

Büker, Petra; Meier, Stefanie

Forschende Annäherungen an die kindliche Perspektive. Das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 46-57. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Büker, Petra; Meier, Stefanie: Forschende Annäherungen an die kindliche Perspektive. Das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 46-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264147 - DOI: 10.25656/01:26414; 10.35468/5547-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264147>

<https://doi.org/10.25656/01:26414>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Petra Bükler und Stefanie Meier

Forschende Annäherungen an die kindliche Perspektive: Das Paderborner Zentrum für Kinderbildungsforschung als spezialisierte Hochschullernwerkstatt für Lehramtsstudierende

Abstract

Der vorliegende Beitrag greift den neuen Professionalisierungsanspruch der Entwicklung eines forschenden Habitus' in der Lehrerbildung auf und thematisiert, welche Beiträge gerade das Forschen mit Kindern für einen vernetzten Erwerb von Forschungs- und Reflexionskompetenz leisten kann. Dabei werden grundlegende Fragen und Problemfelder angesprochen, die sich insbesondere für die universitäre Begleitung von Studierenden im Praxissemester als hoch relevant und aktuell klärungsbedürftig erweisen. Am Beispiel des Paderborner Zentrums für KinderBildungsForschung (kurz: KiBi-Z) wird das didaktische Konzept einer Hochschullernwerkstatt vorgestellt, welches systematisches Forschen und empiriebasiertes Reflektieren mit Fokussierung auf Kinderforschung verbindet.

1 Forschendes Lernen durch Forschen mit Kindern: Einführende Betrachtungen

Was könnte für Kindergartenkinder wichtig sein, damit sie sich gut in der Schule einfinden? Diese Frage stellte eine Doktorandin der 6-jährigen Pia, die seit wenigen Wochen das erste Schuljahr besucht und im Rahmen eines Modellprojektes zu ihren Sichtweisen bezüglich der Kooperation im Übergang von der Kita in die Grundschule interviewt wurde.

Pia: Sie (die angehenden Schulkinder, d.V.) sollten wissen, dass es schön in der Schule ist – und dass sie auch fröhlich sein sollen, weil man, ich war auch sehr fröhlich ähm, wo ich in die Schule gekommen, weil ich endlich mal Mathe lernen konnte. Weil Mathe ist mein Lieblingsfach. Ich wusste zwar nicht, dass es soo schwer ist. Und ne liebe Lehrerin ist sehr wichtig. Und Freunde, weil wenn ich jetzt ohne Paul und ohne Markus in die Schule gekommen wäre, dann wäre ich so hibbelig gewesen und das wollte ich nicht. (Kordulla 2016, in Druckvorbereitung)

Die Aussagen des Kindes belegen eindrucksvoll, dass es als ‚kompetenter Akteur‘ in der Lage ist, reflektierend auf seine Erfahrungen zurückzublicken und begründet Auskunft über seine Bedürfnisse und subjektiv relevante Themen zu geben. Pia im obigen Beispiel formuliert förmlich Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Transition. Die so genannte ‚neue Kindheitsforschung‘ bestätigt Kindern die Fähigkeit der dezidierten Selbstauskunft über verbale und vielfältige nonverbale Ausdrucksformen. Nach dem Paradigmenwechsel der durch Entwicklungspsychologie, Kulturanthropologie und Soziologie bestimmten Kindheitsforschung vom „Forschen über Kinder“ hin zum „Forschen mit Kindern“ (vgl. Heinzel 2012, 12ff.) werden diese als ernstzunehmende Gesprächspartner in vielen Kontexten zu ihren Ansichten, Meinungen und Befindlichkeiten befragt. Damit geht ein neues theoretisches Grundverständnis, ein neues ‚Bild vom Kind‘ einher, das sowohl in die *Kindheitsforschung* (welche Kindheit als gesellschaftliche Strukturkategorie im Kontext einer generationalen Ordnung fokussiert) wie auch in die *Kinderforschung* (bei der einzelne Kinder sowie Kindergruppen im Mittelpunkt stehen) Einzug gehalten hat (vgl. Honig 2009, 33f.). Insbesondere qualitativ-empirische Studien wollen die Bandbreite intra- und interindividueller Sichtweisen, Handlungslogiken und Sinndeutungen von Kindern zu bestimmten Themenbereichen erfassen und damit nicht allein Beiträge zur Grundlagenforschung leisten, sondern darüber hinaus zum ‚besseren Verstehen‘ von Kindern und – in der Folge – zu einer darauf abgestimmten Optimierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen beitragen. Hier eröffnet sich nicht allein für Wissenschaftler/innen, sondern auch für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende ein hoch spannendes, relevantes Feld an der Schnittstelle von Forschung und Praxis. Ein besonderes Potential bieten die über eine systematische, forschende Annäherung an die kindliche Perspektive erhaltenen differenzierten Aufschlüsse über kindliches Denken und Handeln zur kritischen Reflexion des eigenen sowie in aktuellen Fachdiskursen verhandelten Kindbildes. Über die Irritation bisheriger ‚Normalitätsvorstellungen‘ über Kinder, Kindheiten und ‚kindgemäßes pädagogisches Handeln‘ kann es zu ‚Aha-Effekten‘ und einer damit verbundenen Re-Organisation subjektiver Theorien über Kinder und Kindheiten, Vorstellungen von ‚adaptivem‘ Unterricht und der eigenen Professionsrolle kommen (vgl. Büker 2007, 178): Ein für die Lehreraus- und -weiterbildung erwünschter Effekt, der insbesondere als Anspruch an das forschende Lernen im Praxissemester¹ formuliert wird.

