



Agnes Kordulla

Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule

Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven

Kordulla

Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule

Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich Band 3

herausgegeben von
Andreas Hartinger, Friederike Heinzl,
Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke

Agnes Kordulla

Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule

Unter besonderer Berücksichtigung
der Kinderperspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

*Ich widme das Buch allen Kindern, die vor dem Übergang in die Schule stehen.
Ein von mir interviewtes Schulkind teilte mir mit, es sei für Schulanfänger
wichtig zu erfahren, dass es in der Schule schön ist und sie sich freuen können.
Ich wünsche allen Kindern, dass sie eine schöne und spannende Schulzeit erfahren!*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Kulturwissenschaften im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn unter dem Titel „Lernen mit- und voneinander. Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule – unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven“ als Dissertation angenommen. Gutachter: Prof. Dr. Petra Büker, Prof. Dr. Florian Söll.
Tag der Disputation: 08.04.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © privat.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2203-9

Vorwort und Danksagung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes Kinderbildungshaus, des ersten Bildungshauses in Nordrhein-Westfalen, in dem eine intensive Form der Kooperation zwischen Kita und Grundschule am Beispiel zweier Kitas und einer Grundschule entwickelt, erprobt und in die Praxis implementiert wurde.

Im Rahmen dessen begleitete ich im Zeitraum 2010-2013 drei Modelleinrichtungen, zwei Kitas und eine Grundschule, führte videogestützte Beobachtungen in alters- und institutionenübergreifenden Lernsettings durch und befragte Kinder sowie pädagogische Lehr- und Fachkräfte auf Basis der aufgezeichneten Lernsequenzen zu ihren Sichtweisen im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in altersgemischten Lernsettings im Übergang. Meine gewonnenen Beobachtungen und Erkenntnisse haben mein Interesse an dem Thema geweckt und gaben meiner Forschungsarbeit den Anstoß.

Ohne das Engagement zahlreicher Personen, die an der Initiierung, Entwicklung und Umsetzung des Vorhabens beteiligt waren, wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Petra Büker, meiner Doktormutter, die mir die Chance zur Weiterqualifizierung im Bereich der elementar- und grundschulpädagogischen Forschung ermöglichte und mein Interesse für die Forschung mit Kindern mit ihrer fachlichen Expertise und konstruktiven Beratung stets gefördert hat. Ich danke Prof. Dr. Florian Söll und Prof. Dr. Thorsten Bührmann, die während der dreijährigen Modellphase des Projektes wichtige Ansprechpartner waren und mich von Anbeginn meiner Promotionsphase bis zum Abschluss dieser Arbeit begleitet haben. Weiterhin möchte ich Prof. Dr. Hans Petillon herzlich danken. Er war im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung geförderten Forschungskollegs Frühkindliche Bildung mein Mentor. Mit seiner Expertise im Bereich des sozialen Lernens sowie der Forschung mit Kindern hat er mir wertvolle Anregungen und Impulse gegeben, die zur Qualität dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt allen Projektbeteiligten des Kinderbildungshauses, den Leitungen der drei Einrichtungen, den Lernbegleiter/innen, v.a. Achim Pollmann, und ganz besonders den Kindern, mit denen ich forschen durfte. Sie alle haben mir jederzeit die Türen geöffnet, mich an der spannenden Entwicklung ihrer Arbeit teilhaben lassen und Einblicke in ihre Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs gewährt.

Ohne das Engagement der Stadt Paderborn, insbesondere des Bildungsbüros Kind und Ko unter der Leitung von Gabrielle Mikus, die operative und finanzielle Unterstützung durch die Peter-Gläsel-Stiftung aus Detmold, vertreten durch Stefan Wolf, sowie der finanziellen Unterstützung durch die Sparkassenstiftung Paderborn wäre die Realisierung des Modellprojektes sowie der wissenschaftlichen Begleitung nicht möglich gewesen.

Schließlich möchte ich mich bei all meinen ehemaligen Kolleg/innen des Arbeitsbereiches Grundschulpädagogik und Frühe Bildung sowie Stipendiat/innen des Forschungskollegs Frühkindliche Bildung der Robert Bosch Stiftung für eine spannende und unvergessliche Zeit bedanken, für die wertvollen Gespräche, ihre Mühen und Arbeitsstunden, die sie mit mir in die Umsetzung des Vorhabens investiert haben. Mein besonderer Dank gilt Dr. Birgit Hüpping, Katrin Glawe, Dr. Nicola Bunte, Benjamin Weyel, Dr. Julia Höke, Cathleen Bethke, Katharina Stahlberg, Theresia Schulze Mengerling, Martin Berkemeier, Stefanie Meier, Matthias Esser, Melanie Träger und Julia Lindenblatt. Ich danke meiner Lektorin Silvia Gessner, sowie meinem Team für Satz und Layout Kay Fretwurst und Friedrich Wall, die mit Engagement

und Kompetenz zur Druckreife dieser Arbeit und ihrer schnellen Fertigstellung wesentlich beigetragen haben.

