

Gerstenberg, Frauke

Learning the disruptive – Qualitative Forschungsmethoden und Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Hochschullehre. Grundlagentext zur forschungsorientierten Lehre

Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2022, 19 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Methodenforum; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Gerstenberg, Frauke: Learning the disruptive – Qualitative Forschungsmethoden und Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Hochschullehre. Grundlagentext zur forschungsorientierten Lehre. Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2022, 19 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Methodenforum; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348934 - DOI: 10.25656/01:34893; 10.18442/pforle-m-4

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348934>

<https://doi.org/10.25656/01:34893>

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-License: <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



Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen **Methodenforum**

Frauke Gerstenberg

Learning the disruptive – Qualitative Forschungsmethoden und Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Hochschullehre

Grundlagentext zur
forschungsorientierten Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit
Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim.



Dr. Frauke Gerstenberg
Hochschule Emden/Leer,
Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
frauke.gerstenberg@hs-emden-leer.de

Dieser Text wurde erstellt für die Plattform für
Forschungs- und Fallorientierte Lehre | Methodenforum
des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen



Die Erstellung der Plattform und der Texte wurde
durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam
des „Methodenforums für forschungsorientierte
Lehre“: Yvonne Bulander, Jennifer Carnin,
Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg,
Sandra Koch und Sylvia Wehren begleitet.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Inhaltsverzeichnis

1	Kindheitspädagogische Hochschuldidaktik: Eine didaktische Abstinenz?	6
2	Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept	7
3	Überlegungen zum Forschenden Lernen als Lernen durch qualitative Forschung	9
3.1	Potenziale der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung	9
3.2	Herausforderungen der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung	10
3.3	Methoden als Kunst oder Technik? Vermittlungsweisen qualitativer Methoden	12
4	Qualitative Methoden und Forschendes Lernen im Kontext digitaler Hochschullehre	14
4.1	Vorschläge für konkrete Nutzungsweisen der Plattform-Materialien des Methodenforums	15
4.2	Vorschläge für weiterführende Nutzungsweisen der Plattform-Materialien des Methodenforums	16
	Literatur	16

1 Kindheitspädagogische Hochschuldidaktik: Eine didaktische Abstinenz?

Der Studiengangstag „Pädagogik der Kindheit“ etabliert 2015 das akademische Berufsprofil der Kindheitspädagog*innen. Damit einhergehend werden auch Ansprüche an die akademische Qualifikation verhandelt (vgl. Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 9). Werner Thole (2013) konstatiert, dass mit diesem Qualifikationsanspruch Formen der Generierung neuer Wissensdomänen, das Verhältnis von empirischer Forschung und Qualifizierung, der Reflexivitätsentwicklung, Dynamisierungsprozesse wissenschaftlicher Disziplinbildung sowie berufliche Praktiken der Orientierung am Gemeinwohl und der autonomen Berufsausübung verbunden werden (vgl. ebd., S. 210). Als Kernqualifikation wird zudem die Ausbildung einer selbstreflexiven, forschenden Haltung erachtet (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 18 ff.).

Um diesen vielfältigen Ansprüchen im kindheitspädagogischen Studium¹ zu entsprechen, bedarf es infolgedessen einer Konzeption von Hochschuldidaktik, die „gleichermaßen die Fachwissenschaft, die (Berufs-) Praxis und die Persönlichkeitsentwicklung adressier[t]“ (Elsholz 2019, S. 7). Beim qualitativen Ausbau frühkindlicher Bildung wurde sich bislang jedoch weitgehend auf die Professionalisierung der Praxis und bspw. kaum auf den Qualitätsaufbau der akademischen Lehre konzentriert. Neben der Vermittlung von theoretischem und empirischem Wissen muss jedoch gerade die Lehre in kindheitspädagogischen Studiengängen vieles leisten: Sie soll einerseits aufzeigen, wie an biografische Erfahrungen und Professionalisierungsvorstellungen angeknüpft werden kann, wie diese zu irritieren sind, sodass sich reflexive Räume der studentischen Wissensarbeit öffnen und andererseits mit berufspraktischen Anforderungen abgeglichen werden können. Zudem soll Lehre das handlungspraktische Methodenset erweitern, auf das bei der zukünftigen Ausgestaltung beruflicher Praxis zurückgegriffen werden kann. Da Lernenden darüber hinaus ermöglicht werden soll, selbst wissenschaftlich tätig zu sein und an akademischer Wissensproduktion teilzuhaben, wird auch Forschungsmethoden in kindheitspädagogischen Studiengängen aktuell ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Derzeit liegen jedoch kaum konkrete hochschuldidaktische Vorschläge vor, wie diese Methoden so vermittelt werden können, dass sie zu einer reflexiven Forschungskultur in kindheitspädagogischen Studien- oder Ausbildungsgängen beitragen (Cloos 2017), und somit den skizzierten Ansprüchen in der Breite entsprechen können. Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive sei zunächst die Frage gestellt, wie Lehr-Lernformate die kindheitspädagogische Qualifizierung im oben genannten Sinne produktiv anregen können. Vor diesem Hintergrund erstaunt umso mehr, dass eine kindheitspädagogische Hochschuldidaktik bislang nicht ausgearbeitet ist (Tiberius 2011) und hochschuldidaktische Konzepte, wenn überhaupt, eher auf allgemeine didaktische Überlegungen in Orientierung an schulischen Settings Bezug nehmen (hierzu kritisch Göhlich/Wulf/Zirfas 2014; Gruschka 2014)². Selbst für die Soziale Arbeit stellt Hans Gängler (2010) fest, dass Hochschuldidaktik noch ein vernachlässigtes Thema ist (vgl. ebd., S. 370). Es wird gar von „einer didaktischen Abstinenz“ (ebd.) gesprochen. Auseinandersetzungen in der Didaktik ereignen sich auch hier bislang weitgehend, ohne dass nach einer Systematik gefragt würde, die Herausforderungen, Lerninhalte, Vermittlungsweisen und Zielstellungen in ein relationales Verhältnis setzen (vgl. ebd.).

Um eine kindheitspädagogische Didaktik nun auf eine breitere Basis zu heben, d. h. relational zu denken, erscheint es zunächst vielversprechend, in diesem Beitrag „nach dem logischen Anfang einer systema-

1 Dies gilt selbstverständlich nicht nur für die kindheitspädagogischen Studiengänge, sondern auch für solche, die auf die pädagogische Arbeit im kindheitspädagogischen Praxisfeld vorbereiten, bspw. Studiengänge der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft.

2 Insofern haben sich in der kindheitspädagogischen Hochschuldidaktik auch bislang kaum Foren entwickelt, die Methodenentwicklung und Forschendes Lernen in Beziehung setzen (in methodologischer Akzentuierung Gerstenberg 2021), konkrete Angebote für entsprechende Lehrformate machen und diese für Dozierende digital zur Verfügung stellen (hierzu Cloos/Nentwig-Gesemann 2020).

tischen Didaktik, nach der Zelle des Didaktischen“ (Klingberg, o.J., o.S.) zu fragen³. Weiterführend kann sich so erst sinnvoll damit auseinandergesetzt werden, wie hochschulische Lehre zwischen kindheitspädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis vermitteln und bspw. zielgruppengerecht in digitale Lehr-Lernformate eingebettet werden kann.

