

Mirja Kekeritz

# Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule

Zum Wechselspiel von  
Kontinuität und Neubeginn



Springer VS

---

# Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule

---

Mirja Kekeritz

# Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule

Zum Wechselspiel von  
Kontinuität und Neubeginn

Mirja Kekeritz  
Osnabrück, Deutschland

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück, 2016

ISBN 978-3-658-16785-1                      ISBN 978-3-658-16786-8 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-16786-8

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Danksagung

Ein langer Weg durch abwechslungsreiches Terrain führte dazu, nun diese Arbeit als Buch in den Händen halten zu können. So blicke ich auf den gegangenen Weg mit Dankbarkeit für meine Wegbegleiter und -begleiterinnen zurück.

Der Weg führte zunächst ins Feld: Auf meinem Fahrrad über ‚Feldwege‘ zu dem beforschten Kooperationssetting Lernwerkstatt ‚rollten‘ die Gedanken, ließen mich langsam ins Feld eintauchen. Hier empfingen mich die Pädagoginnen und Pädagogen wie auch die Kinder der Kindertagesstätte und der Grundschule mit einer großen Offenheit und Interesse für mein Forschungsvorhaben. Ihnen gebührt mein herzlicher Dank dafür, dass sie mich an ihrer wöchentlichen Kooperationsarbeit teilhaben ließen.

Neben diesen ‚Feldwegen‘ wurden auch Wege der theoretischen und methodischen Auseinandersetzung eingeschlagen und aus den anfänglich zarten Trampelpfaden vieler Ideen wurden unter guter Betreuung und fachlicher Beratung zielführende Wege. So möchte ich mich insbesondere bei meiner Doktor-mutter *Prof. Dr. Ulrike Graf* bedanken, die mich durch ihre fachliche Beratung und fortwährende Begleitung unterstützte. Sie regte mich immer wieder dazu an, auch in undurchsichtigen, diffusen (Um-)Feldern meinen Blick zu präzisieren. Ihr möchte ich mein herzliches Dankeschön auch dafür sagen, dass sie mich stets in einer offenen und persönlichen Atmosphäre zuverlässiger Betreuung zu fachlichen Diskussionen anregte und mir in meiner Arbeit eine große Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität zuerkannte.

Darüber hinaus bin ich *Herrn Prof. Dr. Ludwig Duncker* sehr dankbar für sein Engagement in der Ko-Begleitung und Zweitbegutachtung dieser Arbeit. Seine fachlich fundierten Hinweise und Ratschläge warfen immer wieder ein (neues) Licht auf meinen Weg wie auch gute Gedanken und motivierende Worte – per E-Mail oder am Telefon zwischen Gießen und Osnabrück – halfen, nicht das Wesentliche aus dem Auge zu verlieren.

Ferner danke ich meinen guten Freundinnen und Freunden, dass sie mir auch auf schwierigen Wegetappen Ausgleich und Rückhalt boten und ebenso auf der Zielgeraden meine große Freude teilten.

Vor allem *Dr. Melanie Kubandt* gebührt ein großer Dank für ihre Anregungen und Ratschläge. Mit ihr entwickelten sich auch außerhalb der kollegialen

Zusammenarbeit wertvolle Diskussionen, insbesondere zu methodologischen Fragen der Arbeit, wie auch Pausen zum Luft holen und Weitsicht gewinnen.

Abschließend möchte ich *meiner Familie*, insbesondere *meinem Partner Felix*, meinen großen Dank für ihre fortwährende Wegbegleitung aussprechen. Für ihre empathische Unterstützung und ihr stets offenes Ohr sei ihnen von Herzen gedankt.

*Mirja Keckeritz*

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	XV
Abkürzungsverzeichnis.....	XVII
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
Zum Aufbau der Arbeit.....	9
<b>2 Forschungsfeld: eine institutionenübergreifende Lernwerkstatt im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.....</b>	<b>13</b>
2.1 Definition Lernwerkstatt .....	13
2.2 Reformpädagogische Orientierungen.....	16
2.3 Lernwerkstätten im Elementar- und Primarbereich .....	19
2.3.1 Elementarpädagogische Perspektiven: verstärkte Bildungsorientierung von Kindertageseinrichtungen.....	20
2.3.1.1 Die Bildungsdiskussion im Diskurs der Elementarpädagogik .....	20
2.3.1.2 Lernwerkstätten als Qualitätsmaßnahme zur pädagogischen Profilbildung .....	24
2.3.1.3 Lernwerkstätten als naturwissenschaftlich orientierte Bildungsräume .....	26
2.3.2 Primarpädagogische Perspektiven: verstärkte Forderungen nach Individualisierung.....	28
2.3.2.1 Lernwerkstätten als Bildungsort für heterogene Schülerschaften und als Realisierungsform von Individualisierung.....	28
2.3.2.2 Lernwerkstätten im Rahmen der Ganztagsschulentwicklung.....	35
2.3.3 Zwischenfazit.....	37
2.4 Lernwerkstätten im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule .....	38
2.4.1 Zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich.....	39
Exkurs: Transitionstheoretische Perspektiven .....	43

2.4.2	Lernwerkstätten als Kontinuitätselement aus kindbezogener Perspektive.....	48
2.4.3	Lernwerkstätten als Element zur Festigung von Kooperationsstrukturen aus organisations- und professionsbezogener Perspektive .....	50
2.4.4	Lernwerkstätten als Beitrag zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses aus institutioneller Perspektive.....	51
2.5	Institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit im Spiegel der Forschung.....	53
2.5.1	Kooperationsformen und -strukturen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Gegenstand empirischer Forschungen.....	54
2.5.2	Offene Lehr-Lern-Settings als Gegenstand empirischer Forschung .....	59
2.5.2.1	Forschungslandschaft .....	59
2.5.2.2	Zu den Mikroprozessen.....	62
2.6	Zwischenfazit: Zum Kooperationssetting einer Lernwerkstatt im Übergang.....	64
<b>3</b>	<b>Didaktische Interaktionen.....</b>	<b>65</b>
3.1	Interaktion, Kommunikation, Dialog: Begriffsklärungen .....	65
3.2	Interaktionistisch-konstruktivistischer Ansatz .....	71
3.2.1	Interaktionen in interaktionistischer Perspektive .....	71
3.2.2	Interaktionen in (sozial-)konstruktivistischer Perspektive .....	74
3.2.3	Interaktionistisch-konstruktivistische Perspektiven auf didaktische Interaktionen.....	77
3.3	Pädagogische Perspektiven auf Interaktionen.....	77
3.3.1	Subjekt-Objekt-Perspektive .....	78
3.3.2	Subjekt-Subjekt-Perspektive.....	79
3.4	Forschungsansätze der Interaktionsforschung .....	80
3.4.1	Interaktionsforschung als Wechselwirkungsforschung.....	81
3.4.2	Interaktionsforschung als Prozessforschung.....	82
3.5	Didaktische Interaktionen aus (grund-)schulpädagogischer Perspektive.....	84
3.5.1	Schulpädagogische Perspektiven auf didaktische Interaktionen .....	85
3.5.1.1	Didaktische Interaktionen als Form der Beziehungsgestaltung.....	86