Der hier vorliegende Beitrag möchte das hochschuldidaktische Konzept einer Hochschullernwerkstatt vorstellen, welche auf einen solchen vernetzten Erwerb

1 In vielen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, wurde mit den konsekutiven Studiengängen ein Praxissemester eingeführt, in welchem die Studierenden unter fachlicher Begleitung von Akteur/innen aus Schule, Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung und Universität für die Dauer eines Semesters das berufliche Handlungsfeld Schule systematisch erkunden (vgl. MSW NRW 2010).

von Forschungs- und Reflexionskompetenz zur Professionalisierung pädagogischen Denkens und Handelns von Lehramtsstudierenden durch begleitete forschende Zugänge zum Feld zielt und – neben Unterrichts- und Professionsforschung – auf Kinderforschung spezialisiert ist. Dabei werden grundlegende Fragen und Problemfelder angesprochen, die im Kontext der intendierten Entwicklung „eines genuin forschenden Habitus“ als Modus einer akademischen Lehrerausbildung“ (Röhner u.a. 2013, 69) speziell für die hochschulseitige Begleitung von Studierenden im Praxissemester relevant und aktuell klärungsbedürftig sind.

2 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: ein neuer Professionalisierungsbereich

Die Umsetzung der bereits vor rund 15 Jahren vom deutschen Wissenschaftsrat geforderten „forschenden Grundhaltung“ erfolgte bis dato an vielen Universitäten im Optionalbereich der Lehrerbildung (ebd.): Mit Einführung der konsekutiven Studiengänge wird die Entwicklung von Forschungskompetenz zum curricular verankerten Universalanspruch. Dies stellt die Hochschulen vor strukturelle, inhaltliche, hochschuldidaktische und organisatorische Herausforderungen. Neben speziellen Forschungsmodulen soll Forschungskompetenz insbesondere im Rahmen des Praxissemesters entwickelt werden, in welchem Studierende sich dem Handlungsfeld Schule in Lehrer/innen- und zugleich Forscher/innenrolle nähern sollen. Hierfür ist in Nordrhein-Westfalen ein universitär begleiteter Schulforschungsteil vorgesehen, in dessen Rahmen alle Studierenden Studien- bzw. Unterrichtsprjekte in pädagogischen Settings durchführen, um über empirische Zugänge das bereits erworbene wissenschaftliche Theoriewissen mit berufspraktischen Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. MSW NRW 2010). Probleme ergeben sich insbesondere durch konzeptionelle und begriffliche Unschärfen: Bedingt durch die nicht geklärte Relationierung von ‚Forschen‘ und ‚Unterrichten‘ sowie ‚Forschen und (Selbst-)Reflexion‘ erfährt der Begriff des ‚forschenden Lernens‘ aktuell insbesondere im Kontext des Praxissemesters eine starke Verwässerung (vgl. Heinrich & Weyland 2015). In Verordnungen und Umsetzungskonzepten wird der Begriff des Forschens eher als didaktisches Prinzip, als „Lernen im Format der Forschung“ (Wildt 2009, 4f.), als Mittel und Weg zur Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes in Praxisphasen verwendet (vgl. ebd.). Studierende werden hier zu ‚Forscher/innen in eigener Sache‘, die ihre Praxiserfahrungen reflektierend verarbeiten. Damit besitzt das Forschende Lernen eine Nähe zur Praxisforschung (Altrichter u.a. 2007, 340ff.), ohne dass die dort verankerten Gütekriterien (dialogisches Einbeziehen aller Akteure, Dialog-Konsens, kommunikative Validierung und weitere) explizit genannt oder gefordert würden. Gleichzeitig fehlen bislang evidenzbasierte Qualitätskriterien für die Anregung, Begleitung und

