

Katja Zehbe | Ina Kaul (Hrsg.)

Reflexivität in Lehre und Profession

Beiträge zu Grundlagen und didaktischen
Arrangements für Lehr-Lern-Formate in
kindheitspädagogischen Studiengängen

Katja Zehbe | Ina Kaul (Hrsg.)
Reflexivität in Lehre und Profession

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Katja Zehbe | Ina Kaul (Hrsg.)

Reflexivität in Lehre und Profession

Beiträge zu Grundlagen und didaktischen
Arrangements für Lehr-Lern-Formate in
kindheitspädagogischen Studiengängen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7166-5 Print
ISBN 978-3-7799-7167-2 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8315-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

Reflexivität in Lehre und Profession: Einleitung <i>Katja Zehbe und Ina Kaul</i>	7
Teil 1: Theoretische Grundlagen	
Kindheitspädagogische Reflexivität <i>Peter Cloos</i>	24
Biografie und Professionalität <i>Antje Rothe</i>	46
Kindheitspädagogische Lehr-Lern-Formate: Überlegungen zu einer fragend-orientierten Lehre <i>Ina Kaul</i>	67
Abwesenheit als Möglichkeit – Zur Arbeit mit Vignetten <i>Frauke Gerstenberg</i>	90
Begegnungen an den Grenzen des Wissens: Bildungstheoretische Reflexionen zur Didaktik in kindheitspädagogischen Studiengängen <i>Lukas Schildknecht</i>	111
Teil 2: Innovative Lehr-Lern-Arrangements	
Das Reflexionslabor: Entwicklung pädagogischer Reflexivität ermöglichen <i>Katja Zehbe</i>	126
Professionalisierung in und durch (studentische) Forschungswerkstätten – Eine bildungstheoretisch und praxeologisch informierte Erkundung eines Lehr-Lern-Formates <i>Julia Babel & Hubertus Redlich</i>	146
Ich sehe was, was du nicht siehst – (Auto-)Ethnografische Wahrheiten als Perspektive forschenden Lernens in der Hochschulausbildung kindheitspädagogischer Fachkräfte <i>Jan-Niclas Peeters</i>	167

Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim <i>Kathrin Hormann</i>	181
Die mobile Diversitätswerkstatt: Forschungsorientierte Lerngelegenheiten schaffen <i>Svenja Garbade</i>	202
Notwendigkeiten, Herausforderungen und Potenziale mit Blick auf Reflexivität in Lehre und Profession <i>Katja Zehbe und Ina Kaul</i>	221
Die Autor*innen	235

Reflexivität in Lehre und Profession: Einleitung

Katja Zehbe und Ina Kaul

Seit nunmehr einer Dekade schreitet die Akademisierung von Fachkräften für die Handlungsfelder der frühen Kindheit voran. Durch die verstärkte, gesellschaftspolitisch geforderte Bildungsorientierung kindheitspädagogischer Institutionen (Thole/Cloos 2006, S. 47; Wildgruber/Becker-Stoll 2011) geraten Fragen nach der Ermöglichung, Realisierung und Ausgestaltung der Qualifizierung auf akademischem Niveau in den Blick. Dabei ist es nicht nur ein bildungs-, sondern auch fachpolitisch und -wissenschaftlich begründetes Anliegen, die Professionalisierung angehender Fachkräfte u. a. mit dem Ziel voranzutreiben, die pädagogische Qualität in den kindheitspädagogischen Handlungsfeldern zu steigern. Die Einführung von Studiengängen der Kindheitspädagogik und damit die Akademisierung des Feldes folgt demnach dem Paradigma der Qualitätssteigerung und Professionalisierung der Praxis (Schwentenius 2017, S. 179). Damit verbunden ist auch die Hoffnung einer gesteigerten „reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen“ (Thole/Cloos 2006, S. 51). Aufgrund der hier nur cursorisch aufgerufenen Schlaglichter und der wachsenden Institutionalisierung der Kindheitspädagogik auf der Ebene der Handlungspraxis, aber auch der Qualifizierung und Einrichtung von Studiengängen und Professuren erfährt die kindheitspädagogische Tätigkeit einerseits „eine neuerliche Anerkennung“ (Cloos 2016, S. 33), andererseits steht sie in dem Dilemma, dass eine akademische Qualifizierung nicht per se zu einer höheren Fachlichkeit und Professionalisierung führt (Thole/Cloos 2006, S. 51).

Die Schnittstelle von Lehre und Profession, so wird postuliert, sei der Wissenschaftsbezug, der sich mit Reflexionen der Handlungspraxis verschränke, die auf wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen beruhe (Kratzmann 2016, S. 156). Damit antwortet die Akademisierung darauf, dass pädagogisches Handeln komplex, von Unsicherheit und Ungewissheit durchdrungen ist und Fachkräfte „zu einem selbst organisierten, kreativen und reflexiven Handeln“ (Kratzmann 2016, S. 156) befähigt werden sollen. Das professionelle Handeln im pädagogischen Kontext changiert dabei zwischen individuellen Modi bezogen auf die einzelnen, je individuellen Fachkräfte und Adressat*innen, und kollektiven Aspekten beispielsweise mit Bezug auf Gruppenzusammenhänge des pädagogischen Settings oder auch mit Blick auf gesellschaftliche Normen oder berufsimmanente Kontexte. Dies schließt insbesondere für die pädagogischen Fachkräfte

die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Orientierungen, Erziehungs- und Bildungserfahrungen und der Biografie insgesamt (Nürnberg/Schmidt 2015; Rothe 2019), demnach die Reflexion des eigenen Gewordenseins ein (Kaul 2019, S. 45; Kratzmann 2016). Bereits Siegfried Bernfeld betonte im Zuge des pädagogischen Prozesses die Bedeutsamkeit, sich die eigenen Grenzen bewusst zu machen und legte damit einen Grundstein für pädagogische Reflexionen als Kompetenzen. „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte“ (Bernfeld 1973/2012, S. 141). Reflexive Zugänge können damit als Dreh- und Angelpunkt einer Professionalisierung angesehen werden, die nicht nur auf der Ebene der Selbstvergewisserung anzusiedeln sind, sondern weit darüber hinausweisen.