3.5.1.2	Didaktische Interaktionen als Form der Lernunterstützung.....	88
3.5.2	Grundschulpädagogische Perspektiven auf didaktische Interaktionen .....	90
3.5.2.1	Didaktische Interaktionen als individuelle Unterstützungsform zum Umgang mit Heterogenität .....	91
3.5.2.2	Didaktische Interaktionen als Mikroadaptationen .....	93
3.6	Didaktische Interaktionen aus elementarpädagogischer Perspektive.....	96
3.6.1	Interaktionen als Basis einer kindorientierten Elementarpädagogik .....	97
3.6.2	Sich verständigen – Die Bedeutung der Intersubjektivität.....	99
3.6.3	Die Rolle von Interaktionsprozessen im Rahmen des Diskurses um „Selbstbildung“ versus „Ko-Konstruktion“ oder „Verständigung“ .....	103
3.6.3.1	„Entwicklungspädagogik“ nach Pramling Samuelsson .....	105
3.6.3.2	„Themen der Kinder“ nach Laewen und Andres.....	106
3.6.4	Institutionelle Interaktionsgestaltung im Spiegel der Verantwortung für das Kind und die Gruppe.....	107
3.7	Didaktische Interaktionen im Spiegel der Forschung .....	111
3.7.1	Pädagoge-/Pädagogin-Kind-Interaktion als Gegenstand der Forschung .....	111
3.7.2	Empirisch basierte Interaktionskonzepte .....	112
3.7.2.1	Einordnung der Interaktionskonzepte.....	112
3.7.2.2	Scaffolding .....	114
3.7.2.3	Sustained shared thinking.....	116
3.7.3	Institutionell geprägte Interaktionsmuster und -potenziale .....	118
3.8	Zwischenfazit: gemeinsame Bezugspunkte elementar- und primarpädagogischen Perspektiven.....	123
<b>4</b>	<b>Zusammenfassung und Ableitung der Forschungsfragen.....</b>	<b>127</b>
4.1	Didaktische Interaktionen im institutionenübergreifenden Setting einer Lernwerkstatt zwischen Kindergarten und Grundschule .....	127
4.2	Forschungsstand.....	129
4.3	Forschungsleitende Fragestellungen .....	136

<b>5</b>	<b>Forschungsdesign der vorliegenden Studie .....</b>	<b>139</b>
5.1	Ethnographischer Forschungsansatz .....	139
5.1.1	Pädagogische Ethnographie .....	140
5.1.2	Ethnographische Forschungen in der Grundschulpädagogik..	141
5.2	Ethnographische Forschungsmethodik .....	143
5.2.1	Kamera-Ethnographie .....	144
5.2.2	Feldnotizen .....	146
5.2.3	Beobachtungsprotokolle .....	146
5.2.4	Interviews .....	148
5.3	Der Forschungsprozess der Datenerhebung und -auswertung .....	150
5.3.1	Zugang zum Feld .....	151
5.3.2	Blickstrategien und Themen des Feldes.....	152
5.3.3	Zyklische Prozesse der Materialgewinnung, -analyse und Theoriebildung.....	153
5.3.4	Auswertungsvorgehen .....	155
5.3.5	Mixed Methods .....	158
5.4	Reflexion des Forschungsprozesses .....	159
5.4.1	Zu den Gütekriterien qualitativer Forschung .....	159
5.4.2	Kritische Reflexion .....	161
<b>6</b>	<b>In Interaktion mit dem Feld: Die Rolle der Forscherin (Ergebnissteil I).....</b>	<b>163</b>
6.1	Die Forscherin in einer Doppelrolle? .....	164
6.1.1	Das Wahrnehmen von pädagogischen Potenzialen.....	164
6.1.2	Blickstrategien und Bewertungen der Forscherin .....	166
6.1.3	Ein pädagogischer Blick auf die kindlichen Akteure.....	167
6.1.4	Zwischen Fremdheit und Vertrautheit: Die Rolle der Forscherin .....	168
6.2	Reaktionen des Feldes: Die kollegiale Forscherin .....	170
6.2.1	Einbezug und Ansprache im kollegialen Rahmen .....	171
6.2.2	Beobachtende oder Teilnehmende des Feldes?.....	173
6.2.3	Die Forscherin als weitere Beratungsinstanz .....	174
6.3	Die Kamera als Erkenntnismittel: Grenzen und Potenziale .....	175
6.3.1	Die Selektivität des Kamerafokus.....	175
6.3.2	Die Kamera als würdigende Instanz .....	177
6.3.3	Die Kamera als Aufforderung.....	178
6.4	Zwischenfazit.....	179

<b>7</b>	<b>Interaktionsmuster didaktischer Interaktionen (Ergebnisteil II) ....</b>	<b>181</b>
7.1	Sequentialität des Feldes .....	183
7.2	Interaktionsmuster didaktischer Interaktionen .....	186
7.2.1	Interaktionsmuster „Drehscheibe“ .....	188
7.2.1.1	Ankerbeispiel .....	188
7.2.1.2	Der Interaktionsverlauf: Initiation durch Staunen, Minimalsicherung und wechselnde Interaktionspartner.....	195
7.2.1.3	Der Tausch komplementärer Interaktionskonstellationen.....	198
7.2.1.4	Das Zeigen von etwas – das Staunen über etwas – das Fragen zu etwas: wechselnde Interaktionspositionen .....	199
7.2.1.5	Polyadische Interaktionen und die Rolle von Zaungästen auf Nebenschauplätzen.....	200
7.2.2	Interaktionsmuster „Paternosteraufzug“ .....	201
7.2.2.1	Ankerbeispiel .....	201
7.2.2.2	Der Interaktionsverlauf: gemeinsamer (Interessens-)Raum, Einstiegsmomente und Aufbau von Gemeinschaft(en) .....	218
7.2.2.3	Gemeinschaften, Rahmensetzungen und Abgrenzungen .....	220
7.2.2.4	Die Bedeutung der Dinge .....	222
7.2.3	Im Kontrast: Das Interaktionsmuster „per Anhalter“ .....	225
7.2.3.1	Phänomenalität als Ausgangspunkt der Interaktionen.....	226
7.2.3.2	Unverbindliche und offene Sinngebungsprozesse.....	227
7.2.3.3	Wechselwirksame Interaktionsgestaltung .....	230
7.2.4	Interaktionsmuster „Schauplatz“ .....	235
7.2.4.1	Ankerbeispiel .....	235
7.2.4.2	Der Interaktionsverlauf: dyadische Interaktion im Kontext kollektiver Interaktionen.....	243
7.2.4.3	Anerkennungshandeln im Sozial- und Sachbezug ....	245
7.2.4.4	Subjektiv-animistischer Sprechausdruck als Zeigepraktik .....	249
7.2.4.5	Sprachsensibles Scaffolding .....	250
7.2.5	Im Kontrast: Das Interaktionsmuster „Manege“ .....	254
7.2.5.1	Gruppenbezogene Interaktionen.....	254
7.2.5.2	Anerkennung als ordnungsbildende Dimension performativer Zeigepraktiken.....	258

7.3	Kontrastierung der Interaktionsmuster.....	261
7.3.1	Zugangsweisen.....	262
7.3.2	Interaktionsverlauf.....	264
7.3.3	Interaktionspositionen.....	266
7.4	Zusammenfassende Interpretation .....	268
7.4.1	Soziale Anforderungen: „Ich hab auch was herausgefunden!“ .....	269
7.4.2	Kompetenzerwerb: „Ich kann auch was!“ .....	272
7.4.3	Beziehungsnetze: „Man, hey! Das geht nicht! Das darf nur ich!“ .....	275
7.4.4	Zugang zu den Dingen: „... mein Raumschiff!“ .....	277
7.4.5	Selbstständigkeit: „Probier es aus!“ oder „Und ich mach das so!“ .....	279
7.4.6	Zwischenfazit.....	283

<b>8</b>	<b>Handlungsleitende Orientierungen der Pädagogen und Pädagoginnen (Ergebnisteil III).....</b>	<b>285</b>
8.1	Das Interaktionsfeld.....	286
8.1.1	Die eigene Rolle als Pädagoge/Pädagogin: „... sich zurücknehmen“ .....	286
8.1.2	Die eigene Rolle als Pädagoge/Pädagogin: „... den richtigen Moment abwarten“ .....	289
8.1.3	Die eigene Rolle als Pädagoge/Pädagogin: „... kleine Impulse geben“ .....	290
8.1.4	Die eigene Rolle als Pädagoge/Pädagogin: „... gemeinsam überlegen“ .....	291
8.1.5	Der Interaktionsverlauf: „... erst mal“ „so zu gucken“ .....	293
8.1.6	Maßstäbe der Interaktionsgestaltung: „... ein bisschen mehr Ruhe“ .....	295
8.1.7	Maßstäbe der Interaktionsgestaltung: „... schon sehr individuell“ .....	296
8.1.8	Maßstäbe der Interaktionsgestaltung: „... weil die ja unterschiedlich sind“ .....	297
8.2	Bedeutsame Orientierungspunkte im Interaktionsfeld.....	299
8.2.1	Selbstständigkeit der Kinder: „Sie können es ja ganz selbstständig machen“ .....	299
8.2.2	Offenheit: „... jeder [...], wie er das gerne möchte“ .....	302
8.2.3	Die Lernumgebung: „... nochmal Materialien rein zu geben“ .....	304