2 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept

Nach Gabi Reinmann (2017) bilden die vier Dimensionen Lehren und Lernen, Inhalte und Methoden die ‚Zelle‘ – d. h. den Gegenstand – der Hochschuldidaktik (vgl. ebd., S. 3). Hochschuldidaktische Spezifika ergeben sich nach Reinmann hierbei aus der Tatsache, dass akademisches Lehren und Lernen Wissenschaft zum Inhalt hat und ihre grundlegende Aufgabe darin besteht, durch Wissenschaft zu bilden (vgl. ebd.). In diesem Sinne ist Hochschuldidaktik nicht nur als eine Form der Allgemeinen Didaktik zu verstehen, sondern auch Wissenschaftsdidaktik, deren didaktische Struktur- und Beziehungsgefüge erweitert werden müssen (vgl. ebd.). Die Verbindung zwischen akademischem Lehren und Lernen wird insofern nicht über beliebige Inhalte hergestellt, sondern funktioniert über fachwissenschaftliche Bezüge; sowohl über den Bezug auf allgemeine theoretische Grundlagen als auch auf das Spezifische disziplinärer Themen (vgl. ebd.). Ferner, so Gabi Reinmann, wird das Lehren und Lernen durch das Forschen ergänzt: Hochschullehrende haben folglich verschiedene Formen der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu veranlassen und entsprechende Lehr-Lernformate zu unterstützen (vgl. ebd.).

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept eignet sich nun, so soll im Folgenden argumentiert werden, um danach zu fragen, wie Lehr-Lernsettings auf der Ebene der Hochschulausbildung in diesem Verständnis organisiert (u. a. Sabla 2017; Herrmann 2020; Blum et al. 2019; Jakob 2012) und z. B. über qualitative Methoden auf kindheitspädagogische Bezugsfelder übersetzt werden könnten.

Bislang wurde Formaten des Forschenden Lernens in den kindheitspädagogischen Studiengängen in Bezug auf die Transformation von wissenschaftlichem in praxisrelevantes Wissen eine große Bedeutung zugeschrieben (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Nentwig-Gesemann 2007, 2017; Robert Bosch Stiftung 2008). Dieses Verständnis schöpft die Potentiale des Forschenden Lernens jedoch nicht hinreichend aus, insbesondere nicht, wenn es um das Anliegen einer Befremdung der Studierenden gegenüber der Praxis zur Kultivierung eines kritisch reflexiven Denkraumes geht. Iris Nentwig-Gesemann (2021) hebt in dieser Beziehung hervor, dass die wohl größte didaktische Herausforderung eigentlich darin bestünde, den Studierenden, über erfahrungsbasierte Zugänge zur Praxis der frühpädagogischen Arbeit hinaus, auch Möglichkeiten der Praxis des Forschens in ihrem (zukünftigen) Berufsfeld eröffnen zu können (vgl. ebd., S. 4). Dieser Zugang würde auch gegen die Normative der Praxis und einer Forschung immunisieren, die ausschließlich optimieren will (Friebertshäuser 2008), da Studierende lernen, sich nicht nur an Prozessen der Optimierung zu orientieren, sondern in besagten Reflexionsräumen eine „inhaltliche Erkenntnis selbst [zu] vollziehen“ (Horkheimer 1952/1985, S. 410 zit. n. Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 10).

Forschendes Lernen meint in diesem Sinne nicht den Prozess eines eindimensionalen Wissenserwerbs, sondern lässt sich als ein komplexes didaktisches Prinzip der Verzahnung von Lehre und Forschung verstehen, bei dem es – in Entsprechung zur qualitativen Forschungshaltung – ebenso um die selbstmotivierte Wissenserzeugung, den Austausch über Formen der Wissensproduktion und die Möglichkeiten der Reaktion auf Ergebnisoffenheit geht (vgl. Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 11). So kann die selbstmotivierte Wissenserzeugung als reflexive Praxis für die Studierenden sowohl im Studium als auch in der zukünftigen Berufspraxis Bedeutung haben: Sie kann sie daran gewöhnen, nicht alles in definitorischer Gewissheit zu bearbeiten oder sie als selbsttätig Wissenschaffende darauf vorbereiten, dass Wissenswertes nicht immer lehrbar ist (vgl. ebd., S. 10).

3 Nach der ‚Zelle‘ zu fragen heißt, nach der abstrakten Ausgangsgröße des Didaktischen zu fragen (vgl. ebd.).

Barbara Lochner, Ina Kaul und Katja Gramelt (2021) halten demzufolge Überlegungen von Horst Siebert (2012, S. 19 f.) und Gabi Reinmann (2019, S. 19) für anschlussfähig, die nicht nur auf eine Didaktik der Vermittlung, sondern auch auf eine der Aneignung rekurrieren. Eine Didaktik der Aneignung schreibt den Lehrenden weder eine passive Rolle zu, noch den Status der ausschließlich Wissensvermittelnden (vgl. Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 10).

Im Sinne von Reinmann (2020) wird sich daher auch auf einen Begriff des Forschenden Lernens konzentriert, der in einem engeren Sinne von einem „Lernen durch Forschung“ (ebd., S. 42) ausgeht. Dabei ist die Einübung in Perspektivwechsel mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden von besonderem Interesse, da mit diesem bspw. auf milieu-, geschlechts- oder herkunftsspezifische Differenzen⁴ aufmerksam gemacht werden kann (vgl. ebd., S. 41 f.). Auch würde es darum gehen, dass Lernende über den Verlauf von Forschungsprozessen, der eigenen Eingebundenheit in organisationale und gesellschaftliche Ordnungen Gewahr werden, ihre Standortgebundenheit kritisch hinterfragen⁵ und in diesem Rahmen selbst reflexives Wissen produzieren (vgl. Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 11).

Festzuhalten bleibt: Von hochschuldidaktischer Relevanz ist für ein solches Verständnis Forschenden Lernens⁶ weniger, ob Studierende alle Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen (Huber 2009) oder den methodologischen Bogen einer sozialwissenschaftlichen Methode in ihrem Verständnis überspannen können (vgl. Breuer/Schreier 2007). Eher ginge es darum Studierende und Auszubildende darin zu schulen, methodisch fundiert(er), soziale und damit auch pädagogische Wirklichkeit betrachten zu können, indem sie bspw. konkrete Fälle, Situationen, Biografien oder Organisationen untersuchen und sie darüber zur Interpretation sozialer Strukturen befähigt werden.

Letztlich bestünde die Aufgabe einer solchen Didaktik ebenso darin, Studierende grundlegend dafür zu sensibilisieren, *dass* und *inwiefern* qualitative Methoden ihnen *kein* ‚statisches‘, d. h. unveränderliches Wissen vermitteln (Breuer/Schreier 2007). Von Belang wäre insofern auch, forschungsorientierte Lehr-Lernsettings gemeinsam zu gestalten, die sie mit einer prozessförmigen Erkenntnisgewinnung vertraut machen, die ihnen Chancen eröffnen, den eigenen Fragestellungen wissenschaftlich nachzugehen (vgl. Huber 2014, S. 25)⁷ und damit auch Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstführung unterstützen (vgl. Reinmann 2017, S. 3).

Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund zunächst Überlegungen zum Forschenden Lernen als ‚Lernen durch Forschung‘ angestellt, indem Potenziale und Herausforderungen der Aneignung und Vermittlung einer qualitativen Forschungshaltung abgewogen werden (**Kap. 3**). Der Beitrag schließt mit der Reflexion, wie das Verständnis qualitativer Methoden und Forschenden Lernens, das diesen konzeptionellen Ideen zugrunde liegt, in den Kontext digitaler Hochschullehre im Bereich der Kindheitspädagogik zu überführen wäre. Darüber hinaus werden Impulse gegeben, wie Lehrende die konkreten Lehr-Lernmaterialien dieser digitalen Plattform im Kontext kindheitspädagogischer Qualifizierungsanliegen nutzen könnten (**Kap. 4**). Auseinandergesetzt wird sich somit auch mit der Frage, wie einerseits „Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstführung [im Kontext digitaler Hochschullehre] unter das Dach der Wissenschaft“ (Reinmann 2017, S. 3) gehoben sind und wie dieser Zugang andererseits dazu genutzt werden kann, um bspw. einem einseitig verengten Deutungskorridor von Praxis- oder Wissenschaftswissen entgegenzuarbeiten.