Das Berufsprofil der*des Kindheitspädagog*in ist zudem mit der Anforderung konfrontiert, in konkreten pädagogischen Zusammenhängen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und familiären Lebenslagen – eben vielschichtig in komplexen Settings – professionell, versiert und reflexiv agieren zu können. Dies meint sowohl eine Orientierung an individuell-adressat*innenbezogenen Bedarfen, als auch eine Ausrichtung an gruppenbezogenen Bedarfen. Nicht zuletzt vollzieht sich kindheitspädagogische Praxis innerhalb kollektiver Rahmungen wie gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und Erwartungen an das, was institutionell zu leisten ist. Dies begründet in akademischen Qualifizierungswegen die Forderungen nach einer wissenschaftlich fundierten und kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Konstruktionen und Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, um hierüber „die Mitwirkung an der sozialen, politischen und kulturellen Gestaltung und Sicherung eines guten und gelingenden Aufwachsens“ mit zu ermöglichen (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Die gesellschaftlich, kulturell-ethnischen, sich historisch entwickelnden und aktuellen Gegebenheiten rufen im Kontext professionellen Handelns pädagogische Fachkräfte auf, sich nicht nur dem eigenen (Geworden-)Sein zuzuwenden, sondern drüber hinaus die benannten Bedingungsgefüge des Aufwachsens von Kindern zur Kenntnis zu nehmen, kritisch zu reflektieren und sich mit den hierüber herstellenden Haltungen, Themen und Diskursen reflexiv auseinanderzusetzen. Angesprochen sind damit zudem jene Reflexionsprozesse, die sich letztlich mit der Ermöglichung von Bildung, Erziehung und Betreuung und der Gestaltung des Aufwachsens von Kindern insgesamt befassen. Der Lehre in kindheitspädagogischen Studiengängen kommt demnach eine bedeutende Funktion im Sinne einer Qualifizierung und Professionalisierung zu. Ihr obliegt es, „an subjektiven, von biografischen Erfahrungen geprägten Professionalisierungskonzepten anzuknüpfen, diese aber auch zu irritieren und mit professionellen beruflichen Anforderungen zu konfrontieren“ (Lochner/Kaul/Gramelt 2021, S. 9) und damit vielfältige Reflexionsprozesse anzuregen, um letztlich beruflich-ha-

bituelle Profile (Cloos/Lochner 2021) bei angehenden Kindheitspädagog*innen anlegen und ausbauen zu können.

Ziel eines Studiums ist es, diese beiden Grundperspektiven ernstnehmend, umfassend „reflektierte und reflektierende Praktiker_innen auszubilden“ (Nentwig-Gesemann 2017, S. 249f.). Diese sollten ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und den professionellen Schnittstellen des eigenen Gewordenseins einnehmen können, sich zugleich in einer gesellschaftspolitischen wie individuellen Gemengelage positionieren um in dieser versiert und adäquat handeln zu können. Der vorliegende Band befasst sich an diesen Perspektiven orientierend mit der Frage, wie dies im Studium gelingen kann und wie Reflexivität, Lehre und Profession auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verwoben sind.

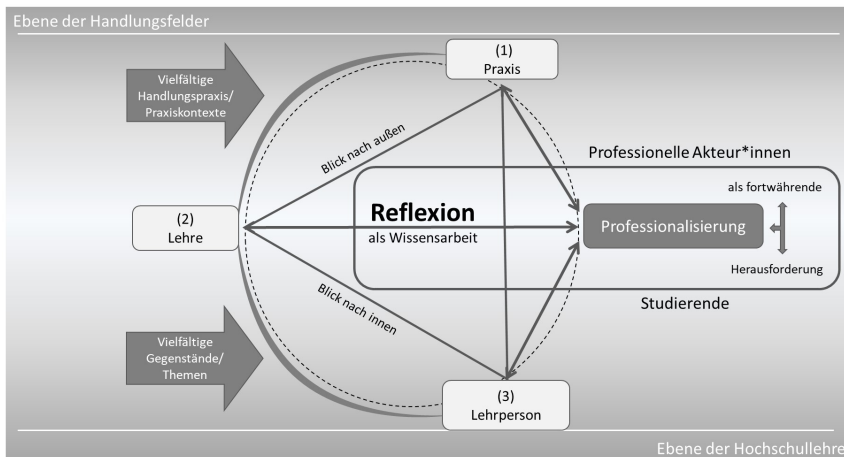
Profession, Lehre und Reflexivität stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang, der durch Akademisierung und Professionalisierung in universitären und hochschulischen Kontexten per se vorhanden ist. Dieser Zusammenhang ist damit stets Teil der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Wie der Zusammenhang jedoch für die Entwicklung pädagogischer Reflexivität hergestellt wird, soll hier zunächst skizziert (Abb. 1), in den Beiträgen später exemplifiziert und im Fazit des Bandes übergreifend dargestellt werden.

Wenn der Zusammenhang von Profession, Lehre und Reflexivität genauer in den Blick kommt, so wird Reflexivität auf drei Ebenen der Betrachtung relevant, die untereinander jeweils in Wechselwirkung zueinanderstehen: (1) *Reflexivität als angestrebte Kompetenz für die Praxis*, (2) *Reflexivität als didaktische Modellierung in der Lehre* sowie (3) *Reflexivität der Lehrenden selbst für die Lehre*. Dies ernst nehmend, bedarf es der konsequenten Beachtung und Auseinandersetzung auf allen drei Ebenen, um eine an Reflexivität orientierte, über eine Qualifizierung anzustrebende Professionalität von Lehrenden und Lernenden anzuregen.