Ohne den mentalen Rückhalt seitens meiner Familie, meiner engsten Freundinnen, Justine, Silvia, Doro, Cathy, Julia und v.a. meines Freundes, Stefan, wäre die Arbeit vermutlich nicht fertig geworden. Ich danke euch, dass ihr auch während dieser ausgesprochen arbeitsintensiven und phasenweise entbehrungsreichen Zeit stets für mich da wart, mir zugehört und mich immer wieder aufs Neue motiviert habt.

*Im Grunde sind es doch die Verbindungen mit Menschen,
welche dem Leben seinen Wert geben.*

Wilhelm von Humboldt: Briefe an eine Freundin, 21.9.1827

Inhalt

Vorwort und Danksagung	5
Inhalt	7
Einleitung und Überblick	11
1 Kinder als kompetente Akteure – Zum Paradigmenwechsel in der Pädagogik und Kindheitsforschung	17
2 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Theoretische Betrachtungen	25
2.1 Begriffsklärung „Transition“	25
2.2 Das Transitionsmodell	26
2.3 Ökosystemische Betrachtung des Übergangs	26
2.4 Übergang als ein Kritisches Lebensereignis	28
2.5 Übergang aus Sicht der psychologischen Stresstheorie	28
2.6 Übergang als Entwicklungsaufgabe und Statusveränderung	29
3 Ausgangslage und Begründungsdimensionen für die Kooperation von Kindergarten und Grundschule	33
3.1 Historischer Abriss und Standortbestimmung zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule	36
3.2 Rechtliche Grundlagen	39
3.3 Projekte zur Optimierung der Übergangsgestaltung	40
3.4 Forschungsstand zur Kooperationspraxis zwischen Kita und Grundschule	43
3.5 Studien zur Perspektive von Kindern auf den Übergang und die Übergangsgestaltung	45
4 Ko-konstruktion von Wissen durch Peer-Interaktion	49
4.1 Sozialkonstruktivistische Sicht auf das Lernen	49
4.2 Peers, Peer-Interaktion und Peer-Learning	51
4.3 Spezifische Anforderungen an die Lernenden	54
4.4 Spezifische Anforderungen an die Lernumgebung	55
4.5 Pädagogische Argumentationslinien für und wider Peer-Learning zwischen jüngeren und älteren Kindern	59
4.6 Peer-Interaktion als Untersuchungsgegenstand im Kontext verschiedener Forschungsansätze und -traditionen	62
4.7 Gegenstandsbestimmung und Einordnung der Studie in das Forschungsparadigma	65
4.8 Peer-Interaktion von Kindergarten- und Grundschulkindern im Übergang – Realisierungsformen und Forschungsergebnisse	66

5	Visualisierung ausgewählter Aspekte des theoretischen Referenzrahmens	81
6	Lernwerkstattarbeit als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule im Kinderbildungshaus	85
6.1	Das Modellprojekt Kinderbildungshaus	87
6.2	Ausgangslage	87
6.3	Ziele des Projektes	88
6.4	Inhaltliche Schwerpunkte auf der pädagogischen Handlungsebene	90
6.5	Die wissenschaftliche Begleitung des Paderborner Modellprojektes	93
7	Ziele und Fragestellungen dieser Studie	97
8	Forschende Annäherung an die Kinderperspektive	101
8.1	Besonderheiten der Datenerhebung bei Kindern	101
8.2	Methodische Gestaltung von Interviews	107
8.3	Ethische Grundsätze in der Forschung mit Kindern	110
8.4	Konsequenzen für die eigene Studie	112
9	An der Studie beteiligte Personengruppen – Perspektiventriangulation	115
10	Einsatz verschiedener Methoden – Methodentriangulation	117
10.1	Videogestützte qualitative Beobachtung	117
10.2	Videogestützte Befragung in Einzel- und Gruppensituationen	120
10.3	Untersuchungsplan	123
11	Die Forscherperspektive	125
11.1	Quantitative Auswertung der videogestützten Beobachtung	127
11.2	Qualitative Auswertung der videogestützten Beobachtung	141
11.3	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	149
11.3.1	Ko-Konstruktion von Wissen	149
11.3.2	Differenzherstellung nach institutionellem Status und Herstellen von Gemeinsamkeit	154
11.3.3	Differenzherstellung nach Geschlecht	164
11.3.4	Differenzherstellung nach sozialem Status	171
11.3.5	Praktiken des Helfens	188
11.4	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Beobachtungsstudie	215
12	Die Akteursperspektive	221
12.1	Auswertung der Befragungen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse	221
12.1.1	Transkription	222
12.1.2	Kategorienbildung	223
12.1.3	Kodierung	223

