

## **„So machen wir das zu Hause auch immer“ – Verteilungsgerechtigkeit aus der Sicht von Kindergarten- und Grundschulkindern**

*Erste Ergebnisse aus dem Projekt Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse<sup>1</sup>*

*Iris Lüschen und Antje Lietzmann*

*„Frühkindliche Bildung interessiert. Pädagogik und Bildungspolitik schenken der Bildung und Erziehung von Kindern bis zu 10 Jahren immer mehr Beachtung.“ (Berthold 2008, S. 1)*

### **Ausgangslage und Ziele**

Die von Berthold (2008, S. 1) im oben stehenden Zitat angesprochene Beachtung zeigt sich u.a. in verschiedensten Ansätzen institutionenübergreifender Kooperation zwischen vorschulischen Einrichtungen und Einrichtungen des Primarbereichs (vgl. u.a. Kreid/ Knoke 2011, Rathmer et al. 2011, Hanke et al. 2010, Kucharz/ Wagener 2007) sowie in Forschungen zum Bereich der individuellen Bewältigung des Übergangs zwischen den Institutionen (u.a. Eckerth et al. 2011). Schaut man auf die Inhalte, so dominieren Fragestellungen, die die Bereiche Schrift und Mathematik (u.a. Heinzel/ Panagiotopoulou 2010, Heinze/ Grüßing 2009) betreffen. Wenn Kinder diese sensible Phase des Übergangs nicht nur individuell bewältigen, sondern auch ihre Bildungsbiografie ohne Bruch weitergeführt werden soll, bedarf es zudem anschlussfähiger Konzepte in anderen inhaltlichen Bereichen. Hierbei kann und sollte der Sachunterricht als drittes Hauptfach eine ebenso große Rolle spielen wie die Fächer Deutsch und Mathematik, was bedeutet, dass die Didaktik des Sachunterrichts sich der Frage

---

<sup>1</sup> Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1013/1014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und der Projektleiterin Prof. Dr. Astrid Kaiser.

der Anschlussfähigkeit von Lernprozessen annehmen muss (vgl. Gläser 2007, Lüschen/ Schomaker 2012).

Fragestellungen zu sachunterrichtlichen Inhalten oder zu den Zugangsweisen der Kinder zu Phänomenen in ihrer Lebenswelt während dieser Zeit des Übergangs bleiben noch weitgehend unbeachtet. Für eine Bildung, die anschlussfähig sein will, ist es jedoch unerlässlich zu erheben, welche Erklärungsmuster Kinder in der Übergangszeit vom Elementar- in den Primarbereich nutzen (Lüschen/ Schomaker 2012). Ein Weg, solche Erklärungen zu initiieren und zu erheben, ist die Nutzung des Prinzips *Kinder lernen von Kindern* (vgl. Ragaller 2004, Scholz 1996), das sich zu eigen macht, dass Kinder untereinander z.T. andere Wege finden, sich gegenseitig etwas zu erklären als in der Kommunikation mit Erwachsenen. Hier setzt das von BMBF und ESF geförderte Projekt *Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse* (Pech et al. 2012) an, in dem Kindergarten- und Grundschulkindern in einem gemeinsamen Arbeitsprozess (Peer-Tutoring) beobachtet und ihre in dieser Phase sowie in Einzelinterviews eingesetzten Erklärungsmuster aufgezeichnet und analysiert werden. Das Wissen um den Auf- und Ausbau kindlicher Wissensstrukturen ist notwendig, um erfolgreich an die Fähigkeiten und Kompetenzstrukturen in der weiterführenden Grundschule anknüpfen zu können.