Gemäß der gesellschaftspolitisch vorliegenden Logik der Outputorientierung erfolgt zunächst der Blick auf die pädagogischen Fachkräfte und deren zu erreichende/zu entwickelnde Kompetenzen. Diese sind i. d. R. in den Modulhandbüchern der jeweiligen Studiengänge grundgelegt und gelten als Maßstab für die Lehre sowie Benotung und damit als Maß für die Qualifizierung. Ausgewiesen wird hier die (1) *Reflexivität als angestrebte Kompetenz* für das Handeln in der pädagogischen Praxis. In über 50 kindheitspädagogischen, grundständigen Bachelorstudiengängen zeigt sich, dass Reflexion als Kompetenz dabei zumeist modulübergreifend als Qualifizierungsziel benannt wird¹. Diese Ebene stellt sich als *Blick nach außen* dar, aus der Hochschule bzw. der Universität hinaus in die (zu entwickelnde) Profession(-alität) hinein. Im Kontext der Qualifizierung pädago-

1 Grundlage hierfür ist die Betrachtung aller Modulhandbücher der einschlägigen und grundständigen Bachelorstudiengänge mit kindheitspädagogischem Profil in Deutschland, die im Sinne einer Dokumentenanalyse und mit Blick auf Reflexion und Reflexivität analytisch gesichtet wurden (ausführlich hierzu: Kaul/Zehbe 2024, i. E.).

Abb. 1: Reflexion als Wissensarbeit (Eigene Darstellung)



gischer Fachkräfte in Form akademischer Lehre ist demnach der Weg der Qualifizierung und das Erreichen der damit verbundenen Ziele zentral zu betrachten. Anzuerkennen und zu reflektieren ist zudem, dass es nicht die eine kindheitspädagogische Praxis gibt, sondern von vielen, sich diversifizierenden Handlungsfeldern und -kontexten zu sprechen ist, die allesamt in der Qualifizierung Gegenstand sind und für die ausgebildet wird. Auf diese Weise rückt die *akademische Lehre als Herzstück der Qualifizierung* in den Fokus, da hier Kompetenzen grundgelegt werden, die zur Entwicklung pädagogischer Reflexivität beitragen und somit (zukünftiges) professionelles Handeln erst ermöglichen. Mit Werner Helsper kann von einer doppelten Professionalisierung gesprochen werden (Helsper 2001). Diese vor allem in Lehramtsstudiengängen grundlegende Idee fasst Rolf-Torsten Kramer (2020) wie folgt: Studierende – und damit die Lehre – stehen vor der Herausforderung sowohl einen Habitus des praktischen Handelns als auch einen Habitus der wissenschaftlichen Reflexion zu entwickeln. Rolf-Torsten Kramer und Werner Helsper zufolge stehen beide in direktem Bezug zum individuellen Habitus, den ein*e jede*r Studierende*r bereits in das Studium mitbringt. Professionalisierung entstehe genau dadurch, dass sich der Habitus des praktischen Handelns und der Habitus der wissenschaftlichen Reflexion jeweils aufeinander beziehen. Es braucht daher nicht nur beide Formen des Habitus, sondern eine direkte Inbezugnahme aufeinander. Die Lehre folgt damit dem Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis (Geissler 1985). Indem (2) *Reflexivität als didaktische Modellierung in der Lehre* einen festen Platz findet, wird pädagogische Reflexivität gefördert und im gleichen Moment den Studierenden ein durch die reflexiv angelegte Lehre konturierter Erfahrungs- und Ermöglichungsraum zur Verfügung gestellt, wie einerseits pädagogische Reflexivität bei Studierenden und andererseits re-

flexives Handeln für die pädagogische Praxis entwickelt werden kann. U. E. bildet die Lehre als Ermöglichung von Auseinandersetzung und Qualifizierung das *Herzstück*. Hier schließt der *Blick nach innen* (3) an. Die *Reflexivität der Lehrenden für ihre Lehre* rückt folgelogisch mit in den Fokus: Lehre ist nicht von der Person, die lehrt und diesbezüglich Lehr-Lern-Arrangements als Erfahrungs- und Ermöglichungsraum gestaltet, zu abstrahieren. Über die Art und Weise, wie gelehrt wird, wird personengebunden (genauer: an die einzelne Lehrperson) pädagogische Reflexivität an der Schnittstelle zwischen Lehre und Profession erprobt, angeregt, entwickelt und gesichert. Dieser Prozess kann sich spiralförmig vollziehen. Ausgehend vom zu erreichenden Qualifizierungsziel für die Profession(alität) erfolgt hier der *Blick nach innen* – hinein in die Hochschule bzw. Universität. Auf dieser Ebene rückt damit die Reflexivität jede*r einzelne*n Lehrperson in den Mittelpunkt und ihre Art und Weise, pädagogische Reflexivität in die Lehre einzubetten und bei den Studierenden hierüber Bildungsprozesse als Auseinandersetzung mit sich und der Welt anzuregen. Die Lehre selbst fungiert wie eine *Brücke* zwischen diesen Blicken nach innen und nach außen. Sie ist einerseits ausgerichtet an disziplinären und für die Profession relevanten Zusammenhängen und andererseits didaktisch an den Studierenden orientiert und curricular gerahmt. Dies ist die Ausgangsschablone für die Konzeption von Lehrprozessen.

Folgend werden diese drei Blickrichtungen, die für eine akademische Qualifizierung zentral sind, nochmals dezidiert dargestellt und aufeinander bezogen.

