

Die Schuleingangsstufe - soziales Lernen und kooperative Prozesse an Schulen mit und ohne Jahrgangsmischung

Fichtel, Laureen von; Müller, Ulrike Beate

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fichtel, L. v., & Müller, U. B. (2020). Die Schuleingangsstufe - soziales Lernen und kooperative Prozesse an Schulen mit und ohne Jahrgangsmischung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(4), 453-460. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i4.09>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Die Schuleingangsstufe – soziales Lernen und kooperative Prozesse an Schulen mit und ohne Jahrgangsmischung

Laureen von Fintel, Ulrike Beate Müller

1 Einleitung und Fragestellung

Die Erfahrungen und Entwicklungen von Kindern im Übergang in die Schule sind sehr verschieden (vgl. *Peters* 2000), wobei erworbene Kompetenzen in dieser Phase sehr bedeutsam für den weiteren Schulerfolg und nachfolgende Entwicklungen sind (vgl. *Carle* 2018). Vor diesem Hintergrund rücken deshalb vor allem der Übergang von vorschulischen Bildungseinrichtungen in die Grundschule in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Entwicklung der Grundschule (vgl. *Kastirke/Jennessen* 2006, S. 3). Dabei steht u.a. die Gestaltung der ersten beiden Schuljahre wie beispielsweise in Form der Schuleingangsstufe im Fokus der Weiterentwicklung des Primarbereiches (vgl. *Faust* 2006, S. 1).

Mit dem Begriff „Schuleingangsstufe“ sind in der Entwicklung der Grundschule Reformmaßnahmen verbunden, mit denen beansprucht wird, „den Übergang zwischen Kindergarten (...) und der Grundschule so zu optimieren, dass allen altersmäßig schulpflichtigen Kindern ein erfolgreicher Start ihrer Schullaufbahn ermöglicht wird“ (*Götz* 2011, S. 82). Die durch verschiedene Bildungsreformen und Modellversuche entstandene *neue* Schuleingangsstufe beinhaltet strukturelle Maßnahmen und bestimmte unterrichtliche Merkmale (vgl. *Faust* 2006). Ein Aspekt ist die Altersmischung im jahrgangsübergreifenden Unterricht, welcher zum sozialen Lernen und den damit verbundenen kooperativen Prozessen zwischen SchulanfängerInnen beitragen soll (vgl. *Laging* 2010). Kooperation und stabile soziale Beziehungen zwischen Kindern werden als Schlüsselfaktor angesehen, um das Einfinden in die Schule und schließlich auch das Arbeiten und Lernen zu erleichtern. Dazu ist laut Forschung eine Abkehr von traditionellen Klassensystemen und Unterrichtspraktiken nötig (vgl. ebd.). Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Konzept in der aktuellen Schulpraxis wie vorhergesehen umgesetzt und angenommen wird.

In diesem Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, wie SchülerInnen die praktizierten Verfahren ihres Unterrichts erleben. Präzisiert lauten die Forschungsfragen: *Wie schätzen Lernende die Nutzung von kooperativen Prozessen ein? Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen Lernenden einer jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe und Lernenden einer traditionellen Jahrgangsklasse?*

2 Darstellung von Theorie und Forschungsstand

Für den Begriff des sozialen Lernens ergeben sich zwei Bedeutungen: Zum einen beschreibt es das Kind in seiner sozialen Entwicklung, beim Erwerb sozialer Kompetenzen und bei der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen, zum anderen den Unterricht in der Vermittlung grundlegender Bildung und im Bemühen um ein positives Sozialklima (vgl. *Petillon* 2017, S. 18). Besondere Bedeutung beim sozialen Lernen haben kooperative Prozesse. Sie beschreiben verschiedene Formen der Zusammenarbeit und Interaktion von SchülerInnen innerhalb einer Lerngruppe. Betont werden dabei die Zusammenarbeit (organisiert oder freiwillig), Lehren durch SchülerInnen (peer teaching) und Hilfestellungen (geben und empfangen) (vgl. *Laging* 2003, *Laging* 2010, S. 54ff.). Diese sind in dem Prinzip der Schuleingangsstufe gewünscht, fordern aber gleichzeitig Methoden und Sozialformen, welche einen hohen Grad an Selbsttätigkeit von den SchülerInnen abverlangen (beispielsweise in offenen Unterrichtsformen, Gruppen- und Partnerarbeit).

