



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung



ABSCHLUSSBERICHT

Evaluationsstudie im Rahmen des

buddY-Modellprojektes:

Übergang von der Kita in die

Grundschule

-Eine qualitative Kinderbefragung-

März bis Oktober 2014

Stand: 10.12.2014

Projektleitung der Evaluationsstudie zur Erhebung der Kindperspektive

Prof. Dr. Petra Büker
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung

Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Email: pbueker@mail.upb.de
Tel.: 05251 / 60 - 3079

Projektmitarbeiterinnen

Cathleen Bethke,
Universität Paderborn
(Durchführung und Auswertung)

Agnes Kordulla,
Universität Paderborn
(Beratung)

Mona Niggemeier,
Universität Paderborn
(Technik)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabellen- und Abbildungsverzeichnis | 5 |
| Danksagung..... | 6 |
| Zusammenfassender Überblick..... | 7 |
| 1. Projektauftrag..... | 8 |
| 1.1. Allgemeines | 8 |
| 1.2. Teilziele der Evaluationsstudie..... | 10 |
| 1.2.1 Allgemeine Ziele | 10 |
| 1.2.2 Begriffsverständnisse | 11 |
| 1.2.3 Befragungsziele von Erhebungszeitraum 1 (E1)..... | 11 |
| 1.2.4 Befragungsziele von Erhebungszeitraum 2 (E2)..... | 12 |
| 1.3 Theoretischer Referenzrahmen | 13 |
| 1.3.1 Basale Bedürfnisse eines Menschen | 13 |
| 1.3.2 Dimensionen des offenen Unterrichts nach Falko Peschel (2002)..... | 14 |
| 1.3.3 Beziehungsmodell „Partizipation und Gestaltung“ nach Köhler (o.J.)..... | 14 |
| 1.3.4 Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2011) | 15 |
| 1.3.5 Kommunikationstheorie nach Watzlawick (1967) | 15 |
| 2 Ethische Grundsätze | 16 |
| 2.1. Ethische Prinzipien..... | 16 |
| 2.1.1 Das Kind als Bezugspunkt | 16 |
| 2.1.2 Forschungspraxis als Bezugspunkt..... | 16 |
| 2.2 Forschungspraktische Richtlinien..... | 17 |
| 3. Erhebungszeitraum 1 (E1) von März bis Juni 2014..... | 19 |
| 3.1 Konzipierung des Leitfadenterviews | 19 |
| 3.1.1 Verknüpfung von Teilzielen und theoretischem Referenzrahmen | 19 |
| 3.1.2 Aufbau und Struktur | 21 |
| 3.1.3 Pretest..... | 21 |

| | | |
|-----------|---|----|
| 3.1.4 | Methodenwahl | 22 |
| 3.2. | Erhebung und Untersuchungsdesign | 23 |
| 3.2.1 | Stichprobe und Netzwerkübersicht..... | 23 |
| 3.2.2 | Ablauf der Erhebung E1..... | 23 |
| 3.2.3 | Durchführung | 24 |
| 3.3. | Auswertung der Erhebung E1..... | 25 |
| 3.3.1 | Gütekriterien der Auswertung | 25 |
| 3.3.2 | Auswertungsphasen..... | 25 |
| 3.3.2.1 | Paraphrasierung der Textpassagen..... | 27 |
| 3.3.2.2 | Zuordnung des Materials zu den Kategorien | 28 |
| 3.3.2.3 | Skalierende Analyse der inhaltlichen Kategorien..... | 29 |
| 3.3.2.4 | Intra- und Intervallvergleich..... | 31 |
| 3.3.2.5 | Ableitung der Gelingensbedingungen | 31 |
| 3.4 | Ergebnisse aus E1..... | 32 |
| 3.4.1 | Zentrale Ergebnisse..... | 32 |
| 3.4.1.1 | Wahrnehmung der Übergangsaktivitäten | 32 |
| 3.4.1.2 | Wahrnehmung der Partizipation und kindspezifische Bedürfnisse..... | 32 |
| 3.4.1.3 | Kooperation in statusungleichen Gruppen..... | 33 |
| 3.4.1.4 | Wahrnehmung des buddY-Modellprojektes..... | 33 |
| 3.4.1.5 | Darstellung der Gelingensbedingungen | 33 |
| 3.4.1.5.1 | Organisatorische Öffnung | 34 |
| 3.4.1.5.2 | Methodische Öffnung..... | 34 |
| 3.4.1.5.2 | Inhaltliche Öffnung..... | 35 |
| 3.4.1.5.3 | Sozial-integrative Öffnung | 35 |
| 3.4.2 | Vergleich mit den Ergebnissen aus dem Paderborner Modellprojekt Kinderbildungshaus | 35 |
| 3.4.2.1 | Beziehungsgestaltung und Kooperation..... | 36 |
| 3.4.2.2 | Flexibilität der Angebote | 36 |
| 3.4.2.3 | Zusammenfassung | 36 |
| 3.5 | Gewinnung von Gelingensbedingungen als Grundlage für E2 | 37 |
| 4 | Erhebungszeitraum (E2) im Oktober 2014..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1. Konzipierung des Leitfadeninterviews | 38 |
| 4.1.1 Verknüpfung von Teilzielen und theoretischem Referenzrahmen | 38 |
| 4.1.2 Aufbau und Struktur | 38 |
| 4.1.2.1 Interviewabschnitt 1: Erleben von Übergang und Statuswechsel | 39 |
| 4.1.2.2 Interviewabschnitt 2: Abgleich mit den Gelingensbedingungen aus E1..... | 39 |
| 4.1.2.3 Bezug zur Erhebung E1 | 40 |
| 4.1.3 Pretest..... | 40 |
| 4.1.4 Methodenwahl und entwicklungspsychologische Überlegungen..... | 41 |
| 4.2. Erhebung und Untersuchungsdesign | 42 |
| 4.2.1 Stichprobe | 42 |
| 4.2.2 Durchführung | 43 |
| 4.3 Auswertung der Erhebung E2..... | 44 |
| 4.3.1 Gütekriterien der Auswertung | 44 |
| 4.3.2 Auswertungsphasen..... | 45 |
| 4.3.2.1 Paraphrasierung der Textpassagen..... | 46 |
| 4.3.2.2 Auswertung der beiden Interviewabschnitte..... | 47 |
| 4.3.2.3 Überprüfung der Gelingensbedingungen..... | 48 |
| 4.3.2.4 Gewinnung von Qualitätskriterien..... | 48 |
| 4.4 Ergebnisse aus E2..... | 49 |
| 4.4.1 Zentrale Ergebnisse..... | 49 |
| 5. Zusammenführung der Ergebnisse aus beiden Erhebungsphasen und Gewinnung von Qualitätskriterien für Übergangsaktivitäten aus Kindersicht: Fazit | 50 |
| Literaturverzeichnis | 54 |
| Anhang..... | 56 |
| Leitfaden E1..... | 56 |
| Leitfaden E2..... | 58 |
| Interviewabschnitt 1: Erleben von Übergang und Statuswechsel | 58 |
| Interviewabschnitt 2: Abgleich mit den Gelingensbedingungen aus E1 | 58 |

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1 Reflektierte Übergangsaktivitäten..... | 9 |
| Tabelle 2 Dimensionen offenen Unterrichts | 14 |
| Tabelle 3 Beziehungsmodell „Partizipation/Gestaltung“ | 14 |
| Tabelle 4 Ableitung der Items aus Untersuchungsziel und Referenzrahmen..... | 20 |
| Tabelle 5 Befragte Einrichtungen/Stichprobe..... | 23 |
| Tabelle 6 Transfer der Gelingensbedingungen E1 in Kindersprache für E2..... | 39 |
| Tabelle 7 Verknüpfung der mentalen Repräsentationsebenen..... | 41 |
| Tabelle 8 Skalenwerte für die Einschätzung der Items..... | 48 |
| Tabelle 9 Gewichtung der Gelingensbedingungen E2..... | 49 |
| Tabelle 10 Qualitätskriterien für Übergangsaktivitäten von der Kita in die Grundschule (Kindersicht) | 51 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1 Design und Ablauf der Evaluationsstudie | 8 |
| Abbildung 2 Ziele des buddY-Modellprojektes..... | 10 |
| Abbildung 3 Ziele buddY e.V..... | 10 |
| Abbildung 4 Schilder "lebendige Statistik" | 21 |
| Abbildung 5 Situation "lebendige Statistik" | 22 |
| Abbildung 6 Ablauf der Erhebung E1..... | 23 |
| Abbildung 7 Auswertungsphasen E 1..... | 26 |
| Abbildung 8 E1 - Auswertungsschritt 1: Paraphrasierung der Textpassagen..... | 27 |
| Abbildung 9 E1 - Zwischenschritt: Zusammenstellung der Antwortaspekte | 28 |
| Abbildung 10 E1 - Auswertungsschritt 3: Skalierende Analyse..... | 29 |
| Abbildung 11 E1 - Auswertungsschritt 4: Metaauswertung..... | 30 |
| Abbildung 12 Zusammenfassung der Ergebnisse aus E1 | 33 |
| Abbildung 13 Verzahnung von E1 und E2..... | 40 |
| Abbildung 14 Ablauf der Erhebung E2..... | 42 |
| Abbildung 15 Beispielevaluationsbogen..... | 43 |
| Abbildung 16 Auswertungsphasen E 2..... | 45 |
| Abbildung 17 E2 - Auswertungsschritt 1: Paraphrasierung | 46 |
| Abbildung 18 E2 - Zwischenschritt: Zusammenstellung der Antwortaspekte | 47 |
| Abbildung 19 E2 - Auswertungsschritt 2: Auswertung der Interviewabschnitte..... | 47 |
| Abbildung 20 Qualitätskriterien für Übergangsaktionen | 50 |

Danksagung

Der *Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn* wurde beauftragt, eine qualitative Befragung von Kindergarten- und Grundschulkindern als Evaluationsstudie im Rahmen durch den *buddY E.V.- Forum Neue Lernkultur Düsseldorf* initiierten und begleiteten Modellprojektes zur Optimierung des Überganges von der Kita in die Grundschule durchzuführen.

Der hier vorliegenden Dokumentation des Erhebungsprozesses sowie der zentralen Ergebnisse soll eine Danksagung vorangestellt werden, die sich in erster Linie an alle befragten Kinder richtet. Ohne ihre Kooperation und authentischen Erzählweisen in den Interviews wäre eine Ermittlung der kindlichen Perspektive zu den Forschungsfragen nicht möglich gewesen.

Auch bei den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, die der Befragung und Videografie zugestimmt und es ermöglicht haben, dass trotz Ferienzeit die Kinder für die Interviews zur Verfügung standen, möchten wir uns recht herzlich bedanken.

Weiterhin gilt unser Dank ausdrücklich allen teilnehmenden Kindertagesstätten und Grundschulen für die gute Kooperation, die für einen organisatorisch reibungslosen Ablauf im Erhebungsprozess gesorgt und die Absprachen mit den beteiligten Akteuren übernommen haben.

Und schließlich bedanken wir uns für die konstruktive Zusammenarbeit mit den Projektverantwortlichen des *buddY e.V.* und für das uns entgegengebrachte Vertrauen.

Paderborn, d. 15.12.2014

Cathleen Bethke

Petra Büker

Zusammenfassender Überblick

Der *Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn* wurde beauftragt, eine qualitative Befragung von Kindergarten- und Grundschulkindern als Evaluationsstudie im Rahmen des durch den *buddY E.V.- Forum Neue Lernkultur Düsseldorf* initiierten und begleiteten Modellprojektes zur Optimierung des Überganges von der Kita in die Grundschule durchzuführen.

Zentral sind dabei die Themen der Partizipation und des Peer-Learnings, zu denen an zwei Erhebungszeitpunkten im Jahr 2014 insgesamt 26 Kinder aus verschiedenen Kita-Grundschul-Netzwerken in Paderborn und Detmold zum Erleben des Übergangs, zur Wahrnehmung der Aktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule sowie zu ihren Sichtweisen auf Gelingensbedingungen für den Übergang mittels leitfadengestützter Interviews befragt wurden.

Die Befragungen sind auf Grundlage der theoretischen Modelle von Watzlawick (Kommunikationstheorie), Peschel (Dimensionen offenen Unterrichts), Köhler (Beziehungsmodell „Partizipation/Gestaltung“), Ryan & Deci (Selbstbestimmungstheorie) und Griebel & Niesel (Transitionsmodell) konzipiert und den jeweiligen situativen Gegebenheiten angepasst. So wurde jedes Kind in Bezug auf die Netzwerkaktivität(en) befragt, die es zuvor im Rahmen der Kooperation von Kita und Grundschule erlebt hatte.

Die Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Sie geben differenzierte Aufschlüsse in Bezug auf Gelingensbedingungen der Übergangsgestaltung aus Kindersicht.

Die zwei wichtigsten Qualitätskriterien aus Sicht der Kinder sind ein konstruktiver, wertschätzender und regelmäßiger Umgang in gemischten Gruppen von Kindergarten- und Grundschulkindern sowie Freiräume für Selbstbestimmung. Erwachsene sollen nach Aussage der Kinder nur dann unterstützend eingreifen, wenn die Kinder dies aktiv einfordern.

Insgesamt sind die Befragungsergebnisse ein Indiz dafür, dass Kinder als kompetente Akteure in eigener Sache agieren können. Ihr Expertenwissen bietet die Chance des Korrektivs sowie der Erweiterung der Erwachsenenperspektive.

1. Projektauftrag

1.1. Allgemeines

Im Rahmen des buddy-Modellprojektes zur Optimierung des Überganges von der Kita in die Grundschule des *buddy E.V.- Forum Neue Lernkultur Düsseldorf* (nachfolgend mit „buddy e.V.“ abgekürzt) wurde der *Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn* beauftragt, eine qualitative Befragung von Kindergarten- und Grundschulkindern als Evaluationsstudie durchzuführen. Im Mittelpunkt standen dabei die Sichtweisen der Kinder auf die Kernprinzipien des Modellprojektes, nämlich „Partizipation“ und „Peer-Learning“ im Übergang.

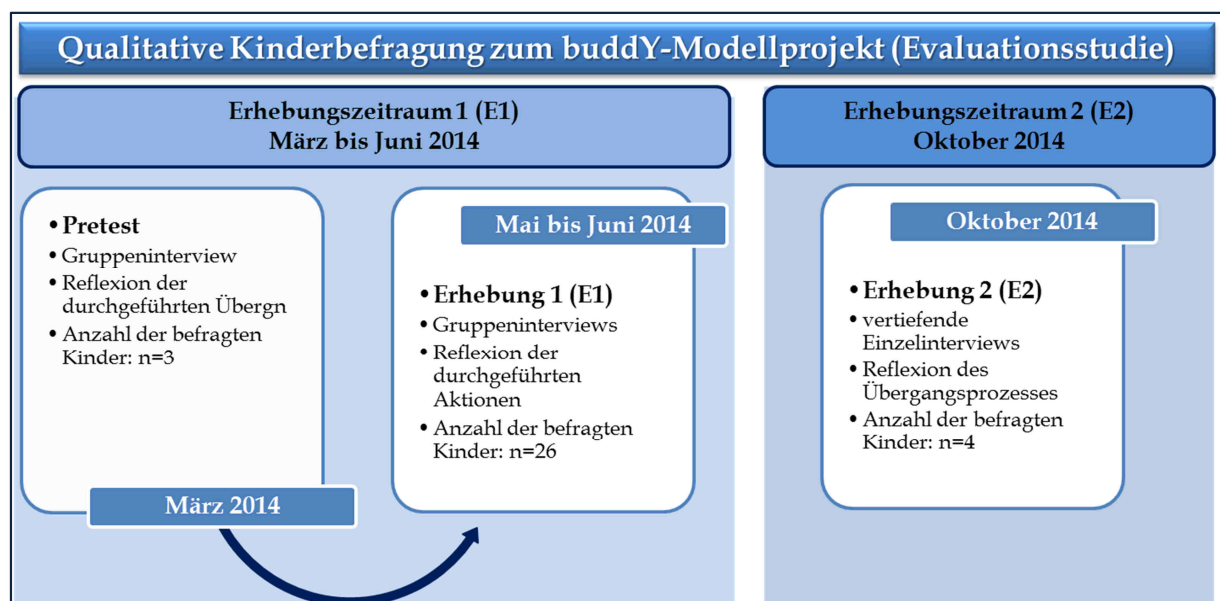


Abbildung 1 Design und Ablauf der Evaluationsstudie

Der hier vorliegende Bericht folgt in seiner Systematik der Chronologie der Erhebungsphasen, da sich dies im Sinne der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und seiner Logik anbietet.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Erhebungszeiträumen von März bis Juni (nachfolgend mit „E1“ bezeichnet) sowie im Oktober 2014 (im Folgenden mit „E2“ abgekürzt). Mittels Leitfadeninterviews und deren Videodokumentation wurde die Kindperspektive erhoben, fokussiert auf das Erleben von Partizipation und Kooperation. Dabei wurden retrospektiv die erlebten, von Kindergarten (anschließend mit „Kita“ bezeichnet) und Grundschule gemeinsam durchgeführten Aktionen zur Vorbereitung auf den Übergang reflektiert.

In nachfolgender Tabelle 1 sind die Übergangsaktivitäten in ihren wesentlichen Elementen aufgelistet.

reflektierte Übergangsaktivitäten

| | | |
|---------------------|---|------------------------------|
| Schulralley | Die Kinder suchen aus der Schule vorab abfotografierte Dinge oder Orte in Kleingruppen. | Kinder: 7 (davon Pretest: 3) |
| allgemeine Aktionen | Alle dem Evaluationsteam bekannten und im Netzwerk durchgeführten Aktionen werden in die Befragung mit aufgenommen (z.B. Schulbesuch, Schulralley und Teilnahme an Unterrichtsstunden). | Kinder: 4 |
| Schulbesuch | Die Kindergartenkinder besuchen die Grundschul Kinder und erleben einen Schulalltag mit. Eine weitere Möglichkeit für die Kindergartenkinder bestand darin, einzelne Schulstunden in der Grundschule mitzumachen (z.B. Informatik im Computerraum) | Kinder: 8 |
| Schulbücherei | Die Kindergartenkinder besuchen die Grundschul Kinder (Lese-AG) in der Bibliothek und bilden Lesepatenschaften. | Kinder: 7 |

Tabelle 1 Reflektierte Übergangsaktivitäten

Aus diesem Datenmaterial wurden seitens des Evaluationsteams Gelingensbedingungen für den Institutionswechsel abgeleitet, welche in der zweiten Befragung durch die Kinder, welche kurz zuvor den Übergang in die Grundschule erlebt hatten, überprüft wurden (kommunikative Validierung).

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die im Folgenden dargestellten Ziele verfolgt.