Das Prinzip des Lernens in altersheterogenen Gruppen ist, im Gegensatz zu Einrichtungen des Elementarbereichs, in der Primarstufe bisher kein durchgängiges strukturelles Element (vgl. Lüschen/ Schomaker 2012). Inwiefern es Kindern des Primar- und Elementarbereichs gelingt, selbstständig im Tandem an sachunterrichtsrelevanten Inhalten zu arbeiten und welche Aspekte bezüglich Aufgabenstellungen, Hilfen und Interventionen zu beachten sind, ist Gegenstand des hier dargestellten Projektes sowie des abgeschlossenen Projektes *Miteinander die Welt erkunden. Naturwissenschaftliches Sachlernen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich* (u.a. Kaiser/ Schomaker 2010a, b; Schomaker 2009, 2011; Lüschen/ Schomaker 2012; Pech et al. 2012). Auf Grundlage der in beiden Projekten gewonnen Erkenntnisse sollen u.a. *Handlungsempfehlungen* für Lehrkräfte und Erziehende zur Unterstützung altersübergreifender Sachlernprozesse erarbeitet und *Arbeitsmaterialien* zur Gestaltung altersübergreifender Sachbildungsprojekte entwickelt werden, um eine Kooperation von Elementar- und Primarbereich auf der Ebene des Sachlernens zu unterstützen.

## Struktur des Projektes



**Abbildung 1:** Struktur des Projekts mit Bildbeispielen

Wie aus Abbildung 1 erkennbar wird, umfasst das Projekt zwei Erhebungsphasen, die gemäß des Erkenntnisinteresses wie folgt strukturiert sind: Zunächst werden mittels Leitfadeninterviews je 10 Vor- und Grundschulkindern<sup>2</sup> (Fokus-kinder) zu ihrem sachunterrichtsspezifischen Selbstkonzept und inhaltsbezogenen Vorwissen befragt. Die Grundschul-Fokus-kinder waren, wie in Abbildung 1 dargestellt, in der Erhebungsphase 2011 im 1. und in der Erhebungsphase 2012 im 2. Schuljahr. Im Rahmen der jährlichen Erhebungsphasen erarbeiten sich die Schulkinder in einer Unterrichtseinheit, die im Klassenverband durchgeführt wird, zunächst die Grundlagen zu den jeweiligen sachunterrichtsspezifischen

<sup>2</sup> Die Grundschul-kinder sind während der Projektlaufzeit dieselben, die Vorschul-kinder entstammen dem entsprechenden Einschulungsjahrgang. Zwischen beiden Erhebungsphasen finden in der Klasse teilnehmende Beobachtungen in einem Abstand von 6-8 Wochen statt.


Inhalten. Auf Basis dieser Kenntnisse entwickeln sie im anschließenden Peer-Tutoring in einem Tandem mit einem Vorschulkind individuelle Lösungen zu Aufgaben, die inhaltlich an die Unterrichtseinheit anknüpfen. Abschließend werden Nachinterviews mit den zuvor interviewten 20 Kindern (Fokus Kinder und ihre jeweiligen Tandempartner) geführt, in denen die Kinder u.a. Transferaufgaben lösen und die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner reflektieren sollten.

### **Phänomenografische Datenauswertung**

Ein Ziel des Projektes ist, Fragen hinsichtlich der Lernwege und Aneignungsweisen von Kindern sowie Formen ihres Umgehens mit und Zugehens auf Welt zu untersuchen und zu beschreiben. Um Antworten hierzu zu finden, erscheint eine Datenauswertung, die sich an die Phänomenographie (u.a. Marton/ Booth 1997) anlehnt, besonders geeignet, da es sich hierbei um einen didaktischen Forschungsansatz handelt, welcher ausdrücklich der Erfassung gegenstandsspezifischer Lernpotentiale dient. Marton (1988) geht davon aus, dass jedes Phänomen, Konzept oder Prinzip in einer begrenzten Anzahl qualitativ unterschiedlicher Wege verstanden wird. Phänomenografische Forschung zielt daher auf die Abbildung dieser qualitativ unterschiedlichen Wege, das heißt darauf, wie Menschen verschiedene Aspekte von Phänomenen bzw. verschiedene Phänomene in ihrer Umwelt erleben (experience), wahrnehmen, verstehen bzw. wie sie darüber denken. Ziel ist aber nicht, zu verallgemeinerbaren Äußerungen zu kommen, sondern die Darstellung der gesamten Bandbreite der in einer Untersuchung geäußerten „Vorstellungen“ bzw. Verstehens- oder Erklärungsebenen in Form von sogenannten *Beschreibungskategorien* (vgl. Marton 1988, S. 178-180). Für die Erstellung dieser Beschreibungskategorien werden die Aussagen von Lernenden auf ihren inhaltlich konstitutiven Kern reduziert und ihre Beziehungen zueinander sowie zum Phänomen insgesamt analysiert (vgl. Marton 1981). Auf diese Weise entsteht ein „Set“ von Kategorien mit mehreren Ebenen, von denen jede Ebene einen der qualitativ unterscheidbaren Verstehenswege repräsentiert. In diesem Projekt werden die Transkripte von Interviews und Peer-Tutoring-Phasen u.a. hinsichtlich der vorzufindenden Erklärungsmuster zu den inhaltlichen Aspekten sowie der Arbeits- und Lernprozesse der Tandems ausgewertet. Das Vorwissen und die Erklärungsmuster werden anhand phänomenographi-