4 Zur Kategorie „Differenz“ als grundlegendem Bezugspunkt Forschenden Lernens aktuell Kuhn (2021).

5 Damit ist gemeint, dass sich mit Mitteln der methodischen Kontrolle – bspw. des systematischen Vergleichs – ein Beobachtungsstandpunkt erarbeitet wird.

6 Insofern ist Forschendes Lernen von problemorientiertem und projektförmigem Lernen zu unterscheiden, da es immer auch um eine übergeordnete Auseinandersetzung mit einer theoretischen und wissenschaftlichen Arbeitspraxis geht, sich in dieser jedoch nicht erschöpft (vgl. Reinmann 2020, S. 41 f.).

7 Über Forschung wird im Idealfall somit zu rezeptivem Lernen in Vorlesungen, Methodenkursen und interaktiven Seminaren angeleitet und sich für ein produktives Lernen durch Forschung in Projekten mit forschendem Lernen eingesetzt (vgl. Reinmann 2017, S. 3).

3 Überlegungen zum Forschenden Lernen als Lernen durch qualitative Forschung

3.1 Potenziale der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung

„Jedes unserer Worte ist eine soziale Konstruktion, die bereits sozial konstruierte Konstruktionsinstrumente benutzt. Die einfache Tatsache des Sprechens ist ein sozialer Konstruktionsakt, der präkonstruierte Worte verwendet. Das ist der Grund, warum die Sozialwissenschaften so schwierig sind. Wir haben es also mit einem besonderen Fall zu tun, bei dem wir besonders aufpassen müssen. Wir müssen wissen, daß die Instrumente, die wir zum Denken verwenden, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit sozial konstruiert sind [...]“ (Bourdieu 1997, S. 221)

Mit dieser vorangestellten Überlegung eng verknüpft ist die Erkenntnis, dass wissenschaftliche Praxis nicht nur eine wirklichkeitsuntersuchende und beforschende Tätigkeit ist, sondern diese auch eine Wirklichkeit herstellende Praxis umfasst, die stets entlang unterschiedlicher Achsen der Differenz etabliert wird und folglich von diesen Differenzachsen durchzogen ist (Gabriel et al. 2021).

Julia Riegler (2019) betont in diesem Zusammenhang, dass die Erkenntniswerkzeuge, die bei diesen Herstellungsprozessen zum Einsatz kommen, meist unterbelichtet bleiben (vgl. ebd., S. 103). Die Konsequenz einer hieran anschließenden Didaktik Forschenden Lernens müsste folglich darin bestehen, sich im Sinne von Bourdieu, den Theorien, Kategorien, Begriffen, mit denen bspw. Wissenschaftler*innen arbeiten, konsequent zuzuwenden und sie einer erkenntniskritischen Analyse zu unterziehen (vgl. Engler 2004, S. 223; Kraus 2002, S. 329).

Relevant ist vorerst zu markieren, was diesen analytischen Blick kennzeichnet. Er impliziert zwei wichtige Aspekte: Zum einen geht mit ihm der „Bruch mit den Kategorien und Sichtweisen des Alltags [...]“ (Kraus 2002, S. 329) – dem Common Sense – einher. Dazu gehört ein damit verbundenes Denken in Dualismen, Substanzen oder Wesenheiten zurückzuweisen, das grundsätzlich unterstellt, dass es soziale Dinge ‚gibt‘ (vgl. Engler 2004, S. 223).

Dieser wissenschaftskritische Denkstil – und das ist nun der zweite Aspekt – ist eng verquickt mit einer „wissensschaffenden Herangehensweise, die die interessierenden Phänomene konsequent im Kontext ihrer relevanten sozialen und historischen Kontexte in den Blick nimmt, auf die diese Phänomene sinnhaft bezogen sind und aus denen heraus sich deren innere Logik erst erschließt“ (Riegler 2019, S. 104). Marianne E. Jaeger und Ralph L. Rosnow (1988) formulieren diesbezüglich treffend, dass menschliche Aktivität sich nicht in einem Vakuum entwickle, sondern in einem historischen und kulturellen Kontext, der selbst Veränderungen unterliegt (vgl. ebd., S. 66).

Im Rahmen der Aneignung qualitativer Methodologien und Methoden kann eine derartige Forschungshaltung, die Wissenschafts- und Gesellschaftskritik mit einem kontextualisierten und prozesshaften Verständnis von sozialen Phänomenen verknüpft, bedeutsame Anregungen liefern. Denn eine qualitative Forschungshaltung kann das Interesse für die Prozesshaftigkeit, Sinnstrukturiertheit und kulturelle Konstituiertheit menschlichen Handelns und Erlebens wecken und Einsicht darin nehmen, *wie* soziale Wirklichkeit praktisch und interaktiv hergestellt wird (vgl. Riegler 2019, S. 105). So besteht ein methodisches Prinzip qualitativen Vorgehens darin, Kontexte von Äußerungen und Handlungen mit in die Interpretation von Phänomenen einzubeziehen. Studierende können darüber in Kontextsensibilität weitergebildet werden, indem sie lernen, den Sinn und die Bedeutung der beobachteten Sachverhalte in ihrem jeweils situativen, gesellschaftlichen oder sozialen Kontext zu sehen (vgl. Steinke 1999, S. 28 ff.).

Bei einer solchen Form der Wissensproduktion handelt es sich dann nicht mehr um Forschungsgegenstände, die als kontextfreie, statische, rein abstrakte Entitäten untersucht werden, sondern um prozesshaft organisierte Erfahrungs- und Praxisformen, die als sinnhaft strukturiert begriffen werden können und in-

folgedessen ausschließlich in Bezug auf ihre spezifischen Entstehungs- und Erscheinungskontexte zu verstehen sind (vgl. Riegler 2019, S. 105).

In Referenz auf verschiedene qualitative Forschungstraditionen kann auf diese Weise über die Praxen des Forschenden Lernens auf unterschiedlichen Ebenen etwas über verschiedene Untersuchungsgegenstände gelernt werden: Während die Biografieforschung etwa ermöglicht zu reflektieren, wie Habitus und Identität herausgebildet werden (Kaul 2021; Cloos/Lochner 2021), geht es in der Verbindung aus Ethnografie und Forschendem Lernen darum, wie man sich in Forschungsprozessen bspw. an den Lebenswelten untersuchter Gruppen orientieren kann oder darum, vermehrt der Frage nachzugehen, wie soziale Wirklichkeit hergestellt wird (vgl. Ott/Schweda/Langer 2014, S. 7; Frieberthäuser 2008). Deziert partizipativ ausgerichtete Studien (Sitter 2019; Eßer/Sitter 2018; Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017) richten ihr Augenmerk darauf, die Forschungseinstellung, die man gegenüber Kindern hat, kritisch zu reflektieren. Eine Teamgesprächsforschung rückt wiederum in den Fokus zu verstehen, wie Arbeitsprozesse funktionieren (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Da sich qualitative Forschung über ihren Zugang des methodisch kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 28 ff.) zudem am Alltagsgeschehen und -wissen der untersuchten Akteur*innen ausrichtet, werden Lernende über ihren Einsatz in konkreten Forschungskontexten darin geschult, wie die Lebenswirklichkeit der Beforschten aus deren Perspektive verstehend nachvollzogen werden kann, ohne sie eigenen normativen Deutungen zu unterwerfen.