12.2	Ergebnisse aus der Kinderbefragung	224
12.2.1	Kontextuelle Ebene – Verständnis vom Kinderbildungshaus	225
12.2.2	Kontextuelle Ebene – Beurteilung der Angebote	229
12.2.3	Interaktionale Ebene – Präferenz der Lernpartner	233
12.2.4	Interaktionale Ebene – Kooperation in altersgemischten Lerngruppen	238
12.2.5	Individuelle Ebene – Unterstützende Faktoren beim Übergang	242
12.2.6	Individuelle Ebene – Antizipation des Übergangs	244
12.3	Ergebnisse aus der Befragung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte	247
12.3.1	Subjektive Sichtweisen in Bezug auf altersgemischtes Lernen	248
12.3.2	Kooperation in altersgemischten Gruppen	251
12.3.3	Gruppenzusammensetzung	255
13	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse aus der Beobachtungs- und Befragungsstudie	261
13.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	261
13.2	Methodenreflexion	268
13.3	Forschungsausblick und Praxisperspektive – Peer-Learning-Prozess-Modell KiGs – für die Planung und Gestaltung von institutionenübergreifenden Peer-Learning-Settings im Übergang von der Kita in die Grundschule	270
14	Verzeichnisse	279
14.1	Literaturverzeichnis	279
14.2	Tabellenverzeichnis	292
14.3	Abbildungsverzeichnis	292
15	Anhang	295

Einleitung und Überblick

Kinderbildungshaus ist sozusagen etwas, wo die Kinder aus der Kita was lernen von uns Schulkindern. Aber ähm wir lernen halt auch noch 'n bisschen was mit.

(Aussage einer Erstklässlerin)

Das Kinderbildungshaus ist das erste sogenannte Bildungshaus des Landes Nordrhein-Westfalen, in dem innovative Formen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule am Beispiel zweier Kitas und einer Grundschule entwickelt, erprobt, evaluiert und in die pädagogische Praxis implementiert wurden.

Es ist weder ein eigenes, speziell zu Kooperationszwecken eingerichtetes und genutztes Haus, noch eine neu gegründete, eigenständige Institution als Bindeglied zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Bezeichnung „Kinderbildungshaus“ ist eher als eine Metapher, ein Konzept oder auch ein *besonderes Konstrukt* (Bührmann & Büker, 2015) zu verstehen, in dem *die beiden Systeme Kita und Grundschule erhalten bleiben und netzwerkartig kooperieren* (ebd., S. 151)¹.

Trotz der zunehmenden, teils flächendeckenden Verbreitung von sogenannten Bildungshäusern in Deutschland (vgl. *Bildungshaus 3-10*, Landesmodell des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2007-2015 mit mittlerweile 32 Netzwerken; *Kinderbildungshaus* in Nordrhein-Westfalen 2009-2012 mit dem ersten Modellprojekt, 2012 folgte ein weiteres in Nieheim, ebenfalls in NRW; 2010 das *Bildungshaus Emmerthal* in Niedersachsen; 2012-2014 *Kita und Grundschule unter einem Dach* als Folgeprojekt des Brückenjahr-Landesprojektes mit insgesamt acht Modellstandorten in Niedersachsen) hat sich, so konstatieren Bührmann & Büker (2015), bis dato weder eine eindeutige Definition des Begriffs „Bildungshaus“ etabliert noch sind Bildungshauskonzepte durch evidenzbasierte Qualitätskriterien geschützt, aus denen sich Implikationen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis ableiten ließen (ebd., S. 150).

