

### **Bemerkungen zur curricularen Architektur des Studiengangs**

Erste Voraussetzung für die Zulassung zum Studium ist eine abgeschlossene akademische Ausbildung in einer das Arbeitsfeld berührenden Studienrichtung. Insbesondere SozialarbeiterInnen und LehrerInnen bringen geeignete Vorkenntnisse mit, aber auch PsychologInnen (mit dem Schwerpunkt Kinder und Jugendliche) oder SoziologInnen (Schwerpunkte Sozialisation, Erziehung und Bildung) sind willkommene BewerberInnen. Eine zweite Voraussetzung ist Praxiserfahrung im Arbeitsfeld: erwünscht sind mehrjährige Tätigkeiten und aktuelle Beschäftigung.

Der Studiengang besteht aus *fünf korrespondierenden Säulen*, von denen die „mittleren“ drei in einem besonders engen Zusammenhang stehen.

Die zwei „flankierenden“ Makromodule, also das „Studium Generale“ und die „Reflexion der Praxis“ sind in einem eher losen, individuellen Bezug zum Kern des Studiengangs zu sehen.

In der „Reflexion der Praxis“ geht es um die Auseinandersetzung mit der aktuellen Praxis der berufsbegleitend Studierenden. Hier wird den Studierenden in den ersten vier Semestern keine studiengangsspezifische Praxisreflexion von Seiten der Hochschule angeboten, vielmehr sollen sie sich vor Ort und in den Kontexten ihrer Arbeitszusammenhänge selbst eine entsprechende Begleitung (z.B. Supervision, kollegiale Beratung) organisieren, die, wenn sie den in der Modulbeschreibung genannten Ansprüchen<sup>1</sup> genügt, vom Prüfungsausschuss anerkannt wird. Diese Regelung erscheint sinnvoll, da die angestrebte multiprofessionelle Zusammensetzung der Studierenden gerade zu Beginn in einer gemeinsamen Praxisberatung eher Probleme schafft als löst. Die produktive Zusammenarbeit wird erst möglich auf der Basis der im Studium erarbeiteten Kompetenzen. Sollte es regional- oder berufsspezifisch keine organisierte Praxisberatung geben, bietet die ehs eine geeignete Lösung im Haus an. Ein geringer Teil (ca. 10 Std. je Semester) wird durch die Regiestunden der Studiengangsleitung beansprucht, in denen die allgemeinen Probleme des Studiums / des Studiengangs (und des Bezugs zur Berufstätigkeit) reflektiert werden sollen. Den Abschluss des Makromoduls im fünften Semester bildet eine gemeinsame Praxisexkursion, die

---

<sup>1</sup> Diesbezüglich sucht der Modulverantwortliche den Kontakt mit den Leitungen der jeweiligen Gruppen und vermittelt die Ansprüche und Vorstellungen des Studiengangskonzepts.

exemplarisch den Umgang mit dem Spannungsfeld von Sozialer Arbeit und Schule (SAuS) in anderen Ländern veranschaulichen soll. Die Entscheidung über das Ziel der Exkursion soll frühzeitig fallen (spätestens zu Beginn des dritten Semester), um ausreichend Vorbereitungen zu ermöglichen und auch in den „mittleren Säulen“ Bezüge herstellen zu können.<sup>2</sup>

Das „Studium Generale“ (SG) dient der individuellen Schwerpunktsetzung, die sich sowohl vertiefend oder ergänzend, als auch kontrastierend zum Studiengangskern verhalten kann. Zudem führt die Teilnahme am SG dem Kontakt mit Studierenden anderer Studiengänge, somit zu einer Einbindung in das kulturelle Leben der ehs (z.B. Chor, Medienkuntnacht usw.). Es soll aber auch möglich sein, externe Veranstaltungen (z.B. Sprachkurse) für das SG anerkennen zu lassen.

Wie schon mehrmals erwähnt, findet sich der „Kern“ des Studiengangskonzepts in den drei Makromodulen „Theoriediskurse“, „Bildungs- und Sozialforschung“ und „Lehrpraxis“ (ab dem 3. Semester). Hier sollen die wesentlichen, kollektiven Lernszenarien entstehen, Lernprozesse angestoßen, begleitet und überprüft werden.

