

Schneider, Ralf; Demburg, Timon; Pfrang, Agnes
Vernetzung als Notwendigkeit. Mit Kinderfragen lebensweltliche und (über-)fachliche Zugänge didaktisch vernetzen

Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]:
Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 81-93. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Schneider, Ralf; Demburg, Timon; Pfrang, Agnes: Vernetzung als Notwendigkeit. Mit Kinderfragen lebensweltliche und (über-)fachliche Zugänge didaktisch vernetzen - In: Longhino, Daniela [Hrsg.]; Frauscher, Eva [Hrsg.]; Imp, Christina [Hrsg.]; Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 81-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325118 - DOI: 10.25656/01:32511; 10.35468/6147-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325118>

<https://doi.org/10.25656/01:32511>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ralf Schneider, Timon Demburg und Agnes Pfrang

Vernetzung als Notwendigkeit Mit Kinderfragen lebensweltliche und (über-) fachliche Zugänge didaktisch vernetzen

Abstract

Der Beitrag untersucht, welchem Lernparadigma der Unterricht folgt, wenn inhaltsbezogene und methodische Fragen in den Hintergrund treten. Auf Basis fragenbezogener Unterrichtsforschung werden Invisibilisierungsdynamiken im Unterricht analysiert. Im Anschluss wird das „Didaktische Netz“ nach Kahlert als Planungsinstrument beleuchtet und dessen Rolle im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden dargestellt. Abschließend wird versucht, Kahlerts Konzept der didaktischen Perspektivenvernetzung weiterzuentwickeln. Dabei wird ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ skizziert, das auf der Verknüpfung von Kinder- und Erwachsenenfragen beruht und neue Wege zur Planung von Lernumgebungen aufzeigt. Ziel ist es, durch diese Vernetzung das Potenzial kindlicher Fragen für den Unterricht zu nutzen und innovative didaktische Ansätze zu entwickeln.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund einer weitreichenden Bildungsreform in Zusammenhang mit dem sog. Sputnik-Schock konstatierte schon Anfang der 1960er Jahre Jeromé Bruner in seinem Aufsatz *Der Akt der Entdeckung*, basierend auf zahlreichen Forschungsbefunden seiner Zeit, wie und in welchem Format sich die (kognitiven) Lernfähigkeiten, Behaltensleistungen und das Problemlöseverhalten nachhaltig entwickeln können. Der Schlüsselbegriff in seinen Überlegungen war der der Vernetzung. Lernen, sofern es von Dauer sein soll, kann sich entsprechend des vielfach vernetzten und dynamischen Aufbaus der neuronalen Vernetzung nicht darin erschöpfen, Wissen dadurch aufzubauen, dass es in der Logik der Lehrenden portionsweise vermittelt wird, sondern auf die Erfahrungsräume der Lernenden abgestimmt wird und dabei Möglichkeiten der Vernetzung mitgedacht werden (vgl. Bruner 1981, 27). Die Fähigkeit des Vernetzens entwickelt sich weder für Studierende, noch Kinder durch Erlernen vorgegebener Ordnungen, Systematiken,

Methoden und Wege automatisch und kann deshalb auch nicht entsprechend genutzt werden (vgl. Schneider et al. 2019., das Vernetzen-Können entsteht vor allem durch Lernumgebungen, die ein gemeinsames Be-fragen, Be-trachten, Be-rühren, Be-zweifeln etc. im Vollzug erst hervorbringen; und dies geschieht im sozialen Austausch höchst individuell. Dabei konstituieren sich solche Lernumgebungen als ein Be-tween (Schneider 2009, Schneider & Pfrang 2024, 33) oder im Sinne Waldenfels (1971) als ‚Zwischenreiche des Dialoges‘, die nie nur ganz kindliche, nie nur ganz erwachsene Welt sind, sondern eine eigene Welt in ‚statu nascendi‘ bilden und darin Netze des Wissen-wollens ‚auswerfen‘. Vernetzung bzw. vernetztes Lernen, so Bruner (1981), kann sich dauerhaft und nachhaltig entwickeln, wenn Lernen zu einem Entdeckungsprozess wird, in dem induktive Zugangsmöglichkeiten für aktivierende, explorative Lernprozesse (vgl. Kunter & Voss 2011) eröffnet werden, die erklärungsbedürftige und herausfordernde Phänomene der natürlichen, technischen, sozialen und kulturellen Welt auch aus der Sicht der Lernenden in sich tragen.

Wir wollen im Weiteren der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben, dass Kinderfragen im Unterricht, in der Planung von Unterricht und der Unterrichtsforschung kaum eine Rolle zu spielen scheinen (siehe die Ausführungen in Kap. 2) und welche Überlegungen sich daraus ergeben (vgl. Schneider et al. 2024). Dafür greifen wir zunächst auf Befunde der fragenbezogenen (Unterrichts-) Forschung zurück, die Auskunft über die Bedingungsfelder geben und sogenannte Invisibilisierungsdynamiken sichtbar machen (Kap. 2). Anschließend werden wir das Didaktische Netz als Planungsinstrument für Unterricht nach Kahlert und seine Bedeutung im Professionalisierungsprozess für Studierende fokussieren (Kap. 3). Abschließend werden wir die Argumentation des einleitenden Kapitels in Zusammenhang mit Kahlerts Überlegungen zur didaktischen Perspektivenvernetzung nutzen, um zu versuchen vor dem Hintergrund eigener Forschungsansätze zu Kinder- und Erwachsenenfragen einen Weg zu einem ‚Didaktischen Kindernetz‘ zu skizzieren (Kap. 4).

2 Bedingungsfelder des Nicht-Fragens im Unterricht – Realitäten?!

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Bedeutsamkeit von Schüler*innenfragen für die Anbahnung von Lern- und Bildungsprozessen unumstritten (vgl. u. a. Ritz-Fröhlich 1992; Brinkmann 2019; Müller & Schneider 2022). Dennoch treten Fragen Lernender im Unterrichtsgeschehen kaum auf (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019). Es stellt sich daher die Frage, ob Kinder heutzutage im Unterricht keine Fragen mehr stellen können oder ob die Unterrichtsorganisation das Fragen verhindert (vgl. z. B. Götz & Vogt 2009; Müller & Schneider 2022) bzw. zugun-

ten eines reibungslosen Ablaufs des Unterrichts ausschließt (vgl. Schratz et al. 2012). Nur wenige aktuelle Studien beziehen sich explizit auf das Frageverhalten der Schüler*innen im Unterricht und es dominieren auf internationaler und nationaler Ebene Studien zur Bedeutung und Struktur von Lehrer*innenfragen im Kontext von Unterricht und Unterrichtsqualität (vgl. Seifert 2021). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Verhinderungsmerkmale für Fragen der Lernenden aufgezeigt und erläutert, welche Probleme im Bildungssystem entstehen, wenn strukturell-systematisch die (Frage-) Perspektive von Schüler*innen zugunsten einer lehrseitigen Zielperspektive unterbunden wird bzw. in der Choreografie des Unterrichts schlichtweg nicht auftaucht (vgl. Schratz et al. 2012). Die Verhinderung von Schüler*innenfragen im Unterricht kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Eine zentrale Barriere liegt in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion. Der lehrer*innenzentrierte Unterricht dominiert mit 70-80 % die Interaktionspraxis (vgl. Hattie 2014, 81), wodurch Schüler*innen oft in eine passive Rolle gedrängt werden, da der Schwerpunkt auf der Übertragung des Wissens vom Lehrenden auf die Lernenden liegt. Dieser einseitige Kommunikationsfluss unterdrückt häufig die Initiative der Schüler*innen, eigene Fragen zu stellen (vgl. Seifert 2021). Der von McHoul (1978) und Mehan (1979) identifizierte Dreischritt von Lehrer*innenfrage, Schüler*innenantwort und Lehrer*innenbewertung („Initiation – Reply – Evaluation“, IRE), ist ein typisches Muster des lehrer*innenzentrierten Unterrichts. Diese Struktur verhindert Schüler*innenfragen, da Antworten stark vorstrukturiert sind und sich primär an den Erwartungen der Lehrperson orientieren. Schüler*innen reagieren lediglich auf Fragen der Lehrperson, anstatt eigene zu formulieren und den Lernprozess aktiv mitzugestalten. Ein Rollenwechsel der Lehrperson vom Fragen zum Zuhören bleibt meist aus, sodass der Unterricht auf begrenzten Partizipationsmöglichkeiten und niedrigem Argumentationsniveau beruht (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019). Krummheuer (2002) nennt dies „interaktionalen Gleichfluss“. Schüler*innen werden bereits zu Beginn der ersten Klasse in die IRE-Struktur „einsozialisiert“ (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019), die der Aufrechterhaltung der institutionellen und diskursiven Autorität der Lehrperson dient (vgl. Tyagunova 2017). Diese behält durch die klare Interaktionsabfolge die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf und das Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer, was die Möglichkeiten der Lernenden, das Rederecht zu ergreifen oder eigene Fragen zu stellen, einschränkt. Das IRE-Format manifestiert eine grundlegende Asymmetrie in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, indem die Lehrperson als „Interaktionsmanager“ (ebd. 149) agiert und bestimmt, wann und wem sie das Wort erteilt. Schüler*innen internalisieren die asymmetrische Verteilung des Rederechts und die Sprecherwechsel bereits nach kurzer Zeit in der Schule. Diese Interaktionsriten beeinflussen das Frageverhalten der Schüler*innen nachhaltig. Fragenstellen birgt für die Lernenden ein „doppeltes Risiko“ (Pallesen & Hörnlein 2019, 16):

Ihr Anliegen kann als Unaufmerksamkeit gewertet werden, und sie setzen sich in ihrer Unkenntnis potenziell der Willkür des Lehrenden aus, was zu Bloßstellungen oder Degradierungen führen kann (vgl. Wernet 2003). Dieses Risiko und die daraus resultierende Zurückhaltung der Schüler*innen werden durch die lehrseitigen Zielperspektiven im Unterricht verstärkt. Der Fokus auf standardisierte Lernziele und Curricula zur Erfüllung von Bildungsstandards vernachlässigt oft die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Schüler*innen (vgl. Reusser 2005, 165ff.). Die Standardisierung im Bildungswesen homogenisiert den Lerninhalt und übergeht individuelle Unterschiede in Lerninteressen, Lerntempo und Vorkenntnissen (vgl. Schratz et al. 2012, 23). Lehrende müssen den Unterricht in einem festgelegten Tempo vermitteln, um die Lehrpläne einzuhalten, was dazu führt, dass Schüler*innenfragen, die über den vorgegebenen Rahmen hinausgehen, als störend empfunden und oft nicht ausreichend behandelt werden (vgl. Pallesen & Hörnlein 2019, 15).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass in der Unterrichtspraxis die Fragen und Sichtweisen der Schüler*innen zugunsten einer lehrseitigen Zielperspektive kaum berücksichtigt werden (vgl. Niegemann 2004). Dies widerspricht den Prinzipien nachhaltiger Lernprozesse, die auf Partizipation und intrinsischer Motivation beruhen. Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) betont, dass das Empfinden von und das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zentrale Voraussetzungen für eine nachhaltige Lernmotivation sind. Das Unterdrücken von Schüler*innenfragen führt zu einem Mangel an diesen Bedingungen, langfristig zu Passivität und einer Reduktion kreativer Potenziale. Der Fokus auf standardisierte Verfahrensweisen (vgl. Luhmann & Schorr 1982; Brinkmann 2019, 134) behindert Partizipation und Motivation. Die Frage, ob Schüler*innen keine Fragen mehr stellen können oder die Organisation des Unterrichts dies verhindert, lässt sich dahingehend beantworten, dass die vorherrschenden Kommunikations- und Interaktionsstrukturen im Unterricht schüler*innenseitige Fragen strukturell verhindern und damit auch die Kinderfragen wie einen ‚blinden Fleck‘ aus dem Blick verlieren (vgl. Seifert 2021, 156). Wir sehen darin in jedem Fall eine Dynamik der Invisibilisierung von lernseitigen Sichtweisen der Kinder, die eine grundlegende Umgestaltung der schulischen Lehr- und Lernprozesse erfordert, um Schüler*innen zum Fragenstellen zu animieren. Notwendig sind ein Umdenken seitens der Lehrpersonen und Veränderungen in der Unterrichtsinteraktion mit einem stärkeren Fokus auf die Lernenden. Dies kann durch fragen-offene Methoden und Unterrichtsettings, wie das Philosophieren und Explorieren mit Kindern (vgl. Müller & Schneider 2022), erreicht werden. Diese Settings orientieren sich an Suchbewegungen von Schüler*innen, die mit mehr oder weniger Unterstützung Antworten auf selbst generierte Fragen finden und damit ein tiefergehendes Verständnis und nachhaltige Lernmotivation ermöglichen (vgl. Bruner 1981). Eine Unterrichtsplanung

mit Didaktischen Netzen (Kahlert 2001) ist im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen wichtig, da sie eine systematische und vernetzte Betrachtung der vielfältigen fachkulturell geprägten Aspekte des Unterrichts ermöglicht und Freiräume für den Einbezug von Kinderfragen impliziert.

3 Das Didaktische Netz als Planungsinstrument: Integration von Kinderfragen in die Unterrichtsplanung

Das Konzept des Didaktischen Netzes, wie es von Kahlert (2001) entwickelt wurde, zielt darauf ab, das Verhältnis von Lehren und Lernen von einer fachkulturdominierten hin zu einer vielperspektivischen Sichtweise zu entwickeln. Diese Herangehensweise versucht, Unterrichtsinhalte in authentischen, vernetzten Zusammenhängen zu erschließen, indem verschiedene fachliche und fachkulturelle Perspektiven berücksichtigt werden. Allerdings berücksichtigt dieses Modell nicht automatisch die Denk- und Handlungsweisen der Kinder. Dies steht im Gegensatz zu einem zentralen Anspruch der Grundschuldidaktik, die fordert, dass bei der Planung von Unterricht sowohl lebensweltliche als auch fachliche Perspektiven miteinander vernetzt und insbesondere die Fragen der Kinder einbezogen werden müssen (Nießeler 2022; Müller & Schneider 2022). Das Didaktische Netz erweitert aber primär die Perspektiven der Studierenden auf den Lehrgegenstand und zielt dabei zunächst auf eine Erweiterung des Wissens und der thematischen Komplexität ab, ohne unmittelbar die kindlichen Sichtweisen auf den Lerngegenstand zu berücksichtigen¹. Diese Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen und deren Bedeutung für die Entwicklung kindorientierter Lernumgebungen wird im Rahmen der Denkfigur der „zweifachen Adressierung“ diskutiert (vgl. Pfrang et al. 2023; Schneider & Griesel 2024; Schneider et al. 2024). Diese Diskussion hinterfragt kritisch den angenommenen Automatismus des sogenannten „didaktischen Doppeldeckers“ und eröffnet neue Wege, das Verhältnis zwischen Didaktik (für Kinder) und Hochschuldidaktik (für Studierende) zu prüfen, neu zu denken und zu gestalten. Um aus einem Didaktischen Netz ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ zu entwickeln, das die Fragen der Kinder bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt, sind mehrere Schritte notwendig. Zunächst ist es essenziell, die Perspektiven der Kinder aktiv in die Unterrichtsplanung zu integrieren. Dies bedeutet, dass die Fragen, Ideen und Interessen der Kinder systematisch erfasst und als Ausgangspunkte für die Gestaltung des Unterrichts genutzt werden. Methoden wie Befragungen, Kreisgespräche und partizipati-

1 Dass Kahlert selbst in seinen Schriften ausdrücklich auf die Sichtweisen von Kindern und die Notwendigkeit einer Operationalisierung von Lehrzielen in Lernziele verweist (Kahlert 2001) steht hier außer Frage. In seminaristischen Kontexten rekurriert die Arbeit mit dem Didaktischen Netz aber dennoch hauptsächlich auf die Erweiterung der Sichtweisen auf den Lehrgegenstand und nicht auf den Lerngegenstand.

ve Beobachtungen können hierbei hilfreich sein, um ein tiefes Verständnis für die Sichtweisen der Kinder zu gewinnen. Ein vielperspektivischer Ansatz bei der Unterrichtsgestaltung ermöglicht es, dass unterschiedliche Perspektiven auf den Lerngegenstand miteinander vernetzt werden können und dabei ein Raum für lebensweltliche Erfahrungen der Kinder und auch fachliche Zugänge entsteht. Eine interdisziplinäre Herangehensweise kann hierbei helfen, die Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven herzustellen und ein umfassenderes Verständnis des Lerngegenstandes zu fördern. Ziel ist eine Unterrichtsplanung, die eine flexible Unterrichtsgestaltung zulässt, um auf die sich verändernden Fragen und Interessen der Kinder reagieren zu können. Dies erfordert ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit seitens der Lehrpersonen sowie die Bereitschaft, den Unterricht kontinuierlich zu reflektieren und immer wieder im Sinne der Kinder nachzusteuern. Es geht darum, den Unterricht als einen dynamischen Prozess zu verstehen und in ein Passungsverhältnis zu den Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu bringen (vgl. Hummel & Schneider 2017). Im Sinne eines übergreifenden Professionalisierungsprozesses ist es bedeutsam, dass Studierende bereits frühzeitig Lerngelegenheiten ergreifen können, um herauszufinden, wie die Sichtweisen der Kinder als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung wirksam werden können. Insofern eignen sich Settings in Hochschullernwerkstätten, die die Dimensionen eines erfahrungsorientierten und situierten Lernen miteinander zu verbinden suchen (vgl. Godau u. a. 2019, 120 ff.), in besonderer Weise für die Arbeit an ‚Didaktischen Kindernetzen‘. Studierenden wird es so möglich, nicht nur wissenschaftliches Wissen zu erwerben, sondern dieses Wissen in Relation zum praktischen Handeln zu setzen und auf praktische Anforderungssituationen beziehen zu können. Sie werden mit komplexen Problemstellungen konfrontiert, die sie zur Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen anregen (vgl. Schneider et al. 2020, 230).

4 Auf dem Weg zu einem ‚Didaktischen Kindernetz‘ mit Studierenden in der Hochschullernwerkstatt

Der Weg zu ‚Didaktischen Kindernetzen‘ mit Studierenden kann unseres Erachtens nur durch einen Zwischenschritt gewährleistet werden, der die Kinderfragen und das zur Sprache Bringen der Sichtweisen von Kindern bereits in die Planung integriert. Eine zentrale Frage dabei ist, wie die Perspektiven der Kinder mit ihren unterschiedlichen Weltverständnissen, Wahrnehmungen und Deutungen als Ausgangspunkt eines gemeinsamen Lernens zurückgewonnen werden können, um ein Passungsverhältnis zwischen der Perspektiven der Erwachsenen und der Kinder zu gewährleisten. Um dies herauszufinden, präferieren wir in unseren Hochschullernwerkstätten ein partizipativ-forschendes Lehr-/Lern-Konzept, das den

Studierenden die Gelegenheit bietet, mithilfe Didaktischer Netze zunächst aus Erwachsenenicht Themen des Unterrichts vorzubereiten und mit deren Hilfe in einem weiteren Schritt mit Kindern ‚Didaktische Kindernetze‘ zu entwickeln (vgl. Ergler 2017). Im Rahmen dieses Konzepts erheben die Studierenden in bspw. Kreisgesprächen mit Kindern (vgl. Heinzel 2000) Fragen, Überlegungen, Ideen und Verknüpfungen der Kinder zu den Themen ihrer vorher im Werkstattseminar entwickelten Didaktischen Netze. Eines dieser Themen, das im Folgenden expliziert wird, bezieht sich auf die ‚Schutzbedürftigkeit des Menschen‘ und konkret auf die Frage, was sich Menschen ausgedacht haben, um sich zu schützen?². Nach einer Phase der Sondierung der Vielfältigkeit des Themas haben die Studierenden in den Diskussionen mit Kindern Mitschriften, Skizzen und Mindmaps der Kinder-Ideen, Fragen und Verknüpfungen angefertigt, die als Planungsgrundlage für ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ genutzt wurden. Die weiteren Überlegungen führten dazu, dass zur Einstimmung auf das Thema die Kinder Gelegenheit haben sollten, freier zu explorieren, um in Anknüpfung an ihre unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen inhaltliche Verbindungen herstellen zu können. Dazu haben die Studierenden einen „Explorationstisch“ im Sinne von Müller & Schneider (2022) entwickelt, der aus unterschiedlichen Perspektiven mit den bereitgestellten Gegenständen auf das Thema ‚Schutzbedürftigkeit‘ Bezug nimmt.²

Auf dem Explorationstisch wurden z. B. folgende Gegenstände bereitgestellt:

ein Paar Schwimmflügel, ein Brillenetui, Weingummi, eine Dose mit Lackfarbe, ein Sonnenhut, ein Bild von einem Polarfuchs (weiß im Schnee), eine Zahnbürste, ein Regenschirm, ein Stück Holz, eine Keksdose, Walnüsse (mit Schale), eine Banane, ein Vogelnest, ein Foto von einem Igel.

Dieses Arrangement der Gegenstände³ bietet Kindern Raum, um ihre Gedanken, Vermutungen und Fragen zu äußern und Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten, bzw. Widersprüche und Nichtverbindbares aufzudecken und zur Sprache zu bringen. Die Vielfältigkeit der Perspektiven auf die Facetten der ‚Schutzbedürftigkeit‘ bilden den Ausgangspunkt für die Zugänglichkeit und Möglichkeit des Be-Fragens und Ent-Rätselns und sind ein erster Schritt zu einem Ver-Binden. Dieser Zugang stellt u. E. die Voraussetzung für die Entwicklung einer am Kind orientierten systematischeren Vernetzungen dar.

Die in den Auseinandersetzungen mit Kindern gewonnenen Daten werden anschließend von den Studierenden u. a. mithilfe der Kategorien geordnet und ausgewertet, die auf den Arbeiten und umfangreichen Kategorien von Ritz-Fröhlich

2 Vergleiche in diesem Zusammenhang Niegemanns (2004) bilanzierende Befunde zum Frageverhalten im Interaktionsgeschehen Unterricht. Er hebt dabei vor allem die nachhaltige Bedeutung epistemischer Fragen (352), assimilativer Schemata und von Begriffsnetzwerken (348) hervor.

3 Unser Dank bei der Entwicklung des Lernarrangements gilt den Teilnehmer*innen des Seminars „Kinderfragen – Erwachsenenfragen – Differenzen und Verbindungen“ im SoSe 2024 und ihrer Bereitschaft zugleich forschend und kindorientiert ins Feld zu gehen.

(1992) und Brinkmann (2019) basieren, die sie zur Analyse von kindlichen Fragen, Äußerungen und Lernprozessen entwickelt haben. Durch diese methodische Vorgehensweise wird sichergestellt, dass die Sichtweisen der Kinder strukturiert und wissenschaftlich fundiert in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einfließen können. Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden genutzt, um die Didaktischen Netze im Austausch mit den Explorationen und Ordnungsversuchen der Kinder in ein ‚Didaktisches Kindernetz‘ zu transformieren. Ein erstes Ergebnis dieses Transformationsversuchs ist in der nachstehenden Grafik erfasst:

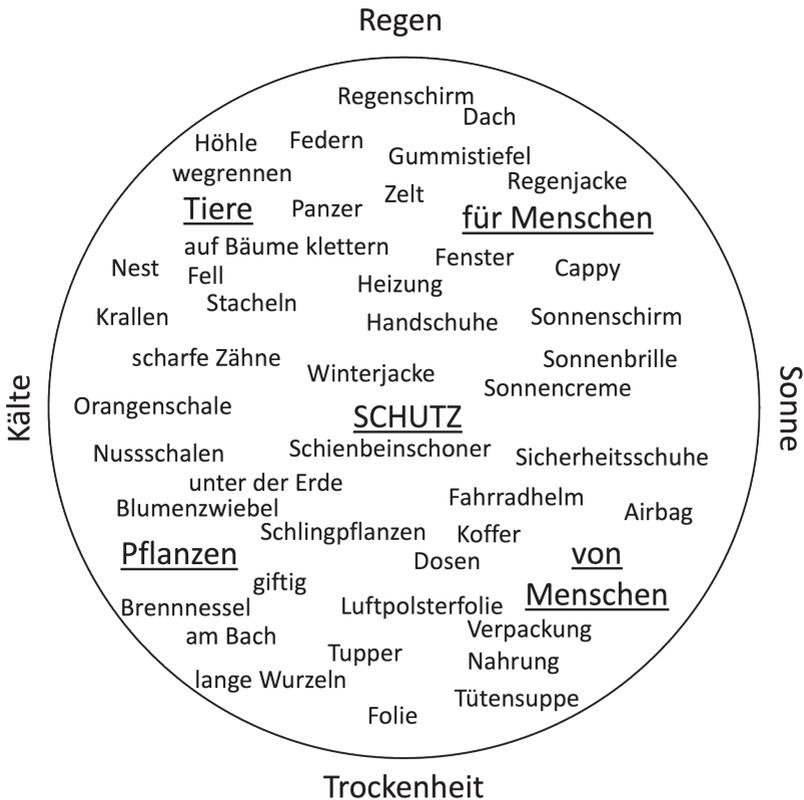


Abb. 1: Versuch eines ‚Didaktischen Kindernetzes‘ zum Themenfeld „Schutz“

Mit der Sensibilisierung für die Tragweite solcher ko-konstruktiv mit Kindern entwickelten ‚Didaktischen Kindernetze‘ erfahren und erleben Studierende exemplarisch die Bedeutsamkeit der Entfaltung kindlicher Potenziale im sozialen

Austausch durch eine Explorationstätigkeit und einer sich daran anschließenden Suche nach selbstgewählten ‚Ordnungsprinzipien‘ für ihr gesammeltes Wissen. In diesem Auseinandersetzungprozess mit kindlichem Denken, Können und Wissen sollen Studierende zukünftig nicht für Kinder Kindernetze aus den Augen von Erwachsenen kreieren, sondern in der Lage sein, durch dynamische und an Kindern orientierte Gesprächsführungen im Sinne Michaliks (2016, 44) die Fähigkeiten von Kindern gemeinsam mit ihnen zu entwickeln. Dabei geht es um die Annäherung an Phänomene der Welt, der Wertschätzung lebensweltlicher Erklärungsversuche und einer schrittweisen Annäherung durch analysierende, ordnende, vergleichende und systematisierende Tätigkeiten hinzu methodischen Verfahrensweisen, die sich zunehmend fachlichen Ansprüchen und (fachsprachlichen) Begrifflichkeiten annähern.

Für die Studierenden bedeutet dies im Kontext des Seminars, dass sie in die ursprünglich von ihnen erarbeiteten Didaktischen Netze die ermittelten Fragen und Sichtweisen der Kinder integrieren müssen. Dadurch entstehen die Voraussetzungen für eine Unterrichtsplanung, in der sowohl die fachlichen Anforderungen als auch die kindlichen Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Ziel ist es, dass die Studierenden diesen Entwicklungsprozess evaluieren und entsprechend weiterentwickeln. Diese Evaluation umfasst sowohl qualitative als auch quantitative Methoden, um die Wirksamkeit und die Herausforderungen des partizipativ-forschenden Ansatzes im Zusammenwirken mit den Kindern zu erfassen. Durch die kontinuierliche Rückmeldung der Studierenden können Schwachstellen identifiziert und das Konzept entsprechend angepasst werden, um eine effektive Integration der Sichtweisen der Kinder in die Unterrichtsplanung zu gewährleisten.

5 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der Überlegungen Bruners, der die Bedeutung von Vernetzung für nachhaltiges Lernen hervorgehoben hat, sind wir in diesem Kontext der Frage nachgegangen, welcher Choreographie und welchem Lernparadigma Unterricht folgt, insbesondere wenn inhaltsbezogene und methodische Fragen marginalisiert werden. Unsere Analyse zeigt, dass ein tiefes Verständnis der Bedingungsfelder, die die Fragen der Lernenden beeinflussen, wesentlich ist. Die Forschung zur Fragenbezogenheit im Unterricht hat sogenannte Invisibilisierungsdynamiken sichtbar gemacht, die aufdecken, wie bestimmte Fragen und Perspektiven im Lernprozess übersehen oder unterdrückt werden. Unsere Überlegungen verdeutlichen, dass die Schaffung von Lernumgebungen, die eine gemeinsame Exploration, Analyse, Systematisierung und Reflexion fördern, entscheidend sind, um die kognitiven Lernfähigkeiten der Schüler*innen nachhaltig zu entwickeln (vgl. Schneider et al. 2019, 98). Diese Lernumgebungen müssen als Zwischenreiche

des Dialoges verstanden werden, die sowohl kindliche als auch erwachsene Sichtweisen integrieren und mit Hilfe ‚Didaktischer Kindernetze‘ eine eigene Welt des Wissens zwischen Kindern und Erwachsenen hervorbringen. Durch die Synthese unserer retrospektiven Argumentation mit Kahlerts Überlegungen zur didaktischen Perspektivenvernetzung konnten wir zeigen, dass ‚Didaktische Kindernetze‘ ein vielversprechender Ansatz sein können, um die Fragen und Sichtweisen der Kinder systematisch in die Unterrichtsplanung zu integrieren. Dies erfordert eine methodische Anpassung der Unterrichtsplanung, die partizipative und explorative Lernprozesse ermöglicht und die Lernenden aktiv in die Gestaltung ihrer Lernprozesse einbindet. Für zukünftige Forschung und Praxis ist es notwendig, die entwickelten Ansätze weiter empirisch zu validieren und auszudifferenzieren. Ein besonderer Fokus sollte auf die Langzeitwirkungen der ‚Didaktischen Kindernetze‘ gelegt werden, um deren Effektivität und veränderten Dynamik hinsichtlich der Orientierung an Kinderfragen und -äußerungen zu beurteilen. Weiterhin ist es wichtig, die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen in den Blick zu nehmen, um sicherzustellen, dass sie in der Lage sind, vernetzte Lernumgebungen zu gestalten, die unter Berücksichtigung der Kinderfragen geplant werden. Insgesamt legen unsere Überlegungen nahe, dass eine stärkere Berücksichtigung der Sichtweisen der Kinder in der Unterrichtsplanung nicht nur die kognitiven Lernfähigkeiten der Schüler*innen verbessern (vgl. Seifert 2021, 156), sondern auch zu tieferen und nachhaltigen Lernerfahrungen beitragen (vgl. Kunter & Trautwein 2013). Die Weiterentwicklung und Implementierung ‚Didaktischer Kindernetze‘ stellt somit einen vielversprechenden Ansatz dar, um den Anforderungen einer modernen, vernetzten Bildung gerecht zu werden.

Literatur

- Brinkmann, V. (2019). *Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (3. Auflage; S. 15-27). Weinheim: Beltz.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Ergler, Ch. (2017). Beyond passive participation. From research on to research by children. In R. Evans, L. Holt & T. Skelton (Hrsg.), *Methodological approaches. Geographies of children and young people 2* (S. 97-115). Singapore: Springer.
- Godau, M. Tänzer, S., Berger, M., Mannhaupt, G. & Knigge, J. (2019). Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 120-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Herausgegeben von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Heinzel, F. (2000). Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 117-130). Weinheim: Juventa.
- Hummel, M. & Schneider, R. (2017). Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungs-Sprache. In M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze, (Hrsg.), *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 133-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2001). Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsöffener Lernumgebungen. In J. Meixner & K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis* (S. 73-94). Neuwied: Beltz.
- Krummheuer, G. (2002). Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags. Entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 2* (S. 41-59). Opladen: Leske und Budrich.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Luhmann, N. (1988). Was ist Kommunikation? In F. B. Simon (Hrsg.), *Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie* (S. 10-18). Berlin u. a.: Springer.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Ders. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Michalik, K. (2016): Staunen, Fragen, Nachdenken – Philosophieren. *Die Grundschulzeitschrift*, 297, 42-45.
- Müller, N. & Schneider, R. (2022). Kinder-Fragen als Verknüpfung der sichtbaren und unsichtbaren Seiten des Lernens – ein Plädoyer für das Philosophieren und Explorieren mit Kindern und Studierenden. In I. Neumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kinderforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung* (S. 152-162). Weinheim: Beltz.
- Niegemann, H. M. (2004). Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (4), 345-356.
- Nießeler, A. (2022). Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts* (S. 29-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallesen, H. & Hörnlein, M. (2019). Warum Schüler*innen keine Fragen stellen. Unterricht zwischen Sozialisation zur Fraglosigkeit und Bildungsanspruch. In D. Rumpf, D. & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 11-22). Wiesbaden: Springer.
- Pfrang, A., Griesel, C., Schneider, R. & Weißhaupt, M. (2023). Diskurs über Kriterien und Bedingungen des Gelingens und Scheiterns einer zweifachen Adressierung von Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – ein anderer Blick auf das Verhältnis entdeckender und forschender Lernprozesse. In M. Peschel, P. Kihm & M. Kelkel (Hrsg.), *Interaktionen in Hochschullernwerkstätten* (S. 251-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (2005) 2, 159-182. DOI: 10.256656/01:13570.
- Ritz-Fröhlich, G. (1992). *Kinderfragen im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schneider, R. (2009). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potenziale*. Dortmund. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/2003/26029> (zuletzt geprüft am 27.06.2024).
- Schneider, R. & Pfrang, A. (2024). Hochschullernwerkstätten im Medium der Wissenschaft – Ideen zu einer experimentellen Choreographie des Lernens. In R. Schneider, C. Griesel, A. Pfrang, W. Weißhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Entdeckende und forschende Lernprozesse einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten. Herausforderungen und Forschungszugänge im Dialog* (S. 17-41). Stuttgart: Klinkhardt.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weißhaupt, M., Panitz, K. & Hildebrandt, E. (2020). Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 228-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R., Weißhaupt, M., Brumm, L., Griesel, C. & Klauenberg, L. (2019). Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten – Potenziale und Herausforderungen einer zweifachen Adressierung. In R. Baar, S. Trostmann & A. Feindt, A. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 95-108.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J.-F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Seifert, A. (2021). „Wie könnte der Beruf dann heißen?“ – Praxisforschung zum (Kinder)Fragen im Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 12, 155-168.
- Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogt, M. & Götz, M. (2009). „Warum weht der Wind?“ *Kinderfragen als Forschungsgegenstand und als Herausforderung in der Bildungspraxis*. Abgerufen von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3102279> (zuletzt geprüft am 27.06.2024).
- Waldenfels, B. (1971). *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl*. Wiesbaden: Springer.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske und Budrich.

Autor*innen**Schneider, Ralf, Dr.**

ORCID: 0009-0001-5477-6301

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes und entdeckendes Lernen, Hochschuldidaktik, Professionalisierung und Innovationen in der Lehrer*innenbildung, Philosophieren mit Kindern
ralf.schneider@uni-kassel.de

Demburg, Timon

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studentischer Mitarbeiter in der Grundschulwerkstatt und Stipendiat im DFG Graduiertenkolleg INTERFACH (Kassel/Halle): entdeckende Lernprozesse, Philosophieren mit Kindern
timon.demburg@student.uni-kassel.de

Pfrang, Agnes, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung, Grundschuldidaktik, international-vergleichende Grundschulforschung, Pädagogische Kindheitsforschung
agnes.pfrang@uni-erfurt.de