nachhaltige Sicherung des Erwerbs von Forschungskompetenz der Studierenden. Die Entwicklung von Standards, an denen sich die Lehrer/innenbildung orientieren könnte, steht also noch aus. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage entstand an der Universität Paderborn im Rahmen des Programms ‚Qualitätsverbesserung der Lehre‘ im Zeitraum 2010-2014 ein prototypisches Konzept einer Hochschullernwerkstatt, in dessen Entwicklungskontext die theoretische Fundierung einschließlich einer begrifflichen und konzeptionellen Bestimmung der diffusen Zielvorstellung des ‚Erwerbs professioneller Forschungskompetenz‘ erfolgte, ein darauf abgestimmtes Angebot geschaffen und begleitend evaluiert wurde (dargestellt in Röhner u.a. 2013, 73ff.). Die (in der Anfangsphase unter der Bezeichnung: Grundschulpädagogisches Forschungslabor, kurz G-Lab) gewonnenen Erkenntnisse flossen ein in die Konzeption eines Zentrums für Kinder-, Unterrichts- und Professionsforschung, das im Jahr 2015 bei Eintritt der ersten Paderborner Studierenden in die Masterphase des neuen konsekutiven Lehramtsstudienganges als qualitätssichernde Dauermaßnahme zur Professionalisierung forschenden Lernens etabliert wurde.

3 Das Paderborner Zentrum für KinderBildungsForschung (KIBI-Z)

3.1 Selbstverständnis und theoretische Verortung der Hochschullernwerkstatt

Das KiBi-Z versteht sich als spezielles Beratungs- und Unterstützungsangebot bei der Entwicklung von Forschungskompetenz mit Schwerpunkten im Bereich der Kinderforschung, der empirischen Unterrichts- und der Professionsforschung. Es richtet sich an Studierende, Nachwuchswissenschaftler/innen sowie ferner an forschungsinteressierte Akteure aus der Schul-(und Kindergarten-)Praxis und damit explizit auch an die Mentor/innen der Ausbildungsschulen im Praxissemester. Unter dem Leitgedanken ‚begleitetes Forschen – forschendes Lernen‘ werden Projekte von Einzelforscher/innen und Seminargruppen auch über das Praxissemester hinaus im Verknüpfungsbereich zwischen Lehramtsstudium und pädagogischer Praxis in der Planung und Durchführung betreut. ‚Begleitetes Forschen‘ bezieht sich auf das klassische Verständnis des an Gütekriterien orientierten, systematisch-methodengeleiteten Forschens. ‚Forschendes Lernen‘ beschreibt Forschen als didaktisches Prinzip (s. Kap.2). In der Konzeption des KiBi-Z nimmt der Begriff der Forschungskompetenz daher explizit auf beide Konnotationen Bezug und verbindet diese: Forschungskompetenz als Qualifikationsziel umfasst in diesem Verständnis

- die Entwicklung eines forschenden Habitus‘ (wissenschaftliche Neugierde, Fragelust, Wertschätzung von Theorie, Empirie und Praxis),

- den Erwerb forschungsmethodischer und -methodologischer Kompetenzen zur systematischen Analyse und Interpretation problemhaltiger Fragestellungen,
- die Entwicklung einer forschungsbasierten Reflexion auf der Basis theoretischer Deutungsfolien,
- die adäquate Kommunikationsgestaltung mit den beforschten Akteuren und
- den souveränen Umgang mit Theorie-Empirie-Praxis-Transformationen, was die Gewinnung von Implikationen zur Weiterentwicklung pädagogischen und didaktischen Handelns einschließt (vgl. Darstellung in Röhner u.a. 2013, 75).