scher Analyse nach Marton/ Booth (1997) zu interindividuellen Kategoriensätzen aufbereitet. Diese Kategoriensätze bündeln und beschreiben, bezogen auf einen bestimmten Inhaltsaspekt (z.B. Verteilungsgerechtigkeit), die in einer Lerngruppe vorgefundenen, qualitativ unterscheidbaren Erklärungs- bzw. Begründungsmuster. Die qualitativen Unterschiede zwischen den Ebenen eines Kategoriensatzes beziehen sich auf die inhaltliche und strukturelle Komplexität der Aussagen, welche durch die fachliche Klärung bestimmt wird. Jede Ebene beschreibt, welche Aspekte für die Erklärung eines Sachverhaltes bewusst und damit für das jeweilige Verständnis bedeutsam sind. Sie zeigt zugleich, welche u.U. grundlegenden Aspekte bis zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht wahrgenommen wurden (vgl. Pech et al. 2012). Sämtliche relevanten Äußerungen der Fokuskinder zu einem Phänomen sollen durch die entwickelten Kategorie-Ebenen repräsentiert werden (Marton/ Booth 1997, Murmann 2002).

Als Beispiel für ein Ergebnis der qualitativ unterschiedlichen Erklärungs- und Verstehensebenen wird im Folgenden der Kategoriensatz zur *Verteilungsgerechtigkeit* dargestellt.

	<p><b>Interviewer: Findest du, dass das so gerecht verteilt ist?</b></p> <p><b>Vicky:</b> Es ist gerecht, wenn die Maus eine kleine Banane bekommt und der Elefant eine große, weil es nicht auf die Größe ankommt, sondern darauf, dass jeder eine oder gleich viele Banane hat.</p> <p><b>Stefan:</b> Es ist ungerecht, wenn der Elefant eine große Banane bekommt und die Maus eine kleine. Gerecht ist es verteilt, wenn beide Bananen gleich groß sind.</p> <p><b>Lasse:</b> Es ist ungerecht, wenn die Maus eine kleinere Banane bekommt als der Elefant, weil die Maus dann auch eine größere Banane möchte.</p> <p><b>Felix:</b> Es ist gerecht, wenn der Elefant eine größere Banane hat als die Maus, weil der Elefant eine große Banane essen kann, aber die Maus isst nicht so viel. Wenn die Maus eine große Banane hätte, würde ein Stück überbleiben, das dann verschimmelt. Das wäre nicht fair. Es wäre auch gerecht, wenn jeder eine große und eine kleine Banane bekäme.</p>
---	---

**Abbildung 2:** Interview-Item mit Impulsmaterial und paraphrasierte Kinderantworten

Die Antworten in Abbildung 2 zeigen, dass sich die Begründungen in ihrer Qualität unterscheiden. Betrachtet man die Antworten aller Kinder zu diesem Interview-Item, so erhält man folgende qualitativ unterscheidbaren Kategorien von Begründungen:

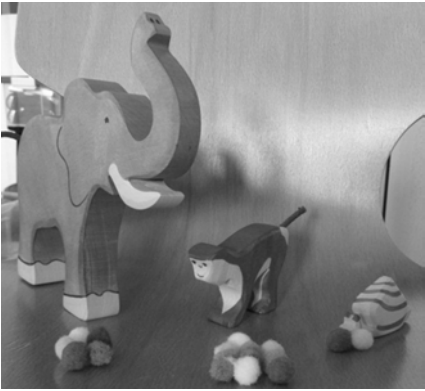
Nach Ansicht der befragten Kinder ist etwas bezogen auf dieses Item dann gerecht verteilt, wenn...