Dabei kommen zwei Grundgedanken zum Tragen: Zum einen orientiert sich die Anlage an der Vorstellung von „Bildung durch Wissenschaft“, was wesentlich heißt: „Bildung durch Forschung“<sup>3</sup>, zum zweiten folgt sie der Idee, dass man nur das wirklich gelernt hat, was man anderen lehren kann.<sup>4</sup>

Dabei stehen die drei Module SAuS 02, 04 (Pädagogik und Soziale Arbeit in kritischer Perspektive I + II) und SAuS 03 (Forschungswerkstatt<sup>5</sup>) im ersten Studienjahr in einer engen

---

<sup>2</sup> Auch eine zweite Aufgabe der Praxisexkursion soll noch erwähnt werden. Da nach dem vierten Semester keine Lehrveranstaltungen für die ganze Semestergruppe mehr vorgesehen sind, stellt die Exkursion schon so etwas wie eine gemeinsame Abschlussfahrt der Gruppe dar. Die intensive Erfahrung einer gemeinsamen Auslandsreise soll damit der Vereinzelung in den letzten beiden Semestern entgegenwirken.

<sup>3</sup> Dazu grundsätzlich siehe Huber 2004. Insbesondere macht sich die Studiengangskonstruktion folgende Argumentation zu eigen: „Die Trennung und Sequenzierung bzw. Hierarchisierung beider Bezüge [d.h. 'Grundlagenwissen' vs. 'forschendem Lernen'] beruht auf einem Denkfehler, der schon mit der in diesen Argumentationen viel benutzten Metaphorik der 'Grundlagen' oder 'Fundamente' beginnt: Wenn man sich Bildung erst einmal in der Statik eines Gebäudes denkt, dann müssen natürlich verlässliche Fundamente etc. in ausreichender Breite und Tiefe 'zugrunde' gelegt werden; zugleich erscheinen diese dabei als 'fest', 'unveränderlich', 'klar abgrenzbar'; auf ihnen erst kann das Offene, Luftige, Vielfältige oder Verschiedene der weiteren Auf- und Ausbauten aufruhen. Womöglich ist aber Bildung, zumal heutzutage, nicht so statisch zu denken. Sie ist eher in einer Metaphorik zu fassen, die es erlaubt, die von Anfang an sich schon 'nach oben' streckende Haltung des Fragens, der Neugier, der Offenheit eines Lernenden und wechselnde Prozesse der Adaption und Assimilation zu denken. Bildung, besser Selbstbildung, ist eher dem Wachstum eines Baumes zu vergleichen, der zugleich aufschießt, Zweige nach verschiedenen Seiten ausstreckt usw. und andererseits gleichzeitig seine Wurzeln tiefer hinabtreibt und sich so allmählich festigt.“ (Huber 2004, 40f; Einf. UH)

<sup>4</sup> Auch wenn „Lernen durch Lehren“ (Jean-Pol Martin) gerade Konjunktur hat, geht es hier nicht so sehr um die ausgearbeitete Didaktik (schon gar nicht des Fremdsprachenunterrichts!), sondern mehr um das (viel ältere) Prinzip der Erfahrung, dass es außerhalb der Praxis mit ihrem Ernstcharakter keine bessere Möglichkeit der Eigenüberprüfung gibt.

<sup>5</sup> Die beiden Schwerpunkte „Bildungssoziologie/-politik“ und „Pädagogische Interaktion“ ergeben sich aus den Fachgebieten der in dem Modul Lehrenden. Das gilt dann auch für SAuS 07, wo das

Wechselbeziehung. Da Forschung stets ein theoriegeleiteter Prozess ist (sein sollte), werden in SAuS 02 theoretische Rahmenkonzepte präsentiert und auf dem Hintergrund der akademischen wie praktischen Erfahrungen der Studierenden diskutiert. Besondere Bedeutung kommt a) den Ansätzen der Critical Pedagogy zu, da diese nicht nur zentral für das Verständnis des schulischen Anteils, sondern auch konstituierend für den Studiengang sind, und b) den Konzepten Kritischer Sozialarbeit<sup>6</sup>, die den sozialarbeiterischen und sozialpolitischen Anteil reflektieren. Gerade unter dem Gesichtspunkt der multiprofessionellen Zusammensetzung der Studierenden macht es Sinn eine theoretische Verständigung anzustreben, die sowohl das eigene Berufsfeld kritisch sieht (und damit Anknüpfungspunkte für die jeweils andere Profession bietet), als auch Gemeinsamkeiten in der Theorie deutlich werden lässt. Critical Pedagogy und Kritische Sozialarbeit stehen zudem nicht einfach den subjektiven Theorien normativ gegenüber, sondern sind Angebote der (selbst-) kritischen Reflexion.