Die Arbeit des KiBi-Z setzt auf die Entwicklung eines neuen, erweiterten Professionsverständnisses bei angehenden Lehrkräften: Im Zusammenhang von Individualisierung und Inklusion zählt Diagnosekompetenz (und hier insbesondere das professionelle Beobachten) zu den neuen Kernaufgaben von Lehrer/innen; im Kontext von Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht werden Fähigkeiten der formativen und summativen Evaluation als Alltagskompetenz benötigt. Für beide Professionalisierungsbereiche wurden frühere Lehrergenerationen nicht ausgebildet; hier gilt es ein Aufgabenverständnis und Problembewusstsein zu schaffen. Die Entwicklung von Reflexivität durch systematische Einnahme eines distanzierten Blicks auf eigene (oder fremde) Denk- und Handlungsmuster ist kein neues Ziel der Lehrerbildung. Hier gilt es allerdings, ein Bewusstsein für deren Praxisbedeutung zu erzeugen und gemeinsam mit den Studierenden über die Integrierbarkeit theorie- und analysebasierter Reflexionen in den von Zeit- und Handlungsdruck geprägten pädagogischen Alltag nachzudenken. Neben der Professionalisierung der Schulpraxis durch forschendes Lernen verfolgt das KiBi-Z auch das Ziel, grundlegendes Forschungsinteresse aufzubauen und potenzielle Nachwuchswissenschaftler/innen zu fördern. Zur Realisierung der hier beschriebenen Zielhorizonte verfolgt das KiBi-Z einen konstruktivistischen Ansatz, welcher Forschende und Beforschte als sinnorientiert handelnde Akteure begreift: So erfahren sich Studierende als aktiv handelnde Akteure, die über erfahrungsbasiertes ‚learning by doing‘ in ko-konstruktiven Settings (d.h. in Begleitung von Dozent/innen, Peers und Mentor/innen) ihre Forschungskompetenz entwickeln. Dabei wird eine Annäherung an die Akteure im Praxisfeld unterstützt, indem Studierende sich durch das ‚Aufsetzen der Forscherbrille‘ der Perspektive der Kinder (im Sinne von Honig u.a. 1999; Heinzel 2012) und der pädagogisch Professionellen nähern und auf diese Weise Unterricht bzw. Bildungssituationen allgemein als *etwas von diesen Akteuren Gestaltetes und Gestaltbares, Konstruiertes und Konstruierbares* wahrnehmen und damit auch die Beforschten als sinnbestimmt und sozial Handelnde begreifen lernen (vgl. Darstellung in Röhner u.a. 2013, 74).

Die Konzeption des KiBi-Z basiert auf der Annahme, dass dieser Akteursansatz insbesondere durch das Forschen *über* Kinder bzw. *mit* Kindern erfahr- und reflektierbar werden kann. Zum einen entsteht ein erweitertes Wissen über Kinder, welches zu einer Korrektur bisheriger Annahmen, Interpretationen und Bewer-

tungen führen kann. Im Praxissemester sind neben den Studierenden in der Regel auch die Mentor/innen daran interessiert, empirisch gewonnene, differenzierte Aufschlüsse über ‚ihre‘ Schüler/innen zu erhalten und sie ggf. aus neuer Perspektive sehen zu lernen. Dadurch ergeben sich leicht Gelegenheiten für kommunikative Validierungen, gemeinsame Diskussionen und Reflexionen. In der Folge kann darüber nachgedacht werden, wie der insbesondere in der Grundschulpädagogik allgegenwärtige Begriff der Kindgemäßheit für die jeweilige Klasse oder das einzelne Kind zu fassen sein könnte. Darüber hinaus verweist die forschende Annäherung an einzelne Kinder oder Kindergruppen immer auch auf die begleitenden Erwachsenen und deren *Interaktionsgestaltung mit dem Kind* bzw. den Kindern. Für Praxissemesterstudierende ist es aufgrund der Rollendiffusion (vgl. Schicht & Weyland 2014, 43ff.) höchst anspruchsvoll, mit der notwendigen kritischen Distanz das eigene Lehrerhandeln zu erforschen. Über Kinderforschung kann jedoch (auf indirektem Wege) Professionsforschung ‚in eigener Sache‘ ebenso wie Unterrichtsforschung angestoßen werden. Studierende erleben hier Implikationszusammenhänge pädagogischen Handelns und werden zugleich dafür sensibilisiert, Schule, Unterricht und Lernbegleitung adaptiv, d.h. ‚vom Kind aus‘ zu denken. Unter den genannten Perspektiven eröffnet Kinderforschung ein hohes Potenzial zur Förderung von Reflexivität (die Evidenzprüfung dieser Annahme ist Gegenstand eines laufenden Dissertationsprojekts). Gleichzeitig bietet Kinderforschung ein ergiebiges und hoch anspruchsvolles Feld für den Erwerb von forschungsmethodischer Kompetenz, da Zielgruppenspezifika eine *conditio sine qua non* bildet.