1. ...alle etwas bzw. die gleiche Menge bekommen,
2. ...alle das Gleiche bekommen,
3. ...alle das Gleiche bekommen, insbesondere, wenn dies deren Bedürfnis entspricht,
4. ...alle das Gleiche bekommen, wobei eine an Kriterien orientierte Verteilung legitim sein kann,
5. ...man bei der Verteilung mindestens ein Kriterium beachtet, das sich auf das Individuum bezieht,
6. ...man bei der Verteilung auf das Individuum bezogenen Kriterien und den nachhaltigen Einsatz der Ressource beachtet.

Die Hierarchie der hier aufgeführten Begründungsmuster kommt dadurch zustande, dass von Ebene eins zu Ebene fünf neben dem Egalitätsprinzip (vgl. Lumer 2010) weitere Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit (z.B. Bedürfnis-, Verdienstprinzip, Prinzip der Nachhaltigkeit) reflektiert und zunehmend als legitim anerkannt werden. Kinder, die auf Ebene eins argumentieren, beziehen sich nur darauf, dass die Ressource überhaupt verteilt wird, also jeder etwas abbekommt. Die unterschiedliche Masse spielt hier keine Rolle, sondern nur die anteilige Menge (Abb. 2, Vicky). Auf Ebene zwei wird ebenfalls das Egalitätsprinzip angewendet, bezogen auf die Größe und die Menge der zu verteilenden Ressource. Wobei nicht begründet wird, warum die Gleichverteilung gerecht ist (Abb. 2, Stefan). Ebene drei ist insofern als Weiterentwicklung anzusehen, als die Gleichverteilung über das Bedürfnis des bei der Verteilung Benachteiligten begründet wird (Abb. 2, Lasse). Ab Ebene vier wägen die Kinder in der Regel zwischen verschiedenen Verteilungsmöglichkeiten ab. Ist ein Kind beispielsweise der Meinung, dass es zwar gerecht sein könnte, die Verteilung an Kriterien wie körperlichen Merkmalen zu orientieren, aber eine Gleichverteilung gerechter sei, so ist dies ein Erklärungsmuster entsprechend Ebene vier. Auf Ebene fünf werden Kriterien, wie Bedürfnisse, Fähigkeiten und/ oder körperliche Merkmale zur Begründung einer Ungleichverteilung herangezogen, wobei zu meist die Gleichverteilung als gerecht angesehen wird. Beziehen sich die Kriterien auf Ebene fünf noch ausschließlich auf das Individuum, so wird ab Ebene sechs auch die zu verteilende Ressource in das Erklärungsmuster einbezogen (Abb. 2, Felix). Zwischen den Ebenen kann es in Lerngruppen noch weitere geben bzw. der Kategoriensatz ist nach oben und unten erweiterbar. In diesem Pro-

jekt wurde Ebene eins erst im Anschluss an die zweite Erhebungsphase hinzugefügt, d.h. in der Lerngruppe der ersten Erhebungsphase wurde dieses Verteilungsprinzip nicht angesprochen.

Ein zweites Interview-Item zur Verteilungsgerechtigkeit sollte zusätzlich zu offensichtlichen körperlichen Unterschieden (siehe Abb. 2) den Aspekt der Verteilung nach Verdienst thematisieren (siehe Abb. 3).



**Interviewer: Diese Tiere haben Ostereier gesucht. Was denkst du, wenn du siehst, wie viel jeder gefunden hat?**

**Mattes:** Es ist nicht gerecht, wenn die Schnecke zwei Ostereier hat, der Affe zehn und der Elefant fünf. Der Affe und der Elefant müssen tauschen, weil der Elefant größer ist und sonst nicht satt wird.

