kind-Team der Schule jeweils zu einer festgelegten Zeit an einem bestimmten Wochentag zur Besprechung. Die Planung durch die Schulleitung erfolgte so, dass alle fünf Teammitglieder um diese Zeit gemeinsam Unterrichtsschluss hatten. Es gab eine feste Fokus-Kind-Stunde im Stundenplan dieser fünf Kolleginnen und Kollegen. Zum ersten Teamtreffen von Fokus-Kind-Team der Schule und SBI-Begleittandem erfolgte ein gemeinsames Kennenlernen, Erwartungen und Befürchtungen wurden ausgetauscht und noch einmal ein Überblick über das Gesamtprojekt gegeben. Das Fokus-Kind-Team der Schule sprach bereits auch erste mögliche Themen der Schule im Projekt an wie Bewegung im Unterricht oder Motivation von Schülerinnen und Schülern, erwartete allerdings auch Probleme mit der Akzeptanz in Teilen des Kollegiums, aber auch Probleme mit Rahmenbedingungen. Im Fokus-Kind-Team reifte auch der Wunsch nach umfassenden Informationen zu neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen der Lernforschung, die einem größeren Kreis von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern zugänglich gemacht werden sollte. So fand zu Beginn des Schuljahres ein Informationselternabend für alle Eltern der 5. und 6. Klassen – offen auch für alle Lehrerinnen und Lehrer der Schule – statt, in dem die Projektleiterin am SBI

über neueste neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen und zu psychologischen Grundbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen für erfolgreiches Lernen referierte. Damit wurde ein weiterer wichtiger Grundstein für die Arbeit im Projekt an dieser Schule gelegt.

Entwicklungsprozess der Einrichtung in Phase B

Im Verlauf der Projektphase B entwickelte sich die projektbezogene Einrichtungskonzeption des Johann-Gottfried-Herder-Gymnasiums Pirna: Was wollen, was können wir im Projekt erreichen? Wo drückt der Schuh am meisten? Wo könnten wir uns am ehesten in der zur Verfügung stehenden Zeit, mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgreiche Veränderungen vorstellen? Aus diesen Überlegungen heraus setzte sich das Gymnasium dann auch die entsprechenden Ziele in ihrer projektbezogenen Einrichtungskonzeption:

Das Fokus-Kind-Team der Schule nahm sich vor – trotz widriger Bedingungen (räumliche Enge, kleine Klassenzimmer, hohe Klassenstärke in allen Klassen), verstärkt **Unterrichtsmethoden mit Bewegungsschwerpunkten geplant anzuwenden**. Nach Bedarf sollte spontan das natürliche Bewegungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler mit kleinen Spielen zur Auflockerung befriedigt werden. Bewusst fanden dabei verschiedene Maßnahmen Anwendung: gymnastische Übungen wie Dehnen, Strecken, Beugen, Springen. Dabei Töne von sich zu geben, war explizit erlaubt. Schülerinnen und Schüler arbeiteten an der Tafel und übergaben die Kreide dem Nächsten. Bei Frage-Antwort-Staffeln wurde ein Ball von einer Schülerin/einem Schüler zur anderen/zum anderen geworfen. Das beliebte Bankrutschen fand regelmäßig Anwendung. Die Teambildung unter den Schülerinnen und Schülern wurde gefördert, indem z. B. pro Bankreihe Aufgaben gelöst wurden – von vorn nach hinten. Die letzte Schülerin/der letzte Schüler brachte den Lösungszettel zur Lehrerin/zum Lehrer. Das Activity-Spielprinzip fand mit Malen, Sprechen, Pantomime Anwendung. Begriffe aus dem Unterricht wurden bestimmten Bewegungen oder Haltungen zugeordnet: z. B. fällt ein bestimmtes Wort, müssen die Schülerinnen und Schüler die dazugehörige Haltung einnehmen bzw. Bewegung ausführen, z. B. in Geographie beim Wort Mittelgebirge in Kniebeuge gehen oder beim Wort Hochgebirge einen Streckssprung machen. Vokabeln wurden z. B. mit Hilfe des Spiels „Koffer packen" durch Verbindung von Sprache und Bewegung gelernt.

Diese Maßnahmen, die spontan jederzeit im Unterricht und von allen Kolleginnen und Kollegen realisierbar sind, machten den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern richtig Spaß. Die Resonanz war sehr positiv. Die Kolleginnen und Kollegen stellten eine Steigerung von Aufmerksamkeit und Konzentration bei den Lernenden fest. Die Freude am Unterricht wurde für beide Seiten erhöht. Die Kolleginnen und Kollegen machten dabei auch die Erfahrung, dass nach solchen Phasen der Bewegung Lernziele schneller und effektiver erreicht werden und Gelerntes länger gespeichert bleibt. Außerdem förderten diese mit Spaß und Freude erlebten Abschnitte das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler und wirkten damit positiv auf das soziale Klima in der Klasse. Um dem besonderen Bewegungsdrang vor allem der Kinder der untersten Klassenstufen am Gymnasium gerecht zu werden, wurden darüber hinaus die Klassenzimmer der 5. Klassen nah an die Ausgänge gelegt, so dass schnell und unkompliziert die Möglichkeit bestand, auch Spiele im Freien durchzuführen, z. B. „Wahr oder nicht wahr?" oder Weglaufen und Fangen mit zwei Mannschaften. Diese Möglichkeiten wurden mit großer Begeisterung von Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern genutzt. Die Regelungen werden auch künftig beibehalten werden. Die Schule überlegt nun sogar, ein entsprechendes Arrangement auch für die 6. Klassen zu treffen.

Da vor allem beim Indikator **Spiel-Material** des Pädagogischen Entwicklungsprofils großes Entwicklungspotential aus der ersten gemachten Standortbestimmung im Oktober 2011 deutlich wurde, nahm sich das Fokus-Kind-Team der Schule des Weiteren vor, **mehr Spielmaterial den Schülerinnen und Schülern unkompliziert zur**

Verfügung zu stellen. Es gab zwar eine Spielkiste an der Schule, die aber mit wenig Inventar verschlossen nur herumstand. So wurde es zum erklärten Ziel, eine bunte, große Spielkiste für das Außengelände und weiteres bewegungsanregendes und spaßförderndes Spielmaterial anzuschaffen. Bei der Auswahl der Geräte kam es darauf an, solche zu finden, die einen stark belastbaren Anforderungscharakter besitzen, pädagogisch wertvoll sind und das Bewegen und Spielen allein und in Kleingruppen leicht machen. Dabei sollte die aufzuwendende Organisationszeit zur Nutzung möglichst gering bleiben. Außerdem wurden die Kinder und Jugendlichen angehalten, nach einer Einführungs- und Anleitungsphase die Ausleihe und das Wiedereinordnen der Geräte selbstständig zu übernehmen, d. h. sie bekamen mehr Verantwortung übertragen. Aus diesem Grund wurden z. B. eine transportable Beach-Volleyball-Anlage, Pedalos und Diabolos, Tischtennis- und Badmintonschläger, Fußballtore, verschiedene Bälle und Activity-Spiele in den Bestand aufgenommen.

Das Gymnasium Pirna

Das Fokus-Kind-Team der Schule stellte fest, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Schule nur wenig Zeit zum Entspannen haben und nahm sich deshalb vor, **Entspannungsphasen für die Schülerinnen und Schüler fest einzuplanen**. Alle oben aufgezählten Maßnahmen zur Erhöhung der Bewegung der Lernenden trugen auch dem Entspannungsaspekt Rechnung. Darüber hinaus wurde für die 5. Klassen eine längere Mittagspause mit Zimmerzuweisung fest verankert, in der die Kinder individuelle Zeit für Entspannung und Bewegung haben. In dieser Zeit konnten die Kinder Mittag essen, spielen, quatschen, toben, lesen, Hausaufgaben machen, träumen. Denen, die Entspannung und Ruhe in den Pausen suchten, boten Entspannungs-CDs einen angenehmen Hintergrund. Damit sich die Schülerinnen und Schüler auch im Unterricht entspannen konnten, wurden in vielen Fächern vor allem Stachelbälle methodisch variabel und auch bewegungsreich in den Unterricht integriert. Zum einen wirkten diese Bälle beruhigend auf die Sinne, zum anderen stimulierten sie die Spielfreude.

Ein weiteres Ziel des Fokus-Kind-Teams der Schule war die **stärkere individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler**. Die Lernenden selbst sollten noch stärker selbst wirksam tätig werden. Bei den Schülerinnen und Schülern wurde zu Beginn der Projektteilnahme an Phase B „Fokus Kind" noch zu wenig positive Motivation erkannt. Lernende erschienen den Kolleginnen und Kollegen teilweise orientierungslos und bisherige Fördermaßnahmen zeigten nicht die gewünschte Wirkung. Ganz bewusst nahmen sich die Lehrerinnen und Lehrer deshalb vor, im alltäglichen Unterricht mehr mit Lob zu arbeiten, weniger mit Tadel und dabei verschiedene Lobmöglichkeiten zu nutzen: mündlich, schriftlich, durch Aufkleber, Stempel, durch Gestik und Mimik usw. Dies konnte jederzeit problemlos durch jede Kollegin und jeden Kollegen realisiert werden. Im Verlauf der anderthalb Jahre bis zum Projektende wurde dieses Vorhaben zunehmend von allen Fachlehrerinnen und -lehrern umgesetzt. Die Auswertung von Schülerleistungen erfolgte zunehmend detaillierter, verbale Bewertungen wurden verstärkt. Dadurch, dass die Lehrerinnen und Lehrer zuerst immer das Positive erwähnten und Negatives als Empfehlung zur Verbesserung verpackten, erfolgte gleichzeitig auch eine Vermittlung von Bewertungskultur. Als Ergebnis wurde eine deutliche Verbesserung der Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sichtbar. Da das Fokus-Kind-Team der Schule nach der ersten Standortbestimmung ebenfalls Entwicklungspotentiale in der Kategorie **Auseinandersetzung** des Pädagogi-schen Entwicklungsprofils sah, war es Wunsch der Einrichtung, die angebotenen projektbezogenen Fortbildungen speziell im Bereich der individuellen Förderung zu nutzen.Das gesamte Kollegium des Johann-Gottfried-Herder-Gymnasiums erhielt daraufhin eine projektbezogene Fortbildung zum Thema „Leistungsbezogene Differenzierung und individuelle Förderung im Unterricht am Gymnasium" durch eine Erziehungswissenschaftlerin und Deutschdidaktikerin der Universität Osnabrück. In dieser Fortbildung erhielt das Kollegium einen Überblick über Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, lernte empirische Forschungsergebnisse zum Thema sowie Problembereiche der individuellen Förderung kennen. Es wurden Gesprächsrunden mit Diskussionen geführt

und innerhalb von Fachgruppen konkrete Unterrichtsmaterialien bzw. -konzepte zur Differenzierung und individuellen Förderung entwickelt. Die gesamte Veranstaltung wurde vom Fokus-Kind-Team der Schule als sehr angenehm und gewinnbringend eingeschätzt. Darüber hinaus erhielt das Fokus-Kind-Team der Schule die Möglichkeit, sich an der Mittelschule „Clara Zetkin" Freiberg ein besonderes Förderkonzept – das Methodentraining „die Strickleiter – Lernen mit Sinn und Verstand" – genauer anzusehen und durch einen Referenten erläutern zu lassen. Um das entsprechende Material an der eigenen Schule auch richtig und effektiv einsetzen zu können, fand für Kolleginnen und Kollegen des Herder-Gymnasiums die Fortbildung „Eine Förderstunde pro Tag" statt. Dabei konnten sie sich ebenso die praktische Umsetzung vor Ort in Freiberg ansehen. Im Anschluss an diese Fortbildung wurde das Konzept des Förderunterrichts Klasse 5 des Gymnasiums dahingehend überarbeitet, die Lernenden mit einer vielfältigeren handlungsorientierten Methodenkompetenz auszustatten. Das neue Förderkonzept ermöglicht es nun den Schülerinnen und Schülern, ihr eigenes Lernverhalten besser wahrzunehmen, es zu reflektieren und damit ihren Lernprozess bewusst selbst zu steuern. Die Resonanz bei Lernenden, Lehrerinnen und Lehrern war sehr gut, die Motivation der Schülerinnen und Schüler hoch. Dadurch wurde das Lernen für die Kinder bedeutsamer; ihr Autonomie-Erleben wurde erhöht. Das neu eingeführte Förderkonzept hat sich sehr gut bewährt und wird fortgeführt.

Ein letztes doch nicht minder wichtiges Ziel des Fokus-Kind-Teams der Schule war es, die **Kommunikation unter den Kolleginnen und Kollegen zu erhöhen**. Die Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule stellten fest, dass kaum Zeit für Gespräche unter den Kolleginnen und Kollegen vorhanden ist, für dienstliche wie auch informelle Gespräche. Als ideal würden die Lehrerinnen und Lehrer fest in den Stundenplan integrierte Zeiten für Besprechungen jeder Art erachten. Die tatsächlich erlebte feste Besprechungszeit für die Klassenstufe 5 und das Fokus-Kind-Team der Schule während des Projektverlaufs Phase B wurde als sehr positiv wahrgenommen und auch intensiv genutzt. So lernten die einzelnen Mitglieder des Fokus-Kind-Teams der Schule es persönlich sehr schätzen, intensive und gewinnbringende Zeit mit Kolleginnen und Kollegen auch „entfernter" Fachkombinationen zu verbringen. Die Fokus-Kind-Teammitglieder erkannten aber auch, dass solche festen Zeiten mit persönlichem guten Willen und Engagement des Einzelnen auch ohne feste äußere Planung möglich sind. Mit kleinen, aber größer werdenden Schritten ist das Kollegium dabei, auch auf unorthodoxen Wegen aufeinander zuzugehen und regelmäßige Arbeitstreffen zu organisieren, die außerhalb von Dienstberatungen, Fach- oder Klassenkonferenzen liegen.

Stolpersteine, Erfolgsgeschichten und Ausblick

Als besonders wertvoll wurde vom Fokus-Kind-Team des Herder-Gymnasiums während der Projektlaufzeit der erlebte und gewinnbringende Erfahrungsaustausch mit anderen Einrichtungen genannt, das „Abgucken" von anderen. Positiv bewertet wurde weiterhin das institutionell bewusst eingeplante Zeitfenster für individuellen Austausch, was somit zur Teambildung unter den Kolleginnen und Kollegen entscheidend beitrug. Das Herder-Gymnasium freute sich über die eigenen, bleibenden und tatsächlich greifbaren Ergebnisse (z. B. die Spielkiste oder das neue Förderkonzept Klasse 5) und über wissenschaftlich fundierte Anregungen für gelingendes Lernen. So erhielten die Lehrerinnen und Lehrer eine neue Perspektive auf z. B. die Bedeutung der Bewegung im Lernprozess. Bewusster denken sie jetzt über Unterrichtsplanung und Umsetzung nach. Der Konzeptionsansatz des Herder-Gymnasiums, mehr Bewegung und Entspannung sowohl in den Unterricht als auch in die Pausen der Schülerinnen und Schüler zu bringen, hatte sich für die Schule als vorteilhaft und richtig erwiesen. Die Kinder und Jugendlichen nahmen die gebotenen Möglichkeiten mit großer Freude an und verbesserte Ergebnisse im Lernprozess waren bereits nach kurzer Zeit sichtbar. Die Lehrerinnen und Lehrer des Gymnasiums sahen sich auch zunehmend als Lernbegleiter der Schülerinnen und Schüler. Die Kolleginnen und Kollegen verbanden immer bewusster mehr körperliche mit geistiger Aktivität und befriedigten den Bewegungsdrang der Kinder und Jugendlichen geplant oder spontan häufiger durch verschiedene

Lern- und Sprachspiele oder den effektiven Wechsel von Phasen der Konzentration und Entspannung. Wenn die Gelegenheiten günstig waren, fassten Lehrerinnen und Lehrer immer wieder den Mut, einzelne Unterrichtsphasen oder ganze Unterrichtsstunden ins Freie auf den Schulhof zu verlegen. Mehr und mehr wurde es auch zur Gewohnheit, Ziele gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu formulieren und für sie transparent und bedeutsam zu machen sowie Arbeitsergebnisse auf verschiedenste Weise zu veranschaulichen.

Des Weiteren haben die Kolleginnen und Kollegen noch verschiedene Veränderungen im Blick, die es in der nächsten Zeit weiter zu verstärken gilt. Dazu gehört zum Beispiel die noch bessere Nutzung der Bibliothek. Seit Januar 2012 hat sie sogar an drei Tagen in der Woche geöffnet. Weiterhin sollten das eigenverantwortliche Nutzen der Spielkiste durch die Kinder und Jugendlichen gefördert sowie die noch stärkere leistungsbezogene Differenzierung bzw. individuelle Förderung im Unterricht verbessert werden. Nicht zuletzt hat jede Lehrerin und jeden Lehrer die Auseinandersetzung mit dem Pädagogischen Entwicklungsprofil stärker animiert, sein eigenes Planen und Handeln in den einzelnen Kategorien immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu überarbeiten.
Gut kam beim Fokus-Kind-Team der Schule auch der Methodenkoffer an, vor allem auch das eigene praktische Kennenlernen und Erleben verschiedener Methoden. Nachdem die gelassene Freiheit im Projekt dem Gymnasium anfangs Schwierigkeiten machte, erwies sie sich im Nachhinein als großer Vorteil. Das Fokus-Kind-Team der Schule schätzte es am Ende geradezu, die eigene Nische im Projekt finden zu können. Kritisch angemerkt wurde aber auch, dass vielen Dingen, die für gelingendes Lernen einsichtig sind in der Theorie, organisatorische Strukturen und Rahmenbedingungen entgegenstehen.

5 Die Entwicklung des Methodenkoffers

Der Methodenkoffer ist ein ergänzendes Instrument zum PEP. Er wurde angefügt, um den Pädagoginnen und Pädagogen eine Hilfe an die Hand zu geben, wenn sie mit dem PEP arbeiten wollen. Der Methodenkoffer unterstützt sie dabei, ihre Entwicklungsziele in die Tat umzusetzen. Eine Vielzahl der Methoden wurde von den SBI-Begleittandems im Rahmen ihrer Einrichtungsbegleitung zu unterschiedlichen Zeitpunkten angewendet, um den Entwicklungsprozess bei der Arbeit an den einrichtungsinternen Projektzielen zu unterstützen. Ein Teil der Methoden ist selbst entwickelt, ein anderer Teil von anderen Autorinnen und Autoren übernommen oder für die jeweilige Situation entsprechend modifiziert worden. Die Anwendung der verschiedenen Methoden und die Erfahrungen ihrer Wirksamkeit waren Grundlage für die Auswahl der Methoden innerhalb des Methodenkoffers.

5.1 Struktur des Methodenkoffers

Zunächst gibt der Methodenkoffer Hintergrundwissen über den typischen Verlauf von Entwicklungsprozessen. Grundlage hierfür sind die von dem kanadischen Schulentwicklungsforscher Michael Fullan[38] beschriebenen drei Phasen einer Innovation: die Initiationsphase, die Implementationsphase und die Institutionalisierungsphase. In der Initiationsphase werden erste kleine Veränderungen von einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen ausprobiert. In der Implementationsphase soll die innovative Idee breiter und öffentlicher in der pädagogischen Einrichtung verankert werden. Hier kommunizieren die Vorreiter ihre Erfahrungen mit den noch nicht involvierten Kolleginnen und Kollegen. Sie sind dabei auf eine gute Zusammenarbeit mit der Leiterin bzw. dem Leiter der Einrichtung angewiesen. In der Institutionalisierungsphase schließlich wird die Innovation von der Mehrheit der Pädagoginnen und Pädagogen einer Einrichtung gut geheißen und auch aktiv umgesetzt, die Innovation wird zum festen Bestandteil des pädagogischen Alltags. Je nachdem, in welcher Phase eines Innovationsprozesses sich die Pädagoginnen und Pädagogen befinden, benötigen sie unterschiedliche Anregungen, damit der Prozess nicht ins Stocken gerät. Analog zu diesen Phasen wurden die Methoden des Methodenkoffers angeordnet: Methoden, die den Einstieg in den Innovationsprozess unterstützen, finden sich am Anfang des Methodenkoffers. Methoden, die dabei unterstützen, das häufig während der Implementationsphase auftretende Motivationstief zu überwinden, finden sich in der Mitte und Methoden für die Phase der Institutionalisierung am Ende des Methodenkoffers. Auch innerhalb der einzelnen Phasen stehen den Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedliche Methoden zur Verfügung, so dass sie auswählen können, welche Methode für sie als Gruppe passt. Viele der Methoden eignen sich auch zum Verfolgen individueller Entwicklungsziele.

5.2 Praktikabilität des Methodenkoffers

Dritte Rasteranalyse

In der dritten Rasteranalyse wurde der Methodenkoffer auf den Prüfstand gestellt. Sie diente seiner Verbesserung und Weiterentwicklung. Dazu wurden den Pädagoginnen und Pädagogen der an Phase B teilnehmenden Projekteinrichtungen zahlreiche offene wie auch geschlossene Fragen zu folgenden Bereichen gestellt:

- Verständlichkeit der Sprache
- Verständlichkeit der Inhalte
- Aufbau und Form des Methodenkoffers
- graphische Anschaulichkeit
- bisherige Erfahrungen mit den dargestellten Methoden
- Alltagstauglichkeit der einzelnen Methoden
- mögliche Erweiterungen des Methodenkoffers um noch fehlende Methoden

Der Methodenkoffer erhielt im Großen und Ganzen eine hohe Zustimmung zu Form, Aufbau und Alltagstauglichkeit. Die große Mehrheit der Pädagoginnen und Pädagogen sieht in diesem Instrument nicht nur eine sinnvolle Ergänzung für das PEP, sondern generell eine nützliche Anleitung zur Initiierung von Lernvorhaben im Unterricht oder in der jeweiligen Einrichtungsgruppe. Auch die Struktur des Methodenkoffers, sprich die Anordnung der Methoden entsprechend der unterschiedlichen Phasen eines Innovationsprozesses, wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen als hilfreich und zielführend empfunden. Äußerungen, wonach der Einsatz einer Methode zu einer bestimmten Phase des Innovationsvorhabens für eine neue Perspektive und Dynamik im Veränderungsprozess geführt hat, bekräftigen diese Ausrichtung des Methodenkoffers. Insbesondere die Vielfalt der Methoden – von bekannten, einfacheren Praktiken wie dem Brainstorming bis hin zu komplexeren Vorgehensweisen wie z. B. der Kollegialen Fallberatung sind im Methodenkoffer vielschichtige Verfahren abgebildet – wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen sehr positiv aufgenommen. Dem Großteil der Pädagoginnen und Pädagogen waren die im Methodenkoffer aufgeführten Methoden bekannt (siehe Tabelle 7). Unter der Anleitung der SBI-Begleittandems haben sie einzelne Methoden im Rahmen ihrer Entwicklungsprozesse erprobt. Das dabei Erlebte wurde überwiegend als den pädagogischen Alltag bereichernde Erfahrung beschrieben. Zusammenfassend stellt der Methodenkoffer ein sinnvolles und gewinnbringendes Instrument zur Gestaltung von Innovationsvorhaben dar, welches sich einer hohen Zustimmung bei den Pädagoginnen und Pädagogen erfreut.

	Frage 1: **„Haben Sie mit dieser Methode schon gearbeitet?"**		Frage 2: **„Finden Sie, dass diese Methode in den Methodenkoffer gehört?"**	
	Ja	**Nein**	**Ja**	**Nein**
Rückzugsraum	9	12	21	0
Zeitstrahl	13	10	20	0
Auftaktsymbol	8	15	18	5
Ziel-Zielscheibe	13	10	23	0
Rollen- und Aufgabenklärung	20	3	23	0
Erwartungs-/Befürchtungsrunde	18	5	23	0
Entflechtungskuchen	4	19	21	1
Brainstorming	18	5	23	0
Impulsplakat	7	16	20	2
Netzplan	10	12	19	1
Einstieg zu Auseinandersetzung	11	12	22	1
Einstieg zu Interaktion	7	15	19	2
Einstieg zu Zeit	10	11	20	0
Einstieg zu Raum	12	11	22	0
Einstieg zu Material	12	10	22	0
Meilensteinplanung	14	7	20	1
Umgang mit Stolpersteinen	2	20	21	0
Ressourcenaktivierung	9	14	21	0
Kollegiale Fallberatung	18	5	22	0
Der innovative Blick	4	18	21	0
Erfolge feiern	17	6	21	0
Zeit- und Erfahrungskurve	12	11	20	1

Tabelle 7:
Absolute Anzahl an Ja- und Nein-Antworten auf die in der Titelzeile angegebenen Fragen zu den einzelnen Methoden des Methodenkoffers (n = 24)

6 Fazit und Ausblick

Das Projekt stellte die Lernenden und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Basierend auf (neuro-)wissenschaftlichen und lerntheoretischen Erkenntnissen über gelingende Lernprozesse analysierten wir in Projektphase A den institutionellen Bildungstag an 39 sächsischen Kindertagesstätten und Schulen. Die Auswertung der Ergebnisse lieferte Ansatzpunkte zur Gestaltung stärker bedürfnisorientierter Lernsettings, die den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen wirksam unterstützen. Individualisiertes Lernen, reale Kontextbezüge, aktive Handlungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten, sowie Bewegungs- und Ruheangebote sind nur einige Schlagworte der pädagogischen und organisatorischen Neugestaltungsmöglichkeiten.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen der ersten Projektphase wurde in der sich anschließenden zweiten Phase des Projekts gemeinsam mit Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern aus sechs teilnehmenden Projekteinrichtungen das Pädagogische Entwicklungsprofil entwickelt und in der Praxis erprobt. Es dient der Analyse des pädagogischen Alltags und der Bestimmung von Entwicklungsbereichen. Pädagoginnen und Pädagogen lernen Merkmale bedürfnisorientierter Lernsettings kennen und können ihr eigenes pädagogisches Handeln anhand von fünf Kategorien (Auseinandersetzung, Interation, Zeit, Raum und Material) und 27 Indikatoren (z. B. Hilfe zur Selbsthilfe oder Kollegiale Teamzeit) bewerten. Das Pädagogische Entwicklungsprofil wurde gemeinsam mit einem Methodenkoffer, der die Pädagoginnen und Pädagogen bei der Planung und Durchführung von Entwicklungsprozessen unterstützt, unter dem Titel „Fokus Kind – Impulse für gelingendes Lernen" im Friedrich-Verlag veröffentlicht. Darüber hinaus haben die Pädagoginnen und Pädagogen einrichtungsinterne Entwicklungsvorhaben erarbeitet und – professionell unterstützt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des SBI – sukzessive umgesetzt. In nur zwei Jahren Projektlaufzeit Phase B konnten diese Vorhaben nur begonnen, nicht jedoch vollständig abgeschlossen werden. Der Verlauf des Entwicklungsprozesses an den Einrichtungen, die Arbeit am und mit dem Pädagogischen Entwicklungsprofil und die individuellen Erfahrungen in Projektphase B sind von den Pädagoginnen und Pädagogen zum Ende des Projektes reflektiert worden. Folgende Tendenzen können dabei zusammengefasst genannt werden:

Die in der projektbezogenen Einrichtungskonzeption formulierten und mit Umsetzungsmaßnahmen belegten Einrichtungsziele waren sehr divergent. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge bekam die Möglichkeit, sein eigenes Betätigungsfeld festzulegen bzw. als Fokus-Kind-Team der Einrichtung in Zusammenarbeit mit dem Gesamtkollegium Entwicklungsziele der Einrichtung zu benennen. Diese Entscheidungsfreiheiten belebten die einrichtungsinterne Kooperation und erhöhten die Motivation jedes Einzelnen zur Mitarbeit an gemeinsamen Vorhaben. Die regelmäßigen Treffen der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen und die konkreten Vorhaben der Einrichtungen schufen eine verlässliche Arbeits- und Kooperationsstruktur, was den Entwicklungsprozess erkennbar förderte. Die kontinuierliche Begleitung und Unterstützung durch die SBI-Begleittandems und die Bereitstellung finanzieller Mittel für projektbezogene Sachmittel und Fortbildungen trugen dabei wesentlich zur erfolgreichen Umsetzung der geplanten Einrichtungsmaßnahmen bei.

Alle Pädagoginnen und Pädagogen schätzten die einrichtungsübergreifenden Kontakt- und Austauschmöglichkeiten in Projektphase B als besonders wertvoll ein. In anregenden und gewinnbringenden Gesprächen und Diskussionen zwischen Erzieherinnen und Erziehern aus Kindergarten und Hort sowie Lehrerinnen und Lehrern aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium gab es für alle Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen, eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren und in Relation zu anderen Methoden in anderen Einrichtungen zu setzen. Neben dem persönlichen Erfahrungsgewinn wurden die Erzieherinnen, Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sensibilisiert, die Schnittstellen zwischen den Einrichtungsarten stärker in den Blick zu nehmen, um den Kindern erfolgreiche Übergänge zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit der Arbeit am und mit dem Pädagogischen Entwicklungsprofil stand in vielen Gesprächen das traditionelle Berufsverständnis pädagogischer Fachkräfte im Vordergrund. Die Einsicht, dass Lernende selbst Organisatoren ihres Lernens sind und die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen in der Gestaltung sinn- und wirkungsvoller Lernumgebungen liegt, bedarf eines veränderten Rollenverständnisses. Darüber hinaus waren sich die Pädagoginnen und Pädagogen einig, dass die dafür notwendigen Veränderungsprozesse u. a. auch durch fachliche Fortbildungen und geeignete Rahmenbedingungen unterstützt werden müssen. Die Mitglieder der Fokus-Kind-Teams der Einrichtungen setzten sich u. a. durch die Arbeit am und mit dem Pädagogischen Entwicklungsprofil mit Bausteinen gelingenden Lernens auseinander. Die formulierten Entwicklungsvorhaben und Umsetzungsmaßnahmen bestätigen die Wirksamkeit des Pädagogischen Entwicklungsprofils und den Nutzen des Methodenkoffers bei der Umsetzung.

Mit der Veröffentlichung des Buches „Fokus Kind – Impulse für gelingendes Lernen" ist das im Rahmen des Projektes erstellte Produkt grundsätzlich einer breiten pädagogischen Öffentlichkeit auch über die sächsischen Landesgrenzen hinaus zugänglich. Der Verlag wird für mindestens drei Jahre im Rahmen seiner Vertriebs- und PR-Kanäle das Buch anbieten und den Erwerb sicherstellen. Darüber hinaus sind für die Einrichtungen in Sachsen folgende Maßnahmen geplant bzw. bereits umgesetzt:

- Allen sächsischen Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen wurde ein Exemplar des Buches „Fokus Kind – Impulse für gelingendes Lernen" zugesendet. In einem Begleitschreiben wurde zudem auf die Einsatzmöglichkeiten des Instrumentes im Rahmen der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit an den Einrichtungen hingewiesen. Unterstützend dazu sollen Fortbildungsangebote unterbreitet werden, in denen die Nutzung neurowissenschaftlicher und lerntheoretischer Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit und die sich daraus ergebenden Faktoren gelingenden Lernens im Mittelpunkt stehen und den Pädagoginnen und Pädagogen Anregungen für die Arbeit mit dem Instrument geben. Geprüft wird in diesem Zusammenhang auch die Etablierung eines entsprechenden inhaltlichen Moduls im Rahmen der Fortbildung für schulische Führungskräfte.
- Einen weiteren wichtigen Bereich stellen die Unterstützungsangebote des Unterstützungssystems Schulentwicklung der Sächsischen Bildungsagentur sowie weitere Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben im System dar. Im Rahmen der fortlaufenden Qualifizierung kann diesen Akteuren das Instrument sowie seine Einsatzmöglichkeiten vorgestellt werden und gemeinsam nach Varianten für die Etablierung innerhalb der Unterstützungsleistungen gesucht werden.
- Die Publikation soll auch den Ausbildungsstätten für die zweite Phase der Lehrerausbildung zur Verfügung gestellt werden, um im Rahmen der Ausbildung an geeigneter Stelle zum Einsatz zu kommen.
- Darüber hinaus bietet sich eine enge Verzahnung mit den geplanten Aktivitäten zum Thema „Kompetenzorientiertes Unterrichten" an. Es ist vorgesehen das Instrument und seine Einsatzmöglichkeiten inhaltlich in verschiedene Fortbildungsangebote mit einzubinden. Zudem sollen die Erkenntnisse aus dem Projekt und das Instrument in die Erarbeitung eines SCHILF-Moduls zum Kompetenzorientierten Unterrichten einfließen.
- Eine weitere Verbindung gibt es zum Verfahren der externen Evaluation. Aus den im Schulbesuchsverfahren erhobenen Daten zur Schulqualität leiten sich Handlungsfelder für die einzelne Schule ab. Insbesondere bei der Bearbeitung von den Handlungsfeldern aus dem Qualitätsbereich Lehren und Lernen, die sich auch im Pädagogischen Entwicklungsprofil wiederfinden, könnten die Impulse für gelingendes Lernen zum Einsatz kommen.