8.2.4	Übergang: „ein Teil, der so langsam ins neue Leben dann reinrückt“ .....	306
8.2.5	Institutionsmischung: „... <i>was es besonders ausmacht, das ist nochmal die Mischung</i> “ .....	309
8.2.6	Institutionsmischung: „... <i>wenn die Schulkinder mit den Kindergartenkindern</i> “ .....	311
8.3	Professionsspezifische Interaktionen .....	313
8.3.1	Professionsspezifische Interaktionsgestaltung: „... <i>nicht unbedingt [...] große Unterschiede</i> “ .....	313
8.3.2	Professionseigene Interaktionsfelder: „... <i>bei uns im Kindergarten</i> “ .....	317
8.3.3	Professionseigene Interaktionsfelder: „... <i>sonst so im Unterricht</i> “ .....	318
8.4	Zusammenführung der Ergebnisse aus Beobachtungs- und Interviewdaten.....	320
<b>9</b>	<b>Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>327</b>
9.1	Diskussion der Ergebnisse .....	327
9.1.1	Didaktische Interaktionen zwischen Kontinuität und Diskontinuität .....	328
9.1.2	Kooperation von Elementar- und Primarpädagogen/-pädagoginnen.....	333
9.1.3	Selbstständigkeit in offenen Lehr-Lern-Settings.....	336
9.1.4	Die Materialität didaktischer Interaktionen .....	339
9.2	Forschungsmethodische Diskussion .....	341
9.3	Praxisimplikationen .....	345
	<b>Literatur .....</b>	<b>355</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>397</b>
	I Zu der Bezeichnungsform der Videodaten: .....	397
	II Transkriptionsregeln .....	398
	III Die Akteure und Akteurinnen und ihre Institutionszugehörigkeiten ...	399

# Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Zyklisches Prozessmodell der Datenerhebung und -auswertung gemäß der Grounded Theory .....	158
<i>Abbildung 2:</i>	Makrostrukturelle Ordnung der Lernwerkstattssitzungen.....	184
<i>Abbildung 3:</i>	Repetitives Element des Interaktionsmusters „Drehscheibe“ .....	197
<i>Abbildung 4:</i>	Gruppeninteraktionsmuster des Interaktionsmusters „Schauplatz“ .....	244

# Abkürzungsverzeichnis

<i>AWO</i>	Arbeiterwohlfahrt
<i>BLK</i>	Bund-Länder-Kommission
<i>BMFSFJ</i>	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
<i>BSTMAS</i>	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen
<i>DGfE</i>	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.
<i>DJI</i>	Deutsches Jugendinstitut
<i>IFP</i>	Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
<i>JMK</i>	Jugendministerkonferenz
<i>JFMK</i>	Jugend- und Familienministerkonferenz
<i>KiTaG</i>	Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder
<i>KJHG</i>	Kinder- und Jugendhilfegesetz
<i>KMH</i>	Hessisches Kultusministerium
<i>KMK</i>	Kultusministerkonferenz
<i>NKM</i>	Niedersächsisches Kultusministerium
<i>NRW</i>	Nordrhein-Westfalen
<i>NSchG</i>	Niedersächsisches Schulgesetz
<i>OECD</i>	Organisation for Economic Co-operation and Development
<i>PISA</i>	Programme for International Student Assessment
<i>SMH</i>	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
<i>VeLW</i>	Verband europäischer Lernwerkstätten e.V.

# 1 Einleitung

[...] Die Kindergartenkinder kommen in die Lernwerkstatt und setzen sich auf den Teppich. [...] Frau Schieferdecker schaut die Kinder an, stemmt ihre Arme in die Hüften und sagt grinsend: „Wo bleiben denn die Erstklässler? Wieso sind die denn nicht pünktlich?“ Die Kindergartenkinder kichern und Luca sagt: „Ich bin auch Erstklässler“, daraufhin Frau Schieferdecker: „So siehst du aus!“ Sie grinst ihn an. Auch die anderen Kinder rufen jetzt: „Ich bin Erstklässler!“ und fangen an zu lachen. [...].

Nun kommen auch die ErstklässlerInnen in die Lernwerkstatt und setzen sich in den Kreis. Herr Veber begrüßt die Kinder und sie beginnen mit dem üblichen Begrüßungsritual. „Wie ging das noch mal? Zwei mal klopfen, dann zwei mal klatschen, dann..“, sagt Herr Veber und Frau Zeiler ruft in den Kreis: „So oft schnipsen, wie viele Silben es gibt!“. Alle sprechen zusammen im Rhythmus: „GU-TEN MOR-GEN, NOR-MAN! GU-TEN MOR-GEN, O-LEK...“ – Das Begrüßungsritual beginnt [...]. (Protokoll 05).

Kindergartenkinder, Erzieher/Erzieherinnen<sup>1</sup> und pädagogische Fachkräfte, Grundschulkinder der ersten Klassen und Lehrkräfte kommen wöchentlich in einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt, die von Kindergarten und Grundschule gemeinsam eingerichtet wurde, zusammen. Solch ein Kooperationssetting stellt eine mögliche Verzahnungsform im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich dar (vgl. Hanke et al. 2013, 42). *Doch was passiert eigentlich in diesem Feld? Wie vollzieht sich das? Woran orientieren sich die Akteure/Akteurinnen?*

Das Interesse an diesem Forschungsfeld fußt auf der Grundannahme, dass mit den Akteuren/Akteurinnen zweier Bildungssysteme, die aufgrund ihrer systembedingten Differenzen unterschiedliche pädagogische Konzeptionen und eigene didaktische Vorgehensweisen entwickelten, zwei Institutionskulturen in einer „duo-institutionellen“ Rahmung zusammentreffen. Das Forschungsfeld liegt an der Schnittstelle von einer sozialpädagogisch geprägten Kindertagesein-

---

1 Für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch wird die männliche und die weibliche Personenbezeichnung genutzt. Hingegen vieler Publikationen zum institutionellen Kontext von Kindertageseinrichtungen oder der Grundschule, die das „generische Femininum“ benutzen, wird an dieser Stelle die männliche Form zuerst genannt, um die (gedanklich) größere Repräsentanz von weiblichen Professionellen in diesen institutionellen Feldern aufzubrechen.

richtung, die dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe administrativ zugehörig ist und in welcher der größte Teil der Professionellen eine fachschulische Ausbildung absolviert hat, und einer Institution, deren Besuch der Schulpflicht unterfällt, die an einem fächerorientiertem Leistungsprinzip ausgerichtet ist und in welcher die Professionellen größtenteils ein universitär-fachliches Niveau aufweisen. Durch eine historisch weitgehend voneinander unabhängige Entwicklung der beiden Institutionen *Kindergarten* und *Grundschule* haben sich verschiedene administrative Zugehörigkeiten, differente Organisationslogiken und letztendlich unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsaufträge entwickelt. Die gemeinsame Lernwerkstatt bildet nun ein kooperatives *Setting* – eine pädagogisch organisierte, institutionalisierte Rahmung zur Anregung von Lern- und Bildungsprozessen, das zeitlich wie räumlich strukturiert ist. Doch ferner ist das Forschungsfeld nicht nur zwischen dem institutionellen Kontext des Kindergartens und der Grundschule angesiedelt, sondern auch *in* der Lebensphase vom Kindergartenkind zum Schulkind: Es wird somit zu einem „Zwischenraum“ des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Im Rahmen dieser Studie werden mit dem Begriff *Übergang* oder *Transition*

„komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelierte Phasen eines Lebenslauf in sich verändernden Kontexten darstellen (Welzer 1993, 37 n. Niesel 2009, 75).