Eine Auseinandersetzung mit professions- und forschungsethischen Fragestellungen ergibt sich in diesem Lernzusammenhang fast zwangsläufig und dient nicht nur einer angemessenen Beziehungsgestaltung zwischen angehenden Forscher*innen und Personen, die in ihre sozialwissenschaftlichen Untersuchungen einbezogen werden (vgl. Hopf 2010, S. 590), sondern letztlich auch der Anregung humanistischer Grundsätze, die bspw. im Kontext interdisziplinärer, wissenschaftlicher Arbeitszusammenhänge (Bätge et al. 2021) reflektiert und für ein wertebasiertes Zusammenleben in unserer Gesellschaft fruchtbar gemacht werden könnten.

Auch das Prinzip der Offenheit (vgl. Steinke 1999, S. 35), welches im Vorgehen mit qualitativen Forschungsmethoden wie bspw. Gruppendiskussionen mit Kindern (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2014) darauf abzielt, ihnen als Proband*innen im Forschungsprozess möglichst viel Diskursraum für ihre Ausdrucksweisen und Orientierungen zu lassen, kann zur Ausbildung kasuistischer Fähigkeiten, d. h. zum professionellen Fallverstehen anregen und auf die „Fallförmigkeit kindheitspädagogischer Arrangements“ (Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 10) vorbereiten, indem auf die Weise gelernt wird, fachlich adäquate, praxis-sensible Handlungsalternativen abwägen zu können (vgl. Miethe 2007, S. 27).

3.2 Herausforderungen der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung

Von ihrer Programmatik her ist qualitative Methodik durch ein Offenheits- und Flexibilitätspostulat gekennzeichnet. Franz Breuer und Margrit Schreier (2010) heben hervor, dass Adaptivität, Wahlentscheidungen und Wandelbarkeit von vornherein zu den normalen Anforderungen des Forschungsgeschäfts gehören (vgl. ebd., S. 409). Sie ergänzen, dass sich aus dieser Kennzeichnung heraus zwar ein hohes Maß an Freiheit, aber auch Verantwortung für Forschende ergibt: Unterschiedliche Herangehensweisen und verschiedene Lesarten von Daten können sinnvoll und interessant sein. Die Person der Forschenden „zählt“ (vgl. ebd.).

Die Aneignung einer Haltung, die dem in der qualitativen Forschung dabei so grundlegenden Prinzip der Offenheit gerecht wird, braucht infolgedessen erfahrungsgemäß viel Zeit (vgl. Riegler 2019, S. 105). Will man hierzu eine Vermutung äußern, so könnten die Aneignungsschwierigkeiten dieser Haltung damit zu tun haben, dass die für sie charakteristischen habituellen Dispositionen – Offenheit, multiple perspektivische Deutbarkeit, flexible Regelanwendung und eine daraus resultierende kritische Reflexivität – den alltäglichen Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten konsequent zuwiderlaufen (vgl. ebd., S. 118). Diese sind für Methodenlernende, gerade Anfänger*innen, zu Beginn nicht leicht nachzuempfinden und einzulösen. Häufig

wünschen sich Noviz*innen im Handlungsfeld Forschungsmethodik daher klare und eindeutige Verhaltensvorgaben. Sie erbitten verbindliche Aussagen über richtige oder falsche Vorgehensschritte, Interpretationen oder Schlussfolgerungen von Lehrenden; vor allem, wenn sie bereits zuvor mit quantitativer Methodik in Berührung gekommen sind (vgl. Breuer/Schreier 2010, S. 409). Um also eine theoretische und praktische Aneignung qualitativer Methodenkompetenz zu ermöglichen, muss die gewohnte alltägliche Denkhaltung zunächst systematisch aus dem Vorbewussten ins Bewusstsein gehoben und schließlich zumindest vorübergehend verlernt werden (vgl. Haug 2003, S. 282).

Da die Möglichkeiten des Rückzugs auf feste Standards im Rahmen qualitativer Forschungsmethodik jedoch begrenzt sind (vgl. Breuer/Schreier 2010, S. 409; Bohnsack 2005), scheint auch ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz aufseiten der Lernenden unabdingbar. Daraus folgt, dass auch die Lehre qualitativer Forschung sich nicht in der Vermittlung von Methoden als Techniken erschöpfen kann, sondern auf die Möglichkeiten der Aneignung einer qualitativen Einstellung, einer ‚qualitativen Weltsicht‘ – auch im Sinne eines Forschungsstils – abzielen hat (z. B. als Überblick Glesne/Webb 1993 oder in Bezug auf das Anwendungsfach der Psychologie Rogers 2003).

Ein qualitativer Denkstil kann folglich schwer intentional gesteuert oder über klar voneinander abgrenzbare, bewusst gesetzte, rezeptartige Lernschritte erreicht werden⁸. Vielmehr sind Verunsicherung, Abwehr und Widerstand als Wesenhaftigkeiten dieses Stils zu begrüßen, die auftreten können, wenn der unhinterfragte Boden des Vertrauten und Selbstverständlichen im Rahmen der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung verlassen wird (vgl. Riegler 2019, S. 119). Joan M. Eakin und Eric Mykhalovskiy (2005, Abs. 30) sprechen infolgedessen von der „disruptive dimension of QR“ (ebd.), also den (ver-)störenden, Unruhe stiftenden Effekten der qualitativen Methodenvermittlung. Daher ließe sich pointieren: Bei didaktischen Überlegungen zum Forschenden Lernen ist in gewisser Weise immer auch zu berücksichtigen, dass qualitative Methodenlehre ‚teaching against the grain‘ bedeutet (vgl. ebd.). D. h., als ‚Lehre gegen den Strich‘ hat sie das Moment des ‚Verlernen[s] von schon Gewusstem, die Entwöhnung von Gewohntem‘ (Haug 2003, S. 282) einzubeziehen und für „die Aneignung von Welt in gestaltender Absicht“ (ebd., S. 288) zu sensibilisieren⁹.

Hier wäre durch Hochschullehrende eine Form der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu unterstützen, die dieses Verlernen dabei nicht in einem linear präsentierten Lernprozess als Konstituens gegenüber den Studierenden voraussetzt, damit ihnen die Aneignung von Neuem erst ermöglicht wird (vgl. Riegler 2019, S. 119). Eher sollen Studierende qualitatives Methodenlernen als dynamisches Geschehen begreifen, in dem das Verlernen des vermeintlich Selbstverständlichen, das Aneignen von Unbekanntem und sich Eingewöhnen in Unvertrautes ineinandergreifen (vgl. ebd.). Damit Verlernen überhaupt möglich ist, braucht es daher immer auch das praktische Tun der Lernenden und die dabei gewonnenen Einsichten. Durch die Auseinandersetzung mit Texten, eigene Interessensuche, Fragenentwicklung oder das Experimentieren mit methodischen Herangehensweisen können verfestigte Denkgewohnheiten flexibilisiert werden (vgl. ebd.).

Um der Flexibilisierung beizukommen, muss Hochschuldidaktik sich insbesondere der Frage stellen, wie sie Brüche, Unordnung und Krisen als konstitutiven Bestandteil dieses Lernens im didaktischen Konzept des Forschenden Lernens integrieren kann. Denn insbesondere Krisen können, wenn man sie nicht als Ausdruck individueller Defizite versteht, aufzeigen, dass sich im Eis des Selbstverständlichen (vgl. Haug 2003, S. 38) etwas bewegt. Didaktik hätte dann darauf abzustellen, die Gewohnheit der Eindeutigkeit (vgl. ebd.) aufzugeben, indem solche ‚Lernkrisen‘ bspw. in eine geteilte Kultur des Umgangs mit der Widersprüchlich-

8 Burkhard Schäffer (2006) vermutet, dass damit bereits ein erhöhtes Risiko des Scheiterns für beide Parteien (Lehrende und Lernende) einhergeht.