*Exkurs:*

Die Critical Pedagogy<sup>7</sup> basiert auf drei Elementen. Im Gegensatz zur traditionellen Schulpädagogik geht sie von einem institutionskritischen Verständnis von Schule aus, das diese in der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftszusammenhänge verortet. Zum zweiten übernimmt die Critical Pedagogy die Paradigmen der Cultural Studies und rezipiert deren Ergebnisse. Dies trägt dazu bei, SchülerInnen als Akteure in ihren je spezifischen kulturellen Praxen zu verstehen und diesen Kontext curricular zu reflektieren. Das dritte Element ist der Bezug auf die dialogische Pädagogik der Befreiung von Freire, insbesondere für das Selbstverständnis der Lehrenden als „Lehrer-Schüler“ (Freire 1996, 65) und die damit einhergehende Gestaltung der methodischen Interaktion.<sup>8</sup>

Die Ansätze Kritischer Sozialarbeit verwerfen ahistorische anthropologische Begründungen, fragen vielmehr nach der historischen Genese der Hilfeformen und ihren aktuellen Funktionen im gesellschaftlichen Kontext. Der historisierende (und funktionsanalytische) Zugriff führt zum Verständnis der spezifischen Logiken und damit auch zu den Widersprüchen im Verhältnis zur vorherrschenden Schulpädagogik. Die Subjektvorstellungen kritischer Sozialarbeit treffen sich weitgehend mit denen der Critical Pedagogy.

---

„Forschungsprojekt“ im Schwerpunkt „Schule im Gemeinwesen“ oder „Schule als Lebenswelt“ anzusiedeln ist.

<sup>6</sup> Auch wenn der Schwerpunkt der Auseinandersetzung auf der hegemonietheoretischen Begründung Sozialer Arbeit (siehe Hirschfeld 1999; 2010) liegen wird, sollen andere Konzepte, wie etwa die sich auf Foucault beziehenden Ansätze (siehe Kessl 2005) nicht ausgeschlossen werden.

<sup>7</sup> Es ist eigentlich falsch von „der“ Critical Pedagogy zu sprechen. Tatsächlich handelt es sich um einen mehr oder weniger engen Diskussions- und Publikationszusammenhang, der zum einen Bezüge auf disparate Positionen kritischer Theoriegeschichte (auch hier in einem weiten Sinn verstanden: von Kropotkin und Karl Marx über John Dewey und Antonio Gramsci bis Che Guevara und Jaques Derrida) beinhaltet, zum anderen aber auch über gemeinsame Fixpunkte verfügt, wie z.B. der Bezug auf Paulo Freire.

<sup>8</sup> Hier nur in Andeutungen, warum die Critical Pedagogy als konstitutiv für den Studiengang gesehen wird: - der Studiengang soll die Selbstbildung der Studierenden fördern, dazu stehen die Lehrenden als Dialogpartner zur Verfügung (ihre theorie- und Methodenkompetenzen werden aber nur im Zusammenspiel mit der Lebens- und Arbeitswirklichkeit der Studierenden produktiv); - das Handlungsfeld liegt im Schnittpunkt verschiedener kultureller Milieus und bildet mit seinen Akteuren (= den Studierenden) eigenständige Bewältigungspraxen aus, zu deren Verständnis der Ansatz der Cultural Studies unverzichtbar ist; - der institutionskritische Blick kann nicht auf die Schule beschränkt bleiben, sondern muss auch die Hochschule, ihre Rahmenbedingungen und Funktionen einbeziehen (um beispielsweise die strukturellen Möglichkeiten und Grenzen dialogischer Interaktion reflektieren zu können). Zur Bedeutung der Critical Pedagogy für ein akademisches Studium siehe allgemein Shor 1996; exemplarisch: Jakubowski/Burman 2004.