Soziales Lernen und kooperative Prozesse zwischen Lernenden des Anfangsunterrichts wurden in den vergangenen Jahrzehnten in Studien untersucht. So konnte *Laging* (vgl. 2003, *Laging* 2010, S. 54ff.) aufzeigen, dass kooperative Prozesse eine besondere Bedeutung beim sozialen Lernen haben, gerade in der Jahrgangsmischung. Beziehungen, welche bei Hilfestellungen und Kooperation zwischen Kindern eine bedeutsame Rolle spielen, wurden unter Gesichtspunkten wie Freundschaft oder Geschlecht beleuchtet. *Youniss* (vgl. 1994, S. 50) fand diesbezüglich heraus, dass bis zur dritten Klassenstufe das Verständnis von Freundschaft meist durch gemeinsame Aktivitäten gekennzeichnet ist. *Krappmann* und *Oswald* (vgl. 1988, S. 63ff.), die Kinder in Interaktionen beobachteten und diese nach ihren Freundschaften befragten, fanden heraus, dass Hilfestellungen zwischen befreundeten Kindern öfter stattfinden. *Zornemann* (vgl. 1998, S. 210) konnte belegen, dass FreundInnen Hilfe weniger verweigert wird als anderen Kindern in einer Gruppe. Auch das Geschlecht kann Einfluss auf die Hilfeleistungen unter Lernenden haben. Im Grundschulalter sind Kinder häufig mit Kindern gleichen Geschlechts befreundet und bevorzugen geschlechtshomogene Interaktionszusammenhänge (vgl. *Krappmann/Oswald* 1995).

3 Forschungsfragen

Es wurden drei Teilfragen für die eigene Untersuchung formuliert.

Teilfrage 1: Welche Arbeits- und Sozialformen werden im Unterricht für kooperative Prozesse genutzt bzw. von den Kindern bevorzugt?

Teilfrage 2: Wie selbsttätig arbeiten die Kinder?

Teilfrage 3: Wie verlaufen verschiedene Hilfeprozesse innerhalb der Klassengemeinschaft und was können diese über die sozialen Beziehungen der Kinder zueinander aussagen?

4 Methode

Hinsichtlich der vorangehend aufgeführten Teilfragestellungen wurden eine Schule mit und eine ohne Schuleingangsstufe für Leitfadeninterviews mit Kindern ausgewählt, um im Sinne der Kindheitsforschung die Perspektive der Kinder zu erfassen (vgl. *Heinzel 2003*).

4.1 Instrument

Es wurde die qualitative Erhebungsmethode des problemzentrierten Leitfadeninterviews ausgewählt. Dabei wurde ein gewisses Spektrum an festgelegten halbstrukturierten und strukturierten Fragen zu einzelnen inhaltlichen Themeneinheiten in einem Interviewleitfaden formuliert, welche aus den theoretisch gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet wurden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Interviewleitfaden

Thema	Fragen	Mögliche Nachfragen
1. Arbeits- und Sozialformen	Wie arbeitest du am liebsten? (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) Wie arbeitest du am meisten? (innerhalb einer Woche)	Warum?/Was gefällt dir daran?
2. Selbsttätigkeit	Wo darfst du überall arbeiten?	In welchen Räumen?/ Wo außer deinem Platz noch überall?
3. Kooperative Prozesse	Helft ihr euch in der Klasse gegenseitig? Hilfst du anderen oft? Wen fragst du, wenn du Hilfe brauchst?	Wie macht ihr das? (sagt ihr euch die Antwort z.B. vor oder gebt ihr euch Tipps?) Wem hilfst du? Warum hilfst du genau ihm/ihr? Warum fragst du genau ihn/sie?