9 Sicherlich stellt das Verlernen von schon Gewusstem, die Entwöhnung von Gewohntem (vgl. Haug 2003, S. 282) ein zentrales Moment jeglichen expansiven Lernens dar – von Lernhandlungen also, die nicht – wie defensive Lernhandlungen – lediglich auf Nachvollzug, Sich-Einrichten, Gehorsam, oder Lernen als sogenannte Schulaufgabe gerichtet sind (vgl. ebd., S. 288). Qualitative Methoden bieten hierfür jedoch methodologische Kategorien und mögliche Analysewerkzeuge als Lösung an.

keit und in ein Verständnis prinzipieller Unabgeschlossenheit von Lernen eingebettet wird und sich damit auseinanderzusetzen, wie dieser Umgang in einer Praxis von Hochschule etabliert werden kann, die von Bewertung geprägt ist (vgl. Riegler 2019, S. 119).

Um das Prinzip der Offenheit im Prozess des Forschenden Lernens einzuhalten, ist hierbei durchaus ebenso von Bedeutung, zu vermitteln, dass nicht willkürliche Deutungen das Ziel dieser Flexibilisierung sind, sondern die eigenen Forschungsentscheidungen transparent am Material oder Gegenstand plausibilisiert werden sollten.

Didaktische Lehr-Lernformate wären daher zugleich derart zu konzipieren, dass sie den Studierenden Unterstützung bei der Auswahl der Kriterien in ihrem individuellen Forschungsprozess bieten und eine übergeordnete Reflexion darüber anregen können, auf welcher Ebene des Forschungsprozesses dem Prinzip der Offenheit überhaupt nachgekommen werden soll.

3.3 Methoden als Kunst oder Technik?

Vermittlungsweisen qualitativer Methoden

Seit den 1990er Jahren wird im Bereich qualitativer Forschungsmethoden insbesondere die Debatte geführt, dass die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten letztlich auf die Performanz eines *gemeinsamen* Tuns angewiesen sei (vgl. Pfaff/Tervooren 2020, S. 158). Nicole Pfaff und Anja Tervooren (2020) bilanzieren gar, dass die Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden bis heute als das Refugium gilt, in dem direkte Interaktion und Kommunikation unabdingbar sind (vgl. ebd.).

Nach Tilman Allert und Kolleg*innen (2014) werde die Vermittlung vor allem an Personen geknüpft, die dieses Methodenwissen weitergeben, der Lehr-Lern-Prozess sei dabei auf den konkreten Umgang mit empirischen Daten in einer bestimmten Räumlichkeit und begrenzten Zeitlichkeit angewiesen (vgl. ebd.).

Als zentraler Rahmen zur Einübung qualitativer (und rekonstruktiver) Forschungsmethoden wurde hierbei vielfach das didaktische Setting der Forschungswerkstatt ausgemacht (Reim/Riemann 1997; Riemann 2005). Sie bildet nicht nur einen grundlegenden kommunikativen Zusammenhang für qualitativ Forschende (vgl. Pfaff/Tervooren 2020, S. 158). Es wird auch davon ausgegangen, dass ein solches didaktisches Format die (Heraus-)Bildung eines forschenden Habitus¹⁰ unterstützen könne, welcher insbesondere von der lang anhaltenden Zusammenarbeit im Expert*innenkreis abhängig sei (z. B. Allert et al. 2014; Hoffmann/Prokladek 2010; Kiemann 2011; Maier 2018; Reichertz 2013).

Franz Breuer und Margrit Schreier (2007) beschreiben im Rahmen der Debatte zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik bereits 2007 zwei Konzepte von Vermittlungsweisen qualitativer Methodik, die sich voneinander unterscheiden (vgl. ebd.). In der einen Konzeption wird die gewählte Methodik paradigmengestaltend, d. h. entlang der Methodologie einer sozialwissenschaftlichen Methode vermittelt. Diese Konzeption enthält häufig eine identifikatorische Komponente (vgl. Breuer/Schreier 2010, S. 410). D. h., Angehörige der ‚zweiten Generation‘ einer Methodenschule erhalten ihre Einsozialisation bspw. in Forschungswerkstätten von der Hand der Schulengründer*innen einer Methode (z. B. der Objektiven Hermeneutik oder der Grounded-Theory) und legitimieren sich von dort aus als zertifizierte Repräsentanten einer damit einhergehenden Forschungskultur (vgl. ebd., S. 409 f.).

Dabei wird die jeweilige Methode als eigene Kunst verstanden, d. h. die Idee vertreten, dass Forschung nicht über Lehrbücher, sondern vor allem in einem Meister*innen-Schüler*innen-Verhältnis durch Vorbil-

10 Der Habitus steht „als Spontaneität ohne Willen und Bewußtsein [...] zur mechanischen Notwendigkeit nicht weniger im Gegensatz als zur Freiheit der Reflexion [...]“ (Bourdieu 1987, S. 105 zit. n. Cloos/Lochner 2021, S. 36). Er kann in seinem prägenden Einfluss insofern weder negiert noch direktiv gesteuert werden (vgl. Cloos/Lochner 2021, S. 36). Über den Habitus gewinnt das Individuum jedoch ein Gespür für die Stellung, den Platz, an dem es steht (Bourdieu 1982, S. 110 zit. n. Cloos/Lochner 2021, S. 26).

der vermittelt werden könne, die in die Komplexität der Forschungszusammenhänge einführen (vgl. ebd.). Demgegenüber fokussiert die zweite Konzeption eine eher situativ-pragmatische und opportunistische Vermittlungsweise, bei der die qualitative Methodik in Form eines Instrumentenkoffers – d. h. passend für den jeweiligen Forschungszweck – ‚angeboten‘ wird (vgl. ebd., S. 410). Letztere Haltung interpretiert qualitative Forschungsmethoden tendenziell als Technik, Instrument oder Verfahrensweise zur Beantwortung spezifischer wissenschaftlicher Fragestellungen bzw. als „explorative Heuristik“ (Breuer/Schreier 2007, Abs. 6).

Auch Hubert Knoblauch (2007) verweist in seiner Auseinandersetzung mit der Frage nach der Lehr-Lernbarkeit qualitativer Methoden auf die Dichotomie zwischen „Methoden als Kunst“ und „Methoden als Technik“ (ebd., Abs. 12 ff.). Einerseits kann die Haltung der qualitativen Forschung, welche Methoden eher als Kunst denn als Technik versteht, nicht einfach per Fernstudium oder Summer School erworben werden, sondern wäre gleichsam wie ein Handwerk langfristig zu erlernen und praktisch einzuüben (vgl. ebd., Abs. 13).

Aus ersterer Position heraus, werde das Methodenwissen als etwas verstanden, das nicht abstrakt, sondern ausschließlich im Rahmen von substanzieller Forschung, d. h. am Gegenstand erworben werden kann (vgl. ebd., Abs. 14). Hubert Knoblauch betont, dass diese Position nur durchgehalten werden könne, wenn sie mit einem hohen symbolischen Kapital versehen wäre (vgl. ebd.), da diese Form des Methodenerwerbs sehr aufwändig sei. Insofern wäre auch nicht verwunderlich, dass sich aus dieser Langwierigkeit Tradierungslinien im Sinne gewisser Methodenschulen herausbildeten (vgl. ebd.).

Auf der Gegenseite sei nach Knoblauch die zweite Position als eine auszumachen, die zur Standardisierung tendiere und qualitative Methoden auf eine mittelbare Weise als lehr- und lernbar begreift (vgl. ebd.). Im Rahmen dieses Zugangs würden Abbildungen in Büchern der Illustration der Brauchbarkeit von Methoden dienen, Skizzen und didaktische Aufbereitungen eine individuelle Aneignung ermöglichen und Anleitungsbeispiele Vergleichbarkeit sicherstellen (vgl. ebd.). In diesem Verständnis gelten Methoden zunehmend als erlernbare Techniken – die bspw. in Form von hochspezialisierten Methodenkursen – angeboten werden (vgl. ebd.).