Reflexivität als angestrebte Kompetenz für eine vielfältige Praxis (der Blick nach außen): Befunde auf dieser Ebene der Betrachtung gehören sicherlich zu den bekanntesten und gesichertsten. So wird Reflexivität als Element professionellen Handelns bereits seit vielen Jahren empirisch grundiert gefasst. Reflexivität wird damit als nachzuweisende Kompetenz im pädagogischen Handeln virulent und als Teilelement in Professionsmodellen ausgewiesen (u. a. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 17). Hochschulische und universitäre Lehre und Ausbildung stehen damit vor der Aufgabe, zur Reflexivität zu befähigen. Bereits gemachte Erfahrungen, aber auch solche, die über ein Studium angelegt sind, müssen in den Fokus kommen. Empirische Befunde lassen sich dahingehend resümieren, dass vielfältige Erfahrungen bereits für die Aufnahme eines Studiums relevant sind, dieses durchziehen und bis in die pädagogische Praxis wirken, sogar den Modus der Reflexion beeinflussen (u. a. Schweppe 2006; Harmsen 2004; Brand 2017; Kaul 2019). Insgesamt konstatieren die Autor*innen, dass es wissenschaftliches Wissen schwer hat, biografische Erfahrungen zu durchdringen und darüber neues Wissen zu transformieren. Reflexivität ist damit insgesamt und insbesondere auf mehreren Ebenen als Schlüsselement professionellen Handelns zu verstehen, ernst zu nehmen und in Akademisierungsprozessen multiperspektivisch als berufsbiografische und berufsfeldbezogene Entwicklungsaufgabe (Oberhuemer 2016, S. 160) anzulegen. Iris Nentwig-Gesemann, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Henriette Harm und

Sandra Richter konkretisieren die über die Akademisierung geforderte Verschränkung von Wissen, Können und Reflexion als professionelle Haltung. Es gehe darum „sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und Alltagsdenkens unterscheiden“ (Gesemann et al. 2011, S. 20). Dies ist auch vor dem Befund von Anja Schwentesius über eine fehlende Reflexion von pädagogischen Fachkräften bedeutsam, die zudem über das eigene Selbst hinausweist. So verdeutlicht die Autorin, dass aus der „Diffusion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie zwischen persönlichen Eigenschaften und beruflich-fachlichen Qualifikationen folgt, dass den pädagogischen Fachkräften Fähigkeiten zur Erforschung und Reflexion der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder oftmals/weitgehend fehlen würden“ (Schwentesius 2017, S. 190). Die Bestrebungen rufen damit deutlich nach einer reflexiven Professionalisierung (Oberhuemer 2016, S. 162; Schwentesius 2017, S. 193), die zugleich die Vielfältigkeit der kindheitspädagogischen Handlungsfelder und -kontexte, u. a. in den Frühen Hilfen, Kindertageseinrichtungen, stadtteilbezogener, offener Arbeit mit Kindern, Heimpädagogik u. v. m. in den Blick nehmen muss. Reflexion bezieht sich damit nicht nur auf das eigene Gewordensein, die Lebenswelten der Adressat*innen oder auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge, sondern auch auf die je eingelagerten, organisationalen Bedingungsgefüge, Kontexte, Arbeits- und Handlungsaufträge.

Reflexivität als didaktische Modellierung in der Lehre (als Brücke zwischen innen und außen): Pädagogische Reflexivität fußt u. E. erstens auf themenfeldübergreifenden, querliegenden – und damit modulübergreifend zu vermittelnden Kompetenzen, die durch Lehre grundgelegt und ausgebildet werden müssen. Zudem zielt Reflexivität zweitens auf eine variable Handlungspraxis (s. o.) und bezieht sich drittens auf unterschiedliche, disziplinäre Aspekte, die in Lehrkontexten für die je unterschiedlichen Handlungsfelder thematisiert werden (bspw. Transition, Zusammenarbeit mit Eltern, Bildungsbegleitung). Demnach handelt es sich nicht um DIE Reflexivität, sondern um eine Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen, die dann insgesamt eine pädagogische Reflexivität ermöglichen. Dafür bedarf es in der Lehre einer spezifischen didaktischen Modellierung, die – mit Blick auf (zukünftiges) praktisches Handeln – das Bewusstsein von Reflexivität mit wissenschaftlicher Expertise verschränkt. Damit bildet Reflexivität didaktisch überführt eine Brücke zwischen der Reflexivität als anzustrebende Kompetenz, die bei Studierenden entwickelt und vertieft werden soll und der eigenen Reflexivität der Lehrenden für die Gestaltung ihrer Lehr-Lern-Arrangements. Helsper (2001) betont, dass praktisches Können nur im Vollzug erlernbar sei. Demnach muss Lehre Praxis als Ort der Wissensproduktion anerkennen (Sehmer/Marks/Thole 2019) und im Lehrkontext zugleich praktisches Handeln sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis ermöglichen. Kind-

heitspädagogische Lehre ist demnach aufgefordert, den Erwerb praktischen Handelns voranzubringen sowie den Habitus der wissenschaftlichen Reflexion zu ermöglichen (Helsper 2001). Beide Aspekte sind dann mit dem je individuellen Habitus, den die Studierenden bereits haben, in eine gewinnbringend-reflexive Auseinandersetzung zu bringen (Kramer 2020). Die hier entstehende Reibung zwischen Individuum – Praxis und Wissenschaft sollte gezielt als Ausgangspunkt für Bildungs- und Professionalisierungsprozesse der Hochschul- und Fachschullehre genutzt werden, um eine dialogische Wissenstransformation zu betreiben (Göbel/Kaul/Schmidt 2020). Dabei darf pädagogische Reflexivität nicht als Voraussetzung in der Lehre aufseiten der Studierenden gesehen bzw. als selbstläufig zu erwerbende Haltung oder Kompetenzen verstanden werden. Im Gegenteil bedarf es einer gezielten Grundlegung, Erprobung und kritischen (Selbst-)Vergewisserung. Es braucht demnach didaktische Überlegungen der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements für Reflexion im Moment der Professionalisierung selbst – also in der Lehre, der Praktikumsbegleitung, der Begleitung von Studierenden insgesamt bei den vielfältigen Fragen rund um das Studium und hinsichtlich der individuellen Berufsaspirationen etc., die in den modularen Rahmen der Studiengänge breiter zu implementieren sind. Die bis hierhin vorgebrachten Argumente der Notwendigkeit der Reflexion sind im Kontext der Lehre und damit der Ermöglichung von Professionalisierung als Verschränkung von „Fachwissen, Reflexion und Handeln“ (Weltzien 2014, S. 207) anzulegen. In diesem Sinne ist das kindheitspädagogische Studium daraufhin zu orientieren, „sich offen und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern“ sowie „die Realität als perspektivische Konstruktion zu erfassen und einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können“ (ebd.). Zentral gehe es u. a. auch darum,