3.2 Besonderheiten und Herausforderungen der empirischen Kinderforschung

Kinder und erwachsene Forscher/innen stehen in einer Generationenbeziehung. Gleichzeitig stellt ihr jeweiliges Entwicklungsalter spezifische Anforderungen an die Forschungsmethodik. In der Folge ergibt sich eine Verschärfung der generellen Herausforderungen und Ansprüche wie die Indikation des Forschungsprozesses, die intersubjektive Nachprüfbarkeit durch Klärung der Vorverständnisse der Forschenden usw. (vgl. Flick 2009 u.a., 324f.). Nach Klingberg schwebt über der Kinderbefragung ein ‚didaktisches Weltbild‘, welches die subjektiven Theorien der erwachsenen Forscher/innen darüber enthält, wie mit Heranwachsenden lehrend und lernend umzugehen sei. Es bestehe daher die Gefahr einer Pädagogisierung durch erwachsenenzentrierte Wertesysteme und normative Unterstellungen im Forschungssetting (vgl. Klingberg 1987, zit. nach Trautmann 2010, 17f.). Das Vorverständnis wird durch das eigene ‚Bild vom Kind‘ und bewusste sowie unbewusste emotionalisierte Erwartungen an den kindlichen Gesprächspartner geprägt, was häufig zur Reproduktion der Generationenbeziehung führe. Die zu wählenden Forschungsmethoden und -inhalte müssen, um valide sein zu können, eine Anbindung an die kindliche Lebenswelt ermöglichen. Diese können erwachsene Forscher/innen allerdings nur in der Retrospektive wahrnehmen; Interpretationen

kindlicher Aussagen bleiben damit stets eine Interpretation aus Erwachsenenperspektive. Dieses spezifische Problem gilt für alle klassischen Erhebungsformen gleichermaßen. Aufgrund der notwendigen flexiblen Adaptierbarkeit und Offenheit in den Forschungssettings eignen sich für die Kinderforschung insbesondere qualitative Verfahren, die von quantitativen Zugängen flankiert werden können.

Konkret ergeben sich aufgrund entwicklungs-, soziokulturell- und persönlichkeitsbedingter Voraussetzungen vielfältige Besonderheiten für das Forschen mit Kindern. Dazu zählen insbesondere die Berücksichtigung

- der sprachliche Fähigkeiten (einschließlich der Aspekte Muttersprache, Artikulationsvermögen und kommunikative Kompetenzen),
- forschungsrelevanter geschlechts-, kultur- und milieuspezifischer Unterschiede,
- entwicklungsbedingter Gedächtnisfähigkeiten,
- der im Vergleich zum Erwachsenen kürzeren Konzentrationsspanne,
- des kindlichen Egozentrismus,
- der nicht immer bewussten Trennung von Realität und Phantasie,
- der kindlichen Spontaneität im Sprechen und Handeln,
- des Bedürfnisses nach Bewegung und Spiel.

Diese und weitere Voraussetzungen verlangen gründliche forschungsmethodische Reflexionen und adäquate Entscheidungen wie beispielsweise erinnerungsstützende Impulse im Interview. Metareflexive Fähigkeiten sowie das Abstraktionsvermögen und Fähigkeiten zur Kategorienbildung sind bei Kindern noch in der Entwicklung begriffen, weshalb ein hoher Konkretheitsgrad in der gesamten Kommunikation und vor allem in der mündlichen Befragung essenziell ist. Gerade sehr junge Kinder haben häufig ein Gespür für sozial erwünschte Antworten und können daher besonders anfällig für Suggestionen sein (vgl. Schneider & Lindenberger 2012, 420). Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage erhalten ethische Fragen im Bereich der Kinderforschung ein besonderes Gewicht. Sie gehen weit über gesetzlich geregelte datenschutzrechtliche Prinzipien hinaus, um den Schutz der jungen, leicht verletzlichen Forschungsteilnehmenden zu gewährleisten und um sicherzustellen, dass Kinder als aktive, selbstbestimmte Akteure agieren können. Dazu wurde von der European Early Childhood Education Research Association 2014 ein international gültiger Ethikkodex aufgestellt. Hier stehen auch Lehrende, die Studierende bei ihren ersten Aktivitäten im Kontext von Kinderforschung fachlich begleiten, in einer besonderen Verantwortung. Eine Sensibilisierung für die Vulnerabilität von Kindern und die Relevanz ethischer Prinzipien der Kinderforschung kann vor dem Erstkontakt mit dem Praxisfeld durch die kriteriengeleitete Analyse konkreten Datenmaterials in der Hochschullernwerkstatt gefördert werden. Dass sich dazu neben gelungenen gerade auch problembehaftete Fallbeispiele eignen, soll im Folgenden anhand eines qualitativen Kinderinterviews beispielhaft gezeigt werden. Die studentische Interviewerin widmete sich

mehr oder weniger autodidaktisch der anspruchsvollen und sensiblen Forschungsfrage, welche Sichtweisen Grundschulkinder auf Liebe und Partnerschaft haben:

Interviewerin: *Glaubst du, dass Kinder sich verlieben können ineinander?*

Mia (8 Jahre): *Ja.*

Interviewerin: *Und du, bist du selbst zurzeit verliebt?*

Mia: *Ja.*

Interviewerin: *Und wie lange bist du schon verliebt?*

Mia: *Fünf Wochen.*

Interviewerin: *Oh ganz frisch, das ist schön. Versuch mal so deine Gefühle zu beschreiben, wie es ist verliebt zu sein. Wie fühlst du dich dabei? (...) Wohl oder unwohl?*

Mia: *Wohl.*

Interviewerin: *Du fühlst dich wohl. Und sonst, was merkst du, wenn du das Kind siehst, in das du verliebt bist? Ist da was anderes, irgendwelche anderen Gefühle? Wenn du nach innen guckst? Oder hast du da nichts Besonderes bemerkt? (...) Du fühlst dich nur wohl und hast so ein schönes Gefühl. Und wie heißt das Kind? Kannst du mir das verraten?*

Mia: *Lukas.*

Interviewerin: *Weißt du denn vielleicht, ob er in dich verliebt ist?*

Mia: *Nein.*

Interviewerin: *Das weißt du nicht. Hast du denn jemandem erzählt, dass du verliebt bist?*

Mia: *Meinen Freunden und meinen Eltern.*

Interviewerin: *Und wie haben beispielsweise Mama und Papa reagiert? Haben Sie nicht gesagt, es ist zu früh für dich?*

Mia: (...) *nein.*

Das Beispiel bietet vielfältige Ansatzpunkte für eine kritische Analyse der methodischen Vorgehensweise und der angewendeten forschungsspezifischen Kommunikation. Im Rahmen von forschungsbegleitenden Seminaren können anhand eines solchen Transkriptauszugs potenzielle Folgen einer Nichtberücksichtigung ethischer Grundsätze der empirischen (Kinder-)Forschung problematisiert werden. Studierende erhalten die Möglichkeit, methodenkritisch und in Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien (selbst-)reflektierend herauszuarbeiten, dass und wie hier eine Dichotomisierung und Hierarchisierung der Beteiligten in Fragensteller und ‚Datenlieferant‘, in Wortführer und Ein-Wort-Antwortgeber vorgenommen wird. Die Interviewerin konstruiert im Verlauf der Befragung das Bild eines zur Liebe berechtigten Erwachsenen und eines noch zu jung für die Liebe seienden Kindes. Anschaulich können hier sowohl günstige als auch ungünstige Frageformulierungen (durchgehend geschlossene Fragen, Antwortvorgaben, Kettenfragen, Suggestivfragen etc.) identifiziert werden. Zentrale Inhaltsbereiche einer forschungsspezifischen Begleitung wie die Kommunikation auf Augenhö-

he, Respekt vor der Privatsphäre und dem Verständnis von Kindern als sozial und sinnorientiert Handelnde können den Studierenden anhand authentischer Datenmaterialien unmittelbar deutlich werden. Gleichzeitig werden an diesem Beispiel die Grenzen der mündlichen Befragung als ausschließliche Erhebungsmethode erkennbar, woran sich eine Auseinandersetzung mit der Relevanz von mixed-method-Designs in der Kinderforschung anschließen kann.

3.3 Begleitetes Forschen im Praxissemester und seine ‚Kinderkrankheiten‘

Die Rahmenbedingungen zur Realisierung der unter 3.1 dargelegten Zielstellungen des KiBi-Z sind für Studierende im Praxissemester derzeit noch nicht optimal. Die Studierenden sind gehalten, für den forschenden Zugang zum Praxisfeld ein Begleitforschungsseminar zu wählen, optional in den Bildungswissenschaften oder in einer Fachdidaktik. Ausgehend von einem für sie im Praxissemester relevanten Klärungsinteresses sollen die Studierenden ein adäquates Untersuchungssetting entwickeln, eine tragfähige Fragestellung formulieren und präzisieren, passende Untersuchungsmethoden auswählen, die erhobenen Daten auswerten und die Ergebnisse im Rahmen eines benoteten mündlichen oder schriftlichen Forschungsberichts differenziert darstellen (vgl. MSW NRW 2010; PLAZ 2014). In der konkreten Ausgestaltung sind an der Universität Paderborn Begleitforschungsseminare mit nur drei halbtägigen Terminen eingerichtet worden, in denen diese Forschungsprojekte begleitet werden (vgl. ebd.). Erste Evaluationsergebnisse der Begleit- und Begleitforschungsseminare deuten darauf hin, dass die Gestaltung der Dreifachrolle als Lernende, Lehrende und Forschende die Studierenden vor große Herausforderungen stellt. Sie müssen eine Balance im Spannungsverhältnis von hoher Praxisinvolviertheit und wissenschaftsbestimmter Distanz herstellen. Forschen und Reflektieren werden von den Studierenden in der Hochphase des Praxissemesters gegenüber der Unterrichtsplanung und -durchführung als nachrangig betrachtet (vgl. auch Studienergebnisse von Schubarth u.a. 2014). Weder Studierende noch Mentor/innen können i.d.R. auf einen Erfahrungsschatz in Bezug auf empirische Forschungsmethoden bzw. Begleitung von Forschungsprozessen zurückgreifen. Deren diesbezügliche Haltungen können für die Studierenden allerdings Wegweiserfunktion für die empfundene Relevanz oder Irrelevanz lebenslangen forschenden Lernens in der Praxis erhalten. Vor diesem Hintergrund ist eine Qualifizierung der Mentor/innen für die Begleitung forschenden Lernens am Ausbildungsort Schule dringend geboten (vgl. ebd.). Ferner ist bei der Begleitung von Forschungsprojekten eine hohe Betreuungsleistung seitens der Dozent/innen der Begleitforschungsseminare notwendig, da sich die studentischen Projekte je nach Fragestellung ganz unterschiedlich gestalten. Die individuelle Betreuung der Studierenden ist für den Erfolg der Projekte und darüber hinaus für das forschende Lernen essentiell, die Strukturen sind indes aber noch nicht hinreichend. Hier sind neue Konzepte zu entwickeln, die auch Peer-Learning bzw.

Peer-Mentoring durch erfahrene Master-Studierende aufgreifen. Studentisches Forschen benötigt kohärente Curricula und ist auf eine stabile Netzwerkgestaltung zwischen den Institutionen Schule, Universität und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (NRW) angewiesen. Insgesamt stellt sich eine für alle Beteiligten anspruchsvolle Situation dar. Selbstständiges Forschen etabliert sich als ein neuer Professionalisierungsbereich in der Lehrerbildung, für den konkrete *Ausbildungsroutinen* bislang allerdings noch ausbleiben. Ziel des 2009 an der Universität Paderborn initiierten Zentrums für KinderBildungsForschung war und ist es daher, Möglichkeiten der systematischen professionellen Unterstützung zu erproben, Gelingensbedingungen sowohl für Studierende als auch für Mentor/innen zu eruieren und Nachhaltigkeit sicherzustellen.

3.4 Angebotsstruktur des KiBi-Z

Vor dem Hintergrund des konzeptionellen Selbstverständnisses und der inhaltlichen Fokussierung (Kap. 3.1 und 3.2) sowie der derzeitigen Herausforderungen (Kap. 3.3) wird für die o.g. Zielgruppen ein spezialisiertes Beratungs- und Unterstützungsangebot bei der Realisierung von Forschungsvorhaben bereitgehalten sowie ein Ort des kommunikativen Austauschs und der Vernetzung von Akteuren und Projekten geboten. Das KiBi-Z versteht sich über das Praxissemester hinaus als professioneller Partner für forschungs- und diagnoseorientierte sowie praktikumsvorbereitende Lehrveranstaltungen, für Seminar-, Abschluss- und Qualifikationsarbeiten sowie für laufende (Praxis-)Forschungsprojekte insbesondere im Elementar- und Grundschulbereich. Zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bieten an drei Öffnungstagen pro Woche individuelle Sprechstunden und Forschergruppenberatung, Forschungskolloquien, spezielle Workshops zu Methoden der Kinder- und Unterrichtsforschung, Kick-Off-Veranstaltungen für empirische Arbeiten und bei Bedarf auch die Begleitung ins Feld an. Einen besonderen Schwerpunkt bildet das videobasierte Forschen. Hier wird fachlicher und technischer Support bei der Planung, Produktion und Aufbereitung von Videomitschnitten und Unterstützung bei der evaluativen und reflexiven Auseinandersetzung mit multimedialen Datenmaterial geboten. Ein Videoarchiv, eine Präsenzbibliothek sowie ausleihbare Materialien zur Unterstützung von Kinderbefragungen stehen allen Nutzer/innen zur Verfügung.

4 Künftige Entwicklungsbedarfe

Forschendes Lernen verbindet Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel der Initiierung von Lernprozessen (vgl. Feindt 2007, 71). In diesem Schnittfeld der Wissenstransformation (vgl. Wildt 2009, 3) sind nicht allein Potenziale für den Kompetenzgewinn von Studierenden enthalten, vielmehr lernen im

