



Leseprobe aus Lochner, Kaul und Gramelt, Didaktische Potenziale
qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre,
ISBN 978-3-7799-6112-3 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6112-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6112-3)

Inhaltsverzeichnis

Teil I	
Einleitung	7
<i>Barbara Lochner, Ina Kaul und Katja Gramelt</i>	
Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre	8
Teil II	
Theoretische Grundlagen	17
<i>Peter Cloos und Barbara Lochner</i>	
Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik	18
<i>Melanie Kuhn</i>	
Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens	56
Teil III	
Methodische Zugänge & Methoden	71
<i>Ina Kaul</i>	
Biografieforchung als reflexive Selbstvergewisserung	72
<i>Katja Gramelt und Yvonne Gormanns</i>	
Sich forschend Perspektiven von Kindern nähern	102
<i>Melanie Kubandt</i>	
Praktiken als Produzent*innen von Wirklichkeit	132
<i>Christiane Meiner-Teubner und Kirsten Fuchs-Rechlin</i>	
Sozialstaatliche Rahmungen professionellen Handelns	159
Teil IV	
Ausblick	179
<i>Helen Knauf</i>	
Ausblick: In Einsamkeit und Freiheit - Forschendes Lernen auf Distanz	180
Autor*innen	187

Barbara Lochner, Ina Kaul und Katja Gramelt

Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre

Eine Einleitung

1. Erwartungen an die Akademisierung der Kindheitspädagogik

In der Konsequenz gestiegener fachlicher Erwartungen an die Kindertagesbetreuung und einem sich abzeichnenden Wandel der Handlungsfelder der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern wurden seit 2004 hochschulische Studiengänge der Kindheitspädagogik entwickelt. Befördert durch den Bologna-Prozess haben sich mittlerweile an mehr als 70 Hochschulstandorten in Deutschland kindheitspädagogische Studiengänge etabliert, die mit der Frage ringen, „welches Wissen und welche Kompetenzen durch die akademische Qualifizierung erworben werden sollen“ (Lochner/Hellmann/Thole 2020, S. 493). Statt von der ursprünglichen Idee einer gezielten inhaltlichen Ausrichtung auf frühpädagogische Inhalte wird die aktuelle Debatte eher von der Wahrnehmung eines sich ausdifferenzierenden Forschungs- und Praxisfeldes geprägt, was sich in den Bestimmungsversuchen der mittlerweile weitgehend etablierten Bezeichnung „Kindheitspädagogik“ niederschlägt (vgl. Cloos 2020, S. 161).

Die Notwendigkeit einer Anhebung des Qualifikationsniveaus von Pädagog*innen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern begründet sich u. a. in den Befunden, dass für pädagogische Fachkräfte bislang „Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend einen wichtigen Bezugsrahmen für die Deutung und Bearbeitung beruflicher Praxen und für die Entwicklung pädagogischer Orientierungen darstellen“ (Thole 2013, S. 212) und Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen „einen über die konkrete Intervention hinausgehenden Reflexions- und Abstraktionsrahmen nicht durchgängig ausweisen“ (ebd.). Die veränderten gesellschaftlichen Aufträge der Kindertagesbetreuung wie auch die Ausdifferenzierung des Praxisfeldes Kindheitspädagogik insgesamt erfordern jedoch Fachkräfte, so etwa Iris Nentwig-Gesemann (2017, S. 236), „die sich nicht als Anwender*innen¹ von

1 Im gesamten Band wurde in Zitaten die Genderschreibweise der Schreibweise des Bandes und die Rechtschreibung von „daß“ den aktuell geltenden Regeln („dass“) angepasst.

Rezeptwissen, als Umsetzer*innen von Programmen oder Methoden verstehen, sondern als pädagogische Expert*innen, die zu eigenverantwortlichem, selbständigem und fachlich begründetem Denken und Handeln in der Lage sind“. 2015 verabschiedet der Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“ das akademische Berufsprofil der Kindheitspädagog*innen. Darin wird festgehalten, dass deren Aufgabenschwerpunkte „in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2) liegen.

Verhandelt werden damit auch Ansprüche an die akademische Qualifikation. Mit ihr werden „Formen der Generierung neuer Wissensdomänen, der Verknüpfung von empirischer Forschung und Qualifizierung, der Entwicklung von Reflexivität, eine Dynamisierung des wissenschaftlichen Disziplinbildungsprozesses sowie Praxen der beruflichen Orientierung am Gemeinwohl und der autonomen Berufsausübung verknüpft“ (Thole 2013, S. 210). Insbesondere die Entwicklung einer „selbst-reflexiven und forschenden, professionellen Haltung“, um „in immer wieder ‚neuen‘ Situationen zu kompetenten und begründeten Lösungen“ zu kommen (Viernickel et al. 2013, S. 148), wird als ein „Schlüssel zu guter Bildung“ gesehen (vgl. auch Nentwig-Gesemann 2017, S. 237).

Um dies zu fördern, bedarf es einer Konzeptionierung des kindheitspädagogischen Studiums, welche „gleichermaßen die Fachwissenschaft, die (Berufs-) Praxis und die Persönlichkeitsentwicklung adressier[t]“ (Elsholz 2019, S. 7). Neben der Vermittlung von theoretischem und empirischem Wissen muss es die Lehre in kindheitspädagogischen Studiengängen leisten, an subjektiven, von biografischen Erfahrungen geprägten Professionalisierungskonzepten anzuknüpfen, diese aber auch zu irritieren und mit professionellen beruflichen Anforderungen zu konfrontieren, um auf diese Weise den Ressourcenpool zu erweitern, auf den bei der späteren Ausgestaltung der beruflichen Praxis und der Entwicklung der pädagogischen Orientierung zurückgegriffen werden kann (vgl. Lochner et al. 2020, S. 497; Elsholz 2019). Hochschullehre ist insofern als Möglichkeitsraum zu verstehen, in dem erstens wissenschaftliches Wissen in reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit bisherigem Erfahrungswissen in Beziehung gesetzt wird (vgl. Göbel/Kaul/Schmidt 2020) und zweitens eigenständige wissenschaftliche Erkenntnisprozesse vollzogen werden, um Professionalisierungsprozesse anzuregen.

2. Didaktik der Hochschule

Hochschuldidaktisch stellt sich entsprechend die Frage nach der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die eine Professionalisierung im oben genannten Sinn anzustoßen vermögen. Eine allgemeine oder gar eine kindheitspädagogische Hoch-

schuldidaktik ist bisher nicht ausgearbeitet (vgl. Tiberius 2011). Anzunehmen ist, dass didaktische Herausforderungen der Lehre ähnlich wie die kindheitspädagogische Arbeit selbst „nicht grundlegend vom Handeln in anderen pädagogischen Feldern unterschieden“ werden kann, wie Cloos (2020, S. 165) im Zusammenhang mit Fragen der Professionalisierung in der Kindheitspädagogik konstatiert. Dennoch erscheint es lohnenswert zu prüfen, wie die spezifischen Widersprüchlichkeiten, Kontingenzen und Uneindeutigkeiten kindheitspädagogischer Fragestellungen bzw. die Fallförmigkeit kindheitspädagogischer Arrangements in der Lehrgestaltung aufgegriffen werden können und Studierenden die Möglichkeit eröffnet werden kann, diesbezügliche „Akte der urteilenden, inhaltlichen Erkenntnis selbst [zu] vollziehen“ (Horkheimer 1952/1985, S. 410).

Kritisch beleuchtet wird, dass bisherige hochschuldidaktische Entwürfe nicht selten auf allgemeine didaktische Bezüge vormals schulischen Unterrichts rekurrieren (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2014; Gruschka 2014). Für die Soziale Arbeit stellt Hans Gängler 2010 (S. 370) noch fest, dass das Thema Didaktik einen eher bescheidenen Raum einnehme – er spricht sogar von einer „didaktischen Abstinenz“ (ebd.). Wenn didaktische Aspekte verhandelt würden, so Gängler weiter, erfolge dies zumeist mit Rückgriff auf Theorien der allgemeinen Didaktik, die ihren Ursprung in unterrichtlichen Settings haben (vgl. ebd.). Zu wenig reflektiert würde dabei die Herausforderung, Lerninhalte, -modi und -ziele zueinander in Beziehung zu setzen. So macht etwa Karin Bock (2005, S. 49) die Bedeutung des forschenden Handelns deutlich, wenn sie mit Oscar Wilde davon ausgeht, dass das „wirklich Wissenswerte“ nicht gelehrt werden könne. Da die Herausforderung, im Studium entsprechende Zugänge zu eröffnen, dennoch bestehen bleibt, ist damit der Kern des Vermittlungsproblems angesprochen, das sich ergibt, wenn bewusst von der Erwartung definitorischer Gewissheiten Abstand genommen wird (vgl. Horkheimer 1952/1985, S. 409).

Hier scheinen Überlegungen anschlussfähig, die sich in Abgrenzung zu einer Didaktik der Vermittlung auf eine Didaktik der Aneignung beziehen (vgl. Siebert 2012, S. 19 f.; Reinmann 2019, S. 19), in welcher die Lehrenden keine passive, aber eben auch keine einseitige wissensvermittelnde Rolle einnehmen. „Die Aufgabe der Lehrenden, durch eine Didaktik der Vielfalt die Potenziale der Studierenden auf möglichst breiter Basis zu heben und einer Entwicklung auszusetzen, verlangt neben der hochschulischen Neuorientierung in der Lehre eine neue Definition der Lehrendenrolle: von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung der Studierenden“ (Heuchemer/Szczyrba 2016, S. 220).

Um „inhaltliche Erkenntnis selbst [zu] vollziehen“ (Horkheimer 1952/1985, S. 410), erscheint es zielführend, Lehre eng mit empirischer Forschung, Theoriebildung und Praxis zu verknüpfen und hierüber eine dialogische Wissenstransformation zu ermöglichen, die Bildung nicht als Form von Konsum, sondern als Auseinandersetzung mit Gegenständen und Subjekten versteht (vgl. Sehmer et al. 2020, S. 174). Diesem Impetus folgend, sind didaktische Formate

heranzuziehen, die Bildung als Selbstaneignungsprozess verstehen und die Deutungshoheit pädagogischer Praxis nicht einseitig aufseiten der Wissenschaft oder aufseiten der Praktiker*innen verorten (vgl. ebd., S. 173 ff.; auch Schulze-Krüdener 2005, S. 212). Didaktischen Formaten des Forschenden Lernens wird diesbezüglich ein hohes Potenzial zugeschrieben (vgl. u. a. Herrmann 2020; Blum et al. 2019, Sabla 2017; Jakob 2012).

3. Forschendes bzw. forschungsorientiertes Lernen

Forschendes Lernen als „hochschuldidaktisches Konzept beschreibt [...] eine bestimmte Art und Weise, wie Lehre und Lernen auf der Ebene der Ausbildung an Hochschulen organisiert und durchgeführt werden soll“ (Sabla 2017, S. 16). Forschendes Lernen versteht sich dabei als spezifische und komplexe Lernform der „Verzahnung von Forschung und Lehre“ (ebd., S. 17), in welcher den Studierenden „Raum für Eigeninitiative und Erprobung“ eröffnet wird, sie aber gleichzeitig „mit den Herausforderungen von Unwägbarkeit und Ergebnisoffenheit [konfrontiert]“ werden (Blum et al. 2019, S. 2). Beim Forschenden Lernen gehe es „nicht allein um einen Wissenserwerb (Lernen) durch Forschung, sondern immer auch um die Erzeugung von Wissen“ (Sabla 2017, S. 21). Erfahrung, Reflexion und „der lebhafte Austausch zwischen neugierig forschenden Kolleg*innen“ (ebd., S. 11) sind leitende Aspekte dieses Lernprozesses. Hochschulische Lehre stellt hierfür das Instrumentarium bereit, führt in Forschungsmethodologien ein, unterstützt beim Forschungsprozess, regt zur Reflexion und Prüfung von Erkenntnissen an und begleitet bis hin zur Ergebnispräsentation. Vordergründig geht es nicht um eine Vermittlung verschiedener Forschungslogiken. Vielmehr werden Forschung und deren Methodologien im Sinne eines didaktischen Potenzials zum verstehenden Annähern, Aufschließen und kritischen Reflektieren handlungspraktischer Vollzüge fruchtbar gemacht, um beispielsweise fachlich angemessene, praxissensible Handlungsalternativen auszuloten (vgl. Miethe 2007, S. 27). Dabei geht es um Möglichkeiten der Strukturerschließung und Rekonstruktion sozialer Praktiken und biografischer Bezüge, um die Aufforderung, Perspektiven zu wechseln und etwa milieu-, geschlechts- oder herkunftsbezogene Differenzen nachzuvollziehen oder auch darum, die diskursive Einbindung in gesellschaftliche und organisationale Ordnungen zu vergegenwärtigen. Forschendes Lernen grenzt sich im Kern von problemorientiertem und projektförmigem Lernen ab, ist zugleich immer auch Teil eines theoretischen Prozesses des wissenschaftlichen Arbeitens, erschöpft sich aber nicht darin (vgl. Reinmann 2020, S. 41 f.). Es kann in engerem Sinne als „Lernen durch Forschung“ beschrieben werden, „bei der Studierende tatsächlich selbst forschen – unabhängig davon, ob sie das völlig eigenständig, begleitet oder phasenweise auch angeleitet tun“ (Reinmann 2020, S. 42).

Wie bereits an einigen Stellen durchscheint, wird in den meisten Konzeptionen betont, dass ein wesentliches Kriterium für Forschendes Lernen ist, dass Studierende „den *ganzen* Bogen des Forschens kognitiv, emotional und sozial erfahren“ (Reinmann 2020, S. 42, Herv. i. O.), sie also in alle Phasen eines Forschungsprozesses eingebunden sind (vgl. Huber 2009). Sie sollen die Möglichkeit haben, Themen und Methoden selbst zu wählen und in ihrer Stimmigkeit zu prüfen, die Forschung selbst durchzuführen und Ergebnisse zu beurteilen, einzuordnen und darzustellen (vgl. Sabla 2017, S. 19 f.). In dieser engen Definition kann von Forschendem Lernen folglich nur die Rede sein, wenn Studierende alle Bestandteile des Forschens selbst praktizieren können. Nach Kim-Patrick Sabla (2017, S. 18) setzt das Konzept des Forschenden Lernens dort an, wo aus der Verknüpfung von Forschung und Lehre die Motivation „zu eigener und selbstständiger forschender Tätigkeit“ erwächst. Dies würde in einer prozessförmigen Erkenntnisgewinnung möglich, die Studierende zu (Mit-)Gestalter*innen von Forschung macht.

So berechtigt die Überlegungen zum Potenzial einer umfassenden Aktivierung und Begleitung studentischer Forschungsvorhaben sind, stellt diese Konzeptionierung des Forschenden Lernens die hochschulische Praxis auch vor enorme Herausforderungen. So weist etwa Cora Herrmann (2020, S. 230) auf Realisierungshürden hin, die einerseits zeitlich und strukturell begründet sind, andererseits aber auch darin liegen, dass Studierenden zunächst die Auseinandersetzung mit theoretischem und methodologischem Wissen wie auch mit der Handlungspraxis ermöglicht werden müsse, damit sie theoretisch sensibilisierte, methodisch versierte und praxisrelevante Entscheidungen im Forschungsprozess treffen können. Gerade weil dafür eine kontinuierliche Vermittlung zwischen Forschung und Lehre zielführend erscheint, wird mit dem hier vorliegenden Band für eine bescheidenere Konzeptionierung von Forschendem Lernen plädiert, die eher dem entspricht, was Gabi Reinmann (2020, S. 42) als „forschungsorientiertes Lernen“ bezeichnet. Ob dieser Begriff vorzuziehen ist, ist allerdings fraglich, wenn dies bedeutet, den Fokus nur noch auf methodische Fragen zu richten und „Grund- und Ausgangsfragen“ weniger Beachtung zu schenken (vgl. Huber 2014, S. 24 f.). In den Beiträgen des vorliegenden Bandes werden verschiedene didaktische Entwürfe präsentiert, die jeweils forschungsmethodologisch begründet sind, aber sehr unterschiedliche Aspekte des Forschens betonen. Als maßgebliches Kriterium erscheint uns, dass eine methodisch systematische Auseinandersetzung mit empirischen Fragestellungen, Zugängen und Daten ermöglicht wird. Entscheidend ist dabei weniger, ob Datenmaterial von den Studierenden selbst erhoben wird, als vielmehr, dass der Umgang damit über einen assoziativen Austausch und illustrierenden Einbezug hinausgeht und „die Entdeckung und Definition offener Probleme und die Entwicklung eigener Fragen“ (Huber 2014, S. 25) angeregt wird. Den angehenden Kindheitspädagog*innen sollte es möglich sein, „sich mit einer forschenden

Haltung der Praxis zuzuwenden“ (Sabla 2017, S. 10), sie kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen und sie kasuistisch kompetent aufzuschließen (vgl. Bastian/Lochner 2018, S. 9).

Durch den kontinuierlichen, integrierten und selbstverständlichen Einbezug von empirischen Perspektiven kann das Studium zu einem handlungsentlastenden Ort werden, an dem es möglich ist, sich Forschungsperspektiven anzunähern, diese einzuüben, um sich darüber für die vielfältige kindheitspädagogische Praxis und deren Rahmungen zu sensibilisieren. Die differenten Handlungslogiken von Forschung und Praxis, welche etwa Hans-Jürgen von Wensierski (2010, S. 178) am Beispiel rekonstruktiver Verfahren erläutert, können dabei aufgeschlossen und reflektiert werden. Auf diese Weise kann Forschendes Lernen dazu beitragen, Professionalisierungsprozesse in Gang zu setzen, indem es im Sinne einer Aneignungsdidaktik fungiert und die Voraussetzungen dafür schafft, „dass im Zuge einer Beteiligung an Forschung erworbene Problemlösestrategien in die Berufstätigkeit transferiert werden können“ (Fichten 2010, S. 132).

4. Zum Aufbau und zu den Beiträgen des Bandes

Auf Basis dieser Überlegungen zielt der Band darauf, die didaktischen Potenziale unterschiedlicher qualitativer Forschungszugänge für die Lehre auszuloten sowie deren Beitrag für die Ausbildung professioneller beruflich-habituelier Profile herauszuarbeiten. Neben der theoretisch fundierten Auseinandersetzung überführen die Beiträge die methodologischen Prämissen in hochschuldidaktische Methoden und führen praxisorientiert in diese ein, um Lehr-Lernsettings im Sinne der didaktischen Struktur von Vermittlung und Aneignung zu fundieren. Der vorliegende Band greift dabei Überlegungen zum Forschenden Lernen im benannten weiten Sinne auf und bietet methodisch ausgearbeitete Anregungen.

In einem ersten Abschnitt werden dafür theoretische Grundlagen diskutiert. Einführend setzen sich *Peter Cloos und Barbara Lochner* mit der Zielstellung einer methodisch-methodologisch inspirierten Didaktik im Sinne des Forschenden Lernens aus einer habitustheoretischen Perspektive auseinander. Hierbei nehmen sie kritischen Bezug auf die Figur des „Forschenden Habitus“, um davon ausgehend Überlegungen zu einer habitustheoretisch begründeten Didaktik des Forschenden Lernens zu entwickeln.

Ausgehend vom methodologischen Diskurs in der qualitativen Forschung erläutert *Melanie Kuhn* im Anschluss daran die grundlegende Relevanz differenz- und ungleichheitsanalytischer Perspektiven für kindheitspädagogisches Handeln in Forschung und Praxis, die im Rahmen der Lehre mit Methoden des Forschenden Lernens eingeübt werden können. Dabei nimmt die Autorin kritischen Bezug auf Herstellungsprozesse von Differenz im Rahmen von Forschung, wofür sensibilisiert werden müsse.