Kindergarten und Grundschule stellen zwei verschiedene institutionelle Kontexte dar, zwischen denen es mit dem Schulanfang zu wechseln gilt. Transitionstheorien, insbesondere der Transitionsansatz nach *Griebel* und *Niesel* (2004), betonen, dass die Herausforderungen des Übergangs sowohl Entwicklungsstimuli als auch Risiken bergen. Inwiefern diese Herausforderungen bewältigt werden und der Übergang gelingen kann, hängt maßgeblich von den Ressourcen ab, die dem Individuum zur Verfügung stehen (vgl. *Griebel & Niesel* 2004, 35), sowie der „Kompetenz des sozialen Systems“ (ebd., 132). Das kooperative Zusammenwirken der beteiligten Institutionen (Familie, Kindergarten, Grundschule, sozialpädagogische Einrichtungen) und mitwirkenden Personen sichert demnach die Anschlussfähigkeit von alten und neuen Lebenskontexten (vgl. *Griebel* 2006, 33/*Speck-Hamdan* 2006). Die Kooperationen elementar- und primärpädagogischer Institutionen gründen folglich auf der Annahme, dass diese den Übergang in die Schule erleichtern sowie die Anschlussfähigkeit und Kontinuität von Lern- und Bildungsprozessen optimieren. So fordert auch der *Bildungsbericht*<sup>2</sup> (2014):

---

2 Der Bildungsbericht ist ein indikatorengestützter Bericht, der umfangreiche statistische Daten über das deutsche Bildungssystem liefert. Seit 2006 wird diese „empirisch fundierte Bestandsaufnahme“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 343) alle zwei Jahre veröffentlicht

„Um die bisherige Förderung fortsetzen zu können und Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern, erscheint vor diesem Hintergrund eine stärkere Kooperation zwischen Erzieherinnen<sup>3</sup> und Grundschullehrkräften im Vorfeld des Übergangs in die Schule von Vorteil“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 64).

Der Bildungsbericht macht deutlich, dass in den Diskussionen um die Kooperation und Verzahnung von Elementar- und Primarbereich zwei Hauptargumente im Mittelpunkt stehen: das individuelle (positive) Übergangserleben des Kindes und die Anschlussfähigkeit bisheriger Förderungen. Das Thema des Übergangs und insbesondere die Frage nach der strukturell-institutionellen Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule beschreiben *Faust* und *Roßbach* bereits vor über zehn Jahren als „Dauerbrenner in der pädagogischen und bildungsreformerischen Diskussion“ (Faust & Roßbach 2004, 91/vgl. Reyer 2006, 214ff). Ein wesentlicher Markierungspunkt in der Genese dieser Diskussionen ist die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000, welche dazu anstießen, grundlegend zu erörtern, wie die bestmögliche Förderung von Kindern im deutschen Bildungssystem erreicht werden kann (vgl. Fthenakis 2005). Hierbei wurde der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule im Rahmen von Themen wie dem optimalen Einschulungsalter (vgl. Faust-Siehl & Speck-Hamdan 2001), der Neugestaltung institutioneller Strukturierungen (vgl. Kucharz & Wagener 2007/Liebers 2008) und der (inhaltlichen) Ausgestaltung der Bildung in der frühen Kindheit (vgl. Schäfer 2007; 2011/Roßbach & Blossfeld 2009) diskutiert. Insbesondere mit dem Begriff der „Verzahnung“ wurde die engere, anschlussfähige Verbindung von elementar- und primärpädagogischen Institutionen und deren „Zusammenwirken“ (JFMK & KMK 2009) eingefordert – auf professionsbezogener, institutionell-struktureller und pädagogischer Ebene (vgl. Knauf & Schubert 2006/KMK 2001/JMK & KMK 2004). So wurde die Verpflichtung zur Kooperation und zur gemeinsamen Gestaltung des Übergangs in zahlreichen Schulgesetzen, in Regelungen zu den Kindertageseinrichtungen und Richtlinien auf Länderebene verankert (vgl. u.a. KJHG §22a Abs. 1/NSchG §6 Abs.1/Hanke

---

und umfasst alle Bildungsbereiche: von der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung über das Schulwesen und non-formale „Lernwelten“ (ebd., 67) für Kinder und Jugendliche bis hin zur Hochschul- und Weiterbildung für Erwachsene (vgl. ebd., V). Er wird von einer unabhängigen Wissenschaftler-/Wissenschaftlerinnengruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erstellt (vgl. ebd.).

- 3 Die Berufsbezeichnung *Erzieher* oder *Erzieherin* taucht in vielen elementarpädagogischen Quellen auf. Dabei werden Kindergärten, andere Kindertageseinrichtungen und weitere Bildungsinstitutionen des frühkindlichen Bereichs auch von anderen Professionen gestaltet, die mit dem Begriff (*sozial-)*pädagogische Fachkräfte betitelt werden können (vgl. KiTaG §7). Der in dieser Arbeit gewählte Begriff *des Pädagogen/der Pädagogin* lehnt sich hier an und umfasst gleichermaßen – bei Bezugnahme auf institutionenübergreifende Perspektiven – Lehrkräfte.

& Hein 2010, 91f/Strätz 2010, 63f). Intensive Kooperationen – *so die grundlegende Annahme* – regen den personalen Austausch zur Weitergabe von Bildungsdokumentationen, die Kommunikation von Informationen, eine didaktisch-methodische Annäherung sowie die inhaltliche Abstimmung in den Lern- und Bildungsaktivitäten unter den Professionellen zur Gewährleistung der Anschlussfähigkeit an (vgl. Diller et al. 2010). Die in diesem Zusammenhang initiierten bildungsprogrammatischen Maßnahmen und Modellprojekte suchen auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene eine Verbindung der pädagogischen Konzepte, Ansätze und Prinzipien beider Institutionen herzustellen, beispielsweise durch die Entwicklung eines gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsplans (vgl. u.a. SMH & KMH 2007); oder auf professionsspezifischer Ebene sollen „durch eine möglichst differenzierte Kenntnis der Arbeit der jeweils anderen Institution Kontinuität und Anschlussfähigkeit in der Erziehungs- und Bildungsarbeit“ (Bülow 2011, 51) ermöglicht werden (vgl. Hanke et al. 2013).

Diese hier aufgezeigten ‚Schlaglichter‘ der Entwicklung gemeinsamer Kooperationssettings werden in der vorliegenden Arbeit im Kontext der Fragestellung weiter vertieft (vgl. Kap. 2.3 und 2.4). Doch an dieser Stelle ist bereits hervorzuheben, dass über 15 Jahre nach dem „PISA-Schock“ der Dialog zwischen Primar- und Elementarbereich zwar bildungspolitisch initiiert wie auch verbindlich formuliert wurde (vgl. JFMK & KMK 2009, 6f), aber die flächendeckende Implementierung und die dauerhafte Etablierung einer Kooperationspraxis steht noch weitestgehend aus (vgl. Arndt & Kipp 2016/Kordulla 2014, 174/Faust & Wehner 2012/Cloos et al. 2011, 133/Oehlmann et al. 2011).