4.2 Stichprobe

Mittels des Leitfadens wurden insgesamt 24 Lernende, zwölf aus jedem Schulkonzept, befragt. Bei der Auswahl der befragten Kinder wurde auf eine ausgeglichene Verteilung von Mädchen und Jungen sowie Erst- und ZweitklässlerInnen geachtet.

4.3 Auswertungsmethode

Ausgewertet wurden die Daten schließlich anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse in einer Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen (vgl. *Mayring 2016*).

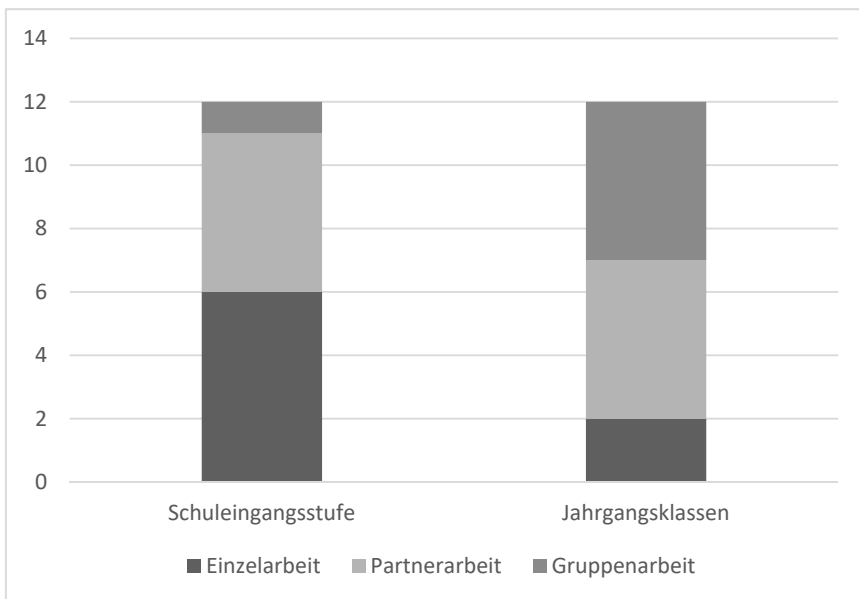
5 Ergebnisse

5.1 Arbeits- und Sozialformen

Bezüglich der ersten Teilforschungsfrage gaben schulkonzeptübergreifend die meisten Kinder (10 von 24) an, am liebsten in Partnerarbeit, gefolgt von Einzelarbeit (8 von 24) und Gruppenarbeit (6 von 24), zu arbeiten. Begründend für Partnerarbeit als liebste Arbeitsform sagen Kinder in den Interviews, dass sie in Partnerarbeit besser im Austausch stehen, sich Tipps geben, sich gegenseitig fragen sowie mit ihren FreundInnen arbeiten können.

Differenziert nach Schulstruktur ergibt sich das Bild, dass bei den Kindern mit Schuleingangsstufe Einzelarbeit die beliebteste (6 von 12) und Gruppenarbeit die am wenigsten beliebte Arbeitsform (1 von 12) ist, während die Kinder der Jahrgangsklassen sowohl Partnerarbeit (5 von 12) als auch Gruppenarbeit (5 von 12) als bevorzugte Arbeitsform angeben (Abbildung 1).