Im zweiten Abschnitt erfolgt die Einführung in forschungsmethodologische Zugänge, deren Relevanz und Potenzial für die Auseinandersetzung mit kindheitspädagogischer Beruflichkeit erläutert wird. Als zentrale Bezugspunkte kindheitspädagogischer Arrangements widmen sie sich der Auseinandersetzung mit dem biografischen Gewordensein (beruflich-)habituellem Profile von Pädagog*innen, der ungleichheitsreflexiven Wahrnehmung der Perspektiven von Kindern, der kritischen Inblicknahme pädagogischer (Alltags-)Praxis und der Rückbindung der professionellen Praxis zu gesellschaftlichen Rahmungen, etwa in Form von Gesetzen. Die Autorinnen unterbreiten praxisnah konkrete Vorschläge zur didaktischen Aufbereitung der Forschungsbezüge in der kindheitspädagogischen Lehre.

Mit Bezug zu methodologischen Überlegungen der Biografieforschung fokussiert *Ina Kaul* die professionellen pädagogischen Akteur*innen und verbindet Forschungsmethodologie mit einem reflexiven Zugang zu Fragen des eigenen Gewordenseins und der biografischen Aufschichtung innerer Deutungsfolien der Pädagog*innen. Neben der Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses von biografischen Einflüssen und der Vermittlung von Kenntnissen zur systematischen Auseinandersetzung damit geht es in diesem Beitrag darum, den Studierenden die forschungsmethodisch inspirierte Beschäftigung mit den (eigenen) biografischen Voraussetzungen für die professionelle kindheitspädagogische Berufstätigkeit zu ermöglichen.

Wie die Perspektive von Kindern forschend in den Blick genommen werden kann, erläutern *Katja Gramelt und Yvonne Gormanns*. Als Grundlegung werden hierfür Fragen von Partizipation und Teilhabe aufgerufen, die in eine subjektorientierte Forschungsperspektive einfließen. Die Autorinnen diskutieren, wie eine partizipativ-forschende Haltung eingenommen werden kann, auf deren Basis Kinder als aktiv Handelnde einbezogen werden, und die zugleich ermöglicht, sich ihren Perspektiven verstehend anzunähern.

Melanie Kubandt widmet sich in ihrem Beitrag praxeologischen Zugängen zur kindheitspädagogischen (Alltags-)Praxis, wie sie etwa in ethnografischen oder gesprächsanalytischen Verfahren aufgegriffen werden. Sie zieht ethnografisches Datenmaterial aus Kindertageseinrichtungen heran, um zu erläutern, wie in der Lehre qualitativ-rekonstruktiv gearbeitet werden kann, um Studierende für die praktische Herstellung sozialer Wirklichkeit zu sensibilisieren.

Möglichkeiten, sich den gesellschaftlichen Kontextualisierungen kindheitspädagogischer Praxis in der Hochschullehre zuzuwenden, eröffnen *Kirsten Fuchs-Rechlin und Christiane Meiner-Teubner* anhand eines inhaltsanalytischen Zugangs zu Gesetzestexten. Die Autorinnen zeigen, wie gesetzliche Grundlagen die kindheitspädagogische Praxis rahmen und zugleich paradoxe Anforderungen evozieren. Sie schlagen vor, über einen inhaltsanalytischen Zugang normative Annahmen, z. B. bezüglich der Erwartungen an Adressat*innen, aufzuschließen und auf diese Weise der professionellen Reflexion zugänglich zu machen.

Abschließend werden in einem Ausblick von *Helen Knauf* Potenziale und Herausforderungen skizziert, Forschendes Lernen auch in der digitalen Lehre fruchtbar zu machen. Spätestens die Erfahrungen mit dem pandemiebedingten Transfer des hochschulischen Lehrangebots ins Netz haben deutlich gemacht, dass analoge Vorgehensweisen nicht ohne Weiteres in digitale Formate überführt werden können. Es bedarf also methodischer Transferleistungen, welche die Zielstellungen des Forschenden Lernens – aktive Erfahrung, lebhafter Austausch, kritische Reflexion – nicht aus dem Blick verlieren.