„den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, [und] sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und Alltagsdenkens unterscheiden.“ (Gesemann et al. 2011, S. 20)

Erste Veröffentlichungen zur Thematik aus kindheitspädagogischer (Lochner/Kaul/Gramelt 2021) und schulpädagogischer Perspektive (u. a. Häcker 2019; Klomfaß/Epp 2021) geben Impulse, wie Reflexivität für die Lehre gedacht werden kann. Bislang zeigt sich jedoch übergreifend, dass in kindheitspädagogischen Studiengängen Reflexivität als Kernelement zwar benannt, jedoch hinsichtlich einer Realisierung und Machbarkeit zu wenig (auch in den Modulhandbüchern) konkretisiert und ausdifferenziert ist.

Eigene Reflexivität der Lehrenden für die Lehre (Blick nach innen): Eine Leerstelle dieser Verflechtungen, die historisch einmalig ist (Cloos 2016, S. 18), ist die Ebene der Lehrkompetenz hinsichtlich der Gestaltung, Ermöglichung und Realisierung von Reflexivität für die Breite der kindheitspädagogischen Handlungsfelder und -kontexte sowie die damit verbundenen Themen und Aufgaben. Dies resultiert auch daraus, dass die Lehrenden selbst bisher zu wenig in den empirischen Blick kommen und es dementsprechend hierzu kaum Befunde gibt. Reflexiv angelegte Lehre bedarf daher neben der Anleitung und Befähigung der Studierenden für eine professionelle pädagogische Praxis und damit zur Ausbildung pädagogischer Reflexivität, dass Lehrende selbst über diese verfügen. Diese v. a. didaktisch relevanten reflexiven Kompetenzen in der Lehre beziehen sich dann erweiternd auch auf die Reflexion der eigenen Didaktik, der vorgenommenen Setzungen, Wertungen und des pädagogischen Blicks auf die Studierenden selbst. Hochschulische und universitäre Lehre muss daher auch im Kontext einer Erwachsenenpädagogik beleuchten, welche Voraussetzungen es auf der Seite der Lehrenden braucht, um auf der Seite der Lernenden reflexive Kompetenzen anzuregen. Lehre ist damit stets auch aus der Perspektive der Lernenden zu reflektieren. Einige Werke zur Hochschuldidaktik geben hierzu bereits Anregungen (u. a. Arn 2017). So wird etwa die Lehrperson selbst in seminaristischen Kontexten als lernende Person angesehen, die sich in stetiger Auseinandersetzung mit Inhalten im direkten Austausch mit den Studierenden innerhalb der Lehre bewegt. Lehre vermittele damit nicht nur fachwissenschaftliche Inhalte, sondern lebe von einer aktiven, offenen Lehr-Lern-Kultur, die von hoher Adaptivität geprägt sein sollte. Anschlussfähig ist dabei auch bereits das eingangs erläuterte Prinzip des Doppelbezugs der Lehre im Sinne einer doppelten Vermittlungsdidaktik. Gleichwohl geht mit dieser geforderten Reflexivität aufseiten der Lehrperson eine gewisse Normativität einher, denn Reflexion erfolge unweigerlich „vor einem kulturellen Horizont von Unhinterfragbaren“ (Reckwitz 2009, S. 171). Thomas Häcker (2019) fragt daher bewusst danach, woran sich inhaltlich in der (biografischen) Reflexion orientiert werden solle. Deutlich wird, dass Reflexivität zwingend auf der Seite der Lehrenden, die zugleich Lernende sind, mitzudenken ist, dies jedoch auch im Kontext einer Kultur an Hochschulen und Universitäten. Anschlussfähig ist das durch Michael-Sebastian Honig (2019) in Anlehnung an Siegfried Bernfeld aufgeführte Konzept der Institutetik. Übertragen auf den Lehr-Lern-Kontext ist damit immer auch eine Unverfügbarkeit des Lernens und der Lernenden selbst gemeint. Zugleich, und dies ist für universitäre und hochschulische Zusammenhänge zu reflektieren, thematisiert das Konzept der Institutetik das Verhältnis von pädagogischen Organisationen, ihren Akteur*innen und ihrer Umwelt. In diesem Sinne ist zu fragen, wie der (Zeit-)Raum aussieht, „in dem der Lernende lernen kann. Zu fragen ist also nicht nur nach der Zeit, sondern zugleich nach dem Raum, nach der Welt, der Umgebung des Lernenden und damit nach dem Modus, in dem die Welt für den Lernenden Umwelt ist“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2014, S. 9). Diese Frage

bezogen auf die strukturellen Rahmungen bedeutet auch, zu reflektieren, welche Rolle der Ermöglichung oder Verhinderung von Lernen durch organisationale Zusammenhänge gegeben ist. Wie positionieren sich Lehrende/Dozierende demnach in der Lehre (selbst) gegenüber den Lernenden/Studierenden? In welchem Verhältnis stehen Didaktik und Adressat*innen? Eine Übersetzung, Weiterentwicklung und Konkretisierung dieser doch eher allgemeinen hochschuldidaktischen Überlegungen für kindheitspädagogische Studiengänge steht dabei bislang noch weitgehend aus. Erste Ansätze und Impulse finden sich in einigen Handreichungen bzw. Arbeitsbroschüren für die Lehre, wo didaktisch (bspw. kasuistisch angelegt) pädagogische Reflexivität über verschiedene Frageformate präfiguriert wird (u. a. im Projekt PForLe der Universität Hildesheim²).

Reflexivität findet insgesamt eher weniger als Kernkompetenz bei Lehrenden bzw. als didaktisch sinnstiftendes Element für die Lehre – also im Moment der Professionalisierung – Platz im Diskurs. Dieses Desiderat nimmt der vorliegende Band hinsichtlich zweier Perspektiven in den Blick und greift die Forderungen nach einer Reflexivität in Lehre, Profession und Handlungspraxis auf. Die Qualität pädagogischen Arbeitens von Kindheitspädagog*innen hängt maßgeblich auch von der Qualität einer gehaltvollen Lehre ab, die darauf antworten kann. In einem ersten Schritt werden daher grundagentheoretische Themen von Lehre erörtert, die für die Herstellung von Reflexivität in Lehr-Lern-Kontexten bedeutsam erscheinen. Die theoretischen Schneisen setzen sich dabei übergeordnet mit Aspekten von und Zugängen zu Reflexivität auseinander und diskutieren Verschränkungen von Biografie und Profession, einer fragend entwickelnden Lehre ebenso wie sie sich mit Bildungsprozessen im Lehr-Lern-Kontext auseinandersetzen. Hieran schließen sich zweitens konkrete Darstellungen von Formaten kindheitspädagogischer Lehre an, die die Anbahnung reflexiver Kompetenz zum Ziel haben und entsprechend den Forderungen des Lernens von praktischen Handlungen wie auch den Erwerb eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus fördern können.

Der Sammelband möchte daran anschließend Lehr-Lern-Formate auf ihre Potenziale einer Ermöglichung von Reflexivität hin befragen und didaktischen Überlegungen in der kindheitspädagogischen Lehre in diesem Sinne Raum geben. Im Fokus steht die Erörterung des Zusammenhangs von Reflexivität, Lehre und Professionalisierung, die anhand bereits etablierter und erprobter innovativer Lehr-Lern-Konzepte veranschaulicht werden. Die didaktischen Arrangements, in denen Reflexivität als Teil der Lehre in praxi gedacht werden,

2 Während der Laufzeit des Projekts „Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung“ (PForLe) (2020–2021) an der Stiftung Universität Hildesheim wurden zwei Online-Plattformen zu qualitativen Forschungsmethoden in der Lehre sowie Kasuistik und Fallverstehen in der Lehre entwickelt, die stetig wachsende Arbeitsbroschüren für die fallorientierte Lehre herausgeben (<https://doi.org/10.18442/pforle>).

sollen damit innovative Lehrkonzepte zur Diskussion stellen. Auf diese Weise will das Buch zum einen theoretisch fundiertes Hintergrundwissen zur Notwendigkeit von Reflexivität in Lehre und Professionalisierung geben. Zum anderen geht es darum, das innovative Potenzial in der Lehre aufzuzeigen und somit auch Impulse für die Weiterentwicklung reflexiver Lehre hochschulstandortunabhängig zu geben.

Der Band richtet sich insbesondere an Lehrende in kindheitspädagogischen Studiengängen, aber auch an jene in der Aus-, Fort- und Weiterbildung und damit an Lehrende für die kindheitspädagogische Qualifizierung. Zugleich sind insbesondere die im Band versammelten theoretischen Fundierungen für Lehr-Lern-Kontexte im Feld der Sozialen Arbeit anschlussfähig. Der Band ist in zwei Schwerpunkten konzipiert. Eine erste Annäherung beschäftigt sich mit übergeordneten Aspekten kindheitspädagogischer Lehr-Lern-Arrangements. Im zweiten Teil werden praktisch-didaktische Übersetzungen angeboten und ihr Mehrwert für Reflexivität diskutiert.

Teil I des Sammelbandes

Der grundlagentheoretische Beitrag von *Peter Cloos* widmet sich der genaueren Betrachtung der pädagogischen Reflexivität. Der Autor geht differenziert auf den vielfach genutzten und doch wenig ausbuchstabilten Begriff der pädagogischen Reflexivität in Abgrenzung zur Reflexion ein und arbeitet drei Spannungsfelder in der Kindheitspädagogik heraus. Im weiteren Fokus steht dann die Betrachtung der Reflexivität in der Fallarbeit und der Zusammenhang von Reflexivität und Diversität. Peter Cloos kommt, unter Berücksichtigung der genannten Spannungsfelder zu dem Fazit, dass Fallarbeit eine Möglichkeit der hochschuldidaktischen Unterstützung zur Entwicklung pädagogischer Reflexivität darstellt.

Der Beitrag von *Antje Rothe* befasst sich mit dem Zusammenhang von Biografie und Professionalität, geht dezidiert auf beide Begriffe ein und stellt die pädagogische Reflexivität als Notwendigkeit für die hochschulische Qualifizierung angehender pädagogischer Fachkräfte heraus. Antje Rothe konkludiert, dass Reflexion unabdingbar sei, im hochschulischen Kontext jedoch einer bewussten Initiierung sowie Begrenzung und Einfangen der Reflexionsprozesse unter Berücksichtigung der Individualität der Studierenden benötige.