Abbildung 1: Beliebteste Arbeits- und Sozialform

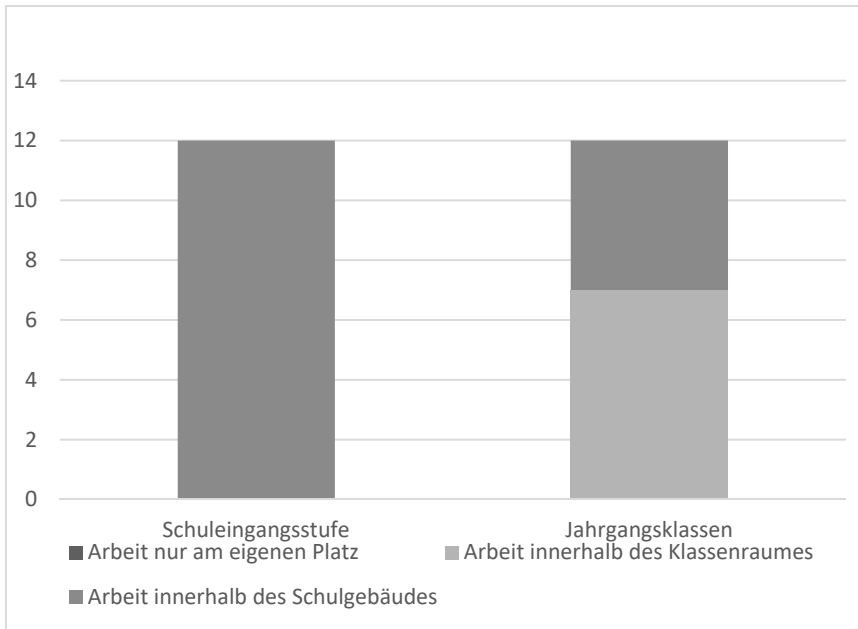


5.2 Selbsttätigkeit

Die zweite Frage nach dem Verhältnis von Selbsttätigkeit und Lehrerzentrierung lässt sich dahingehend beantworten, dass schulstrukturunabhängig kein Kind angibt, nur am eigenen Platz zu arbeiten (0 von 24). Die meisten Kinder geben das Schulgebäude (17 von 24), gefolgt vom Klassenraum als Arbeitsort an (7 von 24). Im Vergleich der Schulstrukturen geben alle Kinder der Schuleingangsstufe an, innerhalb des Schulgebäudes zu arbeiten (12 von 12), während die Kinder der Jahrgangsklassen teilweise innerhalb des

Schulgebäudes (5 von 12), teilweise aber auch nur innerhalb des Klassenraums arbeiten (7 von 12) (Abbildung 2).

Abbildung 2: Selbsttätigkeit der SchülerInnen



5.3 Kooperative Prozesse

Bezüglich der dritten Teilfrage wird eine häufige gegenseitige Hilfe insgesamt von den meisten Kindern (11 von 24) und gelegentliche bzw. wenig Hilfe von einigen weiteren Kindern (7 von 24) angegeben. Hilfe nur bei Erlaubnis der Lehrperson (2 von 24) und keine gegenseitige Hilfe (4 von 24) werden nur von wenigen Kindern genannt. Im Vergleich der Kinder mit und ohne Schuleingangsstufe wird ein ähnliches Bild deutlich, wobei die Schuleingangsstufe eine leichte Tendenz zu mehr gegenseitiger Hilfe zeigt (Abbildung 3).

Wie bei dem Aspekt der gegenseitigen Hilfe bereits teilweise erfragt, wurde erweiternd dazu untersucht, wem in diesen Prozessen Hilfe angeboten oder gegeben wird, was Abbildung 4 aufgreift. Insgesamt betrachtet wurden mit Abstand am häufigsten FreundInnen (9 von 24) und SitznachbarInnen/PatInnen (7 von 24) als EmpfängerInnen von Hilfe angegeben. Weniger häufig sagten Kinder aus, jedem zu helfen (5 von 24) oder gar niemandem zu helfen (3 von 24). Kein Kind hat angegeben, nur einem bestimmten Geschlecht zu helfen.