An die Vielzahl an bildungspolitischen Maßnahmen und Entwicklungen zur Verzahnung von Elementar- und Primarbereich schließt eine gewachsene Zahl an Forschungen zum Übergang an: Transitionsbezogene Studien und Forschungsprojekte gehen insbesondere Fragen hinsichtlich der ‚idealen‘ pädagogischen Unterstützung und ‚effizienter‘ Faktoren für einen ‚erfolgreichen‘ Übergang nach (vgl. Hanke & Hein 2010, 92). Der Forschungsstand zu Kooperationsformen und -gestaltungen zwischen Kindergarten und Grundschule ist damit noch nicht sehr vielfältig (vgl. Arndt & Kipp 2016/Müller 2014/Hanke et al. 2013/Höke 2013/Rathmer 2012), da die wenigen Studien sich vorrangig auf die Wirksamkeit der Kooperationsmaßnahmen zur „Übergangsbewältigung“ konzentrieren (vgl. u.a. Faust et al. 2012). Studien, die der sozialen Praxis der gemeinsamen Kooperationsmaßnahmen und den Praktiken der Übergangsgestaltung zwischen Kindergarten und Grundschulen nachgehen, sind bislang kaum auszumachen (vgl. Blaschke 2012/Grunau 2014/Kordulla 2014). An dieses Dilemma anschließend und von der Annahme ausgehend, dass sich die beiden Lern- und Bildungsorte *Kindergarten und Grundschule* hinsichtlich ihrer pädagogischen Ordnung unterscheiden, fragt die vorliegende Studie nach den sozia-

len Praktiken und den Interaktionsordnungen des Kooperationssettings einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt. Dabei steht die Mikroprozessebene im Vordergrund, welche die wechselseitigen Beziehungen der verschiedenen Akteure/Akteurinnen aus beiden Institutionen im gemeinsamen Kooperationsfeld fokussiert. Aus einer symbolisch-interaktionistischen Perspektive wird ein gemeinsames Handeln von Individuen in einem kollektiven Rahmen erst durch soziale Interaktionen möglich (Abels 2012, 408). Interaktionen, also wechselseitige Beziehungen zwischen Individuen und die daraus hervorgehenden wechselseitigen Beeinflussungen (vgl. Naujok et al. 2004, 779), stellen einen situativen Rahmen her, der aufrecht erhalten und stetig neu verhandelt werden muss (vgl. Blumer 1973, 83ff/Mead 1968, 308ff). Vor diesem Hintergrund wird die Frage aufgeworfen, *woran* sich die Akteure/Akteurinnen in ihren sozialen Interaktionen im Setting der institutionenübergreifenden Lernwerkstatt *zwischen* Kindergarten und Grundschule orientieren. Eine Fokussierung auf die Interaktionen zwischen Kindern und Pädagogen/Pädagoginnen rücken die bildungs- und lernprozessbezogenen Handlungseinheiten dieses Settings in den Forschungsfokus.

So lauten einige der leitenden Fragestellungen dieser Studie: Wie gestalten sich didaktische Interaktionen zwischen Kind(ern) und Pädagoge/Pädagogin in diesem kooperativen Rahmen? Wie werden Interaktionen, „in denen gezielt oder absichtsvoll [...] begleitet gelernt werden soll“ (Kucharz 2012, 7), von Kindern und Pädagogen/Pädagoginnen gestaltet? Welche Rollen spielen dabei institutionelle Zugehörigkeiten? Welche Bedeutung hat das Handeln der Kinder für den Interaktionsverlauf und das Handeln der pädagogischen Akteure/Akteurinnen? Und welche bedeutsamen Orientierungen verfolgen die Pädagogen/Pädagoginnen in den didaktischen Interaktionen im Kooperationssetting, das – *so wird angenommen* – sich vom üblichen Institutionsfeld der jeweiligen Profession unterscheidet?

Das beforschte Feld einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt wird gemeinsam von den Akteuren/Akteurinnen eines Kindergartens und der beiden ersten Klassen einer Grundschule im wöchentlichen Rhythmus zur Übergangskooperation besucht. Mit dem zu Beginn des Forschungsprozesses formulierten Interesse daran, welche Prozesse sich in dem Interaktionsfeld der gemeinsamen Lernwerkstatt vollziehen, wurde ein ethnographischer Zugang zum Forschungsfeld gewählt. Es ist der methodologische Kern eines ethnographischen Ansatzes, Rahmenbedingungen eines Handlungsfeldes, deren Alltagspraktiken und die Perspektive(n) der Akteure/Akteurinnen in einem sozialen Kontext zu erschließen (vgl. Amann & Hirschauer 1997/Breidenstein 2008). Mit der Erforschung eines pädagogischen Handlungsfeldes versteht sich die Arbeit als eine „pädagogische Ethnographie“ (vgl. Zinnecker 1995;2000). So stellt die ethnographische Feldforschung ein Instrumentarium zur Verfügung, um die Phänomene eines

Feldes zu erfassen, „dicht“ zu beschreiben und für die Analyse zugänglich zu machen. Videographisch gestützte, teilnehmende Beobachtung, Feldnotizen, ethnographische Beobachtungsprotokolle sowie teilnarrative Leitfadenterviews mit den Pädagogen/Pädagoginnen des Feldes dienten dazu, einen Zugang zum Forschungsfeld zu finden. In Ergänzung zur „feldspezifischen Erkenntnisstrategie“ (Amann & Hirschauer 1997, 9) der Ethnographie wurde ein an der *Grounded Theory* orientierter Erhebungs- und Auswertungsstil der qualitativen Daten gewählt (vgl. Glaser et al. 2010/Glaser & Strauss 1998).

So wird mit dieser Arbeit auch ein Beitrag zu der bislang geringen Anzahl an qualitativ ausgerichteten, ethnographischen Forschungen zum Übergang *Kindergarten-Grundschule* geleistet. In der Auseinandersetzung mit dem „Wie“ des Kooperationssettings eröffnete insbesondere die videobasierte Beobachterperspektive vielfältige Erkenntnispotenziale. So wird mit der detaillierten Darstellung der Auswertungsverfahren der videographischen Daten in dieser Arbeit ebenso bezweckt, die forschungsmethodologische Schwachstelle zu verstärken, die bislang in der erziehungswissenschaftlichen Videographie zur Auswertung visuellen Datenmaterials besteht (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009).

Es wurde bereits herausgestellt, dass sich diese Arbeit als „pädagogische Ethnographie“ (Zinnecker 1995; 2000) und als ein Forschungsbeitrag zum Thema *Übergang* versteht, aber eine weitere erziehungswissenschaftliche Verortung dieser Studie soll an dieser Stelle näher ausgeführt werden: Das gemeinsame Kooperationsfeld von Kindergarten und Grundschule beforschend, ist sie weder ausschließlich der elementarpädagogischen noch allein der primarpädagogischen Forschung bzw. Grundschulforschung zuzuordnen. Die Grundschulforschung bezieht sich im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplin der Grundschulpädagogik auf die Institution Grundschule (vgl. Einsiedler et al. 2014, 14ff), während die elementarpädagogische Forschung Fragestellungen zum Kindergarten und zur Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder in den Blick nimmt (vgl. Hoffmann 2013, 314). Da das untersuchte Handlungsfeld als „Zwischenraum“ beider Institutionen zu deuten ist, versucht diese Arbeit einer Orientierung an beiden Disziplinen gerecht zu werden und entzieht sich infolgedessen einer *eindeutigen* Zuordnung zu einer der beiden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen.

Auf der Suche nach Alternativen scheint auch eine Verortung in der Kindheitsforschung plausibel: Daran knüpft der Anspruch dieser Studie an, nämlich Kinder als eigenaktive und kompetente Akteure/Akteurinnen aufzufassen, „die ihre sozialen Beziehungen gestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden“ (Kruger & Grunert 2002, 549); demgemäß werden sie als eigenständige Subjekte in der Analyse didaktischer Interaktionen betrachtet. Diese Verortung würde aber den Fragen nach den pädagogisch-

didaktischen Gestaltungsweisen der Interaktionen sowie professionstheoretischen Aspekten zu wenig Rechnung tragen. So stellt auch *Petillon* fest, dass die Kindheitsforschung Erkenntnisse *über* und verschiedene Perspektiven *auf* Kindheit(en) liefern kann,

„[d]och welche Konsequenzen daraus für die Bildung und Erziehung der Kinder zu ziehen sind, darüber kann die Forschung keine Aussagen machen“ (*Petillon* 2011, 167).

Dies bleibe, so *Petillon* im Weiteren, Aufgabe der jeweiligen Pädagogik bzw. der Pädagogen/Pädagoginnen (vgl. ebd.). Weiteren Aufschluss liefert die Zuwendung zur Pädagogik der frühen Kindheit, die

„sich auf alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt in die Grundschule (0-8 Jahre) [...] [sowie auf] alle Formen institutioneller und semi-formeller Erziehung *vor* der Pflichtschule [...]“ (*Tietze* 2012, 435; Hervorh. d. M.K.) bezieht.