**Veit:** Das ist nicht gerecht. Gerecht ist es, wenn der Affe und der Elefant jeder sieben Ostereier bekommen und die Schnecke drei, weil sie weniger Hunger hat als die anderen.

**Klara:** Das ist nicht gerecht, alle sollten gleich viele Ostereier bekommen. Dann bleiben zwei Eier übrig. Eins teilen sich der Affe und der Elefant und das andere bekommt die Schnecke, weil die Großen auf die Kleinen achten müssen.

**Laura:** Das ist nicht gerecht, die Tiere sollten die Eier teilen. Die beiden übrigen Eier werden weggelegt oder der Elefant bekommt sie, weil er der größte ist und am meisten isst.

**Abbildung 3:** Interview-Item mit Impulsmaterial und paraphrasierte Kinderantworten

Bezogen auf dieses Item, das stärker an die Lebenswelt der Kinder angelehnt war, würde der oben dargestellte Kategoriensatz zur gerechten Verteilung auf zwei bis drei Kategorien zusammenschrumpfen, wobei die Äußerungen von 17 der befragten 20 Kinder der Ebene eins zuzuordnen sind. Lediglich drei Kinder haben eine andere Verteilungsmöglichkeit als die Gleichverteilung als legitim angesehen, wobei eines seine Entscheidung nicht begründen konnte und in der folgenden Erweiterung dieses Items die Ostereier gleich verteilte. Zwei Kinder haben Kriterien herangezogen, die sich auf die Bedürfnisse (Abb. 3, Veit) bzw. die körperlichen Merkmale (Abb. 3, Mattes) der Tiere bezogen. Bezieht man in die Betrachtung der Erklärungsmuster mit ein, wie die Kinder mit den zwei Eiern vorgegangen sind, die bei einer Gleichverteilung übrig bleiben, kommt es zu einer leichten Veränderung dieser Verhältnisse. Neun Kinder lösten das Problem, indem sie die Gleichverteilung durch Zerteilen oder Weglegen der übrigen Eier aufrechterhielten. Die restlichen vier Kinder orientierten sich bei der weite-

ren Verteilung an Kriterien, wobei nur in einem Fall die Schnecke profitierte, da „die Großen sich um die Kleinen kümmern müssen“ (Abb. 3, Klara).

Die Gleichverteilung wurde von verschiedenen Kindern mit der zu Hause erlebten Praxis des Ostereiersuchens begründet, wie das folgende Zitat veranschaulicht. Lea beispielsweise begründete ihre Meinung so: „Meine Schwester und ich haben zu Ostern auch unsere Sachen aufgeteilt“. Es lässt sich also vermuten, dass es in Bezug auf Interview-Items, die sehr nah an die Lebenswelt von Kindern angelehnt sind, eher zur Übertragung erlebter Handlungsweisen kommt, als zu einer Auseinandersetzung mit der im Interview erzeugten „künstlichen“ Situation und einer darauf bezogenen Meinungsbildung.

### **Fazit**

Bezüglich des hier vorgestellten Phänomens *Verteilungsgerechtigkeit* zeigen die Daten insgesamt, dass sowohl Kindergarten- als auch Grundschul Kinder zu einem recht solidarischen Verteilungsverhalten neigen. Sie sind aber durchaus auch in der Lage, andere Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit als das Egalitätsprinzip situationsbezogen auf ihre Legitimation zu überprüfen. Erklärungsmuster zu Aspekten der Verteilungsgerechtigkeit scheinen im Sinne der Phänomenographie eher kontextabhängig zu sein als kontextunabhängig existierende Konzepte (vgl. Murmann 2008), wobei der Grad der Abstraktheit und der Lebensnähe das Erklärungsmuster dahingehend zu beeinflussen scheinen, ob alltäglich erlebte Handlungsweisen mehr oder weniger unreflektiert übernommen werden oder ob es zu einer Auseinandersetzung mit einer spezifischen Situation und einer auf diese bezogene Meinungsbildung kommt.