Der Beitrag von *Ina Kaul* beschäftigt sich vertiefend mit der Bedeutung, Relevanz und Tragweite von fragend-orientierten Lehr-Lern-Kontexten. Ausgehend von einem konstruktivistischen Verständnis von (Selbst-)Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung werden Fragen als eine Form der Anregung pädagogischer Reflexivität vorgestellt und eine Systematisierung verschiedener Fragemöglichkeiten einschließlich damit einhergehender möglicher Herausforderungen und Effekte vorgeschlagen. Der Beitrag schließt mit einem klaren

Plädoyer für fragend-orientierte Lehr-Lern-Formate, um nicht zuletzt eine fragende Haltung in der pädagogischen Handlungspraxis zu befördern.

Frauke Gerstenberg diskutiert eine vignettengrundierte Didaktik in (forschungs-)methodischer und kasuistischer Hinsicht. Ausgehend von dem Ansatz der Wissenschaftsdidaktik, die die Eigenlogik und den Eigensinn der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens im Kontext akademischer Lehre ernst nimmt, stellt Frauke Gerstenberg die Vignette zunächst als Reflexionskörper und Instrument der augenblickbezogenen Wahrnehmung in der kindheitspädagogischen Lehre dar. Es wird dabei anschaulich gezeigt, dass jeweils unterschiedliche, didaktisch-methodische Implikationen beim Einsatz von Vignetten virulent sind. Die Autorin konstatiert, dass die didaktische Arbeit mit Vignetten weder in Fachdidaktiken, noch in reiner Wissensvermittlung oder Methodik aufgehen kann und demnach einer Wissenschaftsdidaktik und der Bedeutsamkeit multivalenter Reflexion sowie Anregungsqualität Rechnung trägt.

Lukas Schildknecht befasst sich ausgehend von der Frage, wer eigentlich wen bildet und ob diese Formel selbst den Bildungsansprüchen gerecht werden könne, mit bildungstheoretischen Reflexionen und einer hieran ausgerichteten Didaktik in kindheitspädagogischen Studiengängen. Unter der Perspektive, dass Phasen des Studierens und insbesondere Seminarthemen und -inhalte als Bildungsprozesse verstanden bzw. solche initiieren können, arbeitet er Aspekte einer Transformation von Selbst-Weltverhältnissen heraus. Dies veranschaulicht der Autor eingehend an Überlegungen zu Vorstellungen von Kindheiten sowie der Diskussion um Alterität und die Grenze von Machbarkeitsfantasien in pädagogischen Kontexten.

Teil II des Sammelbandes

In den zumeist theoretisch fokussierten Beiträgen werden Praxisbezüge hergestellt, die im zweiten Schwerpunkt vertieft, konkretisiert und ausdifferenziert werden und damit ein breites und fundiertes Repertoire für die Lehrpraxis anbieten. Unterschiedliche Perspektiven, vereint in der labor- und werkstattorientiert erprobten Lehre sowie an forschungsorientierten Zugängen beleuchten die Bedeutsamkeit der Ermöglichungsräume reflexiver Lehr-Lern-Prozesse. Die Auswahl orientiert sich an praktisch erprobten und bereits an einzelnen Hochschulen realisierten Lehrkonzepten und verbindet theoretische Bezüge mit Erkenntnissen aus der Lehrpraxis. Diese Konkretisierungen kindheitspädagogisch über die Praxis des Fallverstehendagogischer Lehr-Lern-Settings bietet praktische Handlungsorientierungen und diskutiert Herausforderungen für die Lehre.

So stellt der Beitrag von *Katja Zehbe* ausgehend von einer lernseitigen Orientierung das Reflexionslabor vor, dass über die Praxis des Fallverstehens (Selbst-)Re-

flexionen bei Studierenden anregt. Die Verschränkung von Theorie und Praxis wird damit in besonderer Weise gefordert und gefördert und die Querschnittsaufgabe Reflexion ernstgenommen. Der Terminus »Labor« greift dabei das »bewusst initiierte Untersuchen« auf und nutzt als didaktisch zu gestaltender Möglichkeitsraum das forschende Lernen. Der Beitrag diskutiert anhand des Querschnittsthemas Inklusion Chancen des kritischen Dialogs im Modus der gegenseitigen Anerkennung und sieht Studierende dabei als Expert*innen für die eigene Biografie und die eigenen Erfahrungen. Zehbe konstatiert, dass die individuelle Sicht als Lernausgangslage erst Reflexionen im Kollektiv eines Seminars möglich macht. Verbunden ist damit das Plädoyer, sich im Lehr-Lern-Setting bewusst Zeiten und Räume vorzuhalten und didaktisch zu gestalten, um das Ziel der pädagogischen Professionalität zu befördern.

Julia Babel und *Hubertus Redlich* untersuchen und reflektieren, wie das Arbeiten in studentischen „(empirischen) Forschungswerkstätten“ Prozesse der Reflexion und Reflexivität initiieren. Ausgehend von der Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse arbeiten sie unter Rückgriff auf die praxeologische Wissenssoziologie Unterschiede zwischen verschiedenen Wissensordnungen von wissenschaftlicher Expertise und praktischem Wissen heraus. Der Beitrag stellt die in verschiedenen Phasen verlaufende Forschung und Lehre in der Empirischen Forschungswerkstatt am Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität vor und exemplifiziert studentische Reflexionsprozesse empirisch anhand von Ausschnitten aus studentischen Gruppendiskussionen. Diskutiert wird u. a., wie Reflexion und Reflexivität in der universitären Lehre an Forschungsaktivitäten und Praxiserfahrungen von Studierenden in pädagogischen Studiengängen gebunden sind.