1.2. Teilziele der Evaluationsstudie

1.2.1 Allgemeine Ziele

Auf Grundlage folgender durch den buddY e.V. verfolgten Zielstellungen wurden die Interviews konzipiert und die Leitfragen formuliert (Telefonkonferenz vom 10.12.2013 und Netzwerktreffen vom 17.02.2014):

Ziele des Modellprojektes

- stressfreier Übergang zwischen Kita und Grundschule
- Stärkung der Persönlichkeit
- Entwicklung von Sozialkompetenz
- gelungene Anpassung an die neue Lebenswelt und die mit ihr verbundenen Handlungsstrukturen

Leitziele zur Übergangsgestaltung

- kindorientierte und kompetenzfördernde Lernformen
- hohe Partizipation der Kinder
- gezielter Erwerb sozialer Kompetenzen
- Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund
- verantwortungsvolle Kooperation in und zwischen den Einrichtungen

Ziele der Kinderbefragung

- Wahrnehmung der Übergangsaktivitäten/-projekte durch die Kinder
- Beteiligungsmöglichkeiten bei Ideenentwicklung, -planung und -durchführung der Übergangsaktivitäten durch die Kinder

- Erfassung der Wahrnehmung der Kinder bezüglich:
 - Orientierung an ihren Bedürfnissen (aus Sicht der Kinder)
 - Erleben von Selbstwirksamkeit, Stärkung des Selbstbewusstseins, Bewusstsein des eigenen Status' als Kindergarten- oder Grundschulkind
 - Erleben von Empathie, Perspektivenübernahme, Hilfsbereitschaft
 - Erleben von Akzeptanz, gegenseitiger Wertschätzung
 - Erleben von „Augenhöhe“ zwischen den Statusgruppen (Kinder der Kindertageseinrichtung und Grundschule) sowie Interesse an der Situation der jeweils anderen Statusgruppe

- Bedeutung des buddY-Prinzips für die Kinder (Partizipation und Peer-Learning)
- Vorstellungen und Ängste der Kinder bezüglich des Überganges
- Gewinnung von Gelingensbedingungen für den Übergang

Abbildung 2 Ziele des buddY-Modellprojektes

In Abbildung 3 sind die Begriffe „Partizipation“, „Gelingensbedingungen“ und im weiteren Verlauf des Berichtes „Qualitätskriterien“ für den Übergang vermerkt. Diese Termini sollen nun kurz aus dem Forschungsverständnis heraus geklärt werden.

1.2.2 Begriffsverständnisse

Unter *Partizipation* wird nachfolgend der Zusammenschluss aller Möglichkeiten zur Teilhabe im Sinne der höchsten Ebene (Selbstbestimmung) nach dem Modell von Köhler (o.J.) (vgl. S. 14) verstanden.

Unter *Gelingensbedingung* wird ein Faktor verstanden, der dazu beiträgt, die Übergangsaktivitäten aus Sicht der beteiligten Kinder als gelungen erleben zu lassen. Diese Gelingensbedingungen können sich auf die personelle, materielle oder strukturell-formale bzw. organisatorische Ebene beziehen.

Entsprechend der obigen Definition sind Qualitätskriterien im Folgenden als Maßnahmen zur Verbesserung der Prozessabläufe von Übergangsaktivitäten zu verstehen, die zur Überprüfung der Aktion auf Kindorientierung angelegt werden müssten.

Nachfolgend sollen die in Abbildung 3 genannten Ziele den Erhebungszeitpunkten (E1 und E2) zugeordnet werden.

1.2.3 Befragungsziele von Erhebungszeitraum 1 (E1)

Aufgrund der auf die Zielgruppe angepassten maximalen Interviewdauer von 20 Minuten wurde bei der Konzipierung des Leitfadens für E1 der Schwerpunkt auf die Partizipation der Kinder während der Übergangsaktivitäten als Kernprinzip gesetzt.

Wesentliche Zielstellungen des buddY e.V. sind dabei thematisch zusammengefügt worden und bildeten das Grundgerüst für den Interviewleitfaden.

Weitere Aspekte, die sich aus den in Abbildung 2 dargestellten Zielstellungen ergeben, werden in der Auswertung aufgeführt.

Der Aspekt der „Angst“ wurde in den Interviews nicht explizit aufgegriffen. Dieses sensible Thema hätte von Vertrauenspersonen erfragt, begleitet sowie reflektiert werden müssen, da eventuell Verunsicherungen sowie negative Emotionen von Seiten der Kinder hätten thematisiert werden können. Der kurze Kontakt zu den Kindern ermöglicht es der Interviewerin als außenstehende Person leider nicht, eine solche Vertrauensbasis aufzubauen und eine angemessene Begleitung sicherzustellen.

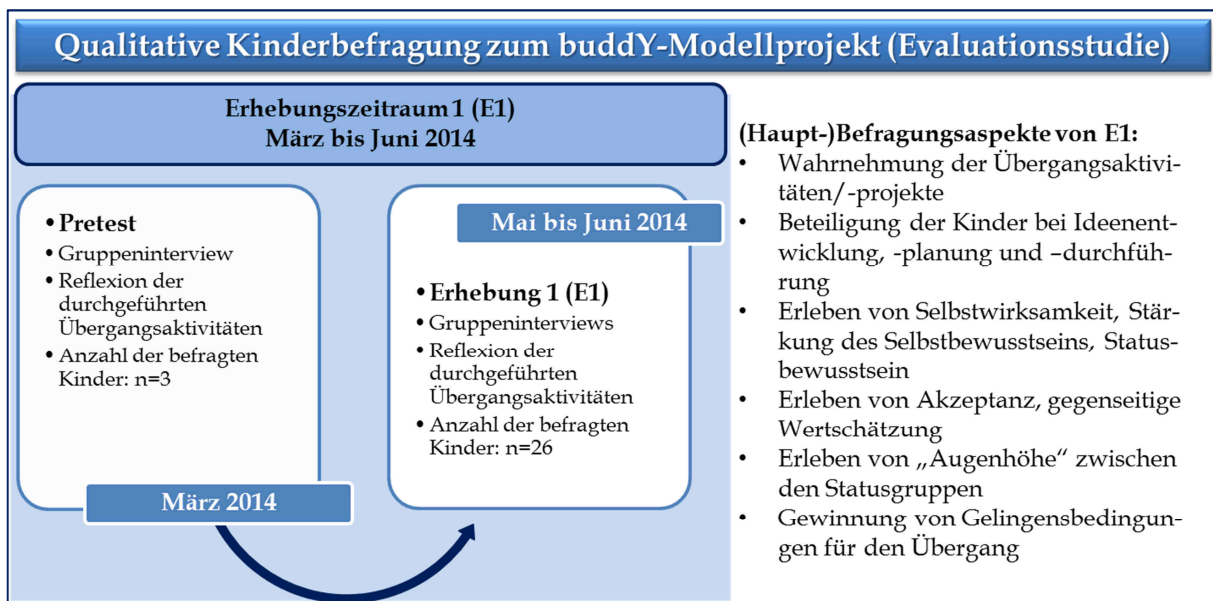


Abbildung 3 (Haupt-) Befragungsaspekte von E1

Die zweite Erhebung greift u.a. auf die Ergebnisse aus E1 zurück, um einen vertiefenden Einblick in die Kinderperspektive zu erhalten.

1.2.4 Befragungsziele von Erhebungszeitraum 2 (E2)

Für die zweite Erhebung standen, neben dem Abgleich von Gelingensbedingungen aus E1, auch die individuellen Erlebnisberichte der Kinder in Bezug auf den Übergang aus der Kita in die Grundschule im Vordergrund.

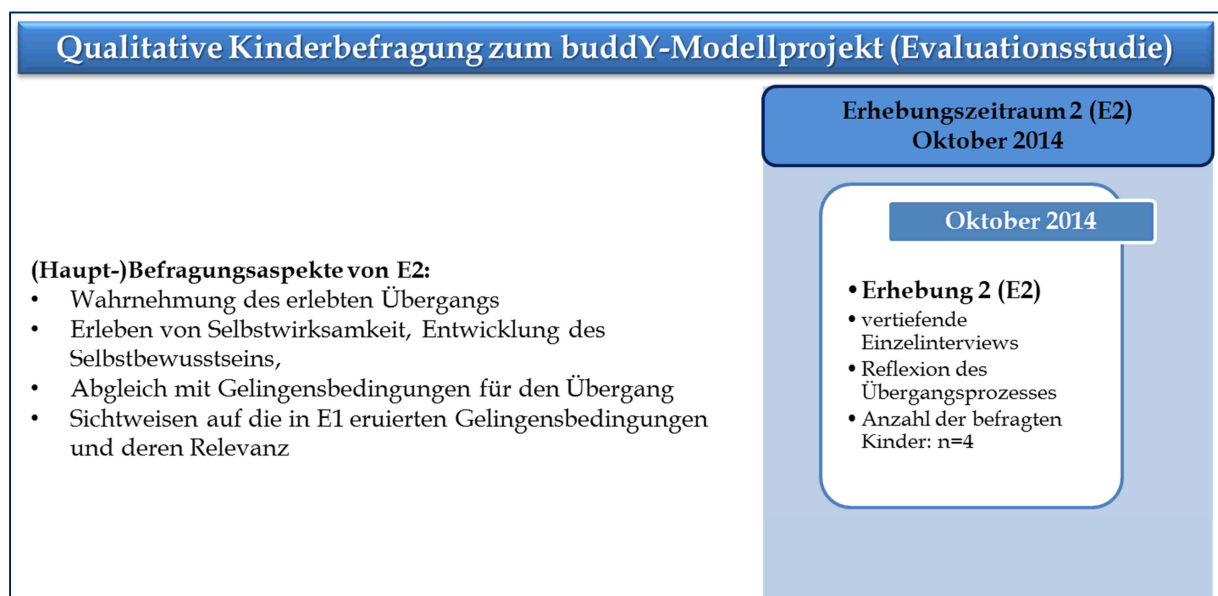


Abbildung 4 (Haupt-) Befragungsaspekte von E2

Nachfolgend wird der theoretische Referenzrahmen der Evaluationsstudie vorgestellt.

1.3 Theoretischer Referenzrahmen

Bei der Konzipierung der Interviewleitfäden standen die Zielstellungen von buddy e.V. im Vordergrund (vgl. Abbildung 2, S.10). Den theoretischen Bezugsrahmen bildeten (schul-)pädagogische Partizipationsmodelle sowie die aktuelle, im Fachdiskurs hoch anerkannte Übergangs- und Bedürfnistheorien. Im Einzelnen erfolgte eine Orientierung an

- der Theorie zu den basalen Bedürfnissen eines Menschen von Ryan & Deci (2000) (vgl. Langfeldt 2000, S. 63);
- den Dimensionen offenen Unterrichts nach Peschel (vgl. Peschel 2002, S. 235-244);
- dem Beziehungsmodell „Partizipation/Gestaltung“ des Institutes für Bildungskunst (vgl. Köhler (o.J.)) in Orientierung an dem Modell von Gernert (2001);
- dem Transitionsmodell von Griebel & Niesel (2004, 2011) und
- an der Kommunikationstheorie von Watzlawick (1967).

1.3.1 Basale Bedürfnisse eines Menschen

Edward L. Deci und Richard M. Ryan sind Entwicklungspsychologen im Bereich der Motivationsforschung und formulierten 1993 die Selbstbestimmungstheorie, die u.a. auf die basalen Bedürfnisse eines Menschen verweisen.

Ryan & Deci (2000) beschreiben in Zusammenhang mit der Taxonomie menschlicher Motivation drei basale Grundbedürfnisse (Basic Needs), um motiviert Sachverhalte bearbeiten zu können. Dazu zählen die Kompetenzerfahrung, Autonomie und soziale Zugehörigkeit. Als Ausgangspunkt wird das Streben (intrinsische Motivation) nach Kompetenz gesehen, also der vom Kind ausgehende Antrieb, sein Können und Wissen zu erweitern bzw. zu vertiefen. Das Zusammenspiel von Autonomie und Eigenständigkeit in diesem Prozess „(...) führt zur Bereitschaft, etwas zu leisten [und] das Streben nach sozialer Zugehörigkeit fördert die Identifikation mit von außen (...) vorgegebenen Zielen.“ (Langfeldt 2000, S. 62f.).

Diesen oben beschriebenen Grundannahmen waren u.a. für die (Fragen-) Strukturierung des Leitfadeninterviews maßgeblich.

1.3.2 Dimensionen des offenen Unterrichts nach Falko Peschel (2002)

Falko Peschel, Pädagoge und Schulreformer, hat mit seiner Stufentheorie maßgeblich zur wissenschaftlichen Fundierung und Klärung des Konstruktes „offener Unterricht“ beigetragen.

Die Dimensionen des offenen Unterrichts sind für die Kinderbefragung auf die zu reflektierenden Aktionen angepasst worden und umfassen folgende Aspekte der Öffnung:

| | |
|-------------------|--|
| organisatorisch | <i>Kinder entscheiden selbst, wann, wo und mit wem sie lernen</i> |
| methodisch | <i>Kinder entscheiden selbst, wie/über welchen Weg sie sich Wissen aneignen</i> |
| inhaltlich | <i>Kinder entscheiden selbst, was sie lernen</i> |
| sozial-integrativ | <i>Kinder gestalten ihr soziales Miteinander selbstständig, finden selbstständig Vereinbarungen und Regeln</i> |

Tabelle 2 Dimensionen offenen Unterrichts

1.3.3 Beziehungsmodell „Partizipation und Gestaltung“ nach Köhler (o.J.)

Josef Köhler ist Geschäftsführer und künstlerische Leitung des Instituts für Bildungskunst in Halle/Westfalen (ästhetische Bildung). Er entwickelte das Beziehungsmodell, welches vier Ebenen zur Bestimmung des Gestaltungsfreiraums aufzeigt:

| Beziehungsmodell „Partizipation/Gestaltung“ des Institutes für Bildungskunst | |
|--|---|
| Selbstbestimmung | hohe Selbstverantwortung, großer Gestaltungsfreiraum für Schüler, hohes Maß an Kenntnissen über Ziele und Prozessabläufe, Lehrer als Coach von Prozessen |
| Mitbestimmung | Mitbestimmung bei Planung und Zielfindung, hoher Gestaltungsfreiraum, Möglichkeit der individuellen Ausdrucksform, Einflussmöglichkeiten der Prozessgestaltung, Mitverantwortung für das Gelingen des Prozesses |
| Mitwirkung | keine Einflussnahme bei Planungen, Mitwirkung bei der Umsetzung von Maßnahmen/wenig Mitverantwortung, Möglichkeiten der Gestaltung begrenzt, keinen Einfluss auf die Ziele |
| Fremdbestimmung | lässt kaum Gestaltungsspielraum, hohe Verantwortung bei Lehrkräften, keine Selbstverantwortung bei Kindern, kein Innovationspotential nötig |

Tabelle 3 Beziehungsmodell „Partizipation/Gestaltung“

Diese Differenzierung des Partizipationsgrades ermöglichte eine abgestufte Strukturierung der Leitfragen und in der Auswertung des Interviews eine merkmalsgeleitete Zuordnung der Aussagen der Kinder in Bezug auf die erlebte Übergangsaktivität.

1.3.4 Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2011)

Renate Niesel und Wilfried Griebel, beides Diplom-Psychologen und am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München tätig, leisten mit ihren Arbeiten einen bedeutsamen Beitrag in der Übergangsdebatte vom Kindergarten in die Grundschule (Transitionstheorie).

Die in der Evaluationsstudie befragten Kindergartenkinder stehen am Übergang zur Grundschule und somit vor einem Transitionsprozess. Transitionen werden verstanden als „(...) Lebensereignisse, die [die] Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/ Niesel 2011, S. 37f.). Das am von Griebel und Niesel entwickelte Übergangsmodell stellt die Komplexität des Geschehens dar und zeigt auf, dass der Übergang in einem sozialen Austausch mit Eltern, Familienangehörigen, Peers sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften verläuft. Während die Kinder und ihre Eltern diesen Übergang aktiv bewältigen müssen, kommt dem pädagogischen Personal, aber auch den Gleichaltrigen eine moderierende, unterstützende Funktion zu. In dieser verdichteten und beschleunigten Phase des Lebenslaufs erfahren sowohl das Kind als auch sein enger Familienkreis im Sinne des ökosystemischen Ansatzes Veränderungen auf individueller (z.B. durch Kompetenzerwerb, Veränderung der Individualität), interaktionaler (z.B. durch Veränderung der bestehenden Beziehungen) und kontextueller Ebene (z.B. durch den Wechsel des Curriculums und durch veränderte Lernsettings).

Die oben beschriebene ökosystemische Unterteilung wurde für die Strukturierung der Leitfragen im Interview genutzt.

1.3.5 Kommunikationstheorie nach Watzlawick (1967)

Paul Watzlawick war ein Soziologe, Philosoph und Kommunikationswissenschaftler. Er stellte mit seiner Theorie über menschliche Kommunikation fünf Grundregeln auf, die deren Wirkungsweise erklären sollte.

Ausgehend von den Theorien von Bates entwickelte Paul Watzlawick die fünf „Axiome menschlicher Kommunikation“, die sich auf die sozialen Systeme beziehen.

Für die Erhebung, gerade im Bereich E2, ist das vierte Axiom als theoretische Grundlage relevant. Dieser besagt, dass sich „menschliche Kommunikation [...] digitaler und analoger Modalitäten (...)“ bediene (König/ Volmer 2008, S. 41). Digital meint hierbei die verbale und analog die non-verbale Ebene der Interaktion.

Die Überlegungen Watzlawicks wurden bei der Konzipierung und Führung der Interviews aufgegriffen, um die Verstehens- sowie Kommunikationshorizonte der Interviewpartner einander anzunähern.

Zu den Standards wissenschaftlichen Arbeitens zählt die Orientierung an forschungsethischen Grundsätzen. Bei der Befragung minderjähriger Personen sind darüber hinaus besondere Leitlinien zu beachten, die nachfolgend erläutert werden.

2 Ethische Grundsätze

Angelehnt an die ethischen Vorgaben der europäischen Forschungsgemeinschaft für frühe Bildung (EECERA- European Early Childhood Education Research Association) waren für die Erhebung der Kindperspektive folgende Leitlinien geltend:

- ethische Prinzipien in Bezug auf das zu befragende Kind und die Forschungspraxis (vgl. EECERA 2014, URL) sowie in diesem Zusammenhang
- die forschungspraktischen Richtlinien (vgl. EECERA 2014, URL).

Die dazugehörigen Grundsätze werden nachfolgend expliziert.