Die Betonung der vorschulischen Einrichtungen wirft allerdings die Frage auf, inwiefern eine Zuordnung dem primärpädagogischen Anteil dieser Arbeit gerecht werden würde. Hingegen konstatieren *Hanke und Seel* (2015):

„Insgesamt beschäftigt sich die Pädagogik der frühen Kindheit vor allem mit Vorschulkindern und Kindern in den ersten Grundschulklassen. Lange Zeit wurde fast ausschließlich auf den Kindergarten als Handlungsfeld fokussiert. Seit dem PISA-Schock zu Beginn des neuen Jahrtausends rückten jedoch auch andere Handlungsfelder wie Kinderkrippen und Horte in den Mittelpunkt des Interesses“ (*Hanke & Seel* 2015, 856).

Die junge wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit schließt in dieser weiter gefassten Definition nach *Hanke und Seel* die ersten Grundschuljahre ein, die ebenfalls durch die von der Sektion *Pädagogik der frühen Kindheit* (der DGfE) und von *Tietze* (2012) benannten Altersspanne (von null bis acht Jahren) angedeutet wird (vgl. DGfE 2016/Tietze 2012, 435). Ebenso umfasst sie nach *Fried et al.* – in Anlehnung an die Definition von „early childhood education“ nach *Peukert* (1999) –

„alle pädagogischen Probleme und Handlungsfelder, die für Kinder von der Geburt [...] an einschließlich des Übergangs in die Schule von Bedeutung sind. [...] und

nicht zuletzt umfasst Frühpädagogik<sup>4</sup> auch die soziale, politische und kulturelle Sicherung der Bildungsprozesse von Kindern“ (Fried et al. 2012, 9 übersetzt n. Peukert 1999, 213).

Dementsprechend könnte diese Studie, welche die didaktischen Interaktionen im Kooperationssetting einer Lernwerkstatt *im Übergang* beforcht, der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit zugeordnet werden. Obgleich die Pädagogik der *frühen* Kindheit den Übergang inkludiert, ist die Schwerpunktsetzung auf die „vorschulische Erziehung“ (Fried et al. 2012, 10) weiterhin vordergründig. Die ausschließliche Zuordnung dieser Arbeit zur wissenschaftlichen Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit stößt auch dahingehend an seine Grenzen, dass die Entwicklung einer „wissenschaftstheoretischen Didaktik und Methodik“ (Kasüsche & Fröhlich-Gildhoff 2008, 41) für frühkindliche Bildungseinrichtungen weiterhin vorrangig der Elementarpädagogik zugeordnet wird. Die Elementarpädagogik thematisiert demnach den engeren Ausschnitt *eines* Aufgabenfeldes der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. Tietze 2012, 435). *Doch in welchem Verhältnis stehen dabei Grundschulpädagogik und die Pädagogik der frühen Kindheit?* Die historische Verwurzelung der Pädagogik der frühen Kindheit in der „semiakademischen Vorzeit der Kindergartenpädagogik“ (Reyer & Franke-Meyer 2010, 737) und die damit einhergehende Heraushebung „phasenspezifische[r] Entwicklungs- und Bildungspotentiale“ (ebd.) für die Altersspanne *bis* zum Schuleintritt ließ die eigenständige Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit als eine „Nachbardisziplin“ (ebd.) zur Grundschulpädagogik erwachsen. In dieser Trennung wird das Problem, das gleichermaßen der erschwerten Zuordnung dieser Arbeit zu einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zugrunde liegt, deutlich. So heben auch *Reyer und Franke-Meyer* (2010) hervor:

„Dieses ausgeprägte Trennungsgedanken bezüglich der Objektbereichsebene, das eine in sich abgeschlossene Bildungsphase der frühen Kindheit impliziert, erschwert den Aufbau einer Arbeitsbeziehung zwischen der Pädagogik der frühen Kindheit und der Grundschulpädagogik und damit die Einbeziehung der Übergangsthematik, [...]“ (ebd., 737).

Dabei geht es nicht nur um praxisorientierte Fragen der Übergangsgestaltung oder strukturelle Reformen der Schnittstelle beider Bereiche am Schuleingang, sondern auch um die angemessene Berücksichtigung quantitativer wie qualitativer Forschungsfragen, die gleichermaßen beide Teildisziplinen betreffen. Die

---

4 *Fried et al.* (2012) und auch *Tietze* (2012) nutzen den Begriff Frühpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit synonym.

Übergangsthematik ist also in intradisziplinärer Sicht ein „Zwischenraum“, so dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs um den Übergang in zwei Teildisziplinen stattfindet; gleichwohl in den letzten Jahren eine gegenseitige Annäherung der Teildisziplinen sowie eine Intensivierung des intradisziplinären Dialogs zu beobachten waren.<sup>5</sup>

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen verortet sich diese Arbeit also im trichotomischen Schnittfeld der Grundschulforschung, der Pädagogik der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung unter der besonderen Berücksichtigung elementar- sowie primärpädagogischer Fragestellungen.

## Zum Aufbau der Arbeit

Im Folgenden werden der strukturelle Aufbau der vorliegenden Arbeit und die Logik der gewählten Darstellungsform erläutert.

Diese ethnographisch angelegte Studie orientiert sich an der *Grounded Theory* nach *Glaser* und *Strauss* (1998): Neben der prinzipiellen Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld stellen die Zirkularität von Datensammlung, -analyse und theoretischer Auseinandersetzung mit dem Ziel der gegenstandsverankerten Theoriebildung Grundsätze der *Grounded Theory* dar, die auch in der Ethnographie Eingang gefunden haben. In diesem zirkulären Forschungsprozess ist die (Auseinandersetzung mit der) Theorie – anders als bei quantitativen, hypothesentestenden Forschungsarbeiten – nicht automatisch der Empirie vorgelegt oder umgekehrt: Erkenntnistheoretische und forschungspraktische Prozesse werden in *allen* Stadien des Forschungsprozesses miteinander verschränkt und greifen „dialogisch“ ineinander. Der Forschungsprozess endet in einer schriftlichen Darstellung, doch hierbei trifft das spiralförmige, zirkuläre Vorgehen auf ein „Dilemma“, das induktiv-empirische Forschung im Allgemeinen und ethnographische Forschung im Speziellen (be-)trifft:

Der zirkuläre Forschungsprozess muss in eine Darstellungsweise umgesetzt werden, die der Linearität schriftlicher Darstellungen entspricht. So ist in dieser

---

5 Beispielhaft sind an dieser Stelle die im Klinkhardt-Verlag erscheinende „Zeitschrift für Grundschulpädagogik“ zu nennen, die seit 2008 mit dem Untertitel „Bildung im Elementar- und Primarbereich“ erscheint oder die 19. Jahrestagung (2010) der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (DGfE), die sich unter dem Titel „grundlegende Bildung ohne Brüche“ dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule widmete und ebenfalls die gesteigerte Anzahl an Publikationen mit Perspektive auf Elementar- und Primarbereich (vgl. Duncker 2015/Röhner et al. 2015/Müller 2014/Hanke et al. 2013/Bülöw 2011). Obwohl auch andere Aufgabenfelder der Pädagogik der frühen Kindheit mit der Grundschulpädagogik Schnittmengen aufweisen, sind hierbei nahezu ausschließlich elementarpädagogische Perspektiven im Fokus.