Literatur

- Bastian, Pascal/Lochner, Barbara (2018): Zur Bedeutung von Forschungsfeldern der Sozialen Arbeit: Eine Begründung. In: dies. (Hrsg.): *Forschungsfelder der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–17.
- Blum, Martin/Frank, Cornelia/Pholenz, Philipp/Tremp, Peter (2019): Hohenheimer Memorandum zum Forschenden Lernen. [reloaded/focus_URE/Finale_Fassung_Hohenheimer_Memorandum.pdf](#) (Abfrage: 18.07.2020).
- Bock, Karin (2005): Forschung im Studium der Sozialen Arbeit. Forschendes Lernen und lernendes Forschen in der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Schweppe, Cornelia/Thole, Werner (Hrsg.): *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*. Weinheim: Juventa. S. 49–62.
- Cloos, Peter (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. S. 159–170.
- Elsholz, Uwe (2019): Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In: Jenert, Tobias/Reinmann, Gabi/Schmohl, Tobias (Hrsg.): *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 7–21.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–182.
- Gängler, Hans (2010): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Köln: Link. S. 360–384.
- Göbel, Sabrina/Kaul, Ina/Schmidt, Desirée (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. S. 185–197.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Pädagogische Zugänge zum Lernen. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 7–19.
- Gruschka, Andreas (2014): *Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit (2016): Lehrkompetenz und „pädagogische Eignung“ im Verhältnis. Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule. In: Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (Hrsg.): *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS. S. 219–237.
- Herrmann, Cora (2020): Forschung und Studium – eine Reflexion studentischer Forschungsprojekte im BA-Studium der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. S. 223–232.
- Horkheimer, Max (1952/1985): Begriff der Bildung. In: Horkheimer, Max: *Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Herausgegeben von Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt am Main: Fischer, S. 409–419.

- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. 2. Auflage. Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler. S. 9–35.
- Huber, Ludwig (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*. HSW 1/2, S. 22–29. www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/HSW1_2_2014_Huber.pdf (Abfrage: 24.10.2020).
- Jakob, Gisela (2012): *Forschung im Studium Soziale Arbeit*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1191–1204.
- Lochner, Barbara/Hellmann, Maria/Thole, Werner (2020): *Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in den außerfamilialen Angeboten der Pädagogik der Kindheit*. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 513–528.
- Miethe, Ingrid (2007): *Rekonstruktion und Intervention. Zur Geschichte und Funktion eines schwierigen und innovativen Verhältnisses*. In: Miethe, Ingrid/Fischer, Wolfram/Giebeler, Cornelia/Goblirsch, Martina/Riemann, Gerhard (Hrsg.): *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 9–34.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2017): *Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung*. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik*. 2., akt. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 235–244.
- Reinmann, Gabi (2020): *Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks*. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39–59.
- Reinmann, Gabi (2019): *Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik*. In: Böhler, Yvonne-Beatrice/Heuchemer, Sylvia/Szczyrba, Birgit (Hrsg.): *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung IV*. Köln. S. 15–26.
- Sabla, Kim-Patrick (2017): *Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2005): *Die Ausbildung zur Sozialen Arbeit im Spiegel der Forschung. Forschung und die Qualifizierung von Studium und Lehre*. In: Schweppe, Cornelia/Thole, Werner (Hrsg.): *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*. Weinheim: Juventa. S. 201–215.
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020): *Dialogische Wissenstransformation*. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS. S. 171–184.
- Siebert, Horst (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 7. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): *„Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge“*. www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf (Abfrage: 18.09.2019).
- Thole, Werner (2013): *Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, H. 2, S. 206–223.
- Tiberius, Victor (2011): *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/ Zenker, Louise (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Von Wensierski, Hans-Jürgen (2010): *Rekonstruktive Sozialpädagogik*. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 174–182.