Abbildung 3: Gegenseitige Hilfe

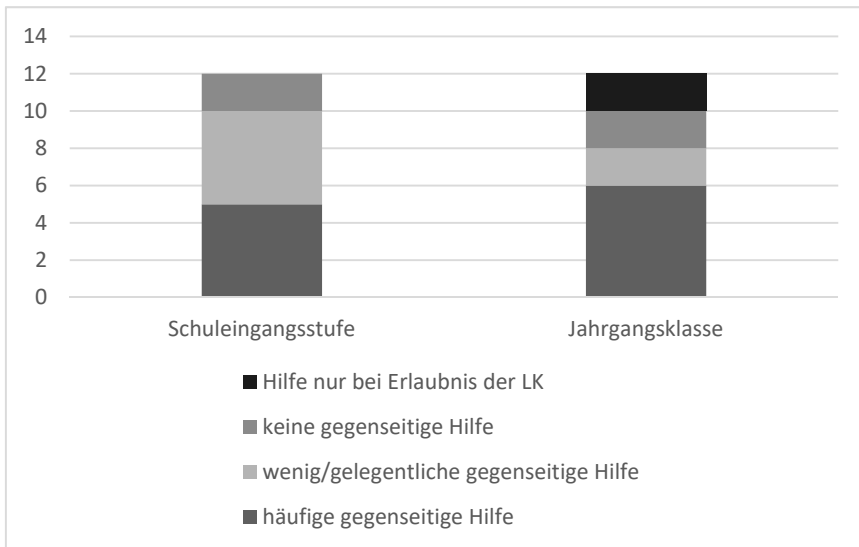
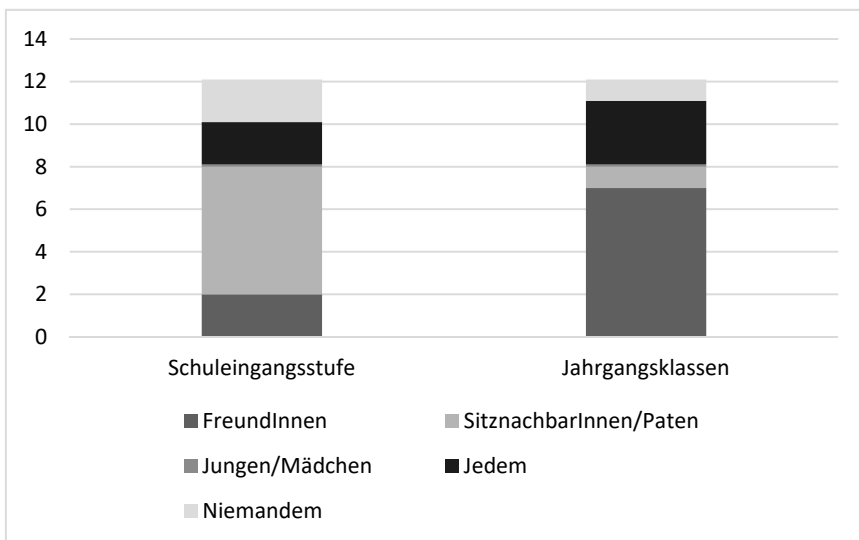


Abbildung 4: Hilfe geben



Bei vergleichender Betrachtung wurde ein deutlicher Unterschied zwischen den Schulkonzepten deutlich. Die Lernenden der Schuleingangsstufe geben zur Hälfte (6 von 12) an, dass, wenn sie jemandem helfen, dies meistens ihre SitznachbarInnen oder PatInnen¹ betrifft. Eine ähnliche Antwort (seiner/m SitznachbarIn zu helfen) gibt bei den SchülerInnen der Jahrgangsklassen nur ein Kind. An jener Schule nennt die Mehrheit ihre FreundInnen (7 von 12), wenn es um das Hilfe-Geben geht, was in der Schuleingangsstufe wiederum nur bei zwei Kindern der Fall ist (Abbildung 4).

Als ein weiterer Aspekt hinsichtlich der Hilfeprozesse wurden die Kinder danach gefragt, von wem sie tatsächlich Hilfe empfangen. Insgesamt wurde bei dieser Frage offensichtlich, dass die Lehrperson eine besondere Rolle bei der Hilfestellung spielt (9 von 24). Insgesamt ist die Bedeutung der Kinder (SitznachbarInnen und FreundInnen zusammen) beim Empfang von Hilfe aber etwas bedeutsamer als die Hilfestellung der Lehrkraft (12 von 24). Bezüglich der Schulkonzepte wurde diesbezüglich kein wesentlicher Unterschied offenbar.

6 Fazit und Ausblick

Resümierend konnte in diesem Beitrag hinsichtlich kooperativer, kindlicher Prozesse herausgearbeitet werden, dass Kinder in den ersten zwei Schuljahren am liebsten in Partnerarbeit arbeiten und bei ihrer Arbeit zumindest den gesamten Klassenraum, häufig auch Flure und andere Räume nutzen. Viele Kinder geben sich zumindest gelegentlich untereinander Hilfestellungen, wobei dieses sowohl beim Geben als auch Empfangen von Hilfe am häufigsten mit FreundInnen, SitznachbarInnen oder PatInnen erfolgt. Bezugnehmend auf eine vergleichende Perspektive von neuer Schuleingangsstufe mit traditionellen Jahrgangsklassen konnte – möglicherweise auch durch die Begrenztheit der Stichprobe – keine eindeutig bevorzugte Nutzung kooperativer Prozesse in der Schuleingangsstufe aufgezeigt werden. Während Kinder der Schuleingangsstufe tatsächlich eine höhere Selbstständigkeit angaben, nannten sie hingegen Einzelarbeit als häufigste und beliebteste Arbeitsform, welche als am wenigsten kooperativ von allen Arbeitsformen einzuschätzen ist. Gegenseitige Hilfeprozesse, welche als ein wichtiges Ziel der Altersmischung angesehen werden (vgl. *Faust* 2006; *Laging* 2010), wiesen in der betrachteten Schuleingangsstufe nur eine leicht kooperativere Tendenz auf.

Ausblickend kann expliziert werden, dass basierend auf den eigenen Befunden Kinder in den ersten zwei Schuljahren durchaus gerne in überschaubarem Rahmen kooperativ und selbsttätig arbeiten und sich insbesondere mit ihnen vertrauten Kindern gegenseitig helfen. Die Umsetzung der neuen Schuleingangsstufe wird möglicherweise nicht so gestaltet, wie es in der Theorie angedacht ist. Eine Fundierung und Differenzierung der gewonnenen Einblicke sollte allerdings in weiteren qualitativen und quantitativen Untersuchungen erfolgen.

Anmerkung

- 1 Letzteres ist ein im Zuge des offenen Unterrichts und hauptsächlich nur in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe verwendetes Konzept, bei welchem jedem Kind im Alter eines Erstklässlers/einer Erstklässlerin ein Kind aus dem zweiten Jahrgang zur Seite gestellt wird. Diese Paare sitzen oft nebeneinander und sollen sich bei Aufgaben und Herausforderungen infolge von inner- und außerunterrichtlichen Dingen untereinander helfen und dabei zusammen agieren (vgl. *Peschel* 2002, S. 78).

Literatur

- Carle, U. (2018): Übergänge im Bildungswesen. In: *Gutzmann, M./Lassek, M.* (Hrsg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung.* – Frankfurt a.M., S. 11-20.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9,4, S. 328-347. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0054-8>
- Götz, M. (2011): Schuleingangsstufe. In: *Einsiedler W./Götz, M.* (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik* – Bad Heilbrunn, S. 82-91.
- Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: *Friebertshäuser, B./Prengel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim/München, S. 396-413.
- Kastirke, N./Jennessen, S. (2006): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. *Forschung – Stolpersteine – Praxisempfehlungen.* – Baltmannsweiler.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder – Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* – Weinheim/München.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1988): *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts.* – Berlin.
- Laging, R. (2003): Altersheterogenität und Helfen – eine Untersuchung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel. In: *Laging, R.* (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule* –Baltmannsweiler, S. 54-71.
- Laging, R. (2010): *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis.* 4. Auflage. – Baltmannsweiler.
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken.* 6. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Peschel, F. (2002): Offener Unterricht: Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen – Baltmannsweiler.
- Peters, S. (2000): Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at “Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood”, Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference. – London.
- Petillon, H. (2017): *Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch.* – Weinheim/Basel.
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung.* – Frankfurt a.M.
- Zornemann, P. (1998): *Hilfe und Unterstützung im Kinderalltag. Eine qualitative Untersuchung von Interaktionen unter Gleichaltrigen anhand von videographierten Beobachtungen in einer Grundschulklasse.* – Berlin.