2.1. Ethische Prinzipien

2.1.1 Das Kind als Bezugspunkt

Während des Forschungsprozesses und insbesondere in den Interviewsituationen galt es stets, das Kind in seiner Persönlichkeit anzuerkennen, zu respektieren und zu achten, sowie die Fragen im Gespräch fair zu stellen bzw. vorab zu konzipieren. Der respektvolle Umgang in der Interaktion und die Wahrnehmung des Kindes als gleichwertiger Gesprächspartner waren oberste Maximen und schlossen dementsprechend die Betrachtung des Kindes als Forschungsobjekt aus.

Vielmehr war es Ansinnen, das Kind in seinen Rechten nach den §§ 3 und 12 der UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Bundesgesetzblatt 1992/2, S. 121) am Forschungsprozess teilhaben zu lassen. Dies wurde beispielsweise durch die der Befragung nachgestellten Möglichkeit der Sichtung des Videomaterials durch die Kinder in der ersten Erhebungsphase und durch die kommunikative Validierung in den vertiefenden Interviews der zweiten Erhebungsphase umgesetzt.

2.1.2 Forschungspraxis als Bezugspunkt

Die größtmögliche Genauigkeit in der Konzipierung, Durchführung und Auswertung der Erhebungen sowie beim Verfassen des vorliegenden Abschlussberichtes galt ebenso wie die Einhaltung wissenschaftlicher Qualitätsstandards.

Hier wäre zum einen das stets transparente Arbeiten und Kommunizieren über Ergebnisse sowie über den jeweils aktuellen Stand des Forschungsprozesses für alle Beteiligten zu nen-

nen. Zum anderen ist das hier erfolgte Aufschlüsseln der moralischen Leitsätze als ein weiteres Element der forschungsethischen Grundlagen anzuführen.

Weitere Grundsätze des wissenschaftlichen Arbeitens sind die Multiperspektivität und der sensible Umgang mit allen Beteiligten im Forschungsprozess (Kindern, Eltern, pädagogische Fach- und Lehrkräften) in Zusammenhang mit der Anerkennung abweichender Ansichten, Meinungen und Einstellungen. Dementsprechend soll die hier vorliegende Ergebnisdarstellung als Anerkennung und Wertschätzung der in den Interviews reflektierten Aktionen verstanden werden.

Ziel aus forschungsethischer Betrachtung soll die Erweiterung des Verstehenshorizontes der durchgeführten Übergangsaktivitäten sowie zentraler Gelingensbedingungen für den Übergangsprozess um die kindliche Perspektive sein.

2.2 Forschungspraktische Richtlinien

Zusätzlich zu den unter „2.1 Ethische Prinzipien“ (vgl. S. 16) beschriebenen Aspekten kommen aus forschungspraktischer Perspektive noch folgende hinzu.

Es ist anzumerken, dass Forschung über eine bestimmte Akteursperspektive nie ohne deren Einverständnis, Gewährleistung des Datenschutzes sowie Anonymität und stetige Rückmeldung zum aktuellen Forschungsstand (z.B. Zwischenbericht, Rückmeldeveranstaltung für die befragten Einrichtungen) möglich ist. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Kinder in den Interviews stets das Gefühl haben, ihre Meinung immer frei äußern zu können und nicht mit daraus entstehenden Konsequenzen oder Nachteilen rechnen müssen. Dies erfordert zum einen die Herstellung einer angenehmen Atmosphäre in der Interviewsituation. Ebenfalls hierzu zählt der sensible Umgang mit möglicherweise für das Kind emotional gefärbten Themenbereichen.

Generell muss sich das Forschungsdesign an theoretischen Grundlagen orientieren und zugleich auf die spezifische Zielgruppe (Kinder in einem jungen Alter) angepasst werden. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf die Auswahl der Erhebungs- sowie Auswertungsmethode. Hier wurde nach aktuellen Standards der qualitativen Kinderforschung verfahren (vgl. Heinzl 2012, Nentwig-Gesemann 2007, Nentwig-Gesemann & Mackowiak 2012, Bamber/Werner/Wustmann 2010).

Für die direkte Interviewsituation ist in diesem Zusammenhang wichtig, das übliche Erwachsener-Kind-Machtverhältnis (Interviewerin-Interviewter-Verhältnis, vgl. Trautmann 2010, S. 151) in der Interviewsituation kritisch zu reflektieren. Das Schaffen sowie Aufrecht-

erhalten einer angenehmen Interviewsituation, eine „(...) freundliche Ausstrahlung, höfliche Umgangsformen und ein ungekünsteltes Dialogverhalten (...)“ (Trautmann 2010, S. 151) kann dazu beitragen, das Vertrauensverhältnis und die entspannte Atmosphäre innerhalb des Interviews zu unterstützen.

Bei der Konzipierung der Leitfäden ist es wichtig, dass beide Statusgruppen (Kindergarten- und Grundschulkindern) auch gleichberechtigt antworten können.

Nachfolgend werden beide Erhebungszeiträume genauer betrachtet und die Ergebnisse der Evaluationsstudie vorgestellt.

3. Erhebungszeitraum 1 (E1) von März bis Juni 2014

In diesem Kapitel soll die erste Erhebung (Gruppeninterviews) in ihrer Konzeption, Durchführung, Auswertung und ihren Ergebnissen dargestellt werden.

3.1 Konzipierung des Leitfadenterviews

Innerhalb des Netzwerktreffens am 17.02.2014 wurden die unterschiedlichen, gemeinsamen Aktionen von Kindergarten und Grundschule kurz vorgestellt.

Um den einzelnen Aktivitäten mit der Befragung gerecht zu werden, wurde vor der eigentlichen Erhebung für jedes Netzwerk noch eine Vorbereitungsphase implementiert. Der Ablauf der ersten Interviewreihe soll nachfolgend skizziert werden.

3.1.1 Verknüpfung von Teilzielen und theoretischem Referenzrahmen

Die unter „1.2.2 Begriffsverständnisse“ auf Seite 11 dargestellten Befragungsaspekte, die zusammengefasst die Reflexion der gemeinsam durchgeführten Aktionen von Kindergarten- und Grundschulkindern beinhalten, wurden zusammen mit dem theoretischen Bezugsrahmen (vgl. 1.3. Theoretischer Referenzrahmen, ab S.13) in Items bzw. Fragen für den Leitfaden umgewandelt.

Dieses Vorgehen soll anhand des Beispiels „Beteiligung der Kinder an der Ideenentwicklung, -planung und -durchführung“ als ein Zielaspekt der ersten Erhebung in nachfolgender Tabelle (vgl. Tabelle 4 Ableitung der Items aus Untersuchungsziel und Referenzrahmen, S. 20) veranschaulicht werden.

Der für die Befragung relevante Zielaspekt gliedert sich in die zwei Kernbereiche der Partizipation der Kinder in Bezug auf den Planungsprozess und Kooperation bei der Durchführung der Aktion. Die dafür grundlegenden Theorien sind die Modelle von Falko Peschel und Josef Köhler, die die Bereiche in weitere Elemente unterteilen.

Die Differenzierung von Peschel wurde auf die jeweilige Statusgruppe (Kindergarten- oder Grundschulkind) adaptiert und so die Leitfragen für das Interview in den theorieeigenen Elementen (Organisation, Methodik, Inhalt und soziale Integration) generiert.

Die Elemente des Beziehungsmodells nach Köhler wurden so belassen (Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sowie Mitwirkung) und eine offene Frage für die Kinder generiert, anhand deren Beantwortung eine Abstufung bzw. Zuordnung zum Grad der Partizipation getroffen werden konnte.

Die nachfolgend aufgezeigte Zuordnung wurde u.a. auch für die Auswertung (vgl. Auswertungsraster, ab S. 26) genutzt, um auf dessen Grundlage eine übergeordnete Ergebnisdarstellung vorzunehmen.

| Zielaspekt | |
|---|---|
| Beteiligung der Kinder an der Ideenentwicklung, -planung und -durchführung | |
| Kernbereiche | |
| Partizipation der Kinder in Bezug auf den Planungsprozess | Kooperation und Partizipation der Kinder in Bezug auf die Durch- führung der Aktion |
| theoretischer Referenzrahmen | |
| <i>Falko Peschel</i> „Dimensionen offenen Unterrichts“ | <i>Josef Köhler</i> Beziehungsmodell „Partizipation und Gestaltung“ |
| Elemente des Referenzrahmens und daraus abgeleitete Fragen | |
| Organisation | Fremdbestimmung |
| Wie war es für euch, mit den <i>Grundschul-</i> <i>kindern</i> zusammen <i>in der Schulbücherei</i> zu sein? | Mitwirkung |
| | Mitbestimmung |
| | Selbstbestimmung |
| Methodik | Gab es etwas, was ihr unbedingt <i>in der</i> <i>Schulbücherei</i> sehen oder machen wolltet? Konnte(s)t ihr/du es <i>in der Schulbücherei</i> sehen/machen? |
| Konntet ihr selbst entscheiden, wann (in welcher Reihenfolge) ihr was in der [<i>Ein-</i> <i>richtung</i>] macht? | |
| Inhalt | |
| Konntet ihr selbst entscheiden, was ihr den <i>Grundschulkindern</i> in eurem <i>Kindergarten xxx</i> zeigt? | |
| soziale Integration | |
| Konntet ihr selbst entscheiden, mit wem ihr zusammen die [<i>Einrichtung</i>] erkundet? | |

Tabelle 4 Ableitung der Items aus Untersuchungsziel und Referenzrahmen

3.1.2 Aufbau und Struktur

Wie bereits oben erwähnt (vgl. 3.1.1 Verknüpfung von Teilzielen und theoretischem Referenzrahmen, ab S. 19), wurde der Leitfaden mittels diverser theoretischer Rahmenmodelle erstellt und in die Schwerpunkte der a) Übergangsaktivitäten, b) Partizipation und kindspezifische Bedürfnisse, c) Kooperation in statusungleichen Gruppen (Kindertageseinrichtung und Grundschule), d) Bedeutung des buddY-Modellprojektes und Gelingensbedingungen (aus Sicht der Kinder) untergliedert.

Zur Überprüfung der Validität und Reliabilität des Leitfadens wurde ein Pretest durchgeführt.

3.1.3 Pretest

Der Pretest fand in einer Kita eines buddY-Netzwerkes statt, das aus zwei Kitas und einer Grundschule bestand und welches in der Erhebung im späteren Verlauf nicht befragt wurde. An der Erprobung des Leitfadens nahmen drei Kinder aus einer Kita teil, da es im Pretest zum einen inhaltlich und vorrangig um die Überprüfung der Verständlichkeit für die Jüngsten der Zielgruppe ging und zum anderen in diesem Netzwerk eben zwei Kitas zur Verfügung standen, sodass das Netzwerk trotzdem für die Erhebung mit beiden Bildungsinstitutionen genutzt werden konnten.

Nach dem Pretest und dessen Auswertung wurde die Frage nach der Gesamteinschätzung (*Wie findet ihr es, dass ihr bei der Schulführung (nicht) mitbestimmen konntet?*) und der Reihenfolge (*Was habt ihr zuerst, als zweites.... gesehen?*) herausgenommen, da sich inhaltliche Überschneidungen mit den anderen Fragen ergaben.

Des Weiteren zeigte der Pretest, dass die Konzentrationsspanne der Kindergartenkinder im Laufe der Befragung nachließ und das Bedürfnis nach Bewegung bestand. Deshalb wurden für diese Statusgruppe die Entscheidungsfragen mit der Methode der „lebendigen Statistik“ verbunden.

Dies gestaltete sich so, dass im Raum zwei Schilder (vgl. Abbildung 4) platziert wurden, die die Antwortmöglichkeiten vorgaben; die Kinder positionierten sich dann entsprechend ihrer Antwort. Diese Vorgehensweise hatte sich bereits beim ersten Kindergarteninterview nach dem Pretest bewährt und lockerte die Befragungssituation für die Kinder sichtbar auf. Ein Beispiel für diese Situation ist in Abbildung 5 (vgl. S. 22) zu sehen.

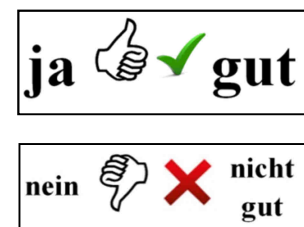


Abbildung 4 Schilder "lebendige Statistik"

3.1.4 Methodenwahl

Die Kinder wurden in Kleingruppen zu dritt bzw. zu viert befragt (Leitfadengestützte Gruppenbefragung, vgl. S. 56). Die Befragung der Kinder erfolgte mithilfe eines teilstrukturierten, leitfadengestützten Interviews. Dieser wurde basierend auf den o.g. theoretischen Überlegungen (vgl. 1.3. Theoretischer Referenzrahmen, ab S. 13) erstellt sowie an wissenschaftlichen Standards der



Abbildung 5 Situation "lebendige Statistik"

Kinderbefragung orientiert. Die Interviews dienten der Erfassung der subjektiven Erfahrungen und Erwartungen der Kinder in Bezug auf die Übergangsgestaltung.

Die qualitative (Kindheits-) Forschung ist von dem Anspruch geprägt, dass sich Forschungsmethoden ihren Forschungssubjekten anpassen müssen (vgl. Lamnek 2010, S. 318). Mit Bezug auf die ausgewählte Akteursgruppe der Kinder sind deren spezifische Voraussetzungen an eine adressatengerechte Befragung zu erfüllen. Besonderer Wert bei der Befragung wurde daher auf folgende Aspekte gelegt:

- Transparenz über Ziele der Befragung,
- Befragungsdauer (max. 20 Min.),
- Möglichkeit des Abbruchs für die Kinder
- und eine vertrauensvolle Atmosphäre.

Ziel der Erhebung ist es, dass die Kinder ihre Perspektive auf die erlebten Aktionen im Übergangsprozess beschreiben. Dazu bietet sich das Leitfadenterview an, da es auf Makroebene vorstrukturiert ist (vgl. 3.1. Konzipierung des Leitfadenterviews, S. 19), aber während des Gespräches situativ angepasst werden kann. Die Kinder erleben sich in einer Expertenrolle, da sie nach ihren Gedanken zu einem bestimmten Themenkomplex systematisch befragt werden (vgl. Trautmann 2010, S. 73f.).

Des Weiteren sind die sprachlichen Kompetenzen der Kinder für die Konzipierung und Durchführung des Interviews fundamental, da ggf. situativ die Leitfrage nochmal anders formuliert und zum besseren Verständnis des Kindes angepasst wird. Dafür ist es wichtig, diese Formulierungen bereits vor der Befragung vorzubereiten und bei der Fragestellung möglichst kurze Satzkonstruktionen zu verwenden (vgl. Delfos 2013, S. 118 zitiert nach De Leeuw & Otter 1995).

Da hier zwei unterschiedliche Verstehenshorizonte (Erwachsene und Kinder) zu einem Themenfeld zusammenkommen, ist es zudem wichtig, eine „gemeinsame“ Sprache inner-

halb des Interviews zu finden, sodass beide Interviewpartner auf denselben Wortpool zurückgreifen können (vgl. Professionalisierungsgrundsätze für InterviewerInnen nach Trautmann 2010, S. 144-162).

Bei allen hier aufgelisteten Anmerkungen sind aber auch die Persönlichkeiten und individuellen Voraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen, da je nach Temperament, Bindungstyp und dementsprechende Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen sowie die Vorerfahrungen Einfluss auf den Interviewverlauf haben können.

3.2. Erhebung und Untersuchungsdesign

3.2.1 Stichprobe und Netzwerkübersicht

Zur Stichprobe der ersten Erhebungswelle gehören drei Netzwerke bestehend aus je einer Kindertageseinrichtung sowie eine kooperierenden Grundschule aus Paderborn und Detmold.

Insgesamt wurden 23 Kinder befragt (davon 13 Mädchen und zehn Jungen).

| Ort | Kindertageseinrichtung | | | | Grundschule | | | Σ |
|---------|------------------------|---------|------------|-----------|-------------|------------|------------|------------|
| | Detmold (Pretest) | Detmold | Detmold | Paderborn | Detmold | Paderborn | Detmold | |
| Name | Sonnenschein | Kiebitz | Purzelbaum | Lüthenweg | Hasselbach | Almeschule | Kusselberg | |
| Mädchen | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 13 (14) |
| Jungen | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 10 (12) |
| Σ | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 23 (26) |

Tabelle 5 Befragte Einrichtungen/Stichprobe

Die Kinder sind in Absprache von den pädagogischen Fach- und Lehrkräften ausgesucht worden. Der sprachliche und reflexive bzw. kognitive Entwicklungsstand der Kinder war bei der Auswahl ausschlaggebend.

Aufgrund der Größe der Stichprobe kann kein Anspruch an Repräsentativität gestellt werden.

3.2.2 Ablauf der Erhebung E1

Wie oben erwähnt, sind unterschiedliche Übergangsaktivitäten von den Netzwerkpart-

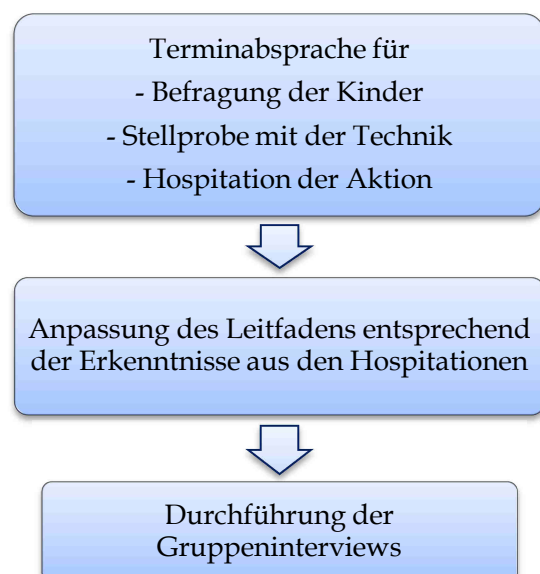


Abbildung 6 Ablauf der Erhebung E1

nern durchgeführt worden, die es in ihrer inhaltlichen Struktur nachzuvollziehen galt, um den Interviewleitfaden dementsprechend spezifisch anzupassen.

Nach den Terminabsprachen erfolgten eine Hospitation am Aktionstag in der jeweiligen Einrichtung durch Cathleen Bethke und Mona Niggemeier sowie eine Stellprobe in dem Befragungsraum mit dem entsprechenden Equipment durchgeführt.

Anschließend wurde der Leitfaden für die Gruppeninterviews inhaltlich auf die hospitierte Aktivität angepasst und die Kinder entsprechend befragt.

3.2.3 Durchführung

In einrichtungsspezifischer Terminabsprache wurden die Interviews bewusst zeitnah zur Aktion durchgeführt.

Vor jeder Befragung wurde der Raum entsprechend technisch ausgestattet und das Umfeld für das Interview so ansprechend wie möglich hergerichtet.