Jan-Niclas Peeters geht in seinem Beitrag auf Möglichkeiten der (Auto-)Ethnografie in der Lehre ein. Ausgehend vom Kerngedanken, dass die eigenen (ontologischen) Vorstellungen von dem, was Kind(-heit) ist, beeinflusst, wie (epistemologisch) Wahrheiten über Kind(-heit), mithin Kindheitspädagogik definiert werden und andersherum, entfaltet er zunächst eine allgemeine Argumentation mit Blick auf die Potenziale dieser spezifischen didaktischen Umsetzung. Posthumanistischen Theorieangeboten des Neuen Materialismus folgend, geht er dabei detailliert auf den reflexiven Rahmen, die Fluidität der Kindheitspädagogik in ihrem Gegenstandsbezug sowie notwendige strukturelle und situative Anpassungen in der Lehre ein. Die reflexive Perspektivierung im Beitrag wird anschließend anhand einer Seminargestaltung konkretisiert.

Der Beitrag von *Kathrin Hormann* arbeitet die inhaltliche Kontur einer am methodischen Doppeldecker orientierten hochschulischen Lernwerkstatt (HLW) heraus. Er zeigt auf diese Weise angelegte und angeregte Möglichkeiten der Auseinandersetzung, die Bildungsprozesse bei Studierenden, aber auch Kindern befördern. Die Lernwerkstattarbeit ist demnach für Studierende kindheitspädagogischer Studiengänge in Bezug auf die Kompetenz „Reflektieren“ doppelt

bedeutsam und wird im Beitrag am Beispiel der Ästhetischen Werkstatt der Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim (HAWK Hildesheim) veranschaulicht, an die u. a. das Seminar Bildungstheoretische und empirische Grundlagen kindheitspädagogischer Didaktik angeschlossen ist.

Svenja Garbade stellt in ihrem Beitrag das Anliegen des Lehrforschungsprojektes DivSpace (Diversitätswerkstatt) in seiner Komplexität grundierend dar. Im Beitrag wird ein Lehrkonzept für die Qualifizierung (angehender) Kindheitspädagog*innen vorgestellt und diskutiert, bei dem Studierende mittels qualitativer Forschungsmethoden i. S. des forschenden Lernens diversitätsreflexives Spielmaterial mehrschrittig analysieren. Ziel ist es dabei, die Ergebnisse der Analysen sowie die Materialien online und offline zur Verfügung zu stellen. Beispielhaft wird diese konzeptionelle Ausrichtung im Beitrag anhand eines Memoryspiels konkretisiert.

Den Band schließt ein nochmaliger Bezug zu den eingangs formulierten drei Ebenen zur Betrachtung pädagogischer Reflexivität ab (S. 9). Damit wird der Blick nach außen, innen und auf die benannte Brücke kritisch konturiert und diskutiert. Die einzelnen Beiträge werden in diese Systematik eingeordnet und auf diese Weise übergreifende Aspekte, Potenziale und Möglichkeiten aufgezeigt.

An dieser Stelle bedanken wir uns bei Peter Cloos und Tanja Betz als Reihenherausgeber*innen für die Möglichkeit, die hier zusammengetragenen Überlegungen in der Reihe „Kindheitspädagogische Beiträge“ veröffentlichen zu können. Wir danken allen Autor*innen, die ihre lehrmethodischen und didaktischen Überlegungen für Kontexte der Professionalisierung mit uns geteilt und zur Veröffentlichung beigetragen haben. Zuletzt gilt unser Dank den studentischen Hilfskräften Anna Holefleisch und Hedda Plischke, die uns bei der Erstellung und Durchsicht des Manuskriptes unterstützt haben.

Die Idee für dieses Projekt entwickelte sich im Austausch im Rahmen des wissenschaftlichen Nachwuchses der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE. Daraus entstand für uns eine bereichernde Zusammenarbeit, aus der weitere Projekte hervorgehen werden.

Literatur

- Arn, Christof (2017): Agile Hochschuldidaktik. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brand, Heike (2017): Orientierungen von professionellen Akteurinnen und Akteuren in der Sozialen Arbeit. Eine biographieanalytische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In: Friederich, Tina / Lechner, Helmut / Schneider, Helga / Schoyerer, Gabriel / Ueffing, Claudia M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 18–37.
- Cloos, Peter / Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. Überlegungen zu einer habitustheoretischen Didaktik. In: Lochner, Barbara /

- Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 8–16.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Geissler, Karlheinz A. (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Göbel, Sabrina/Kaul, Ina/Schmidt, Desirée (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissens-
transformation. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–197.
- Harmsen, Thomas (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg: Carl Auer.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Sylvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–96.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, H. 3, S. 7–15.
- Honig, Michael-Sebastian (2019): Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 63–77.
- Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaul, Ina/Zehbe, Katja (2024, i. E.): Hochschuldidaktische und konzeptionelle Dimension(en) kindheitspädagogischer Studiengänge: Eine kritische Selbstvergewisserung. In: Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Möglichkeiten und Herausforderungen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? In: Erziehungswissenschaft 31, H. 60, S. 51–55.
- Kratzmann, Jens (2016): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in kindheitspädagogischen Studiengängen – ein Statement. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 155–159.
- Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.) (2021): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Nürnberg, Claudia/Schmidt, Maria (2015): Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf. Eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschafts-

- formationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule. (Digitale Hochschulbibliothek Sachsen-Anhalt: urn:nbn:de:gbv:ma9:1-6683).
- Oberhuemer, Pamela (2016): Frühpädagogische Professionalisierung als multi-dimensionales Projekt – Internationale Diskurse. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160–164.
- Reckwitz, Andreas (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: Böhle, Fritz/Wehrich, Margit (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–182.
- Rothe, Antje (2019): Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und professioneller Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schwentesius, Anja (2017): Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge. In: Borke, Jörn/Schwentesius, Anja/Sterdt, Elena (Hrsg.): Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach: Carl Link, S. 179–200.
- Schweppe, Cornelia (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Sehmer, Julian/Marks, Svenja/Thole, Werner (2019): Wissen im Dialog. In: Sozial Extra 43, H. 4, S. 259–262.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“. https://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf (Abfrage: 21.09.2023).
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI, S. 47–77.
- Weltzien, Dörthe (2014): Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 206–220.
- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60–76.