Während also in SAuS 02 die alltags- und berufstheoretischen Vorstellungen mit Critical Pedagogy und Kritischer Sozialarbeit konfrontiert und diskutiert werden, sollen in der Forschungswerkstatt (SAuS 03) Kleingruppen (3 bis 5 Studierende) Werkstattprojekte entwerfen, die sowohl Elemente des Theoretischen in Anschlag bringen, als auch Fragen der Praxis formulieren. Es ist die Annahme, dass es -in den gelingenden Fällen- dazu kommt, dass sich die Praxis einem theoretischen Begreifen im Bewusstsein der Studierenden öffnet, wie auch dass die theoretischen Zugriffe ob ihrer Tauglichkeit (zumindest punktuell) überprüfbar werden. Zentrales Merkmal ist die Irritation des Gewohnten – sowohl der angelernten Theoriebruchstücke, als auch des Alltagsverstandes und der beruflichen Routine mit ihren Legitimationsmustern.<sup>9</sup> Um diese Wechselwirkungen zu erreichen, werden Themen aus den Projekten immer wieder in SAuS 02 aufgegriffen und in kritischer Perspektive analysiert.

*Beispiel:*

Eine Kleingruppe beschäftigt sich in der Forschungswerkstatt mit kurzzeitpädagogischen Maßnahmen bei versetzungsgefährdenden Leistungsrückständen (z. B. „Camp+“). Sie könnten dabei u. a. untersuchen, welche Dimensionen diese Maßnahmen haben und in wie vielen Fällen sie zum Erfolg (der Versetzung) führen. In SAuS 02 könnte das Thema aufgegriffen werden, indem man die Problematik homogener Lerngruppen als struktureller Voraussetzung für dann individuell erscheinende „Lernrückstände“ erörtert (siehe Holzkamp 1995, 339ff). Eine andere Kleingruppe mag sich mit praktischen Disziplinproblemen im Unterricht befassen; dazu könnten in den Theoriediskursen korrespondierend Auseinandersetzungen mit (beispielsweise) Scheidungsproblematiken in der Familie stattfinden.

Im zweiten Studienjahr setzt sich Wechselbeziehung zwischen den Makromodulen „Theoriediskurse“ und „Bildungs- und Sozialforschung“ fort. Im Theorieteil wird dabei verstärkt auf Handlungskonzepte eingegangen und die methodologische Diskussion entwickelt. Die Forschungsprojekte sollen insgesamt anspruchsvoller sein und nicht nur der Überprüfung bzw. Konkretisierung von Hypothesen dienen, sondern auch der Generierung neuer Fragestellungen dienen.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Die Bezeichnung „Forschungswerkstatt“ deutet den eher experimentellen, punktuellen Forschungsbezug an. Das Modul soll einen Raum schaffen, der es den Studierenden ermöglicht, sich den anderen Modus „forschenden Lernens“ anzueignen. Im Sinne der „Irritation“ sind die Schwerpunkte auch als Herausforderungen zu verstehen: es soll verhindert werden, dass die Studierenden mit ihren Interessen -die schon maßgeblich sein sollen- auch ihre Umgehensweisen damit perpetuieren. Wer also bspw. eine eher personenzentrierte Thematik einbringt, soll diese auch unter gesellschaftlichen Perspektiven bedenken – und umgekehrt. Auch wenn die Studierenden schon einen ersten akademischen Abschluss haben, und damit zumindest formal über Forschungskompetenz verfügen, sind doch auch Widerstände zu vermuten (siehe Jakubowski/Burman 2004, 162) die in der Forschungswerkstatt zu thematisieren sind. Bezogen auf die Entwicklungsstufen forschenden Lernens bei Schneider (2009) kann man hier vor allem die Stufen I und II ansiedeln.

<sup>10</sup> Wahrscheinlich kommt in den Forschungsprojekten des 2. Studienjahres der von Wildt skizzierte Forschungszyklus unter Einschluss des „Learning Cycle“ in einer entwickelten und reflektierten Form zum