Die Ausrichtung der beiden Kameras ermöglichte einen visuellen Perspektivwechsel, sodass alle Kinder inklusive Interviewerin stets gut sichtbar waren. Des Weiteren war es so möglich, die Interviewmitschnitte je nach sprechender Person auszuwählen, um die Aussagen den Kindern eindeutig zuordnen zu können.

Die Kinder saßen dabei meist nebeneinander und der Interviewerin gegenüber.

Zu Beginn eines jeden Interviews und bevor die Kameras eingeschaltet wurden, gab die Interviewerin allgemeine Hinweise zu Person, zum Ziel und Ablauf des Treffens sowie zu den Videomitschnitten. Zudem verwies sie auf die Bedeutung der Meinungen der Kinder und die Möglichkeit, jederzeit Nachfragen stellen zu können.

Die Gesprächsanlässe waren immer die Aktionen, in den Kindergarten- und Grundschulkindern zusammen in Peer-Learning-Situationen aktiv waren, was zum Zwecke der besseren Anknüpfbarkeit zum Teil mit Bildmaterial veranschaulicht wurde.

Der weitere Interviewverlauf verlief entsprechend dem Leitfaden.

Bei gleichzeitigen Wortmeldungen fanden die Kinder selbstständig Lösungen, sodass die Interviewerin nur selten mit Impulsen zum Gesprächsverhalten eingreifen musste.

Den Abschluss des Interviews bildeten immer Dank und Lob an die Kinder sowie die Möglichkeit, sich das soeben aufgenommene Video anzusehen und unter Anleitung auch einmal kurz die Kamera zu bedienen.

Während die Kinder sich die Aufzeichnungen ansahen, erhielten die pädagogischen Fach-

und Lehrkräfte separat ein kurzes Feedback mit den ersten Eindrücken zu der Interviewsituation.

Das Videomaterial wurde dann nach qualitativen Aspekten (Blickwinkel, Tonqualität) zu einem Interviewfilm zusammengefügt und dieser verschriftlicht (Transkripte). Die Transkription erfolgte nach den einfachen Regeln (vgl. Flick 2009, S. 379-383).

3.3. Auswertung der Erhebung E1

Nachdem der konzeptuelle Aufbau und die Vorgehensweise der Erhebung E1 beschrieben wurden, sollen nun die Auswertungsschritte auf der verallgemeinerbaren Metaebene präsentiert werden. Hierzu sind zunächst die Analysephasen beschrieben, auf deren Grundlage die Matrix zur Auswertung (Metaauswertung) erstellt wurde. Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung wesentlicher Ergebnisse.

3.3.1 Gütekriterien der Auswertung

Die Analyse der Gruppendiskussion zielt auf die Wiedergabe der inhaltlich-thematischen Aspekte sowie gruppendynamischen Elemente ab. Sie kann als deskriptiv und zum Teil reduktiv verstanden werden, da sie abstract-artig in komprimierter Form die wesentlichen Kerngedanken aufzeigt (vgl. Lamnek 2005, S. 178).

Neben den allgemein gültigen Gütekriterien der Reliabilität (Zuverlässigkeit), Objektivität und Validität (Gültigkeit) ist gerade bei letztgenanntem noch die semantische Gültigkeit (korrekte Bedeutungsrekonstruktion) als spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium zu nennen (vgl. Mayring 2008, S. 111-115).

Um die Objektivität des Auswertungsprozesses zu gewährleisten, wurde dieser in allen nachfolgend beschriebenen Phasen durch mehrere Personen aus dem Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung durchlaufen und die Ergebnisse zusammengetragen (konsensuelle Validierung).

3.3.2 Auswertungsphasen

Die Auswertung erfolgte in fünf Schritten nach selbstentwickelten Matrizes (Bethke 2014). Diese orientierten sich an

- der Strukturierung des Leitfadens (vgl. 3.1.2 Aufbau und Struktur, S. 21) mit den vier Schwerpunkten: a) Übergangsaktivitäten, b) Partizipation und kindspezifische Bedürfnisse, c) Kooperation in statusungleichen Gruppen (Kindergartenkinder und Grundschulkindern), d) Bedeutung des buddY-Modellprojektes und seine Gelingensbedingungen (aus Sicht der Kinder) sowie

- den theoretischen Referenzrahmen von Peschel (Dimensionen offenen Unterrichts, vgl. S. 14) sowie Köhler (Beziehungsmodell, vgl. S. 14), die im nachfolgenden mit „Kategorien“ bezeichnet werden.

Der Auswertungsprozess verlief in unterschiedlichen, sich aufeinander beziehenden Abschnitten, die nachfolgend dargestellt sind:

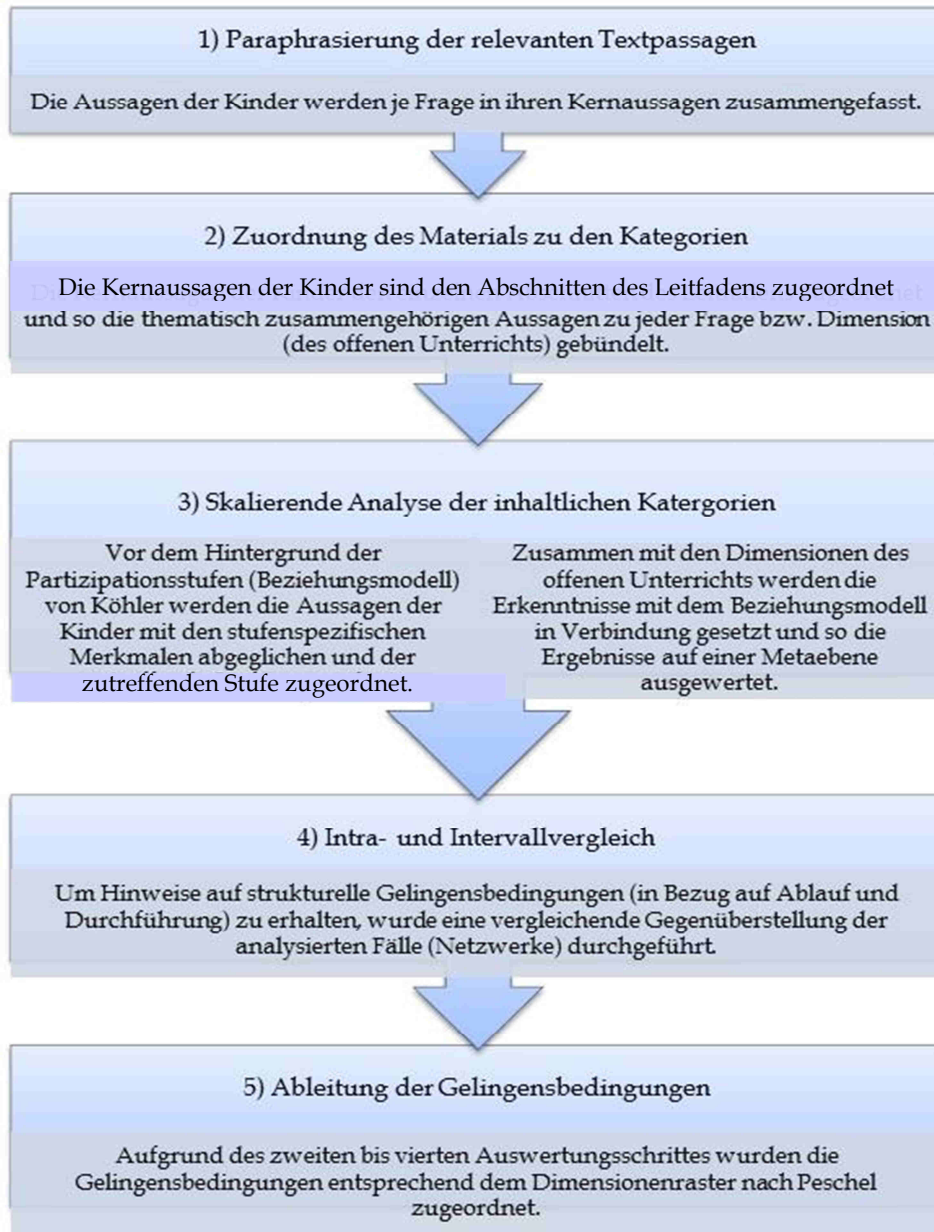


Abbildung 7 Auswertungsphasen E 1

3.3.2.1 Paraphrasierung der Textpassagen

Ziel: Überblick der paraphrasierten Antworten und Originalzitate zu den Leitfragen

Auf Grundlage des Interviewtranskriptes wurde zunächst das Auswertungsraster für diesen Schritt erstellt. Dazu sind je Netzwerk die teilnehmenden Einrichtungen je Spalte mit dazugehörigen Kindern (in Abbildung 8 sind die Namen der Kinder aus Datenschutzgründen geschwärzt) sowie im Interview reflektierter Aktion in den darunter liegenden Zeilen aufgetragen. Entsprechend des Leitfadensaufbaus sind die einzelnen Interviewfragen in der ersten Spalte aufgelistet, sodass zunächst die Aussagen der Kinder den jeweiligen Fragen zugeord-

Einrichtungen aus dem Netzwerk
(je Spalte eine Einrichtung)

| Einrichtung | Netzwerk D1 - Detmold | | |
|---|---|---|---|
| Frage | | | |
| Kinder | | | |
| Aktion | Schulralley | Computerraum | allgemein Aktionen mit den Kita-Kindern |
| Aktivitäten | | | |
| Erzählt mir bitte nochmal, was ihr zusammen mit ... an diesem Tag/ bisher gemacht habt. | | im Computerraum gearbeitet (gespielt, Namen geschrieben/ schreiben lassen) [7] [geschwärzt] Computer [8] [geschwärzt] Computer [9] [geschwärzt] [...] was habt ihr denn an den Computern gemacht? [10] [geschwärzt]: Gespielt [12] [geschwärzt] (sehr leise): Und unsere Namen ham die ... är e ia rigen aufgeschrieben [13] [geschwärzt]: Die Namen hat wer geschrieben? [14] [geschwärzt] (leise): Die Dreijährigen [15] [geschwärzt]: Die Drei ah die Drittklässler meinst du? [geschwärzt] nicht leicht) [...] [17] [geschwärzt] unterbricht [geschwärzt]: Also ich hab meinen Namen selber geschrieben [20] [geschwärzt] Ich konnte eigentlich meinen Namen auch alleine [22] [geschwärzt] aber ich hab; nicht gemacht [24] [geschwärzt] Ich wollte nicht | thematisch passende Auszüge aus dem Transkript |
| | | eine Stunde Unterricht (Mathe, Deutsch, Kunst) [27] [geschwärzt] Ahm ... Eine Stunde Unterricht [29] [geschwärzt] Mathe uuund ... ich meine Deutsch und Kunst [31] [geschwärzt]: Kunst war cool [35] [geschwärzt] | |
| Paraphrasierung des Auszugs | abfotografierte Orte in der Schule suchen [26-27]: [geschwärzt] [aufgeregt]: Nämlich... wir hatten Fotos... und da waren Bilder drauf von der Hasselbachschule und die Bilder mussten wir suuuuchen. | | abfotografierte Orte in der Schule suchen; Gruppenzuordnung per Bildketten [7-10] [geschwärzt]: Ahm ... Am Anfang als die da warn ham wir ähm ... gemacht... alle hatten ein Schildchen um und in der Gruppe mussten wir dann, wir hatten immer Bilder und mussten dann dahin laufen zu den wo das ist und dann muss mu und dann ää wenn wir wir alle Bilder geschafft ham kö konnten wir das auf unserer Liste abharken [14-15] [geschwärzt] Und dann hatten wir alle Sachen geschafft und manche |

Interviewfrage

Paraphrasierung des Auszugs

net werden konnten (Detailauswertung).

Nachdem dieser Vorgang für alle Fragen durchlaufen wurde, sind die Interviewpassagen inhaltlich beschreibend zusammengefasst worden (Paraphrasierung, vgl. Mayring 2010, S. 69). Da Netzwerke befragt wurden, waren die inhaltlichen Überschneidungen in Aussagen von Kindergarten- und Grundschulkindern von besonderem Interesse. Dementsprechend bot sich die tabellarische Gegenüberstellung der Einrichtungen an.

In einem weiteren Zwischenschritt (siehe Abbildung 9) wurden die Paraphrasierungen zur strukturierteren Übersicht je Interviewschwerpunkt zusammengefasst (Antwortaspekte) und

kenntlich gemacht, in welchen Einrichtungen diese thematisiert (Kennzeichnung mit einem „X“) und ggf. ausdifferenziert wurden. So war es möglich, einmal genannte Details aus dem Material herauszufiltern.

Einrichtungen aus dem Netzwerk
(je Spalte eine Einrichtung)

| | | Netzwerk D1 - Detmold | | |
|---|---|---------------------------------|--------------------|---|
| | | 1 Mädchen, 1 Junge | 1 Mädchen, 1 Junge | 1 Mädchen, 1 Junge |
| Schwerpunkt | Einrichtung | | | |
| Antwort | | | | |
| Aktivitäten | | | | |
| Erzählt mir bitte nochmal, was ihr zusammen mit ... an diesem Tag bisher gemacht habt. | | | | |
| abfotografierte Orte in der Schule suchen | Mädchentoilette, Computerraum, „Bild eines Korbs“, „Notkassen“, Wandbild; | | | ung per Bildketten, Männchen, das im Tor steht (bei der Turnhalle) |
| Frühstückspause | X | | | |
| Spielsachen ausleihen | | | | X (Spielhäuschen) |
| im Computerraum gearbeitet (gespielt, Namen geschrieben/ schreiben lassen) | | X | | |
| Steckbilder gemacht; Besuch in OGS | | | X | |
| Unterrichtsstunde (Mathe, Deutsch, Kunst) | | X | | |
| mit Schulhund gespielt und gefüttert | | X | | X |
| Forschen | | Zu die OGS-Ku in der Kita waren | | als |
| Evaluationsbögen | für Kinder nach der Aktion | | | |
| Kooperation während der Aktivitäten | | | | |
| Wenn ihr jetzt an ... insgesamt denkt. | | | | |
| Highlights während der Aktivität... was war für euch besonders wichtig oder schön? | | | | |
| diverses | Schwester durfte bestimmen; Suche war gut | (Comp | | alles Weihnachtszeit: Lied singen, Schnapper basteln, Steckbilder basteln, Fake-Kartons |
| Überraschungsmoment/ Unerwartetes: Gibt es etwas, das euch überrascht hat? | | | | Schulführung nicht für alle früh genug angekündigt; Kino und Popcorn |
| Negatives: Gibt es etwas, was euch nicht gefallen hat? Wie würde es euch besser gefallen? | | | | |
| Kind weggelassen | | | | X → spannender gestalten; Kind einbeziehen |
| diverses | | | | Bilder nochmal suchen, als sie fertig waren; Kita-Kinder bei ihnen in der Klasse und sie mussten in die OGS |

Interviewfrage

Paraphrasierungen

für die Einrichtung zutreffende Paraphrase

Detaillierung der Aussage/ Paraphrasierung

weitere, nicht themenaffine Aussagen („Diverses“)

Abbildung 9 E1 - Zwischenschritt: Zusammenstellung der Antwortaspekte

Diese Vorgehensweise wurde für alle Netzwerke durchgeführt. Auf dessen Grundlage wurden erste Zuordnungen des Materials zu den Kategorien vorgenommen.

3.3.2.2 Zuordnung des Materials zu den Kategorien

Ziel: Verbindungen zwischen dem Material und den Kategorien herstellen

In Bezug auf die Zielaspekte (vgl. Tabelle 4 Ableitung der Items aus Untersuchungsziel und Referenzrahmen, S. 20) der Befragung machte es die Struktur des Leitfadens es möglich, die zu den Kategorien zugehörigen Textpassagen relativ schnell herauszuarbeiten.

Nachdem jeweils das Transkript nach dieser Verfahrensweise bearbeitet wurde, erfolgte die Überprüfung der Zuordnung auch bislang nicht zuordbarer Transkriptpassagen. Letztere erwiesen sich meist als Detaillierung von Paraphrasen bzw. als nicht themenaffine Aussagen. Diese wurden dann unter dem Tabellenbereich „Diverses“ zusammengefasst.

3.3.2.3 Skalierende Analyse der inhaltlichen Kategorien

Ziel: begründete Einschätzung zu Partizipationsformat und Offenheit der Aktionen

Um die gesetzten Schwerpunkte der Kooperation und Partizipation in ihrer Intensität aus dem Material herauszustellen, wurden in einem ersten Zwischenschritt diese Textpassagen genauer analysiert. Hierzu sind die theoretischen Referenzrahmen und deren Elemente in die Konzipierung der Auswertungsmatrix eingebunden worden. Um eine weiterführende Einschätzung bezüglich der Ausprägung der Elemente im theoretischen Referenzrahmen (Schwerpunkten) geben zu können, wurde diese mittels einer vierstufigen Skalierung und auf Grundlage des Materials eingeschätzt:

- „trifft zu“: alle Merkmale aus dem theoretischen Referenzrahmen lassen sich im Interviewmaterial wiederfinden
- „trifft teilweise zu“: einige Merkmale aus dem theoretischen Referenzrahmen lassen sich im Interviewmaterial wiederfinden
- „trifft nicht zu“: es lassen sich keine im theoretischen Referenzrahmen beschriebenen Merkmale im Interviewmaterial wiederfinden
- „keine Angabe“: es lassen sich keine hinreichenden Begründungen durch das Material aufzeigen

Dieses Vorgehen erfolgte für jedes Netzwerk für beide Schwerpunkte (Kooperation und Partizipation) in gleicher Art und Weise.

Nachfolgendes Auswertungsraster wurde für diese Phase genutzt:

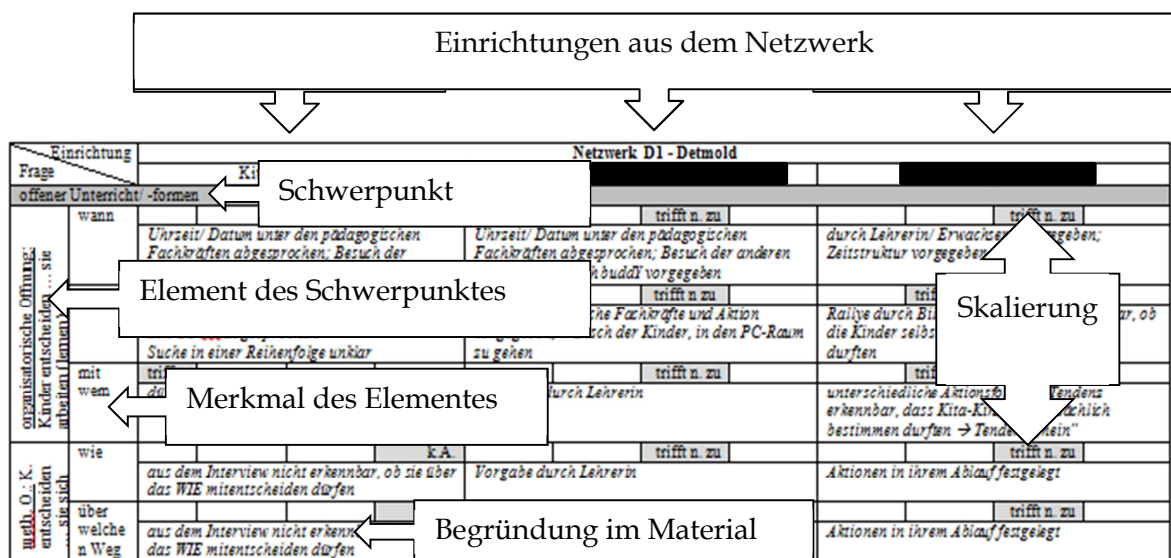


Abbildung 10 E1 - Auswertungsschritt 3: Skalierende Analyse

Der zweite Zwischenschritt bei der Skalierung beinhaltet die Verzahnung eben dieser beiden Schwerpunkte (Bethke/Kordulla 2014) auf einer übergeordneten Ebene (Metaauswertung).

tung). Ziel war es, beide Themenbereiche miteinander in Verbindung zu setzen, um daraus erste Hinweise auf strukturelle Gelingensbedingungen zu erhalten. Diese Herangehensweise und die daraus resultierenden Erkenntnisse stehen aber in unmittelbarem Zusammenhang mit den im Interview reflektierten Aktionen durch die Kinder, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Die Verzahnung der beiden theoretischen Referenzrahmen ist dadurch legitimierbar, da das Konzept von Peschel mit den Dimensionen der Öffnung auf der formalen Ebene und der Ansatz Köhlers auf persönlicher bzw. individueller Ebene ansetzt. Dementsprechend ermöglicht die Verbindung beider Konzepte einen differenzierten Blick auf die Partizipationsmöglichkeiten innerhalb formaler Gegebenheiten.

Die Auswertungsmatrix (vgl. Abbildung 11, S. 30) ist daher auf der Metaebene angelegt, wobei auf die vorherigen Auswertungsphasen Bezug genommen werden kann. Letztgenannte sind hier fundamental, da die Paraphrasierungen bzw. die kategorialen Zuordnungen die Basis für die Einschätzung bilden.

Das auf diesen Überlegungen entwickelte Auswertungs raster (Metaauswertung) zeigt in der ersten Spalte hierarchisch die Ebenen der Partizipation auf. In den Spalten zwei bis fünf sind die Dimensionen der Öffnung in ihrer Abstufung aufgelistet. Dabei wurden die jeweiligen Elemente letztgenannter mit abgebildet, um eine weitere Differenzierung vornehmen zu können.

Um dieses Raster auf das gesamte Netzwerk vergleichend anwenden zu können, gibt es eine weitere Verschränkung der Konzepte mit den befragten Einrichtungen.

Die nachfolgende Abbildung 11 zeigt die genutzte Auswertungsmatrix.

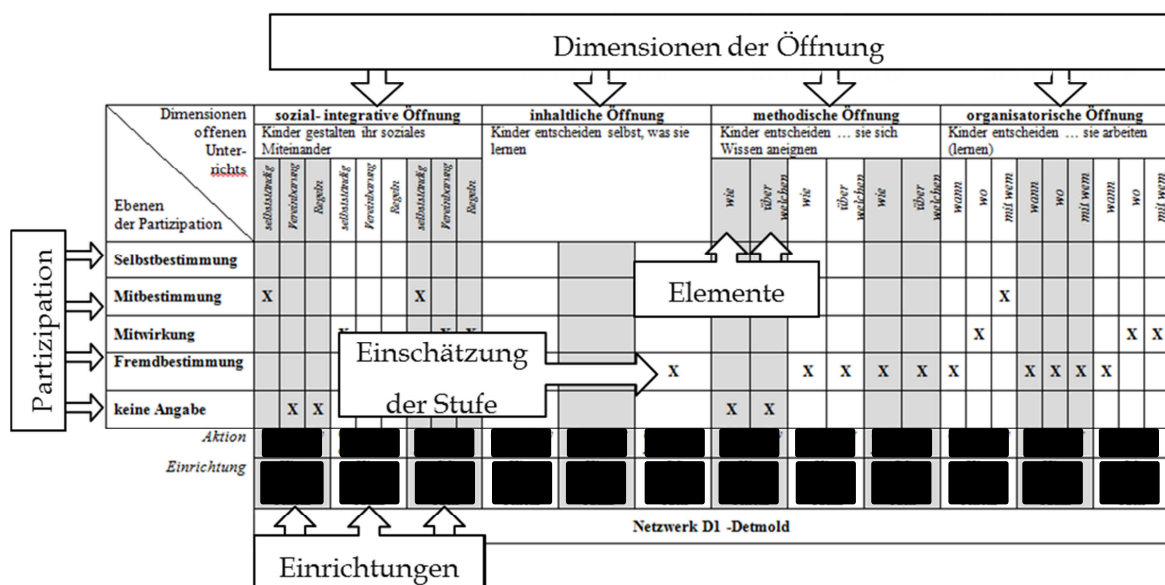


Abbildung 11 E1 - Auswertungsschritt 4: Metaauswertung

Die Einschätzung der Stufe für jede einzelne Einrichtung beruht, wie oben bereits erwähnt, auf den vorherigen Auswertungsphasen und dementsprechend auf Grundlage des Materials.

Diese Einschätzung und Gegenüberstellung der Einrichtungen sollen keineswegs als Ranking verstanden werden; auch sind Wertungen der Aktionen nicht intendiert. Vielmehr sollen so Hinweise aus Kindersicht auf gelungene strukturell- partizipatorische Aspekte gegeben werden, die u.a. für die Ableitung der Gelingensbedingungen nutzbar sind.

3.3.2.4 Intra- und Intervallvergleich

Ziel: Herausarbeiten von Hinweisen für Gelingensbedingungen auf inhaltlich-struktureller Ebene

Auf Grundlage der vorausgegangenen Auswertungsschritte war es möglich, nun das Material auch (u.a. einrichtungsspezifisch) auf inhaltlich-strukturelle Abläufe zu analysieren. Dazu wurden beispielsweise die skalierende Analyse (vgl. S. 29) sowie die oben aufgezeigte Metaauswertung genutzt.

Aus diesem Auswertungsschritt wurde ebenfalls versucht, Hinweise auf Gelingensbedingungen auf inhaltlich-struktureller Ebene herauszufiltern.

3.3.2.5 Ableitung der Gelingensbedingungen

Ziel: Zusammenführen der Hinweise für Gelingensbedingungen

In der letzten Auswertungsphase wurden die Ergebnisse in Bezug auf die Gelingensbedingungen zusammengetragen und nochmals mit dem Material abgeglichen, um auszuschließen, dass die Transferierung der Kinderaussagen von der Detail- auf die Verallgemeinerungsebene nicht zu einer Verfälschung der Resultate geführt hat.

Zur besseren Strukturierung wurden die Gelingensbedingungen dann in Anlehnung an das Modell von Peschel (Dimensionen der Öffnung) aufgelistet, um so die Ergebnisse auch für die Weitergabe an die befragten Einrichtungen aufbereitet zu haben. In diesem Zusammenhang war es wichtig, dass diese aufgrund der Kinderbefragung ebenfalls Anhaltspunkte erhalten, um die Aktionen zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern weiterzuentwickeln.

3.4 Ergebnisse aus E1

Nachfolgend sollen nun die zentralen Ergebnisse aus dem ersten Erhebungszeitpunkt dargestellt werden.

Bezugnehmend auf die fünfte Auswertungsphase (Ableitung der Gelingensbedingungen) sind die Resultate nach den Dimensionen von Peschel strukturiert.

3.4.1 Zentrale Ergebnisse

Zunächst werden die netzwerkübergreifenden Ergebnisse zu den vorgegebenen Zielaspekten (Wahrnehmung der a) Übergangsaktivität, b) Partizipation und Berücksichtigung der kindspezifischen Bedürfnisse, c) Kooperation in statusungleichen Gruppen sowie d) des buddy-Modellprojektes) erläutert, an die sich die Darstellung der Gelingensbedingungen in Zusammenhang mit den Dimensionen der Öffnung anschließt.

3.4.1.1 Wahrnehmung der Übergangsaktivitäten

Generell wurden die Aktionen und die Inhalte von den Kindern positiv wahrgenommen. Einige Kinder beschrieben überraschende Momente, die als solche teilweise angenehm, zum Teil unangenehm empfunden wurden. Kritik übten die Kinder an folgenden Aspekten:

- dem Verhalten der anderen Kinder, da einige von ihnen unmotiviert in den Aktionen waren oder die Gruppe verließen,
- die Gruppengröße wurde teilweise als zu groß oder in der Aufteilung der Kindergarten- und Grundschulkindern ungleichmäßig verteilt beschrieben,
- dem starren Aktionsformat, in dem die Kinder kaum Möglichkeit hatten, eigene Ideen einzubringen,
- und am meist durch die andere Statusgruppe vorgegebenen (Spiel-)Partner.

3.4.1.2 Wahrnehmung der Partizipation und kindspezifische Bedürfnisse

Hier kann Bezug genommen werden zu den Dimensionen nach Peschel:

- Zur inhaltlichen Struktur (Auswahl der Inhalte) merkten die Kinder an, dass diese meist fremdbestimmt war, entweder durch die andere Statusgruppe oder die Erwachsenen bzw. die Materialien der Aktion.
- Auch die zeitliche und organisatorische Struktur wurde als fremdbestimmt durch die andere Statusgruppe oder Erwachsenen wahrgenommen, was in Zusammenhang mit der Gruppenzuordnung bzw. Angebotsstruktur benannt wurde.
- In der letzten Dimension, der sozialen Struktur (Auswahl der Partner), ergab sich ein Gegensatz, da die Grundschulkindern diesen Aspekt als fremdbestimmt und die Kindergartenkindern als selbstbestimmt beschrieben.

3.4.1.3 Kooperation in statusungleichen Gruppen

Beide Statusgruppen empfanden die Zusammenarbeit als angenehm und die Kooperation mit der anderen Kindergruppe wurde als „schön“ beschrieben.

3.4.1.4 Wahrnehmung des buddY-Modellprojektes

Die Kinder formulierten stets einen Mehrwert durch die gemeinsamen Aktionen und zwar dadurch, dass sie die Möglichkeit hatten

- (Kindergartenkinder), das das Gelände und Schulgebäude (Orientierung und Sicherheit), die andere Statusgruppe (neue Freunde finden) kennenzulernen, Spaß zu haben und sich auf die Schule zu freuen, und
- (Grundschul Kinder), alte Freunde, ihre Erzieherin sowie Geschwister wiederzusehen.

3.4.1.5 Darstellung der Gelingensbedingungen

Wie bereits erwähnt (vgl. S. 14), folgen die Dimensionen einer hierarchischen Ordnung, die durch das Schaubild (vgl. Abbildung 12) veranschaulicht werden soll.

Zu jedem Bereich wurden die zentralen Erkenntnisse als Gelingensbedingungen zugeordnet.

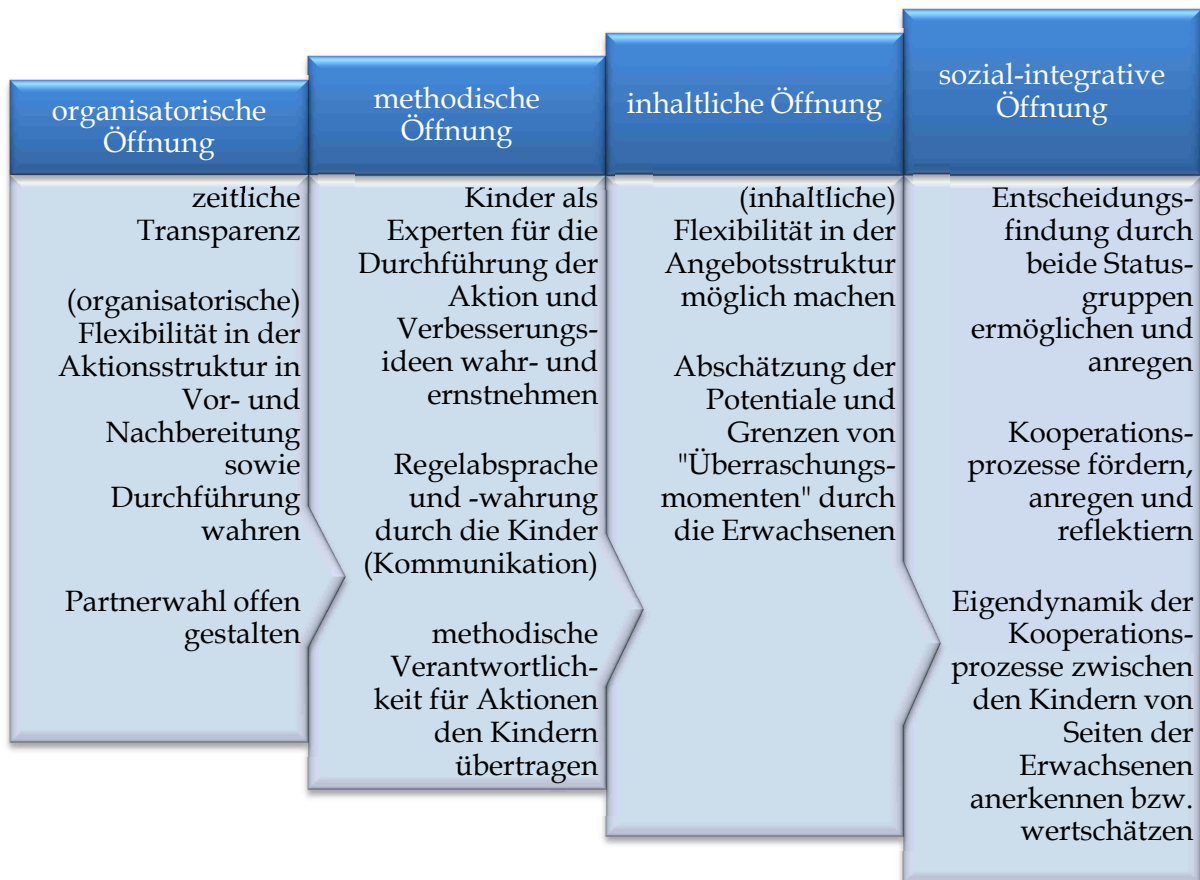


Abbildung 12 Zusammenfassung der Ergebnisse aus E1

Die in der Abbildung 12 dargestellten Gelingensbedingungen je Dimension sollen nun expliziert werden.

3.4.1.5.1 Organisatorische Öffnung

Dieser Bereich zielt auf die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf das „Wann“, „wo“ und „mit wem“ in der Aktion.

Folgende Aspekte wurden hierzu von den Kindern angebracht:

- der zeitliche Ablauf und der Zeitpunkt sollte unmittelbar vorher für alle Beteiligten thematisiert werden, um negativ empfundene Überraschungen im Sinne der Angstreduktion zu vermeiden (zeitliche Transparenz),
- die Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Aktion sollte flexibel gestaltet sein, sodass a) Wünsche und Ideen der Kinder spontan mit einbezogen werden können sowie b) ein Abgleich mit den Erwartungen, Wünschen, Ideen und individuellen Bedürfnissen der Kinder in der jeweiligen Phase möglich ist (Flexibilität in der Angebotsstruktur),
- die Auswahl des Partners sollte von beiden Statusgruppen (Kindergarten- und Grundschulkindern) gestaltet sein, wobei auf die Gleichverteilung der Kinder unterschiedlicher Institutionen geachtet und bestehende Beziehungen (Freund- oder Bekanntschaften, Geschwister etc.) untereinander berücksichtigt werden sollten; bei Bedarf sollten Unterstützungsmechanismen für diesen Aushandlungsprozess parat gehalten werden.

3.4.1.5.2 Methodische Öffnung

Dieser Bereich zielt auf die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf das „Wie“ und „über welchen Weg“ in der Aktion.

Folgende Aspekte wurden hierzu von den Kindern angebracht:

- die Kinder sind als Experten wahr- und ernst zu nehmen sowie nach ihren Erfahrungen bzw. Verbesserungsideen zu fragen, wobei sie gerade für letztere Handlungs- und Gestaltungsspielraum erhalten (Selbstwirksamkeit) und bei Bedarf dafür auch Unterstützungsangebote bekommen sollten (Kinder als Experten),
- für das Zusammensein der Statusgruppen sollten diese untereinander, aber auch schon vorab, aushandeln dürfen, welche Umgangs- oder Verhaltensregeln sie für die Aktion festlegen möchten; die Verantwortung zur Einhaltung der Regeln sollte bei den Kindern bleiben (Kommunikation und Regeln),
- beide Statusgruppen sollten bei der Entscheidungsfindung bzgl. der Durchführung und Verantwortung für die Elemente der Aktion mit einbezogen werden (Verantwortung für Elemente in den Aktionen).

3.4.1.5.2 Inhaltliche Öffnung

Dieser Bereich zielt auf die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf das „Was“ in der Aktion.

Folgende Aspekte wurden hierzu von den Kindern angebracht:

- In Zusammenhang mit der schon unter „3.4.1.5.1 Organisatorische Öffnung“ (vgl. S. 34) angemerkten Flexibilität wurde zu diesem Bereich auch der Aspekt der inhaltlichen Idee und die damit einhergehenden spontanen Anpassungsfähigkeit der Aktionsdurchführung angebracht (inhaltliche Flexibilität).
- Bei der Auswahl für die Kinder unerwarteter Elemente durch die Erwachsenen sollte berücksichtigt werden, dass diese „Überraschungsmomente“ sowohl positiv als auch negativ empfunden werden können (Potentiale und Grenzen von Überraschungsmomenten).

3.4.1.5.3 Sozial-integrative Öffnung

Dieser Bereich zielt auf die Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf die „Gestaltung des sozialen Miteinanders“ (Finden von Vereinbarungen und Regeln) in der Aktion.

Folgende Aspekte wurden hierzu von den Kindern angebracht:

- beide Statusgruppen (Kindergarten- und Grundschulkindern) sollten bei der Entscheidungsfindung (bzgl. Inhalte und deren Einzelelemente) einbezogen werden,
- diese Kooperationsprozesse sollten durch die Erwachsenen ermöglicht und gefördert werden, sowie in ihrer Eigendynamik anerkannt bzw. wertgeschätzt werden
- der Umgang zwischen den Statusgruppen bzw. der Kinder untereinander sollte nach der Aktion im Sinne der Metareflexion besprochen und ausgewertet werden, um Interaktionsstrategien (z.B. bei Meinungsverschiedenheiten sowie Diskussionen von Problemlösestrategien) entwickeln zu können.

3.4.2 Vergleich mit den Ergebnissen aus dem Paderborner Modellprojekt Kinderbildungshaus

Um die Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs einzubinden, mit anderen Forschungsergebnissen in Beziehung zu setzen sowie abzugleichen, wird nachfolgend auf die Ergebnisse des Kinderbildungshauses Bezug genommen, welches durch die Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet wurde (vgl. Büker, Bührmann, Kordulla 2013, S.57-80). Zum anderen soll geprüft werden, wie valide die gewonnen Erkenntnisse sind, da im Rahmen des Paderborner Modellprojektes ebenfalls Kinderbefragungen zu gemeinsamen Übergangsaktivitäten (gemeinsame Lernwerkstattarbeit von Kindergarten- und Grundschulkindern) durchgeführt wurden.

3.4.2.1 Beziehungsgestaltung und Kooperation

Der von den Kindern unter „3.4.1.5.1 organisatorische Öffnung“ (vgl. S. 34) benannte Aspekt, dass bestehende Beziehungen (Freund- oder Bekanntschaften, Geschwister etc.) bei der Partner(aus)wahl berücksichtigt werden sollen, wird auch in der Erhebung des Kinderbildungshauses benannt. Die Zusammenarbeit mit vertrauten Peers bietet nach Aussage des dazugehörigen Abschlussberichtes eine günstige Grundlage für einen offenen und wertschätzenden Austausch sowie gegenseitige Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung. Vor diesem Hintergrund äußern einige der befragten Kinder den Wunsch, selbst über ihre Lernpartner bestimmen zu dürfen, was auch die Ergebnisse des buddy-Modellprojektes widerspiegeln. Dementsprechend ist für die Zusammenstellung der Gruppen, bestehend aus beiden Statusgruppen, wichtig, dass die Kinder sowohl für die Aktion in dieser konstanten Konstellation zusammenarbeiten (vgl. 3.4.1.5.2 Methodische Öffnung, S. 34), als auch die Gruppengröße der Aufgabenstellung anzupassen (vgl. „3.4.1.5.1 Organisatorische Öffnung“, S. 34).

3.4.2.2 Flexibilität der Angebote

Für die befragten Kinder in beiden reflektierten Projekten ist es wichtig, dass sie nach ihren Erfahrungen und Verbesserungsvorschlägen im Sinne des partizipativen Mitgestaltens befragt werden (Metareflexion, vgl. „3.4.1.5.2 Inhaltliche Öffnung“, S. 35).

Für die Ausgestaltung der Aktionen formulieren beide Projektkindergruppen Ideen und konkrete Möglichkeiten zur Umsetzung dieser (vgl. „3.4.1.5.2 Inhaltliche Öffnung“, S. 35). Generell sehen die Kinder die Verantwortung für Aushandlungsprozesse eher bei sich selbst, wobei sie die Unterstützungsfunktion ihrer beständigen Lernbegleiter (Erwachsene: pädagogische Fach- und Lehrkräfte) in Anspruch nehmen.

3.4.2.3 Zusammenfassung

Der Vergleich mit den Ergebnissen mit dem Kinderbildungshaus ergibt eine hohe inhaltliche Kongruenz. Dies verstärkt die Validität der Aussagen der befragten Kinder im buddy-Modellprojekt.

Aus diesen Überlegungen ergab sich u.a. die Idee der kommunikativen Validierung der aus Forscherinnenperspektive interpretierten Daten durch die Kinder selbst. So sollen die Ergebnisse dem Partizipationsansatz folgend durch die befragten Akteure selbst auf ihre Gültigkeit überprüft werden.

Dazu sind im folgenden Abschnitt die zu verifizierenden Gelingensbedingungen für E2 benannt.

3.5 Gewinnung von Gelingensbedingungen als Grundlage für E2

Aus der Übersicht der zentralen Gelingensbedingungen zeichnet sich ab, dass Kinder Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen einfordern, nutzen und kompetent ausgestalten. Dies spricht für eine größere Flexibilität in der Gestaltung der Angebote, die Kindern größere Spielräume zur Mit- und Selbstbestimmung sowie zur Übernahme von Verantwortung ermöglichen. Es konnte festgestellt werden, dass Kinder sich als Experten in eigener Sache erleben, viele konstruktive Ideen sowie Verbesserungsvorschläge formulieren und eine neue Sichtweise auf den Übergangsprozess einbringen, die ein wichtiges Korrektiv der Erwachsenenperspektive bildet.

Für die zweite Erhebung können nun folgende 13 Gelingensbedingungen aus den oben beschriebenen Angaben benannt werden:

- Wissen um den Ablauf des Tages bzw. der Aktion
- Partizipation an der Entscheidung über den Inhalt der Aktion
- freie Partnerwahl
- Wahl und Auswahl eines „Bestimmers“ oder „Chefs“ durch die Kindergruppe selbst
- Vereinbarung von Modi und Regeln des sozialen Miteinanders in der Gruppe
- Möglichkeit des Einbringens von Ideen durch alle Kinder und zu jeder Zeit
- Nachfrage der Erwachsenen über das Erleben der Aktion
(„gut“ / „schlecht“ / Verbesserungsideen)
- häufigere Treffen zwischen den Statusgruppen
- Treffen abwechselnd in den Räumen der Kita und der Grundschule
- Gruppenzusammensetzung so gestalten, dass annähernd gleich viele Kinder beider Statusgruppen (Kita und Grundschule) in einer Gruppe vertreten sein können
- Gruppengröße
- Anwesenheit eines Erwachsenen während der gemeinsamen Aktion
- Aufgabenqualität in den Aktionen.

Durch die kommunikative Validierung sollten die oben benannten Ergebnisse im zweiten Erhebungszeitraum überprüft werden. Das Vorgehen in dieser Phase wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

4. Erhebungszeitraum (E2) im Oktober 2014

4.1. Konzipierung des Leitfadenterviews

Anders als in Erhebung 1 sind diesmal nicht Gruppen-, sondern Einzelinterviews durchgeführt worden, um ausgewählte Aspekte individuell vertiefen zu können und die Gelingensbedingungen (vgl. „3.5 Gewinnung von Gelingensbedingungen als Grundlage für E2“, S. 37) ohne weitere Beeinflussung durch andere Kinder überprüfen werden.

4.1.1 Verknüpfung von Teilzielen und theoretischem Referenzrahmen

Wie oben angemerkt, sollte die Gültigkeit der herausgearbeiteten Faktoren (in Bezug auf die in E1 angesprochenen Aktionen sowie die Bedingungen, die den Wechsel in die andere Bildungsinstitution erleichtert haben) überprüft werden, sodass vertiefende Einzelinterviews zur Reflexion des Übergangsprozesses durchgeführt wurden. Dieses Vorgehen kann als Abgleich der in E1 von Erwachsenen interpretierten Kinderaussagen mit eigentlichen Bedeutungshorizonten der befragten Kinder, und somit als mögliches Korrektiv, verstanden werden.

Dementsprechend wurde die zweite Erhebungswelle als eine Art kommunikative Validierung mit einem teilstandardisierten Design konzipiert. Dabei wurde auf die Überlegungen (Kompetenzerfahrung, Autonomie und soziale Zugehörigkeit) von Ryan & Deci (vgl. S. 13) Bezug genommen.

Weiterhin wurde gerade für den zweiten Abschnitt des Interviews (vgl. 4.1.2 Aufbau und Struktur, S. 38) die Theorie zur menschlichen Kommunikation (Axiome) nach Watzlawick genutzt, um die zweite Erhebung zu konzipieren.

4.1.2 Aufbau und Struktur

Auch diese Interviews waren aufgrund der Konzentrationsspanne der Kinder (vgl. 4.2.1 Stichprobe, S. 42) für eine Dauer von max. 20 Minuten angelegt.

Wie in E1 wurde der Leitfaden ebenfalls entlang der theoretisch-konzeptionellen Vorüberlegungen strukturiert, wobei sich in dieser Erhebungsphase eine thematische Zweiteilung des Interviews anbot:

- a) Erleben des Übergangs und Statuswechsels (vom Kindergarten- zum Schulkind) sowie Empfinden des aktuellen Status' als GrundschülerIn
- b) Abgleich der Gelingensbedingungen aus E1.

Diese beiden Interviewabschnitte sollen nachfolgend kurz vorgestellt werden.

4.1.2.1 Interviewabschnitt 1: Erleben von Übergang und Statuswechsel

Aus der Auswertung der ersten Erhebungswelle gab es bereits Hinweise auf das Erleben des Überganges in Bezug auf Aktionen zwischen Kindergarten und Grundschule. Für die zweite, vertiefende Befragung wurde hierauf eingegangen, um zum einen herauszufinden, ob die Kinder die Übergangsaktivitäten thematisieren, und zum anderen, wie sie den Statuswechsel zum Grundschulkind wahrnehmen.

4.1.2.2 Interviewabschnitt 2: Abgleich mit den Gelingensbedingungen aus E1

Dieser Abschnitt sollte als kommunikative Validierung der Ergebnisse aus E1 dienen. Ziel hierbei war es, „(...) die inhaltliche Zustimmung des befragten Subjektes zu seinen Aussagen (...)“ einzuholen (Flick 2009, S.495). Dazu wurden die in „3.5 Gewinnung von Gelingensbedingungen als Grundlage für E2“ (vgl. S. 37) bereits benannten Faktoren in Kindersprache transferiert und die Wichtigkeit der einzelnen Items abgefragt (vgl. auch „4.1.3 Pretest“, S. 40). Folgende Items (vgl. 3.5 Gewinnung von Gelingensbedingungen als Grundlage für E2, S. 37) wurden aus E1 in Kindersprache transferiert:

| Gelingensbedingung -Items aus E1- | Kindersprache E2 Das, was Kindergartenkinder mit den Grundschulkindern zusammen unternehmen bzw. machen, muss so sein, dass ... |
|---|--|
| Wissen um den Ablauf der Aktion | ... alle Kinder schon vorher wissen, wie der Schulbesuch ablaufen soll (<i>Ablaufplan</i>). |
| inhaltliche Partizipation | ... alle Kinder selbst entscheiden oder mitentscheiden können, was genau an diesem Tag gemacht werden soll. |
| Partnerwahl | ... alle Kinder ihren Partner selbst aussuchen dürfen. |
| Wahl eines „Bestimmers“/„Chefs“ | ... alle Kinder gemeinsam überlegen können, ob es einen „Bestimmer“ oder „Chef“ geben soll. |
| Auswahl eines „Bestimmers“/„Chefs“ | ... alle Kinder gemeinsam überlegen können, wer der „Bestimmer“ oder „Chef“ sein darf. |
| Umgang miteinander | ... Kindergartenkinder und Grundschulkindern gemeinsam überlegen können, wie sie an diesem Tag miteinander umgehen wollen (<i>z.B. sich bestimmte Regeln geben</i>). |
| Einbringen von Ideen | ... alle Kinder ihre Ideen immer sofort sagen und den anderen Kindern erklären dürfen. |
| Nachfrage der Erwachsenen über das Erleben der Aktion | ... eure Erzieherinnen/Lehrerinnen bei euch nachfragen, was euch gut oder nicht so gut gefallen hat, und wie man es das nächste Mal besser machen kann. |
| häufigere Treffen zwischen Statusgruppen | ... Kindergartenkinder und Grundschulkindern sich ÖFTERS treffen. |
| abwechselnde Treffen der Kita u. Grundschule | ... die Treffen mal im Kindergarten und mal in der Schule stattfinden. |
| Gruppenzusammensetzung | ... in jeder Gruppe Kindergartenkinder UND Grundschulkindern sind. |
| Gruppengröße | ... die Gruppe aus Kindergarten- und Grundschulkindern nicht zu groß ist, damit sich alle an den Aufgaben beteiligen können. |
| Anwesenheit eines Erwachsenen | ... immer ein Erwachsener (ErzieherIn oder LehrerIn) in der Nähe ist, um euch helfen zu können. |
| Aufgabenqualität | ... die Aufgaben etwas schwierig, aber zu lösen sind. |

Tabelle 6 Transfer der Gelingensbedingungen E1 in Kindersprache für E2

4.1.2.3 Bezug zur Erhebung E1

Da die zweite Erhebung die Ergebnisse aus der ersten Befragung vertiefen bzw. überprüfen sollte, wurden die zu verifizierenden Resultate direkt in den Interviewleitfaden für E2 mit einbezogen (vgl. Abbildung 13).

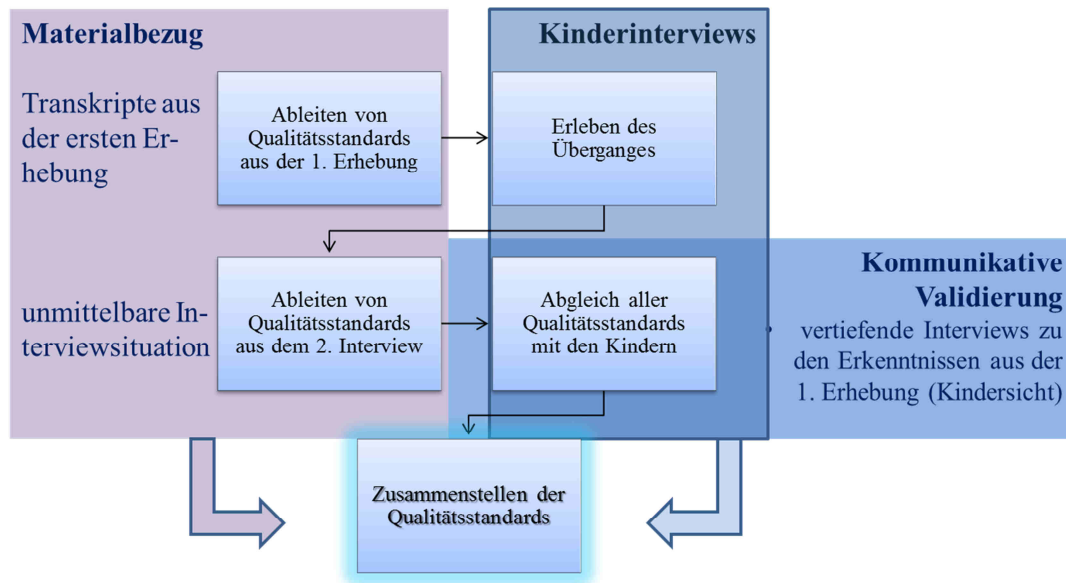


Abbildung 13 Verzahnung von E1 und E2

Grundlegend für den Leitfaden von E2 sind die Erkenntnisse aus der vorangegangenen Erhebung, sodass sowohl auf das Erleben des Übergangs als auch die Gelingensbedingungen eingegangen werden sollte (Materialbezug). In den Kinderinterviews E2 sollte darauf Bezug genommen werden und eine Absicherung der aus E1 formulierten Faktoren für einen gelungenen Übergang erfolgen. Das Ziel dieses Vorgehens ist die Zusammenstellung von Qualitätskriterien für den Transitionsprozess aus Kindperspektive.

4.1.3 Pretest

Für den E2-Pretest wurde das erste Interview in E2 genutzt, was im Verlauf den Leitfaden in Struktur und Inhalt bestätigte (Indikator für das Gelingen der anderen Interviews), sodass die sich anschließenden drei weiteren Gespräche mit demselben Aufbau durchgeführt werden konnten. Zudem folgte der Ablauf der Fragen (E2) in ähnlicher Art und Weise dem aus E1. Der zweite Abschnitt im Leitfaden der zweiten Erhebungsphase basiert zudem auf einer Skalierung zur Einschätzung der Wichtigkeit. Des Weiteren waren der Interviewerin die zu befragenden Kinder durch die erste Erhebungsphase bereits bekannt, sodass dieses Wissen über kognitive und verbale Fähigkeiten, Verhaltensweisen sowie Erfahrungen beim Umgang mit unvorhersehbaren oder unerwarteten Situationen bei der Konzipierung des E2-Leitfadens berücksichtigt wurden.

4.1.4 Methodenwahl und entwicklungspsychologische Überlegungen

Um die gruppensdynamische oder sympathiebedingte Beeinflussung auf das Antwortverhalten auszuschließen, wurden Einzelinterviews mit vier Kindern (zwei Jungen und Mädchen) durchgeführt, die gerade den Übergang in die Grundschule erlebt haben und an der ersten Erhebung beteiligt waren.

Explizit für den zweiten Teil des Interviews, der kommunikativen Validierung, wurde ein gesondertes Unterstützungsverfahren für die Kinder entwickelt, um die Komplexität der Gelingensbedingungen auf den Kern dieser zu reduzieren und für die Kinder anschaulich zu machen.

Da sich die wissenschaftliche Formulierung der Erfolgsfaktoren für die Interviewsituation aus entwicklungspsychologischen Gründen ausschloss, wurde auf eine Art Fragebogen für die Kinder zurückgegriffen, der die Kernelemente der Faktoren (Items) visualisiert (Piktogramm). Diese Symbole stellen hier die Verknüpfung der ikonischen mit den symbolischen (mentalen) Repräsentationsebenen (vgl. Bruner 1968 zitiert in Oerter, Montada 2008, S.183) dar: durch das Bild (Piktogramm in der rechten Spalte der Tabelle 7 Verknüpfung der mentalen Repräsentationsebenen) wird die von der Interviewerin getroffene Aussage (vgl. Tabelle 7, linke Spalte) in ihrem Kernelement veranschaulicht, durch die Visualisierung in der Komplexität reduziert und für das befragte Kind auf eine dem Entwicklungsstand entsprechende Verständnisebene gehoben.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht dieses Vorgehen an einem Beispiel aus dem Leitfaden.


| <i>Gelingensbedingung / Item / Kernelement</i> | <i>Piktogramm / Bild</i> |
|---|---|
| <p><i>(Intro) Das, was Kindergartenkinder mit den Grundschulkindern zusammen unternehmen bzw. machen, muss so sein, dass ...</i></p> <p><i>... alle Kinder schon vorher wissen, wie der Schulbesuch ablaufen soll (Ablaufplan).</i></p> |  <p>Anmerkung: Das hier genutzte Piktogramm war den Kinder bereits bekannt, da dies der von den Grundschulkindern geschriebene Ablaufplan für den Schulbesuch der Kindergartenkinder war.</p> |

Tabelle 7 Verknüpfung der mentalen Repräsentationsebenen

Um die Kinder gerade in der letzten Phase des Interviews aktiv mit einzubeziehen, bekamen sie die oben angemarkten Bilder separat in kleinen „Evaluationsbögen“, die sie in Bezug auf die Relevanz selbst auszufüllen hatten (vgl. „4.2.2 Durchführung“, S. 43). Diese wurden ebenfalls auf die Fähigkeiten der Kinder aus entwicklungspsychologischer Sicht angepasst.

Der Austausch über die Gelingensbedingungen erfolgte im Interview nach der Theorie Watzlawicks vornehmlich über die analoge Kommunikation (4. Axiom, vgl. König, Volmer 2008, S. 50-52), also durch „(...) bildhafte Zeichen, Symbole (...)“ (König, Volmer 2000, S. 102 zitiert nach Watzlawick u.a. 1969, S. 61 ff.; Watzlawick 1982, S. 16 ff.) in der rechten Spalte der Tabelle 7 Verknüpfung der mentalen Repräsentationsebenen). Unterstützt wurde diese bildhafte Kommunikation durch die Aussagen in der linken Spalte der oben gezeigten Tabelle als „digitale Kommunikation“. Letztere bezeichnet den Austausch „(...) auf der Basis festgelegter Bedeutungen (...)“ (ebd.), d.h. auf Grundlage des gesprochenen Wortes.

Im sich nun anschließenden Abschnitt wird das oben bereits angesprochene Untersuchungsdesign expliziert und der Erhebungsverlauf vorgestellt.

4.2. Erhebung und Untersuchungsdesign

4.2.1 Stichprobe

Zur Stichprobe der zweiten Erhebungswelle gehörte eine Grundschule eines bereits in E1 befragten Netzwerkes. Insgesamt wurden vier Kinder (zwei Jungen und zwei Mädchen) befragt, die einige Wochen zuvor eingeschult wurden, bereits zum Erhebungszeitpunkt 1 ein hohes sprachliches sowie kognitives Niveau aufwiesen und im Sinne der Befragungsziele entsprechend zu differenzierteren Äußerungen fähig waren. Aufgrund der kleinen Stichprobe kann hier kein Anspruch auf Repräsentativität gestellt werden (vgl. S. 23).

4.2.2 Ablauf der Erhebung E2

Aufgrund der Notwendigkeit einer zeitnahen Befragung zum Einschulungszeitpunkt wurden die Einzelinterviews am 17. Oktober 2014 durchgeführt.

Dazu wurden im Vorfeld die Absprachen mit der Leitung der Grundschule getroffen, die

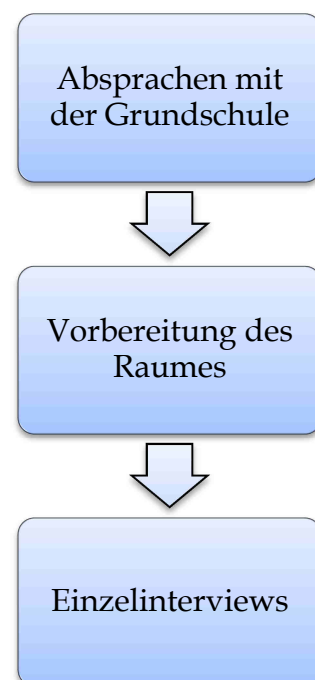


Abbildung 14 Ablauf der Erhebung E2

dankenswerter Weise den Kontakt zu den Eltern der zu befragenden Kinder hergestellt und aufrechterhalten hat.

Am Befragungstag selbst wurde die Technik aufgebaut (wie auch bei E1 wurden zwei Kameras verwendet) und das Setting für das Interview vorbereitet, wobei sich Interviewerin und Kind schräg gegenüber saßen.

Der Ablauf des Gespräches mit den Kindern soll nachfolgend dargestellt werden.

4.2.2 Durchführung

Zu Beginn eines jeden Interviews und bevor die Kameras eingeschaltet wurden, gab die Interviewerin allgemeine Hinweise zur Person, Ziel und Ablauf des Treffens sowie zu den Videomitschnitten. Zudem verwies sie auf die Relevanz der Meinungen der Kinder und die Möglichkeit, jederzeit Nachfragen stellen zu können.

Wie oben bereits beschrieben (vgl. „4.1.2 Aufbau und Struktur“, S. 38), bezog sich der erste Abschnitt des Interviews auf das Erleben des Übergangs und den Statuswechsel, wohingegen der zweite Teil die Einschätzung der aus E1 abgeleiteten Gelingensbedingungen fokussierte. Dazu erhielten die Kinder die oben angesprochenen „Evaluationsbögen“ (vgl. S. 42), die die 14 Items jeweils separat abbildeten und eine viergliedrige Skala zur Einschätzung der Wichtigkeit vorgab (sehr wichtig-wichtig-nicht so wichtig-gar nicht wichtig).

Den Kindern wurde das Prozedere anhand eines Beispiels verdeutlicht, sodass stets für diese präsent war, welches Item (Bild) gerade eingeschätzt werden sollte.

Die Skalierung diente der Überprüfung der aus E1 als Gelingensbedingungen identifizierten Faktoren für einen erfolgreichen Übergang; wären die Einschätzungen der Items durch die Kinder überwiegend bei „nicht so wichtig“ oder „gar nicht wichtig“ erfolgt, würde dies als Falsifizierung der Gelingensbedingung bedeuten.

Die nachfolgende Abbildung zeigt den Beispielevaluationsbogen.

Das Diagramm zeigt den Aufbau eines Beispielevaluationsbogens. Oben befindet sich ein Feld für den Namen: „Name: _____“. Darunter ist eine Tabelle mit vier Spalten für die Skala. Die Spaltenüberschriften sind durch gelbe Sterne dargestellt, die von links nach rechts abnehmen in Größe. Die linke Spalte ist als „BEISPIEL“ beschriftet und enthält ein Bild einer roten und blauen Kapsel, daneben die Zahl „1“. Unter der Tabelle befindet sich eine Legende: „Visualisierung der Gelingensbedingung“ (mit einem Pfeil auf die Kapsel) und „Skalierung der Wichtigkeit“ (mit Pfeilen auf die vier Spalten), unterteilt in die Kategorien „sehr wichtig-wichtig-nicht so wichtig-gar nicht wichtig“.

Abbildung 15 Beispielevaluationsbogen

Nach jeder Einschätzung, die die Kinder durch das Ankreuzen des entsprechenden Sterns tätigten, wurden sie aufgefordert, ihre Entscheidung zu begründen.

Anschließend nahmen die Kinder den noch verdeckt liegenden nächsten Bogen vom Stapel. Nachdem so alle vorbereiteten Items mit den Kindern besprochen wurden, war die abschließende Frage für die Kinder, ob sie dazu noch Ergänzungen haben.

Den Abschluss des Interviews bildeten immer die Danksagung und das Lob an die Kinder.

Das Videomaterial wurde dann nach qualitativen Aspekten zu einem Interviewfilm zusammengefügt und dieser verschriftlicht (Transkripte). Die Transkription erfolgte nach den einfachen Regeln (vgl. Flick 2009, S. 379-383); Pausen wurden entsprechend der Länge durch Kommata „„“ (ein bis zwei Sekunden), Punkte „...“ (drei bis fünf Sekunden) oder bei Zeitraum über fünf Sekunden durch die jeweilige Dauer in eckigen Klammern kenntlich gemacht.

Der nachfolgende Abschnitt stellt die Auswertung der zweiten Erhebungswelle vor.

4.3 Auswertung der Erhebung E2

Nachdem der konzeptuelle Aufbau und die Vorgehensweise der Erhebung E2 beschrieben wurden, sollen nun die Auswertungsschritte dargestellt werden, an die sich die Beschreibung wesentlicher Ergebnisse anschließt.

4.3.1 Gütekriterien der Auswertung

Die Analyse der Einzelinterviews zielt auf die Wiedergabe der inhaltlich-thematischen Aspekte als Vertiefung der ersten Erhebungsphase ab.

Des Weiteren stellt der zweite Abschnitt des Interviews die kommunikative Validierung der aus E1 abgeleiteten Gelingensbedingungen dar. Hierzu wurde die viergliedrige, normierte Skalierung zur Einschätzung der Wichtigkeit genutzt und eineindeutige Items gegenüber den Kindern formuliert.

Neben den allgemein gültigen Gütekriterien der Reliabilität (Zuverlässigkeit), Objektivität und Validität (Gültigkeit) ist gerade bei letztgenanntem noch die semantische Gültigkeit (korrekte Bedeutungsrekonstruktion) als spezifisches inhaltsanalytisches Gütekriterium zu nennen (vgl. Krippendorff 1980, S. 158 zitiert nach Mayring 2008, S. 111-115).

Um die Objektivität des Auswertungsprozesses zu gewährleisten, wurde dieser in allen nachfolgend beschriebenen Phasen durch mehrere Personen durchlaufen und die Ergebnisse zusammengetragen.

4.3.2 Auswertungsphasen

Die Auswertung erfolgte in ähnlichen Phasen wie in E1, nämlich in der

- Paraphrasierung der Textpassagen
- Auswertung der beiden Interviewabschnitte
- Überprüfung der Gelingensbedingungen
- Gewinnung der Qualitätskriterien.

Der Auswertungsprozess verlief in unterschiedlichen, sich aufeinander beziehenden Abschnitten, die nachfolgend dargestellt sind:

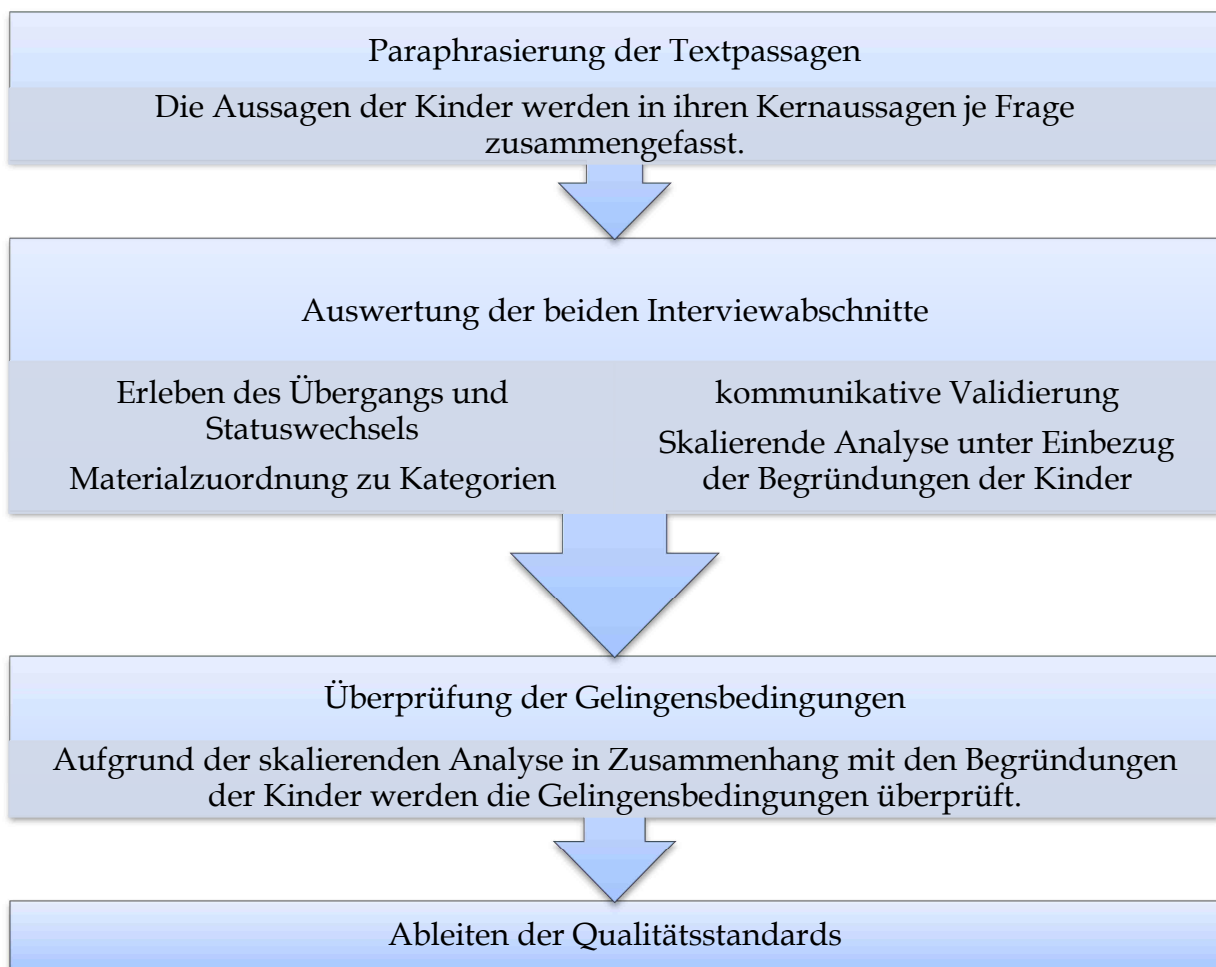


Abbildung 16 Auswertungsphasen E 2

Die Auswertung orientierten sich an

- der Strukturierung des Leitfadens (vgl. S. 38) mit den zwei Schwerpunkten: a) Erleben des Übergangs und Statuswechsels, b) kommunikative Validierung sowie
- den theoretischen Referenzrahmen von Ryan/ Deci (vgl. S. 13) und Watzlawick (vgl. S. 15).

4.3.2.1 Paraphrasierung der Textpassagen

Ziel: Überblick der paraphrasierten Antworten und Originalzitate zu den Leitfragen

Auf Grundlage des Interviewtranskriptes wurde zunächst das Auswertungsraster für diesen Schritt erstellt.

Dazu sind die befragten Kinder je Spalte (in Abbildung 17 sind die Namen der Kinder aus Datenschutzgründen geschwärzt) eingetragen. Entsprechend des Leitfadenaufbaus sind die einzelnen Interviewfragen in der ersten Spalte aufgelistet, sodass zunächst die Aussagen der Kinder den jeweiligen Fragen zugeordnet werden konnten (Detailauswertung).

| | | befragte Kinder | |
|--|------|---|--|
| Antwort | Kind | ■■■■■ | ■■■■■ |
| Du wurdest vor ein paar Wochen eingeschult und bist jetzt ein Schulkind. | | | |
| Wie fühlt es sich an, kein Kindergartenkind-, sondern nun ein Schulkind zu sein? | | gut [4] ■■■■ Ahm gut | in Zusammenhang mit Nachfrage als gut empfunden [6] ■■■■: Dass man immer in die Schule dann muss [7] ■■■■: Ja, ist das gut oder ist das schlecht? [8] ■■■■: Gut |
| Was fühlt sich daran gut an? | | - in Schule lernt man „richtig“ - Pläne nach Abschluss [6-8] ■■■■ Ahm ... Wenn man jetzt lernt und man jetzt einfaaach pff ähm ich finds besser inner Schule weil man ses da schon richtig lernen kann und wenn man, weil wenn ich das so fertig hab wenn ich freu mich nach zehn Jahren dann kann ich bei Papa im Geschäft a arbeiten [9] ■■■■: Ah willstest ah da haste schon richtig Pläne was du nach der Schule machen willst? [10] ■■■■ (nickend): Mhmh | - man kann lernen - mit Schwester in Pausen spielen [12-13] ■■■■ Weil ich hier auch mi n bisschen noch mit meiner Schwester spielen kann weil die in der dritten Klasse schon ist [17] ■■■■: Dass man lernen kann [18] ■■■■: Zum Beispiel, fällt dir was ein? [19] ■■■■ (überlegt kurz): Nhh (schüttelt den Kopf) [20] ■■■■: Okay, gut also dass man lernen kann, dass du mit deiner Schwester spielen kannst [21] ■■■■: Mhmh [22] ■■■■: Ja okay ... [23] ■■■■: Aber ich kann auch nur inner Pause mit meiner Schwester spielen [24] ■■■■: Okay, und wie ist das? [25] ■■■■: ... Gut |

Interviewfrage

Schwerpunkt

Paraphrasierungen

Abbildung 17 E2 - Auswertungsschritt 1: Paraphrasierung

Nachdem dieser Vorgang für alle Fragen durchlaufen wurde, sind die Interviewpassagen inhaltlich beschreibend zusammengefasst worden (Paraphrasierung, vgl. Mayring 2010, S. 69).

In einem weiteren Zwischenschritt (vgl. Abbildung 18 E2 - Zwischenschritt: Zusammenstellung der Antwortaspekte, S. 47) wurden die Paraphrasierungen wie in E1 zur strukturierten Übersicht je Interviewschwerpunkt zusammengefasst (Antwortaspekte).

befragte Kinder

| Antwort | Kind | | |
|---|------|--------------------------|----------------|
| Du wurdest vor ein paar Wochen eingeschult und bist jetzt ein Schulkind. | | | |
| Wie fühlt es sich an, kein Kindergartenkind-, sondern nun ein Schulkind zu sein? <i>pos/neg</i> | | | |
| gut | | X | X |
| Was fühlt sich daran gut an? | | | |
| lernen in der Schule | | man lernt „richtig“ | X |
| Pläne nach Abschluss | | X | |
| mit Schwester in B... spielen | | | X |
| Was fühlt sich daran nicht gut an? | | | |
| nichts | | X | X |
| Hast du dich auf den Kindergarten darauf vorbereitet, ein Schulkind zu werden? | | | |
| ja | | war der Größte in Gruppe | daran gedacht |
| Gab es jemanden, der dir dabei geholfen hat? Wer war das? | | | |
| nein, selbst vorbereitet | | im Kindergarten | allein gemacht |
| Gab es etwas, das dir dabei geholfen hat? | | | |
| vgl. oben | | X | |

Annotations: Schwerpunkt (points to the first question), Paraphrasierungen (points to the 'Was fühlt sich daran gut an?' section), Detailierung der Paraphrasierungen (points to the 'Hast du dich...' section).

Abbildung 18 E2 - Zwischenschritt: Zusammenstellung der Antwortaspekte

Auf Grundlage dieser Vorgehensweise wurden erste Zuordnungen des Materials zu den Kategorien vorgenommen.

4.3.2.2 Auswertung der beiden Interviewabschnitte

Ziel: Überblick über die paraphrasierten Antworten, Einschätzungen der Gelingensbedingungen und dazugehörigen Begründungen

In gleicher Art und Weise wurde beim zweiten Interviewabschnitt (Abgleich der Gelingensbedingungen) verfahren, wobei die Begründung zur Einschätzung jeweils zusammen abgebildet wurden (vgl. Abbildung 19). Mit dieser Übersicht war es möglich, die Einschätzungen der Kinder tabellarisch vergleichend abzubilden.

befragte Kinder

| Antwort | Kind | | | | |
|---|-----------|--|---|---|----|
| Fokussierung Gelingensbedingungen erste Erhebungswelle | | | | | |
| Das, was du mit den Grundschulkindern zusammenunternehmen bzw. machen möchtest... | | | | | |
| | | ++ | + | - | -- |
| ... all... | | | X | | |
| vorher wissen, wie der Schulbesuch ablaufen soll (<i>Ablaufplan</i>). | | Ablauf und Inhalte bewusst | | Inhalte bewusst | |
| | [126] ... | Weil sonst wüsste ich ja nicht was hier so abläuft wie hier so am Tag äh läuft | | Mhmh gut, du weißt ja die Kinder vorher wissen wie der Tag ablaufen soll ist wichtig ... (nickt) ja? Okay wa warum ist das für dich wichtig? [139] ... Weil dann wissen die wie das abläuft [141] ... M ist das wichtig | |

Annotations: Skalierung (points to the ++, +, -, -- scale), Gelingensbedingungen (points to the question text), Paraphrasierungen (points to the children's responses), Einschätzung (points to the scale), Begründung (points to the detailed responses).

Abbildung 19 E2 - Auswertungsschritt 2: Auswertung der Interviewabschnitte

Dabei wurden die Einschätzungen mit einem Skalenwert versehen: der Wert „1“ für „sehr wichtig“ bis zum Wert „4“ für „gar nicht wichtig“.

| Skalenwerte für die Einschätzung der Items | | | | |
|--|------------|--|-------------------|------------|
| Einschätzung | Skalenwert | | Einschätzung | Skalenwert |
| sehr wichtig | 1 | | nicht so wichtig | 3 |
| wichtig | 2 | | gar nicht wichtig | 4 |

Tabelle 8 Skalenwerte für die Einschätzung der Items

Um eine Gewichtung zwischen den Items vornehmen zu können, wurden mittels der Software „GrafStat4“ die Mittelwerte berechnet und so eine weitere Feindifferenzierung erstellt.

4.3.2.3 Überprüfung der Gelingensbedingungen

Ziel: kommunikative Validierung zum Abgleich mit den aus E1 herausgearbeiteten Gelingensbedingungen

Diese oben angemerkte Feindifferenzierung lässt innerhalb einer Einschätzung Tendenzen in ihrer Gewichtung erkennen.

Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Häufung der Skalenwerte 1/2 („sehr wichtig“/„wichtig“) in den Beurteilungen der Kinder für eine Bestätigung der aus E1 abgeleiteten Gelingensbedingungen gelten können (Verifizierung) und die Skalenwerte 3/4 („nicht so wichtig“/„gar nicht wichtig“) für die Falsifizierung dieser.

Allerdings muss hierbei auf die geringe Stichprobengröße hingewiesen werden, sodass die Ergebnisse aus E2 lediglich für Tendenzen im Meinungsbild der Kinder herangezogen werden kann.

4.3.2.4 Gewinnung von Qualitätskriterien

Ziel: Zusammenstellung der Gelingensbedingungen mit Begründungen zu einem Katalog von Qualitätskriterien aus Kindperspektive

Nach obiger Auswertung der Einschätzungen sowie Berücksichtigung der Begründungen für die Beurteilung der einzelnen Items wurden die Qualitätsstandards aus Kindersicht zusammengefasst, die nachfolgend präsentiert werden sollen.

4.4 Ergebnisse aus E2

4.4.1 Zentrale Ergebnisse

Generell kann man sagen, dass die vier Kinder in der zweiten Erhebungswelle die aus E1 abgeleiteten Gelingensbedingungen bestätigt haben.

Innerhalb der Items lassen sich ebenfalls Gewichtungen erkennen, die in nachfolgender Tabelle abgebildet sind.


| Wichtigkeit | Items |
|--|---|
| sehr wichtig | Umgang miteinander |
| | <i>Anwesenheit eines Erwachsenen (Verletzungen etc.)</i> |
|  | Partnerwahl |
| | Einbringen von Ideen |
| | Nachfrage der Erwachsenen über das Erleben der Aktion (gut/schlecht/Verbesserungsideen) |
| | häufigere Treffen |
| | Gruppenzusammensetzung |
| | Gruppengröße |
| | Wissen um den Ablauf des Tages/ der Aktion |
| | Aufgabenqualität |
| | Treffen mal in den Räumen der Kita und mal in denen der Grundschule |
| wichtig | Partizipation an der Entscheidung über den Inhalt der Aktion |
| | Auswahl des „Bestimmers“ oder „Chefs“ |
| | Wahl eines „Bestimmers“ oder „Chefs“ |

Tabelle 9 Gewichtung der Gelingensbedingungen E2

Aufgrund der Mittelwerte (vgl. 4.3.2.3 Überprüfung der Gelingensbedingungen, S. 48) lässt sich die Tendenz erkennen, dass der Umgang miteinander (z.B. beim Aushandeln von gemeinsamen Verhaltensregeln, vgl. sozial-integrative Dimension nach Peschel, S. 14) als Gelingensbedingung deutlich im Vordergrund steht. Es folgen in Abstufung der Wichtigkeit weitere Items, die hauptsächlich die organisatorische Ebene ansprechen, wobei auch inhaltliche Aspekte relevant scheinen.

5. Zusammenführung der Ergebnisse aus beiden Erhebungsphasen und Gewinnung von Qualitätskriterien für Übergangsaktivitäten aus Kindersicht: Fazit

Wie die Ergebniskapitel zu den Erhebungsphasen 1 und 2 zeigen, haben die Kinder konkrete Vorstellungen in Bezug auf optimale Gestaltung von Übergangsaktivitäten auf organisatorischer, inhaltlicher, methodischer und sozial-integrativer Ebene.

Dabei wurden die von den Kindern in der ersten Erhebungsphase geäußerten und durch das Evaluationsteam formulierten Gelingensbedingungen in den vertiefenden Interviews der zweiten Erhebungsphase bestätigt und begründet.

So deuten die Aussagen der Kinder unter allen Einschränkungen, die eine kleine Stichprobe aufweist, auf mögliche essenzielle Qualitätskriterien hin, die in der Gestaltung des Übergangs berücksichtigt werden sollten.

Die nachfolgende Grafik zeigt eine Übersicht über die von den Kindern genannten relevanten Bereiche.

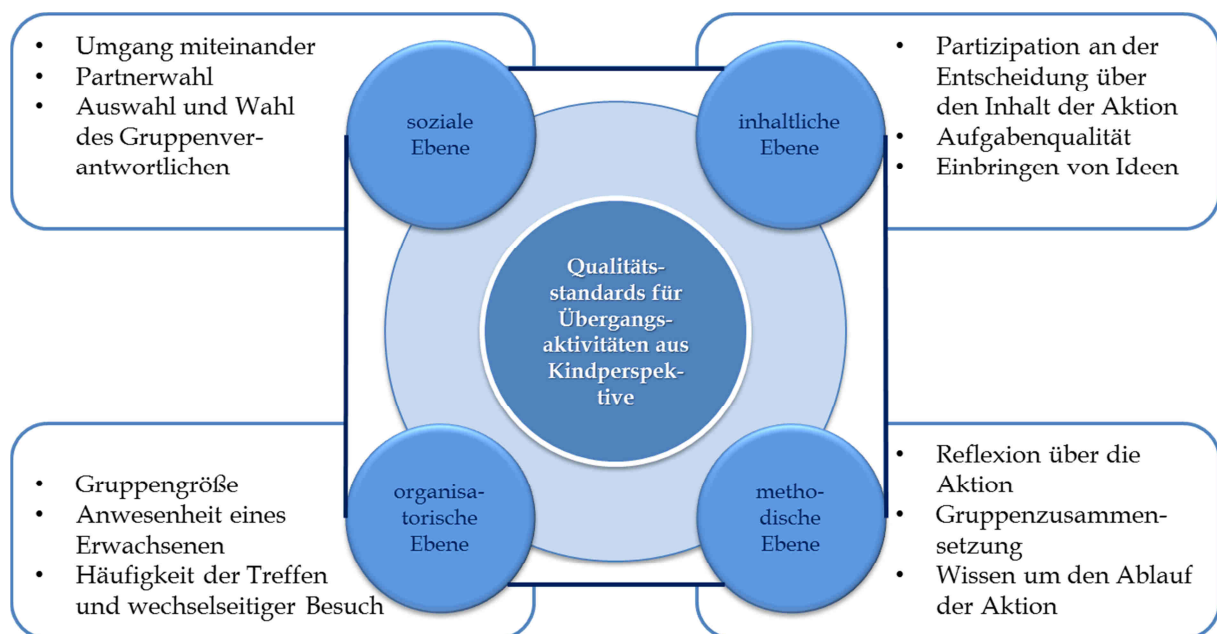


Abbildung 20 Qualitätskriterien für Übergangsaktionen

Innerhalb dieser Bereiche wurden begründet Qualitätskriterien formuliert, die sich zusammenfassend wie folgt darstellen lassen (vgl. Tabelle 10, S. 51).

| Qualitätskriterien für Übergangsaktivitäten von der Kita in die Grundschule aus Kindersicht | |
|--|---|
| ORGANISATORISCH - Das finden die Kinder auf organisatorischer Ebene wichtig: | |
| Gruppengröße | Bei der Zusammenstellung von statusungleichen Gruppen (Kinder aus Kindergarten und Grundschule) sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppen nicht zu groß sind, sodass alle Kinder aktiv an der Aufgabenlösung mitwirken können. |
| Anwesenheit eines Erwachsenen | Die Anwesenheit eines Erwachsenen für die einzelne Gruppe sollte gewährleistet sein, um die Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern bei Bedarf zu unterstützen sowie für Rück- und Anfragen zur Verfügung stehen. Hauptverantwortliche für den Ausgestaltungsprozess innerhalb der Gruppe bleiben die Kinder. |
| Häufigkeit der Treffen, wechselseitiger Besuch | Um einen regelmäßigen Austausch zwischen den Kindern zu ermöglichen, sollten die Treffen rhythmisiert werden (kontinuierlich, kurz aufeinander folgende Termine) und in beiden Bildungsinstitutionen stattfinden. |
| METHODISCH - Das finden die Kinder auf methodischer Ebene wichtig: | |
| Reflexion über die Aktion | Jeder Aktion sollte eine Reflexionsrunde mit den Kindern folgen, um deren Erleben und Empfinden zu erfragen. So können gelungene Elemente sowie Verbesserungsvorschläge identifiziert und in künftige Planungen aufgenommen werden. |
| Gruppenzusammensetzung | Bei der Zusammenstellung von statusungleichen Gruppen sollte darauf geachtet werden, dass die Verteilung von Kindern aus Kita und Grundschule innerhalb der Teams annähernd gleich ist. |
| Wissen um den Ablauf | Um negativ empfundene Überraschungen für die Kinder zu vermeiden, sollte der Ablauf stets klar und transparent sein. |
| INHALTLICH - Das finden die Kinder auf inhaltlicher Ebene wichtig: | |
| inhaltliche Partizipation | Sowohl bei der Planung als auch in der direkten Situation sollten die Kinder die Möglichkeit bekommen, aktiv und eigenverantwortlich die Inhalte der Übergangsaktion ausgestalten zu dürfen. Dabei ist wichtig, spontane Ideen der Kinder mit einzubeziehen. |
| Einbringen von Ideen | |
| Aufgabenqualität | Aufgabenqualität bedeutet, dass die zu lösenden Aufgaben im Rahmen einer Aktivität an die Bedürfnisse der Kinder angepasst und der Heterogenität der Ausgangslagen durch innere Differenzierung gerecht werden. |
| SOZIAL - Das finden die Kinder auf sozialer Ebene wichtig: | |
| Umgang miteinander | Der direkte Kontakt zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern sollte von ihnen selbst ausgestaltet werden (z.B. Regeln für die Interaktion). |
| Partnerwahl | Je nach Aufgaben- und Zielstellung sollten die Kinder ihren Partner selbst aussuchen dürfen. Dabei ist wichtig, dass vorab Möglichkeiten geschaffen werden, um auch zu bislang noch unbekanntem Kindern Kontakt aufnehmen zu können. |
| Gruppenverantwortliche/r | Innerhalb der Gruppe kann die Wahl eines Gruppenverantwortlichen sinnvoll sein. Den Kindern sollte für diese Prozesse Raum gelassen werden. |

Tabelle 10 Qualitätskriterien für Übergangsaktivitäten von der Kita in die Grundschule (Kindersicht)

Der hier gewählte Forschungsansatz hat ermöglicht, Kindern eine Stimme zu geben. Die befragten Kinder haben dies genutzt, um vielfältige Ideen sowie konkrete Vorschläge zum Ausdruck zu bringen und sich dabei als Experten ihrer eigenen Bildungsbiografie erwiesen. Damit haben die Kinder selbst die Kernprinzipien des buddY-Ansatzes „Partizipation“ und „Peer-Learning“ in ihrer Bedeutung für die erfolgreiche Gestaltung des Übergangs vollauf bestätigt.

Die Kinder fordern nicht nur Partizipationsmöglichkeiten ein, sondern *nutzen* sie in diesem Zusammenhang auch für die kompetente Ausgestaltung der Interaktionsprozesse sowohl innerhalb ihrer Statusgruppen (Kindergarten- und Grundschul Kinder) als auch in statusgemischten Gruppen. Für die hier stattfindenden Aushandlungsprozesse muss den Kindern Raum gegeben werden, sodass sie sich durch die Übernahme von Verantwortung in der Rolle der Experten für ihre Übergangsgestaltung erleben können.

Diese Verantwortungsaspekte reichen von der

- organisatorischen Ebene als Möglichkeit zur Unterstützung und Erweiterung „(...) persönlicher Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen auf der Basis der Peergroup-Education (...)“ (buddY E.V. (2012), S. 1), sodass die Erwachsenen als Coaches in der Aktion zu verstehen sind (vgl. buddY E.V. (2012), S. 2) über
- die inhaltliche Ebene, die die Planung sowie Durchführung der Übergangsaktivitäten betrifft, da sich die Kinder „(...) aktiv in die Gestaltung des Alltags (...)“ mit „(...) ihren eigenen Ideen und Vorstellungen (...)“ einbringen und aktiv beteiligt werden (buddY E.V. (2012), S. 1) bis zur
- sozialen Ebene, die den Kindern gerade durch den persönlichen Kontakt mit der anderen Statusgruppe ermöglicht, „(...) auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen zurückzugreifen (...)“ (buddY E.V. (2012), S. 1) und dementsprechend ihre Sozialkompetenz weiterentwickeln zu können, da Verantwortung nicht nur für die eigene Person, sondern auch für andere übernommen wird (vgl. buddY E.V. (2012), S. 1). Des Weiteren haben die Kinder so ebenfalls die Chance, sich auch auf sozialer Ebene als selbstwirksam zu erleben und die Partizipationsmöglichkeiten in dieser Hinsicht für sich zu nutzen (vgl. buddY E.V. (2012), S. 2).

Dementsprechend kann der in dieser Befragung herausgearbeitete Qualitätskriterienkatalog aus Kindperspektive und die darin zum Ausdruck gebrachten Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen als wichtiges Korrektiv und als Erweiterung der Erwachsenen Sicht betrachtet werden.

Dies müsste in größer angelegten Studien weiter verfolgt werden. Die hier gefundenen Ergebnisse können aber für künftige Projekte sicherlich zur Optimierung der Übergangsgestaltung als Orientierung dienen.



„Aus kindheitstheoretischer Sicht bedeutet die Auseinandersetzung mit der kindlichen Perspektive, Kinder als kompetente Akteure, die aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken, zu sehen und sie damit als Personen aus eigenem Recht und nicht als zukünftige Erwachsene zu betrachten. (...)“ (Heike de Boer 2009, S. 4).

Literaturverzeichnis

- Bamler, Vera/Werner, Jillian/Wustmann, Corinna (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Beltz Juventa: Weinheim.
- Büker, Petra/Bührmann, Thorsten/Kordulla, Agnes (2013): Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes. In: STADT PADERBORN (Hrsg.): Hand in Hand durch den Übergang - Neue Wege der Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Modellprojekt Kinderbildungshaus Paderborn. Paderborn.
- buddY E.V. - Forum Neue Lernkultur Düsseldorf (2012): buddY-Modellprojekt "Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in Detmold und Paderborn". Kurzbeschreibung (Stand: 05/2012). Unveröffentlichtes Dokument.
- buddY E.V. - Forum Neue Lernkultur Düsseldorf (o.J.): Qualitätsziele und Indikatoren im buddY-Programm. Unveröffentlichtes Dokument.
- Bundesgesetzblatt (1992): Bekanntmachung über den Geltungsbereich des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Vom 28. Oktober 1992.
- de Boer, Heike (2009): Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike: Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, S. 209-229.
- Delfos, Martine F. (2013): Sag mir mal. Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). Beltz: Weinheim und Basel.
- European Early Childhood Education Research Association (EECERA) (2014): Ethical Code for Childhood Researchers. Version 1.1. URL: <http://www.eecera.org/documents/pdf/organisation/EECERA-Ethical-Code.pdf> (abgerufen am 04.11.2014, 14:44 Uhr).
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage, Rowohlt Verlag: Hamburg.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Heinzel, Friederike (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Beltz Juventa: Weinheim.
- Köhler, Josef; Institut für Bildungskunst (o. J.): unveröffentlichtes Dokument.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2000): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 7., Auflage, Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- König, Eckard/Volmer, Gerda (2008): Handbuch Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.

- König, Eckard/Volmer, Gerda (2008): Handbuch Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 2. Auflage, Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Kordulla, Agnes/ Bükler, Petra (2014): Perspektiven von Kindern auf die Gestaltung didaktischer Lernarrangements im Übergang Kindergarten - Grundschule. Erscheint voraussichtlich 2014 in: F. Vogt et al. (Hrsg.), Perspektiven und Potenziale in der neuen Schuleingangsstufe. Münster u.a.: Waxmann Verlag. Peer-Reviewed.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage, Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Langfeldt, Hans-Peter (2000): Psychologie für die Schule, zitiert nach Ryan, R. M; Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage, Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Sprach- und Körperdiskurse von Kindern. Verstehen und Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität. In: Friebertshäuser, Barbara; Felden, Heide von; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Budrich-Verlag: Opladen, S.104-120.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Mackowiak, Katja (2012): Schwerpunkt: Interviews mit Kindern - methodische Herausforderungen und Potenziale. *Frühe Bildung*, 1 (3), 121 - 124.
- Oerter, Rolf/Montada Leo (2008): Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz-Verlag: Weinheim und Basel.
- Peschel, Falko (2002): Öffnung des Unterrichts - ein Stufenmodell. Und: Offene Unterrichtsformen - qualitativ absichern und weiterentwickeln. In: Bartnitzky, Horst; Christiani, Reinhold (Hg.): Berufseinstieg Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.