Es ist anzunehmen, dass diese beiden Positionen leicht miteinander konfliktieren: Nicht umsonst bemerken Nicole Pfaff und Anja Tervooren (2020), dass aus solchen Standardisierungstendenzen heraus nach wie vor die Frage diskutiert wird, „ob in einer Technisierung qualitativen Forschens und Lehrens gerade die Entstehung [und Transformierbarkeit] neuen Wissens vernachlässigt werde, die [doch so] zentral für das qualitative Forschungsparadigma steht“ (ebd., S. 159).

Wenn nun Studierende nicht in der skizzierten Meister*innen-Schüler*innen-Perspektive begriffen werden, sondern als selbsttätig Wissenschaffende, dann kommt auch didaktischen Lehr-Lernformaten wie Forschungswerkstätten eine andere Bedeutung zu. Hiernach ließe sich die Frage stellen, wie die Haltung in den Körper gelangt (Carnin 2021) und im gemeinsamen forschend-praktischen Tun ebenjene qualitative Weltsicht anzueignen wäre.

Eine weitere Aufgabe könnte sein, an der Technik der Methode anzusetzen und zu überlegen, wie die Dimensionen von Körper, kollektiver Forschungspraxis und selbsttätiger Wissensaneignung aufzufangen wären, wenn Forschendes Lernen in digitale Techniken der Vermittlung übersetzt werden. Die „digitale Plattform für Forschungs- und Fallorientierte Lehre“, in die der Beitrag eingebettet ist, könnte ein Reflexionsraum sein, der diese Spannungsverhältnisse zum Thema macht.

4 Qualitative Methoden und Forschendes Lernen im Kontext digitaler Hochschullehre

Die Frage der Technisierung beschäftigt folglich nicht nur forschungsmethodisches Lehren und Lernen an Universitäten und Hochschulen, welches sich in Forschungswerkstätten, Vorlesungen, Forschungsseminaren, in Kolloquien, in der selbstständigen Aneignung über Lektüren oder in unterschiedlichen Sozialräumen – also in den bislang klassisch präsenzorientierten oder literaturbasierten kommunikativen Lehr-Lernzusammenhängen – vollzieht. Auch betrifft diese Frage die Praktiken qualitativen Forschens, die nun seit längerem in digitalen Formaten vorangetrieben werden (vgl. Pfaff/Tervooren 2020, S. 158), wie bspw. im Rahmen des Projektes „PForLe – Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung“ und der in diesem Zusammenhang seit 2020 entwickelten „Plattform für Forschungs- und Fallorientierte Lehre“. Bereits 2007 artikulieren Franz Breuer und Margrit Schreier (2007) wesentliche Herausforderungen von elektronischen bzw. netzbasierten Formen des Lehrens und Lernens qualitativer Methodik, wie sie der Plattform zugrunde liegen (vgl. ebd., Abs. 39). Schon damals fragten sie, ob die Gefahr bestünde, dass qualitatives Methodenwissen in solchen Formaten nur noch kontextfrei und häppchenweise abgerufen werde oder ob dieser Eindruck trüge und die (potenzielle) Unabhängigkeit von Zeitpunkt und Räumlichkeit, im Gegenteil eher eine besonders intensive Betreuung ermögliche (vgl. ebd.).

Aus mitunter solchen Überlegungen heraus entwickelte sich bereits vor den pandemiebedingten Verschärfungen und aus dem daraus resultierenden Digitalisierungsdruck der universitären Hochschullehre eine Diskussion um die Frage nach dem Wie von Online-Lehre und darum, welche Chancen und Potenziale Neue Medien sowie digitale Kommunikationsformen und Sozialräume für die qualitative Methodenlehre an Hochschulen eröffnen können (vgl. Pfaff/Tervooren 2020, S. 157). Im Zusammenhang dieser Digitalisierungstendenzen wurden auch Fragen nach der Entwicklung neuer Software der qualitativen Datenanalyse laut (z. B. Bourdon 2002; Kuckartz/Grunenberg/Lauterbach 2004; MacMillan/Koenig 2004).

Begreift man mit Malte Brinkmann (2019) Digitalisierung als ein historisches und gesellschaftliches Transformationsgeschehen, das auf Prozessen der Zählbarkeit, Verrechenbarkeit und Kybernetisierung beruht, dann geht es hierbei jedoch nicht nur um Software oder Hardware (vgl. ebd., S. 105). Digitalisierung betrifft – so Heidrun Allert, Michael Asmussen und Christoph Richter (2017) – auch „die (sozial geteilten) Vorstellungen darüber, was es zu berechnen und zu formalisieren gilt“ (ebd., S. 13). Damit berühren Prozesse der Digitalisierung ebenso allgemeine Fragen der Gesellschaft, des Sozialen und der Bildung. Meint Bildung nach Malte Brinkmann (2019) die Veränderung, Transformation oder Transposition des Mensch-Welt-Verhältnisses, so werden mit der Digitalisierung auch Vorstellungen von Bildung in den Transformationsprozess hineingezogen (vgl. ebd., S. 106). Im Rahmen digitaler Methodenlehre werden damit auch Fragen nach der Neuorganisation des Forschungsprozesses und der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Erforschten aufgeworfen (z. B. Brown 2002; Mey/Ottmar/Mruck 2006; Moritz 2009).

Desgleichen eruiert wird in diesem Zusammenhang, welche Kenntnisse und Fähigkeiten überhaupt in digitalisierten Formaten angemessen weitergegeben werden können, welche Räume und Werkzeuge für diese Prozesse bereitgestellt werden sollten, welche Adressat*innen darüber erreicht bzw. nicht erreicht werden und welche Barrieren darüber ab- und aufgebaut werden (vgl. Pfaff/Tervooren 2019, S. 158).

Wie qualitative Methoden in der kindheitspädagogischen Didaktik nun von den Hochschullehrenden akzentuiert werden, hängt letztendlich davon ab, ob man in der eigenen Lehre Methoden eher als Kunst oder als Technik vermitteln möchte. In Bezug auf die gewählten Formen der digitalen Methodenlehre bleibt hierbei abzuwägen, ob das Risiko der Entpersonalisierung von Lehr-Lern-Verhältnissen zugunsten der Fokussierung auf den selbsttätigen Wissenserwerb der Studierenden in Kauf genommen werden soll. Gleichzeitig ist zu überdenken, ob eine damit einhergehende, noch deutlichere Individualisierung der Bildungsprozesse nicht ebenso andere, bislang schlecht abschätzbare Konsequenzen für die Lerngemeinschaft hat (Donlic/Strasser 2020).

4.1 Vorschläge für konkrete Nutzungsweisen der Plattform-Materialien des Methodenforums

Angesichts dieser Überlegungen sind die Lehr-Lern-Materialien des Methodenforums für forschungsorientierte Lehre als Anregung zu verstehen, um Ideen für die eigene Lehrakzentuierung qualitativer Forschungsmethoden zu entwickeln. Zu diesem Zweck werden Überblickswissen zu bestimmten methodischen Verfahren dargeboten und Varianten einer hieran anschließbaren Forschungspraxis beschrieben.

Die Lehr-Lernmaterialien sind bausteinförmig angelegt, sodass darüber einerseits Wissen über Vermittlungsweisen der jeweiligen Methoden vertieft werden kann. Andererseits sind aber auch konkrete Seminarinhalte und bereits durchgeführte Seminarabläufe von Dozierenden darin abgebildet, die anschaulich darstellen, wie diese in der Methodenlehre bereits eingesetzt wurden und für die eigene Seminargestaltung teilweise oder vollständig übernommen werden könnten. Die Lehr-Lernmaterialien schlagen folglich zum einen konkrete Nutzungsweisen vor, die zum anderen jedoch flexibel auf die eigenen curricularen Bedingungen, die entsprechenden Studiengangstrukturen und Zielgruppen der Lehre angepasst werden können. Darüber hinaus sind die Bausteine in weitere Informationen eingebettet, die über Links auf der Plattform für ein vertiefendes Selbststudium zum Thema Forschendes Lernen und qualitative Methoden aufgerufen werden können.

Durch das Bausteinformat der Lehr-Lernmaterialien sollen hierbei nicht ausschließlich forschungspraktische Fähigkeiten als Techniken gefestigt oder erweitert werden. Wenn Lehrende sich mit den Bausteinen der forschungsmethodenorientierten Lehrgestaltung auseinandersetzen, können vielmehr unterschiedliche Praxen der Lehre ausgelegt werden (Reiber 2017), indem sich bspw. anhand der Materialien gefragt wird:

- Wie wird das Verhältnis von Theorie und Empirie darin gedacht und vermittelt?
- Wie ist das Verhältnis von Fingerfertigkeit und Kunst in den Textbausteinen präsentiert?
- Wie eigenständig soll Forschendes Lernen im Rahmen der eigenen Didaktik geschehen?
- Und wie lässt sich gegen die Illusion arbeiten, im Kontext qualitativer Methodenlehre *kein* Übertragungswissen zur Verfügung zu stellen?

Letztlich bleibt es in Bezug auf das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Konzept die Aufgabe, qualitative Methoden – ebenso wie bei Professionalisierungsansinnen – nicht lediglich in ein smartes Gewand der Optimierung zu kleiden.

Es geht im Umgang mit den Plattform-Materialien eher darum, von der bisherigen Lehrpraxis noch einmal zurück zu treten, Abstand vom eigenen Lehrhandeln zu nehmen und produktive Perspektivwechsel auf Lehr-Lernverhältnisse einzunehmen, die darüber dann wieder eine kontextualisierte Auseinandersetzung der Studierenden mit Methoden qualitativer Sozialforschung zulassen (Bögelein/Serrano-Velarde 2012). Mit Blick auf die Studierenden geht es insofern nicht nur darum, sich darüber Methoden des Forschens anzueignen, die ihnen wiederum einen Zugang zur Praxis ermöglichen. Ebenso geht es um Verstehen *von* und Kritik *an* dieser Praxis; um hieran anzuschließende didaktische Vermittlungsräume, in denen zu erlernen beides möglich wird. Für die Lehrenden wiederum bedeutet es, dass sie diese beiden Ebenen sowohl zu berücksichtigen als auch zu reflektieren haben, worin die Grenzen des Forschenden Lernens begründet sind.

Ferner soll damit ein Angebot zur Verfügung gestellt sein, über qualitative Methoden in ein dialektisches Selbst- und Weltverhältnis zu kommen, das sowohl vorausschauende Wissensübersicht über qualitative Forschungstraditionen und -methoden, als auch diesbezügliche Erfahrungszirkel miteinander verknüpft. Ein Zirkel der als unendlicher Regress (vgl. Brumlik 2013, S. 6) – als ein Zurückgehen von der Wirkung zur Ursache – in den Bausteinen rhetorisch zwar nicht weiter erläutert wird, aber doch, durch ihre offene didaktische Struktur, *für die Anleitung zu Progress und Krise* (vgl. Riegler 2019, S. 119) geöffnet bleibt.

4.2 Vorschläge für weiterführende Nutzungsweisen der Plattform-Materialien des Methodenforums

Als Gegenbewegung zur einseitigen Konzeption eines Theorie-Praxis-Transfers können mit solchen Lehrbausteinen weiterführend Varianten erprobt werden, wie durch qualitative Methoden gewonnene Erkenntnisse dialogische Räume zwischen kindheitspädagogischer Theorie, Empirie und Handlungspraxis eröffnet werden können und sich Wissen modifizieren lässt. Damit einher geht die Frage, auf welche Weise solcherart hochschuldidaktische Formate empirische Forschung, Theoriebildung und Praxis in der Kindheitspädagogik im Diskurs bereits miteinander so verknüpfen können, dass bspw. eine dialogische Wissenstransformation angebahnt wird, wie es Julian Sehmer und Kolleg*innen (2020) für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit vorschlagen (vgl. ebd.; für die Kindheitspädagogik Gerstenberg et al. 2021).

Dieser Idee folgend wären die Bausteinformate des Methodenforums didaktisch derart einzusetzen, dass die darin illustrierten qualitativen Forschungszugänge einerseits dafür genutzt werden, um Wissen zwischen verschiedenen Sphären – wie bspw. der Ausbildung angehender Fachkräfte, der Beforschung verschiedener Handlungsfelder und der Generierung kindheitspädagogischer Theorien – zu vermitteln (vgl. Sehmer et al. 2020, S. 172) und andererseits immer auch dazu verhelfen, die damit verbundenen Grenzen der je eigenen Erkenntnis zu erkennen (vgl. Riegler 2019, S. 101).

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst. Einleitung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transkript, S. 9–26.
- Allert, Tilman/Dausien, Bettina/Mey, Günter/Reichert, Jo/Riemann, Gerhard (2014): Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden, S. 291–316. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15 (Abfrage: 20.09.2021).
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (2021) (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blum, Martin/Frank, Cornelia/Pholenz, Philipp/Tremp, Peter (2019): Hohenheimer Memorandum zum Forschenden Lernen. https://humboldt-reloaded.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/humboldt-reloaded/focus_URE/Finale_Fassung_Hohenheimer_Memorandum.pdf (Abfrage: 04.12.2021).
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standartisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, Beiheft 4, S. 63–81.
- Bögelein, Nicole/Serrano-Velarde, Kathia (2012): Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften. In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13, H. 2, Art. 9. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1773/3351 (Abfrage: 11.09.2020).
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 218–230.

- Bourdon, Sylvain (2002): The Integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies: Resistances and Possibilities. In: Forum Qualitative Sozialforschung 3, H. 2, Art. 11. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/850 (Abfrage: 21.02.22).
- Breuer, Franz/Schreier, Margrit (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. In: Forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8, H. 1, Art. 30. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/476 (Abfrage: 30.11.2021).
- Breuer, Franz/Schreier, Margrit (2010): Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 408–420.
- Brinkmann, Malte (2019): It's More Fun To Compute? Karl Bartos zur Dialektik von Digitalisierung und Kreativität am Beispiel der Band „Kraftwerk“. In: Bach, Clemens (Hrsg.): Pädagogik im Verborgenen – Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–117.
- Brown, David (2002): Going Digital and Staying Qualitative: Some Alternative Strategies for Digitizing the Qualitative Research Process. In: Forum Qualitative Sozialforschung 3, H. 2, Art. 12. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/851 (Abfrage: 21.02.22).
- Brumlik, Micha (2013): Kindeswohl und advokatorische Ethik. In: EthikJournal 1, H. 2. www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2013_2/Brumlik__Kindeswohl_und_advokatorische_Ethik__EthikJournal_1_2013_2.pdf (Abfrage: 03.12.2021)
- Carnin, Jennifer (2021): Die Unhintergebarkeit des Körpers in der ethnografischen Forschung. Praktiken der Grafie von Praktiken. In: Schär, Clarissa/Ganterer, Julia/Grosse, Martin (Hrsg.): Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–152.
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg i. Br.: FEL, S. 111–130.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–57.
- Cloos, Peter/Nentwig-Gesemann, Iris (2020): Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (FalKi) als Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Expertise und pädagogischer Praxis. Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. Fachverband für Kindheit und Bildung, S. 32–36.
- Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (2020): Vom Vermitteln zum gemeinsamen Erfahren: qualitative Forschungszugänge lehren und lernen. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung: Einblicke in die Forschungspraxis. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 7–14.
- Eakin, Joan M./Mykhalovskiy, Eric (2005): Teaching against the grain. A workshop on teaching qualitative research in the health sciences. Conference report: A national workshop on teaching qualitative research in the health sciences [43 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung 6, H. 2, Art. 42. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/494 (Abfrage: 06.09.2021).
- 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.
- Engler, Steffani (2004): Habitus und sozialer Raum. Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, S. 222–233.

- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum Qualitative Sozialforschung 19, H. 3. www.dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3120 (Anfrage: 20.09.2021).
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa, S. 49–64.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Gabriel, Sabine/Kotzyba, Katrin/Leinhos, Patrick/Matthes, Dominique/Meyer, Karina/Völcker, Matthias (2021): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gängler, Hans (2010): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Auflage. Köln: Link Verlag, S. 360–384.
- Gerstenberg, Frauke (2021, i. E.): Wie organisiert sich die frühpädagogische Organisation? Methodendidaktische Collagen zu Gesprächs- und Interaktionsanalysen organisational gerahmter Praktiken in frühpädagogischen Settings. Hildesheim: Dissertationsschrift.
- Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina/Bruhn, Ann-Christin/Folta-Schoofs, Kristian/Haude, Christin/Miller, Lisa/Bätge, Carolin/Cloos, Peter (2021): Within limits? Multidisziplinär forschen im Kontext der Frage nach einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–149.
- Glesne, Corrine/Webb, Rodman (1993): Teaching Qualitative Research – Who does what? Qualitative Studies in Education 6, H. 3, S. 253–266.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Pädagogische Zugänge zum Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Gruschka, Andreas (2014): Lehren. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument Verlag.
- 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.
- Hoffmann, Britt/Pokladek, Gerlinde (2010): Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 11, H. 2, S. 197–217.
- Hopf, Christel (2010): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 589–600.
- 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 a. M.: 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. Bielefeld: UVW, 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. In: HSW 1–2, S. 22–29. www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/materialpublikation/HSW1_2_2014_Huber.pdf (Abfrage: 06.09.2021).

- Jaeger, Marianne E./Rosnow, Ralph L. (1988): Contextualism and its implications for psychological inquiry. *British Journal of Psychology* 79, S. 63–75.
- Jakob, Gisela (2012): Forschung im Studium Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1191–1204.
- Kaul, Ina (2021): Biografieforschung als reflexive Selbstvergewisserung. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 76–105.
- Kiemann, Gerhard (2011): Grounded theorizing als Gespräch: Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded theory reader*. Wiesbaden: Springer VS, S. 405–426. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18 (Abfrage: 20.09.2021).
- Klingberg, Lothar (o.J.): Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/445/file/KLINGBER.pdf> (Abfrage: 06.09.2021).
- Knoblauch, Hubert (2007): Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. In: *Forum qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8, H. 1. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/217/479 (Abfrage: 06.09.2021).
- Krais, Beate (2002): Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus. Eine Wahlverwandtschaft. In: Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): *Soziale Verortung der Geschlechter*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 317–338.
- Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Lauterbach, Andreas (2004): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99781-4> (Abfrage: 20.09.2021).
- Kuhn, Melanie (2021): Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 58–73.
- Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (2021): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre – Eine Einleitung. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–17.
- MacMillan, Katie/Koenig, Thomas (2004): The wow factor: Preconceptions and expectations for data analysis software in qualitative research. In: *Social science computer review* 22, H. 2, S. 179–186. Online unter: <https://doi.org/10.1177/0894439303262625> (Abfrage: 20.09.2021).
- Maier, Maja S. (2018): Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In: Maier, Maja S./Keßler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–49. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18597-8_3 (Abfrage: 20.09.2021).
- Mey, Günter/Ottmar, Kariin/Mruck, Katja (2006): ‚NetzWerkstatt‘: Pilotprojekt zur internetbasierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. In: *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Soziale Ungleichheit – kulturelle Unterschiede“*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 4794–4805.
- 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.

- Moritz, Christine (2009): Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10, H. 1, Art. 3. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1193/2621 (Abfrage: 22.02.2022)
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 92–101.
- 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. Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 235–244.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2021, i. E.): Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse – Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in pädagogischen Handlungskontexten. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2014): Gruppendiskussionen. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–285.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf (Abfrage: 20.09.2021).
- Ott, Marion/Schweda, Anna/Langer, Antje (2014): Ethnographische Erforschung von Erziehung, Bildung und Sozialisation. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Methodologie: Empirische Erfassung von Bildung, Erziehung und Sozialisation. Weinheim und Basel: Beltz Juventa www.researchgate.net/publication/314299466_Ethnographische_Erforschung_von_Erziehung_Bildung_und_Sozialisation (Abfrage 26.11.2021).
- Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2020): Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. Editorial. In: ZQF 21, H. 2, S. 157–161.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Reim, Thomas/Riemann, Gerhard (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision. In: Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 223–238.
- Reiber, Karin (2017): Forschungsorientiert Lernen und Lehren aus didaktischer Perspektive. In: Mieg, Harald A./Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen: wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt: Campus Verlag, S. 56–65.
- Reichert, Jo (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, Gabi (2017): Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. Redemanuskript. Keynote auf der dghd 2017 an der TH Köln am 9. März 2017. www.gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf (Abfrage: 06.09.2021).
- 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: Cologne Open Science, S. 15–26.

- Reinmann, Gabi (2020): Forschungsnahe 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 VS, S. 39–59.
- Riegler, Julia (2019): Die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand machen. Ein Impuls zum Umgang mit gegenstandsbezogener Literatur im Kontext qualitativer Forschungsarbeiten. In: *Journal für Psychologie* 27, H. 1, S. 98–122.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005. www.berliner-methodentreffen.de/wp-content/uploads/2020/07/riemann_2005.pdf (Abfrage: 06.09.2021).
- Robert Bosch Stiftung (2008): *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rogers, Annie G. (2003): Qualitative research in psychology: Teaching an interpretative process. In: Josselson, Ruthellen/Lieblich, Amia/Mc Adams, Dan (Hrsg.): *Up close and personal: The teaching and learning of qualitative research*. Washington DC.: APA, S. 49–60.
- Sabla, Kim-Patrick (2017): *Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–184.
- Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich, S. 285–299.
- Siebert, Horst (2012): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 7. Auflage. Augsburg: ZIEL.
- Sitter, Miriam (2019): Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 44, Sonderheft 21, S. 103–124.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- 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: Springer VS.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-m-4>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Der Beitrag setzt sich mit Problemstellungen einer kindheitspädagogischen Hochschuldidaktik auseinander und eruiert, wie diese relational zu denken wäre. In dem Zusammenhang wird zunächst nach dem logischen Anfang einer systematischen Didaktik, nach der ‚Zelle des Didaktischen‘ gefragt. Ferner wird Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept vorgestellt und erörtert, inwieweit Lehr-Lernsettings auf der Ebene der Hochschulausbildung in diesem Verständnis produktiv organisiert und z.B. über qualitative Methoden auf kindheitspädagogische Bezugsfelder übersetzt werden könnten. Hieran anschließend werden Gedanken zum Forschenden Lernen als Lernen durch qualitative Forschung entwickelt, die Potenziale und Herausforderungen der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung sowie Vermittlungsweisen von qualitativen Methoden als Kunst oder Technik fokussieren. Weiterführend wird sich damit auseinandergesetzt, wie hochschulische Lehre zwischen kindheitspädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis dialogisch vermitteln und bspw. zielgruppengerecht in digitale Lehr-Lernformate eingebettet werden kann. Der Beitrag schlägt diesbezüglich auch konkrete Nutzungsweisen der Plattform-Materialien des Methodenforums vor.