Arbeit zwar der theoretische dem empirischen Teil vorgelagert, aber viele theoretische Aspekte ergaben sich erst in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial – demgemäß sind die ersten Kapitel ebenfalls als *Ergebnisse* einer erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung zu verstehen. Die Darstellungsweise ist also nicht das linear-direkte Resultat des Forschungsprozesses, sondern vielmehr eine „Rekonstruktion“ des Prozesses in gefilterter Form: Irr- und Umwege des Forschungsprozesses werden notwendigerweise ausgeblendet. Transparent werden die Zirkularität des Forschungsprozesses und der ethnographische Ansatz dieser Arbeit in der Darstellung des methodischen Vorgehens und der Reflexion der eigenen Rolle als Forscherin, aber auch in dem Aufbau dieser Arbeit:

*Zunächst wird das Forschungsfeld betreten* – So „erkundet“ das Kapitel zwei den theoretischen Rahmen einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, fragt nach den Merkmalen des didaktisch-methodischen Konzepts *Lernwerkstatt* und bettet es in elementar- wie primärpädagogische Diskurse ein. Über diese Perspektiven zweier Institutionenkulturen hinaus wird das Feld einer institutionenübergreifenden Lernwerkstatt zwischen Kindergarten und Grundschule auch auf transitionstheoretischen Hintergründen des Übergangs und der Diskurse um die Kooperationen zwischen Elementar- und Primärbereich betrachtet. Die Einordnung in elementar- und primärpädagogische Diskurslinien sowie in den Übergangskontext ist unabdingbar, um die Gegebenheiten auf Ebene der institutionenübergreifenden Kooperationsform Lernwerkstatt kontextualisieren zu können. Das sich anschließende Kapitel 2.5 beleuchtet ferner die Kooperationsformen und -strukturen im Übergang sowie offene Lehr-Lern-Settings aus empirischer Sicht. Die fokussierte Zusammenstellung des aktuellen Forschungsstandes zu Kooperationssettings und offenen Lehr-Lern-Formen, in dessen breiteren Kontext diese Forschungsarbeit nun zu verorten ist, war ein Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben.

*Die zunehmende Fokussierung im Feld* spiegelt sich in dem dritten Kapitel wider, das den näheren theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit absteckt. Zunächst wird in einer ausführlichen Diskussion der zentrale Begriff *didaktische Interaktion* beleuchtet, woraufhin Erläuterungen verschiedener Ansätze erfolgen, auf denen die Interaktionsforschung fußt. Schließlich werden elementar- und primärpädagogische Fachdiskurse über didaktische Interaktionen in institutionellen Kontexten skizziert. Die Herausarbeitung impliziter Bezugspunkte dieser Diskussionen geht der Frage nach den gemeinsamen Orientierungspunkten dieser beiden institutionellen Bereiche nach, welche im untersuchten Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit in Kooperation treten. Die Auseinandersetzung mit dem empirischen Wissen über Interaktionsgestaltungen in den beiden institutionellen

Kontexten dient ebenso der Bestimmung der Orientierungspunkte didaktischer Interaktionen in Kindergarten und Grundschule. Kapitel vier intendiert die Zusammenführung vorangegangener theoretischer Ausführungen und die daraus folgende Begründung der Forschungsarbeit. Hierbei werden die zentrale Forschungsfrage wie auch die daraus resultierenden Teilforschungsfragen erläutert und anhand des Forschungsstandes die Relevanz des Forschungsthemas begründet. Daraufhin werden im fünften Kapitel grundlegender Forschungsansatz und Forschungsdesign erläutert sowie die ethnographische Forschungsmethodik dieser Studie näher spezifiziert. Hier wird auch die Zirkularität des qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens in Datenerhebung, -auswertung und -analyse aufgezeigt und abschließend eine retrospektive Methodenkritik angeführt, wobei als Maßstäbe die Gütekriterien qualitativer Forschung herangezogen werden.

Gemäß der ethnographischen Maxime, dass die Relation vom Eigenem zum Fremden nicht stillschweigend vorauszusetzen ist, sondern erst durch Befremdung eine zentrale Grundlage für die weitere Erschließung des Forschungsgegenstandes geschaffen wird, wird in Kapitel sechs die eigene „Erkenntnischarakteristik“ (Breuer 2003) nachgezeichnet. Die Ergebnisse sind in Bezug auf die Rolle der Forscherin im Feld, die Reaktionen des Feldes auf die Forscherin sowie kamera-ethnographische Aspekte gegliedert. Sie sind für die nachfolgenden Ergebnisteile bedeutungsvoll und bilden den erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen für die weitere Auseinandersetzung. Entlang der zentralen Forschungsfrage, wie sich die didaktischen Interaktionen zwischen Kind(ern) und Pädagoge/Pädagogin im kooperativen Setting der institutionenübergreifenden Lernwerkstatt im Übergang vom Kindergarten gestalten, werden in Kapitel sieben und acht die weiteren Ergebnisse dieser Studie ausgeführt. In Kapitel sieben rücken die rekonstruierten Interaktionsmuster didaktischer Interaktionen als Strukturen auf der Mikroebene in den Mittelpunkt: Zunächst werden diese durch die Rekonstruktion einer sequentiellen Makrostruktur gerahmt; daraufhin werden fünf rekonstruierte Interaktionsmuster präsentiert, wobei anhand von Ankerbeispielen ein möglichst differenziertes Bild dieser Interaktionsmuster gezeichnet werden soll. Die detaillierte Darstellungsform dient der Transparenz des Forschungsprozesses sowie der Nachvollziehbarkeit der aus diesem generierten Erkenntnissen. Die Interaktionsmuster werden abschließend kontrastiert und (in Kapitel 7.4) anhand von zehn Thesen zusammenfassend interpretiert. Im achten Kapitel wird eine weitere Perspektive auf das Interaktionsfeld der institutionenübergreifenden Lernwerkstatt geworfen, indem die anhand der Interviewdaten rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen der Pädagogen/Pädagoginnen präsentiert werden. Die (in Rückgriff auf Kapitel 7.4 erfolgende) Zusammenführung von Beobachtungs- und Interviewdaten in Kapitel 8.4 zielt nicht auf den Ver- oder Abgleich von Handeln *und* Wissen der Akteure/Akteurinnen ab, son-

dem auf Ergänzung verschiedener Perspektiven, um daraus die zentralen Ergebnisse der Studie abzuleiten. Die drei Ergebniskapitel werden schlussendlich im neunten Kapitel in ihren zentralen Ergebnissen diskutiert. Hierbei werden Anschlussmöglichkeiten wie auch Limitationen dieser Arbeit erörtert und schließlich mit der Formulierung von Implikationen für die pädagogische Praxis der Blick zurück ins Feld geworfen, wo die Arbeit ihren Anfang nahm.

## 2 Forschungsfeld: eine institutionenübergreifende Lernwerkstatt im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

In der näheren Betrachtung des Forschungsfeldes *Lernwerkstatt* im Übergang zwischen Kindergarten<sup>6</sup> und Grundschule soll zunächst das didaktisch-methodische Konzept Lernwerkstatt eingeordnet werden, um daraufhin entlang elementar- und primarpädagogischer Diskurslinien die Hintergründe, Motive und Interessen, mit denen ein solches Konzept als Kooperationsform im Übergang ein- und umgesetzt wird, zu beleuchten.

### 2.1 Definition Lernwerkstatt

Einrichtungen und auch Materialien, die unter den Begriffen „Lernwerkstatt“ oder „Lernwerkstattarbeit“ zu finden sind, eröffnen weiterhin den Blick in eine „formenreich-dynamische Landschaft mit fließenden Übergängen zu an-

---

6 Der hier verwendete Begriff „Kindergarten“ bezeichnet nach dem „Lexikon Pädagogik“ (2007) die „von F. Fröbel im 19. Jh. erfundene, heute international gebräuchliche Bezeichnung für eine halb- oder ganztägige eigenständige Bildungseinrichtung, in der noch nicht schulpflichtige Kinder (ca. drei bis sechs Jahre) von qualifiziertem Kindergartenpersonal betreut werden“ (vgl. Tenorth & Tippelt 2007, 391). In dem Diskurs über den Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule wird auch der Begriff der *Kindertagesstätten* (abgekürzt: KiTa) verwendet, der entweder „synonym gebraucht“ (ebd.) wird oder als Oberbegriff für Kinderkrippen (0-3 J.), Kindergärten (3-5/6 J.) und Horte (inkl. Schulkindern) Anwendung findet (vgl. ebd.), wobei hierbei ebenfalls der Oberbegriff der Kindertageseinrichtungen genutzt wird (vgl. Borg 2012, 200). „In größeren Kindertagesstätten können mehrere dieser Einrichtungsformen zusammengefasst sein sowie altersgemischte Gruppen gebildet werden“ (ebd.), sodass auch der Übergang von der „KiTa“ in die Grundschule stattfindet. In dieser Arbeit wird vorrangig der Begriff *Kindergarten* zur Beschreibung des Übergangs zwischen frühpädagogischer, vorschulischer und schulischer Bildungsinstitutionen verwendet, der ebenfalls jene o.g. Kindergartenformen in Kindertagesstätten miteinschließt. Der Begriff *Kindertagesstätte* wird nach o.g. Definition aus dem „Lexikon der Erziehungswissenschaft“ (vgl. ebd.) als kombinierte Einrichtungsformen verstanden und der Begriff der *Kindertageseinrichtung* in Anlehnung an das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als Oberbegriff zur Subsummierung aller „Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden“ (KJHG §22 Abs. 1) aufgefasst.

grenzenden Bereichen und verwandten Einrichtungen sowie für Anzeichen neuer Entwicklungen“, wie *Kasper* und *Müller-Naendrup* (1992, 8) bereits vor über zwanzig Jahren konstatierten. Bei der Suche nach einer eindeutigen Definition jenseits pragmatischer Selbstdarstellungen wird häufig auf den schulpädagogischen Bereich verwiesen, wo Lernwerkstätten als Scharnier zwischen Unterricht und Betreuung an Ganztags(grund-)schulen oder als Freiraum und damit als Gegengewicht zum alltäglichen, ‚normalen‘ Unterricht fungieren (vgl. Oelerich 2007). Ebenso ist das Konzept im Bereich der (naturwissenschaftlichen) Frühförderung in Kindertageseinrichtungen anzutreffen (vgl. Pfeiffer 2012/Schaarschmidt 2007). Gleichzeitig sind Lernwerkstätten im Gebiet der Hochschuldidaktik – als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis an Hochschule (vgl. Graf 2015; 2012a) – und in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu finden, wo neben pädagogischer Werkstattarbeit „Workshops“ als feste Bestandteile der Professionalisierung umgesetzt werden. Häufig wird in dem Zusammenhang auch von *Werkstattlernen* und *-unterricht*, *Lernwerkstattarbeit* sowie *offenem Unterricht* gesprochen. Zugleich geben viele Quellen normativ aufgeladene Begriffe wie „Lernwerkstattbewegung“ oder „Lernwerkstattidee“ kund (vgl. u.a. Hiebl 2014, 33).

Näheren Aufschluss liefert das Positionspapier zu den Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstätten des Verbandes europäischer Lernwerkstätten<sup>7</sup> (vgl. VeLW 2009): *Lernwerkstattarbeit* ist eine durch „konkrete Kriterien beschriebene pädagogische Arbeit“ (VeLW 2009, 4), denn eine „pädagogische Interaktion“ (Wedekind 2011, 7) und kann auch außerhalb einer Lernwerkstatt stattfinden. Dahingegen ist eine *Lernwerkstatt* ein „längerfristig festgeschriebener real vorhandener gestalteter Raum“ (VeLW 2009, 4), in welchem in der Regel Lernwerkstattarbeit geleistet wird. Auf der Ebene der pädagogischen Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden wird die Lernwerkstattarbeit folgendermaßen charakterisiert: Die Lernenden haben die „Aufgabe und die Chance, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie lernen und üben Fragen zu stellen und ihr eigenes Lernen zu beobachten“ (ebd., 7). Zentral ist hierbei der Begriff der Selbsttätigkeit: Das im Rahmen des Lernwerkstattansatzes wirksame Bild von Selbsttätigkeit „meint das Tätigwerden aus eigenem Antrieb heraus“ (Harth-Peter 2012, 182), das auch durch das entsprechende „didaktische[s] Prinzip pro-

---

7 Der Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) verfolgte, den „Auf- und Ausbau von Lernwerkstätten, die Verbreitung der Idee der Lernwerkstattarbeit und ihre theoretische sowie praktische Weiterentwicklung in den Bereichen der Elementar- bis Erwachsenenbildung, inhaltlich und institutionell (z.B. in Kindergarten, Schule, Hochschule und außerschulische Bildungseinrichtungen) und in der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ (VeLW 2009,4). Im Jahr 2012 löste sich der Verband auf.

voziert“ (ebd., 183) werden kann. Es kann hieraus geschlossen werden, dass Lernwerkstattarbeit entsprechende Mittel und Methoden sucht, um die Selbsttätigkeit des Individuums herauszufordern. Darüber hinaus spielt in der Lernwerkstattarbeit das selbstgesteuerte bzw. selbstregulierte Lernen des Individuums eine große Rolle: Der Begriff bezeichnet „die Fähigkeit das eigene Lernen positiv zu beeinflussen und zu gestalten“ (Nückles 2012, 180). Hierbei kann der Lernende/die Lernende wesentliche Entscheidungen über Aufgaben, Arbeitsziele, Zeiträume und -punkte, Mittel und Methoden, Orte, Partner und Gruppen beeinflussen (vgl. Weinert 1982, 102). Im Rahmen der Lernwerkstattarbeit wird vor allem die „indirekte Förderung“ (Nückles 2012, 181) postuliert; Lernumgebungen sind so zu gestalten, dass das Individuum Möglichkeiten zum selbsttätigen Lernen eröffnet werden. Der Pädagoge/die Pädagogin wird zum „Regisseur/in“ einer anregenden Umwelt, die auf die Wirksamkeit jener Bildungsprozesse setzt, die aus Formen der Selbsttätigkeit (z.B. Spiel, Experimente, Zeichnen) hervorgehen (vgl. Fried et al. 2012, 40f). Wie das Positionspapier hervorhebt, gibt der Lehrende/die Lehrende, dem Lernenden/der Lernenden durch Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen „Raum und Zeit“ (VeLW 2009, 8), um sich einem Phänomen zu nähern. In einer „förderorientierten Lernberatung“ (Wallraabenstein 1991, 170) ist es die Aufgabe der Lehrenden, auf „gemeinsame Fehlersuche“ (VeLW 2009, 8) zu gehen und somit die Reflexion von Lernwegen und -ergebnissen anzuregen (ebd.). Das Einbringen eigener Fragen und auch Ergebnisse seitens der Lernenden sei Teil der in der Lernwerkstatt „implizit enthaltene(n) Mitbestimmungskultur“, so *Munk* (2014, 117).

Subsummierend ist festzustellen, dass das Prinzip der „gestalteten Lernlandschaft“ (Hagstedt 1998) mit Anregungspotenzial für eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen in den Selbstdarstellungen der Lernwerkstätten durchgehend benannt wird. Auf lerntheoretisch konstruktivistischer Basis liegt die Annahme einer Wechselbeziehung zwischen räumlichen Faktoren und dem Verhalten der Individuen sowie zwischen der Tätigkeit des Subjekts und der Entstehung bildungsbezogener Prozesse zugrunde. Dieser Logik folgend, sei es Aufgabe der Pädagogen/Pädagoginnen indirekt durch „strukturierende Impulse“ (Munser-Kiefer 2014, 354) zum selbsttätigen und selbstgesteuerten Tun des Individuums aufzufordern. Hier knüpft auch der gewählte Begriff des Settings an: Setting meint allgemein die „Gesamtheit von Merkmalen der Umgebung, in deren Rahmen etwas stattfindet“ (Duden-Online 2016; Stichwort: Setting). Im Hinblick auf pädagogisch organisierte Settings ist herauszustellen, dass diese einerseits Spielräume für selbstständiges Handeln eröffnen, andererseits die Fülle an Handlungsoptionen begrenzen. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Umsetzungsform des didaktischen Prinzips *Lernwerkstatt* als Setting bezeichnet: die pädagogisch