Idealfall alle am Prozess Beteiligen in einer Win-Win-Situation. Die Konzeption des KiBi-Z setzt hier auf Synergieeffekte: Wenn Studierende beispielsweise die Aushandlungsprozesse von Kindern in kooperativen Lernsituationen systematisch erfassen, evaluieren und rückmelden, sind die Ergebnisse nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Lehrkräfte vor Ort, die beforschten Kinder selbst und im besten Falle auch für die Grundlagenforschung von Relevanz (vgl. Röhner u.a. 2013). Um die in diesen Zielsetzungen enthaltenen Lernpotenziale für die Lehrerbildung nutzen zu können, sind weitere strukturelle Änderungen der Rahmenbedingungen sowie eine Ausdifferenzierung hochschuldidaktischer Begleitkonzepte erforderlich. Mit Blick auf bisherige Studienbefunde zum Praxissemester erscheint der Faktor *Zeit* für Betreuung und Reflexion als wesentliche Gelingensbedingung (vgl. Ergebnisse in Hascher & Neuweg, 2012). Deshalb ist es entscheidend, dass die im Praxissemester erworbenen Forschungserfahrungen auf einem späteren Zeitpunkt in handlungsdruckfreieren Kontexten wieder aufgegriffen und reflektierend vertieft werden. Wie gezeigt, bietet insbesondere das Forschen mit Kindern substanzielle und anspruchsvolle Ausgangspunkte für den vernetzten Erwerb von Forschungs- und (Selbst-)Reflexionskompetenz sowie für Anschlussvorhaben im Kontext von Professions- und Unterrichtsforschung. Forschungsbezogene Vertiefungsseminare im weiteren Verlauf der Masterphase, Diskussions- und Interpretationsgruppen in Hochschullernwerkstätten unter Beteiligung von quantitativ und qualitativ arbeitenden Wissenschaftler/innen sowie Expert/innen aus der pädagogischen Praxis bilden hier wichtige Orte für die perspektiventriangulierte Durchdringung von Erfahrungen und die Planung neuer Vorhaben. Kohärenz und Nachhaltigkeit der Forschungserfahrungen können durch das studienbegleitende Führen eines Forschertagebuchs begünstigt werden (vgl. Thünemann & Freitag in diesem Band), doch benötigt auch dieses Dokumentations- und Reflexionsinstrument adäquate und individuelle Begleitung. In Anbetracht des aktuellen Anspruchs- und Erwartungsdiskurses ist eine Evaluation von Hochschullernwerkstätten und eine daraus abgeleitete Entwicklung von Qualitätsstandards für die professionelle Begleitung forschenden Lernens von Studierenden dringend erforderlich.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bükler, Petra (2007): Zur Entwicklung eines „fremden Blicks“ durch Unterrichtsforschung: Studierende auf dem Weg zum ästhetischen Lernen. In: Claudia Vorst; Sabine Grosser; Juliane Eckhardt & Rita Burrichter (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt/M.: Lang Verlag, 169-186.
- Feindt, Andreas (2007): *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen und Farmington Hills: Budrich Verlag.

- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Hascher, Tina & Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) (2012): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Band 8*. Wien: LitVerlag.
- Heinrich, Martin & Weyland, Ulrike (2015): *Praxissemester im Dialog – Perspektiven, Chancen und Herausforderungen Forschenden Lernens im Praxissemester*. Vortrag am 6. Februar 2015 an der landesweiten Auftakttagung „Forschendes Lernen im Praxissemester“. Universität Bielefeld.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. rev. Ausg.* Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Kordulla, Agnes (2016): *Lernen mit- und voneinander. Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule – unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Diss., Universität Paderborn (in Druckvorbereitung).
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehr- amtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (Abrufdatum: 22.03.2016).
- PLAZ – Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (2014): *Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mentorinnen und Mentoren. Bildungswissenschaften Grundschule*. Online unter: http://plaz.unipaderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Bildungswissenschaften_G.pdf (Abrufdatum: 22.03.2016).
- Röhner, Charlotte; Büker, Petra; Bunte, Nicole; Miller, Susanne; Velten, Katrin & Wiesemann, Jutta (2013): *Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerausbildung. Konzepte und Projekte aus NRW*. In: Sabine Martschinke & Bärbel Kropp (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. (Jahrbuch Grundschulforschung; Bd. 17). Wiesbaden: Springer-Verlag, 67-80.
- Schicht, Saskia & Weyland, Ulrike (2014): *Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen*. In: Renate Schüssler; Volker Schwier; Gabriele Klewin; Saskia Schicht; Anke Schöning & Ulrike Weyland (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 43-61.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2012): *Gedächtnis*. In: Schneider Wolfgang und Ulman Lindenberger (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 413-431.
- Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna & Krohn, Maud (2014): *Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie*. In: Karl-Heinz Arnold; Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 201-220.
- Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Wildt, Johannes (2009): *Forschendes Lernen – Lernen im Format der Forschung*. In: *Journal Hochschuldidaktik* (2009), H 2, 4-7.