Das Kinderbildungshaus ist eines, von mittlerweile zahlreichen Projekten, die im Zuge der Bildungsqualitätsdebatte in der Nach-PISA-Zeit um die Professionalisierung von Übergängen im Bildungsverlauf seit der Jahrtausendwende auf Länderebene in Deutschland realisiert wurden (vgl. *Ponte* 2004-2008 in Brandenburg, Berlin, Sachsen; *KiDZ* 2004-2009 in Bayern; *Trans-KiG*s 2005-2009, Verbundprojekt der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen; *Brückenjahr* 2007-2011 in Niedersachsen; *Bildungshaus 3-10* in Baden-Württemberg; *Starke Kinder haben einen starken Anfang* 2007 in Nürnberg; *LuKS* 2010-2012 in München). Sie alle verfolgen das Ziel, mehr Anschlussfähigkeit zwischen den ersten beiden institutionalisierten Bildungsstufen herzustellen sowie zwischen den Systemen und den am Übergang beteiligten, oder genauer gesagt: den Übergang vollziehenden Akteuren (vgl. Büker & Arndt, 2013), um Brüchen in der kindlichen Bildungsbiografie im Übergang in das formale Schulsystem entgegenzuwirken und damit für mehr Chancengleichheit zu sorgen.

Um Grundlagenwissen zur Aufhellung der Übergangsthematik zu generieren, Aufschlüsse über Gelingensbedingungen der Kooperation von Kita und Grundschule zu gewinnen sowie die Wirksamkeit dieser teils sehr komplexen, ressourcen- und kostenintensiven Vorhaben zu überprüfen, wurden im Rahmen der bildungspolitisch geförderten Qualitätsoffensive begleitende

¹ Eine Ausnahme bilden Privateinrichtungen in Deutschland, die als Bildungshäuser geführt werden und über ein gemeinsames Gebäude für Kindergartenkinder und Grundschulkindern verfügen (z.B. Lummerland Schule Paderborn).

Forschungsprojekte initiiert und Forschungsverbände gegründet, die zentrale Fragestellungen um das Thema Übergang mithilfe unterschiedlicher forschungsmethodologischer und forschungsmethodischer Studiendesigns verfolgen. Dazu zählen Forschungsaktivitäten im Bereich vom Grundlagenforschung, Interventions- und Implementationsforschung, Evaluations- und Wirkungsforschung sowie Handlungs- und Praxisforschung. Hanke und Hein identifizieren bereits 2010 neun verschiedene Forschungsstränge zu dem Thema (vgl. ebd., S. 93-97). Nach Einsiedler (2012) zählt der Bereich des Übergangs Kita – Grundschule (eingeschlossen der neuen Schuleingangsstufenmodelle) zu dem „genuin von Grundschulpädagog/innen am intensivsten und am intensivsten empirisch untersuchte[n] Feld“ (ebd., S. 28). Unterschiedliche Realisierungsformen, Schwerpunkte und Kontextfaktoren der Modellprojekte führen zu einer Fülle an empirischen Befunden, die aufgrund differenter Ansprüche der jeweiligen Projekte adaptierten Studiendesigns häufig eine Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse erschweren und einerseits sehr fallspezifische, andererseits sehr vage Implikationen für die Praxis zulassen. Auch sind bislang zentrale Grundlagenthemen vernachlässigt worden, die erforderlich sind, um die Gestaltung des Übergangs empirisch aufzuklären. Trotz einer Vielzahl an praktizierten Kooperationsmaßnahmen im Übergang, die auf Bildungsangeboten für altersgemischte und institutionenübergreifende Lerngruppen beruhen, z.B. in Form von vorschulisch veranstalteten Schulbesuchen, Tutoren- und Patenschaftskonzepten zwischen jüngeren und älteren Peers, gemeinsamen Lernen im Rahmen von institutionenübergreifenden Lernwerkstätten oder anderen Projekten, in denen das soziale Lernen und die Kooperation zwischen den Kindern eine zentrale Rolle spielt, ist das Wissen darüber, was auf der Ebene der Kooperation zwischen Kindergarten- und Schulkindern passiert, marginal und basiert mehr auf der pädagogischen Idealvorstellung des „Mit- und Voneinanderlernens“, denn auf empirisch gewonnenen Befunden. Es fehlen insbesondere Studien zum kooperativen Lernen in altersgemischten Lerngruppen, zur Peer-Interaktion von Kindergarten- und Grundschulkindern (vgl. Einsiedler, 2012, S. 34) sowie zu Sichtweisen von Kindern auf Peer-Learning-Prozesse und die Gestaltung von altersgemischten Lernsettings im Übergang (vgl. Reichmann, 2010). Die derzeit vorliegende Datenbasis zu den genannten Forschungsschwerpunkten ist sehr schmal. Sie beschränkt sich entweder auf sehr kleine Stichprobengrößen (vgl. Grunau, 2014; Seurig, 2006) oder auf andere Untersuchungsgruppen, z.B. Schüler der 3. und 4. Klasse im Rahmen von jahrgangübergreifendem Lernen (vgl. Wagener, 2014) sowie auf Projekte im Ausland, die nicht ohne Weiteres auf das deutsche Bildungssystem übertragbar sind (Campana-Schleusener, 2012).

Die in der Übergangsforschung gegenwärtig einflussreichste theoretische Grundlage, der Transitionsansatz bzw. das Transitionsmodell (Griebel & Niesel, 2004, 2015) hat zu einer theoretischen Aufklärung von Übergängen beigetragen und an „kaum zu unterschätzende[r]“ (Faust, 2013, S. 17) bildungspolitischer, wissenschaftlicher und praktischer Relevanz gewonnen. Als Metatheorie ist der Transitionsansatz auf der systemischen Ebene angesiedelt. Er erklärt Transitionen in Bildungslaufbahnen vor dem Hintergrund der ihnen zugrundeliegenden Veränderungs- und Bewältigungsprozesse auf verschiedenen Ebenen des Übergangs sowie im Zusammenwirken von Akteuren, die in diesem prozesshaften Geschehen unterschiedliche Rollen einnehmen. Um ihn für die pädagogische, methodisch-didaktische Gestaltung des Übergangs von Kita und Grundschule nutzbar zu machen, ist der Theorieansatz jedoch zu abstrakt und muss auf der pädagogischen Handlungsebene konkretisiert werden. Er ist „unspezifisch für die Bildungsbegleitung und die curricularen Anforderungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und vernachlässigt dessen kognitive und inhaltliche Dimensionen“ (Faust,

2013, vgl. auch Faust & Roßbach, 2004, insb. S. 99). Gerade die Klärung dieser Unbestimmtheitsstellen ist jedoch für eine effektive und nachhaltige Kooperation von Kita und Grundschule im Allgemeinen und für die Planung und Gestaltung individualisierter und an die Bedürfnisse der Kinder adaptierter Lernarrangements im Übergang im Besonderen von grundlegender Bedeutung. Sie werden allerdings solange unbestimmt bleiben, bis eine grundlegende Fragestellung nicht gestellt und beantwortet wird:

Was passiert, wenn Kindergartenkinder und Schulkinder in einem institutionellen Rahmen zusammenkommen und gemeinsam lernen (sollen)?

Findet tatsächlich Kooperation im Sinne eines wechselseitigen Austauschs, in Form von Aus-handlungen sowie gegenseitiger Hilfestellung zwischen Jüngeren und Älteren statt? Kann von einem Von- und Miteinanderlernen gesprochen werden, in dem Kinder Wissen gemeinsam konstruieren und wenn ja, welche Bedeutung oder welchen Nutzen haben diese Maßnahmen für kindliche Lernprozesse und ihre Persönlichkeitsentwicklung? Profitieren alle Kinder gleichermaßen davon oder etwa nur die Jüngeren oder vielleicht nur bestimmte Kinder?

Das gemeinsame Ziel von Kindergarten und Grundschule ist, alle Kinder individuell zu fördern und allen Kindern beste Lernchancen am Schulanfang zu ermöglichen. Im Zuge der von der Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz 2004 gemeinsam verabschiedeter Empfehlungen zum Stand der Kooperation von Kita und Grundschule ist die gemeinsame Verantwortung der Institutionen für das Kind und die Gestaltung seines Übergangs (vgl. JMK & KMK, 2004, S. 9) in Bildungsvereinbarungen und/oder Bildungsplänen der ersten oder zweiten Generation auf Länderebene und Bundesebene verankert worden (Wildgruber & Griebel, 2016). Allerdings liegt bislang kein evidenzbasiertes Wissen darüber vor, wie eine persönlichkeits- oder lernförderliche Gestaltung des Übergangs konkret beschaffen sein muss. Soll diese etwa auf der Handlungsebene in Form von institutionsübergreifenden Lernsettings im Sinne der Bildungshausidee realisiert werden und – angenommen, dass das ein vielversprechender Ansatz ist – was muss dann schließlich bei der Planung, Gestaltung und Durchführung altersgemischter Lernarrangements berücksichtigt werden muss, damit möglichst alle Kinder einen echten Nutzen von den gemeinsam gestalteten Projekten ziehen können?

Hier fehlt es insbesondere an Grundlagenforschung, die den Forschungsfokus auf die Mikroebene der Lernsettings im Übergang richtet, in den „Dritten Raum“ (Büker, Kordulla & Pollmann, 2011; Kordulla & Büker, 2015) – als Metapher für das didaktisch zu modellierende Schnittfeld von Kita und Grundschule – hineinzoomt und Peer-Interaktionen zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern unter der Fragestellung „What the hell is going on here?“ (Geertz zit. nach Wiesemann, 2014) untersucht.

An diesem Desideratum setzt die folgende Studie an.

Es handelt sich um eine Teilstudie aus der auf drei Jahre angelegten wissenschaftlichen Begleitung des Paderborner Modellprojektes Kinderbildungshaus unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Büker (Grundschulpädagogik und Frühe Bildung), Dr. Thorsten Bührmann (Schulpädagogik und Schulentwicklung) und in prozessberatender Funktion Prof. Dr. Florian Söll (Schulpädagogik und Schulentwicklung) der Universität Paderborn.

Im Rahmen der dreijährigen Modellphase (2010-2013) wurden im Sinne eines „offenen“ Entwicklungsprojektes neue Wege und Konzepte einer nachhaltigen Zusammenarbeit von Kita und Grundschule konzipiert, erprobt und evaluiert. Das Herzstück der Kooperation im Kinderbildungshaus, zu dessen Netzwerk drei Einrichtungen, d.h. eine Grundschule und zwei städtische

Kindertagesstätten zählen, bilden rhythmisierte, in den pädagogischen Alltag fest implementierte Lernwerkstätten, in denen Kindergartenkinder in ihrem letzten Kindergartenjahr zusammen mit Schulanfängern im ersten Schulbesuchsjahr in alters- und institutionenübergreifenden Gruppen gemeinsam an problemorientierten Aufgaben aus dem naturwissenschaftlichen und technisch-konstruktiven Bildungsbereich im Rahmen kooperativer Lernsettings arbeiten. Im Kontext der Planung und Ausgestaltung dieses „Dritten Raumes“ stehen folgende Fragen im Vordergrund der Studie:

- Wie gestalten sich Peer-Interaktionen von Kindergarten- und Grundschulkindern in Bezug auf Kooperation in altersgemischten, institutionsübergreifenden Lernsettings im Übergang?
- Welche Einstellungen haben Kindergarten- und Schulkinder sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte gegenüber dem Peer-Learning in altersgemischten, institutionsübergreifenden Lernsettings?
- Welche Wünsche bzw. Optimierungsbedarfe haben Kinder sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte in Bezug auf die Übergangsgestaltung?

Der Begriff Kooperation wird in der folgenden Untersuchung nicht im Sinne einer bestimmten mehr oder minder effektiven und nach bestimmten Strukturen sich vollziehenden Methode des gemeinschaftlichen Lernens verstanden, sondern als „eine Form unterrichtlicher Interaktion“, in der Kinder „mit Bezug auf eine Aufgabenstellung interagieren“ (Naujok, 2000, S. 12). Mithilfe der videogestützten Beobachtung sowie dichter Beschreibungen sozialer Aushandlungen und Praktiken der Kooperation unter Kindern sollen Aufschlüsse darüber gewonnen werden, wie Kinder miteinander interagieren und welchen Sinn und welche Bedeutung sie ihrem Handeln verleihen, ohne es vorschnell vor dem Hintergrund pädagogisch intendierter Ziele normativ zu bewerten.

Einstellungen werden in der Sozialpsychologie als „Bewertungen von Menschen, Gegenständen oder Ideen“ durch Personen definiert (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 194), die aus einer affektiven Komponente (emotionale Reaktion auf das Einstellungsobjekt bzw. -objekt), einer kognitiven Komponente (Gedanken und Überzeugungen über das Einstellungsobjekt oder -objekt) und einer Verhaltenskomponente (beobachtbares Verhalten im Hinblick auf das Einstellungsobjekt oder -objekt) bestehen (ebd.). Einstellungen haben verschiedene psychologische Funktionen (Selbstwertschutz, Selbstaussdruck, Soziale Anpassung, Kognitive-Ökonomie) (Zick, 2004, S. 132), so können sie z.B. durch die Abgrenzung von Fremdgruppen dazu dienen, den eigenen Selbstwert schützen oder zu erhöhen. Auf der anderen Seite können sie Identifikationen mit Bezugsgruppen zum Ausdruck bringen (vgl. ebd.).

Lerntheoretisch fußt die Einstellungsbildung auf behavioristischen Ansätzen. Für die vorliegende Untersuchung erscheint der Ansatz des Modell-Lernens (Bandura, 1971) vielversprechend: „Wir beobachten, wie andere Personen sich verhalten und welche Verstärkung sie für ihr Verhalten bekommen; diese erleben wir stellvertretend“ (Zick, 2004, S. 133f.), vorausgesetzt, dass eine positive Identifikation mit dem Modell gegeben ist. Für die vorliegende Studie eignet sich daher die Definition von Sherif & Sherif (1969) in besonderem Maße. Einstellung ist „die Menge derjenigen Kategorien, die ein Individuum zur Bewertung einer Klasse sozialer Reize (Objekte, Personen, Werte, Gruppen, Ideen) verwendet, wobei es diese Einstellungen erworben hat, als es – im Allgemeinen in Interaktionen mit anderen Personen – Lernerfahrungen mit einer bestimmten Reizklasse gemacht hat; dabei hat es für bestimmte Untermengen dieser Kategorien unterschiedlich ausgeprägte positive oder negative affektive Beziehungen“ (Sherif & Sherif, 1969).

Um das komplexe Geschehen im Kontext des Übergangs, das sich auf verschiedenen Ebenen (individuell, interaktional und kontextuell) zugleich abspielt, hinreichend verstehen zu können, Aushandlungen der Kinder und die ihnen zugrundeliegenden Bedeutungen rekonstruieren zu können sowie Herausforderungen, aber auch potentielle Chancen für das Kind erkennen zu können, ist eine teilnehmende, im Sinne des qualitativen Paradigmas offene, in dem untersuchten Feld von Neugier und Zurückhaltung geprägte Beobachtung erforderlich. Was die Beobachtung allerdings nicht leisten kann, ist, das nicht unmittelbar wahrnehmbare Erleben der an der Interaktion beteiligten Personen zu erfassen. Um Wissen darüber generieren zu können, wie die Akteure selbst die Phase des Übergangs, die „Statuspassage“ (Glaser & Strauss, 2010), erfahren und emotional verarbeiten, welche Erfahrungen Kinder in institutionalisierten Projekten zur Übergangsgestaltung machen und welche Einstellungen sie gegenüber diesen und ihrem bevorstehendem Schulanfang entwickeln – und nicht zuletzt, welche Wünsche und Bedürfnisse Kinder hinsichtlich der Gestaltung ihres Übergangs haben, kann die Forscherin nur durch die mündliche Befragung der Akteure in Erfahrung bringen.

Um die zentralen Fragen dieser Studie beantworten zu können und zur Erhellung bislang „blinder Flecken“ der Transitionsforschung beizutragen, wurde ein Untersuchungsdesign gewählt, das über einen qualitativ-orientierten, methodentriangulieren Forschungszugang (Beobachtung und Befragung) verschiedene Perspektiven, insbesondere diejenigen, der am Übergang aktiv beteiligten Akteure, auf den Übergang und seine Gestaltung erfasst. Beobachtet wurden insgesamt 26 Kinder in altersgemischten Lerngruppen, darunter 14 Kindergartenkinder (neun Mädchen und fünf Jungen) und 12 Schulkinder (sechs Mädchen und sechs Jungen). An der Befragung nahmen insgesamt 12 Kindergartenkinder des letzten Besuchsjahres (acht Mädchen und vier Jungen) und 13 Grundschul Kinder (sieben Mädchen und sechs Jungen) aus der ersten Klasse teil.

Die Kindergartenkinder wurden nach Ablauf der Lernwerkstattarbeit und ein Jahr danach zum Ende des ersten Schuljahres ein zweites Mal befragt. Ergänzend zur Kinderbefragung wurden außerdem die Sichtweisen der am Modellprojekt beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte (3 Erzieherinnen und 6 Grundschullehrkräfte) hinsichtlich des Peer-Learning und der Nutzung der Lernangebote durch die Kinder im Rahmen einer Gruppendiskussion erhoben.

Damit weist auch diese Studie (wie andere zuvor erwähnte auch) eine kleine Stichprobengröße auf. In der Tradition des qualitativen Forschungsparadigmas geht es in der vorliegenden Untersuchung nicht um die Prüfung von Hypothesen an einer repräsentativen Stichprobe, sondern um die Generierung von Grundlagenwissen zur Peer-Interaktion in altersgemischten Lerngruppen Übergang. Daher ist nicht die Größe der Stichprobe, sondern vielmehr die theoretisch begründete Auswahl für die Qualität qualitativer Daten von Bedeutung.

In der Mikroperspektive auf Peer-Interaktionen in altersgemischten Lerngruppen sowie in der Erfassung von Kinder- und Erwachsenenperspektiven auf altersgemischtes, institutionsübergreifendes Lernen im Übergang folgt diese Studie der Tradition der ethnographischen Feldforschung und ist an der Schnittstelle von Grundlagen-, Kindheits- und der qualitativ orientierten empirischen Forschung im Elementar- und Primarbereich zu verorten.

Die Arbeit ist inhaltlich in vier Schwerpunktbereiche gegliedert: 1. Methodologischer und theoretischer Bezugsrahmen, 2. Methodische Grundlagen, 3. Auswertungs- und Ergebnisteil sowie 4. Fazit und Ausblick.

Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 1-5) werden zentrale Begriffe geklärt, wie das Verständnis vom „Kind als Akteur“ aus Sicht verschiedener Disziplinen (Entwicklungspsychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft), theoretische Grundlagen zum Übergang, als Transition vom Kindergarten in die Grundschule (Griebel & Niesel, 2004, 2015) sowie zur Peer-Interaktion

in altersgemischten Lerngruppen werden erörtert, aktuelle empirische Befunde dargestellt und bestehende Forschungslücken aufgezeigt. Ausgewählte Aspekte des theoretischen Referenzrahmens, der dieser Studie zugrunde liegt, werden im Kapitel 5 visualisiert.

Im Kapitel 6 wird das Modellprojekt Kinderbildungshaus mit seinem zentralen Schwerpunkt der Kooperation auf der pädagogischen Handlungsebene, der alters- und institutionenübergreifenden Lernwerkstattarbeit im Übergang, vorgestellt, innerhalb dessen die vorliegende Untersuchung als eine fokussierte Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitung realisiert werden konnte. Das vorrangige Erkenntnisinteresse dieser Studie sowie die zugrundeliegenden Fragestellungen werden im Kapitel 7 differenziert dargestellt.

Der dritte Schwerpunktbereich dieser Arbeit widmet sich methodischen Fragen im Zusammenhang mit dieser Studie. Die Erfassung der Kinderperspektive stellt die Forscherin vor besondere Herausforderungen und erfordert kindspezifische Überlegungen, die über die Befragung von Erwachsenen hinausgehen. Dieser für diese Arbeit wichtigen Frage nach der Datenerhebung bei Kindern wird im Kapitel 8 nachgegangen, bevor die Stichprobenauswahl und Stichprobenzusammensetzung dieser Studie vorgestellt werden (Kapitel 9). Das Erkenntnisinteresse dieser Studie erfordert einen mehrperspektivischen Zugang zum Forschungsgegenstand. Mit der Auswahl und Beschreibung der zentralen Methoden, der Beobachtung und der Befragung, sowie der Verknüpfung beider Methoden durch den Einsatz von fokussierten Interviews im Sinne eines Videorecalls, beschäftigt sich das Kapitel 10.

Im vierten Schwerpunktbereich, dem Auswertungs- und Ergebnisteil dieser Arbeit, werden die Analysen und zentralen Ergebnisse aus der Forscherperspektive (Kapitel 11) sowie der Perspektiven der Akteure (Kapitel 12), d.h. der Kindergarten- und Grundschulkinder (Kapitel 12.2) und der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte (Kapitel 12.3) dargelegt.

Das abschließende Kapitel dieser Arbeit (Kapitel 13) fasst die zentralen Untersuchungsbefunde vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellungen dieser Studie zusammen und gibt auf Basis der gewonnenen Ergebnisse Implikationen für weitere Forschung sowie für die Gestaltung der pädagogischen Praxis im Übergang.

Obwohl diese Studie als eine explorative Studie angelegt war, erschienen die Ergebnisse dieser Arbeit als aussagekräftig genug, um zur Theoriebildung bzw. Theorieerweiterung beizutragen. Vor dem Hintergrund der theoretischen Basis dieser Arbeit ist ein Modell entwickelt worden, das hier als das „Peer-Learning-Prozess-Modell KiGs“ bezeichnet wird. Es ist als ein erster Entwurf zu verstehen, der weiterer Forschungsarbeit bedarf und auf seine Tragfähigkeit, Reichweite und seine Grenzen überprüft werden muss. Perspektivisch kann es aber als ein empiriebasiertes Instrument für die Gestaltung und Evaluation der pädagogischen Praxis im Übergang von der Kita in die Grundschule genutzt werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird Wert auf eine geschlechtergerechte Formulierung gelegt. Sofern eine Geschlechtergruppe nicht explizit angesprochen wird, ist i.d.R. eine geschlechterneutrale Formulierung gewählt worden. Wo dies nicht möglich war, wurde die männliche Form gewählt, wobei die weibliche implizit miteingeschlossen ist. Wo eine Geschlechterunterscheidung inhaltlich von Bedeutung ist, wurde die geschlechterspezifische Form gewählt.