7 Literaturverzeichnis

1 Sächsisches Bildungsinstitut. **Fokus Kind – Ausgewählte Ergebnisse**, <www.saechsisches-bildungsinstitut.de/publikationen> (2011).
2 Deci, E. L. & Ryan, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** (Plenum, 1985).
3 Deci, E. L. & Ryan, R. M. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. **Zeitschrift für Pädagogik 39**, 223 – 238 (1993).
4 DeCharms, R. **Personal causation**. (Academic Press, 1968).
5 Harter, S. Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. **Annual human resources development report 21**, 36 – 64 (1978).
6 Danner, F. W. & Lonky, E. A cognitive-developmental approach to the effects of rewardson intrinsic motivation. **Child Development** 52, 1043 – 1052 (1981).
7 Vallerand, R. J. & Reid, G. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. **Journal of Sport Psychology 6**, 94 – 102 (1984).
8 Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. **Journal of Educational Psychology 100**, 460 – 472 (2008).
9 Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. L**earning and Instruction 15**, 397 – 413 (2005).
10 Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. Providing a rationale in an autonomy supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. **Motivation and Emotion 26**, 183 – 207 (2002).
11 Boggiano, A. K., Main, D. S. & Katz, P. A. Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. **Journal of Personality and Social Psychology 54**, 134 – 141 (1988).
12 Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model. **Contemporary Educational Psychology 20**, 257 – 274 (1995).
13 Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. **Journal of Educational Psychology 83**, 508 – 517 (1991).
14 Guay, F. & Vallerand, R. J. Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. **Social Psychology of Education 1**, 211 – 233 (1997).
15 Benware, C. & Deci, E. L. Quality of learning with an active versus passive motivational set. **American Educational Research Journal 21**, 755 – 765 (1984).
16 Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. Journal of **Personality and Social Psychology 87**, 246 – 260 (2004).
17 Amabile, T. M. Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. **Journal of Personality and Social Psychology 48**, 393 – 399 (1985).
18 Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. **Journal of Personality and Social Psychology 72**, 1161 – 1176 (1997).
19 Basso, M. R., Schefft, B. K., Ris, M. D. & Dember, W. N. Mood and global-local visual processing. **Journal of the International Neuropsychological Society 2**, 249 – 255 (1996).
20 Derryberry, D. & Tucker, D. M. in **The heart's eye: Emotional influences in perception and attention** (eds P. M. Neidenthal & S. Kitayama) 167 – 196 (Academic Press, 1994).
21 Isen, A. M. Positive affect, cognitive processes, and social behavior. **Advances in Experimental Social Psychology 20**, 203 – 253 (1987).

22 Kiefer, M., Schuch, S., Schenck, W. & Fiedler, K. Emotion and memory: Event-related potential indices predictive for subsequent successful memory depend on the emotional mood state. **Advances in Cognitive Psychology 3**, 363 – 373 (2007).
23 Dawson, P. & Guare, R. **Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and interventions**. (Guilford, 2004).
24 Diamond, A., Barnett, S., Thomas, J. & Munro, S. Preschool Program Improves Cognitive Control. **Science 318**, 1387 – 1388 (2007).
25 Diamond, A. & Lee, K. Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. **Science 333**, 959 – 964 (2011).
26 Kiefer, M., Sim, E.-J., Herrnberger, B., Grothe, J. & Hoenig, K. The sound of concepts for markers for a link between auditory and conceptual brain systems. **The Journal of Neuroscience 28**, 12224 – 12230 (2008).
27 Kiefer, M. & Barsalou, L. W. in **Tutorials in action science** (eds W. Prinz, M. Beisert, & A. Herwig) (MIT Press, 2011).
28 DeLoache, J. S. **et al**. Do babies learn from baby media? **Psychological Science 21** (2010).
29 O'Loughlin, M. E**mbodiment and education**. (Springer-Verlag, 2006).
30 Domahs, F., Moeller, K., Huber, S., Willmes, K. & Nuerk, H. C. Embodied numerosity: implicit hand-based representations influence symbolic number processing across cultures. **Cognition 116**, 251 – 266 (2010).
31 Walker, M. P. & Stickgold, R. Sleep-dependent learning and memory consolidation. **Neuron 44**, 121 — 133 (2004).
32 Lechner, H. A., Squire, L. R. & Byrne, J. H. 100 years of consolidation-remembering Müller and Pilzecker. **Learning and Memory 6**, 77 – 87 (1999).
33 Anderson, J. R. **Learning and memory: An integrated approach**. (John Wiley & Sons, 2000).
34 Green, N. & Green, K. **Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium**. (Kallmeyer, 2005).
35 Lienert, G. A. & Raatz, U. **Testaufbau und Testanalyse.** (Psychologie Verlags Union, 1998).
36 Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology 73,** 642 – 650 (1981).
37 Jerusalem, M. **et al. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen.** (Humboldt-Universität, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, 2009).
38 Fullan, M. **The new meaning of educational change.** (Teachers College Press, 2001).
39 Spitzer, M. **Medizin für die Bildung.** (Spektrum Akademischer Verlag, 2010).

Herausgeber und Redaktion:
Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78 c
01445 Radebeul
Telefon: +49 351 8324 - 374
E-Mail: kontakt@sbi.smk.sachsen.de
www.saechsisches-bildungsinstitut.de
Auflage:
800 Exemplare
Gestaltung und Satz:
Lößnitz-Druck GmbH
Druck:
Lößnitz-Druck GmbH
Redaktionsschluss:
8. Juli 2013
Bezug:
Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30
01127 Dresden
Telefon: +49 351 2103671 oder +49 351 2103672
Telefax: +49 351 2103681
E-Mail: publikationen@sachsen.de
www.publikationen.sachsen.de
Bildernachweis:
Titelfoto: Ilona Lippmann, Fotos Inhalt: Susan Neitzel
Verteilerhinweis:
Diese Informationsschrift wird vom Sächsischen Bildungsinstitut im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit 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.
Copyright:
Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.