*Exkurs:*

An dieser Stelle erscheint es angebracht, auf das Verständnis von Forschung im Kontext der sozialarbeiterischen und pädagogischen Praxis einzugehen. Der gängige Begriff von Forschung orientiert sich an der professionellen Erzeugung neuen Wissens. Ein wesentliches Element dieser Forschung ist ihre (gegebenenfalls eng umrissene) Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse. Dies liegt nicht nur in der Logik der Wissenschaft, sondern auch in der Problematik der Legitimation einer im gesellschaftlichen Verhältnis arbeitsteiligen, eigenständigen Profession Forschung. Mit anderen Worten: die Allgemeingültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis steht in einem eigentümlichen Widerspruch zur sozialen Positionierung der Wissenschaft. Selbstverständlich kann dieser Anspruch nicht ignoriert werden, wenn man nicht ins akademische Abseits geraten will. Doch ist zu bedenken, dass sich Forschung nicht in professioneller Forschung erschöpft. Betrachtet man ein kritisches Verständnis von Pädagogik und von Sozialer Arbeit im Sinne dialogischer Praxis von Freire, wird deutlich, dass die Tätigkeiten in weiten Teilen forschende Tätigkeiten sind. Dabei geht es nicht um verallgemeinerbare Erkenntnisse, sondern um eine Konkretisierung des Wissens. Das meint etwas völlig anderes, als das, was man gemeinhin als Anwendung von Wissen bezeichnet. Die „Anwendung von Wissen“ machte die Menschen, mit denen Soziale Arbeit / Pädagogik zu tun hat, zu Objekten, die allenfalls der Illustration dessen dienen, was der Sozial-/pädagogische zu wissen meint, und die sich in die Schemata einzupassen hatten. Unzweifelhaft findet das in der Praxis noch in (zu) vielen Fällen so statt (und hat in den Zeiten fordistischer Normalisierung sogar funktioniert), entspricht aber nicht den Vorstellungen einer subjekt- und ressourcenorientierten Sozialen Arbeit / Pädagogik. Hier kommt es vielmehr darauf an, die spezifischen individuellen und kollektiven Bewältigungsstrategien strukturellen Herausforderungen zu erkennen. Diese sind nie „allgemein“ sondern immer Modifikationen, die der besonderen und einmaligen Situation entsprechen. Im Horizont emanzipatorischer Praxis geht es für die Sozialarbeiterinnen / PädagogInnen nicht so sehr darum, das (ihnen bekannte) Allgemeine im Besonderen zu entdecken, sondern umgekehrt darum, das Spezifische als Erkenntnisvoraussetzung der Partner ernst zu nehmen. In den Worten Gramscis heißt das, „daß es nicht darum geht, ex novo eine Wissenschaft ins Individualleben ‚Aller‘ einzuführen, sondern eine bereits bestehende Aktivität zu erneuern und ‚kritisch‘ zu machen“ (Gramsci 1994, H11, §12, 1382).<sup>11</sup> Was und an welchen Stellen etwas „kritisch“ werden kann, ist nicht pauschal und vorab zu bestimmen. Es ist im Dialog zu erarbeiten. Eine dialogisch-analytische Tätigkeit, die durchaus als konkrete Sozialforschung zu verstehen ist.<sup>12</sup>

Bleibt als dritte „Säule“ das Makromodul „Lehrpraxis“ vorzustellen. Ab dem dritten Semester begleitenden die Studierenden den nachfolgenden Jahrgang, also die Studierenden des neuen ersten Semesters, in den Modulen SAuS 02 und 03.<sup>13</sup> Mit dieser Konstruktion verbinden sich mehrere Intentionen.

Zum ersten soll den „Alt-Studierenden“ die Möglichkeit eröffnet werden, selbst zu überprüfen, in wie weit sie sich die Kompetenzen der ersten beiden Semester angeeignet haben. Wegen der Komplexität der Problematiken, die sich nicht nur in der Ansammlung von Wissen erschöpfen, sondern auch Ebenen der Selbstthematizierung, von Emotionen und Haltungen betreffen, erscheint es sinnvoll, die genannten Module nicht nur mit der jeweiligen

---

Tragen (siehe Wildt 2009) und damit zur Entwicklung der von Schneider der Entwicklungsstufe 4 zugeschriebenen Kompetenzen (siehe Schneider 2009, 34ff).

<sup>11</sup> Siehe dazu ausführlich Hirschfeld 2005.

<sup>12</sup> So wie auch die Psychoanalyse ein jeweils individuell forschender Prozess ist. Der Unterschied liegt, außer im Theoriekontext und im methodischen setting, in der Ausarbeitung der sozialen und kulturellen Zusammenhänge und Widersprüche der (kollektiven) Subjekte.

<sup>13</sup> Darüber hinaus sind auch andere pädagogische Zusammenhänge vorstellbar, in die die Studierenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse lehrend einbringen können.

Modulprüfung „abzuhaken“, sondern sie auf einer erweiterten Ebene, nämlich der der Vermittlung, wieder zu aktualisieren.

Ein zweiter Punkt ist im Erwerb zusätzlicher Kompetenzen auszumachen. Das Arbeitsfeld „Schule und Soziale Arbeit“ ist so wesentlich von Vermittlungsaufgaben bestimmt, dass alle, die in dem Feld arbeiten (also auch SozialarbeiterInnen und andere),<sup>14</sup> sich der Herausforderung stellen müssen und zumindest grundlegende didaktische Fähigkeiten entwickeln sollten. Dass dies mit Studierenden des nachfolgenden Jahrgangs geschieht, sollte ausreichen, um eine Reproduktion des bekannten Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu verhindern. Entsprechend ist auch die Begleitung der lehrenden Studierenden durch die DozentInnen der Hochschule nicht nur eine sachliche, sondern eine, die sich auf eine Beobachtung und Hinterfragung der Rollenverständnisse und der Verhaltensmuster bezieht.<sup>15</sup>

Für die jüngeren Studierenden sollen sich mit der Lehrpraxis der „Alt-Studenten“ zudem Effekte des „peer-teaching“ einstellen. Wenn Gleichaltrige (und hier noch wichtiger: Menschen in einer vergleichbaren Lebenssituation als berufsbegleitend Studierende!) ihre Erfahrungen mit der Bewältigung der Anforderungen vermitteln, hat das eine orientierende Funktion.

Die Master-Thesis wird im dritten Studienjahr verfasst. Die Zuordnung zu den Makromodulen „Theoriediskurse“ und „Bildungs- und Sozialforschung“ soll deutlich machen, dass sowohl empirische Forschungsarbeiten möglich sind, als auch Theoriewerke. Die Erarbeitung wird durch ein Forschungskolloquium begleitet und durch individuelle Beratung ergänzt. Die mündliche Prüfung findet als Disputation jahrgangsöffentlich statt.

### **Literatur:**

- Freire, Paulo (1996): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit; Reinbek bei Hamburg.
- Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte, Bd. 6; hrsgg. von W. F. Haug; Hamburg, Berlin.
- Jakubowski, Lisa Marie / Burman, Patrick (2004): Teaching Community Development: A Case Study in Community-Based Learning; in: Teaching Sociology, Vol. 32, No. 2 (April 2004), pp 160-176.
- Hirschfeld, Uwe (1999): Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit; in: Forum Kritische Psychologie 40 / 1999, S. 66 – 91.
- Hirschfeld, Uwe (2005): Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Intellektuellen-Theorie Gramscis als Begründung und Orientierung; in: Klaus Störch (Hg.): Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit; Hamburg, S. 142 – 157.
- Hirschfeld, Uwe (2010): Towards a Political Theory of Social Work and Education; in: Peter Mayo (Ed.): Gramsci and Educational Thought; Oxford, p. 114-126.

---

<sup>14</sup> In gewisser Weise ist dies auch ein Stück „ausgleichender Gerechtigkeit“ für die LehrerInnen, die hier ihre Erstqualifikation besser einbringen können, als in anderen Modulen, wo z.B. die SozialarbeiterInnen im Vorteil sind.

<sup>15</sup> Die Begleitung der Alt-Studenten findet zum einen in den Modulen SAuS 08 und 11 statt (hier liegt der didaktische und persönlichkeitsbezogene Schwerpunkt), zum anderen in den Modulen, in denen sie lehren sollen – da sind die fachlichen Fragen angesiedelt. Da beide Aspekte eng zusammenhängen, wird hier von den Modulverantwortlichen eine enge Zusammenarbeit verlangt.

- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung; Frankfurt/Main, New York.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums; in: die hochschule Heft Nr. 2, S 29-49.
- Kessl, Fabian (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvenementalität Sozialer Arbeit; Weinheim und München.
- Schneider, Ralf (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen; in: journal hochschuldidaktik; 20. Jg. Nr. 2 (September 2009); S. 33-37.
- Shor, Ira (1996): When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy; Chicago / London.
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung; in: journal hochschuldidaktik; 20. Jg. Nr. 2 (September 2009); S. 4-7.