### **Literatur:**

- Berthold, B. (2008): Unterricht entwickeln in der Schuleingangsphase. Grundlagen – Ziele – Anregungen. Baltmannsweiler.
- Eckerth, M.; Hein, A.K.; Hanke, P. (2011): Analysen der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern im Übergang von der Kita zur Grundschule am Beispiel des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit. Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In: Kucharz, D. Irion, Th.; Reinhofer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden, S. 91-94.
- Gläser, E. (2007): Vernachlässigt oder im Mittelpunkt? Konzeptionelle Ansichten und Ausblicke zum Sachunterricht im Anfangsunterricht. In: Gläser, E. (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler, S. 47-62.



- Hanke, P.; Merkelbach, I.; Rathmer, B.; Zensen, I. (2010): Evaluation der bildungsstufenübergreifenden Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Arnold, K.-H.; Hauenschild, K.; Schmidt, B.; Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 321.
- Heinze, A.; Grüßing, M. (Hrsg.) (2009): Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht. Münster u.a.
- Heinzel, F.; Panagiotopoulou, A. (Hrsg.) (2010): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Baltmannsweiler.
- Kaiser, A.; Schomaker, C. (2010a): „Die Anfänge des Lernens in den Blick nehmen“. Entwicklungsmöglichkeiten der Grundschulpädagogik mit der Perspektive auf den Elementarbereich. In: Arnold, K.-H.; Hauenschild, K.; Schmidt, B.; Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 185-188.
- Kaiser, A.; Schomaker, C. (2010b): Weltwissen, Weltorientierung, Welterkundung? Zur Entwicklung und zum Stellenwert des Sachlernens im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Giest, H.; Pech, D. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildung aus der Perspektive des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 91-98.
- Kreid, B.; Knoke, A. (2011): Bildung gemeinsam gestalten – Kooperation von Kitas und Grundschulen begleiten und unterstützen. In: Kucharz, D.; Irion, Th.; Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden, S. 99–102.
- Kucharz, D.; Wagener, M. (2007): Jahrgangübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler.
- Lumer, C. (2010): Gerechtigkeit. In: Sandkühler H.-J.; Borchers D. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM. [2. überarb. und erw. Aufl.]. Hamburg: Meiner, S. 464-470.
- Lüschen, I.; Schomaker, C. (2012): Kinder erkunden die Welt. Zur Rolle von Lernaufgaben in altersübergreifenden Sachlernprozessen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In: Kosinar, J.; Carle, U. (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler, S. 185-196.
- Marton, F. (1981): Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. In: Instructional Science, 10, 2, pp. 177-200.
- Marton, F. (1988): Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. In: Sherman, R.R.; Webb, R.B.: Qualitative Research in Education: Focus & Methods. O.O.: Falmer Press, pp. 141-161.
- Marton, F.; Booth, S. (1997): Learning and Awareness. Mahwah, N.J.
- Murmann, L. (2008): Phänomenographie und Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. S. 187-199.
- Murmann, L.: (2002): Physiklernen zu Licht, Sehen und Schatten. Eine phänomenographische Untersuchung in der Primarstufe. Berlin.

- Pech, D.; Schomaker, C.; Lüschen, I.; Kiewitt, N. (2012): Phänomenographische Untersuchungen für den Sachunterricht. In: Hellmich, F.; Förster, S.; Hoya, F. (Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden, S. 221-228.
- Ragaller, S. (2004): Kinder lernen von Kindern. In: Kaiser, A.; Pech, D. (Hrsg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 159-166.
- Rathmer, B.; Hanke, P.; Backhaus, J.; Merkelbach, I.; Zensen, I. (2011): Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich. Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In: Kucharz, D. Irion, Th.; Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden, S. 111–114.
- Scholz, G. (1996): Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler.
- Schomaker, C. (2009): Miteinander die Welt erkunden. Altersübergreifendes Sachlernen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In: Röhner, C.; Henrichwark, C.; Hopf, M. (Hrsg.): Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 209-213.
- Schomaker, C. (2011): Gemeinsam die Welt befragen. Altersübergreifendes Sachlernen anhand von Naturphänomenen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In: MNU-Primar, 3, 1, S. 22-25.

Bildnachweis:

Alle Fotos: Iris Lüschen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg