JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Das Theorie-Praxis-Verhältnis aus Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik

– Eine empirische Studie über kindheitspädagogische Studiengänge –

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades des
doctor philosophiae (Dr. phil.)

eingereicht am
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
der
Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Bianca Christina Bloch

März 2022

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die auf ihre sehr unterschiedliche Art und Weise dazu beigetragen haben, die vorliegende Arbeit in dieser Form realisieren zu können und mich auf meinem sehr ereignisreichen Qualifikationsweg begleitet haben.

Zunächst gilt mein Dank meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Norbert Neuß. Durch die Chance, die er mir im Anschluss an mein Studium gegeben, und das Potenzial, welches er seinerzeit in mir gesehen hat, habe ich mich mit der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Karriere überhaupt erst auseinandergesetzt. Ich danke dir für deine kritischen Rückmeldungen, die mich zwar häufig zur Verzweiflung gebracht und mich mit vielen Fragezeichen zurückgelassen, mir dann jedoch immer neue Perspektiven eröffnet haben. Deine Art Fragen zu stellen, Punkte zu hinterfragen und kreative Ideen zu entwickeln waren und sind für mich sehr bereichernd, wodurch sich auch diese Arbeit stetig weiterentwickelt hat. Wir waren (über die Dissertation hinaus) nicht immer der gleichen Ansicht, aber gerade dies hat mir geholfen, meine eigene Position und meinen eigenen Weg zu finden und für diese auch einzustehen. Durch dein Zutrauen und die damit verbundenen Freiräume war und ist es mir möglich, mich in der Fachdisziplin Kindheitspädagogik zu verorten und mich für die Dinge einzusetzen, die mir in diesem Zusammenhang und im Kontext der akademischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen wichtig sind.

Auch möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Ludwig Duncker bedanken, der bereits vor der Zusage seiner Gutachtertätigkeit im Rahmen meines Promotionsverfahrens immer ein offenes Ohr hatte und mich emotional bestärkt hat. Danke für deine vielen kritischen, aber immer konstruktiven, fachlichen Rückmeldungen. Ich bin gern mit dir in die inhaltlichen, teils kontroversen Diskussionen gegangen, die mir geholfen haben, meinen Fokus zu finden und die Arbeit fachlich voranzubringen. Dabei habe ich deine ehrliche und immer herzliche Art sehr zu schätzen gewusst.

Frau Prof.in Dr.in Susanne van Minnen und Frau Prof.in Dr.in Marjan Alemzadeh danke ich sehr herzlich für ihre Bereitschaft an der Mitwirkung meiner Prüfungskommission und ihren kontinuierlichen Zuspruch.

Auch der JLU Gießen möchte ich meinen Dank aussprechen, da sie es mir durch Stipendien ermöglicht hat, mich zeitweise vollständig auf die Promotion zu konzentrieren, wodurch die Arbeit zum Abschluss gebracht werden konnte. Gerade aufgrund der letzten zwei Corona-Jahre wäre eine Vereinbarkeit von Qualifizierung und Familie sonst nicht möglich gewesen.

Darüber hinaus möchte ich meinen zahlreichen Kolleginnen und Kollegen an der JLU Gießen im FB 03 danken, die ich in den letzten Jahren kennenlernen durfte. Hierbei seien insbesondere meine (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen aus der Abteilung ‚Pädagogik der Kindheit‘

genannt sowie viele weitere aus dem ‚Haus B'. Mein ganz besonderer Dank gilt meiner allerersten Kollegin Lena S. Kaiser, mit der ich zusammen in die Wissenschaft eingestiegen bin. Unsere gemeinsame *OpThis*-Zeit werde ich nie vergessen und ich bin sehr dankbar, dich als Freundin, Beraterin und Unterstützerin in allen Lebenslagen gewonnen zu haben. Ferner möchte ich Nicole Dern danken, die mir in den letzten Jahren durch ihre unvergleichliche und bewundernswerte Art ans Herz gewachsen ist. Für deine fachliche Unterstützung und deinen selbstverständlichen emotionalen Halt bin ich dir zu tiefst dankbar.

Mein Engagement in der Kommission ‚Pädagogik der frühen Kindheit' der DGfE hat mir ermöglicht, zusätzlich viele wunderbare Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kennenlernen zu dürfen. Der dadurch möglich gewordene fachliche Austausch und die damit verbundenen Erfahrungen waren und sind sehr bereichernd. Ganz besonders möchte ich *dem harten Kern* der PdfK-Nachwuchsgruppe danken – mit diesen Personen verbindet mich mittlerweile eine Freundschaft, die über das Fachliche hinausgeht und dadurch auf vielen Ebenen des Tätigseins im Wissenschaftssystem unterstützend, haltgebend, verstehend und relativierend ist.

Auf der anderen Seite haben meine *alten Berliner* und *neuen hessischen* Freunde für den notwendigen Ausgleich und das Abschalten von der Wissenschaft gesorgt, was in der Promotionszeit eine nicht zu unterschätzende und verantwortungsvolle Aufgabe darstellt. Danke dafür.

Besonders möchte ich meinen Eltern danken, die mir immer alles ermöglicht, mich unterstützt, an mich geglaubt und mir das Selbstbewusstsein gegeben haben, alles, was ich mir vornehme, auch schaffen zu können, selbst wenn es im ersten Moment undenkbar erscheint. Euer Vertrauen, Zutrauen und Stolz haben den Grundstein gelegt und mich dazu befähigt, diesen Qualifikationsweg zu gehen, der mit vielen Herausforderungen verbunden war. Ohne die bedingungslose Unterstützung – gerade in den letzten Jahren – durch meine Schwiegerfamilie wäre es ebenfalls nicht möglich gewesen, die vorliegende Arbeit abzuschließen, daher ein großes Dankschön für euren selbstverständlichen Rückhalt mir gegenüber.

Mein letzter und größter Dank gilt meinem Mann Sascha Bloch, mit dem ich nun seit fast 14 Jahren gemeinsam durchs Leben gehe und der mich immer bei allem ohne zu zögern bedingungslos unterstützt und Lösungen für unlösbare Probleme findet. Du musstest einiges aushalten, auffangen und ausgleichen und warst dabei immer mein *Fels in der Brandung*. Ohne dich wäre der Abschluss dieser Arbeit nicht möglich gewesen! Unsere Tochter Emma Bloch musste gerade in den letzten zwei Jahren vieles aushalten und akzeptieren. Gleichzeitig warst du mein Sonnenschein und meine Motivation an jedem einzelnen Tag. Ich hoffe, dass ich dir ein Vorbild sein kann, damit du deinen eigenen Weg selbstbewusst finden und gehen kannst, egal wie groß dein damit verbundener Traum auch sein mag.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung III
Inhaltsverzeichnis V
Abbildungsverzeichnis XIV
Tabellenverzeichnis XV
Abkürzungsverzeichnis XVI
Vorbemerkungen XVII

Einführung

1 Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen – Eine Einführung 2

1.1 Relevanz und Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses 3

1.2 Forschungsinteresse und Fragestellung der Arbeit 7

1.3 Aufbau der Arbeit 10

Teil I Theoretischer Bezugsrahmen

Theoretischer Bezugsrahmen 18

2 Entstehung und Etablierung der Kindheitspädagogik 19

2.1 Kurzer historischer Abriss der institutionalisierten Kinderbetreuung 21

2.2 Kindheitspädagogisches Studium zwischen Forschungsorientierung, Berufsbezug, Kompetenzerwerb und professionellem Handeln 25

2.3 Drei Ebenen der Kindheitspädagogik: Disziplin, Profession, Praxisfeld 36

2.3.1 Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld 37

2.3.2 Kindheitspädagogik als Praxisfeld 39

2.3.3 Kindheitspädagogik als Profession 40

3 Theorie-Praxis-Verhältnis 44

3.1 Begriffsbestimmung von Theorie und Praxis 46

3.1.1 Bedeutungen von Theorie und Praxis 47

3.1.2 Theorie und Praxis im Verhältnis zueinander 51

3.1.3 Zugrunde gelegtes Theorie-Praxis-Verständnis 54

3.2 Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis 57

3.2.1 Praxis vor Theorie (handwerklich-praktisches Modell) 57

3.2.2 Theorie als instrumentelle Anleitung (technologisch-instrumentelles Modell) 60

3.2.3 Theorie als Reflexion der Praxis (hermeneutisch-dialektisches Modell) 61

3.2.4 Theorie als Ergebnis methodisch-reflektierter Forschung (empirisch-analytisches Modell) 64

3.2.5 Zusammenfassung: Theorie-Praxis-Vorstellungen in der Lehrerbildung 66

3.3 Vermittlungsmodelle von Theorie und Praxis 68

3.3.1 Modell des Wissenstransfers 70

3.3.2 Modell der Wissenstransformation 71

3.3.3 Modell der Wissensrelationierung 74

3.3.4 Die Person im Vermittlungsprozess von Theorie und Praxis 77

3.4 Theorie und Praxis an der Hochschule 79

3.5 Theorie und Praxis in der akademischen (Kindheits-)Pädagogik 85

3.5.1 Theorie-Praxis-Verhältnis im pädagogischen Studium 86

3.5.2 Theorie-Praxis-Verhältnis im kindheitspädagogischen Studium 90

3.6 Zusammenfassung: Theorien-Praxen-Verhältnisse 99

Teil II Forschungsinteresse, Forschungszugang Erhebungsmethode und Datenauswertung

Forschungsinteresse, Forschungszugang, Erhebungsmethode und Datenauswertung 106

4 Forschungskontext und Forschungsinteresse 109

4.1 Forschungskontext des Projekts *OpThis* 109

4.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen der Arbeit 114

5 Methodologie der Erhebungsmethode *Fokusgruppe* 119

5.1 Begriffsbestimmung *Fokusgruppe* vs. *Gruppendiskussion* 120

5.2 Definition Fokusgruppen 124

5.3 Interaktionsmodell bei Gruppendiskussionen 126

5.4 Verwendung von Fokusgruppeninterviews in der Forschung 127

5.5 Stellenwert des Leitfadens in Gruppendiskussionen 129

5.6 Durchführung von Fokusgruppeninterviews 130

5.7 Zugrunde gelegtes Verständnis von Fokusgruppen 135

6 Untersuchungsdesign 139

6.1 Stichprobe 139

6.2 Rahmenbedingungen für die Durchführung der Fokusgruppen 143

6.3 Forschungspraktisches Vorgehen für die Fokusgruppen 145

6.3.1 Einführungsphase 145

6.3.2 Warm-up-Phase 147

6.3.3 Hauptteil 148

6.3.4 Abschlussteil 149

7 Analyse des Datenmaterials 151

7.1 Transkription und verwendetes Transkriptionssystem 154

7.2 Qualitative Inhaltsanalyse 156

7.3 Generelles Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse 164

7.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials 165

7.3.2 Fragestellung der Analyse 165

7.3.3 Ablaufmodell der Analyse 166

7.3.4 Auswertung und Ergebnisdarstellung 171

7.3.5 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien 172

7.4 Spezifisches Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen ... 173
7.4.1 Festlegung des Materials ... 173
7.4.2 Analyse der Entstehungssituation ... 173
7.4.3 Formale Charakteristika des Materials ... 174
7.4.4 Richtung der Analyse ... 174
7.4.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung ... 174
7.4.6 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells ... 177
7.4.7 Definition der Analyseeinheiten ... 177
7.4.8 Initiierende Textarbeit ... 178
7.4.9 Entwicklung von thematischen Hauptkategorien ... 179
7.4.10 Codierung des Materials mit Hauptkategorien ... 180
7.4.11 Zusammenstellung aller Textstellen pro Hauptkategorie ... 180
7.4.12 Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material ... 181
7.4.13 Finaler Materialdurchgang mit ausdifferenziertem Kategoriensystem ... 184
7.4.14 Ergebnisdarstellung ... 185
7.4.15 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien ... 185

Teil III Empirische Ergebnisse und theoretische Vertiefungen

Empirische Ergebnisse und theoretische Vertiefungen ... 188

8 Ergebnisstrukturierung ... 189

8.1 Ergebnisreduktion ... 192
8.2 Vorgehen bei der Ergebnisdarstellung ... 195
8.2.1 Allgemeine Beschreibung ... 196
8.2.2 Interpretierende Paraphrase ... 196
8.2.3 Theoretische Vertiefungen ... 198
8.2.4 Einordnung der Ergebnisse ... 199

9 Empirische Ergebnisse aus den Fokusgruppen ... 200

9.1 Theorie und Praxis ... 201
9.1.1 Theorieverständnis ... 201

9.1.1.1 Theorie bildet das Hintergrundwissen für die Praxis 202
9.1.1.2 Theorien bilden die Grundlage für wissenschaftliche Leistungsnachweise 203
9.1.1.3 Theorie benötigt eine Legitimation durch die Praxis 204
9.1.1.4 Theorien benötigen einen Praxisbezug und eine Handlungsorientierung 205
9.1.1.5 Anspruch einer immer vorhandenen Praxistauglichkeit von Theorie 207
9.1.1.6 Theoretische Wissensaneignung ist nur sinnvoll, wenn sie gezielt erfolgt 208
9.1.1.7 Theoretisches Wissen muss in der Praxis überprüft und ggf. angepasst transferiert werden 208
9.1.1.8 Theoretisches Wissen aus dem Studium allein ist unzureichend 209
9.1.1.9 Theoretisches Wissen benötigt eine intensive Auseinandersetzung 210
9.1.1.10 Theoriefelder für die Kindheitspädagogik 210
9.1.1.11 Wissenschaftliche, theoretische Auseinandersetzung ist der elementare Bestandteil eines Studiums 211
9.1.1.12 Wissenschaftliches Wissen ist veränderbar und Teil einer forschenden Haltung 212
9.1.2 Praxisverständnis 213
9.1.2.1 Die Hochschule ist auch ein Praxislernort 217
9.1.2.2 Wissenschaftliche Methodik und Forschung als Praxis der Hochschule 218
9.1.2.3 Was ist Praxisbezug im Studium? 219
9.1.2.4 Praxis ist ein Ort außerhalb der Hochschule 219
9.1.2.5 Die spätere Berufspraxis außerhalb der Hochschule ist heterogen 221
9.1.2.6 Es gibt verschiedene Praxisrealitäten 221
9.1.2.7 Haltung gegenüber dem Lernort Praxis 222
9.1.2.8 Verständnis von praktischer professioneller pädagogischer Arbeit 223
9.1.2.9 Verschiedene Perspektiven auf Praxis 224
9.1.2.10 Studiengang dient der Praxis 225
9.1.3 Theorie und Praxis im Studium 225
9.1.3.1 Lernorte Hochschule und Praxis im kindheitspädagogischen Studium 226
9.1.3.2 Studium trägt zur eignen (Weiter-)Entwicklungen bei 228
9.1.3.3 Theorie und Praxis sollen (in beide Richtungen) miteinander verknüpft werden 228
9.1.3.4 Theorie-Praxis-Verknüpfung ist ausbaufähig 230

9.1.3.5 Forschendes Lernen an der Hochschule und in der Praxis 231
9.1.3.6 Wissenschaftliche Reflexion praktischer Situationen 231
9.1.3.7 (Längere) Praxisphasen ermöglichen bessere Theorie-Praxis-Verknüpfung 232
9.1.4 Zusammenfassung: Studentisches Theorie-Praxis-Verständnis 232
9.2 Praxisphasen und Praxismentoren 235
9.2.1 Wahl des Praktikumsplatzes 236
9.2.2 Verschiedene Praktikumsformen 237
9.2.3 Tagespraktika 242
9.2.4 Hochschulische Begleitung der Praxisphasen 247
9.2.5 Supervision als Praktikumsbegleitung 252
9.2.6 Dokumente und Anforderungen 254
9.2.7 Praxismentoren 256
9.2.8 Zusammenfassung: Praxisphasen und Praxismentoren im Studium 258
9.3 Hochschuldidaktische Methoden 259
9.3.1 Vermittlung praxisnaher Inhalte und Methoden 260
9.3.2 Selbsttätigkeit und praktisches Üben 260
9.3.3 Selbsterfahrung 262
9.3.4 Reflexion der eigenen Identität und des eigenen Handelns 262
9.3.5 Einbettung von praktischen (filmischen) Beispielen 264
9.3.6 Aktivierende Lehrmethoden 265
9.3.7 Kooperative Lehrmethoden 268
9.3.8 Vor-Ort-Erkundungen 269
9.3.9 Hochschulische Konzepte zur Theorie-Praxis-Verknüpfung 270
9.3.10 Zusammenfassung: Hochschuldidaktische Methoden im Studium 272
9.4 Spezielle hochschulische Lernräume 273

10 Theoretische Vertiefungen auf Grundlage der empirischen Ergebnisse 278

10.1 Wissensphänomene 280
10.1.1 Wissen – Begriff und Formen 282

10.1.1.1 Verhältnisse von Wissen – verschiedene Wissensformen 284
10.1.1.2 Implizites und explizites Wissen 285
10.1.1.3 Deklaratives und prozedurales Wissen 288
10.1.1.4 Metawissen 289
10.1.1.5 Alltagswissen und Wissenschaftswissen 290
10.1.1.6 Professionswissen 294
10.1.1.7 Träges Wissen 295
10.1.2 Pädagogische Wissensformen (im Studium) 298
10.1.3 Wissen, Können, Reflexion in der Kindheitspädagogik 307
10.2 Der (Wissens-)Transfer und seine Problematik 310
10.2.1 Definitionen von Transfer 312
10.2.2 Transfer(-problematik) aus psychologischer und (meta-)kognitiver Perspektive 315
10.2.3 Transfer(-problematik) zwischen implizitem und explizitem Wissen 319
10.2.4 Lernen und Wissen im Bildungskontext: Akademische Leistungen 321
10.3 Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium – Zweck, Organisation und Begleitung 324
10.3.1 Zweck von Praktika in pädagogischen Studiengängen 325
10.3.2 Ausbildungspläne für hochschulische Praktika 326
10.3.3 Vor- und Nachbereitung von Praktika an der Hochschule 327
10.3.4 Methoden der Verknüpfung und Reflexion 328
10.3.5 Rolle der Praxismentoren 329
10.3.6 Praktika am Lernort Praxis 331
10.4 Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit 332
10.4.1 Hochschullernwerkstätten im Kontext (kindheits-)pädagogischer Qualifizierung 332
10.4.2 Akteure, Rollen und Ziele in Hochschullernwerkstätten 334
10.4.3 Kindheitspädagogische Lernwerkstätten an Hochschulen 337
10.4.4 Zusammenfassung: Hochschulische Lernwerkstätten 340

Teil IV Diskussion & Einordnung

11 Diskussion und Einordnung der empirischen Ergebnisse in den theoretischen Rahmen 344

11.1 Verschiedene Ebenen des studentischen Theorie-Praxis-Verständnisses 345

11.2 Theorieangebot und Theoretisieren lernen 349

11.3 Praxisbezug und Verwertbarkeit von Theorie 352

11.4 Entwicklung reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens 357

11.5 Entwicklung einer forschenden Haltung 360

11.6 Doppelter Theorie-Praxis-Bezug 362

11.7 Zusammenfassung: Studentische Vorstellungen zu Theorie und Praxis 364

Teil V Konsequenzen für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge

Konsequenzen für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge 374

12 Theorie-Praxis-Verhältnis und Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen 375

12.1 Theorien, Konzepte und Wissensformen – ein zentrales Spannungsverhältnis in der kindheitspädagogischen Qualifizierung 377

12.1.1 Wissenschaftliches Wissen und seine Bedeutung für die Pädagogik 378

12.1.2 Theorien, Konzepte und Konzeptionen in der Kindheitspädagogik 383

12.1.3 Theoretisieren – Teil eines wechselseitigen Theorie-Praxis-Bezugs 388

12.1.4 Relevanz verschiedener Wissensformen 393

13 Empfehlungen und Impulse für die strukturelle und organisatorische Gestaltung 398

13.1 Spezielle hochschulische Lernräume 400

13.2 Praxisphasen und deren Begleitung 403

13.3 Curriculumsentwicklung: Hochschul- und prüfungsdidaktische Entscheidungen 408

14 Empfehlungen und Impulse für die hochschuldidaktische Gestaltung 413

14.1 Psychologie und Metakognition: (Hochschul-)Didaktische Konsequenzen 417

14.2 Interesse und Motivation von Studierenden (kooperatives Lernen) 420

14.3 Situiertes Lernen 425

14.4 Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen 429

14.5 Entdeckendes und forschendes Lernen 434

14.6 Integration von Fallbeispielen und fallbezogenen Analysen 447

14.7 (Selbst-)Reflexivität und reflexive Lernarrangements 458

14.8 Zusammenfassung: Hochschuldidaktische Varianz 464

Teil VI Zentrale Ergebnisse, Reflexion, Ausblick

Zentrale Ergebnisse, Reflexion und Ausblick 472

15 Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen 473

15.1 Theorie-Praxis-Verständnis von Studierenden der Kindheitspädagogik 474

15.2 Gelingender Theorie-Praxis-Transfer im kindheitspädagogischen Studium 479

16 Reflexion des Forschungsprozesses und Grenzen der Arbeit 486

17 Schlussfolgerungen, Desiderate und Ausblick 494

Literaturverzeichnis 506

Anhang 536

A.1 Regelsystem zur Transkription 536

A.2 Allgemeine Beschreibung aller Subcodes 541

A.3 DVD 546

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wissenschaft, Praxis und Profession 75
Abbildung 2: Theorie-Person-Praxis-Dreieck 78
Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell 164
Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung 168
Abbildung 5: Ablaufschema inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse 168
Abbildung 6: Spezifisches Ablaufmodell QIA 'Fokusgruppen' 170
Abbildung 7: Sieben Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung bei einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse 171
Abbildung 8: HK1 mit Subcodes nach übergeordneten Ebenen 190
Abbildung 9: HK2 mit Subcodes nach übergeordneten Ebenen 192
Abbildung 10: Vier Formen der Wissensumwandlung 319
Abbildung 11: Die Wissensspirale 320
Abbildung 12: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkfaktoren akademischer Leistungen ... 322

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem *OpThis* 112

Tabelle 2: Übersicht über Stichprobe 142

Tabelle 3: Liste der Hauptkategorien mit Definitionen 179

Tabelle 4: Gebildete Subkategorien 183

Tabelle 5: Studentische Postulate zu Theorie und Praxis 233

Tabelle 6: Übersicht über die Praxisphasen der EH Berlin während der Vorlesungszeit (Angabe pro Woche) 241

Tabelle 7: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen (idealtypischer Vergleich) 292

Tabelle 8: Formen pädagogischen Wissens im Überblick 300

Tabelle 9: Vor- und Nachteile der verschiedenen Praktikumsformen 404

Tabelle 10: Schritt 1 „Allgemeine Beschreibung“ aller Subcodes 541

Abkürzungsverzeichnis

AkQua	Arbeitskreis für qualitative Marktforschung
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
BAG-BEK	Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EARLI	European Association for Research on Learning and Instruction
ECER	European Conference on Educational Research
EECERA	European Early Childhood Research Association
EPPE-Studie	Effective Provision of Pre-School Education Project
ESF	Europäischer Sozialfonds
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FH	Fachhochschule
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GS	Grundschule
HK	Hauptkategorie
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
HK	Hauptkategorie
KiföG	Kinderförderungsgesetz
Kiga	Kindergarten
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
kipäd.	kindheitspädagogisch
Kita	Kindertageseinrichtung
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KMK	Kultusministerkonferenz
Nubbek	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OpThis	Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in B. A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen
päd.	pädagogisch
PiK	Profis in Kitas
PISA	Programme for International Student Assessment
QR	Qualifikationsrahmen
SGB VIII	Sozialgesetzbuch – Achtes Buch
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz – Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder
TPT	Theorie-Praxis-Transfer
TPV	Theorie-Praxis-Verständnis
VeLW e. V.	Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V.
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
WissZeitVG	Wissenschaftszeitvertragsgesetz

Vorbemerkungen

An dieser Stelle sollen zunächst einige formale, sprachliche und begriffliche Hinweise gegeben werden:

Diese Studie greift auf empirisches Datenmaterial zurück, das im Kontext eines Forschungsprojektes erhoben wurde. Das Forschungsprojekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Kennzeichen 01NV1111 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin.

Die Verwendung der Termini *Elementarpädagogik*, *Frühpädagogik*, *Kindheitspädagogik* und *Pädagogik der (frühen) Kindheit*, *Bildung und Erziehung im Kindesalter* sowie *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* werden z. T. synonym verwendet (vgl. Cloos/Thole 2006; Oberhuemer et al. 2009; Stieve et al. 2014). Da die Bezeichnung der erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin der Kindheitspädagogik bislang nicht einheitlich geklärt und die Handhabung der Begrifflichkeiten nicht eindeutig ist, werden diese auch in dieser Arbeit differenziert genutzt. Im weiteren Verlauf wird der Begriff der *Kindheitspädagogik* primär im Verständnis von hochschulischen Studiengängen sowie übergreifend für Disziplin, Profession und Praxisfeld (vgl. Cloos et al. 2019) genutzt (in Anlehnung an die Bezeichnung *staatlich anerkannter Kindheitspädagoge*). Vom Feld oder Bereich der *FBBE* wird im Verständnis der entsprechenden praktischen Handlungsfelder gesprochen.
Dennoch lässt sich die unterschiedliche Begriffsverwendung nicht stringent auflösen, sodass auch andere Begrifflichkeiten Verwendung finden. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass der Begriff *Kindheitspädagogik* erst relativ spät nach der Implementierung der Bachelor-Studiengänge als gemeinsame Bezeichnung festgelegt wurde (vgl. JFMK 2011: 18 f.) und sich in der Fachliteratur häufig die bis dahin verwendeten Bezeichnungen *Elementarpädagogik*, *Frühpädagogik* und *Pädagogik der (frühen) Kindheit* finden. Daher werden im weiteren Verlauf der Arbeit die Begriffe – entsprechend des Gebrauchs innerhalb der Disziplin, der Profession, des Praxisfelds und an den Hochschulen – nicht trennscharf, sondern synonym verwendet.

Alle erhobenen Interviewdaten wurden formal anonymisiert, d. h., die direkten Identifizierungsmerkmale (wie Namen oder Adressen) wurden entfernt und durch Pseudonyme (z. B. *B1* oder *Frau ABC*) ersetzt. Dies betrifft alle Interviewtranskripte sowie die innerhalb der Arbeit genutzten direkten Aussagen der Studierenden.
Die Teilnahme der Studierenden an den Fokusgruppeninterviews war freiwillig. Die Teilnehmenden wurden im Vorfeld und durch eine schriftliche Einverständniserklärung am Tag der Erhebung selbst über die Bedingungen der Teilnahme, den Forschungszweck und die Verwendung der erhobenen Daten aufgeklärt. Die befragten Studierenden haben einer Nutzung der anonymisierten Transkriptionen der Interviewaufnahmen für weiterqualifizierende Schriften sowie einer Veröffentlichung in anonymisierter Form (im wissenschaftlichen Kontext) zugestimmt.

Institution, Standort sowie Studiengang wurden in den Transkripten nicht anonymisiert, da dies aufgrund des Forschungsinteresses des Projekts *OpThis* nicht möglich war. Im Rahmen der Studie wurde aber auf die Nennung dieser Informationen (soweit möglich) verzichtet. Lediglich dann, wenn die Ergebnisse der Arbeit besser eingeordnet oder auf besonders gelungene oder interessante Umsetzungen im Hinblick auf die Forschungsfrage hingewiesen werden sollte, erfolgte eine Verknüpfung mit dem jeweiligen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang.

Die direkten Auszüge aus den Transkripten der Fokusgruppeninterviews wurden in bereinigter Form integriert, da die inhaltlichen Aussagen der Studierenden lediglich zur exemplarischen Verdeutlichung dienen. Die Originalpassagen können im jeweiligen Transkript nachgelesen werden.

In Anlehnung an die Positionen von Morgan (1997), Lamnek (2005) und Mayerhofer (2009) werden die Begriffe *Fokusgruppe*, *Fokusgruppeninterview*, *Fokusgruppendiskussion* und *Gruppendiskussion* in dieser Arbeit synonym verwendet, obwohl sie historisch anders gewachsen sind. Das bedeutet, dass alle Empfehlungen, Regeln und Vorgehensweisen, die für die Gruppendiskussionen gelten, auch für die Fokusgruppen zu berücksichtigen sind.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden das generische Maskulinum verwendet. Direkte Zitate wurden der neuen deutschen Rechtschreibung angepasst.

Einführung

1 Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen – Eine Einführung

> „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden.“ (Dewey 1993:193)

Das Zitat von Dewey, zu dessen Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in Form von Erfahrung es auch andere Ansichten gibt – wie sich im Verlauf dieser Arbeit zeigen wird –, macht die besondere Beziehung und Verflechtung zwischen Theorie und Praxis sichtbar.

Besonders im Selbstverständnis und in der „Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft“ (Tenorth/Tippelt 2007b: 716) ist dieses spezielle Verhältnis seit Langem ein wichtiger Aspekt, der sehr kontrovers und immer wieder neu diskutiert wird. Teilweise wird es sogar „zum Zentralproblem von Forschung und Handeln erklärt“ (ebd.), ohne es jedoch bisher als *gelöst* ansehen zu können. Daher existieren vielfältige Deutungen und Interpretationen des ***Theorie-Praxis-Verhältnisses***, die je nach erziehungswissenschaftlicher Positionierung miteinander im Forschungsfeld konkurrieren.

Unter verschiedenen begrifflichen Differenzmarkierungen wird immer wieder versucht, das Spannungsfeld zu umreißen, in dem pädagogisches Handeln stattfindet, bspw. zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und (Handlungs-)Praxis, zwischen „dem kontextlosen Allgemeinen und dem situativ Besonderen“ (Herzog 2003: 386), zwischen Theoriewissen und Praxis- bzw. Handlungswissen oder zwischen „dem distanzierten Wissen der Wissenschaft“ und „dem engagierten Erfahrungswissen der pädagogischen Praxis“ (ebd.). In diesem Kontext ist häufig die Rede von einer Kluft, die überwunden, oder einer Brücke, die gebaut werden muss, um professionell handeln zu können. Damit verbunden sind implizit die Fragen, auf welcher Wissensbasis pädagogische Praxis überhaupt stattfindet und wie es gelingen kann, Fachkräfte professionell für die spätere berufliche Tätigkeit in diesem Handlungsfeld auszubilden.

Diesen Fragen und den zugehörigen Herausforderungen muss sich auch die Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft stellen. Ausgelöst durch den *Pisa-Schock* in Deutschland wurde die frühe Kindheit als zentrale Bildungsphase entdeckt und die Ausbildung sowie Kompetenz des in Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern tätigen Personals kritisch beleuchtet. Im Zuge dessen und des *Bologna-Prozesses*

wurde die Kindheitspädagogik als neue Studienrichtung[1] an deutschen Hochschulen eingeführt, die auf akademischem Niveau pädagogische Fachkräfte für das Feld der *Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE) qualifiziert.

> „Die inhaltliche Ausrichtung der Kindheitspädagogik bezieht sich auf die Bildung, Betreuung, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation in der frühen und mittleren Kindheit sowie auf die Lebenswelten und Lebensbedingungen von Kindern und Familien. Institutionell befasst sich die Kindheitspädagogik im Kern mit der Bildung, Betreuung und Erziehung in der Familie sowie in öffentlichen Einrichtungen wie Kindertageseinrichtungen und dem Ganztag an Grundschulen mit deren jeweiliger Bildungsdidaktik und mit allen damit verbundenen Transitionen." (Stieve et al. 2014: 5)

Hierdurch hat sich die Kindheitspädagogik als neue und mittlerweile zunehmend eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft entwickelt.

1.1 Relevanz und Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses

In der Mitteilung der Europäischen Kommission „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen" (2011) wird deutlich, dass „die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) das Fundament für erfolgreiches lebenslanges Lernen, soziale Integration, persönliche Entwicklung und spätere Beschäftigungsfähigkeit" (ebd.: 3) legt. Hiermit rückt die Frage nach der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte, die in diesem Bereich tätig sind, stark in den sozialen, politischen und gesellschaftlichen Interessensfokus. Zudem hat sich die deutsche Hochschullandschaft durch die Einführung des Bachelor- und Master-Systems um die Jahrtausendwende herum gewandelt. Beide Entwicklungen zusammen führten in ihrer Konsequenz zu einer grundlegenden Diskussion und Neuorientierung der Ausbildungsorganisation von frühpädagogischen Fachkräften.

[1] Die ersten drei Studiengänge mit dieser spezialisierten fachlichen Ausrichtung sind 2004 in Deutschland entstanden und hatten vielfältige Studiengangsbezeichnungen, wie z. B. *Bildung und Förderung in der Kindheit*, *Bildung und Erziehung im Kindesalter/in der Kindheit*, *Elementarpädagogik*, *Frühpädagogik*, *Frühkindliche inklusive Bildung*. Der Beschluss, *Kindheitspädagoge* als einheitliche Berufsbezeichnung für die Absolventen der neuen Studiengänge zu verwenden, wurde von der „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit" (BAG-BEK) 2009 auf ihrer Frühjahrstagung gefasst. Dieser Empfehlung schlossen sich im Sommer 2011 die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Jugend- und Familienministerkonferenz der Bundesländer (JFMK) an. Seitdem haben sich in Deutschland das Studium der Kindheitspädagogik und die Berufsbezeichnung Kindheitspädagoge neu etabliert. Einige Hochschulen benennen ihre Studiengänge im Zuge der anstehenden Reakkreditierungen entsprechend um.

In diesem Kontext bieten die seit 2004 entstandenen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge einen neuen möglichen Ausbildungsweg im Bereich der FBBE auf Hochschulniveau. Die zunehmenden (gesellschaftlichen/politischen) Herausforderungen und Anforderungen sowie die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in diesem Bereich erfordern ein Nachdenken über eine Akademisierung und Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit. Dabei kommt den Hochschulen die Aufgabe zu, die Entwicklung frühpädagogischer Ausbildungsprofile voranzutreiben (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 21). Hierbei

> „ist die Entwicklung einer spezifischen Ausbildungsqualität [entscheidend], die sich aus der engen Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten ergibt. Während für die Arbeit der Hochschulen Forschungsaktivitäten unerlässlich sind, die eine forschungsbasierte Ausbildung überhaupt erst ermöglichen, ist der Lernort Praxis unverzichtbar für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz." (ebd.: 38)

Eine solche Verzahnung der Lernorte und der damit verbundenen Wissensformen wird aufgrund der sich gewandelten und erweiterten gesellschaftlichen und politischen Aufträge und Erwartungen an eine Kindertagesbetreuung (wie z. B. Institutionalisierung der Kindheit, Inklusion, Migration, Chancengerechtigkeit, Bildungsauftrag, Diversität) notwendig. Damit einher geht auch eine Ausdifferenzierung des *Praxisfeldes Kindheitspädagogik*. Daher werden professionelle pädagogische Fachkräfte benötigt, „die sich nicht als Anwender_innen von Rezeptwissen, als Umsetzer_innen von Programmen oder Methoden verstehen, sondern als pädagogische Expert_innen, die zu eigenverantwortlichem, selbstständigem und fachlich begründetem Denken in der Lage sind" (Nentwig-Gesemann 2017: 236). Kade (1990) spricht in diesem Zusammenhang von einer *situativen Kompetenz*, die den Professionellen auszeichnet und ihm erlaubt, wissenschaftliches, zeitloses, generalisiertes Wissen mit pädagogischem, zeitbedingtem, situationsgebundenem Handeln zu verbinden. (vgl. ebd.: 54 ff.) *Doch wie kann es gelingen, bei den Studierenden eine solche professionelle, wissensbasierte Handlungsfähigkeit zu etablieren?* Vor dieser Frage stehen auch und insbesondere die Hochschulen mit ihrer akademischen kindheitspädagogischen Ausbildung, da ihnen per se eine Theorieorientierung und damit einhergehend eine gewisse Praxisferne zugesprochen wird. Aber auch Studierende äußern sich meistens skeptisch bis ablehnend, wenn auf Theorie, Forschung und wissenschaftliches Arbeiten in Lehrveranstaltungen eingegangen wird.

> „Die Kritik spiegelt oft das wider, was in der (sozial) beruflichen Praxis weit verbreitet ist und oft auch im Praktikum kolportiert wird: Theorien seien realitätsfremd. Wo bleibt der konkrete Bezug zur Praxis? Warum müssten zukünftige sozialberufliche PraktikerInnen wissenschaftlich arbeiten lernen und können? Wozu benötigen PraktikerInnen Wissenschaft? Und wenn doch, wie soll die

> so genannte ‚Theorie' umgesetzt werden? Alle Theoriebildung sei nur ein schöner, aber eben theoretischer – und damit unrealistischer und unrealisierbarer – Traum." (Popp/Thiel 2009: 189)

Damit scheinen Wissenschaft (Theorie) und Handeln (Praxis) voneinander getrennt zu sein, woraus sich eine (konstruierte) Kluft ergibt. Oftmals lässt sich daher eine grundlegende Skepsis gegenüber der Relevanz und Notwendigkeit von theoretischem Wissen für praktisches Handeln und Problemlösen bei Studierenden, aber auch bei Praktikern, erkennen. (vgl. ebd.) Richtig ist allerdings, dass die Berücksichtigung eines Praxis- und Handlungsbezuges aufgrund der geforderten Berufsqualifizierung[2] für ein v. a. praktisches, pädagogisches Tätigkeitsfeld im Bereich der FBBE[3] im kindheitspädagogischen Studium erforderlich ist. Aber genauso wichtig ist die forschungsorientierte, wissenschaftliche, theoriebasierte Qualifikation, auch wenn dieses Erfordernis von den Studierenden häufig nicht gesehen wird.

Nach Wildt (2005) steht die Hochschule gerade im Zusammenhang mit der Ausbildung von Pädagogen vor einem strukturellen Dilemma:

> „Einerseits hat sie als Teil des Wissenschaftssystems Anschluss an die Wissenschaft, andererseits Anschluss an die pädagogische Praxis zu gewährleisten. Schwerwiegender noch: Im Prozess der Professionalisierung auf dem Weg vom Novizen zum Experten geht es darum, Wissenschaft und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen." (ebd.: 183)

Aus diesen Gründen nimmt die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses einen besonderen Stellenwert in der akademischen Qualifikation von Kindheitspädagogen ein, denn diese müssen nach erfolgreichem Studienabschluss sowohl über das nötige Theorie- als auch Handlungswissen verfügen, um hinreichend für die Aufnahme einer Tätigkeit im frühpädagogischen Arbeitsbereich ausgebildet zu sein.

Grundsätzlich sind ***Theorie*** und ***Praxis*** historisch gewachsene Begriffe, die sich durch die Epochen ziehen und denen dabei verschiedene Bedeutungen und Inhalte zukommen (vgl. u. a. Lenzen 1999; Hedtke 2007; Böhm 2011). Das Theorie-Praxis-Verhältnis stellt demnach ein theoretisches Konstrukt dar, welches eine komplexe Beziehung beschreibt und nicht auf eine Dichotomie reduziert werden sollte. Der Theorie-Praxis-Diskurs ist ebenfalls kein neuer, sondern es haben bereits vielfältige Auseinandersetzungen – besonders in Bezug auf die Lehrerausbildung – stattgefunden (vgl. u. a. Vogel 1999; Hedtke 2003; Duncker 2007).

---

[2] Bedingt durch den Bologna-Prozess muss ein Bachelor-Studium dem Anspruch einer ersten Berufsqualifizierung gerecht werden.

[3] Darüber hinaus stellt der Bachelor-Abschluss aber auch die Voraussetzung für ein Master-Studium dar, womit im Anschluss eine berufliche Tätigkeit im Wissenschaftsbereich und damit außerhalb des kindheitspädagogischen Praxisfeldes möglich ist. Allerdings wird dieser berufliche Weg nur von einem geringen Prozentsatz eingeschlagen, wie (standortspezifische) Verbleibsstudien belegen (vgl. u. a. Weber et al. 2012; Kirstein et al. 2012; Weltzien et al. 2019).

Von theoretischer Seite lassen sich daher bestimmte Elemente identifizieren, die aufgrund der bereits lange währenden Tradition des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung und verschiedener Empfehlungen aus unterschiedlichen Qualifikationsrahmen als sinnvoll erscheinen. Im Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung (2008) „Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen" heißt es bspw., die Ausbildung von Kindheitspädagogen müsse auf drei Säulen beruhen, um den aktuellen und zukünftigen Aufgaben und Anforderungen gerecht werden zu können:

> „1. einer wissenschaftsbasierten, an aktuellen Forschungserkenntnissen anknüpfenden Lehre, 2. einer durchgehenden und engen Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten, von Aktion und Reflexion, an den Lernorten Hochschule und Praxis sowie 3. der Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens und der damit verbundenen Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens" (ebd.: 97).

Es bedarf also in der hochschulischen Qualifizierung neben praxisnaher, handlungs- und anwendungsorientierter Elemente ebenso wissenschaftlicher, theoretischer und forschungsorientierter Aspekte.

Mit dem Bologna-Prozess geht darüber hinaus ein Kompetenzdiskurs einher, der auch für die Kindheitspädagogik[4] relevant ist und die Wichtigkeit einer Verknüpfung von Theorie und Praxis betont. Heutzutage ist es nicht mehr nur die primäre Aufgabe der Hochschule, ihren Studierenden eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Klärung von Sachverhalten, eine Vermittlung von Fachwissen und die Etablierung einer Analyse-, Diskurs- und Reflexionsfähigkeit zu ermöglichen. Zusätzlich soll eine Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit (*employability*) im Sinne einer ersten Berufsqualifizierung erfolgen. Demzufolge muss eine Berufs- und Kompetenzorientierung in der Ausbildung umgesetzt werden, so wie es in europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) unter dem Axiom *Lebenslanges Lernen* gefordert wird.

Auch in den verschiedenen fachspezifischen Qualifikationsrahmen[5], die mittlerweile entstanden sind und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Ausbildungsqualität und curricularen Standards im Bereich der akademischen Kindheitspädagogik verstanden werden können, lassen sich Hinweise auf die Relevanz einer Thematisierung und Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses finden. So heißt es z. B. im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung

[4] Vgl. hierzu Fröhlich-Gildhoff et al. (2011).

[5] Beispielhaft seien an dieser Stelle folgende angeführt: „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen" (Robert Bosch Stiftung 2008), „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik' / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'" (BAG-BEK 2009) und „Gemeinsamer Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'" (KMK/JFMK 2010).

und Erziehung in der Kindheit'" der KMK und JFMK (2010), dass eine Besonderheit der hochschulischen Ausbildung in der systematischen wissenschaftlichen Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses liegt. Nur durch eine enge Kooperation zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Praxis – und damit in einem In-Beziehung-Setzen von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) – kann eine Professionalisierung der Fachkräfte gelingen. (vgl. ebd.: 9 f.) Eine gelungene Verzahnung von Wissenschaft, Forschung, Lehre und Praxis an der Hochschule soll bei den Studierenden dazu führen, eine professionelle Haltung zu entwickeln und ihnen eine „*doppelte[] Professionalisierung"* im Sinne des Erwerbs eines „*wissenschaftlich-erkenntnis-kritischen Forschungshabitus*" und einem „*praktischen Habitus professionellen Könnens*" (Helsper 2021: 140, Herv. i. O.) zu ermöglichen.

Die angerissenen Diskussionen und Diskurslinien zeigen, welchen zentralen und entscheidenden Stellenwert die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen einnimmt. Wie eine solche Verflechtung von Theorie und Praxis allerdings konkret auf struktureller und hochschuldidaktischer Ebene geschehen soll, wurde bei der Entstehung der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge nicht beschrieben. Deshalb wurde die Implementierung von Theorie-Praxis-Verknüpfungen in den Curricula und deren spezifische Umsetzung an den jeweiligen Standorten auf verschiedene Art und Weise realisiert.

1.2 Forschungsinteresse und Fragestellung der Arbeit

Kindheitspädagogen gehen einer besonderen beruflichen Tätigkeit nach, die mit einer hohen gesellschaftlichen und sozialen Verantwortung einhergeht, weshalb sie ein professionelles pädagogisches Handeln erforderlich macht. Zudem sind

> „Situationen und Handlungsanforderungen im frühpädagogischen Alltag […] dadurch gekennzeichnet, dass sie als komplexe Interaktionssituationen nicht standardisierbar sind. Sie sind oftmals hochkomplex und mehrdeutig, vielfach schwer vorhersehbar und daher im Detail auch nur begrenzt planbar." (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 11)

Beides macht eine Begründung und Reflexion des pädagogischen Handelns auf Grundlage von Fachwissen notwendig. Daher benötigen Kindheitspädagogen eine

> „wissenschaftlich angeleitete theoretische und fallverstehende Reflexivität einerseits und praktisches Können andererseits. Unstrittig sind für den Aufbau dieser Handlungsbasis zwei Elemente erforderlich: die Bildung durch Wissenschaft und die eigenständig-konstruktive Verwendung der Wissensbestände in Abarbeitung an der Praxis." (Kolbe/Combe 2008: 877)

Studierende der Kindheitspädagogik müssen in ihrem Studium folglich verschiedene Lern- und Professionalisierungsaufgaben gleichzeitig bearbeiten: Einerseits sollen sie das wissenschaftliche Arbeiten, Denken und Forschen erlernen und anderseits für eine künftige pädagogische Tätigkeit (im Handlungsfeld der FBBE) qualifiziert werden. Zudem besteht der Anspruch, die ***wissenschaftsbezogene mit der praxisbezogenen Perspektive*** in Beziehung zu setzen und den jeweils damit verbundenen Erwartungen gerecht zu werden. Auf diesem Weg kann der angestrebte *doppelte Habitus* – bestehend aus praktisch-pädagogischen und wissenschaftlich-reflexivem Habitus – erworben werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2007). Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang vom *reflektierten Praktiker*.

Die wissenschaftsbezogene und die praxisbezogene Perspektive sind dabei mit ***verschiedenen Wissensformen*** verbunden (Alltags-/Handlungs-/Praxiswissen vs. Wissenschafts-/Theoriewissen), die wiederum verschiedenen Handlungslogiken und Wissensstrukturen unterliegen. Aus diesem im pädagogischen Studium zu bearbeitenden Spannungsfeld heraus ergibt sich das viel thematisierte und diskutierte Theorie-Praxis-Verhältnis.

Hieraus entstehen für die Hochschulbildung unterschiedliche Herausforderungen, die es zu bearbeiten gilt:

- *Wie kann ein praktisch-pädagogischer Habitus und ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus im Studium ausgebildet werden, damit die Studierenden zu einer professionellen Handlungskompetenz gelangen?*
- *Welche Wissensformen müssen dabei berücksichtigt werden?*
- *Wie kann die Hochschule, die von wissenschaftlichem Wissen (Theorie) getragen ist, das von den Studierenden benötigte Wissen und Können für das heterogene kindheitspädagogische Praxisfeld (Praxis) vermitteln?*
- *Wie können umgekehrt praktische Erfahrungen und Handlungslogiken an der Hochschule aufgegriffen und reflektiert werden, um neues theoretisches Wissen darüber zu erschließen?*
- *Wie muss das hochschulische Qualifizierungsangebot für Kindheitspädagogen entsprechend gestaltet werden?*

Im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen sind dies Fragen, die im Kontext dieser Arbeit von Interesse sind. Dabei wird diese Herausforderung nicht nur auf Grundlage der wissenschaftlichen Diskurse hierzu betrachtet, sondern auch empirisch aus der Perspektive Studierender der Kindheitspädagogik beleuchtet. Welche Ansichten Studierende auf diese Thematik haben, welches Verständnis sie diesbe-

züglich mitbringen und was ihnen geholfen hat, Theorie und Praxis im Studium miteinander zu verbinden, wurde bisher nicht umfassend erforscht. Daher stellt diese Arbeit die ***studentische Sichtweise ins Zentrum des Forschungsinteresses*** und versteht Studierende dabei als *Experten* für die Theorie-Praxis-Verknüpfungen in ihrem kindheitspädagogischen Studium. Hieraus ergibt sich die ***zentrale Fragestellung der Arbeit***: *„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?"*. Um die Thematik besser erforschen zu können, wird diese Fragestellung durch ***zwei Forschungsfragen*** konkretisiert:

1. *Welches Verständnis von Theorie und von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?*
2. *Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?*

Wie das Verhältnis zwischen Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) im Studium generell zu bestimmen ist, dazu gibt es unterschiedliche fachliche Positionen. Aber auch die Sichtweise von Studierenden und Dozierenden ist hierbei divergent. So fordern Studierende mehrheitlich eine stärkere Praxis- und Handlungsorientierung[6] ein, während Lehrende eher die Vermittlung theoretischer Inhalte für sinnvoll erachten. Hierbei spielen häufig Erwartungen und Begründungen eine Rolle, die implizit vorhanden sind, über die aber nicht explizit gesprochen wird. Durch diese Arbeit sollen die diesbezüglich auf Seiten der Studierenden vorhandenen Ansprüche an ein kindheitspädagogisches Studium und Verständnisse von Theorie und Praxis mithilfe von Fokusgruppeninterviews herausgearbeitet werden (***Theorie-Praxis-Verständnis***). Ferner soll erfragt werden, was Studierenden geholfen hat, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (***Theorie-Praxis-Transfer***). Dies bildet dann die Grundlage für eine mögliche strukturelle und hochschuldidaktische Weiterentwicklung von kindheitspädagogischen Studiengängen, da die auf diesem Weg gewonnenen Erkenntnisse Aspekte aufzeigen, die bisher nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden. Damit verbunden ist die Annahme, dass die strukturelle Ebene, aber insbesondere die hochschuldidaktische Ebene das Potenzial besitzen, als Vermittlungsebene zwischen Theorie und Praxis bzw. den damit verbundenen Wissensformen und Handlungslogiken zu fungieren.

[6] Dies beruht nach Naujok (2020) v. a. auf zwei Motiven: 1. Verspüren die Studierenden eine Verunsicherung bezüglich ihres künftigen beruflichen Handlungsfeldes und 2. wollen sie das gelernte theoretische Wissen auch praktisch anwenden bzw. wissen, wie sie damit im Praxisalltag handeln können? (vgl. ebd.: 94)

Das Verhältnis von Theorie und Praxis zeigt sich innerhalb der Arbeit folglich auch als eine Frage nach dem ***Verhältnis von Wissenschaft und berufspraktischer Orientierung***. Dieses Spannungsverhältnis gilt es in der ***strukturellen und hochschuldidaktischen Ausgestaltung*** der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge zu berücksichtigen und die bestehende Differenz produktiv zu machen, um pädagogisch-professionell ausgebildete Absolventen in die Berufswelt zu entlassen. Damit verbunden ist das folgende konkrete ***Forschungsinteresse***: *Welche strukturellen und hochschuldidaktischen Impulse und Empfehlungen lassen sich auf Grundlage der Einbeziehung der studentischen Perspektive auf das Theorie-Praxis-Verhältnis für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge formulieren?* Hierzu soll die im Rahmen der Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung in Verbindung mit Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Diskursen verschiedener Fachdisziplinen (u. a. Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Wissenssoziologie) auf beiden Ebenen gewinnbringende Impulse liefern, die zu einer Studiengangsweiterentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. strukturell, inhaltlich, didaktisch) im Bereich der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen beitragen können. Die Arbeit fokussiert sich damit in ihrer Zielperspektive auf die Lehrenden an der Hochschule im Rahmen des Qualifikationsprozesses von Kindheitspädagogen und auf Studiengangsleitungen kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen ist die Arbeit in sechs Teile gegliedert.

Teil I klärt den *Theoretischen Bezugsrahmen* zum Forschungsfeld. **Kapitel 2** befasst sich daher mit der Entstehung und Etablierung der Kindheitspädagogik. Zunächst wird die historische Entstehung der institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern kurz dargestellt und dabei auf die beständige Wandlung sowie Weiterentwicklung des Berufsbildes eingegangen (Unterkapitel 2.1). Dies ist notwendig, um zu verstehen, warum das Theorie-Praxis-Verhältnis der Kindheitspädagogik u. a. historisch bedingt ist. Die nachgezeichnete Entwicklung mündet in der Entstehung kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge als neuem akademischen Ausbildungsweg im Feld der FBBE. Dabei steht dieses Studium vor der Aufgabe, sowohl eine Forschungsorientierung als auch einen Berufsbezug herstellen zu müssen und ihren Studierenden Fachwissen sowie Kompetenzen zu vermitteln, die sie zu einem

pädagogisch-professionellen Handeln befähigen (Unterkapitel 2.2). Diese Notwendigkeit ergibt sich u. a. aus den drei Ebenen, auf denen die Kindheitspädagogik zu verorten ist: Disziplin, Profession und Praxisfeld (Unterkapitel 2.3). Die Beschäftigung damit ist wichtig, um die Relevanz des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der kindheitspädagogischen Qualifizierung aufzuzeigen und einen gewinnbringenden Theorie-Praxis-Bezug im Studium ausgestalten zu können. **Kapitel 3** setzt sich daran anschließend grundlegend mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis auseinander. Hierfür erfolgt zunächst eine Begriffsbestimmung von Theorie und Praxis, woraufhin auch das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis zueinander thematisiert wird. Zudem wird das in diesem Kontext zugrunde liegende Verständnis innerhalb der Arbeit dargestellt (Unterkapitel 3.1). Da die Befassung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis nicht neu ist und auf eine lange Historie zurückblicken kann, geht Unterkapitel 3.2 am Beispiel der Schulpädagogik auf vier Modellvorstellungen ein, wie der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung ausgestaltet werden kann. Unterkapitel 3.3 fokussiert dann mit Rückgriff auf die (Wissens-)Verwendungsforschung auf die Frage, in welchem Verhältnis wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen stehen, die als Wissensformen mit Theorie und Praxis in Verbindung gebracht werden. Zudem wird über drei Modelle (Wissenstransfer, Wissenstransformation, Wissensrelationierung) thematisiert, wie diese verwendet sowie vermittelt werden können und welche Rolle der Person in diesem Vermittlungsprozess von Theorie und Praxis zukommt. Diese beiden Disziplinperspektiven wurden ausgewählt, weil sie aufschlussreiche Bezugs- und Übertragungspunkte zur Kindheitspädagogik ermöglichen. Da die Hochschule einen Teil des interessierenden Forschungsfelds bildet, wird nachfolgend auf den Zusammenhang zwischen Hochschulbildung und einem erforderlichen Theorie-Praxis-Bezug eingegangen sowie die damit verbundene spannungsreiche Diskussion um das sich daraus ergebende Theorie-Praxis-Verhältnis bzw. das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis (Unterkapitel 3.4). Der konkrete Bezug zum Forschungsgegenstand wird in Unterkapitel 3.5 hergestellt, indem sich explizit mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der akademischen (Kindheits-)Pädagogik auseinandergesetzt wird. Hierbei werden auf Grundlage der bisherigen theoretischen Aspekte – analog zu den Modellvorstellungen in der Schulpädagogik – erkennbare Theorie-Praxis-Verhältnis-Modelle für die Kindheitspädagogik formuliert. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse (Unterkapitel 3.6).

Teil II stellt das *Forschungsinteresse*, den *Forschungszugang*, die *Erhebungsmethode* und das Vorgehen bei der *Datenauswertung* vor, die zur Bearbeitung der Fragestellung: „*Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das*

Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?" genutzt werden. **Kapitel 4** beschreibt zunächst den genutzten Forschungskontext und das zugrunde liegende Forschungsinteresse. Hierbei wird als erstes der Forschungskontext vorgestellt, in den die vorliegende Arbeit eingebettet ist: das BMBF-geförderte Forschungsprojekt „Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen" (*OpThis*) (Unterkapitel 4.1). Als zweites wird ausführlich auf das konkrete Erkenntnisinteresse, die Fragestellung und Forschungsfragen, das Ziel der Arbeit sowie die mit der Untersuchung verbundenen Erwartungen eingegangen (Unterkapitel 4.2). Der Forschungszugang wurde über Fokusgruppeninterviews realisiert, weshalb sich **Kapitel 5** intensiv mit der Methodologie der Erhebungsmethode *Fokusgruppe* befasst. Aus theoretischer Perspektive findet dabei eine fundierte Auseinandersetzung mit der Begriffsbestimmung (Unterkapitel 5.1), der Definition (Unterkapitel 5.2), dem zugrunde liegenden Interaktionsmodell (Unterkapitel 5.3), der forschungspraktischen Verwendung (Unterkapitel 5.4), dem Stellenwert des Leitfadens (Unterkapitel 5.5) und der Durchführung (Unterkapitel 5.6) statt. Abschließend wird das in dieser Arbeit verwendete Verständnis von Fokusgruppen dargelegt (Unterkapitel 5.6). **Kapitel 6** stellt im Anschluss das Untersuchungsdesign vor und beschreibt dabei die Stichprobe *(Unterkapitel 6.1),* die Rahmenbedingungen der Durchführung (Unterkapitel 6.2) und das forschungspraktische Vorgehen (Unterkapitel 6.3) bei der Verwendung der Fokusgruppeninterviews. **Kapitel 7** legt dann den Fokus auf das Vorgehen bei der Datenanalyse. Zunächst wird auf die Verschriftlichung (Transkription) des Datenmaterials und das dabei genutzte Transkriptionssystem als erster Schritt der Auswertung videografierter Forschungsdaten eingegangen (Unterkapitel 7.1). Da die Fokusgruppen mit dem Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. u. a. 2008a, 2008b, 2015) analysiert werden, widmet sich Unterkapitel 7.2 auf allgemeiner theoretischer Ebene der *Qualitativen Inhaltsanalyse* und Unterkapitel 7.3 anschließend der theoretisch fundierten Beschreibung des generellen Ablaufmodells einer *inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse,* welche als konkretes auswertungsmethodisches Vorgehen genutzt wird. Beide Unterkapitel stellen die Grundlage für die Darstellung des speziell von der Autorin für das Forschungsanliegen entwickelten „Spezifischen Ablaufmodells der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen" dar (Unterkapitel 7.4).

In **Teil III** der Arbeit stehen die *empirischen Ergebnisse* und die sich daraus ergebenen *theoretischen Vertiefungen* im Mittelpunkt. **Kapitel 8** stellt als Grundlage zunächst die Ergebnisstrukturierung vor. Dabei wird auf die erforderlich gewordene Ergebnisreduktion

(Unterkapitel 8.1) und die sich daraus ergebene Änderung im Vorgehen bei der Ergebnisdarstellung (Unterkapitel 8.2) eingegangen. **Kapitel 9** beschreibt die ausgewählten empirischen Ergebnisse, die sich aufgrund der beiden Forschungsfragen „*Welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?*“ (Theorie-Praxis-Verständnis) und „*Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?*“ (Theorie-Praxis-Transfer) in den Fokusgruppeninterviews gezeigt haben. Hierbei wird zum einen auf das Verständnis von Theorie, von Praxis sowie von Theorie und Praxis der befragten Studierenden (Unterkapitel 9.1) und zum anderen auf die Praxisphasen und Praxismentoren (Unterkapitel 9.2), hochschuldidaktische Methoden (Unterkapitel 9.3) und spezielle hochschulische Lernräume (Unterkapitel 9.4) als unterstützende Elemente eines zu leistenden Theorie-Praxis-Transfers im Studium eingegangen. Mit den sich auf Grundlage der empirischen Ergebnisse ergebenen theoretischen Vertiefungen befasst sich ausführlich **Kapitel 10**. Im Anschluss an die für relevant erachteten Aspekte der Studierenden wurden folgende vier Themenbereiche identifiziert: Wissen generell und verschiedene Wissensformen (Wissensphänomene, Unterkapitel 10.1), notwendige Transferprozesse zwischen den unterschiedlichen Wissensarten (der (Wissens-)Transfer und seine Problematik, Unterkapitel 10.2), Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium (Unterkapitel 10.3) sowie Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit (Unterkapitel 10.4).

Teil IV fokussiert auf die *Diskussion und Einordnung der empirischen Ergebnisse*. Die vertieften theoretischen Aspekte aus Kapitel 10 dienen als Theoriefolien zur kritischen Auseinandersetzung mit den studentischen Aussagen, die in Kapitel 9 dargestellt wurden. Ergänzend werden die in Teil I beschriebenen rahmenden theoretischen Diskurslinien genutzt. Darüber hinaus werden auch weitere Gesichtspunkte aus bisher noch nicht dargestellten Diskursen und Studien hinzugezogen. Diese umfassenden theoretischen Grundlagen dienen der kritischen Diskussion und Einordnung der aus den Fokusgruppen gewonnenen Erkenntnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen aus Perspektive von Studierenden. Auf diese Weise erfolgt in **Kapitel 11** eine Verbindung von Theorie und Empirie.

Die sich daraus ergebenden *Konsequenzen für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge* werden in **Teil V** vorgestellt. Auf Basis der empirischen Ergebnisse, der theoretischen Vertiefungen und der erfolgten kritischen Diskussion werden an dieser Stelle Impulse und Empfehlungen zur Studiengangsweiterentwicklung im Hinblick auf das Theorie-Praxis-

Verhältnis gegeben. **Kapitel 12** betrachtet die Ergebnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zum Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen zunächst auf einer generellen Ebene. Dies führt im Unterkapitel 12.1 zur Auseinandersetzung mit einer zentralen Thematik, die sich auf Basis des empirischen Materials als zwingend notwendig gezeigt hat und im kindheitspädagogischen Studium eine stärkere Beachtung finden muss: das transparente und direkte Kommunizieren über die Notwendigkeit wissenschaftlichen Wissens; den Unterschied zwischen Theorien, Konzepten und Ansätzen in der Kindheitspädagogik; das Theoretisieren im Studium zu lernen (in der Differenz zum Theorie lernen) und die generelle Relevanz verschiedener Wissensformen. **Kapitel 13** bündelt anschließend die Empfehlungen und Impulse für die strukturelle und organisatorische Gestaltung der Studiengänge mit Blick auf spezielle hochschulische Lernräume (Unterkapitel 13.1), die Praxisphasen und deren Begleitung (Unterkapitel 13.2) sowie die Curriculumsentwicklung und damit verbundene hochschul- und prüfungsdidaktische Entscheidungen (Unterkapitel 13.3). Die Empfehlungen und Impulse für die hochschuldidaktische Gestaltung finden in **Kapitel 14** ihre Berücksichtigung. Zunächst wird auf generelle didaktische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus der psychologischen und metakognitiven Auseinandersetzung in Unterkapitel 10.2 hierfür ergeben (Unterkapitel 14.1). Die folgenden Unterkapitel 14.2 bis 14.7 stellen anschließend konkrete hochschuldidaktische Methoden vor, die einen Theorie-Praxis-Transfer begünstigen und träges Wissen vermeiden. Hierbei handelt es sich um verschiedene aktivierende, kooperative Lehr-Lern-Formate im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik (nach Reich 2008a, 2010). Dabei werden spezifische Beispiele aus den Fokusgruppeninterviews und dem kindheitspädagogischen Diskurs mit einbezogen. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung, die sich für eine flexible hochschuldidaktische Varianz als Philosophie des Lehrens und Lernens in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen ausspricht (Unterkapitel 14.8).

Teil VI bündelt als abschließender Teil die *zentralen Ergebnisse* der Arbeit, nimmt eine *Reflexion* vor und gibt einen *Ausblick*. **Kapitel 15** fasst die zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen zusammen und geht dabei auf das Theorie-Praxis-Verständnis (Unterkapitel 15.1) und den Theorie-Praxis-Transfer (Unterkapitel 15.2) ein. Hierbei wird die Perspektive der Studierenden besonders berücksichtigt. In **Kapitel 16** wird der Forschungsprozess selbst kritisch reflektiert. Dabei wird das Vorgehen auf verschiedenen Ebenen kritisch analysiert und es werden die Grenzen der Arbeit angesprochen. Das finale **Kapitel 17** betrachtet die

vorliegende Arbeit und die damit verbundenen empirischen und theoretischen Erkenntnisse metaperspektivisch. Es werden Schlussfolgerungen gezogen, Desiderate aufgezeigt und ein Ausblick vorgenommen.

Teil I

Theoretischer Bezugsrahmen

Theoretischer Bezugsrahmen

Der theoretische Bezugsrahmen stellt **Teil I** dieser Arbeit dar und steckt damit den Forschungsrahmen ab, in dem sich diese bewegt. Daher wird sich intensiv mit den zwei grundlegenden Thematiken auseinandergesetzt, die sich aus der Fragestellung *„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“* ergeben: den kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen und dem Theorie-Praxis-Verhältnis.

Kapitel 2 befasst sich zunächst in einem kurzen historischen Abriss mit der Entstehung der institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und den damit verbundenen, sich ständig wandelnden Anforderungen und Herausforderungen an das dort tätige pädagogische Personal (Unterkapitel 2.1). Spätestens seit dem sog. *PISA-Schock* steht das kindheitspädagogische Studium vor der expliziten Herausforderung, eine Forschungsorientierung, einen Berufsbezug, die Vermittlung von Fachwissen und Kompetenzen berücksichtigen zu müssen, um professionell handelnde Studierende für das Berufsfeld zu qualifizieren (Unterkapitel 2.2). Die genannten zu implementierenden Aspekte ergeben sich aus der Verwobenheit der Kindheitspädagogik auf der Ebene der Disziplin, des Praxisfeldes und der Profession (Unterkapitel 2.3).

In **Kapitel 3** erfolgt daran anschließend die Betrachtung des Theorie-Praxis-Verhältnisses unter verschiedenen Aspekten. Zunächst wird eine grundlegende Begriffsbestimmung von Theorie und Praxis und dem sich daraus ergebenen Verhältnis vorgenommen (Unterkapitel 3.1). Welche verschiedenen Modelle der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis es gibt, wird am Beispiel der Schulpädagogik beschrieben (Unterkapitel 3.2), und ferner werden aus der Perspektive der (Wissen-)Verwendungsforschung drei mögliche Vermittlungsmodelle (Wissenstransfer, Wissenstransformation, Wissensrelationierung) aufgezeigt sowie die Rolle der Person in diesem Vermittlungsprozess dargestellt (Unterkapitel 3.3). Anschließend wird zunächst die Relevanz von Theorie und Praxis an der Hochschule (Unterkapitel 3.4) und danach in der akademischen (Kindheits-)Pädagogik beleuchtet (Unterkapitel 3.5). Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse (Unterkapitel 3.6).

2 Entstehung und Etablierung der Kindheitspädagogik

> „In den 1960er Jahren setzte ein Prozess der Verwissenschaftlichung und stärkeren empirischen Ausrichtung der Pädagogik ein, der zunächst vor allem die Schulpädagogik und Lehrerbildung betraf. Die Verwissenschaftlichung beschleunigte sich in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts und erfasste nun auch stärker die Pädagogik der frühen Kindheit." (Drieschner 2022: 42)

Historisch gesehen ist die ***Kindheitspädagogik***[7] damit eine relativ junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Als professionalisiertes Praxisfeld etablierte sich die Pädagogik der frühen Kindheit bereits Ende des 18. Jahrhunderts und besonders Mitte des 19. Jahrhunderts und erfährt in jüngster Vergangenheit einen enormen quantitativen Ausbau. (vgl. Sauerbrey 2020b: 54) Dies ist bspw. durch eine politisch intendierte bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. u. a. BMFSFJ 2022), dem damit verbundenen Ermöglichen einer Erwerbstätigkeit beider Elternteile, dem seit 1996 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder über drei Jahre (SGB VIII, § 24 Abs. 3), dem seit 2013 bestehenden Rechtsanspruch auf einen U3-Platz ab einem Jahr (SGB VIII, § 24 Abs. 2) und die 2019 erfolgte Einführung des *Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung* (sog. *Gute-Kita-Gesetz*) bedingt.

Als eigenständige wissenschaftliche Fachdisziplin mit dazugehörigem Forschungsfeld erfuhr die Kindheitspädagogik zunächst im Zuge der ersten bundesdeutschen Vorschulreform in den 1970er Jahren und später aufgrund der schlechten Ergebnisse deutscher Schüler bei internationalen Schulleistungsforschungen[8] einen starken Aufschwung (vgl. Sauerbrey 2020b: 54). Hierdurch konnte sie sich immer weiter von der Sozialpädagogik abgrenzen – unter deren *akademischer Schutzmacht* sie bis dato als Teilbereich stand (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2010: 726) – und bis heute eine zunehmende *Eigenständigkeit* erlangen. Diese Eigenständigkeit der Disziplin zeigt sich bspw. darin, dass die „Pädagogik der frühen Kindheit" eine eigene

---

[7] Die Termini *Kindheitspädagogik* und *Pädagogik der frühen Kindheit* werden synonym verwendet und beinhalten eine übergeordnete, umfassendere Perspektive (Disziplin, Profession, Praxisfeld) (Unterkapitel 2.3). Vom *Handlungsfeld der FBBE* (bzw. Berufsfeld, Bereich, Feld, Institutionen, Einrichtungen der FBBE) hingegen ist die Rede, wenn sich auf spezielle pädagogische Arbeitsfelder wie Krippe, Kindertagesstätte, Familienbildung bzw. Frühe Hilfen bezogen wird.

[8] Hier sei insbesondere die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) und der damit verbundene *PISA-Schock* genannt. Die Ergebnisse der OECD-Studie zeigten hinsichtlich des deutschen Bildungssystems in alarmierender Weise auf, dass bei etwa einem Fünftel der deutschen Schüler fundamentale Bildungsziele verfehlt werden. (vgl. Drieschner 2022: 42) Dies führte u. a. zu einer immer lauter werdenden Forderung nach einer stärkeren Professionalisierung der Bildung, Erziehung und Betreuung in der der frühen Kindheit und der damit erforderlichen Akademisierung der institutionalisierten Frühpädagogik. (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2010: 726 f.)

Kommission in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) stellt, aber hier mit der Kommission „Sozialpädagogik“ als weitere pädagogische Teildisziplin eine gemeinsame Sektion bildet und so mit ihr verbunden bleibt. (vgl. Sauerbrey 2020b: 54)

Stamm und Edelmann (2013) stellen fest, dass die „Entdeckung der frühen Kindheit als zentrale Phase des lebensgeschichtlichen Bildungserwerbs“ (u. a. durch die oben beschriebenen Entwicklungen und Ereignisse) zu einer starken „Nachfrage der interessierten Fachöffentlichkeit, aber auch von Bildungs- und Sozialpolitik, Ausbildungsinstitutionen und interessierten Laien“ (ebd.: 11) an wissenschaftlichen Erkenntnissen und einer damit verbundenen akademischen Disziplin der Kindheitspädagogik geführt haben. Im Zuge dessen ist es seit der Jahrtausendwende im Kontext der akademischen Kindheitspädagogik zum einen zu einem Ausbau von Lehrstühlen und Fachbereichen an Universitäten, v. a. aber an Fachhochschulen, gekommen, und zum anderen ist die Zahl der Studienplätze und wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen stetig gestiegen. Die damit verbundene ***disziplinäre und professionsspezifische Funktion*** wird jedoch nicht nur von den Hochschulen und Institutionen der FBBE übernommen. Als weitere Akteure sind seit einigen Jahren wirtschafts- und politiknahe Förderinstitutionen (Robert Bosch Stiftung, Dussmann Group, Deutsches Jugendinstitut, Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik u. v. m.) hinzugekommen.[9] (vgl. Sauerbrey 2020b: 55)

Wie genau kam es auf den unterschiedlichen Ebenen zu dieser deutlichen Interessenszunahme an der Kindheitspädagogik als Praxisfeld, Profession und Disziplin und der damit verbundenen Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte?

Um diese Entwicklung nachvollziehen zu können, wird im ersten Unterkapitel (2.1) zunächst ein kurzer Überblick über die historische Entstehung und beständige Weiterentwicklung der beruflichen Tätigkeit im Feld der FBBE gegeben. Damit zusammen hängt eine stetige Zunahme der gesellschaftlichen, politischen und fachlichen Anforderungen an das dort tätige pädagogische Personal, welche nachgezeichnet werden soll. Das zweite Unterkapitel (2.2) legt den Fokus auf den aus den historischen und politischen Entwicklungen neu entstandenen Ausbildungsweg der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge, die die Qualifizierung der Studierenden zwischen den beiden Polen Forschungsorientierung und Berufsbezug relationieren müssen. Das dritte Unterkapitel (2.3) befasst sich abschließend mit drei verschiedenen Ebenen, auf denen die Kindheitspädagogik zu verorten ist. Die Betrachtung der

[9] Dieser Einfluss muss jedoch auch kritisch betrachtet werden (Abschnitt 2.3.1).

Pädagogik der frühen Kindheit unter den Aspekten Disziplin, Profession und Praxisfeld wird wichtig, wenn es darum geht, die Relevanz des Theorie-Praxis-Verhältnis in der kindheitspädagogischen Qualifizierung nachzuzeichnen und einen gewinnbringenden Theorie-Praxis-Bezug im Studium auszugestalten.

Die bereits angerissenen Entwicklungen dienten und dienen als *Motor*, um die Kindheitspädagogik sowie die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte stärker ins gesellschaftliche und politische Bewusstsein zu rücken. Zusätzlich beigetragen haben aber auch gesellschaftlich relevant gewordene Themen, wie der Umgang mit geflüchteten Kindern, die Debatte um Inklusion oder eine altersgerechte Verwendung von neuen Medien. Die im Folgenden gegebenen Beispiele sollen lediglich einzelne Änderungen und Neuerungen in diesem Bereich aufzeigen. Daneben gibt und gab es weitere politische, rechtliche und fachliche Entwicklungen auf Bundes- und/oder Länderebene, die einen Einfluss auf die (früh-)pädagogische Praxis genommen haben, z. B. die verpflichtende Einführung von Bildungs- und Erziehungsplänen, die Weiterentwicklung von Kitas zu Familienzentren, die Verabschiedung des TAG und die beständige Weiterentwicklung des KiföG. Allerdings fokussiert sich dieses Kapitel im Folgenden auf die für den Forschungskontext der vorliegenden Arbeit relevanten Aspekte, die sich v. a. auf der Ebene der Qualifikation und dem damit verbundenen notwendigen Theorie-Praxis-Bezug bewegen und die Kindheitspädagogik somit eher aus einer übergeordneten Perspektive betrachten.

2.1 Kurzer historischer Abriss der institutionalisierten Kinderbetreuung

Ausgelöst durch das schlechte Abschneiden von Deutschland bei der OECD-Vergleichsstudie *PISA* im Jahr 2000 ist nicht nur die Kindertageseinrichtung als *Bildungs*institution in den Blick geraten, sondern auch das darin tätige Personal. Ein mit den überraschend schlechten Ergebnissen verbundener Erklärungsansatz war „eine nicht mehr zeitgemäße Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Nentwig-Gesemann 2022a, i. E.: 51), denn im EU-Vergleich war Deutschland neben Malta und Österreich eines der wenigen Länder, in dem die Mehrheit der im Bereich der FBBE beruflich Tätigen kein Studium absolviert hatte. In fast allen EU-Ländern findet die Ausbildung der Kernfachkräfte (Fachkräfte mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung) auf Hochschulniveau in Form eines in der Regel dreijährigen Bachelor-Studiums statt. Der häufigste

Ausbildungsort ist dabei die Universität (z. B. in Bulgarien, Frankreich, Finnland, Portugal, Slowenien, Spanien, Zypern) oder eine berufsqualifizierende Hochschule (z. B. in Belgien, Dänemark). (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010: 493 f.)

Aufgrund dieses im europäischen Vergleich *unangemessen niedrigen Ausbildungsniveaus* von frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland empfahl die OECD (2001) in ihrem Bericht „Starting Strong. Early Childhood Education and Care" die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform. (vgl. Nentwig-Gesemann 2022a, i. E.: 51) Daher sind erst in der Folge des sog. *PISA-Schocks* in Deutschland Bachelor-Studiengänge der Kindheitspädagogik an Hochschulen und Universitäten entstanden – davor oblag die berufliche Ausbildung von Erziehern den Fachschulen[10]. Dies ist historisch gewachsen und nahm seinen Beginn mit den ersten öffentlichen Einrichtungen für Kleinkinder am Anfang des 19. Jahrhunderts. Seitdem unterlag dieses Feld einem stetigen Wandel, der auch die Aufgaben des dort tätigen Personals im Laufe der Zeit veränderte. Waren zunächst hauptsächlich Mädchen und junge Frauen (sog. Kindsmägde oder Wartefrauen) mit der Aufgabe der Beaufsichtigung und körperlichen Versorgung in bspw. Spielschulen oder Strickschulen betraut, änderte sich dies Mitte des 19. Jahrhunderts durch Friedrich Wilhelm Fröbel. Mit seiner Konzeption des Kindergartens wurde – beeinflusst von der Idee der Aufklärung – die Selbsttätigkeit des Kindes stark in den Mittelpunkt gestellt. Für die Arbeit in den Kindergärten richtete Fröbel 1847 ein Ausbildungsgang zur *Kindergärtnerin* mit zwei Lernorten ein: a) die *Anstalt zur Ausbildung von Kinderführerinnen und Erzieherinnen* und b) die Praxis selbst (der Kindergarten). Daneben gab es noch andere Formen der Kleinkindeinrichtungen: die Kleinkinderbewahranstalt der Katholischen Kirche mit dem Konzept der Beaufsichtigung sowie Disziplinierung und die Kleinkinderschule der Evangelischen Kirche mit einem belehrenden Schwerpunkt. (vgl. Hocke et al. 2012: 3 f.)

Im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts wurden diese ersten Ausbildungskonzepte (Ausbildungsgänge an öffentlichen Handels- und Gewerbeschulen, private Ausbildungsangebote, Fröbels Ausbildung zur Kindergärtnerin) weiter ausgebaut und teilweise durch die politischen Umstände in Deutschland beeinflusst (Preußen, NS-Zeit, DDR, BRD). Seit der Wiedervereinigung stellen die Fachschulen für Sozialpädagogik den wichtigsten Ausbildungsweg zum Erzieher dar. Die heutigen Aufgaben der Erzieher sind durch die Funktionsbestimmung von Kindertagesstätten im SGB VIII in Gestalt der Trias *Bildung*,

[10] Auch die Kinderpfleger und Sozialassistenten als weitere in der Kita tätige Berufsgruppen werden an (Berufs-) Fachschulen ausgebildet.

Erziehung und *Betreuung* gerahmt. Dies bedeutet: Über die frühere Verwahrung bzw. Betreuung hinaus sind die Aufgabenfelder Erziehung und Bildung maßgeblich, wobei seit dem *PISA-Schock* ein deutlicher Schwerpunkt auf den Bereich der Bildung gelegt wird. Damit wurde sich auch vom Begriff der *Mütterlichkeit* distanziert, der Eigenschaften wie Wärme, Herzlichkeit und Zugewandtheit zu Kindern beinhaltet und lange genutzt wurde, um die benötigten Kompetenzen und die zentrale Qualifikation der Kindergärtnerin bzw. Erzieherin zu beschreiben. Dies war bis spät ins 20. Jahrhundert hinein die zentrale Befähigung zum Erzieherberuf, die jede Frau bereits a priori durch ihre Geschlechtszugehörigkeit mitbrachte und somit eine umfassende professionelle Ausbildung unnötig machte. (vgl. ebd.: 38 f.)

Seit 2000 findet jedoch ein politisches und gesellschaftliches Umdenken statt, welches auch einen Wandel des Berufsverständnisses von Erziehern mit sich bringt. Mittlerweile sind die affektiven, emotionalen Komponenten der Mütterlichkeit keine berufliche Voraussetzung mehr, wenn es um die Befähigung für dieses Berufsfeld geht. Vielmehr sind nun Kompetenzen wie wissenschaftlich-fundiertes Fachwissen und Können, kritische Reflexion, feinfühlige Responsivität, Beobachten und Dokumentieren und gleichberechtigte partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Familien ausschlaggebend, die u. a. als Eckpfeiler eines professionell-pädagogischen beruflichen Handelns angesehen werden. (vgl. ebd.: 39 f.) Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“, welches 2011 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet wurde, zeigt deutlich, wie vielfältig, umfangreich und anspruchsvoll die Erwartungen an pädagogische Fachkräfte sind und dass eine umfassende Ausbildung als notwendig erachtet wird (vgl. KMK 2011).

In diesem Kontext fand und findet die Diskussion um die Akademisierung des Erzieherberufs und eine damit verbundene Erhöhung sowie europäische Angleichung des Ausbildungsniveaus statt. Die ersten drei Bachelor-Studiengänge der Kindheitspädagogik wurden 2004 an der Alice Salomon Hochschule Berlin, an der FH Emden und an der FH Freiburg implementiert. Mittlerweile gibt es ca. 100 Angebote (vorwiegend an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Berufsakademien und lediglich an zwei Universitäten) Kindheitspädagogik in Vollzeit, Teilzeit, berufsintegrierend oder als duales Angebot zu studieren.[11] Eine theoretische, wissenschaftlich-fundierte Qualifizierung, welche die Basis für die pädagogisch-praktische

[11] Stand Frühjahr 2022, ohne die etwa 20 fachlich affinen Studiengänge mit einem kindheitspädagogischen Bezug oder Schwerpunkt. Das aktuelle Studiengangsangebot kann in der WiFF-Studiengangsdatenbank unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank eingesehen werden.

Arbeit in den frühkindlichen Institutionen bildet, stellt ein Ziel der Studiengänge dar. Kindheitspädagogische Master-Studiengänge gibt es zurzeit 32 in Deutschland, davon etwa die Hälfte allgemein kindheitspädagogisch und die andere Hälfte kindheitspädagogisch affin. Damit einher geht, dass es immer mehr genuin kindheitspädagogisch qualifizierte Wissenschaftler gibt, die in Forschungsprojekten oder über Promotionen das Feld der FBBE mit den verschiedensten Perspektiven und Schwerpunkten beforschen und damit zum Erkenntnisgewinn sowie zur Weiterentwicklung der Disziplin beitragen.

Im Jahr 2011 wurde durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) die bundeseinheitliche Berufsbezeichnung *staatlich anerkannter Kindheitspädagoge* für Absolventen kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge eingeführt. (vgl. JFMK 2011) Dadurch wurde eine neue Berufsgruppe etabliert, die potenziell ins Handlungsfeld der FBBE einmünden und dem dort vorherrschenden Fachkräftemangel entgegenwirken kann. Dennoch haben die meisten pädagogischen Fachkräfte, die in den Einrichtungen der FBBE tätig sind, nach wie vor eine Erzieherausbildung (441.724 Fachkräfte; entspricht einem Personalanteil von 65 %), was nicht überraschend ist, wenn man die Absolventenzahlen der Fachschulen im Vergleich zu denen der Hochschulen betrachtet. Die Gruppe der einschlägig akademisch Qualifizierten ist zwar von 11.302 (2006) auf 38.631 (2020) und damit um 27.329 (+ 241 %) überdurchschnittlich gewachsen, bildete aber 2020 nur 6 % des pädagogischen und leitenden Personals in Kindertageseinrichtungen ab. Im Jahr 2006 lag dieser Anteil bei 3 %. Obwohl lediglich 1,2 % (2020) aller in der FBBE Beschäftigten über eine akademische Qualifikation konkret als Kindheitspädagoge verfügen, hat sich deren Anteil mit einem Beschäftigungszuwachs von 716 % (+ 7.233 Tätige) äußerst dynamisch entwickelt[12], auch wenn sie damit nur eine sehr kleine Berufsgruppe im Feld der FBBE abbilden. (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021: 35)

Das pädagogische Personal im Feld der FBBE und deren generelle berufliche (Weiter-)Qualifizierung ist demnach nicht statisch, sondern einer stetigen Veränderung unterworfen, was sich auch in den zunehmenden theoretischen und praktischen Weiterbildungsangeboten in diesem Bereich zeigt. Damit wird auf die sich ständig ändernden *An*forderungen, *Heraus*forderungen und *Auf*forderungen (z. B. Inklusion, Umgang mit geflüchteten Kindern, Kindeswohlgefährdung, Datenschutz, Digitalisierungsprozesse) reagiert (weitere Ausführungen vgl. Zehbe et al. 2020), die sich aus unterschiedlichen Gründen u. a. auf politischer,

[12] Genuine Kindheitspädagogen mit akademischer Ausbildung werden im Feld der FBBE erst seit 2012 statistisch erfasst.

rechtlicher, gesellschaftlicher, fachlicher und wissenschaftlicher Ebene ergeben (weitere Ausführungen vgl. u. a. Kluge et al. 2020).

2.2 Kindheitspädagogisches Studium zwischen Forschungsorientierung, Berufsbezug, Kompetenzerwerb und professionellem Handeln[13]

> „Studiengänge an Hochschulen kennen verschiedene Referenzpunkte und Leitideen. Während mit ‚Forschungsorientierung' das Studium insbesondere mit einer Wissenschafts- und Forschungslogik […] verbunden ist, orientiert sich Berufsbezug an der Qualifikationsfunktion der Hochschulen und […] [damit] am Übergang von Hochschule und Berufswelt." (Tremp 2015: 13)

Je nach fachlicher Ausrichtung des Studiengangs ist eine andere Akzentuierung bei der Relationierung dieser beiden Referenzpunkte Forschungsorientierung vs. Berufsbezug bzw. Wissenschaftsbezug vs. Praxisbezug bzw. Theorie vs. Praxis erforderlich. Je nachdem, ob das Studium direkter oder indirekter in ein Berufsfeld einmündet, ist eine engere oder weitere Verknüpfung von Theorie und Praxis notwendig. (vgl. ebd.: 17) Hieraus ergeben sich drei unterschiedliche Studiengangstypen:

- Typ 1 beinhaltet die klassischen Professionen (u. a. Medizin, Jura und teilweise Lehramt) und führt in einen staatlich regulierten Beruf.
- Typ 2 umfasst Studiengänge, die auf verschiedene, jedoch im Vorfeld einigermaßen klar definierte und zum im Studium vermittelten Fachwissen passende, Praxisfelder vorbereiten (Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwesen, Sozialpädagogik etc.).
- Typ 3 hingegen ist auf eine wissenschaftliche Bildung hin ausgerichtet, ohne die Zuordnung zu bestimmten Tätigkeitsfeldern. Das Berufsziel muss von den Studierenden individuell bestimmt werden. (vgl. ebd.: 17 f.)

Die ***kindheitspädagogischen Studiengänge*** sind nach Ansicht der Autorin Typ 2 zuzuordnen, da sie ein heterogenes Praxisfeld bedienen können. Aufgrund der relativ neuen staatlichen Anerkennung ist die Kindheitspädagogik jedoch auch ein staatlich regulierter Beruf und besitzt damit Merkmale von Typ 1. In jedem Fall handelt es sich aber um ***professionsbezogene Studiengänge***, die das entsprechende Berufsfeld im Studium mit zu berücksichtigen haben.

[13] Auf das Spannungsfeld von Theorie und Praxis speziell in (kindheits-)pädagogischen Studiengängen, welches sich aus diesen Anforderungen ergibt, und die damit verbundenen Herausforderungen wird in Unterkapitel 3.5 explizit eingegangen, weshalb an dieser Stelle eine eher übergeordnete Perspektive auf diese Thematik eingenommen wird.

Die Perspektive der Berufsorientierung ist bildungspolitisch anschlussfähig an die im Kontext der Bologna-Reform entwickelte Leitidee einer ersten Berufsqualifizierung durch den Bachelor-Abschluss und der damit verbundenen *Employability*-Debatte, woraus sich eine bessere Verzahnung von Bildung und Beruf, die Unterstützung eines Theorie-Praxis-Transfers sowie die Implementierung konkreter Praxisbezüge ergibt. (Fischer et al. 2016: 52) Hieraus ergeben sich verschiedene Ebenen, auf denen dies berücksichtigt werden muss: „auf einer instrumentellen Ebene als Praxisbezug im Studium, auf einer Zielebene als Berufsrelevanz des Studiums und auf einer arbeitsmarktpolitischen Ebene als Employability“ (Schubarth/Speck 2014: 12). Damit rückt v. a. die Ausbildungsfunktion der Hochschulen in den Blick: „Die Hochschulen sollen zunehmend berufliche Kompetenzen vermitteln und somit eine Vorbereitung auf die berufliche Praxis ermöglichen.“ (ebd.: 15)[14] Darüber hinaus werden bei der ***Diskussion um Studium und Beruf*** laut Schubarth und Speck (2014) drei Sichtweisen in der Fachdebatte unterschieden:

1. die *normative, hochschultheoretische Perspektive* (grundlegendes Verständnis und die damit verbundenen Aufgaben von Hochschulbildung),
2. die *empirische Perspektive* (Erforschung der Einmündung in den Arbeitsmarkt der Absolventen) und
3. die *curriculare/hochschuldidaktische Perspektive* (konkrete Ausgestaltung der Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit dem Fokus auf die Integration berufsrelevanter Aspekte ins Studium). (vgl. ebd.: 12)

Diesbezüglich war die mit der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge verbundene Idee auch, durch eine Akademisierung und damit einhergehende Verwissenschaftlichung der Pädagogik der frühen Kindheit sowie der stärkeren Orientierung an theoretischen, empirischen und methodischen Wissensbeständen in der Qualifizierung dem durch die OECD angemahnten niedrigen Professionalisierungsniveau entgegenzuwirken (Professionalität über statusrelevante, äußere Kriterien). Allerdings wurde in der Diskussion immer wieder darauf verwiesen, dass eine fachkräftebezogene Professionalisierung zwar zu einer Verbesserung der pädagogischen

[14] Dies wird mit Verweis auf Humboldts traditionelles Selbstverständnis von Universität durchaus kontrovers durch die Hochschulen diskutiert, ist allerdings durch das Hochschulrahmengesetz von 1976 so für alle normativ beschlossen worden: Das Ziel besteht demnach nicht primär in der Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite, sondern bspw. in der Vorbereitung auf den Beruf, der Weiterentwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre und Studium sowie in der Unterstützung der Weiterbildung des eigenen Personals. Dennoch wurde der berufliche Ausbildungsauftrag erst durch den Bologna-Prozess zu einer Leitthematik in der Hochschuldebatte. (vgl. Schubarth/Speck 2014: 15 ff.)

Qualität in der FBBE beitragen könne, aber daneben das von den Fachkräften umgesetzte praktische, berufliche Handeln ebenfalls ein entscheidendes Kriterium sei (Professionalisierung über Handlungs- und Kompetenzorientierung). (vgl. Nentwig-Gesemann 2022a, i. E.: 51 f.) In diesem Zusammenhang fragt Nentwig-Gesemann (2022b, i. E.):

> „Wie gehen die Fachkräfte mit den Herausforderungen der pädagogischen Praxis in immer komplexeren und vielfältigeren Gesellschaften und Milieus um, in denen sich der Rückgriff auf vermeintlich sicheres und bewährtes Handlungswissen immer mehr als unzureichend bzw. zu wenig passgenau erweist, um den ‚besonderen' Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Familien und den an Kitas gerichteten Erwartungen gerecht zu werden?" (ebd.)

Auch die Ergebnisse des „Effective Provision of Pre-School Education Project" (EPPE-Studie) heben einerseits einen positiven Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad der Fachkräfte und der Qualität der Einrichtung[15] und andererseits zwischen den spezifischen Kompetenzen der Fachkräfte[16] und der Qualität der pädagogischen Arbeit hervor. Somit sind zum einen der formale Bildungsabschluss und zum anderen die spezifischen Kompetenzen des Fachpersonals für die pädagogische Qualität bzw. Arbeit von Bedeutung. (vgl. Aktionsrat Bildung 2012: 28 ff.)

Durch das Dargestellte wird deutlich, dass sich die akademische Qualifizierung von Kindheitspädagogen in einem ständigen ***Wechselverhältnis von Forschungsorientierung und Berufsbezug*** befindet. Aufgrund der Verwobenheit von Disziplin, Profession und Praxisfeld der Kindheitspädagogik (Unterkapitel 2.3) muss nach Ansicht der Autorin eine enge Verknüpfung von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) erfolgen, weshalb die Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen im Studium für ein professionelles pädagogisches Handeln in der Berufspraxis elementar ist.

Damit wurde und wird die zu Beginn der 2000er Jahre geführte *Qualifikations*debatte für das Feld der FBBE immer stärker zu einer *Kompetenz*debatte (vgl. Nentwig-Gesemann 2022a, i. E.: 52), mit der sich insbesondere die neu entstandenen Bachelor-Studiengänge befassen mussten und müssen, denn durch europäische und nationale Qualifikationsrahmen[17], die auf Grundlage der Beschlüsse in der Berliner Erklärung (2003) entwickelt wurden, fand eine generelle Ausrichtung der Hochschulbildung auf Kompetenzen als Bildungsziel statt. (vgl.

---

[15] Je höher der Bildungsabschluss, desto höher die Förderqualität und die damit verbundenen größeren Entwicklungsschritte der Kinder. (vgl. Aktionsrat Bildung 2012: 28)

[16] Folgende Elemente haben einen Einfluss auf eine effektive und entwicklungsfördernde Arbeit mit Kindern (3-5 Jahre): Fachkraft-Kind-Interaktion, fachdidaktisches Wissen, Fachwissen über Entwicklungsbereiche und Lernprozesse, Fähigkeit zur Unterstützung bei der Peer-Konfliktlösung und Hilfestellung für Eltern zur Förderung der kognitiven, kindlichen Entwicklung innerhalb der Familie. (vgl. Aktionsrat Bildung 2012: 30)

[17] An dieser Stelle seien der „Europäische Qualifikationsrahmen" (EQR), der „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse" (HQR) und der „Deutsche Qualifikationsrahmen" (DQR) genannt.

Schubarth/Speck 2014: 51) In diesem Sinne stellen die zu erwerbenden Kompetenzen (auch Schlüsselkompetenzen) unter dem geforderten Axiom *Lebenslanges Lernen* wichtige Orientierungsmarken für Studiengänge dar.[18] Hierzu zählen neben der Sach-/Fachkompetenz bspw. auch Anwendungs-/Handlungskompetenz, Lernkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Reflexions-/Metakompetenz. Im Zuge dieser Entwicklung sind auch für die Kindheitspädagogik fachspezifische Qualifikationsrahmen und -profile entstanden. Diese sind u. a. das „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der Frühen Kindheit" (DGfE 2007), „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen" (Robert Bosch Stiftung 2008), der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit" (FBTS 2008, 2016), der „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik'/‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'" (BAG-BEK 2009), der „Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf" (Speth 2010), „Gemeinsamer Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'" (KMK/JFMK 2010), das „Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik' – Fachschule/ Fachakademie" (Autorengruppe Fachschulwesen 2011) und das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieherin an Fachschulen/ Fachakademien" (KMK 2011). In diesen offiziellen Dokumenten wird der Versuch unternommen, aus verschiedenen fachspezifischen Richtungen zu beschreiben, welche Kompetenzen sich als begründete Kernkompetenzen für die frühpädagogische Ausbildung erweisen und welche Qualifikationsansprüche sich daraus ergeben. Keil und Pasternack (2011) identifizieren in ihrer Studie „Frühpädagogisch kompetent", in der sie für die Kindheitspädagogik relevante Qualifikationsrahmen in den Blick nehmen, drei Kategorien, nach denen die Inhalte und Lernziele der Qualifikationsrahmen unterschieden werden können: a) Wissen, b) Fähigkeiten und Fertigkeiten und c) eine professionelle Haltung. Für sie entstehen frühpädagogische Kompetenzen dort, wo es gelingt, Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten zusammenzubringen und mit einer professionellen Haltung zu verknüpfen. (vgl. ebd.: 13) Damit ist eine Umorientierung auf Ebene der Hochschulbildung – auch für die Kindheitspädagogik – festzustellen: Es stehen nicht mehr allein die im Studium zu vermittelnden Inhalte im Mittelpunkt, sondern vielmehr geht es darüber hinaus um den Erwerb von benötigten Kompetenzen und um die Entwicklung einer professionellen, reflexiven Haltung. Diese Kompetenzorientierung in Kombination mit verschiedenen Wissensformen

[18] Auch die Kompetenzorientierung wird durchaus kritisch diskutiert (vgl. u. a. Sander 2013).

(Abschnitt 10.1.2) wird gemeinsam mit einer höheren (Teil-)Akademisierung des Feldes als *Lösung* für eine Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte gesehen.

Wie lässt sich Kompetenz begrifflich und wissenschaftlich beschreiben? Mit dem vielfältigen Gebrauch des Begriffs ***Kompetenz*** in unterschiedlichen (alltäglichen, bildungspolitischen, wissenschaftlichen etc.) Kontexten geht eine entsprechend große Zahl von Definitionen, Auffassungen und Ausgestaltungen einher.

Der Kompetenzbegriff besitzt zunächst eine doppelte alltagstheoretische Bedeutung: Einerseits meint er die personale Befähigung zur Bewältigung von Anforderungen und andererseits beschreibt Kompetenz die Legitimation und/oder Autorität der Befugnis und Zuständigkeit für bestimmte Handlungsvollzüge. Damit ist das Alltagsverständnis durch *zuständig* und *befugt* sowie durch *sachverständig* und *fähig sein* charakterisiert. (vgl. Jung 2010: 9) Aber auch auf wissenschaftlicher Ebene haben sich die verschiedenen Fachdisziplinen mit dem Kompetenzbegriff auseinandergesetzt, was in vielfältigen Klärungsversuchen mit unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen resultiert. Beispielhaft seien hier die sprachwissenschaftliche, die psychologische und die erziehungswissenschaftliche Ausrichtung genannt, innerhalb derer es wiederum mannigfaltige Ansätze gibt. Hierbei werden „[…] unterschiedliche Sachverhalte, theoretische Konstrukte oder auch normative Zielvorstellungen" (Klieme/Hartig 2007: 13) mit dem Begriff verbunden:

> „Kompetenz zeigt sich im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ‚Performanz' des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert. Dementsprechend ist Kompetenz kontextualisiert und spezifisch, aber auf Transfer und Verallgemeinerung angelegt. Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation, Volition bzw. Wissen und Können gehören" (ebd.).

Kompetenz kann demnach als Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von situativen Handlungsanforderungen verstanden werden. (vgl. Klieme 2004: 13) Als Referenzzitat, und damit die Grundlage vieler Bemühungen um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle bildend, hat sich in Deutschland die Definition von Weinert (2001) etabliert. Demzufolge sind

> „Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (ebd.: 27 f.)

Kompetenzen gehen damit über die bloßen Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus und stellen auch die Grundlage für den Gebrauch dieser Ressourcen dar. Kompetentes Handeln beinhaltet

also kein *leeres* oder *träges* Wissen (Abschnitt 10.1.1.7), „[…] sondern praktizierbares und praktiziertes Wissen“ (Sander 2010: 4).

Wesentlich bei der Weinertschen Definition ist die Unterscheidung und das Ineinanderwirken von Disposition (allgemeine Fähigkeit, spezifische Handlungen überhaupt zu vollziehen) und Performanz (die motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und -praxis). (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 23)

Es lassen sich also verschiedene Kompetenzkonzepte mit unterschiedlichen Wurzeln ausmachen. Nach Klieme und Hartig (2007) können aber zentrale Bestandteile des Begriffsverständnisses identifiziert werden, die immer wieder auftreten. Sie fassen daher zusammen:

> „Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen.“ (ebd.: 21)

Mit einer pädagogischen Perspektive ergibt sich daraus bei der Vermittlung von Kompetenzen das Ziel, die Individuen zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit zu befähigen (vgl. ebd.).

In der Kindheitspädagogik ist die Thematik der Kompetenzorientierung besonders eng mit dem ***frühpädagogischen Akademisierungs- und Professionalisierungsdiskurs*** verbunden. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 22). Eine fundierte frühpädagogische Ausbildung muss sich dabei verschiedenen Herausforderungen stellen: 1) Vermittlung von methodischen Kompetenzen zur empirischen Erforschung frühpädagogischer Praxis und 2) Überführung der im forschenden Zugang gewonnenen Erkenntnisse (Handlungskompetenz) in handlungsleitende Orientierungen und die Gestaltung von Praxis. Zusätzlich bedingt professionelles Handeln in frühpädagogischen Kontexten, dass Fachkräfte in der Lage sind, in komplexen, nicht planbaren bzw. vorhersehbaren Sachverhalten spontan und kompetent agieren zu können. Besonders wichtig ist dabei das reflektierte Handeln. (vgl. ebd.), deshalb muss

> „die übergeordnete Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung […] der Erwerb von Kompetenzen sein, die der Fachkraft ermöglichen, ausgehend von (wissenschaftlich-theoretischem) Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in nicht standardisierbaren, hoch komplexen und mehrdeutigen Situationen selbst organisiert, kreativ und reflexiv ‚Neues‘ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken), aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“ (ebd.: 23).

Eine frühpädagogische Handlungsfähigkeit sehen Nentwig-Gesemann et al. (2011) nur dann als gegeben an, wenn verschiedene Geschichtspunkte in einer sich gegenseitig beeinflussenden Weise zusammenspielen. Dabei handelt es sich laut den Autoren um:

> „(a) explizite[s], wissenschaftlich-theoretische[s] Wissen, (b) implizite[s] Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte sowie (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. methodischer oder didaktischer Art" (ebd.: 23).

In beiden Zitaten tritt die Wichtigkeit der Verbindung von fachlichem Wissen, Erfahrungswissen und kritischer Auseinandersetzung mit theoretischem und forschungsbasiertem Wissen in der hochschulischen Ausbildung zutage. Eine akademische Qualifizierung, die berufsrelevante Kompetenzen, die Vermittlung von fachspezifischem Wissen, eine Forschungsorientierung und einen Berufsbezug berücksichtigt, bildet die Grundlage für kompetentes, professionelles pädagogisches Handeln im Berufsalltag. Dies kann über eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung in den Studiengängen ermöglicht werden.

Eng verbunden mit einer Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung ist daher der Begriff der Professionalität. Mit Professionalität „ist ein erreichter Zustand des Wissens oder Könnens gemeint", der sich aus einem Professionalisierungsprozess ergibt, der den „Erwerb[] von professionsrelevantem Wissen oder Können" (Neuß 2014: 16) beschreibt. Beim Professionalisierungsprozess

> „sind zwei Perspektiven zu unterscheiden: erstens eine (berufs-)biographische Prozessperspektive der Herausbildung von Professionalität im Lebenslauf und zweitens eine gesellschaftliche Perspektive der Erzeugung und sozialen Institutionalisierung der Grundlagen für Professionalität" (Helsper 2021: 56 f.).

Hieraus ergibt sich ***Professionalisierung als individueller Bildungsprozess*** (individuelle Professionalisierung als grundlegende Sozialisation über Familie, Schule, Peers, Qualifikation, Beruf, Fort- und Weiterbildung) gegenüber ***Professionalisierung in gesellschaftlich-institutioneller Perspektive*** (kollektive Professionalisierung über bspw. spezifische Studiengänge, gesetzliche Rahmenbedingungen). Beide Seiten müssen als Bedingung für professionelles Handeln hinreichend etabliert sein, um Professionalität zu ermöglichen. (vgl. ebd.: 57 f.)

Es existieren verschiedene Ansätze, auf welchem Weg Professionalität erreicht werden kann. In diesem Rahmen lassen sich fünf prominente Professionalisierungstheorien und professionstheoretische Ansätze aus dem anglo-amerikanischen (1-2) und deutschsprachigen Raum (3-5) identifizieren, die „dem Prozess der Professionalisierung und den Professionen in ihren Interpretationen jeweils andere Bedeutungen zumessen" (Kurtz 2005: 36):

1. strukturfunktionalistischen Professionstheorie,
2. darauf basierend interaktionistischer Ansatz und machttheoretischer Ansatz,
3. systemtheoretischer Ansatz,

4. interaktionistischer deutschsprachiger Ansatz und
5. strukturtheoretischer Ansatz (vgl. Friederich 2017: 121).

Hieraus ergeben sich verschiedene Perspektiven, Professionalisierung im deutschen Diskurs zu fassen, da die sich daraus abgeleiteten sog. Professionalisierungsmodelle[19] Professionalität unterschiedlich definieren und operationalisieren (vgl. Friederich/Schelle 2021: 253). In der folgenden Darstellung wird der Systematik von Smidt und Burkhardt (2018) gefolgt[20], da diese a) aus einer frühpädagogischen Perspektive erfolgt und b) relativ neu ist und somit aktuelle Entwicklungen bzw. Erkenntnisse des kindheitspädagogischen Feldes berücksichtigt. Nach den Autoren ergeben sich folgende drei Auffassungen:

1. ein formales Verständnis,
2. ein indikatorenbezogenes Verständnis und
3. ein handlungsbezogenes Verständnis von Professionalisierung (vgl. ebd.: 464).

Das erste Verständnis umfasst eine ***formale Perspektive*** und beschreibt Professionalität über das Vorhandensein fachlicher und zertifikatsgebundener Formalqualifikationen. Dieser Auffassung liegt die Forderung nach Höherqualifizierung zugrunde, und sie sieht die Verwissenschaftlichung der Berufspraxis als notwendige Voraussetzung für die Annäherung an einen professionellen Status. Diese Modelle beruhen auf *klassischen* Kriterien der Professionstheorie (Professionalisierung durch Akademisierung im Sinne fachlich einschlägiger akademischer Abschlüsse), werden jedoch kritisiert, da sie implizit eine defizitorientierte Sicht auf neu entstehende Berufe (wie die Kindheitspädagogik) fördern und

[19] Im Kontext der Professionalisierungsmodelle bzw. -konzepte, die im deutschen frühpädagogischen Wissenschaftsdiskurs zu finden sind, spielt das Theorie-Praxis-Verhältnis ebenfalls eine Rolle und macht verschiedene Vorschläge, dies – je nach Sichtweise unterschiedlich – zu bearbeiten. Aus Gründen des Umfangs und des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit kann hierauf allerdings nicht eingegangen werden, da dies zu weit weg von den interessierenden Forschungsfragen führen würde. Allerdings wird in einzelnen Unterkapiteln und Abschnitten implizit Bezug darauf genommen, denn die Professionalisierungsmodelle haben auch die inhaltliche und strukturelle Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge beeinflusst. Aufgrund des hohen Einflusses der in diesem Kontext richtungsweisenden frühpädagogischen Qualifikationsrahmen, die kompetenzorientiert sind, spielt das handlungs- und kompetenzorientierte Professionalisierungskonzept hierbei eine entscheidende Rolle. In diesem Zusammenhang ist v. a. das von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) entwickelte „Allgemeine Kompetenzmodell“ zu nennen, welches als Prozessmodell speziell auf professionelles frühpädagogisches Handeln zugeschnitten und in der Kindheitspädagogik sowie der beruflichen und akademischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte am weitesten verbreitet ist.

[20] Andere Systematiken lassen sich bspw. bei Thole (2008) sowie Thole und Polutta (2011) bzw. bei Terhart (2011) finden. Diese sind zwar an sozialpädagogischen Berufen bzw. am Lehrerberuf ausgerichtet, bilden jedoch die Grundlage für die folgende frühpädagogische Systematisierung. Dieser Systematisierungsvorschlag erhebt keinen Anspruch auf die Abbildung des gesamten Professionalisierungsdiskurses innerhalb der Kindheitspädagogik. (vgl. Smidt/Burkhardt 2018) Ergänzt werden die Ausführungen von Smidt und Burkhardt (2018) um weitere, neuere Beiträge mit frühpädagogischer Verortung.

keine direkten Ansatzpunkte für die Konkretisierung spezifischer Anforderungen an professionelles Handeln und die Bewältigung von berufspraktischen Aufgaben für Felder wie die FBBE geben. (vgl. ebd.: 464 f.; Cloos/Faas 2021: 201 f.)

Die ***indikatorenbezogene Perspektive*** hingegen erfasst Professionalität über non-formale Indikatoren (bspw. spezifische Kompetenzen der Fachkräfte, Wirksamkeitskriterien und Ökonomieaspekte des pädagogischen Handelns). Über die verschiedenen non-formalen Indikatoren lassen sich innerhalb dieses übergeordneten Verständnisses drei spezifische Sichtweisen finden: die kompetenzbasierten, die evidenzbasierten und die effizienzbasierten Professionalisierungsmodelle. (vgl. Smidt/Burkhardt 2018: 464, 467 ff.) ***Kompetenzbasierte Professionalisierungsmodelle*** fokussieren auf

> „das Wissen und Können pädagogischer Fachkräfte. Professionalität bezieht sich hier auf die prinzipielle Handlungsfähigkeit (Disposition) und das realisierte Handeln in pädagogischen Anforderungssituationen (Performanz)." (Viernickel et al. 2014: 137)

Als Professionalisierungsindikator dienen einerseits die Entwicklung einer professionellen Haltung und andererseits die Anbahnung, der Erwerb und die Erweiterung einer komplexen pädagogischen Handlungskompetenz auf persönlicher und fachlich reflektierter Ebene. (vgl. ebd.) Die Kompetenzen der Fachkräfte können sich „in Form von berufsbezogenem Wissen, Einstellungen sowie motivationalen und selbstregulativen Aspekten" (Smidt/Burkhardt 2018: 467) zeigen. ***Evidenz- und effizienzbasierte Professionalisierungsmodelle*** versuchen,

> „die Professionalität von Fachkräften anhand […] der Wirksamkeit pädagogischen Handelns (evidenzbasiert) oder Kriterien der Wirtschaftlichkeit pädagogischen Handelns (effizienzbasiert) zu messen. " (Friederich/Schelle 2021: 253, Übers. B. B.)

Bei evidenzbasierter Praxis (EBP) stehen reflektierte, empirisch fundierte Entscheidungen pädagogischer Fachkräfte im Mittelpunkt und damit verbunden eine Orientierung des Handelns an als wirksam erachteten Maßnahmen bzw. Interventionen (handlungspraktische Optimierung). Die effizienzbasierte Praxis hingegen richtet sich am Kosten-Nutzen-Verhältnis aus (ökonomisches Handeln mit maximaler Rendite). Beide Modelle ermöglichen eine Steuerung durch den Staat bzw. Träger aufgrund von Gesetzen und Kostenkalkulationen und erfordern ein reflektiertes, nachvollziehbares Handeln der Fachkräfte. (vgl. ebd.; Friederich/Schelle 2022, i. E.)

Das dritte Verständnis basiert auf einer ***handlungsbezogenen Perspektive***, die versucht, Professionalität (ohne vorherige Merkmalsbestimmung) über das Handeln pädagogischer Fachkräfte ergebnisoffen mithilfe qualitativer und meist rekonstruktiver Forschungsmethoden herauszuarbeiten und zu bestimmen. Im Mittelpunkt stehen dabei oft der Umgang mit in der Praxis inhärenten Spannungen und Widersprüchen und die Entwicklungsdynamik im

pädagogischen Handeln. (vgl. Smidt/Burkhardt 2018: 464, 474) Hierbei wird „an reflexive, strukturtheoretische, symbolisch-interaktionistische oder berufsbiografische Professionalisierungsmodelle explizit“ (ebd.: 474) angeknüpft. Das alltägliche Handeln der Fachkräfte und ihre Bewältigung des beruflichen Alltags (Spannungen, Paradoxien, Antinomien) bilden dabei den Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Professionalität. (vgl. ebd.) Folglich stehen die Fachkräfte selbst und die Binnenstruktur ihres pädagogischen Handelns im Mittelpunkt und nicht, ob eine bestimmte Handlung den an sie herangetragenen professionellen Anforderungen entspricht. (Friederich/Schelle 2022, i. E.) So wird z. B. untersucht, wie die verschiedenen Akteursgruppen (Fachkräfte, Kinder und weitere Akteure) – allein und in Interaktion miteinander – das kindheitspädagogische Praxisfeld als professionelles Arbeitsfeld konstruieren. Aus bspw. berufsbiografischer Sicht interessiert, welche biografischen Motive, Dispositionen und berufsbezogenen Erfahrungen bei der Entwicklung professioneller Orientierungs-, Sinn- und Handlungsmuster eine Rolle spielen. Biografie oder auch persönliche, habitusbasierte Orientierungen können demnach sowohl als Ressourcenpool als auch als Hemmnis bzw. Fehlerquelle für *professionelles* Handeln dienen. (Bischoff-Pabst/Cloos 2021: 238 f.)

Den deutschen Diskurs betrachtend, stellt Cloos (2016) fest:

> „In der frühpädagogischen Forschungslandschaft ist Professionsforschung überwiegend Dispositionsforschung, weil sie nicht das tatsächliche Können, sondern die Dispositionen des Könnens analysiert. Untersucht werden somit vor allen Dingen das Wissen […], die pädagogischen Orientierungen, die Deutungsmuster, aber auch vereinzelt die Biografien von Fachkräften […] – also Dispositionen, die Hinweise darauf geben, ob spezifische Grundlagen dafür vorliegen, dass professionell gehandelt werden kann. Im Gegensatz zu einer Dispositionsforschung nimmt eine (zumeist) quantitativ ausgerichtete Performanzforschung die im Handeln tatsächlich realisierten Kompetenzen und die Qualität des Handelns in den Blick.“ (ebd.: 25 f.)

Die kurze Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven auf Professionalisierung innerhalb der Kindheitspädagogik hat gezeigt, wie unterschiedlich Professionalität aufgefasst werden kann.[21] Helsper (2021) betont in diesem Zusammenhang, nicht jedes berufliche Agieren von Professionellen sei automatisch ein professionelles Handeln. (vgl. ebd.: 56)

> „Von Professionalität wäre vielmehr dann zu sprechen, wenn Professionelle über die entsprechenden Voraussetzungen – also über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und

[21] Der Versuch zu definieren, was Professionalität exakt bezeichnet, ist ein schwieriges, nicht eindeutig zu lösendes Unterfangen, wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben. Je nachdem von welchem Standpunkt aus man Professionalität betrachtet (z. B. aus handlungsbasierter, interaktionistischer oder strukturtheoretischer Sicht), benötigt Professionalität bzw. professionelles Handeln andere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen. Mit Blick auf das Dargestellte wird daher an dieser Stelle eine kompetenztheoretische Perspektive im Hinblick auf kindheitspädagogische Studiengänge eingenommen.

> Handlungsmuster, (selbst-)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens […] [etc.] – verfügen, die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung zu bringen vermögen." (ebd.)

Im Kontext dieser Arbeit wird unter ***Professionalität*** zum einen die

> „Verfügung über wissenschaftliches Reflexions- und Gestaltungswissen, die Beherrschung von Regeln der Praxis bzw. Beachtung berufskultureller und gesellschaftlicher Normen wie auch die Fähigkeit, autonom zu handeln, sich selbst weiterzubilden und den Wandel der gesamten Bildungsarbeit aktiv mitzugestalten" (Bayer et al. 1997: 10 zit. n. Ebert 2018: 72)

verstanden. Außerdem werden *Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen* relevant: in Form von a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischem (Begründungs-)Wissen; b) kritischem Reflexionswissen; c) reflexivem Erfahrungswissen; d) Fall- und Diagnosewissen; e) methodischen, didaktischen etc. Fähigkeiten und Fertigkeiten; f) Handlungskompetenz; g) (Selbst-)Reflexion und h) einer forschenden, reflexiven, erkenntniskritischen Haltung, um eine frühpädagogische Handlungsfähigkeit, wie Nentwig-Gesemann et al. (2011) sie fordern, zu erreichen. (vgl. ebd.: 23; Helsper 2021: 135 ff.) Ferner wird die *Fähigkeit zur interpretativen Deutung* benötigt, die das erlernte, allgemeine Wissen mit dem konkreten Einzelfall in Zusammenhang bringt. (vgl. Altrichter et al. 2005: 131) Zudem spielt das, was Neuweg (2007) als *Kontextualisierungskompetenz* bezeichnet, eine wichtige Rolle: Hierbei muss die pädagogische Fachkraft – in der Abwendung vom Allgemeinfall hin zum Einzelfall – lernen zu entscheiden, welches verallgemeinerte Wissen in der aktuellen Situation angemessen ist. (vgl. ebd.: 2) Dies geschieht auch im Sinne einer *Urteilsfähigkeit*, denn pädagogisches Handeln ist immer ein Handeln in Unsicherheit und es gibt kein Repertoire an Routinen, Regeln oder Rezepten, das unabhängig von der spezifischen Situation – und den in ihr handelnden individuellen Subjekten – und damit unter Missachtung der Komplexität und Einzigartigkeit von pädagogischen Situationen *angewendet* werden kann (im Sinne des handwerklich-praktischen Modells, Abschnitt 3.2.1). Eine solche pädagogische Professionalität scheint jedoch nur über den „Weg[] des berufsförmigen Vollzugs pädagogischer Tätigkeiten" (Dewe et al. 1992: 84) entwickelbar zu sein. Aus diesem Grund kann sie nur über eine Verknüpfung von Theorie und Praxis (bspw. über implementierte begleitete Praxisphasen) und eine wissenschaftlich geleitete Reflexion von Praxis(-erfahrung) im Studium entwickelt werden. Daher kommt dem Verhältnis von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) in der kindheitspädagogischen Qualifizierung eine entscheidende Funktion zu.

Es ist deutlich geworden, „dass Professionalisierung weit über die individuellen Kompetenzen der Fachkräfte hinausreicht und Strukturen und Bedingungen anspricht, die auf eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung hinweisen." (Friederich/Schoyerer 2016: 57) Dies

bestätigt auch der Hinweis von Helsper (2021) auf die Notwendigkeit eines individuellen und eines gesellschaftlich-institutionellen Professionalisierungsprozesses als Bedingung für Professionalität (vgl. ebd.: 58).

Zudem kann eine Professionalisierung des kindheitspädagogischen Feldes nicht allein durch eine Akademisierung, also die Erhöhung des formalen Qualifikationsniveaus erfolgen, sondern es muss auch eine Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen erfolgen, um bspw. berufliche Anforderungen, Probleme, Herausforderungen sowie Dilemma-Situationen bewältigen zu können und zu einer professionellen Haltung zu gelangen. (vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2021: 227) Beiden Anforderungen kann eine akademische Qualifizierung zum Kindheitspädagogen gerecht werden, wenn im Studium sichergestellt ist, dass die angesprochenen Kompetenzen, bspw. über einen ausreichenden Praxisbezug mit wissenschaftlicher Reflexion, vermittelt werden. Hierfür sind eine Vielfalt an unterschiedlichen Wissensformen, auf die in der Qualifizierung zurückgegriffen werden sollte (Unterkapitel 10.2), und eine ***konsequente Verknüpfung bzw. Relationierung von Theorie und Praxis*** notwendig. Daraus wiederum ergibt sich die Notwendigkeit einer forschungsorientierten *und* berufspraktischen akademischen Ausbildung; Helsper (2021) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*doppelten Professionalisierung"*: dem „Erwerb eines *wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus*" und einem „*praktischen Habitus professionellen Könnens*" (ebd.: 140, Herv. i. O.). Die Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und die Berücksichtigung eines Theorie-Praxis-Bezugs in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen kann dabei als eine *Struktur und Bedingung* für die Weiterentwicklung der Professionalisierung im Feld der FBBE gesehen werden.

2.3 Drei Ebenen der Kindheitspädagogik: Disziplin, Profession, Praxisfeld

Die dargestellte historische Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit und die beschriebenen Herausforderungen der akademischen Qualifizierung für dieses Feld machen eines deutlich: Wenn man von Kindheitspädagogik spricht, sind damit verschiedene Akteursebenen gemeint, die sich strukturell voneinander unterscheiden, aber aufeinander angewiesen sind und miteinander in Beziehung stehen.

Die Kindheitspädagogik hat sich in den letzten Jahren zunehmend als eigenständige Subdisziplin der Erziehungswissenschaft sowie als Profession und Praxisfeld etabliert und

beschreibt somit einen mehrdimensionalen, komplexen „Gegenstandsbereich“ (Kunert 2018: 380). Gleichzeitig ist es schwierig, sie trennscharf in ***Profession***, ***wissenschaftliche Fachdisziplin mit Forschungsfeld*** und kindheitspädagogisches ***Praxisfeld*** zu unterteilen, da diese drei Bereiche in einer wechselseitigen und komplexen Beziehung zueinander stehen (vgl. ebd.) und durch gesellschaftliche, politische sowie fachliche Entwicklungen beeinflusst werden. Diese drei Ebenen spielen im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, den Theorie-Praxis-Bezug, das Theorie-Praxis-Verständnis sowie den Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen, die das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit bilden, eine entscheidende Rolle. Um zu verdeutlichen, was mit den genannten drei Ebenen der Kindheitspädagogik gemeint ist, wird an dieser Stelle eine Konturierung jener nach Cloos et al. (vgl. 2019: 17 ff.) vorgenommen.

2.3.1 Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld

Die erhöhte Bedeutung der Pädagogik der frühen Kindheit auf all ihren Ebenen (rechtlich, gesellschaftlich, politisch, fachlich, konzeptionell, organisatorisch etc.) führte und führt zu einer verstärkten wissenschaftlichen Bearbeitung neuer bzw. aktualisierter Fragestellungen (vgl. Kluge et al. 2020: 13). Eine Etablierung der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin mit zunehmend gegenstandsspezifischem Wissen und Theorien, verschiedenen Paradigmen und methodischen Zugängen geschieht deshalb über einen Diskurszusammenhang, in dem Forschung und Theorieentwicklung erfolgen kann (vgl. Farrenberg/Schulz 2020: 13). Ein Forum für solche fachwissenschaftlichen und disziplinpolitischen Debatten innerhalb der Kindheitspädagogik bietet die 1970 gegründete Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ (mit verschiedenen AGs, einer Nachwuchsgruppe, Tagungen, CfPs, Veröffentlichungen und Herausgeberschaften) als Teil der Fachgesellschaft DGfE (vgl. DGfE 2022).

Nach heutiger Auffassung bildet das kindheitspädagogische Forschungsfeld ein umfassendes und vielfältiges Spektrum ab. Es befasst sich mit dem „gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen“ und beachtet „dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und nonformalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit“ (Betz/Cloos 2014, Umschlag) und geht damit über die frühere Fokussierung auf die Kita als Kernarbeitsfeld weit hinaus.

> „Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen." (Helm/Schwertfeger 2016: 11)

Neben einer reflexiven Vergewisserung des Forschungsgegenstandes geht es nach Cloos et al. (2019) bei solchen wissenschaftlichen Versuchen der Definitionsfindung darum, professionell-disziplinär „Zuständigkeiten für Handlungsfelder einer Teildisziplin ‚Kindheitspädagogik' zu reklamieren" (ebd.: 20 f.) und abzustecken. Das Forschungsfeld greift demnach Veränderungsprozesse des Praxisfelds Kindheitspädagogik auf, passt sich diesen an und erhält hieraus seine Konturen (vgl. Kluge et al. 2020: 8). Durch die damit einhergehenden veränderten und erweiterten (Forschungs-)Perspektiven, die durch die Etablierung der Pädagogik der frühen Kindheit als forschungsstarke Disziplin entstehen, erlangt die Lebensphase *Kindheit* wiederum immer mehr an Bedeutung (vgl. Schmidt/Smidt 2018: 9).

Zudem führen die stetig zunehmenden Forschungsprojekte zu einem Ausbau der Infrastruktur für Wissenschaft und Lehre: So werden immer mehr Professuren und Stellen für Wissenschaftler in Qualifikationsphasen an deutschen Hochschulen geschaffen, die eine kindheitspädagogische Ausrichtung haben. In diesem Zusammenhang wiederum entstehen auch immer mehr Studiengänge, Publikationen und neue Forschungsvorhaben. Diese quantitative Verbreiterung der Pädagogik der frühen Kindheit als Disziplin und Forschungsfeld verdeutlicht ein hohes finanzielles Engagement in Form von staatlichen und privatwirtschaftlichen Geldern verschiedener Akteure auf Bundes- und Landesebene sowie auf Ebene von Forschungsinstitutionen und Stiftungen (bspw. ESF, BMBF, DJI, Robert Bosch Stiftung, Vodafone Stiftung, Bertelsmann Stiftung)[22]. Dadurch wird es möglich, die deutschsprachige Kindheitspädagogik und ihre fachlichen Diskurse international sichtbarer zu machen, was sich u. a. in einer steigenden Zahl an englischsprachigen Vorträgen und Publikationen von Wissenschaftlern aus Deutschland auf internationalen Tagungen (EECERA, ECER, EARLI) und in internationalen Zeitschriften (Early Childhood Research Quarterly, Early Child Development and Care etc.) sowie in der Veröffentlichung von Sammelbänden mit

[22] Kritisch zu sehen ist dabei, dass „wissenschaftliche Förderlinien oder (verpflichtende) universitäre Forschungskonzepte die Finanzierung und Anerkennung für wissenschaftliche Arbeiten auf vorgegebene spezifische Forschungsperspektiven und Leitthematiken eng[führen]. Bestimmte Perspektiven und Thematiken (beispielsweise Sprache, Qualität in Kitas, Vielfalt und Inklusion) werden so nicht nur vorgegeben, sondern refokussieren und verstärken die öffentliche Aufmerksamkeit und die Forschungskooperation. Diese Finanzierungs- und Anerkennungslogik betont zwar die hohe Bedeutung der Pädagogik der frühen Kindheit als Forschungsfeld, nimmt jedoch implizite thematische Setzungen vor und vernachlässigt dabei die Bearbeitung anderer Forschungsdesiderate." (Kluge et al. 2020: 13)

internationaler Reichweite (z. B. Bloch et al. 2021; Faas et al. 2019; Oberhuemer/Schreyer 2018) zeigt. (vgl. Kluge et al. 2020: 13 f.)

2.3.2 Kindheitspädagogik als Praxisfeld[23]

Das kindheitspädagogische Praxisfeld ist sehr heterogen und breitgefächert. Zu ihm gehören unterschiedliche spezifische Handlungsfelder, wie bspw. Kitas, Frühe Hilfen, Familienbildung, Erziehungsberatung, Hort und Ganztagsbetreuung. Nach Cloos et al. (2019) wird das, was als kindheitspädagogische Praxisfeld verstanden wird, von außen durch die Disziplin und das Forschungsfeld bestimmt. (vgl. ebd.: 21) Dabei reklamieren beide eine immer stärkere kindheitspädagogische Zuständigkeit für spezifische Handlungsfelder: „Hier wird die Zuschreibung folglich nicht aus dem Praxisfeld selbst, sondern über eine sich profilierende Wissenschaftsdisziplin vorgenommen, die ihre Forschungsterritorien absteckt." (ebd.) Dies erfolgt u. a. über einschlägige Sammelbände bzw. Handbuchartikel sowie die Veröffentlichungen von Berufsprofilen, da es Bestimmungsversuche von Akteuren aus dem Praxisfeld selbst (z. B. von Wohlfahrts- und Berufsverbänden) so gut wie gar nicht gibt. Daher erfolgt die nachstehende inhaltliche Definition aus dieser Perspektive und beschreibt, was die Wissenschaft als *ihr* Praxisfeld ansieht. (vgl. ebd.)

Laut dem Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015) sind Kindheitspädagogen „im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungs- und Gesundheitswesen tätig" (ebd.: 2). Als Kernhandlungsfelder werden die Kita (Krippe, Kiga, Hort), die Kindertagespflege, Ganztagsschulen, die Familienbildung und -beratung sowie der Kinderschutz genannt. Weitere Arbeitsfelder lassen sich in Familienzentren, Bildungshäusern, in der Mehrgenerationenarbeit, den Frühen Hilfen, im Kontext kommunaler Vernetzungsstrukturen, in der Frühförderung sowie in der Ferienerholung und Freizeitpädagogik mit Kindern finden. (vgl. ebd.) Folglich erstreckt sich das Praxisfeld Kindheitspädagogik auf die komplette Lebensphase *Kindheit*, die sich im Rahmen pädagogischer Institutionen und familiärer Betreuungssettings bewegt – ergo

[23] Praxisfelder sind „einer Disziplin zugeordnet und gliedern sich in mehrere (Arbeits- und) Handlungsfelder"; ein pädagogisches Handlungsfeld ist „ein Feld, in dem vor dem Hintergrund historischer Ausdifferenzierungsprozesse und qua gesellschaftlichen Mandats, auf Basis bildungs- und sozialpolitischer Entscheidungen und gesetzlicher Grundlagen, pädagogische Prozesse begleitet oder initiiert werden. Die Konturen, die Aufgaben und damit das Mandat des Handlungsfeldes unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Transformationen ständigen Wandlungsprozessen. […] Ein pädagogisches Praxisfeld erfüllt die gleichen Kriterien wie ein Handlungsfeld, allerdings bildet ein Praxisfeld – über eine (sub-)disziplinäre Zuordnung – die Klammer für mehrere Handlungsfelder. Pädagogische Praxisfelder sind u. a. Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Schule" (Cloos et al. 2019: 17 f.).

Handlungsfelder an der Schnittstelle zu Familie, Schule und/oder Kinderkultur. Es umfasst familienunterstützende, -ergänzende und -ersetzende Angebote (vgl. Cloos et al. 2019: 19, 22).

> „Auf der Grundlage einer differenzierten, kritisch-analytischen Perspektive auf die Lebenswelten sowie die Bedingungen und Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindheit und Familie widmen sich Kindheitspädagog_innen in allen Arbeits- und Aufgabenfeldern der Konzeptionierung, Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion sowie der Vernetzung pädagogischer Prozesse und Maßnahmen." (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015: 2)

Neben dieser direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien gehört aber auch die (fach-)politische Interessenvertretung zu den möglichen Tätigkeiten. Darüber hinaus stellen Hochschulen und Forschungsinstitute mit wissenschaftlich fundierten Entwicklungs- und (Praxis-)Forschungsprojekten oder mit einer (Weiter-)Qualifizierung von Kindheitspädagogen ein weiteres Handlungsfeld dar. (vgl. ebd.)

Das Praxisfeld der Kindheitspädagogik ist demnach sehr heterogen, hat verschiedenste Adressaten sowie ganz unterschiedliche Akteure und Institutionen, die beteiligt sind. Die spezifischen Methoden und Konzepte, die Ziele und Aufgaben sowie die Leistungen, Maßnahmen und Angebote des jeweiligen Handlungsfeldes sind dabei sehr divergent. (vgl. Schulz/Farrenberg 2020: 13 f.)

2.3.3 Kindheitspädagogik als Profession

Generell umfassen „professionelle Kontexte […] Wissenschaft und Praxis als zwei Felder einer Profession" (Oestreicher 2014a: 64).[24] Diese beiden Systeme unterscheiden sich jedoch und besitzen verschiedene Logiken, wie die vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben (weitere Ausführungen in Abschnitt 3.1.2). Besonders deutlich zeigt sich dies in den mit den Feldern verbundenen Wissensformen (Wissenschaftswissen und Handlungswissen), auf die in professionellen Kontexten zurückgegriffen wird und die zusammen ins Professionswissen einfließen (Abschnitte 10.1.1.5, 10.1.1.6 und 10.1.2). Folglich findet unter dem „Dach der Profession" (Oestreicher 2014b: 115) eine Vermittlung und Verbindung zwischen den beiden Systemen und ihren Wissensformen statt, was gleichzeitig das Kennzeichen einer Profession darstellt. Unter Profession wird allgemein

> „eine spezielle Gruppe von professionell Handelnden verstanden, welche ihr Wissen zur Problemlösung zur Verfügung stellt. Eine Handlung wird dann als professionell bezeichnet, wenn sie ein spezielles Wissen und Können impliziert und von einer speziellen Haltung geprägt ist. Die

[24] Weitere Ausführungen zu Wissen in professionellen Kontexten und der Differenz zwischen diesen beiden Feldern auf verschiedenen Ebenen finden sich in Oestreicher (2014a: 64-89).

> Qualität der Leistung, die Professionelle vollbringen, wird als Professionalität markiert." (Oestreicher 2014a: 73)

Damit zeigt sich der Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis im professionellen Handeln einer Profession. (vgl. ebd.: 74)

Befasst man sich mit dem Professionsfeld[25] der Kindheitspädagogik, so müssen laut Cloos et al. (2019) unterschiedliche Diskussionsstränge Berücksichtigung finden: professionstheoretische, berufspolitische und professionalisierungstheoretische (vgl. ebd.: 23).

> „Zunächst ist festzuhalten, dass im Sinne klassischer Professionstheorien (u. a. Parsons 1939) die Kindheitspädagogik, aufgrund der geringen Akademisierungsrate, kein professionelles Berufsfeld darstellt. […] Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen wurde ein erster Schritt in Richtung eines stärker akademisierten und eines mit der wissenschaftlichen Wissensproduktion verbundenen Professionsfeldes gegangen. Mit der Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge wurde auf die internationale Debatte […] reagiert und eine Professionalisierung des Berufs- und Professionsfeldes angestrebt." (ebd.)

Werden jedoch die Personalzuwächse im Kernhandlungsfeld der Kindertageseinrichtung zwischen 2006 und 2018 betrachtet, so gehen 93 % auf Erzieher, Kinderpfleger sowie Sozialassistenten (als nicht akademisch ausgebildetes Fachpersonal) zurück (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 39). Der Zuwachs an Fachkräften mit einer einschlägig akademischen Qualifizierung hat sich zwar in den letzten beiden Jahrzehnten verdoppelt (von 3 % auf 6 %) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021: 35), scheint aber in den letzten Jahren auf diesem Niveau zu stagnieren. Dies zeigt, dass eine Akademisierung des Praxisfeldes zwar im Gange ist, aber nur sehr langsam voranschreitet.

> „Die Qualifikationsstrukturen zeichnen sich weiterhin durch ein starkes Beharrungsvermögen aus. Trotz der enormen Personalexpansion haben sich die Anteile der jeweiligen Qualifikationsgruppen seit 2006 nur geringfügig verändert." (ebd.: 33)

Damit dominieren Fachkräfte ohne akademische Ausbildung (mit 79 % Personalanteil in 2020) weiterhin das kindheitspädagogische Handlungsfeld – auch wenn neben den Kindheitspädagogen noch weitere akademisch geschulte Berufsgruppen wie Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Heilpädagogen (FH und HS) und Erziehungswissenschaftler im Feld tätig sind (vgl. ebd.: 35). In der klassischen Professionstheorie stellt eine Qualifizierung auf Hochschulniveau allerdings die wesentliche Voraussetzung dar. (vgl. Cloos et al. 2019: 23)

Mit der eingeführten einheitlichen Berufsbezeichnung *staatlich anerkannter Kindheitspädagoge* (JFMK 2011) wurde das Professionalisierungsansinnen hingegen berufspolitisch abgesichert und gleichzeitig ein berufspolitischer Prozess der Anerkennung dieser

[25] Bei einem Berufs- oder Professionsfeld werden die Grenzen „entlang formaler Berufs- und Studienabschlüsse definiert" und es wird vermutet, „dass mit den jeweiligen Abschlüssen spezifische berufsfeldtypische Orientierungen einhergehen" (Cloos et al. 2019: 18).

Berufsbezeichnung in den einzelnen Bundesländern angestoßen, der 2017 fast gänzlich vollendet war. Dies geschah u. a. durch die Aufnahme der Berufsbezeichnung in die Fachkräftekataloge und durch die Vergabe der staatlichen Anerkennung. (vgl. Cloos et al. 2019: 23 f.) Allerdings deuten wichtige fehlende Bausteine (z. B. ein eigener Tarifvertrag oder eine entsprechende Eingruppierung von Kindheitspädagogen in bestehende Tariftabellen) darauf hin, dass der Anerkennungsprozess dieser *neuen* Profession noch nicht vollständig abgeschlossen ist. (vgl. Kluge et al. 2020: 9)

Professionsfelder ausschließlich entlang formaler Merkmale (wie den Akademisierungsgrad eines Praxisfeldes) abzubilden, ist nach der in der Erziehungswissenschaft etablierten und in der Kindheitspädagogik verwendeten (v. a. anwendungsorientierten) Professionstheorie (Unterkapitel 2.2) jedoch wenig sinnvoll. (vgl. ebd.: 24)

> „Vielmehr versucht die aktuelle Professionstheorie, die den Arbeitsvollzügen inhärenten Handlungslogiken und die Orientierungen von pädagogischen Fachkräften zu rekonstruieren. In Bezug auf das pädagogische Handeln wird dabei festgestellt, dass die kindheitspädagogische Arbeit nicht grundlegend vom Handeln in anderen pädagogischen Feldern unterschieden werden kann […]. Die in der Kindheitspädagogik Tätigen erbringen – der allgemeinen Diskussion um Professionen entsprechend – für die Gesellschaft ebenso essenzielle, zentralwertbezogene Leistungen.“ (ebd.)

Mithilfe von empirischen Professionsstudien konnten in den letzten Jahren jedoch „nur Aussagen über das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und nicht über die Kindheitspädagogik als umfassende(-re-)s Professionsfeld“ getroffen werden, wenn es darum ging, professionelles „Handeln[] und Denken[] handlungsfeldspezifisch und empirisch auszuleuchten“ (ebd.) und zu rekonstruieren. Aufgrund der daraus resultierenden fehlenden theoretisch-kategorialen Bestimmungsversuche vonseiten der Wissenschaft können lediglich berufspolitische Dokumente dabei helfen, die Konturen der Kindheitspädagogik als Profession näher zu bestimmen und ihr zugehöriges Professionsfeld *abzusichern*. Der professionspolitische Anspruch, der über die beschriebenen *essenziellen gesellschaftlichen Leistungen* von Kindheitspädagogen im „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ formuliert wird (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015: 3), kann daher als eine Leitlinie zur Orientierung dienen. Allerdings muss dies im Bewusstsein geschehen, dass diese angenommenen Leistungen nicht empirisch belegt sind. (vgl. Cloos et al. 2019: 24 f.)

Trotz dieser Unterscheidung sind der Gegenstand und die Akteure der Pädagogik der frühen Kindheit als Profession, Disziplin und Handlungsfeld nicht als *unabhängig*, sondern als kontextuell eingebettet und mehr oder minder verbunden zu verstehen. Diese Verwobenheit muss in der Konsequenz zu einer beständigen Selbstreflexion sowie zu einem kontinuierlichen

kritisch-konstruktiven Diskurs der fachwissenschaftlichen Disziplin mit sich selbst führen (vgl. Kluge et al. 2020: 10), denn der kindheitspädagogischen Disziplin kommt ein zentraler Stellenwert innerhalb der Begriffs- und Bestimmungsarbeit zu: „Von hier gehen Definitionen, Berufsprofilierungen und Zuständigkeitsreklamationen“ (Cloos et al. 2019: 25) für die Pädagogik der frühen Kindheit aus.

3 Theorie-Praxis-Verhältnis

Nicht erst seit dem Bologna-Prozess und dem damit verbundenen Kompetenzdiskurs (Kapitel 2) ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis an den Hochschulen ein bedeutsames Thema. Die Umstellung von Diplom- und Magister-Studiengängen auf das Bachelor- und Master-System führte dazu, dass in Deutschland der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss implementiert wurde. Zusätzlich ist durch die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) und des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) die Diskussion um die Vermittlung von Kompetenzen in der Ausbildung angefacht worden.

Damit kommt zu der ursprünglich primären Aufgabe von Hochschulbildung – die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Klärung von Sachverhalten und Vermittlung von Fachwissen sowie der Analyse-, Diskurs- und Reflexionsfähigkeit – eine weitere hinzu, die immer mehr an Stellenwert gewinnt: die Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit (*employability*) (vgl. Lischka 2000: 42). Die Verantwortlichen der fachspezifischen Studiengänge standen und stehen daher vor der Aufgabe, ihre Studien-Curricula entsprechend den neuen Anforderungen zu analysieren und mit beruflich erforderlichen und benötigten Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen abzugleichen. Dabei müssen Hochschulen sich der Herausforderung stellen, die Studierenden sowohl für eine berufliche Tätigkeit in der Wissenschaft als auch außerhalb der Institution von Wissenschaft und Forschung (Hochschule) vorzubereiten. Diesbezüglich betonen Nakamura et al. (2006):

> „Nicht nur sollen die Studierenden zu kompetent handelnden und urteilenden Professionellen werden, sie sollen dies auf der Basis fundierten wissenschaftlichen Wissens bzw. wissenschaftlicher Erkenntnisse tun. Dem Anspruch einer Integration von Praxisausbildung und Wissenschaftsorientierung gerecht zu werden, ist eine große Herausforderung für Dozierende und die Institution als Ganzes.“ (ebd.: 7)

Heutzutage ist es also nicht mehr nur die primäre Aufgabe der Hochschule, ihren Absolventen reines Fachwissen zu vermitteln. Zusätzlich muss eine Berufs- und Kompetenzorientierung in der Qualifikation umgesetzt werden, so wie es durch die europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen verlangt wird. Aufgrund dieser Entwicklung stehen die Hochschulen vor *neuen* Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, da sie die curricularen Strukturen der Studiengänge sowie das hochschuldidaktische Handeln der Dozierenden stark beeinflussen. In diesem Kontext muss sich auf Ebene der Hochschulen – und insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen wie der Kindheitspädagogik – v. a. mit der Theorie-Praxis-Thematik auseinandergesetzt werden.

Dabei ist die Auseinandersetzung mit dieser Herausforderung nicht neu. Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis kann auf eine lange Historie zurückblicken. Wie sich zeigen wird, wurde sich bereits insbesondere im Rahmen der Lehramtsstudiengänge mit dieser Thematik an den Hochschulen beschäftigt. Bevor sich aber diesem Aspekt zugewendet wird, soll zunächst eine grundlegende Bestimmung der Begriffe *Theorie* und *Praxis* erfolgen. Unterkapitel 3.1 setzt sich mit der Bedeutung der beiden Begriffe sowie ihrem spannungsreichen Verhältnis auseinander. Ferner wird das dieser Thematik zugrunde liegende Verständnis innerhalb der Arbeit illustriert, denn wie sich in der Auseinandersetzung mit der Thematik zeigt, gibt es verschiedene fachspezifische Vorstellungen darüber, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis zueinander stehen. Am Beispiel der Schulpädagogik werden daher vier Modelle beschrieben, die auch für die Kindheitspädagogik relevant sind und sich damit befassen, wie der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung ausgestaltet wird bzw. werden kann und welche Professionalisierungskonzepte damit verbunden sind (Unterkapitel 3.2). Die Frage, in welchem Verhältnis wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen stehen und wie diese verwendet sowie vermittelt werden, eröffnet eine weitere Perspektive (Unterkapitel 3.3). Die (Wissens-)Verwendungsforschung fokussiert damit die unterschiedlichen Wissensarten, die mit Theorie und Praxis in Verbindung gebracht werden. Diese exemplarischen Auseinandersetzungen mit zwei möglichen Verhältnisbestimmungen sind notwendig, um später eine Einordnung des studentischen Verständnisses in kindheitspädagogischen Studiengängen (im empirischen Material) und des theoretischen Verständnisses (im wissenschaftlichen Diskurs) vornehmen zu können. Die beiden Disziplinperspektiven wurden ausgewählt, da sie die erkenntnisreichsten Bezugs- und Übertragungspunkte zur Kindheitspädagogik ermöglichen.

Da diese Arbeit kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge an deutschen Hochschulen zum Forschungsgegenstand hat, steht nachfolgend der Zusammenhang zwischen Hochschule und der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Fokus der Überlegungen (Unterkapitel 3.4). Hierbei soll den Fragen nachgegangen werden, warum das Theorie-Praxis-Verhältnis bzw. das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis in diesem Kontext seit jeher für spannungsreiche Diskussionen sorgt und warum der Theorie-Praxis-Bezug in einem akademischen Studium notwendig ist.

Anschließend wird der Schwerpunkt auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in der (Kindheits-)Pädagogik gelegt und damit der Bezug zum konkreten Forschungsfeld hergestellt (Unterkapitel 3.5). Dabei wird sich u. a. mit folgenden Fragen auseinandergesetzt: *Warum nimmt dieses Verhältnis gerade im Rahmen einer hochschulischen Qualifizierung im Kontext*

von (kindheits-)pädagogischen Studiengängen einen besonderen Stellenwert ein? Warum sind eine Betrachtung dieses Verhältnisses sowie die Implementierung des Theorie-Praxis-Bezugs in der pädagogischen Qualifizierung auf Hochschulniveau unumgänglich? Welche Vorstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis lassen sich für die Kindheitspädagogik formulieren? Den Abschluss bildet eine kurze Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse (Unterkapitel 3.6).

3.1 Begriffsbestimmung von Theorie und Praxis

Die Termini ***Theorie*** und ***Praxis*** gehen auf die Anfänge der griechischen Philosophie zurück. Dort meinen sie aber nicht zwei verschiedenen Arten von Wissen – und damit auch nicht Theorie als abstrakte Lehre und Praxis als konkrete Anwendung im tatsächlichen Leben. Vielmehr beziehen sie sich von der frühgriechischen Dichtung über die römische Tradition bis hin zur Schwelle zum Mittelalter auf die Differenzierung von unterschiedlichen Lebensweisen. Es wurden drei typische Arten der Lebensgestaltung unterschieden: das praktische, das theoretische und das apolaustische Lebensgenre[26]. (vgl. Böhm 2011: 15 f.) Diese Unterscheidung geht auf Aristoteles zurück, der erstmalig Theorie und Praxis als Antithese formuliert und damit „das Verhältnis von Theorie und Praxis als Verhältnis der Differenz begreift“ (Meyer 2003: 50). Das sich dadurch eröffnende theoretische Problem entwickelte sich im Laufe der Zeit zu einem immer wieder zu bearbeitenden Thema der sich ausdifferenzierenden pädagogischen Wissenschaften und ist bis heute relevant (vgl. Makrinus 2013: 57).

In einem ersten Schritt soll geklärt werden, welche exemplarischen Bedeutungen den Begriffen *Theorie* und *Praxis* zukommen (Abschnitt 3.1.1), bevor sie in Abschnitt 3.1.2 auf einer allgemeinen Ebene im Verhältnis zueinander betrachtet werden. Welches Theorie-Praxis-Verständnis der Arbeit zugrunde gelegt wird und in welchem Bedeutungskontext die relevanten Begriffe verwendet werden, soll daran anschließend expliziert werden (Abschnitt 3.1.3).

[26] Nach Aristoteles beinhaltet das apolaustische ein dem bloßen Sinngenuss und der Leidenschaft hingegebenes Leben. Das praktische Leben impliziert für ihn die verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben der Polis (verkörpert im Politiker) und das theoretische Leben (verkörpert im Philosophen) eine Schau und Erforschung der ewigen, unveränderlichen Prinzipien (Wissenschaft). (vgl. Böhm 2011: 17) Eine differenzierte Darstellung der drei Lebensformen findet sich u. a. bei Böhm 2011.

3.1.1 Bedeutungen von Theorie und Praxis

Theorie (griech. *theoria*, θεωρία; zu griech. *theorein*, θεωρεῖν) meint das Anschauen, Betrachten, die Erkenntnis; anschauen, betrachten, überlegen (vgl. Seiffert 1989: 368). In der Wissenschaft bezeichnet Theorie „ein Konzept zur Beschreibung der Welt" (Sanders 2006: 10).

> „Als Theorie wird allgemein ein System von über den Einzelfall hinausgehenden Aussagen bezeichnet, das dazu dient, Erkenntnisse über einen Tatsachenbereich [...] zu ordnen und das Auftreten dieser Tatsachen zu erklären [...]. Dem Praktiker sollen Theorien Voraussagen und Erklärungen, Verständnis und eine gewisse Kontrolle problematischer Situationen ermöglichen." (Dolde 1993: 541)

Theorien sollen helfen, Phänomene zu erklären: Durch die Beschreibung, die Begründung und das Zustandekommen von gesetzmäßigen Zusammenhängen geben sie Erklärungen zu Dingen. Solches Wissen über Zusammenhänge hilft dem Menschen, sein Handeln so zu steuern, dass die erwünschten Ergebnisse entstehen. (vgl. Nakamura et al. 2006: 8)

> „Im Rahmen einer Theorie treten Schlussfolgerungen, Gesetzmäßigkeiten und Prognosen über einen Gegenstand auf, die einen Vergleich der Theorie mit der von ihr beschriebenen Realität erlauben. Von diesem Vergleich ausgehend kann der Anwendungsbereich bestimmt werden. Dadurch dienen Theorien dem Zuwachs an Wissen über die Welt und der Wissensakkumulation." (Sanders 2006: 10)

Theorie stellt somit ein systematisches, nach speziellen Kriterien sortiertes Beobachten und Erklären der Realität dar (Schubert/Klein 2011: 297). Sie ist dabei sowohl zeitlich als auch sachlich durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst (z. B. gesellschaftliche und politische Einflüsse, Alltagstheorien, bestimmte Weltanschauungen und Werte) und steht in vielfältigen Wechselwirkungen mit diesen (vgl. Sanders 2006: 10 f.). Theorie erzeugt „[…] Erkenntnisse, die als Instrument zur Ordnung und Bewältigung des Alltags (Praxis) eingesetzt werden können" (Schubert/Klein 2011: 297).

Theorie ist primär auf die *Erkenntnis der Wahrheit* gerichtet und nicht auf ein Werk hin geordnet. Die ursprünglichste Gestalt der Theorie ist die *geistige Schau* (vgl. Sayler 1968: 130). Im heutigen Sprachgebrauch bezeichnet Theorie ebenfalls

> „die möglichst vollständige Reflexion über ein Sachgebiet und die allgemein begriffliche Formulierung dieser Reflexion […]. Sie bemüht sich als wissenschaftliche Theorie um eine vollständige systematische Darstellung der einschlägigen Tatsachen, und es ist üblich geworden, jede zusammenfassende wissenschaftliche Erkenntnis (und folglich erst recht jede Wissenschaft) als Theorie zu bezeichnen." (ebd.)

Allerdings sind Theorien – verstanden als ein System von Aussagen – nie vollständig und unwiderruflich, denn durch sie entstehen „regelmäßig Fragen und Hypothesen, die in und mit den Methoden der empirischen Forschung überprüft werden. Die Ergebnisse werden dann ihrerseits wieder in den Theorien Berücksichtigung finden" (Sanders 2006: 11).

Als Gegenbegriffe zu *Theorie* werden die Termini *Praxis* und *Empirie* verwendet. Praxis stammt vom griechischen Wort *prâxis* (πρᾶξις) bzw. vom lateinischen *actio* ab und meint das Handeln, die Tat, die Tätigkeit, das Geschäft. Empirie (griechisch *empeiría*, ἐμπειρία bzw. lateinisch *(ex)periri*) meint Erfahrung, Übung; Versuch, dadurch erlangte Erfahrung; versuchen, erfahren. (vgl. Seiffert 1989: 368)

Theorie ist demnach also einerseits das *Anschauen von etwas Gegebenen* im Unterschied zur Praxis, die als *Sachverhalte änderndes Handeln* angesehen wird. Andererseits steht sie als *durch Denken gewonnene Erkenntnis* gleichsam im Kontrast zum *durch Erfahrung gewonnenen Wissen* (Empirie)[27]. (vgl. ebd.)

Aus Erfahrung gewonnenes Wissen stellt praktisches Wissen (*knowledgeability*) dar. Es bezeichnet das Können, „[…] sich innerhalb von Routinen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden und Probleme des praktischen Handelns zu lösen, es ist Teil einer sozialen Praxis“ (Giddens zit. n. Hedtke 2007: 28). Generell kann Praxis als „ein Tun, das *zielgerichtet* und auf den *Einzelfall* bezogen ist“ (Patry 2014: 33, Herv. i. O.), verstanden werden.

Seiffert (1989) unterscheidet in Bezug auf Theorie drei Bedeutungen voneinander:

1) Theorie ganz allgemein als Gegensätzlichkeit zu Praxis,
2) Theorie als wissenschaftliches Lehrgebäude und
3) Theorie im Verständnis des logischen Empirismus (vgl. ebd.: 368).

Das erste Verständnis von Theorie im Kontrast zum Handeln / zur Tat (der Praxis) ordnet Theorie all das zu, was nicht mehr praktische Ausübung ist. Hiermit ist bspw. die *Musiktheorie* als musikalische Handwerkslehre (mit bspw. Harmonielehre, Formenlehre) gemeint, da sie Theorie in Form von Unterricht – im Gegensatz zum praktischen Musizieren – impliziert. Dies scheint aus wissenschaftlicher Perspektive eher eine praxisbezogene Anleitung zu sein als bereits *Theorie*. Unter der zweiten Kategorie von Theorie fasst Seiffert (1989) alles zusammen, was einen wissenschaftlichen Rahmen besitzt. Dabei spielen sowohl die Methode, mit der dieses Lehrgebäude gewonnen wurde, als auch sein Gegenstand keine Rolle. Als Beispiel kann

[27] Empirie aus heutiger Sicht wird eher mit Forschung gleichgesetzt. In diesem Verständnis nimmt Empirie eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis ein. „Sie fungiert als unmittelbare Einsichtigkeit in Erfahrung und soziale Praxis, wobei sie Erkenntnisse systematisch durch Methoden gewinnt. Die Theorie produziert ein Denkraster, durch das die Wirklichkeit betrachtet wird und durch spezifische empirische Befunde hervortreten lässt. Als Prüfinstanz kann Empirie den Erklärungswert oder Geltungsbereich einer Theorie hinterfragen, um damit die Theorie weiterzuentwickeln […]. In dieser Weise führen Denkbewegungen zwischen Theorie wie Empirie und Praxis zu individuellen Methodologien der Wahrnehmung der Praxis zu einer Weiterentwicklung von Theorie.“ (Schneider 2018: 12)

hier die *Theorie der Bildung* in der Erziehungswissenschaft angeführt werden. (vgl. ebd.) Mit Theorie im Kontext des logischen Empirismus bezeichnet Seiffert (1989)

> „[…] ein gesichertes Wissen, das aus dem Zusammenwirken von Erfahrung und Denken – und zwar nach ganz bestimmten, in der Theorie bzw. Methodologie der induktiven Wissenschaften beschriebenen Methoden – entsteht." (ebd.)

Diese kurze Auseinandersetzung zeigt bereits, dass die verschiedenen Bedeutungen von Theorie und Praxis am besten in Abgrenzung zueinander erfasst werden können, womit die Verwobenheit der beiden Begriffe deutlich wird.

Zudem können zwei Verhältnispaare unterschieden werden: Theorie – Praxis und Wissenschaft – Praxis. Das bereits Dargestellte beschreibt ***Theorie – Praxis*** im Verständnis der Wissenssoziologie als den Zusammenhang zwischen ***Wissen*** und ***Handeln***. Bereits vorhandenes Wissen wird im Handlungskontext benötigt und muss dafür gleichzeitig entsprechend interpretiert werden, um es in der Situation verwenden zu können. Das existierende Wissen wird dadurch erweitert und verändert sich. Damit ist Wissen zum einen die Basis, zum anderen aber auch ein Ergebnis des Handelns. (Oestreicher/Unterkofler 2014: 8) Für die Verhältnisbestimmung bedeutet dies:

> „Theorien als bestimmte explizite Wissensbestände [weisen] zumindest in ihrem Entstehungskontext immer einen Bezug zur je relevanten Praxis auf […]; durch ihre Objektivierung als wissenschaftliche Theorien können sie wiederum von AkteurInnen der Praxis angeeignet sowie in konkreten Situationen als Problemlösungswissen herangezogen werden. Durch die Notwenigkeit der Auslegung wissenschaftlichen Wissens beim Handeln findet in der Praxis gleichzeitig eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung statt, welche systematisch nur durch empirische Forschung expliziert werden kann." (ebd.)

Damit sind das Erfahrungswissen der Praxis und das Theoriewissen der Wissenschaft zunächst im Kern gleich, da beide das menschliche Handeln als Ursprung haben (vgl. ebd.). Sie unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf „ihre Systematisierung, logische Stringenz und empirische Überprüfung" sowie das Ausmaß „ihrer expliziten oder impliziten Verfügbarkeit" (ebd.: 9) (Abschnitt 10.1.1.5).

Das zweite Verhältnispaar unterscheidet zwischen ***Wissenschaft*** und ***Praxis*** und verweist damit auf eine vorhandene Systemdifferenz. Hierbei stehen sich zwei institutionalisierte Felder mit ihren eigenen Logiken gegenüber. (vgl. Oestreicher/Unterkofler 2014: 9) Diese institutionell bedingte Divergenz äußert sich auf verschiedenen Ebenen (Struktur- und Arbeitsbedingungen, Arbeits- und Handlungsweisen und Wissensbestände)[28] und ist grundlegend für das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis (vgl. Oestreicher 2014b: 115). Die beiden verschiedenen

[28] Detaillierte Ausführungen zu den Unterschieden in Oestreicher 2014a: 65-72.

Systemlogiken mit ihren jeweils eigenen Interessen führen zu einer Trennung, gleichzeitig sind sie aber notwendigerweise aufeinander angewiesen und miteinander verbunden. (vgl. Oestreicher/Unterkofler 2014: 9)

> „Diese Notwendigkeit resultiert aus der Aufgabe von Professionen, spezifisches Wissen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme zur Verfügung [zu stellen] – wobei divergierender [sic!] Wissensbestände in Einklang gebracht werden müssen – zeitnah entwickelte, adäquate Problemlösungen (Praxis) einerseits und entsprechendes Theoriewissen (Wissenschaft) andererseits." (ebd.)

Das hierbei entstehende Professionswissen, stellt ein handlungsfeldspezifisches Praxiswissen dar, welches sich v. a. aus Theoriewissen und Erfahrungswissen zusammensetzt (Abschnitt 10.1.1.6 und Unterkapitel 10.2). Damit wird Wissen nicht mehr ausschließlich in der Wissenschaft produziert,[29] sondern es gibt weitere Orte der Wissensproduktion, wie bspw. die verschiedenen professionellen Praxisfelder. Die an diesen Orten entstehenden verschiedenen Wissensarten sind aufgrund der ständig neuen, komplexen und kontextabhängigen Herausforderungen immer stärker aufeinander angewiesen. Wie eine gegenseitige Bezugnahme aussehen kann, ist Gegenstand verschiedener Forschungsrichtungen, wie z. B. die interdisziplinär ausgerichtete Transferwissenschaft oder die (Wissens-)Verwendungsforschung (Unterkapitel 3.3 und 10.2). (vgl. Oestreicher/Unterkofler 2014: 9 f.)

Allerdings können die Wissensbestände der unterschiedlichen institutionellen Felder nicht einfach übertragen werden:

> „Empirische und praktische Wissensbestände müssen in Aushandlungsprozesse gebracht werden und sich bewähren und werden dadurch im Feld vermittelt und transformiert. Wissen im institutionellen Feld ist damit nicht statisch transportierbar, sondern erst im Medium der Kommunikation sichtbar und von Transformation gekennzeichnet." (Schneider 2018: 14)

Diese Vermittlung der beiden Systeme und ihrer Wissensformen findet unter dem „Dach der Profession" statt, die damit „eine Rahmenkonstruktion für das Verhältnis" (Oestreicher 2014b: 115) darstellt.

Hieraus ergibt sich, die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis im Sinne von Wissenschaft und Praxis auch als Disziplin und Profession zu interpretieren und damit als Relationierung von wissenschaftlichem und professionalem Wissen.

[29] Die Wissenschaft bzw. sog. *scientific communities* (Hochschulen, Forschungsinstitutionen etc.) galten lange Zeit als ausschließlicher Produktionsort für neues Wissen (vgl. Schneider 2018: 11).

3.1.2 Theorie und Praxis im Verhältnis zueinander

Grundsätzlich ist die Unterscheidung in Theorie und Praxis eine theoretische (vgl. Bulmahn 2008: 7) und die Trennung von Theorie und Praxis stellt die Folge eines fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses dar. Beiden Begrifflichkeiten werden innerhalb des Diskurses darüber hinaus verschiedene Orte zugeschrieben werden (im Sinne des Verhältnispaares von Wissenschaft und Praxis). Die Theorie (verstanden als ein geordnetes System von Aussagen) stellt einen Teil des Wissenschaftssystems dar und ist damit an der Hochschule zu verorten.[30] Die Praxis ist Bestandteil des Erziehungssystems (z. B. Schule, Kita) und somit organisatorisch dort angesiedelt.[31] Es stehen sich also zwei in ihrer Form grundsätzlich verschiedene Systeme gegenüber, die jeweils ihrer eigenen Handlungslogik folgen. (vgl. Hedtke 2003: 4)

> „Die oft geäußerte Wunschvorstellung einer ‚Verzahnung' oder Integration von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) unterschlägt […] das Spannungsverhältnis und die unterschiedlichen Aufgaben beider Bereiche. […] Das oft berufene Verhältnis zwischen Theorie und Praxis darf offenkundig nicht als Punkt-für-Punkt-Übertragung betrachtet werden. Es geht dabei weniger um ‚Integration' als um das Produktivmachen einer Differenz." (Combe/Kolbe 2008: 861)

Hieraus ergibt sich die Anforderung einer Übersetzungsleistung, die über die reine Vermittlung von einer Systemlogik mit eigenen Programmen in die andere hinausgeht – z. B. von Hochschule zu Kita oder vom Wissenschaftssystem ins Erziehungssystem (und anders herum). Allerdings erfordern die systemlogischen Grenzen zwangsläufig einen Transformationsprozess aufseiten der Professionellen. (vgl. Bulmahn 2008: 8 f.)

Eine Schwierigkeit, die dabei auftritt, beschreiben Nakamura et al. (2006) folgendermaßen:

> „Praktiker klagen, die Theoretiker hätten keine adäquate Vorstellung von Praxis, und Theoretiker bemängeln, die Praktiker nähmen keinen Anteil am wissenschaftlichen Fortschritt und entwickelten deshalb ihre Praxis nicht weiter." (ebd.: 7)

Des Weiteren liegt dem Theorie-Praxis-Verhältnis eine unscharfe Begriffsverwendung zugrunde, die laut Hedtke (2007) zu folgender Problematik führt:

> „Theorie und Praxis kann man nur dann vermitteln, wenn man einigermaßen genau weiß, was man vermitteln will, ob sich das im Prinzip vermitteln lässt, was man erreichen will, indem man es vermittelt, und ob man es unter konkreten Bedingungen vermitteln kann." (ebd.: 35)

Doch schon allein die Verwendung vom *Theorie-Praxis-Verhältnis* im Singular wieder-spräche nach Hedtke (2007) der Realität und „[…] verdecke die grundlegende und nicht auflösbare Pluralität, die auf seinen beiden Seiten herrscht" (ebd.: 29), denn es gibt viele Theorien und

---

[30] In Form von bspw. subjektiven Theorien oder Alltagstheorien kommen Theorien aber auch im Erziehungssystem vor.

[31] Praxis verstanden als Forschung, Lehre und wissenschaftliches Arbeiten hat jedoch auch ihren Platz an der Hochschule / im Wissenschaftssystem.

viele Praxen – deshalb müsse man genau genommen von ***Theorien-Praxen-Verhältnissen*** sprechen (vgl. ebd., Herv. i. O.). Außerdem existiert kein *objektiver Ort* für die Theorie oder die Praxis, weil jeder Ort gleichzeitig den anderen enthält (vgl. Nakamura et al. 2006: 12). Es fehlt demnach eine Trennschärfe, da beide Begriffe auf beiden Seiten der Unterscheidung vorhanden sind: „‚Theorie' existiert ebenfalls auf der Praxisseite der Unterscheidung, ‚Praxis' prägt ebenso die Theorieseite der Unterscheidung" (Hedtke 2007: 53). Hedtke (2007) postuliert:

> „Die Unschärfen resultieren insbesondere daraus, dass man die Unterscheidung von Erkenntnis- und Handlungstypen unkontrolliert mit der Unterscheidung von Organisations- oder Institutionstypen mischt. Hochschulen sind ebenso wie Schulen [oder andere pädagogische Institutionen, B. B.] Orte von wissenschaftlichen Theorien *und* von pädagogischen Praxen – in welcher reduzierten Form auch immer ‚Theorien' und ‚Praxen' dort jeweils vorkommen mögen." (ebd.; Herv. i. O.)

Zusätzlich hängt die Differenzierung von Theorie und Praxis vom Betrachter ab und von welchem Standort im Theorie-Praxis-Kontinuum aus er dies tut (Problematik der *Beobachterabhängigkeit*) (vgl. ebd.).

Eine weitere Unschärfe zeigt sich in der einseitigen Auslegung des Theoriebegriffs. Theorie muss nicht zwingend praxisfern sein, auch wenn sich theoretisches Wissen nicht direkt in klare Handlungsanweisungen umformulieren lässt. Es wurzelt dabei aber immer im praktischen Handeln und bezieht sich auf dieses. (vgl. Nakamura et al. 2006: 9) So ist das Verhältnis von Theorie und Praxis wechselseitig:

> „Handeln bildet die Grundlage für theoretische Konstrukte, seien es wissenschaftliche oder alltagstheoretische, und diese Konstrukte beeinflussen und informieren wiederum das Handeln." (Bulmahn 2008: 12)

Somit geht aus dieser Perspektive gleichfalls deutlich hervor, dass eine Trennung von Theorie und Praxis nicht haltbar ist.

Praxis wohnt also ebenfalls immer der Theorie inne – und Theorie der Praxis. Dies konstatiert auch Duncker (2007), wenn er die Aktualität von Poppers (1935) Aussage „Praxis [könne] immer nur ‚im Lichte der Theorien' erscheinen" (ebd.: 112) betont. Popper (1935/1994) konkretisiert:

> „Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um ‚die Welt' einzufangen, – sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen. Wir arbeiten daran, die Maschen des Netzes immer enger zu machen." (ebd.: 31)

Die Praxis muss also durch das *Netz der Theorie* begriffen werden und ist unauflöslich von Theorie durchdrungen. Demzufolge besitzt die Praxis ihre eigenen Theorien. Solche Theorien über die Praxis lassen sich im geteilten Selbstverständnis der Praktiker über ihr Handeln finden

und treten bspw. in Form von impliziten Theorien, subjektiven Theorien, Alltags- und Professionstheorien auf. (vgl. Hedtke 2003: 5)

Auf der anderen Seite hat Theorie ebenfalls Praxis; zunächst einmal in Gestalt ihres eigenen Praxisfeldes: der Forschung und Lehre. Überdies stellt sie noch einen weiteren Bezug zur Praxis her, der mit den unterschiedlichen Perspektiven auf Praxis in Zusammenhang steht. (ebd.: 10) Die unterschiedlichen Sichtweisen auf Praxis „sind in erkennender (Theorie), handelnder (Pragmatik) oder reflexiver (Kommunikation) Absicht möglich“ (ebd.). So kann z. B. über Hospitationen (Block- oder Tagespraktika), Interviews mit Praktikern, Reflexion von Fallstudien (Video, Text), empirische Forschung (bspw. Kindheits-, Bindungs-, Transitions- und Sprachforschung) oder Diskussionen von Texten und Daten über Praxisaspekte ein theoretischer Bezug zur Praxis hergestellt werden. Hierbei sollte der Schwerpunkt auf einer kritisch-reflexiven Perspektive liegen. (vgl. ebd.) Teilweise wird auch die Tätigkeit des theoretisch-wissenschaftlichen Arbeitens selbst als *Praxis der Wissenschaft* bezeichnet.

In welcher Art und Weise Theorie und Praxis konzeptualisiert und aufeinander bezogen werden, ist sehr unterschiedlich. Hier lassen sich in den verschiedenen fachlichen Diskursen (bspw. Erziehungswissenschaft, Wissensforschung, Psychologie) ganz vielfältige Gegenüberstellungen und Modelle[32] finden. Aber auch in den Disziplinen selbst gibt es unterschiedliche Perspektiven, die nebeneinander bestehen und miteinander konkurrieren, wenn es um eine gewinnbringende Ausgestaltung dieses Verhältnisses geht. Gerade für die Erziehungswissenschaft scheint dies ein Standardthema zu sein, welches in Form von Wellen immer wieder auftaucht und (durchaus widersprüchlich) weiterbearbeitet wird. Dies hat v. a. mit gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Entscheidungen zu tun, die sich dann in Reformbestrebungen manifestieren und/oder zu erneuten fachlichen Diskussionen führen können. Hierbei können allerdings die Zugangsweisen, Schwerpunkte und Forschungsperspektiven variieren, da sie mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und damit verbundenen Entwicklungen zusammenhängen.

[32] Auf einige dieser Modelle und Vorstellungen wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen werden (Unterkapitel 3.2, 3.3, 10.1, 10.2). Speziell für die Kindheitspädagogik wird versucht, eigene Denkweisen des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu formulieren (Abschnitt 3.5.2).

3.1.3 Zugrunde gelegtes Theorie-Praxis-Verständnis

Im Rahmen dieser Arbeit geht es allgemein um das Theorie-Praxis-Verhältnis im pädagogischen Kontext und speziell in der hochschulischen Qualifizierung zum Kindheitspädagogen. Damit werden die Hochschule (primär als Ort der beruflichen Qualifikation) und das Handlungsfeld der FBBE (primär als Ort der späteren beruflichen Tätigkeit) relevant.[33] Das in diesem Kontext relevante Verhältnispaar von *Wissenschaft und Praxis* und die damit verbundenen institutionalisierten Felder sind somit die Hochschule (Lernort Hochschule) und die Praxiseinrichtung im Handlungsfeld der FBBE (Lernort Praxis).[34] In diesem Zusammenhang geht es um das Verhältnis der Disziplin Kindheitspädagogik bzw. Pädagogik der frühen Kindheit und der (sich noch etablierenden) Profession Kindheitspädagogik.

Die Ausführungen in Abschnitt 3.1.2 verdeutlichen, dass die beiden im Studium relevanten Lernorte Hochschule und Praxis sowohl Theorien als auch Praxen besitzen – selbst wenn darunter z. T. etwas anderes verstanden wird. So inkorporiert die Hochschule, also das Wissenschaftssystem, die Erziehungswissenschaft (als Disziplin), beide Aspekte, genauso wie die Praxisinstitution (Kita, Schule), also das Erziehungssystem, das Erziehungshandeln, die Pädagogik. Jedem Handeln wohnt sowohl Theorie als auch Praxis inne. Dies trifft auf das hochschulische (theoretische) Handeln wie auch auf das pädagogische (praktische) Handeln zu.

> „Zwar sind die beiden institutionalisierten Kontexte des Wissens als unterschiedliche zu betrachten. Doch die Akteure [–] und aufgrund der Akteursbezogenheit der Wissensbestände kommt es auf sie an – verfügen immer zugleich über wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen und handeln dementsprechend. Demnach ist von einem praktisch handelndem [sic!] Wissenschaftler ebenso auszugehen wie von einem wissenschaftlich handelnden Praktiker." (Oestreicher 2014a: 59 f.)

Wissen und Handeln sind daher immer aufeinander bezogen und nicht voneinander zu trennen (Verhältnispaar *Theorie und Praxis*).

In der Konsequenz bedeutet dies, dass ein reiner Gegensatz zwischen Theorie und Praxis zu kurz greift, die Komplexität des Begriffspaares vereinfacht und dem tatsächlichen Beziehungsgeflecht nicht gerecht wird. Beide stehen in einem wechselseitigen, reflexiven

---

[33] Es wird hierbei bewusst eine Einschränkung durch das Wort *primär* vorgenommen, da sowohl die Hochschule als späteres Berufsfeld denkbar ist und auch das pädagogische Handlungsfeld eine Rolle in der hochschulischen Qualifikation im Kontext von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen einnimmt. Daher wird vom Lernort Hochschule und vom Lernort Praxis, die beide im Studium zu berücksichtigen sind, im weiteren Verlauf der Arbeit gesprochen.

[34] Sowohl Hochschulen als auch Praxiseinrichtungen der FBBE werden als Lernorte verstanden, an denen sich theoretische und praktische Wissensbestände (über den handelnden Akteur) verbinden, hinterfragen, reflektieren, bereichern und relationieren. Damit wird ein integratives, reflexives, wechselseitiges Theorie-Praxis-Verständnis zugrunde gelegt (Kapitel 15).

Verhältnis zueinander, in welchem Transfer- und Transformationsprozesse stattfinden. Dieses Verhältnis lässt sich mit den Begriffen *Wissen, Können/Handlung* und *Reflexion* beschreiben. Neuweg (2002) stellt das Theorie-Praxis-Problem daher auch als ein Wissen-Können-Problem dar und bezieht sich damit auf Erkenntnisse der Wissens- und Expertenforschung. Aus einer kognitionstheoretischen Perspektive heraus wird Praxis in diesem Zusammenhang als „Sammelbegriff für Prozeduren (des Wahrnehmens, Beurteilens, Denkens, konkret-gegenständlichen Tuns), die Ausdruck bestimmter Dispositionen sind" und Theorie als „Sammelbezeichnung für alle sprachlichen Gebilde, die potenziell als Instruktionen für diese Prozeduren in Frage kommen" (ebd.: 10) verstanden.

Daher wird in Anlehnung an diese Definition und an die Begriffsunterscheidung von Seiffert (1989) von einem Theoriebegriff ausgegangen, der der zweiten Dimension (Theorie als wissenschaftliches Lehrgebäude unabhängig von Methode und Gegenstand) entspricht. Dieses Begriffsverständnis scheint am geeignetsten, zumal es das der Theorie im Sinne des logischen Empirismus mit einschließt. Damit wird es als

> „Bezeichnung für ein systematisch geordnetes System von Annahmen, erklärenden Hypothesen und zugeordneten Beobachtungen der Wirklichkeit, das sowohl wissenschaftlich, etwa als klassizifierendes [sic!] Ordnungssystem, als auch lebensweltlich, z. B. als subjektive, naive oder Alltagstheorie, zur Ordnung des Handelns vorliegt" (Tenorth/Tippelt 2007a: 716)

verstanden. Praxis wird durch das Netz der Theorie versucht, immer weiter zu strukturieren, zu erklären, zu verstehen und zu reflektieren (vgl. Popper 1935/1994: 31). Ferner gibt es dem Praktiker im begrenzten Rahmen eine Orientierung und Steuerungsmöglichkeit für sein Handeln (vgl. Dolde 1993: 541). Dieses Wissen ist jedoch vorläufig, da es sich beständig aufgrund neuer Erkenntnisse verändert, und impliziert damit die Möglichkeit des Scheiterns. Die Begrifflichkeiten Theorie, Wissenschaftswissen, Theoriewissen, theoretisches und wissenschaftliches Wissen werden in diesem Verständnis innerhalb dieser Arbeit synonym verwendet.[35]

[35] Im Detail lässt sich eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Theorie und Wissen finden. Theorie ist etwas Vorläufiges, etwas Diskursives, der Erkenntnis bzw. der Wahrheit verpflichtet; es geht um die Aufklärung / den Nachvollzug von Phänomenen. Wissen hingegen ist etwas Fertiges, etwas Gesetztes, etwas, *was man sicher weiß*. Wissen wird relevant, wenn es hilft, das Phänomen zu verstehen bzw. zu erklären, und hat damit eine Dienstleistungsfunktion. Allerdings beziehen sich Theorie und Wissen aufeinander und sind somit miteinander verwoben: Wissenschaftliches Wissen ergibt sich aus Theorien und (Forschungs-)Erkenntnissen (und ist damit auch vorläufiges Wissen); subjektive Theorien ergeben sich aus Alltagswissen. Aufgrund der engen Verbundenheit von Theorie und Wissen, dem gewählten *weiten* Theoriebegriff der Arbeit und der nicht möglichen Abgrenzung der beiden Begriffe im empirischen Material (da hierzu keine Verständnisse, Definitionen und Unterscheidungen erhoben wurden) werden die Begriffe bei der Verwendung innerhalb der Arbeit nicht unterschieden.

Dem Praxisbegriff nach Neuweg (2002) wird sich angeschlossen, allerdings wird er auf Prozeduren innerhalb des Feldes der Kindheitspädagogik eingeschränkt.[36] Somit geht es um ein Handeln innerhalb einer konkreten pädagogischen Situation oder eines pädagogischen Handlungsfeldes – diese Einschränkung ergibt sich aus dem Forschungsfeld. Das damit verbundene Wissen wird mit den synonym verwendeten Begriffen Praxiswissen, Handlungswissen, Erfahrungswissen, Alltagswissen, praktisches Wissen oder handlungspraktisches Wissen beschrieben.

Die in dieser Arbeit vertretende grundlegende Annahme lässt sich (bezugnehmend auf Kolbe/Combe 2008: 895) wie folgt beschreiben: Pädagogische Praxis stellt nicht die einfache Anwendung von Theorie dar, sondern ist ein „entscheidungsriskantes" (ebd.), situatives, ungewisses Handeln im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Praxisfeld, Theoriewissen und Praxiswissen, gelerntem Wissen und subjektiver Erfahrung, Theorieanforderungen und Praxisanforderungen. Beide Pole beeinflussen das pädagogische Handeln, Können, Denken sowie Verstehen und finden hier ihren gemeinsamen Bezugspunkt. Theorie soll daher nicht als reiner Gegensatz zur Praxis verstanden werden, sondern vielmehr sollen Theorie und Praxis in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Allerdings sind hierfür eine kritische Reflexion beider Seiten und ein Transfer zwischen ihnen notwendig.

Im Kontext der Arbeit wird sich von einer technisch-funktionalistischen, behavioristisch geprägten Begriffsverwendung distanziert (Abschnitt 10.2.2) und Transfer vielmehr verstanden als ein Produktivmachen einer Differenz zwischen zwei verschiedenen Bereichen, nämlich zwischen Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) (in Anlehnung an Combe/Kolbe 2008: 861). Dieses Produktivmachen erfolgt aber über die Person, die zwischen diesen beiden Erfahrungsbereichen steht (Abschnitt 3.2.4) – im konkreten Fall sind dies die Studierenden. Die Studierenden benötigen hierbei allerdings Unterstützung und Impulse, die über strukturelle und hochschuldidaktische Elemente gegeben werden können. Hierfür sind die Erkenntnisse aus der Wissens-, Verwendungs-, Wirkungs-, Bildungs-, Kognitions- und Transferforschung hilfreich, weshalb sich mit diesen u. a. innerhalb des theoretischen Bezugsrahmens und der Vertiefungen desselben auseinandergesetzt wird. Das eigene Verständnis bei den Begriffsverwendungen Transfer, Übertragung, Transformation, Vernetzung, Verzahnung, Verbindung, Vermittlung im

[36] Diese Engführung erfolgt im Bewusstsein darüber, dass Wissenschaft – wie auch dargestellt – Praxis sein kann bzw. ihr eigenes Praxisfeld (Forschung/Lehre) besitzt. Allerdings ist sie notwendig, um eine *klare* begriffliche Unterschreidung im weiteren Verlauf der Arbeit zu ermöglichen.

Zusammenhang mit Theorie und Praxis beinhaltet jedoch ein kritisch-reflexives In-Beziehung-Setzen (Relationierung) und keine technische 1:1-Übertragung.

3.2 Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis

Aufgrund von unterschiedlichen (Vor-)Annahmen und vorhandenen Bildern können zwar zwei Personen von Praxis sprechen, aber verschiedene Dinge meinen. Daher versucht die vorliegende Arbeit u. a. herauszuarbeiten, was Studierende im Kontext ihres kindheitspädagogischen Studiums unter Theorie und Praxis verstehen und damit verbinden, um dieses Wissen für eine hochschuldidaktische und strukturelle Weiterentwicklung der Studiengänge zu nutzen. Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich bereits verschiedene Vorstellung über Theorie-Praxis-Relationen finden. Duncker (2007) identifiziert in diesem Zusammenhang z. B. unterschiedliche Formen für die Lehrerbildung. Diese würden auf verschiedene Weise und in Mischformen sowohl die Schulrealität als auch die Lehrerausbildung prägen. (vgl. ebd.: 112) Ausgehend von der Aussage Karl Poppers (1935/1994), Beobachtungen, Interpretationen und Praxis seien stets „im Licht von Theorien“ (ebd.: 31) zu betrachten, beschreibt Duncker (2007) sechs Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses (vgl. ebd.: 112). Vier dieser sechs Auffassungen erscheinen im Kontext der kindheitspädagogischen Qualifizierung relevant, weshalb im Folgenden das ***handwerklich-praktische***, das ***technologisch-instrumentelle***, das ***hermeneutisch-dialektische*** und das ***empirisch-analytische Modell***[37] näher ausgeführt werden. Implizit damit verbunden sind auch immer bestimmte Professionalisierungsvorstellungen, auf welche kurz verwiesen werden soll.

3.2.1 Praxis vor Theorie (handwerklich-praktisches Modell)

Im handwerklich-praktischen Modell zeigt sich ein Topos, der davon ausgeht, dass Praxis das Ursprüngliche und Theorie etwas Nachrangiges ist. Streng genommen ist dieses Verständnis theorielos und kann keine Theorie-Praxis-Verknüpfung erkennen lassen, da dieses Modell

[37] Duncker (2007) führt für die Lehrerausbildung noch das *normativ-geschlossene* und das *fachwissenschaftlich-spezialistische* Modell an (vgl. ebd.: 117 ff.). Diese beziehen sich allerdings auf Spezifika des Lehrerberufs und die damit verbundene universitäre Ausbildungsstruktur, weshalb sie an dieser Stelle nicht thematisiert werden, da sie keine Bezugsmöglichkeiten für die Kindheitspädagogik eröffnen.

> „den Theoriebezug selbst gar nicht beansprucht und eher einen vortheoretischen Zugang zum pädagogischen Handeln enthält“ (Duncker 2007: 112).

In diesem Verständnis zeigt sich „***Theorie***“ – wobei dieses Theorie-Verständnis nichts mit dem Theorie-Begriff im eigentlichen Sinne gemein hat – in Form von unaufgeklärtem, unreflektierten, erfahrungsbezogenen Regelwissen, biografisch gewonnenen Alltagsannahmen und Rezeptwissen (also als ein vorrangig implizites Wissen) und ***Praxis*** in Gestalt einer unreflektierten Fortsetzung des bisherigen Handelns und Wissens.

Demzufolge wird dieses Modell v. a. in solchen pädagogischen Alltagssituationen sichtbar, in denen die Fachkraft spontan situativ entscheiden und agieren muss. Innerhalb der Situation ist folglich ein überlegtes Handeln – im Sinne eines Nachdenkens über die verschiedenen Handlungsalternativen für die bestmögliche Lösung des Problems – nicht möglich. Daher wird hier auf ein berufliches Erfahrungswissen und ein situativ-praktisch erworbenes Lösungswissen zurückgegriffen. In diesem Kontext wird dann auch routiniertes Handlungswissen relevant. (vgl. ebd.: 112 f.)

> „Um Routine zu erwerben, wird aus der Berufserfahrung heraus eine Art Regelwissen gewonnen, das habitualisiert und als konkretes Verhaltensrepertoire situativ verfügbar gemacht wird. Dies schließt ein, dass praktische Orientierungen, die aus Erfahrungen erwachsen, mit persönlich bevorzugten Stilen und Gewohnheiten, mit Tradierungswissen und Plausibilitätserwägungen zu einem Bild erfolgswahrscheinlichen Handelns zusammengefügt werden. Daraus wird ein Selbstverständnis gewonnen, das sich in der Fortsetzung der Praxis selbst vergewissert und bestätigt.“ (ebd.: 113)

Solche *Routinen* bzw. das aus funktionierenden Regeln entstehende Repertoire an *Rezepten*, die sich durch die handwerklich-praktischen Tätigkeiten etablieren, suggerieren eine scheinbar sichere und erfolgsversprechende Bewältigung des pädagogischen Alltags, da sie eine Allgemeingültigkeit für alle Situationen dieser Art beanspruchen. Dies könnte allerdings zu zwei Problemen führen: Zum einen geben Routinen und Rezepte in diesem Verständnis keine Grenzen ihrer Gültigkeit an (hierfür wäre eine reflexive Auseinandersetzung notwendig) und zum anderen verkennen solche vermeintlich *blind* funktionierenden Handlungsmuster die Komplexität und Einzigartigkeit von Praxissituationen und -konstellationen. Nichtsdestotrotz zeigt sich nach Duncker (2007) dieses Verständnis in der Lehrerausbildung noch heute in dem *Modell des Schulmeisters*, bei dem in die Lehre gegangen und an dessen Vorbild gelernt wird (*Meisterlehre*): „Der Erwerb beruflicher Qualifikationen geht hier über die konkrete Anschauung, über Hospitation und Imitation, begleitet von Kommentar und Rat des Schulmeisters“ (ebd.: 114). Somit wird sich praktisches Handlungswissen in Form von Handlungsroutinen, -rezepten und -strategien angeeignet. Von Studierenden wird diese Phase „oft heftig als das überzeugendste Stück der Lehrerausbildung betrachtet“ (ebd.). Dabei

bedeutet die reine und unreflektierte Imitation des erfahrenen Lehrers ggf. die Fortführung seiner *schlechten* Praxis. Auch wenn dieses Verfahren des *Schulehalten-Lernens* für die Lehrerbildung prädestiniert ist, so stellt es auch ein denkbares Verständnis für die Ausbildung im Bereich der FBBE dar:

- Erzieher lernen im Anerkennungsjahr am Vorbild der Praxisanleitung, bekommen Rückmeldung zu ihrem pädagogischen Handeln und werden vor Ort vom Dozierenden besucht sowie beurteilt;
- Studierende der Kindheitspädagogik werden im Rahmen ihrer ins Studium integrierten Praxisphasen durch einen Praxismentor angeleitet, tauchen in den beruflichen Alltag ein, können praktisches Handeln und Wissen beobachten sowie übernehmen und erhalten Feedback von den Fachkräften zu ihrem beruflichen Agieren.

Auch hier besteht also die Gefahr einer unreflektierten Übernahme bzw. Nachahmung von Handlungsmustern, Alltagstheorien und praktischen Orientierungen.

In dieser Denkweise zeigt sich das Prinzip *aus der Praxis, für die Praxis*, welches das Risiko beinhaltet, bereits vorhandene (evtl. *falsche*, *fragwürdige* oder *Miss*-)Verhältnisse zu reproduzieren, da keine Reflexion stattfindet (vgl. Combe/Kolbe 2008: 870). Das implizite Wissen, welches in diesem Verständnis eine zentrale Bedeutung einnimmt, beinhaltet „immer auch implizites Vorurteil, implizite Ignoranz und implizite Blindheit“ (Neuweg 2002: 22). Duncker (2007) beschreibt dies als „Zirkel des rein Praktischen“, in dem „auf praktische Probleme […] praktisch reagiert“ wird, und führt den Aspekt von Neuweg (2002) konkreter aus, indem er sagt: „Erfahrung kann auch blind machen für nicht genutzte Möglichkeiten, für verborgene Chancen oder konzeptionelle Alternativen“ (Duncker 2007: 113).

In diesem Verständnis wird deutlich, dass Praxis immer stattfindet, auch wenn sie nicht speziell reflektiert, hinterfragt oder eingeordnet wird, da „kritische Distanz, konzeptionelle Entwicklung, perspektivische Verbesserung […] im handwerklich-praktischen Modell nicht angelegt“ (ebd.) sind. Vielmehr werden die Erfahrung, die Berufspraxis und die Fortsetzung der bisherigen Praxis zum Richtwert für erfolgreiches Handeln, obwohl durchaus die Chance bestünde, die „Vorstellungen, Leitbilder und Handlungsorientierungen, die […] das berufliche Bewältigen“ (ebd.) des pädagogischen Alltags bestimmen, zu theoretisieren und damit auf einer distanziert-reflexiven Ebene furchtbar zu machen. Professionalisierung zeigt sich hier in der „langfristige[n] Einübung [...] und […] alltägliche[n] Bewältigung von Praxis“ und erzeugt somit den Professionellen „als den erfahrenen Praktiker und Routinier“ (ebd.: 115). Das

Professionsverständnis ist damit von Erfahrung und Berufspraxis – verstanden als eine Praxis, die sich immer in einer unreflektierten Weise selbst fortsetzen will – durchdrungen.

3.2.2 Theorie als instrumentelle Anleitung (technologisch-instrumentelles Modell)

Das technologisch-instrumentelle Modell ist durch ein funktionales Verständnis mit instrumentell-utilitaristischer Anwendung geprägt, hat aber im Gegensatz zum handwerklich-praktischen Modell auch einen wissenschaftlichen Anspruch. Die Funktion von ***Theorie*** ist dabei, „ein exaktes Wissen über die schulische und unterrichtliche Wirklichkeit bereitzustellen, das unmittelbar verwertbar und in technischem Sinne anwendbar ist“ (Duncker 2007: 115). Die dafür notwendige Voraussetzung ist, die pädagogische Wirklichkeit durch eine entsprechende Analyse in relevante Faktoren (Methoden, Inhalte, Fähigkeiten, Handlungen) operationalisieren zu können und die wechselseitigen Wirkungszusammenhänge zu identifizieren sowie zu rekonstruieren. Diese so gewonnene Erkenntnis wird dann durch die Theorie abgebildet und der Praxis zur Verfügung gestellt. Ein Nicht-Funktionieren oder ein sich ergebener Widerspruch liegt dann a) an einer fehlerhaft konstruierten Theorie oder b) an einer fehlerhaften praktischen Verwendung. (vgl. ebd.) Der Erwerb der benötigten Kompetenzen zur Bewältigung eines solchen utilitaristischen Praxisalltags erfolgt über die „Einübung in die Anwendung von Instrumentarien, als Training von Lehrfertigkeiten in engmaschiger Rückkoppelung von Verhaltensmaßnahmen und ihrer jeweiligen Auswirkung“ (ebd.).
Hierin zeigt sich ein sehr vereinfachtes Verständnis von ***Praxis***: „*Wenn ich an den richtigen Stellschrauben drehe, funktioniert alles wunderbar – ich brauche nur die richtige Stellschraube (z. B. Methode, Vorgehensweise, Handlungsanweisung)*.“ Es gebe folglich im pädagogischen Alltag eindeutige kausale Zusammenhänge und Wenn-dann-Relationen, die bewusst genutzt werden können. Im frühpädagogischen Kontext zeigt sich dies v. a. in einem outputorientierten Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung. Auch bestimmte Forschungsergebnisse legen in diesem Zusammenhang nahe, dass man, wenn man ein bestimmtes Verhalten zeigt oder eine konkrete Methode im Alltag verwendet, einen entsprechenden Erfolg bei der (gewünschten bzw. zu verbessernden) Fähigkeit beim Kind erzielt. Besonders deutlich wird dies in der Diskussion und (politisch gewollten) flächendeckenden Einführung von Sprachförderprogrammen in Kitas, obwohl die empirische Datenlage eher eine individuelle, alltagsintegrierte Sprachförderung als sinnvoll nahelegt. Hierin zeigt sich deutlich ein Bild vom

Kind, welches die kindliche Lernfähigkeit „auf den Erwerb von Kenntnissen, Wissensbeständen und Fertigkeiten“ (ebd.) beschränkt.

Dieses Theorie-Praxis-Verständnis kritisiert Duncker (2007), wenn er sagt: Die „Operationalisierbarkeit [ist] nur um den Preis grober Vereinfachung und Verkürzung möglich“ (ebd.: 116). Dadurch würde die Vielschichtigkeit pädagogischer Wirklichkeit reduziert und somit zentrale Aspekte des tatsächlichen Praxisgeschehens ausgelassen oder missachtet. Praxis zeigt sich lediglich als das, was in den Netzen der (dadurch zwangsläufig unterkomplexen) Theorien zum Vorschein kommt. (vgl. ebd.) Die Frage dabei ist, ob dies letztlich der Realität der Praxis gerecht werden kann, denn

> „offene und mehrschichtige Bedeutungszusammenhänge müssen aus einem solchen Raster notwendig herausfallen. Sinnfragen werden auf Zwecke reduziert, offene Zukunftshorizonte auf kalkulierbare Ziele; Bildung wird auf Qualifikation verkürzt, Aufklärung in Instruktion aufgelöst.“ (ebd.)

Auch die notwendige Qualifikation bzw. Professionalisierung der Fachkräfte wird in diesem Verständnis auf die Vermittlung von analysierten, rekonstruierten, funktionierenden Methoden und Fertigkeiten verkürzt, die nur entsprechend oft trainiert werden müssen, um in der Praxis erfolgreich handeln zu können.

Hierin zeigt sich als Professionalisierungsmuster und Professionsverständnis das Bild vom Ingenieur mit einem analytischen, technologischen, instrumentellen Zugriff auf Praxis und eindeutig zu identifizierenden (aber auch störanfälligen) Prozessabläufen in Bildungs- und Lernsituationen (vgl. ebd.: 116 f.).

3.2.3 Theorie als Reflexion der Praxis (hermeneutisch-dialektisches Modell)

Das hermeneutisch-dialektische Verständnis ist durch die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägt (vgl. Duncker 2007: 121).

> „Sie versteht die Erziehungswirklichkeit als einen aufklärungsbedürftigen Sinnzusammenhang, der in hermeneutischen Verfahren interpretiert und gedeutet werden muss. Dieser zu ermittelnde Sinn kann in hermeneutischer Sicht nur verstanden werden, wenn die Erziehungswirklichkeit in ihren Voraussetzungen, Entstehungszusammenhängen und Intentionen begriffen wird.“ (ebd.)

Damit wird hier – im Gegensatz zu den beiden bereits vorgestellten Modellen – erstmalig der Aspekt der Reflexion aufgegriffen und sich gegen eine technologisch, instrumentell, eindeutig zu steuernde Praxis gewendet. ***Praxis*** generiert in diesem Zusammenhang Erfahrung, die reflektiert wird und in neue Handlungsmaximen einmündet, die dann wiederum das Handeln anleiten, und ist damit als eine Schleife in den hermeneutischen Zirkel eingebunden. Damit wird versucht, der vorhandenen Komplexität und der nicht eindeutig zu rekonstruierenden

sowie abschließend zu ergründenden Wirklichkeit als Kerneigenschaften von pädagogischer Praxis Rechnung zu tragen. ***Theorie*** ist dabei das Hilfsmittel zur Reflexion von Praxissituationen, kommt aber erst im Nachgang zum Einsatz und besitzt demnach eine dienende Aufgabe (vgl. ebd.: 122). Hier wird das deutlich, was Schön (1983) als *reflection-on-action* bezeichnet. Dabei wird versucht, das implizite Erfahrungswissen und die eigenen Handlungen mit etwas Abstand kritisch zu reflektieren und sie so nachträglich noch einmal anders zu erfahren, zu betrachten, zu verstehen und zu interpretieren. Theorie erscheint hier als ein mögliches Korrektiv im Nachhinein. Damit ist die Chance verbunden, zukünftig mit ähnlichen Situationen anders umzugehen zu können. (vgl. ebd.: 61)

Daher zeigt sich im hermeneutisch-dialektischen Verständnis das „Primat der Praxis vor der Theorie und der Theorie als Reflexion von Praxis“ (Duncker 2007: 123), denn Praxis ist kein nachrangiges Anwendungsgebiet der Theorie (im Sinne des Wissenschaftszentrismus), weil sie „als nicht determinierbar, vollständig steuerbar und planbar begriffen“ (ebd.: 122) wird. Es wird sich also gegen eine normative, eindeutige Festlegung und Interpretation von Praxis gewandt. Gleichzeitig wird Theorie auch als etwas Veränderbares angesehen (vgl. ebd.), da Praxis stets

> „unergründliche Reste […] [besitzt], die eine lückenlose Aufklärung in der Theorie unmöglich machen und jeder theoretischen Ergründung den Stempel der Vorläufigkeit aufdrücken. Theorie kann deshalb aus verstandenen Wirkungszusammenhängen keine zuverlässige Prognose oder gar eine vollständige Beherrschbarkeit der Praxis gewinnen.“ (ebd.)

Pädagogische Praxis hat folglich eine gewisse Eigendynamik und besitzt eine eigene Dignität. Weiterhin ist eine trennscharfe Abgrenzung von Theorie und Praxis nicht haltbar, da Theorie Teil der zu gestaltenden Situation ist, die sie aufklären möchte, aber dies nicht abschließend kann, da die Komplexität der Praxissituation nie vollständig zu durchdringen, zu rekonstruieren und zu analysieren ist. (vgl. ebd.)

Diese gegenseitige Beeinflussung, die durchaus spannungsreich sein kann, findet ihren Ausdruck im hermeneutischen Zirkel, der zentral für den in diesem Modell beinhalteten Theorie-Praxis-Bezug ist (vgl. ebd.). Indem der Handelnde seine Erfahrungen, die er in der Praxis sammelt,

> „deutet, begrifflich klärt und aus dieser Reflexion heraus neue Handlungsorientierungen entwickelt, die wiederum zu einer Verbesserung der Praxis führen[, schreibt sich die pädagogische Praxis fort]. Handeln – Erfahrung – Reflexion – Handeln, dies beschreibt den hermeneutischen Zirkel als einen kontinuierlich sich fortschreibenden Prozess, in dem sich Theorie und Praxis wechselseitig ständig hervorbringen.“ (ebd.)

Gleichzeitig geht das hermeneutische Verständnis davon aus, dass es trotz einer umsichtigen Planung zu nicht intendierten Folgen und Begleiterscheinungen kommen kann. Auch Widersprüche im Handeln sind möglich, da die pädagogische Praxis von Antinomien geprägt

ist (wie z. B. Nähe – Distanz, Macht – Vertrauen, Autonomie – Autorität), die nicht aufgelöst werden können und nicht durch fehlende Fähigkeiten, mangelnde Problemlösung oder punktuelle Herausforderungen entstehen. Daher kommt dem dialektischen Denken in diesem Verständnis eine zentrale Rolle zu. (vgl. ebd.: 123)

> „Die produktive Dynamik dialektischen Denkens entfaltet sich dann, wenn im Oszillieren zwischen den gegensätzlichen Polen immer wieder neue Perspektiven auf die Sache gewonnen werden und wenn pädagogische Handlungsspielräume so eingerichtet werden, dass die Spannweite der Gegensätze auch in praktischer Hinsicht aufgebaut, ausgehalten und ausgeschöpft werden kann." (ebd.)

Die Komplexität der pädagogischen Praxis soll durch „hermeneutische Verfahren der Wahrnehmung, Interpretation und Deutung von Wirklichkeit" (ebd.) in der dialektischen Rekonstruktion erfasst und bearbeitet werden, um Sinnzusammenhänge zu verstehen, denn für die pädagogische Praxis gibt es eine Vielfalt von „Erklärungsmöglichkeiten, Verständnishorizonten und Entwürfen des Verstehens und Handelns" (ebd.: 124).

In Bildungseinrichtungen muss das pädagogische Handeln verschiedenen Logiken gerecht werden und diese berücksichtigen:

> „Neben der Logik allgemeinen (Regel-)Wissens mindestens der Logik maieutischen Handelns und der Logik des Handelns in den Strukturierungen der Organisation. Damit gehen vielfältige antinomische Spannungen im Handeln einher […]: Strukturtheoretisch kann man zeigen, dass sich die Qualität professionellen pädagogischen Handelns dadurch ergibt, dass dafür konstitutive Antinomien, nicht aufhebbar widersprüchliche Anforderungen im Handeln bewältigt werden. Diese antinomischen Spannungen werden durch den historischen Wandel zudem anforderungsreicher ausgestaltet." (Kolbe/Combe 2008: 895)

Hierfür ist ein handlungspraktisches Können, eine professionelle, forschende Haltung und eine dialektisch-hermeneutische Kompetenz notwendig, d. h., die pädagogische Fachkraft muss trotz widersprüchlicher Handlungsanforderungen wissen, was sie tut, und die Verantwortung dafür übernehmen können (vgl. ebd.).

Übertragen auf das kindheitspädagogische Studium bedeutet dies: Studierenden soll das dialektische Denken inspiriert durch eine hermeneutische Grundhaltung nahegebracht werden. Konkret würde dies heißen, die Studierenden dazu zu bringen, unaufgeklärte Handlungsmaximen offenzulegen, Widersprüche zu erkennen, ihre Gedanken zu ordnen und zu systematisieren, Begriffe zu finden, ihnen begegnende Theorien und Orientierungen infrage zu stellen und zu prüfen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und alles als vorläufige Erkenntnis anzusehen, die sich aufgrund des Durchlaufens des hermeneutischen Zirkels verändern und weiterentwickeln kann. Sie sollen befähigt werden, pädagogische Situationen in ihrer Komplexität zu deuten und zu interpretieren, diese zu theoretisieren, neue Theorien zu generieren, mit vorhandenen Widersprüchen umgehen zu lernen (z. B. Handeln zwischen den

Polen Anleiten und Selbstständigkeit), ständig ihr eigenes Handeln und das, was ihnen begegnet, kritisch zu prüfen und zu hinterfragen, Theorien zur Reflexion von (eigener) Praxis zu nutzen und generell eine Offenheit gegenüber möglichen Ergebnissen zu haben.

Dies ist allerdings ein langwieriger Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess auf Seiten der Studierenden, der auch durch das Studium nicht abgeschlossen werden, sondern lediglich eine Grundhaltung für das Berufsleben initiieren kann. Duncker (2007) hält in diesem Zusammenhang fest:

> „Deshalb stößt das hermeneutisch-dialektische Theorieverständnis im Rahmen einer auf kurzfristigen Erfolg und messbaren Output ausgerichteten Lehrerbildung immer wieder an institutionelle Grenzen und macht Lehramtsstudierende, die auf halber Strecke stehen bleiben, anfällig für Theorieverständnisse, die rezepthaft, technologisch, normativ oder positivistisch profiliert sind und kurzfristige Erfolge versprechen, auch wenn die darin enthaltenen Versprechen nicht eingelöst werden können und notwendig zu Enttäuschungen führen." (ebd.: 124)

Inwieweit diese Beobachtung zum studentischen Theorieverständnis auch auf die Kindheitspädagogik zu übertragen ist, darüber wird die empirische Studie der vorliegenden Arbeit Aufschluss geben.

Als Professionsmuster zeigt sich hier der gebildete Pädagoge, und das Verständnis rekurriert auf einen Bildungshorizont.

> „Bildung schließt die Fähigkeit zur Reflexion von Sinnzusammenhängen in Kultur und Gesellschaft wie auch in biographischen und lebensweltlichen Kontexten ein, sie impliziert die Herstellung offener Verbindungen von Zielen und Wegen einschließlich der Möglichkeit kontraproduktiver Nebenwirkungen, schärft das Bewusstsein über mögliche Grenzen des Theoretisierens und des Denkens in Widersprüchen und erzeugt schließlich eine Sensibilität für die oft unkontrollierbaren Wirkungen der eigenen Person in praktischen Situationen." (ebd.: 125)

Voraussetzung hierfür ist eine suchende, offene Bewegung (philosophische Einstellung), perspektivisches und dialektisches Denken, welches historisch und kulturell relativierend ist (historische-systematische Kenntnisse), sowie die Anerkennung einer Perspektivenvielfalt, der Vorläufigkeit aller Theorie und der nicht vollständig zu ergründenden komplexen Praxis. (vgl. ebd.: 124 f.)

3.2.4 Theorie als Ergebnis methodisch-reflektierter Forschung (empirisch-analytisches Modell)

> „Theorie hat nicht nur Reflexionshorizonte, Deutungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven zu öffnen, sie hat auch festzustellen, was in der Praxis tatsächlich geschieht und als Erziehungswirklichkeit ‚dingfest' gemacht werden kann." (Duncker 2007: 125)

Um die pädagogische Realität in den *Netzen der Theorie* einfangen zu können, werden wissenschaftlich fundierte, empirische Verfahren benötigt. Im Gegensatz zum technologisch-

instrumentellen Modell geht es im empirisch-analytischen Theorie-Praxis-Verständnis allerdings „um ein breites Spektrum von Möglichkeiten, Feststellungen über die Praxis zu treffen, Aussagen in ihrem Realitätsgehalt zu überprüfen und Geltungsansprüche zu kontrollieren“ (ebd.). Hierfür werden die kontrollierbaren Methoden des quantitativen und qualitativen Forschungsparadigmas genutzt. Jedoch ist hierbei die wissenschaftstheoretische Limitation zu beachten, weshalb die so gewonnenen Feststellungen, Erkenntnisse und Tatsachen Praxis nicht gänzlich abbilden, sondern lediglich den erforschten Ausschnitt der Praxiswirklichkeit – limitiert durch die Perspektive des empirischen Verfahrens – erfassen können (vgl. ebd.). Es kann auf diesem Weg somit immer nur eine eng gefasste Fragestellung bearbeitet werden, da sie messbar und beantwortbar sein muss. Die „Aufgabe besteht in einer dichten und präzisen Beschreibung von Einzelheiten, in der Erhebung von Daten, in der Wiederlegung oder Erhärtung von Hypothesen“ (ebd.: 126).

Dieses Modell versteht ***Theorie*** als vorläufiges Wissen über Praxis durch die Analyse und Beforschung der Praxis mithilfe empirischer Verfahren. ***Praxis*** ist das, was durch Theorie sichtbar wird, kann aber gleichzeitig nie gänzlich erforscht werden und beeinflusst somit Theoriebildung immer wieder aufs Neue.

Neben diesem Aspekt ist im empirisch-analytischen Verständnis noch ein weiterer enthalten, der sich eher auf eine professionelle Haltung und Einstellung gegenüber pädagogischer Praxis bezieht: „Das genaue möglichst unvoreingenommene Hinsehen [, das] zum Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion“ (ebd.) wird.

Das mit diesem Theorie-Praxis-Bezug verbundene Professionsverständnis ist gekennzeichnet durch das Beforschen der eigenen Praxis und entwirft den Pädagogen als Forscher. Hieraus ergibt sich eine notwenige Qualifikation der Fachkräfte auf akademischem Niveau (vgl. ebd.: 127 f.).

Allerdings gibt Duncker (2007) auch zu bedenken, dass die Einsatzmöglichkeiten „distanzierender und objektivierender Verfahren“ (ebd.: 126) und der Einbezug empirisch-analytischer Verfahren zur Analyse des eigenen pädagogischen Alltags aufgrund der weiteren beruflichen Anforderungen nur sehr eingeschränkt stattfinden kann. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen von Schule, aber auch der FBBE, kann das empirisch-analytische Modell „nicht als Ideal entworfen“ (ebd.) werden. Trotzdem sollte der Pädagoge „um die Möglichkeiten, pädagogische und didaktische Prozesse mit Hilfe empirischer Verfahren zu analysieren, um so den Blick für die ‚tatsächlichen‘ Abläufe zu schärfen“ (ebd.: 127), wissen

und aktuelle, für sein berufliches Handlungsfeld relevante Forschungsergebnisse kennen und diese in seinem Handeln berücksichtigen (vgl. ebd.).

Als Konsequenz für das kindheitspädagogische Studium ergibt sich, bei den Studierenden eine neugierige, offene, forschungsorientierte Haltung gegenüber der pädagogischen Praxis zu initiieren. Dies kann über das Implementieren des forschenden Lernens (Unterkapitel 14.5) und von Lernwerkstattarbeit als festen Bestandteil des Curriculums sowie die Einrichtung von speziellen hochschulischen Lernräumen (Werkstätten, (didaktische) Labore, Ateliers usw.) erfolgen (Unterkapitel 10.4). Außerdem sollten Studierende mit dem Feld der quantitativen und qualitativen Forschung in Berührung kommen und dabei sowohl Forschungsmethoden kennenlernen als auch selbst erproben. Zusätzlich sollte die Interpretation von und der kritische Umgang mit Forschungsergebnissen eine Rolle spielen – auch im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für ihr professionelles berufliches Handeln.

3.2.5 Zusammenfassung: Theorie-Praxis-Vorstellungen in der Lehrerbildung

Nach der detaillierten Auseinandersetzung mit den von Duncker (2007) skizzierten Modellen, die sich im Kontext der Grundschullehrerausbildung finden lassen, zeigen sich in den jeweiligen Verständnissen sehr verschiedene Erwartungen an und Funktionen von Theorie und Praxis.

> „Die Theoriekonzepte haben eine unterschiedliche Reichweite, sie enthalten verschiedene Formen der Komplexitätsreduktion, sie generieren verschiedene Handlungsbegriffe und erzeugen ein je anderes Verständnis vom Grundschullehrerberuf [bzw. Beruf des Kindheitspädagogen, B. B.] und den Ausbildungswegen, die zu ihm hin führen.“ (ebd.: 128)

Nach Duncker (2007) hat das technologisch-instrumentelle Modell lediglich „in sehr engen Grenzen und in speziell dafür ausgewiesenen pädagogischen Räumen“ (ebd.) einen Geltungsanspruch, während das hermeneutisch-dialektische und empirisch-analytische Theorie-Praxis-Verständnis durchaus einen allgemeinen Geltungsanspruch für sich behaupten können, wenn es um eine mögliche zukunftsfähige, wissenschaftlich orientierte Qualifizierung gehen soll. Hierfür sind eine Verbindung und gegenseitige Bezugnahme notwendig. (vgl. ebd.)

Das hermeneutisch-dialektische Modell kann

> „Bruchlinien zwischen Theorie und Praxis konstruktiv aufnehmen und verarbeiten […]. Es weiß um die Vorläufigkeit theoretischer Klärungsversuche und den prinzipiell nur relativ gültigen Anspruch theoretischer Perspektiven. Aus einer theoretisch reflektierten Erfahrung zu lernen, die vielperspektivisch und im Bewusstsein des möglichen Irrtums verstehbar gemacht wird, gewinnt sie ihre große Beweglichkeit und Dynamik.“ (ebd.: 130)

Als Nachteil kann die ausschließlich nachträgliche Bearbeitung und Reflexion gesehen werden. Außerdem ist es fast nicht möglich, den damit verbundenen studentischen Professionalisie-

rungsprozess innerhalb eines dreijährigen Studiums so tiefgreifend anzuregen, dass die dazugehörige Grundhaltung und Professionalität erlangt wird. Daher besteht die Gefahr, die anspruchsvolle Intention dieses Verständnisses nicht zu erkennen und aus Enttäuschung in das handwerklich-praktische Modell zu verfallen. Für den empirisch-analytischen Theorie-Praxis-Bezug bedarf es struktureller Rahmenbedingungen, die eine selbstständige Erprobung von Forschung möglich machen (z. B. Lernwerkstattarbeit in Seminaren und speziell dafür vorgesehenen Räumlichkeiten). Zudem braucht es am Lehrstuhl eine Offenheit gegenüber empirisch-analytischen Forschungsmethoden, die Praxis nicht auf ein technologisch-instrumentelles Verständnis reduzieren. (vgl. ebd.: 130 f.)

Das handwerklich-praktische Modell hingegen ist „sowohl als Ausbildungs- wie als Professionalisierungskonzept untauglich“ (ebd.: 128), hat aber in der Bewältigung des schulischen bzw. pädagogischen Alltags eine hohe Resonanz. Die Praxis als Funktionszusammenhang zu verstehen und die damit verbundene Hoffnung, sie dadurch leicht meistern zu können, kann nur scheitern, denn in den Handlungsinstrumentarien der Praktiker sind bereits Vorstellungen über gelingende Praxis enthalten, die wiederum theorie- und aufklärungsbedürftig sind, um nicht blind zu handeln. Außerdem wird diese Engführung der Komplexität und der eigenen Dignität von Praxis dieser nicht gerecht. (vgl. ebd.: 130 f.)

Duncker (2007) führt zum Abschluss einschränkend an, dass die skizzierten Theorie-Praxis-Bezüge idealtypisch konstruierte Modelle sind und es im pädagogischen Alltag zu Verflechtungen und Mischvarianten kommen kann. Ferner könne keine der Verhältnisbeschreibungen einen universalistischen Anspruch erheben. Hierin wird deutlich, dass es keine abschließende und vollständige Gegenüberstellung geben kann, sondern es einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und eines ständigen Weiterdenkens des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis im wissenschaftlichen Diskurs bedarf. (vgl. ebd.: 132)

In allen Modellen enthalten ist jedoch die „Vorstellung vom Professionellen als der Instanz, die eigenständig eine Rückvermittlung leistet“ (Kolbe/Combe 2008: 893) – auch wenn diese je nach inkludiertem Theorie-Praxis-Bezug und Professionalisierungskonzept unterschiedlich erfolgt.

Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, das Verhältnis von Theorie und Praxis deskriptiv zu fassen – abhängig davon, aus welcher Fachdisziplin und mit welchem Interesse das Spannungsfeld betrachtet wird, z. B. aus der Perspektive der Wissensverwendungsforschung oder aus der Kindheitspädagogik (Unterkapitel 3.5) oder wie bei Duncker (2007) aus Sicht der Schulpädagogik. Dass es aber verschiedene Auffassungen (auch innerhalb einer Fachdisziplin)

zu Theorie und Praxis gibt, zeigen zahlreiche Studien im Kontext der universitären Lehrerbildung, die das Verständnis von Lehrenden in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellen (vgl. bspw. Mürmann 1999, Heil/Faust-Siehl 2000). Hier lassen sich zwei gegensätzliche Positionen finden: auf der einen Seite die der Lehrerenden, die eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis befürworten und als notwendig einfordern, und auf der anderen Seite diejenigen, die eine stärkere schulpraktische Orientierung äußerst kritisch sehen (vgl. Mürmann 1999: 295). Zudem konnten drei weitere Verhältnisbestimmungen unter Lehrenden empirisch herausgearbeitet werden: 1. die Auffassung einer unüberbrückbaren Trennung zwischen Theorie und Praxis ohne eine Verbindung; 2. die Vermittlung beider Bereiche über einen Transfer vonseiten der Theorie aus, aber im Sinne eines Kreislaufes (theoretische Reflexion praktischer Gegebenheiten, deren Verarbeitung innerhalb der Theorie und Rückwirkung auf die Praxis); 3. die Position einer forschungsorientierten Beziehung zwischen Theorie und Praxis (im Sinne einer Praxisforschung ohne Anwendung für die Praxis) (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000: 117 ff.).
Das hier Dargestellte trifft nicht nur auf die Lehrerausbildung zu, sondern lässt sich auch auf kindheitspädagogische Studiengänge übertragen.

3.3 Vermittlungsmodelle von Theorie und Praxis

Mit dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis wurde sich in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen in den letzten Jahrzehnten immer wieder auseinandergesetzt, obwohl es ein *altes* Problem ist, wie Unterkapitel 3.1 gezeigt hat. Gerade im Kontext der Verwissenschaftlichung, Professionalisierung und Akademisierung pädagogischer Berufe wurden die Diskussionen um das Theorie-Praxis-Verhältnis in jüngerer Vergangenheit erneut entfacht. Zentral ist dabei der Gedanke, dass Theorie und Praxis unterschiedliche Logiken besitzen, die einen Vermittlungsprozess erforderlich machen (Abschnitt 3.1.2). Wie dieser aussehen kann, dazu gibt es – je nach Fachdisziplin – verschiedene Ansätze. Im Folgenden wird hierfür auf Modelle der pädagogischen Wissensverwendungsforschung[38] zurückgegriffen.

[38] Diese Forschungsrichtung, aber auch die der (psychologischen) Transferforschung (Abschnitt 10.2.2) ermöglicht es, die wechselseitige Beziehung zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Praxisfeld bzw. Theorie- und Praxiswissen detaillierter zu betrachten und die sich u. a. daraus ergebenden professionsbezogenen Herausforderungen strukturell und hochschuldidaktisch im kindheitspädagogischen Studium zu berücksichtigen (Kapitel 12, 13 und 14)

Betrachtet man die verschiedenen Wissenstypen (Unterkapitel 10.1), so lassen sich diese nach Combe und Kolbe (2008) generell in zwei große Bereiche unterscheiden, die im pädagogischen Handeln relevant werden: das ***Erfahrungs-/Praxis-/Handlungswissen*** und das ***Theorie-/ Wissenschaftswissen***. Dabei ist das „Erfahrungswissen im Sinne eines flüssigen Handeln-Könnens" durch „Begriffe wie Skript, Schemata oder implizites Wissen" (ebd.: 860) gekennzeichnet.

> „Die oft geäußerte Wunschvorstellung einer ‚Verzahnung' oder Integration von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) unterschlägt aber das Spannungsverhältnis und die unterschiedlichen Aufgaben beider Bereiche" (ebd.).

Die (Wissens-)Verwendungsforschung äußert diese Kritik und untersucht daher, ob und in welcher Weise wissenschaftliches Wissen (praktisch) verwendet und vermittelt wird und versucht, dies zu rekonstruieren (vgl. Dewe et al. 1992: 70). Verwendung ist dabei ein Anwendungsprozess, „in dessen Verlauf je nach Handlungszusammenhang bestimmte Ergebnisse in die Praxis ‚durchdringen', andere hingegen nicht" (Beck/Bonß 1985: 610 zit. n. Alemann 2002: 69). Praxis meint dabei die Zielgruppe und den Verwender des sozialwissenschaftlichen Wissens im außeruniversitären Kontext und somit konkret eine Fülle von unterschiedlichen Praxisfeldern mit vielfältiger handlungsfeldspezifischer Verwendung des Wissens (vgl. Alemann 2002: 69).

Folglich nimmt die Frage nach dem ***Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen*** in der Verwendungsforschung eine zentrale Rolle ein. Diesen Aspekt greift die Kernproblematik dieser Arbeit auf, da er eine zentrale Herausforderung des kindheitspädagogischen Studiums (auf struktureller und hochschuldidaktischer Ebene) darstellt: Wie können die Studierenden von wissenschaftlichen Wissensformen (erziehungswissenschaftliches, metatheoretisches und methodologisches Wissen) an der Hochschule (verkürzt: Theorie) zu professionellem Handeln (professionelles pädagogisches Handlungswissen) in pädagogischen Feldern (verkürzt: Praxis) kommen?

Hierzu gibt es rückblickend drei Konzepte, die sich in der Wissensverwendungsforschung[39] seit Mitte der 1960er Jahre unterscheiden lassen: der Wissenstransfer (Abschnitt 3.3.1), die Wissenstransformation (Abschnitt 3.3.2) und die Wissensrelationierung (Abschnitt 3.3.3). Diese wiederum lassen sich in weitere Ansätze ausdifferenzieren. Damit verbunden sind immer

[39] Die Wissensverwendungsforschung wurde auch von den Erkenntnissen und Strömungen in der Transferforschung beeinflusst und bezieht sich mit ihren Begründungen u. a. auf diese Entwicklungen. Da der Transfer in den empirischen Ergebnissen einen großen Stellenwert einnimmt, wird sich damit in einer der theoretischen Vertiefungen detaillierter auseinandergesetzt werden (Unterkapitel 10.2).

auch bestimmte Professionalisierungsvorstellungen, auf die nur am Rande und am Beispiel der Professionalisierungsdebatte pädagogischer Felder (Lehrerbildung, Sozialarbeit) eingegangen werden kann.

Wie sich innerhalb der drei Konzepte zeigen wird, spielt die Person als – je nach Modell mehr oder weniger – wirkmächtiger Akteur eine entscheidende Rolle im Vermittlungsprozess. Die Auseinandersetzung damit (Abschnitt 3.3.4) liefert auch eine Begründung dafür, warum das Theorie-Praxis-Verhältnis aus der Perspektive von Studierenden innerhalb der vorliegenden Arbeit erforscht wird.

3.3.1 Modell des Wissenstransfers

Das ***Wissenstransfermodell*** ist seit den 1960er Jahren durch strukturfunktionalistische und behavioristische Annahmen geprägt. Es geht zunächst von einem technischen Transfer bzw. einer *naiven* Transfermentalität und später von einer sozialtechnisch-verfeinerten Transferkonzeption aus (vgl. Dewe et al. 1992: 71 f.; Bommes et al. 1996: 219). Vereinfacht gesagt, beinhaltet es einen Theorie-Praxis-Bezug, dessen Vorstellung im Alltagsverständnis weit verbreitet ist: Wissenschaftliches Wissen soll in die Praxis übertragen und dort angewendet werden (vgl. Makrinus 2013: 58).

> „Die Vorstellung war, dass wissenschaftliches Wissen direkt in die Praxis importiert und dort als solches verwendet werden kann. In der Annahme wissenschaftliches Wissen ließe sich im Zuge der Ausbildung als parzellierte Information speichern und im handlungspraktischen Kontext der Schulklasse situativ verausgaben […], [wurde hierin] das Herzstück einer gelingenden Professionalisierung des Lehrerhandelns gesehen.“ (Bommes et al. 1996: 220)

Ähnliches lässt sich für die Akademisierungs- und Professionalisierungsdebatte in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik festhalten, die von der Vorstellung getragen wurde, Theorie (wissenschaftliches Wissen) stelle die Grundlage für praktisches Handeln dar und müsse daher der Ausgangspunkt für aus abstraktem Theorie-Wissen rational abgeleitete Handlungsprozesse sein (vgl. Dewe et al. 1992: 72).

Dieser Vorstellung lag eine Sender-Empfänger-Anordnung (von der Wissenschaft in die Praxis) nach dem Prinzip *knowledge informs action* zugrunde mit dem Ziel, die Handlungspraxis durch die Wissensverwendung auf das höhere Rationalitätsniveau der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu heben und so das in dieser Konzeptualisierung vorhandene Rationalitätsgefälle zwischen Theorie und Praxis (Wissen und Handeln) zu überwinden. Hier werden einfache Transfervorstellungen der Naturwissenschaften (kausale Gesetzmäßigkeiten) auf die Sozialwissenschaften (das soziale Handeln von Individuen) übertragen. Referenztheo-

rien hierfür sind der Behaviorismus und der Strukturfunktionalismus mit ihrer starken Orientierung an einer *Zweck-Mittel-Rationalität* von Handlungen. (vgl. Radtke 2004: 114)

Im sozialtechnisch-verfeinerten Transfermodell wird eine Erweiterung des einfachen Transferverständnisses vorgenommen. Hier wird zum einen angenommen, dass es aus verschiedenen Gründen (Vermittlungsproblem des Senders, Speicherungs- oder Rezeptionsproblem des Empfängers) zu einem Informationsverlust während des Transfers kommen kann (*Transportverlust*) (vgl. ebd.: 117), und zum anderen, dass diese Hemmnisse (*Transportprobleme*) durch „kommunikative Prozesse und didaktische Operationen" (Dewe et al. 1992: 72) überwunden werden können. Damit geraten Rezeptionshindernisse auf Seiten der Wissensdarstellung genauso in den Blick wie auf Seiten des Individuums und der Organisation, in die das Individuum eingebunden ist (vgl. Radtke 2004; 117 f.). Diese sollen – wissenschaftszentristisch gedacht – durch eine „sozialtechnische Steigerung der Effizienz der Vermittlung" (Dewe et al. 1992: 73) (hier: Didaktik und Methodik) behoben und die Adressaten mit ihrem Vorwissen und ihren Handlungsbedingungen berücksichtigt werden (vgl. Radtke 2004: 118).

Beck und Bonß (1984) beschreiben dieses Verständnis sehr anschaulich mit dem *Modell des Sandrieselns im Stundenglas* (vgl. ebd.: 383).

> „Die Sandkörner des wissenschaftlichen Wissens werden von der Forschung/Lehre in das obere Glas eingefüllt und kommen im unteren Glas der Praxis als dasselbe wissenschaftliche Wissen an; man muss nur dafür sorgen, dass der Strom des Wissens – etwa durch Weitung des Kanals (‚Implementationsstrategien', ‚Ausbildungsreformen') – möglichst ungehindert und gleichmäßig fließt." (Radtke 2004: 114)

In diesem technokratischen Wissensverwendungsmodell (im Sinne einer Verwissenschaftlichung der Praxis) wird die grundsätzliche Verschiedenheit von Erklärungswissen (wissenschaftlichem Wissen) und Handlungswissen außer Acht gelassen. Wissenschaftliches Wissen impliziert nicht automatisch ein *besseres* Handeln-Können, da es auf Generalisierung abzielt und somit genuin unanwendbar ist. (vgl. Dewe et al. 1992: 72) Die Anerkennung dieser grundlegenden strukturellen Unterschiedlichkeit führte zu einer Verlagerung der Debatte von *Transfer* zu *Transformation* (vgl. Radtke 2004: 118).

3.3.2 Modell der Wissenstransformation

Fokussierten sich die Transfermodelle auf die Überwindung der Rezeptionswiderstände, so stellen die Konzepte der ***Wissenstransformation*** die strukturelle Differenz von handlungspraktischem und wissenschaftlichem Wissen in den Mittelpunkt (vgl. Bommes et al. 1996: 222). Damit nahm man nicht nur individual-, motivations- oder kognitionspsychologische

Faktoren als Vermittlungsproblem in den Blick, sondern suchte auch in der Beschaffenheit des Wissens selbst nach Ursachen (vgl. Radtke 2004: 118). Diese Annahmen wurden durch die Phänomenologie und die Kognitionspsychologie beeinflusst (vgl. Ebert 2018: 64).

Die grundlegende Idee war, „Wissen müsse […] auf seinem Weg in die Praxis verwandelt werden / sich verwandeln, um an- bzw. verwendbar zu werden" (Radtke 2004: 118), da beide Wissensarten „zwei Formen gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion" (Bommes et al. 1996: 222) mit unterschiedlichen Sinnwelten seien. „Wissenschaftler suchen nach objektiver Wahrheit, Praktiker nach normativen Begründungen für die Richtigkeit ihrer Entscheidungen" (Radtke 2004: 119). Hieraus ergebe sich eine *Strukturdifferenz* von praktischem Handlungswissen und Wissenschaftswissen. Damit wird das Theorie-Praxis-Problem als ein Theorie-Theorie-Problem reformuliert (Dewe et al. 1992: 74). Als Ziel wird aber nach wie vor die Vermittlung zwischen den beiden unterschiedlichen Wissensstrukturen angestrebt (Makrinus 2013: 62). Jedoch wird in dieser Perspektive nun nach den Transformationsleistungen des Subjekts und den Transformationsbedingungen gefragt, wobei sowohl die Sender-/Erzeugerseite als auch die Empfänger-/Verwenderseite in den Blick genommen wird (Dewe et al. 1992: 74). Bei den Transformationsvorstellungen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in praktisch-professionellen Handlungskontexten werden vier unterschiedliche Positionen unterschieden.

Im einfachen Transformationsmodell (*Einbau von Verwendungsfähigkeit*) ist nach wie vor ein Wissenschaftszentrismus zu erkennen, da von einer Innovationsabsicht vonseiten der Wissenschaft ausgegangen wird. Allerdings findet eine Betonung von subjektiven Theorien[40] sowie impliziten Wissensbeständen[41] statt, die wissenschaftlich angereichert das Handeln der Pädagogen steuern (Wendung zum *epistemologischen Subjekt*). Gleichzeitig wird versucht die wissenschaftliche Wissensgenese (von der Erzeugerseite aus) anschlussfähiger zu machen, indem vom Alltagswissen der Empfänger ausgegangen wird. (vgl. ebd.: 74 f.; Bommes et al. 1996: 223)

---

[40] Als engere Begriffsexplikation von Subjektiven Theorien fasst Groeben (1988) „[…] die Kognition der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest implizierter) Argumentationsstruktur, das auch die objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen, der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als, objektive Erkenntnis zu prüfen ist" (ebd.: 22).

[41] Das implizite Wissen ist ein unbewusstes, unausgesprochenes, unreflektiertes Wissen (*tacit knowledge*). Es beruht auf der Tatsache, dass „wir mir mehr wissen, als wir zu sagen wissen" (Polanyi 1985: 14) und dass wir nicht in der Lage sind, den größten Teil unseres Wissens in Worte zu fassen. Oft erinnern wir uns an Merkmale oder Ähnliches, ohne erklären zu können, wie wir das können. Dies bedeutet, „im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen" (ebd.). Somit leiten Normen und Erfahrungen unsere Handlungen häufig unbewusst (Abschnitt 10.1.1.2).

Das zweite Modell (*Transformation als selektive Wissensadaption*) setzt nicht mehr bei der Wissenschaft an, sondern beim Empfänger, womit der Akteur, der die Wissenstransformation zu leisten hat, von der Seite der Wissenschaft auf die des Verwenders verschoben wird (vgl. Bommes et al. 1996: 223).

> „Neben der fortbestehenden Vorstellung vom Diffusionsprozess, der in den Transferkonzepten und in dem alltagstheoretisch grundierten Verwendungsmodell im Zentrum stand, soll jetzt *zusätzlich*, aus der Perspektive des Verwenders, mit einem gleichsam *parallel laufenden* Umsetzungsprozess gerechnet werden. Allein schon diese Vermutung deutete an, dass der Transformationsprozess nicht uno actu zu erledigen sei, sondern differenzierter konzipiert werden muss. In der Umsetzung werden ‘brauchbare‘ sozialwissenschaftliche Wissenselemente unter der Dominanz berufspraktischer Motive in Handlungsstrategien verwandelt.“ (Dewe et al. 1992: 75, Herv. i. O.)

Im Mittelpunkt steht somit der selektive sowie produktive Umgang der Abnehmerseite mit dem dann adaptierten Wissenschaftswissen (vgl. Bommes et al. 1996: 219). Damit entsteht ein „*doppelter* Transformationsprozess“ (Dewe 1988 zit. n. Dewe et al. 1992: 75) sozialwissenschaftlichen Wissens. Wie Untersuchungen zeigen konnten, wird beim Umgang mit den wissenschaftlichen Wissensbeständen in der Handlungspraxis hochselektiv umgegangen, sodass eher eine indirekte Umsetzung ins konkrete Handeln stattfindet (vgl. ebd.).

Im Handeln der Personen lässt sich somit eine selektive Verarbeitung erkennen, die sich in vier Formen differenzieren lässt (vgl. Dewe et al. 1992: 75 f.):

1) *Abschirmung* (Verwendung des Wissens nur zur Legitimation der eigenen (eingeschliffenen) Praxis),
2) *Umfunktionierung* (Angleichung des Wissens an die bestehende Praxis, um es mit ihr in Einklang zu bringen),
3) *inkontingente Abspaltung von Wissensbeständen* und
4) *produktive Auseinandersetzung* (systematisches Aufgreifen wissenschaftlichen Wissens, um damit die eigene Praxis zu konfrontieren (*reflexive Adaptation*)).

Diese Position wurde durch die „Vorstellung eines gegenseitigen Enrichment-Prozesses […], in der beide Wissensformen als ‚gleichberechtigte Partner‘ voneinander ‚lernen‘“ (ebd.: 76) ergänzt und abgelöst (Modell 3: *dialogische Vermittlung*). Hierbei ist eine Perspektivenverschränkung von Wissenschaft und Praxis anzustreben, bei der die Wissensinhalte austauschen werden und zur gegenseitigen Auflockerung der beiden Deutungssysteme dienen sollen (vgl. ebd.; Radtke 2004: 127).

Eine Radikalisierung erfolgte dann durch das vierte Konzept (*alleinige Wissensadaption durch den Handelnden*), welches die Wissenstransformation ausschließlich von der Seite des

Verwenders her denkt (vgl. Bommes et al. 1996: 219). Die Wissensverwendung ist hierbei nicht mehr von der Wissenschaftsseite aus zu beeinflussen, da „kein direkter Weg vom Sonderwissen der Theorie zum Handlungswissen der Praxis“ (Kade 1989: 59 zit. n. Dewe et al. 1992: 77) führt. Diesbezüglich fassen Dewe et al. (1992) zusammen:

> „Es wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit den wissenschaftlichen Wissensangeboten jeweils spezifischen, situativ-pragmatischen Regeln folgt, wobei im Adaptionsprozess wissenschaftliches Wissen erst durch den Handelnden selbst aktiv in praktische Problemlösungsweisen und -situationen eingeführt wird.“ (ebd.: 78)

Der Handelnde konstituiert das wissenschaftliche Wissen hierbei im praktisch-professionellen Handlungskontext neu. Von dieser Position aus war es lediglich ein kleiner Schritt, die Transfer- und Transformationsidee und die damit verbundene Akteurvorstellung (Erzeuger/Sender bzw. Verwender/Empfänger) gänzlich aufzugeben (vgl. ebd.), was im Wissensmodell der Relationierung/Neukonstituierung erfolgte.

3.3.3 Modell der Wissensrelationierung

> „Vom revidierten Konstruktivismus und der neueren Systemtheorie inspirierte Konzeptualisierungen überwinden die Transformationsthematik radikal und sprechen von der Konstituierung einer eigenständigen ‚dritten‘ Wissensform, die aus der Begegnung wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweisen resultiert.“ (Dewe et al. 1992: 78)

Bei diesem Konzept bleiben die beiden Wissensformen eigenständig nebeneinander bestehen: Sie stehen sich diametral gegenüber und lassen sich nicht ineinander auflösen. Sie beobachten sich gegenseitig, wodurch die Chance besteht, die *blinden Flecken* der jeweils anderen Sichtweise identifizieren zu können. (vgl. Bommes et al. 1996: 225)

Somit stellt die Wissenschaft keine *uneingeschränkten Wahrheiten* mehr bereit, die von der Praxis *übernommen* werden und sie auf ein höheres Rationalitätsniveau heben, sondern sie kann lediglich „eingeschränkte Deutungsangebote [anbieten], die zwar weiter reichen als Alltagstheorien, aber in der Praxis ähnlich flexibel gehandhabt werden können wie diese“ (Beck/Bonß 1989: 30). Dem Praktiker selbst kommt damit im *Verwendungsprozess* – oder genauer gesagt im ***Relationierungsprozess*** – der Wissensbestände eine entscheidende Rolle zu: Die Deutungsmöglichkeiten beider Sichtweisen müssen in Beziehung zueinander gesetzt und gleichzeitig in ihrer Unterschiedlichkeit voneinander abgegrenzt werden (vgl. Makrinus 2013: 64).

> „Wissenschaft führt weder ‚neues‘, gegenstandsbezogenes Wissen in die Praxis ein, noch bedient sich die Praxis selektiv aus der Wissenschaft. Wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen stehen im Verhältnis der Komplementarität. Es entsteht als Ergebnis der ‚wechselseitigen Beobachtung‘ eine Relativierung der Perspektiven, die nicht mehr versöhnt bzw. auf die eine oder

> andere Wissensform reduziert werden kann. An die Stelle von Problemdeutungen treten Strukturdeutungen pädagogischer Situationen, deren Behandlung dem pädagogisch Handelnden selbst überlassen bleibt.“ (Bommes et al. 1996: 225)

Damit stehen der Praktiker selbst und seine Verarbeitungsprozesse im Zentrum dieses Konzepts (vgl. Makrinus 2013: 65):

> „[…] die Vermittlung von Theorie und Praxis [ist] ein Prozess, der durch die individuellen Anteile des Einzelnen bestimmt wird. Relationierung vollzieht sich auf der Grundlage der individuellen Welt- und Selbstdeutungen und steht damit im engen Zusammenhang mit der biographischen Erfahrungsverarbeitung des Einzelnen.“ (ebd.: 66)

Dahingehend ist der Relationierungsprozess ein „Vorgang des Verstehens und Verarbeitens“ (ebd.).

In besonderer Form zeigt sich dies nach Dewe et al. (1992) im Kontext von Professionen und bei der Entwicklung professionell pädagogischen Handelns, welches eine „zentrale Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis“ (ebd.: 80) darstellt. Die sich aus der Begegnung von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen ergebende neue Wissensform ist dabei das *Professionswissen* (vgl. Bulmahn 2008: 17).

Professionen kommt die Erfüllung anforderungsreicher Tätigkeiten in ihren Funktionssystemen zu. Charakteristisch für solche Beschäftigungen sind eine anspruchsvolle Arbeit mit Individuen und ferner die Vermittlung gesellschaftlicher Werte wie Glauben, Gerechtigkeit, Erziehung und Gesundheit. Durch seine besondere Handlungsstruktur ist der Professionelle zwei Urteilsformen verpflichtet: Wahrheit und Angemessenheit. (vgl. ebd.: 21)

<table>
<tr><td>Wissenschaft</td><td>Profession</td><td>Praxis</td></tr>
<tr><td colspan="2">Wissen</td><td>Können</td></tr>
<tr><td>Wahrheit</td><td>Wahrheit und
Angemessenheit</td><td>Angemessenheit</td></tr>
<tr><td colspan="2">Begründung</td><td>Entscheidung</td></tr>
</table>

Abbildung 1: Wissenschaft, Praxis und Profession (Quelle: Dewe et al. 1992: 82)

Professionswissen ist damit ein autonomer Wissensbereich „*zwischen* praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es dem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“ (Dewe et al. 1992: 81). Professionalität bildet demnach den durch die Ausbildung initiierten und in ihr stattfindenden Prozess des In-Beziehung-Setzens von Theorie und Praxis ab:

> „Im professionellen Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem […] [eine] Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann." (ebd.)

Das Können der professionellen Person wird durch das Wissenschaftswissen um Reflexivität erweitert und trägt als Deutungs- und Reflexionsinstanz zur Autonomie in Handlungssituationen bei. Es findet idealerweise eine praktisch-kommunikative Einbindung der wissenschaftlichen Wissensbestände in die alltägliche Handlungsorganisation und Problemlösung statt. (vgl. Bulmahn 2008: 22)

Durch den Bezug zum verwendungstheoretisch begründeten Professionsmodell wird nach Dewe et al. (1992) das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Handeln verständlicher. Wie das professionelle Handeln zeigt, geht es nicht mehr darum,

> „von der Wissenschaft direkt auf Entscheidungen in der Praxis ‚durchzugreifen', sondern […] es gilt, zunächst das in der Praxis vorhandene Begründungswissen, das der nachträglichen Bedeutungszuschreibung und Bewertung von Handlungen dient, ins Auge zu fassen. Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechenden Kompetenzen bewältigen muss und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist." (ebd.: 85)

Allerdings stehen die Professionellen v. a. bei Entscheidungen im pädagogischen Kontext unter einem Handlungsdruck. Der Entscheidungszwang führt häufig dazu, dass bei einer Nicht-Verknüpfung der Wissensbestände die sozialwissenschaftlichen Theorien bedeutungslos werden. Je schneller in einer Situation entschieden werden muss, umso eher orientiert sich die Person an Erfahrungs-/Alltagswissen und subjektiven Theorien. Deshalb bleibt offen, auf welche Wissensbestände und Begründungen der Professionelle sich schlussendlich beruft. (vgl. Bulmahn 2008: 23) Somit erscheint er als „die black box der Relationierung und Kontrastierung handlungstheoretisch ausdifferenzierter Wissenstypen, in die es hineinzublicken gilt" (Dewe et al. 1992: 83). Cloos (2008) betont diesbezüglich:

> „Die verschiedenen Schnittstellen unterschiedlichster Wissensformen und -domänen, die Umstände des erfolgreichen in Beziehung-Setzens [sic!] verschiedener Urteilsformen, das Ereignis der Relationierung selbst, bleibt jedoch in der black box des professionell Handelnden verborgen." (ebd.: 38)

Inwiefern also eine Relationierung erfolgt, bleibt dem individuellen Vermögen überlassen. Somit erweitert sich die zweiteilige Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis auf das Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person. (vgl. Wildt 1996: 98 f.) Jedoch ist das (pädagogische) Professionswissen trotz allem keine individuelle Schöpfung, vielmehr greift der Handelnde bei seiner Entscheidungsfindung bzw. bei der nachträglichen Begründung auf eine gemeinschaftlich gegründete Teilkultur bzw. auf einen berufsspezifisch angebotenen Fundus zurück. Somit steht das (pädagogische) Professionswissen zwischen dem systematischen

Wissenschaftswissen und dem alltäglich-praktischen Handlungswissen. (vgl. Dewe et al. 1992: 88)

3.3.4 Die Person im Vermittlungsprozess von Theorie und Praxis

> „Die Sichtung der verwendungstheoretischen Argumentation zeigt, dass eine direkte Anwendung im Sinne eines wie immer sozialtechnisch verfeinerten Transfers wissenschaftlichen Wissens in die berufliche Handlungspraxis zur Optimierung praktischer Problemlösungen nicht funktionieren kann. Die Deutungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis als Transformation endet in einem Paradox, welches erst auflösbar wird, wenn das zweistellige Sender-Empfänger-Modell zur Dreistelligkeit erweitert wird. Möglich bleiben Relationierungen grundsätzlich differenter Wissenstypen, auf deren Ertrag und deren konkrete Folgen von seiten [sic!] des Wissenschaftssystems nur sehr begrenzt Einfluss genommen werden kann. Dieser […] ernüchternden Einsicht steht die Erfahrung gegenüber, dass im Alltag Wissenschaft sowohl Resonanz in der ‚Praxis' erzeugt und umgekehrt auf von der Praxis erhobene Anforderungen reagiert." (Dewe et al. 1992: 80)

Zur Erklärung dieser Erkenntnis und Beobachtung wird das Subjekt im Vermittlungsprozess relevant. Denn wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, rückt in der Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis ***die Person selbst als Schnittstelle der Vermittlung*** in den Fokus und nimmt je nach Modell eine andere Funktion ein (vgl. Makrinus 2013: 67 f.):

- Transfermodell: Der Akteur als selbstloser Empfänger von Wissenschaftswissen, der die dort enthaltenen rationalen Handlungsmaximen in die Praxis umsetzt.
- Transformationsmodell: Der Akteur erbringt eine kognitive, individuelle Aneignungs- und Verarbeitungsleistung mit dem Ziel der Übertragung wissenschaftlicher Rationalität und theoretischer Inhalte in die Praxis und dem Fokus auf eine Anpassung zugunsten einer praktischen Anwendbarkeit.
- Relationierungsmodell: Aufgrund der gleichwertigen, unverbundenen Co-Existenz von Theorie und Praxis setzt der Akteur „die Logik der Praxis mit der Logik der Wissenschaft in Beziehung" und bringt „*Verschiedenes und Gleiches relationierend auf der Grundlage seiner biografischen Erfahrungsverarbeitung in Verbindung*" (ebd.: 68, Herv. i. O.). Dabei ist er aber in Organisationskontexte eingebunden.

Auch Wildt (2006) betont die Bedeutung der Person im Lernkontext: „Professionelles Lernen geht immer durch das Nadelöhr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt" (ebd.: 81). Damit kommt den Studierenden beim professionellen Wissenserwerb im Rahmen eines Hochschulstudiums eine entscheidende Bedeutung zu, wenn es um das hochschulische Theorie-Praxis-Verhältnis geht.

Ebert (2018) schlägt auf Grundlage des Dreiecksmodells hinsichtlich der „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ von Bayer et al. (1997: 7) und der Kritik daran durch Weyland (2010) eine modifizierte Darstellung vor, um das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung in das Theorie-Person-Praxis-Dreieck einzubetten (vgl. Ebert 2018: 73). Dies wiederum wird für diese Arbeit angepasst, um die Wechselbeziehung zwischen Wissenschaft, Praxis und Studierenden im kindheitspädagogischen Bachelor-Studium zu verdeutlichen und schematisch zu veranschaulichen (Abbildung 2).

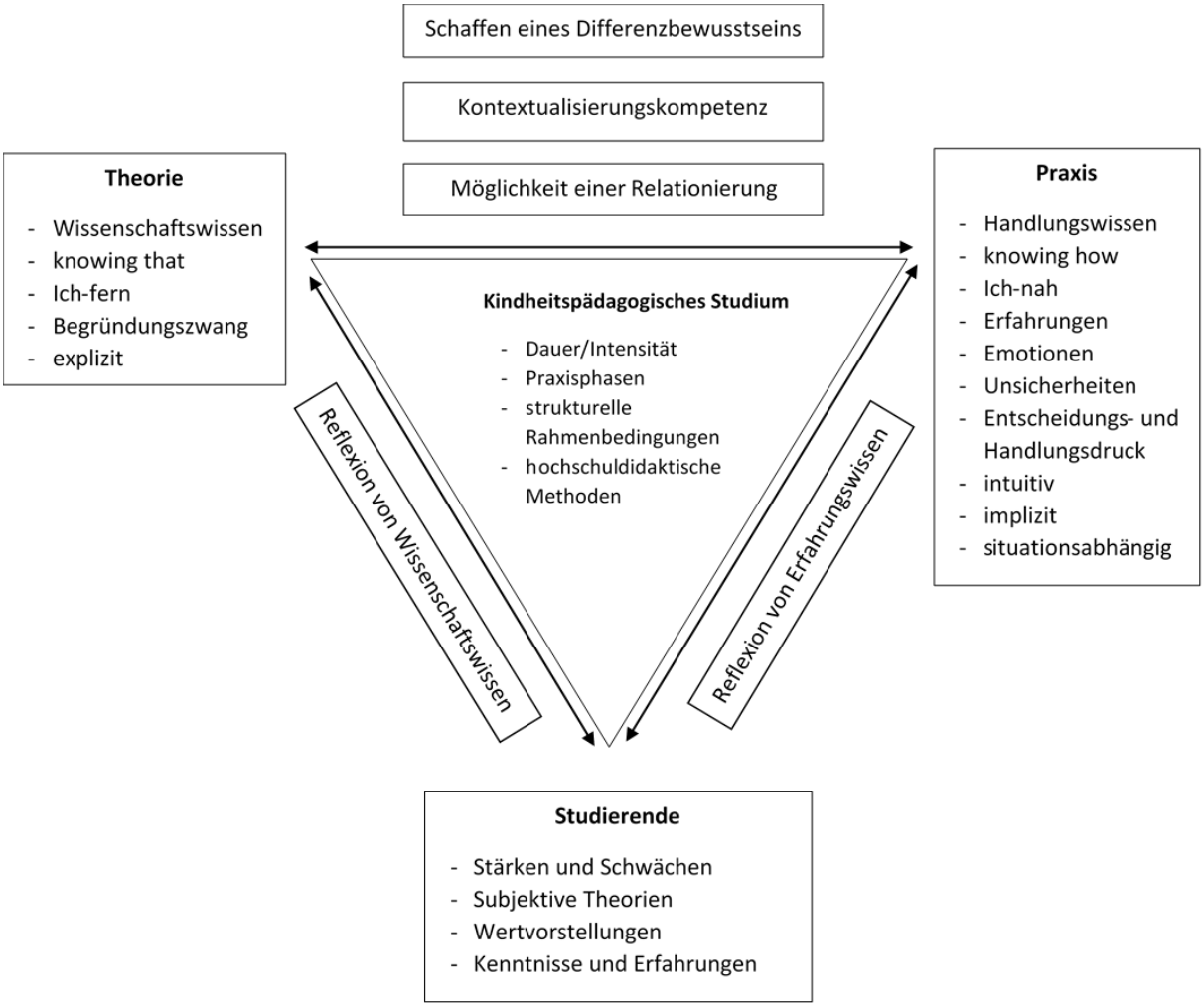


Abbildung 2: Theorie-Person-Praxis-Dreieck (Quelle: Ebert 2018: 73; angepasste Darstellung)

In der Person des Studierenden laufen Wissenschafts- und Handlungswissen, die innerhalb des Studiums erworben werden, mit ihren jeweiligen Spezifika (Unterkapitel 10.1) zusammen. Er ist es, der die reflexive Verbindung/Vermittlung/Relationierung/Transformation bzw. den Transfer zwischen Theorie und Praxis leisten muss. Der Studierende ist aber keinesfalls eine *Tabula rasa*, wenn er sein Studium aufnimmt. Er bringt subjektive Theorien, eigene

Wertevorstellungen, individuelle Stärken und Schwächen, verschiedene Kenntnisse, heterogene Erfahrungen sowie unterschiedliche Bedürfnisse (teilweise unterbewusst) mit, die ihn beim In-Beziehung-Setzen und in seiner Erwartungshaltung dem Studium gegenüber beeinflussen. (vgl. Ebert 2018: 75)

Aus diesem Grund wird das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen aus der Perspektive der Studierenden erforscht und ihre Sichtweise darauf erarbeitet. Einerseits ist es Aufgabe der Hochschulen im Sinne der Berufsqualifizierung und Forschungsorientierung, das Theorie-Praxis-Problem von vorneherein strukturell mitzudenken (Curriculumsgestaltung, Studiengangsentwicklung) und dann im Studium didaktisch in den Veranstaltungen zu bearbeiten (Hochschuldidaktik), andererseits spielt der Studierende als Subjekt im konkreten Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis mit dem Ziel des professionellen Handelns eine entscheidende Rolle. Daher werden die subjektive und erfahrungsbasierte Einschätzung der Studierenden zu dieser breitgefächerten Thematik auf verschiedenen Ebenen des Studiums schlussendlich mit den verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen zusammengeführt und hieraus Impulse für kindheitspädagogische Studiengänge entwickelt (Teil V). Im Bewusstsein des Vorhandenseins werden die *Vorprägungen* der Studierenden allerdings nicht mit erhoben, denn im Fokus des Erkenntnisinteresses steht nicht, wie und wodurch die individuellen Sichtweisen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis entstanden sind, sondern wie die vorhandenen Annahmen hierzu strukturell und hochschuldidaktisch im Rahmen des Studiums thematisiert, aufgegriffen und bearbeitet werden können bzw. müssen.

3.4 Theorie und Praxis an der Hochschule

Nach gängiger Auffassung dient die Universität dem Zweck der Forschung, der Lehre und des Studiums. Nach Morkel (2000) sind dies die Aufgaben der Hochschule, allerding fehlt ihm ein entscheidender Aspekt: Sie dient zusätzlich der Suche nach Wahrheit. Für ihn stellt dieser Aspekt die eigentliche Bestimmung der Universität dar. Erst durch den Versuch, die Unwissenheit zu beseitigen sowie Irrtümer, Verschleierungen und Illusionen aufzudecken, gewinnen Forschung, Lehre und Studium ihren präzisen Sinn. (vgl. ebd.: 396)

Die Suche nach Wahrheit wird mit Mitteln der Wissenschaft – also durch Forschung – betrieben. Forschung impliziert das Streben nach neuen Ansichten, da sie sich nicht mit dem jeweiligen Stand des Wissens zufrieden gibt und jede Erkenntnis als eine vorläufige ansieht.

Die „Wissenschaft [will] die Wirklichkeit nicht tektonisch erfassen, sondern in ihr Inneres eindringen. Wissenschaftliches Wissen fördert Strukturen zutage, die hinter den Erscheinungen liegen und diese erzeugen lassen“ (Herzog 2003: 385). Thomas von Aquin sah daher den Sinn des Studiums nicht darin, dass Studierende lernen nachzureden, „was andere gedacht haben, sondern selbst wissen zu wollen, wie sich die Dinge in Wahrheit verhalten“ (zit. n. Morkel 2000: 396).

Was hier als *Suche nach Wahrheit* beschrieben wird, nannten die Griechen *Theorie*. Denn für Aristoteles ist *theoria* die Erforschung der Wahrheit. Diese wird als theoretisch bezeichnet, da sie sich ohne Rücksicht auf praktische Zwecke den Dingen im genauen Anschauen, Betrachten und Zusehen zuwendet, um deren Wesen, Gründe und Ursachen zu begreifen. Beim theoretischen Wissen steht demnach nicht der Nutzen im Vordergrund, sondern die Erkenntnis. Somit erfordert der theoretische Lernprozess nach Morkel (2000) immer eine gewisse Distanz zur Praxis, damit er nicht Gefahr läuft, sich von den *praktischen Interessen* instrumentalisieren zu lassen. Aufgrund dieser Distanz und der damit scheinbar nicht vorhandenen Zweckmäßigkeit muss sich die Theorie seit jeher gegen den Vorwurf verteidigen, sie sei weltfremd, tauge nicht für die Praxis und helfe niemandem. (vgl. ebd.: 396 f.)

Diese pauschalen Vorwürfe stimmen allerdings so nicht, denn die Theorie hat durchaus ihre Berechtigung und ihren Nutzen. So dient sie der Wissenschaft, der Praxis, der Politik und den Studierenden (vgl. ebd.: 397). Bezugnehmend auf den zuletzt genannten Aspekt bedeutet die Suche nach der Wahrheit sogar eine Begünstigung der geistigen Selbstständigkeit der Studierenden:

> „Ein Studium, das nicht auf technische Abrichtung zielt, regt zum Selbstdenken an, macht nachdenklich, weckt Zweifel an eingefahrenen, scheinbar selbstverständlichen Auffassungen, löst Vorurteile auf, zerstört Illusionen, erweitert den Horizont, kurzum: Es bewirkt Distanz zu sich selbst und zum Hier und Jetzt.“ (ebd.: 397 f.)

Dies zeigt beispielhaft, inwiefern die Wissenschaft für die Praxis relevant ist. Jedoch kann die Universität für die Praxis nur förderlich sein, wenn sie nicht ausschließlich das unmittelbar Nützliche lehrt, sondern auch ihre theoretischen Bemühungen aufrechterhält. Die hochschulische Qualifizierung darf also nicht nur auf das Nützliche reduziert werden. (vgl. ebd.: 398)

> „Eine wissenschaftliche Ausbildung hat nicht die Aufgabe in das zünftische Denken einzuüben, sondern zur eigenständigen und nur darin auch innovativen Entwicklung berufsbezogenen Denkens anzuregen. Das ‚unendlich Fortschrittliche der Trennung von Theorie und Praxis‘ (Adorno) liegt darin, dass Theorie die Sicht der Praxis gerade nicht affirmiert, sondern alternative Perspektiven anbieten kann.“ (Kolbe/Combe 2008: 893)

Andererseits ist die akademische Ausbildung nicht mit dem reinen theoretischen Studium abgeschlossen, es muss sich eine *praktische Lehrzeit* anschließen, denn nach Aristoteles kommt es darauf an, in der Praxis Folgendes zu begreifen: Nicht alle theoretischen Erkenntnisse lassen sich direkt transferieren. (vgl. Morkel 2000: 398) Der *studentische Praktikant*

> „muss lernen, dass die Wirklichkeit aus einer verwirrenden Vielfalt von Einzelfällen besteht und sich nicht auf einen einfachen Nenner bringen lässt. Um zu wissen, welche Lehre man wann und wie anwenden soll, muss man die konkreten Umstände kennen. Dazu reicht auch das beste Lehrbuchwissen nicht aus, erst die praktische Erfahrung macht mit dem Einzelnen vertraut, während die Theorie vom Einzelfall abstrahiert und auf das Allgemeine zielt." (ebd.)

Hieran wird gleichsam deutlich, dass Theorie und Praxis keinen Gegensatz darstellen, sondern vielmehr aufeinander angewiesen sind: Theorie kann nicht ohne Praxis und Praxis kann nicht ohne Theorie, denn „ohne Erfahrung droht die Theorie mehr Schaden als Nutzen zu stiften, ohne Theorie läuft die Praxis Gefahr, blind zu werden" (ebd.).

> „Einerseits nämlich bleibt Erfahrung ohne Begriffe blind; was jemand erfährt, hängt von den begrifflichen Kategorien ab, mit denen er an diese Erfahrung herantritt. Andererseits bleiben Begriffe ohne Erfahrung leer; welche Theorieangebote jemand wie versteht, hängt von den Erfahrungen ab, die er schon gemacht hat." (Neuweg 2007: 8)

Nur zusammen und sich ergänzend können theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen ihre volle Wirkung bzw. ihr volles Potenzial entfalten (im Sinne des Modells der Wissensrelationierung).

Bulmahn (2008) kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie Morkel (2000), allerdings versucht er, die Theorie-Praxis-Dichotomie zu lösen, indem er einen Perspektivwechsel vorschlägt. Er bezieht sich auf die neuere sozialwissenschaftliche Wissensverwendungsforschung und geht der Frage nach, welche unterschiedlichen Wissenstypen es in diesem Kontext gibt und in welchem Verhältnis diese zueinander stehen[42].

Das Wissen, welches im Wissenschaftssystem produziert wird, entspricht konsequenterweise der Systemlogik der Wissenschaft. Wildt (1996) betont wie Morkel (2000) den Aspekt der Wahrheit (auf hochschulischer Ebene), wenn er darauf verweist, dass dieses ***Wissenschaftswissen*** sich damit „am durch Theorie- und Methodenprogramme kontrollierten Wahrheitskriterium" (Wildt 1996: 96) orientiert. Charakteristisch dafür ist die Kennzeichnung „durch eine spezifische Form der Kommunikation: eine Methodologie intersubjektiver Wahrheitssuche durch systemische Reflexion und ‚institutionalisierte Zweifel und Kritik' (Popper)" (Grammes 1998: 86). Das Wissenschaftswissen als Begründungswissen im Sinne

[42] Weitere Ausführungen zu den verschiedenen im pädagogischen Studium relevanten Wissensformen in Abschnitt 10.1.2.

eines *knowing that* steht in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit, im Rückblick oder in Voraussicht Rechenschaft abzulegen (vgl. Bulmahn 2008: 14).

Auf der anderen Seite steht das ***Handlungswissen***, welches ein angemessenes Handeln in der Praxis – nach den dort geltenden Regeln und auf Grundlage der dort herrschenden Anforderungen – ermöglicht. Dieses Wissen stellt Können dar, mit welchem man intuitiv und routiniert zu Entscheidungen gelangt oder gelangen kann. Dieses *knowing how* ist praxismäßig relevant und situativ. [43] (vgl. ebd.: 15)

Im Kontext der Hochschulqualifizierung ist daher zu beachten,

> „[…] dass Wissen zum einen nicht nur im Funktionssystem Wissenschaft produziert wird[44] und dass es in der Gesellschaft nicht nur um neues und immer besseres Wissen gehen kann. Mindestens ebenso wichtig ist es nämlich, das notwendige Wissen auch zu vermitteln – zwischen der Form der Wissensgenerierung und der Wissensverwendung steht die Form der Wissensvermittlung: eine Leistung, auf die sich das Erziehungssystem mit seinen Bildungsprofessionen spezialisiert hat." (Kurtz 2007 zit. n. Bulmahn 2008: 18)

Der Anspruch der hochschulischen Qualifizierung besteht darin, Studierende zu urteilsfähigen Professionellen auszubilden, die ihr Handeln mit wissenschaftlichem Wissen begründen können. Wissenschaftswissen erfüllt dabei zwei Funktionen: Legitimation und Reflexion. Die Legitimation bezieht sich gleichermaßen auf die operative Ebene (das *Alltagsgeschäft*) wie auch auf die Begründung bereits vollzogener Handlungen (*ex-post-Bearbeitung*). Mit Blick auf die Reflexion fungiert wissenschaftliches Wissen als wesentlicher Bestandteil des Professionalitätskonzepts. (vgl. Bulmahn 2008: 19)

Demgegenüber kommen dem politisch und gesellschaftlich geforderten Praxisbezug innerhalb der Hochschulqualifizierung ebenfalls zwei Aufgaben zu. Zunächst soll der Praxisbezug das Studium begleiten: Das Studium selbst soll Praxiserfahrungen ermöglichen und an Praxisrelevanz gebunden sein. Die (disziplinspezifische) Realität außerhalb des Wissenschaftssystems soll in das hochschulische Studienangebot integriert werden. Als zweites soll die Handlungsfähigkeit der Absolventen in einer spezifischen (beruflich organisierten) Praxis nach dem Studium gewährleistet sein. Folglich soll eine Orientierung des Studiums an der späteren beruflichen Praxis stattfinden. (vgl. Hedtke 2003: 7)

Aufgrund der allgemeinen und diffusen Forderung nach mehr *Praxisbezug* (v. a. von Studierenden), erscheint es notwendig, zwischen verschiedenen Formen von und unterschied-

---

[43] Detaillierte Ausführungen zu den Wissensformen *Wissenschaftswissen*, *Alltags- bzw. Handlungswissen*, *knowing how* und *knowing that* finden sich im Abschnitt 10.1.1.

[44] Wissen wird ebenfalls im Funktionssystem Praxis produziert und zeigt sich dann im Handlungs- und Professionswissen des jeweiligen Berufsfeldes.

lichen Perspektiven auf Praxis zu differenzieren. So ist am Lernort Hochschule nicht nur Wissenschaftswissen verankert, sondern es entsteht auch Handlungswissen und kann zum Lerngegenstand (z. B. über die Einbindung und Reflexion von Erfahrungen aus den Praxisphasen) werden[45]. Darüber hinaus müsste die Entwicklung professionellen Handelns innerhalb eines Studiums laut Wildt (1996) vielmehr in Lernarrangements erfolgen, in denen die Studierenden lernen zwischen *wahr* (Wissenschaftswissen) und *angemessen* (Handlungswissen) zu unterscheiden. Die Aneignung solch eines Unterscheidungsvermögens „führt über die Reflexion der Relation zwischen beiden Wissensformen" (ebd.: 101). Zusätzlich müssen Studierende ermutigt werden und die Chance erhalten, Fragen zu finden und zu stellen, selbst zu theoretisieren, neue Forschungen anzustoßen (Wissenschaft als *das Theoretisieren lernen*). In eine ähnliche Richtung argumentieren Baumert et al. (2007), die im Kontext der praktischen Studienanteile in der universitären Lehramtsausbildung hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses einen anderen Fokus empfehlen: „Der Praxisbezug der universitären Praxisphasen richtet sich dabei nicht auf die Vermittlung von Handlungsroutinen im Unterricht und im Schulbetrieb, sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis" (ebd.: 8). Dies lässt sich auch für die hochschulische Qualifizierung zum Kindheitspädagogen fordern: Die Studierenden sollten zwar Einblicke in die Handlungspraxis und Anforderungen der FBBE über integrierte Praxisphasen bekommen, aber v. a. sollte es darum gehen, die so erworbenen individuellen Erfahrungen kritisch zu reflektieren und ein Bewusstsein für das eigene pädagogische Handeln (Schwächen, Unsicherheiten, Stärken) zu entwickeln. Außerdem sollten die gemachten Beobachtungen theoretisch eingeordnet, hinterfragt und mit dem im Studium erworbenen Wissenschaftswissen in Beziehung gesetzt werden. Die Differenz zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen wird so subjektiv erfahrbar. Hierfür ist nach Baumert et al. (2007) allerdings Folgendes notwendig[46]:

> „Voraussetzung für eine qualitätsvolle Durchführung der Praktika sind ihre systematische Vor- und Nachbereitung, ihre Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung [bzw. Kindheitspädagogik], eine personelle und organisatorische Infrastruktur auf Hochschulseite, die es erlaubt, die Praktika in Kooperation mit den Praktikumsschulen [bzw. -einrichtungen] zu planen. Auch die Praktikumsschulen [bzw. -einrichtungen] benötigen eine

[45] Allerdings ist durch die verschiedenen Logiken und institutionellen Kontexte an der Hochschule ein Schwerpunkt in der Wissensartvermittlung in Richtung Wissenschaftswissen zu erkennen, während die eigentliche Sozialisation in den späteren Beruf hinein im Handlungsfeld außerhalb der Hochschule stattfindet.

[46] Auf die hochschulischen Praxisphasen, ihre Bedeutung, ihren Zweck und ihre Organisation wird in Unterkapitel 10.3 detaillierter eingegangen.

> Personalkapazität, die ausreicht, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums anzubieten.“ (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Hochschulabsolventen sollen fähig sein, ihr theoretisches Wissen auf unterschiedliche praktische Erfordernisse *übertragen* zu können (im Sinne eines In-Beziehung-Setzens und einer Relationierung). Dies erscheint in Antizipation einer Arbeitswelt notwendig, in der erwartet wird, im Studium erworbene Kompetenzen auf unbekannte Situationen mit ständig wechselnden und neuen Anforderungen zu beziehen. In diesem Kontext ist es die Aufgabe der Hochschule, die Studierenden auf Formen und Methoden des *Anwendens* vorzubereiten (vgl. Lischka 2000: 46). Ein ausschließlicher Praxisbezug, der sich an den Wünschen und Regeln der Praxis ausrichtet, kann allerdings nicht das erklärte Ziel eines Hochschulstudiums sein, wenn es darum geht, professionell Handelnde in die Berufswelt zu entlassen, denn das wissenschaftliche Wissen hat genauso seine Berechtigung und ist zentral für die hochschulische Qualifizierung (reflexives Lernen, kritisches Hinterfragen/Reflektieren, forschender Blick, Selbstreflexion, Wahrheitssuche, selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln etc.). Trotzdem betont Schulze (2000), ein Universitätsstudium müsse sich neben dem Ziel einer forschungsorientierten Ausbildung (für Tätigkeiten innerhalb und außerhalb von Forschung und Lehre) zusätzlich an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientieren (im Sinne einer *employability* und bedingt durch den Bologna-Prozess). Auch Fähigkeiten wie transferfähige Methoden- und Sprachkenntnisse, interdisziplinäres Arbeiten in Gruppen und Teams, Umgang mit neuen Medien, Strategien des Lernens und Problemlösens sowie die Erschließung und Aneignung neuen Wissens müssen (neben fachspezifischem, reflektiertem Handlungswissen) vermittelt, systematisch entwickelt und eingeübt werden. Eine Stärkung der Anwendungs-, Praxis- und Beschäftigungsorientierung entspricht den sich gewandelten Qualifikationsanforderungen. (vgl. ebd.: 400 f.)

Es muss folglich im Hochschulstudium eine Balance zwischen einem angemessenen, gewinnbringenden, durchdachten, vielfältigen Praxisbezug bzw. der Implementierung von Praxiselementen und einer fundierten, wissenschaftlichen, theoriegeleiteten, metareflexiven Qualifizierung gefunden werden. Nur so sind die Voraussetzungen für die Entfaltung einer professionellen Haltung und die Entwicklung eines entsprechenden Habitus[47] gegeben.

---

[47] Der *Habitus-Begriff* wurde durch Bourdieu geprägt und kann als eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ (Bourdieu 1992 zit. n. Bremer 2005: 56) verstanden werden. Als „einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis” (Bourdieu 1982 zit. n. ebd.) bildet er eine synthetische Einheit und charakterisiert alle Lebensbereiche, in die auch die Bildungs- und Lernwege eingebunden sind (vgl. ebd.). Nach Bourdieu ist der Habitus

Doch wie kann dies konkret auf struktureller und hochschuldidaktischer Ebene im kindheitspädagogischen Studium erfolgen? Um Antworten auf diese Frage zu finden, wird in der empirischen Untersuchung die Perspektive der Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis erhoben und herausgearbeitet (Kapitel 6, 7 und 9) und sich mit daraus ergebenden relevanten Theoriefeldern vertiefend auseinandergesetzt (Kapitel 10). Daraus werden in der Zusammenführung mögliche Konsequenzen für das kindheitspädagogische Studium abgeleitet, die hochschuldidaktische Impulse und strukturelle Empfehlungen als Antwort liefern (Teil V).

3.5 Theorie und Praxis in der akademischen (Kindheits-)Pädagogik

Im Kontext von akademischen Studiengängen im Bereich der (Kindheits-)Pädagogik wird die Theorie-Praxis-Thematik als ***Verhältnis zwischen Disziplin und Profession*** sowie ***zwischen Wissenschaft und Praxis*** relevant – v. a. angesichts der allgemeinen Verwissenschaftlichung, der Professionalisierungsdebatte und der geforderten Berufsqualifizierung. Damit wird das Studium zum Aushandlungsort zwischen Wissenschafts- und Praxis- bzw. Professionswissen. Es geht um die sinnvolle Implementierung und Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und handlungspraktischem Können.

Professionalisierung mit Verwissenschaftlichung gleichzusetzen, gelingt aufgrund der verschiedenen Funktionslogiken von Wissenschaft und Professionalität bzw. von Theorie und Praxis nicht. In der (Kindheits-)Pädagogik ist daher auch nicht die *direkte, ungefilterte Übertragung* von theoretischem Wissen in die professionelle pädagogische Praxis das Ziel (vgl. Schützeichel 2014: 53),

---

„der ‚Erzeugungsmodus der Praxisformen', d. h., die sozialen Akteure sind mit systematisch strukturierten Anlagen ausgestattet, die für ihre Praxis konstitutiv sind. Der Mensch ist also kein völlig freies Subjekt, […] sondern ein gesellschaftlich geprägter Akteur. Der Habitus gewährleistet die aktive und unbewusste Präsenz früherer Erfahrungen und setzt sich zusammen aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die bestimmen, wie ein Akteur seine Umwelt sensuell wahrnimmt, welche Alltagstheorien, Klassifikations-muster, ethischen Normen und ästhetischen Maßstäbe er vertritt und welche individuellen und kollektiven Praktiken der Akteur hervorbringt. Das habituelle Dispositionssystem ist geprägt durch die spezifische Position, die der betreffende Akteur oder eine Gruppe von Akteuren innerhalb der Sozialstruktur einnimmt. Ein Habitus formt sich also im Zuge der Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen (materiellen und kulturellen) Bedingungen des Lebens, durch die spezifische Stellung, die ein Akteur und seine soziale Klasse innerhalb der gesellschaftlichen Relationen einnehmen. Dabei wird der Akteur nicht vollständig determiniert, vielmehr stellen die äußeren materiellen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen und ihre verinnerlichte Form als Habitus nur die Grenzen möglicher und unmöglicher Praktiken zur Verfügung. Die einzelnen individuellen Praktiken sind dem Akteur und seiner Wahlfreiheit überlassen. Durch den Habitus werden also Praxisformen und nicht einzelne Praktiken festgelegt" (Stollberg-Rilinger 2003: o. S.).

> „sondern die Verbesserung der professionalen Urteilskraft und die Erhöhung der professionalen epistemischen Autonomie. Wissenschaftliches Wissen kann nicht, wie mitunter erhofft, zu einer Reduzierung von Unsicherheiten in der professionalen Praxis dienen, denn es obliegt immer der professionalen Urteilskraft, ob dieses applizierbar ist oder nicht. Von daher ist das Verhältnis von Disziplin und Profession so zu betrachten, dass die Disziplin die Funktion hat, die professionale Praxis zu irritieren. Die Professionalität der Professionen zeigt sich darin, dass sie ein reflexives Verhältnis zum wissenschaftlichen Wissen, zu den lebensweltlichen Deutungen wie zu den eigenen Fallkonstruktionen aufbauen." (ebd.)

Damit wird deutlich, warum das Theorie-Praxis-Verhältnis zu den Standardthemen der Erziehungswissenschaft gehört und in der akademischen Qualifizierung Berücksichtigung finden muss. Einerseits lässt sich pädagogisches Handeln nur schwer ohne pädagogisches Wissen vorstellen, da „ein solches gedankenloses Tun […] blindes Hantieren" (Böhm 2011: 62) wäre. Andererseits möchte man auch kein pädagogisches Wissen, welches lediglich theoretisches Wissen bleibt und nicht an pädagogisches Handeln rückgekoppelt wird, denn solches wäre ein träges Wissen (Abschnitt 10.1.1.7) (vgl. ebd.). Dementsprechend sind Theorie und Praxis im pädagogischen Kontext auf das Engste miteinander verbunden. Den gemeinsamen Bezug von Theorie und Praxis bildet hierbei das pädagogische Handeln, Denken und Verstehen sowie die Reflexion darüber auf unterschiedliche Art und Weise.

3.5.1 Theorie-Praxis-Verhältnis im pädagogischen Studium

Die Theorie-Praxis-*Problematik* im Kontext eines ***pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Studiengangs*** ergibt sich insbesondere aus den ***unterschiedlichen Erwartungen an ein Hochschulstudium***, die die verschiedenen Akteure mitbringen. So ist es für Studierende selbstverständlich, dass sie in einem Pädagogikstudium relevante Kenntnisse, Urteilsregeln, Entscheidungskriterien, Verfahrensweisen etc. für die spätere Berufspraxis vermittelt bekommen. Vogel (1999) fasst diese Generalerwartung überspitzt zusammen: „Alles, was ich für die berufliche Praxis brauche, lerne ich im Studium; und: Alles, was im Studium an Theorien angeboten bzw. verlangt wird, muss auch berufsrelevant sein" (ebd.: 34 f.). Diese studentische Erwartung wird häufig durch das Lehrangebot enttäuscht. Und so stellt die Klage über die ***Praxisferne*** der pädagogischen Studiengänge bei Äußerungen über das Studium einen Kern der studentischen Selbst- und Situationsdefinition dar. Die Seite der Hochschuldozierenden hingegen beklagt die konsequente studentische Ignoranz hinsichtlich der von ihnen als unbedingt wichtig erachteten Theorien. (vgl. ebd.: 35)

Die Studierenden empfinden den ***Praxisbezug*** – der für sie das entscheidende Element des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist – als grundsätzlich defizitär. Die im Studium vorhandenen

Praxisanteile (z. B. Praktika, schulpraktische Studien) werden als Fremdkörper wahrgenommen, da häufig der Anschluss an die theoretischen Studieninhalte fehlt. (vgl. Hedtke 2003: 6) *Praxisbezug* oder ***Berufsorientierung*** scheint die offensichtliche Eigenschaft zu besitzen, zu knapp bemessen zu sein. So kommt Hedtke (2003) zu dem Schluss, dass es aus

> „Sicht des pädagogischen und bildungspolitischen Diskurses, aber auch aus Sicht der Studierenden und der Praktizierenden, […] anscheinend nie genug Praxisbezug oder Berufsorientierung geben [kann], völlig unabhängig davon, wie viel man davon schon hat." (ebd.: 8)

Aus dieser generellen Kritik ergeben sich für die Hochschule konträre Ansprüche, die es gilt, in den bestehenden Strukturen zu bearbeiten (vgl. ebd.: 7). Hierbei stellt sich auch die Grundfrage nach der ***Anwendbarkeit*** von wissenschaftlichem Wissen in pädagogischen Handlungskontexten. In diesem Zusammenhang betont Giesecke (2005) jedoch mit Verweis auf Weniger (1929/1990), dass nicht „[…] jede wissenschaftliche Erkenntnis über einen pädagogisch relevanten Sachverhalt, in irgendeiner Form präsentiert, für die pädagogische Praxis von Bedeutung sein kann" (ebd.: 98 f.). Im Kern geht es folglich darum, wie die hochschulische Qualifizierung gestaltet sein muss, um einen möglichst produktiven, reflexiven Dialog und Austausch zwischen der pädagogischen Praxis (Praxis) und der Hochschule (Wissenschaft) gestalten zu können.

Nach Böhm (2011) macht das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht nur den *genuinen Problemstand* der Pädagogik aus, sondern ist ihr eigentliches *Grundproblem* (vgl. ebd.: 9). Demnach kann die Theorie-Praxis-Relation als charakteristisch „[…] für die Lagerung von Begriffen in den Geistes-, Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften verstanden werden" (Hoffmann/Kalter 2003: 7). Dabei beinhalten Theorie und Praxis dann weniger einen polarisierenden Konflikt, sondern stehen vielmehr für einen verkürzten Code, der unterschiedliche und grundlegende Problemhorizonte vereint (vgl. ebd.).

Der scheinbare Gegensatz von Theorie und Praxis tritt laut Böhm (2011) besonders deutlich in den pädagogischen Ausbildungen hervor. So ist dort – wie bereits erwähnt – häufig die Beschwerde über die *Praxisferne* der akademisch-theoretischen Ausbildung zu hören. Pädagogische Absolventen, die im Berufsalltag mit professionellen Erziehungsaufgaben konfrontierten werden, berichten sogar von einer Art *Praxisschock*. Deshalb ist die weitverbreitete Ansicht der ***Theoriefremdheit*** bzw. ***Theoriefeindlichkeit*** vieler Praktiker (im Feld der Pädagogik) genauso wenig überraschend wie die Klagen über die angeblich praktische Folgenlosigkeit der *bloßen* Theorie. So halten viele Studierende der Pädagogik die in ihren Praktika gemachten Erfahrungen für ihre spätere Berufstätigkeit oft für viel zentraler als die *erlernte Theorie* im Studium – unabhängig davon, wie subjektiv und zufällig diese Erfahrungen

sein mögen. (vgl. ebd.: 13) Aus studentischer Sicht sind Können und praktische Orientierung wichtiger als Reflexion, Einsicht und Erklärung. Das Vorherrschen von Wissenschaftsbezug und wissenschaftlichem Wissen wird als defizitär angesehen, während der Praxis- und Anwendungsbezug sowie das berufsbezogene Wissen als gänzlich fehlend oder zu wenig erachtet werden. (vgl. Hedtke 2007: 28) Daher sind die Vorwürfe von *theorieloser Praxis* und *praxisloser Theorie* im Kontext von insbesondere erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Studiengängen nicht weiter verwunderlich (vgl. Böhm 2011: 15).

Diesbezüglich hebt Vogel (1999) hervor, ein wissenschaftliches Studium könne nur dann zur Ausbildung einer professionellen pädagogischen Könnensstruktur beitragen, wenn keine Reduktion der Problematik auf eine wechselseitige Schuldzuweisung von *Praxisverliebtheit* und *Theoriebezogenheit* stattfände (vgl. ebd.: 35). Eine solche diene oft lediglich zur Legitimation und Rechtfertigung des eigenen Handelns, denn wie bereits beschrieben wurde, gibt es verschiedene Perspektiven und Formen von Praxis und Theorie mit je unterschiedlichen Ansätzen und Modellen eines Theorie-Praxis-Bezugs. Bei der Reduktion auf eine einfache Dichotomie zielt man an der Realität vorbei, da es sich eigentlich um „Theorien-Praxen-Verhältnisse“ (Hedtke 2007: 29) handelt.

Aufgezeigt wurde, dass dem Wissenschaftssystem bzw. der Theorie ebenfalls Praxis innewohnt. Aber genauso besitzen die in der pädagogischen Praxis tätigen Personen bereits *ihre* Theorien. Deutlich wird dies im Vortrag über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ von Weniger (1929/1990), in dem er auf die Theorien der Praktiker eingeht. So folgen Lehrer und Erzieher mit ihrem pädagogischen Handeln schon immer einem vorgängigen (Alltags-)Theorieverständnis – auch ohne Wissenschaft. Dieses Verständnis kann aber unaufgeklärt bleiben, sich durch kollektive Rückversicherung verfestigen und ein Berufsleben lang zu selbstgerechter Rationalisierung von Fehlverhalten führen, da die darauf beruhenden Erfahrungen möglicherweise kritikresistent strukturiert und organisiert sind. Diese Erfahrungen, auf denen das jeweilige pädagogische Handlungsrepertoire beruht, können (obwohl sie in einem bestimmten historischen Kontext erworben wurden) übergeschichtlich allgemeingültig sein. Zusätzlich kann dieses Repertoire die Eigenschaft besitzen, so organisiert zu sein, dass die Praktiker immer Recht behalten, selbst wenn sich die Wirklichkeit verändert. Sollte es dann aufgrund der veränderten Wirklichkeit zu einem Widerspruch mit den gesammelten Erfahrungswerten kommen, wird dies nicht auf die unangemessenen Theorieannahmen zurückgeführt, sondern auf die Wirklichkeit (z. B. das Fehlverhalten des

Kindes)[48]. Die Korrektur einer solchen Fehlentwicklung des *pädagogischen Bewusstseins* könne nach Weniger (1929/1990) nur durch eine angemessene theoretische Reflexion erfolgen. Diese muss auf zwei Ebenen erfolgen: zum einen in Bezug auf die in jeder Praxis vorhandenen Theorien und zum anderen durch die Auseinandersetzung mit den hochschulischen Theorieangeboten. Damit spricht Weniger (1929/1990) dem Theorie-Praxis-Verhältnis eine wechselseitige Beziehung zu, welche einerseits von wissenschaftlicher (an der Hochschule formulierter) pädagogischer Theorie und andererseits von pädagogischem Bewusstsein in der Praxis geprägt ist. (vgl. Giesecke 2005: 96)

Nach Giesecke (1974) wäre es ein Fehler, unter Praxis im Studium lediglich die zukünftige Berufspraxis zu verstehen, denn gerade die pädagogische Praxis impliziert Aufgaben und Probleme allgemeinerer Art (menschliche und gesellschaftliche Herausforderungen betreffend). Unter einem *praxisbezogenen* wissenschaftlichen Studium muss also die private und gesellschaftliche Praxis allgemein verstanden werden, insoweit sie im pädagogischen Tätigkeitsfeld als Stoff oder Methode des Lernens einen Stellenwert einnimmt. Niemand kann etwas für seine Berufspraxis Relevantes lernen, indem er es nur für andere (z. B. Kinder) lernt, ohne dass es für seine eigene künftige und gegenwärtige Praxis (im Studium) Bedeutung erhält. Sowohl über die private als auch die gesellschaftliche Praxis existiert immer schon ein bestimmtes Bewusstsein, welches im Verlauf der Sozialisation entstanden ist (vgl. ebd.: 50 f.). Deshalb kommt Giesecke (1974) zu dem Schluss, die praktischen pädagogischen Fähigkeiten seien ebenfalls durch die Sozialisation erlernt bzw. determiniert:

> „Vorstellungen über Ziele, Aufgaben und Methoden der Erziehung [werden durch das] wissenschaftliche Studium nicht erst hergestellt […], sie sind vielmehr immer schon vorhanden. Was man durch wissenschaftliches Studium erreichen kann, ist, diese bei den Studierenden selbst vorliegenden Vorstellungen wissenschaftlich zu bearbeiten. Praxisbezug heißt dann also: das pädagogische Bewusstsein der Studierenden selbst mit zum Thema und Gegenstand der Bearbeitung zu machen, indem man es mit wissenschaftlichen Theorien, Erkenntnissen und Methoden konfrontiert.“ (ebd.: 52)

Das praxisbezogene Pädagogikstudium ist also nicht ausschließlich durch das ständige Lernen von *Neuem* gekennzeichnet, sondern auch durch das Bearbeiten bereits vorhandener (unklarer, undeutlicher, unstrukturierter) Vorstellungen, die es gilt, klarer, deutlicher, strukturierter etc. zu machen (vgl. ebd.). Damit kommt der Person des Studierenden wiederum eine entscheidende Funktion insbesondere im Rahmen seines pädagogischen Studiums zu (Abschnitt 3.3.4).

[48] Hierin zeigt sich das von Duncker (2007) als handwerklich-praktisch beschriebene Modell des Theorie-Praxis-Bezugs.

3.5.2 Theorie-Praxis-Verhältnis im kindheitspädagogischen Studium

In den vorherigen Abschnitten wurde die Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezugs in pädagogischen Kontexten herausgearbeitet und dabei v. a. auf die Lehrerbildung verwiesen, der in diesem Diskurs eine hohe Geltung zukommt (insbesondere in den Bereichen schulpraktische Studien, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft). Jedoch werden seit eineinhalb Jahrzehnten ***Kindheitspädagogen auf hochschulischem Niveau*** und für die berufliche Tätigkeit in der FBBE (Krippen, Kindertagesstätten, Vorschulklassen etc.) ausgebildet. Hierbei kommt dem *Praxisbezug* und der Suche nach einem angemessenen Theorie-Praxis-Verhältnis ebenfalls ein hoher Stellenwert zu, weshalb sich die bisher getroffenen Aussagen auf dieses pädagogische Handlungsfeld übertragen lassen. In diesem Zusammenhang postulieren Ullrich und Vogel (2010) eine praxisnahe Ausbildung für die Frühpädagogik (vgl. ebd.: 38). Keil und Pasternack (2011) unterstreichen die Bedeutung einer praxisnahen hochschulischen Ausbildung und sehen diesbezüglich v. a. die Verflechtung von Theorie und Praxis als zentrales Element:

> „Sowohl die theoretisch angeleitete Praxisreflexion als auch die praxisnahe Theorieerarbeitung gelten als Voraussetzungen, um im Beruf die neuen Anforderungen bewältigen zu können, derentwegen die aktuellen Ausbildungsreformen stattfinden." (ebd.: 27)

Darüber hinaus wird dieser Aspekt im von der Robert Bosch Stiftung (2008) herausgegebenen Orientierungsrahmen für Hochschulen „Frühpädagogik Studieren" betont:

> „Entscheidend ist die Entwicklung einer spezifischen Ausbildungsqualität, die sich aus der engen Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten ergibt. Während für die Arbeit der Hochschulen Forschungsaktivitäten unerlässlich sind, die eine forschungsbasierte Ausbildung überhaupt erst ermöglichen, ist der Lernort Praxis unverzichtbar für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz." (ebd.: 38)

Für ein kindheitspädagogisches Studium ist der Erwerb von „theoretischem, forschungsbasiertem Wissen" sowie von „methodisch-didaktischen und reflexiven Kompetenzen" (ebd.) ebenso zentral wie die Praxisphasen [49] im Feld der FBBE. In den Praktika wird das angeeignete Wissen in der pädagogischen Alltagspraxis reflektiert, erprobt und erweitert (vgl. ebd.). Eine feste Integration von Praktika in das Studium erachtet auch Giesecke (1996) für sinnvoll, da die Studierenden darüber die Komplexität und die geltenden Handlungsformen sowie -strukturen eines bestimmten pädagogischen Feldes kennenlernen können. Hochschule und Praxis sind daher zwei grundverschiedene *Lernorte* bzw. *Lernarrangements*. Erst durch die Absolvierung von Praktika verändert sich nach Giesecke (1996) die Perspektive der

[49] Auf die Funktion von Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium wird in Unterkapitel 10.3 detailliert eingegangen.

Studierenden grundlegend. Die Studierenden können im Praktikum neben ihren gesamten bisherigen sozialen Erfahrungen auch auf die an der Hochschule systematisch entwickelten Vorstellungen zurückgreifen, wenn es darum geht, Handlungssituationen zu interpretieren. Kehren sie dann wieder an den Lernort Hochschule zurück, werden ihre neu gemachten praktischen Erfahrungen wieder mit dem systematischen, wissenschaftlichen Wissen konfrontiert. Gleichzeitig können sie ihr praktisches Wissen in das weitere Studium integrieren. (ebd.: 157) Somit „kann der Wechsel der Lernorte zur Modellerfahrung für den späteren Wechsel von Aktion und Reflexion werden" (ebd.).

Dahingehend erscheint eine Verknüpfung von Theorie und Praxis besonders durchdacht und gut, wenn sie neben dem Lernort Hochschule den Lernort der Praxis (Institutionen der FBBE) berücksichtigt und einbezieht.

Erfolgreiche Praktika sind nach Wustmann (2008) ein entscheidender Faktor für eine gelingende wissenschaftsbasierte, theoretische Hochschulausbildung. Denn ohne sie könne keine noch so gute theoretische Qualifizierung einen Bezug zu dem in der Pädagogik notwendigen funktionierenden Alltag herstellen. (vgl. ebd.: 20) Deshalb ist es für kindheitspädagogische Studiengänge notwendig „sowohl wissenschaftlich qualifizierte Bildungsexperten auszubilden als auch im Studium eine hohe professionelle, pädagogisch-praktische Handlungskompetenz anzulegen" (Nentwig-Gesemann 2008: 39). Aufgrund der hohen Komplexität, Einzigartigkeit und Ungewissheit von pädagogischen Situationen besteht der Kern kompetenten pädagogischen Handelns in einem professionellen Umgang damit (vgl. ebd.). Diese Professionalität ermöglicht es,

> „[…] eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen" (ebd.).

Eine professionelle Haltung kann aber nur entstehen, wenn in der pädagogischen Ausbildung die Förderung komplexer und eng miteinander verbundener Kompetenzen im Mittelpunkt steht. Helsper (2001 zit. n. Nentwig-Gesemann 2007: 21) spricht in diesem Zusammenhang von einem *doppelten Habitus*, den der Pädagoge erwerben soll: Auf der einen Seite soll er auf Basis

> „von Erfahrungen und praktischem Können in Situationen sowohl routiniert als auch situativ spontan handeln können. Dieser ‚praktisch-pädagogische Habitus', das erfahrungsgesättigte implizite (berufskulturelle) Wissen über die eigene Praxis macht die eine Seite pädagogischer Professionalität aus. Zum anderen soll er in der Lage sein, sich zur pädagogischen Praxis, auch der eigenen, in ein reflexives Verhältnis zu setzen." (ebd.)

Die zweite Seite des doppelten Habitus bildet damit der *wissenschaftlich-reflexive Habitus*. In der Konsequenz folgt daraus für die professionelle Handlungskompetenz: Der Kindheitspädagoge soll differenziertes, theoretisches, elementar- und fachdidaktisches Wissen in den

unterschiedlichen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen aufweisen. Zusätzlich braucht er praktisches (weitgehend implizit bleibendes) Erfahrungswissen sowie kind- und situationsbezogenes Wissen, um den Alltag bewältigen zu können. Damit aber die eigene pädagogische Praxis weiterentwickelt werden kann und eine ständige, flexible, fall- und situationssensible Passung zwischen den beiden Wissensbeständen bzw. zwischen Theorie und Praxis erfolgen kann, ist eine weitere Wissensform notwendig. Diese ist das Reflexionswissen bzw. das reflexive Orientierungswissen[50], welches durch Berufserfahrungen beständig angereichert und vertieft wird. Reflexives Orientierungswissen ermöglicht den angehenden Kindheitspädagogen, sich in Bezug auf ihre theoretischen Wissensbestände, auf sich selbst und auf die konkreten alltäglichen Beobachtungen/Praktiken in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu setzen. Implizites Handlungswissen (*tacit knowledge*; vgl. Polanyi 1985) soll dadurch rekonstruiert und expliziert werden, um es so diskutier- und bearbeitbar zu machen. (vgl. ebd.)

Um professionelle Handlungskompetenz zu entwickeln, braucht es im Studium also beides: „systematisch und praxisnah geübte Fähigkeiten des aufmerksamen Wahrnehmens und Beobachtens, des Verstehens und Erklärens“ (Nentwig-Gesemann 2008: 43). Somit kann der in der Ausbildung oder im Beruf erworbene professionelle Habitus nicht ausschließlich durch die theoretische Aneignung von Wissen erfolgen, sondern vielmehr kann „der Habitus als ein Konstrukt der Vermittlung von pädagogischer Theorie und Praxis verstanden werden“ (Cloos 2008: 40).

Im Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ heißt es bezüglich der Qualifikation von Kindheitspädagogen, dass diese auf drei Säulen beruhen muss, um den aktuellen und zukünftigen Aufgaben und Anforderungen gerecht werden zu können:

> „1. einer wissenschaftsbasierten, an aktuellen Forschungserkenntnissen anknüpfenden Lehre, 2. einer durchgehenden und engen Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten, von Aktion und Reflexion, an den Lernorten Hochschule und Praxis sowie 3. der Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens und der damit verbundenen Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens.“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 97)

Die Studierenden sollen sich auf die Komplexität des *Neuen und Fremden* mit einem offenen, entdeckenden Blick einlassen und dies methodisch kontrolliert sowie nachvollziehbar umsetzen. Als Voraussetzung dafür muss das Studium allerdings Theorie und Praxis sowie

---

[50] Dirks und Feindt (2002 zit. n. Nentwig-Gesemann 2008: 42) verstehen unter *Reflexionswissen* das Resultat aus einer Verknüpfung von Theoriewissen und implizitem Handlungswissen. Dieses kann mithilfe einer forschenden Haltung expliziert werden und stellt einen zentralen Aspekt berufsbiografischer Lernprozesse dar (vgl. ebd.).

Aktion und Reflexion kontinuierlich und eng miteinander verknüpfen. (vgl. Nentwig-Gesemann 2008: 40)

Der „Qualifikationsrahmen für B. A.-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik' / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'" der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) betont ebenfalls die Bedeutsamkeit einer Verbindung von Theorie und Praxis für die Ausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz. Dabei sind Praktika von entscheidender Bedeutung, da sie den Studierenden ermöglichen, reflektierte Erfahrungen in realen Praxissituationen zu sammeln, Handlungsvollzüge in ihrer Geltung zu erkennen und prozesshafte Entwicklungen längerfristig zu verfolgen. (vgl. BAG-BEK 2009: 9) Dies ist in den unterschiedlichen Dimensionen des Qualifikationsrahmens zu erkennen; exemplarisch seien folgende Punkte genannt:

- Absolventen verfügen über umfassende Kenntnisse früh-/elementarpädagogischer und außerunterrichtlicher primarpädagogischer und sozialpädagogischer Ansätze/Konzepte sowie über didaktische Umsetzungskompetenzen (Dimension A „Wissen und Verstehen/Verständnis"). (vgl. ebd.: 3)
- Absolventen besitzen die Fähigkeit, ihr Wissen und Verständnis gezielt in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern in verschiedenen Positionen anzuwenden, um charakteristische Aufgabenstellungen unter Bezugnahme auf gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse, Ansätze und Methoden der Kindheitspädagogik zu identifizieren und zu benennen (Dimension B „Beschreibung, Analyse und Bewertung"). (vgl. ebd.: 4)
- Absolventen weisen Kenntnisse/Fertigkeiten der Recherche, der Forschung, der Didaktik und Methodik sowie der Evaluation auf. Sie haben ihr Wissen und Können in der Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert (Dimension E „Organisation, Durchführung und Evaluation der Kindheitspädagogik"). (vgl. ebd.: 6)
- Die Absolventen haben sich mit wissenschaftlichem Denken und Arbeiten sowie mit sozialwissenschaftlicher Theorie und Empirie zu ausgewählten Themen befasst (Kernelement „Grundlagen der Kindheitspädagogik"). (vgl. ebd.: 8)
- In Bezug auf empirische Forschungsmethoden als Basis für Beobachtung, Evaluation und Qualitätsentwicklung werden die Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens, die damit verbundene Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens, qualitative/quantitative Forschungs-

> methoden, Praxisforschung und Evaluationsforschung hervorgehoben (Kernelement „Empirische Forschungsmethoden“). (vgl. ebd.: 9)

Die Beschreibungen der einzelnen Dimensionen verdeutlichen, dass sowohl theoretisches Wissenschaftswissen als auch praktisches Handlungswissen – sowie die Verzahnung von beiden Wissensformen – zentrale Elemente in einem kindheitspädagogischen Studium sind.
Ziel sollte daher eine strukturelle und methodisch-didaktische Verbindung zwischen den beiden Lernorten Hochschule und Praxis sein, da dadurch die Entwicklung eines professionellen Habitus gefördert wird. Dieser zeichnet sich auf der einen Seite durch ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis aus und ermöglicht auf der anderen Seite ein theoriegestütztes und erfahrungsbasiertes pädagogisches Arbeiten. (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 38)
Als bedeutsam ist Folgendes festzuhalten: Bei wissenschaftlichem Können geht es unter anderem darum, verfügbares Wissenschaftswissen gegenstandsbezogen für Erkenntniszwecke zu aktualisieren. Professionelles Können dagegen erfordert eine erfolgreiche Einschätzung und Bewältigung von Situationen in dem jeweiligen organisatorischen Rahmen. (vgl. Hoffmann/Kalter 2003: 12)

> „Sensibilität für Differenzen und Paradoxien, Fähigkeiten zu Perspektivenübernahme und Dialog, Orientierung an auch nichtintendierten Nebenfolgen des Handelns sowie ein entsprechendes Wissenschafts- und Praxisverständnis sollten demnach als Merkmale praxistheoretischer Reflexion in die universitären Lehrveranstaltungen integriert und damit durchaus bereits im Studium erprobt und eingeübt werden.“ (ebd.)

Es ist also in einem (kindheits-)pädagogischen Studium von elementarer Bedeutung, auch die Hochschule als Praxislernort zu verstehen, denn dadurch entsteht nach Hoffmann und Kalter (2003) ein entscheidender Vorteil:

> „Nicht nur zu akzeptieren, sondern nutzen zu können, dass die Praxis im Studium nicht die der pädagogischen Berufe, sondern zunächst die Praxis der Wissenschaft ist, eröffnet *gerade für PädagogInnen* die Möglichkeit, wissenschaftliche Anteile in pädagogisches Professionswissen zu integrieren, um dieses nicht auf eine zunftmäßig regulierte und auf Dauer gestellte Form pädagogischen Alltagswissens einzuengen.“ (ebd.: 10, Herv. i. O.)

Doch weshalb ist die Verbindung von Theorie und Praxis in der kindheitspädagogischen Qualifizierung von so zentraler Bedeutung? Diese Frage lässt sich mit der generalisierten Zuständigkeit und den allgemeinen Spezifika der Tätigkeit in Sozial-, Bildungs- und Erziehungsberufen erklären:

> „Für die Prozesse des alltäglichen Lebens bzw. für die Bewältigung von Problemsituationen sind von Fall zu Fall erheblich unterschiedliche Wissensbestände, Handlungskompetenzen bzw. Qualifikationen gefragt.“ (Hoffmann/Kalter 2003: 10)

Die Schwierigkeit beim pädagogischen Handeln besteht darin, dass niemals alle konkreten Bedingungen eines Erziehungs- und Bildungsprozesses bekannt sein können. Genauso wenig

kann mit definitiver Sicherheit gesagt werden, wie welche Instrumente bzw. Methoden im Einzelfall wirken. Jedoch liegt dies nicht an mangelndem Wissen, fehlendem *technisch-instrumentellem* Können oder auszugleichenden Lücken zwischen Theorie und Praxis, sondern vielmehr an der spezifischen Einzigartigkeit der pädagogischen Aufgabe: dem Handeln unter der Voraussetzung der Ungewissheit[51]. (vgl. ebd.: 11)

Bezüglich dieser Thematik weist Nentwig-Gesemann (2007) auf Folgendes hin:

> „Die soziale Wirklichkeit, die von PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen und Schulen bewältigt werden muss, ist nicht von Konstanz und Vorhersehbarkeit geprägt: Diversität und Vielschichtigkeit von Erfahrungsräumen, die das Handeln und die Orientierungen von Menschen in der modernen Gesellschaft prägen, führen immer wieder zu Irritationen und Fremdheitserfahrungen. Pädagogische Situationen sind zunehmend von Überkomplexität und Eigensinnigkeit gekennzeichnet, wie auch von der Unmöglichkeit, fachliches, theoretisches und didaktischen Wissen einfach zu applizieren.“ (ebd.: 20)

Für Nentwig-Gesemann besteht deshalb der Kern kompetenten pädagogischen Handelns darin, mit dieser Ungewissheit auf professionelle Art und Weise umzugehen (vgl. ebd.).

In den bisherigen Ausführungen lassen sich bereits verschiedene Vorstellungen hinsichtlich der Theorie-Praxis-Relation erkennen, wie z. B.

- „theoretisch angeleitete Praxisreflexion“ und „praxisnahe Theorieerarbeitung“ (Keil/Pasternack 2011: 27);
- „enge Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis“, „Forschungsaktivitäten […] [und] Entwicklung professioneller Handlungskompetenz“, „Aneignung von theoretischem, forschungsbasiertem Wissen sowie von methodisch-didaktischen und reflexiven Kompetenzen“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 38);
- „Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens und der damit verbundenen Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens“ (ebd.: 97);
- „mit offenem und entdeckendem Blick [auf Fremdes und Vertrautes] einlassen und dies zugleich in systematischer, methodisch kontrollierter Art und Weise tun“ (Nentwig-Gesemann 2007: 20);
- gezielte Wissensanwendung in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern; Erprobung, Reflexion und Evaluation des eigenen Wissens und Könnens; Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Denken und Arbeiten sowie mit sozialwissenschaftlicher Theorie und

[51] Siehe hierzu auch die Diskussionen um den Begriff der Antinomien und des *Technologiedefizites* der Pädagogik.

Empirie; empirische Forschungsmethoden als Basis für Beobachtung, Evaluation und Qualitätsentwicklung (vgl. BAG-BEK 2009: 4 ff.);

- „Ausbildung eines professionellen Habitus", bestehend aus einem „reflektierte[n] Theorie-Praxis-Verhältnis" und einer „theoriegestützte[n] als auch erfahrungsbasierte[n] pädagogische[n] Arbeit in Kindertageseinrichtungen" (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 38);
- Erwerb des doppelten Habitus: praktisch-pädagogischer Habitus und wissenschaftlich-reflexiver Habitus (vgl. Helsper 2001 zit. n. Nentwig-Gesemann 2007: 21);
- „ein entsprechendes Wissenschafts- und Praxisverständnis […] als Merkmale praxistheoretischer Reflexion" (Hoffmann/Kalter 2003: 12).

Diese formulierten Anforderungen, die (teilweise implizit) die Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses betreffen, scheinen in der akademischen Kindheitspädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft relevant zu sein. Diese zum Ausgangspunkt nehmend, sollen kurz fünf denkbare Theorie-Praxis-Bezüge formuliert werden, die sich u. a. aus den verschiedenen Forderungen ergeben, denen die Studierenden im späteren beruflichen Alltag gerecht werden sollen.

1. ***Theorie über die Praxis***: Durch (systematische) Beobachtung und Erforschung von Praxis und ihren Phänomenen wird es möglich, *Theorien über die Praxis* zu formulieren. Diese ergeben sich aus den aktuellen Phänomenen, Problemen und Herausforderungen, aber auch aus der Vergangenheit der Praxis. Solche (erziehungswissenschaftlichen) Theorien fungieren als eine reflexive Instanz zur Praxis, indem sie deren Phänomene erklären und deuten. Dabei steht die Gewinnung von (objektiven) Erkenntnissen über den jeweiligen Gegenstand von Interesse im Mittelpunkt. Praxis wird durch die Wissenschaft auf einer Metaebene betrachtet, analysiert und reflektiert,[52] allerdings kann Theorie in dieser Verhältnisbestimmung die Praxis lediglich nachträglich erhellen, deuten und aufklären.

   Im Studium wäre daher eine Beschäftigung mit etablierten, aber auch neuen Theorien – die sich auf aktuelle sowie alte Praxisthemen beziehen und für die Kindheitspädagogik und deren Entstehung relevant sind – sinnvoll, um pädagogische Praxis und ihre

[52] Eine Beeinflussung der Praxis erfolgt dann indirekt, indem die erziehungswissenschaftlich „hervorgebrachten Begriffe und Konzepte […] in die Sprache, in das Denken und Handeln jener zurück[fließen], deren Lebenswelten analysiert wurden, und bestimmen in der Folge die Grundzüge der sozialen Praxis in diesen Lebenswelten" (Altrichter et al. 2005: 129).

Entwicklungen (theoretisch-wissenschaftlich) nachvollziehen zu können. Ferner sollte sich mit Forschungsmethoden und dem forschungspraktischen Vorgehen auseinandergesetzt werden, um einerseits zu verstehen, wie Erkenntnisse bzw. Theorien gewonnen werden, und um sich andererseits kritisch-reflexiv mit diesen befassen oder um selbst neue Theorien über die Praxis formulieren zu können.

2. ***Theorie für die Praxis***: Theorien sind hierbei der Praxis verpflichtet und damit handlungsbezogen. Der Aspekt der Verwertbarkeit spielt in diesem Verständnis eine entscheidende Rolle (im Gegensatz zum vorherigen Modell) und wird implizit immer mitgedacht. Theorien werden so zu *Deutungs- und Verstehenswerkzeugen* für die Praxis, da sie bspw. helfen können, pädagogische Phänomene zu erkennen, mehrperspektivisch zu betrachten und zu verstehen oder Problemlagen zu bearbeiten. Damit geben sie eine Orientierung für das pädagogische Handeln, die sowohl rückblickend als auch vorausschauend wirksam werden kann, und nehmen somit *direkten* und *bewussten* Einfluss auf die Praxis. Diese Theorien sollen in der Praxis verwendet werden, allerdings ist dabei mehr als eine reine Theorieanwendung erforderlich, da Theorie und Praxis in Form von Wissen und Handeln gegenseitig aufeinander bezogen und reflektiert werden müssen, um eine situationsangemessene Reaktion zu ermöglichen. Über die aktive Verwendung durch den Praxisakteur kann die Theorie in das (subjektive) Handlungswissen Eingang finden und somit in der Praxis wirksam werden.

   In Lehrveranstaltungen würde dies z. B. bedeuten, die Reichweite und den Gegenstand einer Theorie zu erkennen, um diese dementsprechend in der Praxis nutzbar machen zu können.

3. ***Theorie als (normativer) Anspruch an die Praxis***: Pädagogische Theorien und Konzepte müssen sich nicht nur auf bereits bestehende pädagogische, gesellschaftliche oder politische Verhältnisse von (frühkindlicher) Bildung, Betreuung und Erziehung beziehen, sondern können auch (normativ) als kritischer Impulsgeber für Weiterentwicklungen dienen. Damit bleiben die Praxis bzw. der Akteur im praktischen Handlungsfeld offen für und neugierig auf das Neue und Fremde in alltäglichen Situationen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen.

   In der Lehre sollte daher auf wissenschaftsbasierte, aktuelle Forschungserkenntnisse Bezug genommen und das forschende Lernen/Arbeiten integriert werden, um eine forschende Haltung in der späteren Berufspraxis zu etablieren.

4. ***Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis***: Hier nimmt Theorie die Funktion einer kritischen Instanz ein. Sie dient dazu, sich zur (eigenen) pädagogischen Praxis in ein reflexives Verhältnis zu setzen. Dabei geht es darum, auf das eigene theoretische Wissen zurückzugreifen, um zur Weiterentwicklung des eigenen Handelns, der Einrichtung, aber auch des Handlungsfeldes im Allgemeinen beizutragen. Dies kann jedoch nur im Nachgang und nicht in der (Handlungs-)Situation selbst passieren. Im Unterschied zum zweiten Modell steht nicht der reine Verwertbarkeitsgedanke in der Praxis im Vordergrund, sondern es geht vielmehr um eine kritisch-reflexive Rückbindung der (eigenen) Praxis an die vorhandenen theoretischen Erkenntnisse (auf einer Metaebene). Generell spielt der Aspekt der theoretischen Reflexion in allen Verhältnisbestimmungen eine Rolle, allerdings auf verschiedenen Ebenen.

   Die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten als Wissensgrundlage, um im pädagogischen Kontext reflektieren zu können, ist daher für das kindheitspädagogische Studium von zentraler Bedeutung. In Lehrbezügen geht es darum, bei den Studierenden Impulse für die Entwicklung einer kritisch-reflexive Haltung zu setzen. Dies wird z. B. möglich, indem die subjektiven Erfahrungen aus den studentischen Praxisphasen in der Lehre aufgegriffen, besprochen, diskutiert, an das angeeignete Theoriewissen rückgebunden und so im Hinblick auf Weiterentwicklungspotenziale reflektiert werden. Eine weitere Möglichkeit bietet die Arbeit mit und Analyse von (filmischen) Fallbeispielen.

5. ***Theorie-Praxis-Verhältnis als Bestandteil der Erziehungswissenschaft***: Diese Vorstellung befasst sich nicht direkt mit dem Theorie-Praxis-Bezug, sondern bezieht sich auf das Verhältnis von Theorie und Praxis als Standardthema der Erziehungswissenschaft, welches grundlegend und metareflexiv im Diskurs berücksichtigt werden muss. Das Verhältnis von Theorie zu Praxis und das Verhältnis von Praxis zu Theorie ist fester Bestandteil der Erziehungswissenschaft und damit auch der Kindheitspädagogik.

   Für das Studium bedeutet dies bspw. die Implementierung und Verknüpfung beider Lernorte (Hochschule und Praxis) sowie die Thematisierung und Reflexion des kontrovers diskutierten und spannungsreichen Verhältnisses.

Bei diesen Differenzierungen handelt es sich um idealtypische, theoretisch konstruierte Verhältnismodelle, die beschrieben werden und von der Überlegung ausgehen, welche

Funktion Theorie im Verhältnis zu Praxis übernehmen kann[53]. Im konkreten praktischen sowie wissenschaftlichen Handeln lassen sich daher Mischvarianten finden, zumal sich die dargestellten Theorie-Praxis-Bezüge nicht kategorisch ausschließen, sondern vielmehr ergänzen, da sie unterschiedliche Aspekte bzw. Ebenen des Theorie-Praxis-Verhältnisses fokussieren. Darüber hinaus ließen sich natürlich weitere Theorie-Praxis-Modelle beschreiben. Die fünf oben skizzierten Ansätze verdeutlichen jedoch exemplarisch, dass es mehrere Theorien-Praxen-Verhältnisse gibt, die hochschuldidaktisch und strukturell im kindheitspädagogischen Studium Berücksichtigung finden müssten und für ein professionelles Handeln von Relevanz sind, da durch die Implementierung der verschiedenen Ansätze, die vielfältige, spannungsreiche und wechselseitige Beziehung von Theorie und Praxis deutlich wird. Inwieweit sich diese in den *Anforderungskatalogen* und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen enthaltenen Ideen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Theorie-Praxis-Verständnis von Studierenden der Kindheitspädagogik wiederfinden lassen[54], soll die empirische Untersuchung verdeutlichen.

3.6 Zusammenfassung: Theorien-Praxen-Verhältnisse

Theorie und *Praxis* sind historisch gewachsene Begriffe, die sich durch die Epochen ziehen und denen dabei verschiedene Bedeutungen und Inhalte zukommen. Der damit immer wieder verbundene Theorie-Praxis-Diskurs ist demnach kein neuer, sondern es haben bereits vielfältige Auseinandersetzungen – in der Erziehungswissenschaft und insbesondere in der Lehrerbildung – stattgefunden. Dabei ist die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis ein

> „Grundproblem nicht philosophisch oder gar allein reflexiv, sondern [sie] wird zum Thema der Wissenschaftsforschung einerseits, des Selbstbewusstseins in der Gestaltung der Relationen durch die pädagogische Profession und die empirische Forschung andererseits." (Tenorth/Tippelt 2007b: 717)

Damit ist dieses Spannungsfeld durch unterschiedliche Faktoren und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen gekennzeichnet.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis stellt somit ein wissenschaftstheoretisches Konstrukt dar, welches eine komplexe Beziehung beschreibt. Wird es auf eine Dichotomie reduziert, dann

---

[53] Damit ist jedoch kein Wissenschaftszentrismus gemeint, der die Theorie als höherwertig und der Praxis überlegen ansieht.

[54] Diese Frage wird in Unterkapitel 11.7 wieder aufgegriffen und auf Grundlage der empirischen Ergebnisse beantwortet.

verkennt man damit die Realität, denn in Wirklichkeit gibt es nicht *die* Theorie und *die* Praxis, sondern es sind immer mehrere Theorien und mehrere Praxen vorhanden. Die Theorie hat ihre Praxen (z. B. Forschung, Lehre, theoretisch-wissenschaftliches Arbeiten) und die Praxis ihre Theorien (bspw. Alltagstheorien, subjektive Theorien, Professionswissen). Somit gibt es neben den vorhandenen Unterschieden auch Gemeinsamkeiten (Reflexivität, eine in Praktiken beobachtbare Wirklichkeit etc.) (vgl. ebd.). Eine Praxis ohne Theorie und eine Theorie ohne Praxis gibt es folglich nicht. Eine Reduktion auf *theoriefeindliche Praxis* und *praxisferne Theorie* zielt nicht selten darauf ab, das eigene Handeln zu legitimieren und der *anderen* Seite Schuld zuzuweisen. Diese scheinbar unüberbrückbare Differenz gilt es jedoch zu überwinden.

Die Theorie wird seit jeher mit der Hochschule (Wissenschaftssystem) assoziiert und die Praxis ist pädagogischen Institutionen (Erziehungssystem) zugeordnet. Damit verbunden sind unterschiedliche Arten von Wissen[55]: das (theoretische) Wissenschaftswissen und das (praktische) Handlungswissen.

> „Grundlegend unterscheiden sich die Experten der professionellen Felder Wissenschaft und Praxis darin, dass die Wissenschaftsakteure sich den Problemlagen theoretisch nähern, während die in der Praxis tätigen Akteure die Problembearbeitung handelnd bewältigen müssen […]. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die Professionellen in den beiden Feldern unterschiedliches Wissen betätigen und folglich auch unterschiedliches Wissen transferieren." (Oestreicher 2014a: 17)

Durch die Komplexitätszunahme bei den zu lösenden gesellschaftlichen Problemen und Fragen, die aufgrund ihrer Dringlichkeit immer schneller von den Professionellen bearbeitet werden müssen, lässt sich ein höherer Bedarf sowohl an Wissenschaftswissen als auch an Handlungsorientierung erkennen. Hierfür ist eine stärkere Kooperation beider Felder notwendig. Zudem werden in diesem Kontext neben dem wissenschaftlichen Wissen weitere Wissensarten immer relevanter, wie bspw. das implizite Wissen oder das Erfahrungswissen (vgl. ebd.), denn in der

> „gegenwärtigen Diskussion um die Genese von wissenschaftlichem Wissen zeigt sich, dass die Wissenschaft stärker als bisher angenommen auf das Erfahrungswissen der Praxis angewiesen ist, wenn sie zeitnah nachhaltig wirkende professionelle Konzepte entwickeln möchte" (ebd.).

Wissenschafts- und Praxiswissen scheinen sich v. a. in der pädagogischen Qualifizierung an Hochschulen als *Antagonisten* gegenüberzustehen. Doch eigentlich geht es darum, beide Wissenstypen während des Studiums in ein produktives Verhältnis zu setzen, sodass die Absolventen am Ende der Studienzeit in der Lage sind, kompetent und professionell zu handeln und dieses Handeln auf Grundlage wissenschaftlichen Wissens einzuordnen, zu hinterfragen und zu reflektieren. Sowohl die handlungspraktische Entscheidung und ihre Begründung als

[55] Mit den verschiedenen Wissensformen setzt sich Unterkapitel 10.1 detailliert auseinander.

auch das Wissenschaftswissen und das handlungspraktische Können sind also von zentraler Bedeutung, denn nur durch die Bearbeitung und Verbindung beider Wissensarten, kann es zur Entwicklung eines dritten sehr entscheidenden Wissens für das berufliche Handeln kommen: dem Professionswissen, welches sich jedoch nur am Lernort Praxis (außerhalb der Hochschule) ausbilden kann und dort auch weiterentwickelt wird.

Wie sich gezeigt hat, ist die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die pädagogischen Studiengänge von besonderer Relevanz, da sie ihre Studierenden zum professionellen beruflichen Handeln (bspw. für das Feld der FBBE) befähigen sollen.

> „Die damit verbundene, nicht standardisierbare Tätigkeit verlangt reflexive und hermeneutische Kompetenz. Die hohe Verantwortlichkeit erfordert es, das eigene Handeln begründen und im Horizont wissenschaftlicher Standards reflektieren zu können." (Kolbe/Combe 2008: 877)

Hierfür müssen sich die Studierenden im Rahmen ihres (kindheits-)pädagogischen Studiums Folgendes angeeignet haben:

> „wissenschaftlich angeleitete theoretische und fallverstehende Reflexivität einerseits und praktisches Können andererseits. Unstrittig sind für den Aufbau dieser Handlungsbasis zwei Elemente erforderlich: die Bildung durch Wissenschaft und die eigenständig-konstruktive Verwendung der Wissensbestände in Abarbeitung an der Praxis." (ebd.)

Wie dieses Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Handlungspraxis allerdings genau auszugestalten ist, darüber gibt es verschiedene Vorstellungen und Ansätze, von denen einige innerhalb dieses Kapitels ausgeführt wurden.

Grundsätzlich lassen sich folgende Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung mit diesem Phänomen gewinnen:

- Theorien beanspruchen eine Allgemeingültigkeit, während Praxis immer situationsbezogen und einzelfallorientiert ist.
- Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Praxis lassen sich nicht trennen; die Trennung ist lediglich theoretisch zu konstruieren.
- Es gibt eine wechselseitige Beeinflussung in beide Richtungen – Theorie zu Praxis und Praxis zu Theorie.
- Theorie besitzt Praxis und Praxis besitzt Theorie.
- Es gibt nicht *das eine* Theorie-Praxis-Verhältnis, sondern verschiedene Theorien-Praxen-Verhältnisse.
- Die *problembehaftete* Differenz zwischen Theorie und Praxis ergibt sich aus den mit den Begriffen verbundenen unterschiedlichen Wissensformen sowie den verschiedenen Systemlogiken und Realitäten der mit ihnen verbundenen professionellen Felder.

- Je nach Fachdisziplin und/oder Professionsverständnis gibt es unterschiedliche Vorstellungen über die Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Bezugs bzw. die Vermittlungsweise zwischen Theorie und Praxis.
- Der Theorie-Praxis-Bezug ist eine zentrale Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen und damit kindheitspädagogischen Qualifizierung an Hochschulen, da er entscheidend für ein professionelles pädagogisches Handeln ist.
- Der Person (dem Studierenden) kommt im Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis eine entscheidende Funktion zu, um Theorie und Praxis in ein produktives Verhältnis setzen zu können.

Der Hochschule kommt bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses ebenfalls eine zentrale, unterstützende Vermittlungs-, Transfer- und Transformationsaufgabe zu. Sie kann (und muss) dabei zum Ort der Begegnung zwischen Wissenschaft mit ihrem Theoriewissen und pädagogischer Praxis mit dem ihr inhärenten Handlungswissen werden und damit zu einem Ort der Relationierung beider Wissensformen. Ein produktiver Austausch und Dialog zwischen Forschungsergebnissen, Theoriekonstrukten sowie Theoriewissen der Wissenschaft einerseits und prägnanten Vorstellungen sowie Erfahrungen der pädagogischen Praxis andererseits kann entstehen, allerdings nur, wenn in diesem Kontext die hochschuldidaktischen Möglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen gesehen, bearbeitet und wahrgenommen werden. Die hochschuldidaktische Umsetzung kann dabei auf Seminarebene (didaktische Lernarrangements, forschendes Studieren, reflexive Lernprozesse etc.) und auf Studiengangsebene (begleitete Praktika, Bildungswerkstätten, Kooperationen etc.) erfolgen. Welche Aspekte diesbezüglich aus Sicht der Studierenden gewinnbringend sind, wird die empirische Studie der vorliegenden Arbeit zeigen. Diese Perspektive auf die Thematik ist besonders relevant, da der Person (in diesem Fall dem Studierenden) im Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis eine besondere und entscheidende Stellung zukommt.

Die Hochschuldidaktik bietet zahlreiche, innovative Möglichkeiten, wenn es um die Bearbeitung der Theorien-Praxen-Verhältnisse geht. Dadurch kann die Entstehung einer professionellen Haltung gefördert werden, die „engagierte Praxis mit dem distanzierten Blick der Wissenschaft auf die Praxis verbindet“ (Wildt 2005 zit. n. Bulmahn 2008: 42). Findet bei den Studierenden die Entwicklung einer professionellen Haltung in diesem Sinne statt, sind sie zu dialektischem Denken in der Lage und können Theorie und Praxis in einem Relationierungsprozess miteinander in Beziehung setzen, ist es der Hochschule gelungen, einen

angemessenen und gewinnbringenden Praxisbezug (z. B. in Form von berufsfeldbezogenem fachlichen Wissen, einer forschenden Haltung, einem konzeptuell-analytischen Verständnis der Berufstätigkeit, praktischen Erfahrungen im Handlungsfeld, reflexionsbezogenen Handlungskompetenzen) in das Studium zu integrieren und dem Anspruch einer Berufsqualifizierung gerecht zu werden. Es wurde dann eine produktive Thematisierung, Bearbeitung sowie Verknüpfung von Theorie und Praxis gefunden. Welche strukturellen und hochschuldidaktischen Möglichkeiten es im kindheitspädagogischen Studium hierfür gibt, die sowohl aus Perspektive der Studierenden als auch aus dem fachlichen Diskurs heraus vielversprechend sind, um dies zu initiieren, wird u. a. im Rahmen dieser Arbeit untersucht und als Ergebnis in Form von Impulsen zusammengefasst (Teil V).

Teil II

Forschungsinteresse, Forschungszugang, Erhebungsmethode und Datenauswertung

Forschungsinteresse, Forschungszugang, Erhebungsmethode und Datenauswertung

Teil II widmet sich intensiv dem Forschungsinteresse und Forschungsdesign der durchgeführten Studie.

Diese Arbeit befasst sich mit der Fragestellung: „*Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?"*. Dieser Frage wird mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns nachgegangen; hierfür wird auf Daten des BMBF-geförderten Forschungsprojekts *OpThis* zurückgegriffen. **Kapitel 4** „Forschungskontext und Forschungsinteresse" beschreibt daher zunächst das Projekt, um den Forschungskontext, in den diese Arbeit eingebettet ist, und die Herkunft der verwendeten Daten transparent zu machen (Unterkapitel 4.1). Anschließend werden das konkrete Forschungsinteresse, die Fragestellungen, das Ziel sowie die Erwartungen in Bezug auf die assoziierte empirische Studie konkretisiert (Unterkapitel 4.2).

Der forschungsmethodische Zugang zum Feld wurde mit *Fokusgruppeninterviews* realisiert. Aus diesem Grund befasst sich **Kapitel 5** „Methodologie der Erhebungsmethode *Fokusgruppe*" ausführlich mit diesem Erhebungsverfahren und setzt sich mit ihm aus theoretischer Perspektive, u. a. hinsichtlich Begriffsbestimmung, Definition, Verwendung und Durchführung, fundiert auseinander. Die praktische Durchführung und Verwendung der Fokusgruppeninterviews im Rahmen des beschriebenen Forschungsinteresses werden in **Kapitel 6** „Untersuchungsdesign" dargestellt (Unterkapitel 6.2. und 6.3), nachdem Unterkapitel 6.1 zunächst die Stichprobe näher beschreibt.

Kapitel 7 „Analyse des Datenmaterials" widmet sich der Analyse des mithilfe der Fokusgruppen erhobenen empirischen Materials. Zunächst wird der erste Schritt der Auswertung bei Vorliegen sprachlicher bzw. videografierter Forschungsdaten (Transkription) theoretisch und in ihrer praktischen Umsetzung dargelegt (Unterkapitel 7.1). Abweichend vom auswertungsmethodischen Vorgehen im Projekt *OpThis* (Typisierungsverfahren nach Kelle/Kluge (2010)) erfolgt die Analyse der Fokusgruppen innerhalb der hier assoziierten Studie mit einem anderen Vorgehen. Dies geschieht zum einem aus dem Grund, da über *OpThis* hinausgehende Fragen an das empirische Material herangetragen werden, durch die eine andere Auswertungsmethode zielführender erscheint; und zum anderen, um eine klare Abgrenzung zwischen dem Forschungsprojekt *OpThis* und der eigenen wissenschaftlichen Leistung

vorzunehmen. Die Gruppendiskussionen werden mit dem Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (vgl. u. a. 2008a, 2008b, 2015) analysiert. Hierzu erfolgt zunächst die allgemeine theoretische Auseinandersetzung mit der Auswertungsmethode *Qualitative Inhaltsanalyse* (Unterkapitel 7.2) und anschließend die theoretisch fundierte Beschreibung des generellen inhaltlich-strukturierenden Ablaufmodells eben jener (Unterkapitel 7.3). Beide Unterkapitel münden dann in die Darstellung des durchgeführten „Spezifischen Ablaufmodells der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen" (Unterkapitel 7.4), welches speziell für das vorhandene Erkenntnisinteresse von der Autorin auf Grundlage bestehender Modelle entwickelt wurde.

Der qualitative Forschungszugang wurde mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit als gewinnbringender angesehen als ein quantitativer. Durch qualitative Forschung werden Sinn bzw. subjektive Sichtweisen rekonstruiert – ihr Forschungsauftrag ist das *Verstehen*. Der Gegenstand des Interesses kann also gerade nicht über das Messen eruiert werden (vgl. Helfferich 2011: 21). Wie Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge das Theorie-Praxis-Verhältnis einschätzen, was sie prinzipiell mit *Theorie* und *Praxis* verbinden und was ihnen geholfen hat, einen Transfer zwischen *Theorie* und *Praxis* bzw. *Praxis* und *Theorie* im Studium zu realisieren, kann nicht über den Zugang der standardisierten Forschung herausgefunden werden. Dafür braucht es offene und flexible Forschungssettings. Damit ist ein Grundprinzip der qualitativen Forschung angesprochen: Sie lässt den Beforschten Raum

> „für die Äußerungen eines differenten Sinns. Sie geht aus von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen, und dem Sinn, den Befragte verleihen und der dann zum besonderen Gegenstand qualitativer Forschung wird." (ebd.: 22)

Folglich können die Befragten *ihren* Sinn entfalten. Sie können selbst entscheiden, was sie als wichtig ansehen und wie sie es äußern wollen. Die Kommunikationssituation der qualitativen Forschung bietet dafür einen offenen Äußerungsraum. Es wird also versucht, den denkbaren Erfahrungsbereich, soweit dies möglich ist, nicht durch methodische Vorentscheidungen einzugrenzen (vgl. ebd.: 24 f.).

Die Verwendung von Fokusgruppen als eine qualitative Erhebungsmethode ermöglichte der Forscherin einen vielversprechenderen Zugang zu den subjektiven und persönlichen Interpretationen der Studierenden, als es ein begrenztes Umfragedesign zugelassen hätte. Zusätzlich wurde angenommen, dass es den Studierenden in einem interaktiven Setting mit bekannten Personen leichter fällt, vergangene Erfahrungen zu reflektieren, darüber nachzudenken und neue Ideen zu entwickeln. Es kann dadurch zu einer gegenseitigen Erweiterung und Ergänzung

der Meinungen und Einstellungen kommen. Dies wäre durch Einzelinterviews – unabhängig von deren Ausrichtung (biografisch, narrativ, leitfadengestützt etc.) – nicht möglich gewesen. Darüber hinaus sollten die *tiefer liegenden* Meinungen der Studierenden aufgedeckt werden. Folgt man Pollock (1955), so werden dem Einzelnen seine Auffassungen erst wirklich bewusst, wenn er sich in der Auseinandersetzung mit anderen Personen (z. B. in einem Gespräch) dazu gezwungen sieht, einen Standpunkt zu beziehen und zu vertreten – selbst wenn sich dieser bereits während des Prozesses der Auseinandersetzung wieder ändern kann (vgl. Bohnsack 2021: 110).

Die Fokusgruppeninterviews sind damit geeignet, angemessene Daten für den beschriebenen Forschungsgegenstand zu liefern, und erfüllen damit die Maßgabe der *Gegenstands-angemessenheit* (vgl. Helfferich 2011: 26).

4 Forschungskontext und Forschungsinteresse

Dieses Kapitel behandelt zwei Thematiken: Zunächst wird das Forschungsprojekt *OpThis* mit seiner Fragestellung, seinem Erkenntnisinteresse und seinen Forschungszugängen kurz beschrieben, um den Kontext, aus dem die vorliegende Arbeit heraus entstanden ist, zu veranschaulichen (Unterkapitel 4.1). Hierbei wird besonders auf die Gruppendiskussionen als Forschungszugang (neben Dokumentenanalyse und Experteninterviews) eingegangen und eine Abgrenzung zur durchgeführten Studie vorgenommen. Anschließend werden die mit dieser Arbeit verbundenen Fragestellungen, Ziele und Erwartungen sowie das Forschungsinteresse deutlich gemacht (Unterkapitel 4.2).

4.1 Forschungskontext des Projekts *OpThis*

Diese Arbeit greift auf die im Forschungsprojekt „*OpThis*: Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B. A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen“ (Projektleitung: Prof. Dr. Norbert Neuß) erhobenen Daten zurück. *OpThis* fand im Zeitraum November 2011 bis Juli 2014 an der JLU Gießen statt und wurde im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts „Ausweitung Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) gefördert (vgl. Bloch et al. 2016: 6).

Das Projekt *OpThis* untersuchte die hochschulischen Bachelor-Studiengänge für Kindheitspädagogik im Hinblick auf die dort vorhandenen Theorie-Praxis-Verknüpfungen. Die zentrale Fragestellung lautete: *„Wie kann eine Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B. A.-Studiengängen für Kindheitspädagogen realisiert werden, um so dem Anspruch eines berufsqualifizierenden Abschlusses und der damit verbundenen Forderung einer Professionalisierung dieses Handlungsfeldes gerecht zu werden?“* Ziel war es, die gegenwärtige Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu erfassen, studiengangsspezifische Theorie-Praxis-Profile zu erstellen sowie besonders innovative Modelle der Verknüpfung von Theorie und Praxis darzustellen (vgl. ebd.: 8, 28 ff.).

Die Analyse der vorhandenen Theorie-Praxis-Verhältnisse fand dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt. Dazu wurde vom Projektteam ein Theorie-Praxis-Analysemodell entwickelt, welches die theoretische Grundlage für das projektspezifische Vorgehen bildete und das Konstrukt *Theorie-Praxis-Verhältnis* operationalisierte. Das Modell besteht aus fünf

Analyseebenen, auf denen auf unterschiedliche Art und Weise eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgen kann (vgl. u. a. Kaiser et al. 2015: 89 ff.):

1) Die erste Analyseebene ist die ***Seminargestaltung***, die die Hochschuldidaktik in den Fokus nimmt und sich damit auf bestimmte Lernformen konzentriert.
2) Die Ebene der ***Modulgestaltung*** betrachtet die inhaltliche Verzahnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und beleuchtet dabei, inwiefern es an bestimmte Module gekoppelt ist.
3) Der ***Studiengangsverlauf*** wird in der dritten Ebene durch Aspekte wie Praktika, Studiengangskonzept und forschendes Studieren abgebildet.
4) Die vierte Analyseebene bildet die ***Netzwerkarbeit***. Sie nimmt besonders die regionale sowie die deutschlandweite Vernetzung der Hochschulen in den Blick.
5) Die Ebene der ***Hochschule als Praxislernort*** stellt wesentliche Lernorte wie Bildungswerkstätten, didaktische Labore und andere Formen von Werkstätten ins Zentrum der Analyse.

Die verschiedenen Themen auf den fünf Analyseebenen wurden hauptsächlich anhand wissenschaftlicher Fachliteratur und aktueller kindheitspädagogischer Diskurse konstruiert. (vgl. Bloch et al. 2016: 19)
Die Stichprobe bildete sich aus den in Deutschland akkreditierten kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen (zum Zeitpunkt der Erhebung ca. 70), von denen insgesamt 46 zu einer Teilnahme am Projekt bereit waren. Um die vorhandenen Theorie-Praxis-Verknüpfungen auf den dargestellten Ebenen innerhalb der kindheitspädagogischen Studiengänge untersuchen zu können, wurden drei forschungsmethodische Zugänge in *OpThis* genutzt (vgl. Kaiser et al. 2015: 88 f.; Bloch et al. 2016: 22 ff.):

1) ***Dokumentenanalysen***: Durch die Dokumentenanalyse wird generell eine systematische Analyse von vielfältigen Dokumentenarten ermöglicht. Pro Studiengang wurden relevante studiengangsspezifische Dokumente ($n = 230$) recherchiert, wie bspw. Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen, Konzepte zu Netzwerkaktivitäten der Hochschule und Praktikumshandbücher. Solche Dokumente zeigen, wie Theorie und Praxis aufeinander bezogen sind, und bieten den Lehrenden wie auch den Studierenden eine verbindliche Orientierung zur Lehr- und Prüfungsorganisation. Ziel der Dokumentenanalyse war es, über das systematische Herausfiltern und Zusammenfassen

von bestimmten Themen, Inhalten, Aspekten und Strukturen aus dem Material studiengangsspezifische Verknüpfungsmöglichkeiten von Theorie und Praxis herauszuarbeiten. Die Auswertung erfolgte über eine kategoriengeleitete, inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. u. a. 2008a, 2015).

2) ***Experteninterviews***: Telefonisch geführte, qualitative Leitfadeninterviews bildeten den zweiten Zugang im Projekt *OpThis*. Hierzu wurden Studiengangsleitungen sowie Modulverantwortliche bzw. Dozierende befragt, da sie einen aktuellen, subjektiven Einblick in ihre Erfahrungen und Ansichten zu Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Studium geben konnten. Mithilfe der Experteninterviews sollte die konzeptionelle Umsetzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf den unterschiedlichen Ebenen eruiert werden. Die Befragten wurden damit als Experten für den jeweiligen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang angesehen. Es wurde mindestens ein Interview mit der Studiengangsleitung und teilweise ein zweites mit Dozierenden durchgeführt (n = 71). Das auswertungsmethodische Vorgehen orientierte sich – wie bei der Dokumentenanalyse auch – an einer kategoriengeleiteten, inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

3) ***Fokusgruppeninterviews***: Mit den Fokusgruppeninterviews wurden die Sichtweisen der Studierenden auf das Theorie-Praxis-Verhältnis erhoben. Dabei wurde innerhalb des Projektes auf den Aspekt der Optimierung fokussiert: *„Wo sehen die Studierenden Verbesserungsmöglichkeiten und -potenziale in ihrem kindheitspädagogischen Studiengang im Hinblick auf die Verbindung von Theorie und Praxis im Studium?“* Insgesamt konnten 21 Fokusgruppen an verschiedenen Hochschulstandorten erfolgreich zusammengestellt werden. Da es bei den Gruppendiskussionen v. a. um den Optimierungsgedanken ging, erfolgte keine Zusammenführung des empirischen Materials mit dem der Dokumentenanalyse sowie der Experteninterviews. Folglich wurde auch eine andere Auswertungsmethode genutzt. Die Analyse der Fokusgruppen ist angelehnt an das Typisierungsverfahren nach Kelle und Kluge (2010) und wurde computergestützt mit MAXQDA durchgeführt.

Die Nutzung von drei verschiedenen Forschungszugängen ermöglichte einen mehrperspektivischen Blick auf die beschriebene Projektthematik. Aus den dargestellten Ebenen und Elementen des Theorie-Praxis-Analysemodells wurden anschließend der Leitfaden für die Experteninterviews sowie die Fokusgruppeninterviews entwickelt und Kategorien für

die Analyse der Dokumente sowie der Experteninterviews deduktiv gewonnen (vgl. Bloch et al. 2016: 19). Aus den Experteninterviews und der Dokumentenanalyse konnte nachstehendes deduktiv, am Material induktiv ergänztes Kategoriensystem (Tabelle 1) vorhandener Theorie-Praxis-Verknüpfungen in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen entwickelt werden (vgl. ebd.: 24).

Tabelle 1: Kategoriensystem *OpThis* (Quelle: Bloch et al. 2016: 25)

Ebene des Theorie-Praxis-Analysemodells	**Kategorie**
Ebene 1: Netzwerk	1N_Netzwerkaktivität der Hochschule
Ebene 2: Praxislernort Hochschule	1PLH_Labor, Werkstatt, Modell
	2PLH_Theorie-Praxis-Verknüpfung
Ebene 3: Studiengangsverlauf	1SGV_Studiengangskonzept
	2SGV_Praktika
	3SGV_forschendes Studieren
Ebene 4: Modulgestaltung	1MG_sepzielle Lehrformate
	2MG_Prüfungsdidaktik
	3MG_wissenschaftliche Ausbildung
Ebene 5: Seminargestaltung	1SG_Anwendungsbezug durch Handlungsorientierung und Berufsqualifizierung
	2SG_Vermittlungs- und Lernformen
	3SG_Reflexion und Wissensbezüge

Aufgrund des gemeinsamen Codierleitfadens der methodischen Zugangsweisen zu den Experteninterviews und der Dokumentenanalyse konnten die vorliegenden codierten, fragestellungsrelevanten Textstellen ohne Probleme in der Auswertungssoftware MAXQDA kategorienspezifisch zusammengeführt werden. Hierüber konnte für jeden in der Stichprobe vorhandenen kindheitspädagogischen Studiengang ein Theorie-Praxis-Profil[56] erstellt werden, welches einen deskriptiven Überblick über die besondere Charakteristik des jeweiligen Bachelor-Studiengangs hinsichtlich der Fragestellung des Projektes gibt. Dadurch wurde es möglich, den Ist-Zustand der im kindheitspädagogischen Feld vorhandenen hochschulischen

[56] In der Auswertung berücksichtig werden konnten lediglich Bachelor-Studiengänge, bei denen mindestens ein Interview durchgeführt werden konnte und das Modulhandbuch, die Studien- und Prüfungsordnung sowie Praktikumsdokumente vorhanden waren (vgl. Kaiser et al. 2015: 88).

Theorie-Praxis-Verknüpfungen darzustellen und spezifische Konzepte der Verbindung von Theorie und Praxis in Bezug auf die jeweilige Kategorie herauszuarbeiten (vgl. ebd.: 29).

Die Fokusgruppeninterviews mit Studierenden des jeweiligen Bachelor-Studiengangs für Kindheitspädagogen bildeten einen zusätzlichen methodischen Zugang, mit dem die Forschungsfrage von *OpThis* untersucht wurde. Das Verfahren wurde damit in einem multi-methodischen Kontext (Methodenkombination) verwendet und als eine gleichwertige Methode neben den Dokumentenanalysen und Experteninterviews angesehen. Für die mit dieser Arbeit assoziierten Studie wurde hauptsächlich auf das Datenmaterial der Fokusgruppen, welches im Projektkontext von *OpThis* erhoben wurde, zurückgegriffen. Aus diesem Grund wird im Folgenden noch einmal kurz auf das Erkenntnisinteresse sowie die Auswertungsmethode der Gruppendiskussionen im Rahmen von *OpThis* eingegangen, um anschließend eine Abgrenzung zwischen dem Forschungsprojekt und der eigenen Untersuchung aufzeigen zu können.

Im Rahmen von *OpThis* bestand das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Fokusgruppen allgemein darin herauszufinden, welche Sicht die Studierenden auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen haben. Speziell war von Interesse, welches Verbesserungspotenzial und welche (Optimierungs-)Wünsche sie im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studiengang sehen. Die übergeordnete Forschungsfrage lautete daher: *„Wie wollen Studierende das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang auf unterschiedlichen Ebenen optimieren?“*. Die Teilnehmenden der Fokusgruppe wurden in diesem Zusammenhang als Experten für die studentische Sichtweise auf das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb ihres kindheitspädagogischen Studiengangs angesehen (vgl. Bloch et al. 2016: 30, 32).

Wie bereits oben erwähnt, wich das auswertungsmethodische Vorgehen bei den Fokusgruppeninterviews von dem gemeinsamen der Dokumentenanalyse und den Experten-interviews (Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) ab. Die Fragen der Gruppendiskussionen wurden nicht einzeln ausgewertet, sondern vielmehr wurde herausgearbeitet, wie und an welcher Stelle die Studierenden das Theorie-Praxis-Verhältnis verändern würden. Dies geschah mithilfe des Typisierungsverfahrens nach Kelle und Kluge (2010). Durch diesen Typenbil-dungsprozess fand eine beschreibende Strukturierung und Ordnung des Datenmaterials statt. Ferner beruhte dieser Prozess auf einem deskriptiven Vergleich des Datenmaterials entlang bestimmter Kriterien, über den Gemeinsamkeiten eruiert wurden. Auf Grundlage des Stufenmodells für eine Typenbildung nach Kluge (1999) fand eine Auswahl und fragestellungsbedingte Modifizierung der geeigneten Stufen für die Auswertung der Fokus-

gruppeninterviews statt. Es wurden die folgenden vier Stufen für die Analyse des Datenmaterials genutzt (vgl. Bloch et al. 2016: 32 ff.):

1) ***Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen*** (Stufe 1) mit den Schritten *Zuordnung und Bestimmung einer Kategorie* und *Entwicklung von Subkategorien und Dimensionen*,
2) ***Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten*** (Stufe 2),
3) ***Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge*** (Stufe 3),
4) ***Charakterisierung der gebildeten Typen*** (Stufe 4).

Im Mittelpunkt des Typisierungsverfahrens stehen Kategorien,

> „[…] die am Anfang zur Kodierung des Materials genutzt werden anhand synoptischer Vergleiche weiterentwickelt, überarbeitet, durch Subkategorien differenziert und erläutert, zueinander in Beziehung gesetzt, in ein übergreifendes Schema integriert oder einfach nur (wenn sie sich als nicht brauchbar erweisen) verworfen [werden]." (Kelle/Kluge 2010: 61)

Das Auswertungsmodell folgt dabei keinem starren, linearen Schema, sondern kann mehrmals durchlaufen werden (vgl. ebd.: 261).

In den beschriebenen Forschungskontext ist diese Arbeit eingebettet und greift auf das empirische Datenmaterial der Fokusgruppen zurück. Allerdings ist das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht identisch mit dem von *OpThis*, da die Optimierungsmöglichkeiten des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht im Mittelpunkt stehen; dieser Gedanke ist eher implizit enthalten. Ferner wird ein anderes forschungsmethodisches Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung angewendet. Somit haben sich die im Folgenden beschriebenen Forschungsfragen zwar aus *OpThis* heraus ergeben, führen aber über das Erkenntnisinteresse des Projektes hinaus und nehmen so eine Weiterführung und Erweiterung der Perspektive auf das Theorie-Praxis-Verhältnis vor.

4.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen der Arbeit

Aufgrund von Kompetenz- und Professionalisierungsdiskursen und den damit verbundenen Anforderungen an die frühpädagogische Ausbildungsqualität muss die hochschulische Qualifizierung von Fachkräften für die FBBE genauer in den Blick genommen werden. Um dem Anspruch der Berufsqualifizierung durch einen Bachelor-Abschluss gerecht zu werden, bedarf es in der kindheitspädagogischen Qualifizierung auf Hochschulniveau einer Berück-

sichtigung, Bearbeitung und Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Unterkapitel 2.2 und Kapitel 3).

Wie Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden, erfolgt in Deutschland jedoch innerhalb der heterogenen hochschulischen Landschaft der Kindheitspädagogik nach sehr unterschiedlichen, hochschulspezifischen Ansätzen[57]. Welche Ansichten Studierende auf diese Thematik haben, welches Verständnis sie diesbezüglich mitbringen und was ihnen geholfen hat, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, wurde bisher nicht umfassend erforscht. Gerade Studierende nach ihren Ansichten zur beschriebenen Thematik zu befragen, ist jedoch wichtig, da sie unmittelbar beteiligt und *betroffen* sind. Zusätzlich sind Studierende Akteure in ihrem Bildungs- und Lernprozess und nicht nur *Konsumenten* von in Modulhandbüchern festgelegten Inhalten und Kompetenzen. Somit ist es unabdingbar, ihre Erfahrungen einzubeziehen und diese bei der Weiterentwicklung der Studiengänge zu berücksichtigen.

Daher stellt diese Arbeit die Perspektive von Studierenden auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen in das Zentrum des Forschungsinteresses. Die Studierenden werden dabei als Experten für die Theorie-Praxis-Verknüpfungen in ihrem kindheitspädagogischen Studium angesehen. Sie können aus ihrer Sicht beschreiben, was ihnen geholfen hat, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen. Zusätzlich soll herausgefiltert werden, welches Verständnis von *Theorie* sowie von *Praxis* die Studierenden haben und welche Erwartungen sich daraus an das Studium ergeben.

Aus dem beschriebenen Erkenntnisinteresse wird die zentrale Fragestellung abgeleitet: *„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“*. Um diese Thematik besser erforschen zu können, wird diese Fragestellung durch zwei interesseleitende Forschungsfragen spezifiziert:

1. *Welches Verständnis von Theorie und von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?*

   Mit dieser Forschungsfrage soll das studentische Verständnis von Theorie und Praxis herausgearbeitet werden. Damit erfolgt erstmalig eine Art *Bestandsaufnahme* der studentischen Perspektiven im Hinblick auf die beiden zentralen Elemente *Theorie* und *Praxis* in der hochschulischen kindheitspädagogischen Qualifizierung. Außerdem spielen in diesem Kontext die damit verknüpften studentischen Erwartungen an einen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang (in Bezug auf die Hochschule, das

[57] Vgl. u. a. Kaiser et al. (2015), Kaiser/Bloch (2016), Bloch et al. (2016).

Studium, die Lehrenden, die Veranstaltungen, die Praktika, die Studierenden selbst etc.) eine zentrale Rolle. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Erwartungshaltung von Studierenden an ein pädagogisches Hochschulstudium generell und im Speziellen an ein kindheitspädagogisches Studium nach dem Bologna-Prozess und der damit verbundenen stärker eingeforderten Berufsorientierung sowie Praxisnähe in Richtung *Praxisbezug*, *Handlungsorientierung*, *Vermittlung von praktischen Kompetenzen* (*Handwerkszeug*) verschoben hat und sich somit von Ansprüchen wie *Auseinandersetzung mit Theorie*, *Forschung*, *Wissensvermittlung*, *Einnahme einer kritisch-reflexiven Metaebene* weiter entfernt hat.

Ziel ist es, das *Theorie-Praxis-Verhältnis* aus Studierendenperspektive auf der Ebene des Verständnisses und der Ebene der Erwartungen aufzulösen, aufzuarbeiten und zu beschreiben. Damit soll es für Lehrende an Hochschulen greifbar und somit hochschuldidaktisch bearbeitbar gemacht werden. Auch spielt es für Studiengangsleitungen eine Rolle, wenn es darum geht, den Studiengang nach außen hin zu repräsentieren und darzustellen, um bei Studierenden keine falschen Erwartungen zu wecken, wenn es bspw. darum geht, was die Hochschule leisten kann und was die Aufgabe der Studierenden selbst ist.

2. *Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?*

   Auf Grundlage dieser zweiten Forschungsfrage soll herausgearbeitet werden, inwiefern es Elemente, Handlungen, Rahmenbedingungen etc. im Studium gibt, die aus der Perspektive von Studierenden hilfreich waren, um einen Theorie-Praxis-Transfer bzw. einen Praxis-Theorie-Transfer leisten zu können.

   Hiermit verbunden ist die Vorannahme, dass Studierende im Rahmen ihres Bachelor-Studiums in der Lage sind, einen solchen Transfer zu erbringen, was gleichsam (teilweise implizit) von Lehrenden erwartet wird. Die Studierenden sollen innerhalb der Veranstaltung erkennen, warum die ausgewählte Thematik sowie die dargestellte Theorie für sie im späteren Berufsleben relevant sind und sich dann im berufspraktischen Handeln (bereits während des Studiums, z. B. in Form von Praxisphasen) daran erinnern sowie das erworbene Wissen umsetzen. Da das Bachelor-Studium in einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss mündet, wird die Kompetenz, ihr Wissen transferieren zu können, von den Studierenden spätestens im anschließenden Berufsalltag erwartet. Die Frage, die sich hier stellt, ist, inwieweit und wodurch es möglich ist, solche Transferprozesse bereits

im Studium zu unterstützen, anzuregen und zu initiieren. Auch wenn dies ein sehr individueller Vorgang ist, der sehr unterschiedlich verlaufen kann, sollen gerade diese subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden genutzt werden, um übergeordnete Punkte zu identifizieren und darzustellen. Hierunter fallen bspw. curriculare Bedingungen, Tätigkeiten bzw. Handlungsweisen im Studium, Modelle der Theorie-Praxis-Verknüpfung oder (Veränderungs-)Wünsche, die nach Aussagen von Studierenden dabei helfen würden, Theorie mit Praxis sowie Praxis mit Theorie zu verknüpfen.

Ziel ist es, den wechselseitigen Prozess des studentischen Lerntransfers zwischen Theorie und Praxis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen auf verschiedenen Ebenen näher zu betrachten. Durch die Darstellung positiv hervorgehobener Aspekte können diese hochschuldidaktisch aufgegriffen und implementiert werden. Damit sind sie für Dozierende interessant, denen es ein Anliegen ist, die kindheitspädagogische Lehre weiterzudenken und weiterzuentwickeln, aber auch hilfreich für Studiengangsleitungen, sofern ein Interesse daran besteht, die Curricula der kindheitspädagogischen Studiengänge (z. B. im Kontext von Reakkreditierungsprozessen) zu überarbeiten und weiterzuentwickeln. Beide Perspektiven sind mit der Absicht verbunden, Studierende in ihren individuellen transformatorischen Bildungsprozessen bereits im Studium zu unterstützen.

Diesen zwei Forschungsfragen soll mithilfe einer qualitativen empirischen Untersuchung nachgegangen werden, und beide sind für die Analyse der Fokusgruppeninterviews erkenntnisleitend. Folgende Fragen sind dabei im Hinblick auf das Forschungsinteresse besonders relevant:

- *Inwiefern verorten Studierende Theorie und Praxis in bestimmten Kontexten in ihrer kindheitspädagogischen Qualifizierung? Welche Relevanz hat Theorie und welche hat Praxis für die Studierenden in ihrem kindheitspädagogischen Studium?*
- *Welche Erwartungen und Ansprüche werden diesbezüglich an das Studium, die Hochschule, die Lehrenden, die Praxisbezüge etc. formuliert?*
- *Welche inhaltlichen und strukturellen Aspekte werden im Hinblick auf Transferprozesse genannt?*
- *Welche als positiv beurteilten Modelle werden hervorgehoben? Was war hierbei für einen gelingenden Transfer hilfreich?*

- *An welcher Stelle lassen sich Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Theorie-Praxis-Verzahnung ausmachen? Was hat den Studierenden demnach im kindheitspädagogischen Studium gefehlt? An welcher Stelle können hierdurch Lücken in der kindheitspädagogischen Qualifizierung identifiziert werden?*
- *Stimmen die theoretischen Empfehlungen und Forschungsergebnisse mit den Sichtweisen der Studierenden überein oder sehen diese andere Studieninhalte als gewinnbringender an?*
- *Lassen sich Parallelen zwischen den Erwartungen der Studierenden von Lehramts-/Diplompädagogikstudiengängen*[58] *und kindheitspädagogischen Studiengängen finden? Oder lässt sich etwas spezifisch Kindheitspädagogisches aus den studentischen Sichtweisen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis ermitteln?*

Die aufgeworfenen Fragen stellen die mit dem Forschungsvorhaben verbunden Erwartungen dar. Ziel der Arbeit ist es daher, die subjektiv gemachten Erfahrungen der Studierenden mit bspw. speziellen Verknüpfungen von Theorie und Praxis, strukturellen Aspekten bzw. Rahmenbedingungen und eigenen Transferprozessen in ihrem kindheitspädagogischen Studium zu nutzen. Durch die Befragung von Studierenden an verschiedenen Hochschulstandorten in Deutschland[59] wird es möglich, generalisierend (und damit losgelöst vom spezifischen Studiengang) Elemente, Tendenzen und Sichtweisen aufzudecken.
Abschließend sollen hierüber kritisch reflektierte und theoretisch fundierte hochschuldidaktische Impulse aufgezeigt werden, die die Perspektive der Studierenden berücksichtigen. Auf diesem Weg kann ein Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung der kindheitspädagogischen Hochschuldidaktik geleistet werden. Darüber hinaus können Impulse für die Weiterentwicklung vorhandener und die Entwicklung neuer Curricula für Bachelor-Studiengänge gegeben werden. Damit ergeben sich als Zielgruppe der vorliegenden Arbeit die mit dem Qualifikationsprozess von Kindheitspädagogen betrauten Lehrenden an Hochschulen und die Studiengangsleitungen kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge.

[58] So empfinden die Studierenden des Lehramts und der Diplompädagogik den Praxisbezug – der für sie das entscheidende Element des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist – als grundsätzlich defizitär. Die im Studium vorhandenen Praxisanteile (z. B. Praktika, schulpraktische Studien) werden als Fremdkörper wahrgenommen, da häufig der Anschluss an die theoretischen Studieninhalte fehlt (vgl. Hedtke 2003: 6). *Praxisbezug* oder *Berufsorientierung* scheinen hier die offensichtliche Eigenschaft zu besitzen, zu knapp bemessen zu sein.
[59] Die konkrete Stichprobe wird in Unterkapitel 6.1 beschrieben.

5 Methodologie der Erhebungsmethode *Fokusgruppe*

In der qualitativen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung gewinnt die Methode der Fokusgruppe bzw. der Gruppendiskussion[60] immer mehr an Bedeutung: Sie ist dabei, sich zu einem qualitativen Standardverfahren zu entwickeln. Die Stärke des Verfahrens lässt sich in der Form der Erhebung ausmachen, welche nicht von vornherein auf das Individuum fixiert ist. In diesem Kontext etabliert sich die Gruppendiskussion nach und nach als eine anzuerkennende Alternative zu den in der qualitativen wie quantitativen Forschung bevorzugten Einzelinterviews. (vgl. Bohnsack et al. 2010: 7)
Vor allem im Bereich der kommerziellen Markt- und Konsumforschung kommen die Fokusgruppen verstärkt zum Einsatz. Der Grund dafür liegt in den forschungsökonomischen Vorteilen, die diese Methode bietet: Mehrere Personen können gleichzeitig zu einem Thema befragt werden. Dadurch nimmt die Gruppendiskussion eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Entwicklungen der modernen Alltagswelt ein. Auf dieses Einsatzgebiet ist die Methode allerdings nicht beschränkt, sondern kann in der Forschungspraxis vielfältig angewandt werden. Die Häufigkeit der forschungspraktischen Verwendung steht nach Lamnek (2005) im Kontrast zur Etablierung als qualitative Methode in der wissenschaftlich-methodischen Literatur, denn dort fristen die Fokusgruppen immer noch ein *Schattendasein* (vgl. ebd.: 11).
Gruppendiskussionen sind allgemein durch eine beeindruckende Vielfalt gekennzeichnet. Diese bezieht sich auf die gesamte Methodologie des Verfahrens: über verschiedene Anwendungsgebiete bis hin zu unterschiedlichen Möglichkeiten der Durchführung und Auswertung.

Im Folgenden erfolgt zunächst eine Klärung der Begriffe *Fokusgruppe* und *Gruppendiskussion* sowie deren Verwendung im Kontext der Arbeit (Unterkapitel 5.1). Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen der Forschungsmethode *Fokusgruppeninterviews*, die jeweils verschiedene Vorstellungen und theoretische Standpunkte implizieren (Unterkapitel 5.2). Im nächsten Schritt wird der Frage nach der Auswirkung von Interaktion und des Einflusses von Gruppenprozessen auf die Entstehung von Meinungen und Einstellungen innerhalb von Gruppendiskussionen nachgegangen (Unterkapitel 5.3). Unterkapitel 5.4 „Verwendung von Fokusgruppen“ beschreibt, in welchen Forschungs-

[60] Die beiden Begriffe *Fokusgruppe* und *Gruppendiskussion* sowie die weiteren Begriffsalternativen *Fokusgruppeninterview* und *Fokusgruppendiskussion* werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Die Begründung dafür findet sich im Unterkapitel 5.1.

kontexten und mit welchen Zielen und Forschungsintentionen Gruppendiskussionen als Methode zur Datenerhebung genutzt werden können. Die daran anschließenden zwei Unterkapitel befassen sich dann zum einen mit dem Interviewleitfaden (Unterkapitel 5.5), der bei Fokusgruppendiskussionen einen zentralen Stellenwert einnimmt, und zum anderen mit den in der Literatur vorhandenen Empfehlungen zur Durchführung (Gruppenzusammensetzung und -größe, Dauer, Moderation etc.) solcher Interviews (Unterkapitel 5.6). Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der Thematik *Methodologie Fokusgruppen*, in der beschrieben wird, wie das zuvor ausführlich dargestellte Erhebungsverfahren der Fokusgruppeninterviews im Rahmen der Arbeit verstanden und welchen theoretischen Positionen gefolgt wird (Unterkapitel 5.7). Dahingehend erfolgt auch eine Verbindung von Forschungsmethode und Fragestellung.

5.1 Begriffsbestimmung *Fokusgruppe* vs. *Gruppendiskussion*

In der Literatur werden unter der Forschungsmethode *Fokusgruppe*[61] verschiedene Dinge verstanden, was eine eindeutige Begriffsbestimmung problematisch macht. Zusätzlich erscheint eine Trennung zwischen den Begriffen *Fokusgruppe* und *Gruppendiskussion* schwierig, da sie in der deutschen Methodenliteratur entweder gar nicht unterschieden oder synonym verwendet werden. (vgl. Bogner/Leuthold 2005: 158)

Die Problematik einer Differenzierung zwischen den Begriffen *Fokusgruppe* und *Gruppen-diskussion* lässt sich mithilfe eines kurzen historischen Rückblicks[62] erläutern. Hierbei lässt sich die Entstehung der beiden Termini aus jeweils unterschiedlichen Forschungs-traditionen heraus feststellen. Dabei müssen die angelsächsische und die deutsche Entwicklung gesondert voneinander betrachtet werden.

Im angelsächsischen Methodendiskurs stößt man zumeist auf den Begriff *focus group* (vgl. ebd.: 157). Dieser wurde in den amerikanischen Studien von Merton und Kendall (1946) das erste Mal in enger Verknüpfung mit dem Terminus *focused interview* verwendet. Im Mittelpunkt stand hier die Gruppe als solche. Mithilfe eines *Grundreizes* bzw. *Stimulus* (Werbefilm, Produktverpackungen, Radiosendung etc.), dem alle Personen in der Gruppe exponiert waren, sollte anhand der Reaktionen möglichst viel Material zu jenem gewonnen

[61] Die deutsche Variante des aus dem Englischen stammenden Begriffs *focus group*.
[62] Ausführliche Beschreibungen zur historischen Entwicklung finden sich u. a. bei Loos/Schäffer 2001; Bohnsack 1997, 2008 und 2010.

werden. Im Vordergrund standen hier überwiegend zeitliche und forschungsökonomische Aspekte. Bei Merton und Kendall (1946) fanden die *focus groups* demnach eher eine explorative Anwendung, d. h., sie wurden als Anhang quantitativer Forschungsdesigns angesehen. (vgl. Loos/Schäffer 2001: 15 f.; Przyborski/Riegler 2010: 436) Mit dieser Intention – der Generierung neuer Forschungsfragen und Hypothesen im Vorfeld einer quantitativen Untersuchung bzw. der Durchführung eines Pretests – werden die *focus groups* heutzutage überwiegend in der Marktforschung verwendet. In Abgrenzung zu den Arbeiten von Merton und Kendall (1946) wurde durch die viel rezipierten Beiträge von Krueger (u. a. 1994) sowie Morgan (u. a. 1997) versucht, die Methode der *focus groups* für die sozialwissenschaftliche Forschung wirksam zu machen und in ihrer Geltung zu steigern. (vgl. Bohnsack/Przyborski 2009: 497)

Kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass den *focus groups* in dieser Tradition weitgehend eine methodologische und metatheoretische Fundierung fehlt. (vgl. Bohnsack et al. 2010: 9) Dies zeigt sich auch in den Publikationen: Es existiert zwar eine Fülle an Literatur mit Faustregeln und Rezepten (*how to do it*) für die Erhebung, aber eine methodologische Auseinandersetzung mit und Begründung der Methode findet in fast keiner Veröffentlichung statt. (vgl. Przyborski/Riegler 2010: 437) Diese Feststellung ist v. a. für die ersten Dekaden der Fokusgruppen gültig. Mittlerweile gibt es verschiedene Versuche, die „[…] Fokusgruppen als eine eigenständige Form qualitativer Interviewformen innerhalb des interpretativen Paradigmas theoretisch zu verankern." (Bogner/Leuthold 2005: 158). Einen Verweis auf Pollock (1955) oder Mangold (1960), die in Deutschland die Reflexion und theoretische Auseinandersetzung mit der Methode unter dem Begriff *Gruppendiskussion* bereits in den 1950er Jahren vorantrieben, sucht man in der Literatur zu den Fokusgruppen allerdings vergeblich. (vgl. ebd.)

In der deutschsprachigen Methodendebatte wird – anders als im angelsächsischen Raum – fast ausschließlich der Begriff der *Gruppendiskussion* verwendet. Der Terminus *Fokusgruppe* hingegen hat immer noch einen eher fremden Klang und findet in Sammelbänden zur qualitativen Sozialforschung keine oder nur am Rande Erwähnung. Dies hat seine Ursache wahrscheinlich darin, dass

> „[…] Fokusgruppen hierzulande immer noch […] mit einem kostengünstigen, aber oberflächlichen und wissenschaftlich substanzlosen Instrument der Marktforschung in eins gesetzt werden." (ebd.)

Das Gruppendiskussionsverfahren hingegen ist in methodologischer und methodischer Hinsicht in Deutschland wesentlich weiter ausdifferenziert und entfaltet als in den USA oder Großbritannien. (vgl. Loos/Schäffer 2001: 18)

Im deutschsprachigen Raum kam die Methode der Gruppendiskussion erstmalig in den 1950er Jahren am „Frankfurter Institut für Sozialforschung“ zum Einsatz. Sie wurde durch die Studie von Pollack (1950/51) „[…] zur Untersuchung von Phänomenen des politischen Bewusstseins der deutschen Bevölkerung […]“ (Lamnek 2005: 19) der breiten Öffentlichkeit bekannt. Hierbei stand nicht nur die Erforschung der öffentlichen Meinung[63] im Mittelpunkt, sondern auch den methodischen Gesichtspunkten wurde eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. (vgl. Loos/Schäffer 2001: 19) Dem hierüber erhobenen Material widmete sich dann Werner Mangold Ende der 1950er Jahre. Er fand heraus, dass so etwas wie eine *Gruppenmeinung* existiert: Die „Gruppenmeinungen oder kollektiven Meinungen werden im Diskurs durch die wechselseitige Steigerung und Ergänzung der beteiligten Individuen hindurch entfaltet.“ (Bohnsack/ Przyborski 2009: 494) Damit wurde das der Gruppendiskussion bisher zugrundeliegende Paradigma des Individuums in der öffentlichen Auseinandersetzung durch das *Modell der informellen Gruppenmeinung* ersetzt. Die Arbeit von Mangold (1960) impliziert bis in die 1970er Jahre hinein unter methodologisch-methodischen Aspekten zunächst den Abschluss und Höhepunkt der Entwicklung der Gruppendiskussion. Ende der 1970er Jahre wurden die Bemühungen in diese Richtung dann wiederum durch die „Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen“ aufgegriffen. Eine Weiterentwicklung der Methode wurde unter Rückgriff auf Konzepte des Symbolischen Interaktionismus[64], der phänomenologischen Soziologie[65] sowie des sogenannten interpretativen Paradigmas[66] vorangetrieben. Federführend sind hier Nießen (1977) und Volmerg (1977) zu nennen, die in der Anwendung des Gruppendiskussions-verfahrens einen Paradigmenwechsel hin zum *Modell des interpretativen Aushandelns* von

---

[63] Hier lässt sich in Bezug auf die zeitgeschichtliche Abfolge der Betrachtung von Gruppendiskussionen in Deutschland das *Modell des Individuums in der öffentlichen Auseinandersetzung* erkennen.

[64] Der *symbolische Interaktionismus* ist eine soziologische Handlungstheorie, die sich mit der Interaktion zwischen Personen befasst. Er beruht auf drei Prämissen: 1. Menschen handeln gegenüber Dingen auf Basis der Bedeutung, die diese Dinge für sie besitzen. 2. Die Bedeutung solcher Dinge wird aus der sozialen Interaktion (mit den Mitmenschen) abgeleitet bzw. entsteht aus ihr. 3. Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den das Individuum in seiner Auseinandersetzung mit den ihm begegnenden Dingen nutzt, gehandhabt und verändert. Als Vertreter sind v. a. George Herbert Mead, John Dewey und Herbert Blumer zu erwähnen. (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981: 80 f.)

[65] Der Terminus *phänomenologische Soziologie* verweist auf die Verbindung der aus der Philosophie stammenden Phänomenologie mit der Soziologie. Als Hauptvertreter ist Alfred Schütz zu nennen, der von der philosophischen Phänomenologie Edmund Husserls ausgeht (vgl. Knoblauch 2009: 299). Die phänomenologische Soziologie ist ein handlungstheoretischer Ansatz, „der sich mit der Konstitution der alltäglichen Lebenswelt und mit der Bestimmung der Grundstrukturen des Alltags befasst. Im Mittelpunkt steht die Art und Weise, in der soziale Akteure Objekte und Handlungen typisieren und dabei auf Vorgegebenes, als fraglos gültig betrachtetes ‚Wissen‘ zurückgreifen, um sich in der sozialen und natürlichen Welt zu orientieren und ihrem Handeln Sinn zu verleihen“ (Hill et al. 2006: 296).

[66] Im Kontext des interpretativen Paradigmas „[…] erscheint alltägliches Handeln, alltägliche Kommunikation als ein permanenter Aushandlungsprozess, der sich je nach Situation anders vollzieht“ (Bohnsack/Przyborski 2009: 495).

Bedeutungen bewirkten. (vgl. Bohnsack/Przyborski 2009: 494 f.; Loos/Schäffer 2001: 21 ff.) Mitte der 1980er Jahre erfuhr das Verfahren der Gruppendiskussion dann eine neue Fundierung durch Bohnsack (zunächst noch in Kooperation mit Mangold). Auf Basis der dokumentarischen Methode wurde ein Zugang zu tiefer liegenden Strukturen ermöglicht. Durch die dokumentarische Methode als neue Form der Textinterpretation wird es möglich,

> „[…] den ‚wörtlichen' Sinngehalt von Einzeläußerungen zu transzendieren und zu jenen tiefer liegenden Orientierungsstrukturen und Orientierungsmustern […] vorzudringen, welche sich als kollektive erst im Zusammenspiel der Einzeläußerungen dokumentieren." (Bohnsack/Przyborski 2009: 495)

Damit wurde der Gruppendiskussion das *Modell kollektiver Orientierungsmuster* zugrunde gelegt. Diese Orientierungsmuster emergieren nicht situativ, sondern werden im Diskurs beständig reproduziert, weil „[…] sie tiefer liegende kollektive oder milieuspezifische Strukturen repräsentieren […]" (ebd.: 496). Dadurch ist eine Reproduzierbarkeit der Resultate gegeben infolgedessen auf diesem Weg die Zuverlässigkeit des Verfahrens der Gruppendiskussion methodologisch belegt werden konnte. (vgl. ebd.)

Anhand der dargestellten Entwicklung der Fokusgruppen und der Gruppendiskussionen lässt sich deutlich erkennen, dass beide Erhebungstechniken aus ganz unterschiedlichen historischen Traditionen stammen. Auch werden beide Begriffe in der Fachliteratur jeweils mit unterschiedlichen Merkmalen charakterisiert: Vor allem in Bezug auf die Fokusgruppen gibt es Unstimmigkeiten hinsichtlich der Begriffsverwendung und wie sich die Fokusgruppen den Gruppendiskussionen zuordnen lassen.

So setzt Lamnek (2005) in seinem Buch „Gruppendiskussion. Theorie und Praxis" den englischen Begriff der *focus groups* nach Merton mit dem deutschen Terminus *Gruppendiskussion* gleich. (vgl. ebd.: 18) Im von Mayerhofer (2009) stammenden Beitrag „Das Fokusgruppeninterview"[67] werden beide Termini ebenfalls synonym verwendet. Der im selben Buch erschienene Artikel von Bohnsack und Przyborski (2009) mit dem Titel „Gruppendiskussion und Focus Groups" verspricht eine klare Trennung zwischen den Begrifflichkeiten, die allerdings nicht eingehalten wird; im Gegenteil scheinen hier die Begriffe sogar miteinander zu verschmelzen.

Nach Morgan (1997) lassen sich keine eindeutigen Kriterien dafür finden, die das durchgeführte Gruppeninterview einmal zu einer Gruppendiskussion und ein anderes Mal zu einer

[67] Das Kapitel ist im von Buber und Holzmüller (2009) herausgegebenen Sammelband „Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen" erschienen.

Fokusgruppe machen. Eine Differenzierung zwischen beiden erscheint ihm nicht sinnvoll, weshalb er einen implizierenden Ansatz vertritt. Dieser definiert Fokusgruppen ganz allgemein

> „[…] as a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction." (ebd.: 6)

An anderer Stelle heißt es:

> „As a form of qualitative research, focus groups are basically group interviews, although not in the sense of an alternation between a researcher's questions and the research participants' responses. Instead, the reliance is on interaction within the group, based on topics that are supplied by the researcher who typically takes the role of a moderator." (ebd.: 2)

Die Auseinandersetzung mit den Termini *Fokusgruppe* und *Gruppendiskussion* zeigt, wie vielfältig und in unterschiedlicher Weise sie gebraucht werden. Vornehmlich werden die Fokusgruppen innerhalb der Fachliteratur jedoch unter die Gruppendiskussionen subsumiert.

Auch Bogner und Leuthold (2005) finden zwischen beiden Verfahren durchaus Parallelen:

> „Ähnlich wie Pollock begreift Merton demnach auch den Gruppendiskurs als zentrale Bedingung der Artikulation ursprünglich nur diffus vor- bzw. tiefer liegender Ansichten. Beide Methoden verstehen sich als spezifische Form gruppenförmiger Kommunikation, die durch einen thematischen Input (Grundreiz) und eine offene, sich idealerweise dem Alltagscharakter annähernde Kommunikationsstruktur gekennzeichnet sind. Dementsprechend formulieren beide Autoren weitgehend identische Regeln und Anweisungen für den Interviewer." (ebd.: 160)

Den dargestellten Positionen folgend, werden die Begriffe Fokusgruppe und Gruppendiskussion daher im weiteren Verlauf synonym verwendet.

5.2 Definition Fokusgruppen

Wie in der Auseinandersetzung mit der Begriffsbestimmung deutlich geworden ist, gibt es im Hinblick auf die Terminologie der Fokusgruppen keine allgemein akzeptierte Übereinstimmung. Somit gibt es eine Vielzahl von Definitionen, die unterschiedliche Vorstellungen und theoretische Standpunkte zur Gruppendiskussion implizieren.

Ganz allgemein beschrieben, ist die Gruppendiskussion nach Lamnek (1995) „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt […] und das dazu dient, Informationen zu sammeln" (Lamnek 1995 zit. n. Lamnek 2005: 11). Laut Bohnsack (2010) hat man es bei der Gruppendiskussion

> „[…] mit zwei ineinander verschränkten Diskursen zu tun: demjenigen zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und demjenigen der Erforschten untereinander andererseits." (ebd.: 207)

Die oben genannte Begriffsklärung von Morgan (1997) geht von Fokusgruppen als einer Forschungsmethode aus, bei der Daten zu einem vom Forscher vorgegebenen Thema anhand der Gruppeninteraktion gesammelt werden. (vgl. ebd.: 6)

Krueger (1994) hingegen wird etwas spezifischer und kommt bezüglich der Fokusgruppen zu folgendem zusammenfassenden Schluss:

> „In summary, a focus group is a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment. […] The discussion is comfortable an often enjoyable for participants as they share their ideas and perceptions. Group members influence each other by responding to ideas and comments in the discussion." (ebd.: 6)

Auffällig an den gegebenen Definitionen sind die eher ungenauen und allgemeinen Formulierungen. Die Begründung dafür liegt in den vielfältigen und unterschiedlichen Variationen der Gruppendiskussionen. Mit einer sehr weit gefassten Begriffsbestimmung wird versucht, all diesen Ausprägungen gerecht zu werden.

Allgemein kennzeichnend für die Fokusgruppen ist der Gebrauch von kommunikativen Interaktionen der Gruppenmitglieder mit dem Ziel der Datenerhebung. (vgl. Lamnek 2005: 33) Die Schwierigkeit, eine allgemeingültige Definition für *Gruppendiskussion* zu finden, hängt mit dem Begriff der Gruppe zusammen, denn in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gibt es keine Übereinkunft darüber, was unter einer Gruppe verstanden wird. Demnach können sehr unterschiedliche soziale Phänomene unter dem Oberbegriff *Gruppe* subsumiert werden. Beispielsweise bildet die Familie mit engen Bezugspersonen genauso eine Gruppe wie die Fans eines Fußballklubs im Stadion. Der Terminus *Gruppe* ist folglich ein Konstruktbegriff, der je nach Gebrauchskontext verschieden angewendet wird. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 46) Trotz aller widersprüchlichen Verwendungen, lassen sich in der Sozialpsychologie gewisse Grundannahmen für eine Gruppe festhalten:

> „Wenn von Gruppen gesprochen wird, stehen stets zwei oder mehr Menschen miteinander in Verbindung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass gemeinsame Funktionen und Rollenbeziehungen unter den Gruppenmitgliedern entstehen. Von zentraler Bedeutung ist es, dass ein unmittelbarer Kontakt aller Mitglieder miteinander möglich sein muss. Dafür sollte für jedes Mitglied überschaubar sein, wer zur Gruppe gehört." (ebd.: 46 f.)

Hieraus lässt sich im Hinblick auf Fokusgruppen eine wichtige Erkenntnis ziehen: Es kann zu einer spontanen Gruppenbildung kommen – nicht nur festgewachsene Strukturen und bestehende Einheiten von Bezugspersonen lassen sich als Gruppe definieren. (vgl. ebd.: 44)

5.3 Interaktionsmodell bei Gruppendiskussionen

Beschäftigt man sich mit Fokusgruppeninterviews, muss man sich ferner mit der Frage nach der Bedeutung von Interaktion und des Einflusses der Gruppenprozesse auf die Entstehung von Meinungen und Einstellungen befassen. Im deutschen Methodendiskurs findet dies in Form der Debatte um Repräsentation vs. Emergenz statt. Folglich kommt die Konstitution von Meinungen a) als eine Aktualisierung bereits vorhandener Muster oder b) als ein offener Aushandlungsprozess zustande. (vgl. Bogner/Leuthold 2005: 160 f.)

Das Repräsentationsmodell begreift Meinung als eine Etablierung bereits bestehender Strukturen; der Aktualisierungsprozess wird dabei als eine Abrufbereitschaft von Meinung aufgefasst. Dieser *methodische Rationalismus* wird mit dem Setting der Umfrage eindeutig umgesetzt. In Bezug auf Gruppendiskussionen hätten weder Gruppenprozesse noch Moderationsstrategien einen Einfluss auf die Meinungsbildung, da die Meinung als etwas Stabiles und spontan Artikulierbares angesehen wird. Fokusgruppeninterviews könnten gemäß dieser Position ohne Probleme durch Einzelinterviews ausgetauscht werden. (vgl. ebd.: 161)

Im Gegensatz dazu fasst das Emergenzmodell Meinung als ein Ergebnis von Handlung und Interaktion auf. Damit werden Äußerungen und Standpunkte als ein Resultat situativer Interpretations- und Aushandlungsprozesse begriffen. Demzufolge würde der Datengewinn zu einem beliebig (insbesondere durch spezielle Moderationsstrategien) manipulierbaren Erzeugnis. (vgl. ebd.: 161 f.)

Bogner und Leuthold (2005) haben für die Durchführung von Experten-Fokusgruppen ein *weiches* Interaktionsmodell entwickelt, welches zwischen beiden Polen liegt. Dieses könnte in gewisser Weise als *interaktionistisch aufgeladenes Repräsentationsmodell* charakterisiert werden. (vgl. ebd.: 162)

> „Im Rahmen eines solchen Modells meint Aktualisierung oder Diskursivität von Meinung einen gruppeninduzierten ‚Erinnerungs-' bzw. ‚Freilegungsprozess'. In diesem Sinne ist die Gruppe in erster Linie ein Ort der *Produktion* und *Darstellung*, nicht aber der *Aushandlung* von Meinungen. Die Interaktion wird v. a. als produktiv, nicht so sehr als konstitutiv für die Meinungsbildung betrachtet. Dies soll aber *nicht* heißen, dass die Gruppenprozesse keine Bedeutung für die konkrete Darstellungsform der Aussagen haben." (ebd.; Herv. i. O.)

Das veranschaulichte Interaktionsmodell wurde in dieser Form den Fokusgruppeninterviews im Forschungsprojekt *OpThis* zugrunde gelegt.

5.4 Verwendung von Fokusgruppeninterviews in der Forschung

Fokusgruppen werden in sehr unterschiedlichen Bereichen mit ganz verschiedenen Zielen und Intentionen eingesetzt. Sie finden z. B. Verwendung in der Marktforschung, der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis sowie der Politik- und Medienforschung.

Bevor spezifisch darauf eingegangen wird, wie Fokusgruppen in Forschungsvorhaben genutzt werden können, sollen zunächst die Grundzüge dieser Methode hervorgehoben werden. Diese beschreiben Kühn und Koschel (2018) wie folgt:

> „Aufgrund der kleinen Stichprobe und der nicht gegebenen statistischen Repräsentativität geht es nicht darum, Aussagen über Größenordnungen zu treffen, etwa dahingehend, welche Sichtweise die Mehrheits- und welche die Minderheitsmeinung darstellt. Vielmehr geht es um die Ermittlung einer Spannweite von Sichtweisen sowie die Identifizierung von Zusammenhängen und typischen Mustern durch die Auseinandersetzung mit spezifischen gruppendynamischen Formen der Interaktion." (ebd.: 76)

Es geht also darum, „[…] komplexe Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte […]" (ebd.: 22) von Individuen und Gruppen aus speziellen sozialen Kontexten zu erkunden. Prinzipiell kommen Fokusgruppen im Rahmen von Grundlagenforschung ebenso wie in spezifischen Forschungsprojekten zum Einsatz. Darüber hinaus lassen sich drei Kategorien für die entsprechenden Einsatzbereiche finden:

a) verstehen und entwickeln,
b) testen, revidieren und umsetzen sowie
c) evaluieren und optimieren.

Bei a) ist das Ziel, ein bisher wenig erforschtes Feld zu untersuchen und fundamentale Verbindungen aufzuspüren. In Kategorie b) werden bereits ausgearbeitete Konzepte für Produkte, Angebote oder Prozesse bezüglich bestimmter Kriterien geprüft. Bereits vorhandene Angebote, Produkte oder Prozesse werden in c) aufgrund von Praxiserfahrungen beurteilt. (vgl. ebd.: 22 f.)

Nach Morgan (1997) gibt es allgemein drei Möglichkeiten Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode innerhalb eines Forschungsprojektes zu nutzen:

> „First, they are used as a *self-contained* method in studies in which they serve as the principal source of data. Second, they are used as a *supplementary* source of data in studies that rely on some other primary method such as survey. Third, they are used in *multimethod* studies that combine two or more means of gathering data in which no one primary method determines the use of others." (ebd.: 2)

Somit können Gruppendiskussionen dazu dienen, andere methodische Verfahren zu unterstützen oder aber als eigenständige Grundlage für eine empirische Untersuchung fungieren (vgl. ebd.).

Kühn und Koschel (2018) spezifizieren diese drei Handhabungen und erweitern den Verwendungskontext um eine weitere Möglichkeit. Sie unterscheiden zwischen

> „a) *Alleinstellung*: Gruppendiskussion als stand-alone Methode,
>
> b) *Vorstudie*: Gruppendiskussion als Wegbereiter einer standardisierten Befragung,
>
> c) *Lupenfunktion*: Gruppendiskussion im Nachklang einer standardisierten Befragung
>
> d) *Methodenkombination*: Gruppendiskussion im Zusammenspiel mit anderen Methoden." (ebd.: 19, Herv. i. O.)

Als Vorstudie nimmt die Fokusgruppe eine explorative Funktion ein, die vier unterschiedlichen Zwecken dienen kann: 1) Generierung von Hypothesen, 2) Selektion und Gewichtung denkbarer Thematiken für den nachfolgenden Fragebogen, 3) Bildung von Items und 4) als erweiterter Pretest. In der Funktion als Vorstudie wird das Erkenntnispotenzial von Gruppendiskussionen nur begrenzt genutzt. Unter Lupenfunktion verstehen die Autoren die Möglichkeit, Teilergebnisse einer quantitativen Studie im Nachhinein *unter ein Vergrößerungsglas* zu legen, um so zu einem tiefer gehenden Verständnis der gewonnenen Daten zu gelangen. Neben den zwei bereits genannten Verknüpfungen gibt es weitere Alternativen der Methodenkombination, z. B. die Verbindung mit qualitativen Interviews oder ethnografischen Ansätzen. Eine Kombination von mehreren Verfahren erlangt in der Sozialwissenschaft immer mehr Gewicht, da so unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden können (vgl. ebd.: 19 ff.).

Laut Mayerhofer (2009) bieten Fokusgruppen eine nützliche Hilfestellung bei der Bestimmung einer Forschungsproblematik, bei der Ausbildung eines Messansatzes oder bei der Entwicklung von Hypothesen und Identifizierung von denkbaren Einflussgrößen. Mit einer Akzentuierung auf die qualitative Marktforschung werden Gruppendiskussionen als speziell

> „[…] für die Untersuchung von Entscheidungsprozessen, bei der Festlegung der Preisgestaltung, sowie bei Produktkonzept- und Verpackungstests […], beim Markteintritt eines Unternehmens unter einer bekannten Marke in ein neues Produktfeld […] sowie in der Werbe- und Markenforschung." (ebd.: 480)

geeignet angesehen. Darüber hinaus spielen sie zu Beginn einer Imageanalyse eine wichtige Rolle, wenn als relevant erachtete Merkmale zur Bewertung eines Produktes identifiziert werden sollen (vgl. ebd.).

Innerhalb des Forschungsprojektes *OpThis* wurden die Fokusgruppen als Methodenkombination im Zusammenspiel mit anderen Verfahren (vgl. Kühn/Koschel 2018: 21; Morgan 1997: 2) – in diesem Fall mit Experteninterviews und Dokumentenanalysen – verwendet. Dabei ging es v. a. um das Verstehen und Entwickeln (vgl. Kühn/Koschel 2018: 23).

5.5 Stellenwert des Leitfadens in Gruppendiskussionen

In Bezug auf den Leitfaden innerhalb von Fokusgruppeninterviews lassen sich zwei Extrempositionen feststellen. Den einen Pol bilden diejenigen, die einen Leitfaden als überflüssig und eher als *Gefahr* ansehen. Sie sind der Auffassung, durch ihn die Offenheit der Gruppendiskussion und somit den dynamischen Gruppeneffekt des Themen- und Selbstfindungsprozesses einzuschränken. Vertreter des Gegenpols sehen den Leitfaden als essenzielles Strukturelement an, welches die Formulierung, die Reihenfolge und die verfügbare Zeit der Fragen festlegt. Die unterschiedliche Art und Weise der Verwendung von Leitfäden in der Forschungspraxis bewegt sich in diesem Kontinuum. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 91)

Bei der Ausgestaltung des Leitfadens gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten: Entweder fällt die Entscheidung zugunsten eines Leitfadens, bei dem das Thema nur grob umrissen wird (*topic guide*), oder aber es wird ein Leitfaden präferiert, bei dem die Fragen konkret ausformuliert sind und die Reihenfolge vorher festgelegt wird (*questioning route*). Allerdings wird auch der *questioning route*-Leitfaden in der Forschungspraxis weitgehend situationsflexibel gebraucht. (vgl. Lamnek 2005: 97)

Darüber hinaus unterscheidet Lamnek (2005) zwischen einem eher qualitativen und einem eher quantitativen Verständnis von Gruppendiskussionen und Leitfäden. Das quantitativ-geschlossene Verständnis von Fokusgruppen ist durch einen ausführlich ausgearbeiteten Leitfaden charakterisiert. Der Moderator hat dabei die Funktion, die Gruppendynamik zu kontrollieren und gezielt durch die Forschungsfragen zu leiten. Beim qualitativen Verständnis von Gruppendiskussionen ist das Thema nur grob vorgegeben. Es gibt wenige, sehr offene Fragen, bei denen die Diskussionsteilnehmer ihre Interessen bezüglich des Gegenstands selbst entwickeln. Der Moderator gibt der Gruppe hierbei freie Entfaltungsmöglichkeiten und findet so ihre Perspektiven heraus. (vgl. ebd.: 103)

Wichtig zu betonen ist: Unabhängig davon, wie ein Leitfaden verwendet wird, bietet er immer einen Rahmen und eine Hilfe, sollte aber niemals zu einem Korsett werden. Er sollte jederzeit nach theoretischen, inhaltlichen oder methodischen Gesichtspunkten modifizierbar sein. (vgl. ebd.: 104) Außerdem sollte ein Leitfaden nie die spontane Dynamik der Gruppe behindern. Er sollte lediglich die Berücksichtigung zentraler Themen und Fragestellungen während der Diskussion gewährleisten. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 93 f.)

Ein guter Leitfaden gibt dem Moderator Sicherheit und Rückhalt, ohne ihn mit überladenen Fragen oder einem unübersichtlichen Aufbau unter Druck zu setzen. Der Leitfaden sollte daher in unterschiedliche Themenblöcke aufgeteilt sein, zu denen dann die jeweils zentralen Fragen

notiert werden. (vgl. ebd.: 97) Dabei sollte auf einen fließenden Übergang zwischen den einzelnen Fragen geachtet werden. Auch wie sehr in den einzelnen Themenblöcken ins Detail gegangen werden soll, muss im Vorfeld überlegt werden, da sich hieran Themenwechsel ausrichten (können). Generell sollte der Moderator aber die Chance haben, vertiefende Nachfragen zu stellen oder auf überraschende Wendungen in der Diskussion einzugehen. (vgl. Lamnek 2005: 102 f.)

Zusammenfassend lassen sich folgende Funktionen eines Leitfadens festhalten: Er a) soll das Erkenntnisinteresse des Forschenden verfolgen, b) dient er dem Moderator als Hilfestellung und c) stellt er für die Diskutanten einen *roten Faden* dar, der eine gewisse Struktur vermittelt, ohne dabei jedoch die Interessen der Teilnehmer einzuschränken. (vgl. ebd.: 103)

5.6 Durchführung von Fokusgruppeninterviews

Bei der Durchführung von Fokusgruppeninterviews müssen verschiedene Aspekte im Vorfeld bedacht und entschieden werden. Im Folgenden werden die in der Literatur vorhandenen Empfehlungen zu einzelnen Punkten dargestellt, die bedacht werden sollten.

Die ***Zusammensetzung der Gruppe*** ist ein ausschlaggebendes Kriterium für die Qualität der Gruppendiskussion, weshalb im Vorfeld wohlüberlegte Entscheidungen getroffen werden müssen. Prinzipiell lassen sich diesbezüglich zwei Hauptstrategien voneinander unterscheiden: Entweder werden die Teilnehmer nach Wahrscheinlichkeitskriterien (*statistical sampling*) ausgewählt oder die Gruppe wird auf Grundlage von theoretisch begründeten Vorstellungen und Annahmen (*theoretical sampling*) gezielt zusammengestellt. (vgl. Lamnek 2005: 114)

Die Teilnehmer für eine Fokusgruppe in der Marktforschung können auf unterschiedlichen Wegen akquiriert werden: in persona, telefonisch, postalisch oder über das Internet. Außerdem ist es üblich, die Gruppenmitglieder im Vorfeld einem Screening zu unterziehen, indem relevante demografische sowie psychologische Eigenschaften und Auskünfte zum Nutzungsverhalten (z. B. zu Produkten, Dienstleistungen) erfragt werden. Für ihre Teilnahme erhalten sie eine Vergütung. (vgl. Mayerhofer 2009: 481)

Hieraus wird die Präferenz der Marktforschung für *Ad-hoc-Gruppen* ersichtlich. Ad-hoc-Gruppen setzten sich aus Teilnehmern zusammen, die sich vorher nicht kennen. Sie wurden auf Grundlage von bestimmten Kriterien ausgewählt und speziell für diese Diskussion rekrutiert. Da die Ad-hoc-Gruppen nach dem Fokusgruppeninterview nicht bestehen bleiben, schaffen sie

einen vertraulichen Raum, indem sich der Einzelne öffnen kann, ohne persönliche Konsequenzen für seine Ansichten und Äußerungen fürchten zu müssen. (Kühn/Koschel 2018: 67) Diese Tatsache lässt sehr offene und auch kontroverse Diskussionen zu. Im Gegensatz dazu gibt es die Möglichkeit, Gruppendiskussionen mit *Realgruppen* (*natürlichen Gruppen*) durchzuführen, d. h., die Gruppe bildet auch außerhalb der Untersuchung eine feste Einheit. Die Diskutanten kennen sich demnach persönlich, wodurch ein mehr oder weniger gleiches Bezugssystem und eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage vorausgesetzt werden kann[68]. Bereits existierende Gruppen entsprechen dem qualitativen Prinzip der Naturalistizität[69] und haben somit positive Auswirkungen auf die externe Validität[70]. Beides stellt einen Vorteil der Realgruppen dar. (vgl. ebd.; Lamnek 2005: 107 f.)

Eine weitere Entscheidung, die in Verbindung mit der Gruppenzusammensetzung getroffen werden muss, ist, inwieweit die Personen im Hinblick auf demografische Merkmale homogen oder heterogen ausgewählt werden sollen. Vielfach wird für eine erfolgreiche Fokusgruppe Homogenität gefordert, d. h., die Diskussionsteilnehmer sollen einen ähnlichen sozialen Status besitzen bzw. sich in relevanten Merkmalen gleichen. (vgl. Mayerhofer 2009: 482) Lamnek (2005) hingegen spricht sich eher für eine Heterogenität der Gruppe aus. Seiner Meinung nach wird die Diskussion in einer homogenen Gruppe schnell langweilig und träge. Lediglich in Bezug auf einen Aspekt betont Lamnek (2005) die Wichtigkeit der Gruppenhomogenität: Alle Diskutanten müssen bezüglich des Erkenntnisinteresses bzw. des Gegenstands persönlich betroffen sein, sodass sie Aussagen dazu tätigen können. (vgl. ebd.: 104 ff.) Im Gegensatz dazu führt nach Auffassung von Kühn und Koschel (2018) eine Übereinstimmung der Gruppe in Bezug auf wesentliche Rekrutierungskriterien zu keinem derartigen Diskussionsablauf. Beide Autoren berufen sich dabei auf Lewin (1982), der als Experte für Gruppendynamik hervorhebt,

> „dass Ähnlichkeit hinsichtlich klassifikatorischer Merkmale noch kein homogenes Verhalten begründen. Menschliches Handeln ist derart komplex und an vielfältige Einflussfaktoren gebunden, dass es nie durch die Wahl eines Gruppenzugehörigkeitsmerkmals als vorbestimmt gelten darf." (ebd.: 68)

Demnach sind auch Personen mit einer annähernd gleichen Biografie oder Identität sehr heterogen, da sich aus der sozialen Zugehörigkeit noch keine übereinstimmenden Lebensstile

---

[68] Dies kann allerdings für den Forscher bzw. Moderator von Nachteil sein, da bestimmte Aspekte in der Gruppe stillschweigend als Voraussetzung angesehen und damit nicht weiter ausgeführt werden. (vgl. Lamnek 2005: 108)

[69] In Bezug auf die Gruppendiskussion bedeutet dies, dass sich der Prozess der Datenproduktion der alltäglichen Gesprächssituation möglichst annähert. (vgl. Bogner/Leuthold 2005: 156)

[70] Die externe Validität (auch Allgemeingültigkeit, Verallgemeinerungsfähigkeit) beschreibt, „wie gut sich die Ergebnisse einer Studie auf andere Situationen und andere Personen verallgemeinern lassen" (Aronson et al. 2014: 42). Von zentraler Bedeutung ist folglich die Frage nach der Generalisierbarkeit.

und Erfahrungsräume ableiten lassen. Laut Kühn und Koschel (2018) komme es deshalb vielmehr auf „[…] das richtige Spannungsverhältnis von Homogenität und Heterogenität" (ebd.: 70) an.

Hinsichtlich der ***Gruppengröße*** existieren in der Literatur verschiedene Empfehlungen, die zwischen fünf und siebzehn Personen liegen. Krueger (1994) befürwortet eine Teilnehmerzahl von sieben bis zehn. (vgl. ebd.: 6) Lamnek (2005) spricht sich aus eigenen Erfahrungen für neun bis zwölf Diskussionsteilnehmer aus, während Pollock (1955) eine Gruppengröße von nicht weniger als sieben und nicht mehr als siebzehn Personen favorisiert. (vgl. ebd.: 109 f.) Nach Schreier (2010) schwankt die Teilnehmerzahl bei Gruppendiskussionen zwischen fünf und fünfzehn. Eine ideale Gruppengröße von acht Gruppenmitgliedern schlägt der „Arbeitskreis für qualitative Marktforschung" (AkQua) vor. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 52) Mayerhofer (2009) geht von sechs bis zehn Mitgliedern aus. Andere Autoren wiederum sehen regionale Besonderheiten und befürworten sieben bis neun Personen für Fokusgruppen in Europa und zehn bis zwölf in den USA. Für die meisten Autoren liegt jedoch die ideale Gruppengröße bei fünf bis zehn Teilnehmern. (vgl. ebd.: 480 ff.)
Um eine *Frontenbildung* und eine *konflikthafte Pattsituation* zu vermeiden, empfiehlt Lamnek (2005) bei der Gruppenbildung auf eine ungerade Zahl an Diskutanten zu achten. (vgl. ebd.: 110) Kühn und Koschel (2018) hingegen erachten eine ausgeglichene Meinungsverteilung gerade in kleinen Gruppen für eine dynamische Auseinandersetzung und den damit verbundenen Erkenntnisgewinn für förderlich. Sie bevorzugen daher eine gerade Anzahl an Teilnehmern, um so ein Ungleichgewicht zu unterbinden. (vgl. ebd.: 76)
Sowohl größere als auch kleinere Gruppen beinhalten jeweils Vor- wie auch Nachteile:

> „Kleinere Gruppen laufen Gefahr, von einem Mitglied dominiert zu werden, bei größeren Gruppen besteht das Risiko, dass einzelne Mitglieder nicht oder zu wenig Gehör finden." (Mayerhofer 2009: 481)

In großen Gruppen steht dem Einzelnen weniger Redezeit zur Verfügung und es ist für ihn einfacher, sich in die *Anonymität* zu flüchten. Außerdem geht mit einer höheren Zahl an Diskutanten eine unruhigere Gesprächsatmosphäre einher. Die Bildung von Meinungsführern und Schweigern wird dadurch genauso begünstigt wie die Störung des Gesprächsklimas durch Gruppenmitglieder, die sich gegenseitig ins Wort fallen. Darüber hinaus besteht bei großen Gruppen die Gefahr der Diskussionsspaltung in mehrere kleine Teildiskussionen. Mit einer steigenden Gruppengröße wird es auch immer problematischer, den Diskussionsverlauf deskriptiv und analytisch zu erfassen. In kleinen Gruppen herrscht hingegen eine Art

Kommunikationszwang. Aufgrund des hohen Redeanteils des Einzelnen können individuelle Besonderheiten zu sehr an Geltung gewinnen. Somit können vorhandene Meinungsdifferenzen von Untergruppen verdeckt werden. Auch können keine ausgeprägten Gegensätze in kleinen Gruppen entstehen, da die Wahrscheinlichkeit verschiedener Meinungen, Ansichten und Haltungen geringer ist. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 76 f.; Lamnek 2005: 110)

Auch zur idealen ***Dauer*** von Fokusgruppeninterviews lassen sich in der Literatur unterschiedliche Angaben finden. Morgan (1997) setzt ein bis zwei Stunden pro Diskussion an (vgl. ebd.: 47); Kühn und Koschel (2018) empfehlen, zwischen 90 und 180 Minuten für eine Gruppendiskussion einzuplanen (vgl. ebd.: 52). Laut Mayerhofer (2009) liegt die durchschnittliche Dauer bei ein bis drei Stunden. (vgl. ebd.: 481)
Die Dauer sollte je nach Erkenntnisinteresse, Teilnehmerzahl und Anzahl der Fragen individuell festgelegt werden.

Der ***Moderator der Gruppendiskussion*** hat eine Schlüsselfunktion inne. Malhotra und Birks (2000) postulieren sogar: „The quality of the results depends heavily on the skills of the moderator“ (Malhotra/Birks 2000 zit. n. Mayerhofer 2009: 483), da er dafür verantwortlich ist, die Diskussion zeitlich sowie inhaltlich zu lenken. Der Moderator muss die Zielsetzung vollständig erfasst haben, um während der Diskussion die entsprechende Exploration aller im Vorfeld für wichtig erachteten und im Leitfaden determinierten Themengebiete gewährleisten zu können. Darüber hinaus soll der Moderator eine angstfreie, verständigungsorientierte und vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, da diese die Grundlage für eine fruchtbare und ergiebige Diskussion bildet. Außerdem werden folgende Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen bei der Moderation von Fokusgruppen als gewinnbringend angesehen: Ein guter Moderator soll aufmerksam und empathisch nach innen und außen sein; er ist offen, souverän und unparteiisch; er kann geduldig zuhören; er hat eine offene und kommunikative Persönlichkeit; er ist um ein sympathisch wirkendes Erscheinungsbild bemüht; er agiert prozessorientiert und ist in der Lage analytisch zu denken. Analytisches Denken und das Erkennen von Zusammenhängen sind wichtig, da nur so bei relevanten Aspekten nachgefragt, Inhalte sachgerecht gebündelt und Diskussionen gegenstandsfokussiert geleitet werden können. Ein weiterer zentraler Aspekt hinsichtlich der Moderation stellt die *methodische Naivität* bzw. die *Rolle als Fremder* dar. Der Moderator stellt hierbei seine Fremdheit in den Mittelpunkt, um so möglichst genaue Erklärungen von Zusammenhängen zu erhalten, die in der Gruppe sonst als Voraussetzung oder Selbst-

verständlichkeit angesehen werden könnten. Zur Aufgabe des Moderators gehört es demnach, eine Balance zwischen Distanz und Beteiligung zu finden. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 143 ff.)
Zu seinen Pflichten gehört es, zu Beginn der Gruppendiskussion das übergeordnete Thema und den Zweck der Studie vorzustellen. Zusätzlich muss er auf eine gegebenenfalls geplante Video- und Audioaufzeichnung der Diskussion hinweisen. Um dem Prinzip der Offenheit, welches in der qualitativen Forschung gilt, gerecht zu werden, sollte der Moderator darauf achten, keine voreingenommenen, wertenden oder suggestiven Kommentare und Fragen zu verwenden. Die Fragen sollten im Gegenteil fast ausschließlich offen und erzählgenerierend (ohne Vorgabe von geschlossenen Antwortmöglichkeiten) gestellt werden. (vgl. ebd.: 161 ff.)
Laut Kühn und Koschel (2018) gilt prinzipiell, dass

> „der Moderator zum Thema und zur Zielgruppe passen sollte. Nur dann ist der größtmögliche Erkenntnisgewinn aus der Diskussion zu ziehen, nur so können optimal Gesprächsbarrieren abgebaut werden, das Verständnis erleichtert und die Chance auf eine richtige Interpretation ermöglicht werden.“ (ebd.: 66)

Wie bereits aufgezeigt, muss Fremdheit nicht zwangsweise ein Hindernis bedeuten, sondern kann gewinnbringend dazu genutzt werden, die Diskussionsteilnehmer scheinbar Selbstverständliches hinterfragen und in Worte fassen zu lassen. (vgl. ebd.)
Bohnsack und Przyborski (2009) haben aufgrund ihrer eigenen Forschungspraxis eine Reihe von Prinzipien aufgestellt, die bei der Leitung von Gruppendiskussionen beachtet werden sollten (vgl. ebd.: 499 ff.):

a) ***Die komplette Gruppe ist Empfängerin der Intervention***: Zum Beispiel sind Fragen nicht an einzelne Personen zu richten, sondern an die ganze Gruppe, um so eine direkte Einflussnahme auf die Verteilung der Redebeiträge zu verhindern.

b) ***Vorschlag von Themen, keine Vorgabe von Propositionen***: Der Moderator initiiert nur Themen und gibt keine Aussagen, in denen bereits Orientierungsmuster enthalten sind (*Propositionen*), vor.

c) ***Demonstrative Vagheit***: Die Formulierungen der Fragen sind bewusst vage zu halten, um damit (milieuspezifische) Fremdheit und Unkenntnis anzudeuten. Zum einen bekundet der Forscher damit Respekt gegenüber der Erfahrungswelt der Erforschten und zum anderen werden die Gruppenmitglieder so aufgefordert ausführliche und detaillierte Beschreibungen zu geben. Dies kann bspw. über offen gestellte Fragen erreicht werden.

d) ***Keine Beeinflussung der Verteilung der Redebeiträge***: Die Diskussionsleitung stellt erst Nachfragen, wenn es zu einer längeren Pause kommt, weil kein Teilnehmer den Redebeitrag (*turn*) von sich aus übernimmt.

e) ***Generierung ausführlicher Beschreibungen***: Das Ziel der Fragen und Nachfragen sollte es sein, detaillierte Darstellungen und Erzählungen zu initiieren.

f) ***Immanente Nachfragen***: Solche Nachfragen beziehen sich immer auf eine bereits behandelte Thematik und einen schon gegebenen Orientierungsrahmen. Sie haben Vorrang vor exmanenten Nachfragen.

g) ***Exmanente Nachfragen***: Nachdem die Themen, die für die Gruppe selbst relevant waren, abgearbeitet sind, kann der Forscher in dieser Phase nun für sich selbst zentrale Themen einbringen, die bisher noch nicht behandelt wurden.

h) ***Die direktive Phase***: Zum Ende der Gruppendiskussion hin sollen jetzt in immanenter Weise die Sequenzen angesprochen werden, die dem Forscher widersprüchlich oder auffällig erschienen.

Die beschriebenen Fertigkeiten und Prinzipien verdeutlichen, wie wichtig der Moderator für eine Fokusgruppe ist, da er entscheidend zum Gelingen oder auch Scheitern beitragen kann.

Die ***Erfassung der Daten*** kann bei Fokusgruppen mittels Diktiergerät oder Videokamera erfolgen. Bei einem Video wird später in der Transkription eine leichtere Zuordnung der Aussagen zu den Personen ermöglicht. Außerdem lassen Videoaufzeichnungen eine Beobachtung und Kommentierung der individuellen Gestik und Mimik zu, wenn diese für die Fragestellung relevant sind. (vgl. Mayerhofer 2009: 483)

Die ***Auswertung*** der erhobenen Daten erfolgt nach Mayerhofer (2009) überwiegend in drei Schritten: 1) Transkription der Aufzeichnung, 2) Codierung der Aussagen und 3) Analyse der Aussagen hinsichtlich zugrundeliegender Theorien bzw. Hypothesen. (vgl. ebd.)

5.7 Zugrunde gelegtes Verständnis von Fokusgruppen

An dieser Stelle soll abschließend geklärt werden, welchen zuvor theoretisch dargestellten Positionen bezüglich der Erhebungsmethode im vorliegenden Forschungskontext gefolgt wird.

Gleichzeitig wird sich ebenfalls kritisch-reflexiv mit der verwendeten qualitativen Forschungsmethode auseinandergesetzt.

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, werden die beiden Begriffe *Fokusgruppe* und *Gruppendiskussion* in dieser Arbeit synonym verwendet – dies gilt auch für weitere Begriffsalternativen wie *Fokusgruppeninterview* und *Fokusgruppendiskussion*. Damit wird den Ansichten von Morgan (1997), Lamnek (2005) sowie Mayerhofer (2009) entsprochen. Die synonyme Begriffsverwendung geschieht in dem Bewusstsein, dass beide Termini historisch anders gewachsen sind.

Da innerhalb dieser Arbeit Fokusgruppeninterviews mit Gruppendiskussionen gleichgesetzt werden, bedeutet dies in der Konsequenz, dass alle Empfehlungen, Regeln und Vorgehensweisen, die für Gruppendiskussionen gelten, auch für Fokusgruppen zu berücksichtigen sind. Dies wird in der theoretischen Planung der praktischen Realisierung der Methode berücksichtigt.[71]

Der sich daraus ergebende Nachteil ist, dass der Moderator eine wichtige Funktion einnimmt und die Fokusgruppen per se eine sehr offene und flexibel einsetzbare Erhebungsmetode sind. Demzufolge ist sie im Vergleich zu einer Fragebogenerhebung weniger reliabel, weil die Replikation einer identischen Diskussionsdynamik nicht möglich ist. Da die durchgeführte Studie jedoch im qualitativen Forschungsparadigma verortet ist, wird von einer weniger festen, dynamischeren Einstellungsbildung ausgegangen. (vgl. Goerres/Prinzen 2011: 8)

> „Das impliziert, dass selbst die wiederholte Befragung von denselben Individuen in einem geschlossenen Format eine Fixiertheit der Einstellungen suggeriert, die eher auf die Art des Erhebungsinstruments als auf die Festigkeit der unterliegenden Einstellungen zurückzuführen ist." (ebd.)

Aus diesem Grund findet das *interaktionistisch aufgeladene Repräsentationsmodell* nach Bogner und Leuthold (2005) Anwendung, welches einen Erinnerungs- und Freilegungsprozess im Sinne einer Produktion und Darstellung von Meinungen innerhalb der Gruppendiskussion in den Vordergrund rückt. Dies bedeutet, dass die Interaktion als produktiv für die Meinungsäußerung angesehen wird, aber nicht als primär ursächlich für die Meinungsbildung.

Generell kann die nicht vorhandene Trennbarkeit von Meinungen, Einstellungen bzw. Themen und gruppendynamischen Prozessen aber auch als Kritik an der Erhebungsmethode formuliert werden, denn im Auswertungsprozess ist eine klare Trennung beider Phänomene nicht möglich.

---

[71] Die zum Leitfaden und zur Durchführung dargestellte Theorie wird in den Unterkapitel 6.2 und 6.3 auf den Forschungskontext und die Fragestellung bezogen, da sie einen Teil des entwickelten Untersuchungsdesigns ausmachen.

Dies bedeutet, es kann im Nachhinein nicht mit Sicherheit gesagt werden, dass die in der Gruppendiskussion getätigte Aussage die tatsächliche Meinung des Befragten widerspiegelt oder auf einen Gruppeneffekt zurückzuführen ist. (vgl. Stangl o. J.) Pollock (1955) selbst schreibt hierzu: Meinungen und Einstellungen

> „entstehen und wirken nicht isoliert, sondern in ständiger Wechselbeziehung zwischen dem Einzelnen und der unmittelbar und mittelbar auf ihn einwirkenden Gesellschaft. Sie sind oft nicht sonderlich dezidiert, sondern stellen eher ein vages und diffuses Potential dar. Dem Einzelnen werden sie häufig erst während der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich. Sie mögen zwar latent vorhanden sein, gewinnen aber erst Kontur, wenn das Individuum – etwa in einem Gespräch – sich gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten. Während dieses Prozesses der Auseinandersetzung, durch den die Einstellung selbst sich ändern mögen, zeichnen die Meinungen sich deutlich ab.“ (ebd.: 32)

Dieser Einschätzung wird sich angeschlossen.

Durch den Prozess der kommunikativen Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe ist die Gruppendiskussion als qualitative Forschungsmethode gut zur Erhebung einer Heterogenität von Meinungen und Einstellungen geeignet. Die Befragten können sich während der Diskussion die Äußerungen der anderen Teilnehmenden anhören und ihren eigenen Standpunkt in Übereinstimmung oder Abgrenzung dazu formulieren. Durch die entspannte Gruppensituation muss sich ein Befragter nicht sofort äußern, sondern kann auch erst einmal dem Gespräch folgen. Dies ist in der formalen Situation eines Einzelinterviews nur sehr eingeschränkt möglich. (vgl. Goerres/Prinzen 2011: 7) Zudem vollziehen sich sprachliche Interaktionen und Verbalisierungen im gesellschaftlichen Alltag v. a. in kleinen Gruppenkonstellationen, wodurch der Vorteil der Fokusgruppe (insbesondere gegenüber dem Einzelinterview) darin besteht, dass die (Einzel-)Meinungen innerhalb einer Situation erhoben werden, die den alltäglichen Lebenserfahrungen der Befragten ähnelt (vgl. Goerres/Prinzen 2013: 11 f.). Ein Problem, welches hierbei – genauso wie in standardisierten oder qualitativen Interviews – auftreten kann, ist die soziale Erwünschtheit als verzerrender Faktor. Jedoch wird angenommen, dass dieser im Setting der Fokusgruppeninterviews eine geringere Bedeutung im Vergleich zum Einzelinterview hat, weil ein Befragter sich in der Diskussion zurückziehen kann und somit keine (sozial erwünschte) Aussage tätigen muss. (vgl. Goerres/Prinzen 2011: 8)

Der dargestellten Meinungs- und Einstellungsbildung entsprechend werden Fokusgruppen im Sinne von Krueger (1994) als eine geplante Erhebungsmethode verstanden, die auf ein im Vorfeld definiertes Interessengebiet abzielt. Die Teilnehmer teilen ihre Ideen und Auffassungen zu diesem Thema in einer angenehmen Gruppenatmosphäre mit. Die einzelnen Gruppenmitglieder beeinflussen sich durch ihre Antworten, Ideen, Kommentare und Aussagen gegenseitig bzw. rufen neue Stellungnahmen hervor. (vgl. ebd.: 6)

Im Hinblick auf den Einsatz der Fokusgruppeninterviews steht das *Verstehen und Entwickeln* (vgl. Kühn/Koschel 2018: 23) im Mittelpunkt der Arbeit, denn es widmet sich einem noch sehr wenig erforschten Feld (Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen aus Sicht von Studierenden). Es geht also darum zu verstehen, welche Perspektive Studierende auf die Theorie-Praxis-Verknüpfungen haben, welches Verständnis und welche Erwartungen sie im Hinblick auf *Theorie* und *Praxis* im kindheitspädagogischen Studium mitbringen und was ihnen geholfen hat, einen Theorie-Praxis-Transfer zu realisieren. Damit sollen keine Mehrheits- und Minderheitsmeinungen darstellt werden, sondern es sollen die verschiedenen subjektiven studentischen Sichtweisen ermittelt und Zusammenhänge bzw. Muster identifiziert werden (vgl. ebd.: 76). Um dieses Ziel zu erreichen, werden das *interaktionistisch aufgeladene Repräsentationsmodell* nach Bogner und Leuthold (2005) und das Verständnis von Krueger (1994) in Bezug auf Fokusgruppen am gewinnbringendsten angesehen. Damit geht es in dieser Arbeit konkret darum, sich mit den komplexen „Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivations-geflechte[n]“ (ebd.: 33) von Studierenden der Kindheitspädagogik in Bezug auf *Theorie* und *Praxis* in ihrem Studium auseinanderzusetzen und diese mithilfe von Fokusgruppeninterviews zu erforschen.

Der Vorteil der Gruppendiskussionen, der sich dabei bietet, ist, dass sie

> „relativ valide das […] erheben, was theoretisch gemessen werden soll, da sie flexibel den Befragungssituationen, den Gruppendynamiken oder den für die Befragten wichtigen Themen angepasst werden können.“ (Goerres/Prinzen 2011: 6)

Kritisch muss dagegen angemerkt werden, dass die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews keine Allgemeingültigkeit besitzen. (vgl. ebd.: 7) Vor allem weil die Zusammensetzung der Teilnehmenden gezielt nach dem *theoretical sampling* erfolgte, können keine universellen Aussagen für die gesamte deutsche Hochschullandschaft getroffen werden. Vielmehr stellen die Gruppendiskussionen Einzelfälle dar, die repräsentative Aussagen für die spezifische Gruppe der Bachelor-Studierenden der Kindheitspädagogik zulassen.

6 Untersuchungsdesign

Nachdem das vorherige Kapitel sich der Methodologie von Fokusgruppen gewidmet hat, soll es in diesem Kapitel um das Untersuchungsdesign gehen. Als erstes wird hierfür die konkrete Stichprobe beschrieben. Da sich diese Arbeit empirischen Materials bedient, welches im Kontext des Forschungsprojektes *OpThis* entstanden ist, wird zunächst allgemein die Stichprobe des Projektes dargelegt. Davon ausgehend wird dann darauf eingegangen, wie die Stichprobe dieser Arbeit zustande kam (Unterkapitel 6.1). In einem zweiten Schritt wird die Entscheidung hinsichtlich der Art der Durchführung unter Berücksichtigung der Aspekte Teilnehmer, Dauer, Erfassung, Leitfaden etc. und auf Grundlage der zuvor in Kapitel 5 dargestellten theoretischen Möglichkeiten veranschaulicht (Unterkapitel 6.2). Den Abschluss des Kapitels bildet die Beschreibung und Begründung des Vorgehens innerhalb der Fokusgruppeninterviews (Unterkapitel 6.3).[72]

6.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus allen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen in Deutschland zusammen, die zum Sommersemester 2012 (Stichtag 01.04.2012) akkreditiert waren und bereits mindestens den zweiten Studienjahrgang immatrikuliert hatten. Die Begründung dafür liegt zum einen in der Laufzeit des Projektes *OpThis* (November 2011 bis Juli 2014) und zum anderen in der Hypothese, dass sowohl von Dozierenden als auch Studierenden verwertbare Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb des Studiengangs nur getroffen werden können, wenn dieser vor Projektende von einem Studierendenjahrgang bereits einmal vollständig durchlaufen wurde. Nach entsprechenden Recherchen[73] ergab sich daher

[72] Auf die konkrete Durchführung und das Vorgehen innerhalb der Fokusgruppeninterviews konnte mit Blick auf diese Arbeit kein direkter Einfluss genommen werden, da die Begründungen hierfür im Forschungs- und Erkenntnisinteresse von *OpThis* liegen; wie bereits in Kapitel 4 dargelegt, unterscheidet sich dieses von dem der hier publizierten Arbeit. Daher handelt es sich bei den beiden Unterkapiteln 6.2 und 6.3 lediglich um eine Beschreibung der Rahmenbedingungen, die zum besseren Nachvollziehen der Entstehungsgeschichte des empirischen Materials beitragen sollen, welches im vorliegenden Forschungskontext genutzt wurde. Allerdings war die Autorin innerhalb des Projektteams für den forschungsmethodischen Zugang der Fokusgruppen hauptverantwortlich und hat daher alle theoretischen Aspekte und methodischen Überlegungen im Projektkontext erarbeitet.

[73] Für die Recherche wurde v. a. die WiFF-Studiengangsdatenbank (https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank) verwendet. Darüber hinaus fanden weitere Recherchen im Internet statt. Die Suche wurde u. a. durch die Übersichten auf dem Bildungsserver, der „Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft“ (GEW), des Projektes „Profis in Kitas“ (PiK) der Robert Bosch Stiftung und des

eine mögliche Stichprobenzahl von ca. 70 Bachelor-Studiengängen mit einer kindheitspädagogischen Ausrichtung, die seit dem Wintersemester 2010/2011 oder früher bestanden. Die endgültige Stichprobe in *OpThis* bestand dann aus 46 kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen in Deutschland, die für eine Teilnahme am Projekt gewonnen werden konnten. Die in der Stichprobe enthaltenen Hochschultypen umfassten Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Katholische Hochschulen, Evangelische Hochschulen, Fachhochschulen und Berufsakademien bzw. Duale Hochschulen. Innerhalb des Projektes wurde zunächst zwischen berufsintegrierenden und grundständigen kindheitspädagogischen Studiengängen unterschieden. Diesem Vorgehen lag die folgende Annahme zugrunde: In einem berufsintegrierenden Studium sind eine andere Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie andere Transferprozesse möglich als in einem grundständigen Studiengang, da bei den Studierenden berufsintegrierender Studiengänge auf eine bereits vorhandene Berufserfahrung zurückgegriffen werden kann. Allerdings zeigte sich im Verlauf des Forschungsvorhabens, dass diese Unterteilung nicht ausreichte. Vielmehr wurden als ein zentrales Projektergebnis fünf Studiengangsmodelle gefunden, die die heterogene Studienlandschaft der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge abbilden und somit auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden antworten:

1. grundständige Studiengänge ohne und mit pädagogischer Vorerfahrung (GSM und GSconM),
2. duale Studiengänge bzw. Berufsakademien (DM),
3. berufsbegleitende Studiengänge (BBM),
4. weiterqualifizierende Studiengänge (WQM) und
5. Kombi-Studiengänge (KM). (vgl. Kaiser et al. 2015: 93 f.)

Die unterschiedlichen Studiengangstypen wurden durch ihre je verschiedenen Zulassungskriterien, Voraussetzungen (z. B. praktische Vorerfahrungen) und Studienstruktur identifiziert und zusammengefasst. Sie sind in unterschiedlicher Anzahl in der kindheitspädagogischen Hochschullandschaft vertreten. (vgl. ebd.)

An 21 der 46 Studienstandorte wurden Fokusgruppeninterviews mit Studierenden durchgeführt. Da sich die fünfgliedrige Unterteilung der Studiengänge erst im Verlauf von *OpThis* ergab, wurde bei der Erhebung der Gruppendiskussionen nur zwischen grundständigen und

---

Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) erweitert. Auf diesem Wege wurden 71 kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge in Deutschland ermittelt, die die genannten Kriterien am Stichtag erfüllten.

berufsintegrierenden kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen unterschieden – so wie es in der ursprünglichen Projektplanung vorgesehen war. Insgesamt wurden 13 Fokusgruppen mit Studierenden grundständiger Studiengangsmodelle und 8 mit Studierenden berufsqualifizierender[74] Studiengänge realisiert.

Die Auswahl der Studiengänge, in denen Fokusgruppeninterviews durchgeführt wurden, erfolgte aufgrund einer ersten Sichtung der Studiengangsdokumente durch das *OpThis*-Forscherteam (*Grobscreening*). Fanden sich hierbei besondere Modelle oder Vorgehensweisen hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis, wurde an die Hochschule mit der Bitte herangetreten eine Gruppendiskussion durchführen zu dürfen. Dies geschah auf Grundlage des Projektziels, Best-Practice-Modelle zu finden und näher beschreiben zu können. Wurden ein Termin und genügend Teilnehmer gefunden, fand eine Erhebung an der entsprechenden Hochschule vor Ort durch eine Projektmitarbeiterin statt.

Aus den 21 erhobenen Fokusgruppeninterviews in *OpThis* werden die 13 mit Studierenden grundständiger kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge geführten im Rahmen dieser Arbeit verwendet. Die Überlegung, alle Gruppendiskussionen einzubeziehen (also sowohl die grundständigen als auch die berufsintegrierenden Studiengänge), da sich dadurch evtl. zusätzliche Differenzierungsoptionen ergeben könnten, wurde aus forschungsökonomischen Gründen nicht umgesetzt. Aufgrund der Häufigkeit der verschiedenen Studiengangsmodelle im Feld der hochschulischen Qualifizierung wurde sich für die grundständigen Studiengänge entschieden[75]. Hiermit ist das Ziel verbunden, mit den gewonnenen Ergebnissen, Aussagen und Weiterentwicklungspotenziale darzustellen, die für eine größere Personengruppe relevant sind.

Ein weiterer Beweggrund für die Fokussierung der Stichprobe auf einen Studiengangstypen hängt mit der Annahme zusammen, dass die verschiedenen Studiengangsmodelle nicht unerheblich für das studentische Theorie-Praxis-Verständnis sind, denn sie sprechen andere Zielgruppen an, die wiederum andere (biografische, berufliche etc.) Vorerfahrungen mitbringen und damit auch einen unterschiedlichen Zugang zum Theorie-Praxis-Verhältnis erfordern. Mit der Beschränkung auf lediglich grundständige Studiengänge wird eine *homogenere* Ausgangs-

[74] Hierunter werden die Bachelor-Studiengänge des dualen, des berufsbegleitenden, des weiterqualifizierenden und des Kombi-Modells subsumiert.

[75] In *OpThis* stellen die grundständigen Studiengänge mit 56 % die größte Anzahl der in der Stichprobe vertretenen Studiengangsmodelle (DM = 4,5 %; BM = 4,5 %; WMQ = 15 %; KM = 20 %) dar (vgl. Bloch et al. 2016: 40). Dieses Verhältnis zeigt sich auch im aktuellen kindheitspädagogischen Studienangebot (Stand: Oktober 2017): 52 % der 115 angebotenen Bachelor-Studiengänge sind grundständige Typen, während 44 % auf alle anderen Modelle entfallen. (vgl. WiFF-Studiengangsdatenbank)

lage bei den Befragten vorausgesetzt, auch wenn die einzelnen grundständigen Studiengangskonzepte natürlich trotzdem thematische, inhaltliche, konzeptionelle, materielle, personelle etc. Unterschiede beinhalten, sodass hierbei nicht von vollständiger Homogenität gesprochen werden kann. Dies muss bei der Ergebnisdarstellung kritisch berücksichtigt werden.

Für den vorliegenden Forschungskontext werden die grundständigen Fokusgruppen (empirisches Datenmaterial) als umfassend aussagekräftig und erkenntnisreich angesehen. Sie werden mit Blick auf die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse analysiert und bilden demnach die Stichprobe ($n = 13$). Die folgenden Fokusgruppeninterviews bilden das zu analysierende Datenmaterial (sortiert nach der Interviewdauer):

Tabelle 2: Übersicht über Stichprobe (Quelle: eigene Darstellung)

Nr.	Hochschulstandort	Datum	Teilnehmerzahl	Länge
01	Kath. HS Eichstätt-Ingolstadt	01.07.2013	7 (7w)	47 Min.
02	Universität Bremen	28.01.2013	7 (7w)	57 Min.
03	HS Esslingen	07.12.2012	9 (9w)	69 Min.
04	HAWK Hildesheim	04.05.2012	5 (4w, 1m)	70 Min.
05	EH Berlin	29.11.2012	5 (3w, 2m)	78 Min.
06	ASH Berlin	09.05.2012	7 (7w)	79 Min.
07	JLU Gießen	24.01.2013	7 (7w)	80 Min.
08	PH Heidelberg	24.04.2012	8 (8w)	83 Min.
09	FH Köln	22.11.2012	3 (3w)	100 Min.
10	EH/PH Ludwigsburg	11.11.2013	11 (9w, 2m)	105 Min.
11	HAW Hamburg	16.04.2013	8 (8w)	104 Min.
12	EH Freiburg	21.06.2012	7 (7w)	113 Min.
13	Kath. HS Berlin	28.11.2012	4 (4w)	119 Min.

Zur Stichprobenbildung muss der folgende kritisch-reflexive Hinweis gegeben werden: Die Reihenfolge des Grobscreenings innerhalb des Projektes geschah nach keinen festgelegten Regeln, sondern anhand der Vollständigkeit der Dokumente. Deshalb können die 13 Studienstandorte mit grundständigen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen, die das empirische Material bilden, nicht als repräsentativ (im Sinne des quantitativen Paradigmas) für alle kindheitspädagogischen Studiengänge gelten, sondern stellen vielmehr konkrete Fallbeispiele dar, mit deren Hilfe generalisierend fallübergreifende Elemente identifiziert werden sollen, die relevant für das hier angestrebte Erkenntnisinteresse sind.

6.2 Rahmenbedingungen für die Durchführung der Fokusgruppen

Bei der ***Zusammensetzung der Teilnehmer*** wurde als Auswahltechnik das *theoretical sampling* angewendet. Dementsprechend wurde die Diskussionsgruppe gezielt nach vorgegebenen und theoretisch begründeten Kriterien zusammengestellt. Für die Fokusgruppeninterviews wurden Teilnehmer eingeladen, die am ausgewählten Studienstandort im entsprechenden kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang im fünften bzw. sechsten Semester (in Ausnahmefällen im siebten Semester) immatrikuliert waren. Dem lag die hypothetisch begründete Annahme zugrunde, nach der die Studierenden erst in der Lage sind, das Theorie-Praxis-Verhältnis ihres Studiengangs einzuschätzen und zu reflektieren, wenn sie sich am Ende ihres Studiums befinden und somit bereits den Großteil der vorgesehenen Veranstaltungen besucht haben.

Die Gruppenzusammensetzung erfolgte im Bewusstsein, durch dieses Vorgehen keinen Anspruch auf Repräsentativität zu haben, da die Teilnehmer nicht nach Wahrscheinlichkeitskriterien ausgewählt wurden. Damit aber nicht der Verdacht der Einflussnahme im Sinne einer Präferenz bei der Auswahl der Teilnehmer aufkam, wurde mit der Bitte an die jeweiligen Studiengangsleitungen herangetreten, einen Aufruf an alle Studierenden des entsprechenden Semesters weiterzuleiten. In diesem wurden kurz das Projekt und das Vorhaben mit den Studierenden erläutert. Außerdem beinhaltete der Aufruf die Bitte um Mitwirkung in der Gruppendiskussion. Alle Interessierten meldeten sich dann entweder bei der Studiengangsleitung oder direkt bei einer Projektmitarbeiterin.

Dieses Vorgehen impliziert das Stattfinden der Fokusgruppen mit Realgruppen. Dies war allein schon durch das Erkenntnisinteresse bedingt, welches Studierende eines kindheitspädagogischen Studiengangs als Zielgruppe voraussetzt, um überhaupt verwertbare Antworten zu erhalten. Inwieweit es sich tatsächlich um eine Realgruppe handelte, kann diskutiert werden. Zwar waren die Teilnehmer der Studierendengruppe in kindheitspädagogischen Studiengängen am entsprechenden Standort immatrikuliert, jedoch beinhaltete dies nicht automatisch einen persönlichen Kontakt untereinander während des Studiums. Vor allem an größeren Hochschulen mit hohen Studierendenzahlen kann dies zutreffen[76]. Dennoch sind ein ähnliches Bezugssystem und eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage anzunehmen. Das wichtigste Kriterium in Bezug auf die Eignung als Teilnehmer erfüllten die Studierenden jedenfalls: Sie

[76] Wie bereits erwähnt, kann es nach Kühn und Koschel (2018) ohne fest gewachsene Strukturen ebenso zu einer spontanen Gruppenbildung kommen. (vgl. ebd.: 44)

waren persönlich vom Gegenstand der Untersuchung betroffen und konnten somit zum Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Fragestellung beitragen. Abgesehen von diesem Aspekt wurden keine weiteren Auswahlbedingungen gestellt, womit eine heterogene Gruppenzusammensetzung im Sinne von Lewin (1982) erfolgte.

Bei der ***Gruppengröße*** wurde sich der Auffassung der meisten Autoren angeschlossen, die die ideale Gruppengröße einer Fokusgruppe bei fünf bis zehn Teilnehmern verorten. Pro Studiengang wurden maximal zehn Teilnehmer zum Fokusgruppeninterview eingeladen. Die Gruppendiskussionen wurden mit einer ***Dauer*** von je zwei Stunden angekündigt, wobei die Dauer des eigentlichen Interviews mit 90 Minuten angesetzt wurde. Die zusätzlichen 30 Minuten dienten der Ankunft und Vorbereitung der Teilnehmenden (vor Beginn der Videoaufzeichnung) sowie als *inhaltlicher Zeitpuffer*, falls einzelne Fragen sehr ausführlich beantwortet werden würden. Es wurden sowohl Ton- als auch Videoaufzeichnungen zur ***Erfassung der Daten*** gemacht. Das Videomaterial wurde v. a. im Hinblick auf die spätere Transkription genutzt.

Bei der ***Moderation der Fokusgruppeninterviews*** wurde auf die in der Literatur vorhandenen Empfehlungen und Hinweise geachtet, die so gut wie möglich umgesetzt wurden. In dem Kontext, in dem die Gruppendiskussionen verwendet wurden, war darüber hinaus der Aspekt der *fachlichen Kompetenz* der Moderation eine wichtige Voraussetzung, die eingehalten wurde. Demzufolge musste der Moderator eine gewisse Vertrautheit mit der Forschungsfrage, dem Forschungsinteresse sowie dem Forschungsfeld aufweisen, denn

> „ohne eine gewisse – angelesene oder in Vorerhebungen erworbene – Kompetenz in dem zu verhandelnden Problemfeld ist eine spontane Abschätzung der inhaltlichen Bedeutung einzelner Beiträge für das Forschungsprojekt während der Diskussion nicht möglich. Es ist wichtig, zwischen zentralen und peripheren Themen unterscheiden zu können bzw. eine sachlich logische Themenabfolge im Kopf zu haben […]." (Bogner/Leuthold 2005: 165)

Für die Gruppendiskussion wurde ein ***strukturierter Leitfaden*** (*questioning route*) verwendet. Der Vorteil, der sich hieraus ergibt, ist, dass jeder Gruppe damit ein sehr ähnlicher Stimulus gegeben werden kann, der das Fokusgruppeninterview strukturiert, die Befragten zur Teilnahme anregt sowie die gesamte Diskussion thematisch fokussiert. (vgl. Goerres/Prinzen 2013: 13)

In Anlehnung an das im Projekt entwickelte Theorie-Praxis-Analysemodell (vgl. Bloch et al. 2016: 19 f.) wurde der Leitfaden in unterschiedliche Themenblöcke aufgeteilt, zu denen jeweils zentrale Fragen notiert wurden. Dieses Vorgehen wurde präferiert, da mit einem strukturierten Leitfaden die Chance verbunden ist, „sein eigenes Vorwissen zum Ausdruck zu bringen und für die Erhebung nutzbar zu machen" (Kühn/Koschel 2018: 95). Überdies stellte die Formulierung eines Leitfadens einen wichtigen Vorbereitungsschritt dar, um eigene theoretisch angenommene Forschungsfragen in ein adäquates Moderationsschema zu bringen. Damit

wurde versucht, einer „zu abgehobenen, abstrakten und alltagsfernen Diskussion vorzubeugen“ (ebd.: 96).

6.3 Forschungspraktisches Vorgehen für die Fokusgruppen

Aus den beschriebenen Gründen wurden die Fokusgruppen mit einem vorab erstellten Leitfaden durchgeführt[77]. Dieser bestand nur zu einem Teil aus standardisierten Fragen, die für alle Hochschulen gültig waren. Zusätzlich enthielt er auch Fragen, die im Vorfeld für jede Hochschule einzeln entwickelt wurden. Ferner waren andere Aspekte wie die Vorstellungsrunde, datenschutzrechtliche Punkte und der Abschluss der Diskussion Bestandteil des Leitfadens. Das Vorgehen innerhalb der Fokusgruppeninterviews soll im Folgenden detailliert vorgestellt werden.

Bei der Konstruktion des Ablaufs wurde sich an den vier grundlegenden Phasen orientiert, wie sie Kühn und Koschel (2018) beschreiben. Die Autoren gliedern den Leitfaden in folgende Abschnitte (vgl. ebd.: 99):

- ***Einführungsphase***: Die Moderation fasst die Rahmenbedingungen und Grundregeln zusammen.
- ***Warm-up-Phase***: Allgemeine Aspekte der Thematik werden diskutiert. Hierbei soll v. a. eine angenehme und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre geschaffen werden.
- ***Hauptteil***: ausführliche Diskussion des Themas.
- ***Abschlussteil***: Verschiedene Perspektiven werden zusammengefasst.

Dieses Vorgehen wurde in leicht abgewandelter Form für die Gruppendiskussionen adaptiert, wie sich in der folgenden Beschreibung der einzelnen Phasen zeigen wird.

6.3.1 Einführungsphase

Die Einführungsphase bildete den Vorspann zur eigentlichen Gruppendiskussion. Zu Beginn dieses Teils stellte sich die Interviewerin selbst kurz vor und beschrieb in einigen Sätzen das Forschungsprojekt *OpThis*. Außerdem wurden datenschutzrechtliche Belange geklärt, indem auf die Wahrung der Anonymität hingewiesen wurde. Ebenso fand die Verwendung von

[77] Der standardisierte Leitfaden des Projekts *OpThis* ist auf der DVD im Anhang zu finden.

Videokamera und Diktiergerät an dieser Stelle Erwähnung. Respekt und Wertschätzung wurden als Grundregeln der Diskussion etabliert. Zusätzlich wurde verdeutlicht, dass es sich bei der Fokusgruppe um keinen Wissenstest handelte und es also keine falschen und richtigen Antworten gäbe. Genauso wenig ginge es um die Anpassung an eine Gruppenmeinung oder die Identifikation von Mehr- oder Minderheiten. Dies wurde den Teilnehmern bewusst gemacht. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 100)

Neben diesen allgemeinen Rahmenbedingungen wurde in den Fokusgruppeninterviews während der Einführungsphase bereits ein erster inhaltlicher Aspekt erfasst. Dies geschah über eine Einschätzskala, mit der die Studierenden – bevor eine Diskussion zur Thematik stattgefunden hatte – aufgefordert wurden, die Verknüpfung von Theorie und Praxis innerhalb ihres Studiums einzuschätzen. Die dafür gewählte Skala bestand bewusst aus Smileys statt aus Zahlen, da damit die Hoffnung verbunden war, eine eher persönliche und emotional rückgekoppelte Einschätzung der Teilnehmer zu erhalten.

In der quantitativen Methodenliteratur wird empfohlen eine fünf- bis siebenstufige Antwortskala zu verwenden. Weniger als fünf Skalenpunkte bieten den Befragten einen zu geringen Spielraum für eine Wertung, denn eine solche Skala besteht praktisch nur aus Extrempositionen. Bei einer Skala mit mehr als sieben Wahlmöglichkeiten nutzen die befragten Personen diese kaum zur Differenzierung ihres Urteils, was ebenfalls zum Ankreuzen der extremen Skalenpunkte führt. (vgl. Porst 2014: 94) Da hier eine Skala mit einer geraden Anzahl an Items angewendet werden sollte, wurde eine sechsstufige Skala gewählt. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, denn damit sollte das Ankreuzen eines *Mittelwertes* verhindert werden. So mussten sich die Studierenden dafür entscheiden, ob die Verknüpfung gegebenenfalls eher eine positive (Smiley drei) oder negative (Smiley vier) Tendenz aufwies. Mit dieser Skala wurde dementsprechend ein *subjektiver Vorher-Wert* im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis innerhalb des jeweiligen Studiengangs ermittelt.

Um eine bessere Auswertung der angekreuzten Smileys zu ermöglichen, wurden sie intern durch Zahlen 1 bis 6 ersetzt. Die Theorie-Praxis-Verknüpfung ist bei 1 = sehr ausgeprägt vorhanden; 2 = ausgeprägt vorhanden; 3 = ausreichend vorhanden; 4 = teilweise vorhanden; 5 = wenig vorhanden; 6 = gar nicht vorhanden. Die Übersetzung der Smileys in Zahlen geschah in Anlehnung an das Schulnotensystem.

6.3.2 Warm-up-Phase

Die Warm-up-Phase begann mit einer kurzen Vorstellungsrunde der Teilnehmenden, in der sie gebeten wurden, ihren Vornamen, ihr Alter und ihr Studiensemester mitzuteilen. Mit der Nennung des Vornamens ohne Nachnamen wurde die Anonymität gesichert und gleichzeitig eine vertraute und persönliche Atmosphäre aufgebaut, auch wenn die Studierenden von der Moderatorin weiterhin gesiezt wurden. Durch die Vorstellungsrunde hatte jedes Gruppenmitglied bereits seinen ersten Redebeitrag vor allen anderen geleistet, was die Angst vor der ersten Äußerung gleich zu Beginn der Diskussion nahm und ferner eine lockere Atmosphäre herstellte. (vgl. Kühn/Koschel 2018: 100 f.)

Im Anschluss an die Vorstellungsrunde wurde auf die bereits erwähnte Skala eingegangen und damit eine selbstständige Diskussion eingeleitet. Diese wurde durch folgende Fragen als Anfangsimpuls initiiert: *„Wie schätzen Sie insgesamt die Theorie-Praxis-Verknüpfung innerhalb Ihres gesamten kindheitspädagogischen Bachelor-Studiums ein? Warum haben Sie den entsprechenden Smiley angekreuzt? Bitte nennen Sie Begründungen und Beispiele.“*.

Die Fragen knüpften an den von den Studierenden ausgefüllten Bogen an und gaben somit Sicherheit. Zugleich konnte jeder Teilnehmer zu diesen Fragen einen Redebeitrag leisten, da jeder bereits beim Ankreuzen die Gelegenheit hatte, darüber nachzudenken, welchen Wert er ankreuzen würde und warum. Die – vom Anfangsimpuls abgesehen – freie Diskussion half den Diskutanten, in die Situation einzusteigen, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, sich reflexiv zu erinnern und mit den anderen Teilnehmern in einen gemeinsamen Austausch über das Forschungsinteresse zu gelangen. Überdies war hier eine gegenseitige Beeinflussung zu neuen Redebeiträgen, Beispielen, Begründungen und Erfahrungen wünschenswert. Der Vorteil, den ein solches Vorgehen bietet, lässt sich wie folgt charakterisieren: Durch das selbstständige Finden von Argumenten und Beispielen wird es möglich zu erfahren, was nach Auffassung der Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis gehört, was sie darunter verstehen und was sie damit verbinden.

Die Einschätzung anhand der Skala diente in gewisser Weise als Katalysator für die gewünschte Diskussion. Die Aufforderung, den angegebenen Wert zu kommentieren und zu begründen, führte zu einem Explikationszwang. Hierdurch wurde ein „Anreiz für einen vertiefenden Einstieg in die argumentative Auseinandersetzung gegeben“ (Bogner/Leuthold 2005: 167). Dieser kann zu einer lebhaften Diskussion führen, in der sich die Teilnehmenden aufeinander beziehen und infolgedessen vielfältige, dezidierte und kontrastreiche Stellungnahmen gewonnen werden können. (vgl. ebd.)

Nachdem sich die freie Diskussion erschöpft hatte, leitete die Moderatorin zum Hauptteil der Gruppendiskussion über.

6.3.3 Hauptteil

Der Hauptteil bildet das Kernstück der Fokusgruppen. Hier stehen die vorformulierten Fragen im Vordergrund.

Kühn und Koschel (2018) empfehlen, den Hauptteil in verschiedene Themenblöcke zu unterteilen. Dabei sollte die Thematik der einzelnen Blöcke zuerst sehr offen angegangen werden. Dies bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, zunächst eigene Akzente und Schwerpunkte zu setzen. Erst dann sollte die Fragestellung nach und nach konkretisiert und spezialisiert werden, damit die Antworten dem Erkenntnisinteresse entsprechend eruiert werden können. (vgl. ebd.: 104) Am besten lässt sich dieses Vorgehen mit dem Bild eines Trichters verdeutlichen: „Die Diskussion wird zunehmend thematisch verengt und auf besondere, zentrale Einzelaspekte gelenkt." (ebd.: 105) Wenn es die Fragestellungen zulassen, sollte die konkrete Erfahrung der Diskutanten zum Ausgangspunkt genommen werden. (vgl. ebd.: 104)

Bei den Fokusgruppeninterviews orientierten sich die thematischen Blöcke am Theorie-Praxis-Analysemodell, welches im Projekt *OpThis* entwickelt wurde. Daraus ergaben sich fünf Themenkomplexe, in deren Rahmen das Theorie-Praxis-Verhältnis besprochen wurde: 1) die Ebene der Seminargestaltung, 2) die Ebene der Modulgestaltung, 3) die Ebene des Studiengangsverlaufs, 4) die Ebene der Hochschule als Praxislernort und 5) die Ebene der Netzwerkarbeit.

Bei der Konstruktion der einzelnen Fragen innerhalb der unterschiedlichen Themenblöcke wurde nach der *Trichter-Methode* vorgegangen. Demnach gibt es pro Dimension eine standardisierte, offene Fragestellung, die als Erzählanregung fungiert und die in allen durchgeführten Fokusgruppen gestellt wurde. Unter diesen erzählgenerierenden Fragen wurden weitere, spezifischere und standardisierte (für alle Hochschulen gültige) Fragen, aber auch hochschulspezifische Nachfragen, notiert. Somit ergaben sich zwei strukturierte, standardisierte Grundleitfäden[78] für alle Hochschulen, da sich entsprechend der Anlage des Projektes *OpThis* die Trennung zwischen grundständigen und berufsintegrierenden Bachelor-Studiengängen

[78] Der für diese Arbeit relevante Grundleitfaden für die grundständigen Bachelor-Studiengänge ist auf der DVD im Anhang zu finden.

auch in den Fragen des Leitfadens widerspiegeln sollte. Diese wurden dann jeweils um hochschulische Besonderheiten ergänzt.

Die hochschulspezifischen Fragen ergaben sich aus der Sichtung der als relevant erachteten Dokumente, zu denen u. a. Modulbeschreibungen, Studiengangsverläufe und Praktikumsbroschüren gehörten. Diese wurden im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis grob analysiert. Für jede Hochschule wurden Aspekte vermerkt, die auf den einzelnen Ebenen des Modells ins Auge fielen. Diese hochschulspezifischen Nachfragen wurden an passender Stelle in den standardisierten Leitfaden eingefügt. Die Moderation erhielt so einen Überblick über die als zentral herausgefilterten hochschulischen Besonderheiten, die in jedem Fall thematisiert werden mussten. Darüber hinaus hatte sie aber die Freiheit, spontan und an den Diskussionsverlauf angepasst, weitere Nachfragen zu stellen, einzelne standardisierte Fragen auszulassen oder die Reihenfolge der Fragen am Diskussionsverlauf auszurichten.

6.3.4 Abschlussteil

Nach Kühn und Koschel (2018) soll der Abschlussteil die Funktion erfüllen, die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews zusammenzufassen; dies ist Aufgabe des Moderators. Im Idealfall entsteht dadurch bei den Teilnehmenden ein stimmiger Gesamteindruck. (vgl. ebd.: 113)

Im Forschungsprojekt *OpThis* kam diesem Teil eine abgewandelte Funktion zu. Den Abschluss des Leitfadens bildete das erneute Verteilen der Einschätzskala, auf der die Studierenden nun erneut die Verknüpfung von Theorie und Praxis innerhalb ihres kindheitspädagogischen Studiums bewerten sollten.

Die erneute Abfrage basierte auf folgender Vermutung: Die Einstellungen und Auffassungen einzelner Teilnehmer können sich durch die gemeinsam geführte Diskussion verändern. Dies legt auch die Aussage von Volmerg (1977) nahe:

> „Eigene Erfahrungen mit Gruppendiskussionen haben jedoch erwiesen, dass ganze Gruppen durchaus mit einer anderen Auffassung zum Thema aus der Diskussion herausgehen können, als sie in die Diskussion hineingegangen sind.“ (ebd.: 205 zit. n. Bohnsack 2021: 113)

Somit können Meinungen und Haltungen aufgrund des Einsatzes des Untersuchungsinstrumentes *Gruppendiskussion* verändert oder neu gebildet werden. (vgl. ebd.: 113 f.)

Nachdem die Studierenden die Skala ausgefüllt hatten, wurde darauf bezugnehmend die nachstehende offene Frage an die Diskutanten gerichtet: *„Sie haben jetzt Ihre Hochschule zum zweiten Mal im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung eingeschätzt. Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis in Ihrem Studiengang?“*.

Mit dieser Frage sollten noch einmal die Erwartungen und Optimierungsvorschläge der Studierenden, die sie hinsichtlich des Theorie-Praxis-Verhältnis hatten, ergründet werden. Dadurch wurde die Perspektive der Studierenden auf konstruktive Kritik und konkret möglich erscheinende Verbesserungsvorschläge ausgeweitet.
Die vorhandenen Erwartungen an das Theorie-Praxis-Verhältnis wurden implizit darüber eruiert, indem die Studierenden – anhand ihrer Erlebnisse während des Studiums – Optimierungsmöglichkeiten aufzeigten. Aus ihnen geht ebenfalls hervor, wo sie bei einer Verknüpfung von Theorie und Praxis Schwerpunkte setzen und welche Bereiche sie dementsprechend stärken oder verbessern würden.

Den Abschluss des Fokusgruppeninterviews bildete die Nachfrage, ob die Studierenden über ihre Redebeiträge hinaus noch etwas ergänzen oder hervorheben wollten, was ihrer Ansicht nach in der bisherigen Diskussion zu kurz gekommen war oder gar keine Erwähnung gefunden hatte.

7 Analyse des Datenmaterials

> „Die Auswertung von Textmaterial in Forschungsprojekten erfordert spezielle Techniken und Verfahrensweisen; der Text spricht nicht für sich selbst, sondern muss mit einem bestimmten textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinne interpretiert werden." (Mayring/Brunner 2013: 323).

Im Hinblick auf sozialwissenschaftliche Textanalysen können drei Traditionen identifiziert werden (vgl. ebd.):

1) eine ***geistes- und kulturwissenschaftliche Tradition***: Herangehensweise an das Textmaterial mit hermeneutischen Methoden (Objektive Hermeneutik, Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Psychoanalytische Textinterpretation etc.).
2) eine ***sprachwissenschaftliche Tradition***: Anwendung (auch) linguistischer Auswertungskriterien (Metaphernanalyse, Diskursanalyse, Konversationsanalyse etc.).
3) eine ***kommunikationswissenschaftliche Tradition***: Verwendung der Inhaltsanalyse (mit quantitativer und qualitativer Ausrichtung).

Abhängig vom Material und v. a. der Fragestellung muss entschieden werden, welche dieser drei Textanalysemethoden eingesetzt werden soll. (vgl. ebd.) Das Kriterium für die Entscheidung sollte dabei nicht die methodische Machbarkeit oder die Präferenz der Forscher sein, sondern die Angemessenheit der Methode für das Material und die Fragestellung. (vgl. Mayring 2008b: 474)

Dies ist bei der Analyse von Gruppendiskussionen besonders relevant, da kein allgemein präferiertes oder gar normativ-methodologisch Auswertungsverfahren existiert. Die Auswertungsmethoden und -techniken müssen sich also vornehmlich aus der Zielsetzung und der Erkenntnisabsicht der Fokusgruppen ergeben. Die Gruppendiskussionsauswertung kann entweder unter inhaltlich-thematischen oder gruppendynamischen Aspekten geschehen. Geht es um die Aufklärung und Analyse von gruppendynamischen Prozessen und Vorgängen, können Interaktiogramme der Soziometrie, Interaktionsprozessanalysen oder Interaktionsanalysen verwendet werden. Sind die inhaltlich-thematischen Gesichtspunkte von Interesse, ist die Anwendung von inhaltsanalytischen Verfahren gewinnbringender. (vgl. Lamnek 2005: 177 ff.) Ein bekanntes inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren von Gruppendiskussionen ist die *Dokumentarische Methode* nach Bohnsack, die sich als interpretativ-rekonstruktive Inhaltsanalyse charakterisieren lässt. (vgl. Lamnek 2005: 203) Bei der dokumentarischen Methode ist das zentrale Ziel eine „Rekonstruktion kollektiver, handlungsleitender Orientierungsmuster und deren (Sozio-)Genese" (Nentwig-Gesemann 2010: 259). Die

Ermittlung der kollektiven Orientierungsmuster erfolgt in vier Schritten: 1) formulierende Interpretation (thematische Struktur), 2) reflektierende Interpretation (Formalstruktur), 3) Fall- bzw. Diskursbeschreibung und 4) Typenbildung. (vgl. Lamnek 2005: 203 f.) Eine weitere Möglichkeit stellt die interpretativ-reduktive Inhaltsanalyse in Form der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring dar. Diese lässt sich in drei Grundformen des Interpretierens unterscheiden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. (vgl. Lamnek 2005: 195 ff.) Für die interaktionistische Gruppendiskussionsvariante sind hermeneutische Auswertungsverfahren angemessen. Die *Objektive Hermeneutik* nach Oevermann sei hier als Beispiel einer solchen Analyseform genannt. Bei ihr handelt es sich um „ein komplettes Forschungsdesign, das sowohl Anweisungen über die Auswahl der Untersuchungseinheiten, über die Art der Erhebung und die Charakteristika der Interpretation“ (Lamnek 2005: 213) beinhaltet. Die Objektive Hermeneutik hat zum Ziel, allgemeine und objektive Strukturen, die hinter den aus dem Material (z. B. Interview) stammenden, einzelnen, subjektiven Bedeutungsstrukturen stehen, zu liefern. (vgl. Mayring 2002: 121) Es geht also darum, die hinter den manifesten inhaltlichen Aussagen liegenden latenten Sinnstrukturen zu ermitteln. Dies soll durch drei Analyseformen geschehen: Feinanalyse, Sequenzanalyse und Strukturanalyse. (vgl. Lamnek 2005: 213 f.)

Mit den Fokusgruppeninterviews soll eruiert werden, wie die Studierenden das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem kindheitspädagogischen Studiengang interpretieren, erleben, erfahren, bewerten, einschätzen etc. Dabei spielen aufgrund des Erkenntnisinteresses v. a. ihre persönlichen Erfahrungen in Bezug auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis und ihre Erwartungen sowie ihr Verständnis bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses eine zentrale Rolle. Somit wird der Analysefokus lediglich auf einen kleinen Teilaspekt gelegt. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass das vorliegende empirische Material darüber hinaus unglaublich viele weitere Facetten enthält, die – u. a. aus forschungsökonomischen Gründen – keine Beachtung finden können (bspw. die Exklusion von Metaphern, tiefenpsychologischen Aspekten und gruppendynamischen Prozessen oder das Nicht-Einbeziehen der Luhmannschen strukturellen Kopplung und der Eigenlogik der Textstruktur).

Aus der gewählten Analyseperspektive wird deutlich, dass das Interesse auf inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten und nicht auf gruppendynamischen Aspekten liegt. Die gruppendynamischen Prozesse sind jedoch ebenfalls in den Daten enthalten, da die Erhebungssituation schon aufgrund der angewandten Methode der Fokusgruppen durch

Gruppendynamik gekennzeichnet und auch die dabei entstandene, gegenseitige Beeinflussung intendiert war. Diese wurde zwar als produktiv, wenn auch nicht als primär ursächlich für die Meinungsbildung angesehen (vgl. *interaktionistisch aufgeladenes Repräsentationsmodell*, Unterkapitel 5.7). Somit hatten die gruppendynamischen Prozesse zwar einen (gewünschten) Einfluss auf die inhaltlichen Aussagen der Studierenden; sie sind jedoch für die Beantwortung der Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse nicht zielführend, weshalb sie nicht gesondert betrachtet werden. Deshalb werden die hermeneutischen Vorgehensweisen als Analyseverfahren – und damit die geistes- und kulturwissenschaftliche Tradition – ausgeschlossen. Eine Textanalyse in der Tradition der Sprachwissenschaft kommt ebenfalls nicht infrage, da es für die Beantwortung der Fragestellung nicht entscheidend ist, *wie* die Studierenden ihre Aussagen getätigt haben, sondern *was* sie gesagt haben. Da es nicht um die Ermittlung und Rekonstruktion von kollektiven Orientierungsmustern geht, sondern die manifesten Textinhalte von Interesse sind, wird die Qualitative Inhaltsanalyse als angemessenste Methode für die Beantwortung der Forschungsfragen und den Zugang zum Material angesehen[79]. Diese Analysetechnik, die der kommunikationswissenschaftlichen Tradition entstammt, soll im Folgenden näher beschrieben und die Auswertung der Fokusgruppen mithilfe dieses Verfahrens durchgeführt werden.

Hierzu wird sich zunächst allgemein mit der „Qualitative Inhaltsanalyse“ (Unterkapitel 7.2) und dem „Generelles Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse“ (Unterkapitel 7.3) auseinandergesetzt. Anschließend werden diese theoretischen Aspekte auf die Fragestellung und das empirische Material in dieser Arbeit übertragen und das speziell hierfür entwickelte „Spezifisches Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen“ (Unterkapitel 7.4) dargestellt. Bevor dies geschieht, wird jedoch zunächst der Aspekt der „Transkription“ (Unterkapitel 7.1) thematisiert und das verwendete Transkriptionssystem beschrieben, da dies den ersten notwendigen Schritt bei der Analyse von Interviewmaterial darstellt.

[79] Eine ausführlichere Beschreibung und Begründung für dieses auswertungsmethodische Vorgehen findet in Unterkapitel 7.2 „Qualitative Inhaltsanalyse“ statt.

7.1 Transkription und verwendetes Transkriptionssystem

Für die weitere Arbeit mit dem erhobenen Material war es notwendig, die videografierten Fokusgruppeninterviews in Text umzuwandeln, was durch eine Transkription unter Zuhilfenahme eines etablierten Transkriptionssystems erfolgte.

Der Terminus *Transkription* leitet sich von den lateinischen Wörtern *trans* (hinüber) und *scribere* (schreiben) ab und ist sinngemäß als *Umschrift* zu verstehen. Bei der Transkription geht es konkret darum, Audio- bzw. audio-visuelle Daten (bspw. aus Interviews, videografierten Gruppendiskussionen) für die Auswertung, Interpretation, Dokumentation etc. in Textdaten umzuwandeln. Rein technisch betrachtet, bedeutet transkribieren das *Verschriftlichen des Aufgenommenen*. (vgl. Höld 2009: 657 ff.)

Eine häufig verwendete Definition stammt von Mayerhofer (2005), nach der Transkription

> „die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, meist auf Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen[, meint]. Je nach Untersuchungszweck kann bzw. muss die Transkription mehr oder weniger umfassend sein." (Mayerhofer 2005 zit. n. Kuckartz 2007: 37)

Es geht darum, „die flüchtige und flüssige Gestalt von Gesprächen und Diskursen dauerhaft in graphische Repräsentationen [zu] verwandeln" (Dittmar 2009: 9). Die Erstellung eines Transkripts verfolgt demnach das Ziel, ein dauerhaft verfügbares Protokoll der erhobenen Ton- und Videodaten zu erzeugen. Dies geschieht durch vorher vereinbarte und passende Notationszeichen[80], die den Gesprächsverlauf *wirklichkeitsgetreu* abbilden bzw. so aufbereiten, dass die produzierten Textdaten für die anschließende Auswertung und Interpretation geeignet sind. (vgl. Höld 2009: 657)

Die Transkription ist ein für die nachfolgende Analyse gewichtiger und einflussreicher Transformationsprozess. Sie beeinflusst, wie ausführlich die erhobenen Daten analysiert sowie interpretiert werden können und welche Verfahren dafür infrage kommen. (vgl. ebd.: 657 f.) Da ein Transkript nie eine vollständige und ganzheitliche Abbildung der aufgenommenen Situation ist, erfolgt durch die Verschriftlichung immer auch eine Reduktion, die es gilt, abzuwägen und in geeigneter Weise festzulegen[81]. (vgl. Dresing/Pehl 2010: 724)

---

[80] Notationszeichen dienen dazu, nicht-sprachliche Elemente (z. B. Akzent, Betonung, Pausen, Gestik) darzustellen. Somit findet durch sie eine schriftliche Fixierung von Kommunikation, Prozessen und Bewegungsabläufen nach festgelegten Symbolen (z. B. Unterstreichung, Zeitangabe in Klammern) statt. (vgl. Höld 2009: 657; Dresing/Pehl 2010: 724)

[81] In diesem Zusammenhang wird häufig der von Elinor Ochs (1979) geprägte Begriff *transcription as theory* verwendet. Sie betont, „dass Transkription immer eine theoriegeleitete Selektion darstelle, die bestimmte Aspekte ausblende und weit über eine reine Dokumentation hinausgehe. Dadurch, dass die Selektion vor einem (zu bestimmenden) theoretischen Hintergrund geschehe, entstehe das Transkript nicht als reine Abbildung der

Die ausgewählten Kriterien, nach denen transkribiert wird, bilden in ihrer Gesamtheit das *Transkriptionssystem* bzw. die *Transkriptionsregeln* (vgl. ebd.: 727). Bisher existieren keine Transkriptionsstandards, sondern es sind diverse Transkriptionssysteme mit unterschiedlicher Präzision vorhanden, die nebeneinander bestehen.[82] Je nach Forschungsinteresse sowie Zielsetzung und Zweck der Analyse wird eine Reduktion der zu transkribierenden (non-)verbalen Aktivitäten vorgenommen bzw. akzeptiert. So können bspw. Merkmale wie sprachliche Tönungen und Betonungen, Sprechpausen und deren Länge, Dialektfärbungen, Gestik, Mimik und paraverbale Äußerungen wie Lachen, Hüsteln oder Stöhnen berücksichtigt bzw. nicht berücksichtigt werden. (vgl. Kuckartz 2007: 40 f.) Bei einer Konversationsanalyse stehen bspw. Details wie Verzögerungslaute („äh", „hm" etc.) oder vorhandene Sprechpausen viel stärker im Mittelpunkt des Interesses als bei einer inhaltlich fokussierten Interviewstudie. Die Art der geplanten Analyse ist entscheidend für die Wahl des Transkriptionssystems. (vgl. ebd.: 45) Folglich muss vor der Transkription verbaler Daten entschieden werden, nach welchen einheitlichen Regeln eine Verschriftlichung durchgeführt werden soll.
Prinzipiell ist es nicht ausschlaggebend, welches konkrete Transkriptionssystem bevorzugt wird. Vielmehr ist entscheidend, dass man sich später durch eine einheitliche Verwendung der Transkriptionsregeln im gesamten Transkript die Stärken von QDA-Programmen zunutze machen kann. So können diese Programme innerhalb von Sekunden bestimmte Zeichen und Zeichenketten aus hunderten von Textseiten herausfiltern. (vgl. Kuckartz 2007: 46)

Wie bereits erwähnt, wird „die Entscheidung für eine Transkriptionsform […] anhand von Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und auch aus forschungspragmatischen Gründen getroffen" (Dresing/Pehl 2011: 17). Je nachdem, welche Transkriptionsregeln verwendet werden, beeinflussen diese die spätere Datenauswertung. (vgl. Höld 2009: 657)
Da in der Untersuchung die Sichtweisen der Studierenden auf das Theorie-Praxis-Verhältnis durch eine sozialwissenschaftliche Textanalyse mit kommunikationswissenschaftlicher Tradition (*Qualitative Inhaltsanalyse*) herausgearbeitet werden sollen, bei der inhaltlich-strukturierend vorgegangen wird, ist für die Transkription nur die inhaltliche Ebene der studentischen Aussagen relevant. Deshalb kann auf eine genaue Protokollierung von bspw. Dialekten, sprachlichen Färbungen sowie Verzögerungslauten, die bei einer sprachwissen-

Wirklichkeit, sondern als theoriegeleitete Re-Konstruktion" (Dresing/Pehl 2010: 725). Demzufolge ist nach Ochs die Transkription selbst schon Teil der Analyse. (vgl. ebd.)

[82] Einen aktuellen Überblick über verbreitete Transkriptionssysteme gibt Dittmar (2009) in seinem Buch „Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien".

schaftlichen Auswertung zwingend notwendig wären, verzichtet werden. Der Text wird somit *geglättet* und ist dadurch leichter zu verstehen.

Neben der Berücksichtigung des entsprechenden Forschungsgegenstands müssen zusätzlich andere Aspekte bei der Entwicklung eines Transkriptionssystems bedacht werden. Dazu zählen Grundsätze wie Einfachheit, Validität, gute Lesbarkeit, leichte Korrigierbarkeit sowie geringer Trainingsaufwand für Transkribierende und Nutzer der Transkripte. (vgl. Dresing/Pehl 2010: 728)

Ein in diesem Sinne einfaches Transkriptionssystem wurde von Kuckartz et al. (2008) erarbeitet und seitdem durch forschungspraktische Erfahrungen aus vielen umfangreichen Projekten beständig weiterentwickelt. Es beinhaltet „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich glätten und den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrages setzen“ (Kuckartz et al. 2008 zit. n. Dresing/Pehl 2011: 17).

Das Regelsystem, welches zur Transkription der Fokusgruppeninterviews entwickelt wurde, ist in drei Teile untergliedert: a) Transkriptionsregeln, b) einheitliche Schreibweise und c) weitere Hinweise. Die dort für den Transkriptionsleitfaden formulierten Regeln und Hinweise orientieren sich stark an den im „Praxishandbuch Transkription“ (Dresing/Pehl 2011) empfohlenen Richtlinien und wurden lediglich an einigen Stellen angepasst bzw. modifiziert.[83]

7.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die *Inhaltsanalyse* (*Content Analysis*) ist eine vordergründig kommunikationswissenschaftliche Technik, welche im Zusammenhang mit der Analyse großer Textdatenmengen der aufkommenden Massenmedien (Zeitungen, Radio) um 1920 in den USA entwickelt wurde. Im Vordergrund stand hierbei die systematische Auswertung jener durch einseitig quantitative Verfahren wie bspw. Häufigkeitsanalysen, Indikatorenanalysen, Valenz- und Intensitätsanalysen oder Kontingenzanalysen. An diesen quantitativen Verfahren wurde jedoch sehr bald Kritik geübt und in der Folge wurde der Versuch unternommen, eine qualitative Inhaltsanalyse zu etablieren. (vgl. Mayring 2002: 114; Mayring 2008b: 469 f.) Die *Qualitative Inhaltsanalyse* wurde um 1980 von Mayring geprägt und im Kontext einer großangelegten Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit bei Lehrern (Ulrich et al. 1985) entwickelt. (vgl. Mayring 2000)

[83] Das verwendete *Regelsystem zur Transkription* befindet sich im Anhang (A.1).

> „Die qualitative Inhaltsanalyse ist das einzige Verfahren der qualitativen Textanalyse, das sich frühzeitig und konsequent vom Ursprungstext trennt und versucht, die Informationsfülle systematisch zu reduzieren sowie entsprechend dem Untersuchungsziel zu strukturieren.“ (Gläser/Laudel 2010: 200)

Ziel der der Inhaltsanalyse ist die systematische Untersuchung von Material, welches aus einer beliebigen Art von Kommunikation stammt. (vgl. Mayring 2015: 11) Dabei muss es sich nicht ausschließlich um Texte handeln, genauso können z. B. musikalische, bildliche oder plastische Materialien Gegenstand der Inhaltsanalyse sein – das Material muss lediglich in irgendeiner Form fixiert bzw. protokolliert sein (Gesprächsprotokolle, Dokumente, Videobänder etc.). Je nachdem, welches inhaltsanalytische Verfahren dabei konkret für die Auswertung genutzt wird, kann nicht nur der manifeste Inhalt im Mittelpunkt der Betrachtung des (verbalen) Materials stehen, sondern auch formale Aspekte oder latente Sinngehalte können eine Rolle spielen. (vgl. Mayring 2008b: 468 f.)

Nachfolgende Grundgedanken hinsichtlich eines inhaltsanalytischen Vorgehens sind dabei für die Qualitative Inhaltsanalyse von zentraler Bedeutung und stellen das methodische Gerüst dar (vgl. Mayring 2000; Mayring 2008a: 10; Mayring 2008b: 471; Mayring/Brunner 2013: 325 f.):

- ***Einordnung in ein Kommunikationsmodell***: Das zu analysierende Material wird als in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet verstanden. Außerdem soll das Ziel der Analyse bestimmt werden (Variablen des Textproduzenten wie dessen Erfahrungen, Gefühle, Einstellungen; Entstehungssituation des Materials; Wirkung des Textes).
- ***Regelgeleitetheit***: Das inhaltsanalytische Verfahren ist streng regelgeleitet, systematisch und theoriegeleitet. Das bedeutet, das Material wird zunächst in Analyseeinheiten gegliedert. Weiterhin wird ein Ablaufmodell aufgestellt bzw. übernommen. Dieses beschreibt die einzelnen Schritte, in denen das Material kategorienorientiert bearbeitet wird (schrittweise Bearbeitung).
- ***Arbeiten mit Kategorien***: Im Zentrum des inhaltsanalytischen Vorgehens steht ein Kategoriensystem. Die Kategorien stellen die Analyseaspekte dar, die an das Material herangetragen werden. Diese werden genau begründet und im Laufe der Auswertung überarbeitet (Rückkopplungsschleife). Somit findet keine ganzheitliche Erfassung des empirischen Materials statt, sondern ein selektives, kategorienbezogenes Vorgehen. Die Zuordnung von Text zu Kategorien ist ein interpretativer sowie regelgeleiteter Akt.
- ***Gütekriterien***: Prinzipiell will die Qualitative Inhaltsanalyse intersubjektiv nachvollziehbar sein, ihre Ergebnisse mit anderen Studien vergleichbar machen und Reliabilitäts-

prüfungen inkludieren. Der letztgenannte Punkt bezieht sich auf zwei Aspekte: Die Intracoderreliabilität (erneutes Durcharbeiten von Teilen des Materials nach Abschluss der Analyse) und die Intercoderreliabilität (einem zweiten Codierer Materialausschnitte vorlegen; dies bezieht sich auf das Gütekriterium Objektivität) (Abschnitt 7.3.5). Ansprüche an Übereinstimmungen werden allerdings relativiert und argumentative Elemente (*Kann der Erstcodierer von der Angemessenheit des abweichenden Auswertungsurteils überzeugt werden?*) werden integriert.

Leitgedanke der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ist, die Systematik der *Inhaltsanalyse* (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung, Gütekriterien) für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen. (vgl. Mayring 2008b: 468 f.) Zusammenfassend ist folglich eine regelgeleitete, schrittweise, methodisch kontrollierte Auswertung unter Einbezug festgelegter Gütekriterien charakteristisch für die Qualitative Inhaltsanalyse; im Zentrum steht dabei ein prozessual entwickeltes Kategoriensystem. Dieses Kategoriensystem wird entweder ***deduktiv*** an das Material herangetragen oder ***induktiv*** aus dem Material heraus entwickelt. Dadurch werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen; die Bezeichnung *kategoriengeleitete Textanalyse* wäre somit eigentlich passender. Im Gegensatz zu freien bzw. stärker interpretativen Textanalyse-strategien soll die Zuordnung von Kategorien zu Textstellen in der Qualitativen Inhaltsanalyse möglichst genau und intersubjektiv überprüfbar durch inhaltsanalytische Regeln abgesichert werden. Der Zuordnungsprozess an sich bleibt allerdings ein Interpretationsakt. Durch die Qualitative Inhaltsanalyse können zudem große Textmengen bewältigt werden. (vgl. Mayring/Gahleitner 2010: 295 f.)

Es existieren drei Grundformen des Interpretierens im Kontext der Qualitativen Inhaltsanalyse:

1) ***Zusammenfassung***: Die *zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse* bietet sich an, wenn nur die Inhaltsebene des Materials von Interesse ist. Sie nimmt eine Reduktion des Materials in einen überschaubaren Kurztext so vor, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Um dies zu erreichen, wird das Material in einzelne bedeutungstragende Paraphrasen umgewandelt und gegliedert. Anschließend werden diese schrittweise auf ein höheres Abstraktionsniveau verallgemeinert. Der durch die Abstraktion geschaffene, überschaubare Textkorpus stellt immer noch das Abbild des Grundmaterials dar. (vgl. Mayring 2002: 115; Mayring 2008b: 472; Mayring/Brunner 2013: 327).

2) ***Explikation***: Die *explizierende Qualitative Inhaltsanalyse* verfolgt das genaue Gegenteil der zusammenfassenden Inhaltsanalyse: Zu einzelnen, unklaren Textbestandteilen (Sätzen, Begriffen etc.) wird zusätzliches Material neben dem eigentlichen Interviewmaterial herangezogen. Diese unklaren Textstellen sind von besonderem Interesse und sollen unter Rückgriff auf den Textkontext präziser erläutert, aufgeklärt und beleuchtet werden. Erklärendes Material wird in diesem Zusammenhang gesammelt und zu einer explizierenden Paraphrase zusammengefasst. Damit ist die explizierende Inhaltsanalyse eher eine Kontextanalyse und wird in zwei Varianten unterschieden: die ***enge Kontextanalyse*** (nur Einbezug des direkten Textumfelds) und die ***weite Kontextanalyse*** (Einbezug von Zusatzmaterial über den Text hinaus) (vgl. Mayring/Brunner 2013: 327; Mayring/Gahleitner 2010: 297). Ziel ist es, die Inhalte des Interviews zu unterfüttern und ein detaillierteres Verständnis zu erhalten.

3) ***Strukturierung***: Die *strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* hat zum Ziel, je nach gewählter Form, unterschiedliche Aspekte aus dem Material herausfiltern. Dies geschieht entweder mithilfe von vorher festgelegten Ordnungskriterien, die einen Querschnitt durch das Material legen, oder durch die Einschätzung des Materials unter bestimmten Kriterien. Alle durch die Kategorien angesprochenen Textstellen werden systematisch extrahiert, wodurch eine Strukturierung, Ordnung und Untergliederung des Materials erfolgt. (vgl. Mayring 2008b: 473; Mayring/Brunner 2013: 327 f.; Mayring/Gahleitner 2010: 297) Dabei kommen eine ***formale***, ***inhaltliche***, ***typisierende*** und ***skalierende*** Vorgehensweise in Betracht:

   - Formale Strukturierung: Hierbei geht es darum, Strukturen im Material freizulegen, die es auf eine spezielle Art gliedern und ordnen. Von Bedeutung ist dabei die Festlegung eines (syntaktischen, thematischen, semantischen oder dialogischen) Kriteriums, unter dem der Text analysiert wird.
   - Inhaltliche Strukturierung: Ziel ist ein Herausfiltern und Zusammenfassen bestimmter Thematiken, Inhalte und Merkmale aus dem Material.
   - Typisierende Strukturierung: Bei dieser Form werden besonders markante Bedeutungsgegenstände herangezogen und genauer dargestellt, um Aussagen über das Material zu treffen. Dabei geht es um allgemein markante Ausprägungen (z. B. besonders extreme, häufige oder von besonderem theoretischem Interesse) auf einer

Typisierungsdimension, die vorab definiert werden muss. Als Ergebnis werden Prototypen dargestellt.

- Skalierende Strukturierung: Die Einschätzung des gesamten Materials oder bestimmter Materialteile auf einer Skala (meist in ordinalskalierter Form, wie z. B. viel/mittel/wenig) steht im Mittelpunkt dieser Vorgehensweise. Die jeweiligen Materialanteile werden abschließend zusammenfassend nach Häufigkeiten, Kontingenzen oder Konfigurationen quantitativ ausgewertet. (vgl. Mayring 2015: 99 ff.)

Das Kategoriensystem (mit Kategoriendefinition, Ankerbeispielen und Codierregeln) steht bei der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse schon vor der Arbeit mit dem Material fest und bildet den Codierleitfaden (deduktive Kategorienbildung). Dieser wird dann im Laufe der Analyse präzisiert und verfeinert. (vgl. Mayring/Brunner 2013: 327 f.)

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse muss prinzipiell die Entscheidung getroffen werden bzw. ergibt sich aus der gewählten Art der QIA mit, wie das benötigte Kategoriensystem entwickelt wird (deduktiv oder induktiv). Eine ***deduktive Analyserichtung*** bedeutet eine theoriegeleitete, begründete Kategorienbildung. Die Kategorien werden demnach vor der Analyse entwickelt und danach an das Textmaterial herangetragen. (vgl. Mayring 2008a: 11) Das Kategoriensystem und der Codierleitfaden werden aufgrund des Materials adaptiert und präzisiert. (vgl. Mayring/Brunner 2013: 331) Im Gegensatz dazu ist der Grundgedanke der ***induktiven Kategorienbildung***, die Vorgehensweise der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zu nutzen und so Schritt für Schritt eine Struktur aus dem Material heraus zu gewinnen. Ferner werden anhand der Fragestellung und durch die Festlegung des Abstraktionsniveaus des angestrebten Kategoriensystems aus dem Text übergreifende Kategorien kreiert und ggf. zu Hauptkategorien gruppiert, denn häufig ist das Kategoriensystem im Vorfeld nicht klar formulierbar. (vgl. Mayring/Gahleitner 2010: 297) Eine Kombination beider Verfahrensweisen (Mischformen bei der Entwicklung des Kategoriensystems) ist ebenfalls möglich. (vgl. Kuckartz 2012: 69)

Die Auswertung der Fokusgruppeninterviews erfolgt durch eine ***strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse***[84], die eine ***inhaltliche Strukturierung*** sowie eine Reduktion des Materials im

[84] Damit wird u. a. darauf verzichtet, die Eigenlogik des Textes zu analysieren und darauf, der Interaktion und Beeinflussung zwischen den einzelnen Befragten stärkere Beachtung zu schenken. Auch wenn dies ebenfalls möglich wäre, erscheint es für die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen im vorliegenden Kontext jedoch als weniger dringlich.

Hinblick auf die relevanten, vom Forschungsinteresse geleiteten Textstellen vornimmt. Diese Entscheidung wird im Bewusstsein getroffen, dass mit der Verwendung der *Qualitativen Inhaltsanalyse* als Auswertungsmethode lediglich Ergebnisse für die *WAS*-Ebene formuliert werden können – also eine Systematisierung des Inhalts vorgenommen wird. Kritisch ausgedrückt bedeutet dies, dass das *WIE* (im Sinne von Performanz, Vollzug oder Entstehung) keine Berücksichtigung findet; eine Rekonstruktion des Aussagen- und Bedeutungssystems ist in der Analyse folglich nicht möglich (vgl. Kruse 2015: 401). Kruse (2015) drückt dies mit Bezug auf die Unterscheidung von drei Sinnarten nach Mannheim wie folgt kritisch aus:

> „Der *objektive Sinn* von Wörtern – die Ebene des *‚WAS‘* – ist also gerade der, auf den inhaltsanalytische Verfahren, insbesondere nach Mayring, abzielen. Der *Ausdruckssinn* umfasst die Ebene des *‚WIE‘*: einen bestimmten Stil, die Art und Weise, *WIE* das *‚WAS‘* bzw. *WAS ‚WIE‘* ausgedrückt wird. Der *Dokumentensinn* beschreibt die Ebene der Bedeutung: wofür das *‚WAS‘* in der Art und Weise *‚WIE‘* es ausgedrückt wird, in einer sinnhaften Weise steht.“ (ebd.: 404)

Der Ausdrucks- und der Dokumentensinn spielen demnach keine Rolle bei der Qualitativen Inhaltsanalyse. Laut Kruse (2015) geht es beim inhaltsanalytischen Zugang lediglich um „ein ‚bloßes Konstatieren‘ des bereits Vorhandenen“ (ebd.: 404 f.). Die Analyse bleibt damit auf der textuellen Äußerungsebene und bezieht nicht die sinnrekonstruierende Aussagenebene ein.[85]

Im Bewusstsein dieser Kritik fällt die Entscheidung dennoch zugunsten der *inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* aus, da mit der hier dargestellten Studie ein erster Grundstein im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen aus Sicht der Studierenden gelegt werden soll. Das bedeutet, dass zunächst das *WAS* (thematisch-inhaltliche Bezüge stehen im Analysefokus) erforscht werden soll. Ein zweiter, weiterführender Schritt wäre die Analyse der *WIE*-Ebene (Erforschung des kommunikativen Kontextes und gruppeninteraktioneller Phänomene[86]) bezüglich der Forschungsfrage, der allerdings im Kontext dieser Arbeit den Rahmen sprengen würde.

Die inhaltlich-strukturierende Vorgehensweise wird als geeigneter angesehen als die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, durch die am Ende der Analyse zwar auch ein reduzierter Textkorpus entsteht, der allerdings noch ein Abbild des Grundmaterials darstellt. Da jedoch nicht alle Antworten der Studierenden für die Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung

---

[85] Kruse (2015) unterscheidet zwischen der Bedeutungsebene von *Äußerungen* und *Aussagen* und ordnet die inhaltsanalytischen Verfahren der Ebene der *äußerungs*bezogenen Analyse und die rekonstruktiven Verfahren der Ebene der *aussagen*bezogenen Analyse zu. (vgl. ebd.: 404)

[86] Für die Auswertung des empirischen Materials mit einem solchen Schwerpunkt würden sich bspw. die *Dokumentarische Methode* von Bohnsack (u. a. 2010, 2021) oder das *integrative Basisverfahren* von Kruse (2015) anbieten.

sind, soll folglich nicht jede Frage aus dem Leitfaden einzeln ausgewertet werden, womit ein Beibehalten der ursprünglichen Interviewstruktur irrelevant wird.

Dieser Umstand hängt mit dem Entstehungskontext des empirischen Materials zusammen. Wie bereits in Kapitel 4 beschrieben, wurden die Fokusgruppen im Rahmen des Projektes *OpThis* erhoben, was in der Konsequenz bedeutet, dass die Fragen des entwickelten Leitfadens auf dem Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes beruhen. Durch die Fragestellungen dieser Arbeit werden jedoch neue Aspekte an das erhobene Datenmaterial herangetragen, die zwar inhaltlich im Material enthalten sind, aber sich nicht ausschließlich unter bestimmten (im Vorfeld klar zu identifizierenden) Interviewfragen finden lassen, sondern über die gesamte Gruppendiskussion verteilt sind. Infolgedessen muss die vorgegebene Struktur des Interviews ohnehin aufgebrochen werden, da lediglich solche Textstellen relevant sind, die auf die Forschungsfragen und die damit verbundenen thematischen Interessen abzielen.

Aus diesen Gründen wird sich für eine *inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* als Analysetechnik entschieden, da bedingt durch das Forschungsinteresse eine Strukturierung des Materials bezüglich formaler, typisierender oder skalierender Aspekte nicht zielführend erschien. Schließlich liegt der Fokus nicht darauf, eine Struktur des Materials herauszufiltern (die durch die Verwendung eines strukturierten Leitfadens für die Erhebung der Fokusgruppen von vorneherein und absichtlich sehr identisch ist), lediglich markante Ausprägungen auf einzelnen Typisierungsdimensionen darzustellen und Prototypen zu beschreiben oder eine bewertende Einschätzung einzelner studentischer Aussagen vorzunehmen und quantitativ zu analysieren, sondern es geht um eine möglichst ganzheitliche Erfassung der studentischen Perspektiven im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis auf einer thematisch-inhaltlichen Ebene.

Die für die Durchführung der inhaltlich-strukturierenden Analyse benötigten Kategorien werden sowohl ***deduktiv*** als auch ***induktiv*** gebildet. Diese Methode der kombinierten Kategorienbildung wird gewählt, weil es (im vorliegenden Forschungskontext) nicht möglich ist, das Kategoriensystem mit nur einer Vorgehensart zu entwickeln. Um rein deduktiv vorgehen zu können, müssen die Kategorien bereits vor der Analyse feststehen und sich theoriegeleitet bilden lassen. Demzufolge muss bereits eine theoretisch fundierte bzw. forschungsbasierte Auseinandersetzung mit der Thematik im Wissenschaftsdiskurs stattgefunden haben. In Bezug auf den hier gewählten Forschungsschwerpunkt liegt eine solche

wissenschaftliche Aufarbeitung (noch) nicht in dem Umfang vor[87], der eine ausschließlich deduktive Kategorienentwicklung rechtfertigen würde. Andererseits ist das an das empirische Material herangetragene Erkenntnisinteresse bereits zu spezifisch und zu wenig an der Struktur der vorliegenden Interviewtexte orientiert[88], um ein gänzlich induktives Vorgehen zu erlauben. Weiterhin wird eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt, da mit der induktiven Kategorienbildung das für die qualitative Forschung wichtige Prinzip der Offenheit umgesetzt werden kann und das Kategoriensystem auf Grundlage des empirischen Materials jeder Zeit erweiterbar ist. Das im ersten Schritt gewählte deduktive Vorgehen ist jedoch gleichermaßen erforderlich, weil hierüber eine Verknüpfung des vorhandenen Wissens der Forscherin sowie der durch die Forschungsfragen relevanten Aspekte mit dem Textmaterial hergestellt werden kann. Da es dabei einer bewussten Entscheidung für das Nicht-Codieren einer Textstelle bedarf, wird somit auch die selektive Wahrnehmung der Forscherin reduziert. (vgl. Gläser/Laudel 2010: 204) Dementsprechend wird eine deduktiv-induktive Kategorienbildung im Kontext der Fokusgruppeninterviews angewendet.

Die Vorgehensweise ist dabei wie folgt: Zunächst werden Hauptkategorien (HK) anhand der zwei Thematiken der Forschungsfragen (HK1 „Theorie-Praxis-Verständnis“ und HK2 „Theorie-Praxis-Transfer“) gebildet, die in einem ersten Codierungsprozess an das Textmaterial herangetragen werden. Die Bildung der Subkategorien für die beiden Hauptkategorien erfolgt anschließend (anhand der Textstellen aus dem ersten Materialdurchgang) induktiv aus dem empirischen Material heraus. Aus dem so entwickelten Kategoriensystem wird der Kategorienleitfaden erstellt.[89]

Dabei ist die Kategorienbildung vom Forschungsinteresse geleitet: Die Suche und grobe Erfassung von relevanten Textstellen geschieht durch formal und theoretisch begründete Kategorien (deduktiv entlang der beiden Forschungsfragen); die Entdeckung neuer Gesichtspunkte bzw. die Ausdifferenzierung der deduktiven Hauptkategorien wird durch induktive

[87] Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis hat bisher v. a. in der Lehrerausbildung und in pädagogischen Diplom-Studiengängen stattgefunden (Kapitel 3). Für den Bereich der hochschulischen Qualifizierung in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen ist dieser Diskurs noch relativ neu und wenig erforscht, wenngleich diese Thematik von Beginn an bei der Entwicklung der Studiengangscurricula mitgedacht und mitberücksichtig wurde sowie bildungspolitisch (bspw. KMK-Empfehlungen, verschiedene Orientierungsrahmen) erwünscht war (Kapitel 2.2).

[88] Die entsprechende Erklärung dafür findet sich weiter oben im Text in der Entscheidungsbegründung für das inhaltlich-strukturierende inhaltsanalytische Vorgehen.

[89] Eine ausführliche Beschreibung des angewendeten Analysevorgehens sowie das Ergebnis der Kategorienentwicklung findet sich in Unterkapitel 7.4 „Spezifisches Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen“.

Schritte ermöglicht (vgl. Mayring 2008a: 15). Das Kategoriensystem erfüllt damit das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit (Validität).

Mit dieser Vorgehensweise wird ein Vorteil der Qualitativen Inhaltsanalyse genutzt: die Kombination verschiedener inhaltsanalytischer Verfahren (vgl. Mayring/Gahleitner 2010: 304) – in diesem Fall ein deduktives-induktives Wechselspiel hinsichtlich der Kategorienbildung.

7.3 Generelles Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse

Der Anspruch, ein regelgeleitetes, systematisches Verfahren zu sein, wird bei der Qualitativen Inhaltsanalyse durch die Entwicklung bzw. Übernahme eines Ablaufmodells erfüllt, an dem sich das komplette auswertungsmethodische Vorgehen ausrichtet. Abbildung 3 zeigt das „Allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell“ nach Mayring (2015). Dieses wird in der vorliegenden Form größtenteils für die Auswertung der Fokusgruppeninterviews verwendet und soll daher ausführlicher beschrieben werden – auch wenn es im weiteren Verlauf an einigen Stellen adaptiert wird (Abschnitt 7.3.3).

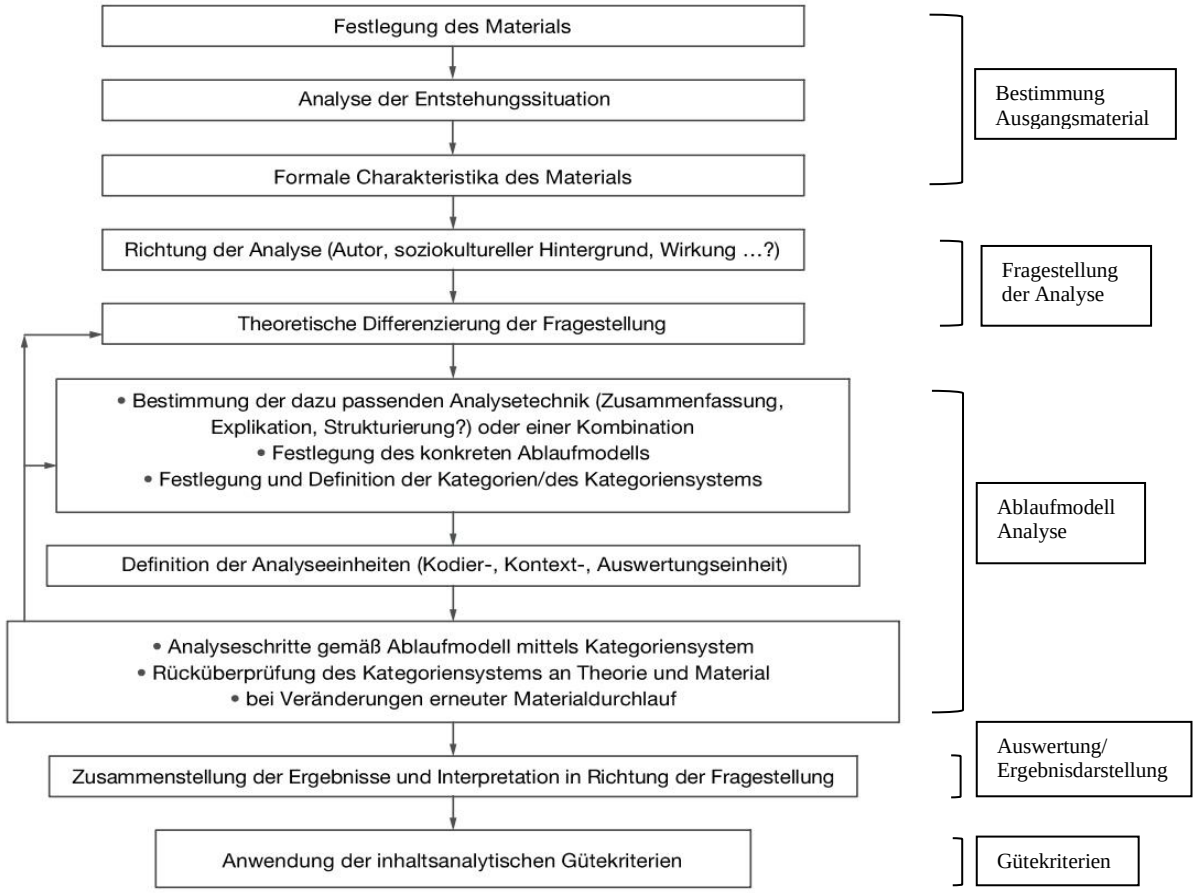


Abbildung 3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Quelle: Mayring 2015: 62)

In den nachfolgenden Abschnitten wird daher zunächst dargestellt, was sich im Einzelnen hinter den Stufen des Ablaufmodells nach Mayring (2015) verbirgt und bei der Analyse berücksichtigt werden muss. Dabei werden die einzelnen Schritte entlang der zusammenfassenden Punkte ausgeführt, die neben dem Ablaufmodell ergänzt wurden. Im Anschluss daran wird in Unterkapitel 7.4 das hierüber theoretisch erarbeitete und in Abschnitt 7.3.3 weiterentwickelte Vorgehen konkret auf das erhobene empirische Material der Fokusgruppen angewendet.

7.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Zunächst muss entschieden werden, *was* aus dem vorliegenden sprachlichen Material zu interpretieren ist. Dafür muss eine exakte Analyse des Ausgangsmaterials vorgenommen werden. Diese lässt sich in drei Analyseschritte differenzieren (vgl. Mayring 2015: 54 f.):

1) ***Festlegung des Materials***: Es muss definiert werden, welches Material für die Analyse verwendet wird.
2) ***Analyse der Entstehungssituation***: Es muss dargelegt werden, von wem und unter welchen Voraussetzungen das Material hergestellt wurde.
3) ***Formale Charakteristika des Materials***: Es muss dargestellt werden, wie das Material vorliegt.

7.3.2 Fragestellung der Analyse

Hier geht es darum zu bestimmen, *unter welchem Fokus* das Ausgangsmaterial interpretiert werden soll, denn ohne eine spezifische Forschungsfrage und ohne eine bestimmte Analyserichtung ist eine Inhaltsanalyse undenkbar. Zur Bestimmung der Fragestellung gelangt man über zwei Wege (vgl. ebd.: 58):

1) ***Richtung der Analyse***: Das vorliegende Material lässt Aussagen in ganz unterschiedliche Richtungen zu (z. B. zum im Text behandelten Gegenstand, über den Textverfasser oder die Textwirkung bei der Zielgruppe). Die Richtung muss im Vorfeld festgelegt werden.
2) ***Theoretische Differenzierung der Fragestellung***: Die beiden Charakteristika *Regelgeleitetheit* und *Theoriegeleitetheit* der inhaltsanalytischen Interpretation erfordern für die Analyse eine präzise, theoretisch begründete, inhaltliche Fragestellung (vgl. ebd.: 58 ff.). Diese muss „vorab geklärt sein […], theoretisch an die bisherige Forschung über

> den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden“ (ebd.: 60).

7.3.3 Ablaufmodell der Analyse

Dieser Punkt fokussiert die Festlegung der konkreten Analysetechniken (Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung; Unterkapitel 7.2) und die Aufstellung eines Ablaufmodells der Analyse. Innerhalb des Ablaufmodells werden die Analyseeinheiten bestimmt. Dabei handelt es sich um

a) die ***Codiereinheit***, welche den kleinsten Materialbestandteil bzw. den minimalen Textteil festlegt, der ausgewertet wird;

b) die ***Kontexteinheit***, welche den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, bestimmt und

c) die ***Auswertungseinheit***, die festhält, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden. (vgl. Mayring 2015: 61)

Im Mittelpunkt des Ablaufmodells steht die Entwicklung eines Kategoriensystems:

> „Diese Kategorien werden in einem Wechselspiel zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*.“ (ebd.)

Die einzelnen Kategorien können deduktiv oder induktiv entwickelt werden (Unterkapitel 7.2). In Abhängigkeit von der Wahl der Analysetechnik und der Vorgehensweise für die Kategorienbildung ergeben sich unterschiedliche Analyseablaufmodelle. Bedingt durch diese Entscheidungen finden die Zusammenstellung der Ergebnisse und die Auswertung auf verschiedene Weisen statt (z. B. Beschreibung von Prototypen, quantitative Auswertung, kategorienbasierte Auswertung). Daraus folgt: „Das Ablaufmodell muss stets an den Forschungsgegenstand und die Fragestellung angepasst werden.“ (Mayring/Brunner 2013: 328)
Dem Qualitätskriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* wird durch die Dokumentation der einzelnen Auswertungsschritte anhand des Ablaufmodells Rechnung getragen. (vgl. ebd.)

In Unterkapitel 7.2 wurde bereits begründet, warum die Entscheidung hinsichtlich der Fokusgruppen zugunsten einer inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse ausfällt. Dabei erfolgt die Kategorienbildung deduktiv-induktiv. Die deduktiven Kategorien ergeben

sich aus den beiden Forschungsfragen (deduktives Vorgehen) und werden anschließend mithilfe des empirischen Materials ausdifferenziert (induktives Vorgehen).

Aufgrund dieser Entscheidungen muss das „Allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell“ nach Mayring (2015) (vgl. Abbildung 3) erweitert und an das geplante Vorgehen angepasst werden, da es aufgrund der zu allgemein gehaltenen Beschreibung des analytischen Vorgehens für nicht ausreichend in Bezug auf den vorliegenden Forschungskontext erachtet wird. Mit Blick auf die intendierte auswertungsmethodische Vorgehensweise sind das „Prozessmodell induktiver Kategorienbildung“ nach Mayring (2015) (Abbildung 4) und das „Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz (2012) (Abbildung 5) zielführender. Mit der Erweiterung des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells um die beiden genannten Schemata soll ein kritisch zu betrachtender Punkt ausgemerzt werden: die Verwendung eines geschlossenen Kategoriensystems (die Festlegung und Definition der Kategorien erfolgt beim allgemeinen Ablaufmodell ausschließlich deduktiv), welches nach 30-50 % des Materials nicht mehr ergänzt werden kann. Dies bedeutet, dass nach Überprüfung der deduktiven Kategorien an etwa der Hälfte des empirischen Materials ein unveränderliches Kategoriensystem feststeht. Hierbei besteht die Gefahr, dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, dass das Kategoriensystem für die Analyse wirklich geeignet und aussagekräftig ist. Um während des gesamten Analyseprozesses jedoch für unvorhergesehene Aspekte offen zu bleiben und diese flexibel in das Kategoriensystem integrieren zu können, bedarf es auch eines induktiven Vorgehens bei der Kategorienbildung.

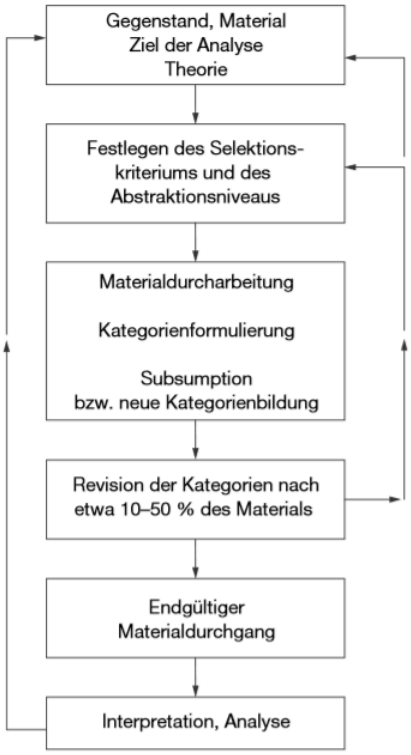


Abbildung 4: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Quelle: Mayring 2015: 86)

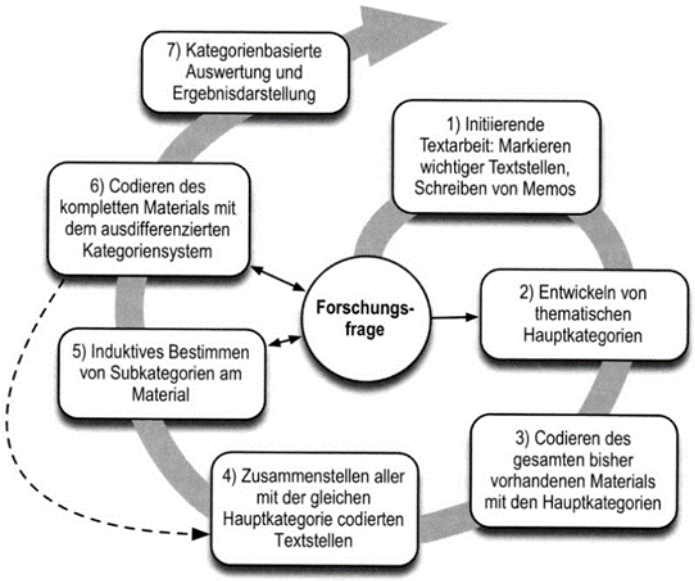
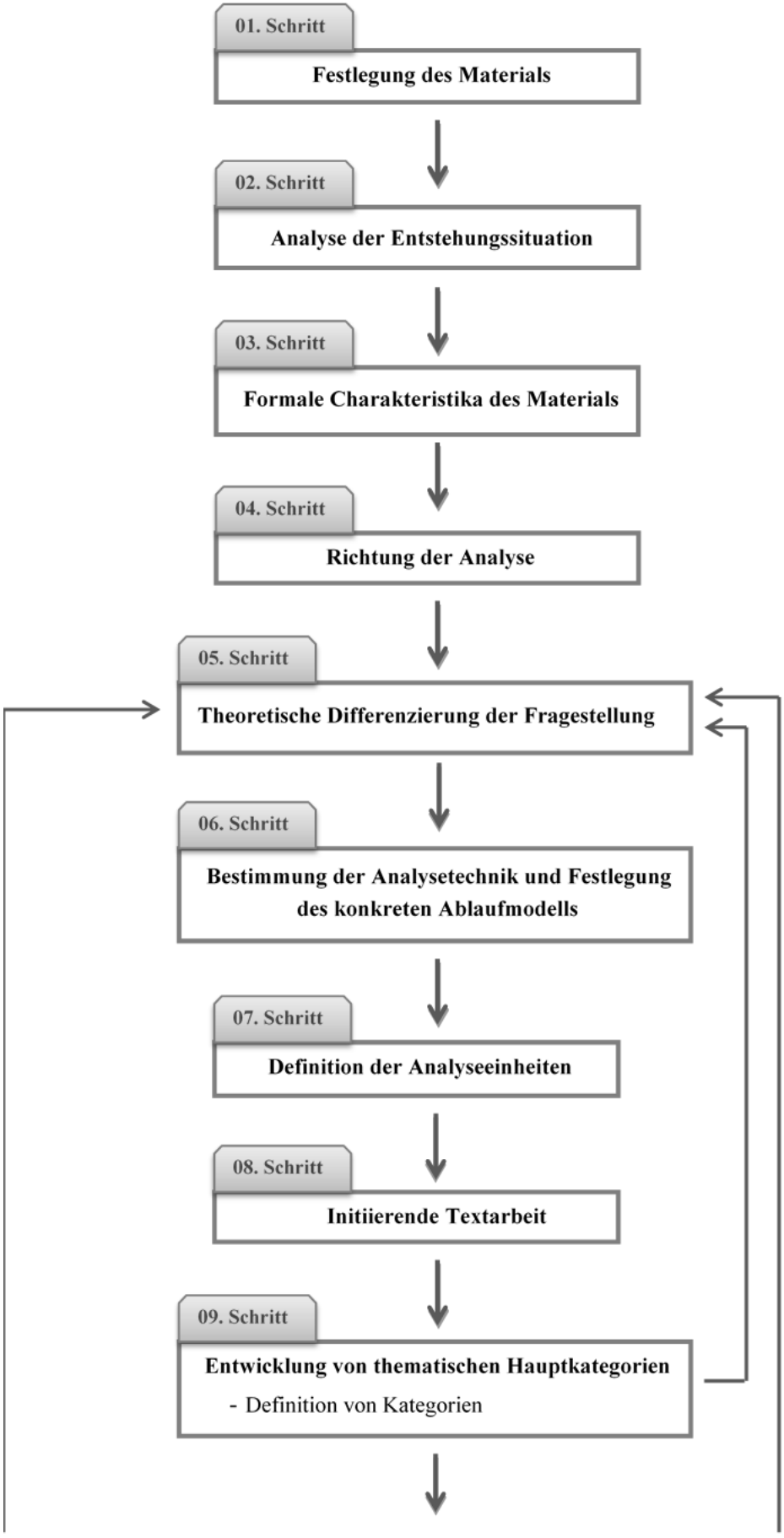


Abbildung 5: Ablaufschema inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (Quelle: Kuckartz 2012: 78)

Aus den genannten drei, in der Literatur einzeln vorhandenen, Ablaufschemata wird ein eigenes spezifisches Ablaufmodell für die Analyse der Fokusgruppeninterviews entwickelt, welches auf das vorliegende empirische Datenmaterial und das vorhandene Erkenntnisinteresse dezidiert abgestimmt ist und Offenheit beinhaltet.

Das „Allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell“ (Mayring 2015) zum Ausgangspunkt nehmend und mit dem „Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2012) sowie dem „Prozessmodell induktiver Kategorienbildung“ (Mayring 2015) kombinierend, ergibt sich für die inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppen das nachstehende ***spezifische Ablaufmodell*** (Abbildung 6). Dieses stellt mit seinen 15 Analyseschritten die zentrale Grundlage für die Datenauswertung dar.


01. Schritt
Festlegung des Materials
02. Schritt
Analyse der Entstehungssituation
03. Schritt
Formale Charakteristika des Materials
04. Schritt
Richtung der Analyse
05. Schritt
Theoretische Differenzierung der Fragestellung
06. Schritt
Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
07. Schritt
Definition der Analyseeinheiten
08. Schritt
Initiierende Textarbeit
09. Schritt
Entwicklung von thematischen Hauptkategorien
- Definition von Kategorien

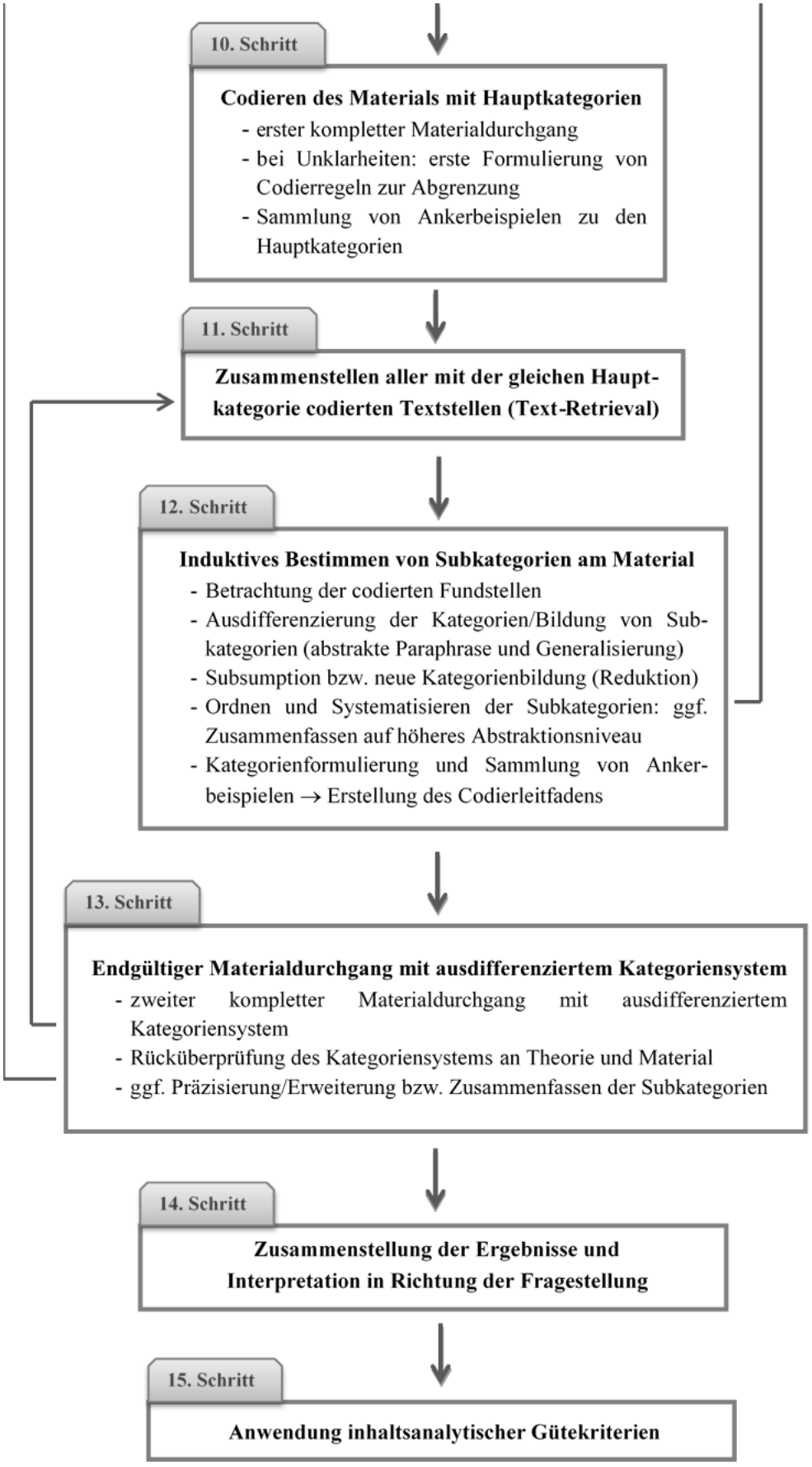


Abbildung 6: Spezifisches Ablaufmodell QIA 'Fokusgruppen' (Quelle: eigene Darstellung)

7.3.4 Auswertung und Ergebnisdarstellung

Wie bereits erwähnt, hängen die Auswertung und die Ergebnisdarstellung eng mit der gewählten Analysetechnik zusammen. Da das empirische Material mit einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet wird, soll an dieser Stelle nur auf die Möglichkeiten der Auswertung und Ergebnisdarstellung in Bezug auf diese Technik eingegangen werden. Nach Kuckartz (2012) stehen hierbei die Themen und Subthemen im Zentrum des Auswertungsprozesses. Er differenziert dabei in sieben denkbare Auswertungsformen, wie Abbildung 7 zeigt (vgl. ebd.: 93).

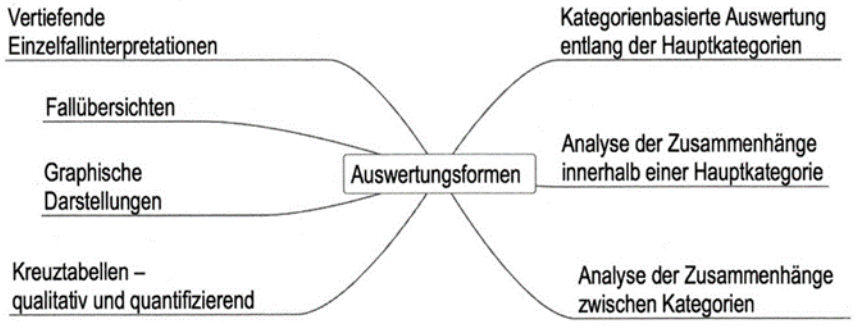


Abbildung 7: Sieben Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung bei einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Quelle: Kuckartz 2012: 94)

Im Folgenden wird darauf verzichtet, alle sieben Auswertungsformen detailliert vorzustellen[90], stattdessen soll lediglich die Auswertungsform beschrieben werden, die für die Ergebnispräsentation der Fokusgruppeninterviews genutzt wird.

Dabei handelt es sich um die *Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien*. Bei dieser werden zunächst die Resultate für jede thematische Hauptkategorie dargestellt (beschreibender Auswertungsteil). Hierbei ist es wichtig, dass eine für den Leser nachvollziehbare Reihenfolge der Kategorien gefunden wird. Sofern thematische Subkategorien gebildet wurden, erscheint es sinnvoll, anhand dieser den Aufbau zu strukturieren. Der Ergebnisbericht hat zum Ziel, die inhaltlichen Ergebnisse qualitativ zu präsentieren. Dabei müssen auch Vermutungen ausgesprochen, Interpretationen vorgenommen und vertiefende Theoriebezüge hergestellt werden. Ferner kann es von Interesse für den Leser sein, wenn die Häufigkeiten der Themen und Subthemen genannt werden. Bei dieser Darstellung sollten prototypische Beispiele zitiert werden. (vgl. ebd.: 94)

[90] Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Auswertungsformen findet sich in Kuckartz (2012: 94 ff.).

Neben der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse entlang der Hauptkategorien, strukturiert durch die Subkategorien, sollen außerdem theoretische Vertiefungen und damit ein Rückbezug auf entsprechende wissenschaftliche Diskurse stattfinden[91].

7.3.5 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

In diesem Schritt wird die Vorgehensweise bezüglich forschungsmethodischer Gütekriterien (u. a. Validität, Reliabilität, Objektivität) bewertet (vgl. Bamler et al. 2010: 138). Wie bereits beschrieben, orientiert sich die Qualitative Inhaltsanalyse an den *klassischen* forschungsmethodischen Gütekriterien Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit). Diese *Standardgütekriterien* stammen aus dem quantitativen Paradigma und können aus diesem Grund nur begrenzt auf qualitative Verfahren übertragen werden. (vgl. Lamnek 2005: 220)

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse stehen intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Validität, Intracoderreliabilität und Intercoderreliabilität (Objektivität) im Mittelpunkt. ***Intracoderreliabilität*** wird erreicht, wenn der gleiche Forscher nach Abschluss der Analyse nochmals das gesamte Material oder Teile dessen durcharbeitet, ohne seine ersten Codierungen zu kennen. Nach Mayring kann dies in bestimmten Fällen sinnvoll sein, wird aber in der Praxis selten eingesetzt. ***Intercoderreliabilität*** meint eigentlich Objektivität und bedeutet das Codieren des gesamten Materials oder relevanter Ausschnitte von mehreren Personen. Anschließend werden die Codings verglichen. Dies ist die übliche inhaltsanalytische Reliabilitätsbestimmung. Hierbei werden allerdings die Ansprüche der Übereinstimmung nicht so streng ausgelegt, sodass argumentative Elemente (z. B. Diskussion der unterschiedlichen Codings und Konsensfindung) ebenfalls zugelassen sind. (vgl. Mayring 2000; Mayring 2015: 124) Als Voraussetzung für die Reliabilitätsbestimmung müssen detaillierte Definitionen der Kategorien und Klarheit über die den Kategorien zuzuordnenden Textteile (Codiereinheit) gegeben sein. Die ***Validität*** betrifft die Güte eines Instrumentes: Wird tatsächlich das gemessen, was gemessen werden soll? Im Falle der Qualitativen Inhaltsanalyse bezieht sich die Validität auf die Güte des inhaltsanalytischen Kategoriensystems: Können durch die Anwendung des Kategoriensystems relevante Bedeutungsaspekte des Materials tatsächlich rekonstruiert werden? Da die Schlüsse, die auf Basis der Inhaltsanalyse gezogen werden, sich auf das Material selbst beziehen, handelt es sich um eine *Inhaltsvalidität*. Ein Anhaltspunkt für diese

[91] Das genaue Vorgehen bei der Ergebnisdarstellung wird in Kapitel 8 beschrieben. Hier ist es bezüglich der ursprünglichen Planung zu einer Umstrukturierung gekommen (Unterkapitel 8.1).

ist der Vergleich der Textstellen, die der Kategorie zugeordnet wurden, unter dem Aspekt der konsistenten Anwendung der Kategorie (vgl. Odağ 2008). Der ***intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*** wird über die Festlegung eines Ablaufmodells für das auswertungsmethodische Vorgehen auf Grundlage der Qualitativen Inhaltsanalyse Rechnung getragen.

7.4 Spezifisches Ablaufmodell der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen

In Abschnitt 7.3.3 wurde das Analysemodell der Fokusgruppeninterviews vorgestellt und dargelegt, wie es entwickelt wurde. Dieses Ablaufschema wird nun an das erhobene empirische Material angelegt, um dieses auszuwerten.

Die Auswertung erfolgt anhand einer computerunterstützten Inhaltsanalyse, d. h., die Analyse der Texte (Transkripte) geschieht mithilfe einer *QDA-Software*[92]. Dafür wird das Programm *MAXQDA*[93] verwendet.

Die Struktur des vorliegenden Kapitels ergibt sich dabei aus den einzelnen Schritten des entwickelten Ablaufmodells für den Auswertungsprozess der inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung.

7.4.1 Festlegung des Materials

Bei den ausgewählten Interviews handelt es sich um 13 von insgesamt 21 im Projekt *OpThis* erhobenen Fokusgruppeninterviews (n = 13) (Unterkapitel 6.1). In die Analyse fließt jeweils das gesamte, an der Hochschule erhobene Interviewmaterial der Fokusgruppen ein.[94]

7.4.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Beteiligten (fünf bis zehn Studierende des Studiengangs am jeweiligen Standort) wurden mit einem Anschreiben, welches durch die Studiengangsleitung an sie verschickt wurde, für die Erhebung gewonnen. Die Studierenden erklärten sich im Vorfeld der Erhebung zu einer Mitwirkung auf freiwilliger Basis bereit. Die Diskussionen wurden auf Grundlage eines struk-

[92] *QDA* steht für *Q*ualitative *D*ata *A*nalysis (vgl. Kuckartz 2012: 5).
[93] Weitere Informationen zu dieser Software sind unter www.maxqda.de abrufbar.
[94] Die 13 Interviewtranskripte befinden sich auf der DVD im Anhang (im Ordner „Interviewtranskripte FG01-FG013“).

turierten standardisierten Leitfadens, der allerdings auch die Möglichkeit zu nicht vorgesehenen Nachfragen bot und hochschulspezifische Fragen enthielt, als Gruppeninterview durchgeführt. Die Interviews wurden im Kontext des Forschungsprojektes *OpThis* durchgeführt und fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Hochschule statt.

7.4.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Gruppendiskussionen wurden mit einer Videokamera aufgenommen und anschließend mithilfe des Transkriptionsprogramms „f4“ verschriftlicht. Das dabei verwendete Transkriptionssystem (Unterkapitel 7.1 und Anhang A.1) fokussierte die einfache Lesbarkeit, weshalb Dialekte, Sprachfehler, Mimik und Gestik, Betonung etc. nicht transkribiert wurden.

7.4.4 Richtung der Analyse

Durch die leitfadengestützten Gruppeninterviews sollten die Teilnehmenden angeregt werden, über das Verhältnis sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis in ihrem kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang zu berichten. Der innerhalb von *OpThis* entwickelte Leitfaden behandelte dabei das Theorie-Praxis-Verhältnis auf unterschiedlichen Ebenen. Über die dazugehörigen Fragen sollte eruiert werden, was die Studierenden unter Theorie-Praxis-Verhältnis verstehen und wie sie es bewerten, welche Aspekte für sie darunter fallen, welche konkrete Umsetzung ihnen diesbezüglich begegnet ist und welche Verbesserungsvorschläge sie haben.

Auf Grundlage dieses empirischen Materials sollen im vorliegenden Kontext studentische Sichtweisen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen herausgearbeitet werden. Folglich ist die Richtung der Analyse, relevante Aspekte zum im Text beschriebenen Gegenstand (Theorie-Praxis-Verhältnis) feststellen zu können.

7.4.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung[95]

Das Interviewmaterial enthält Schilderungen von Studierenden über deren Sichtweise auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in ihrem jeweiligen kindheitspädagogischen Studiengang. Da die kindheitspädagogische Qualifizierung auf Hochschulniveau nicht auf eine lange

[95] In Kapitel 4 wurden das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen detailliert dargestellt. Zusätzlich bildet Kapitel 3 die ausführliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis ab. Daher erfolgt im Rahmen dieses Abschnitts lediglich eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Punkte.

Tradition zurückblicken kann (die ersten Bachelor-Studiengänge starteten im Sommersemester 2004) und aufgrund der erst Anfang der 2000er Jahren erfolgten Umstellung auf das Bachelor-Master-System an deutschen Hochschulen, gibt es bisher kaum Literatur und kaum empirische Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen. Deshalb muss hauptsächlich auf die dazu publizierte Literatur aus der Lehrerausbildung und der diplompädagogischen Ausbildung zurückgegriffen werden.

Aus der entsprechenden Literatur geht hervor, dass Studierende von einem Pädagogikstudium v. a. die Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis (relevante Kenntnisse, Urteilsregeln, Verfahrensweisen, Entscheidungskriterien etc.) erwarten (vgl. Vogel 1999: 34). Da diese *Erwartung* aus Perspektive der Studierenden häufig nicht durch das Lehrangebot erfüllt wird, klagen sie über die *Praxisferne* pädagogischer Studiengänge. Die Seite der Hochschuldozierenden hingegen beklagt die konsequente studentische Ignoranz der von ihnen als unbedingt wichtig erachteten Theorien. (vgl. ebd.: 35) Dieses Phänomen macht deutlich, dass Studierende und Dozierende in pädagogischen Studiengängen unterschiedliche Erwartungen an das Verhältnis von theoretischen und praktischen Elementen im Studium stellen. Im Kontext dieser Arbeit soll u. a. herausgearbeitet werden, ob dies für Studierende in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen ebenso gilt und wie die studentischen Erwartungen diesbezüglich aussehen. Ferner sollen (hochschuldidaktische) Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie diese Problematik vonseiten der Dozierenden bearbeitet werden kann, falls dahingehende Ergebnisse im empirischen Material identifiziert werden können.

In der Literatur lässt sich hierzu bisher finden, dass Studierende den Praxisbezug – der für sie das entscheidende Element des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist – als grundsätzlich defizitär empfinden. Die im pädagogischen Studium vorhandenen Praxisanteile (Praktika, schulpraktische Studien) werden als Fremdkörper wahrgenommen, weil häufig der Anschluss an die theoretischen Studieninhalte fehlt. (vgl. Hedtke 2003: 6) Somit scheinen *Praxisbezug* oder *Berufsorientierung* die offensichtliche Eigenschaft zu besitzen, zu knapp bemessen zu sein – unabhängig davon, wie viele praktische Elemente bereits im Studium verankert sind. (vgl. ebd.: 8) Deshalb ist die Beschwerde über die *Praxisferne* der akademischen, theoretischen Ausbildung v. a. in pädagogischen Studiengängen besonders häufig zu hören. Absolventen dieser Studiengänge, die im Berufsalltag mit professionellen Erziehungs- und Bildungsaufgaben konfrontiert werden, berichten sogar von einer Art *Praxisschock* (vgl. Böhm 2011: 13).

Viele Studierende der Pädagogik halten die in ihren Praktika gesammelten Erfahrungen für ihre spätere Berufstätigkeit oft für viel zentraler als die gesamte *angelernte Theorie* (vgl. ebd.). Aus

studentischer Sicht sind *Können* und *praktische Orientierung* wichtiger als *Reflexion*, *Einsicht* und *Erklärung*. Das Vorherrschen von Wissenschaftsbezug und wissenschaftlichem Wissen wird als defizitär angesehen, während der Praxis- und Anwendungsbezug sowie das berufsbezogene Wissen fehle oder zu gering sei. (vgl. Hedtke 2007: 28)

In diesem Zusammenhang ist u. a. von Interesse herauszufinden, ob sich bei Studierenden kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge ähnliche Erwartungen und Ansichten wiederfinden lassen. Wenn dies zutrifft, ist es notwendig, dass Dozierende sich dieser Erwartungen bewusst sind. Im Sinne einer wissenschaftlichen, theoretisch-fundierten und reflexiven Haltung, die den Studierenden später ein professionell-pädagogisches Handeln ermöglicht, sollten diese Erwartungen in der Qualifizierung von Kindheitspädagogen innerhalb von Lehrveranstaltungen thematisiert, kritisch reflektiert und bearbeitet werden. Außerdem besteht darüber hinaus die Chance, dass die kindheitspädagogischen Studiengänge von den bereits bekannten Tendenzen der Lehrerbildungsforschung profitieren und somit frühzeitig Veränderungen, Lösungsansätze sowie Weiterentwicklungen in den Curricula implementiert werden können. Daher soll zunächst aus dem empirischen Material herausgefiltert werden, welches Verständnis Studierende von *Theorie* und von *Praxis* haben und welche Erwartungen sich daraus an das Studium ergeben.

Ferner soll analysiert werden, was ihnen geholfen hat, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen, denn innerhalb des Studiums muss ein entsprechender Transfer zwischen bzw. eine Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln stattfinden bzw. angeregt werden, da die Studierende erst dadurch nach dem Studium in die Lage versetzt werden, kritisch-reflexiv, wissenschaftlich-fundiert, erfahrungsbasiert und professionell im Berufsalltag zu agieren.

Daraus ergeben sich die folgende zentrale Fragestellung und die zwei fokussierenden Forschungsfragen:

Zentrale Fragestellung:	*„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“*
Forschungsfrage 1:	*Welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?*
Forschungsfrage 2:	*Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?*

Diesen Fragen soll im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen werden.

7.4.6 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

Zur Analyse der Fokusgruppeninterviews wird die Technik der inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse genutzt. Die Kategorienbildung findet zunächst theoriegeleitet, an den Forschungsfragen orientiert statt und wird deduktiv an das Textmaterial herangetragen. Danach werden die so entwickelten Hauptkategorien induktiv aus dem Material heraus in Subkategorien differenziert.

Das Ablaufmodell der Analyse wurde im Vorfeld speziell für das beschriebene Erkenntnisinteresse entwickelt. Es orientiert sich an dem „Allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell“ (Mayring 2015), dem „Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2012) sowie dem „Prozessmodell induktiver Kategorienbildung“ (Mayring 2015). Daraus entstanden ist das „Spezifische Ablaufmodell Qualitative Inhaltsanalyse ‚Fokusgruppen‘“ (Abbildung 6, Abschnitt 7.3.3).

7.4.7 Definition der Analyseeinheiten

Die *Auswahleinheit*[96] entspricht bei der durchzuführenden Qualitativen Inhaltsanalyse den 13 erhobenen Gruppendiskussionen im Projekt *OpThis* – generell wären zum Zeitpunkt der Datenerhebung 26 Studiengänge als mögliche Untersuchungsobjekte infrage gekommen (vgl. Bloch et al. 2016: 40). Bei der *Analyseeinheit*[97] handelt es sich um die Verschriftlichungen, also das jeweilige Transkript, der einzelnen Fokusgruppeninterviews. Als *Codiereinheit* (kleinster Textteil) wird ein einzelnes Wort festgelegt, welches mit einer deduktiv-induktiv gebildeten Kategorie bzw. einem auf die Fragestellung zutreffenden Inhalt in Verbindung steht. Als *Kontexteinheit* wird zunächst das komplette Transkript des jeweiligen Falles (kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengang am jeweiligen Standort) definiert. Da eine komplette Codierung dessen in eine einzige Kategorie jedoch nicht realistisch erscheint, wird angenommen, dass die Kontexteinheit eher durch den Diskurs der befragten Studierenden (bestehend aus mehreren Interakten) zu einem bestimmten Thema charakterisiert wird. Um vielversprechende Möglichkeiten jedoch nicht im Vorfeld auszuschließen, wird sich für die

[96] Die Auswahleinheit (*sampling unit*) meint die Grundeinheit einer Inhaltsanalyse. Diese wird nach speziellen Auswahlverfahren aus der Grundgesamtheit (Menge aller möglichen Untersuchungsobjekte) ausgewählt. Hierbei geht es also um den prinzipiellen Einschluss in bzw. Ausschluss aus der Studie. (vgl. Kuckartz 2012: 46 f.)

[97] Die Analyseeinheit (r*ecording unit*) stellt die Art des Einbezugs in die inhaltsanalytische Auswertung dar und ist immer ein Teil der Auswahleinheit. (vgl. Kuckartz 2012: 47)

größtmögliche Kontexteinheit entschieden. Die *Auswertungseinheit* entspricht dem gesamten Materialkorpus der in *OpThis* erhobenen grundständigen Fokusgruppen ($n = 13$), die nacheinander analysiert werden.

7.4.8 Initiierende Textarbeit

Bei der initiierenden Textarbeit geht es laut Kuckartz (2012) zunächst darum, ein erstes Grundverständnis für den Text (in diesem Fall das Transkript der jeweiligen Gruppendiskussion) zu erhalten; dafür wird der Text einmal vollständig gelesen. Dabei werden nicht nur inhaltliche Aspekte beachtet, sondern auch eine formale Betrachtung des Textes kann dabei sinnvoll sein. (vgl. ebd.: 53) Unter *initiierender Textarbeit* versteht Kuckartz (2012) die folgenden Punkte:

- „Mit den Forschungsfragen an den Text heran[zu]gehen,
- den Text intensiv [zu] lesen,
- zentrale Begriffe zu markieren,
- wichtige Abschnitte zu kennzeichnen und zu notieren,
- unverständliche Passagen und schwierige Stellen zu kennzeichnen,
- Argumente und Argumentationslinien zu analysieren,
- die formale Struktur (Länge etc.) zu betrachten,
- die inhaltliche Struktur, d. h. Abschnitte, Brüche etc., zu identifizieren,
- die Aufmerksamkeit auf den Ablauf zu richten.“ (ebd.: 54)

Es ist dabei sehr hilfreich, alle textlichen Auffälligkeiten und daraus entstehende Ideen, in Memos zu fixieren. (vgl. ebd.)

Mit den 13 Transkripten der Fokusgruppeninterviews wird eine initiierende Textarbeit durchgeführt. Dabei liegen die Transkripte in gedruckter Form vor und werden sorgfältig gelesen. Im Hinblick auf die Forschungsfragen werden wichtige Textstellen gelb und unklare Textstellen rot markiert sowie Notizen am Textrand gemacht. Dies alles wird anschließend in MAXQDA übertragen: Die gelb hervorgehobenen Textstellen werden mit der Funktion *Farb-Codieren* gelb, die unklaren rot markiert und die Notizen werden als Memos an die entsprechende Textstelle angeheftet.

7.4.9 Entwicklung von thematischen Hauptkategorien

Die Hauptkategorien ergeben sich bei einer inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse oft aus den Forschungsfragen. Sie können von diesen mehr oder weniger direkt abgeleitet werden, da sie bereits bei der Datenerhebung richtungsgebend waren. Durch die initiierende Textarbeit können sich weitere, nicht erwartete Hauptthemen ergeben. (vgl. Kuckartz 2012: 79)

Wie bereits erwähnt, werden die Hauptkategorien aus der zentralen Fragestellung und den beiden Forschungsfragen entwickelt. Daraus ergeben sich folgende zwei Hauptkategorien (HK): HK1 „Theorie-Praxis-Verständnis“ und HK2 „Theorie-Praxis-Transfer“. Die nachstehende Liste zeigt auf, welche Hauptkategorien mit Blick auf die Forschungsfragen in einem ersten Schritt gebildet und welche Kategoriendefinitionen festgelegt wurden.

Tabelle 3: Liste der Hauptkategorien mit Definitionen (Quelle: eigene Darstellung)

Kürzel	Thematische Hauptkategorie	Definition
HK1_TPV	Theorie-Praxis-Verständnis	Diese Kategorie wird codiert, wenn die Studierenden Aussagen darüber trafen, was sie unter *Theorie* und was sie unter *Praxis* verstehen. Erklärungs- oder Definitionsversuche fallen hierunter, aber auch Verwirrungen und Unklarheiten. Eine Zuschreibung der Begrifflichkeit zu den Lernorten (z. B. Hochschule = Theorie, Praxis = elementarpädagogische Einrichtungen) gehört hier dazu. Für eine Codierung reicht das Eingehen auf einen der Begriffe aus.
HK2_TPT	Theorie-Praxis-Transfer	Diese Kategorie wird codiert, wenn deutlich wird, dass es bestimmte Aspekte bzw. Elemente im Studium gibt, die Studierende als hilfreich beschrieben, um einen Theorie-Praxis-Transfer leisten zu können. Hierunter fallen u. a. Tätigkeiten oder Handlungsweisen, die ihnen halfen, Theorie mit Praxis sowie Praxis mit Theorie in Verbindung zu bringen. Auch von den Studierenden als positiv beurteilte Modelle der Theorie-Praxis-Verknüpfung werden codiert. Außerdem wird diese Kategorie codiert, wenn die Studierenden erzählten, an welchen Stellen im Studium Aspekte der Theorie-Praxis-Verzahnung ihrer Meinung nach verbessert werden sollten. Auch (Veränderungs-) Wünsche oder Negativbeispiele, die sie diesbezüglich äußerten, zählen dazu.

Mit diesen beiden deduktiv gebildeten Hauptkategorien findet der erste Codierprozess des empirischen Materials statt.

7.4.10 Codierung des Materials mit Hauptkategorien

Während des ersten Codierprozesses wird das gesamte Material codiert. Dafür wird der Text von Anfang bis Ende sequenziell (Zeile für Zeile) durchgearbeitet und es erfolgt eine Zuordnung der Textabschnitte zu den zwei thematischen Hauptkategorien (HK1 und HK2). Irrelevante Textstellen/-passagen im Sinne der Forschungsfrage bleiben uncodiert. In einem Textabschnitt können mehrere Themen angesprochen werden, deshalb können bei einer thematischen Codierung Textstellen durchaus mehrfach codiert bzw. mehreren Kategorien zugeordnet werden. (vgl. Kuckartz 2012: 80 f.) Bei der Codierung ist Folgendes zu beachten:

a) Es werden Sinneinheiten codiert.

b) Trägt die Interviewer-Frage zum Verständnis bei, wird sie codiert.

c) Wichtig ist, dass die codierte Textstelle ohne den sie umgebenden Text zu verstehen ist. Daher muss bei der Kategorienzuordnung ein gutes Maß gefunden werden, wie viel Text zusätzlich zur benötigten Information codiert wird. (vgl. ebd.: 82)

Entsprechend des beschriebenen Vorgehens wird der erste Codierprozess mit den beiden deduktiv gebildeten Hauptkategorien für die 13 Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Hierbei werden mehrere Aussagen der Studierenden zunächst zusammenhängend codiert, wenn sie sich thematisch aufeinander beziehen bzw. ergänzen[98]. Dieser Vorgang wird mit MAXQDA umgesetzt.
Parallel dazu werden bereits erste Ideen für Subkategorien an der jeweiligen Textstelle notiert. Diese Notiz stellt eine erste thematische Zusammenfassung des codierten Textbestandteils dar und kann als eine allgemeine Paraphrase angesehen werden. Das Abstraktionsniveau bei diesen ersten Ideen ist allerdings noch unterschiedlich. Außerdem werden weitere Memos in diesem Schritt hinzugefügt. Diese Ideensammlung (Notizen bzw. Memos) und die verschiedenen notierten Eindrücke aus der initiierenden Textarbeit können später für Schritt 12 des Ablaufmodells genutzt werden.

7.4.11 Zusammenstellung aller Textstellen pro Hauptkategorie

Nach dem ersten Codierprozess werden alle zu einer Hauptkategorie gehörenden Textstellen zusammengestellt (*Text-Retrieval*). Dies geschieht über den einzelnen Fall (im vorliegenden

[98] In Schritt 13 des Analyseprozesses (*Codierprozess mit Subkategorien*) können diese dann ggf. detaillierter oder einzeln codiert werden.

Kontext: die einzelne Fokusgruppe) hinaus. Hierzu wird eine tabellarische Übersicht zu jeder Hauptkategorie erstellt[99]. Sie enthält die folgenden Angaben: *Dokument, Code, Anfang, Ende, Memotitel, Memo, Segment*. In Vorbereitung auf den nächsten Schritt der Analyse, in dem es darum geht, die Hauptkategorien auszudifferenzieren, werden der Tabelle die Spalten *abstrakte Paraphrase, Generalisierung, Reduktion, Zusammenfassen* und *Kürzel* hinzugefügt. Mithilfe beider Dokumente wird der sich anschließende Analyseschritt durchgeführt.

7.4.12 Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Mit diesem Schritt der inhaltlich-strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse werden die noch relativ allgemeinen Hauptkategorien anhand des empirischen Materials ausdifferenziert. Hierzu werden die Hauptkategorien nacheinander bearbeitet. Mithilfe der im vorherigen Schritt erstellten Dokumente werden die codierten Textstellen der jeweiligen Hauptkategorien betrachtet. Am Material werden zunächst ungeordnet Subkategorien gebildet. Es folgt eine Ordnung und Systematisierung der Liste. Relevante Dimensionen werden identifiziert und ggf. werden die Subkategorien zu abstrakten bzw. allgemeineren Subkategorien zusammengefasst. Generell gilt bei der Bildung von Subkategorien das Prinzip der Sparsamkeit und Überschaubarkeit. Die Subkategorien sollten so einfach wie möglich und so differenziert wie nötig sein. (vgl. Kuckartz 2012: 83 f.) Wichtig zu beachten ist, dass die Subkategorien auf Grundlage der Forschungsfrage gebildet werden. (vgl. ebd.: 63)

Begonnen wird mit Kategorie „Theorie-Praxis-Verständnis“ (HK1_TPV), danach folgt die zweite Hauptkategorie „Theorie-Praxis-Transfer“ (HK2_TPT). Dabei ist die Vorgehensweise wie folgt[100]:

a) ***Betrachtung der codierten Fundstellen:*** Die codierten Textstellen der entsprechenden Hauptkategorie werden einzeln betrachtet. Hauptkategorie 1 beinhaltet über alle 13 Fälle hinweg 268 Codings, Hauptkategorie 2 umfasst 404 Codings.

---

[99] Die daraus entstandenen zwei Dokumente können auf der DVD im Anhang eingesehen werden. Für jede Hauptkategorie wurde ein eigenes Dokument angelegt: „HK1_VTP_Codings.xls“ und „HK2_TPT_Codings.xls“.

[100] Die Schritte a) bis d) zur induktiven Subkategorienbildung erfolgen bei HK1 für jeden der 13 Fälle einzeln. Die Schritte e) und f) führen die 13 Fälle dann zusammen. Aus der fallübergreifenden Betrachtung werden so die Subkategorien für den Codierleitfaden gewonnen. Für HK2 wird das beschriebene Vorgehen lediglich mit 6 der 13 Fokusgruppen durchgeführt. Diese Entscheidung wurde getroffen, weil sich zum einen bei HK1 zeigte, dass nach ca. 50 % des Materialdurchgangs keine neuen Subkategorien mehr gebildet wurden und dies auch ein in der Methodenliteratur zu findendes Vorgehen ist (vgl. u. a. Mayring 2015: 87), und zum anderen aus forschungsökonomischen Gründen.

b) ***Bildung einer abstrakten Paraphrase:*** Hierbei handelt es sich nicht wie üblich um die Paraphrasierung der Aussage (vgl. Mayring 2015: 71 f.), sondern es findet bereits eine inhaltliche Zusammenfassung auf einem etwas höheren Abstraktionsniveau[101] statt, welches sich aber noch stark an den Aussagen der Studierenden orientiert und deshalb vergleichsweise niedrig ist. Dies wird nicht bei allen codierten Textstellen der jeweiligen Hauptkategorie umgesetzt, sondern aus forschungsökonomischen Gründen lediglich da, wo es sinnvoll erscheint bzw. es zum besseren Verständnis der Textstelle beiträgt.

c) ***Generalisierung:*** Jede codierte Textstelle bzw. jede abstrakte Paraphrase wird in diesem Schritt generalisiert. Das bedeutet, die Aussage wird auf ein allgemeineres Abstraktionsniveau reduziert. Es kommt zur Bildung *inhaltlicher Überschriften*, die sich teilweise noch an spezifischen Ausprägungen der Textstellen orientieren (z. B. Praxis = der einzig ‚wahre' Lernraum, Werkzeugkasten im Studium packen, Mentoring, Didaktik-Box). Eine Fundstelle kann mehrere solcher Überschriften erhalten.

d) ***Reduktion:*** Alle gefundenen Generalisierungen eines Falls werden betrachtet. Aus diesen werden nun die Subkategorien des Falls gebildet (z. B. „Verständnis/Verortung Praxis", „hochschuldidaktische Methoden"), die sukzessive unter bereits gefundene Subkategorien des Falls subsumiert werden oder zur Bildung neuer Subkategorien führen. Somit findet eine Reduktion der generalisierten Textstellen auf wenige fallspezifische Subkategorien statt. Die Anzahl der Subkategorien schwankt in Abhängigkeit zur Menge der Fundstellen der Hauptkategorien im jeweiligen Fall zwischen 5 und 10 (HK1) bzw. 10 und 13 (HK2).

Bis zu diesem Schritt findet die Analyse des Datenmaterials auf den Einzelfall – sprich auf den konkreten einzelnen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang am jeweiligen Hochschulstandort – bezogen statt. Das bedeutet, dass die spezifischen und durch die Rahmenbedingungen (wie bspw. vorhandene personelle und materielle Ressourcen, bundeslandspezifische Regelungen, Studiengangscurricula, besondere Konzepte) definierten Aussagen, Einschätzungen und Erfahrungen der Studierenden bis zum jetzigen Zeitpunkt in der Logik und Inhärenz des Einzelfalles betrachtet werden.

[101] „Als Abstraktionsniveau bezeichnet man […] eine Ebene im Prozess der Begriffsbildung. Je höher das Abstraktionsniveau, desto allgemeiner ist ein Begriff, je niedriger, desto spezieller ist ein Begriff. Bei der Abstraktion werden am Allgemeinen die wesentlichen Merkmale eines Aspektes hervorgehoben" (Stangl 2022a: o. S.).

Durch den nun folgenden Analyseschritt wird diese Einzelfallebene verlassen und es werden fallübergreifende Merkmale herausgearbeitet. Hieraus ergibt sich dann in einem letzten Schritt der Codierleitfaden, der die so gebildeten Subkategorien enthält.

a) ***Zusammenfassen:*** In diesem Schritt werden die gebildeten Subkategorien jeder Hauptkategorie über den Einzelfall hinaus begutachtet. Es wird eine Umstrukturierung, Zusammenfassung, Überarbeitung und Systematisierung der Subkategorien der Fälle vorgenommen, bei der das Abstraktionsniveau wiederum erhöht wird (z. B. wird aus „Verständnis/Verortung Praxis“ und „Nutzen von Praxis“ die Subkategorie „Praxisverständnis“).

b) ***Erstellung des Codierleitfadens:*** Nachdem aus allen Fällen die Subkategorien gebildet wurden, wird der Codierleitfaden für das gesamte, nun vollständige Kategoriensystem erstellt. Hierzu wird jeder Subkategorie ein Kürzel gegeben und eine Kategoriendefinition formuliert. Zusätzlich werden ein bis drei Ankerbeispiele (je nach Größe und Umfang der Subkategorie) aus dem Material in den Codierleitfaden eingefügt. Zur Abgrenzung einzelner Subkategorien werden teilweise Codierregeln verfasst.

Folgende Subkategorien zu den zwei Hauptkategorien[102] sind das Ergebnis dieses Analyseschrittes und werden in MAXQDA übertragen:

Tabelle 4: Gebildete Subkategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Hauptkategorie 1: **„Theorie-Praxis-Verständnis“**	***Hauptkategorie 2:*** **„Theorie-Praxis-Transfer“**
▪ „Elemente des kipäd. Studiums“ (HK1_01EK) ▪ „Erwartungen an das kipäd. Studium und die Hochschule“ (HK1_02ESHS) ▪ „Erwartungen an die Lehre und die Dozierenden“ (HK1_03ELD) ▪ „Aufgabe der Studierenden“ (HK1_04AS) ▪ „Theorie und Praxis im Studium“ (HK1_05TPS) ▪ „Theorieverständnis“ (HK1_06TV) ▪ „Praxisverständnis“ (HK1_07PV) ▪ „Praktika und andere Praxisbezüge im Studium“ (HK1_08PPS) ▪ „Vorstellungen über späteres Berufsfeld“ (HK1_09SBF)	▪ „Studiengangskonzept“ (HK2_01SGK) ▪ „Spezielle hochschulische Lernräume“ (HK2_02HSLR) ▪ „Praxisphasen und Praxismentoren“ (HK2_03PPPM) ▪ „Wissensvermittlung“ (HK2_04W) ▪ „Seminarkonzeption“ (HK2_05SK) ▪ „Hochschuldidaktische Methoden“ (HK2_06HDM) ▪ „Tätigkeiten im Studium“ (HK2_07TIS) ▪ „Anforderungen an Lehrende“ (HK2_08AL) ▪ „Leistungsnachweis“ (HK2_09LN) ▪ „Engagement und Zeit“ (HK2_10EZ)

[102] Zu jeder Hauptkategorie ist eine vollständige Tabelle („Subcodes HK1.xlsx“ und „Subcodes HK2.xlsx“) mit allen Subkategorien, Definitionen, Codierregeln und Ankerbeispielen auf der DVD im Anhang zu finden.

7.4.13 Finaler Materialdurchgang mit ausdifferenziertem Kategoriensystem

An dieser Stelle erfolgt der zweite Codierprozess, bei dem nun das komplette Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem durchgearbeitet wird. Für die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien (bzw. die Bildung der Subkategorien) ist es wichtig, genügend Material herangezogen zu haben. Wurden die Subkategorien auf Grundlage eines zu geringen Materialanteils gebildet, ist oft eine Präzisierung und Erweiterung der Subkategorien notwendig. Ein späteres Zusammenfassen ist dabei unproblematisch, eine weitere Ausdifferenzierung hingegen muss zu einem erneuten Durchlauf des bereits codierten Materials führen. (vgl. Kuckartz 2012: 88) Um dem entgegenzuwirken, wurden die Subkategorien für HK1 auf Grundlage von 100 % des vorliegenden empirischen Materials und die für HK2 auf Basis von ca. 50 % der Fälle gebildet.

Die 13 Transkripte der Fokusgruppeninterviews werden nun in MAXQDA erneut Zeile für Zeile analysiert. Codierte Textstellen, die bereits im ersten Codierprozess einer Hauptkategorie zugeordnet wurden, werden nun mit einer Subkategorie des verfeinerten Kategoriensystems codiert. Dabei werden die vorhandenen Codings teilweise zum besseren Verständnis erweitert oder zusammengefasst. Manchmal werden aus einem Coding zwei oder mehrere Codierungen und die Textstellen werden unterschiedlichen Subkategorien zugeordnet. Ferner sind bisher uncodierte Textbestandteile zu finden, die jetzt in eine Subkategorie eingeordnet werden. Prinzipiell sind Mehrfachcodierungen einer Textstelle möglich.[103]

Zusätzlich wird der Codierleitfaden am Material und an der Theorie bzw. Fragestellung überprüft. Die Rücküberprüfung am Material führt an einigen Stellen zu einer Ergänzung der Kategoriendefinitionen sowie der Codierregeln. Dies bedingt allerdings keinen erneuten Materialdurchlauf, da es sich lediglich um Präzisierungen der Definitionen und Codierregeln handelt.

Nach dieser Analysephase steht der Codierleitfaden endgültig fest. Die Definitionen, Codierregeln und Ankerbeispiele werden jetzt als Memo im jeweiligen Subcode in MAXQDA festgehalten.

[103] Das komplett codierte Datenmaterial mit diesem ausdifferenzierten Kategoriensystem (finaler Materialdurchgang) kann über die MAXQDA-Auswertungsdatei (Analyse grundständige FG.mx22) auf der DVD im Anhang eingesehen werden.

7.4.14 Ergebnisdarstellung

Der besonders wichtige und umfangreiche Schritt 14 der Analyse wird gesondert in Kapitel 9 „Empirische Ergebnisse aus den Fokusgruppen“ beschrieben.

Analyseschritt 15 fand im Ablauf zwar danach statt, wird aber an dieser Stelle beschrieben, damit die Skizzierung des *Spezifischen Ablaufmodells der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen* hier abgeschlossen werden kann.

7.4.15 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Nachdem die Ergebnisdarstellung erfolgt ist, findet abschließend die Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien statt.

Durch die detaillierte Beschreibung und Veranschaulichung der Methode der Datenerhebung und der Datenanalyse wurde versucht, dem Kriterium des ***intersubjektiven Nachvollzugs*** Rechnung zu tragen. Dies ist vermutlich v. a. bei der Interpretation von Textinhalten und deren Zuordnung zu den entsprechenden Kategorien (Codierung) nicht immer gelungen, da dies ein subjektiver, nicht standardisierbarer Prozess ist. Dies betonen auch Gläser und Laudel (2010), weil dieser Prozess bereits

> „ein entscheidender Interpretationsschritt ist: Um festzustellen, ob relevante Informationen in einem Text enthalten sind, müssen Sie ihn interpretieren. Auch die Zuordnung zu einer Kategorie […] [beruht] auf Interpretationen des Textes. Das bedeutet zugleich, dass in […] [diese] – trotz der dafür angebbaren Regeln – die Verstehensprozesse des jeweiligen Wissenschaftlers eingehen, das sie also individuell geprägt sind.“ (ebd.: 201)

Dem wurde versucht, durch einen ausführlichen und klaren Codierleitfaden entgegenzuwirken. Inwieweit dies gelungen ist, kann nicht abschließend eingeschätzt werden, da es nicht möglich war, das gesamte empirische Material von einem zweiten Codierer analysieren zu lassen. Der ***Intercoderreliabilität*** konnte demnach nicht entsprochen werden. Dies ist dem Umstand zuzuschreiben, dass es sich bei dieser Arbeit um eine Qualifikationsschrift handelt, bei der ein entsprechendes Budget für einen externen Codierer oder die Überprüfung durch ein Projektforschungsteam nicht vorhanden ist. Eine ***Intracoderreliabilität*** wurde nicht als gewinnbringend angesehen und aus forschungsökonomischen Gründen nicht umgesetzt. Trotzdem wurden die Voraussetzungen zur Reliabilitätsbestimmung eingehalten: Im Codierleitfaden sind detaillierte Kategoriendefinitionen mit Ankerbeispielen sowie Codierregeln vorhanden. Die Codiereinheit wurde ebenfalls bestimmt.

Das Gütekriterium ***Validität*** wurde ebenfalls beachtet. Die Güte des inhaltsanalytischen Kategoriensystems wird als gut eingeschätzt: Durch die Anwendung des Kategoriensystems

konnten relevante Bedeutungsaspekte des Materials herausgearbeitet werden, die zur Beantwortung der formulierten Fragestellungen (zentrale Fragestellung und Forschungsfragen) beigetragen haben. Nach eigener Einschätzung ist die Inhaltsvalidität gut, da die Kategorien konsistent angewendet wurden, auch wenn einige Textstellen mehrfach codiert wurden.

Teil III

Empirische Ergebnisse
und
theoretische Vertiefungen

Empirische Ergebnisse und theoretische Vertiefungen

Im Fokus von **Teil III** dieser Arbeit stehen insbesondere die aus den Fokusgruppeninterviews gewonnenen empirischen Ergebnisse und die sich daraus ergebenen theoretischen Vertiefungen.

Dafür ist es zunächst erforderlich in **Kapitel 8** die „Ergebnisstrukturierung" darzulegen. Dabei wird auf die notwendig gewordene Ergebnisreduktion eingegangen (Unterkapitel 8.1) und das sich daraus ergebene Vorgehen bei der Ergebnisdarstellung beschrieben (Unterkapitel 8.2).

Kapitel 9 widmet sich ausschließlich der Beschreibung der ausgewählten empirischen Ergebnisse und stellt diese mit Blick auf die beiden Forschungsfragen zum studentischen Theorie-Praxis-Verständnis (Unterkapitel 9.1) einerseits und zum Theorie-Praxis-Transfer andererseits dar. Im Hinblick auf einen unterstützenden Theorie-Praxis-Transfer werden die Elemente Praxisphasen und Praxismentoren (Unterkapitel 9.2), hochschuldidaktische Methoden (Unterkapitel 9.3) und spezielle hochschulische Lernräume (Unterkapitel 9.4) thematisiert. Mit diesem Kapitel werden der erste und zweite Schritt der Ergebnisdarstellung umgesetzt (Abschnitte 8.2.1 und 8.2.2). Der dritte Schritt (Abschnitt 8.2.3) erfolgt in **Kapitel 10**, welches die vier Theoriefolien, die sich aus den empirischen Ergebnissen heraus generieren lassen, behandelt: Wissensphänomene (Unterkapitel 10.1), (Wissens-)Transferprozesse (Unterkapitel 10.2), Praxisphasen (Unterkapitel 10.3) und Lernwerkstatt(-arbeit) (Unterkapitel 10.4). Der abschließende vierte Schritt stellt die Diskussion und Einordnung der empirischen Erkenntnisse auf Grundlage der identifizierten Theoriefolien dar und wird in Teil IV (Kapitel 11) umgesetzt.

8 Ergebnisstrukturierung

Die Ergebnisdarstellung sollte ursprünglich entlang der aus dem Material heraus entwickelten (Sub-)Kategorien pro Hauptkategorie erfolgen. Damit sollte der von Kuckartz (2012) beschriebenen Auswertungsform der „kategorienbasierten Auswertung entlang der Hauptkategorien“ entsprochen werden (vgl. ebd.: 93).
Nachdem die Subkategorien der beiden Hauptkategorien „Theorie-Praxis-Verständnis“ und „Theorie-Praxis-Transfer“ induktiv am Material gebildet wurden, konnte bei genauerer Betrachtung dieser festgestellt werden, dass eine inhaltliche Ordnung für eine strukturiertere Ergebnisdarstellung sinnvoll wäre. Aus diesem Grund wurden die Subkategorien für jede Hauptkategorie zu je drei thematisch übergeordneten Ebenen zusammengefasst und die inhaltlich passenden Subkategorien darunter subsumiert.

Aus der ***ersten Forschungsfrage*** „*Welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?*“ wurde deduktiv Hauptkategorie 1 „Theorie-Praxis-Verständnis“ (TPV) abgeleitet (Abschnitt 7.4.9). Mit dieser deduktiv gebildeten Hauptkategorie wurde in Schritt 10 des Ablaufmodells das gesamte vorliegende empirische Material codiert.
Leitend für diesen ersten Materialdurchgang war die folgende Definition für *Hauptkategorie 1*: Diese Kategorie wird codiert, wenn die Studierenden Aussagen darüber trafen, was sie unter *Theorie* und was sie unter *Praxis* verstehen. Darunter fallen Erklärungs- oder Definitionsversuche, aber auch Verwirrungen und Unklarheiten. Eine Zuschreibung der Begrifflichkeit zu den Lernorten (z. B. Hochschule = Theorie, Praxis = elementarpädagogische Einrichtungen) gehört ebenfalls dazu. Für eine Codierung reicht das Eingehen auf einen der Begriffe aus.
Leitfragen für Hauptkategorie 1 waren dabei:

- *Inwiefern verorten Studierende Theorie und Praxis in bestimmten Kontexten in ihrer kindheitspädagogischen Qualifizierung?*
- *Wozu dient Theorie und wozu dient Praxis in den Augen der Studierenden?*
- *Was ist pädagogisch professionelle Arbeit für die Studierenden?*
- *Welche Relevanz hat Theorie und welche hat Praxis für Studierende in ihrem kindheitspädagogischen Studium?*

- *Welche Erwartungen und Ansprüche werden diesbezüglich an das Studium, die Hochschule, die Lehrenden, die Praxisbezüge etc. formuliert?*

Mithilfe dieser Hauptkategorie soll das studentische Verständnis von Theorie und Praxis herausgearbeitet werden und die damit verbundenen studentischen Erwartungen an einen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang. Ziel dabei ist es, das Konstrukt „Theorie-Praxis-Verhältnis“ aus Studierendenperspektive für Lehrende an der Hochschule greifbar und somit hochschuldidaktisch bearbeitbar zu machen (Unterkapitel 4.2).
Insgesamt wurden aus den Codierungen des ersten Materialdurchgangs neun Subkategorien induktiv aus dem Interviewmaterial heraus entwickelt:

1) „Elemente des kipäd. Studiums“ (HK1_01EK),
2) „Erwartungen an das kipäd. Studium und die Hochschule“ (HK1_02ESHS),
3) „Erwartungen an die Lehre und die Dozierenden“ (HK1_03ELD),
4) „Aufgabe der Studierenden“ (HK1_04AS),
5) „Theorie und Praxis im Studium“ (HK1_05TPS),
6) „Theorieverständnis“ (HK1_06TV),
7) „Praxisverständnis“ (HK1_07PV),
8) „Praktika und andere Praxisbezüge im Studium“ (HK1_08PPS) und
9) „Vorstellungen über späteres Berufsfeld“ (HK1_09SBF).

Wie im vorhergehenden Teil beschrieben, wurden die Subkategorien der Hauptkategorie „Theorie-Praxis-Verständnis“ inhaltlich zu drei übergeordneten Ebenen zusammengefasst (Abbildung 8).

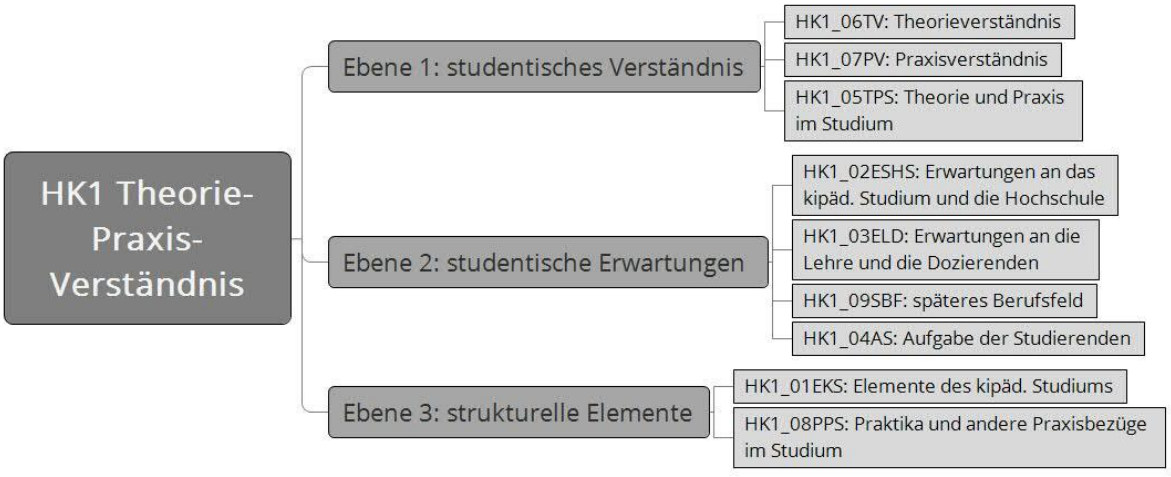


Abbildung 8: HK1 mit Subcodes nach übergeordneten Ebenen (Quelle: eigene Darstellung)

Aus der ***zweiten Forschungsfrage*** „*Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?“* wurde deduktiv Hauptkategorie 2 „Theorie-Praxis-Transfer“ (TPT) abgeleitet (Abschnitt 7.4.9). Mit dieser deduktiv gebildeten Hauptkategorie wurde ebenfalls in Schritt 10 des Ablaufmodells das gesamte vorliegende empirische Material codiert.

Leitend für diesen ersten Materialdurchgang war die folgende Definition für *Hauptkategorie 2*: Diese Kategorie wird codiert, wenn deutlich wird, dass es bestimmte Aspekte bzw. Elemente im Studium gibt, die die Studierenden als hilfreich beschreiben, um einen Theorie-Praxis-Transfer leisten zu können. Hierunter fallen u. a. Tätigkeiten und Handlungen, die ihnen helfen, Theorie mit Praxis sowie Praxis mit Theorie in Verbindung zu bringen. Aber auch von den Studierenden als positiv beurteilte Modelle der Theorie-Praxis-Verknüpfung werden codiert. Außerdem wird diese Kategorie codiert, wenn die Studierenden berichten, an welchen Stellen im Studium Aspekte der Theorie-Praxis-Verzahnung ihrer Meinung nach verbessert werden sollten. Auch (Veränderungs-)Wünsche oder Negativbeispiele, die sie diesbezüglich äußerten, zählen dazu.

Mithilfe dieser Hauptkategorie soll herausgearbeitet werden, was die Studierenden bei der Verzahnung von Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium unterstützt. Leitfragen für Hauptkategorie 2 waren dabei:

- *Welche inhaltlichen und strukturellen Aspekte werden genannt?*
- *Gibt es bestimmte Tätigkeiten bzw. (didaktische) Handlungsweisen, die genannt werden?*
- *Welche als positiv beurteilten erfahrenen Modelle werden hervorgehoben? Was war hierbei hilfreich?*
- *Was wird an Verbesserungen und Wünschen im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung benannt? Was fehlt den Studierenden in dieser Hinsicht?*

Insgesamt wurden aus den Codierungen des ersten Materialdurchgangs zehn Subkategorien induktiv aus dem Interviewmaterial heraus entwickelt:

1) „Studiengangskonzept“ (HK2_01SGK),
2) „Spezielle hochschulische Lernräume“ (HK2_02HSLR),
3) „Praxisphasen und Praxismentoren“ (HK2_03PPPM),
4) „Wissensvermittlung“ (HK2_04W),
5) „Seminarkonzeption“ (HK2_05SK),
6) „Hochschuldidaktische Methoden“ (HK2_06HDM),

7) „Tätigkeiten im Studium“ (HK2_07TIS),
8) „Anforderungen an Lehrende“ (HK2_08AL),
9) „Leistungsnachweis“ (HK2_09LN) und
10) „Engagement und Zeit“ (HK2_10EZ).

Wie im vorhergehenden Teil beschrieben, wurden die Subkategorien der Hauptkategorie „Theorie-Praxis-Transfer“ inhaltlich zu drei übergeordneten Ebenen zusammengefasst (Abbildung 9).

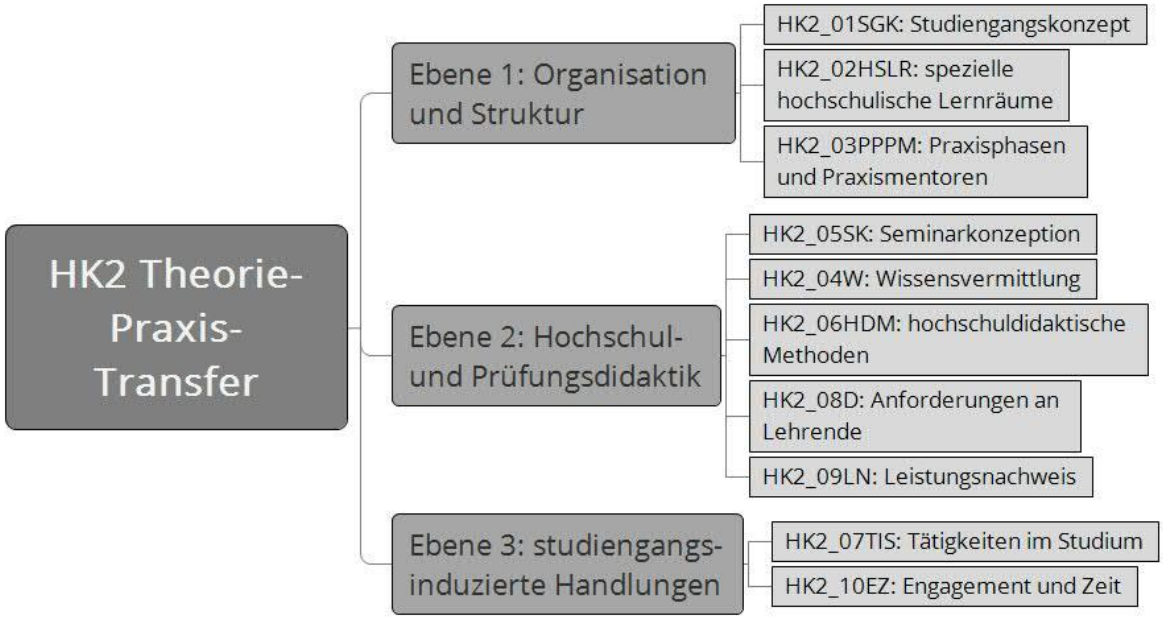


Abbildung 9: HK2 mit Subcodes nach übergeordneten Ebenen (Quelle: eigene Darstellung)

Allerdings konnte die ursprünglich geplante „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ nach Kuckartz (2012) – entsprechend dem dargestellten Vorgehen bei der Analyse des Datenmaterials (Abschnitt 7.3.4) – nicht umgesetzt werden. Aufgrund des schieren Materialumfangs musste eine Auswahl der Subkategorien und eine Einschränkung der hier darzustellenden empirischen Ergebnisse erfolgen.

8.1 Ergebnisreduktion

Aufgrund des qualitativ-methodologischen Forschungsdesigns und der bisher geringen Forschungspraxis konnte im Vorfeld nicht abgeschätzt werden, wie ertragreich die geführten Fokusgruppeninterviews im Hinblick auf die hier verfolgten Fragestellungen sind. Der

wesentliche Grund dafür ist, dass die Gruppendiskussionen mit den Studierenden im Kontext des Forschungsprojektes *OpThis* mit einem anderen Erkenntnisinteresse durchgeführt wurden (Unterkapitel 4.1). Daher werden die hier formulierten Fragestellungen an das bereits vorliegende Datenmaterial herangetragen und über ein deduktiv-induktives Vorgehen der Kategorienbildung inhaltlich systematisiert. Das Ergebnis sind neun Subkategorien für HK1 „Studentisches Theorie-Praxis-Verständnis" (*erste Forschungsfrage*) und zehn Subkategorien für HK2 „Anregung von Transferprozessen" (*zweite Forschungsfrage*), die noch einmal auf je drei übergeordneten Ebenen inhaltlich zusammengefasst werden. In den 19 induktiv aus dem Material heraus gebildeten, für die Fragestellungen relevanten Subkategorien sind über 1.400 Codings enthalten. Trotz der bereits vorgenommenen Reduktion liegt eine enorme Menge an zu analysierendem Datenmaterial vor, welches dann wiederum im vorgesehenen Dreischritt der Ergebnisdarstellung (Unterkapitel 8.2) aufgearbeitet werden muss. Zu Beginn des Forschungsprozesses war nicht ersichtlich, dass das empirische Material so ergiebig sein würde. Aufgrund von forschungspraktischen Gegebenheiten und den Rahmenbedingungen dieser Arbeit erscheint es daher sinnvoll, eine Auswahl an Subcodes (und damit Themen) zu treffen, die vertieft betrachtet werden können.

Die ausgewählten Subcodes, mit denen alle drei Schritte der Ergebnisdarstellung vollzogen werden[104], sind nach folgenden Kriterien ausgewählt worden:

- ***Forschungsbezogenes Interesse***: Welcher Subcode ist besonders wichtig im Hinblick auf das Forschungsanliegen und Erkenntnisinteresse? Durch das deduktiv-induktive Vorgehen bei der Inhaltsanalyse ist das Material zwar schon auf Grundlage der Forschungsfragen gescreent worden, d. h., das so Ausgewählte ist generell von Interesse, aber es gibt unter den identifizierten Themen auch solche, die mit Blick auf die Forschungsfragen von besonderer Relevanz und wesentlich für die weiteren Ausführungen der Ergebnisse sind.
- ***Anschluss an Fachdebatte***: Welcher Subcode behandelt eine Thematik, zu der es bereits fachliche Überlegungen gibt? Hierbei handelt es sich um inhaltliche Aspekte, die von den Studierenden genannt wurden und ein besonders anschlussfähiges Thema beleuchten. Zu diesem gibt es entweder bereits einen breiten Diskurs in der *scientific community*, der um die Perspektive kindheitspädagogischer Studierender erweitert werden kann, oder es handelt sich um eine Thematik, die aktuell in der *scientific community* stark diskutiert

[104] Der erste Schritt „Allgemeine Beschreibung" wird für alle Subcodes vorgenommen und befindet sich als tabellarische Übersicht im Anhang (A.2 *Allgemeine Beschreibung aller Subcodes*).

wird und damit eine besondere Aktualität besitzt. In diesem Kontext können neue Forschungserkenntnisse den fachlichen Diskurs anregen und voranbringen.

- ***Innovation***[105]: Welcher Subcode birgt besonders innovatives Potenzial in sich? Hierbei spielt der inhaltliche Aspekt des Subcodes eine wichtige Rolle. Welches Thema, das von den Studierenden bezüglich Theorie, Praxis und deren Verbindung im kindheitspädagogischen Studium geäußert wurde, ist neu und überraschend oder wurde bisher noch nicht erforscht bzw. aus der Perspektive von Studierenden betrachtet? Themen dieser Art könnten als innovativ bezeichnet werden.
- ***Häufigkeit***: Welche Subcodes beinhalten fallübergreifend die meisten Codings? Hier geht es um die rein quantitative Perspektive, nämlich wie häufig Aspekte von den Studierenden genannt wurden, die dem entsprechenden Subcode zugeordnet werden konnten. Dahinter steht die Vermutung, dass dieser Aspekt im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung für die Studierenden besonders relevant ist, da sie darüber viel berichten.

Auf dieser Grundlage wurden die nachstehenden Subkategorien ausgewählt:

- „Theorieverständnis“ (HK1_06TV), „Praxisverständnis“ (HK1_07PV) und „Theorie und Praxis im Studium“ (HK1_05TPS): Die beiden Subkategorien „Theorieverständnis“ und „Praxisverständnis“ müssen sowohl gemeinsam als auch im Kontrast zueinander betrachtet werden. Das studentische Verständnis von Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium stellt ein Hauptergebnis der durchgeführten Forschung dar, welches umfassend herausgearbeitet bzw. betrachtet werden muss und daher von besonderem forschungsbezogenem Interesse ist. Die beiden Subcodes wurden zudem aufgrund ihres hohen Innovationspotenzials ausgewählt, da es hierzu bislang keine vergleichbaren Forschungen gibt und sie eine grundlegende Bedeutung für die Weiterentwicklung der Studiengänge haben. Die dritte Subkategorie ergänzt die beiden anderen, da sie die grundlegenden Aussagen zu beiden Elementen berücksichtigt und sie somit zusammenführt.

[105] Dieses Auswahlkriterium hat einen bewertenden Charakter in Bezug auf die identifizierten Themen. Es wird hierbei normativ das Verständnis der Forscherin zugrunde gelegt und es wird durch sie beurteilt, ob ein Thema als innovativ gelten kann. Leitend für die Einschätzung ist, ob eines der induktiv im Material gefundenen Themen überraschend war oder ob es bestimmte Aussagen gab, die besonders spannend erschienen. Die entsprechenden Stellen wurden im Codierprozess der gesonderten Kategorie „spannend“ (außerhalb der thematischen Subkategorien) zugeordnet und so markiert. Es muss allerdings kritisch gefragt werden, ob eine Beurteilung des Innovationspotenzials möglich ist, wenn sich nicht inhaltlich dezidiert mit der gesamten Thematik auseinandergesetzt wurde. Aufgrund der *oberflächlichen* Beurteilung der studentischen Aussagen kann es sich daher nur um eine erste Einschätzung des Innovationspotenzials handeln.

- „Spezielle hochschulische Lernräume“ (HK2_02HSLR): Spezielle hochschulische Lernräume sind eine Möglichkeit, Studierende in praktisches Handeln am Lernort Hochschule zu bringen. Dieser Aspekt gewinnt bspw. in Form von Lernwerkstätten in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung für die kindheitspädagogische Qualifizierung und wird auch in der *scientific community* verstärkt diskutiert und bearbeitet. Daher ist dieser Subcode besonders anschlussfähig an aktuelle fachliche Diskurse und enthält innovative Aspekte.
- „Praxisphasen und Praxismentoren“ (HK2_03PPPM): Die verschiedenen Praxisphasen am Lernort Praxis während des Studiums sowie die Praxismentoren am Lernort Praxis stellen für die Studierenden einen wichtigen und zentralen Baustein dar, wenn es um das Theorie-Praxis-Verhältnis geht. Hierzu konnten sie umfänglich berichten und sprachen die Thematik immer wieder an, was die 157 Codings belegen.
- „Hochschuldidaktische Methoden“ (HK2_06HDM): Die von den Studierenden als besonders gelungen beurteilten hochschuldidaktischen Methoden im Studium sind von speziellem forschungsbezogenem Interesse, da die Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik in kindheitspädagogischen Studiengängen ein zentrales Anliegen dieser Arbeit darstellt. Zudem spielte die Thematik an verschiedenen Stellen in den Fokusgruppen eine Rolle, was die 160 Codings zeigen, womit dieser Subcode einer der beiden umfangreichsten ist.

8.2 Vorgehen bei der Ergebnisdarstellung

Die Vorstellung und Bearbeitung der Ergebnisse der ausgewählten Subkategorien folgt einem Schema, welches aus vier Schritten besteht:

1) ***Allgemeine Beschreibung***: In einem ersten Schritt wird die Subkategorie generell inhaltlich charakterisiert.
2) ***Interpretierende Paraphrase***: Dieser Schritt besteht aus einer Deskription, die bereits eine erste Interpretation darstellt. Bei der deskriptiven Darstellung der Subkategorie geht es darum, die studentischen Sichtweisen zu der Thematik zusammenfassend zu schildern und mit prägnanten Transkriptpassagen aus den Fokusgruppeninterviews zu untermauern.

3) ***Theoretische Vertiefungen***: Der dritte Schritt nimmt eine theoretische Vertiefung der relevanten Themen der jeweiligen Subkategorie vor und zielt damit auf eine Rückbindung an wissenschaftliche Diskurse ab. Hierbei werden Leitfragen entwickelt, die für die Aufmerksamkeitsrichtung bei der Auswahl der möglichen Theorieanschlüsse maßgebend sind.
4) ***Einordnung der Ergebnisse***: In diesem abschließenden Schritt findet eine kritisch-reflexive Einordnung der studentischen Aussagen in den wissenschaftlichen Diskurs statt.

Diese vier Aspekte werden im Folgenden weiter ausgeführt.

8.2.1 Allgemeine Beschreibung

Zuerst wird jede ausgewählte Subkategorie kurz und allgemein beschrieben[106]. Die Begründung für die aufgeführten Aspekte ergibt sich aus den subjektiven Äußerungen der Studierenden innerhalb der jeweiligen Fokusgruppe, die an dieser Stelle fallübergreifend und generalisiert zusammenfassend beschrieben werden.
Um was geht es in der Kategorie generell? Was ist die inhaltliche Ausrichtung, die sich aus dem empirischen Material heraus ergibt? Was sind in der Kategorie enthaltene Fragen?
Hierbei findet ggf. auch eine Abgrenzung gegenüber anderen Subkategorien (Codierregeln) oder eine Thematisierung von möglichen inhaltlichen Überschneidungen statt.

8.2.2 Interpretierende Paraphrase

In der interpretierenden Paraphrase sollen die studentischen Perspektiven und Aussagen bezüglich der Forschungsfragen deskriptiv dargestellt werden; dies beinhaltet bereits eine erste Interpretation.
Dieses Vorgehen orientiert sich an der sozialwissenschaftlichen Paraphrase nach Heinze und Klusemann (1980), welche im Folgenden kurz in ihrer ursprünglichen Intention beschrieben wird. Hierbei ist es die Aufgabe des Forschers, in einem ersten Schritt „seinen Gegenstand deskriptiv zu verstehen“ und „eine Explikation des von dem Textproduzenten (Interviewten) Gemeinten vorzunehmen“ (Heinze 2001: 206). Es geht also darum, die Perspektive der

[106] Dies erfolgt zu Beginn jedes thematischen Abschnitts in Kapitel 9 (Abschnitte 9.1.1, 9.1.2 und 9.1.3; Unterkapitel 9.2, 9.3 und 9.4).

Befragten wahrzunehmen, zu verstehen und zu erläutern (Erklärung 1. Grades). In einem zweiten Schritt (der metakommunikativen Rekonstruktionsphase) wird dann das zuvor Dargestellte kritisch betrachtet und um andere mögliche Erklärungsmuster ergänzt. Dabei steht im Mittelpunkt, worum es dem Interviewten wirklich geht und was für ihn das Zentralste ist. Es erfolgt demnach eine Systematisierung der Erklärungen 1. Grades, die sich auf subjektive Bedeutungen, Erfahrungen und Handlungen des Interviewten bezieht. Die Identifikation von Kernaussagen geschieht anschließend in einem dritten Schritt. (vgl. ebd.: 206 f.) Dabei erfolgt die

> „Identifizierung dieser Kernaussagen […] auf Grund der vorgenannten Systematisierung und der von den Interpreten in Anspruch genommenen Theoriefolien (z. B. Identität), in die die Wahl der untersuchungsleitenden Fragestellung eingeht" (ebd.: 207).

Die Theoriefolie stellt bei diesem Vorgehen eine zu entwickelnde theoretische Perspektive dar, welche die Aufmerksamkeitsrichtung für die Interpretation des empirischen Materials bestimmt. (vgl. Heinze/Klusemann 1980: 110) Das Zentrale dabei ist nach Lamnek (1995), dass eine „Verknüpfung der wörtlichen Passagen des Interviews bzw. der sinngemäßen Antworten mit den Wertungen und Beurteilungen des Forschers, die sich auf *die Besonderheiten und das Allgemeine des Interviews* beziehen" (ebd.: 109, Herv. i. O.) stattfindet.
Diese Möglichkeit der Verbindung zwischen Darstellung des empirischen Materials und dessen Interpretation im Hinblick auf das für den Forscher Relevante soll in der folgenden Ergebnisdarstellung genutzt werden. Wichtig zu beachten ist, dass im Kontext dieser Arbeit lediglich eine Orientierung am Vorgehen der sozialwissenschaftlichen Paraphrase vorgenommen wird und einzelne Elemente daraus genutzt werden[107], da dies als eine erkenntnisreiche und weiterführende Perspektive angesehen wird, um das empirische Material hermeneutisch und nicht nur deskriptiv zu interpretieren. Dadurch wird es möglich, das Material auf reflektierte, tiefergehende Weise zu verstehen, auszulegen und einzuordnen. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse orientiert sich an diesem Vorgehen und wird, wie im Folgenden beschrieben, adaptiert.

Im zweiten Schritt der interpretierenden Paraphrase werden die studentischen Perspektiven zur Thematik der Subkategorie expliziert (deskriptive Darstellung) und zusätzlich Originalzitate aus den Interviewtranskripten integriert[108]. Da an dieser Stelle lediglich Textpassagen

[107] Eine vollständige sozialwissenschaftliche Paraphrase im Sinne von Heinze und Klusemann (1980) findet nicht statt. Das angepasste Vorgehen bildet den hauptsächlichen Inhalt der Unterkapitel von Kapitel 9.
[108] Dieser Aspekt entspricht dem ersten Schritt der sozialwissenschaftlichen Paraphrase nach Heinze und Klusemann (1980).

betrachtet und beschrieben werden, die im Codierprozess mithilfe des finalen Kategoriensystems (Schritt 13 des Ablaufmodells) der Subkategorie zugeordnet wurden, findet hier bereits eine erste Interpretation des Materials durch die Autorin statt. Ferner ist Folgendes zu beachten: Teilweise können die Aussagen der Studierenden bezüglich des Theorie-Praxis-Verständnisses und des Theorie-Praxis-Transfers nicht losgelöst von der jeweiligen hochschulischen Studiengangsgestaltung betrachtet werden. Deshalb werden zur Illustration der Ergebnisse – an geeigneten Stellen – Modellbeispiele aus den Bachelor-Studiengängen gegeben und weiteres Material zur Erklärung herangezogen. Somit wird ansatzweise eine explizierende Inhaltsanalyse im Sinne einer weiten Kontextanalyse nach Mayring vorgenommen. (vgl. Mayring/Gahleitner 2010: 297; Mayring/Brunner 2010: 327) Ziel ist es, die Inhalte des Interviews zu unterfüttern und ein detaillierteres Verständnis zu erhalten. Mit diesem Vorgehen wird das Ziel verfolgt, die studentischen Aussagen und Erfahrungen innerhalb der 13 Fokusgruppen trotz der Generalisierung durch die Qualitative Inhaltsanalyse nicht abgekoppelt vom untersuchten Gegenstand (dem speziellen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang) darzulegen.

8.2.3 Theoretische Vertiefungen

Bei den theoretischen Vertiefungen steht die Frage im Mittelpunkt, wie das zuvor Beschriebene (der Informationsgehalt aus den Gruppendiskussionen) an den wissenschaftlichen Diskurs rückgebunden werden kann. Hierfür ist es notwendig, eine Auswahl aus allen möglichen Theorieanschlüssen zu treffen. Dies soll mithilfe von zwei Leitfragen geschehen, die die Aufmerksamkeitsrichtung in dieser Hinsicht lenken:

1. *Welche hochschuldidaktischen Konsequenzen ergeben sich aus dem vorgefundenen Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden bzw. aus den von den Studierenden als hilfreich gekennzeichneten Elementen bzw. Aspekten für einen Theorie-Praxis-Transfer?*
2. *Welche strukturellen Konsequenzen ergeben sich aus dem vorgefundenen Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden bzw. aus den von den Studierenden als hilfreich gekennzeichneten Elementen bzw. Aspekten für einen Theorie-Praxis-Transfer?*

Diese beiden Leitfragen wurden aus der zentralen Fragestellung (*„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“*) und den zwei interesseleitenden Forschungsfragen („*Welches*

Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?“ und „*Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?“*) entwickelt. Ferner beziehen sie die Ziele der Arbeit ein, nämlich Impulse für die kindheitspädagogische Lehre (hochschuldidaktische Ebene) sowie die curriculare Weiterentwicklung von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen (strukturelle Ebene) zu geben. Dieser Schritt erfolgt in Kapitel 10.

8.2.4 Einordnung der Ergebnisse

In diesem abschließenden Schritt erfolgt eine kritisch-reflexive Einordnung der studentischen Aussagen, Ansichten und Erfahrungen zu den Forschungsfragen, wofür ein übergeordneter theoretisch-wissenschaftlicher Standpunkt bzw. Rahmen notwendig ist.

In Anlehnung die sozialwissenschaftliche Paraphrase von Heinze und Klusemann (1980) werden folgende Punkte berücksichtigt: Es findet eine kritische Betrachtung der subjektiven Erfahrungen und individuellen Ansichten im Hinblick auf den Forschungsgegenstand statt. Hierüber sollen eine Kommentierung und Interpretation der subjektiv geprägten studentischen Erfahrungshorizonte bezüglich des Forschungsgegenstandes aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive und dem Vorwissen der Autorin heraus erfolgen. Als Theoriefolien dienen dabei zum einen die theoretischen Auseinandersetzungen in Teil I und zum anderen die theoretischen Vertiefungen, die sich aus dem vorliegenden empirischen Material heraus ergeben (Schritt 3, Kapitel 10). Die Einordnung und kritische Diskussion der Ergebnisse erfolgt gesondert in Teil IV in Kapitel 11.

9 Empirische Ergebnisse aus den Fokusgruppen

Für die erste Forschungsfrage „*Welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?*“ (Theorie-Praxis-Verständnis) werden aufgrund der Ergebnisreduktion die nachstehenden Subkategorien für eine vertiefende Analyse ausgewählt:

- „Theorieverständnis“ (HK1_06TV),
- „Praxisverständnis“ (HK1_07PV) und
- „Theorie und Praxis im Studium“ (HK1_05TPS).

Die drei Subcodes werden für eine detaillierte Auseinandersetzung ausgewählt, da sie das zentrale Forschungsinteresse beinhalten und ein hohes Innovationspotential in sich tragen.

Für die zweite Forschungsfrage „*Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?*“ (Theorie-Praxis-Transfer) werden aufgrund der Ergebnisreduktion die nachstehenden Subkategorien für eine vertiefende Analyse ausgewählt:

- „Praxisphasen und Praxismentoren“ (HK2_03PPPM),
- „Hochschuldidaktische Methoden“ (HK2_06HDM) und
- „Spezielle hochschulische Lernräume“ (HK2_02HSLR).

Der erste Subcode wird ausgewählt, weil er aufgrund der codierten Häufigkeit einen wichtigen und zentralen Baustein für die Studierenden darstellt. Die hochschuldidaktischen Methoden werden genauer betrachtet, weil sie ebenfalls oft in den Fokusgruppen diskutiert wurden und von besonderem forschungsbezogenem Interesse sind. Der letzte Subcode wurde ausgesucht, da er besonders anschlussfähig an aktuelle fachliche Diskurse ist sowie innovative Aspekte enthält.

Bei diesen nach den Kriterien in Unterkapitel 8.1 ausgewählten sechs Subkategorien finden jeweils eine allgemeine Beschreibung und eine deskriptive Darstellung (interpretierende Paraphrase) statt. Theoretische Vertiefungen, die sich aus den beschriebenen Forschungsdaten ergeben, werden in Kapitel 10 vorgenommen.

In Teil IV (Kapitel 11) erfolgt eine (kritische) Einordnung der empirischen Ergebnisse in die theoretischen Rahmungen (Teil I und Kapitel 10). Eine Zusammenfassung der ausgewählten Subkategorien und den damit verbundenen theoretischen Vertiefungen findet in Teil V statt. Bei dieser wird ergebnissichernd dargestellt, welche Konsequenzen bzw. Handlungsempfehlungen sich aus den im Folgenden beschriebenen Ergebnissen für die hochschuldidaktische und

strukturelle Weiterentwicklung von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen generieren lassen.

9.1 Theorie und Praxis

Aufgrund der engen thematischen Verbundenheit und der gegenseitigen Abgrenzung der Begriffe durch die Studierenden werden die ersten drei Subcodes „Theorieverständnis“ (HK1_06TV), „Praxisverständnis“ (HK1_07PV) und „Theorie und Praxis im Studium“ (HK1_05TPS) der inhaltlichen Ebene „Studentisches Verständnis“[109] (Hauptkategorie 1) zur Thematik „Theorie und Praxis“ zusammengefasst.
Innerhalb der deskriptiven Darstellung wird verstärkt mit Auszügen aus den Transkripten gearbeitet, um die Inhalte exemplarisch zu verdeutlichen. Dies geschieht, weil eine Beschreibung von Modellbeispielen einzelner Hochschulen bei dieser Thematik nicht möglich ist, so wie es bei den drei folgenden Subkategorien „Praxisphasen und Praxismentoren“, „Hochschuldidaktische Methoden“ und „Spezielle hochschulische Lernräume“ erfolgt.

9.1.1 Theorieverständnis

Der Subcode „Theorieverständnis“ beinhaltet Formulierungen, aus denen hervorgeht, was Studierende unter Theorie verstehen oder in welchen Kontexten ihres Studiums ihnen Theorie begegnet. Außerdem enthält er Äußerungen zum Nutzen, der Legitimation und dem Zweck von Theorie bzw. theoretischem Wissen im kindheitspädagogischen Studium, aber auch wann Studierenden Theorie als weniger sinnvoll, unsinnig oder nutzlos ansehen. Ferner bezieht dieser Code Aussagen darüber ein, was Theorie (im Studium, in der Praxis etc.) ermöglicht und was sie verhindert.

Die Aussagen der Studierenden sind sehr vielfältig und sprechen unterschiedliche Aspekte bezüglich Theorie, theoretischen Wissens, theoretischen Inhalten und des wissenschaftlichen Anspruchs an. Daher werden die verschiedenen Ebenen mithilfe von Postulaten dargestellt, die

[109] Die erste Ebene „Studentisches Verständnis“ (HK1) thematisiert, welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge haben. Was wird mit diesen beiden Begriffen verbunden und wie stehen sie im Studium zueinander?

sich aus den Äußerungen der Studierenden generieren lassen. Hierüber lassen sich Rückschlüsse über das Theorieverständnis ziehen, welches kindheitspädagogische Studierende mitbringen.

Der Begriff *Theorie* wird dabei sehr vielfältig ausgelegt und in verschiedenen Kontexten verwendet. Eine klare Definition durch die Aussagen der Studierenden ist daher nicht möglich. Vielmehr werden mehrere Begriffe verwendet, die jeweils unterschiedliche Nuancen des Phänomens *Theorie* beleuchten, um zu beschreiben und zu erklären, was genau gemeint ist. Hierzu zählen die folgenden, die gewissermaßen synonym von den Studierenden verwendet werden: Theorie, Theoretisches, Theorie-Input, Theoriebezug, theoretische Inhalte/Themen, pädagogische Themen, pädagogische Modelle, pädagogische Konzepte, theoretische Ansätze/Hintergründe, theoretische Sachen, theoretischer Input, theoretische Aufarbeitung, Theoriewissen, theoretisches (Basis-)Wissen, theoretische Basis/Grundlagen, Theorie-seminare, Theoriesemester, theoriegeleitet, theorielastig, Wissenschaft/wissenschaftlich, wissenschaftliche Erkenntnisse und Themen, wissenschaftliche Methoden/Methodik, wissen-schaftliches Arbeiten, wissenschaftlicher Bezug, wissenschaftliche Ebene, wissenschaftliche Basis/Grundlage, Forschung.

9.1.1.1 Theorie bildet das Hintergrundwissen für die Praxis

Die Studierenden sehen Theorie als Grundlage an, die für die Praxis bzw. die Umsetzung in Form von pädagogischem Handeln in der Praxis benötigt wird. Daher sollen (passende) theoretische Inhalte vor deren Umsetzung im Studium vermittelt werden [vgl. FG01: 24; FG03: 158; FG04: 20; FG05:27].

> „Auch weil oft, finde ich, Probleme sind, dass wir in der Praxis Dinge umsetzen sollen, die wir in der Theorie noch gar nicht hatten. Also jetzt gerade in Medien zum Beispiel hatten wir ein Semester Medienerziehung, sollten parallel eine Hausarbeit schreiben und das Ganze im Kindergarten umsetzen, und dann war das schwierig, fand ich, Dinge umzusetzen, die man später benotet bekommt, wo man die Theorie einfach noch nicht hatte.“ [FG01:24]

In diesem Verständnis von Theorie werden theoretische Grundlagen zu Beginn des Studiums benötigt, um die später erlebte pädagogische Praxis (z. B. während der Praktika) zu verstehen [vgl. FG13: 343-345].

> „Das meine ich auch damit, ich hätte mir echt am Anfang wirklich einfach mal ein Semester oder zwei gewünscht, wo vielleicht die Praxis wirklich erst mal ein bisschen außen vorgelassen wird und wir diese ganzen Grundlagen bekommen. Entwicklungspsychologisch und pädagogische Richtungen (...) sowas. (..) Kam dann so kleckerweise nach und nach, wo wir ja schon mitten im Studium drinsteckten.
>
> B1-11: (..)

> B11: Ja oder eben auch das Verständnis für diese verschiedenen Pädagogikkonzepte, da war ich schon längst in der nächsten Einrichtung und dann kam hinterher das Semester mit dem Seminar und dann habe ich kapiert was ich da eigentlich erlebt habe.“ [FG13: 343-345]

Die vermittelte Theorie stellt somit häufig ein Hintergrundwissen für die Studierenden dar, welches in der Praxis bzw. für das praktische Handeln benötigt wird [vgl. FG01: 150; FG04: 281; FG06: 180; FG10: 502; FG12: 315; FG13: 79]. Ohne Theorie

- sei praktisches Handeln nicht möglich [vgl. FG03: 158];
- könne in der Praxis nicht professionell gehandelt werden [vgl. FG13: 119-122];
- fehle das Wissen darüber, was man gerade in der Praxis sieht [vgl. FG04: 53];
- könne das eigene praktisches Handeln nicht begründet, reflektiert und eingeordnet werden [vgl. FG04: 188-189; FG06: 37].

> „Also es ist immer wieder auch die Frage in Seminaren, wenn es um irgendwelche Praxissachen geht, nach den theoretischen Grundlagen dazu. Also das, finde ich, wird schon auch wieder – in dem einen Seminar mehr in dem anderen weniger – eingefordert, dass man das Handeln begründen kann.“ [FG04: 188]

> „[…] es gibt einen theoretischen Input und ein Seminar, was sozusagen als Basis dafür dient, diese Erfahrung, die man da macht, und die Aufgaben, die man bekommt, zu besprechen und sozusagen das auf theoretischer Basis dann doch noch mal hier im Hochschulrahmen bespricht.“ [FG06: 37]

9.1.1.2 Theorien bilden die Grundlage für wissenschaftliche Leistungsnachweise

Auch für die Leistungsnachweise (v. a. schriftliche Ausarbeitungen) werden Theorien von den Studierenden als Basis angesehen.

> „Vor allem beim Praxisbericht auch. Also da müssen wir ja alles, was wir gemacht haben, praktisch theoretisch unterfüttern.“ [FG04: 189]

Damit Studierende Theorien in Prüfungen und Leistungsnachweisen als positiv bewerten, sollen sie auf die Praxis bezogen werden müssen.

> „Und so war es da auch in der Prüfung.// Also man sollte sich Theorien aussuchen, aber dann wurde auch speziell gefragt: ‚Wie setze ich das in der Praxis um?‘ oder ‚Wo kann ich sehen, diese Theorie wurde in der Praxis umgesetzt?‘. Da finde ich war es sehr stark.“ [FG01: 152]

Dadurch müsse dann das eigene berufliche Handeln bzw. der erlebte pädagogische Alltag kritisch hinterfragt und reflektiert werden. [vgl. FG08: 101]

Für das Theorieverständnis der Studierenden lässt sich hieraus ableiten, dass ein theoretisches Wissen die Grundlage für wissenschaftliche Leistungsnachweise bildet, u. a. um die erlebte pädagogische Praxis (schriftlich) einordnen, kritisch hinterfragen und reflektieren zu können.

9.1.1.3 Theorie benötigt eine Legitimation durch die Praxis

Theorie wird von den Studierenden als sinnhaft angesehen und akzeptiert, wenn es eine Legitimation durch die Praxis gibt. Sind die theoretischen Inhalte für Praxis bzw. das pädagogisch-praktische Handeln hilfreich und relevant, wird die Theorie als sinnvoll bewertet [vgl. FG01: 148] und akzeptiert [vgl. FG06: 179]. Diese Relevanz muss für Studierende allerdings ersichtlich sein. Daher werden *anwendbare* und *praktische* Theorien als sinnvoll eingeschätzt, die für die Studierenden einen deutlich zu erkennenden Bezug zur späteren Berufspraxis ermöglichen (z. B. Didaktik, Elternarbeit, Entwicklungspsychologie) [vgl. FG10: 306, 309]. Dahingegen wird die historische Sicht auf Einrichtungen als nicht relevant eingestuft [vgl. FG13: 352].

> „Na immer wenn wir Didaktik haben. Also das ist halt das, wo man am meisten von mitnimmt. //Also das andere// ist ja schon alles, wo du dich eher fragst ‚Wofür brauch ich das jemals wieder?'." [FG10: 306]

Dem folgend sei Theorie nur nützlich, wenn das vermittelte Wissen in der Praxis umgesetzt werden könne oder dort benötigt werde. [vgl. FG01: 150; FG06: 415; FG09: 39]

> „Da wurden richtig Theorien uns vorgestellt und danach haben wir dann […] ein Angebot durchgeführt. Also, es war wirklich die Theorie zu einer Angebotsgestaltung und nicht irgendeine Theorie zu kognitiven was weiß ich, wie das da oben abläuft. Wo man jetzt nicht genau weiß […], für welchen Bereich interessiert mich das denn überhaupt, wenn ich jetzt ein Angebot //gestalte//?" [FG01: 151]

Die Studierenden scheinen also den Nutzen für die Praxis zu suchen (*Wofür kann ich dies in meinem beruflichen Alltag gebrauchen?*), um die theoretischen Themen im Studium akzeptieren zu können.

Gleichzeitig sagen die Studierenden, die Einschätzung der *praktischen Brauchbarkeit* sei subjektiv, denn nach ihrer Auffassung ist Theorie lediglich für einen gewissen (beruflichen) Kontext brauchbar und muss dafür anwendbar sein [vgl. FG06: 380]. Bestimmte Themen seien dagegen nur für ein bestimmtes späteres Berufsfeld relevant. Wenn ein anderes Berufsfeld angestrebt werde, sei damit das Thema uninteressant (z. B. Bindung, Eingewöhnung für den Krippenbereich). [vgl. FG09: 214]

> „Ich glaube, es kommt halt wirklich auf den Schwerpunkt an, ne, also zum Beispiel für mich sind so Seminare wie Recht eigentlich wichtig oder Psychologie, weil ich halt später eher so in den Krisenbereich gehen möchte, wo es halt einfach darauf ankommt, dass man weiß ‚Okay, wie muss ich da einfach handeln, damit ich keinem schade?' und am wenigstens wahrscheinlich mir selbst, ja wenn ich mich irgendwie strafbar mache. Aber viele, also wenn man jetzt, glaube ich, so normal Frühpädagogik also so Kita oder auch Hort oder so, also da sind schon viele Sachen also schon einiges, glaube ich, was man auch mitnehmen könnte." [FG06: 380]

Die Sinnhaftigkeit zeige sich erst, wenn man in der Praxis tätig sei und handeln müsse. [vgl. FG08: 265] Die Bewertung der Sinnhaftigkeit von Theorie scheint damit vom späteren Berufsfeld abhängig zu sein und ist damit nur individuell zu beurteilen.

Ferner wird auch an einzelnen Stellen zu bedenken gegeben, dass man erst im Verlauf des Studiums erkennt, wofür die im Studium vermittelte Theorie brauchbar ist [vgl. FG06: 381]. So besitze man als Studierender evtl. noch nicht die benötigte Kompetenz, um sagen zu können, ob man einen theoriebasierten Aspekt später gebrauchen kann oder ob er praktisch anwendbar sein wird, wenn man ihn hört bzw. lernt. [vgl. FG10: 325-329]

> „B1: Selbst als ich im vierten Semester mein Praktikum gemacht habe, habe ich ja schon ganz anders auf die Kinder geguckt und das ganz anders gesehen […]. Aber viele Sachen finde ich sind schon so – auch wenn man es vielleicht jetzt noch nicht so genau sieht – aber ich glaube //das ist darauf angelegt.// [FG06: 381]
>
> B4: Sind unterschiedlich von //Seminar zu Seminar.// Also manchmal hat man Glück und man kann das später mal anwenden und manchmal ist das sehr theoretisch.
>
> B3: //Ja//
>
> B7: Manchmal weiß man das aber vielleicht auch noch nicht, wenn man das lernt, //dass man das mal anwenden kann.//
>
> B4: //Ja, das kann sein//
>
> B5: //Dass man das mal braucht.//“ [FG10: 325-329]

Die geforderte Brauchbarkeit bzw. Sinnhaftigkeit von Theorie ist also nicht immer sofort für den Studierenden erkennbar, sondern kann eher rückblickend beurteilt werden.

9.1.1.4 Theorien benötigen einen Praxisbezug und eine Handlungsorientierung

Für die Studierenden seien theoretische Inhalte ohne Praxisbezug unsinnig [vgl. FG02: 134 f.] oder belanglos [vgl. FG09: 39].

> „Es gibt auch vieles, wo einfach […] über die Theorie gesprochen wird, ohne dass man da irgendwie Praxisbezug hat, und auch so viele Sachen, die man nicht wissen muss und die völlig irrelevant sind.“ [FG09: 39]

Ohne einen Praxisbezug werde sich sogar in den Seminaren *gelangweilt* [FG07: 22].

Ein Praxisbezug könne über verschiedene Wege hergestellt werden und wird dann von den Studierenden als positiv beurteilt:

- theoretische Inhalte stärker handlungsorientiert vermitteln und mit mehr Handlungspraxis verbinden [vgl. FG03: 387],
- Theorie mit Praxisbeispielen illustrieren [vgl. FG07: 696; FG09: 38],
- bei den theoretisch vermittelten Themen im Studium einen Bezug zum späteren Berufsfeld herstellen [vgl. FG13: 475].

Generell wird mehr Praxisbezug bei der Vermittlung von theoretischen Inhalten gefordert [vgl. FG04: 281; FG05: 244; FG07: 490].

Der Praxisbezug ist folglich ein starkes Kriterium für die Studierenden, um Theorie zu beurteilen. In ihrem Verständnis ist Theorie eng damit verbunden und kann nicht ohne existieren, damit sie als relevant betrachtet wird.

In der Konsequenz unterscheiden Studierende zwischen *normalen* Theorien und *praktischen* Theorien. Im Verständnis der Studierenden sind praktische Theorien theoretische Inhalte, die einen klaren Bezug zum praktischen Handeln ermöglichen [vgl. FG06: 42] bzw. Themen, die wirklich die Praxis betreffen [vgl. FG07: 700], wie z. B. Kleinkinderpädagogik, Entwicklungspsychologie, rechtliche Grundlagen, Transitionen, Bindungstheorie, Elternarbeit etc. [vgl. FG11: 119-128].

> „[…] wenn wir jetzt nur den Unterricht betrachten und die Seminare, was wir da halt thematisieren, schon, ich sage mal, über praktische Theorien reden. Sprich ‚Was könnte man wie machen? Wie sollte man reagieren?' und so weiter und so fort." [FG06: 42]

> B3: Genau und vielleicht noch, dass wirklich Themen, […] die uns in der Praxis betreffen, die uns beschäftigen, irgendwo noch mal ganz explizit […] einen Raum finden, aber ich weiß nicht, ob in Form von einem Modul, aber auf jeden Fall, wo vielleicht tatsächlich so ein Thema ‚Praxis Theorie' eine Rolle spielt. Also, und wenn es nur irgendwie eine Einheit von einem Modul ist oder so." [FG07: 700]

Darüber hinaus spielt die Möglichkeit der eigenen praktischen Erprobung und Umsetzung eine wichtige Rolle. Erfolgt lediglich eine rein theoretische Auseinandersetzung – ohne eigene Umsetzungsmöglichkeit innerhalb der Veranstaltung – wird dies kritisiert. Beispielhaft werden die qualitativen Methoden [vgl. FG01: 133] und die Elternarbeit [vgl. FG07: 492] als Themenkomplexe angeführt. Diese sollten auch praktisch angewendet werden müssen. Auch beschreiben Theorien nach studentischer Auffassung wie es *sein soll*, aber eine tatsächlich mögliche Umsetzung in die Praxis geht damit nicht automatisch einher [vgl. FG10: 46].

> „Ich finde auch immer, also wir haben viel, zu viel Theorie, also man hört immer, wie es sein soll, aber man weiß gar nicht, ob das dann überhaupt auch umsetzbar ist auch in der Praxis." [FG10: 46]

Das theoretisch vermittelte Wissen im Studium sei im Hinblick auf das Handeln in der Praxis zwar das *richtige*, allerdings gelinge es in der Situation selbst dann nicht, dieses abzurufen und danach zu agieren. In der Reflexion – mit Abstand zur Situation – fallen dann die gemachten *Fehler* auf. Daher sollte es nach den Studierenden mehr Möglichkeiten geben, sein eigenes Handeln in der Praxis auszutesten. [vgl. FG03: 40-48] Gebe es zu den Theorien praktische Umsetzungsmöglichkeiten, würde auch eine höhere Identifikation damit ermöglicht werden [vgl. FG09: 50]. Hieraus lässt sich folgendes studentisches Verständnis ableiten: Theorien

müssen erprobt und ausgetestet werden, indem man selbst praktische Handlungsmöglichkeiten (innerhalb und außerhalb des Lernorts Hochschule) im Studium erhält.

9.1.1.5 Anspruch einer immer vorhandenen Praxistauglichkeit von Theorie

Die studentische Ansicht, jede Theorie diene der Vorbereitung auf die Praxis, äußert sich einerseits in der Position, jedes Modul mit seinen theoretischen Inhalten im Studium sei für die Praxisphasen sinnvoll und sei hilfreich zur Vor- und Nachbereitung dieser. Das bedeutet, jede Theorie könne generell mit praktischen Inhalten verknüpft werden und müsse nicht *speziell* dafür vorgesehen sein (z. B. in Form von extra Seminaren oder Hinweisen). [vgl. FG05: 46] Andererseits vertreten Studierende die Annahme, im Studium vermittelte Theorien müssen immer zur späteren (Berufs-)Praxis *passen*. [vgl. FG10: 47]

> „Ich glaube, die Seminare gehen nicht mehr einher zurzeit mit der Theorie. (..) Die Theorie, die Seminare mit der Praxis. Also, wir haben gerade ja […] Seminare, die eigentlich nicht für die Praxis, wie sie jetzt zurzeit ist, geeignet sind.“ [FG10: 47]

Bei beiden Positionen wird das Verständnis deutlich, es sei Aufgabe und Funktion von Theorie, auf das spätere praktische Handeln vorzubereiten. Generell ist das Theorieverständnis von kindheitspädagogischen Studierenden überwiegenden durch einen Anspruch der immer vorhandenen Praxistauglichkeit von Theorie gekennzeichnet.

Dies wird bspw. deutlich, wenn sich Studierende weniger Theorie wünschen, um mehr Raum für die Praxis zu haben und sie später umsetzen zu können. [vgl. FG03: 794] Jede im Studium vermittelte Theorie müsse in der späteren (Berufs-)Praxis umzusetzen sein. Diese studentische Annahme wird auch in anderen Aussagen deutlich:

> „Weil häufig die theoretischen Inhalte, ja wenig bis gar nichts mit der Arbeit zu tun haben, die man im Endeffekt nachher macht, die man, wenn man in eine Einrichtung geht oder ja in einer arbeiten möchte.“ [FG09: 30]

> „Weil ich finde, dass die Inhalte, die hier häufig vermittelt werden, vielleicht richtig sind und wissenschaftlich fundiert, aber so realitätsfern, (.) dass wenn man jetzt in eine Einrichtung gehen würde nach dem Studium und erwarten würde, dass das da so abläuft, wie man das hier lernt, dass man dann einfach, denke ich, vor den Kopf gestoßen ist als jemand, der noch nie mit Kindern vorher gearbeitet hat oder nur ein Praktikum gemacht hat.“ [FG09: 32]

Theorie scheint also immer *anwendbar* sein zu müssen. Außerdem brauchen theoretische Inhalte immer parallel einen Praxisbezug, damit bei den Studierenden die Motivation im Hinblick auf die Theorie nicht verloren gehe.

> B7: Vielleicht kann man auch einfach sagen, diese ganzen Einführungsveranstaltungen, die wir ja ganz viel im ersten und zweiten Semester haben, wo man dann oft saß und dachte //‘Ja, warum/‘// genau ‚Warum bin ich hier? Was bringt mir das?‘ Die wollen ja alle irgendwie so einen Überblick geben, aber vielleicht sollte man da irgendwie schon mal ein bisschen Praxis hineintun,

> dass […] man da nicht schon irgendwie aufgibt und nicht so ja ganz versteht, warum man das macht.“ [FG10: 465]

9.1.1.6 Theoretische Wissensaneignung ist nur sinnvoll, wenn sie gezielt erfolgt

Zeit und Energie in die Wissensaneignung von theoretischen Inhalten (z. B. Gebärdensprache) zu investieren, mache in den Augen von Studierenden nur Sinn, wenn dies für die praktische Arbeit gebraucht werde. Ohne eine regelmäßige praktische Anwendung [vgl. FG06: 396] oder eine praktische Umsetzung [vgl. FG03: 183-189] gehe den Studierenden das vermittelte Wissen wieder *verloren*.

> „[…] aber ich weiß, dass es für mich in der Praxis, was Gebärdensprache betrifft, momentan überhaupt nicht relevant sein könnte, weil ich nicht da arbeite, wo, ich sag jetzt mal, Hörbehinderte hingehen würden. Und wenn doch, würde ich trotzdem ziemlich blöd aus der Wäsche gucken, weil ich nicht mehr wüsste, wie ich gebärden müsste.“ [FG06: 396]

Eine gezielte Theorieaneignung mit dem Kriterium der praktischen Anwendung und Umsetzung ist damit für das studentische Theorieverständnis zentral.

9.1.1.7 Theoretisches Wissen muss in der Praxis überprüft und ggf. angepasst transferiert werden

Theorien werden im Studium erlernt, um sie später in der Praxis anwenden und überprüfen zu können. [vgl. FG04: 161; FG05: 33]

> „[…] und dann auch noch mal vielleicht das theoretische Wissen, das man von der Hochschule mitbekommen hat oder was man da gelernt hat, noch mal überprüfen kann oder einfach schauen kann, wie das jetzt in der Praxis dann so läuft.“ [FG04: 161]

Dabei stellen Studierende häufig fest, dass die *Theorien der Wissenschaft* nicht mit den *Theorien der Praxis* übereinstimmen, weshalb es keinen 1:1-Transfer geben könne. [vgl. FG02: 77; FG09: 32]

> „Ja, aber ich habe auch das Gefühl, man hat da verstanden, dass man die Theorie ja eigentlich nur lernt, um in der Praxis das anwenden zu können. Dass da doch ja immer wieder darauf hingewiesen wird: ‚Ja, die Theorie, wir lernen das jetzt, aber wundern Sie sich nicht, das kann in der Praxis ganz, ganz anders sein.‘ Und uns wird halt auch gesagt, wir sollen nicht damit rechnen, dass wir jetzt genau das lernen, was man jetzt eins zu eins anwendet. Sondern dass man halt die Professionalität hat zu sagen: ‚Okay, da und da wurde es abgeändert, aber das ist eigentlich im Rahmen.‘.“ [FG02: 77]

Somit existiere eine Kluft zwischen theoretischer Idealform und praktischer Realität, die durch die eigenen praktischen Erfahrungen deutlich werde. [vgl. FG10: 62]

> „Irgendwann merkt man dann durch die Praxiserfahrung, dass die Theorie so wie sie in der Idealform oft erzählt wird im Seminar, so und so müsste eine Person gestellt werden, so und so müsste ein Team sein, dass das zwar so und so schön wäre und einige Sachen davon auch sehr gut zu nutzen sind, finde ich, die man mitbekommt, aber zum anderen ist es einfach manchmal in der Realität so nicht der Fall.“ [FG10: 62]

Gelinge es nicht, das theoretische Wissen erfolgreich in die Praxis zu transferieren bzw. es umzusetzen, entstehe bei den Studierenden Frustration:

> „[…] also ich sehe die meisten Sachen halt oft bezogen auf die Handlung und das frustriert dann eben, wenn ich merke das ist nicht so." [FG06: 381].

Theorien werden demnach im Studium erlernt, um sie später in die Praxis transferieren und sie erfolgreich anwenden zu können. Theoretisches Wissen aus der Hochschule muss folglich in den Praxisphasen auf seinen Wahrheitsgehalt und seine Brauchbarkeit hin überprüft werden. Dabei stellen die Studierenden fest, dass es eine Kluft zwischen theoretischer Idealform und praktischer Realität gibt.

9.1.1.8 Theoretisches Wissen aus dem Studium allein ist unzureichend

Nach Ansicht der Studierenden, sei das vermittelte Wissen aus dem Studium unzureichend, um sich gewinnbringend in Veranstaltungen austauschen zu können, voneinander zu profitieren und Lösungsmöglichkeiten für Dilemma-Situationen zu finden. Als wesentlich entscheidender und nützlicher werden das individuelle Vorwissen (z. B. aus Berufserfahrungen) und die subjektiven Erfahrungen außerhalb der Hochschule (bspw. aus Praktika) angesehen. [vgl. FG09: 237]

> „Wir sind da mal alle mit drin, mit Herzblut auch so ein bisschen, jeder kann etwas beitragen und wir profitieren einfach mal voneinander und von unserem Vorwissen und unserem Erlebten. Aber da spielt natürlich auch mit rein, dass wir hier Leute sitzen haben, die schon außerhalb des Studiums Erfahrungen gesammelt haben. Ich denke, ganz stark, weil wir bringen ja unsere ganze Erfahrung mit ein. Wenn wir jetzt […] nur auf dem Wissen basierend, was wir hier gelernt haben, glaube ich, würde das auch nicht so gut funktionieren." [FG09: 237]

Außerdem eigne man sich das richtige praktische Handeln und das benötigte *Handwerkszeug* für die Praxis (Angebotsgestaltung, Fingerspiele, Spiele etc.) erst in der Praxis selbst (am Lernort Praxis) an. Die theoretische Vermittlung allein sei dafür nicht ausreichend, sondern es brauche eigene Erfahrungen. [vgl. FG12: 312-315]

Demnach sehen die Studierenden das theoretische Wissen des Studiums als unvollständig an, um später erfolgreich im Praxisfeld handeln zu können. Den subjektiven praktischen Erfahrungen und dem individuellen Vorwissen wird ein großer Stellenwert eingeräumt – sowohl in Bezug auf das spätere berufliche Handeln als auch das Agieren während des Studiums.

9.1.1.9 Theoretisches Wissen benötigt eine intensive Auseinandersetzung

Theorien können nur durchdrungen und verstanden werden, wenn man sich intensiv mit ihnen auseinandersetzt und dies auch über das Seminar hinaus tut [vgl. FG01: 148], denn in einem Seminar werden häufig zu viele verschiedene Inhalte in einem zu kurzen Zeitraum vermittelt. Damit sich theoretisches Wissen jedoch festigen kann, brauche es Zeit und eine intensive, tiefer gehende Beschäftigung damit. [vgl. FG03: 367; FG04: 38-41] Dafür sei aber auch die Eigeninitiative und das Engagement von jedem einzelnen Studierenden notwendig. [vgl. FG01: 150]
Theoretisches Wissen, mit welchem sich im Rahmen von Leistungsnachweisen (z. B. Hausarbeiten) vertieft und länger auseinandergesetzt wurde, bleibe deutlich stärker im Bewusstsein der Studierenden als das Wissen aus den Seminaren. [vgl. FG03: 365-367]
Ferner gebe es auch einen notwendigen individuellen Findungsprozess während des Studiums, wenn es darum geht, sich eine eigene Meinung zu den verschiedenen theoretischen Aspekten zu bilden.

> „Ja, ich habe aber trotzdem noch keine […] gefestigte Meinung, muss ich ehrlich sagen, zu irgendwas. Also ich bin da (.) immer voll im Findungsprozess, was ich jetzt richtig gut finde und was nicht." [FG13: 341]

Bei allen Punkten spielt der Aspekt Zeit eine wichtige Rolle: Zeit, um sich in die Themen einzuarbeiten, sie weiterzudenken, sie zu hinterfragen und sich dazu zu positionieren. Die Vermittlung der (zu) vielen Inhalte innerhalb eines Seminars wird daher auch kritisiert und in den Kontext der vorgegebenen Bachelor-Struktur eingeordnet. [vgl. FG03: 822-824]
Studierende sind sich also der Komplexität bewusst, die verschiedene theoretische Inhalte mit sich bringen. Um theoretisches Wissen verstehen und durchdringen zu können, sind einerseits eine intensive Auseinandersetzung damit – auch über die Seminarzeit hinaus – und andererseits Zeit erforderlich.

9.1.1.10 Theoriefelder für die Kindheitspädagogik

Studierende erachten neben den inhaltlichen Themen der FBBE (bspw. sprachliche Bildung, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Beobachtung und Dokumentation, Leitung) die Vermittlung von politischen, gesellschaftlichen und sozialen Themen im Kontext der Kindheitspädagogik und Inhalten aus anderen Fachdisziplinen (Entwicklungspsychologie, Soziale Arbeit etc.) als relevant für die Qualifizierung [vgl. FG04: 99].
Das vermittelte theoretische Wissen im Studium ist in den Augen der Studierenden lückenhaft, um später auf den Kita-Bildungsbereich Einfluss nehmen zu können (z. B. im Hinblick auf eine Mesoebene oder die rechtlichen Grundlagen). Die als wichtig erachteten Theoriefelder hätten

an verschiedenen Stellen im Studium wieder auftauchen und mit anderen Seminaren verknüpft werden sollen, statt sie zu Beginn nur einführend zu erwähnen [vgl. FG04: 282-285].

Die für die Kindheitspädagogik relevanten Theoriefelder sind folglich sehr heterogen: Sie bewegen sich auf verschiedenen Ebenen (inhaltliche, politische, gesellschaftliche, soziale Ebene) und speisen sich aus verschiedenen Fachdisziplinen (u. a. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Soziale Arbeit).

Durch das theoretische Wissen, welches die Studierenden sich in ihrem Studium aneignen, ist eine Einflussnahme und damit Veränderung und Beeinflussung des pädagogischen Handlungsfeldes möglich. Allerdings fehle den Studierenden dafür nach eigenen Angaben das benötigte Wissen. [vgl. FG04: 282-285]

Mit *geeignetem* Theoriewissen im Studium sei folglich später eine Beeinflussung und Veränderung des Handlungsfelds der FBBE durch die Studierenden möglich.

9.1.1.11 Wissenschaftliche, theoretische Auseinandersetzung ist der elementare Bestandteil eines Studiums

In einigen studentischen Aussagen wird deutlich, dass auch geschichtliche theoretische Grundlagen (bspw. die Theorien Rousseaus) wichtig sind, um bestimmte Entwicklungen in der FBBE zu verstehen. [vgl. FG09: 464] Das Studium lege ein Fundament, um theoretische Einordnungen von Strömungen vornehmen und Autoren einordnen zu können. Dies wird als positiv bewertet. [vgl. FG13: 358]

> „Und auch dieses Geschichtliche […]. Also, es ist durchaus wichtig, dass man weiß, wer diese Menschen waren und was die gedacht haben, und die haben ja auch die Dinge angetrieben und vorangebracht." [FG09: 464]

Gerade als Studierender an einer Hochschule sei es notwendig, Theorie-Input zu erhalten, auch wenn ein hoher Praxisanteil im Studium der Kindheitspädagogik generell wichtig sei. Dennoch gebe theoretisches Wissen zusätzliche Sicherheit. [vgl. FG02: 251-252; FG07: 23; FG12: 316]

> „Also mir ging da noch durch den Kopf, dass wir zwar einen hohen Praxisanteil brauchen, was ja auch richtig ist, aber dass man nicht vergessen sollte, dass wir halt Studenten sind und halt auch hier sind, um halt noch […] jede Menge Theorie-Input zu bekommen. Also wir sind ja keine Zivildienstleistenden, die nur in der Praxis sind, sondern wir wollen und brauchen ja auch eine theoretische Sicherheit." [FG02: 251]

> „[…] und weil ich auch vielleicht auch im zweiten und vierten Semester noch nicht, also vielleicht meine Haltung bisschen geändert hat oder mein Wissen sich jetzt noch bisschen gefestigt hat, und ja einfach irgendwie vielleicht auch zur Sicherheit in der Praxis beiträgt." [FG07:23]

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung – auch über Hausarbeiten, Präsentationen, Fallanalysen und Vorlesungen – sei ein integraler und wesentlicher Teil des Studiums, der auch Praxisbezüge ermögliche [vgl. FG09: 256], denn die wissenschaftliche Ebene helfe, sich im

neuen und unübersichtlichen Praxisgeschehen zu orientieren und zu fokussieren [vgl. FG04: 48]. Hierdurch reduziere sich die Komplexität der Praxissituation, da man sich zunächst einmal auf einen bestimmten Punkt konzentrieren könne (z. B. Sprachentwicklung, Beobachtung, Sozialverhalten etc.).

Gibt es zu wenig theoretischen Input zur Unterstützung bzw. Begleitung der praktischen Erfahrungen im Studium, wird dies bemängelt:

> „B9: Die Inhalte an sich selbst, also wir hatten wenig theoretischen Input und ich würde das jetzt mal beschreiben, dass da noch/ dass man da noch einiges machen könnte, um das Begleitende, Unterstützende und die Zeit wirklich (..) ja, also könnte man noch ausbauen oder? (blickt zu B8)
>
> B8: Also, ich kann mich da auch anschließen, ich sehe das ähnlich. Also, uns ging es dann wirklich so, als wir in der Praxis waren, da waren wir ein bisschen hungrig nach der Theorie und haben da irgendwo nicht das/ nicht das ausreichende Futter bekommen. Wir haben es immer wieder eingefordert, aber ich schätze es so ein, dass das eigentlich nicht ganz gelungen ist.“ [FG08: 100-101]

Für das studentische Theorieverständnis lässt sich Folgendes festhalten: Die Grundlage des kindheitspädagogischen Studiums ist es, auf wissenschaftlicher Basis Themen vermittelt zu bekommen und sich diese so anzueignen. Durch die wissenschaftliche Ebene erlangen Studierende in der Praxissituation ein Gefühl der theoretischen Sicherheit, wodurch die Komplexität des Praxisgeschehens reduziert wird und Studierende sich auf einzelne Aspekte in der Praxissituation fokussieren können.

9.1.1.12 Wissenschaftliches Wissen ist veränderbar und Teil einer forschenden Haltung

Nach Auffassung der Studierenden sind die theoretischen Inhalte nicht als statisch zu betrachten, sondern müssen auch angepasst werden können. So müsse das vermittelte Wissen im Studium einerseits an die neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedürfnisse der Praxis angepasst werden:

> „So gerade jetzt […], wo man ja auch immer merkt, dass es also es immer präsenter wird dieser Kinderschutz, Kindeswohl. […] Also ich mein das ist jetzt natürlich auch, weil es jetzt gerade so präsent ist. Es kann sein, dass in fünf Jahren etwas ganz anderes präsent ist, dann müsste man den ganzen Studiengang hier umschmeißen.“ [FG06: 548]

Andererseits sollen die im Studium vermittelten Theorien auch von den Studierenden kritisch hinterfragt, durchdrungen und neu gedacht werden. Dies sei Teil einer forschenden Haltung, die im Studium ausgebildet werden soll.

> „Ich glaube, ein großes Ziel, was auch Ziel des Studiengangs allgemein ist, ist, dass wir uns einen forschenden Habitus aneignen. Das heißt, Dinge kritisch hinterfragen, Theorien versuchen umzukrempeln und kritisch zu beleuchten und noch mal Aspekte herauszugreifen. Und das wird uns […] immer wieder sehr eindringlich auch mitgeteilt. Das muss ich schon sagen. Also, dass wir da so eine forschende Haltung entwickeln allen Dingen gegenüber im Prinzip. Dass auch

> gesagt wird, es gibt klar Theorien, die stehen so fest, aber Theorien sind im Prinzip dazu da, um neu gedacht zu werden.“ [FG05: 97]

Eine forschende Haltung konstituiere sich dadurch, dass das Studium und die dort vermittelten Theorien eine Veränderung der eigenen Haltung in der Praxis evozieren.

> „[…] jetzt gerne im sechsten Semester, vielleicht jetzt noch eine kurze Zeit, wo ich eine längere Zeit in einer Einrichtung hätte sein können, um einige Sachen ja vielleicht auszuprobieren und weil ich […] auch im zweiten und vierten Semester noch nicht, also vielleicht meine Haltung sich jetzt bisschen geändert hat.“ [FG07: 23]

Eine forschende Haltung entwickelt sich im Laufe des Studiums und ist ein wichtiger Lernprozess, der durch den Wechsel von Hochschule und Praxisphasen profitiert.

Folglich ist das im Studium vermittelte Wissen veränderbar durch gesellschaftliche Entwicklungen, Bedarfe des Handlungsfeldes und die Studierenden selbst und muss daher immer wieder angepasst werden. Gleichzeitig trägt es zur Entwicklung einer eigenen forschenden Haltung bei.

9.1.2 Praxisverständnis

Der Subcode „Praxisverständnis“ umfasst Formulierungen, aus denen hervorgeht, was Studierende unter Praxis verstehen oder in welchen Kontexten ihres Studiums ihnen Praxis begegnet. Außerdem fasst dieser Code Äußerungen zum Nutzen, zur Legitimation und zum Zweck von Praxis bzw. praktischen Handelns im kindheitspädagogischen Studium zusammen. Ferner beinhaltet dieser Code Aussagen, die beschreiben, was Studierende unter pädagogisch-professioneller Arbeit verstehen.

Das Verständnis der Studierenden zur Thematik Praxis, Praxiserfahrungen, Praxisbezug, praktischem Handeln, pädagogischer Arbeit und der Lernort-Zuschreibung ist sehr heterogen. Daher werden die verschiedenen Ebenen wieder über Postulate beschrieben, die sich aus den Äußerungen der Studierenden generieren lassen. Hierüber lassen sich Rückschlüsse auf das Praxisverständnis ziehen, das Studierende der Kindheitspädagogik mitbringen.

Studierende benennen folgende Auffassungen dazu, was Praxis sein kann:

a) ***Praxis am Lernort Hochschule***: Praxis findet in verschiedenen Formen an der Hochschule statt, da dort auch in den Veranstaltungen praktisch gelernt werden kann und die Studierenden selbst ins Handeln kommen können (durch Selbsterfahrungselemente, eigenes Ausprobieren, Einnahme der Kindperspektive etc.) [vgl. FG02: 63].

> „Aber sonst finde ich auch, also dass Praxis, also nicht auf die Einrichtungspraxis bezogen, sondern wirklich selbst ins Handeln zu kommen. Und halt nebenan in dem Labor letzte Woche einfach halt selber als Kind gespielt und mit Bauklötzen gespielt.“ [FG02: 63]

b) ***Praxis „für die eigene Handlungspraxis“***: Hierunter verstehen die Studierenden, im Studium praktische Anregungen zu erhalten, die dann später in die eigene Berufstätigkeit eingebracht werden können.

> „Das ist halt jetzt die Frage, was man grundsätzlich auch mit Kindern nutzen kann, wenn man von der Praxis mit Kindern spricht, oder für uns alleine, wo wir uns jetzt Anregungen suchen können, um die dann in die Praxis mit einzubringen. Also da würde ich schon noch mal einen Unterschied machen.“ [FG03: 644]

c) ***Praxis am Lernort Praxis***: In diesem Kontext ist Praxis als praktisches Handeln außerhalb der Hochschule gemeint. Es geht also um die Praxis in den Einrichtungen des kindheitspädagogischen Handlungsfeldes und damit die spätere Berufspraxis der Studierenden.

d) ***Praxis der Hochschule***: Auch die Wissenschaft besitzt ihre eigene Praxis in Form von wissenschaftlichem Arbeiten, Verfahrensweisen und Methoden sowie Forschung (Abschnitt 9.1.2.2). Die Entwicklung einer Forschungskompetenz und einer forschenden Haltung kann ebenfalls als praktisches Handeln der Wissenschaft verstanden werden (Abschnitte 9.1.1.12 und 9.1.3.5).

Zu diesen vier Varianten eines Verständnisses von Praxis gibt es wiederum unterschiedliche Haltungen unter den Studierenden.

In Bezug auf Auffassung a) wird bspw. kritisiert, dass das praktische Handeln nie die Realität wiedergebe, da bei der praktischen Tätigkeit an der Hochschule eine andere Rolle eingenommen werde (eher die des Kindes) als bei der gleichen Tätigkeit in einer pädagogischen Einrichtung (die der Fachkraft).

> „B8: Ja, ich denke in den ganzen Praxismodulen haben wir sehr viel praktisch an der Hochschule gelernt.
>
> […]
>
> B5: Aber ich finde trotzdem, obwohl wir es selber machen, ist es eher die Theorie, die man dann in die Praxis wirklich umsetzt. Also auch wenn ich jetzt als (..) Floh rumgelaufen bin, dann ist trotzdem die Theorie, wenn ich dann in den Kindergarten gehe, für mich die Praxis. Also das ist irgendwie eine schwierige Frage für mich. Also für mich ist trotzdem die Hochschule die Theorie, weil ich mache da selber Rasierschaum auf den Tisch. Aber ich lerne ja dann nicht, wie ich das mit den Kindern umsetze. Deswegen ist das für mich / Also wir machen viele praktische Handlungen (.), aber direkt als Praxis würde ich das nicht bezeichnen. Aber, glaube ich, einfach nur, weil ich mit der Definition Probleme habe.

> B1: Vielleicht. Ja, ich sehe es auch so.
>
> B8: Ich würde es als Praxis bezeichnen. Weil ich praktische Dinge tue, die ich genau so dann auch im Kindergarten tue.
>
> B1: Aber das tust du ja nicht.
>
> B8: Ja nicht genau so, aber sehr, sehr ähnlich.
>
> B1: Du schmierst ja den Schaum da nicht selber hin und/
>
> B8: Aber wenn ich Schaum mit Kindern mache, dann vielleicht schon. //Dann mach ich das vielleicht und die können mitmachen.//
>
> B1: //Du machst doch noch viel mehr.// Du musst es doch noch anleiten. Das, was der Dozent sonst macht, der ja einfach nur sagt: ‚Hier ich geb Ihnen mal ein bisschen und passen Sie mal da hinten auf, dass Sie da nichts runter schmeißen und hier muss die/' Also ich meine wir reden ja mit uns auch nicht, als wären wir Kinder. Wir sind ja auch alles erwachsene Menschen. Aber worauf muss ich denn auch achten, wenn ich mit Kindern irgendwas mache? Als ich das mit dem Ton gemacht habe, ich habe eine Stunde gebraucht zum Aufräumen hinterher, weil der Raum einfach wie Sau aussah. //Und sowas hat man natürlich im Seminar nicht. //Das ist Praxis.//" [FG01: 393-402]

Daher bleibe es an der Hochschule Theorie – trotz der praktischen, praxisnahen Studienelemente – und die echte Praxis finde z. B. in der Kita statt. [vgl. FG01: 393-405; FG09: 354]

> „Also, ich finde den größten Praxislernort den man haben kann ist, wenn man einen Job nebenher hat, wo man einfach am Kind ist. Wir haben hier halt keine Kinder, die Dozenten, einige versuchen, es bestmöglich und es trotzdem praxisnah zu vermitteln aber es gelingt nicht so, wie es in meinen Augen sein sollte. Und ich kann nur jedem empfehlen, einfach am Kind zu arbeiten, wenn man sowas studiert. Wenn man also nicht am Kind arbeitet und keine Geschwister hat und meinetwegen kellnert, dann finde ich, hat man echt ein Problem, wenn man nach dem Studium hier rausgeht." [FG09: 354]

Somit wird von den Studierenden eine Differenz zwischen Auffassung a) und c) wahrgenommen. So sei es bspw. etwas anderes, Beobachtungsbögen oder Portfolios im Seminar als praxisnahes Thema kennenzulernen, als sie in einer Einrichtung einzusetzen [vgl. FG04: 44-45]: „Also das sind dann halt immer zwei Paar Schuhe." [FG04: 45]

Es sei folglich ein Unterschied, sich mit pädagogischen Themen im Umfeld der Hochschule theoretisch auseinanderzusetzen oder sie in der Praxis tatsächlich umzusetzen. [vgl. FG08: 147] Bestimmte Themen, die an der Hochschule theoretisch dargestellt werden, gestalten sich in der Praxis ganz anders, da diese nicht so planbar seien, wie in der Veranstaltung gezeigt werde. [vgl. FG09: 32]

Augenscheinlich gibt es praktische Elemente an der Hochschule, die dann aber eher unter *Laborbedingungen* am Lernort Hochschule stattfinden und daher nur bedingt mit der Praxisrealität in den Einrichtungen zu vergleichen sind, sodass das Gelernte bzw. Erfahrene nur eingeschränkt übertragen werden kann.

Generell wird jedoch beschrieben, dass eigene praktische Erfahrungen aus der individuellen (Berufs-)Biografie (z. B. der Erzieherausbildung) oder den Praktika Anknüpfungspunkte im Studium ermöglichen und sich mit den an der Hochschule erlernten Theorien gedanklich verbinden lassen. [vgl. FG05: 34]

Der Praxisbegriff hat vielfältige Facetten und lässt sich nicht einfach fassen; dies wird in den Aussagen der Studierenden deutlich. Auch die unterschiedlichen Standpunkte zur Frage „*Was ist eigentlich Praxis?*“ führen zu lebhaften Diskussionen, die nicht in die eine oder andere Richtung aufgelöst werden können.
Die folgenden Postulate bewegen sich zwischen den oben beschriebenen Polen und differenzieren einzelne Aspekte der Varianten genauer aus.
Auch das, was Studierende unter dem Begriff *Praxis* verstehen und wie sie ihn verwenden, ist sehr vielfältig. Über die unterschiedlichen Fokusgruppen hinweg ist eine begriffliche Trennschärfe nicht möglich. So werden Praxis/Praktisches, Praxiserfahrung, praktische Erfahrung, Praxisbereiche, Praxisbezug, praktische Bezüge, Praxisbeispiel, praktische Beispiele, praktische Sachen/Dinge, Berufspraxis, Berufsleben, beruflich, Elementarpraxis, pädagogische Arbeits-/Handlungsfelder, sozial-/frühpädagogisches Feld, (früh-/elementar-) pädagogischer Bereich, Praxisfeld, (elementar-)pädagogische Einrichtungen, Einrichtungen für Bildung und Erziehung, Handlungspraxis, handlungspraktische Sammlung, praktische Handlung, Einrichtungspraxis, pädagogischer Alltag, praktische Tätigkeit/Arbeit, Praxiseinrichtungen/Praxisstellen, Praxissachen, Praxisverknüpfung, Praxiserkundung, Praxiseinsatz, Praxiseinblick, Praxisumsetzung, praktische Anwendung, Praxismethoden, Praxissemester/ Praxisphase/Praxistage, Praxisseminar, Praxismodul, Praxiselemente, Praxisanteil, praktische Einheiten, Praxislernort, Praxistransfermöglichkeiten, Praxisforschung, Praxisprojekt, praktische Aufgaben/Übungen, praktischer Umgang, praktische Umsetzung, praktisch mit Kindern, praktisches Lernen, pädagogische Haltung, pädagogisches Setting, praxisorientiert, praxisbezogen, praxisrelevant, praxisnah, praxisfern, praxiserprobt, praxisbegleitend, praxislastig als zwar nicht vollständig synonyme Begriffe verwendet, aber doch dazu genutzt, das Phänomen *Praxis* zu beschreiben, zu fassen und zu erklären, da sie jeweils einen bestimmten Aspekt von dem fokussieren, was für die Studierenden *Praxis* im kindheitspädagogischen Studium ausmacht.

9.1.2.1 Die Hochschule ist auch ein Praxislernort

Für Studierende der Kindheitspädagogik ist es selbstverständlich, dass die theoretischen Themen (z. B. Theaterpädagogik, sprachliche Bildung, musikalische Bildung, Spielpädagogik, Bewegungserziehung) mit praktischen Aspekten (Beispielen, Übungen, Anschauungsmaterial, Aufgaben, Selbsterfahrung etc.) an der Hochschule verknüpft werden. Die konkrete Umsetzung könne dann bspw. mit Fingerspielen, Tischsprüchen, Sprachspielen, Liedern oder Kinderbüchern in den Seminaren stattfinden. Praxis bzw. praktische Elemente finden damit auch am Lernort Hochschule statt. [FG07: 224]

Die folgenden praktischen Studienelemente werden von den Studierenden genannt:

- Im Seminar kann eine ***Planung von Angeboten oder Projekten für Kinder*** geschehen, deren Umsetzung dann in einer Einrichtung erfolgt. Die eigentliche *Praxis* wird in diesem Fall jedoch der realen Umsetzung außerhalb der Hochschule zugeordnet [vgl. FG01: 107; FG09: 38].
- Es erfolgt eine ***Integration konkreter Beispiele*** in den Seminaren [vgl. FG05: 178; FG11: 289]. Darüber hinaus besteht der Wunsch, konkret zu üben, wie man eine Kindergruppe anleitet [vgl. FG01: 112].
- Als praktisches Arbeiten im Seminar wird eine ***Handlungsorientierung*** in den Veranstaltungen genannt. Damit ist gemeint, Dinge selbst im Seminar zu erleben und auszuprobieren, die dann später (angepasst) in die *echte Praxis* (außerhalb der Hochschule, bspw. den Kita- oder Grundschulbereich) übertragen werden können [vgl. FG03: 375]. Das Ermöglichen praktischer Selbsterfahrung und das Einbeziehen eigener Praxiserfahrungen in die Seminare ist in diesem Kontext ebenfalls möglich [vgl. FG07: 555].
- Durch das ***Üben*** von (aus studentischer Perspektive) handlungsrelevanten Aspekten, die später ein professionelles Handeln ermöglichen, findet Praxis an der Hochschule statt. Hierzu zählen die Studierenden die Fähigkeit, im Team zu arbeiten und zu handeln, Probleme und Konflikte professionell zu lösen (bspw. durch Gruppenarbeiten im Studium) [vgl. FG04: 227-233] oder sich selbst und seine Reaktionen kennenzulernen (bspw. durch Biografiearbeit im Studium) [vgl. FG04: 224], da all dies das professionelle Handeln in der Berufspraxis beeinflusst [vgl. FG08: 297]. Ferner ist es für die Studierenden wichtig, sich mit dem *Blick auf das Kind* auseinanderzusetzen und für sich *festzulegen*: qualitativ/ressourcenorientierter Blick/Beobachtungsverfahren vs. quantitativ/defizitorientierter Blick/Testverfahren [vgl. FG04: 220].

- Eine weitere Möglichkeit stellt das ***Einladen von Kindergruppen und Fachkräfte*n** an die Hochschule dar, um z. B. vorbereitete, selbst entwickelte Didaktik-Boxen mit ihnen gemeinsam zu entdecken und die Kinder dabei zu beobachten [vgl. FG04: 293-294].
- Über das Lernen und Arbeiten in ***speziellen hochschulischen Lernräumen*** (Unterkapitel 9.4 und 10.4), wie Bildungswerkstätten [vgl. FG05: 178], Lernwerkstätten und Bewegungsräumen [vgl. FG06: 576; FG11: 972; FG12: 218-219] wird praktisches Lernen an der Hochschule ermöglicht.
- Eine andere Gelegenheit der Integration von Praxis bietet das ***Einladen von Experten aus einem pädagogischen Handlungsfeld*** an die Hochschule. Laut den Studierenden ist es etwas ganz anderes, wenn ein Praktiker ein Handlungsfeld vorstellt, als wenn dies nur in der Theorie bearbeitet wird [vgl. FG06: 517].
- ***Kontakte und Kooperationen***, die die Hochschule zu Praxiseinrichtungen pflegt, bieten ebenfalls Möglichkeiten, praktische Elemente an der Hochschule zu integrieren. Beispielweise können so von den Studierenden eigene kleine Forschungsprojekte mit Kitas oder Eltern realisiert werden oder sie können sich an Praxisforschungsprojekten der Dozierenden beteiligen [vgl. FG04: 295-296].

Die Hochschule stellt für die Studierenden damit einen Praxislernort dar, wenn verschiedene praktische Studienelemente in die Lehre integriert werden. Es wird allerdings betont, dass die Hochschule nicht ausschließlich ein praktischer Lernort sei, jedoch im vorhandenen „theoretischen Kreis der Hochschule“ [FG06: 48] durchaus auch in Teilen sein könne. [vgl. FG07: 555] Themen, die auf diese Art und Weise bearbeitet würden, hätten den Studierenden mehr *Spaß* gemacht und sie konnten sie besser erfassen. [vgl. FG07: 555]

9.1.2.2 Wissenschaftliche Methodik und Forschung als Praxis der Hochschule

Zum Studium gehört für die Studierenden auch das forschende Studieren, eine forschende Haltung einzunehmen, qualitative und quantitative Methoden kennenzulernen und Einblicke in die Forschung zu erhalten. Dies wird als hilfreich für die spätere Berufspraxis mit Kindern eingeschätzt, um bspw. die Engagiertheit von Kindern einschätzen zu können. [vgl. FG07: 252-267] Auch wenn dies nicht explizit benannt wird, kristallisiert sich in den Aussagen heraus, dass die Forschung für Studierende die Praxis der Hochschule ist und es im Studium auch darum geht, diese kennenzulernen.

> „Also Praxislernort im Sinne der wissenschaftlichen Praxis, finde ich, ist es auf jeden Fall ein Lernort. Ich finde, es ist auch ein Lernort für die Selbstreflexion und für den Ausbau von Ideen (..) aber nicht für die Umsetzung, die konkrete.“ [FG11: 968]

In Bezug auf wissenschaftliche Methodik, Ideengenerierung und die (Selbst-)Reflexion, was als (wissenschaftliche) Praxis der Hochschule angesehen werden kann, ist die Hochschule ein Praxislernort. In Bezug auf die Realität der späteren Berufspraxis in der FBBE sei sie aber kein Praxislernort für die Studierenden [vgl. FG11: 968] – auch wenn man selbst viel Praktisches an der Hochschule tun könne (Musik, Theater, Kunst) [vgl. FG13: 482].

9.1.2.3 Was ist Praxisbezug im Studium?

Obwohl die Studierenden beschreiben, dass auch die Hochschule einen Praxislernort darstellt, wird deutlich, dass für die meisten von ihnen ein *echter* Praxisbezug im Studium nur besteht, wenn sie mit Kindern in direkten Kontakt kommen (über Praktika etc.) oder die behandelten Themen praxisnah sind. Bei beiden Varianten ist eine für die Studierenden erkennbare Relevanz für die spätere praktische pädagogische Arbeit gegeben.

> „Vielleicht muss man sich auch fragen, was ist denn Praxisbezug? Also Praxisbezug ist für mich immer (..) Bezug zu dem nehmen, was später in der praktischen Arbeit relevant ist. Und, ja weiß ich nicht, wenn ich so einen Museumsbesuch oder dieses narrative Interview, was wir durchgeführt haben, für mich, wenn ich das betrachte, ist natürlich ein Praxisbezug auch aber kein relevanter, den ich unbedingt, den ich für meine Arbeit gebrauchen kann, wenn ich mit Kindern arbeiten will.“ [FG09: 154]

Alles andere stelle demnach keinen echten Praxisbezug dar. Damit wird nur das direkt Sichtbare und Verwertbare erkannt und andere Aspekte der Theorie-Praxis-Verknüpfung, die allerdings einen eigenständigen Transfer der Studierenden benötigen, zählen für sie nicht dazu. Diesen Transfer zu gewährleisten, wird als Aufgabe der Hochschule angesehen. [vgl. FG09: 154-161] Dies wird in der nachstehenden Aussage deutlich:

> „Genau es ist halt nicht am Kind. //Also natürlich// waren wir im Holz- und Technikmuseum, wir waren auch im Mathematikum. Aber wir sind da angekommen, sind durchgelaufen und das war es. Also, wir haben nicht gesehen, wie sich ein Kind durch das Mathematikum bewegt oder durch das Holz- und Technikmuseum beziehungsweise, wie ich mich mit einem Kind dadurch bewege“. [FG09: 155].

In diesem Rahmen ist auch der Wunsch der Studierenden zu verstehen, mehr *praktische* Module ins Studium zu integrieren (Naturpädagogik, Elementardidaktik, Entwicklungspsychologie, Montessori-Pädagogik etc.), die einen erkennbaren Bezug zur pädagogischen Arbeit mit Kindern haben [vgl. FG09: 326].

9.1.2.4 Praxis ist ein Ort außerhalb der Hochschule

Auch wenn die Studierenden die Hochschule als einen Praxislernort ansehen, ist der Begriff der *echten* Praxis sehr stark mit einem Ort außerhalb der Hochschule verbunden. In diesem Kontext

geht es meist um die berufliche Praxis [vgl. FG11: 348], die Praxis in der Realität oder das spätere Berufsleben [vgl. FG11: 968]. Dabei wird Praxis mit einer Tätigkeit in einer Einrichtung für Kinder gleichgesetzt:

> „[…] in der Praxis dann sehr viel geholfen, um einfach zu sehen: Ist das Kind jetzt sprachlich normal oder ist es zurück oder was kann ich tun?“ [FG01: 150]

Die Praxisphasen (Unterkapitel 9.2 und 10.3) stellen für die Studierenden einen großen und elementaren Praxisbezug im Studium dar. [vgl. FG03: 125-130] Auch Hospitationen im Handlungsfeld werden in diesem Zusammenhang genannt. [vgl. FG05: 19] Hierbei wird Praxis wieder mit Einrichtungen außerhalb der Hochschule gleichgesetzt.

Nur wenn man während des Studiums längere Zeit in der Praxis verbracht und direkt mit Kindern gearbeitet habe, verfüge man über die Grundlagen, die man brauche:

> „Weil ich glaube, wenn man nicht oder nie eine längere Zeit, jetzt über die drei Monate, wirklich mit Kindern direkt gearbeitet hat, dann hat man die Grundlage nicht und ich denke, man braucht die auf jeden Fall.“ [FG04: 89].

Ferner wird eine Abgrenzung vorgenommen zwischen a) „in die Praxis gehen“ sowie „wirklich praktische Arbeit leisten“ (in Einrichtungen außerhalb der Hochschule) und b) einem Forschungsschwerpunkt im Studium, der verhindere „wirklich Kompetenzen zu gewinnen und dazuzulernen“ [FG03: 221]. In dieser Beschreibung erscheinen Forschung/Hochschule und pädagogische Arbeit/Praxis zwei widersprüchliche Gegensätze darzustellen, die „einfach unterschiedliche Interessen“ kennzeichnen und „in der Zeit [des Studiums] nicht zu vereinbaren“ [FG03: 221] sind.

Die Theorie habe ihren Platz an der Hochschule, aber die *echten* praktischen Erfahrungen werden außerhalb der Hochschule im Praktikum [vgl. FG06: 43] bzw. im Berufsleben gesammelt [vgl. FG06: 102]. Die Praxisanteile seien für die spätere Berufspraxis sowieso zu gering und müsse während der beruflichen Tätigkeit nachgearbeitet werden, da man das Meiste, was man für den Beruf brauche, direkt in der Praxis lerne. [vgl. FG09: 30]

> „Ich bin schon seit einigen Jahren berufstätig und habe sowohl Erzieher erlebt, die die Ausbildung gemacht haben, als auch Studenten dieses Studiengangs und man sieht einfach den direkten Vergleich, dass da einfach viel an Erfahrung fehlt, was natürlich im Laufe der Zeit aufgeholt werden kann, aber der Praxisanteil mit den zwei Blockpraktika […], die wir haben, ist einfach viel zu gering […] Und das Meiste, was man eben einfach für seinen Beruf später auch braucht, das lernt man in der Praxis und nicht in der Theorie, ja die halt hier überwiegend vorherrscht.“ [FG09: 30]

Daher gibt es auch die Ansicht, die Hochschule sei deswegen kaum ein Praxislernort, weil alles Praktische außerhalb der Hochschule stattfinde [vgl. FG10: 468-472] und die einzige Möglichkeit, es wirklich zu lernen, in den Einrichtungen für Kinder selbst bestehe [vgl. FG10: 655-656].

9.1.2.5 Die spätere Berufspraxis außerhalb der Hochschule ist heterogen

Im Hinblick auf die spätere Berufspraxis als Kindheitspädagoge gibt es laut den Studierenden vielfältige Möglichkeiten und Handlungsfelder und die Praxis bzw. das Praxisfeld ist damit heterogen.

Trotz einer Zielgruppe von null- bis dreizehnjährigen Kindern im Studium werde man sehr stark auf den Kindergarten als spätere Berufspraxis festgelegt und erlerne lediglich dafür die benötigte Theorie, obwohl auch Schulen, Kinderheime oder heilpädagogische Einrichtungen als späteres Berufsfeld infrage kommen. Diese Einschränkung wird von den Studierenden kritisiert. [vgl. FG02: 85-86]

> „Ich war im heilpädagogischen Bereich, in einem Kinderheim für Kinder mit geistiger Behinderung und da fand ich es auch sehr schade, dass da recht wenig Theorie hier zu Heilpädagogik machen. Oder, ja, es sich halt hauptsächlich eben auf Kindergarten bezieht. Und ja. Obwohl es eigentlich von null bis dreizehn Jahren das Studium/ also für Einrichtungen mit Kindern von null bis dreizehn Jahren." [FG01: 86]

Trotzdem beschreibt der Großteil der Studierenden die klassischen Handlungsfelder Krippe, Kita und Schule als späteres Berufsfeld. Zudem wird das Studium als gute Basis angesehen, um auch in Bereichen arbeiten zu können, die keinen direkten Kontakt mit Kindern haben. Ferner mache die Berufspraxis in den klassischen Handlungsfeldern mehr aus als nur das direkte pädagogische Handeln mit Kindern. Für die Studierenden gehöre bspw. das Agieren mit Eltern [vgl. FG04: 86], gegenüber der Leitung oder im Team ebenfalls zum berufspraktischen Handeln [vgl. FG04: 224].

9.1.2.6 Es gibt verschiedene Praxisrealitäten

Laut den Studierenden gibt es einen Unterschied zwischen der *idealisierten* Praxis (Best-Practice) an der Hochschule, die den Studierenden z. B. über Beispiele oder Exkursionen *vorgeführt* wird, und der *wahren* alltäglichen Praxisrealität im Handlungsfeld. Letztere sollte im Studium eine größere Rolle spielen, um besser auf die tatsächliche (Berufs-)Praxis nach dem Studium vorbereitet zu sein. [vgl. FG03: 521-529]

> „B2: Da würde ich mir zum Beispiel wünschen, ich finde es ist immer ein Vorführen von Sachen, die sehr vorbildlich laufen. Dass eben auch mal wir irgendwo hingehen, wo nicht das Ideal verkörpert wird, wo nicht der höchste Bildungsstandard, die beste Innenausstattung der Kita ist, dass wir solche Leute mal zu uns einladen.
>
> […]
>
> B1: Ja, wo man dann auch mal hört, //wie die damit eigentlich umgehen, ne? Weil das ja die Realität ist//, mit der wir konfrontiert werden." [FG03: 521, 523]

So liege der Fokus in den Seminaren fast immer auf dem „deutschen Durchschnittskind“ [FG09: 341] und es finde kaum eine Thematisierung von z. B. Migration oder sozial benachteiligten Kindern statt. [vgl. FG09: 341]

Bei den Studierenden gibt es somit ein Bewusstsein für die Verschiedenheit von Praxis und alltägliche Realitäten (im Hinblick auf Klientel, personelle Ausstattung, räumliche Gestaltung etc.), die ihnen später im Berufsfeld begegnen können.

9.1.2.7 Haltung gegenüber dem Lernort Praxis

In den Äußerungen der Studierenden ist eine sehr hohe Wertschätzung gegenüber den Praxiseinrichtungen und Mentoren zu erkennen. Sie wissen um die Wichtigkeit dieses Studienelementes für ihre eigene Qualifikation, sehen die am Lernort Praxis geleistete Arbeit ihnen gegenüber aber nicht als selbstverständlich an. Dies wird in verschiedenen Aussagen deutlich.

- Aufgrund des Personalmangels, der in den Einrichtungen der FBBE herrscht, betonen Studierende, wie schwierig es für sie ist, sich aus dem pädagogischen Alltag herauszuziehen, um die Aufgaben der Hochschule zu erledigen, da sie so als Unterstützung in der aktuellen Situation wegfallen [vgl. FG13: 134].
- Eine studentische Befürchtung ist, der Praxis mehr Arbeit zu verursachen, als für sie nützlich zu sein [vgl. FG13: 75].

  > „Also, da habe ich mich auch fast schäbig gefühlt irgendwie, viel mehr Arbeit zu verursachen, als ich eigentlich beitragen kann in der Einrichtung.“ [FG13: 75]

- Studierende kritisieren den Umgang der Hochschule mit den Praxiseinrichtungen: Es werden keine Informationen von der Hochschule an die Praxis gegeben, es gibt keine Wertschätzung für die Arbeit dort und die Studierenden sind nur in der Praxis, um ihre hochschulischen Aufgaben erledigen zu können [vgl. FG13: 62-66]. Diese Haltung der Hochschule scheint den Studierenden zu widerstreben und wird sehr negativ dargestellt:

  > „Und was ich halt auch finde, gerade bei den Praxistagen einmal die Woche, da geht man dann die fünf Stunden hin, hat aber eigentlich gar keine Zeit, so richtig einzutauchen, ist sowieso eher so der Fremdkörper in der Einrichtung und dann fängt man noch an ‚Ja, ich muss jetzt videografieren, ich habe eigentlich gar keine Zeit, jetzt hier mitzuarbeiten, weil ich muss beobachten, ich muss das machen, ich muss das machen‘. Also ich fand das total schwierig, meinen Platz da zu finden.“ [FG13: 65]

- Es wird Unmut darüber geäußert, dass die Praxisstellen (Einrichtungen wie Kita, Schule, ASD) sich als potenzielle Arbeitgeber nach den strukturellen Vorgaben der Hochschule richten müssen. Dies betrifft bspw. die möglichen Praktikumszeiten oder die

hochschulischen Konditionen bzw. Vorgaben zum Praktikum. Die Hochschule nimmt in diesem Rahmen keine Rücksicht auf die *Realität* der Praxisstellen [vgl. FG11: 29].

Im Verständnis der Studierenden ist die hochschulische Kooperation mit der Praxis (konkret den Praxiseinrichtungen) keine Einbahnstraße: Man kann nicht einfach aus der Theorie (Hochschule) kommen, wann man will, und in den Praxisstellen einfach nur seine Aufgaben erledigen bzw. die Praxis dafür ausnutzen.

9.1.2.8 Verständnis von praktischer professioneller pädagogischer Arbeit

In den Fokusgruppen lassen sich verschiedene Aussagen darüber finden, was die Studierenden unter praktischer, professioneller pädagogischer Arbeit verstehen und was ihnen diesbezüglich wichtig ist. Da die spätere Berufsperspektive mehrheitlich mit einer pädagogischen Arbeit am Kind gleichgesetzt wird, bewegt sich das Verständnis dazu im Handlungsfeld der FBBE.

Dahingehend gibt es unter den Studierenden zwei konträre Positionen:

a) Jeder habe die Entwicklung vom Säugling, über Kindheit und Jugend, zum Erwachsenen durchgemacht und verfüge aus diesem Grund schon über viele Vorerfahrungen, auch ohne „zehn Jahre Erzieher“ oder „zehn Jahre in der Pädagogik tätig“ [FG05: 112] gewesen zu sein. Dadurch falle auch die eigene Verknüpfung von Theorie und Praxis leichter. [vgl. ebd.]
b) Die eigene Entwicklung sei kein Qualitätsmerkmal für einen professionellen Umgang mit Kindern. Sie rege lediglich den reflexiven Prozess und die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie im Studium an. [vgl. FG05: 113-115].

Hier zeigen sich zwei verschiedene Ansatzpunkte im Hinblick darauf, was professionelles Handeln ausmacht.

Um professionell handeln und mit Kindern interagieren zu können, müsse grundsätzlich eine Beziehung und Bindung zu den Kindern aufgebaut werden und man benötige Vorwissen (über die Kinder, die Gruppendynamik, den Stand der Kinder etc.). Dies könne nur gelingen, wenn man im Rahmen längerer Praxisphasen Zeit in der Einrichtung verbringe. [vgl. FG09: 88] Daher werden Tagespraktika und Ein-Wochen-Praktika (Abschnitt 9.2.3), v. a. im Krippenbereich, kritisch gesehen [vgl. FG08: 107, 111; FG11: 75], auch wenn diese Formen den Studierenden einen guten Lerngewinn bieten können [vgl. FG08: 133]. Praktika werden als sinnvoll erachtet, wenn man direkten Kontakt zu den Kindern habe. Aspekte wie pädagogische Vorbereitungszeit, Vorbereiten des Raumes oder Planung des Kita-Jahres gehören somit für die Studierenden nicht dazu, da Tage ohne Kinder in der Einrichtung „nicht lohnen“ [FG10: 156].

Die Studierenden grenzen *ihre* pädagogische Arbeit im Handlungsfeld der FBBE zum einen von der in der Schule ab und kritisieren, dass sie im Studium häufig in eine Lehrerrolle gedrängt würden. [vgl. FG09: 350] Zum anderen erlangen sie keine diagnostische Qualifizierung, allerdings wäre ein Wissen zu diagnostischen Verfahren hilfreich, um den Fokus auf einen bestimmten Entwicklungsaspekt lenken zu können, der dann gezielt beobachtet oder gefördert werden könne. Generell sei jedoch „das Kind als Ganzes" [FG09: 212] wichtig.

Der Alltag in einer Kita (als klassisches kindheitspädagogisches Handlungsfeld) ist ebenfalls ganzheitlich. Dies solle auch in den Transferaufgaben der Hochschule berücksichtigt werden bzw. sollen Verknüpfungen existieren, die es ermöglichen, eine Aufgabe aus verschiedenen (bildungsbereichsspezifischen) Perspektiven zu betrachten. Ferner solle die Hochschule die Realität des Praxisalltags berücksichtigen. [vgl. FG13: 728-729]

> „Ich würde mir auch wünschen, dass eine bessere Verknüpfung von den einzelnen Bildungsbereichen auch für die Praxis. Weil, jetzt war es halt immer so, wir hatten die Bildungsbereiche, sei es jetzt Sprache oder Mathe oder Kunst oder Musik, und haben dann da teilweise Aufgaben gehabt in der Praxis, aber das war jeder so für sich. Da hat man eben was für Mathe machen müssen, da hat man was für das machen müssen und irgendwie teilweise fand ich es halt wie so in der Schule, man hat so die einzelnen Fächer, aber irgendwie so die Verknüpfung, weil in der Einrichtung ist es ja nicht so, dass da einzelne Fächer sind also (.) ist ja eben Alltag." [FG13: 728]

Hier zeigt sich ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, welches die Studierenden vertreten.

9.1.2.9 Verschiedene Perspektiven auf Praxis

Die Studierenden äußern, man könne Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Zunächst werden folgende zwei Sichtweisen unterschieden: 1.) das direkte Agieren im Handlungsfeld Kita und 2.) eine übergeordnete Metaebene zur ganzheitlichen Erfassung der Einrichtung und des Sozialraums. Hier wird eine praxisorientierte Innenperspektive, die eher der Logik des Handlungsfeldes (und damit der Praxis) folgt, von einer wissenschaftlichen Außenperspektive, die eher der Logik der Wissenschaft und Forschung folgt, unterschieden. Zu dieser Einschätzung kommen die Studierenden aufgrund von Mini-Forschungsprojekten, die sie im Rahmen ihres Studiums in Einrichtungen absolvieren. Diese Projekte hätten zur Entwicklung einer anderen Perspektive auf die Praxis beigetragen. [vgl. FG04: 105-109]

> „B3: Wissenschaftliche Ebene jetzt mal und Forschung.
>
> B1: Qualitative Forschung.
>
> B7: Also, das ist jetzt halt eher, dass wir auch mal eher aus der übergeordneten Ebene betrachten. Also nicht nur sozusagen das Handlungsfeld Kita sondern noch mehr, was da alles dazugehört, um eben (..) ja den Sozialraum (.) ganzheitlich die Einrichtungen wahrzunehmen und zu verändern." [FG04: 107-109]

Ferner wird die wissenschaftliche Ebene in eine qualitative und quantitative Sichtweise geteilt. Je nachdem, ob man qualitativ oder quantitativ auf Kinder schaue, bringe dies andere Sicht- und Handlungsweisen im späteren Berufsfeld mit sich.

Bei der qualitativen Betrachtungsweise stehen für die Studierenden das spätere Nachvollziehen der Lebenswelt der Kinder und Familien, das Beobachten des Kindes und seiner Interessen sowie das Individuelle im Vordergrund. Hieraus ergebe sich ein ressourcenorientierter Blick. Der quantitative Blickwinkel wird mit der Anwendung von standardisierten Testverfahren und einem sich daraus ergebenden defizitorientierten Blick in Verbindung gebracht. [vgl. FG04: 183, 220]

Hochschulische Angebote, Aufgaben und Anregungen, die es v. a. erforderlich machen, das Handlungsfeld der FBBE aus einem wissenschaftlichen und forschungsorientierten Blick zu betrachten, können somit innerhalb des kindheitspädagogischen Studiums zu einer Erweiterung und Differenzierung des studentischen Verständnisses von Praxis führen.

9.1.2.10 Studiengang dient der Praxis

Der Praxisbezug im Studium ist für Studierende elementar, da der kindheitspädagogische Studiengang für die Praxis ausgelegt sei. Damit diene eigentlich alles der Praxis – auch wenn dies nicht immer für die Studierenden ersichtlich sei:

> „Also es gibt schon eigentlich eine Menge Praxisbezug hier und letztendlich ist der Studiengang auch irgendwo für die Praxis ausgelegt, also muss der alles irgendwie der Praxis dienen, auch wenn man das nicht so empfindet so.“ [FG03: 643].

Ziel des Studiums sei zudem die Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit und die Vermittlung spezifischer praktischer Handlungsweisen:

> „Also, ich sehe ein Verbesserungspotenzial eindeutig in der Begleitung der Praxisphasen und auch der Vorbereitung auf das, auf die Arbeit in der Praxis, auf ganz konkrete Handlungsstrukturen für die Praxis.“ [FG03: 792]

Hier wird eine Erwartungshaltung der Studierenden deutlich, die davon ausgeht, das kindheitspädagogische Studium diene der Praxis bzw. einer späteren Arbeit in der Praxis und müsse daher entsprechende praktische Bezüge und Inhalte enthalten.

9.1.3 Theorie und Praxis im Studium

Die Subkategorie „Theorie und Praxis im Studium“ enthält Aussagen und Bewertungen Studierender zu diesen beiden Elementen im kindheitspädagogischen Studium: *Was soll damit passieren? Welche Auffassungen oder Meinungen existieren hier bei den Studierenden?*

Nachdem die beiden Subkategorien „Theorieverständnis“ und „Praxisverständnis“ den jeweiligen Aspekt einzeln beleuchtet haben, fokussiert diese Subkategorie auf das Verhältnis beider Elemente zueinander.

Die Teilnehmenden der 13 Fokusgruppen beschreiben sehr vielfältig ihre heterogenen Erwartungen, Wünsche und Einschätzungen im Hinblick auf Theorie und Praxis im Studium. Beide Elemente gehören für sie zur kindheitspädagogischen Qualifizierung und in den Aussagen wird deutlich, dass durch die Verknüpfung beider Elemente *etwas passieren* soll bzw. durch sie *etwas mit ihnen selbst passiert*. Beide Elemente werden voneinander abgegrenzt, miteinander in Beziehung gesetzt, bewertet und den Lernorten *Hochschule* und *Praxis* zugeordnet.
Generell werden in den Fokusgruppen verschiedene hochschuldidaktische Elemente beschrieben, die eine Verbindung von Theorie und Praxis besonders gut mitdenken und ermöglichen. Diese bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen, die die Struktur des Studiengangs betreffen, wie z. B. Dozierende bzw. Lehrbeauftragte aus dem Handlungsfeld, besondere Seminarkonzepte, innovative Begleitung der Praxisphasen, spezielle Studiengangskonzepte.[110]

9.1.3.1 Lernorte Hochschule und Praxis im kindheitspädagogischen Studium

Die Studierenden beschreiben einen Unterschied zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis und ordnen ihnen jeweils bestimmte Aufgaben zu. In der Hochschule werden theoretisches Wissen und bestimmte Kompetenzen (bspw. Selbstreflexion) vermittelt, die im besten Fall in einer forschenden Haltung während der Praxisphasen münden. Am Lernort Praxis erfolge dann eine praktische Umsetzung und Überprüfung des Gelernten. [vgl. FG04: 161] Generell solle das kindheitspädagogische Studium die Möglichkeit der theoretischen und praktischen Vertiefung sowie der Verbindung und Verknüpfung von Theorie und Praxis schaffen. [vgl. FG11: 154, 160]

> „Und das ist eben wirklich ein Problem […] eben einfach generell eins, das, also, das darauf hinzielt, dass eben alles eben nur noch ja möglichst viel und aber an der Oberfläche bleibt, sodass man eigentlich nicht mehr in der Lage ist, eben irgendetwas zu vertiefen. Weder irgendwie in die Praxis noch auch irgendwie vielleicht theoretisch oder eben diese Verbindung zu schaffen.“ [FG11: 154]

[110] Diese konkreten hochschuldidaktischen Möglichkeiten werden in Unterkapitel 9.3 „Hochschuldidaktische Methoden“ noch einmal aufgegriffen und in Kapitel 14 detaillierter betrachtet.

Bei der Einschätzung dazu, in welchem Verhältnis die beiden Lernorte zueinander stehen sollen, gehen die Meinungen der Studierenden auseinander. Zum einen wird die Erwartung formuliert, der theoretische Teil des kindheitspädagogischen Studiums habe einen größeren Stellenwert, da es sich um ein Hochschulstudium und keine Ausbildung handele. [vgl. FG06: 48] Zum anderen wird festgestellt und kritisiert, das Verhältnis von Theorie und Praxis verschiebe sich während des Studiums eher in Richtung Theorie. [vgl. FG11: 24, 107, 250] Auch wird beanstandet, die Vermittlung theoretischer (historischer) Grundlagen nehme einen größeren Stellenwert ein als die Auseinandersetzung mit praxisnahen Themen und die Zeiten im Praktikum. [vgl. FG09: 323] Negativ hervorgehoben wird zudem, dass die Praxis sich in der Konsequenz der Theorie und ihren Vorgaben unterordnen müsse. [vgl. FG11: 29]

> „Dieser zeitliche Faktor hat sich auch durch das ganze Studium durchgezogen, dass wir von der Theorie immer mehr Stunden reingelegt bekommen und die Praxis sich dem unterordnen muss.“ [FG11: 29]

Hieraus ergibt sich u. a. ein Gefühl der Zerrissenheit zwischen den beiden Lernorten: Man könne beiden nicht ausreichend gerecht werden und bleibe immer nur „an der Oberfläche“ [FG11: 154]. Als ein Grund dafür wird das verschulte Studium (Bologna) angesehen. [vgl. FG11: 154, 253]

> „Und (.) ja wird eben immer nur irgendwie wieder rausgerissen und kann nichts irgendwie wirklich vertiefen und es geht eben nur irgendwie so um ein Abhaken und das ist eben auch dieser Aspekt, also noch mal Theorie und Praxis, weder irgendwie kommt man hinterher, diese ganzen theoretischen Themen intensiv genug zu bearbeiten und gleichzeitig eben diese praktischen Aufgaben.“ [FG11: 253]

An anderer Stelle wird sogar gesagt, dass Hochschule und Praxis zwei völlig verschiedene Orte zu sein scheinen, die fast nichts miteinander zu tun hätten und von den Studierenden nicht miteinander in Einklang gebracht werden könnten:

> „[…] ich sehe nur die Verknüpfung nicht so ganz. Also ich hatte so ein bisschen das Gefühl, ich bin schizophren. Ich bin auf der einen Seite bin ich im Studium, auf der anderen Seite bin ich in der Praxis, aber es hatte fast nie miteinander zu tun.“ [FG13: 33]

> „Ich habe vorher eine Ausbildung gemacht und danach gearbeitet und da habe ich gemerkt, wie weit sich die Praxis von der Theorie wirklich unterscheidet. Und das Gefühl habe ich in diesem Studium auch.“ [FG09: 29]

Diese Einschätzung kommt zustande, da die vielfältigen Praxiserfahrungen, die im Studium gesammelt werden müssen, nicht weiter ins Studium integriert und theoretisch bearbeitet werden. [vgl. FG13: 36]

Daher wird als Wunsch von den Studierenden formuliert, „dass Theorie und Praxis wirklich Hand in Hand gehen können“ [FG11: 1176].

9.1.3.2 Studium trägt zur eignen (Weiter-)Entwicklungen bei

Auch wenn bereits praktische Erfahrungen ins Studium mitgebracht werden (z. B. durch eine Erzieherausbildung), sei es sinnvoll die Praktika im Studium zu absolvieren, da man durch das Studium die Praxis mit einer veränderten Perspektive betrachte. [vgl. FG02: 38] Das Studium bedinge eine andere Sichtweise, Herangehensweise bzw. Erschließung eines Themas, die sich von der einer fachschulischen pädagogischen Vorausbildung unterscheide. [vgl. FG04: 214-216]

Darüber hinaus stärke das Studium die eigene Sicherheit im pädagogischen Handeln sowie das selbstreflexive und kritische Arbeiten durch positive bzw. negative praktische Erfahrungen, den Austausch mit Kommilitonen und den theoretischen Input. [vgl. FG06: 382]

9.1.3.3 Theorie und Praxis sollen (in beide Richtungen) miteinander verknüpft werden

Die Studierenden formulieren sehr häufig, dass Theorie und Praxis miteinander verbunden und verknüpft werden müssen. Sie berichten dabei von ganz unterschiedlichen Erfahrungen, ob und wie Theorie-Praxis-Verknüpfungen in den verschiedenen Veranstaltungen mitgedacht und eingefordert werden: von gar nicht über wenig bis sehr viel. [vgl. u. a. FG04: 17; FG06: 41; FG08: 34]

> „Aber ich finde eigentlich, dass es ständig der Fall ist. Also dass immer die Übertragung zur Praxis da ist, selbst wenn man Theorien macht. Also, es werden ja immer wieder Bezüge zu hergestellt. Dann auch angeregt selbst zu überlegen, wie wäre es denn bei euch, wenn du jetzt in einer Familienbildungsstätte wärst oder wenn du jetzt in einer Kita wärst oder so.“ [FG05: 110]

> „Nicht so viel finde ich. (...) gefordert wird das eigentlich nicht, also außer mal jetzt in diesem Beobachtungsbogen, aber […] seitens der Hochschule wird das nicht wirklich gefordert, finde ich.“ [FG07: 271]

> „Also, es gibt schon die Möglichkeit, dass das ein bisschen vernetzt wird, aber es gibt auch vieles, wo einfach über die Theorie gesprochen wird, ohne dass man da irgendwie Praxisbezug hat.“ [FG09: 39]

Dabei beschreiben die Studierenden verschiedene Verbindungsmöglichkeiten. Es gibt die Möglichkeit

a) in den Seminaren zu fragen, wie diese theoretischen Grundlagen sich in der Praxis zeigen und sich mit praktischen Beispielen oder eigenen Erfahrungen verknüpfen lassen [vgl. FG04: 191];
b) die Aufforderung zu geben, die gemachten Erfahrungen in der Praxis (durch die Praktika) wieder an die Theorie zurückzubinden [vgl. FG04: 191] und

c) über schriftliche Leistungsnachweise (Hausarbeiten), in denen eine theoretische Einbettung sowie praktische Bezüge berücksichtigt werden sollen, eine Verknüpfung einzufordern [vgl. FG07: 275-277].

Es gibt folglich Theorie-Praxis-Verknüpfungen und Praxis-Theorie-Verknüpfungen, was den Studierenden auch bewusst ist: So sollen theoretische Grundlagen mit eigenen praktischen Erfahrungen unterfüttert werden und andersherum sollen die gemachten praktischen Erfahrungen mit Theorie verbunden werden. [vgl. FG04: 190-191]

> „Ja, und dann kann man es vielleicht auch später […] besser wieder in Verbindung setzen, weil man sozusagen nicht den Theorie-Praxis-Transfer oder die Verknüpfung hat, sondern die Praxis-Theorie-Verknüpfung gibt es ja auch. Dass man aus der Praxis kommt und was erlebt und dann das hört in so einem Seminar und das natürlich viel einleuchtender ist, weil man den //Bezug dazu// hat.“ [FG06: 182]

Es sollen demnach Bezüge zwischen beiden Wissensbereichen hergestellt werden können:

> „Weil man die eigenen Bezüge dann auch herstellen kann. Also so diese Erfahrung aus der Praxis, die man dann selber erlebt hat und dann das Gehörte dann auch überprüft mit dem, was man in der Praxis erlebt hat. Oder gucken kann: Wie wäre es, wenn ich jetzt noch in der Praxis wäre mit dem neuen Konzept oder mit der neuen Idee. Wie würde ich mich da verhalten und das halt umzusetzen zum Beispiel?“ [FG05: 33]

Eine Verknüpfung ist aber auch über Lehrbeauftragte aus der Praxis möglich, die Theorie-Seminare im Studiengang geben. [vgl. FG08: 40]

Bei den Studierenden besteht der Wunsch, Theorie und Praxis im Studium miteinander verbinden zu können, was bereits durch die Studiengangsstruktur gefordert wird. Eine im Studium vorausgesetzte Verknüpfung von Theorie und Praxis wird demnach von den Studierenden als gut befunden. Als Beispiel hierfür wird genannt, ein Projekt in der Praxis umsetzen zu müssen, zu dem es bereits eine entsprechende Lehrveranstaltung mit theoretischen Inhalten gegeben hat, bevor die Studierenden in den Lernort Praxis gehen. [vgl. FG03: 158]

Wo die Verbindung bereits fester Bestandteil im Studiengang ist, nehme die Anforderung, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen, mit fortlaufendem Studium zu und werde in den Veranstaltungen immer mehr eingefordert. Die Studierenden bewegen sich ständig zwischen den Polen Praxisorientierung und Theorie und seien dabei in einem fortwährenden Prozess, beides miteinander zu verbinden sowie die Themen auf verschiedenen Ebenen bzw. aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. [vgl. FG04: 192-193] Wenn eine Veranstaltung zu theorie- oder praxislastig sei, werde von den Studierenden auch eingefordert, den jeweils anderen Pol mit zu berücksichtigen. [vgl. FG04: 264-268] So fehle ihnen gelegentlich auch hier und da ein wenig Theorie, während die Praxis genug integriert sei und eine gute Verknüpfung bestehe. [FG08: 33, 40]

Als weitere Wünsche in diesem Kontext lassen sich zum einem das Aufzeigen der Praxisrelevanz bei theoretischen Themen durch die Dozierenden [vgl. FG01: 148] und zum anderen keine strikte Trennung von Praxis und Theorie im Studium (im Sinne eines Nacheinander-Stattfindens, sondern eher Parallel-Stattfindens) [vgl. FG04: 49-52] festhalten.
Somit ist nach Auffassung der Studierenden eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studium auf verschiedenen Ebenen erforderlich: sowohl von der Theorie aus in die Praxis als auch von der Praxis aus in die Theorie. Hierbei wird Theorie mit theoretischem Wissen am Lernort Hochschule gleichgesetzt und Praxis mit eigenen praktischen Erfahrungen (am Lernort Praxis wie auch am Lernort Hochschule).

9.1.3.4 Theorie-Praxis-Verknüpfung ist ausbaufähig

Die Studierenden haben das Gefühl, im Studium sehr viel Theorie und Wissen vermittelt zu bekommen, welches sie in den kurzen integrierten Praxisphasen nicht ausreichend *anwenden* können, sodass eine Verknüpfung nicht ausreichend gelinge. [vgl. FG03: 37-39]

> „Also, diese Verknüpfung zwischen Praxis und Theorie. Also, in der Theorie […] kriegt man so viel Wissen mit, was in der Praxis dann schlecht oder wenig zum Einsatz kommt. Man sieht viele Sachen, man erkennt viele Sachen aber diese Interaktion, dass man aus der Theorie schöpfen kann und damit interagieren kann, kommt für mich zu kurz." [FG03: 37]

Es gebe zwar in jedem Semester theoretische und praktische Elemente, die vorgesehen sind. Aber die Verknüpfung funktioniere noch nicht gut, sodass die Aspekte eher parallel zueinander stattfinden [vgl. FG06: 663] sowie die Verknüpfung von Theorieteil und einzelnen Praxisfeldern/-themen ausbaufähig sei [vgl. FG08: 100; FG09: 326].

> „[…] weil ich gerade die Verknüpfung ganz schlecht finde, weil wir haben das Praktikum gemacht, dazu einen Bericht geschrieben, aber das war eigentlich kaum verknüpft. Also, das könnte stärker verknüpft sein mit der Theorie." [FG10: 33]

Auch ist generell der Wunsch nach mehr Handlungsorientierung in den Seminaren vorhanden, da die Studierenden sich mit der reinen Theorievermittlung unzureichend auf den späteren Berufsalltag vorbereitet fühlen.

> „[…] hätte ich mir persönlich oft mehr zu den theoretischen Sachen, mehr Handlungspraxis gewünscht. Zum Beispiel in der Elternarbeit. Wenn es halt Probleme in den Haushalten gibt, was mache ich in Notfallsituationen? Da würde ich mir sehr verloren vorkommen." [FG03: 387]

Gerade für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg (mit Ausbildung und Berufserfahrung) sei das Studium zu Beginn zu wissenschaftlich gewesen und man habe sich mehr Unterstützung in Form von Praxisverknüpfungen gewünscht.

> „Oder wo es für mich schwer war, war dann da die Brücke zur Praxis zu schlagen, weil ich ja auch schon in der Praxis dann eben gearbeitet habe und da fand ich es dann immer ein bisschen schwer, das allein zu verknüpfen." [FG04: 21]

Die Studierenden wünschen sich demnach eine bessere bzw. stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis, die bereits durch die Struktur des Studiengangs curricular vorgegeben ist und in den Veranstaltungen durch die Lehrenden hochschuldidaktisch berücksichtigt wird.
Doch selbst wenn dies gegeben ist, sind sie sich darüber bewusst, dass ein Theorie-Praxis-Transfer nicht immer erfolgreich ist. Obwohl das Wissen im Studium vermittelt wurde, gelinge es den Studierenden nicht, es in der entsprechenden Situation im Praktikum abzurufen (Vorgaben zum Erzieherschlüssel, mögliche erlaubte Verantwortungsübernahme etc.). Dies führe dann zu einer großen Verunsicherung und Belastung. [vgl. FG03: 162]

9.1.3.5 Forschendes Lernen an der Hochschule und in der Praxis

Die Studierenden stellen eine Entwicklung bezüglich ihres Vorgehens beim forschenden Lernen bzw. bei Praxisforschungsprojekten im Verlauf des Studiums fest. In den Praxisphasen zu Beginn des Studiums sei ihr Vorgehen eher eigenständig, intuitiv, durch Beobachtungen in der Praxis bedingt und es werden Kausalzusammenhänge entdeckt. Dies wird als eigene „naive“ und „unvoreingenommene“ [FG04: 167] Praxisforschung bezeichnet, die allerdings eine wichtige Vorläuferkompetenz darstellt, aus der man lernt. Dem gegenüber steht die durch die Hochschule in Seminaren angeleitete Forschung (höheres Niveau, repräsentativer, weniger subjektiv). Am Ende des Studiums sei das Vorgehen daher eher durch die systematische Entwicklung einer Fragestellung und ein systematisches Planen gekennzeichnet. [vgl. FG04: 163-168]
Durch das Studium scheint ein anderes Vorgehen bzw. eine andere Herangehensweise bezüglich des Forschens im Handlungsfeld angeregt zu werden. Die Forschungskompetenz der Studierenden entwickelt sich durch die Inhalte im Studium und die Erfahrungen in der Praxis im Laufe des Studiums weiter.

9.1.3.6 Wissenschaftliche Reflexion praktischer Situationen

Gerade in Praktikumsberichten wird von den Studierenden häufig verlangt, ihre praktischen Erfahrungen theoretisch zu reflektieren. Eine solche Verbindung wird jedoch stärker eingefordert, da sie den Studierenden generell schwerfalle.

> „Wir lernen ja hier die Theorie und haben ja auch die Praxis, aber die Verbindung von der Seite ‚Wie kann ich das in der Praxis theoretisch reflektieren?‘ [könnte noch mehr sein].“ [FG02: 116]

Die Auseinandersetzung mit den erlebten praktischen Situationen über eine schriftliche Hausarbeit oder einen Praktikumsbericht und die sich darüber ergebende Verbindung mit

Theorie helfe, sein berufliches Handeln zu hinterfragen und zu reflektieren sowie zu realisieren, was „man denn alles mitgenommen“ [FG08: 101] habe. Die schriftlichen Leistungsnachweise stellen damit eine Möglichkeit der Verbindung von Theorie und Praxis dar.
Mithilfe von wissenschaftlichen Texten und Theorien im Studium werden die Studierenden befähigt, eigenständig theoretische und praktische Gegebenheiten bzw. Situationen zu hinterfragen und eine kritische Haltung zu entwickeln sowie das Erlebte zu reflektieren und zu ergründen. Es sei aber eine individuelle Interessensfrage, wie stark man sich selbst darauf einlasse und es umsetze. [vgl. FG05: 100-101]

9.1.3.7 (Längere) Praxisphasen ermöglichen bessere Theorie-Praxis-Verknüpfung

Die Praktika (und hier v. a. die Tagepraktika) ermöglichen es, Inhalte, Aufgaben, Aufträge und Übungen aus den Seminaren *einfacher* umzusetzen. Hierüber sei eine Theorie-Praxis-Verknüpfung gut möglich. Ohne *in der Praxis* zu sein, sei dies jedoch kaum möglich, da man sich nicht „einfach mal so irgendwo freiwillig in einer Praxisstelle melden kann“ [FG03: 198]. Generell brauche es Zeit und intensive, längere Einblicke in die pädagogische Arbeit, um theoretische Inhalte mit den praktischen Erfahrungen verknüpfen zu können. [vgl. FG09: 41]

Diese Beispiele, Aussagen und Erwartungen im Subcode „Theorie und Praxis im Studium“ zeigen, dass die Studierenden sowohl die theoretischen als auch die praktischen Elemente ihres kindheitspädagogischen Studiums als wichtig erachten. Ihrer Meinung nach kann das eine nicht ohne das andere funktionieren; es muss ineinandergreifen, in Beziehung gesetzt und mithilfe des jeweils anderen reflektiert werden. Hierfür scheinen die Studierenden ein bereits vorhandenes Konzept von der Hochschule zu erwarten und dass eine solche Theorie-Praxis-Verzahnung strukturell im Bachelor-Studiengang vorgesehen ist.

9.1.4 Zusammenfassung: Studentisches Theorie-Praxis-Verständnis

Studierende der Kindheitspädagogik bewegen sich während ihrer hochschulischen Qualifizierung im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis und sind sich dessen auch bewusst. Die beiden Elemente werden in Verbindung zueinander gesehen bzw. gegeneinander abgegrenzt. Das studentische Theorie- und Praxisverständnis ist von unterschiedlichen (teils

widersprüchlichen) Annahmen und Erwartungen geprägt, was sich in den dargestellten Postulaten sehr deutlich zeigt, die in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst wurden[111].

Tabelle 5: Studentische Postulate zu Theorie und Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

Theorie bzw. theoretisches Wissen	Praxis
▪ findet an der Hochschule statt und wird dort vermittelt. ▪ bildet die Grundlage für pädagogisches Handeln. ▪ ermöglicht kritisches Hinterfragen und Reflektieren von Handlungen im Berufsalltag. ▪ braucht Praxisbezug und Handlungsorientierung. ▪ erhält seinen Sinn und seine Legitimation durch die Praxis. ▪ muss praxistauglich sein. ▪ soll auf späteres praktisches Handeln vorbereiten und in die Praxis transferiert werden. ▪ muss erprobt, getestet, umgesetzt, angewendet werden. ▪ ist unvollständig bzw. unzureichend, um später wirklich handeln zu können; dazu braucht es praktische Erfahrungen und individuelles Vorwissen. ▪ braucht eine intensive Auseinandersetzung und Zeit. ▪ kann das Handlungsfeld der FBBE beeinflussen und verändern. ▪ vermittelt (Handlungs-)Sicherheit und reduziert die Komplexität des Praxisgeschehens. ▪ hilft eine kritisch-reflexive Haltung (gegenüber Praxis und Theorie) einzunehmen. ▪ kann sich ändern und anpassen an gesellschaftliche Entwicklungen und Bedarfe.	▪ sind praktische Elemente, Einheiten bzw. Themen an der Hochschule. ▪ sind Forschungsaktivitäten und wissenschaftliche Methodik an der Hochschule. ▪ ist direkter Kontakt mit Kindern. ▪ ist eine (berufliche) Tätigkeit in einer Einrichtung mit Kindern. ▪ ist praktische, professionelle pädagogische Arbeit im Handlungsfeld der FBBE. ▪ als spätere Berufspraxis für Kindheitspädagogen bietet heterogene Betätigungsfelder. ▪ ist im späteren Berufsalltag sehr verschieden. ▪ im Studium ist für die eigene Qualifikation sehr wichtig und sollte als Lernort eine Wertschätzung erfahren. ▪ kann aus einer praxisorientierten Innenperspektive und aus einer wissenschaftlichen Außenperspektive betrachtet werden.

[111] Diese Zusammenfassung wird in Kapitel 11 noch einmal aufgegriffen und kritisch diskutiert.

Theorie und Praxis
▪ Das kindheitspädagogische Studium soll die Möglichkeit der theoretischen und praktischen Vertiefung sowie der Verbindung und Verknüpfung von Theorie und Praxis bereits durch die vorhandene Studiengangsstruktur sowie die hochschuldidaktische Umsetzung schaffen. ▪ Theorie und Praxis müssen generell miteinander verbunden und verknüpft werden. ▪ Es gibt Theorie-Praxis-Verknüpfungen und Praxis-Theorie-Verknüpfungen. ▪ Die Forschungskompetenz der Studierenden wird durch die theoretische Auseinandersetzung und die praktischen Erfahrungen im Studium (weiter-) entwickelt. ▪ Die wissenschaftliche Reflexion von und theoretische Auseinandersetzung mit praktischen Situationen hilft, das eigene berufliche Handeln zu hinterfragen und eine kritische Haltung einzunehmen. ▪ Um theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen verknüpfen zu können, braucht es Zeit und vielfältige praktische Einblicke. ▪ Über hochschuldidaktische Elemente wird es möglich, Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium miteinander zu verbinden.

Die Studierenden verwenden sehr vielfältige sprachliche Synonyme, um die Phänomene *Theorie* und *Praxis* zu erklären oder für sie greifbar zu machen. Dabei lässt sich – trotz einer differenzierteren Betrachtung einzelner Studierender, die andere Möglichkeiten beschreiben – eine vereinfachende Tendenz in den Fokusgruppen erkennen: Wenn Studierende von Praxis sprechen, meinen sie damit die Zeit außerhalb der Hochschule in einer Einrichtung der FBBE (pädagogisches Handlungsfeld = Lernort Praxis), und wenn sie von Theorie sprechen, ist dies immer mit Elementen innerhalb der Hochschule verbunden (Studium/Wissenschaft = Lernort Hochschule).

Gleichzeitig scheint es bei den Schilderungen durch die Studierenden so, als wenn es immer nur ***eine*** oder ***die*** Praxis gebe, auf die das Studium mit dem vermittelten Wissen vorbereiten soll. Dabei gibt es für Kindheitspädagogen ein breites Feld im Bereich der FBBE als mögliche berufliche Praxis und die verschiedenen Handlungsfelder setzen unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Kompetenzen voraus. Dies kommt lediglich bei einzelnen Aussagen der Studierenden zur Sprache, wird aber nicht generell differenziert.

Für den Großteil der Studierenden bildet theoretisches Wissen die Grundlage, um die pädagogische Praxis einordnen, kritisch hinterfragen und reflektieren zu können. Theorie müsse ferner immer einen (erkennbaren) Praxisbezug haben, um sinnvoll zu sein. Hier wird die studentische Annahme bzw. Erwartung deutlich, Theorie müsse immer sofort in die Praxis transferiert und dort umgesetzt werden. Dabei stellt sich die Frage, ob die Studierenden

während ihrer beruflichen Qualifizierung schon in der Lage sind zu wissen, welche Theorie sie später in ihrem beruflichen Alltag benötigen werden, zumal dieser – wie bereits erwähnt – sehr heterogen ist und sich die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte darüber hinaus ständig wandeln und weiterentwickeln. Es wird also demnach eher ein facettenreiches, flexibles, anpassungsfähiges Wissen von den Studierenden benötigt.

Doch was bedeutet dieses beschriebene und bei den Studierenden vorhandene Theorie-Praxis-Verständnis in seiner Konsequenz nun strukturell und hochschuldidaktisch für kindheitspädagogische Studiengänge? Diese Frage wird zum einen in Teil IV der Arbeit aufgegriffen, indem das Verständnis mit Bezug auf die wissenschaftlichen Diskurse und theoretischen Vertiefungen kritisch diskutiert und eingeordnet wird, wodurch sich bereits erste Ansatzpunkte ergeben. Zum anderen wird diese Frage konkret in Teil V *beantwortet*, in welchem übergreifende, strukturelle und hochschuldidaktische Impulse und Anregungen dargestellt werden.

9.2 Praxisphasen und Praxismentoren

Die Subkategorie „Praxisphasen und Praxismentoren[112]“ (HK2_03PPPM) der inhaltlichen Ebene „Organisation und Struktur“[113] der Hauptkategorie 2 befasst sich mit den Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium hinsichtlich der Rolle, die sie in Bezug auf einen Theorie-Praxis-Transfer einnehmen: *Wie beurteilen Studierende dieses Element und die damit verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Hochschule bezüglich des Theorie-Praxis-Transfers? Was hat ihnen im Rahmen dessen geholfen? Was haben sie vermisst? Was war hinderlich?*

Der Subcode beinhaltet studentische Aussagen über:

- die Funktion, welche Praxismentoren bzw. Praxisanleitungen in den Einrichtungen übernehmen.

---

[112] „Der Begriff […] des Mentors bezeichnet die Person, die am Lernort Praxis […] Praktikanten bzw. Nachwuchskräfte betreut. Unter Mentoring wird der Prozess der Praktikumsbegleitung verstanden, an dem neben […] dem Mentor und den Nachwuchskräften weitere Akteure beteiligt sind (z. B. das Team und die Leitung der Einrichtung sowie die Fach- und Hochschulen)“ (DJI/WiFF 2014a: 16).

[113] Die erste übergeordnete Ebene „Organisation und Struktur von Transferprozessen im kindheitspädagogischen Studium“ der HK2 befasst sich damit, welche organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten den Studierenden dabei geholfen haben, Transferprozesse von der *Theorie* in die *Praxis* oder der *Praxis* in die *Theorie* zu initiieren.

- die konkrete Ausgestaltung einer hilfreichen Kooperation zwischen Hochschule und Praxismentoren.
- Formen der hochschulischen Begleitung bezüglich der außerhochschulischen Praxiserfahrungen, die als gewinnbringend angesehen werden.
- die Möglichkeiten, wie Praxiseinrichtungen zu einem gelingenden Theorie-Praxis-Transfer beitragen können.

Im Subcode „Praxisphasen und Praxismentoren“ lassen sich verschiedene inhaltliche Aspekte finden, die von den Studierenden angesprochen und sowohl positiv als auch kritisch diskutiert wurden.
Neben vereinzelten Zitaten aus den Fokusgruppeninterviews findet v. a. eine Paraphrasierung des empirischen Materials statt. Um die Schilderungen der Studierenden besser nachvollziehen zu können, werden zur Veranschaulichung Modellbeispiele einzelner Hochschulstandorte gegeben, die im Material positiv aufgefallen sind. Hierfür wird auf weiterführende Informationen, z. B. Studiengangsflyer, Modulbeschreibungen, Informationen auf der jeweiligen Homepage, zurückgegriffen.

9.2.1 Wahl des Praktikumsplatzes

Bei der Wahl des Praktikumsplatzes beschreiben die Studierenden sehr heterogene Vorgaben: An einigen Standorten ist das Handlungsfeld für das Praktikum eingeschränkt und starr vorgegeben, während der Praktikumsort an anderen Standorten sehr flexibel ausgesucht werden kann. Die Studierenden führen hierzu jeweils Vor- und Nachteile in den Fokusgruppen aus.
Ist das Handlungsfeld vorgegeben, handelt es sich meist um Krippen und Kindertageseinrichtungen, die als Praktikumseinrichtungen infrage kommen. Dies führt bei den Studierenden häufig zu Unmut, zumal die Aufgaben für das Praktikum ein anderes Berufsfeld als dieses zugelassen hätten. So werde eine Perspektivenerweiterung im Hinblick auf spätere Berufsmöglichkeiten verhindert [vgl. FG04: 86]. Andere Studierende wiederum berichten, dass durch die hochschulischen Aufgaben, die in den Praxisinstitutionen umgesetzt werden sollen, die Wahl des Praktikumsortes zu sehr eingeschränkt werde. Entweder könne man die Aufgaben dann nicht erfüllen, da die Handlungsfelder zu unterschiedlich seien, oder man könne sie zwar erfüllen, sei dann jedoch auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen festgelegt. [vgl. FG11: 62-63]

In einer weiteren Fokusgruppe wird hingegen berichtet, dass beim Praxissemester freie Wahl des Ortes bestehe – die Studierenden also nicht zwangsläufig auf die Kita festgelegt seien, sondern auch andere pädagogische Einrichtungen oder Einrichtungen, die sich mit Bildung, Betreuung und Erziehung beschäftigen, wählen können. Beim begleitenden Mentoring seien dann jedoch durch die Vorgaben der begleitenden Seminare alle Einrichtungen außer einer Kita ungeeignet. Nach Meinung der Studierenden weise das Studium aber noch viele andere mögliche Berufsfelder auf, deren Praxisalltag sie gern kennenlernen würden. [vgl. FG06: 41]
Folglich sind die vorgegebenen Praktikumsfelder generell zu stark auf den Bereich der Kindertagesstätten und Krippen ausgerichtet, obwohl dieser lediglich einen Teil des späteren Berufsspektrums für Kindheitspädagogen abbildet.

9.2.2 Verschiedene Praktikumsformen

Den Studierenden begegnen in ihrem kindheitspädagogischen Studium vielfältige Praktikumsformen: Vorpraktikum (sechs Wochen vor Studienbeginn), Tagespraktikum (ein Tag pro Woche), Kurzpraktikum (eine Woche), Blockpraktikum (sechs bis acht Wochen), Auslandspraktikum oder Praxissemester (4 Monate bzw. 100 Arbeitstage)[114]. Darüber hinaus gibt es noch studienstandortabhängige Abwandlungen dieser Grundformen, wie bspw. themenbezogene Tagespraktika (Themenschwerpunkte) mit begleitendem Seminar, Sechs-Wochen-Orientierungspraktikum (drei Wochen in einer Kita und drei Wochen in einer Grundschule) und berufserweiternde Blockpraktika (drei bis vier Wochen nach Wahl).
Die Implementierung von Praxiserfahrungen als separatem Lernort ins Studium findet demnach auf sehr heterogene Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf statt. Jeder der untersuchten Studiengänge sieht mehrere Praktika vor und die meisten kombinieren verschiedene Formen miteinander. Die Integration von vielfältiger Praxiserfahrung in verschiedenartigen Einrichtungen ins Studium wird von den Studierenden besonders hervorgehoben und positiv bewertet. Vor allem im Vergleich zum Grundschullehramt oder anderen Studiengängen wie Soziale Arbeit oder Erziehungswissenschaft, wo sonst oft nur ein Blockpraktikum in einer Einrichtung absolviert werden muss, wird dies als besonderes

[114] Da die Studierenden zu der Organisationsform des Tagespraktikums ausführlich und durchaus kontrovers diskutierten und spezifische Vorschläge machten, wird diese Praktikumsform in einem gesonderten Abschnitt beschrieben.

Kennzeichen von kindheitspädagogischen Studiengängen herausgestellt. Studierende sehen in den Praktika aus vielfältigen Gründen eine Bereicherung:

a) Sie bieten bereits im Studium eine gute Möglichkeit der Orientierung und des Ausprobierens im Sinne einer späteren beruflichen Orientierung. Dadurch werde eine Erschließung neuer pädagogischer Bereiche gestattet, die als gewinnbringend angesehen wird. [vgl. FG09: 57] Somit können Erfahrungen gesammelt und verschiedene Einrichtungen bzw. Aufgabenfelder kennengelernt werden. [vgl. FG12: 22, 26]

b) Die Praxisphasen geben umfangreiche Einblicke in die pädagogische Praxis und sind weitestgehend gut mit Inhalten anderer Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare etc.) im Vor- und Nachgang der Praxisphase verknüpft.

c) Aufgrund verschiedener Praktika haben Studierende die Möglichkeit, in den Zwischenphasen zu reflektieren und ihre Eindrücke zu verarbeiten. Gerade zum Ende des Studiums hin könne die berufliche Perspektive besser in die Praktika eingebracht werden. [vgl. FG04: 19] Daher bestehe der Wunsch nach Praktika v. a. in höheren Semestern. [vgl. FG07: 25]

d) Durch die Praxisphasen betrachten Studierende die theoretischen Inhalte in den Veranstaltungen mit anderen Augen bzw. aus einer anderen Perspektive. Dadurch wird es auch möglich, eigene Bezüge an der Hochschule herstellen zu können: „Erfahrung aus der Praxis, die man dann selbst erlebt hat und dann das Gehörte dann auch überprüft mit dem, was man in der Praxis erlebt hat“ [FG05: 32-33].

e) Für die Studierenden wird so eine Verknüpfung spürbar, da die Themen aus ihrer Sicht ineinandergreifen. Die Theorie aus dem Studium könne in einer konkreten Situation im Praktikum angewendet werden, und andersherum sei es möglich, sich eigene praktische Beispiele bzw. Erfahrungen in den Veranstaltungen ins Gedächtnis zu rufen. [vgl. FG07: 21] Theorie und Praxis werden dadurch für die Studierenden verknüpfbar. [vgl. FG12: 22]

f) Auch wenn *schlechte* praktische Erfahrungen gemacht wurden, wird dies von den Studierenden positiv bewertet, denn die negativen Praxiserfahrungen würden sie trotzdem weiterbringen und sie können sich dadurch persönlich weiterentwickeln. Dies sei bei negativen Erfahrungen sogar noch mehr möglich als bei positiven. Eine wichtige Voraussetzung dafür sei allerdings die Reflexion an der Hochschule. [vgl. FG01: 494-496]

Das Ermöglichen von Auslandspraktika (auf freiwilliger Basis) wird als positiv empfunden und bei Fehlen durchaus beanstandet. [vgl. FG13: 36] Hierüber ergebe sich v. a. die Chance zum Abgleich des bekannten deutschen Bildungssystems zu einem bisher unbekannten Bildungssystem. [vgl. FG04: 19; FG12: 25] Das Auslandspraktikum sollte dann aber die gleiche Vor- und Nachbereitung sowie die entsprechenden Prüfungen wie ein Inlandspraktikum mit sich bringen. [vgl. FG12: 35]

Die Form des Vorpraktikums vor Studienbeginn wird v. a. deshalb als sehr gut angesehen, weil man dadurch gezwungen sei, erst einmal in das potenzielle Berufsfeld *hineinschnuppern* zu müssen und so bereits vor Aufnahme eines Studiums entscheiden könne, ob es den Erwartungen entspricht oder nicht. Auch wird es größtenteils als positiv gesehen, bereits in das erste und zweite Semester recht lange Praxisphasen zu integrieren, um sich zu Beginn des Studiums noch einmal seiner Studienwahl vergewissern zu können. Andererseits wird in verschiedenen Fokusgruppen zum Ausdruck gebracht, dass die Integration der Praxis (als separater Lernort) erst ab dem zweiten Semester Sinn ergebe, da sie zu einem früheren Zeitpunkt eher zu einer Überforderung führe und eine Sinnhaftigkeit vermissen lasse. [vgl. FG13: 32]

In einigen Fokusgruppen kommt es auch zur Diskussion um ein Anerkennungsjahr nach dem kindheitspädagogischen Studium. Bei dieser Thematik gibt es jedoch keine eindeutige Einschätzung: Einige Studierende befürworten ein solches Anerkennungsjahr [vgl. FG04: 22], andere wiederum sind sich unschlüssig, ob sie dafür oder dagegen sind [vgl. FG02: 247].

Zusätzlich besteht teilweise der Wunsch nach längeren Praxisphasen [vgl. FG04: 30], da den Studierenden bspw. sechs Wochen Blockpraktika zu kurz seien [vgl. FG09: 77]. Längere Praxisphasen ermöglichen den Studierenden zufolge bessere Theorie-Praxis-Verknüpfungen: Es brauche Zeit und intensive, längere Einblicke in die pädagogische Arbeit, um theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen verknüpfen zu können. [vgl. FG09: 41] Sind Kurzpraktika (von einer Woche) vorgesehen, werden diese sehr kritisch betrachtet. Sie sollten wenigstens zwei Wochen lang sein, „[…] weil man brauche mindestens eine Woche, um in die Kita überhaupt rein zu kommen, sich zu integrieren und auch als volle Kraft akzeptiert zu werden“ [FG01: 41]. Aber auch zwei Wochen werden als *knapp* angesehen und oft freiwillig verlängert, weil man sich sonst nicht als Teil der Gruppe fühle, keine Verantwortung habe und die Kinder die Praktikanten eher nicht akzeptieren.

Insgesamt werden ganze Praxissemester, die fünf bis sechs Monate dauern, als positiv bewertet. Durch sie sei es möglich, einen tiefgehenden Einblick in die Praxis zu erhalten. Gleichzeitig

wird bedauert, dass das Praxissemester nicht auf zwei getrennte Praxisphasen aufgeteilt sei, um so zwei verschiedene Bereiche kennenlernen zu können. [vgl. FG06: 28]

Die Praxissemester sollen nach Ansicht der Studierenden von Blockwochen oder Blocktagen an der Hochschule gerahmt sein. Dies solle zum einen vor dem Praxissemester geschehen, um sich darauf vorbereiten zu können, sowie zur Mitte und am Ende des Studiums, um sich über die aktuellen Erlebnisse in der Praxis austauschen und sie mit (neuen) theoretischen Inhalten verbinden zu können. [vgl. FG04: 54] Eine weitere Möglichkeit der Begleitung des Praxissemesters, die von den Studierenden als ein gutes Modell empfunden wird, sieht vier Tage in der Praxiseinrichtung und einen Blocktag an der Hochschule (inklusive externer Supervision) sowie einen Besuch vom Dozierenden in der Einrichtung vor Ort vor. An diesem Blocktag solle aber nicht nur Theorie-Input erfolgen, sondern auch über die Gefühle, Empfindungen und Probleme der Studierenden in der Praxis gesprochen werden. [vgl. FG13: 57-58]

Organisation der verschiedenen Praktikumsformen (EH Berlin)

An der Evangelischen Hochschule Berlin (EH Berlin) sind Praxissemester sowie Praxistage in pädagogischen Institutionen in den Studienverlauf integriert und werden durch begleitende Veranstaltungen und (externe) Supervision an der Hochschule gerahmt.

Die beiden ***praktischen Studiensemester*** (zweites und fünftes Semester) umfassen jeweils zehn Wochen und können in Kindertageseinrichtungen, Grundschulen (im pädagogischen Bereich) oder in einer Institution mit stationärer Unterbringung für Kinder bis zu zwölf Jahren (die dort Bildung, Betreuung und Erziehung erfahren) absolviert werden. Es müssen zwei unterschiedliche Einrichtungen ausgewählt werden, darunter mindestens einmal eine Kindertagesstätte. (vgl. EH Berlin 2020)

Im ersten Praktikum geht es v. a. darum, kindheitspädagogische Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Dies soll über die Aneignung von Kenntnissen zur Einrichtung und den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, über eine aktive Mitarbeit im Einrichtungsalltag und über die Gestaltung, Erprobung sowie Reflexion von Bildungsangeboten mit Kindern erfolgen. (vgl. EH Berlin 2019a: 7) „Das übergeordnete Lernziel des Praktikums ist die Entwicklung einer beruflichen Identität auf der Basis eines professionellen, reflektierten Selbstbildes“ (ebd.). Im zweiten Praktikum steht die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität als pädagogische Fachkraft im Mittelpunkt. (vgl. EH Berlin 2019b: 7)

> „Die (Weiter-)Entwicklung der beruflichen Identität auf der Basis eines professionellen, reflektierten Selbstbildes ist ein komplexer Prozess, bei welchem die Studierenden

> Verbindungen zwischen theoretischem Wissen und dem eigenen Handeln herstellen und kritisch hinterfragen“ (ebd.)

Mit der Durchführung und Reflexion eines Praxisforschungsprojektes wird im Sinne eines professionellen Profils der forschende Habitus (weiter-)entwickelt (vgl. ebd.). Diese Praxisphase kann auch im Ausland absolviert werden.

Um eine Vorbereitung und Reflexion der Praktika zu ermöglichen, werden die Studiensemester in der Vorlesungszeit durch ***praxisbegleitende Lehrveranstaltungen*** in Form von Tutorien (vor, während und nach dem Praktikum im Umfang von 30 SWS) begleitet. Außerdem finden flankierend zum Praktikum fünf ***Gruppensupervisions-sitzungen*** à 90 Minuten mit ca. 5 Teilnehmenden statt. (vgl. EH Berlin 2019a: 12 f.)

Studienbegleitende Forschungstage (einmal pro Woche) sind im dritten, fünften und sechsten Semester vorgesehen. Dabei bearbeiten die Studierenden Aufgaben, die sie aus verschiedenen Lehrveranstaltungen erhalten. (vgl. Praktikumsordnung für den Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“ (B.A.) an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) 2017, § 4)

> „Diese Praxistage unterstützen langfristig die Verbindung zwischen Fach-, Theorie-, Methoden- und Handlungskompetenzen. […] Der Theorie-Praxistransfer spielt durch diese enge Verzahnung eine wichtige Rolle in der Hochschulausbildung.“ (ebd.)

Die Praxisqualifizierung an der EH Berlin ist somit durch verschiedene Praktika in das Studium integriert und zieht sich durch die gesamte Studienzeit.

Tabelle 6: Übersicht über die Praxisphasen der EH Berlin während der Vorlesungszeit (Angabe pro Woche) (Quelle: eigene Darstellung)

Semester	*Praxiszeiten*	*Supervision*
1. Semester	X	X
2. Semester	10-wöchiges Praktikum bzw. 320 Stunden (4 Tage Praktikum, 1 Studientag)	plus 5 Supervisionssitzungen à 90 Min.
3. Semester	insgesamt 15 Tage (1 Praxistag)	X
4. Semester	insgesamt 15 Tage (1 Praxistag)	X
5. Semester	10-wöchiges Praktikum bzw. 320 Stunden (4 Tage Praktikum, 1 Studientag)	plus 5 Supervisionssitzungen à 90 Min.
6. Semester	insgesamt 15 Tage (1 Praxistag)	X
7. Semester	X	X

Aus dem Dargestellten lässt sich schließen, dass es im Studium nicht nur eine Praktikumsform geben sollte. Studierende möchten sowohl den pädagogischen Alltag einer Einrichtung umfänglich erkunden als auch mehrere unterschiedliche Handlungsfelder kennenlernen.

9.2.3 Tagespraktika

Bei Tagespraktika (Forschungstagen, Praxisforschungstagen, Berufsfeldtagen etc.) gehen die Studierenden an ein bis zwei Tagen in der Woche (während des Semesters) für eine gewisse Stundenanzahl (bspw. für drei bis acht Stunden) in eine Praxiseinrichtung. Die Tagespraktika werden in den Fokusgruppen sehr kontrovers diskutiert – sie bringen in den Augen der Studierenden immer Vor- und Nachteile mit sich.

Gerade für den Studieneinstieg werden sie positiv gesehen, um Erfahrungen sammeln und *reinschnuppern* zu können [vgl. FG11: 71-76]. Ferner haben die Studierenden so von Beginn an die Möglichkeit eines Transfers von der Theorie (z. B. Entwicklungspsychologie) in die Praxis (das Theoriewissen direkt an einem konkreten Kind beobachten können). [vgl. FG13: 355] Andererseits führe diese Praktikumsform auch zur Überforderung, wenn es am ersten Studientag heißt, die Studierenden müssen ab Donnerstag wöchentlich im Tagespraktikum sein, ohne eine Vorstellung zu haben, worum es überhaupt gehe. [vgl. FG13: 353-355] Im weiteren Studienverlauf werden Blockpraktika als besser erachtet, da die Studierenden sich bei den Tagespraktika durch den ständigen Rollenwechsel eher *ausgebrannt fühlen* und dadurch unaufmerksam seien [vgl. FG11: 71]. Auch löse das Tagespraktikum teilweise Ängste bei den Studierenden aus, weil nicht klar sei, was dort gemacht werden, wie auf die Erzieher zugegangen werden und welche Aufgaben und Ziele bearbeitet bzw. erreicht werden sollen.

Als Nachteil der Tagespraktika wird gesehen, dass – gerade, wenn sie nur einmal die Woche für drei bis vier Stunden stattfinden – die Studierenden gleich wieder aus der Praxis *rausgerissen* würden [vgl. FG11: 26; FG13: 32]. In der nächsten Woche sei dann schon wieder etwas ganz anderes Thema, sie bekommen dadurch eigentlich relativ wenig Einblick in das, was in der Einrichtung passiert, kommen nicht in das Gruppengeschehen hinein und können keine richtige Verantwortung im Gruppenalltag übernehmen. Gleichzeitig wird in der Diskussion auch drauf hingewiesen, dass es jedem selbst überlassen sei bzw. es in der eigenen Verantwortung liege, sich z. B. den ganzen Tag Zeit zu nehmen, auch wenn die Hochschule nur eine geringere Stundenzahl vorgebe. Die Studierenden bemängeln demnach, in der Organisationsform Tagespraktikum generell nicht ausreichend Zeit zu haben, wirklich in die Praxis eintauchen zu können. Sie seien daher eher ein *Fremdkörper* als ein Teil des Teams vor

Ort, haben Schwierigkeiten ihren Platz zu finden, brauchen lange, um sich selbst einzugewöhnen und müssen dann noch die Aufgaben der Hochschule umsetzen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken wäre es, für mehrere Tages- und Blockpraktika in einer Einrichtung zu bleiben. Dies wird aber negativ beurteilt, da so wiederum der Über- und Einblick in verschiedene Einrichtungen oder Handlungsfelder fehlen würde. Dafür sei man dann allerdings in der Praxis angekommen. [vgl. FG13: 65-71] Aus diesem Grund wird die Form des Blockpraktikums als besser erachtet.

Mentoring-Konzept der Katholischen Hochschule Berlin

Eine besondere Variante des Tagespraktikums stellt das Mentoring-Konzept der Katholischen Hochschule Berlin dar, welches zweimal im Studienverlauf vorgesehen ist. Hier gehen die Studierenden an einem Tag in der Woche für drei Stunden in die Praxis und dies über einen Zeitraum von zehn Wochen. Diese Hospitationseinsätze stehen unter einem thematischen Schwerpunkt, den die Studierenden aus vorgegebenen Bereichen wählen können (im dritten Semester Sprache, Religion oder Soziabilität und Emotion bzw. im sechsten Semester Kreativität, Bewegung oder Natur und Technik). Sie werden darüber hinaus von einem zugehörigen, thematisch passenden Seminar an der Hochschule begleitet. Im Rahmen des gewählten Schwerpunkts werden dann Aufgaben, Beobachtungen und Projekte in der Einrichtung durchgeführt. [vgl. FG06: 29-40] Die Ergebnisse müssen mithilfe eines Portfolios gebündelt werden. Das Mentoring wird ergänzend zu einem Blockpraktikum als positiv gesehen:

> „[…] aber grundsätzlich habe ich das für mich immer als sehr angenehm empfunden. Genau dieses drei Tage die Woche zur Uni gehen, diesen theoretischen Input zu haben und für einen Tag mal so in die Praxis zu schnuppern und nicht wie beim Praktikum, wo man ja dann mal sieht, ja so funktioniert Arbeitsleben von Montag bis Freitag acht Stunden am Tag, sondern wirklich ganz bewusst und auch zu sagen ‚Okay/' Ich/ i/ i/ also, ich hatte das Gefühl in diesen zehn Wochen, klar kenne ich die Einrichtung nicht von vorne bis hinten, aber es hat gereicht, um mir einen Überblick zu verschaffen, um mal mit verschiedenen Gruppen und Erziehern in Berührung gekommen zu sein, um meine Fragen, die dabei aufgekommen sind, zu klären." [FG06: 102]

In einer anderen Fokusgruppe wird sich gewünscht eines der Tagespraktika in ein Blockpraktikum im Sommer umzuwandeln bzw. das bestehende Blockpraktikum von acht Wochen zu verlängern, da dies auch für die Einrichtungen gewinnbringender und man selbst erst nach acht Wochen richtig in der Einrichtung angekommen sei. Acht Wochen an sich

würden allerdings auch schon reichen, wenn man sich nicht so wohl in der Einrichtung fühle. [vgl. FG07: 687; FG07: 701-704]

Ist ein Tagespraktikum im Studiengang nicht vorgesehen, wird es vermisst. [vgl. FG08: 37; FG10: 40, 49-51, 676] Gerade wenn ein Kurzpraktikum von einer Woche im Studium verankert ist, sehen die Studierenden es als bessere Form an:

> „Einfach auch um die Regelmäßigkeit zu gewähren, und dann kann man und dann kann man auch die theoretischen Hintergründe und den Input, den man in der Hochschule kriegt, kann man dann tatsächlich auch in der Praxis dann umsetzen, weil sonst hängt das oft im luftleeren Raum. Also ich fände so ein regelmäßiges (..) ein regelmäßiges Praktikum einfach ansprechender als die fünf Tage am Stück in einer Einrichtung, wo ich die Kinder nicht kenne, und (.) ja, das wäre vielleicht irgendwie praxisnäher.“ [FG08: 106]

Der kontinuierliche Praxisbezug und eine regelmäßige Umsetzungsmöglichkeit der theoretischen Inhalte, die darüber im Studium gewährleistet werden können, werden an dieser Stelle positiv hervorgehoben. Als kritisches Gegenargument hierzu wird angeführt, dass ein Tag pro Woche vor Ort gerade für den Beziehungsaufbau in der Krippe nicht förderlich sei [vgl. FG08: 107] und man dadurch nur einen Tag mit der immer gleichen Routine (z. B. jeden Dienstag Waldtag oder Kochtag) kennenlernen würde [vgl. FG08: 132-134]. Als weitere Vorteile werden allerdings benannt:

- Die Möglichkeit, an zeitlich gestreckten Prozessen (Entwicklungen der Kinder oder in der Einrichtung, selbst Impulse einbringen und verfolgen zu können) in den Praxiseinrichtungen teilzuhaben: „Ich hätte mir ein semesterbegleitendes Praktikum gewünscht, wo man kontinuierlich vielleicht auch einen Prozess irgendwie entwickeln kann, was in sechs Wochen einfach nicht so zustande kommt.“ [FG09: 78].
- Die Vereinbarkeit mit einer notwendigen Berufstätigkeit neben dem Studium spricht für ein semesterbegleitendes Praktikum im Vergleich zu einem Praxissemester [vgl. FG09: 456].
- Tagespraktika stellen auch einen Gewinn für die Einrichtung dar, weil diese *umsonst* einmal in der Woche eine zusätzliche Arbeitskraft bekommen [vgl. FG10: 52-54]. Dies birgt gleichzeitig ein Konfliktpotenzial für die Studierenden, da sie nicht vollumfängliche Unterstützung im pädagogischen Alltag leisten können, sondern sich häufig mit ihren Aufträgen bzw. Aufgaben, die bei den Tagespraktika von der Hochschule vergeben werden, aus dem Geschehen herausziehen müssen – und das, wo sowieso schon ein Personalmangel herrsche [vgl. FG03: 74-76, 160; FG04: 79].

Die begleitenden Aufgaben der Hochschulen zu den Tagespraktika stellen einen zentralen Bestandteil dieser Praktikumsform dar. Die Aufgaben sollen den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen und eine Umsetzung in der eigenen pädagogischen Arbeit ermöglichen. Es kann sich dabei um Umsetzungsaufträge aus den Inhalten von Veranstaltungen handeln (Naturwissenschaft, Literacy etc.) sowie um Beobachtungsaufträge oder Übungen. Beispielsweise sollen die Studierenden im Tagespraktikum ein Logbuch[115] zur Thematik Beobachtung und Dokumentation führen, themenspezifische Beobachtungsprotokolle von Kindern anfertigen oder sich selbst in der Interaktion mit Kindern filmen und ihr Handeln reflektieren.

Aufgaben der Praxisforschungstage (EH Berlin)

Die Praxisforschungstage an der Evangelischen Hochschule Berlin finden im dritten, vierten und sechsten Semester statt (an insgesamt 15 Tagen). Im Kontext dieser Praxisforschungstage bearbeiten die Studierenden

> „konkrete Aufgaben aus verschiedenen Modulen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Methoden. Hierzu gehören etwa die Erhebung und Auswertung von Entwicklungsprofilen (Modul 3.1), die Durchführung und Auswertung von Beobachtungen kindlicher Bildungsprozesse (Modul 4.1 und Modul 6.2), die Durchführung und Auswertung von Sprachbeobachtungen bzw. Sprachstandserhebungen und von Sprachförderangeboten (Modul 3.2 und 4.3), die Planung, Durchführung und Reflexion (Modul 3.2) eines medien- bzw. theaterpädagogischen Projekts sowie die Planung und Durchführung von Praxisforschungsprojekten und deren Evaluation.“ (Rektorin der EHB 2013: 13)

Die Studierenden gehen dabei Fragestellungen aus dem Bereich der Erziehung und Bildung in der Kindheit auf wissenschaftlicher Basis nach. (vgl. ebd.: 16)

Diese Aufgaben stellen aber auch zusätzliche Herausforderungen dar, weil die Studierenden die Umsetzung zum Bestehen des Moduls benötigen, dafür jedoch teilweise die Einverständniser-

[115] Das Logbuch ist (im Unterschied zu einem Lerntagebuch) eine Dokumentationsform, die auch anderen Personen zugänglich gemacht werden kann und nicht als private Chronik dient. Systematisch geführte Logbücher haben eine Bilanzierungsfunktion und dienen als Umsetzungsgrundlage in die Praxis. Die eigenen Kompetenzen sollen damit überprüft und reflektiert sowie Abwandlungen der ursprünglichen Ziele, problematische Situationen und durch die Praxis initiierte Fragen und Impulse notiert werden. Solche Prozessdokumentationen sind für Studierende die „Grundlage zur Umsetzung des Gelernten in die Praxis. Sie fördern aktives, selbst gesteuertes Lernen und vertiefen das Interesse an eigenen Lernabsichten und -prozessen. Sie führen zu einem vertieften Verständnis der vermittelten Inhalte, helfen, neue Erkenntnisse auszuwerten und mit eigenen Erfahrungen und Arbeitsstrukturen zu verknüpfen“ (DJI/WiFF 2014b: 124). Es wird das notiert, was für die Studierenden bedeutsam ist. (vgl. ebd.) Generell geht es darum, Vorhaben, Maßnahmen, Erfahrungen, Reflexionen und Schlussfolgerungen zu notieren. Solche Notizen helfen, den Überblick zu behalten, Veränderungsprozesse zu dokumentieren und das gemeinschaftliche Nachdenken und Reflektieren im Nachhinein im Seminar zu erleichtern. (vgl. Fischer et al. 2009: 3)

klärungen der Eltern der jeweiligen Kinder erforderlich sind (z. B. um das Kind filmen oder fotografieren zu dürfen) und es dabei zu Problemen kommen könne [vgl. FG13: 71]. Auch gebe es teilweise zu viele Aufgaben, die in zu kurzer Zeit im Praktikum umgesetzt werden müssen, da sich die Dozierenden der verschiedenen Seminare untereinander nicht absprechen. Daher komme es lediglich zu einem *Abarbeiten*, was zu einer schlechten Qualität der einzelnen Aufgaben führe bzw. kaum eine intensive Auseinandersetzung und Reflexion zulasse. Dies erschwere wiederum einen gelingenden Transfer. [vgl. FG13: 134] Die Studierenden betonen daher mehrfach den Druck und die Belastung, die am Praxistag für sie entstehe, da es so viele Aufgaben seien und nicht klar und deutlich gesagt werde, was genau getan werden solle. Auf der anderen Seite sei dieser Druck aber auch positiv und hilfreich, weil er dazu führe, dass die Aufgaben wirklich bearbeitet werden.

Verzahnung von Tagespraktikum, Seminar und Aufgaben (ASH Berlin)

An der ASH Berlin erfolgt eine Verknüpfung zwischen den Berufsfeldtagen (im ersten bzw. zweiten Semester, erste Berufsfeldphase), den dort umzusetzenden Aufgaben und einer Auswahl an Modulen (Modul II/1 „Wissenschaftliches Arbeiten und Praxisforschung“ und Modul II/2 „Pädagogische Alltagsgestaltung: Konzepte und Methoden“) in den ersten beiden Semestern.

In den Seminaren „Lernen am Fall: Teilnehmende Beobachtung und Videografie“ des Moduls II/1 werden bspw.

> „Methoden des forschenden Lernens eingeführt und geübt, die ein kritisch reflektierendes Nachdenken über (die eigene) pädagogische Praxis ermöglichen. Die Studierenden erwerben grundlegendes theoretisches und in der Handlungspraxis vertieftes Wissen über die Methoden des entdeckenden und fokussierenden sowie des videogestützten Beobachtens. Sie lernen, sowohl teilnehmende als auch videobasierte Beobachtungen im pädagogischen Kontext methodisch sicher und ‚passgenau‘ einzusetzen, das Material aufzubereiten und zu interpretieren und die Ergebnisse – insbesondere im Hinblick auf ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit – zu reflektieren.“ (ASH Berlin 2019a: 6)

Auf diese Inhalte und Methoden wird dann in den Tagespraktika zurückgegriffen; sie werden in der Praxiserkundung vertieft und erweitert. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei „das videogestützte Analysieren und Reflektieren der eigenen Interaktions- und Kommunikationsgestaltung in pädagogischen Situationen mit Kindern“ (ebd.). Gerahmt wird diese Erfahrung durch inhaltlich und methodisch affine empirische Studien.

Die Erprobung und Umsetzung der teilnehmenden und videobasierten Beobachtungen in der Praktikumszeit wird anschließend im begleitenden Seminar aufgegriffen und ist dann u. a. zusammen mit der Vorstellung und kritischen Reflexion Teil der wissenschaftlichen Hausarbeit über die erste Berufsfeldphase. (vgl. ebd.: 16)

Diese Kopplung von Videografie-Aufträgen (mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten, z. B. Interaktion, Feinfühligkeit, Partizipation, sprachliche oder mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen) im Tagespraktikum mit Seminaren und einem Leistungsnachweis findet auch an anderen Hochschulen statt. Dieser *Zwang* führe dazu, sich als Studierende selbst zu videografieren und sich mit der Kamera im pädagogischen Alltag anzufreunden. [vgl. FG13: 190-191] Die Kamera helfe, „dann auch ein großes Gespür dafür bekommen was/ was in so einer kleinen Situation alles drin sein kann“ [FG13: 191]. Dafür sei es aber wichtig, an der Hochschule auch das benötigte und passende Handwerkszeug vermittelt zu bekommen. [vgl. FG13, 192-193] Solche Videografie-Aufgaben haben Vor- wie auch Nachteile: Zum einen erweitern sie den Blickwinkel der Studierenden, zum anderen führen sie allerdings auch dazu, dass sie nicht in den Kita-Alltag eintauchen können und sich als zusätzliche Belastung für die Praxis empfinden. [vgl. FG13: 196-200]

Zusammenfassend werden die Aufträge zu den Tagespraktika einerseits als sinnvoll erachtet, andererseits lösen sie bei den Studierenden auch Druck und Ängste aus. Generell wird bei der Organisation der Aufgaben und bei der Begleitung dieser durch die Hochschule Verbesserungspotenzial gesehen.
Ermöglichen die Einrichtungen (oder Eltern) den Studierenden nicht, ihre Aufträge umzusetzen, führt dies aufseiten der Studierenden zu einer hohen Belastung und Stress, da sie dann im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Hochschule (Aufgaben als Voraussetzung für den Leistungsnachweis) und der Einrichtung (Praktikant zur Unterstützung im Alltag) stehen.
Sind die Tagespraktika in ein klares Gesamtkonzept eingebettet und wird dieses rechtzeitig sowohl den Studierenden als auch der Einrichtung kommuniziert, werden sie als sehr gewinnbringend und hilfreich erachtet. Auffallend ist, dass in solchen Fällen von den Studierenden auch keine Ängste und Befürchtungen diesbezüglich formuliert werden.

9.2.4 Hochschulische Begleitung der Praxisphasen

Die Begleitung der Praxiserfahrungen und die Betreuung während der Praktika durch die Hochschule ist den Studierenden sehr wichtig und stellt für sie einen zentralen Baustein dar, wenn es um eine Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie die (theoretische) Reflexion und Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen und Probleme geht.

> „Und klar haben wir die Möglichkeit, das in den Semesterferien zu machen, aber ich finde, immer wenn es im Rahmen der Hochschule stattfindet, ist das eine ganz andere Aufarbeitung von/ von dem/ von dem Praktikum einfach. Man reflektiert dann viel besser, macht sich viel mehr Gedanken darüber, was da eigentlich passiert ist und wie das alles/ Ja, man arbeitet das einfach ganz anders auf, deswegen (.) ja, das fehlt mir ein bisschen." [FG08: 43]

Generell wird die Begleitung der Praktika durch die Hochschule bzw. Dozierenden von den Studierenden in alle Fokusgruppen jedoch (als mangelhaft) kritisiert und für verbesserungswürdig gehalten.

> „Ja, also, ich muss sagen, ich wurde von den Mentoren wesentlich besser betreut ((lacht)) während meinen Praktika wie jetzt von den Dozenten. […]
>
> Das interessiert eigentlich keinen." [FG01: 62-63]

Die Studierenden erleben überwiegend eine schlechte Vor- und Nachbereitung der Praktika. Dabei sind die möglichen Umsetzungsformen einer hochschulischen Begleitung dafür vielfältig. Die folgenden wurden in den Fokusgruppen genannt und werden anschließend detaillierter ausgeführt: a) direktes Aufgreifen in einzelnen, parallel stattfindenden Seminaren (v. a. bei Tagespraktika); b) Vor- und Nachbereitungsseminare, die die Praxisphase (v. a. Blockpraktika und Praxissemester) rahmen; c) konkrete Seminarkonzepte; d) Besuch in der Praxiseinrichtung und Betreuung durch Dozierende; e) Praxisbörse; f) Partnereinrichtungen und g) Supervision[116].

Das ***direkte Aufgreifen*** der Praxiserfahrungen (aus Tagespraktika) in Seminaren wird als gewinnbringend angesehen. Fragen wie „*Was habt ihr letzte Woche gemacht?"* und das gemeinsame Besprechen von positiven wie negativen Erlebnissen sowie der Austausch von Hinweisen und Tipps regen Reflexionsprozesse an. Wichtig dafür sei eine kleine Seminargruppe – 30 Studierende pro Seminar werden (für eine individuelle Begleitung) als zu viele bewertet. [vgl. FG07: 61-67] Die Reflexion wird als hilfreich für die persönliche Entwicklung bewertet und bei Fehlen kritisiert. [FG01: 27] Die Möglichkeit des Austauschs über die Praktika, bestimmte Dinge zu besprechen und diesbezüglich selbst zu Wort kommen zu können, ist den Studierenden ein großes Anliegen [vgl. FG04: 58; FG05: 41], jedoch nehme die Reflexion und das Aufgreifen von Erfahrungen generell zu wenig Raum ein – selbst in den Seminaren, die dazu gedacht seien, werde nicht das Gefühl vermittelt, über Probleme in der Praxis diskutieren zu können [vgl. FG04: 54-57]. „Aber es würden ja auch alle von vielen Praxiserfahrungen profitieren, wenn die im Seminar aufgegriffen würden." [FG03: 308] Finde dies nicht statt, fehle den Studierenden der fachliche Austausch, die Reflexion [vgl. FG04: 65]

[116] Auf die Supervision als Praktikumsbegleitung wird in Abschnitt 9.2.5 ausführlich eingegangen.

und die Unterstützung. Werden darüber hinaus dann lediglich die zu erledigenden Aufgaben thematisiert, entstehe bei den Studierenden der Eindruck, dass es *eindimensional* nur darum ginge, Wissen aus den Einrichtungen zu ziehen und selbst etwas anzuwenden:

> „Ja, ich habe auch so den Eindruck, dass es (.) also die ganzen Praxisphasen, die wir vor diesem […] jetzt hier haben, immer darum ging, dass wir im Praktikum irgendetwas anwenden oder Sachen herausziehen, aber dass es nie darum ging, wie wir uns dort fühlen und welche Erfahrungen wir machen. Das ist das erste Seminar, wo wir mal danach gefragt werden […]. Ich habe den Eindruck, diese […] vorangehenden Praktika, die waren eindimensional, nur in unsere Richtung Wissen herausziehen und (.) hängt/ das hängt wahrscheinlich auch sehr davon ab, wer diese Seminare, diese Begleitseminare, dann geleitet hat. Also/ Oder ja, ich denke, dass das ein Teil davon ist, dass wir jetzt das erste Mal wirklich über eigene Erfahrungen sprechen und auch die Vielfalt dieser Praxiseinrichtungen gegenseitig wahrnehmen können. Das war bis jetzt nicht so.“ [FG13: 57]

Konkrete Veranstaltungen mit spezifischen Inhalten zur ***Vor- und Nachbereitung der Praktika*** sind in den Augen der Studierenden daher wichtig und erwünscht.

> „Aber ich fand die Vor- und Nachbereitung vom ersten Praktikum sehr gut, weil es sehr praxisbezogen war, auch viel mit der Selbstreflexion zu tun hatte, und auch jetzt die Nachbereitung zum zweiten Praktikum finde ich (..) ja sehr (.) sehr praxisrelevant.“ [FG09: 57]

Dass eine Begleitung stattfindet, solle laut den Studierenden nicht einfach *irgendwo mit ins Modulhandbuch reingeschrieben* werden, obwohl es dann im tatsächlich stattfindenden Praktikumsseminar um etwas thematisch ganz anderes (z. B. Diversity/Gender) gehe. [vgl. FG05: 48-50, 56]

In der Praxisvorbereitung solle auch eine Grundlagenvermittlung (bspw. was man als Praktikant beachten muss oder was Rechte und Pflichten im Praktikum sind) stattfinden. Auch was genau erwartet wird, solle Teil der Seminare sein und nicht nur schriftlich über Dokumente mitgeteilt werden. Dies sei nur möglich, wenn es sich wirklich um ein spezifisches Praxisvorbereitungsseminar handele. [vgl. FG06: 180; FG13: 111] Sind Arbeitsaufträge zur Umsetzung in der Einrichtung vorgesehen, sei es wichtig, dass es Absprachen zwischen den Seminarleitungen gibt, wer welche Aufträge für die Praxis erteilt, da ansonsten alle Seminarleitungen Aufträge erteilen, die nicht in der *kurzen* Praktikumszeit zu schaffen seien und daher nicht adäquat umgesetzt werden können. [vgl. FG03: 56] Eine thematische Ausdifferenzierung bei der Praktikumsbegleitung, um gezielter theoretische Inhalte für das Handlungsfeld zu erarbeiten und damit besser auf die späteren beruflichen Vorstellungen hinarbeiten zu können, wird von den Studierenden als sinnvoll erachtet. [vgl. FG03: 796] Darüber hinaus wünschen sie sich eine flexible Begleitung der Praktika bei individuellen Änderungen, die von der Hochschule genehmigt werden (das Praktikum früher beginnen zu müssen etc.). [vgl. FG07: 84]

Eine weitere mögliche Form der Praxisbegleitung stellen ***speziell ausgearbeitete Seminarkonzepte*** dar, die aus verschiedenen Elementen und Veranstaltungen bestehen und sich aufeinander beziehen bzw. aufeinander aufbauen. Sind solche Konzepte vorhanden, werden sie von den Studierenden generell positiv bewertet und als besonders hervorgehoben – auch wenn es aus Sicht der Studierenden an der einen oder anderen Stelle Verbesserungspotenziale gibt.

„SEEP-Veranstaltungen" (PH Heidelberg)

Im Studienverlaufsplan des Bachelor-Studiengangs „Frühkindliche und Elementarbildung" (FelBi) an der PH Heidelberg ist pro Semester ein Seminar mit dem Titel „Supervidierte exemplarische elementarpädagogische Praxis" (SEEP) vorgesehen, das aus sechs aufeinander folgenden Bausteinen besteht. Diese haben unterschiedliche thematische Schwerpunkte (individuelles und gruppenbezogenes Coaching, Diagnostik, Grundlagen professioneller Responsivität, Intervision und Berufsvorbereitung) und sind in verschiedenen Modulen verankert. Die SEEP-Seminare stellen den dritten Praxisraum des „Drei-Räume-Modells"[117] dar. Charakteristisch für diesen ist die Supervision auf Grundlage eigener praktischer Falldarstellungen. Die Falldarstellungen werden durch unterschiedliche Materialien dargelegt (bspw. mündliche oder schriftliche Schilderungen, Portfolios, Videoaufzeichnungen) und sollen einen bestimmten Problembereich beinhalten (fachliche, persönliche, interindividuelle oder kontextuelle Herausforderungen). Die Bearbeitung der Fälle findet durch das Verfahren der Intervision statt und wird durch den Praxismentor oder den hochschulischen Supervisor professionell begleitet (vgl. Schöler et al. 2011). Im Mittelpunkt der Intervision steht die gezielte Herausarbeitung typischer

> „Problemmuster und die damit zusammenhängenden Handlungssequenzen […] (= exemplarische Praxis). […] Typischerweise wird es dabei um eine Reflexion problemerzeugender, problemerhaltender sowie schließlich auch problemlösender Handlungsmuster sowie die Evaluation der Wirksamkeit von Handlungen und ihren Folgen gehen. Im Zentrum stehen der Aufbau, die Festigung und die Sicherung beruflicher Handlungsfähigkeit als eine Verfügbarkeit umfangreicher Handlungsalternativen, welche unter dem globalen Konzept der *Professionellen Responsivität* zu fassen sind." (ebd.: 1)

[117] Ein wesentlicher Grundstein des „FelBi-Studiengangs" ist das konzeptionell ausgearbeitet Modell „Drei Räume zur Reflexion der praktischen Arbeit in der Früh- und Elementarbildung". Dieses veranschaulicht die Praxisanteile im Studium:

1) Den ersten Praxisraum stellen die Einrichtungen des Früh- und Elementarbereichs dar, durch die die Studierenden das Arbeits- und Berufsfeld kennenlernen. Dabei werden sie von Praxismentoren begleitet.
2) Der zweite Praxisraum ergibt sich aus dem jeweiligen Modul, welches dem Tagespraktikum zugeordnet ist (praxisbegleitende Seminare). Dort werden u. a. die Angebote besprochen und reflektiert.
3) Den dritten Praxisraum bilden die „SEEP-Veranstaltungen". Hier findet in Kleingruppen ein Coaching- und Supervisionsprozess über die ersten beiden Praxisräume statt, der durch Lehrende des Studiengangs gestaltet wird. (vgl. Greiner et al. 2008)

Eine ausführliche Beschreibung dieses Modells befindet sich in: Greiner et al. (2008): „Drei Räume zur Reflexion der praktischen Arbeit in der Früh- und Elementarbildung".

Der (auch mehrfache) ***Besuch durch Dozierende*** im Praktikum wird als sehr wichtig empfunden [vgl. FG10: 122-127], damit der Dozierende einen Einblick erhält, wie in der Einrichtung gearbeitet wird und den Studierenden damit eine bessere Hilfestellung geben kann, wie sie sich besser auf die Einrichtung einstellen oder bei eventuell auftretenden Problemen verfahren können. Der Dozierende lerne die Fachkräfte sowie die Leitung kennen und könne sich ein eigenes Bild machen, welches nicht mehr nur den subjektiven Eindruck des Studierenden widerspiegele. [vgl. FG03: 67] Außerdem werde ein Besuch vor Ort und ein persönliches Gespräch mit der Praxisanleitung bei Problemen oder Schwierigkeiten (z. B. zu wenig Zeit für die Aufgabenerledigung) als sehr unterstützend wahrgenommen. [vgl. FG06: 208]

Fachliche Begleitung im Praktikum durch Praktikumsbesuch (EH Freiburg)

Absolvieren die Studierenden an der EH Freiburg ihr Praktikum im Umkreis von 50 km zur Hochschule, findet ein Besuch der Studierenden in der von ihnen ausgewählten Institution durch den betreuenden Dozierenden statt. Ein solcher Besuch besteht normalerweise aus einer Führung durch die Institution, einem Bildungsimpuls bzw. einer Praxiseinheit und einem Fachgespräch. Im Reflexionsgespräch, an dem der Studierende, die Praxisanleitung und der Betreuungsdozierende teilnehmen, wird u. a. über die Lernziele und Praktikumsaufgaben gesprochen. Kann ein Besuch nicht realisiert werden, erfolgt der Austausch über E-Mail und/oder Telefon. (vgl. EH Freiburg 2018: 7, 11).

Eine solche Begleitung der Studierenden im Praktikum muss allerdings auch immer (kritisch) vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen der einzelnen Studiengänge gesehen werden, obgleich sie wünschenswert ist. Der studentische Wunsch nach einem Praktikumsbesuch ist vielerorts vorhanden, allerdings mit den jeweiligen personellen und finanziellen Ressourcen schwierig zu realisieren. Ein großer Faktor ist dabei auch die Studierendenzahl pro Kohorte, die an den unterschiedlichen Standorten sehr stark variiert, weshalb es an einer Hochschule Jahrgänge mit 20 und an einer anderen mit bis zu 180 Studierenden der Kindheitspädagogik geben kann.

Einen ***konkreten Ansprechpartner an der Hochschule*** zu haben, der bei Problemen da und (per E-Mail oder persönlich) erreichbar sei, ist den Studierenden sehr wichtig. [vgl. FG05: 41-42] Ein oder mehrere verpflichtende Sprechstundentermine mit dem Dozierenden während des

Praktikums zu haben, wurde im Nachhinein als gut und unterstützend empfunden, um auf einer individuellen Ebene mit ausreichend Raum und Zeit in den Austausch zu kommen, auch wenn zuerst eher eine Abwehrhaltung eingenommen wurde. [vgl. FG05: 74]

Als hilfreich und unterstützend wird zudem das Stattfinden einer ***Praxisbörse*** an der Hochschule bewertet. Dort „kommen Einrichtungen, Projekte [und Träger] hier in die Hochschule und stellen sich vor, dass man als Studierender einen Eindruck bekommt, was für Möglichkeiten habe ich, und kann dann auch direkt mit denen so in Kontakt kommen“ [FG06: 615]. Eine solche Praxisbörse würde den Kontakt zu und das Finden einer Einrichtung für das Praktikum, welche für den jeweiligen Studierenden geeignet ist, erleichtern. [vgl. FG12: 47]

Einige Studierende äußern den Wunsch nach ***Partnereinrichtungen der Hochschule*** für die Praxis, um ihnen den Transfer von theoretischen Aufgaben, die im Seminar gestellt und in der Praxis umgesetzt werden sollen, leichter zu ermöglichen. Auf diese Institutionen könne dann zurückgegriffen werden, wenn keine eigenen Kontakte vorhanden sind, da nicht alle Studierenden ihre Praktika im Umkreis der Hochschule absolvieren. [vgl. FG04: 23]

9.2.5 Supervision als Praktikumsbegleitung

Das Angebot der Supervision als (teilweise freiwillige) Begleitung zu den Praktika wird von den Studierenden als sehr positiv und hilfreich bewertet [vgl. FG03: 108, 165-167; FG04: 62; FG05: 41; FG07: 41-47; FG10: 399-406], da hierüber aktuelle Probleme aus den Praktika an der Hochschule besprochen, bearbeitet und reflektiert werden können. Supervision helfe, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen:

> „Weil man einfach seine […] berufliche Rolle und sein berufliches Handeln in der Praxis hinterfragt und reflektiert. Und das hilft wirklich auch wieder, so […] eine eigene Verknüpfung zwischen der Theorie und der Praxis herzustellen. Sei es jetzt bei Gesprächsführung oder anderen Themen, die man einfach aus der Theorie kennt.“ [vgl. FG08: 69]

Eine mögliche Form ist die Gruppensupervision, die (z. B. alle zwei Wochen) während der Praxisphase unterstützend angeboten wird. Die Studierenden können davon nach eigener Einschätzung sehr profitieren, da sie so eine *objektive* Meinung in Bezug auf eine subjektive Problematik erhalten, das Praktikum auf einer anderen Ebene und auch selbstkritischer reflektieren können sowie allgemein Reflexionsimpulse bekommen. [vgl. FG06: 212-214, 217-228, 234-239] Einzelne Einschätzungen gehen sogar so weit zu sagen, dass die (Gruppen-)Supervision das bedeutsamste Angebot im Studienverlauf gewesen sei: „Also mir persönlich hat die Supervision (.) mehr geholfen als die Betreuung und der theoretische Input

und alles Drum und Dran“ [FG06: 239]. Diese Aussage muss jedoch auch kritisch hinterfragt werden, denn einerseits ist die Supervision eine gute Möglichkeit der Unterstützung und Anregung von Reflexionsprozessen; andererseits ist sie aber auch stark vom Supervisor, den Kommilitonen und der eigenen Bereitschaft abhängig, sich einzulassen. Gelingende Supervisionsprozesse hängen folglich von individuellen und persönlichen Aspekten, aber auch von hochschulischen bzw. externen Rahmenbedingungen ab. Darüber hinaus braucht es für die Reflexion, den fachlichen Austausch und die Suche nach Handlungsmöglichkeiten ein theoretisches Vorwissen, auf dem aufgebaut werden kann.

Laut den Studierenden gibt es allerdings bestimmte Faktoren, die relevant sind, damit die Supervision gelingen könne:

- eine Gruppengröße von max. fünf Personen, da sich sonst nicht jeder aktiv und vertiefend bei einer Sitzung einbringen könne. [vgl. FG06: 253; FG08: 64-65]
- die Person des Supervisors selbst, da von ihm abhänge, ob die Supervision gelinge oder aber weniger gut von den Studierenden angenommen werde [vgl. FG07: 41-47]. Besonders wichtig sei dabei, dass es sich um eine Person von außen (also außerhalb der Hochschule) handele und es dementsprechend kein Dozierender sei. [vgl. FG08: 70]

Wenn das Praktikum im Ausland geleistet wird, würde es keinen Sinn ergeben, die Supervision im Nachgang zu absolvieren, weil es wenig hilfreich sei, im Nachhinein die Probleme und Fälle zu rekonstruieren und sich noch einmal damit zu beschäftigen. [FG06: 240-244] An dieser Stelle ist es wichtig drauf hinzuweisen, dass eine Reflexion und Aufarbeitung auch – oder gerade – mit einem zeitlichen Abstand noch sinnvoll und gewinnbringend sein kann. Allerdings ist der Wunsch nach einer zeitnahen Bearbeitung und parallel stattfindender Begleitung nachvollziehbar. Daher sollte für Auslandspraktika vom allgemein vorgesehenen Format abgesehen und eine andere Lösung gefunden werden.

Supervision bei Praktika im Ausland (HS Esslingen)

Das praktische Studiensemester (viertes Semester) kann an der Hochschule Esslingen im In- oder Ausland absolviert werden. Flankiert wird es von einem verpflichtenden Theorie-Praxis-Seminar und einem freiwilligen Supervisionsangebot der Hochschule. Die Supervision ist für die Studierenden kostenfrei und findet in kleinen Gruppen statt. Sie kann auch in Anspruch genommen werden, wenn eine pädagogische Einrichtung im Ausland gewählt wird.

Die Supervision wird wie folgt gehandhabt:

> „Ich war in Finnland und unsere Supervisorin war super. Also wir haben ein Vortreffen gehabt mit ihr, da haben wir uns halt vorgestellt, haben ihr erzählt, wo wir hingehen, was wir in etwa machen, was unsere Aufgaben sind. Dann während dem Praxissemester war es mit Skype. Da wurden halt Probleme besprochen, die wir aktuell haben. Entweder mit der Kultur, mit den Menschen, mit dem Umgang oder halt mit dem Kindergarten. Wir konnten spezielle Situationen ansprechen, die uns beschäftigt haben, wo wir nicht so richtig wussten, wie man damit umgeht, und dann gab es noch mal ein Nachtreffen, nachdem ich dann da war, und da haben wir dann quasi noch mal so einen Gesamtblick darauf geworfen. Also meine Position in der Einrichtung, wie wurde ich dort aufgenommen und wie betrachte ich jetzt rückblickend eigentlich so mein Praxissemester und die Probleme? Sie hat dann so mitgeschrieben, was alles war, und wir haben halt einfach die ganzen Situationen, die wir da beschrieben haben, einfach noch mal zurückgeblickt und, so gesagt, irgendwie betrachtet, jetzt wo es zu Ende ist.“ [FG08: 61]

Die Supervision bei Auslandspraktika auf diese Art zu organisieren, erscheint gewinnbringend und gut umsetzbar.

9.2.6 Dokumente und Anforderungen

Gerade zu Beginn des Studiums sind die Studierenden im Hinblick auf die Praktika verunsichert, was von ihnen erwartetet wird und wie sie dies umsetzen können. Es gebe zu wenige oder zu allgemeine Informationen, dazu, was von ihnen erwartet wird oder wie die an sie gestellten Anforderungen umzusetzen haben. Die vorhandenen Informationen seien darüber hinaus nicht immer hinreichend mit allen Beteiligten kommuniziert worden oder sie würden sich mitten im Praktikum ändern. [vgl. FG04: 73] Dies führe dann zu Problemen während des Praktikums:

- Durch fehlende Informationen im Vorfeld der Praxisphase, bspw. zu den Aufgaben und der Gestaltung des Praktikums, gebe es keine Möglichkeit es in der Praxis *richtig* zu erproben und umzusetzen. [vgl. FG06: 209]
- Die Hochschule gibt zu wenige Informationen an die Praxiseinrichtungen weiter, sodass die Praxismentoren nicht umfänglich Bescheid wissen, was die Studierenden machen müssen und was von ihnen erwartet wird. [FG01: 475-476]
- Ohne detaillierte und ausführliche Informationen zu den Rahmenbedingungen und Anforderungen an die einzelnen Praxisphasen fühlen sich die Studierenden verunsichert. Sie fürchten dadurch, Probleme bei der Einrichtungssuche zu bekommen und als nicht ausreichend kompetent in der Praxis wahrgenommen zu werden. [vgl. FG07: 94-95, 117-122, 139-144; FG08: 438; FG09: 74]

Handreichungen werden in diesem Kontext als unterstützend angesehen, da sie helfen würden, gezielt ins Praktikum zu gehen, Theorie und Praxis unter bestimmten Kernaspekten miteinander zu verknüpfen [vgl. FG04: 82] und sich in die neue Rolle als Praktikant einzufinden [vgl. FG04: 83]. In diesem Zusammenhang stellt der Status *als Praktikant* an sich schon eine Herausforderung bzw. Schwierigkeit dar, da die Studierenden in das Spannungsfeld Praktikant vs. Arbeitskraft geraten. Eigentlich sind sie als Praktikanten, die selbst lernen und Aufgaben zu erledigen haben, in der Einrichtung, allerdings ist dies in Zeiten des Fachkräftemangels schwierig beizubehalten, da sie gleichzeitig eine günstige zusätzliche Arbeitskraft sind, v. a., wenn schon eine pädagogische Ausbildung vorhanden ist).

Der *wissenschaftliche Anspruch* an die Praxisphase, Aufgaben zu erfüllen, Projekte umzusetzen und Forschungsfragen zu entwickeln, führe bei den Studierenden zu einem hohen Leistungsdruck, da sie in Bezug auf diese Aspekte noch *unwissend* bzw. *unerfahren* seien und sich unsicher fühlen. [vgl. FG05: 24] Die Studierenden finden es daher sinnvoller, wenn es zu Beginn des Studiums zunächst Beobachtungsaufträge für die Praxis gebe, statt sofort konkrete Arbeitsaufträge umsetzen zu müssen. Auch wird der Wunsch nach frei gestalteten Praxisphasen (ohne konkrete Vorgaben) geäußert, „damit man auch die Sachen, die man hier wirklich in der Theorie gelernt hat, auch mal versucht auch umzusetzen“ [FG05: 24].

Im Hinblick auf die Praxisaufgaben sind die Studierenden zwiegespalten, denn neben dem ausgeübten Erfolgsdruck führen die Aufgaben auch dazu, dass die Studierenden sich auf bestimmte Aspekte fokussieren, am Ende ein *Ergebnis* vorweisen und sich tatsächlich erproben können. [vgl. FG05: 25-26]

Ähnlich verhält es sich bei den Berichten zum Praktikum: Das Schreiben wird einerseits als *lästig* empfunden, andererseits aber auch als hilfreich für eine Theorie-Praxis-Verknüpfung.

> „Sehr positiv finde ich auch dass man, so lästig es dann in der Zeit ist, Berichte schreiben muss, weil man einfach sein berufliches Handeln hinterfragt und reflektiert und irgendwo am Ende merkt, was hat man denn alles mitgenommen? Auch durch die Reflexion, dass man sich da noch mal klar darüber wird […].“ [FG08: 101]

Die Berichte zum Praktikum stellen eine Auseinandersetzung mit der praktischen Tätigkeit auf der Metaebene dar. Sie ermöglichen eine Verbindung bzw. einen Rückbezug der eigenen praktischen Erfahrungen zur Theorie und die wissenschaftliche Reflexion dieser. Hierfür müssen die Informationen und Erwartungen frühzeitig (im Vorfeld) an die Studierenden gegeben werden, damit diese sich damit vertraut machen und sich einarbeiten können. [vgl. FG12: 55-56] Das Schreiben der Berichte während des Praktikums werde jedoch als Belastung in der Praxis empfunden. [vgl. FG12: 60]

Einige Hochschulen arbeiten mit einem Ausbildungsplan, der zusammen mit der Praxisanleitung in der Einrichtung und dem jeweiligen Studierenden geschlossen wird:

> „Da gab es gewisse Punkte, die vorgegeben waren, die für das erste Praktikum halt wichtig waren. Die Organisation kennenlernen, Abläufe und so weiter und dann musste man sich richtig Ziele setzen. Also Ziele der Hochschule notieren, Ziele für mich selber und Ziele der Einrichtung/ der Praxisstelle. Das musste abgegeben werden und sollte eigentlich auch dienen für das Gespräch zwischen der Tutorin, die eigentlich die Praxisstelle besuchen sollte, was im ersten Praktikum bei uns leider nicht passiert ist, da fehlen Gelder oder //so//, und also somit fand ich war der/ bei dem ersten Praktikum der Ausbildungsplan eigentlich für nichts, weil wir selbst haben uns, also, ich habe mir den nicht wirklich noch mal angeguckt. Ich habe nicht überprüft am Ende ‚Okay, was habe ich gelernt?'. Das war (.) nicht so wichtig." [FG07: 90].

Ein Ausbildungsplan erscheint daher nur sinnvoll, wenn er nach dem Praktikum wieder in der Hochschule aufgegriffen, bearbeitet und reflektiert wird. Generell wird die Vereinbarung von Zielen (z. B. in Form eines Kompetenzrasters), die auch eine Verbindung von Theorie und Praxis darstellt, zwischen Praxisanleitung und Studierendem als sehr sinnvoll gesehen. In Verbindung mit einer Zwischenreflexion (mit der Praxisanleitung oder der Hochschule) stellt die Vereinbarung von Zielen eine gute Grundlage für den weiteren Verlauf des Praktikums und eine Art gemeinsame Verbindlichkeit dar. [vgl. FG12: 94]

Wird zwischen der Hochschule und der jeweiligen Einrichtung ein Praktikumsvertrag geschlossen, wünschen sich Studierende eine Vereinbarung zu Vor- und Nachbereitungszeiten sowie ein wöchentliches Gespräch mit der Praxisanleitung. [vgl. FG07: 707].

9.2.7 Praxismentoren

Praxismentoren (oder auch Praxisanleiter) sind zur Unterstützung der Studierenden in der Praxis gedacht. Sie sollen ihnen Rückmeldung zum eigenen Handeln, zu den durchgeführten Angeboten bzw. Projekten geben und Ansprechpartner bei Problemen sein. Die Erfahrungen, die die Studierenden mit ihren Praxismentoren gemacht haben, seien sehr unterschiedlich und bewegen sich zwischen zwei Extrempolen:

> „Man kann ganz arg Glück haben und eine ganz arg tolle Mentorin erwischen, die einen wirklich super berät und die einem da auch echt weiterhilft, oder man hat Pech und die Mentorin hat eigentlich gar kein Interesse daran, einen zu betreuen und man ist dann im Endeffekt allein mit den Kindern bei seinen Angeboten und gar keiner schaut zu." [FG01: 56]

Ist der Mentor engagiert, interessiert und offen, wird die Begleitung durch ihn teilweise als besser und hilfreicher angesehen als die durch die Dozierenden an der Hochschule während der Praktika. [vgl. FG01: 62; FG04: 66] Das regelmäßige Feedback der Mentoren (z. B. in Form von Gesprächen) wird als sehr bereichernd und hilfreich bewertet und es wird bedauert, wenn

es nicht erfolgt. Die Erwartungshaltung hierbei ist allerdings, dass es nicht selbst eingefordert, sondern von der Praxisanleitung angeboten werden sollte. Wenn der Mentor selbst studiert hat, scheint die Begleitung der Studierenden „selbstverständlicher zu sein“ [FG03: 102]. Einige Hochschulen stellen eine staatliche Anerkennung als Kindheitspädagogen oder eine akademische Qualifizierung als Anforderung an die Mentoren. Diese Bedingung könne in den Praxiseinrichtungen teilweise nicht erfüllt werden, sodass die Studierenden auf sozialpädagogische Felder für das Praktikum ausweichen müssten, was bedauert wird. [vgl. FG12: 266, 321-322] Andere Hochschulen befassen sich im Kontext der Praxisphasen gar nicht mit der Praxisanleitung und gehen davon aus, dass diese per se in den pädagogischen Einrichtungen stattfinden werde.

Die Qualität der Betreuung durch Mentoren sei jedoch auch davon abhängig, wie viel Erfahrung sie schon mit Studierenden der Kindheitspädagogik gemacht haben und wie viel sie über den Studiengang wissen. Auch hänge ihre Einstellung davon ab, ob sie den Studierenden gegenüber ablehnend sind – möglicherweise aus Angst, ihren Arbeitsplatz in der Zukunft an Studierende zu verlieren[118]. [vgl. FG01: 59]. Das Interesse der Mentoren an der Betreuung der Studierenden hänge aber auch davon ab, wie engagiert die Studierenden selbst sind.

Gestaltet sich die Praxisanleitung nicht optimal, liege dies nach Einschätzung der Studierenden auch an mangelnden bzw. nicht vorhandenen Bereitstellung von Vorabinformationen für die Praxiseinrichtung durch die Hochschule. Die Studierenden werden dann lediglich als *billige zusätzliche Arbeitskraft* angesehen. [vgl. FG01: 480] Daher ist es wichtig, den Mentoren (aber auch den Studierenden) eine Handreichung o. Ä. mit Aufgaben, Anforderungen und Zielen zu geben, damit die Studierenden entsprechend unterstützt werden können. Ferner sei die Unterstützung der Praxisanleiter durch ein Praxisamt der Hochschule hilfreich. [vgl. FG13: 62-64]. In diesem Kontext erscheint die gemeinsame Vereinbarung von Zielen für das Praktikum zwischen Praxisanleiter und Studierendem als gute Grundlage, um das Aufgabenfeld und Erwartungen zu Beginn des Praktikums zu besprechen und zu klären.

[118] Anmerkung: Da die Gruppendiskussionen im Rahmen des Projektes *OpThis* bereits in den Jahren 2012 und 2013 durchgeführt wurden, muss diese Einschätzung unter der Perspektive betrachtet werden, dass die kindheitspädagogischen Studiengänge zu diesem Zeitpunkt noch *relativ neu* waren (die ersten wurden 2004 implementiert) und es folglich Ängste und Befürchtungen aufseiten des Handlungsfeldes Kita gegenüber diesem bis dahin noch relativ unbekannten Berufsbild gab. Diese Bedenken und Besorgnisse sind aus heutiger Sicht allerdings nicht mehr relevant, wie auch die aktuellen Zahlen des Fachkräftebarometers 2021 belegen, da 2020 lediglich 1,2% der im Feld der FBBE Tätigen auf die Berufsgruppe Kindheitspädagoge entfielen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021: 35).

Eine weitere Möglichkeit sind sog. Mentorentreffen oder -schulungen, die von der Hochschule für die Praxis angeboten werden. Diese dienen dazu, die Praxisanleitung über den Studiengang zu informieren sowie die hochschulischen Erwartungen an das Praktikum zu erläutern. Ein solches Praxisanleitertreffen zum Austausch zwischen Hochschule und Anleitung sei sinnvoll, sollte allerdings vor Beginn des Praktikums stattfinden [vgl. FG07: 126-133], sei generell jedoch schwierig für die Mentoren zu realisieren, wenn solche Treffen ganztags oder vormittags stattfinden [vgl. FG11: 215-218]. Werden Mentorentreffen von der Hochschule angeboten, werden sie von den Mentoren generell positiv angenommen [vgl. FG12: 44].

9.2.8 Zusammenfassung: Praxisphasen und Praxismentoren im Studium

Für die Subkategorie „Praxisphasen und Praxismentoren“ lässt sich zusammenfassend über alle Fokusgruppen hinweg festhalten, dass für Studierende Praktika bzw. Erfahrungen am Lernort Praxis integraler Bestandteil des Studiums (ab dem 2. Semester) sind. Über alle Fokusgruppen hinweg bestätigten die Studierenden, die Praktika seien quantitativ ausreichend verankert, v. a. im Vergleich zu anderen Studiengängen. Nach Schätzung von vier verschiedenen Fokusgruppen werden 600 Stunden innerhalb von 6 Semestern in der Praxis verbracht. Andererseits wird dennoch das Verhältnis von Theorie und Praxis beanstandet: „[…] man lernt so viel für weniger Praxis“ [FG03: 49], womit auf die rein quantitative, im Studienverlauf vorgesehene Anzahl von Lehrveranstaltungen an der Hochschule (theoretisches Wissen) und Praktika in pädagogischen Einrichtungen (praktische Erfahrungen bezuggenommen wird. Ob dieser studentische Eindruck allerdings immer stimmt – wenn man bedenkt, dass eine Lehrveranstaltung eine zeitliche Präsenz von 30 Stunden an der Hochschule vorsieht und ein 8-wöchiges Blockpraktikum 320 Stunden in der Einrichtung entspricht – muss kritisch betrachtet werden.
Die Studierenden sind sich jedoch der hohen Bedeutung praktischer Erfahrungen im kindheitspädagogischen Studium bewusst. Praxis muss demnach ein kontinuierliches und festverankertes Studienelement sein, wenn sie für die Studierenden gewinnbringend sein soll. Auch ist ihnen bewusst, dass sie selbst regelmäßig und längere Zeit am Stück in der ausgewählten Einrichtung sein müssen, um eine Beziehung zu den Kindern aufbauen, sich ins Team integrieren und die Abläufe, Routinen und Strukturen kennenlernen zu können. Nur so könnten Studierende nach und nach eine professionelle pädagogische Handlungskompetenz entwickeln.

Die Begleitung durch die Hochschule in Form von Aufgaben, Seminaren, schriftlichen Ausarbeitungen, Supervision, Praxisbesuchen und Handreichungen ist dabei von zentraler Bedeutung, da hierüber die Theorie-Praxis-Transferprozesse angeregt, begleitet und reflektiert werden können. Hier sehen die Studierenden allerdings auf verschiedenen Ebenen starkes Verbesserungspotenzial. Gerade wenn es um die Anforderungen an und Aufgaben im Praktikum geht, sind die Studierenden (v. a. zu Beginn des Studiums) sehr verunsichert und wünschen sich hier eine stärkere Anleitung und Begleitung – sowohl im Vorfeld als auch im Nachgang des Praktikums. Sie wollen so viel wie möglich *richtigmachen*, die Praxiszeiten *effektiv* nutzen und in der Institution nicht als *inkompetent* wahrgenommen werden. Darin wird auch das starke Bewusstsein für die Bedeutung praktischer Erfahrungen und der hohe Stellenwert deutlich, den Praktika bei den Studierenden einnehmen.
Aber auch die Praxisanleitung in der Einrichtung selbst spielt hinsichtlich der Praxiserfahrungen, die die Studierenden machen, eine wichtige Rolle. Sie sollte daher besser von der Hochschule informiert und einbezogen werden.

9.3 Hochschuldidaktische Methoden

Im Subcode „Hochschuldidaktische Methoden“ (HK2_06HDM) der inhaltlichen Ebene „Hochschul- und Prüfungsdidaktik“[119] der Hauptkategorie 2 sind konkrete hochschuldidaktische Methoden im kindheitspädagogischen Studium enthalten, die von den Studierenden genannt und als positiv hervorgehoben oder als gewinnbringend angesehen werden. Auch Methoden, die sie sich im Studium noch wünschen würden, werden einbezogen. Darüber hinaus werden grundlegende Ausrichtungen in den hochschulischen Lernarrangements, die von den Studierenden erwartet oder gewünscht werden, codiert.

Die Studierenden berichten von verschiedenen Möglichkeiten der Lehrveranstaltungsgestaltung und beschreiben ihre diesbezüglichen Erfahrungen. Dabei werden im Folgenden unterschiedliche didaktische Ausgestaltungen zusammenfassend dargestellt, die die Studierenden als positiv hervorheben oder die ihnen im kindheitspädagogischen Studium fehlen.

[119] Die zweite übergeordnete Ebene „Hochschul- und Prüfungsdidaktik im Kontext von Transferprozessen in kindheitspädagogischen Studiengängen“ (HK2) befasst sich damit, welche hochschul- und prüfungsdidaktischen Elemente und Handlungen laut den Studierenden einen Theorie-Praxis-Transfer bzw. einen Praxis-Theorie-Transfer im kindheitspädagogischen Studium unterstützt oder befördert haben.

9.3.1 Vermittlung praxisnaher Inhalte und Methoden

Wenn in den Seminaren, aus Sicht der Studierenden, ***praxisnahe Inhalte und Methoden*** vermittelt werden, heben die Studierenden dies als besonders hilfreich und gut hervor. Hierzu zählen die Studierenden z. B.

- die Auseinandersetzung mit Beratungskontexten und dafür benötigte Techniken [vgl. FG01: 131];

  > „[…] und gerade so Beratung fand ich war es auch sehr praxisbezogen und sehr umfangreich und da hat man wirklich gute Dinge für die Praxis mit an die Hand bekommen. Also Gesprächsführungstechniken." [FG01: 131]

- die Auseinandersetzung mit und Durchführung von verschiedenen Testinstrumenten; und -verfahren [vgl. u. a. FG01: 131] oder diagnostischen Verfahren [vgl. FG09: 133];

  > „Auch in anderen Seminaren gab es/ mussten wir oft irgendwelche Tests durchführen mit Kindern, und ich finde, da hat man dann auch dadurch, dass man halt dann sich die Theorie dazu auch durchlesen muss, sich das erarbeiten musste, gab es auch so eine Verknüpfung und man hat dadurch ja auch dann wieder Instrumente kennengelernt und die dann später auch zu verwenden." [FG09: 125]

  > „Ich fand auch bei dem Modul, wo es um Diagnostik ging, fand ich es interessant, sich mit verschiedenen diagnostischen Verfahren theoretisch auseinanderzusetzen und das dann in der Praxis auszuprobieren und dann aber auch darüber zu reflektieren, für wie angebracht man das auch selbst hält. Was so die positiven Aspekte sind und wo aber auch Gefahren liegen." [FG09: 133]

- das Kennenlernen methodischer Einstiege für bestimmte Anlässe (Elterngespräche, Morgenkreise etc.) zu Beginn des Seminars (je 5-10 Minuten) [vgl. FG04: 244] oder
- das Kennenlernen praktischer Ideen, die im späteren pädagogischen Alltag nützlich sind (Rituale, Kinderlieder, Kinderbücher etc.) [vgl. FG10: 340, 346-347].

  > „Ja und in dem Musikseminar haben wir Kinderlieder beigebracht bekommen oder wie man selbst einen kleinen Vers schreibt oder dichtet oder so." [FG02: 104]

Diese Praxisorientierung wird konkret über bestimmte hochschuldidaktische Elemente in die Veranstaltung implementiert (z. B. praktisches Üben, Selbsterfahrung, Projektarbeit, Exkursionen, externe Experten), mit denen sich in den nachfolgenden Abschnitten genauer auseinandergesetzt werden soll.

9.3.2 Selbsttätigkeit und praktisches Üben

Eng verknüpft mit der Vermittlung praxisnaher Inhalte und Methoden ist auch die Art und Weise, wie die Themen im Studium erarbeitet werden können. Hierbei ist es den Studierenden

sehr wichtig, ***selbst ausprobieren, üben und umsetzen*** zu können. Sie wollen selbst aktiv werden und sich handelnd mit den jeweiligen Aspekten auseinandersetzen.

> „Also auch das am nachhaltigsten war, weil einfach ganz neue Methoden einfach auch der Wissensvermittlung oder auch der Zusammenarbeit auch vorgestellt wurden. Und ja das bleibt dann auch im Kopf. Also wenn man es selber ausprobiert hat, selber wirklich sich da engagiert hat, dann ist das viel nachhaltiger.“ [FG05: 82]

Das im Seminar theoretisch Behandelte, soll auch praktisch erprobt und umgesetzt werden können. Erfolgt dies nicht oder zu wenig, wird dies bemängelt. Beispielsweise wird eine fehlende praktische Umsetzung von Testverfahren [vgl. FG01: 118] oder Beobachtungsbögen [vgl. FG04: 45] kritisiert. Gerade in der Forschungsmethodik finden Studierende die Möglichkeit eines direkten Ausprobierens wichtig [vgl. FG13: 426], weshalb die eigenständige Analyse und Interpretation von Interviews [vgl. FG03: 295] oder das Durchführen von Interviews mit Kindern und Experten [vgl. FG08: 172-175] positiv beurteilt wird. Eine fehlende oder geringe Erprobungsmöglichkeit wird entsprechend kritisiert [vgl. FG01: 133].

Konkrete praktische Übungen innerhalb der Veranstaltungen (wie z. B. systemische Beratung, Familienaufstellung, gegenseitiges Beobachten, Elterngespräche führen, mit Beschwerden umgehen) werden positiv hervorgehoben. [vgl. FG05: 78-82, 86; FG01: 131]

> „Also bei Zusammenarbeit mit Eltern, haben wir vier Elterngespräche halt geübt, bei Theaterpädagogik wurden ebenso verschiedene Theaterformen auch selbst ausprobiert.“ [FG04: 235]

> „Also alle unsere Praxisseminare sind sehr praxisorientiert. Wir lernen das nicht theoretisch, was man machen kann, also wir hören nicht ‚Man kann Rasierschaum nehmen und auf dem Tisch ausbreiten.‘, sondern wir breiten den Rasierschaum aus, basteln mit Ton uvm.“ [FG01: 108]

Darüber hinaus wird die Umsetzung von ***praktischen Übungen*** außerhalb der Hochschule und mit realer Klientel als hilfreich bewertet, da dies für die spätere Berufspraxis relevant sei. Hierzu zählen bspw.

- das Testen von Materialien mit Kindern [vgl. FG02: 56, 58; FG04: 83];

  > „[…] vielleicht aus pädagogischer Sicht sozusagen ein Versuchsobjekt nimmt, das Kind. Obwohl wir das Kind ja gar nicht kennen. Aber im Nachhinein betrachtet: Für die eigene Lernerfahrung fand ich sowas gut, weil aus Fehlern lernt man. Und ich habe da echt viel gelernt, was das angeht.“ [FG04: 83]

- die Realisierung von Aufträgen aus Seminaren in der Einrichtungspraxis [vgl. u. a. FG03: 198; FG06: 147];
- die Erprobung eines Präventionsmanuals im Flüchtlingswohnheim [vgl. FG04: 104] oder
- das Schreiben diagnostischer Protokolle [vgl. FG09: 209-212].

9.3.3 Selbsterfahrung

An einigen Hochschulstandorten wird es den Studierenden ermöglicht, bestimmte Dinge selbst (sinnlich und körperlich) zu erfahren, sich auf diese Weise mit Materialien und Umgebungen auseinanderzusetzen sowie dies aus der Perspektive des Kindes zu beurteilen [vgl. FG09: 262-266].

> „Bei Erlebnispädagogik und Waldpädagogik war es genauso. Also wir saßen da nicht hier an der Uni. Wir haben uns getroffen und sind halt in den Wald gegangen und haben dort Spiele gemacht, haben Wahrnehmungsübungen gemacht. Wir sind über eine Schlucht gefahren mit einer Seilbahn. Und man/ ja, erlebt halt quasi selber als Teilnehmer das neue Gebiet, so wie es die Kinder dann ja auch tatsächlich erleben, wenn man was Neues in den Alltag mit einbringt.“ [FG01: 110]

Damit komme eine andere Erfahrungsebene bei den Studierenden ins Spiel und ein Perspektivwechsel werde angeregt.

> „Also selber sich als Kind fühlen, so tun, wie wenn man Kind ist und da so den Kindergarten wahrnehmen praktisch.“ [FG04: 124]

Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Bilderbuchbetrachtung mit Kindern. Hier sollen die Studierenden beobachten und testen, was mit dem Inhalt des Buches und den Zuhörern geschieht, wenn verschiedene Personen das gleiche Buch mit unterschiedlicher Intonation vorlesen. [vgl. FG01: 282]

Gerade in Themenbereichen wie bspw. Körper und Bewegung [vgl. FG06: 224], Kunst [vgl. FG13: 389] oder Theater [FG03: 375] bieten sich Selbsterfahrungseinheiten an.

> „Da haben wir eigentlich nur praktisch gearbeitet oder mitunter hauptsächlich praktisch gearbeitet und die Spiele oder die Dinge, die wir dort halt eben selber erlebt haben an uns, die lassen sich schon sehr gut übertragen in die Praxis.“ [FG03: 375]

9.3.4 Reflexion der eigenen Identität und des eigenen Handelns

Die didaktische Methode der ***Biografiearbeit und Selbstreflexion*** wird in 11 von 13 Fokusgruppen angesprochen.

Dabei betonen die Studierenden immer wieder, wie wichtig es sei, sich die eigene Kindheit sowie die bisher gemachten Erfahrungen und Erlebnisse bewusst zu machen und sich reflexiv damit auseinanderzusetzen. Vorhandene Erfahrungen beeinflussen das eigene pädagogische Handeln und prägen die eigene Haltung zu bestimmten Themen. [vgl. u. a. FG01: 255; FG02: 94]

> „Die eigene Identität, finde ich, was auch ganz viel zu dem eigenen Handeln wichtig ist. Weil wenn man sich selber nicht kennt oder seine Reaktionen nicht einschätzen kann auf bestimmte Themen oder so, ist es, glaube ich, schwierig später in der Praxis. Und wenn man sich damit selber einfach ganz viel auseinandersetzt, hilft das, glaube ich, einem für später einfach, ja, eben sich

> selber einfach besser zu kennen in spezifischen Situationen und die eigenen Reaktionen im Voraus schon einschätzen zu können. Und sich selber auch immer wieder auf diese Fachebene dann runterzuholen und nicht auf der persönlichen, emotionalen Ebene vielleicht dann zu agieren.“ [FG04: 224]

Demnach sind sich die Studierenden des Zusammenhangs zwischen der eigenen Identität bzw. der eigenen Biografie und dem Agieren im pädagogischen Berufsleben bewusst. Aus diesem Grund heben sie dieses hochschuldidaktische Element positiv hervor und kennen dessen großen Stellenwert für ein professionelles, reflexives Handeln. [vgl. u. a. FG05: 115] Die Studierenden sehen dieses Element als eine zentrale Vorbereitung auf und Hilfestellung für den pädagogischen Berufsalltag an. [vgl. u. a. FG02: 94] Deshalb sollte Biografiearbeit auch fester Bestandteil der Seminare sein. Meist ist sie zu Beginn des Studiums implementiert, könnte aber häufiger integriert werden. [vgl. FG08: 297-302; FG13: 382-393] Findet keine angeleitete Selbstreflexion in den Veranstaltungen statt, wird das Fehlen dieser betont [vgl. FG13: 53-56], weil es sich um eine wichtige, im späteren Berufsalltag durchaus notwendige Kompetenz handele. Die Auseinandersetzung mit und Reflexion des eigenen kindheitspädagogischen Selbstverständnisses wird in diesem Kontext besonders hervorgehoben, da sie wichtig seien, um selbstbewusster in der pädagogischen Praxis agieren zu können. [vgl. FG13: 59]

Als besondere Formen der Biografiearbeit und Selbstreflexion werden biografische Landkarten [vgl. FG09: 235] und das Schreiben einer Kindheitsbiografie [vgl. FG07: 383388, 393-407] genannt.

> „Ich fand das auch nicht angenehm, irgendwie über meine Kindheit zu schreiben und auch da den Zugang wieder dazu zu finden und da Sachen halt wieder aufzuwühlen, die vielleicht nicht so schön waren. Aber im Nachhinein hat es mir sehr, sehr viel gebracht, also Reflexivität und ja auch (..) weiß nicht. Also, ich kann damit jetzt ganz anders umgehen und ich bin mir dessen bewusst, dass das passiert ist.“ [FG07: 403]

Zudem spielt die angeleitete Reflexion von gemachten Praxiserfahrungen eine wichtige Rolle. Hierbei geht es den Studierenden darum, das eigene Verhalten und Handeln in den Einrichtungen bzw. im Praktikum kritisch zu hinterfragen und sich darüber auszutauschen. [FG01: 32] So könne man auch von den Fehlern anderer Studierender lernen und sich gegenseitig beraten. Als Methode in diesem Kontext wird die Arbeit mit Fallanalysen genannt, welche auf eigenen Erfahrungen beruhen. [FG09: 243-245]. Ein hochschuldidaktisch eher außergewöhnliches Format zur Reflexion von Praxiserfahrungen in Kombination mit Supervision sind die SEEP-Seminare („Supervidierte Exemplarische Elementarpädagogische Praxis“), die in Abschnitt 9.2.4 als Modellbeispiel beschrieben wurden.

9.3.5 Einbettung von praktischen (filmischen) Beispielen

In den studentischen Ausführungen wird häufig der Einsatz von Videos und Filmen in Lehrveranstaltungen positiv hervorgehoben. In 12 von 13 Fokusgruppen werden ***Videobeispiele*** oder ***Filme*** als didaktisches Mittel genannt.

> „Und das hat mir persönlich sehr, sehr viel geholfen. […] Also, mir tut das sehr gut, wenn ich einfach ein Vorbild habe und mal sehe: Wie könnte man so was überhaupt aufbauen oder wie kann man ein Angebot überhaupt aufbauen? Und das fand ich sehr gut.“ [FG01: 93]

Die Arbeit mit Videosequenzen und die sich daraus ergebende Diskussion und Reflexion werde bei verschiedenen Thematiken eingesetzt (z. B. Musik, Theater, Ergotherapie, Naturwissenschaften, Motorik, diagnostischen Verfahren, Sprachheilpädagogik, Praktikumsvorbereitung) [vgl. FG09: 167-171], könne an manchen Stellen jedoch häufiger genutzt werden [vgl. FG01: 126-130].

> „Also, ich habe einmal ein Video reflektiert in Musik. Mit Frau ABC damals und das war sehr gut. Aber das war zu selten und man kam auch zu selten dran.“ [FG01: 31]

Außerdem werden (Spiel-)Filme mit einem bestimmten thematischen Fokus, wie bspw. Raumgestaltung, Beobachtung und Dokumentation, genutzt [vgl. FG02: 79], um weitere Perspektiven dazu zu eröffnen.

Einige Hochschulen lassen die Studierenden auch selbst in Einrichtungen videografieren. Die so selbst produzierten Sequenzen werden dann in Seminaren besprochen. [vgl. FG07: 285]

> „Ich glaube, in Medienpädagogik, dass man da auch zum Beispiel Filme mitbringt, aber auch in anderen Seminaren. Wo man Beobachtungen machen sollte //und das dann// ausgewertet wurde, aber da wurde dann halt auch eher verlangt, dass man reflektiert darüber und dass man sich austauscht.“ [FG07: 285]

Teilweise steht in diesem Rahmen auch das eigene Handeln der Studierenden im Mittelpunkt des Interesses. Allerdings habe es dafür mancherorts keine gute Anleitung und eine nicht ausreichende Besprechung und Reflexion im Seminar gegeben. [vgl. FG13: 146149]. In diesen Fällen wird der Wunsch nach einer intensiveren und tiefer gehenden Auseinandersetzung mit den Videos geäußert. [vgl. FG13: 99-109]

In rund drei von vier Fokusgruppen werden darüber hinaus ***Fallbeispiele*** oder ***Beispielsituationen*** genannt. Fallbeispiele, die von den Studierenden allein oder in Kleingruppen theoretisch fundiert bearbeitet und *gelöst* werden sollen, werden vom Dozierenden in die Lehre eingebracht. [vgl. FG08: 227-230]. Das Ergebnis wird dann durch den Dozierenden rückgekoppelt oder im Plenum diskutiert.

> „Wir konnten bei Herrn GHI einmal einen Test durchführen und dann eine Ausarbeitung/Falldarstellung zu dem Test machen und er hat es korrigiert und zurückgeschickt und rückgemeldet, wie man was interpretiert hat, und das fand ich auch gut.“ [FG01: 298]

> „Das wurde in meinen Seminaren immer eigentlich gemacht, dieses Beispiel geben und wir müssen dann richtig rumtüfteln, was wir machen würden, wenn wir im Jugendamt arbeiten würden.“ [FG02: 137]

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Studierenden den Auftrag zu geben, in Einrichtungen selbst zu beobachten und darüber Fallbeispiele zu generieren, die dann in den Veranstaltungen thematisiert werden. [vgl. FG07: 285-293; FG09: 193-195]

> „Da finde ich es auch gut, dass teilweise Fallbeispiele aus unserer eigenen Praxis auch genommen werden oder angebracht werden können.“ [vgl. FG04: 199]

Als besondere didaktische Form der Arbeit mit Fallbeispielen werden in einer Fokusgruppe Dilemma-Situationen[120] genannt. [FG04: 74, 75, 236]

Zudem werden konkrete Beispiele in Veranstaltungen integriert, um Inhalte zu illustrieren und zu verdeutlichen, z. B. bei quantitativen Forschungsmethoden oder in der Rechtsvorlesung. [vgl. FG04: 184; FG05: 121]

An einigen Standorten ist der studentische Wunsch vorhanden, mehr Fallbeispiele einzubetten [vgl. FG12: 303-305], denn über das gemeinsame Erarbeiten eines Falls (bspw. einer *Kindbesprechung*) werde die Möglichkeit geboten, eine eigene pädagogische Haltung zu entwickeln – gerade auch in Abgrenzung zu anderen Sichtweisen [vgl. FG13: 46].

9.3.6 Aktivierende Lehrmethoden

Die Studierenden nennen in den Gruppendiskussionen verschiedene aktivierende Lehrmethoden, die sie als positiv für einen Theorie-Praxis-Transfer erachten.

Eine solche Lehrmethode stellt die ***Projektarbeit*** dar, die in etwa der Hälfte der Fokusgruppen thematisiert wird. Die Umsetzung von Projekten finde z. B. in Lehrveranstaltungen mit einem Schwerpunkt auf Kunst oder Naturwissenschaften statt [vgl. u. a. FG01: 176; FG04: 231]; als konkretes Beispiel wird die eigenständige Produktion eines Trickfilms oder einer Kurzgeschichte angeführt [vgl. FG13: 440]. Häufig werden die Projekte auch mit Kindern durchgeführt. Hierzu kommen die Kinder entweder an die Hochschule [vgl. FG01: 208; FG04: 23] oder die Studierenden gehen für ihre Projektdurchführung zu den Kindern in die Einrichtungen [vgl. FG11: 294; FG12: 71]. Bei einer größer angelegten Projektarbeit erfolgt an einem Standort die theoretische Planung an der Hochschule in einem Semester und im darauffolgenden Semester dann die praktische Umsetzung in einer Einrichtung der FBBE:

[120] Auf Dilemma-Situationen wird in Unterkapitel 14.6 genauer eingegangen.

> „Weil das ja das Größte, also jetzt über zwei Semester, ein Projekt in der einen Hälfte, sage ich mal, eher Theorie, die theoretische Aufarbeitung und in der zweiten dann wirklich ein Projekt in der Praxis zu machen. In unterschiedlichen Bereichen." [FG08: 186]

Der Austausch über die eigenen umgesetzten Projekte ist den Studierenden dabei ebenfalls ein Anliegen [vgl. FG01: 33].

Eine besondere Form der Projektarbeit stellen ***didaktische Miniaturen*** dar, die in einem Studiengang zum Einsatz kommen. Bei diesem speziellen didaktischen Mittel werden sog. Didaktik-Boxen[121] von Studierenden im Seminar erdacht, geplant und entwickelt, die dann von Kindergruppen an der Hochschule erprobt und getestet werden. Dabei werden die Kinder von den Studierenden beobachtet. Abschließend erfolge eine gemeinschaftliche Reflexion mit Feedback an die Studierenden der jeweiligen Didaktik-Box. [vgl. FG04: 103]

Eine weitere spezielle Art der Projektarbeit sind ***studentische Forschungsprojekte***. Hier sollen Studierende kleine Forschungsprojekte oder Forschungsaufträge in Einrichtungen der FBBE eigenständig umsetzen. [vgl. FG04: 105-109] Dabei handelt es sich bspw. um die Durchführung von Umfragen [vgl. FG12: 77] oder von Interviews mit einer Präsentation im Seminar [vgl. FG08: 183].

Projekte im Studium würden helfen, für den späteren beruflichen Alltag verschiedene Ideen und eine bestimmte Haltung zu entwickeln, da sie Beispiele dafür seien, was im pädagogischen Alltag umgesetzt werden könne. [vgl. FG04: 173] Aber es gibt auch kritische Rückmeldungen zu dieser hochschuldidaktischen Methode. So mussten Studierende ein Projekt zu einem Sprachprogramm durchführen, obwohl dies nach wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht gewinnbringend oder erfolgversprechend sei. Hier hatten die Studierenden den Eindruck, das Projekt wäre lediglich durchgeführt worden, weil es gerade ins Seminar passte. Andererseits bestehe auch hierbei die Chance zu lernen, wie man mit Kindern ein Projekt unter realen Bedingungen durchführe [vgl. FG11: 445-453].

Über Praxisforschungsprojekte, die die Studierenden im Studium durchführen sollen, besteht eine hochschuldidaktische Verknüpfungsmöglichkeit der beiden Lernorte Hochschule und Praxis – wie es von Studierenden auch erwartet und gewünscht wird (Abschnitt 9.1.3). Für das Finden einer Forschungsfrage im Rahmen der Projektarbeit werden zwei Wege beschrieben. Einerseits kann eine Forschungsfrage aus einem persönlichen Interesse hervorgehen. Ein persönlicher Bezug zum Thema fördere die Motivation, Antriebskraft und Planbarkeit der nächsten Schritte, was als gewinnbringend betrachtet wird. Andererseits kann eine

[121] Auf die didaktischen Miniaturen als spezielle kindheitspädagogische, hochschuldidaktische Methode wird in Unterkapitel 14.5 näher eingegangen.

Forschungsfrage vonseiten der Hochschule vorgegeben werden. Dabei können auch nützliche Erfahrungen für das spätere Berufsleben gewonnen werden, denn es sei durchaus wichtig, in der Lage zu sein, gemeinsam im Team einen Projekt-/Forschungsauftrag, der für die Einrichtung relevant ist, umsetzen zu können – auch wenn das Thema nicht eigenständig gewählt wurde. Im Rahmen der Praxisforschungsprojekte an der Hochschule gehe es neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch um das Erlernen von methodischen Vorgehensweisen. Darüber hinaus biete jedes Forschungsthema die Möglichkeit, einen Transfer auf die persönliche Ebene oder spätere Berufspraxis vorzunehmen. [vgl. FG04: 169-173]. Eine Auseinandersetzung mit Forschung findet demnach sowohl an der Hochschule als auch in der späteren Berufspraxis statt. Ein unterschiedliches Vorgehen im Studium kennenzulernen (Wahl der Forschungsfrage nach persönlichem Interesse oder durch Projektauftrag), ermöglicht verschiedene Lernerfahrungen, die im Berufsleben nützlich sein können.

Ein Drittel der Fokusgruppen beschreibt zudem das ***Planspiel*** als aktivierende Methode in Hochschulveranstaltungen. [vgl. u. a. FG04: 90; FG10: 341-343]

> „Wir haben so ein Planspiel gemacht, wo wir unterschiedliche Rollen auf unterschiedlichen politischen Ebenen eingenommen haben. Und das fand ich auch echt gut. So. Aber ich finde auch, dass wir das zu wenig machen. Also nicht nur als Methode, hier etwas zu lehren, sondern auch als Methode, die man mitnehmen kann in die Praxis.“ [FG05: 151]

Das Planspiel könne folglich öfter in der Hochschullehre eingesetzt, aber auch als Methode für den frühpädagogischen Bereich thematisiert werden, z. B. entlang der Frage „*Wie organisiere ich ein Planspiel mit Kindern?“*.

Die didaktische Methode des ***Rollenspiels*** kommt in kindheitspädagogischen Studiengängen häufig zum Einsatz und wurde von etwa zwei Dritteln der befragten Fokusgruppen genannt. [vgl. u. a. FG02: 104; FG08: 180-183; FG09: 328]

> „[…] und wir zum Beispiel auch teilweise Situationen nachgespielt haben mit verschiedenen Kommilitonen, nach außen gestellt wurden und gesagt wurde ‚Guck dir die Szene, die du uns gerade geschildert hast an. Wie wirkt die von außen auf dich?‘. Das fand ich sehr gut.“ [FG03: 325]

> „Dilemma-Situationen haben wir auch nachgespielt, eben auch für den Perspektivwechsel. Mal das Kind zu spielen, sich da besser reinzufühlen. Das haben wir eigentlich auch relativ stark, finde ich, gemacht.“ [FG04: 236]

Gern werden Rollenspiele bei den Themen Elternarbeit, Elternabende, Beratung, Kommunikation und Gesprächsführung in die Lehre mit eingebunden.

Trotzdem wird der Wunsch nach einem häufigeren Einsatz von Rollenspielen [vgl. u. a. FG07: 498-502] oder aber einer prinzipiellen Einbindung bei Nichtvorhandensein [FG12: 303-305] geäußert.

9.3.7 Kooperative Lehrmethoden

Kooperative Lehrformen wie Gruppenarbeiten in Seminaren oder der Austausch auf Peer-Ebene werden von Studierenden als positiv und gewinnbringend hervorgehoben.

So finde der ***(angeleitete) Austausch*** mit anderen Kommilitonen innerhalb der Seminare über Probleme, Lösungsansätze, Erfahrungen o. Ä. [vgl. FG02: 82] oder durchgeführte Projekte [vgl. FG01: 33] statt. Die kollegiale Beratung bzw. Beratungssituation werde häufiger als didaktische Methode eingesetzt [vgl. u. a. FG03: 312-324; FG04: 244] und wird als hilfreich angesehen:

> „Da haben wir uns, wie es schon heißt, gegenseitig kollegial beraten und das war eigentlich so das eheste, wo ich gemerkt habe, dass man wirklich auch da abgeholt wurde, wo man gerade in der Praxis steht." [FG11: 237]

Dieser Austausch wird mancherorts durch eine externe Supervision oder den Dozierenden unterstützt und begleitet, was – ebenso wie in der Begleitung von Praxisphasen – als gewinnbringend erlebt wird:

> „Ich meine, es gab so persönlichen Kontakt und Austausch untereinander, aber es ist einfach was anderes, denke ich, wenn man da auch mal mit dem Dozenten oder mit der Supervision oder so drüber spricht. Und das hätte ich eigentlich ganz schön gefunden auch zur Verknüpfung einfach." [FG04: 54]

> „Supervision was ganz Neues für mich war, ich viel auch mitgenommen habe. Eben auch Probleme, sozusagen unter den Studenten auch zu klären. Dieses Gefühl auch, dass wir auch schon in der Lage sind, uns gegenseitig zu helfen. Fand ich eine sehr gute Idee." [FG04: 69]

Auch über eine digitale Variante des angeleiteten Austauschs mittels eines Forums als Plattform [vgl. FG05: 41] wird berichtet.

Studierende konnten in diesem Kontext beobachten, dass ihre Diskussionen und die Qualität des fachlichen Austauschs im Seminar mit steigendem Semester zunehmen:

> „Also, wenn man auch so merkt, dass sich vielleicht die Gruppe an sich weiterentwickelt hat, wo vielleicht einfach jeder noch mal verschiedene Meinungen oder Optionen so durchspielen konnte, ausdifferenzieren konnte und, also, finde ich schon, dass man merkt, dass sich schon einiges getan hat." [FG06: 386]

Teilweise wünschen sich die Studierenden im Seminar (noch) mehr persönlichen und fachlichen Austausch untereinander, bspw. über Erfahrungen und Probleme oder auch das Besprechen eines konkreten Falls (kollegiale Fallberatung). [vgl. FG13: 119-121]

Viele ***Gruppenarbeiten*** in Seminaren werden ebenfalls als gut bewertet. Sie werden als nützlich angesehen, um Teamfähigkeit (für den späteren Berufsalltag) zu üben und mit heterogenen Meinungen und speziellen Einzelcharakteren umgehen zu können:

> „[…] und je mehr es da eine Mischung gab, desto realistischer waren die Gruppen in Bezug auf das, was uns da später erwartet, nämlich ein Team, dass irgendwie nicht total homogen zusammengeführt wird, sondern das halt jeder mit seinen eigenen Sachen dahin kommt." [FG07: 336]

Hierbei könne in einem geschützten Rahmen geübt werden, wie man trotz persönlicher Antipathien professionell zusammenarbeiten kann [vgl. FG04: 227-233]:

> „Ja, und auch, wie man eben damit umgeht. Und dass man halt eben auch das Persönliche dann mal zurückstellen muss und man halt mal auf der professionellen Ebene bleiben muss, wenn man sich vielleicht jetzt gerade mal mit jemandem nicht so/ sagen wir mal, sich nicht so sympathisch ist oder so. Und dass man trotzdem irgendwie kommunizieren muss und zusammenarbeiten muss. Und das dann eben auch üben kann." [FG04: 233]

9.3.8 Vor-Ort-Erkundungen

Etwa an zwei Dritteln der untersuchten Hochschulstandorte sind Vor-Ort-Erkundungen in verschiedener Form im Studienverlauf vorgesehen.

In diesem Rahmen finden ***Hospitationen*** statt, die zum Kennenlernen verschiedener Einrichtungen unter einem bestimmten Analyse- bzw. Beobachtungsfokus (z. B. Raumgestaltung, Naturpädagogik) dienen. [vgl. FG02: 63; FG02: 132; FG03: 217; FG04: 120, 121, 138-140; FG09: 262-270; FG11: 295; FG12: 68-69, 115, 234; FG13: 439] Ferner erhalten Studierende durch Hospitationen in Praxiseinrichtungen die Chance, pädagogisches Handeln von Fachkräften *direkt* beobachten zu können. [vgl. FG01: 93-94; FG06: 258].

Jedoch sei der Einsatz dieser als didaktisches Mittel häufig abhängig von den jeweiligen Dozierenden, weshalb sie nur in einigen (Wahlpflicht-)Veranstaltungen angeboten werden, wie die Studierenden schildern. Daher ist der Wunsch nach mehr fest implementierten Hospitationsmöglichkeiten im Studium vorhanden. Diese sollen so angeboten werden, dass jeder Studierende im Studienverlauf damit in Berührung komme. [vgl. FG04: 154] Hospitationen ermöglichen den Aufbau von Netzwerken; den Studierenden sei es dadurch leichter möglich, selbstorganisierte Kurz-Praktika oder Praxisbesuche in den Einrichtungen zu absolvieren, da diese so bereits Kontakt zur Hochschule haben und daher den Studiengang kennen [vgl. FG04: 157].

In vier Fokusgruppen wird zudem von ***Exkursionen*** zu besonderen Orten (z. B. Werkstätten, Museen) berichtet, um dort selbst Erfahrungen sammeln [vgl. FG02: 181; FG03: 513-517] oder Einrichtungskonzepte (bspw. Infans, offene Jugendarbeit, Arbeit mit seelisch behinderten Vorschulkindern) kennenlernen zu können [vgl. FG12: 69; FG13: 611].

> „Auf jeden Fall war es so, dass in jedem Block immer eine Exkursion anstand. Und da war es auch so, muss ich sagen, dass man da auch eher mal verstanden hat, wie man mit einem Kind dann naturpädagogisch arbeitet. Und nicht nur so ‚Ihr geht da jetzt mal mit der Frau durch den Wald und habt dann mal den Wald gesehen.'. Also da wurde schon speziell uns gezeigt, wie ein Kind durch den Wald geht und wie man mit einem Kind das machen kann." [FG09: 262]

Praxisbezüge, wie bspw. Exkursionen, ins Studium zu integrieren, bei denen die Studierenden selbst Erfahrungen sammeln und Einblicke in die pädagogische Praxis erhalten können, spielt bereits beim Theorie- und Praxisverständnis (Unterkapitel 9.1) sowie bei den Praxisphasen (Abschnitt 9.2.2) eine wichtige Rolle. Im Zusammenhang mit Exkursionen wird allerdings auch die studentische Erwartung implizit sichtbar, dass diese so aufbereitet sein sollten, dass sie die Perspektive der Kinder berücksichtigen (*Wie rede ich mit den Kindern dabei? Wie nimmt das Kind diesen Ort wahr bzw. sieht es ihn? Was kann ich ihm hier anbieten?*). Hier ist folglich der Anspruch vorhanden, Praxisbezüge explizit aus Kindersicht zu integrieren bzw. zu erfahren.
Eine weitere, länger andauernde Vor-Ort-Erkundung stellt die ***Studienfahrt*** dar. Diese ist ebenfalls in vier Studiengängen fester Bestandteil und kann sowohl im In- als auch im Ausland stattfinden. [vgl. u. a. FG03: 504; FG12: 280] Mancherorts gibt es dieses Angebot sogar mehrmals im Studium. [vgl. FG09: 263-270]

9.3.9 Hochschulische Konzepte zur Theorie-Praxis-Verknüpfung

In den Fokusgruppen werden verschiedene hochschuldidaktische Elemente beschrieben, die eine Verbindung von Theorie und Praxis besonders gut mitdenken und ermöglichen. Diese bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen, die die Struktur des Studiengangs betreffen.
Zunächst wird das Einbeziehen von ***Experten aus pädagogischen Handlungsfeldern*** genannt. Die Einladung von Experten aus verschiedenen Handlungsfeldern an die Hochschule findet in zwei Dritteln der Fokusgruppen Erwähnung, um bspw. Expertengespräche oder Praxismessen [vgl. FG05: 25] durchzuführen oder auch um den Studierenden internationale Einblicke in und Vergleiche zwischen den Bildungssystemen zu ermöglichen [vgl. FG12: 287-291].

> „Was ich auch noch gut fand, ist, dass immer wieder auch Möglichkeiten gegeben werden, in einen Austausch mit aktuellen Praktikerinnen in unserem Arbeitsgebiet zu treten.“ [FG05: 25]

Die Einbeziehung von Experten aus anderen Fachdisziplinen oder Studiengängen [vgl. FG13: 670] bietet die Chance, sich mit dem Thema interdisziplinär auseinanderzusetzen.
Teilweise werden auch ganze Veranstaltungen über Lehraufträge von Praktikern aus relevanten Berufsfeldern übernommen. [vgl. u. a. FG02: 105; FG08: 40] Ein pädagogisches Arbeits- oder Handlungsfeld von einem dort tätigen Praktiker vorgestellt zu bekommen, biete noch einmal eine andere Perspektive, als es nur in der Theorie zu bearbeiten, da so ein deutlich praxisnäheres Kennenlernen möglich sei. [vgl. FG06: 517; FG08: 40]

> „Also, ich finde es toll, wenn die Möglichkeit dazu besteht, mit so jemanden dann mal zu sprechen, weil darüber zu reden in der Theorie, ja, ist ja alles schön und gut, aber wenn man dann mal hört, wie es läuft, ist es dann auch doch noch mal etwas anderes.“ [FG06: 517]

Hierüber wird eine Integration von Praxis in die Hochschule möglich.

Die nächste Ebene betrifft das ***Seminarkonzept***. Wenn ein Konzept besteht, wie Seminare und praktische Erfahrungen ineinandergreifen – theoretischer Input im Seminar, der dann im (Tages-)Praktikum umgesetzt werden soll, z. B. in Form eines Angebots, und anschließend im Seminar wieder aufgegriffen und reflektiert wird –, führt dies zu einer positiven Beurteilung durch die Studierenden. Ein solches Konzept wird gerade zu Beginn des Studiums als sehr gut eingeschätzt, da hierdurch eine engmaschige Begleitung der Praxisphasen erfolge. [vgl. FG01: 78-79]

> „Das war eigentlich das einzige Modul, das ich in Erinnerung habe, wo ich weiß, ich hatte eine Aufgabe, ich bin damit in die Praxis, kam mit einem Ergebnis wieder, konnte damit arbeiten und das war Grundlage meiner Hausarbeit. Also, ich habe da verstanden, warum wir das machen.“ [FG07: 189]

Zusätzlich ermögliche ein Konzept dieser Art, zeitnah die Erfahrungen aus den Praxistagen zu diskutieren und zu reflektieren. [vgl. FG11: 24] Ein Theorie-Input, der zu den geplanten Aufgaben im (Tages-)Praktikum *passt*, erleichtere den Transfer.

> „Also, es war wirklich die Theorie zu einer Angebotsgestaltung und nicht irgendeine Theorie zu kognitiven, was weiß ich, wie das da oben abläuft. Wo man jetzt nicht genau weiß, ja für was/ für welchen Bereich interessiert mich das denn überhaupt, wenn ich jetzt ein Angebot //gestalte//?“ [FG01: 79]

Gibt es kein solches Seminarkonzept, besteht der Wunsch nach Möglichkeiten, die theoretischen Grundlagen aus der Hochschule regelmäßig in der Praxis umzusetzen. [vgl. FG08: 106]

Auf der nächsten Ebene geht es um die ***Begleitung der Praxisphasen*** (Abschnitt 9.2.4). Spezielle Seminare zur Vorbereitung auf das Praktikum mit *passenden* Inhalten (bspw. Kennenlernen benötigter Beobachtungs- und Testverfahren) und Seminare zur Nachbereitung, um die gemachten Erfahrungen zu besprechen und zu reflektieren, werden als hilfreich empfunden. [FG04: 65] Praxisphasen seien dadurch vorher und nachher mit Inhalten der Veranstaltungen verknüpft [vgl. FG05: 20]; eine Begleitung durch Tutorien und Supervision helfe ebenfalls bei der Verknüpfung von theoretischen Inhalten und praktischen Erfahrungen [vgl. FG07: 19]. Eine Rahmung des Praxissemesters (falls vorhanden) durch eine Blockwoche an der Hochschule zur Vorbereitung, eine weitere zum Austausch während des Praxissemesters und eine Blockwoche am Ende zum Austausch und zur Reflexion wird positiv beurteilt, da es hilfreich gewesen sei, „[…] das, was man gerade in der Praxis erlebt, mit dem Theoretischen zu verbinden“ [FG04: 54]. Ein Praxissemester mit integrierten Blockphasen und begleitender

Verschriftlichung der Erfahrungen mithilfe verschiedener Berichte (Dokumentation, Beobachtung, Forschungsbericht) wird ebenfalls positiv hervorgehoben. [vgl. FG12: 23, 27] Fehlt eine solche theoretische Begleitung und Rahmung der Praktika, wird dies als ein Verbesserungsvorschlag benannt. [vgl. FG08: 100]

Ein ***Studiengangskonzept***, welches theoretische und praktische Elemente berücksichtigt und miteinander verzahnt, wird als positiv beschrieben. Das Studium sei dann als Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis konzipiert und beinhalte u. a. folgende Bausteine: Grundlagenvermittlung; verschiedene Praxisphasen, praktische Verknüpfung der Theorieteile durch Aufgaben für die Praktika; grundlagengestützte, spezifischere Inhaltsvermittlung sowie ein Blick ins Ausland. [vgl. FG04: 44]

> „Also, das fand ich so eigentlich ganz gut organisiert, finde ich. Also so vom (...) einfach so die Basis aufbauen, um immer mehr selber in der Praxis dann auch zu machen. Und ja. Und dann kamen einfach weitere Grundlagen oder ein bisschen spezifischere Sachen, sodass man dann eben auch mal im Ausland fähig ist, sich das mal anzugucken und zu vergleichen, was ja letztlich der Auftrag für das letzte Praktikum, sag ich mal, war.“ [FG04: 44]

Bereits zu Beginn des Studiums mehr Praxis zu integrieren, wird zwar hin und wieder diskutiert, aber es wird dann zu bedenken gegeben, es fehle so das Hintergrundwissen zur Praxis. Es sei jedoch gleichermaßen überfordernd, zu Beginn lediglich die Theorie vermittelt zu bekommen. Daher erscheint ein Mix aus wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen, die später im Studium weiter vertieft werden sollten, und praktischen Elementen als Studieneinstieg geeignet, um diesen zu erleichtern. [vgl. FG04: 49-53].

9.3.10 Zusammenfassung: Hochschuldidaktische Methoden im Studium

Aus Studierendenperspektive sind jene hochschuldidaktischen Elemente gewinnbringend und nützlich, die eine starke Praxisorientierung aufweisen. Dies kann über die Vermittlung praxisnaher Inhalte und Methoden (wie bspw. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, diagnostische Verfahren, praktische Ideen für die Alltagsgestaltung mit Kindern), durch die Einbettung praktischer Beispiele, das Erkunden von Handlungsfeldern direkt vor Ort oder durch das Einladen von Praktikern an die Hochschule erreicht werden. Darüber hinaus spielen das eigene Tätigsein und Ausprobieren, der kooperative Austausch untereinander und die Reflexion für die Studierenden eine große Rolle. Hierfür bietet sich die Implementierung von praktischen Übungen, Selbsterfahrungsmöglichkeiten, Projektarbeit, Rollenspielen und das kooperative Lernen an.

Allerdings ist eine Praxisorientierung nicht der vordergründige Zweck eines Hochschulstudiums (Unterkapitel 3.4), auch wenn der damit verbundenen Berufsqualifizierung seit dem Bologna-Prozess und der Einführung von Bachelor-Studiengängen ein viel höherer Stellenwert zukommt. Nichtsdestotrotz bleibt es wichtig, den Studierenden die Relevanz von wissenschaftlichem bzw. theoretischem Wissen gerade für die Pädagogik zu verdeutlichen (Abschnitte 10.1.2 und 12.1.1), das teilweise *vage* Theorieverständnis und die damit zusammenhängenden Erwartungen an ein kindheitspädagogisches Bachelor-Studium zu thematisieren sowie (hochschuldidaktisch) zu bearbeiten (Kapitel 12 und 14).

9.4 Spezielle hochschulische Lernräume

Der Subcode „Spezielle hochschulische Lernräume“ (HK2_02HSLR)[122] der inhaltlichen Ebene „Organisation und Struktur“ der Hauptkategorie 2 beinhaltet studentische Aussagen zu speziellen Räumen an der Hochschule, die einen Transfer zwischen *Theorie* und *Praxis* besonders gut ermöglichen bzw. unterstützen: *Welche verschiedenen Formen sind im kindheitspädagogischen Studium vorhanden? Welche Möglichkeiten bzw. Vorteile bieten solche speziellen Räume an der Hochschule aus Sicht der Studierenden?*

Es gibt verschiedene spezielle Lernräume (Werkstätten, Labore, Ateliers, Modelleinrichtungen etc.) an den Hochschulen, die den Studierenden der Kindheitspädagogik zur Verfügung stehen und in ihren Augen einen Mehrwert für das Studium mit sich bringen.

> „Die [Lernwerkstatt] ist wunderbar, also, die ist großartig und bietet wirklich ganz tolle Möglichkeiten und Spielräume und wird aktiv genutzt, also, das sehe ich als ein ganz großes Plus der Hochschule.“ [FG03: 631]

An zwei Standorten berichten die Studierenden von einer Modelleinrichtung (Kiga/Krippe) bzw. einer Campus-Kita, die zur Hochschule gehört. Die Erfahrungen mit diesen Einrichtungen sind konträr: Während eine Einrichtung von den Anfragen der Studierenden eher genervt zu sein scheine und es kaum Kooperationen gebe [vgl. FG02: 177-180], sei die andere Einrichtung

[122] Hochschulische Lernräume sind eine besondere Form der Hochschuldidaktik und hätten daher auch diesem Subcode (HK2_06HDM) zugeordnet werden können. Aufgrund ihres besonderen didaktischen Aufforderungscharakters, des dadurch ganz anders möglichen hochschuldidaktischen Handelns der Dozierenden, des zwingenden Vorhandenseins struktureller Rahmenbindungen und der häufigen Thematisierung durch die Studierenden wurde dieser Aspekt allerdings in einem eigenständigen Subcode gebündelt.

offen für Anfragen und biete den Studierenden die Möglichkeit, kleinere Experimente oder Angebote mit Kindern durchzuführen [vgl. FG11: 984-990].

Die eher verbreiteten Lern- und Bildungswerkstätten als Form eines speziellen hochschulischen Lernraums werden häufig auch von anderen Studiengängen (Kunst-, Musik- und Theaterwissenschaften, Grundschulpädagogik, Soziale Arbeit) genutzt und waren meist bereits vor der Entstehung der kindheitspädagogischen Studiengänge vorhanden. Allerdings berichten die Studierenden in einzelnen Fällen darüber hinaus von neuen Räumen, die zusammen mit den implementierten Studiengängen konzipiert und eingerichtet wurden.

Den Studierenden an einem Großteil der befragten Standorte (8 von 13) stehen mehrere Spezialräume mit unterschiedlichen, häufig an den Bildungsbereichen ausgerichteten Schwerpunkten zur Verfügung. Dies zeigt sich bereits an den Namen dieser Orte: Kunstraum mit Material, Mathe-Werkstatt bzw. Mathe-Labor, Lernwerkstatt für Naturwissenschaft und Technik, Formelstation, Forschungslabor, ästhetisches Labor, Musikraum, Medienwerkstatt, Bewegungsraum, Kunstwerkstatt, Druckwerkstatt, Sprachwerkstatt bzw. Sprachlabor, Didaktikwerkstatt, Beobachtungsräume (mit Glasscheibe), Atelier, Bildungswerkstatt, Lernwerkstatt oder Theaterzentrum. Drei Studiengänge können auf einen dieser speziellen Lernräume zurückgreifen; zwei besitzen keinen.

Verschiedenste Spezialräume an der ASH Berlin

> „Die Alice Salomon Hochschule Berlin ist mit zahlreichen Spezialräumen, wie z. B. einer Medienwerkstatt oder einem Musikraum ausgestattet. Aktivitäten im Bewegungsraum, in der Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik sowie in der Werkstatt für ästhetische Praxis ermöglichen die Verknüpfung von theoretisch erworbenem Wissen mit eigener Handlungspraxis.“ (ASH Berlin 2019b)

Als ein konkretes Beispiel soll an dieser Stelle die Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik (NaWi) sowie Werkstatt für ästhetische Praxis (WÄP) kurz vorgestellt werden.

Die NaWi-Lernwerkstatt „ist ein Raum für selbstständiges und lebendiges Entdecken und Ausprobieren. Naturwissenschaftliche Phänomene werden hier von Kindern und Erwachsenen hautnah erlebt“ (ASH Berlin 2019c). Während der Öffnungszeiten kann der Raum frei genutzt werden und wird von einem Tutor geleitet. Die Räumlichkeiten werden von verschiedenen Personengruppen genutzt, z. B. von Studierenden (im Rahmen von Lehrveranstaltungen), Kindergarten- und Schulgruppen, pädagogischen Fachkräften (im Kontext von Fortbildungen), (inter-)nationalen Wissenschaftlern (bei Tagungen, Hospitationen, Forschungsaktivitäten), Besuchergruppen, Kooperationspartnern und Einzelpersonen (vgl. ebd.).

In der WÄP finden Seminare statt und es wird eine Offene Werkstatt angeboten, die von Tutoren betreut wird.

> „Studierende sind während der Offenen Werkstatt herzlich eingeladen künstlerisch-explorativ […] mit den unterschiedlichsten Materialen forschend-gestalterisch zu arbeiten. Im Fokus dieser künstlerischen Arbeit steht nicht das Ergebnis, das fertige Werk, sondern der Erfahrungs- und Bildungsprozess in der gestalterischen Arbeit.“ (ASH Berlin 2019d)

Neben den oben genannten Spezialräumen, die bereits seit Jahren bestehen, gibt es seit 2018 ein Beobachtungslabor an der ASH Berlin, welches verschiedenste Nutzungsmöglichkeiten für Forschungsvorhaben und Lehrveranstaltungen und damit für Wissenschaftler und Studierende u. a. der Kindheitspädagogik bietet.

> „Am 25.04.2018 wurde zudem das berlinweit erste Beobachtungslabor eröffnet. Im Beobachtungslabor können Wissenschaftler_innen der Kindheitspädagogik die Handlungen von jungen Kindern und deren Bezugspersonen durch einen Einwegspiegel beobachten und genau auswerten. Außerdem übertragen vier Kameras die Situation auf einen Monitor, wo diese dann im Nachgang analysiert und ausgewertet werden.“ (ASH Berlin 2019b)

Spezielle hochschulische Räume werden auf vielfältige Weise genutzt. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Zum einen die ***Art und Weise***, wie sie genutzt werden (Ebene *Form*), und zum anderen der ***Zweck der Nutzung***, also wozu sie genutzt werden (Ebene *Ziel*).

Auf der Ebene *Form* werden von den Studierenden die folgenden Aspekte genannt:

- ***Zugang:*** Es gibt bestimmte Öffnungszeiten [vgl. FG01: 422; FG02: 222; FG09: 232; FG13: 588], zu denen die Studierenden den Raum nutzen und erkunden oder Material ausleihen und zurückgeben können.
- ***Materialausleihe:*** Studierende können sich Material (z. B. Tests) ausleihen [vgl. FG01: 421; FG02: 219; FG06: 578; FG09: 232; FG13: 583], um dieses dann im Rahmen eines Seminares oder im Praktikum mit Kindern zu verwenden [vgl. FG01: 421; FG06: 578].
- ***Materialnutzung in Lehrveranstaltungen:*** Materialien aus den speziellen hochschulischen Räumen werden in der Lehre verwendet und von den Dozierenden ins Seminar eingebunden.
- ***Seminarzuordnung:*** Die Räume sind teilweise bestimmten Seminaren zugeordnet, die dann immer diesen Raum nutzen, wodurch die Studierenden ihn mindestens einmal im Studienverlauf kennenlernen. [vgl. FG03: 668; FG10: 513]
- ***Angebote:*** Es werden spezielle Angebote wie bspw. Workshops (losgelöst von den regulären Lehrveranstaltungen) durchgeführt. [FG09: 305]

Für die Ebene *Ziel* lassen sich folgende Punkte im empirischen Material finden:

- ***Impulsgeber:*** Die Räume bieten den Studierenden methodische Anregungen, Fachliteratur, Materialien und (thematische) Sammlungen. [vgl. FG11: 1002; FG13: 496]
- ***Praxis mit Kindergruppen:*** Teilweise werden die Räume auch mit Kindergruppen genutzt, sodass die Studierenden mit Kindern aus Einrichtungen (Kita und Grundschule) an der Hochschule in Berührung kommen [vgl. FG02: 17, 181; FG10: 436, 475-481], mit ihnen interagieren, vorbereitete Angebote durchführen oder sie beobachten können.
- ***Perspektivwechsel:*** Die Räume werden auch dazu genutzt, um als Studierender selbst dort zu spielen oder Dinge zu entdecken.

> „Und halt nebenan in dem Labor letzte Woche einfach halt selber als Kind gespielt und mit Bauklötzen gespielt." [FG02: 63]
>
> „Für die Werkstatt gibt es jetzt Öffnungszeiten, von Mittwoch von 14-18 Uhr, wo wir gegen einen kleinen Aufpreis auch Materialien nutzen können, um sozusagen Sachen zu bauen, zu erstellen und auch forschen können." [FG02: 222]

Allerding werden die Räume nach Einschätzung der Studierenden noch zu wenig von ihnen genutzt. Hierfür werden drei Gründe angeführt:

a) Der Raum wird bei den Studierenden zu wenig beworben bzw. bekannt gemacht. [vgl. FG09: 311]

> „Ich glaube, das wird wenig genutzt. Also, ich nutze es auch wenig, also, ich habe da irgendwie nie Materialien wirklich verwendet, und zum Beispiel in der Lernwerkstatt werden so Workshops auch angeboten. Aber ich war, glaube ich, auch erst ein oder zweimal dabei und jetzt wollte ich, ist jetzt als Beispiel, letzte Woche daran teilnehmen und dann hat sie gemeint, oh sie ist nicht darauf vorbereitet gewesen, weil ich die erste bin, die überhaupt da war und so. ((lacht))" [FG06: 579]

b) Die Studierenden wissen nicht, welches Material vorhanden ist und wie sie es einsetzen sollen. [vgl. FG01: 412]

> „Ich glaube aber, wir nutzen das noch zu wenig.
>
> Ich glaube, weil wir auch nicht wissen, wie wir das dann einsetzen sollen. Ich glaube, da hakt es dann irgendwie, was gibt es da vielleicht überhaupt für unseren Bereich, was man auch nutzen kann, weil es ja schon meist Grundschulmaterial ist. Und man weiß manchmal einfach nicht, wie kann ich das schon umsetzen, oder was gibt es da. Da kümmert man sich dann eher entweder in der Einrichtung darum, oder bringt dann Sachen von zu Hause mit." [FG01: 411-412]

c) Es gibt im Studium zu wenig (frei gestaltbare) Zeit. [vgl. FG01: 411-412]

> „Es gibt eigentlich, gibt es Möglichkeiten, aber man nutzt es so selten, weil einem die Zeit irgendwie davon rennt, ne? Das, finde ich so, ist echt so voll für mich so ein großes Thema immer wieder, dass ich denke, dass ich das alles nicht manchmal nicht schaffe, weil es so viel ist." [FG03: 634]

Ein weiterer Grund können auch die festgelegten Öffnungszeiten sein. Die Studierenden wünschen sich auf ihren Stundenplan *abgestimmte* Öffnungszeiten, damit sie die Räume und Materialien besser nutzen können. Darüber hinaus seien flexiblere Rückgabefristen

wünschenswert, wenn es ihnen aufgrund von Seminaren nicht möglich ist, die Materialien zu einer bestimmten Uhrzeit zurückzugeben. [vgl. FG01: 421-422]

Hier lässt sich ein generelles Spannungsfeld erkennen: Der intendierte Charakter von Lernwerkstätten als offenes Lernarrangement und flexibles Angebot für Studierende trifft auf die starren und vorgegebenen curricularen Bachelor-Strukturen, die der intendierten und erwünschten Nutzung von Lernwerkstätten entgegenstehen.

Zusammenfassend gehe es nach Ansicht der Studierenden in diesen Lern- und Bildungswerkstätten v. a. um *praktisches Lernen* [vgl. FG02: 173-174]. Dieses kann auf unterschiedliche Arten stattfinden:

> „Dann haben wir auch noch einen Musikraum, was ich total spannend fand. […] Da haben wir selbst Musikstücke inszeniert und auch geübt und wild los auf den Trommeln gehauen, um uns in die Kinder reinzufühlen, und Bewegungstänze durchgeführt, die sehr spannend waren. Und, also, wo man sich am Anfang echt dämlich vorkam, aber nach der Hälfte des Seminars hat man das als //ganz selbstverständlich sozusagen// gefunden.“ [FG02: 225]

> „Also die gibt halt mehr Raum, selber didaktisches Material zu entwickeln und nicht irgendwie welches, das wir jetzt/
>
> Auf das wir zugreifen können.“ [FG04: 317-318]

> „Man hat auch den Raum einfach, zum Beispiel um kreativ zu werden, egal ob jetzt tanzpädagogisch, künstlerisch, in der Medien-AG. Ich finde schon, dass es, obwohl wir so klein sind, der Raum behalten wird, dass man halt sich ausprobieren kann in einem gewissen Rahmen.“ [FG06: 578]

Zusätzlich sind Werkstätten für die Studierenden Orte, an denen Theorie und Praxis aufeinandertreffen und von ihnen miteinander in Verbindung gebracht werden können.

> „Also, diese Lernwerkstatt wird ja auch genutzt. A) können Kitas hier in der Nähe ausleihen, Dinge aus der Lernwerkstatt, B) kommen sie auch her und schauen sich diese Dinge an, die teilweise ja auch von Studierenden erarbeitet wurden. Also, es gibt Rucksäcke die mal eine Studierendengruppe dort (..) erstellt hat, die ausleihbar sind. Also, in dem Fall, das ist schon so, dass man jetzt sagt, okay, das ist zumindest ein Ort der Hochschule, wo wirklich diese Theorie auf die Praxis trifft.“ [FG08: 453]

10 Theoretische Vertiefungen auf Grundlage der empirischen Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt eine erste Verknüpfung von Empirie und Theorie. Im Anschluss an die Darstellung der studentischen Ansichten zu den sechs ausgewählten Subkategorien in Kapitel 9 werden in diesem Kapitel mögliche Themenbereiche identifiziert, die im empirischen Material angesprochen wurden. Aus diesen werden diejenigen als Theorieanschlüsse ausgewählt, die unter den beiden Leitfragen[123] als besonders zielführend und relevant für das formulierte Erkenntnisinteresse erscheinen. Damit wird der dritte Schritt (Abschnitt 8.2.3) des beschriebenen Vorgehens bei der Ergebnisdarstellung umgesetzt. Die von der Empirie ausgehenden theoretischen Vertiefungen dienen im Anschluss (Kapitel 11) als Theoriefolien, um eine kritische Diskussion und Einordnung der studentischen Aussagen vornehmen zu können (vierter Schritt der Ergebnisdarstellung; Abschnitt 8.2.4). Aus diesem Grund findet in diesem Kapitel auch lediglich eine Verbindung zwischen Empirie und Theorie in der Form statt, dass durch die empirischen Ergebnisse relevante theoretische Diskurse gefunden werden (*von der Empirie zur Theorie*). Darüber hinaus erfolgen noch keine weiteren Verknüpfungen zwischen den dargestellten empirischen Ergebnissen und den theoretischen Auseinandersetzungen (*Einordnung der Empirie in die Theorie*).

Durch die Verwobenheit der Begriffe *Theorie* und *Praxis* wurden alle drei Subkategorien, die das studentische Theorie-Praxis-Verständnis empirisch thematisieren, gemeinsam in Unterkapitel 9.1 ***„Theorie und Praxis“*** vorgestellt. Mögliche theoretische Themenfelder und Fragen, die sich aus den Postulaten und Aussagen der Studierenden u. a. ergeben haben, sind:

- Die Frage der Verwertbarkeit und des Sinns von (erziehungs-)wissenschaftlichem Wissen.
- *Was ist wissenschaftliches bzw. theoretisches Wissen?*
- *Welche verschiedenen Wissensformen gibt es und welche Rolle spielen sie im (kindheitspädagogischen) Studium?*
- Die Entwicklung einer forschenden Haltung als Aufgabe im kindheitspädagogischen Studium.

[123] *Welche hochschuldidaktischen und strukturellen Konsequenzen ergeben sich aus dem vorgefundenen Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden bzw. aus den von den Studierenden als hilfreich gekennzeichneten Elementen bzw. Aspekten für einen Theorie-Praxis-Transfer?*

- *Wie können theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen miteinander verbunden werden?*
- *Wie gelingt es, mit dem an der Hochschule erlernten Wissen im Handlungsfeld der FBBE kompetent zu handeln?*
- *Wie funktionieren Wissenstransferprozesse?*

Hieraus wurden die Themenbereiche ***Wissen*** und ***Wissensformen*** als erste theoretische Vertiefung generiert und ausgewählt, da sie im Hinblick auf die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse am anschlussfähigsten und zielführendsten erscheinen. Außerdem lassen sie Querverweise zu weiteren möglichen Fragen und theoretischen Vertiefungen zu. Der darüber hinaus relevante Theorie-Aspekt der *Transferprozesse* zwischen den verschiedenen Wissensformen wird in Unterkapitel 10.2 „Der (Wissens-)Transfer und seine Problematik" aufgegriffen, da sich diese Thematik im Kontext der hochschuldidaktischen Methoden ebenfalls als bedeutsam gezeigt hat. Zudem ist es für alle Professionen und Disziplinen relevant, sich mit dem Wissenstransfer auseinanderzusetzen, zu denen neben einem Wissenschaftsfeld auch ein Praxisfeld gehört, so wie es bspw. bei der Kindheitspädagogik der Fall ist (Unterkapitel 2.3), auch wenn hier eine *eigene* Transferforschung aufgrund des Alters der Disziplin noch in den Anfängen begriffen ist und sich daher oft auf Wissen aus Nachbardisziplinen (z. B. Soziale Arbeit, Psychologie, Schulpädagogik) bezieht.

Die im Subcode ***„Hochschuldidaktische Methoden"*** (Unterkapitel 9.3) formulierten Erwartungen der Studierenden an die didaktische Ausgestaltung von Veranstaltungen und ihre Bewertungen der damit einhergehenden (hochschul-)didaktischen Methoden spiegeln deutlich das bereits dargestellte Verständnis der Studierenden von Theorie und Praxis im Studium wider (Unterkapitel 9.1). Dieses Verständnis ist von einer Haltung geprägt, die einen hohen Praxisbezug im Studium einfordert. Aus Sicht der Wissens- und Transferforschung ist dies durchaus sinnvoll, wenn kein träges Wissen im Studium erworben werden soll (Abschnitte 10.1.1 und 10.1.2). Daher setzt sich die zweite theoretische Vertiefung detaillierter mit einzelnen Aspekten des ***(Wissens-)Transfers*** auseinander und illustriert, welcher Zusammenhang zwischen der Art und Weise des Lernens und dem Wissenserwerb besteht. Wissenstransferprozesse können durch hochschuldidaktisches Handeln unterstützt oder behindert werden.[124] Um hochschuldidaktische Konsequenzen aus den Theorieanschlüssen

[124] Die von den Studierenden als positiv für einen Wissenstransfer hervorgehobenen hochschuldidaktischen Methoden werden in Kapitel 14 aufgegriffen und vertieft.

ableiten zu können[125], muss eine Auseinandersetzung mit den beiden Thematiken *Wissen* und *Transfer* stattfinden, da sie zusammenwirken und sich unter dem Gesichtspunkt wechselseitig beeinflussen, im Studium erworbenes Wissen in ein theoretisch-fundiertes und reflektiertes Handeln im späteren Berufsalltag zu transferieren.

Nach diesen beiden sehr grundlegenden und rahmengebenden theoretischen Auseinandersetzungen, die eine geeignete theoretische Hintergrundfolie für das Theorie-Praxis-Verständnis und den Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Studiengängen bilden, befassen sich die folgenden zwei Theorieanschlüsse mit spezifischen Themen in diesem Zusammenhang. Dabei stehen zwei konkrete Aspekte einer möglichen Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium im Fokus, die sich auf Basis des empirischen Materials als bedeutend und wichtig erwiesen haben.

In der Subkategorie ***„Praxisphasen und Praxismentoren“*** (Unterkapitel 9.2) werden von den Studierenden viele verschiedene inhaltliche Aspekte genannt, die beschreiben, wie Studierende den von der KMK und JFMK (2010) vorgegebenen begleiteten Praxisanteil von mindestens 100 Tagen im kindheitspädagogischen Studium erleben. Da dies ein zentrales strukturelles und inhaltliches Element der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studiengang ist, werden ausgewählte und von den Studierenden explizit angesprochene Themenfelder in der dritten theoretischen Vertiefung ***Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium*** näher beleuchtet.

Als ***„Spezielle hochschulische Lernräume“*** werden von den Studierenden v. a. vorhandene Spezialräume genannt (Unterkapitel 9.4), die an den verschiedenen Standorten zwar unterschiedlich bezeichnet werden, aber alle eine ähnliche Funktion einnehmen. Es handelt sich hierbei um ***Lernwerkstätten und (Lern-)Werkstattarbeit***, der sich die vierte theoretische Vertiefung zu diesem Subcode widmet.

10.1 Wissensphänomene

Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens Dispositionen, die sie befähigen, etwas zu können. Sind diese Dispositionen hochspezialisiert, wird ihnen sogar eine Expertise bzw. ein Expertenstatus zugeschrieben. Außerdem erlangen sie Wissen auf verschiedenen Wegen. Mithilfe von

[125] Dies erfolgt als Zusammenführung aus allen theoretischen Vertiefungen und empirischen Ergebnissen in Kapitel 14.

Reflexion sind Menschen in der Lage, sich auf ihr Können, ihr Wissen und ihre aktuelle Handlung zu beziehen. Wissen, Können und Reflexion stehen also in einer engen Verbindung zueinander. So bildet Wissen die Grundlage für Können – durch die aktive Anwendung oder den Versuch, die Erfahrungsprozesse anderer durch eine Wissensweitergabe zu verkürzen. Aufgrund einer wahrnehmenden und handelnden Auseinandersetzung mit der Welt wird auf der anderen Seite Sach- und Handlungswissen aufgebaut. Mittels Reflexion werden Fehler in der Wissensbasis *beseitigt* und die Effektivität des Handelns gesteigert. Reflexivität verhindert also das Erstarren in Routine und Gewohnheit. Positive und negative Erfahrungen wiederum enthalten reflexive Aspekte, wodurch Können durch Reflexion zu Wissen transformiert werden kann (vgl. Neuweg 2000: 1).

Jedoch ist die Beziehung zwischen Wissen, Können und Reflexion in Wirklichkeit komplizierter. Dies wird durch die viel thematisierte *Theorie-Praxis-Problematik* deutlich. Diese verweist auf Bruchstellen zwischen Wissen und Können und ist durch Begriffe wie *implizites Wissen* oder *träges Wissen* charakterisiert. Jemand, der ein allumfassendes Wissen hat, ist deswegen nicht automatisch in der Lage, kompetent zu handeln. Umgekehrt kann (fachliches) Können schwierig in explizites Wissen umzusetzen sein, da Handlungsdispositionen eher implizit im Können verankert sind: Sie werden meist als intuitiv empfunden (vgl. ebd.: 1 f.). Hieran wird die Problematik des Transfers zwischen Lernen, Wissen und Können sowie die Bedeutung der verschiedenen Wissensformen deutlich.

Die Herausforderungen, die es demnach zu bewältigen gilt, sind folgende: Wie kann implizites Wissen in explizites Wissen umgewandelt werden, um kompetent und reflexiv handeln zu können? Wie können solche Transfer- und Wissensumwandlungsprozesse generell erfolgen? Welche Wissensformen existieren und spielen hierbei eine Rolle? Welche Rolle spielt diese Thematik speziell im Handlungsfeld der FBBE? Und was bedeutet dies schlussendlich unter hochschuldidaktischen Aspekten für kindheitspädagogische Studiengänge?

Die erste theoretische Vertiefung setzt sich in grundlegender Weise mit der Thematik des Wissens auseinander. Dies ist im Sinne des Forschungsinteresses und der formulierten Fragestellungen notwendig, da ein Wissen um die verschiedenen Wissensformen relevant ist, um nachvollziehen zu können, welche Wissensarten welchen Beitrag zu einer (Weiter-) Entwicklung des (späteren) professionellen pädagogischen Handelns von Studierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium leisten können. Dies betonen auch Dewe et al. (1992), wenn sie feststellen, dass „[…] die Frage nach der *Wissensbasis* der Tätigkeiten, die in einem

derart komplexen, unvorhersehbaren und unübersichtlichen Interaktionsgeschehen wie der Erziehung verrichtet werden müssen“ (ebd.: 70), zentral wird.

Daher soll im ersten Teil dieser theoretischen Vertiefung (Abschnitt 10.1.1) zunächst der Wissensbegriff eingeführt und geklärt werden, welche Bedeutung Wissen heutzutage zukommt. Was unter implizitem und explizitem Wissen verstanden wird und welche anderen Möglichkeiten es drüber hinaus gibt, Wissen zu klassifizieren, soll daran anschließend thematisiert werden. Im Fokus des zweiten Teils (Abschnitt 10.1.2) stehen Wissensformen, die Relevanz im pädagogischen Bereich besitzen und eine Verbindung mit einem erziehungswissenschaftlichen Studium herstellen. Der dritte Teil (Abschnitt 10.1.3) lenkt unter dem Titel „Wissen, Können, Reflexion in der Kindheitspädagogik“ den Blick konkret auf das Handlungsfeld dieser Arbeit und stellt dar, über welches spezifische Wissen bzw. über welche spezifischen Wissensformen Fachkräfte im Bereich der FBBE verfügen sollten und somit relevant für Studierende in kindheitspädagogischen Studiengängen sind.

Wie schließlich der oben erwähnte und von den Studierenden (implizit) benannte (Wissens-)Transfer aussehen kann und welche Problematiken dabei auftreten können, wird in der theoretischen Auseinandersetzung damit veranschaulicht (Abschnitt 10.2).

10.1.1 Wissen – Begriff und Formen

Der Diskurs um den Begriff *Wissen* (lat. *videre*: sehen) erlebte in den letzten Jahrzehnten eine wahrnehmbare Konjunktur. Dies hängt mit dem gesellschaftlichen Wandel zusammen, der uns von einer Industrie- zu einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft geführt hat. Wissen wird in dieser Hinsicht

> „[…] als grundlegendes Kapital und wichtigste Produktivkraft postindustrieller Gesellschaften betrachtet. Dabei steht das Wissen im Vordergrund, das dem Einzelnen aktiv zur Verfügung steht […]“ (Tenorth/Tippelt 2007c: 778).

Wissen wird als Ressource sowie Basis sozialen Handelns angesehen und bestimmt die Identität der Menschen entscheidend mit, so wie es früher Besitz und Arbeit taten (vgl. Nolda 2010: 312). Wissen stellt damit das wichtigste gesellschaftliche Merkmal dar. Dies zieht die Frage nach geeigneten Formen der Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen in (außer-)schulischen Kontexten nach sich, die zur zentralen Herausforderung für das gesellschaftliche Selbstverständnis wird. (vgl. Thiel 2007: 153)

Trotzdem ist das Phänomen *Wissen* kein neues, sondern hat seit jeher die Menschen beschäftigt. Die Klärungsversuche, was denn Wissen sei, gehen bis auf die Antike zurück und waren dort Gegenstand der Philosophie. So heißt es in der antiken griechischen philosophischen Tradition, „Wissen sei wahre, begründete Meinung" (Kölbel 2011: 10). Damit wird Wissen unter dem Aspekt der Erkenntnis betrachtet und im Kontrast zum Glauben oder Meinen definiert. Im Gegensatz zur bloßen Meinung oder zum Glauben, die auf subjektiver Überzeugung fußen, beansprucht Wissen einen objektiven Wahrheitsgehalt. Für ein valides Wissen ist Erklärung und Rechtfertigung demnach eine zwingende Voraussetzung. (vgl. Thiel 2007: 154)

Heutzutage ist Wissen nicht mehr nur eine Thematik, mit der sich die Philosophie befasst. Im 20. Jahrhundert sind verschiedene Sichtweisen auf Wissen, wie bspw. psychologische, wissenssoziologische, kommunikationstheoretische, pädagogische, sozialwissenschaftliche oder systemtheoretische, hinzugekommen. Aus diesem Grund gibt es vielfältige Definitionsversuche und Typologien von Wissen. Ganz allgemein ist Wissen trotz eines objektiven Wahrheitsgehalts

> „[…] ein subjektives Modell über Wirklichkeit. Es dient der Deutung, Bewertung, Antizipation und Gestaltung von Realität. Wissen ist eng an innere Überzeugungen und an subjektiv praktische Brauchbarkeit gebunden. Es entsteht in Wechselwirkung zwischen praktischer Erfahrung und reflexiver Deutung" (Dick/Wehner 2002: 14).

In der heutigen Wissensgesellschaft wird Wissen zum zentralen Gut, mit dem vielfältige Hoffnungen und Erwartungen verbunden sind. Als gesellschaftliche Ressource gewinnt es zur innovativen Lösung von gesellschaftlichen Herausforderungen an Bedeutung. Dadurch wird Wissen zum Handlungsvermögen des Menschen und kann im Handlungsprozess einerseits als Mittel eingesetzt werden und andererseits das Ergebnis darstellen (*Dualität von Wissen*). (vgl. Oestreicher 2014a: 23 ff.) Gleichzeitig lässt es sich „theoretisch, methodologisch und empirisch schwer fassen und in seinen Ausprägungen kaum umspannen" (ebd.: 23). Im Zusammenhang mit einem notwendigen Wissenstransfer, der erforderlich wird, um Wissen zur Lösung von gesellschaftlichen Herausforderungen nutzen zu können, stellt sich Wissen überwiegend als *Black Box*[126] dar, deren Inhalt dechiffriert werden muss, indem eine Analyse des stattfindenden Transfers erfolgt (vgl. ebd.). Die Art und die Möglichkeit des Transfers wiederum ist von den verschiedenen Wissensformen abhängig, die sich im Hinblick auf die wissensartspezifischen Produktionsweisen (wissenschaftlich vs. erfahrungsbasiert), Verwendungsweisen (objektivie-

[126] Als Black Box wird „eine nicht beobachtbare Verarbeitung von Wissen (bzw. Daten)" (Oestreicher 2014a: 23) bezeichnet.

rendes vs. subjektivierendes Handeln) und Vermittlungsweise (implizites vs. explizites, formales vs. informelles Lernen) unterscheiden[127] (vgl. ebd.: 42). Da der Wissenstransfer in der nachfolgenden theoretischen Vertiefung eine zentrale Rolle spielt (Unterkapitel 10.2), ist eine umfassendere Beschäftigung mit dem Wissensbegriff und den verschiedenen Wissensarten an dieser Stelle daher unabdingbar, da sich diese nicht nur deduktiv aus den Postulaten der Studierenden herausarbeiten lassen. Welche verschiedenen Formen von Wissen sich aus unterschiedlichen Perspektiven heraus formulieren lassen, soll daher in den nächsten Abschnitten beschrieben werden.

10.1.1.1 Verhältnisse von Wissen – verschiedene Wissensformen

Unser Alltagsverständnis geht davon aus, dass Wissen „[…] die uns bewusst zugängliche, im Gedächtnis repräsentierte Information über die Welt" (Haider 2000: 175) darstellt. Demnach können wir unser Wissen verbalisieren bzw. anführen, ob wir es besitzen oder nicht. Dieses Verständnis greift jedoch zu kurz, denn Wissen ist komplexer und facettenreicher, als die oben genannte Aussage vermuten lässt. Es existiert eine große Anzahl verschiedenartigster Phänomene, die mit dem Terminus *Wissen* umschrieben werden. Aus diesem Grund hat es sich etabliert, dass verschiedene Formen von Wissen differenziert werden, die auf unterschiedliche Art und Weise im Gehirn repräsentiert und organisiert sind. Die Kategorisierung erfolgt anhand unterschiedlicher Merkmale, die verschiedene Verhältnisse von Wissen hervorbringen. Eine Auswahl[128] dieser soll im Einzelnen beschrieben werden.

Die Unterscheidung in Wissensformen löst frühere Klassifizierungsmodelle von Wissen ab, die von Theoriegraden oder Ebenen gesprochen haben. So beschrieb bspw. Erich Weniger (1929/1990) eine „Theorie ersten Grades" (*Theorie des Praktikers*), eine „Theorie zweiten Grades" (*pädagogische Theorien*) und eine „Theorie dritten Grades" (*Theorie des Theoretikers*). Darauf aufbauend entwickelte Menck (1978) ein Analysemodell mit vier Wissensebenen: 1. alltägliches Handlungswissen, 2. Regelwissen bzw. Modelle, 3. Wissenschaftliche Bearbeitung und 4. wissenschaftstheoretische Reflexionen. In neueren Diskussionen ist stattdessen die Rede von Wissensformen. So differenziert Vogel (1998) z. B.

---

[127] Detaillierte Ausführungen zu den drei genannten Dimensionen finden sich in Oestreicher 2014a: 42 ff.

[128] Die Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Darüber hinaus existieren noch weitere Möglichkeiten, Typologien von Wissen zu bilden. Die hier aufgeführten wurden ausgewählt, da sie für die Fragestellung der Arbeit als Hintergrundwissen wichtig erscheinen und daher im Kontext von hochschuldidaktischem Handeln in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen relevant werden können.

für den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontext zwischen theoretischer Erziehungswissenschaft, empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung, allgemeiner Pädagogik und Professionsethik. An anderer Stelle unterscheidet Vogel (1999) drei pädagogische Wissensformen[129]: 1. pädagogisches Alltagswissen, 2. pädagogisches Professionswissen und 3. erziehungswissenschaftliches Wissen. Gleichzeitig wurden und werden die verschiedenen Wissensformen (früher Theoriegrade und Ebenen) meist innerhalb der Trias „Erziehung – Pädagogik – Erziehungswissenschaft“[130] verortet. Dies ist insofern relevant, da den drei Bereichen verschiedene Eigenlogiken, Wissens- und Handlungssysteme sowie Referenzsysteme zugrunde liegen, auf die sie sich jeweils beziehen. (vgl. Adick 2008: 68 ff.)

Prinzipiell können sich die Wissenstypologien auf drei unterschiedliche Komponenten beziehen: a) die Legitimation des Wissens, b) die Funktion des Wissens und c) die Repräsentation von Wissen (vgl. Thiel 2007: 157).

Im Folgenden wird auf die bekanntesten und im Diskurs relevantesten Wissenstypiken eingegangen und sie werden kurz charakterisiert. Dies erfolgt häufig über Wissenspaare, die sich am besten über ihre Gegensätzlichkeit und Unterschiedlichkeit beschreiben lassen.

10.1.1.2 Implizites und explizites Wissen

Im Gegensatz zum Alltagsverständnis wird in der kognitiven Psychologie (seit den 1960er Jahren) angenommen, dass neben einem verbalisierbaren Wissen auch ein nicht-verbalisierbares, unbewusstes Wissen existiert. Diese Unterscheidung spiegelt sich in den Begrifflichkeiten *explizites Wissen* und *implizites Wissen* wider und scheint über alle Kategorisierungsversuche hinweg relevant zu sein. (vgl. Haider 2000: 175; Lehmann 2005: 9)

Der Terminus des *impliziten Wissens* (*tacit knowledge*) fand erstmals bei Polanyi (1958) Erwähnung und wurde von ihm geprägt. Er ging dabei von der Tatsache aus, dass „wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985: 14) und dass wir nicht in der Lage sind, den

---

[129] Aufgrund der Verortung dieser Arbeit im erziehungswissenschaftlichen und dort speziell im kindheitspädagogischen Kontext sind die Formen pädagogischen Wissens von besonderem Interesse, weshalb auf diese in Abschnitt 10.1.2 „Pädagogische Wissensformen (im Studium)“ gesondert eingegangen wird.

[130] Diese systematische Unterscheidung geht auf Siegfried Bernfeld (1925) zurück. Er versteht unter *Erziehung* die Praxis und definiert sie als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1925/1976: 51). *Pädagogik* beschreibt er „als System von Normen und Anweisungen“ (ebd.), das als „gelegentliche Reflexion und Formulierung – deskriptiv und normativ – über dieses oder jenes Faktum der Erziehung“ (ebd.: 15) entsteht. *Erziehungswissenschaft* stellt für ihn eine „Tatsachenwissenschaft“ (ebd.: 46) dar, mit dem Ziel der Formulierung einer kollektiven Prognose, „die auf der Ähnlichkeit der Geschichte des Menschen und der Ähnlichkeit ihres psychischen Verhaltens beruht“ (ebd.: 147 f.). Diese Unterscheidung wird auch in aktuellen Diskussionen noch verwendet. (vgl. Adick 2008: 68)

größten Teil unseres Wissens in Worte zu fassen. Oft erinnern wir uns an Merkmale o. Ä., ohne erklären zu können, wie wir dazu in der Lage sind. Das bedeutet, „im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen“ (ebd.). Somit leiten Normen und Erfahrungen unsere Handlungen häufig unbewusst. Dieses unbewusste, unausgesprochene, unreflektierte Wissen wurde von Polanyi (1958) mit dem Begriff des *tacit knowledge* belegt und wird im Deutschen als stummes, unbewusstes, schweigendes oder implizites Wissen bezeichnet. (vgl. Kölbel 2011: 13; Kraus et al. 2017)

Ein Wissen, welches nicht artikulierbar ist, lässt sich jedoch nur schwer identifizieren oder abgrenzen. Ein solches Wissen gelangt damit nur indirekt in das fokale Bewusstsein, z. B. über Erfahrung oder durch Reflexion. Das implizite Wissen kann sich also im Verhalten zeigen. Es „beruht auf langjährigen Erfahrungen in der Arbeit und ist zum Teil äußerst schwierig in symbolischen oder verbalen Elementen zu artikulieren“ (Katenkamp 2011: 68). Die Konsequenz des subjektiven Arbeitshandelns wird über die Jahre in einem „körperlichen Wissen“ (ebd.) habitualisiert. Jegliche Art von praktischer Geschicklichkeit ist bereits durch Fähigkeiten unausdrücklichen Erkennens bedingt, bspw. das Gleichgewicht beim Radfahren zu halten, ohne die entsprechende mathematische Formel formulieren zu können. (vgl. Bohnsack 2010: 191)

Das implizite Wissen lässt sich nicht nur im Bereich der praktischen Fertigkeiten oder kognitiven und sprachlichen Kompetenzen finden, es stellt auch eine wesentliche Dimension in der Praxis wissenschaftlicher Forschung dar (insbesondere dann, wenn es um Erkenntnisgenerierung geht). Nach Polanyi (1958) geschieht die Wissensweitergabe von einer Generation an die andere überwiegend implizit – sowohl in der außerwissenschaftlichen als auch wissenschaftlichen Praxis. Wissenschaftliche Entdeckungen begründen sich damit auch immer auf die

> „Explikation von impliziten Wissensbeständen und Denkstrukturen, wie sie in der kollektiven Geschichte der Disziplin über die Generationen hinweg als implizite tradiert worden sind“ (Bohnsack 2010: 191).

Der Grundgedanke Polanyis (1958) wurde von Nonaka und Takeuchi (1997) aufgegriffen und weiterentwickelt. Sie unterscheiden menschliches Wissen generell in zwei Arten: das explizite und das implizite Wissen. Dabei definieren sie *explizites Wissen* als Wissen, dass

> „[…] sich formal, das heißt in grammatischen Sätzen, mathematischen Ausdrücken, technischen Daten, Handbüchern und dergleichen artikulieren lässt. Diese Form des Wissens kann problemlos von einem Menschen zum anderen weitergegeben werden […]“ (ebd.: 8).

Implizites Wissen hingegen verstehen sie als einen Wissenstyp,

> „[…] der sich dem formalen sprachlichen Ausdruck entzieht. Dieses Wissen baut auf die Erfahrung des einzelnen und betrifft schwer fassbare Faktoren wie persönliche Überzeugungen, Perspektiven und Wertesysteme“ (ebd.).

Das implizite Wissen ist demnach ein sehr persönliches, das auch subjektive Einsichten, Ahnungen und Intuitionen umfasst. Darüber hinaus wird bei Nonaka und Takeuchi (1997) das implizite Wissen noch einmal in zwei Dimensionen unterschieden: die *technische* und die *kognitive Dimension*. In die technische Dimension fallen informelle sowie schwer zu formulierende Fertigkeiten, die unter der Bezeichnung *Know-how* gefasst werden. Die technische Kategorie umfasst mentale Modelle und Vorstellungen, die „[…] unsere Wirklichkeitsauffassungen (was ist) und unsere Zukunftsvision (was sein sollte)" (ebd.: 19) beinhalten. Diese empfinden wir aufgrund einer tiefliegenden Verwurzelung als selbstverständlich (vgl. ebd.). Zusammenfassend ist das implizite Wissen das persönliche Wissen, das Eingang ins Handeln von Personen findet und sich damit im Können äußert. (vgl. Katenkamp 2011: 65)

Nonaka und Takeuchi (1997) sehen beide Wissenskategorien als Basis einer komplementären Beziehung an. Der Schlüssel zur Wissensgenerierung liegt ihrer Meinung nach im dynamischen Wechselspiel zwischen den beiden Wissenstypen, der „[…] sich in einem spiralförmigen Prozess immer wieder aufs neue [vollzieht]" (ebd.: 9). In Bezug auf das Wissensmanagement sehen sie die Umwandlung von implizitem Wissen zu explizitem Wissen als ein zentrales Ziel an. (vgl. Katenkamp 2011: 62)

Auch in Bezug auf den Erwerbsprozess wird zwischen impliziertem und explizitem Wissen unterschieden. So wird

> „[…] zum impliziten Lernen angenommen, dass es sich um einen passiven nicht-selektiv charakterisierten Lernmodus handelt, der ohne die Intention zu lernen mehr oder weniger automatisch abläuft. […] Hingegen ist explizites Lernen an die Intention des Lerners gebunden" (Haider 2000: 176).

Das implizite Lernen wird als automatisch, problemlos, rasch und unbewusst angesehen, während das explizite aktiv, beabsichtigt, kontrolliert, mühsam, gemächlich, selektiv und sequenziell abläuft. Explizites Lernen „[…] verbessert sowohl die Verbalisierbarkeit des erworbenen Wissens, als auch die Performanz innerhalb der Domäne" (ebd.). Daher sind für die Vermittlung der beiden Wissensformen verschiedene Aneignungsorte erforderlich,

> „denn implizites Wissen kann eher in einem handlungspraktischen Umfeld informell erworben werden, während explizites Wissen in einem formellen Kontext gezielt und systematisch vermittelt werden kann" (Oestreicher 2014a: 54).

Mit Blick auf ein Bachelor-Studium bedeutet dies die curriculare Einbindung zweier Lernorte: der Hochschule (für vorrangig explizites Wissen) und der Praxiseinrichtung (für überwiegend implizites Wissen). Studien belegen, „dass im Studium kaum Erfahrungswissen und damit kaum implizites Wissen herausgebildet werden kann. Diese Seite professioneller Expertise kann erst im Handlungsrahmen der Praxis erworben werden" (ebd.).

Häufig werden die Termini explizites und implizites Wissen mit Differenzierungen wie *theoretisches und praktisches Wissen*, *knowing how und knowing that* oder *Können und Wissen* gleichgesetzt. Eine klare, eindeutige Trennung der beiden Wissensformen hält Polanyi (1958) selbst für nicht möglich: „Beide Aspekte von Wissen haben eine ähnliche Struktur, und keiner tritt jeweils ohne den anderen auf" (vgl. Polanyi 1985: 16). So entsteht über die Weiterentwicklung von Wissen ebenfalls implizites Wissen auf einer neuen Ebene, und praktische Fertigkeiten beruhen auch immer auf Kenntnissen von Theorien, Regeln sowie Verfahrensweisen (vgl. Dietzen 2008: 40).

In neueren Publikationen (z. B. Kraus et al. 2017) wird auch der Begriff *schweigendes Wissen* für die implizite Wissensform genutzt. „Das schweigende Wissen ist unseren Urteilen und Entscheidungen, Verhaltensweisen und Handlungen implizit. Es wirkt im Hinblick auf explizit, bedacht Vollzogenes oder Herbeigeführtes als Hintergrundwissen" (Kraus 2017: 18). Laut Budde et al. (2017) ist das schweigende Wissen in vielen Bereichen von Lernen und Erziehung sowie Bildung und Sozialisation von wichtiger Bedeutung (vgl. ebd. 11).

> „Mit dem Körper und den Sinnen verwoben spielt das inkorporierte erfahrungsbasierte Wissen im pädagogischen Handeln in Lernarrangements, Interaktionsstrukturen, Beziehungskonstellationen, Normalisierungen etc. eine zentrale Rolle. Das ‚schweigende' praktische Wissen ist konstitutiv für die normativen Orientierungen und konkreten Realisierungen von Ritualen, Spielen, Gesten und anderen kulturellen Handlungen. In diesen und anderen sozialen und kulturellen Praktiken ist ein *in ihnen selbst* erworbenes und situiertes praktisches Wissen erforderlich, das es erlaubt, die entsprechenden Handlungen zu inszenieren und damit wirksam zu machen." (ebd. 12)

Zusätzlich differenzieren neuere Forschungserkenntnisse das implizite Wissen weiter und unterscheiden es noch einmal in verschiedene Arten. Collins (2012) bspw. unterteilt implizites Wissen in relationales, somatisches und kollektives Wissen. Shotwell (2011) spricht sogar von vier verschiedenen Formen: 1. praktisches Wissen, das auf Fertigkeiten beruht; 2. körperliches bzw. leibliches Wissen; 3. explizierbares, propositionales, aber aktuell implizites Wissen und 4. affektives oder emotionales Verstehen (vgl. Engel/Paul 2017: 111 f.). Dies macht deutlich, dass es nicht möglich ist, von *dem* impliziten Wissen zu sprechen, sondern es vielmehr notwendig ist, es in verschiedenen Wechselverhältnissen zum expliziten Wissen zu sehen (vgl. ebd.: 117).

10.1.1.3 Deklaratives und prozedurales Wissen

Das Wissen eines Menschen ist durch die Inhalte im Gedächtnis und die Organisationsstruktur von Gedächtnisinhalten gekennzeichnet. Deshalb unterscheidet die Gedächtnis- und Wissens-

psychologie unterschiedliche Formen von Wissen, die mit je verschiedenen Komponenten des Gedächtnisses in Zusammenhang gebracht werden. Eine Differenzierung der Gedächtnisinhalte ist mit deklarativem und prozeduralem Wissen möglich. *Deklaratives Wissen* (auch k*onzeptuelles* bzw. *begriffliches Wissen*) umfasst Gedächtnisinhalte, die sich auf Informationen wie Fakten, Ereignisse und Dinge beziehen (Faktenwissen; „Wissen, dass"). Diese werde in Gestalt von semantischen Netzwerken und Schemata[131] gespeichert. Eine Person kann über dieses Wissen Auskunft geben, demnach ist es explizit repräsentiert. Über die Struktur sowie die Inhalte des *prozeduralen Wissens* (auch *Verfahrenswissen* oder *handlungsleitendes Wissen*) hingegen können keine genauen Auskünfte erteilt werden. Es stellt also eine zentrale Form des impliziten Wissens dar. Das prozedurale Wissen umfasst Handlungen, Regeln und Prozesse, die eher beiläufig gelernt werden. Es bildet Gedächtnisinhalte (z. B. sog. Skripte) ab, die den (automatisierten) Ablauf einer Handlung steuern (Know-how; „Wissen, wie"). Es ist das Wissen über Operationen, also das Wissen, wie man etwas tut. (vgl. Tenorth/Tippelt 2007d: 142, 583, 775; Menold 2006: 53; Katenkamp 2011: 76)

Die Umwandlung von deklarativem Wissen in prozedurales Wissen stellt dabei einen wichtigen Lernprozess dar. Die „mühselige, kapazitäts- und zeitaufwendige Bearbeitung von Faktenwissen (seine Aufnahme, seine Speicherung, sein Abruf und seine Nutzung) [wird dabei] durch automatisierte Prozeduren ersetzt" (Gruber 2008: 99). Diese Automatisierung kann durch umfangreich wiederholendes Üben (von Teilschritten) erreicht werden. Das *stupide* Üben hat somit auch eine Berechtigung, muss allerdings immer wieder in sinnstiftendes Lernen integriert werden und benötigt Zeit, denn tatsächlich bildet automatisiertes Wissen die Grundlage für Verstehensprozesse. Diese benötigen nämlich freie (Gehirn-)Kapazitäten, was automatisiertes Wissen ermöglicht, da es eine sehr schnelle und wenig aufwendige Reaktion in ähnlichen Lernsettings erlaubt (*Produktionsregeln*, „Wenn ... dann"-Regeln). (vgl. ebd.; Stern 2006: 100)

10.1.1.4 Metawissen

Das *Metawissen* (oder *metakognitives Wissen*) ist ein Aspekt der Metakognition[132], die allgemein als das Denken über das Denken zu charakterisieren ist. Sie wird in zwei

[131] „In Schemata werden typische Zusammenhänge eines Realitätsbereichs repräsentiert […]. Auch sog. Skripte sind den Schemata zuzuordnen. Ein Skript ist eine stereotype Repräsentation von Abläufen bei Ereignissen" (Menold 2006: 53).

[132] Da metakognitive Prozesse in der Transferthematik eine entscheidende Rolle spielen, wird hierauf in Abschnitt 10.2.2 „Transfer(-problematik) aus psychologischer und (meta-)kognitiver Perspektive" detailliert eingegangen und an dieser Stelle nur eine kurze Definition von Metawissen als spezielle Wissensform gegeben.

Dimensionen differenziert: die *deklarative* und die *exekutive Dimension*. Der deklarative Bereich beinhaltet das Wissen über kognitive Gegebenheiten (bspw. Kenntnisse über menschliche Denkprozesse). Die exekutive Dimension umfasst zwei Prozesse:

> „Metakognitive Steuerung (Self-regulation) und meta-kognitive Kontrolle (Self-monitoring). Metakognitive Steuerung sorgt für Planung, Regelung und Bewertung einer kognitiven Aktivität (kognitive Aktivitäten sind bspw. Denken, Lernen oder Problemlösen). Die metakognitive Kontrolle ist hingegen dann im Spiel, wenn wir eine kognitive Aufgabe als leicht oder schwer bewerten oder entscheiden, ob wir uns weiter für die Erledigung dieser Aufgabe anstrengen." (Menold 2006: 54)

Beide Prozesse werden beim Speichern und Abrufen von Informationen miteinander verbunden. (vgl. ebd.) Solche Lern- und Denkstrategien bzw. Planungs- und Kontrollkompetenzen können gelernt werden, sind jedoch nur eingeschränkt lehrbar, „da sie sich aus der Lernerfahrung [heraus] entwickeln müssen" (Stern 2006: 103).

10.1.1.5 Alltagswissen und Wissenschaftswissen

Die jeweilige Eigenart und Besonderheit der beiden Wissensarten *Alltagswissen* (auch *(alltägliches) Handlungswissen, Erfahrungswissen, Praxiswissen*) und *Wissenschaftswissen* (auch *wissenschaftliches Wissen, Theoriewissen*) lassen sich am besten herausarbeiten, wenn sie im Kontrast zueinander betrachtet werden und die Differenz zwischen ihnen beleuchtet wird.

Für Realwissenschaften, also Wissenschaften, die (im Gegensatz zu den Formalwissenschaften) einen realen Gegenstand haben, gilt:

> „Wissenschaft geht von der Vorstellung aus, auf begründete Art und Weise an Erkenntnisse zu gelangen, die über die Ungeprüftheit und Beliebigkeit intuitiver Richtigkeit und subjektiver Lebenserfahrung hinausreichen." (Bieker 2014: 46)

Engelke et al. (2009) kommen in ihrer Studie in Bezug auf verwendete Definitionen und Verständnisse von *Wissenschaft* zu folgendem zusammenfassendem Ergebnis:

> „Der Begriff ‚Wissenschaft' beinhaltet sowohl gezielte, systematische, kritische und reflektierte Bemühungen um Erkenntnisgewinnung als sozialen Prozess als auch die so gewonnenen, in Sprache gefassten, begründeten und überprüfbaren Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Theorien und Modelle für die Praxis." (ebd.: 175 zit. n. Bieker 2014: 47)

Hieraus ergeben sich für das wissenschaftliche Wissen als grundlegende Merkmale bzw. Gütekriterien: methodische Generierung bzw. systematische Erhebung, argumentative Struktur, prinzipielle Erkenntnisorientierung, intersubjektive Überprüfbarkeit, Objektivität, Dokumentation aller Erkenntnisschritte, Offenheit und Revidierbarkeit der Erkenntnisse aufgrund kontinuierlicher systematischer Überprüfung und Kontrolle (reflexiv-diskursives Wissen), Reflexion aller Erkenntnisse, methodisch angeleitete Beförderung des *Zweifels* und der Kritik, Suche nach *Wahrheit*. (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011: 37; Bardmann 2015: 25)

Die *Wahrheiten* der Wissenschaft werden über Forschung mit verschiedenen Zugängen zum Gegenstand gewonnen (in der Sozialwissenschaft v. a. über qualitativ-verstehende oder quantitativ-statistische Forschungsmethoden oder über Mixed-Methods-Designs). Durch die systematische Anwendung von Theorien und Methoden werden neue Erkenntnisse gewonnen und die so getroffenen Aussagen gelten als wahr oder unwahr. Dabei können unterschiedliche Perspektiven zu unterschiedlichen Resultaten führen. Gleichzeitig führt die ständige Überprüfung und Reflexion zur Korrektur der eigenen Wissensbestände. (vgl. Bardmann 2015: 30 f.)

> „Das wissenschaftliche Wissen entbehrt vor dem Hintergrund seiner spezifischen Struktur des unmittelbaren pragmatischen Nutzencharakters. Es besitzt nicht die an einer erfolgreichen Bewältigung von Praxis orientierten Eigenschaften […]. ‚Erfolgreich' hat das wissenschaftliche Wissen in der Generierung von Erkenntnissen zu sein, nicht in der Bewältigung einer konkreten Anwendung, bei der die Wissensform bereits (z. B. in das Professionswissen) transformiert ist." (Eirmbter-Stolbrink 2011: 38)

Damit zeichnet sich Wissenschaftswissen durch eine „Distanz zu unmittelbaren Verwertungs- und Verwendungszusammenhängen einer konkreten Praxis" (ebd.: 36) aus.

Das Alltags- bzw. Erfahrungswissen hingegen wird im praktischen Handeln sowie in der situativen Auseinandersetzung mit Gegenständen bzw. Personen erworben (Laienwissen) und ist personen- sowie situationsgebunden. Es handelt sich somit um Wissensbestände, die aus Erfahrung gewonnen werden bzw. für die (berufs-)praktische Tätigkeit relevant sind. Damit ist der Praxisbezug ein charakteristisches Merkmal für diese Wissensform. Es dient überwiegend der Bewältigung und Lösung praktischer Handlungsprobleme im Alltag und gibt als *common sense knowledge* über Deutungs- und Urteilsmuster Orientierung im Handeln und Deuten von Erfahrungen. Es hat weniger anspruchsvolle Gütekriterien an das eigene Wissen als das Wissenschaftswissen und ist eher statisch, d. h., Veränderungen vollziehen sich nur sehr langsam. (vgl. Grammes 1998: 84 f.; Sevsay-Tegethoff 2007: 17; Oestreicher 2014b: 117; Bardmann 2015: 25) Es wird dennoch als intersubjektiv geltend angesehen, auch wenn es individuell und gesellschaftlich nach verschiedenen Relevanzstrukturen (sozialer Gruppen) gegliedert ist (Orientierung an sog. Codes bzw. unterschiedlichen Leitunterschieden) (vgl. Bardmann 2015: 27, 31).

Eine Trennung zwischen Wissen und Handeln (wie beim wissenschaftlichen Wissen) findet im Alltagswissen nicht statt, vielmehr *ist* es Wissen im Handeln (vgl. Grammes 1998: 84) und bezeichnet „die *generative Struktur* eines besonderen Typus der Erfahrung, des Handelns und des Wissens" (ebd.: 86, Herv. i. O.).

Das Alltagswissen stellt eine Form des impliziten Wissens dar und entzieht sich damit der Explikation (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007: 18). In Krisensituationen ist es jedoch reflexiv und

begründungsfähig. (vgl. Grammes 1998: 87) Das Wissenschaftswissen lässt sich von Vorneherein dem expliziten Wissen zuordnen.

Das Wissenschaftswissen ist an eine eher abstrakte Wissenschaftssprache gekoppelt, während das Praxiswissen und die damit verbundene Sprache wesentlich alltagsnäher, gegenständlicher und greifbarer sind. (vgl. Oestreicher 2014b: 117)

Alltags- und Wissenschaftswissen müssen sich allerdings nicht zwangsläufig im Widerspruch zueinander befinden, da wissenschaftliches Wissen auch im Alltagswissen enthalten sein kann. (vgl. Bieker 2014: 50) Es kann über die öffentliche Auseinandersetzung und Thematisierung eine gesellschaftliche Relevanz erhalten und damit Teil des Alltagswissens werden (*Verwissenschaftlichung des Alltagsdenkens*). Generell besitzt wissenschaftliches Wissen die Neigung, in andere Wissensformen einzudringen. (vgl. Grammes 1998: 87) Andersherum fließt Alltagswissen auch ins Wissenschaftswissen mit ein, denn

> „Wissenschaftler formulieren und definieren die meisten ihrer theoretischen Begriffe auf Basis ihres eigenen Alltagswissens oder dessen ihrer Zeitgenossen. Beobachtungen und die durch sie konstituierten Tatsachen sind geformt durch Denkstile und Denkkollektive, an denen die Forscher teilhaben." (ebd.)

Dennoch sind beide Wissenschaftswissen und Alltagswissen trotz einiger strukturellen Ähnlichkeiten nicht als *gleichwertig* anzusehen. (vgl. Bieker 2014: 50)

Tabelle 7 stellt beide Wissensformen noch einmal zusammenfassend gegenüber.

Tabelle 7: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen (idealtypischer Vergleich) (Quelle: Bieker 2014: 49)

Gemeinsamkeiten zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen
Beobachtungen/Erfahrungen dienen als Grundlage des Wissens.
Erfahrungen werden geordnet; neue Erfahrungen werden mit vorhandenen Erfahrungen abgeglichen.
Aus Beobachtungen entstehen Theorien i. S. verallgemeinerbarer Annahmen über die soziale Wirklichkeit.
Wissen wird zur Erklärung von Beobachtungen, zur Vorhersage von Ereignissen und als Handlungsgrundlage verwendet.
Wissen kann wahr oder falsch sein.
Wissen kann mehr oder weniger nützlich sein.

Unterschiede zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen	
Alltagswissen	**Wissenschaftliches Wissen**
persönliche Erfahrung, subjektives Erleben, Intuition, Hören-Sagen und Überlieferung als Erkenntnisgrundlage	Einsatz fachlich legitimierter, in ihrer Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Objektivität geprüfter Erkenntnismethoden (z. B. Beobachtung, Befragung, Experiment, Inhaltsanalyse) und Prüfverfahren (z. B. statistische Prüfverfahren)
Zufallscharakter von Beobachtungen	systematische Erforschung eines Gegenstandes
selektive Beobachtung auf der Grundlage eigener Vorerfahrungen bzw. -meinungen, Befindlichkeiten, Wunschvorstellungen, Gruppendruck	objektive, d. h. von der Person des Wissenschaftlers unabhängige Erkenntnis
Bedeutungsoffenheit der Begriffe (Umgangssprache)	Präzision aller relevanten Begriffe; Klarheit und Tauglichkeit der Indikatoren für theoretische Begriffe wie z. B. „häusliche Gewalt“
willkürliche Auswahl der Beobachtungsobjekte (z. B. Menschen in meiner Umgebung)	reflektierte Auswahl der Beobachtungsobjekte (z. B. Zufallsauswahl aus allen Merkmalsträgern einer definierten Grundgesamtheit)
ungeklärte Reichweite persönlicher Theorien	Angabe, was eine Theorie erklärt und was nicht; Beachtung von Regeln für die Repräsentativität (Verallgemeinerbarkeit) von empirischen Befunden
Neigung zur Stabilisierung vorhandenen Wissens	Offenheit gegenüber neuer Erkenntnis; auf wiederholte kritische Überprüfung des Wissens ausgerichtet
mangelnde Nachprüfbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse; Erkenntnisweg bleibt unreflektiert	Anspruch auf intersubjektive Prüfbarkeit von Erkenntnissen und Erkenntniswegen; Dokumentation aller Untersuchungsschritte
Wissen dient der konkreten Situationsbewältigung	neben praxisverwertbarem Wissen auch Grundlagenwissen ohne unmittelbaren Handlungsbezug
Unterstellung von gesicherter Erkenntnis	Beschränkung des Wahrheitsanspruchs auf „vorläufig bewährtes Wissen“

10.1.1.6 Professionswissen

Professionswissen[133] (auch *Berufswissen*, *Organisationswissen*, *berufliches Handlungswissen*) ist eine Mischung aus beruflicher Erfahrung und theoretischem Wissen, was sich folgerichtig aus dem Zusammenwirken von beruflichem Alltagswissen (Orientierungen, Routinen) und Wissenschaftswissen (spezifisches Fachwissen) ergibt. Dementsprechend wird Professionswissen über die Tätigkeit im Berufsalltag und die hochschulische Qualifizierung erworben. (vgl. Grammes 1998: 90) Es setzt sich also

> „aus Beständen von wissenschaftlich abgesicherten Informationen über das Handlungsfeld und seine Zusammenhänge, Beurteilungsschemata, die es ermöglichen, Probleme aufgrund von professionellen Relevanzkriterien richtig einzuschätzen, und Handlungsregeln in der Form von Wissen über die angemessenen und üblichen Strategien zur Bewältigung von im Handlungsfeld auftretenden Entscheidungsproblemen." (Vogel 1998: 181 f.)

zusammen. Ziel des Zusammenwirkens der verschiedenen Wissensbestände ist es, Lösungen zu handlungsfeldspezifischen Problemen beizusteuern. Da es dabei um die Angemessenheit von Entscheidungen bzw. das Bewähren in komplexen beruflichen Entscheidungssituationen geht und nicht um eine *objektive* Wahrheit, können empirische und normative Anteile (wissenschaftlich begründete und erfahrungsgesättigte professionelle Standards) trotz ihrer verschiedenen erkenntnistheoretischen Hintergründe miteinander verbunden werden. (vgl. ebd.: 182; Grammes 1998: 90)

Gerade im Diskurs über diese Wissensform wird die gesellschaftliche Relevanz von Wissen besonders deutlich:

> „Professionen bieten Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen an, da sie spezifische Wissensbestände generieren und durch Aus- und Weiterbildung weitergeben, sowohl innerhalb der Profession als auch an den Nachwuchs. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels verändern sich die Anforderungen an Professionelle in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung, die mit Akteuren der gesellschaftlichen Öffentlichkeit befasst sind (z. B. Studierende). Die Professionellen sind nicht mehr nur mit verschiedenen Wissensebenen in ihrem Fachgebiet und ihrer Handlungspraxis befasst, sondern auch mit der Aufgabe konfrontiert, diese Wissensebenen miteinander zu verbinden und damit Brücken zwischen ihrer Profession und der Gesellschaft zu schlagen." (Oestreicher 2014a: 26)

Hierin zeigt sich eine starke Verflechtung von Gesellschaft und Profession, da ihre beiden Wissensbestände miteinander verbunden werden sollen und die Themen, die durch die Professionen bearbeitet werden, um Wissen für die Gesellschaft zu produzieren, sich aus gesellschaftlichen Problemlagen ergeben. Zudem erfordert diese Aufgabe zunehmend eine Kooperation verschie-

[133] Mit dieser Wissensart wird sich im Kontext der pädagogischen Wissensformen (Abschnitt 10.1.2) weiter auseinandergesetzt.

dener Professionen, weil einzelne professionelle, wissenschaftliche Wissensbestände nicht ausreichen, um die immer komplexer werdenden Problematiken zu lösen. (vgl. ebd.: 27 f.)

> „Lange Zeit wurde die Auffassung vertreten, dass Professionswissen angewandtes wissenschaftliches Wissen sei. Professionen setzen, so die These, wissenschaftlich generiertes Wissen um, sie sind gleichsam der verlängerte Arm der Wissenschaft in die Gesellschaft hinein." (Schützeichel 2014: 51)

Aufgrund der verschiedenen Geltungs- und Erfüllungsbedingungen von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen (Wahrheitskriterium vs. Angemessenheit, Problemlösung etc.) und den damit verbundenen Erkenntnissen, ist diese Aussage heutzutage nicht mehr haltbar. Dies zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit praktischen Situationen. Hierbei haben es Professionen immer mit konkreten, real existierenden, komplexen Fällen zu tun, während es der Wissenschaft in Forschung und Lehre überwiegend um bestimmte Situationstypen geht. (vgl. ebd.)

> „Professionen sind für die Bearbeitung von gesellschaftlichen Aufgaben zuständig, die nur mit dem bestverfügbaren Wissen zu lösen sind, und dieses wird in akademischen Ausbildungsgängen angeboten und in wissenschaftlichen Disziplinen generiert." (ebd.)

Daher sind Professionen zwar eng mit der zugehörigen Wissenschaftsdisziplin verwoben, aber nicht als *Wissensumsetzungsinstanz* dieser anzusehen. Vielmehr besteht das Professionswissen sowohl aus Allgemein-Wissen (Wissenschaftswissen) und Einzelfall-Wissen (Erfahrungswissen), welche miteinander verbunden werden müssen, um professionell handeln zu können. (vgl. ebd.: 51 f.)

10.1.1.7 Träges Wissen

Wie verschiedene pädagogische und psychologische Forschungen belegen, kann erworbenes und korrekt verstandenes Faktenwissen häufig nicht in der beruflichen Praxis umgesetzt werden. (vgl. Mandl 2007: 772) Hier ist dann oftmals die Rede vom *trägen Wissen*, einem *weiten Weg vom Wissen zum Handeln* oder von einer *Kluft zwischen Wissen und Handeln*. (vgl. Wahl 2002: 227)

Gruber und Renkl (2000) formulieren drei Aspekte, die vorliegen müssen, um vom Phänomen des *trägen Wissens* sprechen zu können:

> „1. Es kann gezeigt werden, dass eine Person über bestimmtes Wissen verfügt. 2. Es gibt begründete Annahmen, dass das Vorhandensein dieses Wissens zu kompetenter Handlung befähigen sollte. 3. Es kann gezeigt werden, dass die Person, die über das Wissen verfügt, die kompetente Handlung nicht ausführt, also das Wissen nicht anwendet." (ebd.: 155)

Ein typischer Kontext, in dem es zu trägem Wissen kommt, stellt der Schul- und Hochschulbereich dar. Hier konnte die Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung zeigen, dass im Ausbil-

dungskontext erworbenes theoretisches Wissen häufig nicht zur Anwendung in außerschulischen bzw. beruflichen Situationen kommt. Dafür gibt es verschiedene Erklärungen, die sich in drei Kategorien einteilen lassen: Metaprozess-, Strukturdefizit- und Situiertheitserklärungen (vgl. Renkl 2018: 838).

Die ***Metaprozesserklärungen*** gehen davon aus, dass das Wissen an sich vorhanden ist, aber die Anwendung dieses Wissens durch einen Grund von außerhalb verhindert wird. Diese defizitären Metaprozesse, wie bspw. das Fehlen von metakognitivem Wissen zu konkreten Anwendungsbedingungen[134], resultieren in der Nicht-Nutzung des Wissens. In der Literatur ist in diesem Zusammenhang auch die Rede von *konditionalem Wissen*. (vgl. ebd.) Dieses „umfasst vor allem die Kenntnis über das ‚Wann' und ‚Warum' des Zugriffs auf bestimmte Wissensteile und erlaubt damit eine effektive metakognitive Steuerung des anzuwendenden Wissens" (Gruber/Renkl 2000: 164). Problematisch an diesem Ansatz ist a) die Verwendung eines undifferenzierten Wissensbegriffs, b) die geringe Bedeutung der Wissensstruktur und c) die Annahme, Wissen liege in adäquater, anwendungsgerechter Weise vor. (vgl. Renkl 2018: 838)

Die ***Strukturdefiziterklärungen*** sieht Gründe für eine fehlende Anwendung des Wissens im Defizit des anzuwendenden Wissens selbst und nennt vier Ursachen (vgl. Gruber/Renkl 2000: 165 f.):

1. *Defizite im Verständniswissen*: Hierbei geht es um unvernetzte und um nicht zum Verstehen beitragende Teile des deklarativen Wissens, die in der Konsequenz nicht zur Problemlösung genutzt werden können.
2. *Fehlender Transfer vom deklarativen Wissen zum Handlungswissen*: Dies geschieht, wenn v. a. deklaratives Wissen erworben wird, welches nicht unmittelbar handlungsleitend ist.
3. *Dissoziationen zwischen Wissensformen*: Diese entstehen durch Trennungen verschiedener Wissens- bzw. Kompetenzkomponenten „aufgrund der Speicherung in separaten Wissenssystemen oder […] die Kompartmentalisierung[135] von Wissensinhalten" (ebd.: 165).

Die ***Situiertheitserklärungen*** stellen den traditionellen Wissens- und Transferbegriff der kognitionspsychologischen Forschung infrage und damit auch die Annahme, Wissen sei losgelöst

[134] Weitere Ausführungen zu Metawissen und Metakognition finden sich in Abschnitt 10.2.2.

[135] Das Phänomen der *Wissenskompartmentalisierung* geht davon aus, „dass Wissen, das in verschiedenen Kontexten (z. B. Schule und Alltag) erworben wird, in unterschiedlichen »Schubladen« abgespeichert und nicht miteinander in Verbindung gebracht wird" (Renkl 2018: 839).

von der Person und der Situation *vorhanden*. (vgl. ebd.: 166 f.) Folglich wird die Auffassung vertreten, es gebe „kein Wissen als abgespeicherte, abstrakt-dekontextualisierte kognitive Repräsentationen“ (Renkl 2018: 839), welches in einer Situation erworben und in einer beliebig anderen angewendet werden könne. Die Ansätze der *situierten Kognition* (als instruktionale Ansätze; Unterkapitel 14.3) gehen hingegen von einem generell situativ gebundenen Wissen (*in situ*) aus, welches im Verhältnis zwischen Person und Situation entsteht und damit relational definiert ist. (vgl. ebd.; Gruber/Renkl 2000: 167) Diese Ansätze betonen mit ihrem Situationsverständnis neben materiellen Aspekten v. a. die soziale Umwelt und somit auch andere Personen. Damit rücken vermehrt Aspekte von Person-Situation-Interaktionen und soziale Faktoren (sozial-kulturelle Dimension) in den Fokus des Interesses. (vgl. Gruber/Renkl 2000: 167 f.)

Betrachtet man nun die verschiedenen Wissensarten, die in den vorherigen Abschnitten beschrieben wurden, lässt sich Folgendes feststellen: Durch die Charakteristik der jeweiligen Form bedingt, ist Wissen unterschiedlich empfänglich für eine *Trägheit*. So ist z. B. prozedurales Wissen durch seinen hohen Automatisierungsprozess weitgehend dagegen geschützt, während deklaratives Wissen sehr trägheitsanfällig ist. (vgl. ebd.: 158)
Doch wie kann träges Wissen generell vermieden bzw. die Gefahr, träges Wissen im Bildungskontext zu vermitteln, minimiert werden? Die Antwort auf diese Frage stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung im Schul- und Hochschulkontext dar, wie verschiedene Forschungen belegen. Andererseits konnte mit teils internationalen (Vergleichs-)Studien herausgearbeitet werden, wie die Entstehung trägen Wissens *eingedämmt* werden kann[136].
In diesem Zusammenhang sind v. a. instruktionale Modelle zu nennen, die eine Betrachtung des zu vermittelnden Wissens aus vielfältigen Perspektiven und verschiedenen Kontexten ermöglichen. Zudem sollte von einer Wissenspräsentation in Form von Frontalunterricht abgesehen und die Vermittlung um Ansätze ergänzt werden (vgl. ebd.: 163),

> „in denen es zu einem flexiblen Einsatz verschiedener Sozialformen des Lernens, zu einem anderen Umgang mit Fehlern und Irrwegen beim Ausloten unterschiedlicher Lösungswege für komplexe Probleme und zu einer Inbeziehungsetzung von Wissen mit seinen potenziellen Anwendungsmöglichkeiten kommt.“ (ebd.)

[136] An dieser Stelle wird nur kurz und zusammenfassend auf v. a. hochschuldidaktische Konsequenzen eingegangen, die sich aus den Erkenntnissen um das träge Wissen ergeben. Diese werden in Teil V weiter ausgeführt und vertieft.

Hier bieten kooperatives Lernen (Unterkapitel 14.2), situiertes Lernen (Unterkapitel 14.3), fallbasiertes Lernen (Unterkapitel 14.6) sowie problemorientiertes Lernen als hochschuldidaktische Methoden zentrale Anknüpfungspunkte.

Durch komplexe Lernumgebungen „ist die Entwicklung verstehenden, auf Erfahrung beruhenden Lernens in authentischen Kontexten realisierbar […] und eine positive Grundeinstellung zum Lernen hervorrufbar" (Gruber et al. 2000: 152). Allerdings braucht der *durchschnittliche* Lerner dabei instruktionale Unterstützung, damit es zu keiner Überforderung durch die Komplexität kommt und sich *intelligentes Wissen* aufbauen kann. (vgl. ebd.) Intelligentes Wissen beschreibt dabei ein Wissen um kausale Zusammenhänge, welches das Verstehen des Wesens einzelner Vorgänge möglich macht. Im Gegensatz zum trägen Wissen sind Erweiterungen, Veränderungen und Transferprozesse in andere Wissensbereiche denkbar. (vgl. Lischka 2000: 45)

10.1.2 Pädagogische Wissensformen (im Studium)

Im Folgenden sollen die bereits im vorherigen Abschnitt allgemein dargestellten Wissensformen *Alltagswissen*, *Professionswissen* und *Wissenschaftswissen* aus einer erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Perspektive betrachtet werden. Zusätzlich wird kurz darauf eingegangen, in welcher Gestalt sie Studierenden in ihrem erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Studium begegnen können.

Die drei genannten Wissensformen werden im Folgenden mit der Trias „Erziehung – Pädagogik – Erziehungswissenschaft" in Verbindung gesetzt. Ergänzt wird sie um die Wissensform des *metatheoretischen und methodologischen Wissens* und damit um die Ebene der Wissenschaftstheorie[137], die auch in Mencks (1978) und Vogels (1998) Modell der Wissensformen (*wissenschaftstheoretische Reflexionen* bzw. *theoretische Erziehungswissenschaft*; Abschnitt 10.1.1.1)

[137] „Man bezeichnet solche Fragen, die sich auf die Grundlagen der betreffenden Wissenschaft bzw. Wissenschaftsauffassung beziehen, als wissenschaftstheoretische Fragen. ‚Wissenschaftstheorie' ist also ‚Wissenschaft von der Wissenschaft', Reflexion auf die Bedingungen und die Grundannahmen einer oder mehrerer Wissenschaften bzw. verschiedener Wissenschaftsauffassungen. Wissenschaftstheorie ist die Wissenschaft vom ausdrücklichen oder unausdrücklichen Selbstverständnis der Wissenschaften bzw. ihrer verschiedenen Richtungen, ist Reflexion bzw. Selbstreflexion über die Wissenschaften. Z. T. werden synonym mit ‚Wissenschaftstheorie' bzw. ‚wissenschaftstheoretisch' auch die Begriffe ‚Methodologie' bzw. ‚methodologisch' verwendet. Häufig bezeichnen die Begriffe ‚Methodologie' bzw. ‚methodologisch' aber nur einen Teilaspekt der Wissenschaftstheorie, nämlich ausschließlich jene Überlegungen, die sich auf die Methoden der betreffenden wissenschaftlichen Disziplin bzw. auf Methoden verschiedener Disziplinen beziehen." (Klafki 2020: 136)

enthalten ist. Die Darstellung erfolgt zunächst in Form einer Tabelle (Tabelle 8), die aus einer eigenen Synopse verschiedener Texte entstanden ist. Sie stellt vier zu unterscheidende Formen pädagogischen Wissens unter verschiedenen Aspekten gegenüber und ordnet sie der Tetrade „Erziehung – Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Wissenschaftstheorie“ zu.

Tabelle 8: Formen pädagogischen Wissens im Überblick (Quellen: Adick 2008; Bardmann 2005; Bieker 2014; Dörpinghaus/Uphoff 2015; Vogel 1999 (zusammengefasst und modifiziert))

	Referenzsystem „Praxis“ Orientierung an der Erziehung und Pädagogik: am Handeln und am Nutzen		**Referenzsystem „Wissenschaft“** Orientierung an der Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie: am Erkennen und an der Wahrheit	
Wissensform	**Pädagogisches Alltagswissen**	**Pädagogisches Professionswissen**	**Erziehungswissenschaftliches Wissen**	**Metatheoretisches und methodologisches Wissen**
Reflexionsebene	Erziehung	Pädagogik	Erziehungswissenschaft	Wissenschaftstheorie
Funktion/ Merkmale	▪ Handlungswissen zur Bewältigung alltäglicher päd. Probleme ▪ gibt Sicherheit für päd. Alltagshandlungen ▪ unsystematisch und zusammenhangslos ▪ teilweise mit Begriffen bzw. Theoremen aus dem Bereich der Wissenschaft versetzt, wenn diese Teil des päd. Alltagswissens geworden sind (z. B. Inklusion, Partizipation) ▪ erfahrungsnahe Sprache (Umgangssprache) ▪ Bedeutungsoffenheit der Begriffe	▪ notwendiges und hinreichendes Wissen, um in einem päd. Berufkompetent zu arbeiten ▪ Aufgabe: Handlungssicherheit in schwierigen beruflichen Situationen geben ▪ besteht aus Einzelwissen, Regelwissen bzw. Modellen und Urteilsfähigkeit ▪ berufsfeldbezogene Handlungsregeln bzw. Beurteilungsschemata und Anteile theoretischen bzw. empirischen Wissens ▪ in gewisser Weise geordnet (aber nicht systematisch)	▪ sozialer Prozess mit vielen Beteiligten ▪ Ziel: Gewinnung von neuen, *objektiven* Erkenntnissen ▪ systematische Ordnung (gemäß Theoriekontext) ▪ revidierbar konzipiert, da Wissenschaft den Zweifel kultiviert (Infragestellung von *bewährten* Theorien, Suche nach alternativen Erklärungen etc.) ▪ wissenschaftliche Aussagen müssen überprüfbar und begründet sein ▪ nutzt eine präzise, klare Sprache ▪ Präzision aller relevanten Begriffe	▪ kritische Reflexion des Gegenstands und der eigenen Wissenschafts-praxis sowie ihrer erkenntnistheoretischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen ▪ Reflexion des Zusammenhangs zwischen Wissenschaftspraxis und anderen gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlichen Entwicklungen

Art des Erwerbs/der Erkenntnis-gewinnung	▪ interessiert wahrgenommene und gedeutete Praxis ▪ basiert auf zufälligen, selektiven, unreflektierten Beobachtungen bzw. persönlichen Erfahrungen, subjektiven Erleben, Intuition ▪ durch Sozialisation, alltägliche Interaktion und allg. zugängliche Medien erworben ▪ Mischung aus empirischen und normativen Anteilen → Erfahrungswissen und Überzeugungen bzgl. Zielen, Normen, Entscheidungskriterien	▪ Erwerb durch a) wissens-chaftliche Ausbildung und b) Arbeit im Beruf (Erlernen berufsüblicher Routinen, Praktiken, Deutungsmuster, Handlungsschemata) ▪ Mischung aus kognitiven und normativen Anteilen, die durch ihre Lösungskapazität für berufliche Problemlagen miteinander verknüpft und geordnet werden	▪ Erkenntnisgewinnung durch verschiedene Arten von Forschung und Methodik (methodisch kontrolliertes Vorgehen) sowie Beschäftigung mit Theorien, die auch kontrovers zueinander stehen können ▪ erfolgt gezielt: (systematische) Erforschung eines präzisen Ausschnitts aus dem päd. Gegenstandsbereich ▪ muss transparent, intersubjektiv überprüfbar und kontrollierbar sein ▪ Erwerb durch wissenschaftliches Studium, Teilnahme an Forschungsprozessen oder Verfassen von Qualifikationsarbeiten	▪ verschiedene Konzepte bzw. wissenschaftstheo-retische Richtungen, die zur Art der Erkenntnisgewin-nung herangezogen werden (z. B. empirisch-analytische Wissenschaftsparadigmen, geisteswissenschaftliche Hermeneutik, hermeneutisch-dialektischer Ansatz)
Begründungs-muster	▪ Bewährung in der Praxis (keine theoriegestützte, *objektive* Wahrheit)	▪ Berufung auf wissenschaftlich begründete und erfahrungsgesättigte professionelle Standards	▪ Berufung auf methodisch abgesicherte wissenschaftliche Strategien der Wissensproduktion	▪ verschiedene Konzepte bzw. wissenschaftstheo-retische Richtungen
Grenzen	▪ wenn es nicht mehr ausreicht, um alltägliche päd. Probleme zu lösen, dann Inanspruchnahme von professionellem Rat bzw. päd. Professionswissen	▪ Zuständigkeit anderer Professionen und deren Wissensbestände ▪ wenn Lösungsansätze nicht funktionieren oder zu nega-tiven Ergebnissen führen, dann auf ihre Wissenschaftsdisziplin angewiesen	▪ Gegenstandsbereich und Methodik ▪ grundsätzlich vorläufiges Wissen, welches jederzeit durch den Erkenntnisfortschritt (unterstützt durch wissenschaftliche Verfahren) revidiert werden kann; damit ist es *unsicher*	▪ kein einheitliches Wissenschaftsverständnis ▪ je nach Tradition oder wissenschaftlichem Para-digma wird den Annahmen aus verschiedenen Gründen zugestimmt oder wider-sprochen

Die Ebenen *Erziehung* und *Pädagogik* sind dabei von den Ebenen *Erziehungswissenschaft* und *Wissenschaftstheorie* deutlich getrennt, da sie auf andere Referenzhorizonte und Logiken mit jeweils anderen Reflexionsebenen und anders produziertem Wissen rekurrieren. (vgl. Adick 2008: 74 f.)

> „Erstere beiden sind an der Erziehungspraxis ausgerichtet und orientieren sich an den Erfordernissen des Handelns und an Nutzenerwägungen; letztere beiden beziehen sich auf das Wissenschaftssystem und zielen auf Erkenntnisse und (wissenschaftliche) Wahrheiten." (ebd.: 76)

Das Referenzsystem *Praxis* orientiert sich damit primär an Erfahrungen, dem erziehungspraktischen Handeln und der Bewährung im pädagogischen Alltag bzw. der Erziehungspraxis. Das Referenzsystem *Wissenschaft* dagegen beruht auf einer wissenschaftlichen, theoriebasierten und forschungsorientierten Auseinandersetzung mit allen Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung. (vgl. Horn 1999: 217 f.)

Alle vier Ebenen mit den beiden Referenzsystemen sind von Bedeutung, da die fachliche Qualifizierung für das Feld der professionellen Bildung, Erziehung und Betreuung sowie der professionellen (pädagogischen) Hilfe heutzutage nicht mehr ohne eine wissenschaftliche Fundierung auskommen. Trotzdem lassen sich nicht alle relevanten, unverzichtbaren Werte und Grundsätze für die pädagogische Arbeit gänzlich aus einer wissenschaftlichen Perspektive heraus begründen wie sich auch fachliches Handeln und Denken sowie eine professionelle Haltung nicht ausschließlich im Wissenschaftskontext entwickeln können.

Das ***pädagogische Alltagswissen*** der Laien lässt sich in allgemeinen (teils fragwürdigen) Aussagen und Annahmen über Bildung, Betreuung, Erziehung und Hilfen in der Gesellschaft finden und wird „in der Regel durch die eigene Sozialisation, durch Familie, Medien, Freunde usw. erworben. Bewährte Erziehungspraktiken halten sich über Generationen" (Dörpinghaus/Uphoff 2015: 14). Funktionieren die Praktiken, werden sie weiter ausgeübt (auch wenn sie in sich widersprüchlich sind), da die erfolgreiche Bewältigung des Alltags bzw. von Erziehungsfragen als Geltungskriterium dient (vgl. ebd.).

Mit dieser Wissensform kommen Studierende bspw. in berufsorientierten Seminaren in Kontakt. Hier werden ihre bereits vorhandenen oder aber neu in der Praxisphase gemachten Erfahrungen aufgegriffen, thematisiert, diskutiert, bearbeitet und reflektiert. Einen weiteren Berührungspunkt mit pädagogischem Alltagswissen stellen folglich Praktika dar, in denen Studierende auf Praktiker treffen,

> „die sich ihr Handeln mit einem Vorrat an pragmatischem, subjektiv gefärbtem Wissen erschließen […]. Sie werden mit Handlungsroutinen der Praktikumsorte konfrontiert, in denen sich kollektive Erfahrungen manifestieren und in die ‚Erkenntnisse' eingeschrieben sind, z. B. in ‚bewährten Regelungen', in Hausordnungen oder Ritualen. […] Denn die in einem Praktikum

> geforderte Vermittlung von Theorie und Praxis bedeutet, bildlich gesprochen, dass die im Praktikum gemachten ‚Erfahrungen' von der Bühne des alltäglichen Handlungswissens in den Horizont wissenschaftlichen Denkens transferiert werden müssen." (Adick 2008: 81)

Diese Erfahrungen gilt es dann meist, in einem Praktikumsbericht auf Grundlage des erworbenen (wissenschaftlichen) Wissens einzuordnen und zu reflektieren. (vgl. ebd.: 80)

Das ***pädagogische Professionswissen*** orientiert sich wie das pädagogische Alltagswissen auch am Referenzsystem *Praxis* und damit am praktischen Handeln und Nutzen. Es hat daher eine Nähe zum alltäglichen Verwendungszusammenhang, unterscheidet sich von diesem aber stark in der Argumentations- und Organisationsstruktur (vgl. ebd. 107). In pädagogischen Berufen Tätige

> „haben im Laufe der Zeit und im Austausch mit Kollegen Erfahrungen gesammelt, die sich vor dem Hintergrund eines wissenschaftlich ausgerichteten Studiums zu einem Professionswissen formieren, um berufliche Situationen im Lichte wissenschaftlich begründeter und kritisch geprüfter Konzepte zu behandeln" (Dörpinghaus/Uphoff 2015: 14)

Nach Oevermann (1983) stellen pädagogische Professionen nämlich den „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis" (ebd.: 141 f. zit. n. Herzog 2003: 383) dar. Damit sind sie auf Wissensarten angewiesen, die es ihnen ermöglichen, „die Kluft zwischen dem universalen Anspruch der Wissenschaft und den partikularen Bedürfnissen der Berufsausübung" (ebd.) zu überwinden. Das Professionswissen bietet hierfür eine mögliche Lösung, da es das Handeln anleiten und dabei trotzdem wissenschaftlich fundiert sein kann (vgl. ebd.).[138]

Durch das theoretische, kritisch-analytische Wissen (Wissenschaftswissen) wird das Professionswissen zum Professionswissen und verbleibt nicht auf dem Niveau des Alltagswissens (vgl. ebd.). Nach Vogel (1999) setzt es sich aus

a) handlungsfeldspezifischen, wissenschaftlich fundierten Informationen und Wissen über Handlungsfeldzusammenhänge (*Einzelwissen*);
b) Wissen über anerkannte, berufsübliche, handlungsfeldspezifische Problembewältigungsstrategien (*Regelwissen*/Modelle) sowie
c) der Kompetenz einer richtigen Problemeinschätzung auf Basis von professionellen Relevanzkriterien (*Urteilsfähigkeit*)

zusammen. (vgl. ebd. 37) Demzufolge enthält es

[138] Es gibt jedoch auch Zweifel, ob es eine solche Wissensform überhaupt geben kann, denn es bedürfe der „Urteilskraft, um das Allgemeine [Theorie] mit dem Besonderen [Praxis] zu vermitteln, aber nicht eines spezifischen Wissens" (Herzog 2003: 383). Damit rückt der Akteur (z. B. die Fachkraft) in den Mittelpunkt, da pädagogisches Handeln nicht instrumentalisierbar und vollständig planbar ist, weil selbstbestimmte Subjekte die Situationen individuell beeinflussen. Jedoch kann diese Urteilsfähigkeit auch als Bestandteil des Professionswissens angesehen werden, so wie es Vogel (1999: 37) nachfolgend tut.

> „berufsfeldbezogene Handlungsregeln und Beurteilungsschemata und Anteile theoretischen und empirischen Wissens und dient der Schulung der Urteilsfähigkeit bei der Suche nach Lösungen für Problem- und Entscheidungssituationen eines bestimmten Handlungsfeldes“ (Adick 2008: 108).

Zudem besitzt das professionelle Wissen als besondere Eigenschaft einen Zeit- und Situationsbezug, der eine zur praktischen Verwendung notwendige Kontextualisierung des Wissens ermöglicht:

> „Die besondere Struktur des Professionswissens ist wesentlich durch die Tatsache gekennzeichnet, dass es sich um ein zeitbezogenes Wissen handelt. Im Gegensatz zu dem allgemein gültigen und zeitenthobenen Wissen, das den Inhalt der Disziplin ausmacht, schließt das Professionswissen die Fähigkeit ein, allgemein gültiges wissenschaftliches Regelwissen auf unterschiedliche praktische Handlungskonstellationen in der Zeit anzuwenden und den damit verbundenen Handlungssituationen in ihrer jeweiligen Kontingenz und Individualität annähernd gerecht zu werden.“ (Dewe et al. 1990: 310 zit. n. Herzog 2003: 384)

Gebündelt und nach außen sichtbar gemacht, wird das Professionswissen teilweise von im Handlungsfeld agierenden Organisationen, die Regelwerke, Modelle, Programmschriften, pädagogische Konzeptionen o. Ä. auf dieser Grundlage entwickeln und verfassen, welche zur Bewältigung von Praxis bzw. zur Vorbereitung auf diese dienen und mit theoretischen sowie empirischen Erkenntnissen angereichert sind. (vgl. ebd.: 107)

Im Studium nimmt die Auseinandersetzung mit dieser Wissensform einen zentralen Aspekt ein, da sie u. a. eine wichtige Grundlage dafür bildet, in einem pädagogischen Beruf kompetent und professionell arbeiten zu können. Hierzu gehört bspw. die Thematisierung spezieller, berufsrelevanter Pädagogiken[139] des Handlungsfeldes (z. B. Montessori-Pädagogik, Reggio-Pädagogik, aber auch Schul- oder Kindheitspädagogik). (vgl. ebd.: 107 f.) Da das Professionswissen sich allerdings verändert und an die gesellschaftlichen Herausforderungen anpassen muss, kann es keinesfalls als feststehend gesehen werden. Zudem findet der Erwerb von Professionswissen vorrangig im Handlungsfeld selbst und nicht an der Hochschule statt. Die Hochschule muss sich aber mit diesem Wissen, welches die Studierenden bspw. aus ihren Praxisphasen mitbringen, auseinandersetzen und sie dazu anregen, es zu hinterfragen und zu reflektieren.

Den dritten Wissenstypus stellt das ***erziehungswissenschaftliche Wissen*** dar. „Diese Art von Wissensproduktion beruht auf der Beschäftigung mit Theorien, vollzieht sich durch Forschung und reflektiert die Anschlussfähigkeit an die Wissenschaft.“ (ebd.: 142) Außerdem geht es um

---

[139] Pädagogiken werden hier als Wissensbestände verstanden, „die das erziehungspraktische Handeln erzieherischer Akteure einerseits anleiten, mit denen die Akteure andererseits ihre Praxis reflektieren“ (Horn 1999: 217).

die Beachtung und Einhaltung methodischer und wissenschaftlicher Standards bei der Wissensproduktion. (vgl. Vogel 1999: 38) Damit vollzieht sich bei dieser Wissensform ein grundlegender Perspektivwechsel im Vergleich zum pädagogischen Alltags- und Professionswissen, da das Referenzsystem hierbei *Wissenschaft* und (wissenschaftliche) Wahrheit ist. Es geht folglich um die Gewinnung von *objektiven* Erkenntnissen, die auf methodisch kontrollierte Art und Weise erlangt werden. (vgl. Adick 2008: 142.)

Studierende kommen damit in Berührung, indem sie lernen, im Studium wissenschaftlich zu arbeiten. Dies bedeutet bspw., verschiedene Texte aus der erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplin aber auch aus Nachbardisziplinen (Psychologie, Rechtswissenschaften, Soziologie u. v. m.), zu lesen, zu verstehen und sich darüber erziehungswissenschaftliches Grundlagenwissen anzueignen. Darüber hinaus sind das Verfassen von eigenen Texten und das damit in Verbindung stehende richtige Zitieren Berührungspunkte. Die wissenschaftliche, gewissenhafte Belegpflicht versinnbildlicht

> „das Gebot der intersubjektiven Überprüfbarkeit. ‚Objektiv' bedeutet hier zunächst einmal ganz praktisch, dass ein wissenschaftlicher Argumentationsgang auch tatsächlich nachvollziehbar wird, indem im Einzelfall dieselben Quellen (Bücher, Zeitschriftenartikel, Archivdokumente usw.), auf deren Basis Aussagen gemacht wurden, erneut studiert werden können" (ebd.: 143).

Zusätzlich spielen beim wissenschaftlichen Schreiben auch der (richtige) Gebrauch von Fachbegriffen und die Verwendung einer präzisen, klaren Sprache eine Rolle.

Darüber hinaus wurden die sozialen Berufe im Zuge ihrer langjährigen (Weiter-)Entwicklung professionalisiert und akademisiert. Selbst wenn Studierende später nicht im Forschungs- und Wissenschaftskontext tätig sein möchten, kommen sie in ihrer pädagogischen Berufstätigkeit nicht mehr an einer Beschäftigung mit wissenschaftlichem Wissen vorbei (vgl. Bardmann 2015: 42), z. B. um ihr eigenes Handeln fachlich begründen und reflektieren zu können, denn professionelles pädagogisches Handeln beruht nicht auf der rezeptförmigen Umsetzung von Vorgaben und Instruktionen.

Auch der Aspekt der Forschung spielt hierbei eine Rolle, da diese nicht mehr ausschließlich von professionellen Forschern aus den einzelnen Bezugsdisziplinen durchgeführt werden soll, sondern teilweise auch von Praktikern vor Ort. (vgl. ebd.: 30)

> „Deshalb beginnt die Empirische Sozialforschung, zu einem festen Ausbildungsbestandteil in einem Studium für soziale Berufe zu werden: Sie soll dazu qualifizieren, fremderzeugte Forschungsergebnisse für die eigene Arbeit zu nutzen und selbst Forschungen durchzuführen, die allerdings typischerweise in einem sehr engen Bezug zur eigenen Praxis stehen: gemeint ist ‚Praxisforschung' […]. Angestrebt wird nicht, die in sozialen Berufen Tätigen zu ForscherInnen zu machen, wohl aber sie mit einem praktischen Wissen auszustatten, wie Informationen gesammelt, systematisch dargestellt und für die Dokumentation und Evaluation des eigenen Tuns

> oder für die Fundierung von Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen genutzt werden können.“ (ebd.)

Dies unterstreicht einmal mehr die Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen und Arbeiten für die spätere Berufspraxis – unabhängig vom konkreten pädagogischen oder wissenschaftlichen Handlungsfeld.

Zuletzt soll auf die Form des ***metatheoretischen und methodologischen Wissens*** eingegangen werden, welches ebenfalls *Wissenschaft* als Referenzsystem hat. Metatheorie[140] meint zunächst einmal das Theoretisieren über Theorien. Es geht also bei diesem Wissenstypus darum zu reflektieren, wie die Erziehungswissenschaft selbst und ihr Gegenstand mit weiteren gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen kohärieren. Hierunter werden u. a. die Reflexion des unterschiedlichen methodischen Vorgehens (Methodologie) oder die Diskussion der eigenen Relevanz für die Praxis gefasst. (vgl. Adick 2008: 176) Diese wissenschaftstheoretische Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft

> „ist für ihre Konstituierung als praktische Wissenschaft vorausgesetzt; sie ist bezogen auf das grundlagentheoretische Problem der Bestimmung des Verhältnisses von wissenschaftlicher und praktischer Rationalität, indem sie nach Sinn und Grenzen wissenschaftlicher Aussagen gegenüber der Erziehung als Praxis fragt“ (Ponnath 1995: 11).

Für das Studium bedeutet dies, den Studierenden zu ermöglichen, eine kritisch-prüfende Grundhaltung zu entwickeln und sich zu *trauen*, wissenschaftliches Wissen und methodisches Vorgehen zu hinterfragen und zu kritisieren. Theorie und wissenschaftliches Wissen haben schließlich immer etwas Vorläufiges und damit einen diskursiven Charakter. Daher sind das Nachdenken, Ergründen, Verstehen, Beforschen und Reflektieren in dieser Hinsicht so wichtig. Es geht also darum, eine kritisch-reflexive, forschende Haltung zu entwickeln und diese auch in die spätere pädagogische Tätigkeit zu integrieren, um die eigene Handlungspraxis hinterfragen, beforschen und reflektieren zu können.

Zusammenfassend lässt sich für ein Studium im Bereich der Erziehungswissenschaft sagen, dass es notwendig ist, sich der verschiedenen pädagogischen Wissensformen und deren Relevanz für eine erfolgreiche berufliche Qualifizierung in diesem Handlungskontext bewusst zu sein; dies gilt für Studierende genauso wie für Lehrende. Alle vier Wissensformen haben ihre Berechtigung und sind bedeutsam für ein professionelles pädagogisches Handeln. Gleichzeitig ist es nicht möglich – dies verdeutlichen die Ausführungen – alles Wissen, welches

---

[140] So meint die *Metatheorie der Erziehung* z. B. „die Reflexion über das Zustandekommen einer Theorie der Erziehung bzw. über die Prinzipien ihrer Konstitution“ (Böhm 2011: 62).

man für den Berufsalltag benötigt, am Lernort Hochschule zu erhalten. Dafür sind die Merkmale, Strukturen, Erkenntnisgewinnungsprozesse, Begründungsmuster und Geltungsbereiche der jeweiligen Wissensformen zu verschieden. Daher ist es notwendig, sich die Grenzen und Differenzen der jeweiligen Wissensart, aber auch die Zusammenhänge zu den anderen Formen zu verdeutlichen und diese im Studium zu thematisieren sowie herauszuarbeiten. (vgl. Horn 1999: 219 f.) Auf diese Weise können *falsche* Erwartungen und Ansprüche von Beginn an revidiert und begründet eingeschränkt werden. Es ist wichtig, Studierenden zu verdeutlichen,

> „dass ihre Praxis im Studium nicht die der pädagogischen Berufe, sondern die Praxis der Wissenschaft ist, und dass sie sich intensiv auf wissenschaftliches Wissen einlassen müssen, wenn sie kompetent in einem pädagogischen Beruf arbeiten wollen, dessen Handeln dann nach ganz anderen Regeln bestimmt wird“ (Vogel 1999: 39 f.).

Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass der Lernort Hochschule nicht ausreicht, um Einblicke in die berufliche pädagogische Praxis zu geben. Deshalb ist die systematische und strukturelle Verankerung des Lernorts Praxis, z. B. über Praktika (Unterkapitel 10.3), in den Curricula erziehungswissenschaftlicher bzw. kindheitspädagogischer Studiengänge erforderlich. Nur am Lernort Praxis kommen Studierende mit Professionswissen in Kontakt und können eine Verbindung zu den wissenschaftlichen Wissensformen herstellen. Ferner kann und muss das Alltagswissen der Studierenden sowie das Professionswissen aus den Praxisphasen in der weiteren Qualifizierung an der Hochschule aufgegriffen, diskutiert und reflektiert werden. Dies ist wichtig, da nach Herzog (2003) „als zentrales Merkmal pädagogischer Professionalität […] die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln“ (ebd.: 383) gilt.

10.1.3 Wissen, Können, Reflexion in der Kindheitspädagogik

Bis hierher wurden *Wissen*, *Können* und *Reflexion* v. a. aus einer (übergreifenden) erziehungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet; dabei wurde auf Erkenntnisse aus verschiedenen psychologischen Teildisziplinen (Metakognition, Pädagogische Psychologie, Wissenspsychologie etc.) zurückgegriffen. Im Folgenden soll nun explizit darauf eingegangen werden, warum die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensformen für das frühpädagogische Handeln im Allgemeinen und somit für die kindheitspädagogische Qualifizierung auf Hochschulniveau im Speziellen wichtig ist.

Die Anforderungen an das pädagogische Personal sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Die Ursache dafür liegt einerseits in der immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Wirklichkeit und andererseits in den damit einhergehenden vielfältigen Bedingungen,

unter denen Kinder heute heranwachsen. (vgl. DJI 2005: 183) Aber auch der politische Wille spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. So sind innerhalb kürzester Zeit in allen Bundesländern „[…] curriculare Vorgaben für den frühpädagogischen Bereich entwickelt" (ebd.: 10) worden. Diese bestimmen maßgeblich, welche Betreuungs- und Erziehungsaufgaben eine pädagogische Fachkraft in ihrem Arbeitsalltag zu erfüllen hat. Sie soll

> „[…] präventive Arbeit mit Kindern und Familien leisten, gleichzeitig die Sprachentwicklung der Kinder effektiver begleiten, besser auf die Schule vorbereiten, eine partnerschaftliche Beziehung zu den Eltern aufbauen, mit verschiedensten Stellen kooperieren, ihre eigene Arbeit selbstreflexiv begleiten" (ebd.: 183),

regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen und vor allem die individuellen Bildungsprozesse der Kinder erkennen und fördern. Diese vielfältigen Tätigkeiten stellen hohe Ansprüche an pädagogische Fachkräfte: Sie benötigen konkretes Methodenwissen, müssen einen Transferprozess von gelerntem Wissen in die tägliche Praxis bewerkstelligen und mit einfachen Mitteln umsetzen können sowie ihre Arbeit permanent reflektieren. (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2009: 8)

Neben pädagogischen Aufgaben gehören auch fachspezifisches und didaktisches Wissen zu den Tätigkeitsfeldern von pädagogischen Fachkräften, um dem in den Bildungsplänen der Bundesländer artikulierten Bildungsauftrag gerecht werden zu können. (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008: 28)

Charakteristisch für pädagogische Berufe ist es, alltäglich Situationen bewältigen zu müssen, die unbestimmt, ungewiss, unvorhersehbar und nicht standardisierbar sind. Dazu benötigt das Fachpersonal ein breit angelegtes, abstraktes Wissen genauso wie die Kompetenz, es in spezifischen Situationen – individuell und an die Bedürfnisse des Kindes angepasst – anwenden zu können. Ebert (1999) drückt dies folgendermaßen aus: „Richtige auf den Einzelfall bezogene Anwendung von Fachkenntnissen und Methoden meint, die konkrete Situation, das spezielle Problem zu verstehen" (ebd. zit. n. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008: 29). Damit impliziert *professionelle Handlungskompetenz,* dass pädagogische Fachkräfte

> „über differenziertes theoretisches sowie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und Bildungsbereichen verfügen müssen. Zum anderen benötigen sie für die Bewältigung des Alltags erfahrungsgesättigtes, handlungspraktisches, weitgehend implizit bleibendes Wissen, das nur in der Praxis selbst angeeignet werden kann." (ebd.)

Für die Weiterentwicklung der individuellen professionellen Praxis wird darüber hinaus eine weitere Wissensform benötigt: das *Reflexionswissen*. Dieses Wissen entsteht dann, wenn

implizites Handlungswissen[141] explizit bzw. bewusst gemacht wird. Durch das Reflexionswissen kann das implizite Handlungswissen „[…] erst zum Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden“ (ebd.: 30).

In der Bewältigung dieser Herausforderungen stellt der *forschende Habitus* eine wesentliche professionelle Schlüsselkompetenz dar. Die *forschende Haltung* beinhaltet,

> „[…] sich offen und neugierig dem »Fremden« und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, 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 -denkens unterscheiden“ (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 40).

Wird eine forschende Haltung im pädagogischen Alltag umgesetzt, kann sie zur Grundlage der professionellen Handlungskompetenz werden. (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008: 30) Im Kontext des forschenden Habitus wird Forschung „[…] nicht zum Selbstzweck, sondern zum Instrument für ein aufgeklärtes und verantwortliches praktisches Handeln“ (Euler 2005: 270).

Nach Euler (2005) setzt das *Forschendes Lernen* eine enge Verknüpfung von Praxiserfahrung und wissenschaftlichen Theorien voraus (vgl. ebd.). Demnach ist diese Verbindung in der kindheitspädagogischen Qualifizierung unabdingbar:

> „Die im Studium erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen müssen während der Praxisphase angewendet, überprüft und modifiziert werden können. Gleichzeitig ergeben sich in der konkreten Handlungspraxis Situationen, Themen und Fragestellungen, die wiederum theoretisch aufgearbeitet und reflektiert werden müssen. Diese Verschränkung von Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion führt während des Ausbildungsprozesses zur Ausbildung eines für den pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses.“ (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008: 30)[142]

Aufgrund des Beschriebenen wird deutlich, wie wichtig die praktischen Studienanteile im Hochschulstudium sind. Nur durch eine enge Kooperation zwischen dem Lernort Hochschule

---

[141] (Implizites) Handlungswissen ist das Wissen, welches im Alltag als selbstverständlich angesehen wird und gut bzw. schlecht *funktioniert*. (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008: 30) Es ist Wissen um Zweck-Mittel-Relationen und beantwortet *Wie*-Fragen, wobei es keine Erklärungen für den behaupteten Zusammenhang gibt. Hierunter fällt das meiste unseres (impliziten) Alltagswissens. (vgl. Kölbel 2011: 15)

[142] Orientierungswissen (oder auch Strukturwissen) ist ein normatives Wissen (Was *soll* getan werden?), welches Erklärungen und Vorhersagen möglich macht und *Warum*-Fragen beantwortet (vgl. Kölbel 2011: 15). Wer hierüber verfügt, „der ist in der Welt orientiert: Er weiß, woran er erkennen kann, in welcher Situation er sich gerade befindet, und welche Ziele er in dieser Situation wählen könnte“ (ebd.). Es „ist Wissen um Handlungsmaßstäbe. […] Was soll ich tun? Was darf ich tun? Was darf ich nicht (oder nicht mehr) tun?“ (Mohr 1999: 13). Erklärungswissen meint wissenschaftliches Wissen.

und dem Lernort Praxis kann eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium gelingen.

Andererseits ist die wissenschaftliche Tätigkeit im Studium ebenso von Bedeutung, denn in den Sozialwissenschaften ist sie

> „Medium der *Selbstreflexion* praktischen Tuns durch die Handelnden selbst (Selbstbewertung der eigenen Praxis). […] Sie soll ebenso die *Theorieentwicklung* fördern wie durch den Rückgriff auf wissenschaftlich begründetes Wissen *praktisches Handeln fundieren*." (Bieker 2014: 51)

Dies gilt insbesondere für anwendungsorientierte wissenschaftliche Disziplinen wie bspw. die Soziale Arbeit oder die Kindheitspädagogik. Die Kindheitspädagogik als Teil der KJH stellt ein professionelles Betreuungs- und Hilfesystem dar. Folglich ist es – genauso wie in anderen Disziplinen mit einem Hilfeauftrag auch (bspw. Medizin, Psychologie) – nicht akzeptabel, „anstelle von wissenschaftlich fundierter Erkenntnis auf subjektive Überzeugungen, persönliche Erfahrungen, das ‚Bauchgefühl' o. Ä. zu setzen, wenn wissenschaftliches Wissen vorliegt oder beschafft werden kann" (ebd.).

Auf dem Weg der Verknüpfung und Verwendung verschiedener Wissensformen in unterschiedlichen Kontexten und Handlungssystemen wird auch ein wichtiger Beitrag zur Qualifikation sowie Professionalität von in der Ausbildung befindlichen pädagogischen Fachkräften (im Bereich der FBBE) geleistet. So kann Wissen im Berufsfeld der FBBE ein Bindeglied der beiden Korrelate *Theorie* und *Praxis* – verstanden als Wissenschaft und pädagogisches Handlungsfeld bzw. Lernort Hochschule und Lernort Praxis – sein.

10.2 Der (Wissens-)Transfer und seine Problematik

Durch den gesellschaftlichen Wandel zur Informations- und Wissensgesellschaft und dem damit verbundenen Bedeutungszuwachs der Ressource Wissen spielt auch der Transfer dieser Ressource eine immer größere Rolle. Da es verschiedene Formen von Wissen gibt und unterschiedlich repräsentiertes Wissen für ein erfolgreiches Handeln notwendig ist, stellt sich als Nächstes die Frage, wie das Gelernte bzw. das an der Hochschule erworbene Wissen der Studierenden im späteren Berufsalltag überhaupt verwendet werden kann. Einerseits spielt

dabei der Lernprozess[143] eine Rolle; andererseits rücken hierbei der Begriff *Transfer*, seine verschiedenen Erscheinungsformen und wie Transferprozesse initiiert werden können, in den Fokus des Interesses.

Der *Transfer von Wissen* nimmt in Bildungssettings (bspw. Schule und Hochschule) eine elementare Rolle ein. Eine Bildungseinrichtung kann ihren Schülern oder Studierenden nicht all das an Wissen vermitteln, was sie später einmal brauchen werden,

> „[…] but rather must equip students with the ability to transfer - to use what they have learned to solve new problems successfully or to learn quickly in new situations. Transfer is a pervasive characteristic of human cognition: New learning always depends on previous learning, new problem solving is always influenced by prior problem solutions" (Mayer/Wittrock 1996: 49).

Aus diesem Grund ist es an dieser Stelle wichtig, sich auch mit der Thematik des Transfers auseinanderzusetzen, weil sie mit Blick auf kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge hochschuldidaktisch mitgedacht werden sollte.

Da die Psychologie mit ihren Teildisziplinen (Metakognition, Pädagogische Psychologie, Lern- , Wissens- oder Wahrnehmungspsychologie etc.) auf eine lange Forschungstradition bezüglich Transfer(-prozessen) zurückblicken kann, wird diese Thematik im Folgenden aus einer stark psychologisch geprägten Perspektive heraus bearbeitet[144]. Dies ist notwendig, da sich aus den so gewonnenen Erkenntnissen grundlegende Ideen und Zusammenhänge für das hochschuldidaktische Handeln im Bildungskotext ergeben. Aus diesen wiederum lassen sich spezielle Methoden der Hochschuldidaktik generieren, die auch für eine kindheitspädagogische Qualifizierung von Bedeutung sind (Kapitel 14) und sich mit den studentischen Sichtweisen verbinden lassen. Damit stellen die folgenden Abschnitte eine Wissensbasis dar, um die aufgezeigten Schlussfolgerungen argumentativ nachvollziehen zu können – auch wenn einige psychologische Thesen aus einer pädagogischen Position heraus kritisch zu hinterfragen sind (z. B. die Reduzierung auf einfache Reiz-Reaktions-Zusammenhänge im Behaviorismus) und

---

[143] „Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Prozessen, die im zentralen Nervensystem ablaufen und es Lebewesen ermöglichen, die in ihrem jeweiligen Lebensumfeld gestellten Anforderungen zunehmend besser zu bewältigen." (Stern 2006: 93) Durch Lernen entstehen *Wissensnetzwerke*, indem dort neue Knoten gebildet bzw. Verbindungen zwischen Knoten geschaffen werden oder durch Aktvierung von Knoten sich die Verbindungsstärke ändert. Veränderungen im Wissensnetzwerk können zu einer *Prozeduralisierung* (Automatisierung) oder einer *Explikation* (bewusste Kontrolle und Verbalisierung) des Wissens führen. In jedem Fall haben sie einen Einfluss auf zukünftiges Handeln und Lernen. (ebd.: 102 f.)

[144] Da die „Akteure aus dem Bildungsbereich und der Psychologie […] den Transfer […] [allerdings] eher methodisch-didaktisch orientiert [betrachten] und prüfen, wie Wissen in Können und Leistung zum Ausdruck kommen kann" (Oestreicher 2014a: 29), ist diese disziplinspezifische Betrachtung der Thematik für das Forschungsinteresse sehr gewinnbringend, auch wenn diese Arbeit ihren Schwerpunkt in der Erziehungswissenschaft und Kindheitspädagogik hat.

aufgrund der Fokussierung auf bestimmte *Techniken* (aus pädagogischer Sicht) lediglich geringe Teile des komplexen Theorie-Praxis-Bezugs erklärt werden können.

10.2.1 Definitionen von Transfer

Zunächst einmal ist jedes Wissen auf einen konkreten Gegenstand beschränkt - unabhängig davon, ob es sich auf eine Handlung oder eine gedankliche Struktur bezieht. Jedoch kann dieses Wissen über den Ursprungsgegenstand hinaus auf weitere ähnliche Gegenstände übertragen werden. Somit besteht bei jedem Wissen die Möglichkeit der Verallgemeinerung bzw. Generalisierung. In diesem Fall wird dann von *Transfer* (lat. *transferre*: hinübertragen, übertragen) gesprochen. (vgl. Stangl 2021) Würde ein Transfer nicht existieren, müssten als Folge unzählige hochspezifische Handlungsweisen einzeln erlernt werden. (Hasselhorn/Hager 2008: 381)
Der Begriff *Transfer* hat über die amerikanische Fachliteratur Einzug in die deutsche Fachliteratur gefunden und wird – falls er überhaupt übersetzt wird – mit *Übungsübertragung* oder *Mitübung* wiedergegeben (vgl. Stangl 2021). Generell existieren vielfältige Definitionen des Begriffs; einige sehr allgemeine seien an dieser Stelle exemplarisch angeführt.

> „Die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigkeitsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderungen wird als ‚Transfer' (engl. *transfer*) bezeichnet." (Mähler/Stern 2018: 842)

Ellis (1965) beschreibt Lerntransfer wie folgt: „Transfer of learning means that experience or performance on one task influences performance on some subsequent task." (ebd.: 3)
Bei einer gegenseitigen Beeinflussung zweier unterschiedlicher Lernvorgänge wird demnach von Transfer (Lernübertragung, Mitlernen) gesprochen. (vgl. Henneberger/Weis 1977: 252)
Im Folgenden sollen darüber hinaus einige allgemeine aber grundlegende Transferformen, -phänomene, -wirkungen bzw. -problematiken unterschieden werden.

a) Zwischen *Wissens*- und *Problemlösetransfer* (*knowledge transfer* und *problem-solving transfer*) unterscheiden Mayer und Wittrock (1996). Wissenstransfer definieren sie dabei wie folgt: „Knowledge transfer […] occurs when prior learning (task A) affects new learning (task B)." (ebd.: 48) Andere Autoren (u. a. Weinert 1974, Cormier/Hagman 1987) verwenden hierfür den Begriff *Lerntransfer*. (vgl. Bendorf 2002: 19 f.) Analog zur Definition des Wissenstransfers wird der Problemlösetransfer beschrieben:

   > „Problem-solving transfer occurs when prior problem-solving experience (task A) affects solving a new problem (task B), that is, when a problem solver uses previous experience with one kind of problem to help solve a different kind of problem." (Mayer/Wittrock 1996: 48)

b) Vom *positiven Transfer* spricht man, wenn das vorangegangene Lernen von A den neuen Lernvorgang B erleichtert. Findet eine Erschwerung oder Hemmung des Vorgangs B durch A statt, dann handelt es sich um einen *negativen Transfer*. Ein *Nulltransfer* liegt vor, wenn sich die Lernvorgänge nicht beeinflussen. (vgl. Mähler/Stern 2018: 843; Henneberger/Weis 1977: 252)

c) Eine Unterteilung in lateralen und vertikalen Transfer nimmt Gagné (1965) vor und differenziert damit die positive Transferwirkung weiter. Er versteht unter *lateralem bzw. horizontalen Transfer* die Anwendung einer erlernten Fähigkeit/Fertigkeit bzw. eines erlernten Wissens auf annähernd gleiche Situationen mit demselben Komplexitätsniveau. Der *vertikale Transfer* meint das Anwenden bzw. die Übertragung niedriger gelernter Fähigkeiten auf höhere (komplexere, übergeordnete) Fähigkeiten. (vgl. Hasselhorn/Hager 2008: 383; Henneberger/Weis 1977: 252)

d) Ein *proaktiver Transfer* beschreibt die Begünstigung des späteren Lernens in einer Situation B durch die in Situation A erworbenen Kenntnisse. Werden vorangegangene Lernkenntnisse durch nachfolgendes Lernen modifiziert, spricht man von einem *retroaktiven Transfer*. (vgl. Hasselhorn/Hager 2008: 381) Eine *proaktive Hemmung* besteht folglich, wenn das Erinnern und Wiedergeben des späteren Inhalts behindert wird. Die Störung des früher gelernten Inhalts durch den späteren wird hingegen als *retroaktive Hemmung* bezeichnet. (vgl. Henneberger/Weis 1977: 252)

e) Ferner wird zwischen einem spezifischen und einem unspezifischen Transfer unterschieden. Bei einem (*bereichs-*)*spezifischen Transfer* erfolgt die Übertragung einer eng umgrenzten Fähigkeit unter Rückgriff auf diese auf eine neue (ähnliche) Situation. Wird die erworbene Fähigkeit in einem anderen Kontext bzw. bei einem anderen Problem angewendet, erfolgt ein *unspezifischer (bereichsübergreifender) Transfer*. (vgl. Hasselhorn/Hager 2008: 383)

Im Detail findet in der Literatur eine höchst unterschiedliche Definition des Begriffs *Transfer* statt – meist anhand des Ergebnisses der Transferwirkung, der Distanz zwischen dem trainierten und später beobachtbaren Verhalten oder der Reichweite der zu übertragenden Wissenselemente (wie die oben angeführten Beispiele zeigen). (vgl. Mähler/Stern 2018: 842 f.) Je nach wissenschaftlicher Teildisziplin oder der zugrunde gelegten Lerntheorie ergeben sich verschiedenste Theorien und Modelle zum Transfer, die unterschiedliche Aspekte betonen. Aus diesem Grund gibt es auch keine einheitliche Transfertheorie. (vgl. Bendorf 2002: 19)

Mayer und Wittrock (1996) beschreiben in ihrem historischen Rückblick vier Auffassungen von Transfer, die durch Forschung und theoretische Untersuchungen im Bereich des Lernens und der Kognition hervorgebracht wurden:

1. allgemeiner Transfer von allgemeinen Fähigkeiten (*general transfer view*),
2. spezifischer Transfer von spezifischen Verhaltensweisen (*specific transfer view*),
3. spezifischer Transfer von allgemeinen Fähigkeiten (*specific transfer view of general skills*) und
4. metakognitive Kontrolle von allgemeinen und spezifischen Strategien (*metacognitive view of transfer*). (vgl. ebd.: 49)

Auf diese vier Auffassungen wird im nächsten Abschnitt kurz eingegangen.[145] Auch wenn dies aus einer rein psychologischen Perspektive erfolgt, ist es als Grundlage notwendig, denn das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis in kindheitspädagogischen Studiengängen kann nur (hochschuldidaktisch) bearbeitet werden, wenn die generelle Problematik des Wissenstransfers bekannt ist, da diese Erkenntnisse das (hochschuldidaktische) Handeln der Lehrenden positiv beeinflussen können. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der „Verlagerung auf die Erforschung von Kriterien gelungener Transferpraxis“ durch die Transferwissenschaft[146], welche „in Zeiten steigender Ökonomisierung wesentlich“ (Oestreicher 2014a: 14) erscheinen. Die wissenschaftliche Bearbeitung und Erforschung des Wissenstransfers in der Psychologie wird in ihrer Historie kurz beschrieben, da sich aus den verschiedenen Ansichten und Annahmen zu Transferprozessen und die jeweilige Kritik daran das Verständnis von Transfer weiterentwickelt hat und dabei auch – je nach Zugangsweise, Schwerpunkt und Forschungsinteresse – teilweise widersprüchliche Erkenntnisse entstanden sind. Trotz neuerer Erkenntnisse beeinflussen einige Annahmen zudem bis heute unser Bildungssystem und sind damit auch für Bachelor-Studiengänge mitzudenken.

---

[145] Aufgrund des Schwerpunkts und der Fragestellung kann an dieser Stelle lediglich ein Einblick in die verschiedenen Sichtweisen und ein kurzer historischer Abriss gegeben werden. Da die Diskussionen, Bezüge, Widerlegungen und Weiterentwicklungen der verschiedenen Vertreter der unterschiedlichen Disziplinen sehr komplex, umfassend und auch kontrovers sind, werden nur die zentralen und relevanten Erkenntnisse für das eigene Forschungsinteresse dargestellt.

[146] Im Mittelpunkt der Transferwissenschaften als neuem Forschungsstrang stehen – anders als bei der Verwendungsforschung (Unterkapitel 3.3) – nicht „die Handlungsakteure, sondern formale Struktur- und Rahmenkonstruktionen des Wissenstransfers“ (Oestreicher 2014a: 14). Beide Forschungsrichten widersprechen sich aber nicht, denn beide teilen das Verständnis, dass Wissen zunächst transferiert und anschließend verwendet wird, weshalb sie zusammengedacht werden können: „So kann der von der Transferwissenschaft erforschte Transfer als eine Aktivität begriffen werden, die zeitlich vor der Wissensverwendung stattfindet. Doch Transfererfolge zeigen sich letztlich nur am Adressaten und dessen handelnder Wissenseinbettung und -umsetzung, sodass auch die Wissensverwendung selbst als ein Transfer zu fassen ist.“ (ebd.: 16)

10.2.2 Transfer(-problematik) aus psychologischer und (meta-)kognitiver Perspektive

Wie Befunde aus der Lernpsychologie belegen, bleibt bei fehlender Übereinstimmung der Wissenselemente ein Lerntransfer aus. (vgl. Mähler/Stern 2018: 846) Nach Thorndikes und Woodworth *Theorie der identischen Elemente* (1901)[147] findet ein (spezifischer) Transfer von einer Basisaufgabe zu einer Zielaufgabe nur dann statt, wenn in beiden Aufgaben gemeinsame Wahrnehmungs- und Verhaltenselemente vorkommen (vgl. Stangl 2021) – wenn also in der Anwendungssituation (neue Situation) bestimmte Elemente der Lernsituation (Ausgangssituation) enthalten sind, ergo „eine direkte inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Elementen beider Situationen gegeben ist" (Bendorf 2002: 36). Folglich kommt es zu einem Transfer

> „bekannter Lösungsstrategien auf neue Inhaltsbereiche nur dann […], wenn bei der Transferaufgabe die gleichen Wissenselemente genutzt werden können wie bei den Aufgaben, mit denen diese Strategien eingeübt wurden" (Mähler/Stern 2018: 846).

Nur wenn zur Bewältigung der Anforderung A (*source*) und der Anforderung B (*target*) die identische Wissensressource genutzt werden kann, ist eine Übertragung bzw. leichtere Bewältigung zu erwarten[148]. Damit steht die *Theorie der gemeinsamen Wissenselemente* in Kontrast zur *Theorie der formalen Bildung*, die von einem unspezifischen Lerntransfer ausgeht, bis dahin vorherrschend war und heute nach wie vor unsere Schulkultur in einigen Unterrichtsfächern beeinflusst. (vgl. Mähler/Stern 2018: 846 ff.) Genauer gesagt, geht die *formale Bildungstheorie*[149] seit Beginn des 20. Jahrhunderts von der Vorstellung aus, intellektuelle Leistungen hängen von bestimmten geistigen Fähigkeiten wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Urteilsvermögen ab. Nach dieser Auffassung sollte das Training grundlegender geistiger Funktionen allgemeine Effekte haben, die sich auf neue Situationen übertragen ließen. Auf den Schulkontext übertragen bedeutet diese generelle Transfersicht, bestimmte Schulfächer wie Latein und Geometrie

---

[147] Thorndike definiert als ***identische Elemente*** geistige Vorgänge, „denen die gleiche Nerventätigkeit im Gehirn als ihre körperliche Begleiterscheinung zugeordnet ist" (Thorndike 1970: 218 zit. n. Bendorf 2002: 36). Dabei unterscheidet er in späteren Forschungen nochmal genauer zwischen der *Identität des Stoffes* (*identity of substance*) und der *Identität des Verfahrens* (*identity of procedure*). Identische Bestandteile des Stoffes meint die in der Übung erfassten Inhalte (bspw. Anwendung von Begriffs- und Faktenwissen oder bestimmten Fertigkeiten). Identische Bestandteile der Identität bezieht sich auf das bei der Übung angewandte Verfahren (die Einstellung) – also den Transfer des Prinzips von Lernaufgaben (z. B. Einüben von Lerngewohnheiten, Lösungsprinzipien, Strategien), ähnlich wie es Judd bereits 1908 in seinen Annahmen formulierte. (vgl. Bendorf 2002: 36) Folglich können *identische Elemente* nach Thorndike „identische Inhalte, methodische Vorgehensweisen und Einstellungen zwischen einer Lern- und Anwendungssituation" (ebd.) sein.

[148] Dies beschreibt den spezifischen Transfer von spezifischen Verhaltensweisen (*specific transfer view*, Sichtweise 2 nach Mayer und Wittrock (1996)).

[149] Damit ist der allgemeine Transfer von allgemeinen Fähigkeiten (*general transfer view*, Sichtweise 1 nach Mayer und Wittrock (1996)) gemeint.

verbessern den Verstand der Schüler, indem sie ihr Denken logischer und disziplinierter machen. In einer Reihe von Unterrichtsstudien widerlegte Thorndike (1924/1925) allerdings die *formale Bildungsdoktrin*, indem er zeigte, dass Schüler, die Latein- und Geometrieunterricht hatten, in Tests zur intellektuellen Entwicklung oder zum logischen Denken nicht besser abschnitten als Schüler, die andere Fächer belegten. Dementsprechend sollten nach Thorndike spezifische Verhaltensweisen in einer Reihenfolge vermittelt werden, in der die Basisfertigkeiten auf niedrigerem Niveau vor den Fertigkeiten auf höherem Niveau gelehrt werden, die erstere beinhalten. (vgl. Mayer/Wittrock 1996: 49 f.) Ein zentrales Kennzeichen bei dieser Transfersicht ist *drill and practice* von spezifischen Verhaltensweisen (auf Grundlage von Stimulus-Reiz-Reaktionen). Diese Ansicht, dass nur ein spezifischer Transfer von Lerninhalten möglich ist, wurde von Judd (1908 zit. n. Bendorf 2002: 38) jedoch infrage gestellt, der hervorhebt, der Transfer hänge nicht von identischen Elementen ab, sondern von der Betonung allgemeiner Prinzipien oder Lösungsregeln. (vgl. ebd.; Mayer/Wittrock 1996: 50)

Dieser Gedanke wiederum wurde von der Gestaltpsychologie aufgegriffen und weiter erforscht. Bei dieser dritten Transfertheorie[150] findet Transfer erfolgreich statt, wenn dieselbe allgemeine Strategie, die zuvor in Aufgabe A erlernt wurde, auch beim aktuellen Erlernen oder Ausführen von Aufgabe B erforderlich ist. Transfer kann hier also nicht nur in Form einer spezifischen Verhaltensweise stattfinden, sondern auch als ein allgemeines Prinzip oder eine allgemeine Regel. (vgl. Mayer/Wittrock 1996: 50; Bendorf 2002: 44) „Personen lernen eine generelle Strategie in einer bestimmten Situation und können diese nachfolgend in spezifischer Weise zur Lösung von Problemen in unterschiedlichen Situationen anwenden." (Bendorf 2002: 44) Folglich sind nach der Gestaltpsychologie nicht identische (Wissens-)Elemente (in Form von ausschließlich spezifischen Verhaltensweisen als gleiche Prozesskomponente) für einen Transfer verantwortlich, sondern auch allgemeine Prinzipien (in Form von allgemeinen Mustern, Strukturen und Beziehungen als identische Prozesskomponente). Daher spielt bei dieser Betrachtungsweise die Ebene der strukturellen Ähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation eine bedeutungsvollere Rolle als die inhaltliche Ebene der identischen Elemente. (vgl. ebd.: 44 f.; Mayer/Wittrock 1996: 50) In der Konsequenz bedeutet dies auf den Schulkontext bezogen: Wenn der Problemlösetransfer das Ziel darstellt, dann sind bedeutungsvolle Methoden des Unterrichts nützlicher als mechanische Methoden wie Thorndikes *drill and*

[150] Hierbei liegt die Annahme eines spezifischen Transfers von allgemeinen Fähigkeiten (*specific transfer view of general skills*, Sichtweise 3 nach Mayer und Wittrock (1996)) zugrunde.

practice. Das heißt, anstelle von Methoden des auswendig Lernens sind Methoden des angeleiteten Entdeckens und des Lernens an Beispielen eine bessere Möglichkeit, Schüler darin zu unterstützen zu lernen, wie man Probleme löst (vgl. Mayer/Wittrock 1996: 50).

Obwohl diese dritte Transferperspektive der übertragbaren Problemlösestrategien eine fundamentale Alternative zur oben dargestellten Ansicht bezüglich der Übertragung spezifischer Verhaltensweisen darstellte, gelang es den Gestaltpsychologen nicht zu erklären, wie Menschen lernen, diese Strategien zu steuern und zu kontrollieren. An dieser Stelle kommt die Kognitionswissenschaft mit ihrer metakognitiven Kontrolle von allgemeinen und spezifischen Strategien als vierte Transfertheorie ins Spiel. (vgl. ebd.)

Die Problematik, die beim Transfer von gelernten Inhalten auftreten kann, baut aus heutiger Perspektive meist auf dem Konzept der *Metakognition* auf. (vgl. Stangl 2021) Metakognition bezieht sich auf das Wissen „[…] concerning one's own cognitive processes that is used in monitoring and consequent regulation and orchestration of those processes" (Mayer/Wittrock 1996: 50). Metakognitive Fähigkeiten dienen also zur Selbstüberwachung und werden während eines Lernprozesses aktiviert. Sie beschreiben

> „eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit Wissen und der Kontrolle über eigene kognitive Funktionen (z. B. Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) verbunden sind. Metakognitionen können daher Kommandofunktionen der Steuerung und Regulation bewussten Lernens übernehmen. Wichtige metakognitive Prozesse bestehen darin, die Anforderungen eines Problems zu erfassen, einen Lösungsplan zu konstruieren, eine angemessene Lösungsstrategie auszuwählen, die sukzessive Annäherung an das Ziel zu überwachen und den Lösungsplan – falls erforderlich – zu modifizieren." (Mähler/Stern 2018: 850)

Es geht also auf der einen Seite um das *Wissen* über die eigenen kognitiven Funktionen, Produkte, Ziele (Metawissen wie bspw. über Funktionsgesetzmäßigkeiten, Organisation, Einflussfaktoren, eigene Schwächen und Stärken, Lernanforderungen und Lernstrategien) und auf der anderen um die *Kontrolle* der eigenen kognitiven Aktivitäten (exekutive Kontrollfunktionen wie bspw. Planung, Überwachung, Steuerung, Regulation des eigenen Lernprozesses) (*Zwei-Komponenten-Sichtweise*). (vgl. Hasselhorn/Labuhn 2008: 28 f.; Gruber 2008: 97) Metakognition ist demnach eine Kognition über Kognition oder, anders ausgedrückt, eine Kognition höherer Ordnung. (vgl. Hasselhorn/Artelt 2018: 520) Das Bewusstsein über diese Vorgänge ist ein entscheidendes Charakteristikum der Metakognition. Studien belegen einen Zusammenhang zwischen metakognitiven Wirkmechanismen und dem Lernerfolg bzw. der Lernleistung. Durch metakognitive Aktivitäten kommt es eigentlich immer zur *Reflexion* über den eigenen Lernprozess und/oder zu *strategischen Aktivitäten*. Die Reflexion kann dabei *vergangenheits-*

bezogen (Nachdenken *über* das erfolgte Handeln) oder *gegenwartsbezogen* (Nachdenken *während* der Handlung) sein. (vgl. Hasselhorn/Labuhn 2008: 28 ff.)

Die Transferproblematik ergibt sich, da viele Menschen metakognitive Fertigkeiten erst lernen müssen. Dies kann nur geschehen, wenn die Generalisierung kognitiver Strategien beherrscht wird, denn ansonsten wäre jede neue Aufgabe in ihrer Komplexität nicht zu bewältigen. Somit ist es wichtig, in Lernkontexten nicht nur Strategien für Aufgabenlösungen zu vermitteln, sondern auch Strategien zur Überwachung und Regulation des eigenen Verhaltens (vgl. Stangl 2021), denn das eigene Wissen und Handeln reflektieren zu können, ist eine zentrale Fähigkeit für das eigene Lernverhalten (vgl. Hasselhorn/Artelt 2018: 520). Diese metakognitiven Fähigkeiten sollten jedoch nicht isoliert vermittelt werden, wie mehrere Studien belegen, sondern in Kombination mit bereichsspezifischen Fertigkeiten bzw. Leistungsbereichen, da sie so als Transfervehikel dienen. (vgl. Mähler/Stern 2018: 850; Hasselhorn/Artelt 2018: 524 f.)

Mayer und Wittrock (1996) fassen die metakognitive Transfertheorie[151], die Merkmale aus den drei oben bereits beschriebenen Sichtweisen kombiniert, wie folgt zusammen:

> „The metacognitive view of transfer combines features of the three views: transfer to a new problem is enhanced when students have learned relevant general and specific processes as well as techniques for selecting and monitoring them. Consistent with the general transfer view, metacognition depends on extremely general intellectual skills – skills that presumably develop through mental exercise in solving or observing the solution of a wide variety of problems. However, in contrast to the general transfer of skills view, metacognition is viewed as a collection of high-level skills rather than as a single monolithic ability. Consistent with the specific transfer of general skills view, problem solvers need to possess knowledge of general principles or relationships, and consistent with the specific transfer of specific behaviors view, problem solvers also need domain-specific skills. However, in contrast to these views, the description of general and specific prerequisites for transfer involves more precise descriptions of information-processing processes and strategies. In the metacognitive view of transfer, problem solvers are managers of their general and specific knowledge; they need to possess relevant specific and general knowledge, but they need to know also how to use that knowledge in the context of problem solving." (ebd.: 51)

In Ergänzung zu den didaktischen Implikationen für den Schulkontext aus Sichtweise 3 (spezifischer Transfers allgemeiner Fähigkeiten) ergeben sich aus der metakognitiven Perspektive zusätzlich die folgenden: Die Schüler müssen lernen, wann sie verschiedene kognitive Prozesse einsetzen, einschließlich des Bewusstseins über ihre Prozesse sowie der Überwachung und der Regulierung ihrer kognitiven Prozesse. (vgl. ebd.) Für lebenslanges Lernen stellt die Metakognition eine Schlüsselqualifikation dar, weshalb ihre Entwicklung und Förderung zu einer der großen Herausforderungen des Bildungssystems gehört. (vgl. Hasselhorn/Artelt 2018: 524)

---

[151] Dies stellt die metakognitive Kontrolle von allgemeinen und spezifischen Strategien (*metacognitive view of transfer*, Sichtweise 4 nach Mayer und Wittrock (1996)) dar.

10.2.3 Transfer(-problematik) zwischen implizitem und explizitem Wissen

Nonaka und Takeuchi (1997) haben sich im Speziellen der Transferproblematik zwischen implizitem und explizitem Wissen angenommen. Sie beschreiben vier Formen der Wissensumwandlung bzw. Wissensweitergabe: a) Sozialisation (implizit zu implizit), b) Externalisierung (implizit zu explizit), c) Kombination (explizit zu explizit) und d) Internalisierung (explizit zu implizit). (vgl. ebd.: 74)

		Zielpunkt: Implizites Wissen	Zielpunkt: Explizites Wissen
Ausgangspunkt	Implizites Wissen	**Sozialisation**	**Externalisierung**
	Explizites Wissen	**Kombination**	**Internalisierung**

Abbildung 10: Vier Formen der Wissensumwandlung (Quelle: Nonaka/Takeuchi 1997: 75)

Unter *Sozialisation* (Wissensumwandlung von implizit zu implizit) verstehen die beiden Autoren einen „[…] Erfahrungsaustausch, aus dem implizites Wissen wie etwa gemeinsame mentale Modelle und technische Fertigkeiten entstehen“ (ebd.: 75). Dafür ist die Sprache nicht unbedingt erforderlich; der Erwerb impliziten Wissens von anderen Menschen kann auch über Beobachtung, Nachahmung und Praxis geschehen (vgl. ebd.).

Die *Externalisierung* stellt einen Prozess dar, in dem eine Artikulation des impliziten Wissens in explizite Konzepte geschieht. In diesem wesentlichen Prozess „[…] nimmt das implizite Wissen die Form von Metaphern, Analogien, Modellen oder Hypothesen an“ (ebd.: 77). Da diese Ausdrucksformen meist unzureichend und unlogisch sind, wird durch die inhärente Widersprüchlichkeit zwischen den Bildern und sprachlichen Ausdrücken die Reflexion und Interaktion gefördert. Die Externalisierung wird durch Dialog oder kollektive Reflexion ausgelöst. (vgl. ebd.)

Die dritte Form der Wissensumwandlung bildet die *Kombination*. Sie meint einen Prozess, in dem Konzepte innerhalb eines Wissenskomplexes erfasst werden. Durch sie findet eine Verbindung unterschiedlicher Bereiche von explizitem Wissen statt. Über Medien (bspw. Dokumente, Besprechungen, Telefon, Computer) ergeben sich der Austausch und die Kombination von Wissen. Darüber hinaus kann „eine Neuzusammenstellung vorhandener Informationen durch

Sortieren, Hinzufügen, Kombinieren oder Klassifizieren von explizitem Wissen […]“ (ebd.: 81) neues Wissen hervorbringen.

Der letzte Umwandlungsprozess der *Internalisierung* gliedert explizites Wissen in das implizite Wissen ein. Diese Form ist nahe verwandt mit dem *learning by doing*. (vgl. ebd.: 82)

> „Wenn Erfahrung durch Sozialisation, Externalisierung und Kombination in Form von gemeinsamen mentalen Modellen oder technischem Know-how internalisiert werden, werden sie zu einem wertvollen Wissenskapital.“ (ebd.)

Die von Nonaka und Takeuchi (1997) vorgenommene Trennung in die Kategorien explizites und implizites Wissen ist allerdings nicht endgültig, sondern wird als fließender Übergang angesehen. Ihrer Meinung nach kann eine Vergrößerung des Wissensbestands nur über das Zusammenwirken beider Formen erreicht werden. Diese Überlegungen haben die beiden Autoren in Gestalt der Wissensspirale (Abbildung 11) beschrieben. Diese zeigt das dynamische Wechselspiel zwischen den unterschiedlichen Arten der Wissensumwandlung, die durch verschiedene Gegebenheiten ausgelöst wird. (vgl. ebd.: 84 f.)

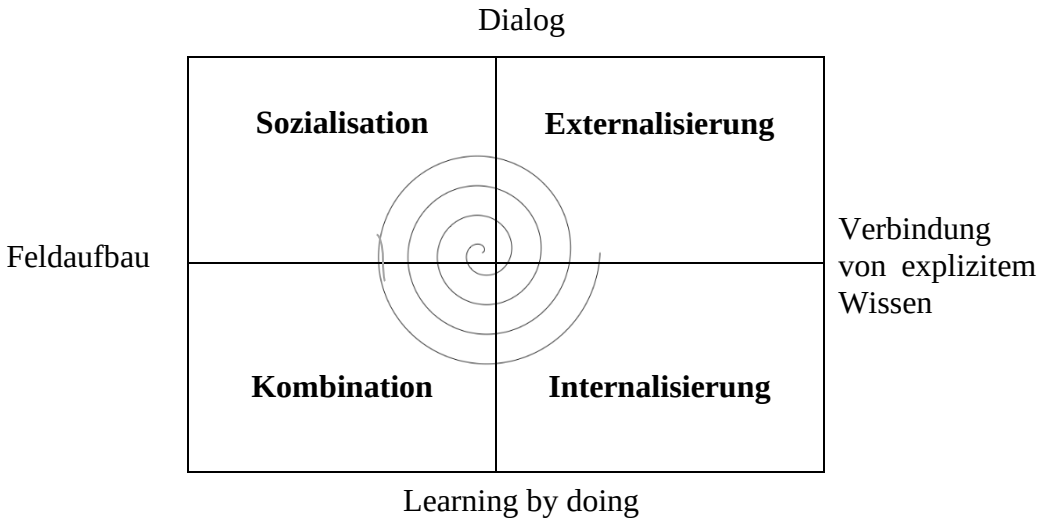


Abbildung 11: Die Wissensspirale (Quelle: Nonaka/Takeuchi 1997: 84)

Der Ausgangspunkt der Sozialisation ist meist der Aufbau eines Interaktionsfeldes, welches eine leichtere Weitergabe von Erfahrung und mentalen Modellen ermöglicht. Den Auslöser für die Externalisierung bilden ein konstruktiver Dialog oder eine kollektive Reflexion, die mithilfe von Metaphern oder Analogien zur Artikulation schwer mitteilbarer impliziter Kenntnisse führen. Durch die Verknüpfung von neu geschaffenem und bestehendem Wissen findet eine Verschmelzung zu einem neuen Wissen statt. Dies lässt die Kombination entstehen. Die Internalisierung ist das Resultat des *learning by doing*. (vgl. ebd.: 85)

Die durch die unterschiedlichen Arten der Wissensumwandlung geschaffene Wissensinhalte sind verschieden:

- Sozialisation ergibt *sympathetisches* Wissen.
- Externalisierung zieht *konzeptuelles* Wissen nach sich.
- Kombination mündet in *systemisches* Wissen.
- Internalisierung führt zu *operativem* Wissen.

Diese Wissensinhalte wirken in der Wissensspirale zusammen. (vgl. ebd.: 85 f.)

10.2.4 Lernen und Wissen im Bildungskontext: Akademische Leistungen

Die bisherigen Ausführungen und die in Unterkapitel 10.1 zeigen sehr deutlich einen vorhandenen Zusammenhang zwischen dem Erwerb verschiedener Wissensformen, der Wissensvermittlung und dem späteren (individuellen) Wissen und Können. Es geht also um die Tätigkeit des Lernens und das daraus resultierende Lernergebnis und in einem weiteren Schritt um den Transfer des erworbenen Wissens in andere Situationen (z. B. neue Lernaufgaben oder berufliche Aktivitäten) oder die Transformation von Wissen in Handeln. Dieser Zusammenhang wird v. a. in Bildungssettings relevant, da bspw. die Schule oder Hochschule durch das dort vermittelte Wissen auf *das Leben* bzw. *den Beruf* vorbereiten sollen. Wie sich gezeigt hat, sind der Lernprozess und die Art der Vermittlung dabei Einflussfaktoren, inwieweit es zu erfolgreichen *akademischen Leistungen* kommt.

> „*Akademische Leistungen* sind kognitive Lernergebnisse, die aus überwiegend systematisch geplanten Lehr-Lern-Prozessen in Bildungsinstitutionen resultieren und als ein zentrales Zielkriterium für den Lernerfolg in diesen Institutionen angesehenen werden. Sie umfassen Kenntnisse und Fertigkeiten (deklaratives und prozedurales Wissen), aber auch Strategien und Problemlösefähigkeiten.“ (Helmke et al. 2008: 145, Herv. i. O.)

Diese akademischen Leistungen in Bildungsinstitutionen werden nach Helmke et al. (2008) durch vielfältige Bedingungsfaktoren beeinflusst, die in einem Wirkungsgefüge zueinanderstehen (Abbildung 12). (vgl. ebd.)

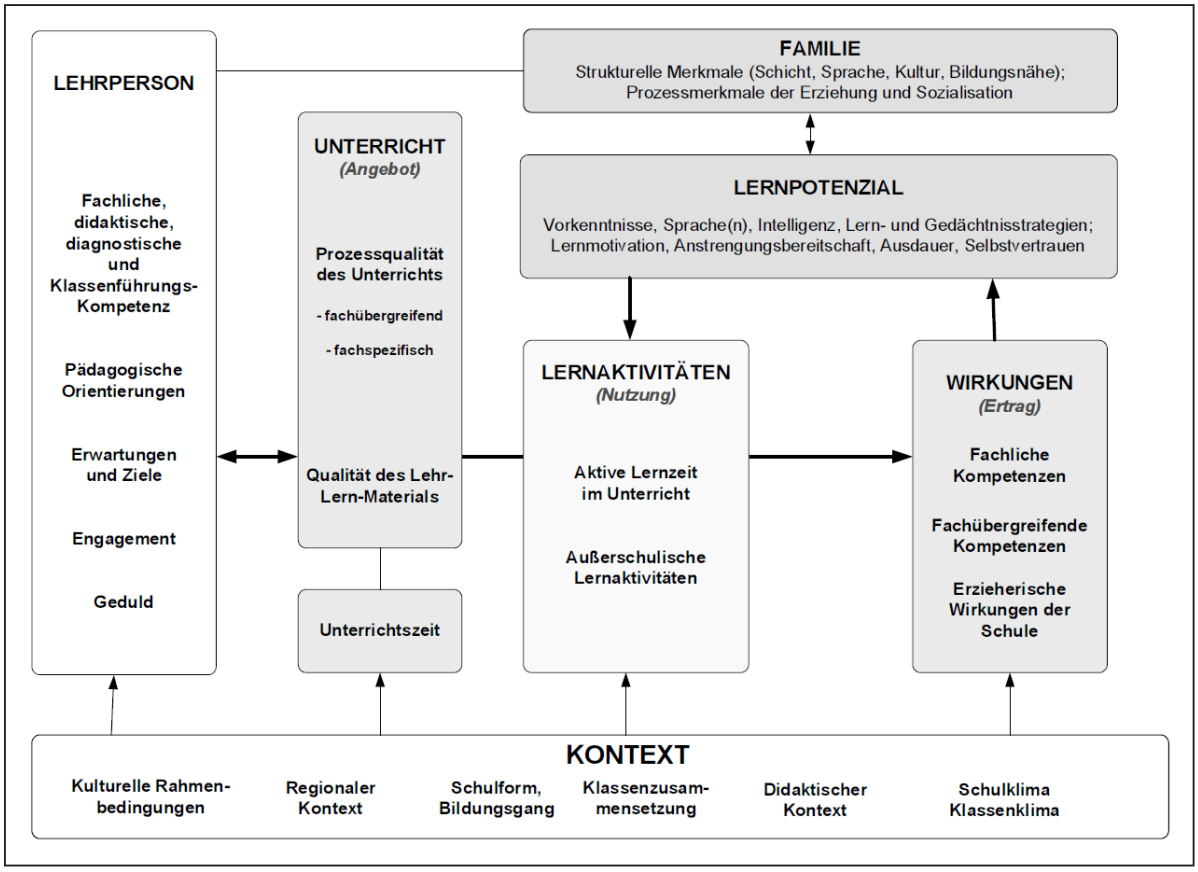


Abbildung 12: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkfaktoren akademischer Leistungen (Quelle: Helmke et al. 2008: 145)

Die Abbildung zeigt die verschiedenen Wirkfaktoren[152], die einen Einfluss auf das Entstehen akademischer Leistung haben. Für die beiden Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule sind dabei die folgenden Aspekte gleichermaßen relevant (vgl. ebd.: 146):

- Akademische Leistungen stellen das Resultat von Lernaktivitäten dar, die durch die persönlichen Lernpotenziale (Eingangsbedingungen) bedingt werden. Auf diese wiederum wirken die familiären Voraussetzungen (Familie) und Kennzeichen des (Hochschul-)Unterrichts (Lehrperson, Unterricht, Unterrichtszeit). Akademische Leistungen werden also von vielfältigen Faktoren beeinflusst.
- Akademische Leistungen werden nicht direkt und linear durch den (Hochschul-) Unterricht beeinflusst. Vielmehr stellt dieser ein Angebot dar, welches genutzt werden und zu aktivem bzw. eigenverantwortlichen Lernen führen kann. Die Nutzung wiederum hängt von der Unterrichtsqualität und dem persönlichen Lernpotenzial ab.

[152] „*Wirkfaktoren* (Determinanten, Bedingungsfaktoren) betreffen Merkmale der Umwelt und der Person, die für das Zustandekommen von Leistungen eine Rolle spielen." (Helmke et al. 2008: 145, Herv. i. O.)

- Lehrqualität und Lernpotenzial sind in ihrem dynamischen Zusammenspiel zudem in einen größeren Kontext (v. a. kulturell, regional, institutionell, fachlich) eingebunden.

Darüber hinaus unterscheiden sich beide Institutionen (Schule und Hochschule) auch in vielerlei Aspekten. Exemplarisch seien hier der Grad der Freiwilligkeit, eingesetzte Lehr-Lern-Formen und das Ausmaß eigenverantwortlichen Lernens genannt. Auch haben sich Schul- und Hochschulforschung unterschiedlich entwickelt und beziehen sich auf verschiedene Forschungstraditionen und Paradigmen, gleichwohl sind ähnliche Forschungsfragen von Interesse (vgl. ebd.).[153]

Im Hinblick auf die Wirkfaktoren für hochschulische Leistungen hat sich die Hochschulforschung v. a. mit zwei Aspekten befasst: *Prognose* (Indikatoren und Voraussage des Studienerfolgs) und *Evaluation* (Qualität des hochschulischen Lehrangebots). An dieser Stelle ist besonders die Lehrqualität von Interesse, die meist durch studentische Evaluationen erforscht wird. (vgl. ebd.: 151)

> „Dabei hat sich gezeigt, dass didaktische Kompetenzen des Dozenten – wie Schwieriges verständlich machen können, verständliches Sprechen, Stoff zusammenfassen, Anregung zum Mitdenken, Betrachtung der Themen von verschiedenen Seiten, Struktur und Kohärenz, Verwendung von Beispielen, Aufzeigen von Praxisbezügen – und soziale Kompetenzen, Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrenden – wie Motivierung, Engagement, Freundlichkeit, Kooperativität, Interaktionsförderung und -steuerung, Betreuung von Referenten und Rückmeldung auf Referate von Lehrenden wie von Studierenden – als relevant erachtet wurden und Prädiktionskraft für Veranstaltungsallgemeinbeurteilungen besitzen.“ (ebd.: 153)

Darüber hinaus korrelieren Klausurresultate mit dozentenbezogenen Evaluationsergebnissen (r = .52). Dabei weisen die Merkmale *Klarheit* (r = .42) und *Struktur* (r = .56) einen mittelstarken positiven Zusammenhang auf und scheinen damit für einen Lernzuwachs besonders bedeutsam zu sein. (vgl. ebd.)

Diese Ergebnisse geben – unabhängig von der fachlichen Ausrichtung eines Studiums – Impulse für das hochschuldidaktische Handeln von Dozierenden in Lehrveranstaltungen, um einen möglichst erfolgreichen Lerngewinn bei Studierenden zu erzielen.[154]

Damit Wissen zum Schlüssel für Können werden kann, ist auch der Aspekt der Wissensorganisation zu beachten. Die Art der Repräsentation des Wissens (in welcher Form es vorliegt und wie es organisiert ist) ist entscheidend und die individuell verschiedene Organisation von Wissen kann als Erklärung für viele Leistungsunterschiede gesehen werden. Die Gedächtnis-

[153] Da im Zusammenhang mit dieser Arbeit lediglich die Hochschule als Qualifikationskontext von Bedeutung ist, wird auf den Bereich der Schule nicht detailliert eingegangen.

[154] Die sich daraus ergebenden konkreten hochschuldidaktischen Konsequenzen werden in Kapitel 14 beschrieben.

kapazität, also die Aufnahmemenge von Informationen in einem bestimmten Zeitraum, ist jedoch nicht unendlich. Entscheidend ist, ob bereichsspezifisches Wissen vorhanden ist und ob die Organisation des Wissens eine Bündelung der Informationen (Bildung von Einheiten, das sog. *chunking*[155]) zulässt, denn dadurch können Informationen komprimiert und die Gedächtniskapazität vergrößert werden. (vgl. Stern 2006: 96 ff.)

Allerdings kann nicht direkt beobachtet werden, inwiefern eine Person Wissen besitzt. Dies ergibt sich vielmehr aus der Fähigkeit, Anforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen, wenn man dem psychologischen Wissensbegriff folgt. (vgl. ebd.: 99)

> „Voraussetzung für kompetentes Handeln ist eine intelligent angelegte Wissensbasis, in der das Wissen nicht einfach so abgerufen wird, wie es gelernt wurde, sondern flexiblen Zugriff ermöglicht." (ebd.: 94)

Durch einen solchen flexiblen Zugriff werden eine Übertragung des Gelernten auf neue Handlungs- und Aufgabenkontexte und damit ein gelingender Transferprozess möglich.

10.3 Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium – Zweck, Organisation und Begleitung

Die KMK und die JFMK haben 2010 in ihrem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'" beschlossen, dass es einen begleiteten Praxisanteil von mindestens 100 Tagen (30 Credit Points) in Ausbildungen geben soll, die zur Berufstätigkeit im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern befähigen. Damit betonen beide Gremien die herausragende Bedeutung der Praxis als integraler Bestandteil der pädagogischen Ausbildung – auch auf Hochschulniveau. (vgl. ebd.: 2) Ferner ist die Hochschule dafür verantwortlich, dass ihre Praktikanten „vor, während und nach dem Praktikum kompetente fachliche und methodische Begleitung durch die Ausbildungsseite" (ebd.: 10) erhalten.

[155] „Mit ‚Chunking' ist der Prozess des Bildens bedeutungstragender Informationseinheiten im Arbeits- oder Kurzzeitgedächtnis gemeint; Information wird verdichtet, indem ursprünglich separate Informationseinheiten durch allgemeine Ordnungsprinzipien oder durch Einbeziehen von Vorwissen rekodiert und zu größeren Informationseinheiten (‚Chunks') zusammengefasst werden." (Gruber/Renkl 2000: 160)

10.3.1 Zweck von Praktika in pädagogischen Studiengängen

Den Praktika kommt in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagogen ein hoher Stellenwert zu. Sie werden als entscheidend für den Erwerb intensiver Praxiserfahrungen und als Schnittstelle zwischen Hochschule (Theorie) und Einrichtungen der FBBE (Praxis) gesehen. Praktika sind deshalb eine wichtige Schnittstelle, weil die Studierenden im Praktikum zum Handeln angeregt werden. Hierbei werden die eigene Handlungsfähigkeit erprobt und eine Auseinandersetzung mit Problemen der pädagogischen Praxis möglich. Die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses wird unterstützt, denn durch Praktika wird es möglich, theoretische Inhalte „auf eine sich entwickelnde Vorstellung von der eigenen Professionalität als Pädagoge zu beziehen“ (Dickopf 2003: 190). Außerdem bieten sie die Möglichkeit, die im Studium entwickelten theoretischen Konzepte zu hinterfragen und mit dem Konfliktfeld zwischen (eigenem und/oder theoretischem) Anspruch und (Praxis-)Realität umzugehen. Damit Praxiserfahrungen in die hochschulische Qualifizierung eingebettet werden können, bedarf es umfangreicher Überlegungen hinsichtlich der formalen Organisation, der Praxisbegleitung und Praxisreflexion. (vgl. Bloch et al. 2016: 64 f.)

Giesecke (1996) plädiert für die feste Integration von Praktika in das Studium. Während der Praktika können die Studierenden die Komplexität und die geltenden Handlungsformen sowie -strukturen eines bestimmten pädagogischen Feldes kennenlernen. (vgl. ebd.: 156) Für ihn sind sie ein notweniges Korrelat zu den systematischen Studien an der Hochschule:

> „Sie ermöglichen Erfahrungen, Einsichten, Problemstellungen und Motivierungen, die die Hochschule schon deshalb nicht bieten kann, weil ihr eigener Erfahrungsraum viel zu speziell und begrenzt ist […].“ (Giesecke 1974: 71)

Überdies bekommen die Studierenden durch Praxisphasen im Hochschulstudium die Möglichkeit,

> „[…] ihre persönliche Eignung für die Arbeit mit Kindern zu erproben und das in ihrer Ausbildungseinrichtung erworbene theoretische, forschungsbasierte Wissen anhand eigener professionsbezogener Erfahrungen zu überprüfen und […] zu reflektieren“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 57).

Praxissemester und (studienbegleitende) Praktika sind Möglichkeiten einer organisatorisch-institutionalisierten Form der Theorie-Praxis-Vermittlung (vgl. Hedtke 2007: 30 f.). Nur wenn die Studierenden die konkreten Umstände kennen, unter denen sie später handeln müssen, können sie herausfinden, welches theoretische Wissen (z. B. in Bezug auf Bindungstheorie, Entwicklungspsychologie oder ästhetische Bildungsprozesse von Kindern) wann, wie und wozu in der pädagogischen Arbeit nützlich ist. Bei der Entwicklung von Theorien wird der

Einzelfall in das Allgemeine überführt. Die Studierenden müssen aber begreifen, dass die Wirklichkeit aus vielen verwirrenden Einzelfällen besteht – dies können sie nur, indem sie praktische Erfahrungen sammeln. (vgl. Morkel 2000: 398)

Die Praxisphasen und deren Gestaltung stellen zentrale Elemente des pädagogischen Studiums dar. Mit der gezielten Nutzung von Praktika lässt sich u. a. ein Praxisbezug im Studium erreichen und die Studierenden kommen mit pädagogischem Alltags- und Professionswissen in Kontakt. Über fest etablierte Praxisphasen und eine entsprechende hochschulische Begleitung lässt sich somit eine Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Praxis herstellen.

10.3.2 Ausbildungspläne für hochschulische Praktika

Der Orientierungsrahmen der Robert Bosch Stiftung (2008) empfiehlt die Gestaltung des Praktikums auf Basis eines individuellen Ausbildungsplanes. Dieser wird in Abstimmung zwischen dem Praxismentor, dem Studierenden und der begleitenden Hochschullehrkraft entwickelt und berücksichtigt dabei den

> „jeweiligen Erfahrungs- und Kenntnisstand des Studierenden, die sich aus der fachtheoretischen Ausbildung ergebenen Lernziele, die projektspezifischen bzw. fachdidaktischen Ziele und die spezifischen Ausbildungsziele der Praxisstelle“ (ebd.: 166).

Mit einem solchen individuellen Ausbildungsplan werden verschiedene Zielsetzungen verbunden: a) ist er die gemeinsame Arbeitsgrundlage für alle am Praktikum Beteiligten, b) dient er der Herstellung von Verbindlichkeit und Planungssicherheit in den Praxisphasen, c) ist er ist ein wichtiges Instrument zur Strukturierung des Praktikums und d) bildet er die Grundlage zur Reflexion während und nach dem Praktikum im Hinblick auf die festgelegten Ziele. (vgl. ebd.) Über folgende Aspekte sollten Angaben gemacht werden: „Zielsetzungen und Aufgabenschwerpunkte, thematische Schwerpunkte und Methoden, Zeit- und Arbeitsplanung sowie zu erwartende Lernergebnisse“ (ebd.). Die Festlegung der Lernziele sollte aus der Perspektive des Praktikanten und des Praxismentors erfolgen sowie mit entsprechenden Lerninhalten verbunden werden. Ferner sollte ein thematisches (pädagogisches) Hauptinteresse oder eine Forschungsfrage umrissen sowie Termine zum Mentoring und zu Reflexions-gesprächen vereinbart werden. (vgl. ebd.)

10.3.3 Vor- und Nachbereitung von Praktika an der Hochschule

Effiziente Praktika benötigen folglich klare Ziel- und Aufgabenstellungen. Lischka (2000) betont darüber hinaus, Inhalt und Ergebnisse der Praktika seien an den Hochschulen auszuwerten, denn

> „nur dann wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren“ (ebd.: 46).

Giesecke (1974) fordert in diesem Zusammenhang spezielle Lehrveranstaltungen, die das Praktikum an der Hochschule vorbereiten. Für die Nachbereitung genüge seiner Meinung nach die Thematisierung in inhaltlich relevanten Lehrveranstaltungen. Aufgabe der Hochschule sei es also, die Praktika vor- und nachzubereiten, und zwar durch systematische, wissenschaftliche Studienveranstaltungen[156]. (vgl. ebd.: 72 f.)

Ferner unterstreicht Hedtke (2007) die Wichtigkeit systematischer sozialwissenschaftlicher Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung. Ohne eine solche würden „die Validität und Repräsentativität des Praktikumswissens […] dem Zufall überlassen“ (ebd.: 78). Dem folgend kann individuelles, zufälliges Praktikumswissen den Zugang zur Praxis sogar noch mehr verstellen, als wenn es gar nicht vorhanden wäre. Es würde so nämlich als allgemeingültige Realität existieren (da sie selbst erlebt wurde), selbst wenn sie tatsächlich singulär ist. (vgl. ebd.: 78 f.)

Praktikumsbegleitende und -auswertende Seminare dienen dazu, das Konkrete des Einzelfalls in Beziehung zu anderen Fällen oder zu theoretischen Modellen zu setzen. Durch die Bearbeitung und Diskussion in der Gruppe erfahren die Studierenden, dass jeder Fall aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und interpretiert werden kann. (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 46 f.) Herausfordernd ist hierbei, dass die Studierenden ihre Erfahrungen lediglich aus einer subjektiven Perspektive schildern können; eine *Verobjektivierung* ist daher schwer möglich. Daher erscheint es sinnvoll, methodisch geleitet vorzugehen, um eine Multiperspektivität zu ermöglichen, z. B. über kollektive Fallberatung oder videografierte Szenen aus dem Praktikum (Unterkapitel 14.6).

---

[156] Auch wenn diese Forderung von Giesecke bereits aus den 1970er Jahren stammt, hat sie nicht an Aktualität verloren. Damals gab es zwar noch kein Bachelor-/Master-System und den damit verbundenen Anspruch einer Berufsqualifizierung des Bachelor-Abschlusses bzw. eines Hochschulstudiums, trotzdem waren die wissenschaftliche Rahmung und das systematische Aufgreifen der Erfahrungen aus den Praktika für ihn wichtig.

Eine kompetente fachliche und methodische Begleitung sowie eine persönliche Beratung durch die Hochschule vor und während der Praxisphasen sowie in der Nachbereitungsphase sind demnach von elementarer Bedeutung. (vgl. ebd.: 55; KMK/JFMK 2010: 10)
Praxisämter stellen dabei als Ort der institutionalisierten Betreuung der Praktika eine mögliche „Antwort auf das Vermittlungsproblem zwischen Theoriebildung und professioneller Handlungspraxis dar“ (Dickopf 2003: 183).

10.3.4 Methoden der Verknüpfung und Reflexion

Nach Wildt (1996) gibt es bestimmte Lerngelegenheiten in einem Hochschulstudium, die es über reflexive Lernprozesse ermöglichen, Praxiserfahrungen zu bearbeiten und mit wissenschaftlichem Wissen zu verknüpfen. Hierzu zählt für ihn eine praxisbegleitende Beratung bzw. Supervision, denn sie thematisiert die Wahrnehmungen von Praxis und bringt die Kommunikation darüber in Gang. (vgl. ebd.: 101)

> „Supervision ist eine Beratungsform, die im beruflichen Kontext begleitend und unterstützend genutzt werden kann. Dabei werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben, reflektiert und geklärt, um so zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Supervision hilft also, über die berufliche Rolle und über professionelles Handeln nachzudenken, den eigenen Blickwinkel zu erweitern und so neue Handlungsperspektiven und -strategien zu entwickeln.“ (Mair 2012: o. S.).

Begleitende Supervision unterstützt die Studierenden dabei, ihre Praxiserfahrungen zeitnah zu reflektieren, zu bearbeiten und in theoretische Kontexte einzuordnen. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Erlebten in der Gruppe bietet die Chance zu erfahren, dass es immer mehrere Perspektiven auf einen Fall bzw. eine Situation gibt. Ferner kann die Auseinandersetzung in der Gruppe als kollegiale Beratung bei aktuellen Problemen oder Schwierigkeiten helfen (Abschnitt 9.2.5). Sie stellt also eine zusätzliche Form der Praktikumsbegleitung dar, die es ermöglicht, die praktischen Erfahrungen systematisch aufzuarbeiten und somit Theoriewissen mit Erfahrungswissen zu verknüpfen. Zusätzlich können biografische Reflexionsprozesse angeregt werden, die die Weiterentwicklung des professionellen pädagogischen Handelns fördern können. Praxisbegleitende Beratung und Supervision an der Hochschule können folglich die Begleitung und Reflexion des Praktikums ermöglichen, um neue Perspektiven zu schaffen und Theorie-Praxis-Verknüpfungen zu initiieren (Unterkapitel 14.8).

10.3.5 Rolle der Praxismentoren

Im pädagogischen Handlungsfeld selbst spielen Praxismentoren in der Begleitung der Praktika eine zentrale Rolle. Das Mentoring in der Kita[157] repräsentiert in diesem Kontext ein vielschichtiges und heterogenes Feld und die Mentoren werden dabei mit verschiedenen Praktikumsformen, die jeweils spezifische Anforderungen, Erwartungen, Ziele und Strukturen mit sich bringen, konfrontiert. Zusätzlich betreuen die Mentoren nicht nur Studierende der Kindheitspädagogik, sondern darüber hinaus auch Praktikanten aus anderen Ausbildungskontexten (wie z. B. Kinderpfleger, Erzieher, Sozialassistenten), was wiederum die Berücksichtigung andere Berufsprofile und curricularer Vorgaben bedeutet. (vgl. DJI/WiFF 2014a: 16 f.) Trotz dieser Varianz soll die angehende pädagogische Fachkraft im Praktikum dabei unterstützt werden, am Lernort Praxis eine professionelle pädagogische Haltung sowie berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln. (vgl. ebd.: 33 f.) Dafür ist die Reflexion der eigenen Lern- und Handlungsprozesse zentral.

> „Da das Wissen erst über das Handeln zum tatsächlichen Können wird, bedarf es der Bewertung des Handelns, damit es als angemessen und kompetent bezeichnet werden kann (Olbrich 1999). Hier kann […] der Mentor in der Praxis einen ebenso entscheidenden Beitrag leisten wie die betreuende Lehrkraft der (Berufs-) Fach- oder Hochschule: reflexive, begleitete Prozesse trainieren die Fähigkeit der Nachwuchskräfte, ihr Handeln zu bewerten, indem sie praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichen Grundlagen und Konzepten verknüpfen.“ (ebd.: 37)

Damit sich diese Kompetenzen am Lernort Praxis jedoch herausbilden können, müssen die Praktikanten in ihren Lernprozessen durch

> „[…] Mentoren begleitet werden, die über ein hohes Maß an Selbstreflexivität verfügen, eine anspruchsvolle pädagogisch-professionelle Haltung aufweisen und methodisch-didaktische Kenntnisse besitzen und entsprechend erfahren sind. Eines der wichtigsten didaktischen Arrangements ist dabei das (Reflexions-)Gespräch, das Nachwuchskräfte und […] Mentoren (und andere Mitglieder der Praxisgemeinschaft) führen. Denn hierbei erfolgt insbesondere die Verschränkung von fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalten mit den persönlichen Wissensbeständen, Motiven und Zielen […] des Praktikanten.“ (ebd.: 42)

Demnach ist ein qualitativ hochwertiges Mentoring nicht an die Qualifikation des Mentors (z. B. staatlich anerkannter Erzieher oder Kindheitspädagoge) und die einschlägige Berufserfahrung gekoppelt, sondern hängt vielmehr von personalen und sozialen Kompetenzen, dem Wissen um die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen, von theoretischen und praktischen Kenntnissen der Erwachsenenbildung (z. B. Gesprächsführungskompetenz, Lern- und

[157] Die folgenden Ausführungen beziehen sich primär auf Mentoren, die am Lernort Kita Praktika von Studierenden an einer Fach- oder Hochschule betreuen. Generell lassen sich die dargestellten Punkte aber auch auf andere Handlungsfelder der KJH und die dort Tätigen übertragen.

Bildungsprozesse von Erwachsenen) sowie der Praxisreflexion ab (vgl. ebd.: 18), denn die Aufgabenfelder von Praxismentoren sind äußerst vielschichtig (vgl. ebd.: 47 ff.):

- ***Aufbau und Gestaltung einer Arbeitsbeziehung***, um u. a. persönliche und biografische Aspekte in Feedbackprozessen reflektieren zu können.
- ***Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen:*** Diese sind Ziel des Mentorings, da personale und fachliche Wissens- und Erfahrungsbestände verändert werden sollen.
- ***Reflexion im Rahmen des Mentorings:*** Reflexionsprozesse sollen im Hinblick auf pädagogisches Handeln, berufsfeldspezifische Einstellungen, handlungsleitende Theorien, implizite Orientierungsrahmen, die eigene Fachlichkeit u. v. m. unter Berücksichtigung von theoretischem, wissenschaftlichem Wissen angeregt werden.
- ***Planung des Mentorings:*** zielorientierte Planung des Praktikums unter Berücksichtigung der individuellen Vorerfahrungen zur Anregung der Bildungsprozesse bei gleichzeitiger Flexibilität und Offenheit gegenüber Neuem sowie Überprüfung und ggf. Anpassung an die neue Situation.
- ***Ausgewählte Instrumente des Mentorings:*** Gespräche und Methoden zur Reflexion des pädagogischen Handelns des Praktikanten.
- ***Dokumentation, Einschätzung und Beurteilung:*** Kontrolle und Bewertung der Tätigkeiten des Praktikanten nach den Vorgaben der jeweiligen Ausbildungsstätte.
- ***Kooperation mit der Fach- und Hochschule:*** am besten auf Grundlage eines tragfähigen Kooperationskonzeptes.

Dies veranschaulicht, welche hohe Bedeutung den Praxismentoren im Hinblick auf die Begleitung, Betreuung und Unterstützung der Studierenden in ihren Praxisphasen zukommt. Für die erfolgreiche und gewinnbringende Umsetzung bedarf es klarer, inhaltlicher Vorgaben vonseiten der Hochschule bezüglich der Anforderungen im Praktikum (vom Lernort Theorie zum Lernort Praxis)[158] sowie verlässlicher, fest etablierter Kooperationsstrukturen wie bspw. in Form eines Praxisreferates, -amtes, -büros o. Ä.

[158] Hilfreiche Hinweise zur Ausgestaltung der Beziehung bzw. des Verhältnisses der Lernorte Hochschule und Praxis zueinander liefert das Impulspapier „Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten“ des Fachbeirats zum BMBFSJ-Projekt „Lernort Praxis“ auf Grundlage der Erkenntnisse aus diesem Bundesprojekt (Laufzeit 2013-2016). Das Impulspapier des Fachbeirats ist unter folgendem Link abrufbar: http://www.fruehe-chancen.de/impulspapier (letzter Zugriff: 08.01.2022).

10.3.6 Praktika am Lernort Praxis

Der Lernort Praxis muss allerdings auch kritisch diskutiert werden. Gehen Studierende der Kindheitspädagogik im Rahmen von Praktika in Kitas oder andere pädagogische Einrichtungen, werden diese zu Ausbildungsstellen. Je nachdem über welchen Zeitraum Studierende Praktika absolvieren, verbringen sie viel Zeit in diesen Institutionen der FBBE, die keinen Reflexionsstatus haben[159]. Es liegt die Vermutung nahe, dass es dort, wo in der Kindheitspädagogik engmaschige Anleitung für die Praxisbegleitung vorgesehen ist, zu einer Angebotspädagogik (im Sinne von *Unterrichtsstunden*) kommen kann. Eine stringente Begleitung und Besuche durch die Hochschule in den Praxiseinrichtungen können zum *kleinen Unterrichtsbesuch* werden (ähnlich wie es im Lehramtsstudium bei den Besuchen in der Schule tatsächlich vorgesehen ist). Dann entsteht aufseiten der Studierenden der Druck, etwas *pädagogisch Sichtbares tun zu müssen*.[160] Hier ist dann von einer inszenierten Ausnahmesituation die Rede, die nicht den aktuellen kindheitspädagogischen Diskussionen entspricht und noch weniger über die alltägliche pädagogische Praxis aussagt. (vgl. Bloch et al. 2016: 66 f.)

Die Studie „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK 2012) hat gezeigt, dass es sich bei Einrichtungen der FBBE nur um eine Praxis mittlerer Qualität handelt:

> „Jeweils über 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen liegen hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität (KES-RZ, KRIPS-R, TAS-R) in der Zone mittlerer Qualität (Werte zwischen 3 und 5). […] Das im Durchschnitt nur mittelmäßige Niveau pädagogischer Prozessqualität in Einrichtungen und Kindertagespflege bei bemerkenswerten Anteilen von Gruppen mit unzureichender Qualität kann nicht befriedigen.“ (Tietze et al. 2012: 8, 14)

Wenn es sich also um eine Praxis mittelmäßiger Qualität handelt, muss die Frage gestellt werden, ob lange Praxiszeiten in einer mittelmäßigen Praxiseinrichtung wiederum zu einer mittelmäßigen Praxis führen. Die Wirkmächtigkeit von Praxiserfahrungen sollte daher nicht unterschätzt werden und muss auch der Hochschule bewusst sein. Daher ist es wichtig, die Praxiserfahrungen der Studierenden strukturell im Studium und hochschuldidaktisch in den Veranstaltungen wieder aufzugreifen. Der Hochschule kommt aus diesem Grund im Kontext kindheitspädagogischer Studiengänge eine besondere Aufgabe in der Betreuung, Begleitung

[159] Das Referendariat von Lehramtsstudierenden wird bspw. durch Fachleiter und Ausbildungsseminare begleitet und ermöglicht somit einen ganz anderen Theorie-Praxis-Bezug.

[160] Da die Studierenden die Besuche allerdings als positiv und hilfreich hervorheben, erscheint die Befürchtung für die kindheitspädagogischen Studiengänge an dieser Stelle unbegründet bzw. aktuell irrelevant. Dies hängt aber stark mit dem Zweck des Praktikumsbesuches zusammen, der von den Studierenden als Begleitung, Hilfestellung, Unterstützung und Erkundung der pädagogischen Arbeitsweise vor Ort beschrieben wird.

und Reflexion der Praxisphasen zu. Der Anspruch im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung liegt im wissenschaftlichen und theoriegeleiteten Umgang mit Problembewusstsein und Praxiserfahrungen. Dabei geht es darum, inwieweit theoretisches Wissen in Handlungswissen überführt und wie Handlungswissen reflektiert werden kann. Dazu bedarf es der Eröffnung von Räumen und Lernsettings an der Hochschule und in der Praxis, in denen praxisnah und wissenschaftlich-reflexiv Erfahrungen geteilt werden können. (vgl. Bloch et al. 2016: 67)

10.4 Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit

Die Lernwerkstatt stellt einen real existierenden und entsprechend gestalteten Raum dar, während es bei Lernwerkstattarbeit um ein pädagogisches Arbeiten nach konkreten Kriterien geht. In Lernwerkstätten findet normalerweise Lernwerkstattarbeit statt, sie kann aber auch außerhalb von Lernwerkstätten geleistet werden. (vgl. VeLW 2009: 4)
Der Begriff Lernwerkstatt setzt sich aus drei Morphemen zusammen: *Lern*, *Werk* und *Statt* bzw. *Stätte*. *Lern* verweist dabei auf *lernen*, womit es um den (Neu-)Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die individuelle Weiterentwicklung geht. *Werk* rekurriert zum einen auf das Nomen *Werk*, welches auf ein fertiges Produkt hindeutet, und zum anderen auf das Verb *werken*, welches den aktiven Prozess der Fertigstellung eines Werkes beschreibt. Eine *Stätte* steht alltagssprachlich für einen (speziellen) Ort oder eine Umgebung. (vgl. Franz 2012: 22) Damit ergibt sich ein erstes Bild von dem, was eine Lernwerkstatt ist: Sie ist ein besonderer Ort bzw. Raum, in dem „aktiv an etwas gewerkt wird und es darum geht, erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich zu lernen“ (Kaiser 2016: 83).

10.4.1 Hochschullernwerkstätten im Kontext (kindheits-)pädagogischer Qualifizierung

Die traditionelle hochschulische Lehr-Lern-Kultur soll mithilfe von Lernwerkstattarbeit als Angebote einer neuen Lernkultur bereichert werden. (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020: 254)

Der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW e. V.) beschreibt Lernwerkstätten als „Teil einer langen und vielgestaltigen Geschichte des Bemühens, das selbstständige, eigenverantwortliche Lernen in das Zentrum pädagogischen Handelns zu rücken“ (VeLW 2009: 5). Lernwerkstätten existieren bereits seit über 40 Jahren an Hochschulen.

> „In der ersten Lernwerkstatt in Deutschland, die 1981 an der TU-Berlin eröffnet wurde, sollten im Beruf stehende PädagogInnen Lernprozesse gestalten, erleben und reflektieren können, die kindlichen Lernprozessen des entdeckenden Lernens ähneln. Sie sollten Gelegenheiten erhalten, sich kindlichen Lernprozessen zu nähern, um sie über das eigene Erleben besser zu verstehen und damit auch besser begleiten zu können.“ (Wedekind 2013: 21)

Dieses Anliegen ist auch für die heutige Qualifizierung von Pädagogen relevant, wenn nicht sogar noch wichtiger in Anbetracht des Pisa-Schocks und den damit einhergehenden Anforderungen an die (pädagogische) Qualität der FBBE sowie der Fokussierung auf die Bildung in der frühen Kindheit. Aus diesem Grund geht es u. a. verstärkt darum, bei den angehenden pädagogischen Fachkräften Kompetenzen auszubilden, die sie im späteren Berufsalltag dazu befähigen, Bildungs- und Lernprozesse der Kinder zu erkennen, aufzugreifen, zu initiieren und (selbstkritisch) zu reflektieren sowie die Kinder bei der Aneignung von Bildungsinhalten zu unterstützen und ihnen damit mehr Bildungschancen zu eröffnen. Wedekind (2013) formuliert daher die folgenden Herausforderungen für die kindheitspädagogische Hochschullehre:

> „Wie können Studierende ausgebildet werden für eine Praxis, die der traditionellen Hochschullehre in Bezug auf die Gestaltung individueller Lernprozesse weit voraus ist? Wie können bereits in der Ausbildung pädagogische Kompetenzen ausgebildet werden, die den Anforderungen an eine partizipative, inklusive und demokratische Bildung und Erziehung entsprechen?“ (ebd.: 21)

Nach Alemzadeh (2022, i. E.) ist es wichtig, dass die Wahrnehmungs-, Professions- und Praxiskompetenzen in der Hochschullehre unbedingt zusammengedacht werden, denn „professionelles pädagogisches Handeln bedeutet in erster Linie, theoretische Konzepte differenziert in der Praxis zu nutzen und zu adaptieren sowie wissenschaftlich-reflexiv mit ihnen umzugehen“ (ebd.: 143). Dazu müssen die Studierenden im späteren Berufsalltag in der Lage sein und selbst entsprechende Lernsettings in der Qualifizierung erfahren.

Mit Blick auf die aktuellen Anforderungen benötigen nach Neuß (2009a) die kindheitspädagogischen Studiengänge spezielle Studienelemente und Erfahrungsräume. Diese entsprechenden Studienstrukturen sollen den Studierenden mit Blick auf das spätere berufliche Tätigkeitsfeld beständige Bildungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen. (vgl. ebd.: 206) An diesen speziellen Lernorten kann dann u. a. Werkstattarbeit stattfinden, die eine Ausprägung des offenen Unterrichts darstellt. Um sich in diesem Rahmen theoretisch und praktisch-experimentell mit Lerninhalten zu befassen, können die Studierenden auf eine Vielzahl handlungsorientierter

Lernmöglichkeiten und -materialien zurückgreifen. Innerhalb von z. B. Lehrveranstaltungen befassen sie sich dann allein oder in Kleingruppen selbstständig über einen längeren Zeitraum mit einem Thema. Damit trägt das Arbeiten in Lernwerkstätten

> „zur hochschuldidaktischen Innovation in der Ausbildung von Studierenden pädagogischer Fächer bei. Das handelnde, ganzheitliche, eigenständige und selbst gesteuerte Lernen bildet eine Grundlage für die Integration von Praxiserfahrungen und Theoriebildung sowie für die Übertragung dieser spezifischen Lernerfahrungen auf die pädagogische Arbeit mit Kindern." (Robert Bosch Stiftung 2008: 189)

Im Zuge der in der Post-Pisa-Debatte diskutierten Akademisierung und Reformierung der Erzieherausbildung ging es darüber hinaus um eine nachhaltigere Theorie-Praxis-Verzahnung, das Ermöglichen von praxisnahen Handlungssituationen und deren theoriegeleitete (Selbst-) Reflexion sowie die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität. Studierende müssen also eine professionelle, berufliche (Handlungs-)Kompetenz in ihrem kindheitspädagogischen Studium entwickeln, die es ihnen ermöglicht, diesen von unterschiedlichen Seiten formulierten Anforderungen (z. B. Bildungspläne/-vereinbarungen der Bundesländer, JMK (2005), Robert Bosch Stiftung (2008), KMK/JFMK (2010), Fröhlich-Gildhoff et al. (2011), Fröhlich-Gildhoff et al. (2014)) im Studium und im späteren pädagogischen Berufsalltag gerecht zu werden.

10.4.2 Akteure, Rollen und Ziele in Hochschullernwerkstätten

Dem zuvor Beschriebenen folgend „rücken Studierende ins Zentrum von Lehr- und Lernprozessen" (Jansa et al. 2019: 36). Nach Wedekind (2013) bietet sich das Lernen und Arbeiten in Lernwerkstätten dafür besonders gut an, und es kann hierüber ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung der pädagogisch-professionellen Kompetenz geleistet werden.

> „Eine kompetenzorientierte Ausbildung muss sowohl die Aneignung von theoretischem Wissen als handlungsleitendes Wissen als auch das bewusste Reflektieren von implizitem Erfahrungswissen in konkreten pädagogischen Situationen ermöglichen. Pädagogisch zu handeln, die Lernprozesse reflektieren und implizites Handlungswissen zum Gegenstand des gemeinsamen oder auch individuellen Nachdenkens zu machen, bedarf eines vertrauensvollen wertschätzenden pädagogischen Klimas. Lernwerkstätten stellen solche ‚Klimazonen' dar." (ebd.: 23 f.)

Folglich ist in der Lernwerkstatt der Lernende Konstrukteur seines Lernprozesses, der als aktiver und konstruktiver Prozess verlaufen soll (Bild vom Lernenden als Akteur). Der moderate Konstruktivismus nach Reich (2010) ist daher die lerntheoretische Basis, d. h., Lernen ist immer eine Neukonstruktion der Welt, stellt einen individuellen und kumulativen Prozess dar, erfolgt in sozialen und situativen Kontexten und ist selbstreguliert. (vgl. VeLW 2009: 6) Es geht darum, „eine ausgewogene Verbindung von freier Tätigkeit, Selbständigkeit

und Instruktion, Moderation und Begleitung zu ermöglichen“ (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020: 254).

Diese Annahme zieht bestimmte Rollenverständnisse für die in der Lernwerksatt handelnden Akteure nach sich, für die der VeLW e. V. in seinem Positionspapier bestimmte Qualitätsmerkmale beschrieben hat:

- ***Rolle der Lernenden:*** Die Lernenden sollen ermutigt werden (unabhängig von Fächern oder wissenschaftlichen Disziplinen), selbst Fragen zu stellen, die ein Gegenstand oder ein Thema bei ihnen hervorrufen, und diesen interessegeleitet zu folgen, um sie selbstständig beantworten zu können. Sie sollen sich dabei auf ein entdeckendes Lernen einlassen, da es nicht den einen vorgegebenen, *richtigen* Lernweg gibt, vielmehr werden die verschiedenen Lösungswege und Ergebnisse wertgeschätzt. Dadurch lernen und handeln die Lernenden selbstverantwortlich. In der Lernwerksatt kann gemeinsam oder individuell gelernt werden; das Ausmaß dabei bestimmt jeder selbst Zusätzlich findet eine gemeinsame Beratung statt. Ferner wird der eigene Lernprozess gezielt wahrgenommen, rekonstruiert, (allein oder zusammen) reflektiert und abschließend dokumentiert. (vgl. ebd.: 7)
- ***Rolle der Lehrenden:*** Der Lehrende[161] ist für die Bereitstellung einer entsprechenden Lernumgebung verantwortlich: Er schafft Raum und Zeit für den Lernenden, sich in seiner Weise und seinem Tempo dem ausgewählten Thema bzw. Gegenstand zu nähern. Er steht dem Lernenden als Lernbegleiter zur Verfügung, ist Dialogpartner, beobachtet und analysiert, geht mit auf Fehlersuche, berät weiterführend, gibt Hilfestellung, zurückhaltende Impulse und Reflexionsanlässe. Die Reflexion der Ergebnisse erfolgt durch eine systematische und wertschätzende Feedbackkultur (Lerntagebuch, Portfolio etc.). (vgl. ebd.: 8) Seine Rolle als Akteur ist damit nicht primär die eines Fachexperten; vielmehr ist er Experte für a) Lernwerkstattdidaktik, b) die gemeinsame Entwicklung von inhaltlichen Fragestellungen und c) die konkrete Ausgestaltung der Lernumgebung (vgl. ebd.: 252). Für die zentrale Aufgabe der Lernbegleitung sind die Prinzipien des demokratischen, inklusiven und partizipativen Lernens richtungsweisend. (vgl. ebd.: 254)

[161] Die Rolle des Lehrenden fällt häufig dem Dozierenden zu, kann aber im Kontext von Hochschullernwerkstätten auch von studentischen oder wissenschaftlichen Mitarbeitern oder Studierenden übernommen werden. Hierüber wird ein weiteres grundlegendes Merkmal deutlich: Bei Hochschullernwerkstätten handelt es sich um einen größtenteils hierarchiefreien Ort. (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020: 252 f.)

Darüber hinaus sind Lernwerkstätten als Räume durch ihr vielfältiges Lernangebot mit unterschiedlichen Materialien und Werkzeugen gekennzeichnet (der Raum als Dritter Pädagoge), deren Lernimpulsen sich der Lernende auf individuelle Weise nähert. Sie

> „sind gestaltete Räume, die mit ihrer inspirierenden Arbeitsumgebung den Lernenden vielfältige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden und im handelnden Umgang mit den Dingen Wissen und Sinn zu konstruieren. Sie sind Stätten des Fragens, des Untersuchens und des Entdeckens, Orte des Staunens und des (Er-) Findens." (Hagstedt 1998 zit. n. VeLW 2009: 9)

Somit sind sie „strukturell in der Institution Hochschule verortete Räume mit kontinuierlicher Materialität (multifunktionelle/analoge, digitale, didaktische u. a. Materialien und Fachliteratur)" (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020: 255).

Nach Alemzadeh (2022, i. E.) ist eine Hochschullernwerkstatt ein „Ort für Erfahrungslernen und pädagogische Professionalisierung" und „knüpft an das Konzept der Kultur des Lernens[162] an […]. Demnach sollen Lernwerkstätten Möglichkeits- und Erfahrungsräume eröffnen, in denen sich Selbstbildungspotenziale von Kindern, aber auch von Erwachsenen entfalten können." (ebd.: 137) Auf diese Art wird die Hochschullernwerkstatt v. a. von Studierenden und Dozierenden, aber auch von pädagogischen Fachkräften oder Kinder- und Jugendgruppen mit ihrem pädagogischen Fachpersonal aus umliegenden Einrichtungen genutzt. (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020: 252 f.)

Als Zielsetzung für Hochschullernwerkstätten lässt sich somit Folgendes festhalten: In einem vorbereiteten Möglichkeits-, Denk- und Erfahrungsraum geht es darum, dass Studierende (und Dozierende) sich als miteinander Lernende erleben, die Prozesse des Lernens bei sich und bei anderen beobachten und theoriegeleitet reflektieren, evaluieren und hinterfragen können. (vgl. ebd.: 252 ff.)

> „Im Rahmen des akademischen Forschungs- und Bildungsauftrags von Hochschulen wird somit der spezifische Beitrag, den persönlichen Prozess des Lernens zu analysieren, um eigenbestimmtes Lernen durch Lernwerkstattarbeit bei anderen zu ermöglichen, für die Professionalisierung von […] Pädagogen angestrebt." (ebd.: 253)

---

[162] „Mit Kultur des Lernens wird ein pädagogisches Konzept angesprochen, das die Gestaltung expliziter pädagogischer Prozesse genauso umfasst, wie die impliziter. Mit explizit sind jene Prozesse gemeint, die vom Bewusstsein ausgehen und auch auf Veränderungen im Bewusstsein ausgerichtet sind. […] Mit impliziten Prozessen sind dann diejenigen angesprochen, die ohne wesentliche Beteiligung von Bewusstseinsstrategien – wie z. B. bewusstem logisch-reflexivem Denken oder Sprache – ablaufen. Alltägliche Praktiken funktionieren weitgehend implizit, z. B. dann, wenn jemand spontan, allein oder mit anderen, handelt. […] Explizites und implizites Lernen, eine fachliche Gestaltung bildungsförderlicher sachlicher und sozialer Umwelten sowie die Entwicklung einer fachlich differenzierten Haltung sind zentrale Aufgabenstellungen einer Kultur des Lernens." (Schäfer 2018: 4)

Darüber hinaus sind Lernwerkstätten „auf eine statusgruppen-, studiengangs- und lernort-, campus-/communityübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in der Hochschulorganisation“ (ebd.: 255).

10.4.3 Kindheitspädagogische Lernwerkstätten an Hochschulen

Angelehnt an eine Kultur des Lernens, eine konstruktivistisch begründete Elementardidaktik und das Selbstbildungskonzept nach Schäfer (vgl. u. a. 2014, 2016) sind innerhalb von Lernwerkstattarbeit Qualifizierungsprozesse von Studierenden der Kindheitspädagogik in einem doppeldidaktischen Sinn möglich. (vgl. Jansa/Kaiser 2019: 146) Für das Arbeiten in kindheitspädagogischen Lernwerkstätten formulieren Jansa und Kaiser (2019) daher drei grundlegende Postulate (vgl. ebd.: 146 f.):

1. ***Prinzip Bildung = Selbstbildung:*** Das konstruktivistische Bild vom kompetenten Lernenden als Akteur seiner Bildungs- und Lernprozesse (v. a. bezogen auf Kinder) muss auch für Studierende gelten. Daher ist eine konstruktivistische Hochschuldidaktik zu bevorzugen, die bei den Studierenden Wissen und Handeln zusammenführt sowie eine erfahrungsbezogene Haltung hervorruft, um so Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren.
2. ***Hochschul- und Elementardidaktik:*** Zwischen den Lernformen der Studierenden an der Hochschule und den Handlungsformen im pädagogischen Alltag besteht ein didaktisches Verweisungsverhältnis. Folglich müssen die angehenden Kindheitspädagogen an der Hochschule Lernarrangements vorfinden, denen sie in ihrer späteren Berufspraxis wieder begegnen oder die sie selbst initiieren werden. Dies kann bspw. die partizipatorische Didaktik (aus der Reggio-Pädagogik) als eine lernwerkstattspezifische Lernform sein, bei der es um ein gemeinsames Denken und Handeln der am Bildungsprozess Beteiligten (Erwachsene und Kinder) geht.
3. ***Theorie-Praxis-Bezug:*** Neben anderen fordert auch die Robert Bosch Stiftung (2008) eine Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Qualifizierung von Kindheitspädagogen. Dieser Forderung entsprechen Lernwerkstätten als ein Ort der reflexiven, theorie- und empiriegeleiteten Praxiserprobung und -begegnung.

Mit Abschluss ihres Studiums sollten die staatlich anerkannten Kindheitspädagogen

> „in erster Linie über ein im kindheitspädagogischen Alltag anwendbares pädagogisches Inhaltswissen verfügen, das sich aus der Beziehung zwischen kindheitspädagogischem Fachwissen, weiterem pädagogischem Wissen, akteursspezifischem Wissen sowie Wissen über

> die Anhängigkeiten der Institutionen für kindliche Bildung von ihrer Umwelt konstituiert und sich durch weiteres Lernen und praktische Erfahrungen ständig vergrößert" (Kaiser 2016: 290 f.).

Im Studium sollten daher Lernsettings geschaffen werden, die eine Entwicklung und eine Vernetzung verschiedener Wissensdomänen (z. B. von Inhalts-, Handlungs-, Fach- oder Reflexionswissen) zulassen: Mit Lernwerkstätten können solche Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis eröffnet werden. (vgl. ebd.: 291 f.) Kaiser (2016) beschreibt hierzu zwei Beispiele:

a) ***Vom kindheitspädagogischen Wissen zum Handlungswissen:*** Es sollen reale, wichtige und ganzheitlich gestaltete Problem- und Handlungsfelder der späteren (Berufs-)Praxis bearbeitet werden, indem die Studierenden in Lernwerkstätten a) durch die Verbindung von handlungsorientierten Einheiten und theoretischen Elementen lernen zu handeln und dieses Handeln auch begründen können und b) durch Beobachtung und Dokumentation, Projektarbeit sowie den Austausch untereinander eigene Lernprozesse aufgezeigt, vorgestellt und festhalten können.
b) ***Vom kindheitspädagogischen Handlungswissen zur Handlungskompetenz:*** Durch Lernwerkstätten können sich Studierende vertieft und reflexiv mit didaktischen Praxen (die sie selbst erfahren) auseinandersetzen und es werden biografische Zugänge als eine weitere Reflexionsebene möglich. Ferner kann durch das eigene Anwenden und Erleben von didaktischen Arrangements ein Transferprozess (von der Planung zum konkreten Handeln) erfolgen oder sich durch die Beobachtung Handlungskompetenz entwickeln. (vgl. ebd.: 292 f.)

Die konkrete Ausgestaltung der Lernwerkstätten, in denen ein solches Arbeiten mit den dargestellten Transferprozessen generell ermöglicht wird, ist je nach Hochschulstandort sehr verschieden: Es werden unterschiedliche (bildungsbereichsspezifische) thematische Schwerpunkte gesetzt, es gibt andere bildungstheoretische Verortungen (Freinet, Reggio, Montessori etc.), der Raum ist individuell gestaltet und strukturiert und/oder die Lernwerkstatt ist auf verschiedene Art und Weise (curricular, freiwillig etc.) in den Studiengang implementiert. Diese konzeptionelle Ausdifferenzierung zeigt sich bereits in dem gewählten Namen für die Lernwerkstatt am jeweiligen Hochschulstandort, bspw. Bildungswerkstatt, Lernlaboratorium, EduSpace Lernwerkstatt, Werkstatt für Ästhetische Praxis, Frühwerk, Lernwerkstatt Spiel oder Lernwerkstatt Freier Ausdruck. (vgl. Jansa et al. 2019: 33) Jansa et al. (2019) konnten trotz dieser vorhandenen Vielfalt zehn Aspekte identifizieren, die Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen charakterisieren:

1. Bildung und Lernen erfolgt über einen Prozess.
2. Raum und Material haben für die Bildungs- und Lernprozesse eine spezielle pädagogische Funktion.
3. Prozesse und Erfahrungen der Lernenden werden beschrieben und (selbst) reflektiert, die Lernbegleitung ist dabei pädagogisch und didaktisch leitend für das Handeln.
4. Es besteht ein didaktisches Verweisungsverhältnis zwischen Hochschul- und Elementardidaktik.
5. Die Forderung nach einer Theorie-Praxis-Verknüpfung kann an diesem Ort der Praxiserprobung und -begegnung durch ein reflektiertes Tätigsein aktiv umgesetzt werden.
6. Das didaktische Konzept des forschenden Studierens kann – z. B. auf Ebene des eigenen Forschens und Lernens – integriert werden.
7. Durch Stimulation und Erprobung wird eine weitere Reflexions- und Analysemöglichkeit[163] geboten, damit komplexe Situationen erfasst und analysiert werden können.
8. Persönlichkeitsbildung und Biografiearbeit werden miteinander verknüpft, indem Beobachtung und Dokumentation einerseits inhaltlich-theoretisch und andererseits reflexiv genutzt wird.
9. Aufgrund des Einsatzes von qualitativen und quantitativen Forschungszugängen wird Werkstattarbeit wissenschaftlich fundiert.
10. Gemeinsames Denken und Handeln bildet die Grundlage von Lernwerkstattarbeit und ermöglicht es Studierenden so, an ihrem Professionalisierungsprozess partizipativ mitzuwirken. (vgl. ebd.: 38 f.)

Gleichzeitig wird drauf hingewiesen, dass diese Punkte einer weiteren diskursiven sowie empirischen Überprüfung bedürfen und darüber hinaus auch für Lernwerkstätten außerhalb des kindheitspädagogischen Kontextes gelten können. (vgl. ebd.: 37)

[163] Reflexionsprozesse können *geplant* und *ungeplant* erfolgen. Dabei nehmen im Kontext der Lernwerkstatt der Raum selbst, das Material in ihm, der begleitende und impulsgebende Dozierende, der Austausch mit den Kommilitonen, das eigene Handeln, aber auch das Interagieren zwischen den verschiedenen Akteuren (mit Kommilitonen, eingeladenen Kindern, dem Dozierenden, dem Raum, dem Material) Einfluss auf diese geplanten oder besser *initiierten* Reflexionsprozesse innerhalb der Lernwerkstatt(-arbeit). Welcher der Faktoren dabei welchen Anteil hat, ist nach Einschätzung der Autorin von Studierendem zu Studierendem sehr unterschiedlich und kann aufgrund individueller Merkmale (Erfahrung, Wissen, Persönlichkeit) nicht bewusst gesteuert werden.

10.4.4 Zusammenfassung: Hochschulische Lernwerkstätten

Im Zusammenhang mit Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit ergibt sich zunächst ein begriffliches Problem, denn beide Begriffe sind handwerklich-praktisch konnotiert. Diese Konnotation lässt ein handwerklich-praktisches oder technologisch-instrumentelles Theorie-Praxis-Verständnis vermuten (Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2), dem ist allerdings nicht so. Vielmehr geht es um ein hermeneutisch-dialektisches Verständnis (Abschnitt 3.2.3) – trotz des *handwerklichen* Tätigseins. Jansa et al. (2019) kommen dahingehend zu folgendem Schluss: Von den Lernwerkstätten gehen

> „[…] innovative hochschuldidaktische Impulse für eine Diskussion von Bildungs- und Lernprozessen im Elementarbereich sowohl in der Praxis als auch in der Qualifikation aus[ ]. […] Die Arbeit in Werkstatträumen in kindheitspädagogischen Studiengängen ist als reflektiertes experimentelles Tätigsein an der Hochschule zu begreifen und weiter zu entwickeln. Dieses reflektierte Tätigsein kann dazu beitragen, sowohl ein wissenschaftlich analytisches Denken als auch ein konzeptionelles Handlungsvermögen für die Begleitung von Kindern in ihren Lern- und Bildungsprozessen anzuregen und erbringt damit einen wesentlichen Part zur Entwicklung spezifischen Wissens einer Profession. Damit kann forschungs- und theoriegestützte didaktische Werkstattarbeit neben z. B. grundlagentheoretischen, sozialwissenschaftlich-empirischen, organisationsorientierten Elementen als ein notwendiges Format in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen angesehen werden, durch das sowohl Beobachtungs- und Erfahrungslernen als auch methodisch begründete und reflexive Wahrnehmungsformen erschlossen werden, die für die Entwicklung von Handlungs- und Forschungskompetenzen wertvolle Beiträge leisten.“ (ebd.: 40)

Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit sind folglich eine Möglichkeit, der allgemeinen Kritik von Pädagogik-Studierenden zu begegnen, die v. a. nach der Einführung des Bachelor- und Master-Systems häufig eine *Praxisferne* und eine *Verschulung* ihres Studiums durch die Modularisierung beklagen. Der hier angesprochene mögliche Praxisbezug wird in den Aussagen der Studierenden deutlich, wenn sie bspw. von praktischen Workshops, methodischen Anregungen, der Interaktion mit Kindergruppen oder dem eigenständigen Tätigsein innerhalb der Lernwerkstatt(-arbeit) – häufig auf freiwilliger Basis (Unterkapitel 9.4) – sprechen.

Über das hochschuldidaktische Element der Lernwerkstatt(-arbeit) können Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis (in diesem Fall zwischen gelernten wissenschaftlichen Inhalten und dem eigenen Erfahrungs- und Beobachtungslernen) bei den Studierenden initiiert werden[164]. Dies erfolgt in einer anregenden und freundlichen Atmosphäre – in einer *Wohlfühlklimazone* (vgl. Wedekind 2013) – und ermöglicht in einem geschützten Rahmen ein Ausprobieren, selbsttätiges Handeln, Explorieren, Kooperieren, Beobachten, Nachdenken,

[164] Dies zeigt exemplarisch das folgende studentische Zitat aus den Fokusgruppen: Die Lernwerkstatt „ist zumindest ein Ort der Hochschule, wo wirklich diese Theorie auf die Praxis trifft“ [FG08: 453].

Scheitern, Wiederholen, Experimentieren, Üben, (Er-)Forschen und Reflektieren sowie einen Perspektivwechsel innerhalb eines offenen Lernsettings – im eigenen Lerntempo und mit individuell anregenden Gegenständen bzw. Themen.

Damit entsprechen Lernwerkstätten der von Duncker (2007) geforderten speziellen Umgebung für das *forschende Studieren* im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen, die sich schon allein wegen der Sujets der Pädagogik und Didaktik von Laboratorien, wie man sie im medizinischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhang findet, unterscheiden muss. (vgl. ebd.: 127)

> „Für das spätere berufliche Handeln können die pädagogischen Kompetenzen entscheidend sein, die sich ohne Verlust an Theoriegehalt in Verbindung mit praktischen Übungen im Rahmen des forschenden Lernens in Lernwerkstattarbeit entwickeln lassen. In solchen Settings des forschenden Lernens begegnen Studierende ‚(Echt-)Situationen', die es ihnen ermöglichen, theoretische Erkenntnisse zu wissenschaftlichen und empirisch begründeten Problemlösungen heranzuziehen." (Kaiser 2016: 294)

Lernwerkstätten sind also Erfahrungsräume, in denen Theorie und Praxis miteinander verknüpft und zirkuläre Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis ermöglicht werden können.

Teil IV

Diskussion
und
Einordnung

11 Diskussion und Einordnung der empirischen Ergebnisse in den theoretischen Rahmen

In **Teil IV** erfolgt die Umsetzung des vierten Schrittes der Ergebnisstrukturierung (Abschnitt 8.2.4). Hierbei steht nochmals die Verbindung von Empirie und Theorie im Mittelpunkt, allerdings erfolgt an dieser Stelle keine weitere rein theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik, vielmehr soll es darum gehen, die empirischen Ergebnisse kritisch zu diskutieren und einzuordnen (**Kapitel 11**). Dies erfolgt auf Grundlage der theoretischen Diskurse, die zum einem die empirische Untersuchung gerahmt haben (Teil I) und sich zum anderen auf Basis der empirischen Befunde ergeben haben (Teil III, Kapitel 10). Zusätzlich werden weitere empirische Ergebnisse v. a. aus der Lehrerbildung hinzugezogen, die eine sinnvolle Verknüpfung mit den hier dargestellten empirischen Befunden aus der Kindheitspädagogik ermöglichen, um eine Einordnung in den gegenwärtigen Forschungsstand fachnaher Disziplinen vorzunehmen.

11.1 Verschiedene Ebenen des studentischen Theorie-Praxis-Verständnisses

Die studentischen Postulate zum Theorie- und Praxisverständnis bewegen sich auf verschiedenen Argumentationsebenen[165], die zunächst beschrieben werden sollen, bevor eine konkrete inhaltliche Auseinandersetzung und Einordnung stattfindet. Es lassen sich drei Ebenen unterscheiden:

1. ***Charakteristikebene***: Hier stehen grundlegende Merkmale von Theorie, Praxis sowie Theorie und Praxis im Mittelpunkt, die sich zunächst auf einer deskriptiven Ebene bewegen.
2. ***Bedingungsebene***: Diese beschreibt, welche Voraussetzungen die Studierenden jeweils für Theorie, Praxis sowie Theorie und Praxis sehen. Die studentischen Aussagen zum Theorie-Praxis-Verständnis befinden sich auf einer deskriptiv-normativen Ebene.
3. ***Anspruchsebene***: Hier werden deutlich Erwartungen und Ansprüche an Theorie, Praxis sowie Theorie und Praxis formuliert, womit eine normativ-subjektive Ebene erreicht wird.

Die Postulate der Studierenden lassen sich den drei Ebenen wie folgt zuordnen:

Charakteristikebene

Die Studierenden ordnen ***Theorie*** dem Lernort Hochschule und damit der Wissenschaft zu, die dort innerhalb des Studiums vermittelt werde. Sie schreiben Theorie einen *Ermöglichungshorizont* für Praxis zu, da sie die Grundlage für pädagogisches Handeln bilde und die Chance biete, Handlungen im Berufsalltag kritisch zu hinterfragen sowie zu reflektieren (*Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis*; Abschnitt 3.5.2). Damit werde mit Theoriewissen eine Beeinflussung und Veränderung des Handlungsfeldes der FBBE sowie der eigenen Handlungspraxis möglich. Durch die theoretische Wissensvermittlung erlangen Studierende (Handlungs-)Sicherheit in Praxissituationen; das Wissen ermögliche ihnen eine Fokussierung sowie Orientierung und damit Komplexitätsreduzierung im Praxisalltag. Ferner beinhalte

[165] Diese Ebenen haben sich bei der Betrachtung der empirischen Ergebnisse herauskristallisiert und stellen eine metaperspektivische Ordnung dar. Das studentische Theorie-Praxis-Verständnis bewegt sich auf diesen drei Argumentationsebenen, wird von den Studierenden aber nicht bewusst unterschieden. Das Datenmaterial könnte unter diesen drei Aspekten neu betrachtet und analysiert werden, dies würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher findet die weitere Diskussion und Einordnung der Ergebnisse unter einem inhaltlichen Fokus statt.

Theorie eine gewisse *Offenheit und Variabilität*, da sich Theoriewissen verändern sowie auf z. B. gesellschaftliche, politische, handlungsfeldspezifische Entwicklungen bzw. Bedarfe reagieren könne. Als *Limitation* von Theorie wird von den Studierenden angegeben, dass sie unvollständig bzw. unzureichend sei, um als alleinige Grundlage für berufliches Handeln zu dienen – dazu brauche es auch praktische Erfahrungen und individuelles Vorwissen.

Bei ***Praxis*** unterscheiden die Studierenden zwischen einer praxisorientierten Innenperspektive und einer wissenschaftlichen Außenperspektive. Dies zeigt sich auch im studentischen Verständnis darüber, was Praxis sein könne. Im Kontext *Hochschule* wird von praktischen Elementen, Einheiten und Themen sowie Forschungsaktivitäten und wissenschaftlicher Methodik gesprochen. Im Zusammenhang mit *Handlungsfeldern* stellt Praxis für Studierende einen direkten Kontakt mit Kindern, eine (berufliche) Tätigkeit in einer Einrichtung mit Kindern und den dazugehörenden Akteuren (Kollegen, Eltern, Kinder etc.) sowie die praktische, professionelle pädagogische Arbeit im Handlungsfeld der FBBE dar. Weiter wird ausgeführt, dass die spätere *Berufspraxis* für Kindheitspädagogen heterogene Betätigungsfelder biete und der spätere Berufsalltag sowie das damit verbundene praktische Handeln sehr verschieden seien.

Im Hinblick auf ***Theorie und Praxis*** werden die Lernorte Hochschule und Praxis als zentrale Orte der kindheitspädagogischen Qualifizierung beschrieben, denen verschiedene Aufgaben zukommen. Hier wird auf einer generalisierenden Ebene im Sprechen über Theorie und Praxis eine klare Trennung im Sinne eines dichotomen Denkens deutlich, welches für das Praxisverständnis jedoch vereinzelt aufgelöst wird. Die *Hochschule* vermittele theoretisches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen (wie Reflexion, wissenschaftliches Arbeiten, Forschungsmethoden), was idealerweise in eine forschende Haltung (in der Berufspraxis) münde. Am Lernort *Praxis* werden praktische Erfahrungen gesammelt, es werde pädagogisch gehandelt und das Gelernte praktisch umgesetzt und überprüft. Die Forschungskompetenz sowie die individuelle Entwicklung der Studierenden werden durch die theoretische Auseinandersetzung und die praktischen Erfahrungen im Studium ausgebaut bzw. unterstützt.

Theorie und Praxis komme in ihrer Verbindung – durch verschiedene hochschuldidaktische Elemente und Methoden – ebenfalls ein *Ermöglichungshorizont* zu. Die wissenschaftliche Reflexion von und theoretische Auseinandersetzung mit praktischen Situationen im kindheitspädagogischen Studium helfe dabei, das eigene berufliche Handeln zu hinterfragen und eine kritische Haltung einzunehmen (*Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis*; Abschnitt 3.5.2).

Bedingungsebene

Theorie benötige v. a. eine *intensive Auseinandersetzung* mit ihr und *Zeit*: Sich vertiefend einzuarbeiten, sie zu erfassen und zu verstehen, sie weiterzudenken, zu hinterfragen und sich dazu zu positionieren, benötige eine eingehende Beschäftigung mit ihr – innerhalb und außerhalb von Veranstaltungszeiten – sowie ausreichend Zeit. Laut den Studierenden sei dies aber in der Logik und Struktur von Bachelor-Studiengängen kaum möglich. Als weitere Voraussetzung brauchen theoretische Inhalte im Studium einen *Praxisbezug* und eine *Handlungsorientierung* (über Fallbeispiele, Bezüge zum Praxisfeld, Erprobungsmöglichkeiten etc.), um von Studierenden akzeptiert werden zu können. Damit erhalte theoretisches Wissen seinen Sinn und seine *Legitimation durch die Praxis*.

Mit dem Hinweis auf den Zeitmangel im Studium äußern die Studierenden eine Kritik an der Ökonomisierung und Output-Orientierung von Studiengängen, wie sie v. a. im Zuge der Bologna-Reform erfolgt ist. Außerdem ist auf dieser Ebene eine Privilegierung von Praxis (-wissen) vor Theorie(-wissen) zu erkennen, die auch kritisch gesehen werden muss (Unterkapitel 11.3 und 11.4).

Für ***Praxis*** hingegen werden von den Studierenden *keine Voraussetzungen* formuliert. Sie scheint bedingungslos vorhanden und zugänglich zu sein. Ihre Existenz als Lernort wird nicht hinterfragt, sondern von vorneherein als positiv und notwendig bewertet. Sie muss ihre Daseinsberechtigung nicht explizit begründen, sondern scheint das *Ziel* aller Anstrengungen zu sein. Sie kommt *ohne Legitimation* (bspw. durch die Theorie) aus.

Um ***Theorie und Praxis*** bzw. theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen verknüpfen zu können, brauche es wiederum *Zeit* und *vielfältige praktische Einblicke* innerhalb des Studiums.

Anspruchsebene

Mit ***Theorie*** ist bei einem Großteil der Studierenden die klare Erwartungshaltung verbunden, sie solle auf das spätere praktische Handeln vorbereiten. Darüber hinaus müsse sie in die Praxis transferiert und dort überprüft werden können. Gleichzeitig entsteht eine Frustration bei den Studierenden, wenn theoretisches Wissen nicht erfolgreich angewendet werden kann, da eine Kluft zwischen Theorie und Praxis existiere. Im Studium müsse Theorie in praktischen Situationen (an beiden Lernorten) erprobt, getestet, umgesetzt und angewendet werden können. Zusammengefasst bedeutet dies, Theorie müsse praxistauglich sein, d. h. in der Praxis anwendbar und nützlich, und benötige einen Praxisbezug im Vermittlungsmoment. Hier zeigt sich ein

starker *Verwertbarkeitsgedanke* von Theorie und eine der *Praxis dienende Funktion*. Andererseits gibt es (vereinzelt) die Erwartung einer fundierten Vermittlung von und Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen und theoretischen Inhalten während des Studiums, um ein *kritisch-reflexives Verständnis von Praxis* und deren (historischer) Entwicklung etablieren, aber auch um *Wissenschaft und Forschung kritisch hinterfragen* und im Sinne eines forschenden Habitus weiterdenken zu können.

Hier zeigt sich ein *technologisches Theorieverständnis* in Relation zum *Modell des Wissenstransfers*, außerdem ist das Modell der *Praxis vor der Theorie* zu erkennen. Gleichzeitig wird hier *Theorie als Reflexion* mit Ansätzen eines *dialektischen Denkens* (Unterkapitel 3.2 und Abschnitt 3.3.1) sichtbar.

Praxis bzw. die praktischen Elemente (v. a. die Praxisphasen) werden als unverzichtbares Moment für die eigene Qualifikation angesehen und sollen eine entsprechende Berücksichtigung im Studium finden. Der Lernort Praxis und die Mentoren sollen aus Sicht der Studierenden eine höhere Wertschätzung (v. a. durch die Hochschule und die Dozierenden) erfahren und als gleichwertige Kooperationspartner angesehen werden.

An dieser Stelle kritisieren die Studierenden den Wissenschaftszentrismus bei der Wissensvermittlung und fordern die Anerkennung der Funktion und des Wertes der praktischen Wissensformen durch die Hochschule. Die Hochschule stellt für sie damit nicht den alleinigen Ort der Wissensproduktion dar (Abschnitt 3.1.1). Das *Modell der Wissenstransformation* in Form des Konzeptes einer *dialogischen Vermittlung* (Abschnitt 3.3.2) und die herausgearbeitete unterstützende Vermittlungsaufgabe der Hochschule im Kontext des Theorie-Praxis-Bezuges (Unterkapitel 3.6) werden hier sichtbar.

Als generelle Erwartung an ***Theorie und Praxis*** ergibt sich, dass beide Elemente im Studium vorhanden sein und miteinander verbunden werden müssen. Das kindheitspädagogische Studium müsse daher die Möglichkeit der theoretischen und praktischen *Vertiefung* sowie der *Verbindung und Verknüpfung* von Theorie und Praxis (durch die vorhandene Studiengangsstruktur sowie die hochschuldidaktische Umsetzung) gewährleisten. Laut den Studierenden gebe es hierbei sowohl *Theorie-Praxis*-Verknüpfungen als auch *Praxis-Theorie*-Verknüpfungen, die im Studium Berücksichtigung finden müssen. Damit ist eine wechselseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis im studentischen Verständnis erkennbar (Abschnitte 3.1.2 und 3.5.1).

Betrachtet man nun das studentische Theorie-Praxis-Verständnis im Vergleich zu den wissenschaftlichen Vermittlungsmodellen, Diskursen und Erwartungen (Kapitel 3) sowie den theoretischen Vertiefungen (Kapitel 10), werden einige Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede deutlich, die bereits angedeutet wurden, mit denen sich aber im Folgenden detaillierter und auf einer inhaltlichen Ebene auseinandergesetzt werden soll.

11.2 Theorieangebot und Theoretisieren lernen

Bezugnehmend auf neuere Professionalisierungstheorien, kognitionspsychologische Forschung und strukturtheoretische Ansätze halten Kolbe und Combe (2008) fest:

> „Die Leistungsfähigkeit von Angeboten der Theorie wird hier gerade in ihrer Differenz zur Praxis gesehen und darin, die ‚Vermittlung' beider im Professionellen beziehungsweise im Aufbau einer entsprechenden Handlungsbasis zu sehen." (Kolbe/Combe 2008: 894)

Um dem eigenen Anspruch, ein professionelles Bildungsangebot zu sein, gerecht zu werden, muss es daher in einem akademischen Studium darum gehen, dem Studierenden zu ermöglichen, ***theoretische Modelle und Diskurse*** kennenzulernen und so ein ***systematisches, kritisches (Nach-)Denken*** über den Gegenstand (die Pädagogik/Kindheitspädagogik) zu etablieren sowie Potenziale der Weiterentwicklung zu erkennen. Auch mit (aktuellen) empirischen Befunden sollte sich kritisch auseinandergesetzt werden, um das eigene pädagogische Handeln entsprechend fundieren zu können, aber auch um ggf. eine entsprechende Argumentationsgrundlage gegenüber Kollegen zu besitzen. Solche, teilweise auch praktischen Erkenntnisse sind – eingebettet in Forschungskontexte – zielführend, da dies den Studierenden eine theoriegeleitete Beobachtung von Praxis ermöglicht. So entwickeln sie außerdem einen forschungsorientierten Blick auf ihr späteres berufliches Handlungsfeld. (vgl. ebd.: 884) Weiter führen Kolbe und Combe (2008) aus:

> „Die Struktur pädagogischen Handelns in der Schule erfordert eine Wissensbasis und Verstehenskompetenz, die die Reflektion [sic!] von Lernvorgängen der Bildung und Erziehung, von Lehr-Lern-Formen und dem Beitrag der Lehrer dazu ermöglicht […]. Um diese Wissensbasis mit aufzubauen, bedarf es auch der Abarbeitung an erziehungswissenschaftlichen theoretischen Modellen und empirischen Befunden." (ebd.: 885)

Diese Aussage besitzt ebenfalls Gültigkeit für das pädagogische Handeln im Feld der FBBE und damit im außerschulischen Kontext, wenn die Trias aus Bildung, Betreuung und Erziehung ernst genommen und die Kita mit ihrem prägenden Einfluss in den ersten Lebensjahren

tatsächlich als Bildungsinstitution verstanden wird. Als weitere Parallele lässt sich festhalten, dass Studierende der Kindheitspädagogik, wie der Großteil der herausgearbeiteten Postulate zeigt, genauso wie Lehramtsstudierende (wie Studien belegen) eine „ausgeprägte pädagogische Motivation mitbringen“ und auf dieser Grundlage das Element der erziehungswissenschaftlichen Studien und Theorien im Studium „als zu wenig praxisbezogen wahrnehmen und im Besonderen über eine unzureichende Vermittlung sozialer Kompetenzen für den Umgang mit Lernenden [bzw. Kindern], Eltern und Kollegen klagen“ (ebd.). Die spezifische Funktion sowie die Ziele des im Studium verankerten Theorieangebots (Abschnitt 12.1.1) wird den Studierenden gegenüber folglich nicht transparent gemacht (vgl. ebd.), was die in den Postulaten enthaltenen Forderungen nach einer unmittelbaren Praxisrelevanz belegen: z. B. *Theorie(-wissen) braucht einen Praxisbezug, erhält seinen Sinn und seine Legitimation durch die Praxis, muss praxistauglich sein, soll auf späteres praktisches Handeln vorbereiten*. Demnach muss diese Transparenz auf einer Metaebene hochschuldidaktisch immer mitgedacht und thematisiert werden, wenn das teilweise *falsche*, *vage* oder *verkürzte* studentische Theorieverständnis bearbeitet werden soll bzw. muss.

Bei den Studierenden zeigt sich eher ein Verständnis von Theorie als Ware, die schlicht vorhanden ist und als etwas Abgeschlossenes gesehen wird. Sie muss lediglich *in* den Studierenden kommen, der damit dann in die *routinemäßige* Praxis geht und das erworbene Wissen dort *anwendet*. Hier ergibt sich das Bild eines Trichters, in den oben – durch Wissenschaft und Forschung in Gestaltung von Lehrveranstaltungen – Wissen eingefüllt wird und unten beim Studierenden ankommt, damit dieser in der Praxis handeln kann. Dies erinnert auch an das *Modell des Sandrieselns im Stundenglas* wie es Beck und Bonß (1984: 383) für das Verhältnis von Wissenschaftswissen und Praxis beschreiben (naive Transfermentalität; Abschnitt 3.3.1). Als wissenschaftstheoretische Richtung ist hier überwiegend ein positivistisches, utilitaristisches Verständnis zu erkennen (Abschnitt 3.2.2). Das Theoretisieren als eine Form, geordnet über Praxis nachzudenken, klingt in den Fokusgruppen lediglich in sehr wenigen Äußerungen an – und dann meist im Zusammenhang mit der Entwicklung einer forschenden Haltung (Abschnitt 9.1.1.12). Damit verbunden ist die Frage, wie Theorie eigentlich entsteht und welche Aufgabe sie hat.

Theorie ist zunächst eine Möglichkeit, über einen Gegenstand oder ein Phänomen in systematischer, nach bestimmten Kriterien geordneter Weise nachzudenken. Es geht um das Beforschen und Hinterfragen der Wirklichkeit. Die Generierung von Theorie erfolgt somit in einem Prozess des Suchens und Findens. Theorie ist daher mit einer offenen Fragehaltung

verbunden und durch etwas Prozesshaftes gekennzeichnet. Die Beschreibung von Phänomenen, die genaue Beobachtung von Wirklichkeit und das Finden von Begriffen, die dazu passen, stehen hier im Fokus. Theorie hilft damit, die Praxis zu verstehen und zu erklären, lässt aber auch Fragen offen oder wirft neue auf, da Theorie nie vollständig, immer vorläufig und diskursiv ist (Abschnitt 3.1.1).

Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass Theorie nicht von vorneherein immer gut sein muss. Es gibt auch *schlechte* Theorie oder ein *falsches* theoretisches Verständnis (z. B. schwarze Pädagogik). *Schlechte* Theorie kann Vorurteile verstärken oder Fehleinschätzungen hervorrufen. Daher muss Theorie ebenfalls reflektiert und kritisch hinterfragt werden, wofür entsprechende Wissensgrundlagen, Forschungs- und Reflexionskompetenzen benötigt werden. Ansatzweise zeigt sich dies bei den Studierenden in vereinzelten Ausführungen zur forschenden Haltung (Abschnitt 9.1.1.12). Durch theoretisches Wissen erlangen die Studierenden nach eigenen Aussagen ein Gefühl von Sicherheit in Praxissituationen und die Komplexität dieser werde dadurch reduziert (Abschnitt 9.1.1.11). Durch die Möglichkeit, auf Grundlage von Theorie und Wissen ein *Verständnis* und eine *Erklärung* für die konkrete Situation zu erhalten und dadurch eine gewisse *Kontrolle* und *Voraussage* in herausfordernden Situationen zu haben (vgl. Dolde 1993: 541), entstehe das Gefühl der Handlungssicherheit. Theorie helfe Studierenden, die Praxis einzuordnen und zu verstehen sowie das eigene Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln (Abschnitte 9.1.1.1 und 9.1.1.11). Allerdings kann *mehr* Wissen die Praxis auch wesentlich komplexer werden lassen. Dadurch lassen sich in einzelnen Situationen verschiedenartige Ansatzpunkte auf unterschiedlichen Handlungsebenen (bspw. für das Kind, das eigene Handeln, die Organisation des Alltags) und aus verschiedenen Perspektiven (der eigenen, des Kindes, der Eltern, der Bildungsbereiche, der möglichen theoretischen Ansätze) finden.

Die beiden Merkmale *Prozesscharakter* und *Fragehaltung* von Theorie lassen sich in den Äußerungen der Studierenden und dem damit verbundenen Theorie-Verständnis so gut wie gar nicht finden. An einigen Stellen in den Fokusgruppen klingt lediglich das Unvollständige und Prozesshafte im Sinne einer Offenheit und Variabilität von Theorie gegenüber neuen Entwicklungen, Bedarfen und Herausforderungen an. Daher scheint es sinnvoll, im kindheitspädagogischen Studium zwischen ***Theorie lernen*** (um sich ein Grundlagenwissen und ein professionelles Verständnis von FBBE anzueignen) und ***Theoretisieren lernen*** zu unterscheiden. Beide Aspekte müssen strukturell und hochschuldidaktisch berücksichtigt

werden. Das *Theorielernen* wird bereits durch die im Modulhandbuch abgebildeten Bereiche, die als relevant erachtet werden, gut dargestellt und über Leistungsnachweise abgeprüft. Es wird darüber beschrieben, welches Grundlagenwissen die Studierenden (aus Sicht der Hochschule, der Dozierenden, der Disziplin) im Bereich der Kindheitspädagogik benötigen. Allerdings lassen sich hier je nach Hochschulstandort Variationen in den ausgewählten Themenbereichen finden bzw. die Fokussierung der Qualifizierung auf eine bestimmte Thematik (z. B. Inklusion), sodass unterschiedliche Wissensdomänen und Expertisen mit dem einheitlichen Abschluss „Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ erworben werden. Dies ist wiederum der Heterogenität des kindheitspädagogischen Feldes und der facettenreichen Disziplin Kindheitspädagogik geschuldet (Abschnitte 2.3.1 und 2.3.2). Das *Theoretisieren lernen* scheint hingegen noch deutlich unterrepräsentiert zu sein oder bei den Studierenden nicht bewusst anzukommen, wie das herausgearbeitete studentische Verständnis zeigt. Dieser wichtige Aspekt sollte daher hochschuldidaktisch stärker aufgegriffen und diskutiert werden (Abschnitt 12.1.3), um ein hermeneutisch-dialektisches Verständnis von Theorie und Praxis (Abschnitt 3.2.3) bei den Studierenden zu etablieren.

11.3 Praxisbezug und Verwertbarkeit von Theorie

In den Fokusgruppen zeigt sich: Theorie (in Form von vermitteltem theoretischen Wissen im Studium) tritt meist in Konkurrenz zur Praxis (in Form von Praxiswissen und der Möglichkeit, selbst Erfahrungen zu sammeln und handeln zu können). Dabei entscheiden sich die Studierenden größtenteils für die Praxis und gegen die Theorie oder fordern einen deutlich erkennbaren ***Praxisbezug***, v. a. bei der Vermittlung von theoretischen Inhalten in den Lehrveranstaltungen, um das Theoriewissen akzeptieren zu können. Theorie muss damit einer ***praktischen Verwertbarkeit*** standhalten. Die praktische Brauchbarkeit wird so zum subjektiven Kriterium der Studierenden, um Theorie zu beurteilen, und es ist eine Bevorzugung der Praxis bzw. des Praxiswissens gegenüber der Theorie bzw. des Theoriewissens zu erkennen.

Dass der Praxisbezug bei der Vermittlung von Theorie und theoretischen Inhalten eine Funktion übernimmt, hat auch Thon (2014) in ihrer Studie[166] belegt, bei der etwa 300 Studierende in Kleingruppen diskutierten und ihre Ergebnisse schriftlich festhielten. Die *reine* Theorie würde dadurch veranschaulicht, d. h. nicht nur geistig erfassbar, sondern auch sinnlich erfahrbar. Zudem würde die Veranschaulichung zu einer Vereinfachung im Sinne einer Erleichterung des Verständnisses führen, da die Theorie als komplex und die Praxis als einfach angesehen wird. (vgl. ebd.: 223 f.) „Die Praxis in ihrer Einfachheit und Anschaulichkeit wird sozusagen zum Medium, in dem Theorie zugänglich wird." (ebd.: 224) Es ist von einem *Erfassen* und *Begreifen* von theoretischen Inhalten durch einen Praxisbezug die Rede wie auch von einem *Festigen* des bisher Gelernten, wodurch Theorie „zu einer Art Substanz [wird], über die man dauerhaft verfügen kann oder nicht" (ebd.). Durch einen Praxisbezug wird Theorie somit „anschaulich, verständlich und einprägsam" (ebd.: 223) und „dient dem richtigen und dauerhaften Aneignen einer Theorie" (ebd.: 225). Hier lassen sich eindeutig Parallelen zum im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeiteten Verständnis der Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen finden.

Im empirischen Material dieser Arbeit wird zudem deutlich: Theorie muss in der Praxis *angewendet* und *überprüft* werden. Dies zeigt sich in sehr vielen Aussagen der Studierenden, unabhängig von der diskutierten Thematik in den Fokusgruppen (z. B. im Kontext der Praxisphasen, Unterkapitel 9.2), aber auch in vielen Postulaten zum Theorie-Praxis-Verständnis (Abschnitte 9.1.1.5 und 9.1.1.7). Dass Theorien in praktisches Handeln umsetzbar sein müssen, zeigen auch die Ergebnisse der Studie von Thon (vgl. ebd.: 230 f.). Diese Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis ist durchaus kritisch zu sehen, da sie die Beziehung beider damit verbundenen Wissensformen möglicherweise verkürzt und im Sinne eines *technologischen Theorieverständnisses* (Abschnitt 3.2.2) fragwürdig interpretiert. Hier zeigt sich sehr deutlich das *Modell des Wissenstransfers* (Abschnitt 3.3.1), welches zunächst von einem technischen Transfer und einer naiven Transfermentalität (von der Wissenschaft in die Praxis) ausgeht. Allerdings ist diese funktionale Zweck-Mittel-Relation aus den Natur-

[166] An der Universität Flensburg wurden in einer erziehungswissenschaftlichen Vorlesung 300 Studierende in Kleingruppen à drei bis fünf Personen eingeteilt und erhielten den Arbeitsauftrag, über die Frage „*Was heißt Praxisbezug für Sie und wie sieht eine Lehrveranstaltung aus, die einen Praxisbezug herstellt?"* zu diskutieren und dazu einen Text zu verfassen. Von diesen Gruppentexten wurden 36 ausgewählt und mit dem Codierverfahren der Grounded Theory codiert. Hierdurch konnten unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis rekonstruiert werden. (vgl. Thon 2014: 222)

wissenschaften nicht auf die Sozialwissenschaften übertragbar, weil damit die Einzigartigkeit, Unberechenbarkeit und Komplexität von praktischen Situationen und die Individualität der handelnden Subjekte unterschlagen wird. Zwar ist der in diesem Transferverständnis enthaltene Wissenschaftszentrismus auch in den Annahmen der Studierenden zu erkennen (theoretisches Wissen bildet die Grundlage für pädagogisches Handeln und das Verstehen der Praxis; Abschnitte 9.1.1.1 und 9.1.1.11), allerdings wird er nicht als solcher von den Studierenden interpretiert. Gleichzeitig wird im Verständnis der Studierenden sehr stark die Denkweise von ***Praxis vor der Theorie*** sichtbar, indem Praxis(-erfahrung) vor Theorie(-wissen) gestellt wird (Abschnitte 9.1.1.3, 9.1.1.4 und 9.1.1.5). Theorie (und damit die hochschulische Qualifizierung) leistet jedoch viel mehr als die instrumentelle Anleitung von Praxis oder die Verifizierung und damit Bestätigung der Daseinsberechtigung von Praxis (Unterkapitel 12.1) und sollte damit keinesfalls auf das Nützliche reduziert werden.

Theorien wollen die Realität in geordneter Weise abbilden und so die Welt beschreiben. Sie helfen dabei, Phänomene (über den Einzelfall hinaus) zu erfassen, um Erklärungen, Voraussagen und Schlussfolgerungen zu einem Gegenstand zu erhalten. Es geht um Erkenntnis- und Wissensgenerierung, die bei der Alltagsbewältigung mit ihren Herausforderungen helfen. Allerdings orientieren sich Theorien dabei am Wahrheitskriterium und nicht an der Nützlichkeit für die Praxis. Theoretisches Wissen ist darüber hinaus nie vollständig und verändert sich ständig. Über Forschung erfolgt die (neue) Wissensgewinnung in einer Rückbindung an die bisherigen Erkenntnisse und neu aufgeworfene Fragen (Abschnitt 3.1.1). Mit diesem (vorläufigen) Theoriewissen – welches sich aus der Wissenschaft ergibt und seine Abbildung in den Curricula und Modulbeschreibungen der jeweiligen Fachrichtung findet – sollen sich Studierende innerhalb ihres Studiums auseinandersetzen, favorisieren aber augenscheinlich das Alltags- und Professionswissen des Handlungsfeldes (Abschnitt 10.1.2), da ihnen das Theoriewissen zu *abstrakt* und *realitätsfern* erscheint. Dabei hat die Hochschule den Anspruch, urteilsfähige Professionelle auszubilden, die ihr Handeln auf Grundlage wissenschaftlichen Wissens begründen und reflektieren können (Abschnitt 3.4). Dieses Theorieverständnis ist im studentischen Postulat ***Theorie bildet das Hintergrundwissen für die Praxis*** wiederzufinden (Abschnitt 9.1.1.1).

Jedoch wird die vielschichtige Chance, die Theorie für die Praxis (im Sinne einer Reflexionsinstanz, Weiterentwicklung, Verstehensfolie, des Beforschens von Praxis und eines dialektischen Denkens bzw. Theoretisierens; Abschnitte 3.2.3, 3.2.4 und 3.5.2) bieten kann, größtenteils nicht erkannt. Das *Modell der Wissensrelationierung*, in dem Wissenschaft der Praxis

Deutungsangebote macht und der Person im Relationierungsprozess eine entscheidende Rolle zuschreibt (Abschnitt 3.3.3), findet sich ebenfalls nur in wenigen Ansätzen im empirischen Material wieder, wie bspw. in der Äußerung, die Beurteilung der Sinnhaftigkeit bzw. Brauchbarkeit von Theorie sei subjektiv und je nach Studierenden unterschiedlich, da sie auch in Abhängigkeit vom späteren beruflichen Handlungsfeld erfolge (Abschnitt 9.1.1.3). Der Großteil der Studierenden kritisiert jedoch die häufige Auseinandersetzung mit Forschungserkenntnissen und Theorieangeboten aufgrund der fehlenden praktischen Nützlichkeit. An dieser Stelle muss aber kritisch gefragt werden, ob die Studierenden zum Zeitpunkt der *Theorievermittlung* im Studium

1. bereits mit Sicherheit einschätzen können, welches Wissen voraussichtlich in einem Handlungsfeld benötigt wird, da sich die Anforderungen durch verschiedene Faktoren beständig ändern, erweitern und weiterentwickeln,
2. bereits die Expertise besitzen zu wissen, welches theoretische Wissen sie später im Berufsleben wirklich brauchen werden, da sich dies erst konkret zeigen kann, wenn sie im Handlungsfeld tätig sind und
3. den gleichen Berufswunsch haben wie nach dem Studienabschluss oder sich dieser vielleicht noch ändert bzw. sie später in mehr als einem Handlungsfeld arbeiten werden und damit auch ein anderes Theoriewissen *nützlich* wird.

Dies zeigt erneut, dass eine reine Orientierung des Studiums am potenziell benötigten Berufswissen nicht sinnvoll ist, weil sich dieses aufgrund von gesellschaftlichen Bedarfen, politischen Entscheidungen und praktischen Herausforderungen schnell ändern kann und das spätere Berufsfeld im Kontext der Kindheitspädagogik zudem von vorneherein sehr heterogen ist (Abschnitt 2.3.2).

Somit lässt sich in den Aussagen der Studierenden ein für das Studium ***dominantes Praxisverständnis*** erkennen, welches Gefahr läuft, die eigenen praktischen Erfahrungen und den Praxisbezug zu idealisieren. Dies wird u. a. in den vielfältigen Forderungen nach einer Praxistauglichkeit, direkten Verwertbarkeit, Handlungsorientierung und unmittelbaren Praxisrelevanz von Theorie (Abschnitte 9.1.1.3 bis 9.1.1.5) und dem Wunsch nach praxisnahen Inhalten sowie der selbstständigen praktischen Erprobung im Studium (Abschnitte 9.3.1 bis 9.3.3 und 9.2.2) deutlich. Damit verbunden ist die Annahme einer gewissen Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit von Theorie. Sie erscheint nur im Lichte der Praxis sinnvoll bzw. wenn sie direkt in der Praxis angewendet werden kann (Abschnitt 9.1.1.3). In der Praxistauglichkeit und

Anwendbarkeit von Theorie zeigt sich zudem ein ganz bestimmtes Theorieverständnis: Die vermittelten theoretischen und empirischen Methoden, Kenntnisse und Kompetenzen bilden verschiedene Möglichkeiten und Modelle ab, die das Handeln in der Praxis instruieren sollen – auch im Sinne von Routinen (vgl. ebd.: 230 f.). Thon (2014) kommt diesbezüglich zu dem Schluss: „Dem ‚Ausprobieren' der theoretischen Instruktionen wird das Potential zugeschrieben, die Kluft zwischen Wissen und Handeln-Können zu überwinden." (ebd.: 231)

In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung nach stark handlungsorientierten Methoden oder konkreten Handlungsideen nicht erstaunlich: *„Wie handele ich mit Kindern und wo kriege ich Impulse für meine Arbeit?"* (FG13: 48). Dies wird bspw. über Testverfahren, Lieder, Gestaltung von Morgenkreisen bzw. Projekten mit Kindern, berufsrelevanten Handlungstechniken sowie dem eigenen praktischen Üben eingefordert (Abschnitte 9.3.1 und 9.3.2). Allerdings kann, wenn man das Theorie-Praxis-Problem als ein Wissen-Können-Problem interpretiert (Abschnitt 3.1.3), professionelles pädagogisches Handeln nicht auf diesem Weg erworben werden. Messner (2001) stellt in diesem Zusammenhang für die Lehrerbildung und mit Bezug auf Erkenntnisse der Wissens- und Expertenforschung fest:

> „Lehrerkompetenz wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses in der praktischen Auseinandersetzung mit beruflichen Schlüsselsituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt als Orientierungs- und Reflexionshilfe unentbehrlich." (ebd.: 3)

Dies lässt sich auf die Tätigkeit im Feld der FBBE übertragen und zieht bestimmte Konsequenzen auf hochschuldidaktischer und struktureller Ebene für ein kindheitspädagogisches Studium nach sich: Es müssen Lernsettings geschaffen werden, die einem studentischen Verständnis von ***Theorie als instrumentelle Anleitung*** (Abschnitt 3.2.2) entgegenwirken. Hierbei ist es wichtig, zum einen die vorhandenen (Vor-)Erfahrungen und das bestehende Wissen aufzugreifen, welches Studierende durch ihre Biografie oder bereits absolvierte praktische Tätigkeiten (z. B. in Form einer Ausbildung, eines Praktikums oder einer Berufsausübung im Feld der FBBE) erworben haben, und dieses mit dem vermittelten wissenschaftlichen Wissen in Verbindung zu bringen und so weiterzuentwickeln (bspw. über Fallbeispiele, forschendes Lernen, Lernwerkstattarbeit oder spezielle praktikumsbegleitende Veranstaltungen; Unterkapitel 9.3 und 10.4). Zum anderen geht es im Studium nicht nur darum, (pädagogische) Theorien, Konzepte, Ansätze, Modelle und Erkenntnisse zu vermitteln, sondern den Studierenden gleichzeitig die Spannungsfelder, Widersprüchlichkeiten, Antinomien sowie die Komplexität und Dignität der pädagogischen Praxis erfahrbar zu machen – und

anschließend wieder in Lehrveranstaltungen zu thematisieren. Hierfür sind v. a. die Praxisphasen (Unterkapitel 10.3) aber auch Exkursionen und Hospitationen geeignet.

In die gleiche Richtung argumentiert Shulmann (1991), wenn er sagt:

> „Verstärkung und Konditionierung garantieren ein bestimmtes Verhalten; Training produziert vorhersagbare Resultate. Wissen dagegen garantiert […] eine Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen von Alternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel und schließlich beim Handeln selbst. Wissen garantiert eine auf Begründungen basierende Unvorhersagbarkeit, die Ausübung von Urteilskraft anstatt der bloßen Ausführung korrekten Verhaltens." (ebd.: 158)

Im pädagogischen Kontext ist folglich das Ziel, professionell Handelnde auszubilden, die „nicht lediglich ein erwartetes Verhaltensmuster abspul[en], sondern [die] selbstreflexiv und begründet in Situationen zu handeln versteh[en]" (ebd.). Professionell Handelnde wissen demnach „nicht nur, *wie* es geht, sondern auch, *was* geht und *warum* es geht" (ebd., Herv. i. O.). Für diese „reflexive Aufmerksamkeit bezüglich der Gründe und Formen des eigenen Vorgehens" (ebd.) bildet Theorie die Grundlage. Theoretisches Wissen ermöglicht so eine Orientierung, Begründung und Reflexion für das (eigene) pädagogische Handeln (im Sinne von *Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis*; Abschnitt 3.5.2) und ist damit elementar für die kindheitspädagogische Qualifizierung.

11.4 Entwicklung reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens

Kritisch in Bezug auf die studentischen Forderungen im vorherigen Unterkapitel muss auch Folgendes angemerkt werden: Eine reine berufswissenschaftliche Orientierung im Studium würde immer zu einer Beschränkung bzw. Verengung der Inhalte eines relevanten Themenbereichs im Hinblick auf die inhaltlichen bzw. methodischen Bedarfe des kindheits-pädagogischen beruflichen Handelns führen. Auch würde die Auswahl theoretischer Angebote nach dem ausschließlichen Kriterium einer Praxisrelevanz aus der Perspektive der Wissenschaft (im Speziellen des Lehrenden) erfolgen („S*o ist pädagogische Praxis.*") und damit eventuell an der tatsächlichen Realität vorbeigehen. Dies würde den Studierenden zudem eine direkte, unreflektierte, situationsunabhängige Integration von Theoriewissen in praktische

Handlungssituationen suggerieren (*„Bei Problem X verwende zur Lösung Methode A.“*)[167]. Daher ist eine gewisse Distanz zur Praxis beim theoretischen Lernprozess erforderlich, damit gerade keine Instrumentalisierung durch die praktischen Interessen erfolgt (vgl. Morkel 2000: 397). Gewinnbringend erscheint hingegen eine ***Berufsorientierung im Sinne eines Zur-Verfügung-Stellens von Theoriewissen***, auf welches die Studierenden dann in der Handlungssituation zurückgreifen können und damit den Praxisbezug (nachträglich) eigenständig herstellen. So werden Studierende auch zum Selbstdenken, Nachdenken über sich bzw. die Praxis und zum Hinterfragen von scheinbar Selbstverständlichem angeregt. Darüber erhält die Wissenschaft auch die ihr häufig abgesprochene Relevanz für die Praxis.

Um aber zu wissen, welche Theorie wann und wie *Verwendung* finden und zur Reflexion beitragen kann (im Sinne einer *Theorie für die Praxis* und *Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis*; Abschnitt 3.5.2), sind praktische Erfahrungen im Studium notwendig. In diesem Kontext werden die von den Studierenden geforderten und als zentrales Element einer Theorie-Praxis-Verknüpfung gesehenen ***Praxisphasen*** im kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang relevant[168], die aus ihrer Perspektive in ausreichender Anzahl ins Studium integriert sind (Unterkapitel 9.2). Nach Kolbe und Combe (2008) ist für professionelles pädagogisches Handeln

> „eine selbständige, reflexive Verwendung wissenschaftlichen Wissens bei der Lösung praktischer Handlungsprobleme konstitutiv. Vorgängig sich wissenschaftliches Wissen anzueignen bedeutet deshalb nicht nur Theorie rezeptiv zur Kenntnis zu nehmen, sondern theoretisches Wissen reflexiv auf Praxis zu beziehen, Situationen und Probleme auch mit Hilfe von Theorie zu rekonstruieren beziehungsweise für sich zu konstruieren. In Verbindung mit der Rekonstruktion von Fällen beruflichen Handelns und der Entwicklung reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens entsteht dann erst die Grundlage für eine wissenschaftlich reflexive Bildung, die es erlaubt, unter den Anforderungen der Praxis ein reflexives Können zu entwickeln.“ (ebd.: 887 f.)

Hieraus geht die große Bedeutung der festen curricularen Integration von eigenen praktischen Erfahrungen über verschiedene Formen von Praktika hervor. Elementar ist allerdings eine entsprechende ***hochschulische Begleitung*** durch vor- und nachbereitende Veranstaltungen. Insbesondere eine Praktikumsnachbereitung, die eine spezifische, wissenschaftlich fundierte Reflexion in den Fokus nimmt, ist dabei besonders wichtig, um den Studierenden eine „Rekonstruktion von Fällen beruflichen Handelns“ sowie eine „Entwicklung reflexiver

---

[167] Neuweg kritisiert darüber hinaus solche „Handlungstheorien mit dem Argument der einseitigen Verkürzung des Handelns […], da dieses Handeln wesentlich von nicht theoretisch vermittelbarem implizitem Wissen und stabilen subjektiven Persönlichkeitsmerkmalen mitbestimmt werde“ (Fischer et al. 2016: 52).

[168] Hier lassen sich Übereinstimmungen zu Studien im Kontext der Lehrerbildung finden, deren Ergebnisse ebenfalls den hohen Stellenwert und die positive Beurteilung der Praxisphasen aufseiten der Studierenden hervorheben (vgl. u. a. Flach et al. 1997, Wild-Näf 2001).

Kompetenzen des Fallverstehens“ (ebd.) zu ermöglichen. Wie die Ergebnisse der mit dieser Arbeit verbundenen empirischen Untersuchung aber zeigen, wird in allen Fokusgruppen die Praktikumsbegleitung durch die Hochschule (als mangelhaft) kritisiert und als verbesserungswürdig thematisiert (Abschnitt 9.2.4). Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang die (externe) Supervision als flankierende Maßnahme als besonders gewinnbringend angesehen, welche allerdings lediglich an der Hälfte der Standorte angeboten wird (Abschnitt 9.2.5). Daneben wird die hochschuldidaktische Methode des Arbeitens mit und der Fallanalyse (als Möglichkeit der Einbettung praktischer Beispiele und somit von Praxisbezug in die Lehrveranstaltungen) als positiv hervorgehoben. Thon (2014) kommt in ihrer Studie zu ähnlichen Befunden, da auch hier die Arbeit mit Fallbeispielen von Praktikern (in erzählter, schriftlicher oder visueller Form) als eine bevorzugte Möglichkeit zur Herstellung des Praxisbezugs genannt wird (vgl. ebd.: 225). Hier werden von den Studierenden die Potenziale erkannt, darüber (praxisorientiert) in die Diskussion, Reflexion und Rückbindung an Theorie zu kommen (Abschnitt 9.3.5). Auch die als positiv beurteilte Selbsttätigkeit und das eigene Üben (Abschnitt 9.3.2) im Hochschulkontext können – genau wie Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit (Unterkapitel 10.4) – diesbezüglich entsprechende Erfahrungsräume eröffnen, wenn eine entsprechende wissenschaftliche Reflexion begleitend stattfindet.

Ein auf diese Weise gestalteter Praxisbezug kann das berufliche Handeln für eine theoretische Reflexion fruchtbar machen (vgl. Kolbe/Combe 2018: 888) und eine theoriegeleitete Perspektivenvielfalt auf Praxis ermöglichen. Allerdings lässt sich in den studentischen Aussagen eher eine ***Idealisierung der Praxisphasen*** und ein unreflektierter Umgang mit diesen erkennen, die nach Ansicht der Studierenden den eigentlichen Mehrwert des kindheitspädagogischen Studiums darstellen: In diesen zentralen Phasen der hochschulischen Qualifizierung könnten wertvolle und nützliche Erfahrungen gesammelt werden. Man komme mit der *echten* Praxis in Kontakt, sehe das *reale* und *wirkliche* pädagogische Handeln und könne darüber eine eigene *professionelle* Handlungskompetenz entwickeln (Abschnitte 9.1.2, 9.1.2.3, 9.1.2.4 und 9.2.2). Hier wird erneut eine Bevorzugung des pädagogischen Alltags- und Professionswissens im praktischen Handlungsfeld (Praxis) gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen sowie metatheoretischen und methodologischen Wissen der Disziplin (Wissenschaft) erkennbar (Abschnitt 10.1.2). Das Modell der *Praxis vor der Theorie* lässt sich hier wiederfinden, da die Praxis als das Ursprüngliche angesehen wird, keine Reflexion notwendig ist und die Handlungskompetenz in der Praxis erworben wird (Abschnitt 3.2.1). Damit besteht die Gefahr

der Fortsetzung der laut NUBBEK (2012) mittelmäßigen pädagogischen (Prozess-)Qualität von Einrichtungen der FBBE in Deutschland (vgl. Tietze et al. 2012).

Combe und Kolbe (2008) machen in diesem Zusammenhang auf Folgendes aufmerksam: Ein

> „naive[r] Rückgriff auf ein gelebtes Praxiswissen in Form von Routinen, Regeln und Ritualen [ist] problematisch und führt zu der Schlussfolgerung, dass es in der Lehrerbildung Einrichtungen geben muss, in der diese (mitgebrachten) konventionellen Muster auf den Prüfstand kommen und ‚durchgearbeitet' werden können" (ebd.: 871).

Diese Aussage besitzt auch für die Ausbildung von Kindheitspädagogen Gültigkeit, in der eine ähnliche Problematik durch eine *naive* Übernahme des in den Praxisphasen erlebten Praxiswissens durch die Studierenden erfolgen kann, wie das Praxisverständnis zeigt. Die die Praxisphasen vor- und nachbereitenden Lehrveranstaltungen in der hochschulischen Qualifikation könnten ein solcher Ort sein, wie Combe und Kolbe (2008) ihn fordern. Hierfür müssen jedoch entsprechende hochschuldidaktische Methoden implementiert sein, die es den Studierenden ermöglichen, Praxiserfahrungen und eigenes oder erlebtes Erfahrungswissen (z. B. innerhalb der Praxisphasen) zu diskutieren, zu bearbeiten und im Nachgang theoretisch zu reflektieren. Um dies zu erreichen, bieten sich v. a. das Arbeiten mit bzw. an Fällen und Dilemma-Situationen, Videoanalysen oder Reflexion (Selbstreflexion, Biografiearbeit) an (Unterkapitel 14.6 und 14.8). Darüber hinaus ist es wichtig, in diesem Rahmen den Nutzen theoretischen Wissens aufzuzeigen und transparent zu machen (Abschnitt 12.1.1).

11.5 Entwicklung einer forschenden Haltung

Einige wenige Studierende sehen die Vermittlung von theoretischem Wissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen als einen wichtigen Teil und sogar zentrale Aufgabe des Studiums an. Diesen Erkenntnissen wird dabei eine Veränderlichkeit zugeschrieben, da sie aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedarfen der Praxis nicht als statisch zu betrachten seien. Gleichzeitig könne sich das wissenschaftliche Wissen durch neue (Forschungs-)Erkenntnisse ändern. Einige Studierende sehen es auch als ihre eigene Aufgabe an, sich im Studium eine ***forschende Haltung gegenüber Theorie und Praxis*** anzueignen, um Theorien und Praktiken kritisch hinterfragen zu können (Abschnitt 9.1.1.12). An dieser Stelle lassen sich im studentischen Theorie-Praxis-Verständnis Elemente finden, die sich den Denkweisen *Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis* (Abschnitt 3.2.3) und *Theorie als Ergebnis methodisch-reflektierter Forschung* (Abschnitt 3.2.4) zuordnen lassen.

Besondere Relevanz erhält dieser Aspekt für das eigene und beobachtete pädagogische Handeln in den Praxisphasen während des Studiums. Studierende sollen über die Praxisphasen zwar die handlungsfeldspezifischen praktischen Situationen, Problemlagen und Herausforderungen sowohl in ihrer strukturellen Allgemeinheit als auch in ihrer situativen Eigenheit erfassen, allerdings muss an der Hochschule dann wiederum der Wert von Theorie(-wissen) für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung des beruflichen Handlungsfeldes deutlich gemacht werden. Dies kann über die Entwicklung einer forschenden Haltung in Bezug auf das eigene berufliche Handeln und das Berufsfeld erfolgen. Das forschende Lernen (z. B. über forschendes Studieren, Forschungswerkstätten; Unterkapitel 10.4 und 14.4) bietet Studierenden die Möglichkeit, selbstständig, kritisch, reflektiert und theoriegeleitet eigene Sichtweisen auf und über Praxis zu finden (vgl. Kolbe/Combe 2008: 888 f.).

> „Es geht also um eine konstruktive Lernleistung der Studierenden, die als Dekonstruktion der Deutungen der Praxis mittels wissenschaftlichen Wissens und als Reflexion der Handlungsorientierung der Praktiker durch sozialwissenschaftliche Theorieangebote gekennzeichnet werden kann." (ebd.: 888)

Hierbei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass zwischen Theorie(-wissen) und Praxis (-wissen) eine strukturelle Differenz besteht und bestehen muss, die es gilt, aufeinander zu beziehen und produktiv zu machen (Abschnitt 3.1.2). Nur in diesem grundsätzlichen Spannungsfeld zwischen „Erfahrung und theoretischer Aufklärung" kann durch eine „eigenständige Konstruktionsleistung" (ebd.: 889) des Studierenden Professionalität entwickelt werden. „Ein Aufbau von Reflexivität dieser Vermittlungsleistung professionellen Handelns erfordert dann konstruktiven Problembezug auf Praxis, aber in einer analysierenden und rekonstruierenden Haltung" (ebd.).

Das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Rückbindung von (eigenen) praktischen Erfahrungen an die vermittelte Theorie bzw. das erworbene Wissen zeigt sich in einzelnen Aussagen von Studierenden in den Fokusgruppen, wenn sie eine *Theorie-Praxis- und eine Praxis-Theorie-Verknüpfung* hervorheben und diese im Hochschulkontext einfordern (Abschnitt 9.1.3.3). Auch die *wissenschaftliche Reflexion* praktischer Situationen und der Nutzen für das eigene pädagogische Handeln werden thematisiert. Gleichzeitig wird aber festgestellt, dass dies individuell sehr unterschiedlich gesehen bzw. umgesetzt werde und es den Studierenden generell sehr schwer falle, diese Verbindung herzustellen (Abschnitt 9.1.3.6). Die *Selbstreflexion* sowie das *forschende Lernen* als hochschuldidaktische Methoden werden in diesem Zusammenhang ebenfalls relevant und von den Studierenden positiv hervorgehoben

(Abschnitte 9.1.3.5, 9.3.4 und 9.3.6 und Unterkapitel 9.4). Die *Lernwerkstatt* als spezieller hochschulischer Raum bietet hierbei ein besonderes hochschuldidaktisches Setting und eröffnet die Möglichkeit des gemeinsamen Nachdenkens, des dialogischen Austauschs, des Ausprobierens und der Reflexion von Handlungswissen in einem geschützten Rahmen. Lernwerkstätten ermöglichen durch verschiedene hochschuldidaktische Impulse und Aktivitäten innerhalb dieses Ortes eine reflexive, theorie- und empiriegeleitete Praxiserprobung, -begegnung und -reflexion (Unterkapitel 10.4). Laut den Studierenden könne das Potenzial eines solchen besonderen Lernraums im kindheitspädagogischen Studium allerdings noch besser von den Studierenden selbst wahrgenommen, von den Dozierenden in Lehrveranstaltungen integriert und curricular im Studiengang verankert werden – sofern es am Hochschulstandort überhaupt eine Lernwerkstatt gibt (Unterkapitel 9.4).

Die Entwicklung einer forschenden Haltung und damit verbunden eines forschenden Lernens im Studium wird auch in verschiedenen Qualifikationsrahmen für kindheitspädagogische Studiengänge ausdrücklich hervorgehoben (Abschnitt 3.5.2).

11.6 Doppelter Theorie-Praxis-Bezug

Die Studierenden sind sich bewusst, dass in ihrem Studium ein ***doppelter Theorie-Praxis-Bezug*** berücksichtigt werden müsse: *von der Theorie in die Praxis* und *von der Praxis in die Theorie*, da eine wechselseitige Beeinflussung stattfinde (Abschnitt 9.1.3.3). Hier lässt sich ein Verständnis erkennen, das davon ausgeht, die Differenz zwischen Theorie und Praxis produktiv zu nutzen (Abschnitt 3.1.2). Dafür ist ein doppelter Transfer notwendig, der strukturell und hochschuldidaktisch mitgedacht werden muss. Strukturell kann dies erfolgen, indem v. a. der Lernort Praxis an verschiedenen Stellen des Studienverlaufs fest integriert ist, sich die verschiedenen strukturellen Elemente (Seminar und Praxisinstitution) aufeinander beziehen und die jeweiligen Wissensformen sowie Erfahrungen miteinander in Verbindung gebracht werden. Hochschuldidaktisch wäre dies möglich, indem über unterschiedliche Methoden Transfer- und Reflexionsprozesse initiiert, ermöglicht und unterstützt werden.

Diesbezüglich kommt Forneck (2015) zu dem Schluss:

> „Erfolgreiche Professionalisierung gelingt durch eine konzeptionell strukturierte und curricular unterstützte Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie und Praxis. Diese muss durch eine entsprechende Hochschulstruktur abgesichert sein, die einen wissenschaftlichen Lehrbereich und

> einen berufspraktischen Studienbereich mit je eigenständigen Funktionslogiken unterscheidet und dadurch eine Verortung der Aufgabengebiete […] ermöglicht." (ebd.: 353)

Gelingt es, diese beiden institutionellen Orte mit ihren Eigenlogiken funktional im Studium aufeinander zu beziehen (und nicht als Gegensätze zu verstehen), kann Professionswissen als neue Wissensform (Abschnitte 10.1.1.6 und 10.1.2) entstehen, mit der die Studierenden dann im Handlungsfeld in Kontakt kommen können (vgl. ebd.).

Eine weitere Ebene, die im Zusammenhang mit einem doppelten Theorie-Praxis-Bezug in den Fokusgruppen angesprochen wird, betrifft eine ***doppelte Didaktik***, die in kindheitspädagogischen Studiengängen im Sinne eines doppelten pädagogischen Bezugs relevant wird. Dies bezieht sich darauf, dass Studierende im Kontext der Hochschule auch immer Lernende sind. Die Haltung, die ihnen von ihren Dozierenden in den Veranstaltungen entgegengebracht wird, und die didaktischen (Vermittlungs-)Methoden, die sie in ihrem eigenen Lernprozess kennenlernen, können auch ihr eigenes professionelles Handeln beeinflussen. Werden sie bspw. als aktiv Lernende angesprochen, partizipativ in ihren eigenen Lernprozess eingebunden, erfahren sie eine offene und wertschätzende Haltung, lernen sie verschiedene Lernformate kennen und bekommen Selbstverantwortung innerhalb ihres eigenen Bildungsprozesses zugesprochen, so agieren sie später mit den Klienten (bspw. Kinder, Eltern, Fachkräfte, Studierende) eventuell auf ähnliche Art und Weise. Ihre professionelle berufliche Haltung wird in Teilen im Sozialisationsprozess zur Qualifizierung zum Kindheitspädagogen entsprechend beeinflusst.

Im Sinne einer ***doppelten Vermittlungspraxis***[169] ist demnach entscheidend, welche Haltung die Studierenden im Studium von ihren Dozierenden vorgelebt bekommen (z. B. ko-konstruktiv, selbstbildend, Bottom-up- oder Top-down-Didaktik) und so kennenlernen können. Dies hat Einfluss auf und Konsequenzen für ihr eigenes pädagogisches Handeln, da sie so ein Vorbild erhalten, welches ihnen in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit als Modell dienen kann. Die KMK (2011) weist in ihrem „Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil" für die Erzieherausbildung auf die doppelte Vermittlungspraxis als drittes Unterrichtsprinzip hin: „[D]ie

[169] „Hinter dem Prinzip der *doppelten Vermittlungspraxis* steht der Gedanke, dass sozialpädagogische Lehrkräfte in der Ausbildung junger Menschen auf einen pädagogischen Beruf vorbereiten, d. h., sie gestalten pädagogische Prozesse mit dem Ziel, Schülerinnen in die Lage zu versetzen, pädagogische Prozesse zu gestalten. Damit werden Lehrkräfte Modell. Wenn das Unterrichtsthema ‚Partizipation' thematisiert wird und Schülerinnen an den Entscheidungsprozessen in der Schule und im Unterricht nicht teilhaben, wird das Vorbild und Verhalten der Lehrkräfte viel wirkungsvoller sein als alles, was sie sagen. Auch der Aspekt der gegenseitigen Wertschätzung oder das Eingehen auf die Situation und Befindlichkeit des Gegenübers (d. h. der Schülerinnen) haben hohen Modellcharakter für die Schülerinnen in Bezug auf das, was sie an Handlungsweisen und Haltungen für ihren Beruf übernehmen." (Küls 2009: o. S., Herv. i. O.)

angewandten Lehr-/Lernformen [müssen] auch in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte eingesetzt werden können." (ebd.: 7) Auch im „Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik" der KMK (2020) wird dieser Punkt an zwei Stellen aufgegriffen und sogar um einen zentralen Aspekt erweitert: „Unterrichtsprozesse sind im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis so gestaltet, dass die Qualität von Lehr-/Lernformen und der Beziehungsgestaltung in die Berufspraxis transferiert werden." (ebd.: 13) Dieses zentrale didaktische Prinzip besitzt auch für die kindheitspädagogische Qualifizierung Relevanz. So beschreiben bspw. Jansa et al. (2019) es im Zusammenhang mit Lernwerkstätten als „ein *didaktisches Verweisungsverhältnis* zwischen den Formen hochschulischen Lernens und elementardidaktischen Handlungsformen mit ihren Settings in der Praxis" (ebd.: 38, Herv. i. O.).

Dieses bestehende ***Verweisungsverhältnis*** lässt sich wiederum auf das Theorie-Praxis-Verhältnis übertragen. Je nachdem welches Verständnis von Theorie und Praxis – ihren Merkmalen, Funktionen und Berechtigungen im Studium – die Dozierenden haben, gestalten sie ihre Lehrveranstaltungen dementsprechend aus und vermitteln ihre Perspektive und ihre Annahmen dazu über die Auswahl an Methoden, Inhalten, Diskursen, Autoren und Texten. Vereinzelt thematisieren Studierende diesen Aspekt auch in den Gruppendiskussionen:

> „Also man merkt schon, dass die Hochschule oder die Dozenten so ein bisschen so ein bestimmtes Bild vom Kind haben […] und das kriegt man so subtil natürlich immer mit und das, (.) ja, prägt einen auch." (FG07: 334)

> „Ja, man hat das Gefühl, dass einige Dozenten halt schon ihr Bild und ihre Meinung zu der Theorie haben und das ist dann halt die Wahrheit ((zeigt mit den Fingern Gänsefüßchen))/ Also, da wird halt nicht viel darüber diskutiert." (FG07: 450)

Hier zeigt sich ein Bewusstsein für die Subjektivität der Dozierenden und deren Einflussmöglichkeiten auf das studentische Verständnis und die damit verbundene Haltung.

11.7 Zusammenfassung: Studentische Vorstellungen zu Theorie und Praxis

Die ***Relevanz der beiden Lernorte Hochschule und Praxis*** für die eigene Qualifizierung wird von den Studierenden erkannt. Dabei übernehmen die Lernorte jeweils unterschiedliche Funktionen und Aufgaben. Wie das Verhältnis der beiden Lernorte im Studium allerdings genau auszugestalten ist, darüber gibt es verschiedene Meinungen (zwischen den Polen einer priorisierten Wissenschaftsorientierung und einer priorisierten Praxisorientierung). Theorie und

Praxis sollen aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden, was jedoch nicht an allen Standorten gelingt (Abschnitt 9.1.3.1). Hier lässt sich eine grundlegende Trennung von Theorie und Praxis bzw. den beiden dazugehörigen Wissensformen erkennen, wie sie auch die Wissensverwendungsforschung beschreibt und unterschiedliche Ansätze formuliert, in welchem Verhältnis Wissenschaftswissen zu Handlungswissen steht (Unterkapitel 3.3). Jedoch konnten die in dieser Arbeit bisher dargestellten Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Studierenden (über alle Hochschulstandorte hinweg) einen ***starken Praxisbezug*** erwartet, einfordert und entsprechend positiv bewertet.

Der ***Praxisbegriff*** ist bei den Studierenden dabei unterschiedlich belegt und wird im Sinne von Praxisbezugsmöglichkeiten während des Studiums differenziert betrachtet. Hier zeigen sich vier verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten: 1.) Praxis an der Hochschule, 2.) Praxis als Anregung für das eigene pädagogische Handeln, 3.) Praxis im Lernort Praxis und 4.) Forschung und wissenschaftliches Arbeiten als Praxis der Hochschule (Abschnitte 9.1.2 und 9.1.2.1 bis 9.1.2.3). Damit werden vielfältige Praxisbezüge auf unterschiedlichen Ebenen in der hochschulischen Qualifizierung möglich. Die Hauptkonnotation von Praxis ist bei den Studierenden jedoch mit dem (späteren beruflichen) pädagogischen Handeln in einem Handlungsfeld der FBBE verbunden (Abschnitte 9.1.2.3 und 9.1.2.4) und wird in diesem Sinne am häufigsten verwendet. Gleichzeitig zeigen die sehr vielen verschiedenen Begriffe, die in den Fokusgruppen verwendet werden, um das Phänomen *Praxis* zu beschreiben (Abschnitt 9.1.2), in welcher Vielfalt die Studierenden in ihrem kindheitspädagogischen Studium mit ihr in Kontakt kommen.

Der ***Theoriebegriff*** hingegen erscheint diffus, unklar, vage, mehrdeutig und ist eher mit den Attributen *abstrakt* sowie *realitätsfern* bzw. *praxisfern* belegt und weist aus sich selbst heraus keinen Praxisbezug auf. Hier lässt sich ein grundlegendes Merkmal von Theorie erkennen: Es geht um die Beschreibung von Tatbeständen der Wirklichkeit bzw. Weltausschnitten mit dem Ziel der Erkenntnis (Abschnitt 3.1.1). Gleichzeitig können diese in allgemeinen Aussagesystemen enthaltenen Erkenntnisse aber durchaus praxisrelevant werden, indem sie zur Erklärung, Deutung, Begründung und (Selbst-)Reflexion für das (eigene) Handeln genutzt werden und damit Praxis mittelbar verändern. Dafür ist aber zunächst ein Nachdenken über sowie das Beforschen und Begreifen der *Wirklichkeit auf Distanz* (und damit ohne direkten Rückbezug auf das Handeln) notwendig (Unterkapitel 3.4 und 3.6) Dies wird besonders im Kontext der Erziehungswissenschaft und dem damit verbundenen professionellen pädago-

gischen Handeln relevant. Neumann (2011) beschreibt in diesem Zusammenhang: „Pädagogische Theorien modellieren systematisch die Bedingungen und Ziele für die Gestaltung von Bildungsprozessen durch erzieherisches Handeln“ (ebd.: 439). Zentral ist hierbei allerdings nicht die „Gestaltung von Bildungsprozessen“, sondern die systematische Modellierung dieser, die mithilfe von in Theorien zusammengefassten Erkenntnissen über und gefundenen Begriffen für das Phänomen bzw. den Gegenstand erfolgt (vgl. Sauerbrey 2020b: 58). Dadurch leitet Theorie nicht direkt das pädagogische Handeln an. Der erkennbare Anwendungsbezug von Theorie ist jedoch das entscheidende Merkmal für Studierende: Er stellt somit für sie ein subjektives Kriterium zur Verarbeitung von Studieninhalten dar. Hier wird die Problematik der *Beobachterabhängigkeit* im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Differenzierung (Abschnitt 3.1.2) deutlich. Dies muss hochschuldidaktisch berücksichtigt und der Mehrwert von Theorie für die Handlungspraxis herausgearbeitet werden (Abschnitt 12.1.1).

Zudem werden auch die Begriffe ***pädagogische Konzepte bzw. Ansätze*** im Zusammenhang mit Theorie in den Gruppendiskussionen verwendet. Hier lassen sich Bezüge zur Konzeptforschung in der (Früh-)Pädagogik finden, wie sie bspw. von Gaus und Drieschner (2020a) in ihrem Herausgeberband bearbeitet wird. Nicht zwischen Konzepten bzw. Ansätzen und wissenschaftlichen Theorien zu differenzieren und diese synonym zu verwenden, wie es die Studierenden tun, ist im Kontext der Kindheitspädagogik nicht unüblich, wie Drieschner feststellt (vgl. Drieschner 2022: 34). Dabei sind diese beiden Begrifflichkeiten in ihren spezifischen Merkmalen, Funktionen und Ausrichtungen durchaus zu trennen. Aus diesem Grund erscheint es gewinnbringend für das Verständnis der Studierenden, sich im Kontext der metareflexiven Auseinandersetzung mit den Merkmalen und Funktionen von Theorien und wissenschaftlichem Wissen auch mit der Differenzierung zu frühpädagogischen Konzepten und Ansätzen zu befassen (Abschnitt 12.1.2) – gerade, weil Konzepte als Verbindungselement zwischen Wissenschaft und Praxis gesehen werden können.

Theorie und theoretisches bzw. wissenschaftliches Wissen wird von den Studierenden klar der Hochschule und damit der Wissenschaft zugeordnet. Im Gegensatz zu *Praxis*, die an beiden Lernorten gesehen wird (obwohl ein deutlicher Schwerpunkt bei der Zuschreibung zum Lernort Praxis liegt), wird *Theorie* hier ausschließlich dem Lernort Hochschule zugordnet (Abschnitt 9.1.2.4). Damit kommt es zu einer Verkürzung des Theorie-Praxis-Verständnisses, welches davon ausgeht, dass sowohl Theorie als auch Praxis auf beiden Seiten der Unterscheidung zu finden ist und sich aufeinander bezieht (Abschnitt 3.1.2). Die *Theorien der Praxis*, wie sie sich im pädagogischen Alltags- oder Professionswissen (Abschnitt 10.1.2) bspw. in Form von

subjektiven Theorien zeigen, werden im studentischen Verständnis nicht berücksichtigt, obwohl die Studierenden gleichzeitig eine höhere Wertschätzung des Lernorts Praxis und seiner Leistungen durch die Hochschule einfordern (Abschnitt 9.1.2.7).

In der ***Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis***, die die Studierenden in den Fokusgruppen vornehmen und die sich in den dargestellten Postulaten zeigt, lassen sich die beiden Verhältnispaare *Wissen* und *Handeln* sowie *Wissenschaft* und *Praxis* (Abschnitt 3.1.1) erkennen. Die Studierenden differenzieren damit (unbewusst) zwischen einer wissenssoziologischen und systemtheoretischen Perspektive und erkennen damit die Vielschichtigkeit des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Dies wird v. a. im mehrperspektivischen Blick auf den Begriff *Praxis* (an beiden Lernorten, als unterschiedliche Berufspraxis, als professionelles pädagogisches Handeln, als wissenschaftliches Arbeiten etc.) deutlich.

Thon (2014) konnte in ihrer Studie ebenfalls verschiedene Bestimmungen von Praxis rekonstruieren (vgl. ebd.: 226 ff.):

1. ***Identifizierung von Praxis mit Realität***: Praxis steht als etwas Konkretes, mit der Realität Verbundenes einer abstrakten, realitätsfernen Theorie und dem dazugehörigen Wissen gegenüber.
2. ***Übersetzung von Praxis mit Handeln***: Praxis wird mit dem konkreten Handeln im Sinne einer studentischen Eigenaktivität gleichgesetzt. Handeln im Sinne eines Agierens von Professionellen, welches in Lehrveranstaltungen implementiert und zum Gegenstand gemacht werden soll, um Zugang zu professionellem Handlungswissen zu bekommen, ist die zweite Deutungsvariante der Studierenden in diesem Praxisverständnis.
3. ***Relevanz von Wissen über Praxis*** für die zukünftige eigene Praxis: Hier wird die praktische Brauchbarkeit von Theorie verhandelt, welche als impliziter Anspruch von den Studierenden eingefordert wird. Theorie soll das eigene zukünftige Handeln instruieren können, ansonsten ist sie defizitär. Gleichzeitig stellt sie aber auch die Grundlage für das Studium bzw. die Professionalität dar und wird daher *in Kauf genommen*. Trotzdem gerät „die Legitimität einer Auseinandersetzung mit Theorie in Abhängigkeit von den Verwertungslogiken der Praxis“ (ebd.: 229).

Diese drei Praxisverständnisse von Lehramtsstudierenden lassen sich auch im empirischen Material dieser Arbeit wiederfinden und stimmen mit der Grundhaltung Studierender der Kindheitspädagogik überein. Bei dieser wird überwiegend die Praxis vor die Theorie bzw. die

Theorie in den Dienst der Praxis gestellt, damit *Theorie* von Studierenden akzeptiert werden kann (Abschnitt 9.1.1.3 bis 9.1.1.5). Theorie scheint den Studierenden nur durch das Nadelöhr *Praxis* bzw. *Praxisbezug* zu vermitteln zu sein. In dieser Perspektive ist eine klare Trennung in Form eines hierarchischen, dichotomen Verhältnisses zu erkennen, welche die Praxis in der Bewertung privilegiert, wie auch die Befunde von Thon (2014) zeigen (vgl. ebd.: 226). Ebenfalls deutlich wird dies in dem Anspruch an das kindheitspädagogische Studium, welcher durch die Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit und die Vermittlung spezifischer praktischer Handlungsweisen gekennzeichnet ist (Abschnitt 9.1.2.10). Der Gedanke der ersten Berufsqualifizierung im Sinne einer *Employability* ist hier deutlich zu erkennen (Unterkapitel 2.2). Hieraus lässt sich ein klarer ***Verwertbarkeitsgedanke***, dem Theorie standhalten muss, ableiten. Der Wunsch nach konkreter Handlungsanleitung, bestimmtem (methodischem) Handwerkszeug und Rezeptwissen für die pädagogische Praxis ist ebenfalls auffallend (Abschnitt 9.1.1.8) und verdeutlicht ein stark *technologisch* geprägtes Theorie-Praxis-Verständnis, welches Theorie als *instrumentelle Anleitung der Praxis* versteht (Abschnitt 3.2.2). Ferner lässt sich ein Bezug zu einem *behavioristisch geprägten Transferverständnis* herstellen (Abschnitt 10.2.2), da die Kluft zwischen Theorie und Praxis bei der Anwendung des erworbenen theoretischen Wissens beanstandet wird (Abschnitt 9.1.1.7). Theorie wird in diesem Zusammenhang als *Fertigware* gesehen, die in sich abgeschlossen sowie einfach vorhanden ist und angewendet werden muss. Dieses studentische Verständnis muss kritisch gesehen und im Studium thematisiert und bearbeitet werden, da es der Komplexität sowie Dignität der pädagogischen Wirklichkeit nicht gerecht wird und den Mehrwert von Theorie nicht erkennt. Die Denkweise von Theorie und Praxis in einem *hermeneutisch-dialektischen* und *empirisch-analytischen Modell* (Abschnitte 3.2.3 und 3.2.4) ist nur an wenigen Stellen im empirischen Material erkennbar, lässt sich aber in den studentischen Postulaten wiederfinden, wenn die Studierenden von Theorie als Hintergrundwissen bzw. Grundlage für die Praxis und ihre Entwicklungen sowie für wissenschaftliche Leistungsnachweise (Abschnitte 9.1.1.1, 9.1.1.2 und 9.1.1.11) sprechen und betonen, dass es unterschiedliche Praxen (Abschnitt 9.1.2) sowie Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Verknüpfungen (Abschnitt 9.1.3.3) gibt. Damit findet folglich eine gegenseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis statt. Gerade das *Prozesshafte* und *Unvollständige* von Theorie sowie der *Prozess des Suchens und Findens* findet in Aussagen zur Veränderlichkeit von wissenschaftlichem Wissen und der Entwicklung einer forschenden Haltung seinen Ausdruck (Abschnitt 9.1.1.12). Hier ist das *Modell der Wissensrelationierung*

(Abschnitt 3.3.3), aber auch die Funktion, die der *Studierende im Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis* einnimmt (Abschnitt 3.3.4), erkennbar.

Bezogen auf die formulierten möglichen ***Theorie-Praxis-Bezüge für die Kindheitspädagogik*** (Abschnitt 3.5.2) lässt sich Folgendes feststellen: Die Denkweise von Theorie als *Theorie über die Praxis* lässt sich bei den Studierenden durchaus wiederfinden (Theorie als Hintergrund- und Einordnungswissen für Praxis, Auseinandersetzung mit verschiedenen für die Kindheitspädagogik relevanten Theoriefeldern, Forschungsperspektive auf Praxis, eigene Praxisforschung) genauso wie *Theorie als (normativer) Anspruch an die Praxis* (forschende Haltung, Beeinflussung und Veränderung des Handlungsfeldes durch Theoriewissen). Allerdings sind diese gegenüber dem Verständnis von Theorie als *Theorie für die Praxis* wenig vertreten. Die meisten Postulate lassen sich dem in dieser Denkweise enthaltenen Verwertbarkeitsaspekt für die pädagogische Praxis und damit assoziierten Transfergedanken (Praxisbezug; Handlungsorientierung; Vorbereitung auf Praxis; gezielte Wissensaneignung in Hinblick auf Praxis; Anwendung, Umsetzung und Überprüfung von Theorie in der Praxis; Unzulänglichkeit von Theorie) zuordnen. Jedoch wird dieses Verständnis von den Studierenden verkürzt und vereinfacht interpretiert – als v*on der Theorie in die Praxis* im Sinne einer reinen Theorieanwendung und keiner gegenseitigen Bezugnahme. Dies zeigt auch die positive Beurteilung von aktivierenden, praktischen hochschuldidaktischen Methoden, die die Übertragung von theoretischem Wissen in die Handlungspraxis unterstützen (Unterkapitel 9.3). Die Idee von *Theorie als Reflexionsinstanz von Praxis* ist ebenfalls im studentischen Verständnis vorhanden und wird in vielen Postulaten thematisiert. Gerade im Kontext der Praxisphasen wird die kritisch-reflexive Rückbindung der (eigenen) Praxis in Lehrveranstaltungen als besonders wichtig erachtet und häufig kritisiert, wenn sie gar nicht oder zu wenig stattfindet (Abschnitte 9.2.4 und 9.2.5). Auch auf Ebene der Hochschuldidaktik werden die Elemente der (Selbst-) Reflexion und des Einbezugs von praktischen Beispielen (Abschnitte 9.3.4 und 9.3.5) positiv beurteilt. Als weiterer geschützter Erprobungsraum hierfür könnten Lernwerkstätten dienen (Unterkapitel 10.4), werden aber dafür kaum oder nur sehr selten genutzt (Unterkapitel 9.4). Das *Theorie-Praxis-Verhältnis als Bestandteil der Erziehungswissenschaft* lässt sich dahingehend im studentischen Verständnis wiederfinden, dass sowohl der Lernort Hochschule als auch der Lernort Praxis als zentrale Orte einer kindheitspädagogischen Qualifizierung angesehen werden (Abschnitt 9.1.3.1). Eine explizite Auseinandersetzung mit diesem

komplexen Verhältnis und eine metareflexive Bearbeitung in den Lehrveranstaltungen werden jedoch nicht angesprochen.

Generell lassen die vorhandenen Aussagen und das allgemein geringe Vorkommen im empirischen Material vermuten, dass der Großteil der Studierenden den ***Nutzen und die Erfordernis der wissenschaftlichen Reflexion und des theoretischen Wissens*** für die eigene professionelle Handlungskompetenz, Haltung und Berufstätigkeit nicht erkannt hat. Daher ergibt sich an dieser Stelle erneut der Hinweis darauf, diesen Aspekt auf einer ***Metaebene*** in den Seminaren mitzudenken, transparent zu machen, zu thematisieren und zu diskutieren.

Das sehr stark praxisorientierte Verständnis der Studierenden beruht nach Ansicht der Autorin daher auf einer (teilweisen) Fehlinterpretation von Theorie und Praxis sowie der Theorie-Praxis-Relation. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da das Theorie-Praxis-Verhältnis im wissenschaftlichen Diskurs nicht eindeutig zu fassen ist und auch die Lehrenden kein einheitliches Verständnis bezüglich der Theorie-Praxis-Relation im Studium haben (Unterkapitel 3.2 und 3.3). Auch lassen sich die allgemeinen, in der Gesellschaft verbreiteten, Annahmen einer *praxisfernen, abstrakten, im Elfenbeinturm der Wissenschaft sitzenden Theorie* und einer *theoriefeindlichen, aber realitätsverstehenden und problemlösenden Praxis* wiederfinden. In der Konsequenz müsste daher ***das Theorie-Praxis-Verhältnis selbst*** in der hochschulischen Qualifikation thematisiert werden. Es müsste sich damit auseinandergesetzt werden, was Theorie(-wissen) und was Praxis(-wissen) ist, welche Aufgaben sie (nicht) haben und welchen Zweck sie jeweils im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz erfüllen. Gerade für die von den Studierenden meist *kritisierte, missverstandene, herabgesetzte* Theorie scheint es elementar, dies deutlich zu machen (Abschnitt 12.1.1), denn scheinbar ist es den Studierenden (überwiegend) nicht möglich, den Theorie-Praxis-Bezug, der durch curriculare Strukturen (bspw. Praxisphasen, Projektseminare, Exkursionen, Lernwerkstätten) und hochschuldidaktische Arrangements (bspw. Arbeit mit Fällen, kooperatives Lernen, Reflexionsanlässe) implizit mitgedacht wird, eigenständig zu erfassen und zu erkennen bzw. benötigen sie dafür die Hilfestellung der Lehrenden. Sinn, Zweck, Ziele, Funktionen und Berechtigungen der verschiedenen – im Studium verankerten – Wissensformen, deren Relation zueinander und wie sie zum Kompetenzerwerb beitragen können, sollten folglich explizit thematisiert und aufgezeigt werden. Auch sollte das jeweils subjektive Verständnis des einzelnen Studierenden von Theorie und Praxis sowie die Erwartungen an das kindheitspädagogische Studium in Lehrveranstaltungen besprochen werden, um darüber in die konstruktiv-kritische Diskussion treten zu

können und ggf. eine Bearbeitung zu ermöglichen. Dies würde bedeuten, das *Theorie-Praxis-Verhältnis als Bestandteil der Erziehungswissenschaft* (Abschnitt 3.5.2) auf einer metareflexiven Ebene stärker in die Qualifizierung von Kindheitspädagogen zu implementieren. Konkret bedeutet das, es müsste von Dozierenden wesentlich stärker in ihren Lehrveranstaltungen thematisiert und diskutiert sowie zum Lerngegenstand gemacht werden. So können sich sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden darüber bewusst werden, wie sie sich im Hinblick auf Theorie und Praxis positionieren und welches Verständnis sie, u. a. aufgrund von Vorerfahrungen, diesbezüglich mitbringen.

Welche konkreten Möglichkeiten sich aus den empirischen Erkenntnissen und den theoretischen Vertiefungen ergeben, theoretisches und praktisches Wissen hochschuldidaktisch und strukturell in Relation zueinander zu setzen, um die vorhandene und erlebte Differenz für die Qualifizierung von Studierenden (der Kindheitspädagogik) produktiv zu nutzen, wird im folgenden Teil V der Arbeit zusammengefasst und vertieft. Dabei werden die in diesem Kapitel bereits angesprochenen Möglichkeiten (reflexives Fallverstehen, doppelte Didaktik, reflexive Metaebene im Hinblick auf Theorie-Praxis-Verständnis und relevante Begriffe etc.) erneut aufgegriffen sowie weitere Ideen dargestellt. Dies bietet die Chance auf eine Weiterentwicklung der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge, da sich im empirischen Material an einigen Stellen zeigt, dass die Studierenden eine starke Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis wahrnehmen (Abschnitt 9.1.3.1) und die Theorie-Praxis-Verknüpfungen auf verschiedenen Ebenen ausbaufähig sind (Abschnitte 9.1.3.4, 9.1.3.7 und 9.2.4).

Teil V

Konsequenzen für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge

Konsequenzen für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge

In **Teil V** werden die Erkenntnisse der empirischen Studie, der theoretischen Vertiefungen sowie der geführten kritischen Diskussion und Einordnung zusammengeführt (Teil III und IV). Es erfolgt ein Transfer der so gewonnenen Einsichten zum Theorie-Praxis-Verhältnis auf kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge. Dies soll in Form von sich daraus ergebenen Konsequenzen, Empfehlungen und Impulsen geschehen, die zur Weiterentwicklung der Studiengänge beitragen sollen. Diese bewegen sich auf drei unterschiedlichen Ebenen:

1. der generellen Auseinandersetzung (**Kapitel 12**),
2. der strukturellen Gestaltung (**Kapitel 13**) und
3. der hochschuldidaktischen Ausgestaltung (**Kapitel 14**)

im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis und den Theorie-Praxis-Transfer im kindheits-pädagogischen Studium.

12 Theorie-Praxis-Verhältnis und Theorie-Praxis-Transfer in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen

> „Studierende verlangen zunächst Antworten von ihren Lehrenden auf die konkreten Fragen ihrer späteren Berufspraxis. Im späteren Studienverlauf – das ist Aufgabe einer formellen institutionalisierten Ausbildung […] – sollen sie in der Lage sein, sich diese Antworten selbst geben zu können. Genau hier ist wissenschaftlich qualifiziertes Personal gefragt und gefordert; es hat theoriebezogene Kritik auf- und ernst zu nehmen und die Chance zu nützen, sowohl die unterschiedlichen Logiken und Eigendynamiken als auch den untrennbaren Zusammenhang von Theorie (Wissenschaft) und Praxis kompetent zu diskutieren. Um mit der stets aufs Neue sich auftuenden, anscheinend systemimmanenten, Kluft zwischen Theorie und Praxis im Rahmen der (fach)hochschulischen Didaktik produktiv umzugehen, ist es unverzichtbar, Diagnose und Ursachenforschung zu diesem Phänomen zu betreiben.“ (Popp/Thiel 2009: 190)

Bezogen auf das Zitat hat die vorliegende Arbeit versucht, „Diagnose und Ursachenforschung“ zum Phänomen des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu betreiben und im Kontext von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen Verstehens- und Aufklärungsarbeit zu leisten, indem das Phänomen aus der Perspektive von Studierenden erforscht wurde.

Aus den dargestellten Ergebnissen sowie deren theoretischen Vertiefungen der aus dem empirischen Material gewonnenen und anschließend exemplarisch ausgewählten Subkategorien (Teil III) „Theorieverständnis“, „Praxisverständnis“, „Theorie und Praxis“, „Spezielle hochschulische Lernräume“, „Praxisphasen und Praxismentoren“ und „Hochschuldidaktische Methoden“ ergeben sich Empfehlungen und Impulse mit Blick auf strukturelle, organisatorische und hochschuldidaktische Aspekte. Diese werden in den beiden folgenden Kapiteln dargestellt, mit dem Ziel, Anregungen für eine Weiterentwicklung von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen zu geben. Damit ist die Hoffnung verbunden, bei den Studierenden die Entwicklung einer professionellen Haltung zu unterstützen, die „engagierte Praxis mit dem distanzierten Blick der Wissenschaft auf die Praxis verbindet“ (Wildt 2005 zit. n. Bulmahn 2008: 42). Dadurch werden das dialektische Denken und die Fähigkeit, Theorie und Praxis in einem Relationierungsprozess miteinander in Beziehung zu setzen, als Teil einer professionellen Haltung etabliert, die die Studierenden in ihrer hochschulischen kindheitspädagogischen Qualifizierung erwerben können.

Neben ergebnissichernden Zusammenfassungen zu den ausgewählten Elementen der beiden Forschungsschwerpunkte *Theorie-Praxis-Verhältnis* und *Theorie-Praxis-Transfer*, die sich aus den Sichtweisen der Studierenden und den erarbeiteten theoretischen Erkenntnissen ergeben, finden weitere theoretische Unterfütterungen statt.

Die strukturellen, organisatorischen und hochschuldidaktischen Impulse können nach König und Bentler (2010) als pädagogische Konsequenzen verstanden werden.

> „Bei diesem Schritt geht es darum, die zentralen Ergebnisse der eigenen Untersuchung in den Rahmen pädagogischer Praxis und Theorie einzubetten. Dafür sollen verschiedene Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen schlüssig ergeben müssen, für die pädagogische Arbeit aufgezeigt und ausführlich diskutiert werden. […] Dies Ausführungen sollten ebenfalls in Anbindung an relevante Literatur vorgenommen werden." (ebd.: 180)

Da die *Hochschule* und *kindheitspädagogischen Studiengänge* den Forschungskontext dieser Arbeit bilden, geht es jedoch nicht darum, Konsequenzen für die pädagogische Arbeit in Institutionen der FBBE aufzuzeigen, sondern Konsequenzen für die hochschuldidaktische Arbeit in Lehrveranstaltungen sowie die strukturelle Planung, Veränderung und Weiterentwicklung von Bachelor-Studiengängen der Kindheitspädagogik. Diese stellen in diesem Fall die *pädagogische Praxis* dar. Eine grundlegende Einbettung in die relevante *Theorie* hat bereits in Teil I, III und IV umfassend stattgefunden und erfolgt daher in diesem Teil nur noch einmal zusammenfassend und an angemessenen Stellen als Vertiefung von Einzelaspekten.

Vorab ist es wichtig, auf folgende Limitation hinzuweisen: Die dargestellten Impulse und Empfehlungen beruhen auf der normativen Perspektive der Autorin auf die (analysierten) Forschungsdaten und ausgewählten theoretischen Vertiefungen. Sie sind durch den v. a. in Teil I dargestellten theoretischen Rahmen geprägt und haben den Blick entsprechend dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gelenkt. Die Aussagen der Studierenden sind wiederum durch deren normative Sichtweise – geprägt durch bspw. unterschiedliche Vorerfahrungen, biografische Erlebnisse, soziokulturelle Hintergründe sowie die Dozierenden und die Rahmenbedingungen des Studiums an der jeweiligen Hochschule – auf die Thematik und in gegenseitiger Beeinflussung durch andere Studierende (im Erhebungssetting der Fokusgruppen) entstanden. Dies bedeutet, dass die folgenden Empfehlungen auf Grundlage der eingenommenen Beobachtungsperspektive, des gewählten theoretischen Bezugsrahmens sowie der ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsmethode durch die Autorin entwickelt wurden und damit lediglich „[…] ein Bild der Wirklichkeit aus […] [dieser] bestimmten Sichtweise wiedergeben" (König/Bentler 2010: 174). Nichtsdestotrotz können die Empfehlungen als generelle Impulse verstanden werden, das eigene hochschuldidaktische Handeln sowie die hochschulspezifischen Rahmenbedingungen und Curricula im Kontext kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge zu reflektieren.

Bevor die Empfehlungen und Impulse detailliert in den folgenden zwei Kapiteln beschrieben werden, findet im nachstehenden Unterkapitel (12.1) die Auseinandersetzung mit einer zentralen Thematik statt, die sich auf Basis des empirischen Materials als zwingend notwendig gezeigt hat. Die Aussagen der Studierenden offenbaren mehrheitlich ein Theorieverständnis, welches das implementierte Theorieangebot für größtenteils *unnötig* erachtet, da es keinen Praxisbezug und keine praktische Verwertbarkeit habe[170] (Unterkapitel 11.3 und 11.7). Zudem haben die empirischen Befunde gezeigt, dass die Studierenden den Mehrwert von Theorie für das eigene pädagogische Handeln nicht erkennen und auch pädagogische Konzepte bzw. Ansätze als Theorien verstehen. Daher befasst sich das erste Unterkapitel aus verschiedenen Perspektiven heraus explizit mit der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien, Grundbegriffen und Methoden in einem kindheitspädagogischen Studium. Hierbei wird noch einmal ausführlicher auf die Unterscheidung zwischen Theorie, Konzept und Konzeption in der Pädagogik, den Mehrwert des Theoretisierens als Teil eines Theorie-Praxis-Bezugs sowie auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff und den verschiedenen Wissensformen eingegangen.

12.1 Theorien, Konzepte und Wissensformen – ein zentrales Spannungsverhältnis in der kindheitspädagogischen Qualifizierung

Im empirischen Material und in dessen Einordnung und Diskussion hat sich deutlich gezeigt, dass der Großteil der Studierenden den Sinn, Zweck und Nutzen von wissenschaftlichem Wissen (verstanden als Grundbegriffe, wissenschaftliche Theorien und empirische Methoden) nicht erfasst hat. Daher soll dieser Aspekt in Abschnitt 12.1.1 noch einmal deutlich herausgearbeitet werden, auch um ihn hochschuldidaktisch in Lehrveranstaltungen integrieren zu können. Ebenfalls zeigt sich in der Verwendung des studentischen Theoriebegriffs eine große Varianz. Ein Begriff, der an dieser Stelle noch einmal besondere Beachtung finden soll, ist der des pädagogischen Konzeptes. Da auch in der Fachdisziplin selbst eine eher unscharfe

[170] Diese Einschätzung erfolgt anhand der subjektiven Einschätzung der Autorin auf Grundlage der intensiven Beschäftigung mit dem empirischen Material und stellt eine Verallgemeinerung dar. In den Fokusgruppen gab es vereinzelt Studierende, die dieser Verallgemeinerung nicht entsprachen und sich der Bedeutung bzw. dem Mehrwert von theoretischem Wissen für ihr pädagogisches Handeln durchaus bewusst waren. Dies wird auch in einzelnen beschriebenen Postulaten deutlich, wie z. B. „bildet die Grundlage für pädagogisches Handeln“ oder „ermöglicht kritisches Hinterfragen und Reflektieren von Handlungen im Berufsalltag“ (Abschnitte 9.1.1.1, 9.1.1.2 und 9.1.3.6).

und synonyme Verwendung von Theorie und pädagogischem Konzept festzustellen ist, wird die Auseinandersetzung damit (Abschnitt 12.1.2) als gewinnbringend für die Reflexion des Theorie-Praxis-Verständnisses in kindheitspädagogischen Studiengängen angesehen.
Wie die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, ist das Lernen von Theorie und die Auseinandersetzung damit für die Studierenden ein Bestandteil des Studiums, während der Aspekt des Theoretisierens im Prinzip keinerlei Beachtung findet. Da diese Fähigkeit jedoch nach Ansicht der Autorin einen entscheidenden Mehrwert eines Hochschulstudiums (im Gegensatz zu einer Ausbildung) darstellt und Teil eines dialektischen Denkens ist, welches im Studium gefördert werden sollte, um zu einer hermeneutisch-dialektischen und empirisch-analytischen Denkweise von Theorie und Praxis zu gelangen, befasst sich Anschnitt 12.1.3 damit. Der letzte Abschnitt (12.1.4) dieses Unterkapitels geht schließlich noch einmal kurz darauf ein, warum die Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff und den verschiedenen Wissensformen sinnvoll ist.
Generell soll dieses Unterkapitel eine Reflexionsfolie v. a. für Lehrende in Studiengängen der Kindheitspädagogik bereitstellen, um ihr eigenes Verständnis[171] und ihre Lehre unter diesen Fokussen zu analysieren und ggf. die aufgeführten Aspekte zu integrieren. Aufgrund des doppelten Theorie-Praxis-Bezugs und der damit verbundenen doppelten Vermittlungspraxis, die den Einfluss des Dozierenden und seiner Haltung, Einstellung und Interaktion auf das Verständnis und Handeln der Studierenden beschreibt, ist eine kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung im Kontext einer professionellen kindheitspädagogischen Lehre unbedingt erforderlich. Zudem soll dadurch insbesondere für die Studierenden eine größere Transparenz und mehr Möglichkeiten des Verstehens von Theorie und Praxis geschaffen werden, aber auch das *Theorie-Praxis-Verhältnis als Bestandteil der Erziehungswissenschaf*t (Abschnitt 3.5.2) auf einer metareflexiven Ebene in die kindheitspädagogische Qualifizierung implementiert werden.

12.1.1 Wissenschaftliches Wissen und seine Bedeutung für die Pädagogik

Ein elementarer Bestandteil eines kindheitspädagogischen Bachelor-Studiums ist die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien, pädagogischen Grundbegriffen und empirischen Methoden. Wie die empirischen Ergebnisse jedoch deutlich hervorheben, wird die

[171] Als Reflexionshilfe für das eigene Verständnis sollten insbesondere die in den Unterkapiteln 3.2 und 3.3 sowie in Abschnitt 3.5.2 dargestellten Verhältnisbestimmungen und Vermittlungsmodelle von Theorie und Praxis hinzugezogen werden.

Relevanz der Beschäftigung mit diesen theoretischen, begrifflichen und methodischen Grundlagen häufig infrage gestellt. Verwiesen wird dabei auf die Brauchbarkeit im Hinblick auf eine künftige, berufliche Tätigkeit im Bereich der FBBE (*Verwertbarkeitsgedanke*) und einen in diesem Zusammenhang fehlenden *Praxisbezug* dieses wissenschaftlichen Wissens. Der Großteil der Studierenden strebt eine Berufstätigkeit als staatlich anerkannter Kindheitspädagoge im Feld der FBBE oder der KJH an, möchte also in verschiedenen Kontexten (Kita, Krippe, Hort, Beratungsstellen, Jugendamt, Frühförderstellen etc.) mit Kindern und deren Eltern arbeiten. Dies wird auch durch erste Verbleibstudien bestätigt: Der Großteil der befragten Kindheitspädagogen (69,9 %) geht einer beruflichen Tätigkeit im *klassischen* frühpädagogischen Beschäftigungsfeld (Krippe, Kita) nach. Weitere Bereiche mit direktem Kontakt zu Kindern und Eltern sind das heilpädagogisch-therapeutische Berufsfeld (bspw. Arbeit mit verhaltensauffälligen und/oder behinderten Kindern) (5 %), beratende Arbeitsbereiche (Frühförderstellen, Erziehungsberatung, ambulante Erziehungshilfe etc.) (3,4 %) und die pädagogische Arbeit an Schulen (3,4 %). Das Berufsfeld Lehre, Forschung und Verwaltung an Hochschulen bzw. Forschungsinstituten (2,8 %) sowie Fachberatung (5,6 %) bilden zusammen lediglich einen sehr geringen Anteil. (Kirstein et al. 2012: 24). Aus dieser Perspektive und dem im Rahmen des Bologna-Prozesses bildungspolitisch formulierten Leitziel der *Employability* lässt sich daher folgende, etwas provokante Frage stellen:

> „Wenn Sinn und Zweck eines Studiums der Erziehungswissenschaft [und damit auch der Kindheitspädagogik, B. B.] nicht nur in der Sache selbst, sondern auch und vor allem in der Vorbereitung auf eine pädagogische Berufstätigkeit liegt, so stellt sich die Frage, warum für eine solche Berufstätigkeit die Kenntnisse erziehungswissenschaftlicher Begriffe, Theorien und Methoden erforderlich sein soll. Wäre es nicht zweckmäßiger, Studierenden statt grundlegender theoretischer Erörterungen möglichst präzise Anweisungen für das ›richtige‹ pädagogische Handeln anzubieten, also eine Art Rezeptsammlung nebst einer Liste *Was man auf keinen Fall tun sollte*?“ (Koller 2017: 10, Herv. i. O.)

Mit Verweis auf die an verschiedenen Stellen dieser Arbeit vorgenommenen theoretischen Auseinandersetzungen hinsichtlich Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können bzw. Wissenschaft und Praxis (Kapitel 3, Unterkapitel 10.1 und 10.2) sowie die kritische Diskussion des diesbezüglich bei den Studierenden vorhandenen Verständnisses (Kapitel 11) lautet die Antwort: Nein. Zum gleichen Schluss kommt auch Koller (2017), der diese Frage in den Raum gestellt hat. Ihm folgend wird pädagogische Handlungskompetenz, die er „als Summe der für eine Berufstätigkeit als […] Pädagoge unentbehrlichen Kenntnisse und Fähigkeiten“ (ebd.: 11) begreift, nicht als beliebig abrufbarer und mechanisch anwendbarer Wissensvorratsspeicher

verstanden[172]. Für seine These führt Koller drei Gründe an, die die Unverzichtbarkeit von wissenschaftlichen Theorien, Grundbegriffen und Methoden[173] in der Erziehungswissenschaft belegen und verdeutlichen, warum Theorie als instrumentelle Anleitung des Handelns nicht möglich ist (vgl. ebd.: 11 ff.):

1. ***Umstrittenheit des pädagogischen Wissens***: Der erste Grund bezieht sich auf den Aspekt, dass es gerade in der Pädagogik generell nicht ***die*** richtige, anerkannte Vorgehensweise gibt, sondern vielfältige, oft gegensätzliche Perspektiven zur Bearbeitung einer Herausforderung. Daher muss individuell verglichen, geprüft und abgewogen werden, für welches pädagogische Handeln sich entschieden wird. Dazu benötigt man über die Wissensaneignung hinaus eine eigene Urteilskraft. Für diese Kompetenz – eigenständig pädagogische Positionen, Konzepte und Vorgehensweisen kritisch beurteilen zu können – bietet die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und mit wissenschaftlichem Arbeiten eine geeignete Grundlage, da hier die Urteilsbildung über eine kritisch-reflexive Analyse charakteristisch ist.
2. ***Einzigartigkeit der Situation und der Menschen***: Der zweite Grund betont die Unterschiedlichkeit der Adressaten und die Individualität jeder Situation, auf die sich pädagogisches Handeln bezieht. Im Sinne einer hermeneutischen Kompetenz beinhaltet pädagogische Handlungskompetenz „auch die Fähigkeit, das relevante Fach- und Methodenwissen, das ja stets in *allgemeinen* Formulierungen vorliegt, auf je *besondere*, ja *einzigartige* Situationen und Menschen zu beziehen“ (Koller 2017: 12, Herv. i. O.).
3. ***Zukunftsbezug des pädagogischen Handelns***: Mit dem dritten Grund wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die in der Berufsausbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten die Grundlage für zukünftiges pädagogisches Handeln und Leben bilden,

---

[172] Die Annahme, die für pädagogisches Handeln notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen über rezeptförmige Anweisungen, Verhaltensregeln und Routinen abbilden zu können, stellt nach Ansicht der Autorin ein verkürztes Theorie-Praxis-Verständnis dar und wird weder der Theorie noch der Praxis gerecht.

[173] Diese drei Termini versteht Koller dabei wie folgt: „Als Grundbegriffe werden hier diejenigen Begriffe bezeichnet, die dazu dienen, grundlegende Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit zu erfassen, zu unterscheiden und in Beziehung zueinander zu setzen“ (Koller 2017: 17). Diese sind bspw. Erziehung, Bildung, Betreuung, Bindung, Lernen. „Als Theorien lassen sich mehr oder weniger systematisch geordnete Aussagen über Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit verstehen, die sich auf solche Grundbegriffe beziehen und diese zueinander in Beziehung setzen.“ (ebd.: 19) Damit wird ein Nachdenken über die durch die Grundbegriffe beschriebenen pädagogisch relevanten Sachverhalte und über das pädagogische Handeln möglich. „Als Methoden werden […] diejenigen Verfahren bezeichnet, die in einer Wissenschaft verwendet werden, um zu mehr oder weniger systematisch geordneten Aussagen über einen Gegenstandsbereich zu gelangen.“ (ebd.) Das Wissen hierüber ist für eine kritische Analyse und die Beurteilung des Geltungsbereichs von Veröffentlichungen und empirischen Ergebnissen notwendig. Es geht dabei um Methoden zur wissenschaftlichen Erforschung und nicht um konkrete Methoden für das Handeln. (vgl. ebd.: 19 f.)

deren Bedingungen heute überwiegend unbekannt sind. Erworbenes Wissen auf sich verändernde und ungewisse Situationen und Herausforderungen flexibel anpassen zu können, ist daher ebenfalls Teil einer pädagogischen Handlungskompetenz.

Die sich aus diesen drei Umständen ergebenen Fähigkeiten (Urteilsfähigkeit, hermeneutische Kompetenz und lebenslanges Weiterdenken) können unter den Begriff der ***Reflexionskompetenz*** subsumiert werden.

> „Diese Reflexionskompetenz als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit besteht also darin, pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig verändernde Situationen zu beziehen. Dieses ›Beziehen-auf‹ unterscheidet sich von der bloßen ›Anwendung‹ eines Wissens dadurch, dass die je besonderen und neuartigen Situationen jenem Wissen nicht einfach untergeordnet werden und dabei nur als Bestätigung des schon vorhandenen Wissens fungieren. Jenes Wissen dient vielmehr umgekehrt dazu, die jeweiligen Situationen in ihrer Besonderheit zu erschließen sowie nach neuen Handlungsmöglichkeiten dazu zu fragen. Darüber hinaus trägt der Bezug auf die jeweilige Situation jedoch auch dazu bei, jenes Wissen immer wieder einer kritischen Prüfung zu unterziehen und bei Bedarf kreativ weiterzuentwickeln.“ (Koller 2017: 13, Herv. i. O.)

Damit ist wissenschaftliches Wissen (*Theorie*) für pädagogisches Handeln und pädagogische Situationen (*Praxis*) von großer Bedeutung, allerdings nicht im Sinne einer Handlungsanleitung, sondern im Sinne einer Reflexions-, Analyse- und Begründungsfunktion, die in gleicher Weise auch für das wissenschaftliche Wissen selbst gilt. Daher ist es im Studium unbedingt erforderlich, sich auf relevantes Theorie-, Begriffs- und Methodenwissen einzulassen, auch wenn im ersten Augenblick nicht ersichtlich ist, wofür dies im späteren Berufsleben relevant ist und der Praxisbezug damit augenscheinlich fehlt. Andererseits wird auch der Lernort Praxis benötigt, um das eigene Wissen im Sinne eines mehrperspektivischen Betrachtens, des Entdeckens von Neuem und eines Abwägens von Handlungsoptionen in praktischen Situationen zu erproben. Gleichzeitig kann es so auch zur Weiterentwicklung des Wissens kommen. Zudem bietet das Studium einen Rahmen, in dem praktische Situationen mit Abstand und ohne Druck analysiert, diskutiert, begründet, mehrperspektivisch betrachtet und theoretisiert werden können, da es im Gegensatz zur späteren Berufstätigkeit weitestgehend von einem Zeit- und Handlungsdruck befreit ist. (vgl. ebd.: 14 f.)

Combe und Kolbe (2008) heben zudem in Bezug auf wissenschaftliches Wissen hervor: Wissenschaftliche Theorien beschreiben genau und klären Begriffe. Sie ordnen und systematisieren das Wissen zu einem interessierenden pädagogischen Phänomen in einem Aussagensystem. Die enthaltenen Aussagen werden systematisch auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft. Das so zur Verfügung gestellte theoretische Wissen, soll Fragen beantworten und Erklärungen bzw. Gründe und Ursachen liefern, die ein tiefergehendes Verständnis von

praktischen Situationen, Zusammenhängen und Phänomenen ermöglichen. Aufgrund der wissenschaftlichen Innovationspflicht führt wissenschaftliches Handeln auch immer zu einer Neuordnung von Wissen und Begriffen und damit zu weiterentwickelten bzw. neuen Theorien. (vgl. ebd.: 867) Theorien übernehmen damit

> „eine Reflexionsfunktion im Theorie-Praxis-Transfer. Das Wissen über Sinn und Funktion von Erziehung und Bildung ist elementar für das pädagogische Verstehen und Denken und damit für eine (verbesserte) Handlungskompetenz." (Drieschner 2022: 37)

Insgesamt verdeutlicht das Dargestellte die Relevanz wissenschaftlichen Wissens für die drei Ebenen der Kindheitspädagogik (Unterkapitel 2.3): die Ebene des Praxisfelds (als Reflexions-, Analyse-, Begründungs- und Verstehenshilfe), die Ebene der Weiterentwicklung der Profession Kindheitspädagogik (als Wissensbasierung und Erfüllung der wissenschaftlichen Begründungspflicht) und die Ebene der Disziplinentwicklung (wissenschaftliche Generierung von neuen und Weiterentwicklung von bestehenden Erkenntnissen). Durch theoretisches Wissen wird ein wissenschaftlicher Umgang mit Praxis, Praxissituationen und praktischem Handeln ermöglicht. Diese Relevanz – so zeigen es jedenfalls die Befunde der empirischen Studie – muss allerdings bei der inhaltlichen und didaktischen Planung von Lehrveranstaltungen immer mitgedacht und in diese integriert werden. Konkret bedeutet das, mit den Studierenden auf einer Metaebene die *Funktion* und mittelbare *Praxisrelevanz* wissenschaftlichen Wissens und den Zweck des verankerten Theorieangebots zu thematisieren und zu diskutieren. So kann das teilweise *falsche, vage* und *verkürzte* Theorieverständnis der Studierenden, welches sich in den empirischen Ergebnissen zeigt, bearbeitet und reflektiert werden.

Gleichzeitig bedeutet dies für die Lehrenden eine größere Herausforderung, da das Aufzeigen der Erklärungskraft einer Theorie bzw. wissenschaftlichen Wissens für die Erklärung pädagogischer Praxis wesentlich schwieriger ist als die *reine inhaltliche Vermittlung* innerhalb einer Lehrveranstaltung. Dafür ist es aufseiten des Dozierenden notwendig, die Theorie nicht nur zu kennen, sondern sie muss auch durchdrungen worden sein, um deren Reichweite und Bedeutung für die Praxis erfassen zu können. Eine praxisrelevante, „wissenschaftsbasierte, professionalisierungswirksame Lehre" (Forneck 2015: 351) wird durch diese eigenständige, theoretische, empirische, analytische Tätigkeit des Lehrenden erst möglich. Nach Forneck (2015) muss eine solche Lehre:

- „einen Horizont an Erklärungsmöglichkeiten bereitstellen, die durch empirische, quantitative und qualitative Untersuchungen abgesichert sind und dem internationalen Niveau entsprechen;
- analytisch hergeleitet und argumentativ begründet sagen, was der Fall sein soll;

- angeben, wie das, was der Fall sein soll, angesichts der Bedingungen, die empirisch festgestellt worden sind, auch erreicht werden kann; sie muss also auch empirisch überprüfte Handlungskonzepte entwickeln“ (ebd.).

Allerdings unterliegt Theorie – und damit die Lehre v. a. in pädagogischen Studiengängen auch – immer einem *Generalisierungs-Konkretheits-Dilemma*: Das im Studium vermittelte wissenschaftliche Wissen über Praxis ist idealisiert, beinhaltet empirische bzw. analytische Verallgemeinerungen und besitzt damit einen Allgemeinheitsgrad; Praxis bezieht sich immer auf das Spezifische bzw. den Einzelfall und befasst sich mit der Situation in ihrer ganzen individuellen Komplexität (vgl. ebd.). „Eine [...] praxisaufschlüsselnde, praxisorientierende und praxiskonstruierende wissenschaftsbasierte Lehre entschlüsselt und orientiert eine verallgemeinerte Praxis“ (ebd.: 352), kann dieses Dilemma jedoch nicht auflösen.

12.1.2 Theorien, Konzepte und Konzeptionen in der Kindheitspädagogik

Die empirischen Befunde haben eine synonyme Verwendung der Begriffe ***Theorie*** und ***Konzept*** bei den Studierenden gezeigt. Die erst beginnende reflexive Auseinandersetzung[174] in der Kindheitspädagogik mit der Unterscheidung zwischen pädagogischen Konzepten (als einflussreiche bildungspolitische und praxisrelevante Textform) und pädagogischen wissenschaftlichen Theorien sowie die damit bisher einhergehende synonyme Verwendung im kindheitspädagogischen Wissenschaftsdiskurs und in einschlägigen Hand- und Lehrbüchern (vgl. u. a. Sauerbrey 2020a, 2020b) spiegelt sich damit im Verständnis der Studierenden wider. Begrifflich noch verwirrender wird es, wenn man nun die parallel verwendeten Begriffe ***pädagogischer Ansatz*** und ***Konzeption*** hinzunimmt. Eine synonyme Verwendung von Konzept und Ansatz lässt sich auch hier in der Fachliteratur finden, während eine Vermischung zwischen den Begriffen Konzept und Konzeption insbesondere in der professionellen Kommunikation von Fachkräften stattfindet, wie Drieschner (2022: 34 f.) feststellt. Dieser „vielschichtige und teils unsystematische Begriffsgebrauch führt zu bisher nicht hinreichend reflektieren Verständnisproblemen“ (ebd.: 35), bspw. bei Studierenden, aber auch bei pädagogischen Fachkräften und innerhalb der Fachdisziplin.

[174] Schmidt et al. (2021) stellen in diesem Zusammenhang fest: „Eine dezidierte systematische Konzeptforschung steht sowohl für die Pädagogik der frühen Kindheit als auch für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft noch aus […]. Dies gilt in *deskriptiv-phänomenologischer*, in *historischer* sowie *ideologiekritischer* und in *empirisch-evaluativer* Hinsicht.“ (ebd.: 13, Herv. i. O.)

Daher erscheint es sinnvoll, eine metareflexive Auseinandersetzung zwischen Theorien, pädagogischen (Handlungs-)Konzepten bzw. Ansätzen und Konzeptionen in Lehrveranstaltungen des kindheitspädagogischen Studiums zu integrieren, v. a., weil Konzepte (wie sich zeigen wird) als ein Verbindungselement zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden werden können. Daher wird im Folgenden auf diese drei Begriffe eingegangen und sie sollen gegeneinander abgegrenzt werden, wobei der Fokus auf der zentralen Unterscheidung zwischen Theorie und Konzept liegen wird.

In ***Konzeptionen*** werden einrichtungsspezifische Handlungsorientierungen (Ziele, Methoden, Leistungen, Angebote, vorhandene Verständnisse etc.) von z. B. Kita-Teams formuliert, um als Steuerungselement den gesetzlich verankerten Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag an lokale Rahmenbedingungen anzupassen. (vgl. ebd.: 36) Sie sind „in hohem Maße normativ, programmatisch, handlungsanleitend und handlungskoordinierend angelegt" (ebd.) und ihrer Kommunikationsfunktion auf eine allgemeine Verständlichkeit hin ausgerichtet.

Als Nächstes soll zwischen ***Theorie*** und ***Konzept*** unterschieden werden. *Theorien*[175] sind

> „als heuristische Mittel zum Verstehen eines Ausschnitts von Welt aufzufassen […]. Sie bestehen aus einem systematischen Zusammenhang logisch widerspruchsfreier Sätze, die, auf der Basis möglichst weniger Axiome, im Abgleich mit Empirie dazu geeignet sind, ihren Gegenstand systematisch zu beschreiben, zu verstehen oder zu erklären. Konzepte hingegen dienen vor allem einem pragmatischen Zugang zu einem Ausschnitt von Welt. In ihrem Mittelpunkt steht die Systematisierung von Handlungsermächtigung." (Drieschner/Gaus 2017: 403)

Damit sind *Konzepte* als eine pragmatische Verdichtung von pädagogischen Prinzipien, Ideen Rollenerwartungen, Handlungsweisen und Leitlinien zu verstehen – mit dem Ziel einer professionellen Bearbeitung von Problemen und Herausforderungen im Handlungssystem bzw. in der pädagogischen Berufspraxis. Sie bedienen sich dabei wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bezug auf Theorie und Empirie, müssen aber aufgrund der deutlichen Handlungs- und Lösungsorientierung für die pädagogische Praxis eine entsprechende Komplexitätsreduktion vornehmen. (vgl. ebd.: 400 f.) Pädagogischen (Handlungs-)Konzepten kommt damit eine „Vermittlungsaufgabe zwischen der systematischen, theoriegeleiteten und empiriegesättigten Reflexion und der Handlungsnotwenigkeit" (Gaus/Drieschner 2020b: 8) zu. Konzepte sind damit im Zwischenbereich von Konzeptionen und Theorien zu verorten, da sie argumentativ angelegt sind, Begründungszusammenhänge berücksichtigen und konsistenter sowie übergrei-

[175] Theorien werden hier lediglich kurz und allgemein definiert, um den Unterschied zu Konzepten zu verdeutlichen. Eine ausführliche Auseinandersetzung findet sich insbesondere in den Unterkapiteln 3.1, 11.2 und 11.3. Die Kommunikationsfunktion von Theorien liegt v. a. in ihrer „Reflexionsfunktion im Theorie-Praxis-Transfer" (Drieschner 2022: 37) für Studierende und pädagogische Fachkräfte.

fender formuliert sind als Konzeptionen, aber genauso normativ, programmatisch und handlungsanleitend wie eben jene sind (vgl. Drieschner 2022: 36 f.). In ihrer Kommunikationsfunktion zwischen Wissenschaftssystem und Handlungspraxis stellen sie eine Brücke dar: „Theoretisch fundierte Wissensbestände über das *Was* und *Warum* von Erziehung, Bildung und Betreuung werden mithilfe von Konzepten in die professionelle Frage des *Wie* und *Wozu* transformiert." (ebd.: 37, Herv. B. B.) Somit stellen Konzepte eine spezielle Form des Wissens (*konzeptförmiges Wissen*) dar (vgl. Gaus/Drieschner 2020b: 8 f.), welche sich „aus deklarativem Wissen (‚Wissen, was'), prozeduralem Wissen (‚Wissen, wie') und Einstellungen oder Motiven" (Schmidt et al. 2021: 7) zusammensetzt. Zusätzlich ermöglichen Konzepte die „Bearbeitung professioneller Handlungsprobleme unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse" (Drieschner 2022, i. E.: 38). Für pädagogische Fachkräfte können sie eine nützliche Orientierung bieten, da Konzepte durch ihre normative Ausrichtung Antworten auf das *Was, Warum* und *Wie* der beruflichen Tätigkeit liefern. Dabei stehen sie jedoch vor der Herausforderung, aus der Vielfalt der vorhandenen Handlungskonzepte auswählen zu müssen und die Auswahl mithilfe von pädagogischen Kriterien (wie Beschaffenheit und Angemessenheit) begründen zu können. (vgl. Schmidt et al. 2021: 7 f.)

Ferner ist in den letzten Jahren in der Kindheitspädagogik eine zunehmende Ausdifferenzierung im Umgang mit dem Begriff Konzept zu beobachten. So differenzieren Staege und Vomhof (2020) z. B. zwischen drei Varianten von Konzepten: 1. Bildungskonzepte (Selbstbildung, Ko-Konstruktion etc.), 2. Konzepte mit Bezug zu bestimmten Teilbereichen der pädagogischen Arbeit (Eingewöhnungs-, Beobachtungs- oder Dokumentationskonzepte etc.) und 3. Gesamtentwürfe (Montessori-, Reggio-Pädagogik etc.). (vgl. ebd.: 72)

Aber auch der Begriff der Theorie wird in der Kindheitspädagogik vielfältig gebraucht und unter das ***Label Theorie*** werden ganz verschiedene Verständnisse, Ideen und Angebote subsumiert, weshalb die oben gegebene Definition eine idealtypische Beschreibung darstellt. (vgl. Schmidt et al. 2021: 7; Sauerbrey 2020a: 32, 34) Ausgehend von der Feststellung, dass „sich frühpädagogische Forschung [derzeit zum Großteil] am Wissenschaftsverständnis einer Anwendungsorientierung [ausrichtet], demzufolge Forschung zur Überprüfung, Verbesserung und Veränderung der frühpädagogischen Praxis beizutragen habe" (Bilgi/Stenger 2017: 132), formuliert Sauerbrey (2020b) die These, „dass ‚Theorien' in der Frühpädagogik nicht selten *konzeptförmig* verstanden werden und damit eher programmatisch-pragmatischen Zwecken dienen als der Feststellung von grundlegender Erkenntnis" (ebd.: 56, Herv. i. O.). Um diese These zu überprüfen und die unterschiedlichen Inanspruchnahmen und Semantiken des

Begriffs Theorie aufzuzeigen, wurde eine Analyse von verschiedenen Dokumenten aus einschlägigen Hand- und Lehrbüchern vorgenommen[176]. Als Ergebnis dieses dokumentenanalytischen Ordnungsversuches konnten am Material vier Kategorien rekonstruiert werden, die die Funktion von und den Anspruch an Theorien in der Kindheitspädagogik abbilden. Zudem zeigen sie auf, was in der gegenwärtigen Pädagogik der Kindheit unter Theorie verstanden wird (vgl. Sauerbrey 2020a: 36 ff.; Sauerbrey 2020b: 59 ff.):

1. ***Theorien als Programmatik***: Der Theoriebegriff wird hierbei im Kontext von *Konzepten und Methoden* (Denkhorizonten, Lehren, Menschenbildern etc.) verwendet, bspw. Fröbel-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik und Freinet-Pädagogik. Diese stellen aber handlungsleitende Konzepte der Kleinkinderziehung mit Ideen, Anregungen, Hinweisen und Denkvorlagen zur Ausgestaltung des pädagogischen Handelns dar und keine die pädagogische Wirklichkeit erfassenden Theorien (*Programmatik-Theorien*). Sie legen damit „Programme dazu vor, was hinsichtlich der pädagogischen Handlungsformen geschehen *soll*; sie zeigen jedoch nur in partiellen Aussagen und in nur teilweise verbundenen Ansätzen, *was tatsächlich geschieht*" (Sauerbrey 2020a: 37, Herv. i. O.) und bieten somit lediglich kleine Ankerpunkte für eine Theoriebildung. Auch Theorie im Sinne wissenschaftlichen Wissens und in vager Abgrenzung zur Praxis sowie sich daraus ergebende pragmatisch-praktische Hinweise werden unter dieses Verständnis subsumiert. Hier zeigt sich ein überwiegend konzeptförmiges Theorieverständnis.
2. ***Theorien als phänomenologische Beschreibungen***: Auf Grundlage eines phänomenologischen Vorgehens wird in dieser Kategorie Theorie mit dem Anspruch einer Begriffsklärung verwendet. Dabei stehen die sprachliche Kenntlichmachung und Deskription des interessierenden Phänomens, die „systematische[] Einordnung des Sachverhalts in andere pädagogische Grundvorgänge" (Sauerbrey 2020b: 62) sowie das „begriffliche Aufzeigen von Zusammenhängen des Phänomens mit pädagogischem Handeln oder Lernen" (ebd.: 63) im Mittelpunkt. Eine konkretisierte oder erweiterte Theorie ist das Resultat – mit dem Ziel, die Erkenntnisse über das jeweilige Phänomen dadurch zu verbessern. Hier zeigt sich ein deskriptives, feststellendes Theorieverständnis.

[176] Hierfür wurden verschiedene frühpädagogische Texte nach bestimmten Kriterien ausgewählt: Sie a) stammen aus der akademischen Kindheitspädagogik, b) haben einen erkennbaren (nicht notwendigerweise expliziten) Theoriebezug und c) lassen sich klar in der Pädagogik der Kindheit verorten (vgl. Sauerbrey 2020a: 35).

3. ***Theorien als kritisch motivierte Instituetik***: In diesem Verständnis problematisieren (Vorüberlegungen zu) Theorien explizit das *Problem der Normativität*. Damit ist gemeint, dass nach Honig (2013) das Hauptaugenmerk (der Debatten in) der Kindheitspädagogik aktuell auf dem „Verstehen frühkindlichen Lernens mit dem Ziel seiner bestmöglichen Förderung" liegt, aber „eine Theorie nichtfamiliärer Betreuung und Bildung […] dagegen eine Leerstelle" (ebd.: 181) ist. Der Gegenstandsbereich bzw. die Forschung ist damit v. a. „auf das Interesse an einer effektiven Entwicklungsförderung individueller Kinder und ihrer bildungs- und professionspolitischen Voraussetzungen" ausgerichtet und lässt damit die Orientierung an einer Praxisrelevanz bzw. praktisch-pragmatischen Fragen sowie „eine Verschränkung von Politik, Wissenschaft und Wissenschaftsförderung" (Honig 2015: 46) erkennen. Hier zeigt sich ein normativ-kritisches Theorieverständnis.

4. ***Theorien des Sein und Sollens***: Theorien bewegen sich hier zwischen analytisch hergeleiteten *Beschreibungen* (*Was-ist*-Fragen) und *normativen Programmatiken* (*Was-sein-soll*-Fragen). Dabei zielen die Theorien des Sein und Sollens (gegenüber den Programmatik-Theorien) stärker auf eine Begriffsklärung bzw. -systematik ab, gleichzeitig werden aber auch normative Ansprüche an das pädagogische Handeln formuliert.

   > „Die Frage danach, was frühe Bildung bzw. was Frühpädagogik *ist*, wird dabei eng verbunden oder verschwimmt gar mit der Frage, wie und zu welchem Zweck frühe Bildung bzw. Frühpädagogik als Praxis stattfinden *sollen*." (Sauerbrey 2020a: 41 f.)

   Problematisch dabei ist die nicht vorhandene klare Trennung zwischen Theorie und Programmatik bzw. die fehlende Reflexion. Hier zeigt sich ein beschreibendes und normativ-reformatorisches Theorieverständnis.

Die anfangs formulierte These aufgreifend, kommt Sauerbrey (2020) zu folgendem Schluss:

> „dem Begriff ‚Theorie' in der gegenwärtigen Pädagogik der frühen Kindheit [werden] in zentralen Texten Bedeutungen zugeschrieben […], die weniger auf die begriffliche Klärung einer Sache abheben als vielmehr auf Visionen und *Wunschbilder* des ‚Was' und des ‚Wie' frühpädagogischen Handelns." (Sauerbrey 2020b: 65, Herv. i. O.)

> „Es hat jedenfalls den Anschein, als ob einige Texte, die sich als Theorien ausweisen oder die als Theorien bezeichnet werden, in der Frühpädagogik durch normative Ansprüche, die an sie gestellt werden […], gewisse Konzeptförmigkeiten annehmen. Konzepte und Theorien sind jedoch eigentlich deutlich zu unterscheiden […]." (Sauerbrey 2020a: 43)

Sauerbrey (2020b) schlägt daher „eine *systematische Arbeitsteilung*" vor und meint damit ein „triadische[s] Disziplinschema von *theoretischer*, *empirischer* und *pragmatischer* Frühpäda-

gogik“ (ebd.: 65) mit dem Ziel, die in diesen drei Forschungsdimensionen enthaltenen unterschiedlichen Ansprüche (aufgrund der deutlich zu trennenden Wissenschaftsverständnisse im Hinblick auf Entstehung und Verwendung von Wissenschaftswissen) besser nachvollziehen, kritisch-reflexiv betrachten und neu einordnen zu können[177]. Eine solche triadische Systematisierung der Forschungsdimensionen kann als reflexives Prüfinstrument für frühpädagogische Forschung, bspw. zur Identifikation von normativen Einflüssen, durchaus nützlich sein. (vgl. ebd.: 65 ff.)

Drieschner (2022) fasst im Hinblick auf diese deutliche Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten zusammen: „Theorien, Konzepte und Konzeptionen präsentieren pädagogisches Wissen mit charakteristischen Merkmalen und Kommunikationsfunktionen.“ (ebd.: 44) Daher sollte sich in der kindheitspädagogischen Qualifizierung mit dieser Thematik auseinandergesetzt werden, gerade weil im fachlichen Diskurs der Disziplin selbst noch begriffliche Klärungs- und Differenzierungsarbeit zu leisten ist. Ziel bei einer Implementierung ins Studium ist nach Ansicht der Autorin, a) einen reflexiven, differenzierten Umgang mit den drei Begrifflichkeiten und ihren inhärenten Varianten zu erlangen; b) vorgelegte Texte bzw. Studien diesbezüglich kritisch hinterfragen und analysieren zu können und c) die je verschiedenen Spezifika bzw. Funktionen für das pädagogische Handlungsfeld zu kennen.

12.1.3 Theoretisieren – Teil eines wechselseitigen Theorie-Praxis-Bezugs

Als ein zentraler Befund geht aus dem empirischen Material Folgendes hervor: Die Vermittlung von relevantem Theoriewissen ist ein fest verankerter Bestandteil des kindheitspädagogischen Studiums, auch wenn hierbei häufig die Praxisferne und die fehlende Handlungsorientierung von den Studierenden beanstandet wird (Unterkapitel 9.1). Was jedoch im Gegensatz zum ***Theorie lernen*** nicht angesprochen wird, ist das ***Theoretisieren lernen***. Swedberg (2019) beschreibt Theoretisieren wie folgt:

> „Es ist eine Art Praxis. Es ist ein Tun. Theoretisieren ist ein Verb; Theorie ist ein Substantiv. Theoretisieren kann als eine besondere Form geistiger Aktivität beschrieben werden; es ist auch etwas, worin man sich selbst schulen kann.“ (ebd.: o. S.)

Das Theoretisieren stellt einen geistigen Prozess dar, durch den Theorie entsteht oder verändert wird. Dieser Aspekt scheint im Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden jedoch nicht vorhanden zu sein, dabei ist das Theoretisieren eine zentrale Tätigkeit von Wissenschaftlern

[177] Weitere Ausführungen zu diesem Plädoyer sind in Sauerbrey 2020b und Sauerbrey 2015 nachzulesen.

und hat auch in Form einer *theoretischen Haltung* (vgl. Heimann 1976) eine Relevanz für Praktiker. Ferner bietet die Auseinandersetzung damit auch die Chance, am studentischen Theorieverständnis zu arbeiten. Daher sollte Theoretisieren im Studium gelernt und geübt werden, denn ansonsten besteht bei den Studierenden das Bedürfnis, den *theoretischen Ballast abzuwerfen*, der sich in Form von trägem Wissen (Abschnitt 10.1.1.7) verstetigt hat. So kann es jedoch auch keine Entwicklung einer forschenden Haltung und von dialektischem Denken geben (Unterkapitel 11.5). Die Gefahr des Verständnisses bzw. des Präferierens von *Theorie als instrumentelle Anleitung der Praxis* und der Übernahme von *Rezeptwissen* aus der Praxis ohne Reflexion (Abschnitt 3.2.2) nimmt damit zu. Theoretisieren ermöglicht aufgrund des damit verbundenen Verstehens langfristig die differenzierte Wahrnehmung und Analyse praktischer Situationen und Phänomene sowie die eigenständige Weiterentwicklung eigenen pädagogischen Handelns (vgl. Reusser 1982: 13).

Das Theoretisieren zu lernen und zu üben, ist Teil eines wechselseitigen Theorie-Praxis-Bezugs im kindheitspädagogischen Studium, der im Folgenden kurz beschrieben wird[178]: Im Beobachten, Erkennen, Beurteilen, Reflektieren und Verstehen der praktischen Situation und dem daran anschließenden begründeten Handeln werden theoretische Inhalte praxisrelevant. Sie ermöglichen u. a. durch Theorien, Konzepte und Begriffe eine Strukturierung, Analyse und Begründung des pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. So gelangt der Akteur ***von der Theorie zur Praxis*** – vom wissenschaftlichen Wissen zur Handlung. Dies kann jedoch nur erfolgen, wenn Theorien im Studium erarbeitet, bearbeitet, durchdrungen und verstanden werden. Hierfür ist jedoch eine hochschuldidaktische Unterstützung der Studierenden erforderlich, bspw. durch eine praxisrelevante, wissenschaftsbasierte, professionalisierungswirksame Lehre (vgl. Forneck 2015; Abschnitt 12.1.1) oder reflexives Fallverstehen (vgl. Kolbe/Combe 2008; Unterkapitel 11.4 und 14.6). Daran anschließend muss dann die Möglichkeit im Studium geschaffen werden, mit diesem erworbenen theoretischen Wissen ins praktische Handlungsfeld zu gehen (Unterkapitel 10.3 und 13.2), damit sich die theoretischen Einsichten im reflektierten Handeln bewähren können. Gleichzeitig wird hierüber die Chance geboten, ***von der Praxis zur Theorie*** – vom praktischen Phänomen zur Theorie bzw. zum Begriff – zu kommen. Durch die Gelegenheit, praktisches Handeln (bei sich selbst oder anderen Fachkräften) bzw. bestimmte Phänomene im Praktikum oder bei Vor-Ort-Erkundungen zu

[178] Die Beschreibung erfolgt in Anlehnung an Reussers (1982) „Struktur des Theorie-Praxis-Bezugs in der Berufsbildung des Lehrers".

beobachten, zu beschreiben und zu ordnen, wird es Studierenden möglich, erste Deutungsversuche vorzunehmen, Hypothesen zu bilden sowie Motive und Strukturen zu vermuten. In einem weiteren Schritt wird versucht, relevante Aspekte herauszukristallisieren, Begriffe zu suchen, Probleme zu formulieren, woraufhin eine Systematisierung, Begriffsfindung und Auseinandersetzung mit der Fachliteratur erfolgt. Hierfür ist wieder eine Begleitung durch die Hochschule notwendig, die es durch entsprechende Strukturen ermöglicht, die praktischen Erfahrungen aufzugreifen und auf Theorie rückzubeziehen (z. B. durch spezielle praktikumsnachbereitende Veranstaltungen; Abschnitt 10.3.3).

Hier zeigt sich Theoretisieren als „Vorgang des Erschaffens einer Theorie“ (Swedberg 2019) und des Findens von Begrifflichkeiten. Dieser Prozess des Theoretisierens findet bereits bei Studierenden statt, wenn sie Praxiserfahrungen im Studium sammeln. Sie theoretisieren dann bereits, indem sie über die erlebte Praxis nachdenken. Dies ist dann vielleicht unfertig, nicht gänzlich systematisch und auch nicht immer korrekt, aber bereits eine Möglichkeit, das Theoretisieren durch konkrete Erfahrungen zu üben.

Ausgehend von einem Theorie-Praxis-Verhältnis, welches nicht technologisch ist, sondern die Lehr-, Lern- und Bildungsvorgänge als dynamische Interaktionsprozesse interpretiert, kommt Heimann (1976) zu folgenden Schlussfolgerungen für die hochschuldidaktische Lehre (vgl. ebd.: 149):

> „Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten.“ (ebd.: 150)

Daher sollte nicht ausschließlich die *fertige* Theorie im Studium berücksichtigt, sondern v. a. der Prozess der Theoriebildung (das Theoretisieren) zum Gegenstand gemacht werden. Ferner unterscheidet Heimann (1976) zwischen dem *didaktischen Bezugsfeld* (personaler Ort der Informationssammlung) und dem *theoretischen Bewusstsein* (Ort der didaktischen Entscheidungen), die gemeinsam das *theoretische Potenzial* bilden, welches fortlaufend in der Praxis bzw. im praktischen Handeln *aktualisiert* wird. Für den Aufbau eines leistungsfähigen didaktischen Bezugsfeldes ist die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und für das operative theoretische Bewusstsein und Gewissen die didaktische Reflexion hilfreich. Als angemessene Vermittlungsform bietet sich hierbei insbesondere das didaktische Üben (im pädagogischen Handlungsfeld) an, wobei die verbale Vermittlung und Lektüre von Theorie dabei ebenfalls unverzichtbar ist, auch wenn sie in diesem Kontext nicht primär erstrebenswert scheint. (vgl. ebd.)

Ziel ist dann die Analyse und Reflexion des pädagogischen Settings durch das Wahrnehmen von Strukturen, das Formulieren von Problemen, das Beurteilen von Rahmenbedingungen, Handlungen und Beobachtungen, das Vorbereiten von Handlungen und Entscheidungen sowie das wissenschaftliche Begründen. Analyse, Planung und Begründung machen das theoretische Verhalten aus. Für eine solche Reflexion sind *Struktur- und Problembewusstsein* (*Strukturanalyse*) sowie *Entscheidungs-, Tatschen- und Methodenbewusstsein* (*Faktorenanalyse*) erforderlich. (vgl. ebd.: 151 ff.) Nach Heimann (1976) ist es daher nicht ganz so wichtig, welche Theorie man vertritt, viel grundlegender ist es, eine *theoretische Einstellung bzw. Haltung* zu haben (vgl. ebd.: 103). „Deswegen ist es besser, an Stelle vieler Theorien das Theoretisieren zu lernen." (ebd.)

Doch wie kann das Theoretisieren didaktisch in die hochschulische Lehre integriert werden?

Neuß (2009b) schlägt im Zusammenhang mit ***biografisch bedeutsamem Lernen*** diesbezüglich vor, das Theoretisieren von eigenen biografischen Erfahrungen ins Studium einzubetten, um u. a. eine selbstreflexive Qualifizierung zu ermöglichen (vgl. ebd.: 338).

> „Studierende sollen lernen, Einzelerfahrungen aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlichen Disziplinen (Psychologie, Soziologie, Pädagogik usw.) zu betrachten und theoretisch zu verorten. Dieses Ziel verbindet einerseits die Fähigkeit, sich selbstreflexiv und in distanzierender Weise auf die eigenen Lernerfahrungen zu beziehen, andererseits aber auch die Fähigkeit auszubilden, die späteren Beobachtungen (von Unterrichtssituationen, Schülern oder Problemen) theoretisieren zu können. Dabei geht es also darum, eindimensionale oder monotheoretische Deutungsmuster durch multiperspektivische Deutungsoptionen zu erweitern. Die Voraussetzung dafür ist, scheinbar alltägliche Erfahrungen und selbstverständliche Handlungsmechanismen zunächst mit einer gewissen Distanz betrachten zu können." (ebd.: 346)

Diese im Kontext der Lehrerbildung formulierte Forderung besitzt für die kindheitspädagogische Ausbildung ebenfalls Relevanz. Über diese ***Selbstbeforschung*** gelangt die pädagogische Fachkraft zu einem forschenden, neugierigen, offenen, wissenschaftlich-reflexiven Blick auf ihr berufliches Handeln. Zudem ermöglicht das Theoretisieren eigener Erfahrungen im Studium die spätere Planung, Begründung, Analyse und Reflexion des eigenen professionellen Agierens. (vgl. ebd.) Ohne theoretische Grundlagen kann die Fachkraft „nicht sehen, was zu beobachten ist, nicht beschreiben, was zu benennen wäre und nicht erklären, was als erklärungswürdig erscheint" (ebd.: 347), weshalb das Lernen von und die Auseinandersetzung mit Theorie wesentlich ist, um theoretisieren zu können. Theorie übernimmt dann die Funktion der *Sprachhilfe* (begriffliche Fassung der Erfahrung und von Problemen durch Termini und Fachbegriffe), der *Hilfe zur Deutungsvielfalt* (verschiedene Erklärungsansätze als multiperspektivische Deutungsoptionen) und des *Handlungshintergrunds* (theoretisches Begründungswissen für das Handeln). (vgl. ebd.)

Gerade die begriffliche Fassung der subjektiv erfahrenen Situationen ermöglicht eine interpretative Verallgemeinerung durch die Anreicherung des umgangssprachlich Geäußerten mit wissenschaftlichen Begriffen. (vgl. Ziehe 1981: 38) Dadurch erfolgt das Begreifen des Phänomens bzw. des Gegenstands und die Erfahrungen werden auf ein höheres symbolisches Sprachniveau gebracht. (vgl. Neuß 2009b: 347) In diesem Zusammenhang betont Ziehe (1981):

> „Das Verstehen und Anwenden von Begriffen und damit bezeichneten Zusammenhängen führt wiederum zu einer erhöhten ‚kognitiven Sensibilität', d. h. zu einer Ausweitung und Differenzierung der eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit. Die Dialektik der Reflexion besteht also darin, dass die alltagssprachlich formulierten Erfahrungen wissenschaftsterminologisch angereichert und strukturiert werden, die hierdurch strukturierte Verarbeitung der Erfahrung aber wieder auf die Alltagssituation rückbeziehbar ist." (ebd.: 39)

Damit schafft das Theoretisieren in diesem Verständnis eine Verbindung, die „von dem Gegenstand aus die Struktur des Gegenstandes und die inhaltlichen Bezüge zur Systematik der Erziehungswissenschaft" (Neuß 2009b: 347) entwickelt und dieses nicht losgelöst von ihm betrachtet (vgl. ebd.). Trotzdem wird dadurch zwei wichtigen Aufgaben eines Hochschulstudiums entsprochen; zum einen mit einer gewissen Distanz seine eigenen Erfahrungen theoretisch fundiert reflektieren zu können und zum anderen selbst wissen zu wollen, wie sich die Dinge in Wirklichkeit verhalten und nicht das nachzusprechen, was andere gedacht haben (Unterkapitel 3.4).

Das Integrieren einer systematischen Arbeit mit (eigenen) Erfahrungsberichten, Fallbeschreibungen und Fallgeschichten[179] innerhalb von Lehrveranstaltungen bietet die Möglichkeit, das Theoretisieren zu lernen und zu üben. Folgende Schritte können dabei vollzogen werden:

1) praktische Phänomene genau beobachten, beschreiben, ordnen und systematisieren (der ‚Fall' bzw. die ‚Geschichte'),
2) ausgehend vom Fall eigene Fragen zu pädagogisch relevanten Fragestellungen und Problemen finden,
3) erste Deutungsversuche vornehmen, Hypothesen bilden, Motive bzw. Strukturen vermuten,
4) theoretische Bezüge in der Fachliteratur recherchieren, um

[179] Auf den Stellenwert von Geschichten für die pädagogische Forschung und Lehre sowie das Verstehen von Praxis gehen Baacke und Schulze in ihrem bereits 1979 erschienen Sammelwerk „Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens" ein, in dem Materialien und Anwendungsbeispiele für den kritischen Diskurs gegeben werden.

5) in der Rekonstruktion des Falles *multiperspektivische Deutungsoptionen* (vgl. Neuß 2009b: 346) und ein *reflexives Fallverstehen* (vgl. Kolbe/Combe 2008: 887) zu entwickeln, ergo zu theoretisieren,
6) um unter Verwendung von weiterer Fachliteratur, theoretischen Erkenntnissen und empirischen Ergebnissen den Fall vertiefend zu interpretieren (Einbezug von Theorie und Empirie) und so
7) zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, die eine begriffliche Fassung des praktischen Phänomens ermöglicht und/oder teilweise zur (neuen) Theoriebildung oder Theorieweiterentwicklung beitragen können.

Hierüber kann folglich (eigene) praktische und/oder biografische Erfahrung mit wissenschaftlichen Theorien bzw. empirischen Erkenntnissen verbunden werden und es kann über den dadurch stattfindenden Prozess des Theoretisierens zu einer Weiterentwicklung von Theorie kommen.

Neben der Ebene der Didaktik im Studium spielt das Theoretisieren auch in der Wissenschaft selbst eine entscheidende Rolle, bspw. im Sinne einer empirisch fundierten Theoriebildung, theoretischen Generalisierung und begrifflichen Reflexion, denn „ohne ‚Theoretisierung', d. h. den Versuch, dem durch den Fall aufblitzenden Neuen im Rahmen des vorhandenen Wissens Begriffe zu geben, kommt es zu keiner Korrektur und Weiterbildung von Theorien" (Kolbe/Combe 2008: 896). Dabei ist das Theoretisieren (als Nachdenken, Analysieren, Reflektieren) über das pädagogische Handeln, welches sich im empirischen Material zeigt, selbst ein Handeln und stellt damit die Praxis des Wissenschaftlers dar. Wird das Augenmerk eher auf diesen Prozess gerichtet und weniger auf das Ergebnis (in Form von Theorie), kann „eine wechselseitige Irritation von theoretischer Einstellung und empirischer Wirklichkeit" (Eckermann 2017: 69) begünstigt werden.

12.1.4 Relevanz verschiedener Wissensformen

Die Aussagen der Studierenden offenbaren überwiegend ein Wissensverständnis, welches eine Verallgemeinerung von *deklarativem Wissen*, das laut den Studierenden überwiegend im Studium vermittelt wird, zu *Wissen* vornimmt. Dieses Faktenwissen, welches theoretischer Natur ist und in Form verschiedener Erkenntnisse bzw. Theorien zu verschiedenen Themenbereichen im Studium implementiert ist (Professionalisierung der Kindheitspädagogik, quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Auseinandersetzung mit dem Bildungs-

begriff, Bindungstheorien etc.), ist jedoch in ihren Augen ohne einen Praxisbezug, eine Handlungsorientierung und eine praktische Verwertbarkeit unzureichend (Abschnitt 9.1.1). Allerdings kann das deklarative Wissen diesen Anspruch gar nicht erfüllen (Abschnitt 12.1.1), denn aufgrund seiner spezifischen Struktur entbehrt das theoretische Wissen einen direkten praktischen Nutzen-, Verwertungs- und Verwendungscharakter (vgl. Eirmbter-Stolbrink 2011: 38). Studien belegen zudem, „dass im Studium kaum Erfahrungswissen und damit kaum implizites Wissen herausgebildet werden kann. Diese Seite professioneller Expertise kann erst im Handlungsrahmen der Praxis erworben werden." (Oestreicher 2014a: 54) Die studentischen Erwartungen und Argumentationen bewegen sich folglich vielmehr auf der Ebene des pädagogischen Alltags- und Professionswissens. Diese beiden Wissensformen sind jedoch im Referenzsystem Praxis verortet und können daher von der Hochschule nicht direkt bzw. nur sehr eingeschränkt vermittelt werden (Abschnitt 10.1.2). Daher erscheint es als weitere Konsequenz aus den empirischen Befunden notwendig, zum einen generell den Wissensbegriff in der hochschulischen Qualifizierung für Kindheitspädagogen und zum anderen speziell die Auseinandersetzung mit den verschiedenen (pädagogischen) Wissensformen zu thematisieren. Auf einer metareflexiven Ebene sollten dann Ziel, Zweck, Sinn und Grenzen der jeweiligen Form verdeutlicht werden.

Findet diese Auseinandersetzung statt, würde sich auch das an einigen Stellen im empirischen Material geschilderte Problem der beobachteten Diskrepanz zwischen dem an der Hochschule vermittelten Wissen und der vorgefundenen Praxisrealität erhellen.

Ein Problem im Zusammenspiel der verschiedenen Wissensarten ist nach Gruber et al. (2000) die Produktion von trägem Wissen im Hochschulkontext:

> „Studierende, die unmittelbar nach ihrem Examen nachweislich umfangreiches theoretisches Wissen besitzen, vielleicht sogar so viel wie später nie mehr, sind meist (noch) nicht in der Lage, komplexe Probleme in ihrem jeweiligen Fach zu lösen. Sie können ihr Wissen nicht in effektives Handeln umsetzen. Sie haben an der Universität nicht gelernt, ihr theoretisches Wissen für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme zu nutzen, ja mehr noch, sie haben meist so gelernt, dass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Wissensnutzung sogar ungünstig sind. Befunde instruktionspsychologischer Studien sprechen dafür, dass die wenig anwendungsbezogene, oft abstrakte und systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags nur selten gerecht wird, dazu beiträgt, dass träges Wissen […] erzeugt wird […]. Das gewissermaßen ‚in vitro' erworbene Wissen kann zwar im universitätsanalogen Kontext, in dem es erworben wurde, genutzt werden, etwa bei Prüfungen; in komplexen, alltagsnahen Problemsituationen gelingt die Wissensanwendung jedoch nur unvollständig oder überhaupt nicht. Damit kommt es zu einer Kluft zwischen ‚Wissen und Handeln' […]." (ebd.: 139)

Die Beschreibung dieser Kluft, lässt sich auch in den Fokusgruppen an einigen Stellen wiederfinden, wenn berichtet wird [vgl. u. a. FG03: 40-48], das theoretisch vermittelte Wissen

im Studium sei im Hinblick auf das praktische Handeln zwar das *Richtige*, allerdings gelinge es in der Situation selbst nicht, dieses abzurufen und danach zu handeln (Abschnitt 9.1.1.4). Hierin zeigt sich das Problem eines nicht gelingenden Theorie-Praxis-Transfers, mit dessen Mechanismen und Ursachen sich verschiedene Teildisziplinen der Psychologie ausführlich befassen (Unterkapitel 10.2). Zudem wird das Theorie-Praxis-Problem in Gestalt des Wissen-Können-Problems (vgl. Neuweg 2002; Abschnitt 3.1.3) deutlich. Beides zeigt sich in Form von trägem Wissen, da zwar der Abruf des deklarativen Wissens aus dem Studium gelingt (z. B. bei der Reproduktion im Zusammenhang mit Leistungsnachweisen), aber bei der Bearbeitung und Lösung von Problemen im praktischen Handlungsfeld nicht angewendet werden kann (misslungener Wissens- und Problemlösetransfer). Ein Transfer zwischen Erwerbs- und Anwendungskontext gelingt folglich nicht, sodass ein Nulltransfer vorliegt. (Abschnitte 10.1.1.7, 10.2.1 und 10.2.2).

Daher wird an dieser Stelle die folgende Frage relevant: *Welches hochschuldidaktische Vorgehen ist im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen zielführend, wenn man das Problem des trägen Wissens minimieren möchte?* Gänzlich auflösen wird man es nicht können, da der Prozess der Theorieartikulation[180] als Anwendung wissenschaftlichen Wissens zur Erklärung pädagogischer Phänomene ein Zusammenwirken verschiedener Wissensformen benötigt (deklaratives und prozedurales Wissen; Abschnitt 10.1.1.3) und damit ein komplexer in der Person verankerter Vorgang ist. Die *Verwendung* der Theorie, d. h., wie theoretische Inhalte zu Beobachtungen in der Praxis in Beziehung gebracht werden, ist von individuellen Verarbeitungsstrategien abhängig. (vgl. Klein 2015: 18) Denn die „abstrakten Prinzipien einer Theorie sagen etwas über die Welt, sie sagen nichts darüber, wie man sie nutzen soll“ (Ohlsson, 1992: 183 zit. n. ebd.: 18 f.). Daher wird neben dem deklarativen Faktenwissen auch ein prozedurales, strategisches, handlungsleitendes Wissen für die *Verwendung* benötigt, um träges Wissen zu vermeiden. Der Aufbau von prozeduralem Wissen muss daher ebenfalls im Studium systematisch gefördert werden, da sich diese Wissensform nicht automatisch durch das Lernen von Faktenwissen entwickelt (vgl. ebd.: 19).

Um die verschiedenen relevanten Wissensformen im Studium berücksichtigen zu können, bedarf es jedoch verschiedener hochschuldidaktischer Settings. Das *deklarative Wissen* (Faktenwissen, inhaltliches/konzeptuelles Wissen) benötigt ein explizites Lernen, welches

[180] Theorieartikulation meint nach Ohlsson (1992) die „Anwendung einer Theorie auf einen Sachverhalt oder ein Phänomen und die Ableitung dessen, was die Theorie implizit oder explizit darüber aussagt“ (ebd.: 182 zit. n. Klein 2015: 18)

aktiv, beabsichtigt, kontrolliert, aber auch mühsam, gemächlich, selektiv und sequenziell abläuft; daher erfordert es einen formellen Erwerbskontext (Abschnitt 10.1.1.2). Hier bieten sich v. a. direkte Instruktionen und verbales Lernen als gezielte, systematische Vermittlungsformen an. (vgl. Gruber/Renkl 2000: 169; Gruber 2008: 101) Das *prozedurale Wissen* (Verfahrenswissen, Anwendungswissen, handlungsleitendes Wissen) hingegen erfolgt durch implizites Lernen, welches automatisch, problemlos, rasch und unbewusst eintritt. Zum Erwerb benötigt es ein informelles, handlungspraktisches Umfeld, da es im praktischen Handeln sowie in der situativen Auseinandersetzung mit Gegenständen bzw. Personen stattfindet (Abschnitte 10.1.1.2 und 10.1.1.5). Daher sind hierfür insbesondere situiertes Lernen (Unterkapitel 14.5) sowie wiederholte praktische Übungen im Seminar (z. B. in Form von reflexiven Fallbearbeitungen; Unterkapitel 14.6) und direkt im professionellen Handlungsfeld gewinnbringend (vgl. ebd.).

Für das kindheitspädagogische Bachelor-Studium macht das Dargestellte die curriculare Einbindung zweier Lernorte notwendig: die Hochschule (für vorrangig explizites Wissen) und die Praxiseinrichtung (für überwiegend implizites Wissen). Das Ziel ist dabei die erfolgreiche Einbindung der verschiedenen Wissensarten, die auf ihre je eigene Weise eine Relevanz für das spätere professionelle Handeln der Studierenden im pädagogischen Berufsfeld besitzen und das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis unterschiedlich bearbeiten.

Unabhängig von der Wissensorganisation und vom Lern- sowie Vermittlungsweg (Abschnitt 10.2.4) spielt im Studium auch eine spezielle Grundhaltung gegenüber dem vorhandenen wie auch dem neu erworbenen Wissen eine entscheidende Rolle. Sowohl das im Alltag entstandene prozedurale Wissen, also auch das wissenschaftliche deklarative Wissen sind reflexionsbedürftig und sollten kritisch hinterfragt werden. Der kritisch-prüfende Umgang mit den verschiedenen Wissensformen – dem eigenen Alltagswissen, dem Praktiker- bzw. Professionswissen und dem Wissenschaftswissen (Abschnitt 10.1.2) – sollte als Grundhaltung im Studium über wissenschaftliches Arbeiten erworben werden (vgl. Bieker 2014: 50).

Diese Grundhaltung wird von den Studierenden in den Gruppendiskussionen ebenfalls angesprochen, wenn sie von einer Weiterentwicklung sowie Zunahme der Qualität des fachlichen Austauschs und der Diskussionen im Seminar mit steigender Semesterzahl sprechen. In diesem Zusammenhang sei eine Differenzierung im Hinblick auf verschiedene Meinungen und Perspektiven zu bemerken. [vgl. u. a. FG06: 386] Diese Beobachtung ist nach Ansicht der Autorin auf die theoretischen bzw. praktischen Erfahrungen und den Aufbau der damit

zusammenhängenden verschiedenen Wissensformen sowie die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung während des Studiums zurückzuführen.

Diesen Aspekt und seine besondere Relevanz für eine hochschulische erziehungswissenschaftliche Qualifizierung mit Blick auf das Zusammenspiel von Wissenschafts- und Professionswissen betont auch Vogel (1999), wenn er sagt:

> „Die Funktion eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiums [und damit von erziehungswissenschaftlichem Wissen] für eine spätere pädagogische Berufstätigkeit ist es, die professionellen Standards, Beurteilungsschemata, Relevanzkriterien als nicht-selbstverständliche beurteilen und diskutieren zu können, vereinfacht ausgedrückt: eine Folie herzustellen, auf der Professionswissen bewertet und weiter entwickelt werden kann." (ebd.: 39)

Ferner beschreibt Horn (1999) als Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums,

> „Theorieangebote zur Beurteilung von Pädagogiken und pädagogischer Praxis zur Verfügung zu stellen und damit die Bildung einer erziehungswissenschaftlichen Urteilskraft […] zu befördern. […] Der theoretischen Ausbildung kommt dabei primär die Aufgabe zu, Kategorien für die Prüfung von Ansprüchen und Vorgaben, Zielen und Normen, Methoden und Techniken zu entwickeln." (ebd.: 220)

Die Wissensformen pädagogisches Professionswissen auf der einen Seite und erziehungswissenschaftliches sowie metatheoretisches Wissen auf der anderen Seite stehen damit bedingt in einem Zusammenhang zueinander und haben bestimmte Berührungspunkte sowie Schnittmengen (vgl. Vogel 1999: 39).

13 Empfehlungen und Impulse für die strukturelle und organisatorische Gestaltung

Die Ausgestaltung hochschulischer Curricula bzw. Studienprogramme im Kontext von Studiengangs(-weiter-)entwicklungen ist formal durch verschiedene Vorgaben geregelt (Bologna-Erklärung, Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulen, länderspezifische Hochschulgesetze). (vgl. Klages/Bonillo 2015: 175)

> „Studienprogramme sind normative Setzungen: Sie beschreiben, was gelehrt und gelernt werden soll, gegliedert in Studienstufen, strukturiert in Module und mit der Beschreibung der eingeforderten Leistungsnachweise. Sie bieten damit Orientierung für die beteiligten Akteure, insbesondere für Dozierende und Studierende. […] Gute Studienprogramme garantieren nicht bereits gute Lernergebnisse und nachhaltige Lernprozesse, strukturieren diese aber vor und geben gleichzeitig unterstützende Hinweise zur Gestaltung der konkreten Lehr- und Lernsituationen." (Brinker/Tremp 2012: 9)

Bei der fachspezifischen Umsetzung in den einzelnen Studiengangscurricula gibt es auf struktureller und hochschuldidaktischer Ebene einen gewissen Spielraum innerhalb der oben genannten formalen Vorgaben. Dies ist durch die Freiheit von Lehre und Forschung begründet, weshalb der Professorenschaft die Planung und Organisation der fachspezifischen Curricula obliegt. (vgl. Klages/Bonillo 2015: 175)

Die Bologna-Reform (als zentral angestoßene Curricula-Reform) brachte jedoch zunächst kaum innovative Entwicklungen hervor, da oft lediglich die alten Diplom- und Magister-Studiengänge nach den neuen Vorgaben umstrukturiert wurden. Zudem wurden die *neuen* Bachelor-Studiengänge häufig aus einer Forschungslogik und Ressourcenverfügbarkeit (*Welche Institute bzw. Professoren können welchen inhaltlichen Beitrag leisten?*) heraus entwickelt, die eher inputorientiert sind und sich nach traditionellen Studiengangskonzeptionen richten. Durch sechsjährlich wiederkehrende Akkreditierungsprozesse können nun aber neue, innovative Ideen implementiert werden, was bereits in Teilen geschehen ist. (vgl. Brinker/Tremp 2012: 10)

Verstärkt gibt es auch Ansätze, die bei der Einrichtung oder Neustrukturierung von Studiengängen eine stärkere Orientierung an den Bedarfen der Zielgruppe der Studierenden und „eine Ausrichtung von der Lehr- zur Lernorientierung, auch in Hinsicht auf die Berufsvorbereitung unter Verknüpfung von Studium und Berufserfahrung" (ebd.) vornehmen. Hier zeigt sich eine hochschulische Bereitschaft, studentische und andere Bedarfslagen (bspw. reflexive Berufsorientierung) in ihrer Vielfalt anzuerkennen und eine eingeschränkte „thematische und

methodische Flexibilisierung der organisationalen Strukturen und damit einhergehend eine Entwicklung der institutionellen Identität voranzutreiben“ (Klages/Bonillo 2015: 187).

Für die Ausgestaltung eines reflexiven, relationierenden Theorie-Praxis-Bezugs im Studium, sollten nach Ansicht der Autorin Wissen, Erfahrungen, Perspektiven und Bedürfnisse von Lehrenden sowie Studierenden bei der Gestaltung von Studienprogrammen genauso wahrgenommen und berücksichtigt werden wie fachliche Ansprüche der Disziplin, hochschulische Rahmenbedingungen und gesetzliche Vorgaben.

> „Studiengangentwicklung dieser Manier versteht die Formulierung von Curricula im Grunde als eine ‚didaktische Thematisierung‘ […], in der es um die wesentliche Anforderung der Genese von vorgefundenen, relevanten Themen zu strukturierten Lehrgegenständen geht und die von den für die Ausgestaltung der Lehre verantwortlichen Akteur_innen fordert, auf verschiedene Art und Weise einen Rekurs auf durchaus differente Wissensbestände für das eigene Vorhaben zu wagen.“ (ebd.: 188 f.)

Auf diesem Weg kann „eine fruchtbare Begegnung zwischen Lernenden und Lerngegenstand“ (ebd.: 186) erreicht werden. Dies betrifft sowohl die übergeordnete strukturelle Ebene (Studiengangscurriculum) als auch das konkrete Handeln in Lehrveranstaltungen (didaktisches Vorgehen), welches durch Vorgaben im Modulhandbuch bestimmte hochschuldidaktische Implementierungen ermöglicht oder eher ausschließt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit können einen Beitrag zu einer in diesem Sinne verstandenen Studiengangsentwicklung leisten, da sie die Perspektive der Studierenden auf die verschiedenen relevanten Elemente des Theorie-Praxis-Verhältnisses in kindheitspädagogischen Studiengängen darstellen. Zudem wurden diese Sichtweisen theoretisch gerahmt (Kapitel 2 und 3), mit sich daraus ergebenden wissenschaftlichen Diskursen in Verbindung gebracht (Kapitel 10) sowie kritisch diskutiert und eingeordnet (Kapitel 11). Somit berücksichtigen die in diesem Kapitel dargelegten strukturellen bzw. organisatorischen Empfehlungen und Impulse sowie die im folgenden Kapitel aufgeführten hochschuldidaktischen Methoden (Kapitel 14) sowohl die Studierenden- als auch die Wissenschaftsperspektive[181].

Aus fachlicher Sicht machen es die an den verschiedenen Stellen formulierten Qualifizierungsziele für Kindheitspädagogen (vgl. u. a. JMK 2005, Robert Bosch Stiftung

[181] Die Verbindung mit den Vorstellungen der Lehrenden zu dieser Thematik wäre sehr lohnenswert, da sie die Ausgestaltung von Theorie und Praxis als Akteure wesentlich mitbestimmen und aufgrund des didaktischen Verweisungsverhältnisses einen Einfluss auf die Haltung der Studierenden haben (Unterkapitel 11.6). Dies kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit aus forschungsökonomischen Gründen nicht erfolgen. Auf die hochschulischen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Vorgaben kann ebenfalls nicht eingegangen werden, da diese je nach Bundesland und Hochschulstandort zu divergent sind. Daher muss ggf. eine Adaptierung der Ergebnisse auf individueller, standortspezifischer Ebene erfolgen.

2008, BAG-BEK 2009, Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015) erforderlich, Studienelemente in ein kindheitspädagogisches Studium zu integrieren, die diesen Anforderungen (übergeordnet: Berufsqualifizierung, Wissenschaftlichkeit, Forschung) gerecht werden (Abschnitt 3.5.2). Dafür sind Studienstrukturen notwendig, die eine Verschränkung der Lernorte Hochschule und Praxis, von Theorie- und Praxiswissen sowie von Forschung und Praxis in der Lehre ermöglichen. Aus Perspektive der Studierenden geht es v. a. um eine Handlungsorientierung und einen Praxisbezug, der im Studium berücksichtigt werden soll, sowie eine Verbindung von Theorie und Praxis durch verschiedene Elemente im Studium (Unterkapitel 9.1). Beide Perspektiven müssen bei einer Studiengangsentwicklung, die einem „professionellen, akademisch affirmativen Umgang[] mit Theorie-Praxis-Verhältnissen" (Klages/Bonillo 2015: 188) gerecht werden möchte, berücksichtigt werden.

Auf der Ebene der strukturellen und organisatorischen Gestaltung werden im Folgenden daher Empfehlungen und Impulse für drei wichtige Elemente im Hinblick auf einen gewinnbringenden Theorie-Praxis-Bezug innerhalb von Studiengängen der Kindheitspädagogik gegeben. Das erste Unterkapitel (13.1) fasst die empirischen und theoretischen Erkenntnisse zu besonderen Lernräumen an der Hochschule kurz zusammen. Das zweite Unterkapitel (13.2) widmet sich dem bedeutendsten Theorie-Praxis-Baustein der kindheitspädagogischen Qualifizierung: den im Studium vorgesehenen Praxisphasen. Das dritte Unterkapitel (13.3) befasst sich abschließend aus einer Metaperspektive mit hochschul- und prüfungsdidaktischen Entscheidungen, die die konkrete Ausgestaltung der Lehre beeinflussen. Hier wird auf die wechselseitige Beeinflussung von Curriculum, Hochschuldidaktik, Prüfungsdidaktik, Wissensformen, Dozierenden als Akteure und Hochschulpolitik eingegangen.

13.1 Spezielle hochschulische Lernräume

An der Hochschule sollten den Studierenden ***spezielle hochschulische Lernräume*** (Werkstätten, Labore, Ateliers, Modelleinrichtungen etc.)[182] zugänglich gemacht werden, da hier dem Raum, den Lehrenden und den Studierenden jeweils bestimmte Rollen und Funktionen zukommen, die sich von einem *normalen* Lernsetting im Studium unterscheiden (Unterkapitel

[182] Da sich mit speziellen hochschulischen Lernräumen bereits in Unterkapitel 10.4 theoretisch auseinandergesetzt wurde, findet an dieser Stelle lediglich eine Zusammenfassung mit Blick auf Impulse und Anregungen statt.

11.4). Spezielle hochschulische Räume bieten allein schon durch die Gestaltung bzw. Einrichtung einen Kontrast zu den *üblichen* Seminar- und Vorlesungsräumen. Durch den Aufforderungscharakter, selbst aktiv zu werden, auszuprobieren, zu experimentieren und zu hinterfragen, wird den Studierenden ein anderer Weg ermöglicht, sich einem Gegenstand oder Thema zu nähern. Sie werden zu Akteuren in ihren Lern- und Bildungsprozessen und können diese partizipativ mitgestalten. Durch das Erfahrungslernen, das Beobachten und Dokumentieren, das Reflektieren und das gemeinsame Denken und Handeln erwerben die Studierenden Handlungs-kompetenz und pädagogische Professionalität. Sie erfahren Lernsettings, die sie in der späteren Berufspraxis selbst initiieren können oder so vorfinden (Lernwerkstattarbeit in Institutionen der FBBE), womit der doppelten Vermittlungspraxis (Unterkapitel 11.6) entsprochen werden kann.

Dennoch sollte man sich bewusst sein, dass es sich – wenn bspw. Kindergruppen zum Experimentieren und Ausprobieren in die Lernwerkstätten eingeladen werden oder die Studierenden mit den Kindern dort interagieren bzw. die Kinder in ihrem Handeln beobachten – immer um eine laborähnliche Situation für alle Beteiligten handelt. Eine Lernwerkstatt stellt folglich nicht das Setting dar, wie man es in der Praxiseinrichtung vorfinden würde, und auch die Kinder befinden sich zunächst in einer ihnen fremden Umgebung mit unbekannten Personen. Dies sollte man sich bewusst machen und mitdenken.

Ist die Einrichtung einer Lernwerkstatt nicht möglich, sollte zumindest Lernwerkstattarbeit (Unterkapitel 10.4) in die Seminare integriert werden. Sie ermöglicht es den Studierenden, theoretische Inhalte und (eigene) Bildungs- und Lernprozesse miteinander zu verknüpfen und damit Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis zu initiieren.

Auf die Frage, ob Lernwerkstattarbeit curricular im Studium vorgegeben sein sollte, gibt es keine eindeutige Antwort. Einerseits wird bei einer Verankerung im Curriculum des Studiengangs *sichergestellt*, dass der einzelne Student mit dieser Lernform in Berührung kommt, andererseits widerspricht dieses Vorgehen dem Charakter von Lernwerkstattarbeit, der auf Freiwilligkeit und Interesse basiert. Hier muss also eine Abwägungsentscheidung getroffen werden.

In den letzten Jahren wurden immer mehr solcher speziellen hochschulischen Lernräume in kindheitspädagogischen Studiengängen eingerichtet. Diese können Ideen, Anregungen und Impulse geben, wenn ein solcher Ort am eigenen Hochschulstandort neu geschaffen werden soll. Exemplarisch seien folgende Werkstätten genannt, zu denen auch verschiedene wissenschaftliche Publikationen existieren:

- *Frühpädagogische Werkstatt* (FrühWerk) im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der HS Emden/Leer (https://www.hs-emden-leer.de/studierende/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/studiengaenge/kindheitspaedagogik-ba/fruehpaedagogische-werkstatt),
- *KLEX Lernwerkstatt* (Kindliches Lernen, Erfahren und Experimentieren) im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der HS Rhein-Waal (https://www.hochschule-rhein-waal.de/de/fakultaeten/gesellschaft-und-oekonomie/forschung/labore/klex),
- *Kinderforscherzentrum HELLEUM* im Studiengang „B. A. Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Solomon Hochschule Berlin in Kooperation mit dem Bezirksamts Marzahn-Hellersdorf und der Außenstelle Marzahn-Hellersdorf der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (https://www.helleum-berlin.de/),
- verschiedene *Werkstatträume* (bspw. Werkstatt für Ästhetische Praxis (WÄP), Lernwerkstatt, Beobachtungslabor) für Studierende der Alice Solomon Hochschule Berlin (https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/),
- *Hochschul-Lernwerkstatt³* (Spielen, Forschen und Lebenslanges Lernen) im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der Kath. HS Nordrhein-Westfalen, Abt. Paderborn (https://katho-nrw.de/studium/campusleben/paderborn/lernwerkstatt),
- *Sprachwerkstatt* und *Ästhetische Werkstatt/Labor* im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der HAWK Hildesheim (https://www.hawk.de/de/hochschule/fakultaeten-und-standorte/fakultaet-soziale-arbeit-und-gesundheit/labore),
- *Bildungswerkstatt* im Studiengang „B. A. Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ der TH Köln (http://bildungswerkstatt.web.th-koeln.de/) und
- *Werkstatt Frühe Bildung* im Studiengang „M. A. Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ der Universität Leipzig (https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-paedagogik-und-didaktik-im-elementar-und-primarbereich/einrichtungen/lernwerkstaetten/werkstatt-fruehe-bildung).

Eine gute Übersicht über Hochschullernwerkstätten im internationalen Raum für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagogen in allen Bereichen von Elementar- bis Erwachsenenbildung findet sich auf der Homepage des „NeHle“ unter: https://www.lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten.

13.2 Praxisphasen und deren Begleitung

Auf Grundlage der empirischen Befragung der Studierenden und der theoretischen Vertiefungen lassen sich folgende Ergebnisse zu den verschiedenen Aspekten rund um die Praxisphasen festhalten.[183]

Dem Praktikum kommt im Studium die Aufgabe zu, Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) im Sinne eines *Produktivmachens der Differenz* in Verbindung zu bringen. Daher wird ihm häufig auch eine Brückenfunktion[184] zugesprochen. Im Studium sollten daher von Beginn an verschiedene ***Formen von Praktika*** integriert sein und miteinander kombiniert werden, die sowohl in der Länge als auch im Hinblick auf das Handlungsfeld variieren, um eine Vielzahl an Einrichtungen und Tätigkeitsfeldern kennenlernen zu können. Gerade die Form des Tagespraktikums bietet sich im ersten und zweiten Semester als *Einstieg* in die Praxisphasen an. Längere Blockpraktika (von 8 Wochen) oder Praxissemester, die Studierenden kontinuierliche, längerfristige Einblicke in die pädagogische Praxis und das Arbeiten ermöglichen, sind eher im späteren Studienverlauf sinnvoll.

Generell gibt es für jede mögliche Praktikumsform und deren Zeitpunkt im Studium Vor- und Nachteile, die in der nachstehenden Tabelle 9 zusammengetragen sind.

[183] Da sich mit den Praxisphasen bereits in Unterkapitel 10.3 umfassend auseinandergesetzt wurde, findet an dieser Stelle lediglich eine Zusammenfassung mit Blick auf Impulse und Anregungen statt.

[184] Gleichzeitig verstärkt die Metapher der *Brücke* die Abgrenzungstendenzen zwischen dem Lernort Hochschule und Praxis, denn eine Brücke impliziert zwei verschiedene Seiten bzw. Welten, die miteinander verbunden werden. Nichtsdestotrotz sind die Unterschiede, die die Studierenden zwischen Wissenschaft und Handlungspraxis immer wieder beschreiben und feststellen, durch die verschiedenen Organisationslogiken und Handlungsstrukturen determiniert. Das Praktikum eröffnet damit die Chance eines Erfahrungsraums, in dem bspw. pädagogisches Alltags- und Professionswissen, Interaktionsprozesse zwischen und mit Kindern, Fachkräften und Eltern sowie Team- und Leitungsstrukturen beobachtet und analysiert werden können. Zudem können das eigene Handeln, die eigene Haltung und die eigenen Einstellungen erprobt, analysiert, reflektiert und weiterentwickelt werden, insbesondere wenn das Praktikum wissenschaftlich-reflexiv durch die Hochschule begleitet wird. Daher kommt den Praxisphasen in diesem Sinne eine Brückenfunktion zu.

Tabelle 9: Vor- und Nachteile der verschiedenen Praktikumsformen (Quelle: eigene Darstellung)

Praktikumsform	***Vorteile***	***Nachteile***
frühes Tagespraktikum	▪ früh Erfahrungen sammeln und in das Feld *hineinschnuppern* können ▪ Rückversicherung hinsichtlich Studienwahl frühzeitig möglich ▪ von Beginn des Studiums an die Möglichkeit eines Theorie-Praxis-Transfers	▪ führt schnell zur Überforderung, da Studienalltag an Hochschule schon herausfordernd ist ▪ Druck, *sofort* eine Einrichtung finden zu müssen
Tagespraktikum	▪ Kennenlernen mehrerer Handlungsfelder ▪ kann Aufgaben aus Seminaren *direkt* umsetzen ▪ (zeitlich gesehen) *direkter* Theorie-Praxis-Transfer möglich ▪ kontinuierlicher Praxisbezug über Lernort Praxis ▪ zeitlich gestreckter Prozess ermöglicht die Verfolgung der (Weiter-)Entwicklung einzelner Kinder ▪ gute Vereinbarkeit mit einer eventuellen Berufstätigkeit neben dem Studium	▪ permanenter Rollen-/ Statuswechsel zwischen Studierendem und Praktikant ▪ kein wirkliches Ankommen im Gruppengeschehen und keine Übertragung von Verantwortung im Gruppenalltag → *Fremdkörper* im Team und Alltag, da immer nur punktuell vor Ort ▪ erlebt immer nur Tagesablauf eines bestimmten Wochentages ▪ erschwert Beziehungsaufbau zu den Kindern (gerade im Krippenalter)
frühes Blockpraktikum (6-8 Wochen)	▪ früher Theorie-Praxis-Transfer möglich ▪ Rückversicherung hinsichtlich Studienwahl frühzeitig möglich ▪ Beziehungsaufbau zu den Kindern möglich	▪ führt schnell zur Überforderung, da Studienalltag an Hochschule schon herausfordernd ist ▪ Druck, *sofort* eine Einrichtung finden zu müssen

Blockpraktikum (6-8 Wochen)	▪ tiefgehender Einblick in die Praxis über einen längeren, ununterbrochenen Zeitraum ▪ Teil des Teams und des Gruppenalltags → Übernahme von Verantwortung möglich ▪ Beziehungsaufbau zu den Kindern möglich	▪ bestimmte (zeitlich längere) Entwicklungsprozesse bei den Kindern nach Ende des Praktikums nicht weiter verfolgbar ▪ bei negativen Erfahrungen in der Einrichtung muss dies länger ausgehalten werden ▪ schwer mit einer erforderlichen Berufstätigkeit neben dem Studium vereinbar (bei unbezahlten Praktika)
Praxissemester	▪ tiefgehende Einblick in die Praxis über einen langen, ununterbrochenen Zeitraum ▪ Teil des Teams und des Gruppenalltags → Übernahme von Verantwortung möglich ▪ Beziehungsaufbau zu den Kindern möglich	▪ Kennenlernen nur eines Handlungsfeldes (wenn es keine weiteren gibt, da die vorgeschriebenen 100 Praxistage so in den meisten Fällen bereits erreicht werden) ▪ bei negativen Erfahrungen in der Einrichtung muss dies länger ausgehalten werden ▪ schwer mit einer erforderlichen Berufstätigkeit neben dem Studium vereinbar (bei unbezahlten Praktika)
Grundlegendes	▪ Rahmung durch Blockwochen/Blocktage an der Hochschule (für Blockpraktikum und Praxissemester) ▪ spezielle begleitende Veranstaltungen an der Hochschule ▪ externe Supervision zur Begleitung der Praktika ▪ direkter zuständiger/verantwortlicher Ansprechpartner für die Praktika an der Hochschule (Praxisamt) ▪ ausgearbeitetes Konzept zur Implementierung der Praxisphasen ▪ Praxisvertrag, Ausbildungsplan, Handreichungen zu den Praktika ▪ verantwortlicher Praxismentor in der Einrichtung	

Der ***Praktikumsplatz*** sollte mit Blick auf alle im Studium verankerten Praktika eine größtmögliche Wahlfreiheit bieten und dabei das vielschichtige kindheitspädagogische Praxisfeld berücksichtigen. Gleichzeitig sollten die begleitenden hochschulischen Veranstaltungen die verschiedenen Handlungsfelder beachten und die Inhalte darauf

ausrichten. Eine Variante bestünde darin, die Handlungsfelder aufzuteilen und an bestimmte Praktika zu koppeln, sodass die Studierenden im Verlauf des Studiums mit unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern in Berührung kommen sowie Einblicke in verschiedene Berufsfelder erhalten. Wenn es pro Praktikum eine Lehrveranstaltung gibt, die diesem zugeordnet ist, kann eine gezielte Vor- und Nachbereitung für dieses Handlungsfeld erfolgen sowie die Inhalte und Aufgaben daran angepasst werden. Es könnten auch inhaltlich *freie* Sitzungen stattfinden, die dann flexibel spezifische Themen bearbeiten könnten, die sich aus den konkreten Praktikumsorten der Studierenden ergeben.

Alle Praktika benötigen ein ***klares Konzept*** mit entsprechenden Informationen für die Studierenden sowie die Einrichtungen bzw. die Praxismentoren und müssen entsprechend durch die Hochschule mit Veranstaltungen und verantwortlichen Dozierenden, die als ***Ansprechpartner*** fungieren, gerahmt werden. Dies trifft insbesondere auf die Tagespraktika wegen der an sie gekoppelten Aufgaben zu. Die Hochschule muss im Vorfeld u. a. festlegen: *Was sollen die Studierenden im Praktikum leisten? Wo können sie es absolvieren? Was sind die Aufgaben der Studierenden im Praktikum? Was sind die* ***Ziele des Praktikums****?* Wichtig ist es dann, genau diese Ziele, Aufgaben und Intentionen, die mit den jeweiligen Praktika verbunden sind, in der ***begleitenden Veranstaltung*** transparent zu machen und mit den Studierenden zu besprechen, damit sie mit diesen Informationen direkt bei den infrage kommenden Einrichtungen anfragen können und wissen, wie ihre Rolle dort aussehen soll und welchen Platz sie einnehmen sollen. Dies ist besonders zu Beginn des Studiums elementar und es bietet sich an, hier mit Leitfragen, wie z. B. *Was sind die Aufgaben für mich in der Praxis? Wie habe ich mich zu verhalten?*, zu arbeiten. Vor allem die ***zu erledigenden Aufgaben*** sollten klar, strukturiert, zielgerichtet und ausführlich thematisiert und mit theoretischem Wissen erarbeitet werden, um einem Gefühl der Unwissenheit und Unsicherheit bei den Studierenden entgegenzuwirken. Eine Bündelung aller Anforderungen in ***Handreichungen und Leitfäden*** zu den Praktika erscheint sinnvoll und für alle Beteiligten entlastend. Einen offiziellen Charakter bekommen Praktika, wenn ein ***Ausbildungsvertrag*** vorgesehen ist, in dem die wichtigsten Anforderungen festgehalten und damit den Studierenden und den Einrichtungen bzw. Praxismentoren gegenüber transparent gemacht werden. Auf diese Weise können Konflikte zwischen Praktikant und Einrichtung vermieden werden und den Praxismentoren ist bereits im Vorfeld bewusst, wofür sie dem Studierenden Zeit in der Einrichtung vor Ort geben müssen. Idealerweise sollte in der wöchentlichen Praktikumszeit ebenfalls eine Vor- und

Nachbereitungszeit (für die Aufgaben) berücksichtigt werden. Alle formalen Angelegenheiten sollten in einer ***Praktikumsordnung*** geregelt sein.

Die Kopplung zwischen den Praxisaufgaben und dem ***Leistungsnachweis*** muss ebenfalls sorgfältig durchdacht werden. Werden Studierende mit zu vielen Aufträgen konfrontiert, kann dies zu einer oberflächlichen Bearbeitung führen. Eine Entkopplung von dem Bestehen des Seminares und dem Leistungsnachweis hätte jedoch zur Konsequenz, dass viel Aufwand für *keinen direkten* Nutzen im Studium betrieben wird und die Aufträge eventuell nicht bearbeitet werden. Mehrere kleinere Aufträge ohne Folgen für das Bestehen zu stellen und diese dann im Seminar zu nutzen in Kombination mit einer größeren, für den Leistungsnachweis relevanten Aufgabe, könnte eine Lösung sein. Eine (wissenschaftliche) Verschriftlichung und Reflexion des Praktikums ist unumgänglich, da sie für eine Theorie-Praxis-Verknüpfung von zentraler Bedeutung ist.

Die ***Betreuung und Begleitung der Praxisphasen durch die Hochschule*** ist aufgrund der bereits ausgeführten Aspekte zentral und sollte über spezifische Vor- und Nachbereitungsseminare, einen zuständigen Dozierenden, Transferaufgaben, Handreichungen, Praxisverträge und Ausbildungspläne erfolgen. Eine ***externe Supervision*** in Kleingruppen begleitend zu längeren Praxisphasen ist zur Anregung von Reflexionsprozessen und der Bearbeitung von Problemen besonders sinnvoll. Auch Studierenden, die ihr Praktikum im Ausland absolvieren, sollte dies z. B. über zweiwöchentliche Supervisionstermine via Skype ermöglicht werden. Generell sollte die Möglichkeit bestehen, mindestens ein ***Praktikum im Ausland*** zu absolvieren, um einen Einblick in ein anderes Bildungssystem zu erhalten und einen Vergleich zum deutschen zu ermöglichen.

Im Hinblick auf ***Praktikumsbesuche*** sollte sich vonseiten der Hochschule im Vorfeld überlegt werden, mit welchem Zweck und Ziel ein solcher verbunden ist; dies muss den Studierenden kommuniziert werden. Es sollte Begleitung und Besuche geben, allerdings nicht zu engmaschig und in Form von Kontrollen oder Unterrichtsbesuchen. Vielmehr sollten die Hilfestellung für und Unterstützung des Studierenden sowie ein Erkunden der pädagogischen Arbeitsweise der ausgewählten Institution im Fokus stehen. Ist ein solcher Besuch aus ressourcentechnischen Gründen nicht möglich, könnte es alternativ einen individuellen Telefontermin oder einen Austausch per Mail geben.

Da die ***Praxismentoren*** im Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung sowie einer beruflichen Handlungskompetenz eine zentrale Rolle für die Studierenden einnehmen, sollte diese als Akteure bei der Konzipierung der Praxisphasen von der Hochschule

stärker berücksichtigt, mitbedacht und ggf. einbezogen werden. Die Einladung zu ***Mentorentreffen*** oder -schulungen zum Austausch zwischen Hochschule und Praxisinstitutionen könnte dabei zielführend sein. Vor allem generelle Informationen und eine ***Handreichung*** o. Ä. mit Aufgaben, Anforderungen und Zielen des Praktikums sollten aber unabhängig davon für den Lernort Praxis entwickelt und ihm im Vorfeld zur Verfügung gestellt werden. Auch ein ***Praxisvertrag*** schafft Sicherheit und Verlässlichkeit bei den beteiligten Parteien. In diesem Kontext erscheint zusätzlich die gemeinsame Vereinbarung von Zielen für das Praktikum (***Ausbildungsplan***) zwischen Praxisanleitung und Studierendem als gute Grundlage, um das Aufgabenfeld und die Erwartungen zu Beginn zu besprechen und zu klären sowie während des Praktikums zu reflektieren und ggf. anzupassen.

Alle Begleitungs- und Betreuungsangebote sowie formalen Angelegenheiten bezüglich des Praktikums sollten strukturell fest an der Hochschule über ein ***Praxisamt*** o. Ä. verankert sein. Damit haben alle an den Praktika Beteiligten (Dozierende, Studierende, Praxismentoren, Einrichtungen, externe Supervisoren) einen verlässlichen und zuständigen Ansprechpartner an der Hochschule, der eine entsprechende Koordinierung gewährleisten kann.

13.3 Curriculumsentwicklung: Hochschul- und prüfungsdidaktische Entscheidungen

Veränderte gesellschaftliche Entwicklungen, der Bologna-Prozess und die Kompetenzorientierung im Studium (Unterkapitel 2.2) müssen zu einem anderen Selbstverständnis der Hochschulen führen, welches den geforderten Aspekt des *Lebenslangen Lernens* berücksichtigt. Dies muss sich auch im tatsächlich stattfindenden ***hochschul- und prüfungsdidaktischen Angebot*** zeigen und darf nicht nur formal in den Curricula der Studiengänge abgebildet werden. Dies trifft insbesondere deshalb zu, weil die meisten deutschen Curricula die europäischen Vorgaben lediglich technokratisch umsetzen, d. h. die *oberflächlichen Ziele*, im Sinne einer Strukturreform zur internationalen Vergleichbarkeit und Harmonisierung von Abschlüssen, umsetzen, aber die *Tiefendimensionen* der Bologna-Reform nicht berücksichtigen bzw. beachten. Die Tiefendimensionen meinen u. a. didaktisch-inhaltliche Paradigma, welche den studentischen Lernprozess in dem Mittelpunkt stellen, sowie ein breites Kompetenzkonzept mit sozial-kommunikativen, personalen und Aktivitätskompetenzen neben der rein fachlich-kognitiven Dimension in Form von fachlich-methodischen Kompetenzen (auf die deutsche

Hochschulen einen Schwerpunkt legen). Hierauf muss sowohl über *passende Prüfungssysteme*, um überfachliche Fähigkeiten abprüfen zu können, als auch über eine *innovative Didaktik*, die den Kompetenzerwerb als intrapersonalen Vorgang berücksichtigt, reagiert werden. (vgl. Pellert 2016: 75 ff.)

Kolbe und Combe (2008) betonen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung und mit dem vermittelten Wissen im Unterricht die „zukünftige Lebenstüchtigkeit. Lerngegenstände müssen in diesem Sinn gesellschaftlich relevantes Wissen darstellen und die Entwicklungsperspektive der Lernenden auf die Gegenstände und Inhalte muss dabei einbezogen werden." (ebd.: 883) Dies kann auch auf die Qualifizierung von Studierenden im Rahmen ihres Hochschulstudiums der Kindheitspädagogik übertragen werden: Hierbei geht es dann um eine *Berufsfähigkeit* und *Lebenstüchtigkeit* für die zukünftige berufliche Tätigkeit im Handlungsfeld der FBBE, die sie mit dem Bachelor-Abschluss erwerben sollen. Die im Studium berücksichtigten Themen müssen folglich beruflich relevantes Wissen verkörpern, wobei die empirischen Befunde hier eine Differenz aufgedeckt haben, was von verschiedenen Standpunkten aus als solches angesehen wird (Unterkapitel 9.1 und 10.1; Kapitel 11). Gleichzeitig gilt es, den Lernprozess der Studierenden (im Allgemeinen und Speziellen) sowie die studentische Perspektive auf Lerngegenstand und -inhalt zu berücksichtigen und einzubinden. Dies wiederum erfordert ein vielfältiges hochschuldidaktisches Handeln vom Dozierenden in den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen – auch im Sinne eines „gegenstandsbezogene[n], didaktische[n] Vorgehen[s] aus den Lernerfahrungen der Subjekte" (Neuß 2009b: 340) heraus (z. B. biografische Reflexion, Selbstreflexion, Reflexion von Fällen bzw. praktischen Erfahrungen; Unterkapitel 14.6 und 14.8).

Die Perspektive der Studierenden zu Theorie und Praxis im Studium berücksichtigend, sollten bereits in der ***Studiengangsstruktur*** eher theoretische und eher praktische Elemente fest verankert sein (Abschnitt 10.1.3.1). Zu diesem Schluss kommt auch Forneck (2015) und sieht den konzeptionell strukturierten und curricular abgesicherten Theorie-Praxis-Bezug durch die feste Integration der Lernorte Hochschule und Praxis mit ihren spezifischen Funktionslogiken als eine entsprechende Hochschulstruktur, die eine erfolgreiche Professionalisierung ermöglicht. (vgl. ebd.: 353) Auch sollte über hochschuldidaktische Möglichkeiten (Unterkapitel 10.3) eine Unterstützung bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie von Praxis und Theorie geschaffen werden (Abschnitt 10.1.3.3). Dass dies möglich ist, zeigen u. a. die Erkenntnisse aus der Bildungs-, Transfer-, Wissens- und Kognitionsforschung (Unterkapitel 11.2).

Generell sollten im Curriculum verschiedene Seminarformen implementiert sein, die ein hochschuldidaktisches Arbeiten erlauben oder vorsehen, welches eine Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Verknüpfung gestattet (bspw. Lernwerkstattarbeit, Exkursionen, Projektseminare, Begleitseminare zu den Praktika)[185]. Abhängig davon, welches (Kompetenz-)Ziel im jeweiligen Modul mit der einzelnen Veranstaltung verfolgt wird und welche Inhalte vermittelt werden, macht dies eine andere Veranstaltungsform notwendig. So sind bspw. Vorlesungen sinnvoll, wenn es darum geht, pädagogisches Grundlagenwissen zu vermitteln, welches dann wiederum als Basis zur Reflexion der vorgefundenen institutionalisierten Praxis oder der eigenen Handlungspraxis benötigt wird.

Auch sollten die ***Prüfungsformen*** entsprechend variieren und es sollte überlegt werden, was bei welcher Veranstaltungsform wie abgeprüft wird. Dies setzt voraus, sich über die folgenden Fragen – jenseits des genauen Themengebietes bzw. Inhalts der Lehrveranstaltung – im Vorfeld Gedanken zu machen: *Was soll gelernt werden? Welche Wissensform soll vermittelt werden? Wozu wird das Wissen vermittelt? (Wie) Soll es transferiert werden?*

Das Wissen in einer Vorlesung dient eher dazu, Grundlagen- und Begründungswissen für die Studierenden zu schaffen, auf welches dann später erneut eingegangen werden oder eine Vertiefung in weiteren Veranstaltungen erfolgen kann. Hier spielt also das explizite Wissen eine große Rolle. In Praktika und deren begleitenden Seminaren kann dieses explizite Wissen dann mit implizitem, praktischem Wissen konfrontiert und erweitert werden, wodurch es in der anschließenden Bearbeitung zu reflektierten Wissensbeständen und einer Relationierung zwischen explizitem und implizitem Wissen kommen kann. Dieses *Reflexionswissen* oder *reflexives Orientierungswissen* als Teil des *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 21) ist notwendig, um eine flexible, fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) vornehmen und das eigene pädagogische Handeln weiterentwickeln zu können (Abschnitt 3.5.2). Daher sollte die Struktur des kindheitspädagogischen Studiums dies ermöglichen und hochschuldidaktisch berücksichtigen.

Die verankerte ***Prüfungsdidaktik*** hat aber auch einen großen Einfluss auf ein sinnvolles und zielführendes didaktisches Handeln in den Veranstaltungen. Je nachdem wie am Ende der Leistungsnachweis aussieht, den die Studierenden zum Bestehen der Veranstaltung erbringen sollen, müssen die Inhalte anderes gelehrt, gelernt und aufbereitet werden. Die Art und Weise,

[185] Welche konkreten Möglichkeiten sich hochschuldidaktisch – speziell für ein kindheitspädagogisches Studium – anbieten, wird in Kapitel 14 dezidiert dargestellt.

wie der Dozierende das erworbene Wissen abprüft, sollte im Vorfeld Auswirkungen auf sein Handeln und Interagieren mit den Studierenden im Seminar haben, aber auch auf die Form, in der er Inhalte strukturiert und präsentiert. Da die theoretischen Inhalte von den Studierenden mit je einem anderen Ziel (abhängig von der festgelegten Prüfungssituation) gelernt und transferiert werden müssen, muss der Dozierende entsprechende Wissensformen ansprechen und daran angepasste didaktische Methoden verwenden, wenn er den Theorie-Praxis-Transfer unterstützen möchte (Unterkapitel 11.2).

Natürlich sollte es im Studium vorrangig um ein generelles Lernen, die Aneignung von übergeordneten Kompetenzen und den Wissens- sowie Kompetenzerwerb für die spätere berufliche Tätigkeit gehen – und nicht das Bestehen des Leistungsnachweises. Aber die Art des Lernprozesses und der Wissensvermittlung beeinflussen das spätere individuelle Wissen und Können, wie verschiedene Forschungsergebnisse aus der Psychologie und Bildungsforschung belegen (Abschnitt 10.2.2). Zudem sind die akademische Leistung und der Studienerfolg der Studierenden davon abhängig (Abschnitt 10.2.4). Um einen möglichst erfolgreichen Lerngewinn bei Studierenden erzielen zu können, haben sich in Studien (vgl. Helmke et al. 2008: 153) die folgenden ***didaktischen Kompetenzen*** für das Handeln ***von Dozierenden*** als positiv erwiesen: komplexe Sachverhalte verständlich darstellen können; Zusammenfassung der Inhalte der Seminarsitzung; Thematik unter verschiedenen (auch kontroversen) Gesichtspunkten behandeln; Fragen und Probleme stellen, deren Beantwortung bzw. Lösung durch Studierende in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgt; strukturiertes, planvolles und transparentes Vorgehen innerhalb einer Sitzung sowie einer ganzen Lehrveranstaltung; mit Beispielen zur Illustration arbeiten; Praxisbezüge herstellen. Auf Ebene der ***sozialen Kompetenzen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Dozierenden*** haben sich die nachstehenden Aspekte als unterstützend gezeigt: mit (Peer-)Feedback arbeiten; Studierende zur Interaktion motivieren; kooperative Lernarrangements bereitstellen; freundliches, engagiertes und zugewandtes Verhalten.

Damit hat das didaktische und soziale Agieren von Dozierenden in Lehrveranstaltungen einen entscheidenden Einfluss auf die akademischen Leistungen von Studierenden. Dies zeigt auch die v. a. in pädagogischen Studiengängen relevante ***doppelte Vermittlungspraxis*** (Unterkapitel 11.6). Die strukturell im Curriculum verankerten und vorgegebenen Elemente wiederum beeinflussen das hochschuldidaktische Handeln von Lehrenden und auch den Lernprozess der Studierenden. Über diesen Zusammenhang sollten sich Dozierende bewusst sein und ihn in ihrer Lehre berücksichtigen. Aber auch den hohen Einfluss des Modulhandbuchs mit den darin

abgebildeten Inhalten, Kompetenzen, Veranstaltungs- und Prüfungsformen sollten sich die Verantwortlichen vor Augen führen – nicht nur im Sinne der damit angestrebten Berufsqualifizierung der Studierenden. Das Curriculum legt den Grundstein für die Möglichkeiten des hochschuldidaktischen Handelns aufseiten der Lehrenden und für den Lernprozess sowie die akademische Leistung aufseiten der Studierenden. Zudem beeinflusst es die ***Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses*** grundlegend. Daher sollte es in Akkreditierungsverfahren weniger um persönliche Ansichten und Haltungen der Verantwortlichen, das Schützen eigener Ressourcen oder finanziell auferlegte Sparmaßnahmen gehen, sondern vielmehr um ein Studienkonzept, welches es ermöglicht, professionell qualifizierte Absolventen in das Feld der FBBE zu entlassen. Dafür sind auch verlässliche Stellenangebote (bspw. unbefristete Arbeitsverträge) auf professoraler Ebene, aber insbesondere auf Ebene des sog. Mittelbaus notwendig, damit die Dozierenden die erforderlichen didaktischen und sozialen Kompetenzen ausbauen und weiterentwickeln können. Um in den strukturell und inhaltlich vorgegebenen Rahmenbedingungen, die von Hochschule zu Hochschule und von Studiengang zu Studiengang sehr unterschiedlich sind, gute, für die Studierenden gewinnbringende hochschuldidaktische Angebote zu gestalten und eine fundierte Begleitung der Praxisphasen zu ermöglichen, braucht es auch Zeit, sich vertiefend mit der Struktur und Thematik zu befassen. Diese Zeit ist nicht gegeben, wenn *das* ***Wissenschaftssystem*** *die Lehrenden zwingt*, alle paar Jahre eine neue Stelle an einem anderen Ort in Deutschland anzunehmen oder in einem außerhochschulischen Bereich tätig zu werden. Die aktuelle Alternative, unbefristete Stellen als *Lehrkraft für besondere Aufgaben* (LfbA) zu schaffen, stellt ebenfalls keine adäquate Lösung dar, da aufgrund der sehr hohen Lehrbelastung mit der verbundenen Beratung von Studierenden, Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen sowie dem hohen Korrekturaufwand für studentische Arbeiten kaum Zeit bleibt, sich hochschuldidaktisch weiter zu qualifizieren, sich in neue wissenschaftliche Diskurse und empirische Ergebnisse einzulesen oder gar selbst zu forschen. In beiden Fällen kann das hochschuldidaktische Setting auf Grundlage der eigenen Erfahrungen und der Rückmeldungen der Studierenden nicht weiterentwickelt werden, denn dies ist ebenfalls ein Prozess des Suchens und Findens, der Reflexion und der Relationierung von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) sowie der eigenen Weiterbildung aufseiten der Dozierenden – mit dem Ziel, den Studierenden eine wissenschaftlich fundierte, praxisnahe, reflexive kindheitspädagogische Qualifizierung zu bieten, die aktuelle theoretische und empirische Erkenntnisse sowie Diskurse einbezieht.

14 Empfehlungen und Impulse für die hochschuldidaktische Gestaltung

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die ***Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Handelns in kindheitspädagogischen Studiengängen***. Daher werden an dieser Stelle die folgenden Fragen relevant: *Welche hochschuldidaktischen Modelle lassen sich anführen, die es schaffen, die Differenz zwischen Theorie und Praxis produktiv aufzugreifen? Wie können Theorie- und Praxiswissen sinnvoll relationiert werden? Wie können Praxisbezug und wissenschaftlicher Anspruch verbunden werden? Wie kann es gelingen, Praxiserfahrungen in hochschulische Lernprozesse zu integrieren und anschließend zu reflektieren?*
Viele der von den Studierenden genannten hochschuldidaktischen Methoden sind auch aus Sicht der Wissens- und Transferforschung sehr sinnvoll, wenn es darum geht, von theoretisch vermitteltem Wissen zu (reflektiertem) Handeln zu gelangen. Die sich aus diesen Perspektiven (empirische Ergebnisse in Verbindung mit den dargestellten theoretischen Vertiefungen) ergebenden didaktischen Handlungsweisen[186] innerhalb eines Studiums sollen deshalb in diesem Kapitel in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden.

Durch die sich immer rascher verändernde Welt werden fortwährend neue, sich wandelnde Herausforderungen, Ansprüche und Probleme an Bildung herangetragen. Hierdurch und bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft (Abschnitt 10.1.1) wird es zukünftig noch wichtiger werden, Bildungs- und Lernsettings zu schaffen und zu etablieren, die das Erfahrungswissen[187] berücksichtigen und nutzen. (vgl. Baumgartner/Gruber-Muecke 2017: 57 f.) Hochschuldidaktisch spielt „einerseits […] die Kommunikation (Wie wird Erfahrungswissen mitgeteilt?) und andererseits […] die Validierung dieses Erfahrungswissens (Wie kann es mit akademischen Standards verglichen bzw. auf

[186] Mit jeder in den Unterkapiteln ausgewählten hochschuldidaktischen Methoden lassen sich ganze Bücher füllen, daher kann sich an dieser Stelle nur exemplarisch damit befasst werden. Der Fokus der thematischen Auseinandersetzung liegt dabei v. a. auf der Verbindung mit dem eigenen Forschungsinteresse (Theorie-Praxis-Verhältnis, Theorie-Praxis-Bezug und Theorie-Praxis-Transfer). Die Auswahl und Beschreibungen erheben daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr soll dieses Kapitel dazu dienen, Impulse und Ideen zu liefern, die in kindheitspädagogische Studiengänge integriert werden können. Hierbei können dann auch die standortspezifischen Strukturen, Rahmenbedingungen, Ressourcen und Vorgaben berücksichtigt werden, denn durch die lokalen und teilweise inhaltlichen Unterschiede in den einzelnen Studiengängen der Kindheitspädagogik ist ein simples *Übertragen* der vorgestellten Anregungen nicht möglich.

[187] Der Erwerb von Erfahrungswissen erfolgt entweder im Alltag oder in der Berufspraxis und ist eine Form des impliziten Wissens (nicht-verbalisierbares, unbewusstes, schweigendes Wissen) (Abschnitte 10.1.1.2 und 10.1.1.5).

akademische Standards angehoben werden?)“ (ebd.: 58) eine Rolle. Damit verbunden ist die hochschuldidaktische Herausforderung, Lernsituationen zu schaffen, die eine Verknüpfung zwischen dem bereits vorhandenen impliziten Wissen und dem neu hinzukommenden expliziten Wissen ermöglichen, damit das neue Wissen nicht zu trägem Wissen wird (vgl. Neuweg 2004).

Gerade in ***professionsbezogenen Studiengängen***[188] ist die Frage nach der Relationierung von Theorie und Praxis bzw. Forschungsorientierung und Berufsbezug aufgrund der starken Verwobenheit von Disziplin und Profession besonders relevant (Tremp 2015: 30). Weil und Tremp (2010) weisen in diesem Zusammenhang auf zwei grundlegende Möglichkeiten hin, die Logik des Praxiswissens didaktisch in ein Studium zu integrieren:

1. ausgehend von beruflichen (Anwendungs-)Situationen entsprechende Aufgaben in Lehrveranstaltungen implementieren und
2. außerhochschulische praktische Lern- und Erprobungsorte einbetten (vgl. ebd. zit. n. Tremp 2015: 30).

Auch der Deutsche Wissenschaftsrat (2000) hebt bereits in den Anfängen der Bologna-Reform in seinen „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland“ die Integration von neuen hochschuldidaktischen Zugängen hervor, die u. a. ein Einbeziehen von praxisorientiertem Wissen ermöglichen:

> „Vor dem Hintergrund veränderter Qualifikations- und Kompetenzprofile bedarf es veränderter Lehr- und Lernformen, die problem- und handlungsorientiertes Lernen fördern. Das projektorientierte Lernen in der Gruppe, der Einsatz und die Nutzung neuer Medien zur Kommunikation und Präsentation, die Integration von Praktika und fächerübergreifende Lernangebote ebenso wie integrierte Studienphasen im Ausland fördern den Anwendungs- und Kontextbezug des Lernenden und unterstützen die Entwicklung sozialer Kompetenzen.“ (Wissenschaftsrat 2000: 22)

Variante 1 nach Weil und Tremp (2010) zum Ausgangspunkt nehmend, zeigt sich eine Vielzahl möglicher hochschuldidaktischer Methoden, die einen Zugang zu beruflichen Problemstellungen, Situationen, Herausforderungen und Erfahrungswissen ermöglichen, um praktische Settings im Studium zu simulieren. Solche Lehr-Lernsettings fassen die Autoren als *Robinson-Crusoe-Methodik* zusammen (vgl. ebd. zit. n. Tremp 2015: 30).

---

[188] Im Hinblick auf eine notwendige Verknüpfung von Studium und Beruf bzw. Forschungsorientierung und Berufsbezug ergeben sich abhängig von der fachlichen Ausrichtung des Studiengangs drei unterschiedliche Studiengangstypen (vgl. Tremp 2015 17 f.; Unterkapitel 2.2). Die Kindheitspädagogik ist den professionsbezogenen Studiengängen zuzuordnen, die das entsprechende Berufsfeld im Studium mit zu berücksichtigen haben.

> „Der Begriff lehnt sich an die Abenteuer des gleichnamigen Romanhelden an und betont den Bezug zur außerhochschulischen Lebenswelt mit ihrer geringen Strukturierung von Problemstellungen. Gleichzeitig bleiben die Einflussfaktoren dank klarer hochschulischer Grenzziehung bzw. Insellage reduziert, die Situation ist in ihrem Handlungsdruck entlastet. Die unter diesem Begriff zusammengefassten Methoden können als Versuch verstanden werden, Folgeprobleme (insbesondere Transferprobleme) der Verschulung von Lernprozessen zu entschärfen." (Tremp 2015: 30)

Die Verknüpfung vom Lernort Hochschule mit dem Lernort Praxis und den dazu gehörenden Wissensformen ist demzufolge wichtig, um trägem Wissen vorzubeugen und gelingende Transferprozesse zu unterstützen. In diesem Zusammenhang kann insbesondere eine ***konstruktivistische Didaktik***[189] (konstruktivistische-systemtheoretische Didaktik nach Reich 2008a, 2010) dazu beitragen, die Entwicklung professioneller Kernkompetenzen über entsprechende Lehr-Lern-Formate, wie bspw. problembasiertes Lernen, Fallanalysen, situiertes Lernen, erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen, zu unterstützen. Sie fördert und begleitet

> „selbstorganisiertes sowie selbstgesteuertes Denken und Handeln […] [und] entspricht besonders gut der Performanzorientierung im Kompetenzdiskurs. Methoden, die Kompetenzentwicklung grundlegend in enger Verknüpfung von Wissen und Erfahrung, Denken und Handeln, Lernsituation und Anwendungssituation verbinden und die Lernenden dabei kontinuierlich sowie methodisch fundiert in ihrer Reflexionskompetenz stärken, eröffnen Potenziale für nachhaltige individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse, die sich auf der Performanzebene niederschlagen und nicht in einer ‚Transferlücke' zwischen Aus- und Weiterbildung sowie Berufsalltag verschwinden." (Nentwig-Gesemann et al. 2012: 53)

Die verschiedenen Wissensarten sowie deren Zusammenspiel sind auch bei den Studierenden ein zentrales Thema, wie ihre Aussagen im Hinblick auf die Elemente *Theorie* und *Praxis* in ihrem Studium zeigen. Theorie und Praxis werden hierbei in Verbindung zueinander gesehen bzw. gegeneinander abgegrenzt. Das studentische Theorie- und Praxisverständnis ist von unterschiedlichen (teilweise widersprüchlichen) Annahmen und Erwartungen geprägt, was sich in den beschriebenen Postulaten (Unterkapitel 10.1) sehr deutlich zeigt, die in Tabelle 5 „Studentische Postulate zu Theorie und Praxis" (Abschnitt 9.1.4) bereits zusammenfassend dargestellt wurden. Während des Studiums findet folglich ein fortwährender Aushandlungsprozess dieser beiden Bestandteile und Lernorte statt – mit dem Ziel, am Ende *professionell, kompetent* und *vorbereitet* im späteren Berufsalltag handeln zu können. *Doch wie kann dieses Ziel, welches Studierende, Dozierende und die Bildungspolitik anstreben, erreicht werden?* Eine wichtige Einflussgröße stellt hierbei die ***didaktische Vermittlung*** relevanter Inhalte und

[189] „Eine konstruktivistisch orientierte Didaktik geht daher davon aus, dass Wissen auf der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen Lernerindividuums basiert. Kooperation, Kommunikation und Interaktion dienen der Problemdefinition und Problemlösung, wobei der Sinnaushandlung und Sinndeutung im Unterricht eine große Rolle zukommt." (DIDAGMA-Glossar 2022)

Wissensgrundlagen dar. Dies haben auch die Studierenden erkannt, weshalb Beispiele für aus ihrer Sicht gelungene und geeignete hochschuldidaktische Vorgehensweisen in den Fokusgruppen häufig thematisiert und beschrieben wurden.

Dabei meint die didaktische Vermittlung weit mehr als eine reine Stoffvermittlung, denn *gute Lehre* ist durch vielfältige Aspekte gekennzeichnet, wie z. B.:

- das Interesse und die Motivation der Lernenden (Unterkapitel 14.2);
- ein individuelles, persönliches Lehrenden-Lernenden-Verhältnis mit wechselseitigen Erfahrungs- und Lerngelegenheiten;
- eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (soziale Komponente);
- eine Initiierung und Begleitung von selbstständigem, eigenverantwortlichem Lernen;
- die Etablierung neuer (innovativer) Lehr-Lern-Formen, die einen Transfer von dem an der Hochschule vermittelten Wissen und den im Studium gemachten Erfahrungen in das spätere Berufsleben mit seinen komplexen Herausforderungen ermöglichen. (vgl. Brinker/Schumacher 2014: 5)

Wenn es um die hochschuldidaktische Ausgestaltung bei der Vermittlung von Inhalten im Kontext von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen geht, spielen unterschiedliche Wissensformen und (mögliche) Transferprozesse zwischen diesen eine entscheidende Rolle und legen verschiedene Wege des Lernens und Lehrens nahe (Unterkapitel 10.1 und 10.2, Abschnitt 9.1.1.7). Dies ist bei der Planung von Veranstaltungen mit Blick auf die curricularen Vorgaben und die im Modulhandbuch formulierten (Kompetenz-)Ziele von den Dozierenden zu berücksichtigen.

Daher befasst sich das hieran anschließende Unterkapitel (14.1) zunächst grundlegend damit, welche didaktischen Konsequenzen sich allgemein aus psychologischen und transfer-theoretischen Erkenntnissen bezüglich dieser Thematik ergeben. Hieraus lassen sich dann konkrete hochschuldidaktische Methoden ableiten, die – ergänzt durch die studentische Perspektive und für die Kindheitspädagogik spezifische didaktische Konzepte im empirischen Material – an dieser Stelle vorgestellt werden (Unterkapitel 14.2 bis 14.7).

Den Abschluss bildet eine kurze Zusammenfassung (Unterkapitel 14.8), die die vielfältigen Impulse und Erkenntnisse dieses Kapitels noch einmal übergreifend bündelt und einordnet.

> „Hochschuldidaktik kann Anregungen und Orientierungen anbieten, um den täglichen Lehralltag zu erfinden, zu gestalten und zu reflektieren. Die Überlegungen und praktischen Hinweise sollen die Kreativität beflügeln und zum Experimentieren ermutigen. Lehren ist ein Beruf und bleibt Berufung, es ist immer persönlich, dynamisch, neu.“ (Pfäffli 2005: 15)

Mit diesem Verständnis sind die innerhalb dieses Kapitels gegebenen Empfehlungen und Impulse für die hochschuldidaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Settings in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen aufzufassen.

14.1 Psychologie und Metakognition: (Hochschul-)Didaktische Konsequenzen

Aus den vier skizzierten Transfertheorien in Abschnitt 10.2.2 und den in diesem Kontext über verschiedene Studien und Untersuchungen gewonnenen Erkenntnissen ergeben sich verschiedene didaktische Konsequenzen, wenn es darum geht, einen ***möglichst positiven Transfereffekt*** zu erzielen[190]. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu sein, dass diese Ergebnisse aus einer psychologischen Sichtweise mit ihren spezifischen Vorannahmen und (Forschungs-) Vorgehensweisen entstanden sind. Damit beziehen sie sich überwiegend auf konkrete Techniken und bilden damit jeweils nur einen kleinen Teilaspekt des möglichen Theorie-Praxis-Bezugs ab.

Zunächst spielen der Erwerb und die Anwendung von ***allgemeinen Lernmethoden*** (wie Lesetechniken, Zusammenfassen, Visualisieren, Mindmaps, Diskutieren) eine bedeutende Rolle (Sichtweise 1 und 2). Die ***Lernumgebung*** sollte eher nicht nach den Annahmen der formalen Bildung konzipiert sein. Der Fokus sollte auf der Vermittlung grundlegender Fähigkeiten liegen, die Bestandteil vieler späterer Aufgaben sind (Sichtweise 2). Eine strukturelle und/oder inhaltliche Ähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation ist von Bedeutung (Sichtweise 2 und 3), daher bieten sich hierfür Methoden wie das situierte, entdeckende oder projektorientierte Lernen an (Unterkapitel 14.3 und 14.5). Einen noch größeren Einfluss auf den positiven Transfer hat ein ***einsichtiges Lernen und Verstehen*** (Erkennen struktureller Ähnlichkeiten von Aufgaben durch deren Repräsentation) im Gegensatz zur reinen Wiederholung von Fakten bzw. Konzepten oder zur Ausführung von vorgegebenen Abläufen. Ferner ist bei allgemeinen Prinzipien die Art der Vermittlung (wie Instruktionsweise und Lernbedingung) und Darstellung entscheidend. ***Realitätsnahe und***

[190] An diese Stelle wird zunächst allgemein zusammenfassend auf die hochschuldidaktischen Folgen aus den beschriebenen Erkenntnissen eingegangen. Die daraus u. a. resultierenden spezifischen, methodisch-didaktischen Umsetzungen werden in den nachfolgenden Kapiteln konkret ausgeführt und mit den empirischen Ergebnissen verbunden.

problemorientierte Lernbedingungen zur Förderung der flexiblen Anwendung von Prinzipien scheinen hierbei besonders geeignet zu sein, da so eine direkte Anwendungsmöglichkeit einer speziellen Regel im konkreten Kontext erfahrbar wird (bspw. über Lernen am Beispiel, Lernen im Praxisfeld selbst, Service-Learning und problemorientiertes Lernen; Unterkapitel 14.3, 14.4 und 14.6). Durch die entsprechende Anpassung an die persönlichen Voraussetzungen wird die Erfassung der (individuellen) Bedeutung des Lerngegenstands durch den Lerner und die Sinnhaftigkeit des spezifischen Wissenserwerbs bzw. des allgemeinen Prinzips begünstigt (vgl. Bendorf 2002: 44 f.; Mayer/Wittrock 1996: 52). Andere Forschungsergebnisse legen zudem eine „Kombination von expliziter Darstellung der allgemeinen Regel sowie deren gezielte Anwendung durch eigenständige Bearbeitung von neuen Aufgaben- und Problemstellungen" (Bendorf 2002: 45 f.) nahe. Dies kann bspw. über das Arbeiten mit Fallbeispielen und das Lernen durch sie erreicht werden (Unterkapitel 14.6). Nicht die Regel an sich ist hierbei wichtig für einen Transfer, sondern die Erfassung der Regel als Generalisierungs- und Strukturierungserleichterung (Aspekt der Generalisierung) durch die ***Bewältigung der Anwendungsaufgabe*** (z. B. über Lernen durch Einsicht oder entdeckendes Lernen; Unterkapitel 14.5) auf Seiten des Lerners (Sichtweise 3). Geeignete didaktische Darstellungsformen (und eine Kombination dieser) auf Grundlage der Empirie sind somit: verbale Informationen und Erklärungen; schematische Darstellungen, realitätsnahe Darstellungen, problemorientierte Darstellung in Kombination mit schematischer Darstellung, instruktive Beispiele (vgl. Bendorf 2002: 44 f.). Neben dem Lernen von Strategien für Aufgaben- und Problemlösungen, sind auch ***metakognitive Fähigkeiten***, einschließlich Techniken zur Auswahl, Überwachung und Bewertung der eigenen Problemlösungsstrategie bzw. des eigenen Handelns, relevant (Sichtweise 4). Dies kann durch das Lehren von Denkstrategien und das Lehren durch Analogien erfolgen. (vgl. Mayer/Wittrock 1996: 51 f.)

Überträgt man diese Erkenntnisse aus der Psychologie und Metakognition auf Lehr-Lern-Formate in professionsbezogenen Studiengängen (wie bspw. die akademische Kindheitspädagogik), müsste Folgendes beachtetet werden: Damit das an der Hochschule vermittelte Wissen nicht zu einem trägen Wissen wird, müssen auch im hochschulischen Kontext Situationen geschaffen werden, die den Studierenden überhaupt einen späteren Transfer ermöglichen. Dabei handelt es sich um Situationen, welche Aspekte, Probleme und Inhalte des zukünftigen Berufsfeldes thematisieren und aufgreifen. Dessen Bearbeitung wiederum darf nicht über *Frontalunterricht* und *Auswendiglernen* geschehen, sondern über Formate wie bspw. *situatives Lernen*, *Kasuistik* und *Videoanalyse*, denn hierüber wird es möglich, im späteren Berufsalltag

auf Wissenselemente und Strategien zu dessen Bewältigung zurückzugreifen, die in einem ähnlichen Kontext an der Hochschule erworben wurden.

Solche Lehr-Lern-Formate werden auch der Tatsache gerecht, dass das Vorhandensein von gemeinsam nutzbarem Wissen kein Garant für eine Transferleistung ist, wie Studien zeigen konnten. Folglich wird bestehendes Wissen nicht zwangsläufig zur Bearbeitung und Lösung neuer Anforderungen genutzt, da dies zusätzlich von der individuellen Art der Wissensrepräsentation und -organisation abhängig ist. Erkennt eine Person nicht die ausschlaggebenden Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Anforderungssituationen, kann die Aufgabe – trotz verfügbarem Wissen – nicht bearbeitet werden. Um eine Transferleistung erwarten zu können, ist – so mittlerweile der Konsens in der Lehr-Lern-Forschung – eine gezielte Intervention notwendig. Das Wissen muss demnach speziell hierfür aufbereitet worden sein (vgl. Mähler/Stern 2018: 848 f.). Vermittlung von Wissen in einem bspw. ***situativen Kontext*** greift diese Aspekte auf und ermöglicht darüber hinaus eine Verknüpfung von Theorie und Praxis (Methode des situierten Lernens, Unterkapitel 14.3).

Zusätzlich ist es wichtig, den Studierenden nicht nur Strategien zur Lösung von Anforderungen zu vermitteln, sondern auch zur Überwachung, Bewertung und Regulation des eigenen Handelns (siehe *Metakognition* und ***metakognitive Fähigkeiten***, Unterkapitel 10.1 und 10.2). Hochschuldidaktisch kann dies umgesetzt werden, indem die Studierenden mit ***Reflexionsanlässen*** angeregt werden, ihr eigenes Handeln und ihre Lernprozesse kritisch zu hinterfragen und zu beurteilen. Dies kann in reflexiven Lernarrangements erfolgen (Unterkapitel 14.7).

Dennoch zeigen die Befunde aus der Psychologie auch deutlich auf, dass ein positiver Transfer entscheidend von der ***Motivationslage*** des einzelnen Lernenden abhängig ist[191] und z. B. nicht nur von gleichen Wissenselementen in den Anforderungssituationen oder metakognitiven Fähigkeiten.

> „Hier ist zu beachten, dass Transfer nur dann zu erwarten ist, wenn die Motivation zur jeweiligen Aufgabenbearbeitung sowohl in der Lernphase (Basisaufgabe) als auch in der Anwendungsphase (Zielaufgabe) hoch ist und dem Lernstoff sowie der Lernsituation eine hohe Wertschätzung entgegengebracht wird.“ (Mähler/Stern 2018: 850)

Bei Lernprozessen ohne explizite Lernabsicht (zufälliges bzw. *inzidentelles Lernen*, steht auch in Verbindung mit implizitem Lernen) ist die interessengesteuerte Lernmotivation meist von vorneherein vorhanden. Im Gegensatz dazu muss die Lernmotivation bei absichtlichen,

[191] Hieraus ergibt sich als hochschuldidaktische Aufgabe, die (intrinsische/extrinsische) Motivation und das Interesse der Studierenden zu fördern (Unterkapitel 14.2).

instruktiven, bewussten Lernanlässen (*intentionales Lernen*) durch die Lehrenden häufig erst mühevoll aktiviert werden. (vgl. Gruber 2008: 97)
Daraus folgt als eine zentrale hochschuldidaktische Aufgabe (nicht nur im kindheitspädagogischen Kontext), die *Motivation zum Lernen* und das *Interesse an den Inhalten* bei den Studierenden zu fördern (Unterkapitel 14.2).

14.2 Interesse und Motivation von Studierenden (kooperatives Lernen)

Wie Befunde aus der Pädagogischen Psychologie (vgl. u. a. Schiefele et al. 2018: 314 f.; Krapp 2018: 288) zeigen, ist ein positiver bzw. erfolgreicher Transfer auch von der vorhandenen ***Motivation*** und dem bestehenden ***Interesse der Lernenden*** abhängig. Eine gewisse Motivation und ein grundsätzliches Interesse sind für jeden Lernprozess förderlich (motivationspsychologische Grundlage des Lernens), weshalb eine hochschuldidaktische Unterstützung dieser beiden Aspekte sehr gewinnbringend ist. Jedoch sind das Interesse und die Motivation von Studierenden sehr individuell und heterogen. So gibt es verschiedene Gründe, warum sie bspw. das entsprechende Seminar belegen (falls es eine Auswahlmöglichkeit gibt) oder sich generell für ein kindheitspädagogisches Studium entschieden haben. Dementsprechend bringen sie unterschiedliche Einstellungen, Haltungen, Erwartungen, Vorstellungen und Ziele mit[192], die ihre Motivation – verstanden als „situationsspezifische, aktuelle Verhaltensbereitschaft" (Schiefele 2008: 38) – und damit ihr Lernverhalten stark beeinflussen.
Die grundlegende Unterscheidung von Motivationsgründen ist die zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Die ***intrinsische Motivation*** ist durch die individuellen Interessen einer Person gekennzeichnet und wird von Neugier, Spontaneität und Entdeckergeist begleitet. Solche intrinsisch motivierten Verhaltensweisen werden in der Regel mit großem Engagement ausgeführt, da sie dem eigenen (individuellen oder situationalen) Interesse entsprechen (selbstbestimmtes Handeln, von innen heraus, um seiner selbst willen). Dagegen wird die ***extrinsische Motivation*** von außen an die Person herangetragen und meint folglich Faktoren, Bedingungen und Motive, die außerhalb des Handelnden liegen. Extrinsisch motivierte

[192] Dies wird bspw. im dargestellten Theorie- und Praxisverständnis der Studierenden deutlich (Unterkapitel 9.1), zeigt sich aber darüber hinaus auch in den Erwartungen an die Hochschule, das Studium, die Lehrveranstaltungen, die Dozierenden, das spätere Berufsfeld und sich selbst (HK1, übergeordnete Ebene 2 „studentische Erwartungen", die jedoch aufgrund der Ergebnisreduktion innerhalb dieser Arbeit nicht dargestellt wurde (Kapitel 8); die allgemeine Beschreibung dieser befindet sich im Anhang).

Verhaltensweisen werden von einer instrumentellen Absicht geleitet, da es darum geht, etwas für das entsprechende Handeln zu erhalten (bspw. einen Vorteil) oder eine negative Konsequenz zu verhindern. (vgl. Antosch-Bardohn et al. 2019: 164 f.)

Auf das Studium und Lehrveranstaltungen bezogen, zeigt sich eine intrinsische Motivation im Interesse daran, z. B. spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten für eine berufliche Tätigkeit im kindheitspädagogischen Feld zu erwerben, im gegenseitigen Austausch voneinander zu lernen oder eine bestimmte interessierende Thematik vertiefen zu können. Geht es generell eher darum zu studieren, weil es die Eltern erwarten, um einen Abschluss zu erhalten, arbeiten zu können, Credit Points für das Studium zu erwerben oder einen Leistungsnachweis zu bestehen, so wird aufgrund von extrinsischer Motivation gehandelt. Allgemein können die mit einem Studium in Zusammenhang stehenden Lernhandlungen aber sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein. (vgl. ebd.: 165; Brauer 2014: 115)

Die entscheidenden Fragen sind nun: *Wie können Dozierende erreichen, dass die Studierenden mit Interesse und Motivation lernen? Welche hochschuldidaktischen Möglichkeiten haben Lehrende, um eine entsprechende Haltung gegenüber dem Seminar bzw. Inhalt bei den Studierenden zu unterstützen, die sich positiv auf ihr Lernverhalten und ihren Lernerfolg auswirkt?*

> „Die Motivation für das Studium ist in erster Linie Sache der Studierenden. Mit einem herausfordernden, personen- und zielorientierten Unterricht können die Dozierenden aber maßgeblich dazu beitragen, dass die Studierenden ihr Studium nicht nur nutzen, um einen Abschluss zu erreichen, sondern darin eine einmalige Chance für die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen und Handlungsmöglichkeiten erkennen.“ (Pfäffli 2005: 35)

Dabei sind drei Aspekte motivationsförderlich: das inhaltliche Interesse, das Interesse am Lernen und der Wunsch nach sozialen Kontakten. (vgl. ebd.)

Der Lernerfolg und die Motivation sind größer, wenn die Studierenden den Lehrinhalt nicht nur vorgetragen bekommen, sondern sich aktiv mit diesem auseinandersetzen müssen. (vgl. Brinker/Schumacher 2014: 65) Daher bieten sich zur Motivations- und Interessenssteigerung ***aktivierende und kooperative hochschuldidaktische Methoden*** an, wie sie auch von den Studierenden als positiv im Hinblick auf einen Theorie-Praxis-Transfer hervorgehoben werden. Hierzu zählen u. a. Projektarbeit, Planspiel, Rollenspiel, kollegiale Beratung, studentische Forschungsprojekte, didaktische Miniaturen, Fallarbeit, angeleitete Austauschmöglichkeiten und Gruppenarbeiten, die in den Fokusgruppeninterviews genannt wurden (Abschnitte 9.3.6 und 9.3.7). Hierüber wird es möglich, eine situierte, aktivierende, konstruktive Lernumgebung zu realisieren, die die Etablierung von trägem Wissen (Abschnitt 10.1.1.7) verhindert und ein

produktives Wissen schafft, welches vom Lernenden flexibel eingesetzt werden kann, um selbstständig handeln zu können (Traub 2021: 216).

Aktivierende Lehrformen ermöglichen Studierenden, die hierbei im Mittelpunkt stehen, über eine aktive Beteiligung hinaus eine eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Bildungs- und Lernprozesse. Damit entsprechen diese hochschuldidaktischen Vorgehensweisen der bildungspolitisch geforderten Kompetenz- und Handlungsorientierung (Unterkapitel 2.2) und werden aufgrund der gleichzeitigen Förderung von Fach- und Schlüsselkompetenzen auch als kompetenzorientierte Methoden[193] bezeichnet. Aktivierendes Lehren setzt immer auch ein gemeinsames Entdecken voraus, weshalb das kooperative Lernen[194] in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt. (vgl. ebd.: 61 f.)

Kooperatives Lernen als Interaktionsform beruht auf der Annahme, dass Lernen ein natürlicher, sozialer, aktiver Prozess ist, bei dem die beteiligten Akteure miteinander kommunizieren und sich wechselseitig anregen. Folglich finden auf Basis eines gemeinsamen, gegenseitigen Austauschs und einer anregenden Diskussion der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen statt. (vgl. Konrad/Traub 2012: 5)

> „Kooperatives Lernen […] kennzeichnet Gruppen, deren Mitglieder die Lernziele nur gemeinsam […] erreichen. Um erfolgreich zu sein sind sie darauf angewiesen, intensiv zu interagieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Das Ergebnis der Gruppenarbeit und damit auch aller Mitglieder (z. B. deren bewertete Lernleistung) hängt vom Beitrag jedes Einzelnen ab." (Neber 2018: 354)

Mit dieser Lehr-Lern-Konzeption sind folgende Funktionen und Ziele verbunden:

- ***soziale Ziele***: Beitrag zu einer positiven, sozial-emotionalen Atmosphäre, Entwicklung von Konfliktlösungskompetenzen, Möglichkeit der Integration individueller Unterschiede (sozialpsychologische Perspektive);
- ***Entwicklungsziele***: Impulse für Intelligenzentwicklung und Zone der nächsten Entwicklung, selbstgesteuertes Lernen, Erwerb von nutzbarem Wissen und motivationalen Ansichten (entwicklungspsychologische Perspektive);
- ***Lern- und Wissensziele***: Verstärkung kognitiver Aktivitäten, Erwerb elaborierter Wissensstrukturen und eines stärker vernetzten, transferierbaren Wissens; Umsetzung

[193] Alle in den folgenden Unterkapiteln beschriebenen didaktischen Verfahren lassen sich den aktivierenden bzw. kompetenzorientierten Methoden zuordnen und sind daher besonders geeignet, einen Theorie-Praxis-Transfer positiv zu unterstützen.

[194] Da sich in den nachfolgenden Unterkapiteln mit einzelnen aktivierenden Lehrformen auseinandergesetzt wird, erfolgt an dieser Stelle lediglich eine kurze Vertiefung zum kooperativen Lernen als hochschuldidaktische Arbeitsform und eine Thematisierung grundlegender Aspekte zur studentischen Motivations- und Interessenssteigerung. Ein umfassender Methodenpool mit aktivierenden Lehrformen findet sich als Übersicht bspw. in Brinker und Schumacher (2014).

von eigenaktivem, wissensgenerierendem Lernen, Ermöglichung von induktivem Lernen (kognitionspsychologische Perspektive);

- ***multiple Ziele***: kommunikative Aktivitäten als sinnvoll genutzte Lerninstrumente, Peers als Lernpotenziale, methodische Organisation kommunikativer Lernprozesse. (vgl. ebd.: 354 f.)

Rahmenbedingungen für kooperatives Lernen sind:

a) die Bereitschaft und Motivation jedes einzelnen Lernenden in der Gruppe gemeinsam mit anderen zu lernen;
b) die individuelle Kooperationsfähigkeit (wie konstruktive Konfliktlösung, Zuhören, gegenstandsangemessene Fragen, gegenseitige Wertschätzung, individuelle Gruppenverantwortlichkeit, Kommunikationskompetenzen);
c) die Gruppenzusammensetzung (im Hinblick auf Heterogenität und individuelle Differenzen);
d) die allgemeinen Lernziele (soziale Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten, Kontrastierung verschiedener Meinungen etc.);
e) die speziellen Gruppenziele (klare Festlegung von Zielen und individuellen Zuständigkeiten);
f) die Aufgabenstellung (klare Formulierung der Lernaufgabe und Möglichkeit der Bearbeitung in Teilaufgaben zur Aufteilung in einzelne Zuständigkeitsbereiche);
g) die Lenkung der Interaktion (progressive Reduzierung der vorgegebenen Strukturierung und systematische Erhöhung der Komplexität);
h) die Schaffung von Anreizen (bspw. über Wettbewerbscharakter, Belohnungen, Anerkennung);
i) die organisatorischen Aspekte (Räumlichkeiten, Gruppengröße, Kombination mit anderen didaktischen Methoden etc.). (vgl. Konrad/Traub 2012: 51 ff.; Neber 2018: 356)

Kooperative Lehrformen ermöglichen ein aktives Lernen, sofern sich alle Studierenden dabei am Wissenserwerb beteiligen können bzw. müssen. Sie begünstigen ein Kennenlernen der Studierenden und eine Vertiefung der Beziehung untereinander und tragen somit zu einer besseren Seminaratmosphäre bei, was wiederum für eine aktive Beteiligung förderlich ist. Zudem brechen sie den Seminarablauf auf, da z. B. ein Umsetzen, ein Umräumen oder ein Raumwechsel für die Durchführung der Gruppenarbeit notwendig wird und somit Aktivität(en) von den Studierenden erfordert, was sie aus der Rolle der (passiven) Zuhörer herausholt. (vgl.

Brauer 2014: 80) Mögliche kooperative Methoden sind u. a. das Gruppenpuzzle, Think-Pair-Share (reziproke Lehre), die strukturierte Kontroverse, das Egg Race bzw. Gruppenturnier, interaktive Whiteboards (vgl. Neber 2018: 356 f.).

Neben speziellen didaktischen Lernsettings gibt es auch ***grundlegende Kriterien***, die eine aktive, motivierte, interessierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten bei den Studierenden fördern können. Die Selbstbestimmungstheorie (als eine spezielle Lernmotivationstheorie) kann hierfür Ansatzpunkte liefern, in dem die drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen (Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit) in der Lehre Berücksichtigung finden. Durch das persönliche Erleben von Wirksamkeit (z. B. Aufgaben und Anforderungen selbst bewältigen zu können) wird dem ***Bedürfnis nach Kompetenz*** entsprochen. Die Kompetenzerfahrung im Seminar kann bspw. durch Rückmeldungen und Bekräftigungen, Aufzeigen von Lernfortschritten oder Anbieten von passenden Lernstrategien gefördert werden. Können Ziele, Themen, Vorgehensweisen und Handlungen individuell von den Studierenden (mit-)bestimmt werden, wird das ***Bedürfnis nach Autonomie*** unterstützt. Menschen wollen generell von ihrer Umwelt akzeptiert, anerkannt und wertgeschätzt werden, was sich im ***Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit*** äußert. Diesem kann durch Teamarbeit (Partner- und Gruppenarbeit) oder das Angebot eines partnerschaftlichen Lehr-Lern-Verhältnisses nachgekommen werden. (vgl. Antosch-Bardohn et al. 2019: 166 f.) Werden diese Grundbedürfnisse in die Lehre integriert, können sich die Studierenden als „selbstbestimmt handelnde Individuen wahrnehmen“ (ebd.: 166) und werden somit motiviert, am Seminar teilzunehmen. Zudem belegen Forschungsergebnisse zu den drei Grundbedürfnissen im Lernkontext, „dass selbstbestimmte Verhaltensweisen eine tiefere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und qualitativ hochwertigere Lernprozesse mit sich bringen“ (ebd.).

Eine Steigerung der intrinsischen Motivation kann folglich durch eine prinzipielle ***Wahlmöglichkeit*** (bei Seminaren, Referatsthemen, Hausarbeitsschwerpunkten etc.) erfolgen, da hierdurch, zumindest in einem gewissen Rahmen, interessensgeleitet vorgegangen werden kann und somit ein Gefühl der Selbstbestimmung bzw. Autonomie entsteht. Zudem kann das Aufzeigen der ***Eigenverantwortlichkeit*** für den eigenen Bildungs- und Lernprozess die Motivation erhöhen, denn die Studierenden lernen nicht für den Dozierenden oder die nächste Prüfung, sondern um später erfolgreich und professionell im kindheitspädagogischen Praxisfeld arbeiten zu können. Nicht zu unterschätzen ist auch der letzte Aspekt: Motivation und Begeisterung für ein Thema sind ansteckend. Dozierende nehmen in den Veranstaltungen eine Vorbildfunktion

ein. Wenn also Dozierende ***das eigene Interesse und die Leidenschaft*** offen zeigen und kommunizieren, hat dies auch einen positiven Einfluss auf die Haltung und Motivation der Studierenden[195]. (vgl. Brauer 2014: 116 f.)

Im Kontext von nachhaltigen Wissensaneignungs- und Lernprozessen spricht Hüther (2014) von positiven emotionalen Aktivierungen, die als Bedingung mit der Lernerfahrung einhergehen müssen, um das Gelernte strukturell im Gehirn zu verankern. Zu solchen Bildungs- und Lernprozessen können pädagogische Fachkräfte, Bezugspersonen, Eltern oder Erwachsene Kinder jedoch nicht zwingen, sondern lediglich einladen, ermutigen und inspirieren. (vgl. ebd.: 67) Die neurobiologische Erkenntnis hinsichtlich des untrennbaren Zusammenhangs zwischen Lernprozessen und Emotionen bedeutet in der Übertragung auf hochschulische Lehr-Lern-Prozesse: Auch Studierende müssen im Studium eingeladen, ermutigt und inspiriert bzw. begeistert werden, um ihnen nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen, denn „*Lernen heißt, ein Feuer zu entfachen, und heißt nicht, Fässer zu befüllen*“ (Spitzer 2012: 214, Herv. i. O.).

14.3 Situiertes Lernen

Situiertes Lernen (auch *situierte Kognition*) umfasst verschiedene situierte Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen (Anthropologie, Soziologie, Psychologie etc.) und stellt somit keine einheitliche Theorie dar. Im Grundverständnis rekurrieren diese Ansätze jedoch auf eine *konstruktivistische* Erkenntnistheorie und wenden sich damit von einschlägigen kognitionspsychologischen Konzepten ab, die Anfang der 1990er Jahre den damaligen *Mainstream* bildeten. (vgl. Stark/Klauer 2018: 763 f.) Situiertes Lernen umfasst Konzepte, die davon ausgehen, dass Lernen immer „in einen situationalen Kontext eingebettet und stets ein aktiver, konstruktiver und genuin sozialer Prozess ist“ (ebd.: 763). Wissen wird nicht als abstrakte, situationsunabhängige, allgemeingültige Einheit verstanden, dessen Konstruktionsprozess hauptsächlich in den Köpfen von Individuen stattfindet, sondern ist an Handlungsregeln sowie den Erwerbskontext gebunden und erfolgt v. a. im sozialen Austausch. (vgl. Gruber et al. 2000: 143) Hier ist eine klare „Abgrenzung zu einem als passiv verstanden Prozess der Rezeption dargebotener Information“ (Stark/Klauer 2018: 765) und eine Kritik an Formen direkter

[195] Ein entsprechender Einfluss von Dozierenden auf die Sichtweise der Studierenden zeigt sich auch im Hinblick auf die studentische Einstellung zum Theorie-Praxis-Verständnis (Unterkapitel 11.6).

Instruktion zu erkennen. Damit ist Lernen im Verständnis des situierten Lernens *situations- und kontextgebunden* und befasst sich somit mit der *sozialen Verankerung individueller Lernprozesse*. Der Lernprozess erfolgt in einer Wechselbeziehung zwischen personeninternen und personenexternen, situativen Komponenten (materielle, soziale, historische, kulturelle Umwelt des Lernenden). Wissen entsteht dabei immer in bestimmten Situationen und seine Repräsentation sowie späteren Anwendungsbedingungen sind daher von dieser Lernsituation abhängig.[196] (vgl. ebd.: 764 f.; Gruber et al. 2000: 144) Dementsprechend folgt auf Basis dieser

> „konstruktivistischen Überlegungen […] für den Wissenserwerb bzw. das Lernen, dass einem Lernenden Situationen angeboten werden müssen, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und in denen kontextgebunden gelernt werden kann. Man spricht daher auch von situierten Lernumgebungen." (Konrad/Traub 2012: 21)

Diese ***situierten Lernumgebungen*** müssen folglich eine Einbettung in einen möglichst lebensnahen, alltäglichen Kontext haben. Zusätzlich sollten sie möglichst authentisch sein, d. h. zum einen viele ähnliche Merkmale zur späteren Anwendungssituation aufweisen (strukturelle Ähnlichkeit) und zum anderen eine kooperative Bearbeitung ermöglichen. Dies soll das Phänomen des *trägen Wissens* (Abschnitt 10.1.1.7) vermeiden und damit einen Transfer des erworbenen Wissens auf Alltagssituationen erleichtern. (vgl. Stark/Klauer 2018: 765) Damit können situierte Ansätze dem *paradox of learning now for later use* entgegenwirken. Dies meint, dass bspw. ein Studierender „in der Regel gar nicht wissen kann, wofür er lernt und wann er das Gelernte anwenden soll" (Gruber et al. 2000: 143). *Wie soll er sich demnach auf eine berufliche Alltagspraxis vorbereiten, wenn er diese nicht kennt?* Daher scheinen situierte Lernumgebungen zur Lösung dieses Transferproblems beitragen zu können. (vgl. ebd.)

Situiertes Lernen hat folglich das Potenzial, die Kluft zwischen hochschulischem Lernen und alltäglichen Erfahrungen zu überwinden, wie es auch die Bildungsforschung (vgl. u. a. Gerstenmaier/Mandl 1995) belegt. Die Annahme, (neues) Wissen ist an den situativen Kontext der Lernsituation gebunden, führt in seiner didaktischen Konsequenz dazu, eine größtmögliche Nähe zwischen hochschulischer Lernsituation und späterer beruflicher, pädagogischer Anwendungssituation herzustellen (Abschnitt 10.2.2). Dies kann bspw. über die ***Bearbeitung komplexer, realitätsnaher Probleme bzw. Handlungssituationen*** geschehen, wie es im Kontext von Fallanalysen möglich wird (Unterkapitel 14.6). Durch die Vorgabe berufsrelevanter, herausfordernder Praxissituationen (als authentische Lernaufgaben), deren Bearbeitung

[196] „Im Gegensatz zu kognitivistischen Positionen wird also nicht davon ausgegangen, dass Repräsentationen von Wissen situationsunabhängig gespeichert und abgerufen werden können." (Stark/Klauer 2018: 764)

meistens in kooperativen Kleingruppen erfolgt, wird auch motivational-emotionalen Aspekten entsprochen, die zu einer Steigerung des Interesses und der aktiven Beteiligung auf Seiten der Studierenden führen. (vgl. Konrad/Traub 2012: 22)

Eine weitere Möglichkeit, reale, authentische, komplexe Anforderungssituationen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung zu schaffen, bietet die ***Implementierung von außerhochschulischen Lernumgebungen***. Damit gemeint sind Lernorte außerhalb der Hochschule im Sinne von außerschulischen Lernorten im Kontext von Schule, wodurch eine Öffnung der Schule gegenüber dem Leben und ein *Nach-Draußen-Gehen* möglich wird, um Bildungspotenziale zu erschließen und realitätsnahes Lernen zu ermöglichen (vgl. Jürgens 2018: 7). Außer(-hoch-)schulische Lern- und Bildungsorte bieten

> „eine außerordentliche Fülle von Erkundungs- und Handlungsanlässen. Aufgrund ihrer besonderen pädagogischen, motivationalen und explorativen Bedeutung ermöglichen sie ein didaktisches Format, in dem Erfahrungslernen erfolgreich umgesetzt werden kann. Außer[(-hoch-)]schulische Lernanlässe erzeugen persönliches Interesse, sie beschäftigen sich mit Fragestellungen, die neugierig machen, zu Eigentätigkeit und Erlebnis anregen, Entwicklungsprozesse voranbringen und steigern." (ebd.)

Um die sich dadurch bietenden Bildungspotenziale allerdings gewinnbringend nutzen zu können, bedarf es vonseiten der Dozierenden einer systematischen Vorbereitung, sorgfältiger theoretischer Vorüberlegungen und eines Einlassens bzw. besonderen Engagements der Studierenden. Der Besuch situierter, außerhochschulischer Lernumgebungen ist keinesfalls ein *Selbstläufer*, sondern benötigt eine umfängliche *Didaktisierung*. (vgl. ebd.) Gelingt dies, können außer(-hoch-)schulische Lernorte helfen, „Theorie und Praxis, träges Wissen und aktives Handeln, abstraktes Denken und konkretes Problemlösen, passives Lernen und reflektierende Selbsterfahrung wechselseitig aufeinander zu beziehen" (ebd.: 8). Damit zeigen sie die Bedeutung von Wissen und Lernen für das spätere Berufsleben und die Bewältigung von beruflichen Herausforderungen auf. „Bildungstheoretische und allgemeindidaktische Argumente, lern- wie sozialisationstheoretische Grundlagen und auch Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung des Lernens an außerschulischen Lernorten." (Baar/Schönknecht 2018: 9) Auf das Verhältnis von Hochschule und Praxisfeld bezogen, wird damit auch deutlich, welche Bedeutung die Berücksichtigung des Lernortes Praxis im kindheitspädagogischen Studium hat. Im empirischen Material wurde hier eine Handlungsfelderkundung über Exkursionen, Hospitationen oder Studienfahrten (Abschnitt 9.3.8) als Möglichkeit des Lernens an

außerhochschulischen Lernorten positiv hervorgehoben.[197] Hierüber wird ein „Sich-Hinein-Begeben in einen Ort der künftigen (Berufs-)Praxis“ (Naujok 2020: 111) möglich, an dem Studierende als selbst Lernende und/oder Pädagogen tätig werden können.

Eine in diesem Zusammenhang hilfreiche anthropologische Sichtweise im Kontext situierter Ansätze stellt die *situierte soziale Praxis* von Lave (1991) dar, die davon ausgeht, dass Individuen in einer Praxisgemeinschaft (*community of practice*) lernen und sich hierüber Identitätskonstruktionen herausbilden (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 874). Die Bewältigung spezifischer Handlungsanforderung in situierten außerhochschulischen Lernumgebungen, wie es in kindheitspädagogischen Studiengängen insbesondere über die Praxisphasen (Unterkapitel 10.3 und 13.2) möglich wird, da sie durch eine starke Handlungsorientierung, Eigenverantwortung und authentische Problemsituationen gekennzeichnet sind, fördern das sukzessive „Hineinwachsen in eine community of practice“ (Gruber et al. 2000: 143). Hierbei können neben kognitiven Merkmalen (Problemlösestrategien, Situationsanalysefähigkeiten etc.) auch motivationale Aspekte (Normen, Werte etc.) erworben werden. (vgl. Stark/Klauer 2018: 765) Wissen wird dabei als

> „Praktiken einer Gemeinschaft betrachtet und als die Fähigkeit von Individuen beschrieben, an diesen Praktiken zu partizipieren. Wissen wird somit nicht als eine Art *Substanz* in den Köpfen von Individuen gesehen, sondern als *Relation* zwischen Person und Situation, die in situ konstruiert wird.“ (ebd., Herv. i. O.)

Wissen ist folglich stark *ent-individualisiert* und *ent-materialisiert*. (vgl. ebd.) Menschliche Kognitionen (Gedanken, Überlegungen) sind dabei aber immer in „ihrem sozialen, kulturellen und historischen Kontext situiert oder eingebettet“ (Cole 1991: 407 zit. n. Gerstenmaier/Mandl 1995: 874) zu denken.

Durch Ansätze des situierten Lernens werden generell verstärkt soziale Komponenten sowie Aspekte der Person-Situation-Interaktion zur Lösung des Wissensanwendungsproblems in der pädagogischen Praxis bzw. der Transferproblematik zwischen erworbenem Wissen und pädagogisch kompetenten Handeln in den Mittelpunkt gerückt. (vgl. Konrad/Traub 2012: 23)

---

[197] Auch der Besuch von Museen, Ausstellungen, Tierparks oder Exkursionen in die Natur ist denkbar. „Die Studierenden können dabei in der Regel ähnlich wie die Kinder etwas über die Angebote an den Lernorten lernen, zugleich aber auch etwas über sich selbst als Lernende sowie über an diesem Ort lernende Kinder und die Anregung und Unterstützung von Lernprozessen.“ (Naujok 2020: 94)

14.4 Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen

Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen stellt eine Form des situierten Lernens (Unterkapitel 14.3) dar und meint „eine didaktische Konzeption, die durch einen hohen Anteil an Eigenaktivität der Lernenden gekennzeichnet ist“ (Tenorth/Tippelt 2007e: 306). Dabei geht es um eine unmittelbare, sinnlich-praktische Auseinandersetzung mit dem Thema bzw. dem Lerngegenstand, durch die nachhaltiges Lernen (im Sinne von effektivem bzw. sinnstiftendem Lernen) möglich wird. Konkrete Erfahrungen und Erlebnisse werden hierbei durch einen komplexen Aneignungsprozess verarbeitet und durch praxisbezogene Symbolisierungsformen (szenisches Spiel, Fotografieren, Spontantheater, Tanz, Rollenspiel etc.) sinnlich bearbeitet (erfahrungsbezogenes Lernen). Im handlungsbezogenen Ansatz wird das Lernen eng mit dem eigenen Handeln der Lernenden verbunden, womit diese Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen (vgl. Bloch et al. 2016: 16) Damit einher geht auch die wissenschaftlich fundierte Annahme, dass ein auf diesem Weg erworbenes Wissen nicht zu trägem Wissen wird, sondern in Praxissituationen vom Lernenden genutzt werden kann. (vgl. Tenorth/Tippelt 2007e: 306)
Hierfür bieten sich unterschiedliche didaktische Lehr-Lern-Arrangements an, die sich gut in ein kindheitspädagogisches Studium integrieren lassen: Rollenspiel, Projektstudium, Projektarbeit, Service Learning, Planspiel, Selbsterfahrung, praktische Übungen, Lernwerkstattarbeit, Biografiearbeit, Fallstudien, Forschendes Studieren und problemorientiertes Lernen.[198] In den Fokusgruppen wurde die Forderung, die theoretischen Inhalte, vermittelten Verfahren und handlungsrelevanten Aspekte im Studium zu üben, sehr deutlich (Unterkapitel 9.1 sowie Abschnitte 9.1.2.1 und 9.3.2). Darüber hinaus wurde an sehr vielen Standorten vom Rollenspiel als hochschuldidaktisches Vorgehen berichtet und als positiv bewertet (Abschnitt 9.3.6). Daher werden die praktische Übung (mit Bezug zur Selbsterfahrung und Biografiearbeit) und das Rollenspiel an dieser Stelle exemplarisch für erfahrungs- und handlungsorientierte Methoden ausgewählt und im Folgenden thematisiert.[199]

Praktische Übungen bieten einen didaktischen Ausweg aus einer wissensorientierten (Weiter-) Qualifizierung, denn durch sie soll eine Handlungskompetenz für didaktische bzw. interaktio-

[198] Da jede dieser didaktischen Methoden für sich genommen äußerst umfangreich ist, kann an dieser Stelle nur eine exemplarische Auswahl getroffen werden, auf die kurz eingegangen wird. Die Auswahl erfolgt dabei mit Blick auf das empirische Material und berücksichtigt damit die Sichtweise der Studierenden der Kindheitspädagogik.

[199] Weitere der hier genannten hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Formen werden darüber hinaus in anderen Abschnitten der Arbeit thematisiert (Lernwerkstattarbeit, Fallstudien/fallbezogene Analysen, Forschendes Studieren/Lernen, Biografiearbeit / biografische Selbstreflexion).

nelle Handlungsfelder ausgebildet werden. (vgl. Wahl 2002: 227) Wissen soll dabei durch kontinuierliches Üben

> „schrittweise in nachhaltiges Handeln überführt werden (‚vom Wissen zum Handeln') oder es sollen – auf umgekehrtem Wege – […] einfache bis komplexe ‚Fertigkeiten' entstehen, die durch Integration in das Handlungsgesamt zu einer höheren professionellen Kompetenz führen (sozusagen ‚vom Handeln zum Expertenwissen')" (ebd.: 227 f.).

Allerdings wird der Übung und dem Üben u. a. in der Psychologie, Didaktik und Bildungstheorie im Vergleich zum Lernen und der Bildung wenig Beachtung geschenkt und als eine sekundäre bzw. reproduktive Lernform mit Begriffen wie Automation, Einschleifen und Sicherung verbunden (Brinkmann 2008: 279). Brinkmann (2008) stellt in diesem Zusammenhang fest:

> „Mit der Geringschätzung des Übens im Unterschied zum Lernen, Erziehen und Bilden und ihre Bestimmung als sekundäre Lernform wird übersehen, dass Üben eine originäre Weise des Weltzugangs und damit des Lernens darstellt, in der in variierender und wiederholender Weise immer neu uns auf andere Weise gelernt wird." (ebd.)

Daher plädiert er für eine „pädagogische Bestimmung des Übens und der Übung als elementare Lernformen" (ebd.).

Bei der praktischen Übung geht es folglich um einen Prozess, bei dem der Lernende nicht nur eine Ausführungskompetenz erwirbt, sondern sich auch selbst darin übt und ausprobiert. Dabei geht es um die *wiederholte* Ausführung bestimmter Handlungen, Tätigkeitsabfolgen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder kognitiver Operationen, die als Ziel auf den Erwerb oder Erhalt eines *spezifischen Könnens* ausgerichtet sind. Es wird also immer *für* etwas geübt und auf einen *gekonnten* Umgang mit der Welt abgezielt. Unter Bezugnahme auf neuere gesellschafts- und kulturwissenschaftliche Praxistheorien kann Üben als eine pädagogische Praktik der Befähigung zu einer kompetenten Teilnahme an anderen sozialen Praktiken verstanden werden. Dies kann sowohl implizit als auch explizit geschehen. Durch das *Aus*üben einer Praktik erfolgt beiläufig auch eine *Ein*übung genauso wie durch die alltägliche Teilnahme an unterschiedlichen Praktiken. Gegenüber dieser impliziten Pädagogik erfolgt das Üben innerhalb einer expliziten Pädagogik/Didaktik über formalisierte Lehr-Lern-Settings. (vgl. Brümmer/Alkemeyer 2021: 240 f.; Brinkmann 2008: 282)

> „‚Üben' verfügt in seiner aktuellen Verwendung in den Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaften über vielfältige Bedeutungsschattierungen. Gemeinsam ist jedoch der Punkt, dass mit ‚Üben' nicht nur die Aneignung einer Sache, einer Fertigkeit oder Fähigkeit bezeichnet wird. Vielmehr wird Üben grundlegend auch als ein Medium der Bildung des Subjekts verstanden." (Brümmer/Alkemeyer 2021: 246)

Das Kennzeichen der Wiederholung beim Üben ruft Gewohnheiten, Handlungsmuster, Routinen und Habitualisierungen hervor, was jedoch mehr als eine bloße Reproduktion des

bereits Gekonnten meint. Vielmehr geht es einerseits um ein Umüben bzw. Überformen im Sinne eines neuen, differenzierten, variierten, weiterentwickelten, angemesseneren Könnens (Verbesserung), wodurch es auf Veränderung angelegt ist, da es offen ist die erzeugten Routinen etc. auch wieder überwinden soll (im Gegensatz zur Gewohnheit). Andererseits geht es um eine Reflexion alter Handlungsmuster und eine Perfektionierung bzw. Vervollkommnung des vorhandenen Könnens. Im Üben bzw. in der Wiederholung wird folglich auch die Erprobung und Habitualisierung anderer (neuer) Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen möglich, wodurch der Übende Stetigkeit und Sicherheit erlangen kann. (vgl. ebd.: 246 ff.; Brinkmann 2008: 285)

Brinkmann (2008) unterscheidet daher drei Formen des Übens:

1. *Üben als sachlich-inhaltliche Aneignung*: ausgerichtet auf eine Sache, die durch die Wiederholung besser gekonnt werden soll (*positives* Üben);
2. *Üben als Aneignung einer Technik*: ausgerichtet auf die Art und Weise, d. h. die Methode, mit der geübt wird, die implizit oder explizit auch immer mitgeübt wird (*methodisches* Üben) und
3. *Üben als auf das Selbst ausgerichtete Tätigkeit*: bezieht sich auf den Übenden selbst, seine Haltungen und Einstellungen, die in seiner Handlung sichtbar werden, und beinhaltet einen reflexiven Bezug zum Übenden (*reflexives* Üben). (vgl. ebd.: 281)

Positives, methodisches und reflexives Üben haben eine Wechselwirkung und sind daher

> „in der Praxis nicht trennscharf [zu] unterscheiden. Sache, Methode und Selbst verschränken sich im Vollzug des Übens. Üben ist also eine am besseren Können interessierte, leibliche und reflexive, iterative Handlung. In deren Vollzug wird nicht nur etwas geübt, sondern die ‚Sache', die geübte Fertigkeit und Fähigkeit sowie das übende Selbst als solche erst hervorgebracht." (ebd.)

Damit ist das Üben eine „elementare, grundlegende und welteröffnende Lernform", die „sowohl reproduktiv als auch produktiv" (ebd.: 287) ist und durch das gleichzeitige Hervorbringen der Sache, der Methode und des Selbst *performativ* wirkt („Theorie der Performativität des Übens" (ebd.: 281)). Pädagogisches Üben in diesem Verständnis meint damit kein stumpfsinniges, methodisches Lernen und keinen sinn-/sachleeren Aktionismus (Üben als Methodentraining), sondern muss alle drei Formen des Übens (positiv, methodisch, reflexiv) berücksichtigen. (vgl. ebd.: 288 f.)

> „Performative Übungen eröffnen im reflexiven Bezug zum Gekonnten neue Horizonte, indem erst auf dem Boden des Gelernten und Gekonnten einsichtig wird, was noch nicht gewusst und gekonnt wird, und in der Variation neue Fragen und Probleme deutlich werden. Die Übung kann so sowohl Übergang als auch Anfang des Lernens sein." (ebd.: 290)

Wissenschaftliche bzw. disziplinäre Formen des Wissens und Könnens können durch die Wechselwirkung mit den alltäglichen bzw. lebensweltlichen Formen in den Lernerfahrungen durch die Wiederholungen in der pädagogischen Übung unterschieden, bewusstgemacht und reflektiert werden. (vgl. ebd.: 289 f.)

Das (pädagogische) Üben bzw. die (pädagogische) Übung als Medium der Bildung auf das einzelne Subjekt bezogen und als performative Übung mit reflexivem Bezug verstanden, kann in kindheitspädagogischen Studiengängen ein *Bindeglied* zwischen der wissenschaftlich-theoretischen Qualifizierung und den direkten praktischen Erfahrungen sein. Indem „das Ein-üben in das *methodisch angeleitete* und *professionell begleitete* Nachdenken und Reflektieren über Praxis“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 19, Herv. i. O.) implementiert wird (bspw. über nachträgliche Rekonstruktionen und Begründungen des eigenen Handelns oder die Auseinandersetzung mit biografischen Verwicklungen und der Widersprüchlichkeit von Praxis), kann es zu einer professionellen Haltung beitragen. (vgl. ebd.) Auch *Selbsterfahrungs- bzw. Selbstwahrnehmungsübungen* bieten sich an, um einen Perspektivwechsel bzw. ein Hineinversetzen in die Situation des Kindes zu ermöglichen (Abschnitt 9.3.3). Im Kontext beziehungsvoller Pflege und professioneller Responsivität kann z. B. Folgendes geübt werden: Wie fühlt es sich an, wenn ich von jemand Fremdem (einem Kommilitonen) berührt und gehalten werde? Was macht es mit mir, wenn ich mit unterschiedlichen Stimmlagen und Lautstärken angesprochen werde? (vgl. ebd.: 50) Direkt geübt werden können darüber hinaus bspw. Kommunikations- und Interaktionsformen, Beratungssituationen, *schwierige* Gespräche (im Team oder mit Eltern), der Umgang mit Handlungsproblemen und Dilemma-Situationen (Unterkapitel 14.6), die Durchführung von Elternabenden, Bilderbuchbetrachtungen, eine aufmerksame Wahrnehmung und Beobachtung sowie die Analyse, Reflexion und Dokumentation der Beobachtungen (z. B. über Fallanalysen, Unterkapitel 14.6). Zudem bieten sich *strukturierte Übungen zur Biografiearbeit bzw. biografischen Selbstreflexion* mit verschiedenen Themenschwerpunkten an, wie die eigenen Erfahrungen innerhalb der Familien (auf Bindungs- und Beziehungsebene), die eigenen Kindheitserfahrungen (Peer-Erfahrungen, Ängste etc.) oder das eigene Selbstbild. (vgl. ebd.: 56) Die hierüber mögliche Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge bietet die Chance, „die unterschiedlichen Phasen, Ereignisse und Erfahrungen, Brüche und Übergänge des Lebens in einen kohärenten Sinnzusammenhang zu bringen“ (ebd.). Dies stellt eine frühpädagogische Kernkompetenz dar und trägt zur Professionalisierung der pädagogischen Arbeit bei, da das aktuelle pädagogische Handeln durch frühere biografische Erfahrungen geprägt ist, die es gilt, methodisch angeleitet (bspw.

durch biografische Übungen wie Erstellung einer biografischen Landkarte, Schreiben einer Kindheitsbiografie) zu reflektieren (Abschnitt 9.3.4 und Unterkapitel 14.7). (vgl. ebd.: 18)

Eine besondere Übungsform ist das ***Rollenspiel*** als hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Setting. Rollenspiele unterstützen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Empathie. Sie stellen quasi-reale praktische Handlungssituationen dar, die an der Hochschule im Seminar inszeniert werden. So können z. B. Beratungssituationen anhand vorgegebener Fallbeispiele in Kleingruppen über Rollenspiele geübt und erfahrbar gemacht werden. Hierbei gibt es wechselnde Rollen: die der Fachkraft, die des Elternteils und die der beobachtenden Person. Im Anschluss werden der Verlauf, die Erfahrungen und Ergebnisse der Beratungsgespräche im Plenum wertschätzend gesammelt, besprochen, reflektiert und dokumentiert. Bei den Studierenden lässt sich meist zunächst eine Abwehrhaltung bzw. Stressreaktion gegenüber einer solchen Aufgabenstellung erkennen, da sie befürchten versagen oder sich blamieren zu können, was in ihrer Vorstellung zu einem Gesichtsverlust gegenüber den anderen Teilnehmenden führen könnte. Daher brauchen sie oft eine Ermutigung und Bekräftigung durch den Dozierenden. Lassen sich die Studierenden dann ernsthaft auf das Rollenspiel als Übung ein, erkennen sie die damit verbundene Chance für ihre professionelle Entwicklung. Durch diese hochschuldidaktische Methode werden neue Erfahrungen mit sich und anderen möglich und sie ist besonders erkenntnisreich, da verschiedene Perspektiven erfasst, erlebt und verglichen werden können. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 44, 47, 51, 55, 62)

Dem Dozierenden kommt in den Übungen, unabhängig von der konkreten thematischen und didaktischen Form, eine besondere Rolle zu. Die Art und Weise, wie er die Übungen gestaltet, anleitet und moderiert ist von großer Bedeutung. Neben der methodischen Kompetenz muss auch ein gewisses Gespür für die Situation vorhanden sein und es muss eine vertrauensvolle, sichere Umgebung geschaffen werden, sodass sich die Studierenden auf das Setting einlassen können. Gerade wenn eigene persönliche, biografische, dilemmatische, konflikthafte oder herausfordernde Erfahrungen und Situationen von den Studierenden in die Übung eingebracht werden, muss mit diesen feinfühlig und rücksichtsvoll umgegangen werden. Hierfür ist eine wertschätzende, respektvolle Lernatmosphäre notwendig, in der die persönlichen Grenzen von allen geachtet werden. (vgl. ebd.: 56) Diese muss gemeinschaftlich entwickelt und etabliert werden. Zudem muss der Lehrende die Kompetenz besitzen, ausgehend von „der detaillierten verstehenden Analyse einer [persönlichen] Sequenz auf einer allgemeinen – und nicht nur individuellen – Ebene“ (ebd.) einen Erkenntnisgewinn für alle Seminarteilnehmenden herauszuarbeiten.

Nentwig-Gesemann et al. (2011) halten bezüglich der pädagogischen Kompetenzentwicklung fest: Die kontinuierliche Übung im Kontext der Aus- und Weiterbildung stellt im Sinne „eine[r] nachhaltige[n] Festigung der methodischen Kompetenzen [eine] wichtige Grundlage[]“ (ebd.: 19) dar und trägt zu einer professionellen Haltung bei.

Als besondere handlungs- und erfahrungsorientierte Lehr-Lern-Formen in kindheitspädagogischen Studiengängen sollen abschließend noch zwei weitere hochschuldidaktische Settings angeführt werden. Zum einen wurde der Besuch von ***Kindergruppen an der Hochschule*** von den Studierenden in den Fokusgruppen genannt (Abschnitt 9.1.2.1). Im Kontext von bspw. Lernwerkstattarbeit (Abschnitt 9.1.2.1 und Unterkapitel 9.4, 10.4 und 13.1) oder der Erprobung von didaktischen Miniaturen (Unterkapitel 14.6) wird hier in hochschulischen Räumlichkeiten das eigene didaktische und pädagogische Handeln mit Kindern geübt, analysiert und reflektiert. Zum anderen berichteten die Studierenden von ***Projektarbeit mit Kindern*** (Abschnitte 9.1.2.1 und 9.3.6). Hierbei werden in den Seminaren besondere Angebote oder Projekte für Kinder geplant und vorbereitet, die dann in den Praxiseinrichtungen umgesetzt werden. Anschließend finden ein Austausch, eine Analyse, Reflexion und Evaluation mit den Kommilitonen in der Lehrveranstaltung statt. Beides hilft, für den beruflichen Alltag vielfältige praktische Impulse zu erhalten, sich in der Interaktion mit Kindern zu üben, eine konstruktiv-kritische Rückmeldung zum eigenen pädagogischen Handeln zu bekommen, sich in verschiedenen Handlungsweisen (vgl. u. a. Alemzadeh 2014) zu üben bzw. zu probieren und dementsprechend eigene Handlungs- und Orientierungsmuster sowie eine professionelle Haltung zu entwickeln.

14.5 Entdeckendes und forschendes Lernen

Als spezielle didaktische Konzeption des erfahrungs- und handlungsbasierten bzw. situierten Lernens lässt sich das ***entdeckende Lernen*** (auch *erkundendes Lernen*) und das ***forschende Lernen*** nennen.

Entdeckendes Lernen

> „ist eine Form des Lernens, bei der im Gegensatz zu traditionellen Lehr-Lern-Formen zu erlernende Konzepte, Gesetzmäßigkeiten oder Vorgehensweisen nicht explizit dargeboten, sondern von den Lernenden selbst im Umgang mit Lernmaterial erschlossen werden.“ (Stangl 2022b, o. S.)

Bei dieser didaktischen Instruktionsidee konstruieren die Lernenden „abstrahiertes Wissen durch (Denk-)Prozesse selbst“ (Neber/Neuhaus 2018: 119). Damit stehen der Studierende, der

sich durch Beobachten, Nachfragen und Erforschen das Wissen selbstständig in der praktischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand aneignet, und sein Lernprozess im Mittelpunkt. Dabei geht es um Neugier, (Er-)Staunen und Interesse; es sollen interessierende Fragen und Forschungsideen entwickelt und diesen handelnd, experimentierend, ausprobierend und versuchend nachgegangen werden. Es ist ein Einlassen auf Neues und Unbekanntes, welches durch eine große Nähe zum Alltagslernen ausgezeichnet ist. Der Dozierende wird dabei zum Lernbegleiter und Moderator des individuellen Bildungs- und Lernprozesses und nimmt eine beobachtende und helfende Funktion ein. (vgl. ebd.; Brunner et al. 2013: 72 f.)

Folgende drei Merkmale sind charakteristisch für entdeckendes Lernen:

1. ***Prozessorientierung***: Durch Materialien, Strukturierungshilfen, Lernaufgaben etc. sollen kognitive Prozesse ausgelöst werden, die zur Konstruktion von elaboriertem, abstraktem Wissen führen (*Lernen durch Denken*). Das abstrakte Wissen (Regeln, Begriffe, Prinzipien, Theorien etc.) benötigt dabei „klare Bezüge zu nicht abstrahierten konkreten Situationen, Kontexten oder Problemen, die solches Wissen zu ihrer Bewältigung voraussetzen“ (Neber/Neuhaus 2018: 120). Daher findet die Wissensgenerierung im entdeckenden Lernen *von unten nach oben* (*bottom-up*) statt und wird auch als *induktives Lehren* bezeichnet. Die Differenzierung des abstrakten, abstrahierten Wissens erfolgt dabei aufgrund einer Verknüpfung mit dem vorhandenen Vorwissen und der aktiven Erweiterung um seine nutzungsrelevanten Konditionen (Anwendungsbedingungen) und Funktionen (kurz-/langfristige Folgen, prinzipiell erreichbare Ziele).
2. ***Nicht-abstrahierte Lernmaterialien***: Beim entdeckenden Lernen wird ausschließlich nicht-abstrahiertes Lernmaterial genutzt. Zudem werden lediglich Bruchstücke des Wissensgebiets vorgegeben; die weitere Informationsfülle wird selbstständig durch den Lernenden entdeckt.
3. ***Modellbasierung***: Endeckendem Lernen liegt immer ein Problemdefinitions- und Lösungsmodell zugrunde. Zur Darstellung wird entweder ein Phasen- oder ein Prozessmodell genutzt, wie bspw. beim Forschungszyklus entdeckenden Lernens (bestehend aus z. B. Orientierung, Konzeptionalisierung, Forschung, Schlussfolgerung und Diskussion oder Fragenstellen, Vorhersagen, Experimentieren, Modellieren und Anwenden). (vgl. Neber/Neuhaus 2018: 119 ff.)

Folglich geht es um das eigenständige Erschließen eines Wissensbereichs durch den Lernenden, bei der die Neugierde für die Thematik erzeugt wird, die wiederum die Motivation fördert, sich damit auseinanderzusetzen und neues Wissen zu erlangen. Entdeckendes Lernen hilft auch

dabei, Selbstverständliches und vorhandene Alltagsvorstellungen zu hinterfragen. Eine große Bedeutung im Hinblick auf den Wissensaufbau hat dabei der Austausch in der Lerngruppe bzw. die dort stattfindenden gemeinsamen Lern- und Denkprozesse (kooperatives Lernen, Unterkapitel 14.1). Für alle Varianten des entdeckenden Lernens sind eine strukturierte Lernbegleitung (im Sinne eines gelenkten Entdeckens), eine aktivierende Gesprächsführung und eine anregende Lernumgebung notwendig. Generell sollten die Lenkungs- und Strukturierungshilfen systematisch reduziert und die Lernaufgaben kontinuierlich komplexer gestaltet werden. (vgl. ebd.; Brunner et al. 2013: 72 f.)

Das Konzept des ***forschenden Lernens***[200] geht vom entdeckenden Lernen aus und meint Lernen durch eigenes Forschen. Hierbei liegt der Schwerpunkt (im Gegensatz zum entdeckenden Lernen) eher auf dem Erwerb von forschungsmethodischen Kenntnissen und Kompetenzen, der Integration von Aspekten des Forschens in den eigenen Lernprozess und der studentischen Beteiligung an realen, unbeantworteten Forschungsfragen. (vgl. Schlicht 2013: 166) Forschendes Lernen beschreibt demnach ein hochschuldidaktisches Prinzip, welches in der Tradition der *Bildung durch Wissenschaft* steht. (vgl. Mieg 2017: 15) Das Konzept der Bildung durch Wissenschaft versteht das Studium als Partizipation an Wissenschaft als einem niemals abgeschlossenen Prozess und „verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird“ (Huber 2009: 13) durch bspw. die eigenständige Erfahrung mit Forschungsprozessen. (vgl. ebd.) Ein forschendes und reflexives Studieren bzw. Lernen trägt zu einer Haltung wissenschaftlichen Analysierens (eigenständige Analyse, Kritik, Reflexion) bei, indem fachspezifische Grundvorstellungen/-fragen/-regeln, die Disziplin, die gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhänge, das methodologische Vorgehen, unterschiedliche Perspektiven etc. reflexiv im Studium behandelt werden. (vgl. Kolbe/Combe 2008: 882 f.)

Im Hochschulkontext wird häufig auf die Definition von Huber (2009) zurückgegriffen, der forschendes Lernen folgendermaßen charakterisiert: Es

> „zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (ebd.: 11)

[200] Der Begriff des forschenden Lernens – und eine damit im Zusammenhang stehende forschungsorientierte Hochschuldidaktik – ist im deutschsprachigen Raum durch die 1970 erschienene Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ der Bundesassistentenkonferenz (BAK 2009) populär geworden und hat die Diskussion um forschendes Lernen als hochschuldidaktische Strategie wesentlich bereichert. (vgl. Tremp 2015: 26)

Damit sind Studierende im forschenden Lernen dazu aufgefordert, einen kompletten Forschungsprozess selbstständig und aktiv zu durchlaufen: eine eigenständige Findung und Bearbeitung fachspezifischer, relevanter Fragestellungen sowie deren Untersuchung, Auswertung, Analyse und Aufbereitung auf Grundlage wissenschaftlicher, methodischer Verfahren. Dabei eignen sich die Studierenden alle notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen im Verlauf des Forschungsprozesses an (Lernen durch Forschen). (vgl. Mieg 2017: 15; Schlicht 2013: 166) Hierbei kommt es zur Verbindung und wechselseitigen Beeinflussung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. Forschendes Lernen bietet damit Studierenden die Möglichkeit, selbstständig wissenschaftlich zu handeln, indem sie fragen, hinterfragen, untersuchen, ausprobieren, entwickeln, kritisieren, analysieren, reflektieren, entdecken und erforschen. Darüber kann sowohl neues Wissen generiert als auch bestehendes kritisch hinterfragt werden. Dies wird auch in der folgenden Definition von Multrus (2012) deutlich, die einmal mehr die eigenständige, kritische, aber auch kreative Denk- und Analyseleistung der Studierenden im forschenden Lernen betont:

> „Als Forschendes Lernen wird ein Lernstil verstanden, der sich durch neugieriges, problemorientiertes und kritisches Denken, durch autonomes und kreatives Arbeiten sowie durch gedankliches Nachvollziehen eines Forschungsprozesses und unmittelbare Teilnahme an Forschungsvorhaben auszeichnet.“ (ebd.: 53 zit. n. Pasternack 2017: 40)

Für die Frage der Notwendigkeit des forschenden Lernens in einem Hochschulstudium führt Huber (2009) u. a. folgende Gründe an: Forschendes Lernen

- zielt auf Bildung durch Wissenschaft ab;
- macht Wissenschaft als sozialen Prozess erfahrbar;
- legt den Fokus auf theoretische Einsichten und nicht zwingend auf praktische Ergebnisse (wie bspw. das ähnlich gelagerte Projektstudium);
- erlaubt eine studentische Teilhabe an Forschung mit dem Ziel, dass gesellschaftliche Kontexte und die Verantwortung der Wissenschaft begriffen werden;
- lässt kognitive, soziale, emotionale Erfahrungen innerhalb eines kompletten Forschungsprozesses bzw. Forschungszyklus zu;
- fördert Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Studierenden;
- unterstützt eine fragende, offene, reflexive Haltung;
- schafft den Rahmen für den Erwerb, die (Weiter-)Entwicklung und Reflexion allgemeiner Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) und fachspezifischer Kompetenzen, die im späteren Beruf benötigt werden;

- ermöglicht nachhaltige, tiefe Bildungs- und Lernprozesse bei den Studierenden. (vgl. ebd.: 11 ff.)

Auf Grundlage einer zunehmenden begrifflichen Unschärfe im Kontext des *forschungsnahen* Lernens und Lehrens müssen nach Huber (2014 zit. n. Mieg 2017: 22 f.) drei Varianten differenziert werden. Von einem *forschenden Lernen*, welches (wie bereits beschrieben) durch eigenes Forschen, die Produktion von Wissen und eine Begleitung des Prozesses durch den Dozierenden gekennzeichnet ist (Lernen und Forschen fallen hierbei zusammen), muss ein forschungsbasiertes und forschungsorientiertes Lernen unterschieden werden. *Forschungsbasiertes Lernen* fokussiert darauf, das Forschen verstehen zu lernen (Lehre beruht und gründet auf Forschung). Damit geht es um ein Rezipieren durch Studierende und ein Vermitteln von Grundproblemen der Forschung in der Lehre – in dem Sinne, dass den Studierenden ein Nachvollzug von der Fragestellung hin zur Forschung ermöglicht wird oder sie eine Unterscheidung von Alltags- und Wissenschaftswissen vornehmen können. Beim *forschungsorientierten Lernen* hingegen steht der Forschungsprozess an sich stärker im Mittelpunkt (Ausrichtung der Lehre auf Forschung). Es geht dabei um eine Aktivierung bzw. Befähigung der Studierenden, um das Forschen zu üben und wissenschaftliche Arbeitsweisen zu verstehen, indem bspw. ein Forschungsantrag erarbeitet wird. (vgl. ebd.; Pasternack 2017: 39)

Damit beschreibt forschendes Lernen als „hochschuldidaktisches Konzept […] eine bestimmte Art und Weise, wie Lehre und Lernen auf der Ebene der Ausbildung an Hochschulen organisiert und durchgeführt werden“ (Sabla 2017: 16) sollen, und zielt auf „eine enge Verzahnung von Forschung und Lehre“ (ebd.: 17). Dabei gibt es in der deutschsprachigen Hochschullandschaft mittlerweile eine Vielfalt an unterschiedlichen Ansätzen und Umsetzungen, die unter dem Label *forschendes Lernen* firmieren, aber nicht zwingend der Definition und den Varianten von Huber (2009, 2014) entsprechen. Gemeinsamer Ausgangspunkt dieser Formen ist jedoch, „dass Lernende auf individuellem Wege durch Entdecken, Beobachten und Experimentieren zu Lösungen für bestimmte Fragestellungen kommen, statt überprüfbares Wissen eines bestehenden Kanons eingetrichtert zu bekommen“ (Sabla 2017: 21). Aus diesem Grund wird im Folgenden der Blick auf die Kindheitspädagogik gerichtet und kurz darauf eingegangen, welche grundlegenden Ausrichtungen des forschenden Lernens hierbei als erstrebenswert angesehen werden.

Das forschungsnahe Lernen und Lehren ist auch für die ***kindheitspädagogische Qualifizierung*** relevant. Dabei stehen die Begriffe forschendes Studieren, forschende (Grund-)Haltung und

forschender Habitus in Verbindung mit einem forschenden Lernen im Studium. Im kindheitspädagogischen Diskurs dazu lässt sich dabei ein ***engeres und weiteres Verständnis von Forschen*** erkennen: einmal im Sinne eines intensiven Fragens, Nachdenkens, Analysierens und Reflektierens über etwas, z. B. ein Thema, einen Gegenstand, eine Frage, das eigene Handeln etc., (weites Verständnis) und einmal im Sinne eines wissenschaftlichen, methodisch-geleiteten Vorgehens mit dadurch abgesicherten, überprüfbaren Erkenntnissen (enges Verständnis).

> „Ausgehend von der professionstheoretischen Überlegung, dass es in Professionen darum geht, wissenschaftliches Wissen nicht nur einfach zu konsumieren oder gar ‚anzuwenden', sondern es zu transformieren und vor allem praxisrelevantes Wissen selbst generieren zu können, wurde Formaten des ‚Forschenden Lernens' in den kindheitspädagogischen Studiengängen von Beginn an eine große Bedeutung zugeschrieben." (Nentwig-Gesemann 2022a, i. E.: 56)

So bildet bereits im Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung (2008) „Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen" die dritte Säule, auf der die Qualifikation von Kindheitspädagogen beruhen soll, die „Ausbildung von Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens und der damit verbundenen Einübung einer professionellen Grundhaltung forschenden Lernens und Arbeitens" (ebd.: 97), womit sowohl ein weites als auch ein enges Verständnis von Forschen angesprochen wird. Diese wissenschaftliche Erkenntnissuche bzw. das Forschen zu lernen, kann über die Varianten des didaktischen Konzepts des forschungsnahen Lernens in die hochschulische Lehr-Lern-Praxis integriert werden. Hierdurch soll eine ***forschende Grundhaltung*** bei den Hochschulabsolventen während ihres Studiums ausgebildet werden, die sie befähigt, „Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und so aufzubereiten oder zu systematisieren, dass sie der wissenschaftlichen Analyse zugänglich sind" (KMK/JFMK 2010: 9). Dieser forschende Habitus beschreibt die Kompetenz, wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten sowie zu reflektieren und zu forschen und ist für das spätere berufliche Handeln wichtig. (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008: 97 f.). Die Forschungskompetenz bzw. forschende Haltung soll im pädagogischen Alltag verwirklicht und zum Ausgangspunkt für professionelle Handlungskompetenz werden. Für Nentwig-Gesemann (2007) impliziert der ***forschende Habitus***[201] ***im Kontext der kindheitspädagogischen Qualifizierung***,

> „sich fragend und neugierig dem ‚Fremden' und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene

[201] Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik des forschenden Habitus im kindheitspädagogischen Studium vgl. u. a. Cloos/Lochner (2021), Weltzien (2014) und Nentwig-Gesemann et al. (2012).

> mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzten zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden“ (ebd.: 20).

Im Hochschulstudium kann ohne eine fortlaufende, enge Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie von Aktion und Reflexion das Professionalisierungsziel der Etablierung eines solchen forschungsorientierten, professionellen Habitus jedoch nicht gelingen. (vgl. ebd.). Forschendes Lernen, welches hier in einem weiten Verständnis von Forschen verwendet wird, trägt zum Erwerb von Handlungskompetenzen bei, die eine Bewältigung praktischer, beruflicher, pädagogischer Alltagssituationen ermöglichen. In diesem weiten Verständnis kann forschendes Lernen als Lösungsvorschlag für einen produktiven Transfer zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen pädagogischen Handeln gesehen werden, wenn es offen für einen Dialog zwischen Theorie und Praxis ist. Damit ist forschendes Lernen – verstanden als forschende Haltung im Sinne einer professionellen, pädagogischen Schlüsselkompetenz (vgl. Nentwig-Gesemann 2007) – für den Professionalisierungsprozess im Kontext der Kindheitspädagogik bedeutsam.

In dieser Hinsicht wird im Qualifikationsrahmen der Robert Bosch Stiftung (2008) folgende Empfehlung ausgesprochen:

> „Auf der Grundlage eingeübter Methodenkompetenz sind sie [die Studierenden] in der Lage, kritisch reflektierend und vergleichend über pädagogische Settings und Situationen nachzudenken, die Standortgebundenheit der eigenen Perspektiven und Orientierungen zu erkennen, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick sowohl neuen als auch vertrauten Situationen zuzuwenden, diese in ihrer Komplexität und Perspektivität zu erfassen, sich in die Positionen, Rollen und Orientierungen von verschiedenen sozialen Akteuren hineinzuversetzen und einen gemeinsamen Raum zu schaffen, der Unterschiede anerkennt und eine kommunikative Verständigung ermöglicht.“ (ebd.: 98)

Es geht also folglich darum, „sich mit einer forschenden Haltung der Praxis zuzuwenden“ (Sabla 2017: 10), um diese kritisch-reflexiv analysieren, seine eigene standortverbundene Perspektive anerkennen und sich „die Erfahrungen und Perspektiven von Anderen methodisch abgesichert […] erschließen“ (Nentwig-Gesemann 2022a, i. E.: 60) zu können. Deswegen sollen Studierende der Kindheitspädagogik die grundlegende Fähigkeit des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens und des forschenden Zugangs zum pädagogischen Praxisfeld erwerben. In erster Linie geht es in diesem Verständnis nicht

> „um eine Vermittlung verschiedener Forschungslogiken. Vielmehr werden Forschung und deren Methodologien im Sinne eines didaktischen Potenzials zum verstehenden Annähern, Aufschließen und kritischen Reflektieren handlungspraktischer Vollzüge fruchtbar gemacht, um beispielsweise fachlich angemessene, praxissensible Handlungsalternativen auszuloten.“ (Lochner et al. 2021: 11)

Zusätzlich sollen aber auch darüber hinaus empirische Studien der Sozial- und Kindheitsforschung in den Blick genommen werden, um so die Kompetenz zur fundierten Methodenreflexion, zur Weiterführung von Forschungsfragen und einer dafür angemessenen Methodenauswahl zu entwickeln. Der Erwerb grundlegender theoretisch-methodologischer und praktisch-methodischer Kenntnisse von Grundlagen und Grundprinzipen der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen sowie der qualitativen empirischen Sozialforschung ist also von großer Bedeutung. (vgl. der Robert Bosch Stiftung 2008: 98 f.) Hierdurch wird die Notwendigkeit von Forschen in einem engen Begriffsverständnis betont.

Da die Methoden der Erhebung und Auswertung von empirischem Material nur durch ihre konkrete Anwendung erfahren werden können, ist die Verzahnung der forschungsorientierten hochschulischen Qualifizierung mit den Praxisphasen, Projektseminaren bzw. Forschungswerkstätten[202] ein zentrales curriculares Element. (vgl. ebd.)

Nach Nentwig-Gesemann (2022a, i. E.: 56 f.) lassen sich generell drei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei forschungsnahen Lehr-Lern-Formaten in kindheitspädagogischen Studiengängen finden:

1. Wissenserwerb *über* Forschung: Hier wird der Fokus auf die (theoretische) Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsverfahren (quantitativ, qualitativ, mixed methods), mit methodologischen Prinzipien (Offenheit, Reflexivität, Flexibilität etc.) und mit Forschungsstudien sowie deren Ergebnissen gelegt (das Forschen verstehen lernen).
2. Erwerb *von* forschungspraktische Kompetenzen: Solche eigene Kompetenzen, die im Studium entwickelt werden, dienen als Grundlage dafür, Forschungsverfahren erkenntnisgenerierend einsetzen zu können (das Forschen üben und selbst forschen).
3. (Selbst-)Erfahrung *mit* Forschung: Die im Forschungsprozess von den Studierenden gemachten Erfahrungen werden im Rahmen von bspw. Seminaren aufgegriffen und reflektiert (nachträgliche Erfahrungsreflexion) (eigenes Forschen reflektieren). Diese Variante wird meistens mit der vorherigen Variante verbunden. (vgl. ebd.)

Das erste Lehrangebot fokussiert damit darauf, das Forschen zu lernen sowie auf eine damit verbundene Erkenntnisgenerierung, während das zweite und dritte die im Forschen

[202] Forschungswerkstätten oder Interpretationswerkstätten haben sich im Kontext der Methodenausbildung bewährt. Sie ermöglichen Lernprozesse unter „Ernsthaftigkeitsbedingungen der Durchführung eigener Fallstudien und Forschungsprojekte“ (Robert Bosch Stiftung 2008: 47). In diesem Lehr-Lern-Kontext können Forschungserfahrungen und empirisches Material besprochen sowie Methoden reflektiert und weiterentwickelt werden. (vgl. ebd.: 188)

stattfindenden Erfahrungs- und Lernprozesse und damit den (eigenen) Forschungsprozess in den Mittelpunkt stellen. (vgl. ebd.: 57)

Studierenden innerhalb von Lehrveranstaltungen die Möglichkeit zu geben, selbstständig und selbsttätig (forschungs-)praktische Erfahrungen zu entdeckendem und forschendem Lernen zu sammeln[203], stellt eine Verbindung von Theorie und Praxis dar. Die Hochschullehre wird dabei auch zum Vermittler zwischen unterschiedlichen inhaltlich-theoretischen Perspektiven und verschiedenen praktischen Handlungsanforderungen. Sich aufgrund von didaktischen Lernsettings innerhalb der Hochschule auf berufspraktische Situationen einzulassen und forschungsorientiert damit auseinanderzusetzen (z. B. über fallrekonstruktive Analysen oder Dilemma-Situationen, Unterkapitel 14.6), erscheint besonders bedeutsam, denn dabei erwerben die Studierenden einerseits ein breites Repertoire an wissenschaftlichen Denk- und Handlungsweisen und setzen sich andererseits mit berufsrelevanten Inhalten auseinander. Darüber erwerben sie sowohl fachlich-theoretisches als auch fachlich-praktisches Wissen. Werden diese Erfahrungen dann im Nachhinein bearbeitet, theoretisch eingeordnet und reflektiert, macht eine solche Selbsterfahrung einen Teil des professionellen Selbstverständnisses (im Sinne eines reflektierten Praktikers) aus und trägt zur Entwicklung eines forschenden, professionellen Habitus bei den Studierenden bei.

Laut Duncker (2007) braucht es für eine solche Form des ***forschenden Studierens*** eine spezielle Umgebung, die laborähnlich angelegt ist. So wird es realisierbar, an ausgesuchten Beispielen in empirische Forschungsfragen einzuführen und diese selbstständig zu erproben, zu üben und auszuprobieren. Im Kontext kindheitspädagogischer Studiengänge muss dafür eine andere Form von Laboratorien entwickelt werden, als es bisher aus dem medizinischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhang bekannt ist. Dies ergibt sich aus den Gegenständen der Pädagogik und Didaktik. (vgl. ebd.: 127) Solche speziellen Umgebungen, die den Studierenden mit Blick auf das spätere berufliche Tätigkeitsfeld besondere Bildungs- und Lernmöglichkeiten eröffnen, können bspw. Bildungswerkstätten, diagnostische Labore, Lernwerkstätten oder fachdidaktische Werkstätten an der Hochschule sein (Unterkapitel 10.4). Ferner können Einrichtungen der FBBE durch die Praxisphasen (Unterkapitel 10.3) oder das punktuelle Aufsuchen im Rahmen von Handlungsfelderkundungen in Seminaren (Unterkapitel 14.3) solche besonderen Erfahrungsräume für das forschende Studieren und Lernen bieten.

---

[203] Einen guten Überblick zur und hilfreichen Einstieg in die Thematik „*Forschendes Lernen im Seminar*“ bietet der von Sonntag et al. (2017) entwickelte Leitfaden für Lehrende, der neben einer grundlegenden Einführung ins Forschende Lernen auch didaktisch hilfreiche Materialien und zahlreiche Methodenideen beinhaltet.

In diesem Zusammenhang lässt sich – je nach konkreter Ausgestaltung – die hochschuldidaktische Lehrmethode der Lernwerkstattarbeit dem entdeckenden sowie forschenden Lernen zuordnen und ermöglicht auch eine Verbindung beider Aspekte. Da auf ***Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*** bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit sowohl aus studentisch-empirischer als auch aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive detailliert eingegangen wurde (Abschnitt 9.1.2.1 sowie Unterkapitel 9.4, 10.4 und 13.1), erfolgt an dieser Stelle lediglich die Auseinandersetzung mit einem besonderen kindheitspädagogischen Didaktikkonzept, welches im empirischen Material angesprochen wurde und auch im Rahmen von Lernwerkstätten am besten zu realisieren ist: die Entwicklung von didaktischen Einheiten für Kinder durch Studierende (Arbeit mit didaktischen Miniaturen und Dialog-Boxen) (Abschnitte 9.1.2.1 und 9.3.6).

Als besondere didaktische Umsetzung des entdeckenden, aber auch forschungsnahen Lernens hat sich im empirischen Material die ***Entwicklung von didaktischen Einheiten*** innerhalb von Seminaren gezeigt. Dies stellt in Form von didaktischen Miniaturen oder Box-iDee (Dialog-Boxen) eine innovative kindheitspädagogische hochschuldidaktische Methode dar. Im Folgenden werden beide Konzepte kurz vorgestellt.

Das Studienformat der ***didaktischen Miniaturen*** wurde 2010 im Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der ASH Berlin eingeführt und ist dort mittlerweile als zentrales Lehr-Lern- und Prüfungsformat[204] fest im Modulhandbuch verankert. Dieses beruht auf der Idee von Labudde (2001), der von Schülern entwickelte Unterrichtsminiaturen statt der normalen Schülervorträge als kleine Unterrichtseinheiten im Schulkontext einsetzte, und der Weiterentwicklung von Zeyer und Welzel (2006) für den naturwissenschaftlichen Bereich. Hierbei steht nicht wie sonst üblich der fachwissenschaftliche Inhalt und dessen Bewältigung im Mittelpunkt des Vortrags, sondern vielmehr die fachdidaktische Perspektive darauf, d. h. die Art und Weise, wie der fachwissenschaftliche Inhalt im Vorfeld erarbeitet und später präsentiert wird. (vgl. Wedekind/Schmude 2020: 74 f.)

An der ASH Berlin finden komplette Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten (wie ästhetische, naturwissenschaftliche, mathematische Bildung, Körper und Bewegung) als didaktische Miniaturen statt. Dabei werden von den Studierenden einzelne

[204] Didaktische Miniaturen als Lehr-Lern-Setting vgl. v. a. Wedekind/Schmude 2014: 112 ff. und als Prüfungsformat vgl. v. a. Wedekind/Schmude 2016: 93 ff.

Seminarsitzungen in Kleingruppen übernommen und als didaktische Miniaturen vorbereitet und durchgeführt, in denen sie

> „auf der Grundlage fachlicher, lerntheoretischer, pädagogischer und didaktischer Theorien in der Lernwerkstatt themenbezogen eigenständig und -verantwortlich Lernangebote für ihre Kommilitonen bzw. Kindern gestalten und diese anschließend in der Gruppe auswerten und zusammenfassend schriftlich reflektieren“ (Wedekind 2013: 25).

Die Planung erfolgt in Absprache mit dem Dozierenden und wird entsprechend begleitet. Bei der Konzeption der didaktischen Miniatur sind zunächst eine intensive, fachliche Auseinandersetzung mit der ausgewählten Thematik (Sachanalyse) sowie die Festlegung der Ziele erforderlich. Danach werden Umsetzungsideen gesammelt. Als methodischer Impulsgeber für die didaktische Aufbereitung dient das Lerngartenmodell nach Hagstedt (2005), bei dem verschiedene didaktisch gestaltete Lernsettings unterschieden werden, die im Grad der Instruktion und der Freiheit des Lernenden (bzgl. Themenauswahl, Form der Zusammenarbeit, Auswahl des Lernwegs) differieren. Nach der Durchführung mit Kommilitonen und/oder Kindern erfolgt eine intensive fachliche Diskussion und Reflexion inkl. Feedback mit der Seminargruppe und dem Dozierenden, bei der Vorüberlegungen beschrieben und begründet werden sowie deren Wirksamkeit gespiegelt wird (z. B. Prozesse und Kontexte, die die Lernerfahrung ermöglicht bzw. behindert haben; Rekonstruktion des ausgewählten didaktischen Konzepts; Rekonstruktion des eigenen Handelns). Eine didaktische Miniatur als Seminareinheit setzt sich damit aus folgenden Punkten zusammen: 1) Ideensammlung und Planung, 2) Konzeption und Festlegung von Zielen, 3) Sammlung von Umsetzungsideen und Festlegung des didaktischen Vorgehens, 4) praktische Umsetzung der didaktischen Miniatur in einer passenden Lernumgebung, 5) Begleitung der Lernenden bei ihrer explorierenden Tätigkeit, 6) Moderation der fachlichen Diskussion im Anschluss, 7) Moderation der gemeinsamen Reflexion und 8) schriftliche Dokumentation (der didaktischen Miniatur bzgl. der verschiedenen Schritte, der Ergebnisse, der Reflexion). (vgl. Wedekind 2013: 26 ff.; Schmude/Wedekind 2014: 116 ff.)

> „Die Vorbereitung, Durchführung und letztlich auch die Auswertung einer didaktischen Miniatur führt notwendigerweise zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Konzepten der Mitlernenden und damit unmittelbar auch zu einer Selbstreflexion der eigenen Konzepte, bezogen auf den jeweilig thematisierten Sachverhalt.“ (Wedekind/Schmude 2020: 75)

Im Laufe des Semesters erfahren die Studierenden bei dieser Lehrveranstaltungskonzeption die Studienform der didaktischen Miniatur einmal als Anleitende (Lehrende) und siebenmal als Teilnehmende (Lernende), was ihnen zwei verschiedene Perspektiven eröffnet. Ein weiterer Erfahrungshorizont ergibt sich, wenn die didaktische Miniatur nicht nur mit den Kommilitonen,

sondern auch mit Kindergruppen (an der Hochschule oder in den Praxiseinrichtungen) realisiert und in der anschließenden Durchführung intensiv fremd- und selbstevaluiert sowie reflektiert wird. (vgl. Wedekind 2013: 26 ff.)

Aus Sicht von Studierenden laden didaktische Miniaturen

> „zum Experimentieren und Ausprobieren ein. Anstelle reiner Theorie und wissenschaftlicher Hintergründe findet das handlungsgeleitete Fragen und Herausfinden Raum. Bereits Gelerntes und Inhalte anderer Seminare können hinterfragt und kritisch auf ihre Praxistauglichkeit geprüft werden. […] Jede Veranstaltung endet mit einem intensiven Rückblick auf die Angebote. Dabei kommen sowohl die Durchführenden als auch die Teilnehmenden zu Wort. Die regen Diskussionen ermöglichen einen Perspektivwechsel; Selbst- und Fremdwahrnehmung können auf ihre Konvergenz oder auch Divergenz hin überprüft werden. Dabei wird oft deutlich, wo die eigenen Ansprüche liegen und wie weit man mitunter als angehender Pädagoge oder angehende Pädagogin davon entfernt ist. […] Die dort [in der didaktischen Miniatur, B. B.] gewonnenen Erfahrungen hinterlassen einen nachhaltigen Eindruck und beeinflussen meine Sicht auf eine theoriegeleitete und praxisorientierte Pädagogik maßgeblich.“ (Westphal-Radisch 2012: 51)

Durch die didaktischen Boxen haben die Studierenden folglich die Möglichkeit, aus der Position der (passiven) Zuhörer herauszutreten, die fachwissenschaftliche Inhalte durch den Dozierenden präsentiert zu bekommen, und in die Rolle der selbstaktiv Lernenden und Gestaltenden der Lernumgebung von (kindlichen) Bildungs- und Lernprozessen zu gelangen. Mit dieser hochschuldidaktischen Methode in der Kindheitspädagogik wird somit dem Aspekt der doppelten Didaktik bzw. der doppelten Vermittlungspraxis (Unterkapitel 11.6) entsprochen.

Gleichzeitig wird mit Bezug auf eine kompetenzorientierte akademische Ausbildung sowohl die Ebene der Disposition (in Form von Wissen für die Konzeption der didaktischen Miniatur) und der Performanz (in Form der Durchführung) berücksichtigt. (vgl. Wedekind 2013: 27) Die Begleitung individueller und damit oft unvorhersehbarer Bildungs- und Lernprozesse von Kindern im pädagogischen Alltag

> „verlangen von PädagogInnen nicht nur didaktische und methodische Kompetenz. Sie verlangen von ihnen zugleich auch hohe analytische Fähigkeiten, um die in pädagogischen Situationen beobachteten Handlungen und Interaktionen soweit wie möglich zu verstehen und dann situationsadäquate Entscheidungen für die Begleitung der Lernenden zu geben. Didaktische Miniaturen […] können dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.“ (ebd.: 28)

Zudem zeigen sie die Wichtigkeit von theoretischem Wissen und reflektierter Erfahrung auf, um pädagogische Angebote für die Kinder professionell initiieren und eine eigene theoretisch-fundierte professionelle pädagogische Haltung entwickeln zu können. (vgl. ebd.)

Eine weitere Variante der Entwicklung von didaktische Einheiten stellt die ***Dialog-Box*** bzw. die ***Box-iDee*** („im Dialog entdecken und erfinden“) dar, die an der EH Freiburg im Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit“ als hochschulisches Lernsetting entwickelt wurde, damit Studierende lernen können, „Interessen von Kindern nachzuspüren und mit ihnen darüber ins

Gespräch zu kommen“ (Weltzien 2011: 26). Durch eine offene, partizipatorische und dialogorientierte Haltung, Methodik bzw. Didaktik, die den Kindern durch den Aufforderungs- und Prozesscharakter der Box-iDee entgegengebracht wird (selbstentdeckendes Lernen und Spielen), sollen Bildungs- und Lernanlässe im Alltag geschaffen werden (Ressourcenorientierung), die die kindlichen Interessen und ihre Lebenswelt berücksichtigen (Situations- und Sozialraumorientierung). Eine Anregung und Ermöglichung von wechselseitigen Fachkraft-Kind- und Kind-Kind-Interaktionen (Dialogorientierung), des kindlichen Spiels (Interessen- und Bedürfnisorientierung) sowie gemeinsamer Ideen- und Deutungsfindungen (Beziehungsorientierung) sind zudem Ziele dieses Lernsettings. (vgl. ebd.: 27 ff.) Im Unterschied zu Didaktik-Boxen mit stark vorgegebenen Themen oder Experimenten sind bei der Box-iDee „alle Beteiligten Lernende und machen im Miteinander gemeinsame Erfahrungen“ (ebd.: 28). Die Boxen enthalten keine Anleitungen, sondern sind ergebnissoffen, was mit den enthaltenen Materialien (Fundstücke, Naturmaterialien, Alltagsgegenstände, Werkzeuge, Lupen, Messgeräte und notfalls *Katalogware*) gemacht werden kann und wozu sie wie (zweckentfremdet) verwendet werden können. (vgl. ebd.: 27) Im Mittelpunkt der einzigartigen Boxen steht „ein gemeinsames Entdecken und Erfinden und das damit verbundene gemeinsame Nachdenken, Handeln und Sprechen“ (ebd.). Die Themen ergeben sich mithilfe eines dialogischen Prozesses aus dem Interesse der Boxenmacher (Studierende bzw. Fachkräfte); in diesem Prozess werden die verschiedenen Ideen ausgetauscht bzw. gebündelt und Prioritäten gesetzt. (vgl. ebd.: 26 f.) Dabei geht es „nicht in erster Linie um naturwissenschaftliche, technische, sinnliche oder ästhetische Wissensbereiche“, sondern um „den Prozess des gemeinsamen Nachdenkens und des praktischen Handelns“ sowie „um das Reflektieren über diesen Prozess – allein und in der Gruppe“ (ebd.: 27). Die thematischen Möglichkeiten der Dialog-Boxen sind generell sehr vielfältig. So wurden von Studierenden bspw. eine Matsch-Box, eine Licht-Box, eine Geheimnis-Box, eine Muster-Box und eine naturAlles-Box[205] entwickelt. Der Fantasie und Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. (vgl. ebd.: 26 f.)

Die Entwicklung didaktischer Einheiten (didaktische Miniaturen, Box-iDee etc.) lässt sich sehr gut mit Lernwerkstattarbeit verbinden, die die Merkmale des entdeckenden und forschenden Lernens lebt. Die Lernwerkstatt selbst fordert als spezieller hochschulischer Raum schon allein durch ihre Gestaltung und Ausstattung zum entdeckenden Lernen heraus. Sie stellt somit einen

[205] Die Muster-Box und die naturAlles-Box werden in Weltzien (2011) ausführlich als Beispiel beschrieben und dargestellt.

innovativen Ort für entdeckendes, forschendes, neugieriges, ko-konstruktives, eigenaktives, interessengeleitetes, offenes, handlungsorientiertes Lernen in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen dar (Unterkapitel 10.4 und 13.1).

Nach Obolenski und Meyer (2003) trägt forschendes Lernen als hochschuldidaktische Strategie zu einer anderen Konturierung des Theorie-Praxis-Problems bei, denn es bietet die Chance,

> „reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu machen und erlaubt so, eine der antinomischen Grundstrukturen des […] [pädagogischen Handelns, B. B.] in authentischen Situationen kennen zu lernen. Forschendes Lernen zeigt aber auch[,] wie Wissen und Handeln durch wechselseitige Bezugnahme integriert und bearbeitbar gemacht werden können. Schließlich kann die Praxis durch Forschendes Lernen – sofern die Integration von Theorie und Handlungswissen gelungen ist – weiterentwickelt werden.“ (ebd.: 8)

Mit dem entdeckenden und forschenden Lernen sind positive Effekte im Hinblick auf „das Behalten, auf den Transfer des erworbenen Wissens, auf die allgemeine Lernkompetenz und auf die Lernmotivation“ (Neber/Neuhaus 2018: 119) sowie den Erwerb „tatsächlich nutzbarem Wissen“ (ebd.: 120) zu erwarten, denn durch das forschende Lernen soll „eine *kritisch-reflektierende* Haltung zur beruflichen Praxis und der eigenen Rolle entwickelt werden, die für die wissenschaftliche Wissensaneignung sowie die spätere Berufstätigkeit als notwendig erachtet wird“ (Schubarth/ Speck 2014: 77, Herv. i. O.).

14.6 Integration von Fallbeispielen und fallbezogenen Analysen

Wie in den Gruppendiskussionen deutlich wurde, kann ein Praxisbezug im Studium nicht nur über eigene Erfahrungen (bspw. in Form von Praktika, Exkursionen, Hospitationen) hergestellt werden. Das Lernen durch Beispiele aus der Praxis sowie das Arbeiten mit und die Analyse von Fällen dienen ebenfalls zur Herstellung eines Praxisbezugs (vgl. Abschnitte 9.1.2.1 und 9.3.5). Dabei kann der Fall aus eigenen Erfahrungen, von Kommilitonen oder von erfahrenen Praktikern stammen und die Seminareinbettung kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen: in Form von Texten, Erzählungen oder Videos. Fallbasiertes Lernen und das Arbeiten mit Fallbeispielen kann Wissenstransferprozesse positiv unterstützen und damit die Entstehung von trägem Wissen vermeiden.

Auf einer ersten Ebene kommt dem didaktischen Mittel der ***Fallbeispiele*** eine *illustrative Funktion* zu, die zur Veranschaulichung und Verdeutlichung von theoretischen Inhalten bzw. Konstrukten dient. Der multiperspektivische Austausch über ein eigenes Erlebnis, das Nutzen kollegialer Beratung in einem geschützten Rahmen sowie die *Diskussion und Reflexion dieser*

eigenen Erfahrungen kann auf einer zweiten Ebene erfolgen. Auf der dritten Ebene bieten Fallbeispiele aber auch die Möglichkeit, Praxissituationen zum *Gegenstand der Analyse* zu machen und so „reflexive[] Kompetenzen des Fallverstehens" (Kolbe/Combe 2008: 888) zu entwickeln (Unterkapitel 11.4). Damit können Fallbeispiele a) zur Illustration, b) zur Repräsentation von Praxiswirklichkeit bzw. (eigenem) praktischem Handeln, c) zur Weiterentwicklung des eigenen Handelns und d) zur Analyse und zum Verstehen von Praxis dienen. Darüber hinaus ermöglichen Fallbeispiele das „Ansprechen mehrerer Sinnes- oder Eingangskanäle zur Steigerung eines Lerneffekts" (Thon 2014: 225). Allerdings liefern sie kein unmittelbar handlungsleitendes Wissen, denn

> „die Modelle, die […] [sie] liefern, bleiben ‚Erfahrungen aus zweiter Hand', die die Differenz zwischen Theorie und Praxis nicht überbrücken können. Die Konfrontation mit der ‚praktischen Situation' bleibt ‚theoretisch', ebenso wie die ‚Lösungsansätze', die sozusagen in einer Trockenübung gefunden werden." (ebd.: 233)

Damit können die Fälle jedoch, vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastet, in Seminaren eingehend analysiert und reflektiert werden. Dabei stellen die exemplarischen Handlungssituationen eine in sich geschlossene Einheit dar. (vgl. Hebenstreit et al. 2016: 2) Diese Abgeschlossenheit erlaubt es, die Komplexität, „Vielschichtigkeit und […] Mehrdimensionalität von Lehr-Lernprozessen in den Blick zu nehmen" (ebd.: 3).

Verbleiben die Fälle (in welcher Form auch immer) lediglich als Beispiele auf der ersten Ebene und werden nicht entsprechend eingeordnet, diskutiert, hinterfragt und analysiert, können sie jedoch dazu beitragen, fragliches Handeln, Routinen, Deutungsmuster und Lösungsansätze unreflektiert fortzuführen (Idee des Lernens am Modell), gerade weil das „Vertrauen in solche Repräsentationen als unmittelbare Abbilder von Wirklichkeit" (Thon 2014: 225) bei den Studierenden augenscheinlich groß ist, wie die Befunde von Thon (2014) belegen.

Nichtsdestotrotz bietet die Fallarbeit im Sinne einer reflexiven Analyse von Praxis (zweite und dritte Ebene) vielfältige Chancen. Werden die mit dem Fall verbundenen eigenen Interpretationen zur Diskussion gestellt, können damit Kontroversen und multiperspektivische Lesarten herausgefordert werden. Hieraus ergeben sich wiederum vielfältige theoretische Anknüpfungspunkte, die den Studierenden zeigen, welche verschiedenen Theorieanschlüsse möglich sind und wie sich auf diese Weise der Fall ganz unterschiedlich und wahrscheinlich auch gegensätzlich theoretisch deuten lässt. (vgl. Thon 2014: 234 f.) Fallrekonstruktionen eröffnen somit ein Denken in Alternativen und geben „einen Raum für Bezugnahmen und Vergleichsfolien – aus einer jeweils zeit- und ortsgebundenen Perspektive" (Kolbe/Combe 2008: 896). Dies ermöglicht gleichzeitig das Thematisieren des *Nutzens* von Theorie und wissenschaft-

lichem Wissen, indem unmittelbar aufgezeigt wird, welche Bedeutung Theorie hierbei für eine professionelle Analyse-, Reflexions-, Begründungs- und Urteilsfähigkeit zukommt (Abschnitt 12.1.1).

> „In der Arbeit mit Fällen wird also versucht, sich die besondere Existenzweise einer menschlichen Praxis oder eines sozialen Phänomens vor Augen zu führen und diese zu verstehen (vgl. auch Combe/Kolbe in diesem Handbuch)." (ebd.)

Dieses situative Verstehen von Fällen macht den Kern pädagogischen Handelns aus und zeigt sich auch darin, das erworbene (wissenschaftliche) Wissen fallgerecht und situativ in der pädagogischen Praxis anwenden zu können. Damit kann das Fallverstehen, beruhend auf einem hermeneutischen Wissensmodell bzw. einem hermeneutisch-dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnis (Abschnitt 3.2.3), eine Lösungsmöglichkeit sein, um das Vermittlungsproblem zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissenschaftswissen und Handlungswissen didaktisch zu berücksichtigen. (vgl. Herzog 2003: 384 f.)

Die hochschuldidaktische Methode des ***Arbeitens mit und an Fällen*** wird in diesem Verständnis im Kontext der Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften als eine Möglichkeit gesehen, zur Professionalisierung pädagogischen Handelns beizutragen, da hierüber eine Bearbeitung des Verhältnisses von Theorie und Praxis möglich wird. Fälle stellen „eine Beziehung zwischen dem Allgemeinen und Besonderen her […] [und schaffen] als Ausdrucksgestalt pädagogischer Praxis eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis" (Hebenstreit et al. 2016: 2). Ihre Nachteile liegen v. a. in der „eingeschränkte[n] Generalisierbarkeit" ihre Vorzüge in der „Lebensnähe, Anschaulichkeit und Situationsbezogenheit" (Kade 1990: 122). Ziel von kasuistischen Lernarrangements mit dem Zweck, die eingebrachten Fallbeispiele zum Gegenstand der Analyse zu machen, ist eine *fallverstehende Reflexivität* (Unterkapitel 11.4) über die Entwicklung eines *Habitus der reflexiven Distanz* und eines Einübens des *Verstehens* (vgl. Hebenstreit et al. 2016: 2). Hierüber kann die Entwicklung von Urteilskraft sowie die kritische Einordnung berufsbezogener Wissens- und Erfahrungsbestände bewirkt werden. (vgl. Combe/Kolbe 2008: 872)

Dinkelaker (2016) unterscheidet drei Typen von Fällen[206], die eine je unterschiedliche Relationierung von Theorie und Praxis bzw. von Disziplin und Profession ermöglichen und so zur Professionalisierung pädagogischen Handelns beitragen können:

---

[206] Die von Dinkelaker (2016) dargestellten Ansätze wurden von ihm im Kontext der Erwachsenen(-weiter-)bildung und Sozialpädagogik (insbesondere der Lehrerbildung) anhand konkreter (Forschungs-)Projekte beschrieben. Die folgende Zusammenfassung der drei möglichen Varianten, Fälle in die pädagogische Aus-

1. der ***Fall als Reflexionsanlass***: Hierbei geht es um den gemeinsamen Austausch über Deutungen eines Falls, das Infragestellen von Deutungen, die Erkenntnis über das Vorhandensein vielfältiger Deutungsalternativen und weniger um das Finden einer Lösung. (vgl.: ebd.: 255 f.) Dabei wird die pädagogische Handlungspraxis zum Gegenstand des Falls und ermöglicht die „Reflexion der eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen, Deutungs- und Handlungsstrategien" sowie die zeitweise Einnahme der „Perspektive der [im Fall handelnden] Akteure" (Kade 1990: 116). In der Verständigung über die Praxis des Falls wird die reflexive Interpretation und Infragestellung der (eigenen) Handlungspraxis als Fähigkeit erworben (Reflexion bestehender Handlungsverständnisse und alltäglicher Wissensroutinen). Durch die auf Grundlage von wissenschaftlichen Verfahren erfolgende systematische Irritation und wissenschaftliche Reflexion der vorhandenen Wissensbestände erfolgt eine Aufklärung von Praxis, die zur Professionalisierung beiträgt. (vgl. Dinkelaker 2016: 257 f.) Fälle fungieren hierbei also als Anlässe der Irritation und Reflexion von Handlungspraxis. (vgl. ebd.: 265)
2. der ***Fall als Übungsobjekt***: Die videogestützte Fallarbeit soll der Entwicklung diagnostischer Kompetenzen[207] dienen, die eine praxisrelevante Bestimmung und Diagnose von pädagogischen Situationen unterstützt. Dadurch sollen in der Qualifizierung Wahrnehmungsroutinen auf Basis wissenschaftlichen Wissens sowie der Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven (Lernende, Lehrende etc.) mithilfe von Videos intensiv geübt und aufgebaut werden. (vgl. ebd.: 259) Fälle dienen in diesem Verständnis als Anschauungsexemplare zur Schulung gelingender, erfolgreicher und angemessener Wahrnehmungsweisen (didaktisch arrangierte Fallarbeit). (vgl. ebd.: 265)
3. der ***Fall als Forschungsgegenstand***: Durch die systematische Analyse von Fällen, sollen die in der Handlungspraxis beobachtbaren, mannigfaltigen Umgangs- und Wahrnehmungsweisen detailliert beschrieben und vergleichend analysiert werden. Einen methodisch kontrollierten Zugang hierfür bietet das Forschungskonzept der Videografie, mit dem Ziel, die Logik des beobachteten Handelns zu rekonstruieren und zu verstehen,

---

und Weiterbildung zu integrieren, erfolgt anhand einer Verallgemeinerung, da die zugrunde liegende Typisierung auch als gewinnbringend für das kindheitspädagogische Studium angesehen wird.

[207] Diagnostische Kompetenz meint in diesem Zusammenhang „die Fähigkeit, pädagogische Situationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mithilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für den Fall und eine Falldiagnose zu gewinnen, die die wesentlichen Aspekte des Lehr-Lerngeschehens erfasst" (Digel et al. 2012: 13 zit. n. Dinkelaker 2016: 260 f.).

> d. h. Sinnstrukturen und Strukturmuster zu erkennen. Dabei werden im deskriptiven Vergleich zwischen den videografierten Situationen sowohl Besonderheiten als Ausdruck einer differenzierenden Wahrnehmung und Gemeinsamkeiten im Sinne einer Generalisierung gesucht. Der Fokus liegt bei den Fallanalysen auf der Produktion gegenstandsangemessenen theoretischen Wissens. Fälle werden an dieser Stelle als Erkenntnisgegenstände im Kontext der Generierung neuen wissenschaftlichen Wissens über das interessierende Handlungsfeld gesehen, da sie als Ausschnitt einer noch teilweise unerforschten sozialen Welt dienen, die es gilt, mit wissenschaftlichen Mitteln zu ergründen. (vgl. ebd.: 262 ff.)

Diese Varianten des Umgangs mit Fällen lassen sich in unterschiedlichen hochschuldidaktischen Lernarrangements im kindheitspädagogischen Studium bereits finden oder sind dort denkbar. So sehen Göbel und Cloos (2014) „kindheitspädagogische Fallarbeit als professionelle Kernaktivität“ (ebd.: 64) an und halten in diesem Kontext fest:

> „Pädagogische Fallarbeit strebt zum einen an, in der Ausbildung im Rahmen von Kasuistik […] und über qualitative Fallstudien einen verstehenden Zugang zur pädagogischen Praxis zu ermöglichen sowie die Herausbildung von reflexiven Deutungs- und Diagnosekompetenzen zu unterstützen […]. Zum anderen wird dann über Fallarbeit gesprochen, wenn beschrieben wird, wie professionelle pädagogische Prozesse, Problemkonstellationen oder Lebensläufe von Adressatinnen bzw. Adressaten zum Gegenstand ihrer Betrachtung gemacht, wenn also Personen, Beziehungen und Situationen, aber auch Gegenstände, (Sozial-)Räume und Settings […] zum Fall werden.“ (ebd.)

In dieser Definition lassen sich die drei von Dinkelaker (2016) beschriebenen Ansätze von Fallarbeit wiederfinden, wobei Göbel und Cloos (2014) zum einen die Ebene der Qualifizierung (Kasuistik, qualitative Fallstudien, reflexive Deutungs- und Diagnosekompetenz) und zum anderen die Ebene des beruflichen Handelns im Praxisfeld, bei der Professionelle methodisch geleitet Fälle (in Form der aufgezählten Möglichkeiten) bearbeiten bzw. unterscheiden. Auf Ebene des Praxisfelds stellt die reflexive Fallarbeit einen „zugeschnittenen Prozess des Nachdenkens und Planens“ (BMBF 2017: 71) im Einzelfall (bspw. bezogen auf ein Kind) dar. Hierbei hat sich ein Vier-Phasen-Modell zur Strukturierung des Vorgehens (z. B. in Teamsitzungen) etabliert: 1.) Anamnese (Bestandsaufnahme), 2.) Diagnose (Entscheidung, welche Situation vorliegt), 3.) Intervention (Eingriff in die Situation auf Grundlage der Diagnose) und 4.) Evaluation (Beurteilung des Handelns und des Ergebnisses). Diese Schritte sollen dazu dienen, reflexive Praktiken zu etablieren, die eine Mehrperspektivität und das Durchbrechen von Routinen ermöglichen. (vgl. ebd.: 70 f.) Diese besondere Form des schlussfolgernden Denkens zur Bearbeitung der Mehrdeutigkeit und Komplexität von Situationen (vgl. Göbel/Cloos 2014: 65) innerhalb einer Profession ist nach Dewe und Otto (2012) eine

> „Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozess der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme fallbezogen kontextualisiert werden." (ebd.: 210)

Reflexive Fallarbeit innerhalb der Kindheitspädagogik als Kernaktivität professionellen pädagogischen Handelns ist dabei u. a. durch folgende Punkte gekennzeichnet:

- kritisches Hinterfragen und Prüfen der eigenen Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen (selbstevaluativ);
- Umgang mit Ungewissheit, Komplexität und Handlungsparadoxien;
- ermöglicht Mehrperspektivität;
- nimmt eine Folgen- und Risikoabwägung vor;
- daraus resultierendes Handeln beruht auf generalisiertem und fallbezogenem Wissen und bewegt sich zwischen allgemeinen Strukturprinzipien bzw. generalisierten Analyse- und Handlungsverfahren und der Besonderheit des Einzelfalls;
- Ziel ist das Fallverstehen (bspw. das Verstehen kindlicher Tätigkeiten) und die Ableitung von Konsequenzen für zukünftiges Handeln (retro- und prospektives Verstehen). (vgl. Cloos et al. 2015: 146 ff.)

Diese in der Praxis der FBBE zu findende reflexive Fallarbeit könnte bereits in der akademischen Ausbildung kennengelernt und erprobt werden. Hierfür bieten sich insbesondere Rollenspiele oder ***didaktisch aufbereitete Praxisbeispiele*** (sog. ***Fallvignetten***) an, die in die Lehre integriert werden können, um den Aufbau reflexiver Deutungs- und Diagnosekompetenzen bei den Studierenden zu unterstützen.[208] Im Sinne des fallorientierten Lernens ermöglichen diese die eigene Auseinandersetzung mit dem entsprechenden berufsrelevanten Thema bzw. typischen Handlungsherausforderungen und laden zur (Selbst-)Reflexion ein. (vgl. Zehbe et al. 2021: 6)

> „Die Arbeit mit Vignetten ermöglicht, fallspezifische Besonderheiten, also des Einzelfalles, auf generalisiertes Wissen (z. B. Theorien, empirische Erkenntnisse) zu beziehen. Hierüber wird eine Theorie und Praxis-Verknüpfung ermöglicht. […] Was ist das Allgemeine dieses individuellen Falles? In welcher Verbindung steht er mit Theorien? In welcher Weise helfen mir diese Theorien, einen Fall zu verstehen?" (ebd.: 18)

---

[208] Im Zusammenhang mit zwei Forschungsprojekten sind zu den Themen „Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen" (vgl. Zehbe et al. 2021) und „Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Inklusion in Kindertageseinrichtungen" (vgl. Gerstenberg/Cloos 2021) zwei Broschüren entstanden, die solche schriftlich fixierten Fallvignetten als Arbeitsmaterialien für eine fallorientierte Lehre, u. a. im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen, auf Basis des erhobenen empirischen Materials (Elterngespräche bzw. Teamgespräche) zur Verfügung stellen. Zudem sei an dieser Stelle auf die im Aufbau befindliche „Plattform für Forschungs- und Fallorientierte Lehre" des „Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen" hingewiesen (https://doi.org/10.18442/pforle).

Mit dieser didaktischen Methode besteht die Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit dem Fall auf unterschiedlichen Ebenen vorzunehmen (vgl. ebd.: 18 f.):

a) *Wie sieht die Praxis aus?*: Hier wird zunächst auf die konkrete pädagogische Praxis – in Form der vorliegenden Fallvignette – fokussiert: Worum geht es?
b) *Wie verstehe ich diese Praxis?*; In diesem Schritt soll die Sensibilisierung und Bewusstmachung der eigenen Annahmen und Wahrnehmungen sowie eine Interpretation erfolgen.
c) *Welche Erfahrungen haben ich bereits gemacht?*: An dieser Stelle erfolgt die Verbindung mit den eigenen, bereits gemachten Erfahrungen. Diese sollen aber auch systematisiert und mit vorhandenem theoretischem Wissen verbunden werden. Hierüber lassen sich eigene Relevanzsetzungen und Handlungsmuster entdecken, über die sich mit anderen Personen ausgetauscht werden soll.
d) *Wie würde ich handeln?*: Im Mittelpunkt stehen hier die eigenen Handlungsmöglichkeiten und -alternativen. Außerdem soll darüber nachgedacht werden, welches Wissen, welche Rahmenbedingungen und welche Haltung dafür benötigt werden.

Die verdichteten, exemplarischen Praxisbeispiele sollen dabei „zur fallverstehenden (kasuistischen) Diskussion“ mit anderen und „zur Beurteilung einer situationsentsprechenden Handlungsweise, zur Begründung von Handlungsentscheidungen oder zum Entwurf weiterführender Handlungsmöglichkeiten/-alternativen anregen bzw. befähigen“ (ebd.: 18). Dies soll auf Grundlage der eigenen Erfahrungen und Wissensbestände erfolgen. (vgl. ebd.: 19)

Eine andere didaktische Herangehensweise der Fallarbeit bietet die ***Videografie des eigenen Handelns*** in der pädagogischen Praxis. Studierende berichteten von dieser Methode als Aufgabe in ihren Praxisphasen (Abschnitte 9.2.3 und 9.3.5). Der Videografie gegenüber wird zu Beginn häufig eine Abwehrhaltung eingenommen. Nachdem sich die Studierenden aber darauf eingelassen haben (da es meistens eine verpflichtende Aufgabe darstellt), wird die Chance für die Weiterentwicklung des eigenen Handelns und Agierens erkannt, denn die Videografie bietet die Möglichkeit der Verbindung von Selbst- und Praxisreflexion.

Die Videosequenzen der Studierenden aus der Praxis können in der Lehre bspw. zur Analyse und für Rückmeldungen im Sinne einer kollegialen Fallberatung oder Intervention eingesetzt werden. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 47) Hier ist es sinnvoll, das eigene Fallmaterial unter einem bestimmten Fokus, wie z. B. Interaktion, Feinfühligkeit, Partizipation der Kinder oder Kommunikationsgestaltung, zu analysieren. Damit werden eine kritische Reflexion und Evaluation (im Sinne einer Selbstreflexivität, Unterkapitel 14.7) sowie eine mehrperspek-

tivische Analyse des eigenen Verhaltens mit den verschiedenen Akteuren (Kindern, Eltern, Kollegen) auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. Beziehungs-, Kommunikations-, Interaktions- und Bildungsebene) möglich. (vgl. ebd.: 26; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 84) Dieses handlungsorientierte und erfahrungsgestützte Vorgehen trägt zum Erwerb methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen im Hinblick auf ein professionelles Handeln bei. Neben der Arbeit mit videografierten eigenen Praxissituationen kann dies auch auf Grundlage von realen Fremdsituationen (***Videografie pädagogischer Handlungssettings***) erfolgen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 84) Beide Varianten der videogestützten Fallanalyse können mit dem Lehr-Lernarrangement der Dilemma-Situationen verbunden werden.

Eine spezifisch kindheitspädagogische Methode, um Fälle in die hochschulische Lehre zu integrieren, bietet die Arbeit mit sog. ***Dilemma-Situationen***, die in den Fokusgruppen thematisiert und positiv hervorgehoben wurden. Dilemma-Situationen stellen ein kompetenzbasiertes Lehr-Lern-Format dar und kommen damit den Bestrebungen einer kompetenzorientierten Beschreibung und Abprüfung von Ausbildungszielen und -inhalten in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen nach (Unterkapitel 2.2). (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 22)

Das Konzept der Dilemma-Situationen ist an zwei Hochschulstandorten (EH Freiburg und ASH Berlin) mit kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen entwickelt, erprobt und weiterentwickelt worden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 26) Mit diesem Verfahren wurde ein Instrument etabliert, welches

> „von der Vieldeutigkeit, Unbestimmbarkeit, Ambiguität professioneller Handlungssituationen ausgeht, die Ebenen der Disposition und der Performanz erfasst und zudem Aspekte der Selbstreflexion abbildet. […] Von einem Dilemma sprechen wir dann, wenn ein Akteur eine Situation nicht mehr ohne Weiteres mit bisherigen Handlungsroutinen bewältigen kann und/oder sich in einem inneren Konflikt befindet. So entstehen Situationen, die mit emotionaler Aktivierung oder starken Gefühlen verbunden sind. Bisher ‚festgefahrene' innerpsychische Schemata werden ‚angestoßen' und der Akteur spürt, dass sich im bewusst erlebten Gegenwartsmoment […] in besonderer Weise Kernfragen seiner aktuellen professionellen und auch biografischen Entwicklung stellen. Solche Situationen sind häufig mit einer erhöhten Offenheit zur Selbstreflexion aber auch mit der Gefahr von Abwehr verbunden." (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 24)

Solche dilemmatischen Situationen ergeben sich im kindheitspädagogischen Praxisalltag immer wieder und können aufgrund ihres komplexen, uneindeutigen, krisenhaften Charakters bei den Fachkräften zur Herausforderung der eigenen Kompetenzen oder sogar Überforderung führen. Das Dilemma kann sich bspw. auf einen Konflikt zwischen den Orientierungsmustern der Fachkraft und den von außen an sie gestellten Erwartungen, unzureichende Umsetzungsgelegenheiten der als wichtig angesehenen subjektiven Überzeugungen oder (bedingt durch

einen Handlungsdruck) ein Handeln entgegen dieser Orientierungen bzw. Idealvorstellungen beziehen. (vgl. Nentwig-Gesemann 2013: 14) Diese krisenhaften Erfahrungen und ausgelösten Irritationen können die „Ausgangspunkte für besonders bedeutungsvolle Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd.) bilden, da „zugleich die Grenzen der eigenen Kompetenz erfahrbar, aber auch unmittelbar praxisrelevante Ressourcen aktiviert und erweitert werden können“ (ebd.), wenn sie in der Qualifizierung berücksichtig, thematisiert, diskutiert und reflektiert werden (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 24). Dafür sind jedoch im Studium ein methodisch-didaktisch abgesicherter Reflexionsprozess sowie eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Dozierenden und Studierenden erforderlich. Auf Seiten der Lehrenden muss eine angemessene, fallsensible Begleitung der Dilemma-Situationen im Hinblick auf die Situation, die Studierenden und die Kontextbedingungen erfolgen. (vgl. Nentwig-Gesemann 2013: 14)

Dilemma-Situationen können auf vielfältige Weise in Lehrveranstaltungen genutzt werden, bspw. als „Assessment, Feedback-/Entwicklungsgespräche, Seminarevaluation, Erfassung/ Prüfung von individueller Kompetenz und Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf, Gruppenvergleiche“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 24). Im Hinblick auf die Form lassen sich zwei Varianten unterscheiden: 1. eine vom Studierenden eigenständig ausgewählte, selbst erlebte, konflikthaft empfundene Situation (z. B. aus den Praktika), die geschildert, bewertet, analysiert und reflektiert wird (*Realfälle*) oder 2. eine standardisierte, prototypisch herausgearbeitete, quasi-reale Situationsvignette aus der frühpädagogischen Praxis zu einer bestimmten Thematik, die vom Dozierenden zur Bearbeitung vorgegeben wird (*Papierfälle*). Die Bearbeitung kann auf individueller oder auf Gruppenebene stattfinden, und die Auswertung dieser dilemmatischen Fälle kann einerseits durch ein standardisiertes Kompetenzraster und/oder individuell hermeneutisch-rekonstruktiv und fallanalytisch erfolgen. (vgl. ebd.: 24 f.; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 26)

Als z. B. qualitativ und responsiv angelegte Methode auf Grundlage eigener Erfahrungen bieten Dilemma-Situationen die Möglichkeit einer

> „nachträgliche[n] Rekonstruktion des eigenen Verhaltens und das Erarbeiten von Gründen und Begründungen im Sinne der nachträglichen Begründungsverpflichtung […]. Es geht hierbei auch um die Auseinandersetzung mit den Paradoxien und biografischen Verwicklungen des professionellen Handelns […], um die Verknüpfung von theoretischen Perspektiven und Erfahrungswissen sowie um die Ausdifferenzierung von Deutungsmustern und die Vervielfältigung von Handlungsoptionen.“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 25)

Werden die dilemmatischen Fälle als prototypische Situationsvignetten eingesetzt und die Einzel- oder Gruppenbearbeitung standardisiert ausgewertet, ermöglichen sie „durch die

quantitative Einschätzung […] [die Erfassung] potentielle[r] Kompetenz-Veränderungen durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen – auf individueller wie auf (Seminar-)Gruppenebene" (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 29).

Die Dilemma-Situation kann ebenfalls als Prüfungsmethode eingesetzt werden, da sie als (quasi-)reale Situation die Chance bietet, „die Performanz von Kompetenz bzw. das Handeln" (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 57) in der Situation zu erfassen.

Für die Bearbeitung, Analyse, Bewertung und Interpretation ist ein wissenschaftlich fundiertes Wissen (fachlich sowie methodisch) erforderlich, um die eigenen oder fremden praktischen Erfahrungen und Situationen in den Dilemma-Situationen einordnen, relationieren und reflektieren zu können (*wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus* nach Helsper (2021), Unterkapitel 2.2 und Abschnitt 3.5.2).

Als letztes Beispiel aus den Fokusgruppen sei das ***Einladen von Experten*** an die Hochschule genannt. Hierbei kommen die Studierenden mit Experten bzw. Praktikern aus einem pädagogischen Handlungsfeld im Rahmen verschiedener hochschulischer Angebote (Seminare, Ringvorlesungen, Expertengesprächen. Praxismessen etc.) in Kontakt und in eine Diskussion (Abschnitte 9.1.2.1 und 9.3.9). In diesem Zusammenhang spricht Thon (2016) von „‚Fällen' als authentische Repräsentation von Realität, verbürgt durch die Person de[s] erfahrenen Praktiker[s]" (ebd.: 90). Hierbei wird dem Experten aus der Praxis, der aus seinem Berufsalltag berichtet und auf diesem Weg den Studierenden Situationen, Herausforderungen und Problematiken aus der *realen* pädagogischen Praxis schildert, die Funktion zugesprochen, authentische Beispiele bzw. Fälle und damit ein Abbild der tatsächlichen Praxisrealität zu geben. Seine berichteten subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse werden dadurch zu Erfahrungswissen aus der Praxis (vgl. ebd.: 90 f.) am Lernort Hochschule, welches die Studierenden im Sinne eines Praxisbezugs und eines *brauchbaren* berufsrelevanten Wissens fortlaufend einfordern. Aber auch dies gilt es anschließend zu analysieren und zu hinterfragen, damit die auf diese Weise eingebundenen Fälle nicht Gefahr laufen, unreflektiert von den Studierenden übernommen zu werden. Erfolgt keine Analyse und Reflexion, kommt es nach Thon (2016) zwangsläufig zu einer Vereindeutigung der vom Praktiker eingebrachten Fälle, da sie lediglich seine Interpretationen und Deutungen widerspiegeln können (vgl. ebd.: 94).

Die im Zusammenhang mit Fallbeispielen dargestellten hochschuldidaktischen Lernsettings ermöglichen generell einen ***analytischen Zugang zur Fallarbeit***.

> „Ausgehend von der Überzeugung, dass das Einüben in ein methodisch angeleitetes und professionell begleitetes Nachdenken und Reflektieren über Praxis ein zentrales Professionalisierungsziel ist, bieten (fall-)rekonstruktive Methoden ein großes Potenzial für die Ausbildung." (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 25)

Dieses Vorgehen setzt jedoch auf Seiten der Studierenden die Bereitschaft zur Diskussion der eigenen unsicheren Interpretationen, die Offenheit, unterschiedliche theoretische Perspektiven einzunehmen und das damit verbundene Einlassen auf verschiedene denkbare, teilweise konkurrierende Lesarten voraus. (vgl. Thon 2016: 94) Lassen sich die Studierenden auf einen solchen ***analytischen Zugang*** ein, kann die Bearbeitung von Fällen im Studium aufgrund des starken Praxisbezugs, der erforderlichen Wissenschaftsorientierung und der so möglichen Theorie-Praxis-Verknüpfung „als Vorgriff auf eine zukünftige eigene Reflexionspraxis gesehen werden" (ebd.: 95). In der hochschulischen Qualifizierung sollten den Studierenden daher „Räume der Kasuistik" (Kolbe/Combe 2008: 887), die eine Vermittlung kasuistischen Wissens und den Aufbau reflektierter Fallerfahrung ermöglichen, in unterschiedlicher Form (z. B. Fallanalysen, Dilemma-Situationen, Videografie) eröffnet werden, um einen Erwerb von Reflexivität (Unterkapitel 14.7) auf verschiedenen Ebenen (Bildungs- und Lernprozesse, Interaktionen, pädagogisches Handeln, Herausforderungen des beruflichen Alltags etc.) zu initiieren. Dadurch üben die Studierenden ihre Fertigkeiten bei der nachträglichen Deutung von pädagogischen Situationen und entwickeln nach Kolbe (1998) auf Grundlage der „durchreflektierten Interpretationsmuster [ein] professionelle[s] abkürzende[s] Verstehen[] in komplexen Kommunikationssituationen" (ebd.: 332 zit. n. Kolbe/Combe 2008: 896 f.), was ein leichteres und reflexiveres Handeln unter Entscheidungsdruck zulässt (vgl. ebd.). Das eigenständige Erarbeiten von Problemlösungen durch die Studierenden ist dabei für den Lernprozess von zentraler Bedeutung. Durch lebens- und berufsfeldbedeutsame Herausforderungen, Problemstellungen und Fragen hat die Fallarbeit als Lehr- und Lernmethode einen positiven Einfluss auf die motivationale Haltung der Studierenden (Unterkapitel 14.2). Exemplarität (repräsentativer Ausschnitt der Praxis- bzw. Berufswirklichkeit), Anschaulichkeit (detailreiche Darstellung) und Handlungsorientierung (selbstständige, ganzheitliche Auseinandersetzung sowie Entwicklung konkreter Handlungsstrategien) als Prinzipien der Fallarbeit unterstützen zusätzlich die Lernwirksamkeit. (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 85) Zudem ermöglichen fallbezogene Analysen

- die Selbstreflexion von eigenen Handlungsgrundlagen (vgl. ebd.: 897) und Orientierungsmustern;

- eine Erweiterung der eigenen Handlungs- und Entscheidungskompetenz (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 85);
- die Schulung einer genauen Wahrnehmung und detaillierten Beschreibung von Situationen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 45);
- die Bewusstwerdung über die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung (vgl. ebd.: 43);
- ein multiperspektivisches Analysieren, Verstehen und Erklären (vgl. ebd.: 54);
- zugleich Theoriebezug und Kontextnähe (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: 84);
- ein Gegeneinanderführen von Theorie, Empirie und Praxis (vgl. Kolbe/Combe 2008: 887);
- ein Bewusstsein für die Relevanz wissenschaftlichen Wissens (Abschnitt 12.1.1);
- das Zusammenführen von verschiedenen Wissensformen anhand authentischer, handlungsdruckentlasteter (Problem-)Situationen.

Damit kann auch ein Beitrag zum, von Helsper (2021) für eine Professionalisierung als notwendig betrachteten, Erwerb eines ***wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungs-habitus*** im Studium geleistet werden (vgl. ebd.: 140, Unterkapitel 2.2 und Abschnitt 3.5.2).

14.7 (Selbst-)Reflexivität und reflexive Lernarrangements

> „Reflexion selbst [ist] eine Kunst, die gelernt und geübt sein will. Es gibt eine Praxis, die die Universität nicht simulieren muss, weil sie sie selbst modellhaft verwirklichen kann: die Praxis des Neugierigseins und der Wahrheitssuche, die Praxis des Zweifelns und des Aushaltens von Ungewissheit, die Praxis präzisen Denkens und begründeten Argumentierens. Die Einübung in den wissenschaftlichen Denkstil bleibt deshalb unverzichtbarer formalbildender Auftrag der Universität.“ (Neuweg 2002: 22)

Die (Selbst-)Reflexion wird daher als ein zentrales Element der kindheitspädagogischen Qualifizierung sowohl im wissenschaftlichen Diskurs (vgl. v. a. Unterkapitel 3.4, 3.5, 10.3 und 10.4) als auch bei den Studierenden (auf hochschuldidaktischer Ebene vgl. Abschnitt 9.3.4, auf Ebene des Theorie-Praxis-Verständnisses vgl. Unterkapitel 9.1, im Zusammenhang mit Praxisphasen vgl. Unterkapitel 9.2) angesehen.

Reflektiert werden sollen dabei Erfahrungen, die auf verschiedenen Wegen gemacht wurden (bspw. im Verlauf des Lebens, während einer beruflichen Tätigkeit, in Praxisphasen im Studium), und die Studierenden entsprechend geprägt haben. In dieser Wirkmächtigkeit liegt auch bereits die Herausforderung für das Studium, denn

> „Erfahrungen unterscheiden sich von Kenntnissen, die im Laufe des Lebens erworben werden, dadurch, dass sie eine dichte emotionale Bindekraft haben und unter langandauernden Bedingungen erworben wurden. Erfahrungen sind nicht in jedem Fall förderlich für Lernen; sie können die Bereitschaft, sich auf neue, ungeschützte Situationen einzulassen, gerade zu blockieren und damit Lernen behindern." (Giesecke/Siebers 1994 zit. n. Neuß 2009b: 295)

Daher ist es wichtig, Reflexivität auf verschiedenen Ebenen in das Studium zu integrieren, denn die auf den eigenen Bildungs- und Erziehungsprozessen beruhenden Alltagstheorien über Bildung, Betreuung und Erziehung müssen mit einer reflexiv-distanzierten, wissenschaftlich-aufgeklärten Haltung hinterfragt werden (vgl. Neuß 2009b: 294 f.). Gleiches gilt für die in den Praktika gemachten Erfahrungen und Beobachtungen im pädagogischen Alltag.

> „Biographische Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun wird […] oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst, sollen die Lehrpersonen [bzw. pädagogischen Fachkräfte, B.B.] nicht einer unwägbaren Praxis nur ausgeliefert sein." (Combe/Kolbe 2008: 859)

Reflexivität meint hierbei „die Fähigkeit, das eigene Wahrnehmen, Deuten und Handeln kritisch zu überprüfen und die Folgen und Risiken des Handelns abzuwägen. Hierdurch wird das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis […] ermöglicht." (BMBF 2017: 70) Dies bietet Kindheitspädagogen die Chance der Erweiterung ihrer Wahrnehmung und ihrer Handlungsoptionen (vgl. ebd.).

Es geht folglich im Hochschulstudium und den damit verbundenen Lehrveranstaltungen um den Aufbau einer Reflexivität gegenüber dem (eigenen) professionellen Erfahrungswissen, welches als Handlungsbasis in der pädagogischen Praxis dient. Diese entsteht aber weder aus direkten Ableitungen aus dem Wissenschaftswissen noch aus dem Professionswissen (berufliche Normen, Orientierungen oder Perspektiven) (vgl. Kolbe/Combe 2008: 891).

> „Vielmehr steht diese Handlungsbasis permanent im Sinne von Krise und Routine in Spannung zu beispielsweise Verallgemeinerungen wissenschaftlichen Wissens oder Routinisierungen der Praxis (mit begrenzter praktischer Verwendbarkeit). Die reflektierte Aneignung solcher Interpretations- und Handlungsmuster sollte deshalb zugleich dabei unterstützen, einen Habitus der Reflexivität gegenüber professionellen Beständen der Handlungsbasis mit anzubahnen." (ebd.)

Diese vorhandenen Spannungen zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Handeln in der pädagogischen Praxis gilt es produktiv zu nutzen. Kolbe und Combe (2008) schlagen in diesem Zusammenhang die fallbezogene Reflexivität vor (Unterkapitel 11.4).

Die Entwicklung eines solchen „Habitus der Reflexivität" (ebd.: 891 f.) kann jedoch nur erfolgen, wenn in den Lehrveranstaltungen auch auf persönliche, „lebensgeschichtlich vorgängig erworbene[] Dispositionen" und „individuelle[] Sozialisationsprozesse[] der psychisch-emotionalen Verarbeitung von Erfahrung" (ebd.: 892) eingegangen wird, also z. B. die eigene Kindheit thematisiert wird. Auf diesem Weg kann im Studium biografisch-selbstreflexives

Wissen entstehen. Dies ist elementar im Qualifizierungsprozess zu berücksichtigen, da die früheren negativen wie positiven Erfahrungen beim Aufbau professioneller Bestände (wie Deutungen, Muster, Routinen) für die Aneignung neuen Wissens und das zukünftige pädagogische Handeln grundlegend sind, weshalb das Bewusstwerden darüber und der reflexive Umgang mit ihnen erforderlich ist. (vgl. ebd.) Diesen Aspekt des Zusammenhangs zwischen Biografie bzw. Identität und pädagogischer Haltung bzw. Handlung betonten auch die Studierenden in den Fokusgruppen, weshalb sie der Biografiearbeit einen wichtigen Stellenwert für ihre kindheitspädagogische Qualifikation einräumten (Abschnitt 9.3.4).

Biografiearbeit lässt sich nach Schütze (2021) dabei wie folgt charakterisieren:

> „Sie ist die bewusste Zuwendung zur eigenen biographischen Identität in ihrer Gewordenheit und Veränderbarkeit. Sie bezieht sich auf Probleme und Entfaltungspotentiale der betroffenen Person […] und bezweckt ihnen gegenüber eine gestaltende Haltung." (ebd.: 150 f.)

Die damit generell verbundenen Ziele sind Persönlichkeitsentwicklung, Selbstständigkeit und Eigenaktivität (vgl. Reich 2008b: 3). Die Arbeit mit eigenen biografisch-bedingten Fällen im pädagogischen Studium bietet die Möglichkeit einer „selbst- und berufsbezogene[n] Reflexivität" bzw. die „theoretisch-reflexive Anbahnung eines professionellen Selbst", da sie es vermögen, „internalisierte Deutungs- und Handlungsmuster zu irritieren und zur Sensibilisierung für die Komplexität der Praxis beizutragen" (Kolbe/Combe 2008: 886).

Eine weitere Möglichkeit des biografischen Lernens stellt die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien dar:

> „In der Auseinandersetzung mit Fremdbiografien lernt das Individuum[,] seine Einstellungen und Haltungen mit denen anderer Menschen abzustimmen, Unterschiede zwischen den einzelnen Lebenswegen zu erkennen, neue Informationen zu gewinnen, eventuell individuelle Erinnerungen durch den Kommunikationsaustausch hervorzulocken und dadurch seine eigene Lebensgeschichte neu zu überdenken und neu zu gestalten, so dass sich eine veränderte Selbstauffassung entwickeln kann." (Reich 2008b: 9)

In den Gruppendiskussionen wurden von den Studierenden als spezielle hochschuldidaktische Methoden in diesem Kontext das Schreiben einer Kindheitsbiografie und das Erstellen einer biografischen Landkarte genannt (Abschnitt 9.3.4). Darüber hinaus bieten sich noch Fallbesprechungs- oder Supervisionsgruppen an. Generell kann Biografiearbeit in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen. (vgl. Reich 2008b: 3, 9)

Wildt (1996) betont im Zusammenhang von Reflexionsprozessen und Hochschuldidaktik die Wichtigkeit von ***reflexiven Lernarrangements***, in denen Studierende die Reflexion der Relation zwischen wissenschaftlichen und alltags- bzw. berufspraktischen Wissensformen lernen

können. Ziel dabei ist, die Entwicklung eines professionellen Handelns im Sinne eines Unterscheidungsvermögens und einer Urteilsfähigkeit[209] im Studium zu unterstützen (vgl. ebd.: 101). Nachfolgend werden einige Lerngelegenheiten aufgezeigt, die solche reflexiven Lernprozesse in einem Hochschulstudium zulassen und damit Praxiserfahrungen bearbeiten, eine Verknüpfung zu wissenschaftlichem Wissen erlauben sowie die Person im Vermittlungsprozess zwischen beiden Wissensformen berücksichtigen (Abschnitt 3.3.4). Hierbei wird zwischen dem Aufgreifen von Erfahrungen aus Praxisfeldern in hochschulischen Lehrveranstaltungen und dem Ermöglichen von reflexiven, didaktischen Erfahrungen im Hochschulkontext selbst unterschieden. Die von Wildt (1996) vorgeschlagenen Lernsettings werden mit Erkenntnissen aus dem empirischen Material und den theoretischen Auseinandersetzungen der vorliegenden Arbeit verbunden.

1. Erfahrungen aus außerhochschulischen Praxisfeldern:
   a) ***Praxisbegleitende Beratung bzw. Supervision:*** Diese sind besonders geeignet in Berufen mit einem starken interaktionszentrierten Klientelbezug. Sie thematisieren die Wahrnehmungen von Praxis und bringen die Kommunikation darüber in Gang (vgl. Wildt 1996: 101). Durch Begleitung und Reflexion des Praktikums wird es möglich, Kontraste zwischen beiden Lernorten bzw. Wissensformen zu erkennen und Theorie-Praxis-Verknüpfungen durch Einordnung sowie Reflexion der praktischen Erfahrungen auf Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu initiieren (Abschnitte 9.3.10 und 10.3.4).

   b) ***Kollegiale Fallberatung:*** Sie bildet eine Form der praxisbegleitenden Beratung ab. Eine kollegiale Fallberatung folgt einem bestimmten Ablauf[210], der damit beginnt, dass ein Mitglied der Gruppe seinen erlebten Fall (z. B. ein Ereignis, eine Episode, ein Problem) aus der Praxis schildert. Nach einer Nachfragerunde wird besprochen, welche Bedeutung dieser Fall für die anderen Gruppenmitglieder hat, bevor dann versucht wird, ihn generalisierend zu deuten, um so Handlungsalternativen aufzuzeigen. Bei einer solchen Beratungsform können das Handlungs- und Wissenschaftswissen sowie beide Urteilsformen aufeinander bezogen werden, ohne eine Vermischung vorzunehmen. (vgl. ebd.)

[209] Diese beiden Kompetenzen werden von den Studierenden benötigt, um einerseits zwischen *wahr* (Wissenschaftswissen) und *angemessen* (Handlungswissen) zu unterscheiden und um andererseits das Handeln legimitieren sowie reflektieren zu können sowie die Grenzen der Anwendbarkeit von Theorie zu kennen (Abschnitt 3.3.3 sowie Unterkapitel 3.4 und 3.5). Dies sind Elemente eines pädagogischen Professionswissens.
[210] Die vollständige und ausführlichere Ablaufbeschreibung findet sich bei Wildt 1996: 101.

Sie stellt eine kooperative Lehrform dar, die sowohl aus studentischer (Abschnitt 9.3.7) als auch aus theoretisch-empirischer Perspektive (Unterkapitel 14.2) gewinnbringend ist. Zusätzlich stellt sie eine strukturierte Form der eignen Fallbearbeitung dar (Unterkapitel 14.6)

c) ***Praxis-Erzählungen:*** Mit Erzählungen über erlebte Praxis kann eine Verbindung zum Handlungswissen hergestellt werden. Dies ist nicht nur für Professionelle mit viel Berufserfahrung ein geeigneter Weg, sondern ist v. a. für den *Novizen* von Bedeutung. Auf diese Art und Weise kann er sich bewusst machen, mit welchem mitgebrachten Handlungswissen er in der Praxis agiert. Über die Betrachtung der Praxis-Erzählung im Lichte von *Expertenwissen* kann er sich dann neues Handlungswissen erschließen. (vgl. ebd.) Das wird bspw. über das Einladen von Experten aus unterschiedlichen Praxisfeldern an die Hochschule oder aber die Übernahme von Lehraufträgen durch Praktiker möglich (Abschnitte 9.1.2.1 und 9.3.9 sowie Unterkapitel 14.6).

d) ***Simulationsmethoden:*** Die Problematik bei der Bearbeitung von Erfahrungen aus der (beruflichen) Praxis ist die Komplexität der dort ablaufenden Prozesse. Eine Komplexitätsreduktion kann über Simulationsmethoden erfolgen, wie bspw. einfache Rollenspiele zu praxisnahen Interaktionssituationen oder das Nachstellen von relevanten Situationen in stummen Bildern. (vgl. ebd.) Rollenspiele als aktivierende didaktische Lehrformate kommen in kindheitspädagogischen Studiengängen häufig zum Einsatz und werden von Studierenden positiv beurteilt (Abschnitt 9.3.6). Als reflexive, praktische Übungen eröffnen sie einen Raum des Ausprobierens und ermöglichen einen Perspektivwechsel (Unterkapitel 14.4).

e) ***Biografische Methoden:*** Handlungswissen aus vorherigen Erfahrungen wird immer in die Ausübung der aktuellen Praxis mit eingebracht. Im besten Fall erfolgt eine Erweiterung des bereits vorhandenen Handlungsrepertoires beim *Lernen in der Praxis*. „Biographische Methoden eignen sich dazu, sich auf dem Weg der Selbstreflexion Zugänge zu in der eigenen Lerngeschichte erworbenem Handlungswissen zu verschaffen“ (ebd.: 102). Nach Neuß (2022) müssen dabei vier Biografie-Ebenen unterschieden werden: Erziehungsbiografie, Entwicklungsbiografie, Beziehungsbiografie sowie Lern- und Bildungsbiografie. Diese gilt es, mit verschiedenen Verfahren der Selbstreflexion bzw. „Werkzeugen der Persönlichkeitsanalyse“ (ebd.: 199) zu reflektieren (z. B. das Johari-Fenster, Antinomien der Persönlichkeiten, Kommunika-

tionsstile), da sie das pädagogische Handeln (direkt oder indirekt) beeinflussen. (vgl. ebd. 199 ff.) Die Wichtigkeit von Biografiearbeit und Selbstreflexion wird in fast allen Fokusgruppen hervorgehoben, da sich die Studierenden dem Zusammenhang zwischen eigener Identität bzw. Biografie und einem professionellen, reflexiven, pädagogischen Handeln bewusst sind (Abschnitt 9.3.4). Insbesondere im Kontext von Lernwerkstätten bieten biografische Zugänge eine weitere Reflexionsebene (Abschnitt 10.4.3).

2. Erfahrungen am Lernort Hochschule

a) ***Lehrerfahrungen:*** Die an der Hochschule zu findende Praxis kann ebenfalls (mithilfe der in den vorherigen Unterkapiteln dargestellten Methoden) Gegenstand des reflexiven Lernens werden. Besonders produktiv erscheint es, wenn Studierende für ihre Kommilitonen Lehrarrangements gestalten (z. B. Tutorien, Referate). Meist vollzieht sich die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung solcher *Lehrtätigkeiten* lediglich unter dem Aspekt der korrekten Präsentation des Wissens nach wissenschaftlichen Kriterien. Eine andere Möglichkeit bietet hier der didaktische Gesichtspunkt, welcher didaktisches Handlungswissen aufzeigt und darüber hinaus reflektierbar macht. (vgl. Wildt 1996: 102 f.) Im kindheitspädagogischen Studium bieten sich hierfür – neben den klassischen Formaten (Referate etc.) – besonders innovative Lernsettings an, die von den Studierenden gestaltet werden sollen. Dies können z. B. die Vorbereitung von Dialog-Boxen oder didaktischen Miniaturen (Unterkapitel 14.5) oder auch die Gestaltung von pädagogischen Angeboten im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder Lernwerkstätten sein. Diese werden dann mit den Kommilitonen oder mit an die Hochschule eingeladenen Kindergruppen durchgeführt und im Anschluss auf verschiedenen Ebenen (Material, didaktisches Handeln, Interaktion, Haltung etc.) reflektiert. Dieses didaktische Handeln wurde von den Studierenden als sehr positiv bewertet (Abschnitt 9.3.6 und Unterkapitel 9.4).

b) ***Didaktische Reflexion:*** Pädagogisches Handlungswissen kann nicht nur in der Lehrtätigkeit, sondern auch über eigene Lernerfahrungen in didaktisch arrangierten Situationen erworben werden. Dieses Handlungswissen als *knowing how* kann über didaktische Reflexion als fester Bestandteil der Hochschullehre etabliert werden. Eine metakommunikative Verständigung – nicht nur darüber was, sondern auch wie gelernt wird – erscheint in diesem Kontext als gewinnbringend. (vgl. ebd.: 103) Hier zeigt sich der Aspekt der doppelten Didaktik bzw. der doppelten Vermittlungspraxis (Unterkapitel

11.6), der v. a. in pädagogischen Studiengängen hochschuldidaktisch besonders zu berücksichtigen und metareflexiv zu thematisieren ist.

c) ***Aktives Lernen:*** Das reflexive Lernen wird über eine Lernkultur, in der aktives Lernen vordergründig ist, gefördert bzw. ist sogar deren Bedingung. Dadurch wird „[…] das ‚knowing how' des Lernens als eigenverantwortliche[r], zielgerichtete[r] und methodisch angelegte[r] Arbeitsprozess" (ebd.: 103) zur Thematik des *Studieren Lernens*. Aktivierende Lehrmethoden werden im kindheitspädagogischen Studium bspw. in Gestalt von Projektarbeit, Planspielen, Rollenspielen und studentischen Forschungsprojekten integriert und unterstützen eine Theorie-Praxis-Verknüpfung (Abschnitte 9.1.3.5 und 9.3.6 sowie Unterkapitel 14.3 bis 14.6).

Mit dem Aufzeigen von didaktischen Möglichkeiten des ***reflexiven Lernens*** lässt sich eine Verknüpfung von Wissenschaft und pädagogischer Handlungspraxis (vom Lernort Hochschule und vom Lernort Praxis) herstellen. Vielversprechend erscheint es, beide Lernorte in einer Lernorganisation zu integrieren, was bspw. über das Konzept des *Projektstudiums* geschehen kann. Beide Lernorte besitzen ihre spezifischen Funktionen, die genutzt werden sollen. Die Hochschule impliziert einen Ort für Studium und wissenschaftliche Lehre, die Praxis ist für das Beobachten, Einüben und Erproben von Praxishandlungen privilegiert. Kooperative Lehr-Lern-Kontexte (Projekte, Lehraufträge, Veranstaltungsverbünde) schaffen Lerngelegenheiten, die sich durch ihre wechselseitigen Bezüge für das reflexive Lernen nutzen lassen. (vgl. Wildt 1996: 104)

14.8 Zusammenfassung: Hochschuldidaktische Varianz

Wie Forschungsbefunde belegen, ist es Hochschulabsolventen direkt nach dem Abschluss (noch) nicht möglich, komplexe handlungsfeldspezifische Probleme zu lösen, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt ein nachweislich sehr umfassendes theoretisches Wissen besitzen. Sie sind nicht in der Lage, dieses theoretische Wissen für ein ertragreiches Handeln zu nutzen, da sie an der Hochschule nicht gelernt haben, es für die Lösung vielschichtiger, realitätsnaher Situationen anzuwenden (vgl. Gruber et al. 2000: 139). Die „wenig anwendungsbezogene, oft abstrakte und systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags nur selten gerecht wird" (ebd.), begünstigt träges Wissen (Abschnitt 10.1.1.7), wie Studien zeigen.

> „Das gewissermaßen ‚in vitro' erworbene Wissen kann zwar im universitätsanalogen Kontext, in dem er erworben wurde, genutzt werde, etwa bei Prüfungen; in komplexen alltagsnahen Problemsituationen gelingt die Wissensanwendung jedoch oft nur unvollständig oder überhaupt nicht. Damit kommt es zu einer Kluft zwischen ‚Wissen und Handeln'" (ebd.),

dessen Existenz empirische Evidenz für den Schul- und Hochschulkontext besitzt. Durch die dort vorhandene hohe Performanzorientierung – bei der es um ein schnelles Lösen der vorliegenden Aufgabe ohne weitere Vertiefung geht, um sie zügig erledigt zu haben – kommt es zu einem eingeschränkten Verständnis des Lernstoffs (vgl. ebd.: 140). Durch diese starke Leistungsbetonung tritt die Lernorientierung in den Hintergrund und eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wird behindert:

> „Wer sich subjektiv als in einer Leistungssituation befindlich wahrnimmt, versucht, Erfolg zu erzielen und Misserfolg zu vermeiden, anstatt bemüht zu sein, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder Probleme zu verstehen" (ebd.: 152).

Dies wiederum bedingt eine niedrige Transferfähigkeit des erworbenen Wissens in außer (-hoch-)schulische Zusammenhänge und begünstigt träges Wissen statt anwendbarem *Wissen und Können* (vgl. ebd.: 140 f.).

Aus diesem Grund sind verschiedene hochschuldidaktische Methoden – jenseits einer bloßen Wissenspräsentation mit direkten Instruktionen (rezeptives Lernen)[211] – enorm wichtig. In einem Bachelor-Studium, insbesondere wenn es für das Praxisfeld der Kindheitspädagogik qualifiziert und damit Forschungsorientierung und Berufsbezug berücksichtigen muss (Unterkapitel 2.2), sollte daher eine ***flexible hochschuldidaktische Varianz als Philosophie des Lehrens und Lernens*** etabliert sein. Dies meint den Einsatz unterschiedlicher Methoden mit je spezifischen Charakteristika (z. B. im Hinblick auf Sozialform, Kooperationen, Anforderungen, Perspektiven, Lernumgebung) zur Vermittlung von Lerninhalten. Dies schließt explizit auch ein didaktisches Handeln auf Grundlage von direkten Instruktionen oder dem klassischen Frontalunterricht nicht aus, wenn es nicht die alleinige Lehrform im Studium darstellt, denn die Wahl der Art und Weise sollte mit Blick auf die Ziele der Veranstaltung und die Leistungsnachweise sowie die dafür relevante(n) Wissensform(en) erfolgen. Eine Analyse der Anforderungen, die an die Studierenden in der entsprechenden Veranstaltung gestellt werden, ist daher bei der Planung der Lehre erforderlich und sollte in seiner Konsequenz Auswirkungen auf die hochschuldidaktische Ausgestaltung und damit die Aufbereitung der Lerninhalte haben. Diese Anforderungen können dabei entweder explizit festgehalten und vorgegeben sein (bspw.

---

[211] Aber auch diese traditionelle Form des Lernens hat mit Blick auf einige Lehrziele seine Berechtigung, weil damit „die kognitiv-aktive, konstruktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich angeregt bzw. der Grundstock inhaltlichen Wissens erworben werden kann" (Gruber et al. 2000: 147).

über Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Praktikumsordnungen) oder können in einem vorgegebenen Rahmen individuell festgelegt werden (z. B. was dem Lehrenden besonders wichtig ist, was sich die Studierenden wünschen, was Kooperationspartner brauchen). Wichtig bei allen Bemühungen ist, dass die Studierenden im Hinblick auf ihren Wissens- und Könnensstand und ihr Lernverhalten möglichst *dort abgeholt werden, wo sie stehen*. Hierzu sollten zu Beginn eines Seminars (bspw. durch die Sichtung des Modulhandbuchs und/oder eine Abfrage bei den Studierenden) das Vorwissen und die Vorerfahrungen eruiert werden, um darauf aufbauen und sie integrieren zu können. Ferner sollte Transparenz bezüglich folgender Punkte geschaffen werden: Erwartungshaltung des Dozierenden, Ziele des Seminars, Arbeits- und Lehr-Lern-Formen im Seminar, inhaltliches Anforderungsniveau, Prüfungsleistung und Bewertungsmaßstäbe.

Dozierende sollten sich bewusst sein, dass sie mit den hochschuldidaktischen Entscheidungen, die sie im Kontext ihrer Lehrveranstaltungen treffen, die Qualifizierung von Kindheitspädagogen (v. a. im Sinne einer Sozialisation) beeinflussen. Aufgrund der doppelten Didaktik und doppelten Vermittlungspraxis (Unterkapitel 11.6) beeinflusst das didaktische Handeln der Lehrenden (bedingt durch die Vorbildfunktion und das Lernen am Modell) auch die spätere professionelle pädagogische Haltung der Studierenden (z. B. im Hinblick auf das didaktische Handeln mit Kindern oder im Umgang mit Eltern). Dieses Verweisungsverhältnis kann aber auch positiv genutzt werden, wenn es bspw. um das Interesse an einem Thema geht, da hier die Begeisterung und Leidenschaft des Dozierenden sich motivierend auf die Studierenden übertragen kann (Unterkapitel 14.2).

Um „den Studierenden Zugang zu Wissen und Handlungsmöglichkeiten zu öffnen und sie zu befähigen, dass sie eigenständig lernen und die Bedeutung von Wissen autonom beurteilen können“ (Pfäffli 2005: 15), beschreibt Pfäffli (2005) vier grundlegende Leitlinien einer Hochschuldidaktik mit dem Ziel, nachhaltige Bildungs- und Lernprozesse sowie eine individuelle Reflexion des beruflichen Handelns und der persönlichen sowie beruflichen Entwicklung zu ermöglichen. Diese sind:

1. *Orientierung an der Praxis*: Praxisbezug in der Lehre kann über verschiedene Dimensionen von Praxis (fachliche/dachübergreifende Praxis, mentale/konkrete Praxis, konstruierte/simulierte/echte Praxis), unterschiedliche Praxistätigkeiten (routiniertes Handeln, zielorientiertes/bewusstes/bedeutungsorientiertes Handeln, emotional-intuitives Handeln, nachdenkendes/überdenkendes Handeln) oder den Erwerb von

(fachlichen, methodischen, sozialen, personalen, reflexiven) Kompetenzen, die für das Handeln im späteren Berufsfeld von Bedeutung sind, erfolgen.

2. *Orientierung an Wissen*: Auf Grundlage einer Analyse der Anforderungen an das spätere berufliche Handeln werden benötigte Wissensinhalte und Wissensarten (wie deklaratives/prozedurales, explizites/implizites Wissen, Alltags-/Wissenschafts-/Meta-/Professionswissen, Abschnitt 10.1.1) identifiziert und in die Lehre integriert, die für ein wissensbasiertes, begründetes, reflexives, professionelles Handeln in diesem speziellen Berufsprofil relevant sind.
3. *Orientierung an Zielen*: Die Ziele ergeben sich aus den (künftigen) Anforderungen an das Berufsfeld bzw. den zukünftigen beruflichen Aufgaben, denen die Hochschule entsprechen muss; sie beschreiben damit spezielle Wissens- und Kompetenzbereiche. Es lassen sich dabei drei Funktionsebenen unterscheiden: Richtziele (Bezug zu allgemeinen Kompetenzen auf Ebene des Studiengangs), Grobziele (Bezug zu (Teil-)Kompetenzen und (Teil-)Wissen auf Ebene des Lerninhaltes), Feinziele (Bezug zum erwünschten, konkreten Lernergebnis auf Ebene der einzelnen Lernsequenz). Die sich daraus ergebenden Lernziele für die Studierenden, die Orientierung geben und Transparenz schaffen, stellen gleichzeitig auch die Lehrziele für die Veranstaltungen dar, die Dozierenden Hinweise auf die (didaktische) Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse geben.
4. *Eigenverantwortliches und aktives Lernen*: Durch aktives Lernen übernehmen die Studierenden Verantwortung für ihr Lernergebnis und können den Lernprozess selbstständig mitgestalten und steuern. Dazu ist eine Balance zwischen selbst- bzw. fremdgesteuertem Lernen bzw. Lehren im Studium erforderlich, die situationsspezifisch angepasst werden sollte. Die Steuerungsfunktion durch Dozierende sollte mit dem Verlauf des Studiums immer mehr an die Studierenden abgegeben werden, was durch hochschuldidaktisches Handeln begleitet werden sollte, um Lernfähigkeiten und -fertigkeiten sowie Lernkonzepte und -strategien bei den Studierenden sukzessive aufzubauen. (vgl. ebd.: 55-96)

Diese vier Aspekte lassen sich sowohl in den empirischen Befunden der vorliegenden Studie als auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Diskursen innerhalb dieser Arbeit wiederfinden (teilweise jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Abhängigkeit zu der jeweiligen Perspektive). Generell scheinen ***aktivierende hochschuldidaktische Methoden***, die ein kooperatives, situiertes, erfahrungsbasiertes, handlungs-

orientiertes, entdeckendes, forschendes, wissensbasiertes, (selbst-)reflexives Lernen im Studium (im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik) ermöglichen, besonders gewinnbringend für einen Theorie-Praxis-Transfer zu sein. Darüber hinaus können sie die Etablierung von trägem Wissen einschränken und das Interesse sowie die Motivation von Studierenden verstärken, denn theoretische und praktische

> „Erfahrung ist der Ausgangspunkt von Lernen, Wissen und Bildung. Persönliche Erfahrungen können und werden zu tief verwurzelten, nachhaltigen Bildungserkenntnissen, wenn diese in konkreten Situationen in Form von subjektiv sinnbezogenem, entdeckendem und selbstbestimmtem Lernen gemacht werden." (Jürgens 2018: 7)

In diesem Zusammenhang erlauben aktivierende, kooperative, ko-konstruktive Lehr-Lern-Formate, wie bspw. praktische Übungen, das Einbeziehen von eigenen und fremden Praxiserfahrungen (*Fällen*), didaktische Miniaturen, Dialog-Boxen etc., eine gewinnbringende Handlungsorientierung und einen reflexiven Praxisbezug. Neben den schwerpunktmäßig aufgeführten didaktischen Methoden am Lernort Hochschule spielen auch Formate, die eine eigenständige Erkundung des Lernorts Praxis, einen direkten Kontakt mit dem Erfahrungswissen der Praxis und ein Lernen am Modell zulassen, eine große Rolle, um eine Theorie-Praxis-Relationierung im Studium zu ermöglichen. Hierzu zählen bspw. Praxisphasen, Exkursionen, Hospitationen, Vor-Ort-Erkundungen und Studienfahrten (situierte, außerhochschulische Lernumgebungen, Unterkapitel 14.3). Solche lernorganisatorischen Verknüpfungen zwischen hochschulischer Lehre und Praxisaufenthalten zeigen auf, dass hochschulische Lehrveranstaltungen durchaus „[…] als Spielart pädagogischer Praxis betrachtet werden können, in denen Lernen pädagogisch zu Handeln [sic!] stattfindet, wo also Wissenschaft und Praxis aufeinandertreffen" (Wildt 1996: 95). Diese dürfen allerdings nicht als Selbstläufer betrachtet werden, denn gerade bei solchen Angeboten ist die Begleitung durch die Hochschule elementar. Die gemachten Erfahrungen müssen im Seminarkontext unbedingt wieder aufgegriffen, bearbeitet, diskutiert und mit Theorie(-wissen) konfrontiert werden. Auf diese Weise kann auch dem doppelten Theorie-Praxis-Bezug (Unterkapitel 11.6) – im Sinne einer Theorie-Praxis- und einer Praxis-Theorie-Verknüpfung – entsprochen werden. Dieser Bezug muss hochschuldidaktisch berücksichtigt werden, um den Kontakt zu pädagogischem Alltags- und Professionswissen zu ermöglichen und gleichzeitig doppelte Transferprozesse bei den Studierenden anzuregen. Nur so kann es zu einem produktiven In-Beziehung-Setzen der beiden Erfahrungswelten und einer professionellen Weiterentwicklung von Wissen und pädagogischer Haltung bei den Studierenden kommen.

Dennoch wird es immer einen Unterschied zwischen dem Lernen in formalisierten Bildungsprozessen (wie bspw. an der Hochschule) und dem Lernen in der Alltagspraxis (bspw. im späteren Berufsfeld) geben. Dies kann auch durch eine große Anwendungsnähe und vielfältige Transfermöglichkeiten des vermittelten Wissens nicht aufgehoben werden, denn im Bildungskontext sind lediglich *stellvertretende* Erfahrungen möglich, die nicht allen Anforderungen des späteren Berufsalltags und allen individuellen Entwicklungen im weiteren Leben gerecht werden können. Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren und weitgehend zu unterstützen, kann nur dann erfolgreich sein, wenn die vermittelten Erfahrungen und Inhalte vom Lernenden als relevant und authentisch angesehen sowie verarbeitet werden. Hierfür bedarf es der Ergänzung der traditionellen Lehrformen um neue, innovative hochschuldidaktische Methoden, wie sie in diesem Kapitel als Impulse vorgestellt wurden. Gleichzeitig kann eine zu freie Lernumgebung (wie z. B. das Planspiel), die komplexes Lernen ermöglichen soll, auch zu einer Überforderung der Lernenden und damit zu einer Verschlechterung der Transferprozesse führen. Daher ist darauf zu achten, beim Einsatz multipler Lernbedingungen auch eine geeignete instruktionale Unterstützung, Anleitung und Begleitung anzubieten und so eine Balance zwischen notwendigen (Lerner-)Konstruktionsprozessen und wohlorganisierten (Lehrer-)Instruktionsprozessen zu schaffen. (vgl. Gruber et al. 2000: 147 f., 152)

Zusammenfassend scheint es sinnvoll, im Kontext von kindheitspädagogischen Studiengängen eine hochschuldidaktische Lehre zu etablieren, die neben einer *klassischen* ***Didaktik der Vermittlung*** schwerpunktmäßig eine ***Didaktik der Aneignung*** berücksichtigt. Damit muss der Dozierende neben einer wissensvermittelnden, aktiven Rolle v. a. eine zurückhaltende Rolle einnehmen, die eine Aktivierung und Lernbegleitung von Studierenden ermöglicht. In diesem Zusammenhang sind didaktische Lernformate zu favorisieren, die Bildung als Selbstaneignungsprozess verstehen (z. B. forschendes Lernen, erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen, kooperatives Lernen). (vgl. Lochner et al. 2021: 10 f.) Daher ist es hochschuldidaktisch notwendig,

> „Lehre eng mit empirischer Forschung, Theoriebildung und Praxis zu verknüpfen und hierüber eine dialogische Wissenstransformation zu ermöglichen, die Bildung nicht als Form von Konsum, sondern als Auseinandersetzung mit Gegenständen und Subjekten versteht“ (ebd.: 10).

Teil VI

Zentrale Ergebnisse, Reflexion und Ausblick

Zentrale Ergebnisse, Reflexion und Ausblick

Teil VI der vorliegenden Arbeit befasst sich abschließend mit drei Aspekten.
Zunächst werden in **Kapitel 15** die zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Studiengängen gebündelt. Dabei werden die beiden Themenbereiche *Theorie-Praxis-Verständnis* (15.1) und *Theorie-Praxis-Transfer* (15.2) betrachtet, die sich aus den zwei Forschungsfragen der Arbeit ergeben. Da eine Einordnung der empirischen Ergebnisse in den theoretischen Diskurs sowie eine kritische Diskussion der Ergebnisse auf dieser Grundlage bereits erfolgt ist (Kapitel 11), widmet sich dieses Kapitel einer ergebnissichernden Zusammenfassung unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik.
Kapitel 16 legt dann den Fokus auf den vollzogenen Forschungsprozess selbst. Dabei erfolgt eine kritische Reflexion des Vorgehens und es werden die Grenzen der Arbeit aufgezeigt.
Abschließend wird die Thematik dann in **Kapitel 17** aus einer Metaperspektive betrachtet. Dabei werden Schlussfolgerungen gezogen, Desiderate angesprochen und ein Ausblick gegeben.

15 Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen

Auf Grundlage der erfolgten ***theoretisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung*** mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext einer akademischen pädagogischen Qualifizierung kann Folgendes festgehalten werden: Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Hochschulbildung existiert eine bereits lang andauernde und durchaus kontroverse Diskussion. Je nach wissenschaftlicher Perspektive und eigener Verortung im Diskurs führt dies zu verschiedenen Haltungen, wie der Erwerb theoretischen Wissens im Studium anzulegen sei und welche Bedeutung praktischem Erfahrungswissen zugeschrieben wird. Durch die Zuordnung von kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen zu professionsbezogenen Studiengängen muss die Frage der Relationierung von Theorie und Praxis bzw. Forschungsorientierung und Berufsbezug in dieser akademischen Qualifizierung eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Die sich hieraus ergebende Verwobenheit von kindheitspädagogischer Disziplin, Profession und Praxisfeld muss im Studium zu einer zwingenden Berücksichtigung der Lernorte Hochschule und Praxis führen. Die Relevanz von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen) in der Hochschulbildung wird auch durch die Axiome Lebenslanges Lernen, Kompetenzorientierung und Berufsorientierung hervorgehoben, die im Kontext der Bologna-Reform und den dadurch entstandenen vielfältigen, teilweise fachspezifischen Qualifikationsrahmen Bedeutung erhalten haben. Hieraus ergibt sich für kindheitspädagogische Studiengänge die Notwendigkeit einer Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis sowie einer produktiven Implementierung von Wissenschafts- und Handlungswissen.

Die erforderliche Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis im Sinne einer Relationierung bzw. des Produktiv-Machens ihrer Differenz und einer reflexiven In-Beziehung-Setzung beider führt zu einem ***integrativen Theorie-Praxis-Verständnis***, wie es Nentwig-Gesemann (2012) bezeichnet, welches curricular und methodisch in den Studiengängen verankert sein sollte. Dabei sollten Theorie und Praxis in der Verhältnisbestimmung zueinander nicht als Widerspruch, sondern als wechselseitig befruchtend angesehen werden. Durch eine wechselseitige Reflexion sind beide Pole untrennbar miteinander verbunden, wodurch sich das besondere Potenzial der Entwicklung eines professionellen, forschenden Habitus im kindheitspädagogischen Studium ergibt. (vgl. ebd.: 25) Wird das wechselseitige Verhältnis berücksichtig, kann es zu einer „voll ausgebildete[n] Kompetenz des pädagogischen Experten“ (ebd.) kommen.

Werden nun jedoch die ***empirischen Ergebnisse*** betrachtet und damit die zentrale Fragestellung der Arbeit in den Mittelpunkt gerückt (*„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“*), zeigt sich teilweise ein abweichendes Bild. Die studentische Perspektive berücksichtigend und bezugnehmend auf die zwei forschungsleitenden Aspekte (das Theorie-Praxis-Verständnis einerseits und die Ausgestaltung eines gewinnbringenden Theorie-Praxis-Transfers andererseits), werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse festgehalten und mit den dargestellten Konsequenzen (Kapitel 12 bis 14) zusammenfassend verbunden. Zudem werden das im Vorfeld formulierte Erkenntnissinteresse und die damit verbundenen weiterführenden Fragen (Unterkapitel 4.2) wieder aufgegriffen.

15.1 Theorie-Praxis-Verständnis von Studierenden der Kindheitspädagogik

Wie die empirischen Befunde der vorliegenden Studie zeigen, ist das beschriebene integrative Verständnis von Theorie und Praxis lediglich im Einzelfall und damit nur sehr selten bei den Studierenden zu finden. Ausgehend von der zentralen Fragestellung der Arbeit *„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“* und hierbei v. a. auf die erste Forschungsfrage *„Welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?“* fokussierend, müssen nachfolgende Punkte festgehalten werden:

- Der Lernort Hochschule und der Lernort Praxis sowie die damit verbundenen Wissensformen sind relevant für die kindheitspädagogische Qualifizierung. Das Hochschulstudium ist dabei ein Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bzw. Theorie, der jedoch auch einen berufsqualifizierenden Anspruch (im Sinne des Erwerbs berufsrelevanter Kompetenzen) erfüllen muss. Die Institutionen der FBBE werden als Ort der praktischen Erfahrung bzw. Praxis verstanden, in dem das spätere berufliche Handeln kennengelernt und erprobt wird.
- Praxis findet vor allen Dingen an außerhochschulischen Lernorten statt. Jedoch kann auch an der Hochschule ein Praxisbezug erfolgen, allerdings nicht im Sinne realer (Berufs-)

Praxis. Das primäre Verständnis von Praxis ist durch das spätere, berufliche, pädagogische Handeln in einem Handlungsfeld der FBBE gekennzeichnet.

- Im Studium gibt es vielfältige Arten von Praxisbezügen. Diese werden von den Studierenden erwartet und eingefordert. Das zentrale Element in diesem Zusammenhang bilden die vorgesehenen Praxisphasen als praktischer Erprobungsraum im Studium.
- Theorie bzw. theoretisches Wissen wird ausschließlich an der Hochschule verortet. Der Theoriebegriff wird mehrdeutig verwendet und ist insbesondere mit den Attributen abstrakt sowie realitätsfern bzw. praxisfern belegt.
- Wissenschaftliches Wissen und Theorie besitzen für Studierende keine Praxisrelevanz, da sie nicht 1:1 auf das pädagogische Handeln übertragen werden können. Den meisten Studierenden fehlt der erkennbare Anwendungsbezug von Theorie. Wesentliche Aspekte hierbei sind der Verwertbarkeitsgedanke von Theorie, eine instrumentelle Anleitung von Praxis durch Theorie, Theorie als etwas Abgeschlossenes sowie die praktische Erprobung von Theorie.
- Gleichzeitig stellt theoretisches Wissen aber die Grundlage für pädagogisches Handeln dar und ermöglicht ein kritisches Hinterfragen. Hierbei sind die Begriffe Reflexion und forschende Haltung zentral.

Zudem lässt sich sagen, dass der Großteil der Studierenden – trotz einer ihrer Ansicht nach ausreichenden Anzahl an Praktika – das Studium als zu *theorielastig* empfindet. Sinn und Relevanz von wissenschaftlichem, theoretischem Wissen für das pädagogische Handeln erschließt sich den Studierenden überwiegend nicht. Es fehlt ihnen ein erkennbarer und nachvollziehbarer Praxis- und Handlungsbezug. Einige erfassen diesen jedoch (Theorie ist die Grundlage sowie Begründung für pädagogisches Handeln und ermöglicht die Reflexion dessen) und erwarten auch nicht, dass sich das gelernte theoretische Wissen direkt und rezeptartig auf praktisches Handeln übertragen lässt. Der hohe Stellenwert von eigenen Praxiserfahrungen im Studium, insbesondere in Form von Praxisphasen, zeigt auf, welchem Einfluss die Studierenden diesen im Hinblick auf die Entwicklung ihrer professionellen pädagogischen Haltung und Fähigkeiten zuschreiben.

Die Eindeutigkeit, die diese starke Verkürzung der empirischen Ergebnisse suggeriert, ist jedoch nicht gegeben.[212] Vielmehr lassen sich die im Material gefundenen Aspekte eines

[212] Die Eindeutigkeit ist allein durch das gewählte empirische Vorgehen nicht möglich, da die auf diesem Wege gewonnenen Erkenntnisse keine methodisch saubere Typenbildung zulassen (Unterkapitel 16.2).

Theorie-Praxis-Verständnisses als eine Art fortwährende Suchbewegung mit Aushandlungscharakter beschreiben, die sich durch verschiedene Faktoren beeinflussen lässt (v. a. durch hochschuldidaktische und strukturelle Rahmenbedingungen, Unterkapitel 15.2). Durch das flexible Verständnis widersprechen sich auch einzelne Punkte. Was jedoch aufgezeigt werden kann, ist, dass sich das studentische Verständnis aus vielen unterschiedlichen Teilaspekten zusammensetzt und es nicht das *eine* Verständnis gibt. Bedingt durch verschiedene Vorerfahrungen, Biografien, Erwartungen, Haltungen und Vorannahmen zeigen sich vielfältige, individuelle Ausprägungen.

Eine weitere Erkenntnis aus dem empirischen Material zeigt, dass Studierende dem Studium eine eigene (Weiter-)Entwicklung und einen veränderten Blick auf Praxis zuschreiben (Abschnitt 9.1.3.2). Offen bleibt hierbei jedoch, wie und wodurch dies konkret erfolgt. Nach der Hypothese der Autorin wird diese angesprochene Weiterentwicklung und Perspektivenänderung durch das vermittelte Wissen und die verschiedenen hochschuldidaktischen Elemente hervorgerufen, die einen Theorie-Praxis-Bezug ermöglichen und zur (Selbst-) Reflexion der (eigenen) Praxis beitragen (im Sinne einer forschenden Haltung. Das kindheitspädagogische Studium mit seinen Anforderungen wird damit von den Studierenden als Entwicklungschance auf verschiedenen Ebenen (Persönlichkeit, fachliches Wissen, professionelles Handeln, professionelle Haltung etc.) verstanden.

Eine der interesseleitenden Fragen für die Forschungsfragen der Arbeit aufgreifend (Unterkapitel 4.2), weist das Verständnis von Studierenden der Kindheitspädagogik Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu dem von Lehramtsstudierenden und Diplompädagogen auf. Prinzipiell haben kindheitspädagogische Studierende nach Ansicht der Autorin ein differenzierteres Verständnis auf Theorie und Praxis im Studium (vgl. studentische Postulate zum Theorie- und Praxisverständnis, Abschnitte 9.1.1.5 und 9.1.1.7). Der Praxisbezug und die Berufsorientierung sind auf vielfältige Weise integriert, werden aber dennoch oft als defizitär und weiter ausbaufähig beschrieben und scheinen daher auch die Eigenschaft zu besitzen, *zu knapp zu sein*. Die Praktika sind, anders als bei den Lehramtsstudierenden, ausreichend implementiert und stellen keinen Fremdkörper im Studium dar, jedoch sind die Anschlüsse und Verbindungen zur Lehre teilweise verbesserungswürdig. Von einem Praxisschock wird nicht berichtet, aber es wird eine Kluft zwischen der idealisierten, theoretischen Praxiswirklichkeit und der realen, tatsächlichen Praxiswirklichkeit festgestellt. Praxiserfahrungen werden außerdem sehr oft vor die vermittelte Theorie gestellt und als zentrales Element des Studiums angesehen. Ebenso wird eine Praxisferne beklagt, allerdings nicht in Bezug auf den gesamten

Studiengang, sondern im Hinblick auf eine nicht mögliche Verbindung von Theorie und Praxis (durch realitätsferne Theorie). Die Relevanz von Theorie als Grundlage für das pädagogische Handeln und der Mehrwert von Reflexion (des eigenen Handelns, von Rahmenbedingungen, von Beobachtungen, von Erfahrungen etc.) wird von den Studierenden thematisiert und diskutiert. Im überwiegenden Verständnis der Studierenden der Kindheitspädagogik ist Theorie dennoch ohne einen Praxisbezug und eine Handlungsorientierung defizitär und auch der Praxis- und Anwendungsbezug ist ausbaufähig – ähnlich wie es sich in der Lehrerbildung zeigt (Abschnitt 7.4.5).

Auch wenn keine personenbezogene Auswertung erfolgte, weshalb eine empirisch trennscharfe Typenbildung im Hinblick auf das vorhandene Verständnis und die Variationen im Detail nicht möglich ist, haben sich drei grundlegende Einstellungen und Haltungen in Bezug auf die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium gezeigt:

1. ***Theorie versus Praxis***: Im Studium wird zwischen Theorie und Praxis kein Bezug hergestellt. Aufgrund der Realitätsferne von Theorie ist für Studierende eine Verbindung nicht möglich. Der dadurch für sie fehlende Praxis- und Berufsbezug wird bemängelt und eingefordert. Begründet wird dies insbesondere mit dem Hinweis auf eine Berufsqualifizierung und die Vorbereitung auf die spätere pädagogische Praxis durch das Studium. Theorie ist bei dieser Haltung zweitrangig oder sogar unnötig – Praxis ist das Essenzielle. Theorie und Praxis erscheinen teilweise sogar unvereinbar.
2. ***Theorie und Praxis***: Sowohl Theorie als auch Praxis sind relevant und haben ihre jeweilige Berechtigung für das Studium. Die Hochschule hat verschiedene Ansätze, Ideen und Strukturen, theoretische und praktische Elemente miteinander zu verbinden. Allerdings gelingt die Umsetzung dieser Angebote nicht immer gut oder sie werden den Studierenden von vorneherein zu wenig miteinander verbunden. Häufig wird eine noch stärkere Orientierung Richtung Praxis über bspw. die Einbindung von berufswissenschaftlichem Wissen gewünscht. Bei dieser Haltung bedingen sowohl Theorie als auch Praxis bestimmte Chancen für die eigene Qualifizierung.
3. ***Theorie ohne Praxis***: Im Studium geht es um eine theoretische Qualifizierung und die Vermittlung von Theorie als Grundlage für pädagogisches Handeln. Der (vermeintlich) geringe Berufs- und Handlungsbezug wird positiv bewertet und eine stärkere Orientierung dahingehend (bspw. über längere Praxisphasen) teilweise sogar abgelehnt. Hier wird die Position vertreten, dass es nicht Aufgabe der Hochschule ist, den Studieren-

den z. B. Fingerspiele beizubringen. Für einen stärkeren Praxisbezug ist der Studierende selbst verantwortlich. Die Berufspraxis soll entsprechend eigenständig während des Studiums oder nach dem Abschluss im Praxisfeld erworben werden. Bei dieser Haltung sind Theorie und der Erwerb theoretischen Wissens das primäre Ziel im Studium.

In allen drei Haltungen wird prinzipiell eine Distanz zwischen Theorie und Praxis von den Studierenden wahrgenommen. Der Großteil der Studierenden vertritt eine Haltung, die Variante 1 und Variante 2 entspricht. Variante 3 zeigt sich im empirischen Material nur bei wenigen Studierenden in vereinzelten Aussagen. Diese interpretative Einschätzung bedarf jedoch einer weiteren empirischen Validierung (Kapitel 16).

Eventuell können diese Haltungen aber auch als Zwischenstadien eines Entwicklungsprozesses im Studium verstanden werden. Aufgrund von individuellen, teilweise biografisch bedingten Aspekten und Vorkenntnissen befinden sich die Studierenden am Ende des Studiums allerdings an unterschiedlichen Punkten dieses individuellen Entwicklungsprozesses, der sich sicherlich auch im Berufsleben fortsetzt: von einer *Sinn- und Nutzlosigkeit von Theorie* und theoretischem Wissen (handwerklich-praktisches Modell, Abschnitt 3.2.1) über eine *Praxisidealisierung*, bei der Theorie nur sinnvoll ist, wenn sie 1:1 bzw. rezepthaft auf pädagogisches Handeln übertragen werden kann (naives Theorie-Praxis-Verständnis, Abschnitt 3.2.2), oder eine *Theoriefokussierung* im Studium, bei der Praxis im Studium zweitrangig ist, über ein Erkennen der *Notwendigkeit von Theorie* zur Reflexion von im Studium vorhandenen Praxiserfahrungen außerhalb der Hochschule (Theorie ist Grundlage für reflektiertes Handeln, Praxisphasen haben nach wie vor hohe Relevanz) hin zu einem *produktiven In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis*, welches Theorie und Praxis nicht als Widerspruch, sondern als wechselseitige zu reflektierende Einflussgrößen sieht (Abschnitt 3.2.3). Theorie wird dann für eine reflexive Distanz zu praktischen Elementen in verschiedenen Formen genutzt (praktisches Handeln in und außerhalb der Hochschule, reflexiver Praxisbezug, Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensformen, Forschung als Praxis) und Theorie(-wissen) und wissenschaftliche Tätigkeiten werden demnach als Grundlage des Studiums angesehen. Weitere Zwischenstadien sind dabei denkbar. Je nachdem in welchem Entwicklungsstadium sich der Studierende befindet, wird eine

entsprechende Haltung sichtbar und damit verbundene Forderungen und Ansprüche an das Studium[213] gestellt.

Aus diesem Grund ist eine Aufarbeitung der subjektiven, studentischen Annahmen, Erwartungen und Verständnisse von Theorie und Praxis durch vorhandene wissenschaftliche Ansätze und Verhältnisbestimmungen hierzu (auf einer Metaebene im Sinne des Theorie-Praxis-Verhältnisses als Bestandteil der Erziehungswissenschaft, Abschnitt 3.5.2) im kindheitspädagogischen Studium erforderlich (Unterkapitel 12.1). Werden diese als Reflexionsgrundlage genutzt, kann es zu einer produktiven Theorie-Praxis-Relationierung für alle Beteiligten kommen.

15.2 Gelingender Theorie-Praxis-Transfer im kindheitspädagogischen Studium

Das Theorie-Praxis-Verhältnis, insbesondere im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage der Arbeit *„Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?“* betrachtet, führt zu ***vielfältigen strukturellen und hochschuldidaktischen Impulsen*** (Kapitel 13 und 14). Hieraus ergibt sich zum einen die Notwendigkeit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung als ***curriculares Element*** und zum anderen als ***hochschuldidaktisches Element***. Die heterogenen Ansätze und Ideen in diesem Zusammenhang[214] bestätigen zusammenfassend betrachtet das, was Lochner et al. (2021) wie folgt für die kindheitspädagogische Lehre einfordern:

> „Neben der Vermittlung von theoretischem und empirischem Wissen muss es die Lehre in kindheitspädagogischen Studiengängen leisten, an subjektiven, von biografischen Erfahrungen geprägten Professionalisierungskonzepten anzuknüpfen, diese aber auch zu irritieren und mit professionellen beruflichen Anforderungen zu konfrontieren, um auf diese Weise den Ressourcenpool zu erweitern, auf den bei der späteren Ausgestaltung der beruflichen Praxis und der Entwicklung der pädagogischen Orientierung zurückgegriffen werden kann […]. Hochschullehre ist insofern als Möglichkeitsraum zu verstehen, in dem erstens wissenschaftliches Wissen in reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit bisherigem Erfahrungswissen in

[213] Hier böte sich an, die übergeordnete Ebene „studentische Erwartungen“ der HK1 „Theorie-Praxis-Verständnis“ näher zu betrachten und sich mit den in den Gruppendiskussionen formulierten Erwartungen und Ansprüchen an die Hochschule und das Studium, die Lehre und den Dozierenden, das spätere Berufsfeld und den Studierenden selbst auseinanderzusetzen, um weiterführende Erkenntnisse zu generieren. Diese Subcodes wurden aufgrund der Ergebnisreduktion (Unterkapitel 8.1) im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht tiefer gehend analysiert.

[214] Die verschiedenen Impulse und Anregungen für eine mögliche Weiterentwicklung der Studiengänge wurden in Teil V ausführlich beschrieben. Darüber hinaus liefern die in den Unterkapiteln 9.2, 9.3 und 9.4 gegebenen hochschulspezifischen Modellbeispiele zusätzliche Umsetzungsideen.

> Beziehung gesetzt wird […] und zweitens eigenständige wissenschaftliche Erkenntnisprozesse vollzogen werden, um Professionalisierungsprozesse anzuregen." (ebd.: 9)

Als zentrales strukturelles, curriculares Element haben sich im empirischen Material dabei die ***Praxisphasen*** herauskristallisiert (Unterkapitel 9.2 und 10.3), die jedoch strukturell durch Seminare begleitet werden müssen, um die praktischen Erfahrungen hochschuldidaktisch bearbeiten zu können. Den Praxisphasen und dem Lernort Praxis wird in der Beurteilung des kindheitspädagogischen Studiums ein sehr hoher Stellenwert von den Studierenden zugeschrieben und gegenüber dem Theorieangebot bevorzugt. Allerdings werden die Chancen, die die curricular fest integrierten Praktika bieten, nach Ansicht der Autorin zu wenig genutzt, was sich v. a. in der Kritik der Studierenden an der hochschulischen Begleitung dieser zeigt. Zwar geht es in den Praxisphasen auch um das Kennenlernen und selbstständige Agieren im Handlungsfeld der FBBE (im Sinne einer beruflichen Handlungsfähigkeit), jedoch sollte es für die Studierenden v. a. ein Lernsetting darstellen, welches die vorgefundene Praxis und die eigenen praktischen Erfahrungen auf Grundlage von wissenschaftlichen Theorien und theoretischem Wissen reflektiert. Dafür ist eine stärkere Theorieorientierung der Praxisphasen notwendig, wie sie über eine entsprechende hochschulische Begleitung in Form von speziellen praktikumsvorbereitenden und praktikumsnachbereitenden Veranstaltungen erfolgen kann. Am sinnvollsten erscheint es, wenn diese in ihrer Struktur aufeinander aufbauen und die vermittelten theoretischen Inhalte von den Studierenden in den Praktika bearbeitet und *angewendet* werden müssen, um sie anschließend im Seminar aufgreifen und diskutieren zu können. Dies ermöglicht den Studierenden, zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden, sie aber gleichzeitig auch aufeinander beziehen zu können – nicht im Sinne einer Integration des einen in das andere, sondern im Sinne eines Aushaltens der sich daraus ergebenden Widersprüchlichkeiten, Antinomien und Spannungen. Damit würde neben dem Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz auch die Entwicklung einer wissenschaftlichen Reflexivität unterstützt und so das Theorie-Praxis-Verhältnis produktiv ausgestaltet (im Sinne eines integrativen Theorie-Praxis-Verständnisses). Neuweg (2011) folgend wird auf diesem Weg auch der Forderung nach einer „notwendigen Ungleichzeitigkeit zweier für das Lernen" von Pädagogen „unverzichtbaren Kulturen" entsprochen:

> „einer Kultur der Distanz, wie sie nur in einem Studium realisierbar ist, […] und einer Kultur der Einlassung auf Praxis […]. Das Distanzgebot gilt immer dort, wo es um die Aneignung und das tiefe Verstehen von Wissen sowie um die Ausformung eines forschenden Habitus geht." (ebd.: 42)

Hierfür bieten sich innerhalb des Studiums auf der strukturellen Ebene die praktikumsbegleitenden Veranstaltungen und auf der hochschuldidaktischen Ebene das forschende Lernen an. Gleichzeitig kann eine solche wissenschaftlich-reflexive Bearbeitung der eigenen praktischen Erfahrungen aus dem Feld der FBBE ein Bewusstsein für Relevanz, Sinn und Funktion von Theorie schaffen.

Als weiteres innovatives Strukturelement haben sich ***Lernwerkstätten*** in den empirischen Befunden der vorliegenden Arbeit herauskristallisiert (Unterkapitel 9.4 und 10.4). In dieser Hinsicht geht von ***Lernwerkstattarbeit*** ein hohes didaktisches Potenzial für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer aus, da sie einen Rahmen v. a. für entdeckendes und forschendes Lernen schafft. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, wenn jeder kindheitspädagogische Studiengang über einen solchen speziellen Lernraum (Bildungswerkstatt, Lernwerkstatt, Labor etc.) verfügt, da er andere Erfahrungs- und Bildungschancen bietet als ein konventioneller Vorlesungs- oder Seminarraum. Darüber hinaus wird durch Lernwerkstattarbeit, die prinzipiell auch in konventionellen Seminarräumen stattfinden kann, eine besondere Art des Lernens ermöglicht. Die empirischen Befunde zeigen jedoch auch, dass an den meisten Standorten eine stärkere hochschuldidaktische Nutzung und Implementierung der vorhandenen Lernwerkstätten erfolgen sollte. Der Vorteil, auf diese Weise Forschung, Lehre und Wissen zu verbinden, wird zu wenig wahrgenommen.

Generell sind ***aktivierende, kooperative Lehrmethoden***, die einen reflexiven, wissensbasierten Praxisbezug an der Hochschule ermöglichen, als hochschuldidaktisches Element von den Studierenden im Zusammenhang mit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung und einem Theorie-Praxis-Transfers positiv hervorgehoben worden und vermeiden auch aus wissenschaftlicher, theoretischer und empirischer Perspektive die Entstehung von trägem Wissen im Hochschulkontext.

Die dargestellten hochschuldidaktischen Methoden (Kapitel 14) beruhen teilweise auf (im Detail) unterschiedlichen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Überzeugungen oder methodologischen und methodischen Präferenzen, womit das einzelne Lehrformat durchaus kritisch aus einer anderen theoretischen Sichtweise heraus diskutiert werden kann. Ziel des entsprechenden Kapitels war es jedoch nicht, alle Lehr-Lern-Formen darzustellen, die sich aus einer einzigen theoretischen Denkrichtung ergeben, sondern die Vielfalt der didaktischen Möglichkeiten unter folgender Zielperspektive aufzuzeigen: *Wie können kindheitspädagogische Studierende bei einem Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Transfer sowie einem reflexiven, produktiven In-Beziehung-Setzen von Theorie(-wissen) und Praxis(-wissen)*

hochschuldidaktisch unterstützt werden? Welche Lehrformate sind aus Sicht von Studierenden und/oder theoretischer Sicht diesbezüglich hilfreich? Gerade die Studierenden in den Fokusgruppen argumentieren dabei nicht aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive heraus, sondern auf Grundlage der subjektiv gemachten Erfahrungen, der erfahrenen didaktischen Haltung ihrer Dozierenden und des bestehenden Vorwissens sowie der Vorerfahrungen, die sie ins Studium mitbringen.

Nach Ansicht der Autorin kann eine erfolgreiche Unterstützung am besten geschehen, wenn sich Dozierende auf verschiedene Lehrformen einlassen, diese ausprobieren und ggf. an die vorherrschenden Rahmenbedingungen, die vorgegebenen Lernziele, die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden und/oder den eigenen Lehrstil anpassen – unabhängig von der Wissenschaftstradition, der sie entspringen. Hierfür ist allerdings eine Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Erkenntnissen auf Seiten der Dozierenden (aber auch Studierenden) notwendig. Durch eine entsprechende ***hochschuldidaktische Varianz*** wird es auch am besten möglich, den verschiedenen Lerntypen, die es unter den Studierenden gibt, gerecht zu werden. Zudem gibt es angesichts der Komplexität des Theorie-Praxis-Verhältnisses und seiner Bearbeitung im Kontext der kindheitspädagogischen Qualifizierung nicht nur *den einen* richtigen didaktischen Weg, sondern viele Abzweigungen, Umwege und Gabelungen, die ans Ziel führen können, aber sicherlich auch die eine oder andere Sackgasse. Daher erscheint der Autorin auf Grundlage der dargestellten eigenen Forschung und den daran angeschlossenen theoretischen Vertiefungen eine ***flexible hochschuldidaktische Varianz als Philosophie des Lehrens und Lernens*** sowie eine damit verbundene Balance zwischen verschiedenen klassischen und innovativen hochschuldidaktischen Haltungen im Kontext von Bachelor-Studiengängen der Kindheitspädagogik für einen erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer und damit verbundenen nachhaltigen Bildungs- und Lernprozessen bei den Studierenden am vielversprechendsten. Insgesamt ist jedoch eine Präferenz didaktischer Lehrformen, die sich einer ***konstruktivistischen Didaktik*** (im Sinne von Reich (2008a, 2010)) zuordnen lassen, sowohl in den empirischen Befunden als auch den theoretischen Diskursen zu erkennen.

Trotz einer nicht erfolgten rekonstruktiven, einzelfallauswertenden Typenbildung zeigen die Ergebnisse, dass es eine Varianz in der Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis sowie im Theorie- und Praxisverständnis bei den Studierenden gibt. Dies ist sowohl fokusgruppenübergreifend als auch innerhalb der jeweiligen Gruppendiskussion zu erkennen. Dies wiederum bedeutet: Innerhalb eines Studiengangs sind verschiedene Erwartungen und Vorstellungen im Hinblick auf Theorie und Praxis bei den Studierenden zu finden, die

hochschuldidaktisch aufgegriffen, diskutiert und bewusst gemacht werden müssen. Auch offenbart sich dadurch eine ***Heterogenität im Hinblick auf die Ausgestaltung von Theorie- und Praxisbezügen*** im kindheitspädagogischen Studium. Hier konnte der Wunsch der Studierenden nach

- handlungsorientierten Methoden bzw. konkreten Handlungsideen (im Sinne von rezeptartigem Wissen für die Praxis);
- Theorieangeboten mit einem eindeutigen Praxisbezug (im Sinne einer praktischen Verwertbarkeit);
- berufsrelevanten Lehr-Lern-Settings, wie Praxisphasen, Exkursionen, Einladung von Praktikern (im Sinne einer Implementierung von Erfahrungswissen);
- theoretischem Wissen als Grundlage für praktisches Handeln (im Sinne einer Begründungs- und Reflexionsinstanz für Praxis);
- wechselseitigen Verbindungen von Theorie und Praxis (im Sinne von Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Verknüpfungen) und
- der Entwicklung einer forschenden Haltung (im Sinne eines kritischen Hinterfragens von Theorien und Praxen)

identifiziert werden. Unabhängig davon, wie sinnvoll die einzelnen Punkte aus einer wissenschaftlich-theoretischen oder subjektiv-persönlichen Perspektive heraus erscheinen und durchaus auch kritisch zu diskutieren sind (Kapitel 11), sind diese Wünsche bei Studierenden vorhanden, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Daher sollten sie wahr- bzw. ernst genommen und hochschuldidaktisch entsprechend beachtet und bearbeitet werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Didaktik und Lehre in kindheitspädagogischen Studiengängen, die ***einerseits wissenschaftsorientiert und andererseits praxisorientiert*** ist. Pfäffli (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einer vermittlungsbasierten und einer handlungsbasierten Didaktik, die bei der hochschulischen Gestaltung von Lernprozessen zu berücksichtigen ist. Bei einer ***vermittlungsbasierten Didaktik*** geht es um den Aufbau von Wissensstrukturen (einer Fachkompetenz), die ein wissensgeleitetes Handeln in der Praxis ermöglichen. Theoretisches bzw. wissenschaftliches (Fach-)Wissen soll dabei so vermittelt werden, dass in der späteren Berufspraxis darauf zurückgegriffen werden kann. Dabei ist Lernen ein Prozess der Aufnahme (verstehen und erklären), Konstruktion (zuordnen und verknüpfen), Organisation (vergleichen, analysieren, beurteilen und evaluieren) und Modifikation (adaptieren und entwickeln) von Wissen. Mögliche vermittlungsorientierte Methoden sind: (Impuls-)Referat, (Impuls-)Vorlesung, Lehrgespräch, Diskussion, Gruppenarbeit oder

Expertenbefragung. Eine ***handlungsbasierte Didaktik*** etabliert eine praxiswirksame Lehre und hat den Aufbau von Handlungskompetenz bei den Studierenden zum Ziel. Lernprozesse erfolgen hierbei durch ein Denken und Handeln in konkreten Situationen, weshalb eine Schaffung von situierten Lerngelegenheiten im Hochschulkontext notwendig ist. Ausgangspunkt sind dabei immer komplexe, herausfordernde, praxisnahe, authentische Aufgaben und Probleme, die durch ihre Bewältigung auf den Erwerb einer Handlungsfähigkeit bei den Studierenden abzielen (situiertes Lernen, Unterkapitel 14.3). Handlungsbasierte Verfahren sind u. a. Problem-based-Learning, Fallanalysen und Projektarbeit. (vgl. ebd.: 148-213)

Neben strukturellen Elementen und hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Formaten ist die ***Person des Dozierenden*** eine weitere entscheidende Einflussgröße, sowohl im Hinblick auf das studentische Theorie-Praxis-Verständnis als auch im Hinblick auf einen hochschuldidaktisch unterstützenden Theorie-Praxis-Transfer. Hier ist neben seinem fachlichen (praktischen und theoretischen) Wissen und Können zum einen die ***doppelte Vermittlungspraxis*** als auch das persönliche Engagement des Dozierenden zu nennen, denn das hochschuldidaktische Handeln (und damit die Hochschuldidaktik an sich) ist auch eine Praxis, die in Form des Dozierenden ein Modell bietet, an dem die Studierenden zwangsläufig lernen. Zudem haben die ***Motivation, das Interesse und die Leidenschaft des Dozierenden*** (für das Thema bzw. den Lerngegenstand, aber auch für die Lehrtätigkeit an sich) Auswirkungen auf ein interessiertes und motiviertes Lernen sowie eine generelle Lernbereitschaft der Studierenden. Insofern ist eine ***lernförderliche Beziehung*** zwischen Dozierenden und Studierenden auch im Hochschulstudium erstrebenswert, um Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden zu unterstützen. Dies meint u. a. einen wertschätzenden Umgang, eine partizipative Haltung, eine konstruktive Feedback-Kultur, ein Interesse an der fachlichen und persönlichen Entwicklung und am Handeln und Denken der Studierenden sowie die Transparenz im Hinblick auf Ziele, Erwartungen, Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe.

> „Je mehr es gelingt, Inhalte für die Studierenden subjektiv bedeutsam werden zu lassen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, sich in der Auseinandersetzung damit in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln, umso mehr werden Bildungsprozesse angeregt: Bildung meint dann die Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt und ist eingebettet in ein dialogisches Miteinander des Erfahrens und Reflektierens von Lehrenden und Lernenden." (Nentwig-Gesemann 2012: 27)

Alle dargestellten Aspekte zur Unterstützung eines Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Transfers haben zum Ziel, bei den Studierenden die Etablierung von trägem Wissen zu vermeiden, die Entstehung einer professionellen, forschenden Haltung zu fördern und die Entwicklung eines praktisch-pädagogischen und wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu unter-

stützen. Dafür ist das kindheitspädagogische Studium als ein Erfahrungs-, Denk- und Handlungsraum zu gestalten, der individuelle und gemeinschaftliche Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht und dabei das Verhältnis von Theorie und Praxis produktiv ausgestaltet. Da

> „pädagogische Praxis keine reine Technik ist, erfordert sie einen Bildungskontext, in dem es nicht um das lehrbuchartige Vermitteln und Umsetzen von Methoden und Techniken geht, sondern um das Selbst-Lernen [, Selbst-Wissen, Selbst-Erfahren, wissensgeleitete Selbst-Handeln und kritische Reflektieren, B. B.], eingebettet in pädagogische Lehr-Lern-Kontexte“ (ebd.: 26).

Gerade wenn die Wissensproduktion, eine reflektierte Wissensverknüpfung und ein erfolgreicher Wissenstransfer bzw. eine erfolgreiche Wissenstransformation als soziale Prozesse verstanden werden – und dies legen die empirischen Befunde zur Vermeidung von trägem Wissen nahe (situierte Lernsettings, aktivierende Lehr-Lern-Formate, kooperatives Lernen, konstruktivistische Didaktik etc.) – müssen die Hochschule bzw. die Dozierenden und die Studierenden zu gemeinsamen Gestaltern der Lern- und Bildungsprozesse in der kindheitspädagogischen Qualifizierung werden.

16 Reflexion des Forschungsprozesses und Grenzen der Arbeit

In diesem Kapitel wird der vollzogene Forschungsprozess insbesondere mit Blick auf die Wahl der Fragestellung und Forschungsfragen, der Stichprobe, des Erhebungsinstrumentes und der Auswertungsmethode kritisch reflektiert. Dabei wird auch auf die sich daraus ergebenen Limitationen der Erkenntnisse und offenen (weiterführenden) Forschungsansätze eingegangen. Zudem erfolgt eine Selbstreflexion der Autorin als Forscherin, da deren Haltungen den Forschungsprozess und die Ergebnisse mit beeinflusst haben.

Den Forschungsprozess und die gewonnenen Ergebnisse rückblickend betrachtend, zeigt sich, dass die ***Fragestellung*** *„Welche Perspektiven haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in ihrem Studium?“* zu umfassend gewesen ist. Zwar hat durch die beiden interesseleitenden ***Forschungsfragen*** (*„Welches Verständnis von Theorie und welches von Praxis haben Studierende kindheitspädagogischer Bachelor-Studiengänge?“* und *„Was erachten Studierende der Kindheitspädagogik als hilfreich, um einen Theorie-Praxis-Transfer bewältigen zu können?“*) eine Konkretisierung stattgefunden, allerdings war das Erkenntnisinteresse dadurch immer noch zu groß gefasst. Eine der beiden Forschungsfragen im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit zu bearbeiten, wäre vollkommen ausreichend gewesen. So war nach der Auswertung des Datenmaterials und der damit verbundenen Erstellung des Kategoriensystems, welches die Struktur der Ergebnisdarstellung ursprünglich abbilden sollte, festzustellen, dass nicht alle identifizierten Aspekte des Theorie-Praxis-Verhältnisses berücksichtigt werden konnten. Dies führte zu einer Reduzierung der im Rahmen dieser Arbeit detailliert zu präsentierenden, einzuordnenden und zu diskutierenden Ergebnisse entlang offengelegter Kriterien (Unterkapitel 8.1). Damit konnten nicht alle im Vorfeld formulierten Ziele und Erwartungen detailliert bearbeitet werden, da einige Subcodes nicht analysiert wurden. Dem zentralen Erkenntnisinteresse konnte trotzdem umfänglich gefolgt werden: Das bei den Studierenden vorhandene *Verständnis von Theorie und von Praxis* wurde beschrieben, analysiert und diskutiert. Außerdem konnten zahlreiche strukturelle und hochschuldidaktische Impulse und Ansätze für einen unterstützenden *Theorie-Praxis-Transfer* identifiziert, dargestellt, eingeordnet und weitergedacht werden.

Wie die induktiv im Material gefundenen 19 Subcodes zeigen, ist das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen sehr komplex und vielschichtig. Es spielt auf verschiedenen Ebenen eine wichtige Rolle und die Fülle an gefundenen Aspekten zeigt die hohe Relevanz dieser Thematik für die akademische Qualifizierung zum

Kindheitspädagogen. Innerhalb dieser Arbeit wurden lediglich sechs Subcodes[215] auf insgesamt drei übergeordneten Ebenen[216] der je drei möglichen übergeordneten Ebenen pro Forschungsfrage (HK1 *Theorie-Praxis-Verständnis* und HK2 *Theorie-Praxis-Transfer*) betrachtet (***Ergebnisreduktion***). Die Aspekte der übergeordneten Ebenen „studentische Erwartungen" (HK1 Ebene 2), „strukturelle Elemente" (HK1 Ebene 3) und „studiengangsinduzierte Handlungen" (HK2 Ebene 3) konnten nicht berücksichtigt werden, ebenso wenig wie die weiteren Elemente (Subcodes) der Ebenen „Struktur und Organisation" und „Hochschul-/ Prüfungsdidaktik". Diese versprechen aber weitere relevante Erkenntnisse zum und Einblicke in das Theorie-Praxis-Verhältnis in kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen aus Perspektive der Studierenden. Folglich konnten auch nicht alle ursprünglich mit dem Erkenntnisinteresse verbundenen Fragen und Anliegen (Unterkapitel 4.2 und Abschnitt 7.4.5) im Rahmen dieser Arbeit berücksichtigt werden.[217]

In die ***Stichprobe*** der Untersuchung eingeflossen sind ebenfalls nur Fokusgruppeninterviews, die an Hochschulstandorten mit einem grundständigen Studiengangsmodell[218] stattgefunden haben. Im Rahmen des Projektes *OpThis* wurden aber auch Gruppendiskussionen mit Studierenden berufsbegleitender Studiengänge durchgeführt. Hier wäre es sicherlich interessant, eine ähnliche Analyse zum Theorie-Praxis-Verständnis und Theorie-Praxis-Transfer durchzuführen, um zu erfahren, ob sich unterschiedliche Erwartungen, Haltungen, Positionen und Beurteilungen auf den verschiedenen Ebenen finden lassen. Die Hypothese der Autorin ist, dass es sicherlich durchaus Gemeinsamkeiten gibt, sich aber auch deutliche Unterschiede zeigen, die sich durch die berufsbedingten Vorerfahrungen der Studierenden, die parallele Berufstätigkeit, den ständigen Zugriff auf pädagogische Handlungspraxis und die grundlegend andere Studiengangsorganisation ergeben. Dadurch wird eine andere strukturelle, aber auch hochschuldidaktische Ausgestaltung und Bearbeitung des Theorie-Praxis-Bezugs notwendig.

Die Stichprobe mit 13 Fokusgruppeninterviews mit Studierenden der Kindheitspädagogik an 13 verschiedenen Hochschulstandorten in Deutschland ist ausreichend groß gewesen, um genug Material zur Beantwortung der Fragestellungen zu erhalten. Eventuell hätten auch weniger

---

[215] Diese sind: „Theorieverständnis", „Praxisverständnis", „Theorie und Praxis im Studium", „Praxisphasen und Praxismentoren", „hochschuldidaktische Methoden" und „spezielle hochschulische Lernräume".

[216] HK1 Ebene 1: „studentisches Verständnis", HK2 Ebene 1: „Struktur und Organisation" und HK2 Ebene 2: „Hochschuldidaktik und Prüfungsdidaktik"

[217] Beispielsweise konnten die Erwartungen und Ansprüche an das Studium, die Hochschule, die Lehrenden, die Praxisbezüge etc. im Kontext des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht analysiert und mit denen von Studierenden anderer pädagogischer Studiengänge verglichen werden.

[218] Zu den im Feld vorhandenen Studiengangsmodellen vgl. Bloch et al. (2014).

Gruppendiskussionen geführt werden können, um trotzdem noch eine solide Datenbasis zu haben. Die Auswahl der Standorte erfolgte jedoch durch das Projekt *OpThis*, weshalb auf die Zusammenstellung der ausgewählten Studiengänge und die Stichprobengröße an sich kein direkter Einfluss genommen werden konnte. Aufgrund einer fehlenden kriteriengeleiteten Begründung zur logisch nachvollziehbaren Reduzierung der Stichprobe wurden alle erhobenen Daten[219] im Rahmen dieser Arbeit zur Beantwortung der Fragestellungen ausgewertet. Da bei der Nutzung der Qualitativen Inhaltsanalyse die Auswertung erst nach der Erhebung erfolgt, konnte auch nicht wie bei anderen Verfahren (bspw. Grounded Theory) die Datenerhebung nach einer empirischen Sättigung des Materials abgeschlossen werden. Dieses Vorgehen wäre durch die Verbindung mit dem Projektkontext *OpThis* jedoch generell nicht möglich gewesen. Mit Blick auf die Wahl der Qualitativen Inhaltsanalyse[220] als ***Auswertungsverfahren*** muss festgehalten werden, dass sie für die Erkenntnisgewinnung, in der in dieser Arbeit verwendeten und dafür entwickelten Variante (Unterkapitel 7.4), klare methodische Grenzen hat, da bestimmte Aspekte nicht detailliert genug herausarbeitet oder von vorneherein nicht berücksichtigt werden können. So kann im vorliegenden Fall die durchaus relevante Frage nach gewissen Studierendentypen im Hinblick auf das vorhandene Theorie- und Praxisverständnis und die damit verbundenen Haltungen, Erwartungen und Ansprüche nicht beantwortet werden, da keine personenbezogene Auswertung innerhalb einer Gruppendiskussion erfolgte, sondern die Inhalte fallübergreifend betrachtet wurden. Zwar wurden drei grundlegende Haltungen und Verständnisse beschrieben (Unterkapitel 15.1), allerdings ist dies kein empirisch abgesichertes Ergebnis, welches sich aus dem Auswertungsvorgehen ergeben hat, sondern eine interpretative Zusammenfassung bzw. Beobachtung, die die Autorin auf Basis des vorliegenden empirischen Datenmaterials vorgenommen hat. In diesem Zusammenhang erscheinen rekonstruktive Methoden, wie die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2021) vielversprechender, um differenzierte und wissenschaftlich fundierte Theorie- und Praxisverständnisse von Studierenden herausarbeiten zu können, die dann als Grundlage für ein tiefer gehendes Verstehen der Beurteilungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in kindheitspädagogischen Studien-

[219] Es hat jedoch insofern eine Reduzierung der Stichprobe stattgefunden, dass lediglich die Gruppendiskussionen mit Studierenden grundständiger Bachelor-Studiengänge analysiert wurden und die mit Studierenden berufsintegrierender Studiengänge (n = 8) ausgeschlossen wurden (Begründung hierfür in Unterkapitel 6.1).

[220] Die ***Anwendung und Reflexion inhaltsanalytischer Gütekriterien*** (intersubjektiver Nachvollzug, Intercoderreliabilität, Intracoderreliabilität, Validität) hat bereits in Abschnitt 7.4.15 als letzter Schritt des entwickelten *Spezifischen Ablaufmodells der Qualitativen Inhaltsanalyse für die Fokusgruppen* (Unterkapitel 7.4) stattgefunden, weshalb an dieser Stelle auf eine weitere Auseinandersetzung verzichtet wird.

gängen genutzt werden kann.[221] Dies erscheint unter dem Aspekt, dass die mit der Qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen dem ins Studium mitgebrachten Theorie- und Praxisverständnis und dem Umgang mit den theoretischen bzw. praktischen Studienanteilen sowie der dadurch implizit enthaltenen, eigenen beruflichen Haltung vermuten lassen, sehr lohnend. Zu einer solchen Verbindung können jedoch mit der Qualitativen Inhaltsanalyse in der verwendeten Form keine Aussagen getroffen werden, da keine Sinnkonstruktion unter Berücksichtigung des immanenten Sinngehalts möglich ist (weg vom *WAS* hin zum *WIE*). Auch wäre in diesem Kontext zu überlegen, ob leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews die richtige ***Erhebungsmethode*** waren oder narrative Einzelinterviews dafür nicht besser geeignet gewesen wären, denn auf diesem Weg hätte eine einzelfallbasierte, sinnrekonstruierende Auswertung mit einer geringen äußeren Beeinflussung erfolgen können. Nach Ansicht der Autorin bieten die Gruppendiskussionen jedoch genau aus dem Grund der gegenseitigen Beeinflussung ein hohes Potenzial, die Frage nach den individuellen Verständnissen zu bearbeiten. Erst im Kontrast und in der Rechtfertigung zu anderen Positionen und Beispielen kristallisiert sich der eigene Standpunkt besonders deutlich heraus und wird vielleicht sogar erst dadurch bewusst. Als Kritik am erfolgten Erhebungsvorgehen ist jedoch die sehr hohe Strukturierung (und dadurch schon fast Standardisierung) durch den Leitfaden zu nennen. Der Leitfaden hätte weniger strukturiert angelegt sein müssen. Dies hängt jedoch mit dem Projekt *OpThis* zusammen, in dessen Forschungskontext diese Arbeit eingebettet ist. Die im Leitfaden gestellten Fragen lassen dabei deutlich das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes erkennen und lenken dadurch die Diskussion gezielt auf bestimmte Aspekte[222]. Dies ist für die standortspezifischen strukturellen und hochschuldidaktischen Gegebenheiten durchaus gewinnbringend, aber mit Blick auf ein eigenes, in der Diskussion zu entwickelndes oder sich zeigendes Theorie- bzw. Praxisverständnis auch stark beeinflussend. Die inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse lässt es dann jedoch nicht zu, diesen Einfluss aufzudecken und zu reflektieren. Als Ausgangs-

[221] In diesem Zusammenhang könnte eine Auswertung der Fokusgruppen unter dem Aspekt einer Typenbildung von Studierenden erfolgen. Diese Typen könnten sich aus verschiedenen Aspekten, wie Aufgabe des Studiums, Erwartung an das Studium, Einstellung gegenüber theoretischem Wissen, Beurteilung des Praxisbezugs etc., ergeben. Damit würde eine Betrachtung der individuellen Äußerungen der einzelnen Studierenden innerhalb einer Fokusgruppe möglich werden sowie die Kombination verschiedener Aussagen eines Studierenden zu unterschiedlichen Aspekten. Anschließend könnte dann eine quantitative Auswertung, wie oft welcher Typ vertreten ist, stattfinden und damit eine empirische Untermauerung, Korrektur oder Ergänzung der subjektiven, vorläufigen Einschätzung der drei Grundhaltungen vorgenommen werden.

[222] Der Leitfaden ist auf der beigefügten DVD einzusehen.

punkt und erster Einblick in das studentische Verständnis sind die Ergebnisse jedoch gut zu nutzen, müssten aber durch andere Forschungsansätze weiter spezifiziert und überprüft werden. Als Projektmitarbeiterin und Moderatorin der Fokusgruppeninterviews wurde der Forschungsgegenstand *Theorie-Praxis-Verhältnis* zusätzlich durch die ***Autorin als Forscherin*** mitkonstruiert und beeinflusst. Dies ist zum einen durch die Auswahl der Fragen für den Leitfaden erfolgt, die auf Grundlage des seinerzeit existierenden oberflächlichen Wissens zum Gegenstand formuliert wurden und somit bestimmte Aspekte auf Basis des heutigen Wissensstands zu pauschal, zu einseitig oder gar nicht berücksichtigen. Zum anderen kam es aber auch in den Interviewsituationen der Gruppendiskussionen selbst zu einer Beeinflussung, indem an einigen Stellen Nachfragen gestellt wurden, während dies an anderen Stellen versäumt wurde, und indem durch das Antworten auf Rückfragen der Studierenden in der Erhebungssituation der weitere Diskussionsverlauf in eine bestimmte Richtung gelenkt wurde. Auch an dieser Stelle trägt die inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse nicht zur Klärung und Reflexion der Einflussnahme bei.

Durch die Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ist eine standortübergreifende und verallgemeinernde Darstellung der empirischen Befunde erfolgt (***Limitation der Ergebnisse***). Damit werden die Ergebnisse losgelöst vom Studiengang und seinen spezifischen Rahmenbedingungen dargestellt und betrachtet – mit Ausnahme der spezifischen Modellbeispiele. Somit ist eine direkte Übertragung auf andere Studiengänge nur eingeschränkt oder gar nicht möglich. Vielmehr muss der Grundgedanke dahinter, der von den Studierenden positiv bewertet wird, immer an die Bedingungen bzw. Curricula vor Ort angepasst werden. Anliegen der Arbeit war es aber auch nicht, fertige Elemente zu präsentieren, die einfach übernommen werden können, sondern Ideen und Empfehlungen zu liefern, die dann als Impulsgeber für die Weiterentwicklung der Studiengänge und der Lehre dienen können. Des Weiteren gibt es in den nach Inhalt strukturierten Ergebnissen – je nach Hochschulstandort, spezifischer inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs, besonderen Rahmenbedingungen (wie personelle, finanzielle, strukturelle Ressourcen) – unterschiedliche, teils widersprüchliche Bewertungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Studium. Hier wird das Problem der vielfältigen subjektiven Erfahrungen der Studierenden aufgrund verschiedener Bedingungen in heterogenen Studiengängen sichtbar, welches durch das gewählte Studiendesign nicht gelöst werden kann. Daraus resultiert die generelle Herausforderung, diesen Aspekt methodisch sauber zu berücksichtigen. Zudem spielen auch die individuellen, biografisch- und erfahrungsbasierten Vorkenntnisse und Annahmen bei der Beurteilung der Theorie-Praxis-Relation eine Rolle.

Diese wurden jedoch zum einen bei den Teilnehmenden der Fokusgruppeninterviews nicht mit erhoben und können zum anderen durch die gewählte Auswertungsmethode nicht in die Analyse mit einbezogen werden. Jedoch war es auch nicht das Ziel dieser Arbeit, verschiedene stringente Studierendentypen herauszuarbeiten und diese klar voneinander abgrenzen zu können. Vielmehr ging es in einem ersten Schritt darum, empirisch basiert herauszufinden, wie Theorie und Praxis von den Studierenden gedeutet werden, auf welchen Ebenen im Studium sie relevant werden und wie sowohl Theorie- als auch Praxiswissen im berufsqualifizierenden Bachelor-Studium der Kindheitspädagogik Berücksichtigung finden. Gleichzeitig sollten aufgrund der studentischen Erfahrungen bestehende strukturelle und didaktische Konzepte, Ansätze und Ideen identifiziert werden, die Theorie und Praxis gewinnbringend miteinander in Beziehung setzen. Darüber hinaus haben es die aus dem empirischen Material gewonnenen Ansichten der Studierenden ermöglicht, sich theoretisch vertiefend mit bestimmten Aspekten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven auseinanderzusetzen. Hier wurde eine induktive Vorgehensweise gewählt, die bewusst von der Person (dem Studierenden) ausgeht, die den Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis sowohl im Kontext der beruflichen Qualifizierung als auch später im Rahmen der beruflichen Tätigkeit leisten muss, und daran die wissenschaftlichen Diskurse anschließt, um Impulse zur strukturellen und hochschuldidaktischen Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge liefern zu können.

Eine Quantifizierung der inhaltlich verschiedenen Verständnisse und relevanten hochschuldidaktischen bzw. strukturellen Elemente im Rahmen der Auswertung durch die inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse wäre jedoch sinnvoll gewesen, um genau darstellen zu können, wie oft etwas erwähnt wurde. Die Gewichtung der einzelnen Punkte in den Fokusgruppen ist über die inhaltliche Beschreibung, wie sie erfolgt ist, nicht möglich, denn es wird nicht deutlich, ob der jeweilige Aspekt nur dreimal oder aber fünfzigmal genannt wurde.[223] Lediglich die Anzahl der Codings gibt eine erste Idee, wie intensiv das Thema diskutiert wurde. Dies ist jedoch in der umgesetzten Form nicht empirisch zuverlässig, da ein Coding manchmal aus drei Wörtern und ein anderes Mal aus fünfzehn Interakten besteht. Daher müsste mit den dargestellten Erkenntnissen (bspw. aus den Postulaten) das Material erneut mit verfeinerten

[223] Eine Quantifizierung ist bei den vorhandenen empirischen Ergebnissen ansatzweise bei den hochschuldidaktischen Methoden vorgenommen worden, indem geschaut wurde, ob das Lehrformat in der Fokusgruppe genannt wurde. Dies war möglich, da dies in diesem Fall eindeutig zu identifizieren und damit im Nachhinein leicht zu überprüfen war. Bei einzelnen Aspekten des Theorie- und Praxisverständnisses der Studierenden gibt es eine vage Häufigkeitsangabe (die Mehrheit, der Großteil, oft, kaum, wenig), die jedoch wegen der beschriebenen Gründe nachträglich nicht empirisch verifiziert werden bzw. detaillierter erfolgen konnte.

Subcodes (z. B. Praxisbezug, Handlungsorientierung, Verwertbarkeit, Reflexion, forschende Haltung, Forschung, Theorieangebot, Theoretisieren, Theorie-Praxis-Bezug) codiert werden, da die aktuellen Subcodes häufig noch zu allgemein oder inhaltlich vielfältig sind, um eine Quantifizierung vornehmen zu können. Auf diesem Wege könnten verschiedene allgemeine, übergreifende Annahmen und Haltungen zum Theorie-Praxis-Verständnis oder besondere strukturelle bzw. hochschuldidaktische Elemente der Theorie-Praxis-Verknüpfung (wie Lernwerkstattarbeit, kooperative Methoden, forschendes Lernen, Fallanalysen, Praxisphasen) empirisch basiert und detailliert herausgearbeitet werden. Hierfür wäre es zusätzlich erkenntnisreich, das Material insbesondere im Hinblick auf den einzelnen Studierenden innerhalb einer Fokusgruppe zu analysieren. So könnten die unterschiedlichen Einstellungen zu Theorie und Praxis z. B. dahingehend geprüft werden, ob es diesbezüglich verschiedene *eindeutige* Studierendentypen gibt, sich auch widersprüchliche Aussagen bei einem Teilnehmenden finden lassen oder bestimmte Haltungen miteinander kombiniert werden.

Im Prozess der Findung einer passenden ***Erhebungsmethode*** wurde sich bewusst gegen ein quantitatives Vorgehen als ersten Zugang zum Forschungsfeld entschieden. Eine ausschließlich quantitative Studie hätte nicht die Möglichkeit geboten, bei interessanten oder nicht verständlichen Aspekten gezielt nachzufragen. Zudem wäre durch die noch deutlichere Vorstrukturierung und Aufbereitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (in Form von konstruierten Items) lediglich die wissenschaftliche Perspektive und das darin eingeflossene eigene Verständnis der Autorin abgefragt worden. In diesem Forschungssetting wäre es nicht möglich gewesen, die (unbekannte) Sichtweise und das Verständnis der Studierenden zu erforschen. Außerdem wäre eine Abbildung in Form von klar definierten Items der Vielschichtigkeit und Komplexität des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht gerecht geworden. Der Vorteil hätte jedoch darin bestanden, eine größere Anzahl an kindheitspädagogischen Studierenden zu erreichen und dabei einen repräsentativeren Einblick zu erhalten, einen Zusammenhang zwischen (biografischen, beruflichen) Erfahrungen und Vorkenntnissen leicht herstellen sowie eine eindeutige Häufigkeitsverteilung vornehmen zu können. Die individuelle Verständniskonstruktion, die subjektive Deutung und die standortspezifischen Ansätze bzw. Umsetzungsideen (wie z. B. die didaktischen Miniaturen) wären jedoch verloren gegangen.

Eine Methodentriangulation im Sinne eines Mixed-Methods-Designs erscheint aus jetziger Perspektive jedoch gewinnbringend. Ausgehend von den qualitativ-empirischen Befunden dieser Arbeit, die verschiedene Annahmen, Verständnisse, Erwartungen, strukturelle und hochschuldidaktische Aspekte offengelegt haben, könnte nun eine quantitative Studie anschließen,

die sowohl die (kontroversen) Perspektiven der Studierenden als auch der verschiedenen Fachdisziplinen berücksichtigt und abbildet. Hierüber könnte dann eine Quantifizierung im Sinne der Häufigkeit des Vorkommens als auch eine Typenbildung verschiedener Theorie-Praxis-Verständnisse wie auch eine Korrelation zwischen Vorerfahrungen bzw. Vorkenntnissen und Verständnissen erfolgen. Damit würden die Besonderheiten beider methodischer Vorgehensweisen genutzt und es könnte zu einer gewinnbringenden Erkenntniserweiterung und einem tiefer gehenden Verstehen bezüglich der interessierenden Forschungsthematik kommen. Allerdings hätte dies im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden können.

17 Schlussfolgerungen, Desiderate und Ausblick

Auf den ersten Blick scheinen Theorie und Praxis im Kontext einer akademischen kindheitspädagogischen Qualifizierung selbsterklärend zu sein. Auf den zweiten, genaueren Blick ergeben sich jedoch einige Fragen, die nicht ohne Weiteres beantwortet werden können. Geht es dann darüber hinaus noch zusätzlich um eine Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis im Studium der Kindheitspädagogik, ergeben sich aus wissenschaftlicher Perspektive vielfältige, teils widersprüchliche und kritisch zu hinterfragende Erklärungsansätze und Denkweisen. Aber auch aus empirischer bzw. studentischer Perspektive konnte diese Arbeit zeigen, dass es sich bei Theorie und Praxis um komplexe, schwer zu definierende begriffliche Konzepte handelt.

Der ***Begriff der Praxis*** scheint dabei vordergründig geklärt und leichter zu fassen. Es geht um eine pädagogische Praxis; diese ist einzigartig, komplex, ungewiss, unkalkulierbar, unvorhersehbar, unplanbar und von Konflikten geprägt (im Sinne eines Spannungsverhältnisses von verschiedenen Anforderungen, Vorgaben, Werten, Interessen, Zielen etc.). Damit ist ein situationsangemessenes, spontanes, flexibles, aber trotzdem professionelles Handeln erforderlich. Schaut man genauer hin, stellt sich die Frage: *Um welche pädagogische Praxis geht es im Kontext der Kindheitspädagogik genau?* Aufgrund des sehr heterogenen möglichen Berufsfeldes ist dies nicht einfach zu beantworten. Zudem erfolgt eine Klärung der professionalen kindheitspädagogischen Zuständigkeiten für bestimmte Praxisfelder aktuell erst nach und nach durch die Disziplin (Abschnitt 2.3.2), sodass sich die kindheitspädagogische Praxis nach wie vor im Wandel befindet.

Der ***Begriff der Theorie*** ist zwar aus theoretischer Perspektive klar als ein über den Einzelfall hinausgehendes Aussagesystem (von Annahmen, erklärenden Hypothesen oder Beobachtungen der Wirklichkeit) (Abschnitt 3.1.1) definiert, wird aber dann in einschlägigen Publikationen und auch von den Studierenden sehr vielfältig und in einem wesentlich weiteren Verständnis verwendet. Ungeklärt erscheint hierbei zudem die folgende Frage: *Um welche Theorien handelt es sich dabei genau, die in der kindheitspädagogischen Qualifizierung vermittelt und hochschuldidaktisch erlernbar gemacht werden sollen?* Betrachtet man die verschiedenen Inhalte, Ausrichtungen und Systematiken der Modulhandbücher, zeigt sich ein breites Spektrum an für das Studium der Kindheitspädagogik relevanten Theorien und theoretischen Inhalten. Dabei sind sehr häufig Theorien aus anderen Fach- und Bezugsdisziplinen zu finden. An dieser Stelle scheint noch nicht durch die Disziplin geklärt, ob es ein spezifisch kindheitspädagogisches Theorieangebot gibt und wenn ja, wie und wodurch dieses gekennzeichnet ist.

Hieraus ergibt sich ein im Detail ungeklärtes, nicht eindeutig definiertes Verhältnis von Theorie und Praxis, welches in der Ausgestaltung ein großes, vielfältiges Spektrum bietet. Trotzdem ist die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ein zentrales Anliegen der hochschulischen Qualifizierung und ein Teil der Professionalisierungsbestrebungen des Feldes der FBBE (Kapitel 2 und 3). Diese Arbeit hat gezeigt, dass ein ***integratives Theorie-Praxis-Verständnis*** im Sinne einer Relationierung und wechselseitigen Reflexion beider Elemente zielführend für die Kindheitspädagogik ist. Damit verbunden ist jedoch eine deutliche, transparente, meta-reflexive Thematisierung, Klärung und Reflexion der vorhandenen Verständnisse auf Seiten der Lehrenden und Studierenden, aber auch innerhalb der Disziplin. Und es gilt, stärker als bisher reflexive Theorie-Praxis-Lernsettings sowie entsprechende Prüfungsformate hochschuldidaktisch und strukturell in die Curricula zu integrieren. Dafür sind jedoch mehr zeitliche und personelle Ressourcen erforderlich, da dies wesentlich aufwendiger in der Vorbereitung, Durchführung, Begleitung, Reflexion und Korrektur ist, v. a., wenn die bildungspolitisch geforderte Kompetenzorientierung in den Studiengängen ernst genommen und in kompetenzbasierten Lehr-Lern- sowie Prüfungsmethoden abgebildet wird. Dies wiederum erfordert ein anderes Personalmanagement, als es bisher von den Hochschulen betrieben wird (befristete Arbeitsverträge, hohes Lehrdeputat, Weiterqualifizierung und Forschung außerhalb der bezahlten Teilzeitstelle), und damit verbunden eine Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG), welche endlich die größtenteils prekären Arbeitsverhältnisse an Hochschulen und in der Wissenschaft beendet (***hochschulpolitische Bedingungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses***). Die Prekarisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die sehr starren Strukturen des Systems *Hochschule* erweisen sich für eine entwicklungsfähige, innovative Lehre und Forschung als kontraproduktiv. So gibt es z. B. kaum zeitlichen Raum für die Entwicklung, Implementierung, Erprobung und Überarbeitung neuer bzw. erweiterter didaktischer Modelle, die das Theorie-Praxis-Verhältnis und eine reflexive Theorie-Praxis-Verknüpfung besonders thematisieren, bearbeiten und berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wäre eine Aufwertung von Lehre eine wichtige Voraussetzung, um nachhaltige Bildungs- und Lernprozesse bei den Studierenden schaffen, das Theorie-Praxis-Verhältnis produktiv ausgestalten und somit einen wirklichen Beitrag zur Professionalisierung des kindheitspädagogischen Praxisfeldes leisten zu können, indem reflektierte, kompetente, professionell handelnde Absolventen ins Berufsfeld entlassen werden. Somit erschwert, wenn nicht sogar verhindert die momentane strukturelle Verfassung der Akademik Neuerungen und Innovationen in diesem Bereich, die zu einer Aufwertung der kindheitspädagogischen

Qualifikation sowie einer gewinnbringenden Professionalisierung des kindheitspädagogischen Personals beitragen würden.

Ein wesentliches Ziel kindheitspädagogischer Studiengänge, welches auf Basis dieser Arbeit festgehalten werden kann, ist die ***Etablierung einer forschungsorientierten, reflektierten Handlungsfähigkeit*** bei den Studierenden. Dabei meint

- *forschungsorientiert*: die Wissenschafts- und Forschungslogik integrierend, d. h. fachwissenschaftliches Wissen; Lernen als Prozess der Aufnahme; Konstruktion, Organisation und Modifikation von Wissen; wissenschaftliches Arbeiten; forschungsmethodische Kenntnisse bzw. Kompetenzen und Analyse-, Argumentations-, Begründungs- und Diskursfähigkeit;
- *reflektiert*: eine Kultur der Distanz bzw. einen distanzierten Blick durch Wissenschaft auf Praxis; eine reflexive Distanz zu praktischen Erfahrungen, theoretischen Positionen, empirischen Ergebnissen; eine Selbstbeforschung im Sinne einer Selbstreflexivität; eine multiperspektivische Deutungsvielfalt; eine reflexive Kompetenz des Fallverstehens; ein kritisches Hinterfragen und einen wissenschaftlich-reflexiver Habitus;
- *Handlungsfähigkeit*: eine pädagogische Handlungskompetenz; einen praktisch-pädagogischen Habitus, berufsrelevante Fähigkeiten und Kenntnisse; Employability und Berufs- und Praxisbezüge.

Entscheidend sind demzufolge ein reflektiertes Denken und ein darauf basierendes professionelles pädagogisches Handeln, welches durch eine wechselseitige Verbindung von Theorie (-wissen) und Praxis(-wissen) im Studium erreicht werden kann. ***Reflexion*** auf Grundlage von theoretischem Wissen erscheint als eine Schlüsseltätigkeit, die daher durchgängig in allen Lehr-Lern-Formaten berücksichtigt und geübt werden sollte, denn nur durch eine reflexive, (selbst-) kritische Haltung (***Reflexivität***) können Probleme, Herausforderungen, Weiterentwicklungspotenziale und blinde Flecken in der (eigenen) pädagogischen Praxis erkannt werden. Darüber hinaus erscheint es sehr gewinnbringend, auf einer Metaebene das Theorie-Praxis-Verhältnis und die damit verbundenen unterschiedlichen Verständnisse und Erwartungen in den Veranstaltungen zu thematisieren. Eigene ***Praxiserfahrungen im Studium*** (Hospitationen, Praktika, Angebotsgestaltungen für Kinder etc.) können – mit einer entsprechenden hochschulischen Begleitung – dazu beitragen, den Sinn von theoretischem Wissen zu erkennen und zu verstehen. Ferner entsteht „berufliches Können als eigenes Moment professioneller Handlungsbasis […] erst in der Auseinandersetzung mit und der Wissensverwendung in der Praxis“ (Kolbe/Combe 2008: 890). Diese Feststellung wird vom seit 2010 bestehenden Beschluss der

KMK und JFMK (2010) untermauert, der 100 Tage (30 ECTS) ***begleiteten Praxisanteil in Einrichtungen zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern*** vorgibt und damit die herausragende Bedeutung von fest integrierten Praxiserfahrungen im Studium betont. Daher ist es auch folgerichtig, dass die Studierenden in den Gruppendiskussionen den Praxisphasen einen solch hohen Stellenwert beimessen. Gleichzeitig ist die über alle Fokusgruppen hinweg schlechte bzw. nicht vorhandene Begleitung durch die Hochschulen kritisch zu sehen, denn diese gezielte Vor- und Nachbereitung der subjektiven Praxiserfahrungen am Lernort Hochschule und der darüber mögliche Kontakt mit pädagogischem Alltags- und Professionswissen am Lernort Praxis macht die eigentliche Stärke dieses kindheitspädagogischen Qualifizierungselementes aus. Hierüber wird es möglich, die verschiedenen Wissensformen in Relation zueinander zu bringen und ihre Differenz für die Entwicklung der Professionalität auf Seiten der Studierenden gewinnbringend zu nutzen, auch wenn hierüber nur Impulse und Anreize zur wissenschaftstheoretischen und selbstkritischen Reflexion durch die Dozierenden gegeben werden können, da der Person (dem Studierenden) in diesem Vermittlungsprozess eine entscheidende Rolle zukommt (Abschnitt 3.3.4). Der richtige *Output* – in Form von reflexiven, forschungsorientierten, professionell handelnden, Änderungen herbeiführenden Studierenden im Berufsfeld der FBBE – ist folglich nicht garantiert oder mit Gewissheit vorherzusagen. Durch die aufgezeigten ***Konsequenzen für kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge auf struktureller und hochschuldidaktischer Ebene***, die sich auf Grundlage der empirischen Untersuchung und den theoretischen Vertiefungen ergeben haben, können daher lediglich günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die neugewonnenen Erkenntnisse berücksichtigen. Trotzdem ist das hochschulische Qualifizierungsfeld der Kindheitspädagogik zu heterogen, bspw. im Hinblick auf Inhalte (thematische Ausrichtung der Studiengänge), Ausbildungsform (Studiengangsmodelle), Kohortengröße (Studierendenzahl), Räume (Lernwerkstätten, Kooperationskitas), Praxisphasen (verschiedene Praktikumsformen und -zeiträume), personelle Ressourcen (Professuren, Dozierende, Praxisämter) und Studierende (Erwartungen, Vorkenntnisse, biografische Erfahrungen), um eine 1:1-Implementierung der Empfehlungen zu ermöglichen und als sinnvoll zu erachten. All diese vorgegebenen (und teilweise nicht zu ändernden) Bedingungen, unter denen die kindheitspädagogische Qualifizierung erfolgt, konstituieren das sich daraus hochschulspezifisch ergebende Theorie-Praxis-Verhältnis mit, welches sich wiederum auf verschiedenen Ebenen im Studium zeigt (vgl. Bloch et al. 2016) und dort berücksichtigt werden muss. Die grundlegende Problematik bleibt jedoch bestehen: *Wie kann die Hochschule Theorie- und Praxiswissen im Studium gewinnbringend*

berücksichtigen, aufgreifen und zueinander in Beziehung setzen, um schlussendlich für das Berufsfeld qualifizierte, wissenschaftlich fundierte und professionell agierende Absolventen in die Berufswelt zu entlassen? Die aufgezeigten strukturellen und hochschuldidaktischen Konsequenzen geben hierzu Impulse, die je nach Standort individuell modifiziert und implementiert werden können.

Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese denkbaren und in dieser Arbeit dargestellten Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium zwar eine Relationierung und ein Produktiv-Machen von Theorie (-wissen) und Praxis(-wissen) ermöglichen, nichtsdestotrotz aber eher auf einer ***theoretischen Ebene*** verbleiben, denn was in den *praktischen* Studienelementen geschieht, die die Studierenden direkt in den Praxiseinrichtungen verbringen, liegt außerhalb des Einflussbereichs der Hochschulen. Hier nimmt bspw. die Praxisanleitung mit ihren Kompetenzen, Deutungs- und Handlungsmustern sowie ihrem Engagement und ihrem professionellen Verständnis eine entscheidende Rolle ein. Welche Erfahrungen gemacht werden, welches Wissen erworben und welches Handlungsrepertoire angeeignet wird, kann lediglich bedingt *kontrolliert* und im Nachhinein nur *theoretisch* aufgegriffen, eingeordnet und reflektiert werden, was jedoch zwingend erforderlich ist, um einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus entwickeln zu können. Aus Sicht der Autorin ist daher eine stärkere Kooperation sowie ein verbesserter Dialog zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis erforderlich und damit verbunden die feste Etablierung von fachspezifischen Praxisämtern mit einer der Studierendenzahl entsprechenden personellen Ausstattung an jedem Hochschulstandort mit kindheitspädagogischem Studiengang. Damit einhergehen muss auch eine größere Wertschätzung der Praxiseinrichtungen seitens der Hochschule, die laut den Studierenden der Fokusgruppen häufig zu vermissen ist. Gleiches gilt für die Anerkennung und Wertschätzung der Einrichtungen der FBBE als Ausbildungsort (für Kindheitspädagogen und Erzieher) durch die Gesellschaft und die Politik. Wichtig ist dabei auch, dass sich die verschiedenen Akteure im Kontext der kindheitspädagogischen Qualifizierung bewusst werden, dass der Lernort Praxis als ein weiterer Ausbildungsort neben der Hochschule die Aufgaben der Anleitung, Orientierung und Berufssozialisation von Studierenden übernimmt und damit Einfluss auf deren professionelle Entwicklung und Haltung hat. Ohne ihn kann es eine wissenschaftlich fundierte, praktisch-pädagogische Berufsqualifizierung und einen reflektierten Theorie-Praxis-Bezug im kindheitspädagogischen Studium daher nicht geben.

Als ***Besonderheit*** der dargestellten Impulse und Empfehlungen ist der ***Einbezug der Studierendenperspektive*** hervorzuheben. Einige der im Verständnis der Studierenden gefundenen Aspekte und der herausgearbeiteten Elemente bzw. Faktoren für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer sind durchaus anschlussfähig an die Zielvorstellungen für ein kindheitspädagogisches Studium, wie sie in den verschiedenen fachspezifischen Qualifikationsrahmen und Dokumenten beschrieben sind (Unterkapitel 2.2 und Abschnitt 3.5.2). Für andere Aspekte gilt dies wiederum nur teilweise oder sie widersprechen den Qualifikationsrahmen sogar. Hier würde es sich lohnen, genauer hinzuschauen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede detailliert herauszuarbeiten, um Ansatzpunkte dafür zu erhalten, wo genau und wie die Studiengänge weiterentwickelt werden können. Generell können bezüglich des ***Verständnisses der Studierenden*** drei zentrale Erkenntnisse festgehalten werden, die sich als dominant im empirischen Material gezeigt haben:

- *Erwartungshaltung*: Die Studierenden haben klare berufs- und praxisorientierte Ansprüche an ihr Studium, die die Hochschule erfüllen soll; sie fordern dies auch vehement ein. Praxisorientierte Theorie als Grundlage des pädagogischen Handelns wird akzeptiert.[224]
- *Missverstandene Theorie*: Theorie wird nur akzeptiert, wenn sie einen erkennbaren Praxis- und Handlungsbezug hat und damit für das spätere berufliche Handeln nützlich ist (Verwertbarkeitsgedanke). Theoretische Inhalte, die dieses subjektive Kriterium des sichtbaren Anwendungsbezugs nicht erfüllen, werden als unnötig und überflüssig betrachtet. Eine umfängliche theoretische Wissensbasierung als Reflexions-, Analyse-, Begründungs- und Verstehenshilfe für Praxissituationen und praktisches Handeln – und damit die hohe Relevanz von Theorie für Praxis – wird meist nicht erkannt.
- *Idealisierung von Praxis*: Eigene Praxiserfahrungen und der Praxisbezug von Lehre werden als zentrale Elemente des Studiums gesehen. Nur durch das Kennenlernen der realen Praxiswirklichkeit (insbesondere außerhalb der Hochschule durch Praktika, Exkursionen etc., aber auch innerhalb durch Einladen von Experten aus den Handlungsfeldern, Fallbeispiele, Entwicklung von didaktischen Einheiten etc.) kann eine Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit erfolgen. Dies kann aufgrund der Idealisierung

[224] Die Erwartungen und Ansprüche an das Studium, die Hochschule, die Lehrenden, die Praxisbezüge etc. im Kontext des Theorie-Praxis-Verhältnisses (HK1 Ebene 2 „studentische Erwartungen“) konnten aufgrund der Ergebnisreduktion nicht ausgewertet werden, daher ist an dieser Stelle nur eine allgemeine Feststellung möglich.

zu einem unreflektierten Umgang mit Praxis führen, nach dem Prinzip *aus der Praxis, für die Praxis*.

Hieraus lassen sich auch die folgenden sehr ***grundlegenden und übergreifenden Konsequenzen*** ziehen:

- *Verstehen des Theorie-Praxis-Verhältnisses*: Das Theorie-Praxis-Verhältnis sollte auf einer Metaebene (als Bestandteil der Erziehungswissenschaft) im Studium thematisiert werden. Die vertiefende Beschäftigung mit den Begriffen *Theorie* und *Praxis* ist dabei grundlegend: *Was verbirgt sich hinter diesen? Welche Verständnisse gibt es? Wo liegen die Chancen der damit verbundenen Wissensformen?* Dabei ist die Auseinandersetzung und Reflexion mit dem eigenen Verständnis ebenfalls notwendig. Zudem sollte sich im Zuge dessen mit den verschiedenen relevanten pädagogischen Wissensformen befasst werden.
- *Transparenz des Nutzens von Theorie und wissenschaftlicher Reflexion*: In Seminaren und Vorlesungen sollte verstärkt auf die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen hingewiesen und dies immer wieder auf einer Metaebene angesprochen werden. Das soll Studierenden explizit den Sinn und Zweck von Theorie und wissenschaftlicher Reflexion verdeutlichen, da dies ohne eine spezielle Hervorhebung meist nicht erkannt wird.[225]
- *Theoretisieren lernen*: Im Studium sollte mehr Gewicht auf die Tätigkeit des Theoretisierens gelegt werden. Das Theoretisieren als Nachdenken, Analysieren und Reflektieren über das (eigene) pädagogische Handeln ist die Praxis des Wissenschaftlers. Dieser kreative Prozess der Wissensgenerierung sollte den Studierenden mehr zugetraut und abverlangt werden. Daher erscheint eine stärkere Berücksichtigung in der Lehre und in Leistungsnachweisen sinnvoll. Zudem sollte zwischen *Theorie lernen* und *Theoretisieren lernen* unterschieden und diese Differenz auch in der Lehre transparent hervorgehoben sowie den Studierenden verdeutlicht werden.
- *Reflexion als Schlüsselkompetenz*: Reflexivität hat sich als eine im Studium zu erwerbende Schlüsselkompetenz gezeigt. Reflexionstätigkeiten sollten auf allen Ebenen eingefordert werden, bspw. bezogen auf eigenes Handeln, die Biografie, eigene Annahmen und Haltungen, Forschungsergebnisse, wissenschaftstheoretische Standpunkte, aber auch und gerade im Hinblick auf kennengelerntes pädagogisches Alltags- und Professionswissen.

[225] Dieser Aspekt ist im ersten Punkt bereits mit enthalten, wird aber noch einmal aufgrund der hohen Relevanz in den Augen der Autorin gesondert hervorgehoben.

- *Hochschuldidaktische Vielfalt*: Eine flexible hochschuldidaktische Varianz als Philosophie des Lehrens und Lernens, die eine Balance zwischen verschiedenen (klassischen und innovativen) hochschuldidaktischen Haltungen beinhaltet, ermöglicht die Implementierung eines reflektierten Praxisbezugs an der Hochschule. Aktivierende, kooperative Lehrmethoden im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik sind für einen erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer und nachhaltige Bildungs- und Lernprozesse bei den Studierenden besonders vielversprechend.

Werden diese Ergebnisse bei der Studiengangsweiterentwicklung sowie der hochschuldidaktischen Planung von Lehrveranstaltungen künftig mitberücksichtigt, besteht die Chance, das häufig auf Fehlinterpretation beruhende Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden zu thematisieren und in Richtung eines *integrativen Theorie-Praxis-Verständnis*[226] sowie eines *produktiven In-Beziehung-Setzens* zu verändern. Dies sollte nach Ansicht der Autorin mit den folgenden Zielen geschehen: Studierende in die Berufswelt zu entlassen, die

- in der Lage sind, ihr Handeln zu reflektieren und theoriebasiert zu begründen;
- der „Machen wir schon immer so"-Haltung standhalten können, da sie ihre Ansichten anderen gegenüber darlegen und begründen können;
- wissenschaftlich-argumentativ Veränderungen herbeiführen können;
- eine forschende Haltung besitzen und im pädagogischen Alltag praktizieren;
- in der Lage sind, die verschiedenen Wissensformen in ihrem Handeln zu berücksichtigen, sie miteinander zu verbinden und kritisch zu relationieren;
- sich nicht dem bestehenden System unterordnen, sondern dieses im Sinne der bestmöglichen Bildung, Betreuung und Erziehung für die Kinder versuchen zu ändern;
- in der Wissenschaft tätig werden können, um neue Forschungserkenntnisse als Argumentationsgrundlage gegenüber der Politik und Gesellschaft zu generieren, um dem

[226] „Theorie ist in diesem Verständnis kein Plan oder keine Richtlinie, die auf Wirklichkeit einfach instrumentell anzuwenden wäre, Theorie hat nicht in der Praxis zu funktionieren. Vielmehr geht es um eine Theorie aus der Praxis und für die Praxis: Pädagogische Theorie muss aus der Praxis hervorgehen und sie zugleich begründen. So wie pädagogische Praxis keine angewandte Theorie sein darf – dann wäre sie eine Technik und würde sich in der Realisierung von etwas zuvor Geplantem erschöpfen – so darf pädagogische Theorie nicht an ihrer unmittelbaren Funktionalität und ihrem ‚Nutzen' für die Praxis gemessen werden. Sie würde dann ihren praxistranszendierenden, praxisreflektierenden und praxiserhellenden Charakter verlieren. Sie würde das pädagogische Denken und Handeln nicht aus den Logiken des Alltäglichen und Habitualisierten, des vermeintlich ‚Normalen' und ‚Selbstverständlichen' befreien können. […] In der ‚nachträglichen Besinnung' über Praxis und unter Hinzuziehung von pädagogischem Theoriewissen entsteht dann wiederum für das zukünftige pädagogische Handeln praxisrelevante Theorie: Theorie aus der Praxis und für die Praxis beruht also grundlegend auf einem reflexiven Zugang zu Praxis." (Nentwig-Gesemann 2012: 25 f.)

kindheitspädagogischen Bereich zu mehr Anerkennung und Wertschätzung, einer besseren Bezahlung und besseren Rahmenbedingungen zu verhelfen.

Damit bleibt aus Sicht der Autorin trotz einer stärkeren, notwendigen Praxis- und Berufsorientierung die ***Etablierung eines wissenschaftlichen Denkstils*** ein zentrales Anliegen und eine wichtige Aufgabe des kindheitspädagogischen Studiums. Das übergeordnete Ziel ist es damit, die neue Generation an kindheitspädagogischen Fachkräften bestmöglich auszubilden und sie dazu zu befähigen, mit ihrem Wissen und ihrer Haltung die sich ständig wandelnden Anforderungen und Herausforderungen im Praxisfeld bewältigen zu können (im Sinne einer forschungsorientierten, reflektierten Handlungsfähigkeit).

Um dies erreichen zu können, wäre es hilfreich, wenn sich die Pädagogik der Kindheit über ***in der Disziplin geteilte Vorstellungen gewinnbringender Theorie-Praxis-Relationen*** in der Qualifizierung staatlich anerkannter Kindheitspädagogen verständigt. Wie die verschiedenen Diskurse und Positionierungen zu dieser Thematik zeigen, gibt es in der Fachdisziplin (genauso wie in anderen fachnahen Disziplinen auch) kein gemeinsam geteiltes Verständnis darüber, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis im kindheitspädagogischen Studium zueinander stehen sollen.[227] Die verschiedenen Modellvorstellungen (Wissenschaftszentrierung, produktive Differenz, Integration von Theorie und Praxis etc.) werden mit unterschiedlichen Begründungen im Wissenschaftsfeld vertreten, bilden sich dadurch auch in den Curricula sowie Prüfungsmodalitäten der Studiengänge ab, beeinflussen somit (durch die entsprechende Position der Lehrenden) ebenfalls die hochschuldidaktische Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen und damit auch die Haltung bzw. das Verständnis der Studierenden. Natürlich kann an dieser Stelle gefragt werden, ob eine entsprechende Festlegung notwendig und zielführend ist. Die Beantwortung dieser Frage würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Wichtig erscheint der Autorin allerdings, den Diskurs darüber in der Kindheitspädagogik zu führen, da die impliziten, subjektiv vorhandenen Vorstellungen hierzu Einfluss auf die eigene Lehre und damit auf die Entwicklung der professionellen Haltung der Studierenden nehmen. In diesem Kontext zeigen die herausgearbeiteten Aussagen der Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis und Theorie-Praxis-Verständnis doch einige fragwürdige Annahmen und

[227] Es gibt zwar durch die KMK und JFMK (2010) die Vorgabe, 100 Praxistage integrieren zu müssen, die oft die Voraussetzung für die staatliche Anerkennung sind, aber darüber hinaus wird die Implementierung, Begleitung und Organisation sehr vielfältig und frei umgesetzt. Auch für die Ausgestaltung eines weiterführenden Praxisbezugs und einer Forschungsorientierung sowie einer Verbindung von Theorie und Praxis gibt es keine Anhaltspunkte. Hier wäre eine Bündelung der vorhandenen Ideen, Innovationen und Ansätze sinnvoll, um darüber zu einem geteilten Theorie-Praxis-Verständnis für die Kindheitspädagogik zu kommen.

Erwartungen, die es zu thematisieren, zu diskutieren und zu bearbeiten gilt. Dies kann jedoch nur erfolgen, wenn Lehrende und die Disziplin selbst sich damit (kontrovers) auseinandergesetzt haben, sich des Einflusses bewusst sind und am Ende dieses Prozesses vielleicht sogar ein Konsens erarbeitet werden kann, der dann wiederum in den Reakkreditierungen der Studiengänge berücksichtigt wird. Ein solches geteiltes Verständnis über Theorie-Praxis-Relationen, welches für die kindheitspädagogische Qualifizierung leitend ist, würde auch die Kindheitspädagogik als eigenständige Disziplin stärken und weiter von fachnahen Disziplinen unterscheiden.

Mit Fokus auf das studentische Verständnis gilt es aber auch, die ***Praxisphasen*** genauer in den Blick zu nehmen. Durch die idealisierte Vorstellung von Praxis auf Seiten der Studierenden haben die in sechs Semestern verhältnismäßig kurzen praktischen Erfahrungen in pädagogischen Handlungsfeldern generell einen großen Einfluss auf die Haltung der Studierenden, insbesondere, weil die Studierenden die hochschulische Begleitung durchweg als verbesserungswürdig oder mangelhaft beschreiben. Gleiches gilt für die extrem unterschiedlichen Erfahrungen mit der Begleitung durch die ***Praxismentoren*** während der Praxisphasen. Die Praxisanleitung ist ein generell wenig erforschtes Feld innerhalb der Disziplin, aber gerade im Kontext der Qualifizierung von Kindheitspädagogen ein überhaupt nicht berücksichtigter Faktor, obwohl die Mentoren diese (entscheidend) mitprägen. Hier scheinen folgende Fragen interessant:

- *Welches Theorie-Praxis-Verständnis ist bei den Praxismentoren vorhanden, mit dem Studierende am Lernort Praxis somit in Kontakt kommen?*
- *Welche Rückmeldungen erfolgen auf dieser Grundlage an die Studierenden und ihr gezeigtes pädagogisches Handeln?*
- *Inwieweit beeinflusst dieses vorgelebte Verständnis wiederum das studentische Verständnis und nimmt damit Einfluss auf die Entwicklung der jeweiligen Professionalität?*
- *Werden bspw. beobachtete Handlungsmuster und -strategien sowie erlebte Orientierungen und Deutungen ohne Reflexion in das eigene Handeln übernommen (im Sinne eines gültigen Praxiswissens aus der Meisterlehre)? Oder findet eine reflexive Auseinandersetzung mit dem in der Praxis erlebten Handeln statt, worüber die eigene Handlungskompetenz entwickelt wird?*

Neben den bisher ungenutzten und nicht zu Ende ausgewerteten Daten aus der vorliegenden empirischen Untersuchung wären dies noch zwei weitere interessante Forschungsstränge, die verfolgt werden müssten. Dies zeigt umso deutlicher, wie komplex und vielschichtig der

Forschungsgegenstand des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik generell und gerade in Bezug auf die akademische Ausbildung im Berufsfeld der Kindheitspädagogik ist und warum die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis seit geraumer Zeit immer wieder thematisiert wird, Anlass etlicher (teils kontroverser) Diskurse in den verschiedensten Fachdisziplinen ist und dennoch noch nicht *eindeutig gelöst* werden konnte. Diese Arbeit kann daher auch nur einen kleinen und sehr spezifischen Einblick in die Theorie-Praxis-Thematik geben und mit den gewonnenen Erkenntnissen neue Impulse setzen, die es in der Disziplin der Kindheitspädagogik weiterzuführen, weiterzudenken und weiter zu diskutieren gilt.

Literatur

Literaturverzeichnis

Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 34, Stuttgart: Kohlhammer.

AG Begriffsbestimmung - Internationales Netzwerks der Hochschullernwerkstätten e.V. (NeHle) (2020): Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. - NeHle -ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt" zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Ulrike Stadler-Altmann; Susanne Schumacher; Enrico Angelo, Emili & Elisabeth Dalla Torre (Hrsg.): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten). Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt Verlag, S. 249-259.

Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Hrsg. von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Münster: Waxmann Verlag. Online verfügbar unter: https://www.aktionsrat-bildung.de/publikationen/gutachten/gutachten-professionalisierung-in-der-fruehpaedagogik.html (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Alemann, Annette (2002): Soziologen als Berater. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Soziologie. Forschung Soziologie, Band 133. Opladen: Leske + Budrich.

Alemzadeh, Marjan (2014): Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Dissertation, Universität zu Köln. Online verfügbar unter: http://kups.ub.uni-koeln.de/5744/ (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Alemzadeh, Marjan (2022, i. E.): Die Lernwerkstatt KLEX als Ort für Erfahrungslernen und pädagogische Professionalisierung. In: Michael Obermaier; Patrick Isele & Heike Wiemert (Hrsg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Theorien – Ansätze – Praxen. Paderborn: Brill Schöningh, S. 137-154.

Altrichter, Herbert; Kannonier-Finster, Waltraud & Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Helmut Heid & Christian Harteis (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 119-142.

Antosch-Bardohn, Jana; Beege, Barbara & Primus, Nathalie (2019): In die Lehre starten. Ein Praxisbuch für die Hochschullehre. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.

Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sybille (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Aronson, Elliot; Wilson Timothy & Akert, Robin (2014): Sozialpsychologie. 8. aktualisierte Aufl., Hallbergmoos: Pearson.

ASH Berlin (2019a): Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit (B.A.). Informationen für Studierende zu den in das Studium integrierte Berufsfeldphasen. Online verfügbar unter: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_Pr%C3%

A4senzstudium/Praxisbrosch%C3%BCre_EBK_Studienbeginn_ab_SoSe_2019.pdf (letzter Zugriff am: 21.06.2019).

ASH Berlin (2019b): B.A. Erziehung und Bildung in der Kindheit. Das Studium im Überblick. Schwerpunkt „Werkstattarbeit". Online verfügbar unter: https://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/bachelor-erziehung-und-bildung-in-der-kindheit/profil/ (letzter Zugriff am: 21.06.2019).

ASH Berlin (2019c): Lernwerkstatt. Online verfügbar unter: https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/lernwerkstatt/ (letzter Zugriff am: 21.06.2019).

ASH Berlin (2019d): Werkstatt für Ästhetische Praxis. Online verfügbar unter: https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/werkstatt-fuer-aesthetische-praxis-waep/ (letzter Zugriff am: 21.06.2019).

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil "Frühpädagogik" – Fachschule/ Fachakademie. In Kooperation mit einer bundesweiten Arbeitsgruppe aus Fachverbänden und Fachorganisationen des Fachschulwesens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Band 1. München. Online verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/qualifikationsprofil-fruehpaedagogik-fachschule-fachakademie (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Baacke, Dieter & Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa-Verlag.

Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Reihe 'Bildungswissen Lehramt', Band 30. Weinheim & Basel: Beltz.

Balluseck, Hilde von & Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit 32 (3/4), S. 28-32.

Bamler, Vera; Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim & München: Juventa.

Bardmann, Theodor M. (2015): Die Kunst des Unterscheidens. Eine Einführung ins wissenschaftliche Denken und Arbeiten für soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, Jürgen; Beck, Erwin; Beck, Klaus; Glage, Liselotte; Götz, Margareta; Freisel, Ludwig [u. a.] (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (MIWFT).

Baumgartner, Peter & Gruber-Muecke, Tina (2017): Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge. In: Anja Kraus; Jürgen Budde; Maud Hietzge & Christoph Wulf (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 57-68.

Bayer, Manfred; Carle, Ursula & Wildt, Johannes (Hrsg.) (1997): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 15. Opladen: Leske + Budrich.

Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung: Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (4), S. 381-406.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Ulrich Beck & Wolfgang Bonß (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 7-45.

Bendorf, Michael (2002): Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Berliner Erklärung (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen". Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (19.09.2003). Online verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/die-bologna-konferenzen.-hintergrunddokumente-3401-de.html#Konferenz_in_Berlin_2003 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Bernfeld, Siegfried (1925/1976): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 2. Aufl., Nachdruck des 1925 in Leipzig im Internationalen Psychoanalytischen Verlag erschienen Buches, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Betz, Tanja & Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Bieker, Rudolf (2014): Soziale Arbeit studieren. Leitfaden für wissenschaftliches Arbeiten und Studienorganisation. 2. aktualisierte und ergänzte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Bilgi, Oktay & Stenger, Ursula (2017): Über den Stellenwert von Grundlagentheorien in der Forschung der Frühpädagogik. In: Iris Nentwig-Gesemann & Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierung und Reflexion. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag, S. 131-150.

Bischoff-Pabst, Stefanie & Cloos, Peter (2021): Research perspectives on areas of tension within professional ECEC practice in Germany. In: Bianca Bloch; Melanie Kuhn; Marc Schulz; Wilfried Smidt & Ursula Stenger (eds.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 234-252.

Bloch, Bianca; Kaiser, Lena S. & Neuß, Norbert (2016): Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek (GEB). verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12587/ (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Bloch, Bianca; Kuhn, Melanie; Schulz, Marc; Smidt, Wilfried & Stenger, Ursula (2021): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Bogner, Alexander & Leuthold, Margit (2005): "Was ich dazu noch sagen wollte…". Die Moderation von Experten-Fokusgruppen. In: Alexander Bogner; Beate Littig & Wolfgang Menz (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-wissenschaften, S. 155-172.

Böhm, Winfried (2011): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 3. erweiterte Aufl., Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH.

Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim & München: Juventa, S. 492-502.

Bohnsack, Ralf (2008): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.

Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller & Sophia Richter. 3. vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 205-218.

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. durchgesehene Aufl., Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2009): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2. überarbeitete Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 493-506.

Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Ralf Bohnsack; Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7-22.

Bommes, Michael; Dewe, Bernd & Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Brauer, Markus (2014): An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden. Berlin & Heidelberg: Springer VS.

Bremer, Helmut (2005): Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: Report 28 (1), S. 55-62. Online verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/doks/bremer0501.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Brinker, Tobina & Tremp, Peter (2012): Einführung in die Studiengangsentwicklung. In: Tobina Brinker & Peter Tremp (Hrsg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-12.

Brinker, Tobina & Schumacher, Eva-Maria (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: hep verlag.

Brinkmann, Malte (2008): Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung. In: Konstantin Mitgutsch; Elisabeth Sattler; Kristin Westphal & Ines M. Breinbauer (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Klett Cotta, S. 281-294.

Brümmer, Kristina & Alkemeyer, Thomas (2021): Üben und Trainieren. In: Jürgen Budde & Torsten Eckermann (Hrsg.): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 240-262.

Brunner, Walter; Dörig, Hanspeter; Gunzenreiner, Johannes; Schlittler, Heinrich; Sarbach, Sonja & Stucki, Andreas (2013): Entdeckendes Lernen am Beispiel Licht und Schatten – ein Lernwerkstattangebot des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau (CH) im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-83.

Budde, Jürgen; Hietzge, Maud; Kraus, Anja & Wulf, Christoph (2017): ‚Schweigendes' Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung. In: Anja Kraus; Jürgen Budde; Maud Hietzge & Christoph Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 11-15.

Bulmahn, Christoph (2008): Praktiken statt Praxis, Wissensverwendung statt Dilemmabearbeitung? Über die Möglichkeiten der Hochschuldidaktik zur Relationierung von Wissensformen über soziale Praktiken. Working Paper Nr. 2. Hrsg. v. Reinhold Hedtke & Birgit Weber. Universität Bielefeld Fakultät für Soziologie Didaktik der Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/Bulmahn_Working-Paper_2.pdf (letzter Zugriff am: 05.01.2012).

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (BAG-BEK) (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik'/ ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit'. Online verfügbar unter: www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017): Profis für die Kita. Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31227_Profis_fuer_die_Kita.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): Familie und Arbeitswelt. Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/familie-und-arbeitswelt (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim & München: Juventa.

Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In: Tina Friederich; Helmut Lechner; Helga Schneider; Gabriel Schoyerer & Claudia Ueffing (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 18-37.

Cloos, Peter & Thole, Werner (2006): Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnen-bezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cloos, Peter; Göbel, Anika & Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: Anke König; Hans Rudolf Leu & Susanne Viernickel (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 144-162.

Cloos, Peter; Gerstenberg, Frauke & Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Cloos, Peter & Faas, Stefan (2021): The professionalization discourse in German early childhood education and care and its social scientific references. In: Bianca Bloch; Melanie Kuhn; Marc Schulz; Wilfried Smidt & Ursula Stenger (eds.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 197-216.

Cloos, Peter & Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Barbara Lochner; Ina Kaul & Katja Gramelt (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 18-55.

Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2007): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit. Vorläufige Version. Online verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2007_KC_PdfK_konsek.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2022): Sektion 8 - Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit. Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Online verfügbar unter: https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2005): Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2014a): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.) (2014b): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Bernd Dewe; Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.

Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-217.

Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung, Weinheim: Beltz.

Dick, Michael & Wehner, Theo (2002): Wissensmanagement zur Einführung: Bedeutung, Definition, Konzepte. In: Werner Lüthy; Eugen Voigt & Theo Wehner (Hrsg.): Wissensmanagement-Praxis: Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele. Zürich: vdf, Hochschulverlag an der ETH, S. 7-28.

Dickopf, Christa (2003): Aus Wissenschaft folgt kein Handeln – Das Praxisbüro an der Koblenzer Universität. In: Nicole Hoffmann & Birgit Kalter (Hrsg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster: LIT Verlag, S. 183-198.

DIDAGMA-Glossar (2022): Konstruktivistische-Systemtheoretische Didaktik. Bearbeitet von Rolf Arnold & Thomas Prescher. Kaiserslautern: Zentrum für Lehrerbildung TU Kaiserslautern. Online verfügbar unter: https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar/konstruktivistische-systemtheoretische-didaktik (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Dietzen, Agnes (2008): Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2), S. 37-41.

Dinkelaker, Jörg (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Merle Hummrich; Astrid Hebenstreich; Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Rekonstruktive Bildungsforschung, Vol. 2, Wiesbaden: Springer VS, S. 251-269.

Dittmar, Norbert (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dolde, Gabriele (1993): Theorie und Erklärung. In: Günther Kaiser; Hans- Jürgen Kerner, Fritz Sack & Hartmut Schellhoss (Hrsg.): Kleines kriminologisches Wörterbuch. 3. Aufl., Heidelberg: C. F. Müller, Juristischer Verlag, S. 541-549.

Dörpinghaus, Andreas & Uphoff, Ina Katharina (2015): Grundbegriffe der Pädagogik. 4. Aufl., Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 723-733.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Aufl., Marburg: Eigenverlag.

Drieschner, Elmar (2022): Konzepte in der Kindheitspädagogik: Zwischen Theorie und Konzeption. In: Norbert Neuß & Samuel Kähler (Hrsg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 34-46.

Drieschner, Elmar & Gaus, Detlef (2017): Was sind pädagogische Konzepte? Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität und Bewertung. In: Pädagogische Rundschau 71 (3/4), S. 399-408.

Duncker, Ludwig (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim & München: Juventa.

Ebert, Uta (2018): Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung?: theoretische Analysen und empirische Befunde. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21911/ (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Eckermann, Thorsten (2017): Kindheitskonstrukteure auf frischer Tat ertappen? Ein kindheitssoziologischer Selbstversuch. In: Johanna Mierendorff & Anna Fangmeyer (Hrsg.): Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 55-72.

EH Berlin (2019a): Wegweiser Modul 2.3 Praktikum I. Online verfügbar unter: https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/HOCHSCHULE/ORGANISATION/PERSONENVERZEICHNIS/PDFs_Hauptamtliche/PDFs_Nitsche/Wegweiser_PraktikumI.pdf (letzter Zugriff am: 13.11.2019).

EH Berlin (2019b): Wegweiser Modul 5.2 Praktikum II. Online verfügbar unter: https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/HOCHSCHULE/ORGANISATION/PERSONENVERZEICHNIS/PDFs_Hauptamtliche/PDFs_Nitsche/Wegweiser_PraktikumII.pdf (letzter Zugriff am: 13.11.2019).

EH Berlin (2020): Praxis in der Kindheitspädagogik (B.A.). Online verfügbar unter: https://www.eh-berlin.de/hochschule/praxis-im-studium/praxis-in-der-kindheitspaedagogik-ba (letzter Zugriff am: 10.01.2020).

EH Freiburg (2018): Praktika im Bachelor-Studiengang Pädagogik der Kindheit. Online verfügbar unter: https://www.eh-freiburg.de/wp-content/uploads/2018/11/Leitfaden_alle_Praktika.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34 (2), S. 35-44.

Ellis, Henry C. (1965): The Transfer of Learning. New York: Macmillan.

Engel, Juliane & Paul, Heike (2017): Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: Anja Kraus; Jürgen Budde; Maud Hietzge & Christoph Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 107-119.

Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Sascha Spoun & Werner Wunderlich (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeitsentwicklung. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M. & New York: Campus, S. 253-271.

Europäische Kommission (2011): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Online verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0066&qid=1647709352451 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Faas, Stefan; Kasüschke, Dagmar; Nitecki, Elena; Urban, Mathias & Wasmuth, Helge (eds.) (2019): Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care. Reconceptualization and Comparison. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Fachbeirat des Bundesprojekts „Lernort Praxis" (o.J.): Impulspapier »Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten«. Online verfügbar unter: http://www.fruehe-chancen.de/impulspapier (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) – Version 5.1.

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) – Version 6.0. Online verfügbar unter: https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Farrenberg, Dominik & Schulz, Marc (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Fischer, Claudia; Trepke, Franziska; Dedekind, Brigitte; Rieck, Karen & Prenzel, Manfred (2009): Dokumentieren und Reflektieren mit dem Logbuch. Erste Ergebnisse der Erhebung 2009. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Online verfügbar unter: http://sinus-transfer-grundschule.de/fileadmin/MaterialienIPN/Logbuchbericht_2009.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Fischer, Thomas; Bach, Andreas & Rheinländer, Kathrin (2016): Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In: Julia Košinár; Sabine Leineweber & Emanuel Schmidt (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster & New York: Waxmann. S. 49-64.

Flach, Herbert; Lück, Joachim & Preuss, Rosemarie (1997): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. 2. durchgesehene Aufl., Frankfurt a. M.: Lang.

Forneck, Hermann-Josef (2015): Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (3), S. 345-355.

Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Friederich, Tina & Schoyerer, Gabriel (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In: Tina Friederich; Helmut Lechner; Helga Schneider; Gabriel Schoyerer & Claudia Ueffing (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 38-63.

Friederich, Tina & Schelle, Regine (2021): Evidence- and efficiency-based models of professionalization. How do they contribute to improving early childhood education? In: Bianca Bloch; Melanie Kuhn; Marc Schulz; Wilfried Smidt & Ursula Stenger (eds.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 253-269.

Friederich, Tina & Schelle, Regine (2022, i. E.): Evidenzbasierte Professionalisierung - evidenzbasierte Praxis: ein Weg für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland? In: Peter Cloos; Melanie Jester; Jens Kaiser-Kratzmann; Thilo Schmidt & Marc Schulz (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie & Rauh, Katharina (2014): Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ. Online verfügbar unter:

https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/Expertise_Kompetenzen_final.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Gaus, Detlef & Drieschner, Elmar (Hrsg.) (2020a): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Beiträge zu Sinn, Zweck und Funktion von pädagogischen Konzepten im Bildungssystem. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Gaus, Detlef & Drieschner, Elmar (2020b): Zur Einführung. Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung. In: Detlef Gaus & Elmar Drieschner (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Beiträge zu Sinn, Zweck und Funktion von pädagogischen Konzepten im Bildungssystem. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 7-14.

Gerstenberg, Frauke & Cloos, Peter (2021): Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.18442/pforle-2 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (6), S. 867-888.

Giesecke, Hermann (1974): Anleitung zum pädagogischen Studium. Wissenschaft und Berufspraxis. München: Juventa (Juventa Paperback).

Giesecke, Hermann (1996): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 5. überarbeitete Aufl., Weinheim & München: Juventa.

Giesecke, Hermann (2005): Lob des Zwischenhandels 2. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. In: Dietrich Hoffmann; Detlef Gaus & Reinhard Uhle (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. Hamburg: Dr. Kovac, S. 97-105.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göbel, Anika & Cloos, Peter (2014): Kindheitspädagogische Fallarbeit als professionelle Kernaktivität. In: Eva Hammes-Di Bernardo; Charis Förster & Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 64-72.

Goerres, Achim & Prinzen, Katrin (2011): Reden über Politik. Gruppendiskussionen in der Politikwissenschaft. Online verfügbar unter: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1942191 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Goerres, Achim & Prinzen, Katrin (2013): Die Sicht der Bürger auf Sozialstaat und Generationenverhältnisse in einer alternden Gesellschaft. Eine Analyse von Gruppendiskussionen. Online verfügbar unter: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2322915 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik - Geschichte - Recht - Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Greiner, Helmut; Gutknecht, Dorothee & Schöler, Hermann (2008): Drei Räume zur Reflexion der praktischen Arbeit in der Früh- und Elementarbildung. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Heidelberg. Online verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-

ma/Felbi/Formulare_Poster/Drei_Raeume_zur_Reflexion_der_praktischen_Arbeit.pdf (letzter Zugriff am: 22.01.2022).

Groeben, Norbert (1988): Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In: Norbert Groeben; Diethelm Wahl; Jörg Schlee & Brigitte Scheele (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke, S. 17-24.

Gruber, Hans (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 95-104.

Gruber, Hans & Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Georg Hans Neuweg (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien & München: Studien-Verlag, S. 155-174.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Heinz Mandl & Jochen Gerstenmaier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 139-156.

Haider, Hilde (2000): Implizites Wissen: Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen Psychologie. In: Georg Hans Neuweg (Hrsg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien & München: StudienVerlag, S. 175-197.

Hasselhorn, Marcus & Hager, Willi (2008): Transferwirkungen kognitiver Trainings. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 381-390.

Hasselhorn, Marcus & Labuhn, Andju S. (2008): Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 28-37.

Hasselhorn, Marcus & Artelt, Cordula (2018): Metakognition. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 520-525.

Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle & Meier, Michael (2016): Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Merle Hummrich; Astrid Hebenstreit; Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Rekonstruktive Bildungsforschung, Vol. 2, Wiesbaden: Springer VS, S. 1-9.

Hedtke, Reinhold (2003): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Online verfügbar unter: https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Hedtke, Reinhold (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: Frank Kostrzewa (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Berlin: LIT, S. 25-89.

Heil, Stefan & Faust-Siehl, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.

Heimann, Paul (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Sammlung herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich & Helga Thomas, Stuttgart: Klett.

Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München & Wien: Oldenbourg Verlag.

Heinze, Thomas & Klusemann, Hans-Werner (1980): Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In: Thomas Heinze; Hans-Werner Klusemann & Hans Georg Soeffner (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim: päd.-extra-Buchverlag, S. 97-152.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helm, Jutta & Schwertfeger, Anja (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Helmke, Andreas; Rindermann, Heiner & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 145-155.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Henneberger, Anton & Weis, Valentin (1977): Transfer. In: Heinrich Rombach (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Freiburg: Herder, S. 252-253.

Herzog, Walter (2003): Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3), S. 383-399.

Hill, Paul B.; Peuckert, Rüdiger & Scherr, Albert (2006): Soziologische Theorien - III. Verhaltens- und Handlungstheorien. In: Bernhard Schäfers & Johannes Kopp (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 9. grundlegend überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291-300.

Hocke, Norbert; Knauf, Helen; Pausewang, Freya & Roth, Xenia (2012): Erziehen, Bilden und Betreuen als Beruf. In: Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium. 3. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag (Ausbildung und Studium), S. 18-45.

Hoffmann, Nicole & Kalter, Birgit (2003): Brückenschläge oder Teufelskreise? - Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. In: Nicole Hoffmann & Birgit Kalter (Hrsg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster: LIT Verlag, S. 7-16.

Höld, Regina (2009): Zur Transkription von Audiodaten. In: Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2. überarbeitete Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 655-668.

Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Hans-Rüdiger Müller; Sabine Bohne & Werner Thole (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 181-196.

Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkindererziehung. In: Peter Cloos, Katja Koch & Claudia Mähler (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit: interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 43-59.

Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der pädagogische Blick 7 (4), S. 215-221.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW – UniversitätsVerlagWebler, S. 9-35.

Hüther, Gerald (2014): Die Bedeutung der Lern- und Beziehungskultur für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen. In: Volker Heyse (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Münster: Waxmann Verlag, S. 66-70.

Jansa, Axel & Kaiser, Lena S. (2019): Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Robert Baar; Andreas Feindt & Sven Trostmann (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt-Verlag, S. 145-156.

Jansa, Axel; Kaiser, Lena S. & Jochums, Anna S. (2019): Zum Selbstverständnis von Lernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Ein Positionspapier zum weiteren Diskurs. In: Sandra Tänzer; Gerd Mannhaupt; Marcus Berger & Marc Godau (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt-Verlag, S. 32-42.

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Beschluss der JFMK am 26./27. Mai 2011 in Essen. Online verfügbar unter: https://jfmk.de/beschluesse/ (letzter Zugriff am: 22.01.2022).

Jugendministerkonferenz (JMK) (2005): TOP 10 Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Beschluss der Jugendministerkonferenz am 12./13.05.2005 in München.

Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg Verlag.

Jürgens, Eiko (2018): Vorwort des Herausgebers. In: Robert Baar & Gudrun Schönknecht (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Reihe 'Bildungswissen Lehramt', Band 30. Weinheim & Basel: Beltz, S. 7-8.

Kade, Sylvia (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen - Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: Kopaed.

Kaiser, Lena S.; Bloch, Bianca & Neuß, Norbert (2015): Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik - Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengangsmodelle. In: Anke König; Hans Rudolf Leu & Susanne Viernickel (Hrsg.):

Frühpädagogik im Aufbruch. Forschungsperspektiven auf Professionalisierung. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 84-104.

Kaiser, Lena S. & Bloch, Bianca (2016): Kindheitspädagogik studieren. Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengänge. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 2016 (5), S. 48-51.

Katenkamp, Olaf (2011): Implizites Wissen in Organisationen Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keil, Johannes & Pasternack, Peer (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogramm der Frühpädagogik. HoF-Arbeitsberichte. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (letzter Zugriff am: 24.01.2022).

Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirstein, Nicole; Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita – Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. WIFF Expertise, Band 27. München.

Klafki, Wolfgang (2020): Wissenschaftstheoretische Prinzipien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Neuere Geschichte der Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-181.

Klages, Benjamin & Bonillo, Marion (2015): Studiengangsentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In: Benjamin Klages; Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd., S. 175-191.

Klein, David Martin (2015): Theoretisieren für die Praxis. Förderung anwendbaren bildungswissenschaftlichen Wissens in der Lehramtsausbildung anhand instruktionaler Fehler. Online verfügbar unter: https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23454 (letzter Zugriff am: 16.01.2022).

Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56 (6), S. 10-13.

Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 10 (8), S. 11-29.

Kluge, Lucie; Bloch, Bianca; Trần, Hoa Mai & Zehbe, Katja (2020): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel - Eine Einführung. In: Bianca Bloch; Lucie Kluge; Hoa Mai Trần & Katja Zehbe (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 7-28.

Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Knoblauch, Hubert (2009): Phänomenologische Soziologie. In: Georg Kneer & Markus Schroer (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 299-322.

Kolbe, Fritz-Ulrich & Combe, Arno (2008): Lehrerbildung. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 877-901.

Kölbel, Matthias (2011): Wissensmanagement in der Wissenschaft. Das deutsche Wissenschaftssystem und sein Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen. Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung.

Koller, Hans-Christoph (2017): Eine Einführung. In: Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 8. aktualisierte Aufl., Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 9-23.

König, Eckhard & Bentler, Annette (2010): Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Annedore Prengel; Barbara Friebertshäuser & Antje Langer (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 173-182.

Konrad, Klaus & Traub, Silke (2012): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 5. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krapp, Andreas (2018): Interesse. In: Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 309-319.

Kraus, Anja (2017): Zugänge. Einführung. In: Anja Kraus; Jürgen Budde; Maud Hietzge & Christoph Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 18-28.

Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud & Wulf, Christoph (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Krueger, Richard A. (1994): Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research. 2nd ed., Thousand Oaks: SAGE Publications.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. 2. überarbeitete und ergänzte Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küls, Holger (2009): Lernen in Lernfeldern - kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik. Online verfügbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/1983 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Kultusministerkonferenz (KMK) & Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der KMK vom 16.09.2010 und der JFMK vom 14.12.2010. Online verfügbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Kunert, Simon (2018): Pädagogik der frühen Kindheit. In: Armin Bernhard; Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 382-398.

Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Labudde, Peter (2001): Situiertes Lernen in fachdidaktischen Lern-Lehr-Veranstaltungen. In: CD zur Frühjahrstagung des Fachverbandes Didaktik der Physik in der Deutschen Physikalischen Gesellschaft Bremen 2001. Berlin: Lehmanns Fachbuchhandlung.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Aufl., Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Lehmann, Iris (2005): Wissen und Wissensvermittlung im ökologischen Landbau in Baden-Württemberg in Geschichte und Gegenwart. Weikersheim: Margraf Verlag.

Lenzen, Dieter (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Orig.-Ausg., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Lischka, Irene (2000): Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Expertenberichte des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung III, S. 42-51.

Lochner, Barbara; Kaul, Ina & Gramelt, Katja (2021): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. In: Barbara Lochner; Ina Kaul & Katja Gramelt (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 7-16.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.

Mähler, Claudia & Stern, Elsbeth (2018): Transfer. In: Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 842-852.

Mair, Sabine (2012): Supervision - ein Weg, handlungsfähig zu bleiben oder wieder zu werden. Online verfügbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/2244 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mandl, Heinz (2007): Wissensmanagement. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 770-773.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 9. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Mayer, Richard E. & Wittrock, Merlin C. (1996): Problemsolving transfer. In: David C. Berliner & Robert C. Calfee (eds.): Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, pp. 47-62.

Mayerhofer, Wolfgang (2009): Das Fokusgruppeninterview. In: Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. 2. überarbeitete Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 479-490.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 1 (2), Art. 20. Online verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2008a): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Philipp Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 7-19.

Mayring, Philipp (2008b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 468-475.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp & Gahleitner, Silke Birgitta (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 295-304.

Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Barbara Friebertshäuser; Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Aufl., Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 323-333.

Menck, Peter (1978): Didaktik (und Methodik). In: Helmwart Hierdies (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 1: Altsprachlicher Unterricht – Jugendarbeit. Baltmannsweiler: Burgbücherei Wilhelm Schneider, S. 178-187.

Menold, Natalja (2006): Wissensintegration und Handeln in Gruppen. Förderung von Planungs- und Entscheidungsprozessen im Kontext computerunterstützter Kooperation. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Messner, Rudolf (2001): Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2007060518554 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule 2004 (4), S. 9-27.

Meyer, Martin F. (2003): Theorie und Praxis – Die Entstehung einer philosophischen Antithese. In: Nicole Hoffmann & Birgit Kalter (Hrsg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Erziehungswissenschaft. Münster: LIT Verlag, S. 23-50.

Mieg, Harald A. (2017): Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In: Harald A. Mieg & Judith Lehmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, S. 15-31.

Mohr, Hans (1999): Wissen. Prinzip und Ressource. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.

Morgan, David L. (1997): Focus groups as qualitative research. 2nd ed., Thousand Oaks: SAGE Publications (Qualitative Research Methods Series, 16).

Morkel, Arnd (2000): Theorie und Praxis. Die Aufgabe der Universität. In: Forschung & Lehre 7 (8), S. 396-398.

Mürmann, Martin (1999): Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Lehrenden. In: Hans-Dieter Rinkens; Gerhard Tulodziecki & Sigrid Blömeke (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster: LIT Verlag, S. 279-302.

Nakamura, Yuka; Böckelmann, Christine & Tröhler, Daniel (2006): Pädagogische Hochschule zwischen Theorie und Praxis? In: Yuka Nakamura; Christine Böckelmann & Daniel Tröhler (Hrsg.): Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich: Verl. Pestalozzianum, S. 7-18.

Naujok, Natascha (2020): Wenn außerschulische zu außeruniversitären Lernorten werden – Studierende der Kindheitspädagogik besuchen die Ausstellung Susi, die Enkelin von Haus Nr. 4. In: Roswitha Ertl-Schmuck & Jeanette Hoffmann (Hrsg.): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 92-114.

Neber, Heinz (2018): Kooperatives Lernen. In: Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 354-362.

Neber, Heinz & Neuhaus, Birgit (2018): Situiertes Lernen. In: Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 119-127.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit 31 (5/6), S. 20-22.

Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. Hrsg. v. Robert Bosch Stiftung. Stuttgart. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart, S. 39-51.

Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 259-268.

Nentwig-Gesemann, Iris (2012): Ausbildung und Kompetenzerwerb. Vorlesung im Schloss am 19. Juni 2012 (Universität Osnabrück). Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=257:ausbildung-und-kompetenzerwerb-prof-dr-nentwig-gesemann&catid=129 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita 2013 (1), S. 10-14.

Nentwig-Gesemann, Iris (2017): Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Hilde von Balluseck (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. 2. aktualisierte Aufl., Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 235-244.

Nentwig-Gesemann, Iris (2022a, i. E.): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: Michael Obermaier; Patrick Isele & Heike Wiemert (Hrsg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Theorien – Ansätze – Praxen. Paderborn: Brill Schöningh, S. 51-62.

Nentwig-Gesemann, Iris (2022b, i. E.): Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse – Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven. In: Uwe Hericks; Andreas Bonnet & Ralf Bohnsack (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Kohlhammer Verlag.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung 0 (0), S. 22-30.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München.

Nentwig-Gesemann, Iris & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2021): Competence orientation as a key concept in professionalization and quality development processes. In: Bianca Bloch; Melanie Kuhn; Marc Schulz; Wilfried Smidt & Ursula Stenger (eds.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 217-233.

Neumann, Karl (2011): Frühpädagogische Theorien. In: Klaus-Peter Horn; Heidemarie Kemnitz; Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 439-440.

Neuß, Norbert (2009a): Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“. Zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an Hochschulen. In: Kita aktuell HRS 17 (10), S. 206-207.

Neuß, Norbert (2009b): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich.

Neuß, Norbert (2014): Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Norbert Neuß (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL Verlag, S. 13-46.

Neuß, Norbert (2022): Die Persönlichkeit als Werkzeug – Persönlichkeitsdidaktik. In: Norbert Neuß & Samuel Kähler (Hrsg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 196-209.

Neuweg, Georg Hans (2000): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien & München: StudienVerlag.

Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), S. 10-30.

Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl., Münster: Waxmann.

Neuweg, Georg Hans (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: bwp@ 2007 (12), S. 1-14. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf (letzter Zugriff: 23.11.2021).

Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), S. 33-45.

Nolda, Sigrid (2010): Wissen. In: Rolf Arnold; Sigrid Nolda & Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 311-313.

Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge & Neuman, Michelle (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Oberhuemer, Pamela & Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen & Famington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Oberhuemer, Pamela & Schreyer, Inge (eds.) (2018): Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data. Munich. Online verfügbar unter: http://www.seepro.eu (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Obolenski, Alexandra & Meyer, Hilbert (2003): Einleitung. In: Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnen-ausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Oldenburg, S. 7-12.

Odağ, Özen (2008): Workshop: Qualitative Inhaltsanalyse. Online verfügbar unter: http://www.symposion-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/aktivitaeten/nachwuchsnetzwerk/Folien_Odag.pdf (letzter Zugriff am: 16.11.2012).

Oestreicher, Elke (2014a): Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Oestreicher, Elke (2014b): Die PaarProbleme – Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis am Beispiel des Transfers wissenschaftlichen Wissens? In: Ursula Unterkofler & Elke Oestreicher (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern.

Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 113-131.

Oestreicher, Elke & Unterkofler, Ursula (2014): Einleitung: Nicht mit dir und nicht ohne dich? Theorie-Praxis-Bezüge als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis. In: Ursula Unterkofler & Elke Oestreicher (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 7-20.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Online verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en#page1 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Pasternack, Peer (2017): Konzepte und Fallstudien. Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In: Harald A. Mieg & Judith Lehmann (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag, S. 37-44.

Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Karl-Heinz Arnold; Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster & New York: Waxmann, S. 29-44.

Pellert, Ada (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In: Eva Cendon; Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster & New York: Waxmann Verlag, S. 69-85.

Pfäffli, Brigitta K. (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenz. Bern [u. a.]: Haupt Verlag.

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 2. 2. unveränderte Aufl., Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Ponnath, Rainer (1995): Pädagogik als praktische Wissenschaft? Zur Möglichkeit wissenschaftlicher Orientierung pädagogischen Handelns im Anschluß an M. J. Langevelds Theorie der Erziehungssituation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Popp, Reinhold & Thiel, Felicitas (2009): Forschendes Lernen. In: Anna Riegler; Sylvia Hojnik & Klaus Posch (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-196.

Popper, Karl (1994): Logik der Forschung. 10. Aufl., Tübingen: Mohr.

Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Przyborski, Aglaja & Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 436-448.

Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissens-

verwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 99-149.

Reich, Kersten (2008a): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Reich, Kersten (2008b): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns. Biografiearbeit. Online verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. neu ausgestattete Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Rektorin der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) (Hrsg.) (2013): Studienordnung für den Bachelorstudiengang »Kindheitspädagogik« (B.A.) an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB). Online verfügbar unter: https://www.eh-berlin.de/hochschule/aemter-der-ehb/pruefungsamt/kindheitspaedagogik.html (letzter Zugriff am: 08.05.2020).

Renkl, Alexander (2018): Träges Wissen. In: Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 838-841.

Reusser, Kurt (1982): Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 0 (0), S. 4-16.

Reyer, Jürgen & Franke-Meyer, Diana (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (5), S. 725-743.

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.

Sabla, Kim-Patrick (2017): Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2009): Erzieherinnen-gesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Dresden.

Sander, Tobias (2010): „Den Menschen da abholen wo er steht“ - Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. In: Das Hochschulwesen 58 (1), S. 3-11.

Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 4 (1), S. 100-124.

Sanders, Karin (2006): Organisationstheorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sauerbrey, Ulf (2015): Öffentliche Kleinkindererziehung – Voraussetzungen einer elementarpädagogischen Theorie. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 23 (1), S. 5-15.

Sauerbrey, Ulf (2020a): Normativität als Problem frühpädagogischer Theorien. Ein dokumentenanalytischer Ordnungsversuch. In: Steffen Großkopf & Michael Winkler (Hrsg.): Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik, Würzburg: Ergon/Nomos, S. 31-46.

Sauerbrey, Ulf (2020b): Konzepte als Theorien? Über Konzeptförmigkeit und pragmatische Gestaltungszwecke in der gegenwärtigen Pädagogik der frühen Kindheit. In: Detlef Gaus & Elmar Drieschner (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 54-70.

Sayler, Wilhelmine M. (1968): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2016): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2018): Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen. Online verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schaefer_II_2018-Kulturderlernens_theoretischeGrundlagen.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Schiefele, Ulrich (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 38-49.

Schiefele, Ulrich; Köller, Olaf & Schaffner, Ellen (2018): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 309-319.

Schlicht, Juliana (2013): Forschendes Lernen im Studium: Ein Ansatz zur Verknüpfung von Forschungs-, Lehr- und Lernprozessen. In: Uwe Faßhauer; Bärbel Fürstenau & Eveline Wuttke (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 165-176.

Schmidt, Thilo & Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – eine Einführung. In: Thilo Schmidt & Wilfried Smidt (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster & New York: Waxmann, S. 9-19.

Schmidt, Thilo; Sauerbrey, Ulf & Smidt, Wilfried (2021): Was sind und welche Bedeutung haben frühpädagogische Handlungskonzepte? In: Thilo Schmidt; Ulf Sauerbrey & Wilfried Smidt (Hrsg.): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Münster & New York: Waxmann Verlag, S. 7-20.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Elke Hildebrandt; Markus Peschel & Mark Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 103-122.

Schneider, Johanna (2018): Lernortverknüpfung. Zur Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Masterstudiengangsentwicklung. In: Claudia Albrecht & Johanna Schneider (Hrsg.): Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens. Tagungsband, S. 8-23.

Schöler, Hermann; Gutknecht, Dorothee & Greiner, Helmut (2011): Supervidierte Exemplarische Elementarpädagogische Praxis (SEEP). Ein Ausbildungskonzept zur Professionellen Responsivität. Online verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/Felbi/Modulbeschreibungen_alt/SEEP_Neu_15_03_2011.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schubarth, Wilfried & Speck, Karsten (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus.

Schubert, Klaus & Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 5. Aufl., Bonn: Dietz.

Schulze, Winfried (2000): Zwischen "Elfenbeinturm" und "Beschäftigungsorientierung". Zur Vermittlung zweier Klischees. In: Forschung & Lehre 17 (8), S. 399-401.

Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schützeichel, Rainer (2014): Professionshandeln und Professionswissen – eine soziologische Skizze. In: Ursula Unterkofler & Elke Oestreicher (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 43-55.

Seiffert, Helmut (1989): Theorie. In: Helmut Seiffert & Gerard Radnitzky (Hrsg.): Handlexikon der Wissenschaftstheorie. Unveränd. Nachdruck. München: Dt. Taschenbuch-Verlag, S. 368-369.

Sevsay-Tegethoff, Nese (2007): Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen" Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Shulman, Lee S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln & Wien: Boehlau, S. 145-160.

Smidt, Wilfried & Burkhardt, Laura (2018): Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In: Thilo Schmidt & Wilfried Smidt (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster & New York: Waxmann, S. 463-484.

Sonntag, Monika; Rueß, Julia; Ebert, Carola; Friederici, Kathrin; Schilow, Laura & Deicke, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende. 2. überarbeitete Aufl., Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22764 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

Staege, Roswitha & Vomhof, Beate (2020): Konzepte als Dokumente. Zur methodischen Grundlegung der empirischen Analyse von Konzeptpapieren im Kontext institutioneller Kleinkinderbetreuung. In: Detlef Gaus & Elmar Drieschner (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung.

Beiträge zu Sinn, Zweck und Funktion von pädagogischen Konzepten im Bildungssystem. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 71-90.

Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (2013): Vorwort der Herausgeberinnen. In: Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-12.

Stangl, Werner (o. J.): Die Gruppendiskussion. Online verfügbar unter: https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Gruppendiskussion.shtml (letzter Zugriff am: 10.01.2022).

Stangl, Werner (2021): Transfer beim Lernen - Lerntransfer. [werner stangl]s arbeitsblätter. Online verfügbar unter: https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntransfer.shtml (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Stangl, Werner (2022a): Abstraktionsniveau. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: http://lexikon.stangl.eu/6911/abstraktionsniveau/ (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Stangl, Werner (2022b): Entdeckendes Lernen. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: https://lexikon.stangl.eu/12075/entdeckendes-lernen (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Stark, Robin & Klauer, Karl Josef (2018): Situiertes Lernen. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim & Basel: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz, S. 763-770.

Stern, Elsbetz (2006): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 93-105.

Stieve, Claus; Worsley, Carolin & Dreyer, Rahel (2014): Die staatliche Anerkennung von „Kindheitspädagoginnen“ und „Kindheitspädagogen“. Dokumentation zum Stand der Realisierung in den Bundesländern. Herausgegeben vom Studiengangstag ‚Pädagogik der Kindheit‘ und der Bundesarbeitsgemeinschaft ‚Bildung und Erziehung im Kindesalter‘. Online verfügbar unter: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1042937 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Stollberg-Rilinger, Barbara (2003): Theorien der frühen Neuzeit. Habitustheorie und Kapitalbegriff (Bourdieu). Online verfügbar unter: http://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/theorien/modernisierung/unterpunkte/habtheorie.html (letzter Zugriff am: 25.11.2012).

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge. Online verfügbar unter: http://initiative-kindheitspaedagogik.de/?page_id=2 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Swedberg, Richard (2019): „Jeder kann lernen, besser zu theoretisieren!“ Richard Swedberg im Interview mit Hans-Joachim Neubauer. Wissenschaftskolleg zu Berlin. Online verfügbar unter: https://www.wiko-berlin.de/wikothek/koepfe-und-ideen/issue/14/jeder-kann-lernen-besser-zu-theoretisieren (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (2007a): Theorie. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 716.

Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (2007b): Theorie-Praxis-Verhältnis. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 716-717.

Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (2007c): Wissensgesellschaft. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 778.

Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (2007d): Deklaratives Wissen. Prozedurales Wissen. Wissen. In: Heinz-Elmar Tenorth & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 142, 583, 775.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (2007e): handlungsorientiertes Lernen. In: Heinz-Elmar Tenorth, Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 306.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim & Basel: Beltz, S. 202-224.

Thiel, Felicitas (2007): Stichwort: Umgang mit Wissen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 153-169.

Thole, Werner (2008): ‚Professionalisierung' der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Werner Thole; Hans-Günther Roßbach; Maria Fölling-Albers & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 271-294.

Thole, Werner & Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim & Basel: Beltz, S. 104-121.

Thon, Christine (2014): Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In: Ursula Unterkofler & Elke Oestreicher (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 219-236.

Thon, Christine (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: Merle Hummrich; Astrid Hebenstreit; Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Rekonstruktive Bildungsforschung, Vol. 2, Wiesbaden: Springer VS, S. 81-95.

Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Weimar & Berlin: Verlag das netz.

Traub, Silke (2021): Schritt für Schritt zum kooperativen Lernen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tremp, Peter (2015): Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In Peter Tremp (Hrsg.): Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13-39.

Ullrich, Annette & Vogel, Detlev (2010): Frühpädagogik braucht eine praxisnahe Ausbildung. Ein Blick in das Ausbildungssystem der Schweiz. In: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita 2010 (5), S. 38-39.

Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Online verfügbar unter: https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris & Weßels, Holger (2014): Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik – Zur Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und Organisationsmilieus. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Norbert Neuß (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL Verlag, S. 135-171.

Vogel, Peter (1998): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Michele Borrelli & Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band III Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 173-185.

Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag - oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 7 (1), S. 34-40.

Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), S. 227-241.

Weber, Christian; Kammermeyer, Gisela & Roux, Susanna (2012): Was ist aus den Studierenden der Studienrichtung ‚Pädagogik der frühen Kindheit' nach ihrem Studium geworden? Online verfügbar unter: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/paedagogik-der-fruehen-kindheit/forschung/abgeschlossene-projekte/absolventenstudie/deskriptiver-auswertungsbericht-zur-absolventenstudie-pfk-2010-_-stand-mrz2012.pdf (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-30.

Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Corinna Schmude & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81-105.

Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2020): Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip. Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang "Erziehung und Bildung in der Kindheit" an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Kathrin Kramer; Dietlinde Rumpf; Miriam Schöps & Stephanie Winter (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 68-81.

Weinert, Franz E. (2001): Warum muss die pädagogische Wirksamkeit von Schulen wissenschaftlich überprüft werden? In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz, S. 26-31.

Weltzien, Dörte (2011): Mit der Dialogbox entdecken und erfinden. In: Kindergarten heute 2011 (9), S. 26-33.

Weltzien, Dörte (2014): Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik – aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In: Peter Cloos & Tanja Betz (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 206-220.

Weltzien, Dörte; Limberger, Janina; Morys, Regine & Wehner, Ulrich (2019): Kindheitspädagog*innen in Baden-Württemberg. Aktuelle Studie zu den beruflichen Werdegängen und Erfahrungen. KiTa aktuell 2019 (3), 18-21.

Weniger, Erich (1929/1990): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Erich Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. 2. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 29-44.

Westphal-Radisch, Tabea (2012): Vom Reflektieren eigener Erfahrungen zum bewussten pädagogischen Handeln. In: alice-Magazin der Alice Salomon Hochschule 2012 (23), Berlin.

Weyland, Ulrike (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 39).

WiFF-Studiengangsdatenbank (o.J.): Studiengangsdatenbank. Online verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Wild-Näf, Martin (2001): Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, S. 124-214.

Wildt, Johannes (1996): Reflexive Lernprozesse. In: Dagmar Hänsel & Ludwig Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 91-107.

Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (2), S. 183-190.

Wildt, Johannes (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Oldenburg, S. 73-86.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.html (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Wustmann, Cornelia (2008): Frühpädagogik. Eine rasante Entwicklung. In: Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit 32 (3/4), S. 20.

Zehbe, Katja; Trần, Hoa Mai; Bloch, Bianca & Kluge, Lucie (2020): Anforderungen, Herausforderungen, Aufforderungen – ein Resümee für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: Bianca Bloch; Lucie Kluge; Hoa Mai Trần & Katja Zehbe (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 271-283.

Zehbe, Katja; Krähnert, Isabell & Cloos, Peter (2021): Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.18442/pforle-1 (letzter Zugriff am: 23.03.2022).

Zeyer, Albert & Welzel, Manuela (2006): Didaktische Miniaturen (Educational Miniatures) – Eine methodische Alternative für den naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Raimund Girwidz; Michaela Gläser-Zikuda; Matthias Laukenmann & Thomas Rubitzko (Hrsg.): Lernen im Physikunterricht. Festschrift für Prof. Dr. Christoph von Rhöneck. Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis. Band 29. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 147-160.

Ziehe, Thomas (1981): Pubertät und Narzissmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? 4. unveränderte Aufl., Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Linksammlung zu hochschulischen Lernwerkstätten

- *Übersicht über Hochschullernwerkstätten* im internationalen Raum für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagogen in allen Bereichen von Elementar- bis Erwachsenenbildung: https://www.lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten

- *Frühpädagogische Werkstatt* (FrühWerk) im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der HS Emden/Leer (https://www.hs-emden-leer.de/studierende/fachbereiche/soziale-arbeit-und-gesundheit/studiengaenge/kindheitspaedagogik-ba/fruehpaedagogische-werkstatt)

- *KLEX Lernwerkstatt* (Kindliches Lernen, Erfahren und Experimentieren) im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der HS Rhein-Waal (https://www.hochschule-rhein-waal.de/de/fakultaeten/gesellschaft-und-oekonomie/forschung/labore/klex)

- *Kinderforscherzentrum HELLEUM* im Studiengang „B. A. Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Solomon Hochschule Berlin in Kooperation mit dem Bezirksamts Marzahn-Hellersdorf und der Außenstelle Marzahn-Hellersdorf der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (https://www.helleum-berlin.de/)

- verschiedene *Werkstatträume* (bspw. Werkstatt für Ästhetische Praxis (WÄP), Lernwerkstatt, Beobachtungslabor) für Studierende der Alice Solomon Hochschule Berlin (https://www.ash-berlin.eu/studium/werkstattraeume/)

- *Hochschul-Lernwerkstatt³* (Spielen, Forschen und Lebenslanges Lernen) im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der Kath. HS Nordrhein-Westfalen, Abt. Paderborn (https://katho-nrw.de/studium/campusleben/paderborn/lernwerkstatt)

- *Sprachwerkstatt* und *Ästhetische Werkstatt/Labor* im Studiengang „B. A. Kindheitspädagogik“ an der HAWK Hildesheim (https://www.hawk.de/de/hochschule/fakultaeten-und-standorte/fakultaet-soziale-arbeit-und-gesundheit/labore)

- *Bildungswerkstatt* im Studiengang „B. A. Pädagogik der Kindheit und Familienbildung“ der TH Köln (http://bildungswerkstatt.web.th-koeln.de/)

- *Werkstatt Frühe Bildung* im Studiengang „M. A. Professionalisierung frühkindlicher Bildung“ der Universität Leipzig (https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-paedagogik-und-didaktik-im-elementar-und-primarbereich/einrichtungen/lernwerkstaetten/werkstatt-fruehe-bildung)

Anhang

Anhang

A.1 Regelsystem zur Transkription[228]

Die im vorliegenden Transkriptionsleitfaden formulierten Regeln und Hinweise orientieren sich stark an den im „Praxishandbuch Transkription“ (Dresing/Pehl 2011) empfohlenen Richtlinien und wurden lediglich an einigen Stellen angepasst bzw. modifiziert.

Transkriptionsregeln

Zur Verschriftlichung der Fokusgruppeninterviews werden folgende Transkriptionsregeln beachtet:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z. B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.“.
   Somit findet eine wörtliche Transkription statt, die nach Mayring (2002) der Technik der *Übertragung in normales Schriftdeutsch* zuzuordnen ist (vgl. ebd.: 91).
2. Zur besseren Lesbarkeit findet eine leichte Glättung der Sprache und Interpunktion statt. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert, z. B. „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „simma“ wird zu „sind wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B. „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit Schrägstrich / dargestellt.
4. Die Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, d. h., bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern entsprechend der Länge von 1 (.) bis 3 (…) Sekunden markiert, längere als (Ziffer) in Klammern.

[228] Soweit nicht anders belegt, stammen die aufgeführten Empfehlungen/Textpassagen aus: Dresing/Pehl (2011): Praxishandbuch Transkription, S. 19-31.

6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen (wie „mhm“, „aha“) der Interviewerin werden nicht transkribiert – sofern sie den Redefluss der befragten Personen nicht unterbrechen.

7. Äußerungen wie „mhm“, „ehm“ und „äh“ der Befragten werden nicht transkribiert. Einsilbige Antworten wie bejahende (mh=hm, ah=ha) und verneinende (hm=mh, eh=eh) werden immer erfasst, wenn passend als „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“.
   Bei der Gruppendiskussion bezieht sich dies auch auf die anderen Befragten, die zustimmende bzw. ablehnende einsilbige Antworten einwerfen.

8. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.

9. Mittlerweile hat es sich etabliert, den Text so zu gestalten, dass nur die Absatzzeichen (Interakte) unveränderlich sind. Der Text zwischen den Interakten kann als Fließtext flexibel umgebrochen werden (vgl. Kuckartz 2010: 49.). Es werden Absatznummerierungen und keine Zeilennummerierungen vorgenommen.
   Folglich erhält jeder Sprecherwechsel einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es – zur besseren Lesbarkeit – eine freie, leere Zeile einzufügen (nach jedem Sprechbeitrag zweimaliges Drücken der Enter-Taste). Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

10. Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Personen und der Interviewerin, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

11. Die jeweils gleichzeitige Rede kann nach Personen getrennt erfasst werden und wird mit doppelten Schrägstrichen eingeführt und beendet:

    I: // Ach da haben sie //

    B1: // Genau da war ich damals// schon mal gewesen.

12. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollten möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Zug fährt vorbei). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. (Xylomethanolin?)

13. Im Transkript muss deutlich zu erkennen sein, welche Textpassagen von der Interviewerin stammen und welche von der befragten Person bzw. den befragten Personen (vgl. Höld 2009: 664). Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ mit Doppelpunkt notiert. Bei mehreren Interviewpartnern (z. B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer (z. B. „B1:“) zugewiesen.
    Wichtig ist, dass die Bezeichnung für die Person das ganze Interview über beibehalten wird bzw. einheitlich ist. Nur so kann man sich später die Stärken von QDA-Programmen zunutze machen.

Einheitliche Schreibweise

Die hier aufgeführten Aspekte betreffen eher die Schreibweise und dienen dazu, einen einheitlichen Stil zu erhalten:

1. Prinzipiell wird die Klein- und Großschreibung der deutschen Rechtschreibung beachtet.
2. Zeichen und Abkürzungen werden ausgeschrieben, z. B. Prozent, Meter etc.
3. Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
4. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
5. Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden großgeschrieben.
6. Zahlen werden wie folgt dargestellt:
    a. Zahlen null bis zwölf werden im Fließtext in Worten dargestellt, größere in Ziffern.
    b. Auch weitere kurze Zahlen werden ausgeschrieben, v. a. runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
    c. Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „4 + 5 = 9“ und „3,5“.
    d. Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben wird der Zahlenname geschrieben, bei exakt gemeinten die Ziffernform, z. B. „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“.
    e. Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.
7. Auch Redewendungen bzw. Idiome werden wörtlich und in Standarddeutsch wiedergegeben, z. B. „über‘s Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).

8. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: und ich sagte dann „na, dann schauen wir mal“.
9. Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, z. B. „wie Vogel mit V“.
10. Aufzählungen werden als großer Buchstabe ohne Klammer dargestellt.

Weitere Hinweise

Die folgenden Hinweise sind über die Transkriptionsregeln und die einheitliche Schreibweise hinaus zu beachten:

1. Für die Transkription wird das Transkriptionsprogramm f4 verwendet. Das Transkript wird anschließend als Rich-Text-Format (rtf-Datei) gespeichert, so ist die Kompatibilität mit älteren Analyseprogrammen gewährleistet. Der Transkriptspeichername wird aus der Fokusgruppe, der Hochschule und dem Datum gebildet, z. B. fokusgruppe_unibeispiel_06.10.2000.
2. Vor der Transkription werden die wesentlichen Daten im sogenannten *Transkriptionskopf* erfasst. Hierzu zählen Interviewerin, befragte Personen, Ort, Datum, Dauer etc. (vgl. Dresing/Pehl 2010: 727). Der für die Fokusgruppen entwickelte Transkriptionskopf hat folgendes (beispielhaft ausgefülltes) Erscheinungsbild:

   Name des Transkripts: fokusgruppe_unibeispiel_06.10.2000

   Interviewerin: I (Antonia)
   Teilnehmer: B1 (Peter), B2 (Claas), B3 (Hannah) …
   Ort: Uni Beispiel
   Datum der Erhebung: 06.10.2000
   Dauer des Interviews: 88 min

   Name der Audiodatei: Fokusgruppe Uni Beispiel 06.10.2000
   Datum der Transkription: 20.10.2000

   Besonderheiten: Hier wird alles notiert, was beim Transkribieren des Interviews aufgefallen ist (z. B. Störungen, Kommentare zu einzelnen Teilnehmenden), aber auch die inhaltlichen Besonderheiten (wesentliche oder auffällige Aspekte, Merkmale und Besonderheiten des Studiengangs) werden hier als Memo aufgeschrieben.

   1I: So nun will ich anfangen, füllen Sie bitte den Zettel aus. #00:00:13-9#

   2B1: Warum? #00:00:15-3#

3. Jeder transkribierte Text enthält nach dem Erstellen Fehler. Deshalb ist es ratsam, das Transkript in einem zweiten Durchgang, bei dem das Interview parallel gelesen und erneut angehört wird, zu prüfen und zu korrigieren. Dabei stellen Dresing und Pehl (2011) fest, dass die meisten Fehler keine Rechtschreibfehler sind, sondern häufig Worte ausgelassen, ersetzt oder ergänzt werden. Deshalb empfehlen sie, das fertige Transkript mindestens einmal, besser aber mehrfach Korrektur zu lesen. Am verlässlichsten werden nach den beiden Autoren Fehler entdeckt, wenn eine zweite Person (*Vier-Augen-Prinzip*) das Transkript korrigiert (vgl. ebd.: 31).

Im transkribierten Text werden alle Angaben, die Rückschlüsse auf eine befragte Person (Namen, Orte, Daten) erlauben, in einem Korrekturgang anonymisiert. Die Angaben werden durch Pseudonyme ersetzt. Laut Kuckartz (2010) empfiehlt es sich, dies erst nach Erstellung des Transkripts umzusetzen (vgl. ebd.: 47).

A.2 Allgemeine Beschreibung aller Subcodes

An dieser Stelle wird der erste Schritt der Ergebnisdarstellung (*Allgemeine Beschreibung*; Abschnitt 8.2.1), der für alle Subcodes durchgeführt wurde, bevor es zur notwendigen Ergebnisreduktion gekommen ist, in tabellarischer Form dargestellt.

Tabelle 10: Schritt 1 „Allgemeine Beschreibung" aller Subcodes (Quelle: eigene Darstellung)

Subcode	Allgemeine Beschreibung
Hauptkategorie 1 „Theorie-Praxis-Verständnis" (TPV)	
Elemente des kipäd. Studiums (HK1_01EK)	Die Subkategorie „Elemente des kindheitspädagogischen Studiums" beinhaltet (theoretische und praktische) Elemente, die von Studierenden im kindheitspädagogischen Bachelor-Studium als zentral, wichtig oder gut angesehen bzw. bewertet werden. Damit geht es um strukturelle Bausteine, bei denen die Studierenden selbstverständlich davon ausgehen, dass sie zum Studium dazugehören, ohne dies zu hinterfragen. Die getätigten Formulierungen und Aussagen machen deutlich, dass diese ein integraler Bestandteil des kindheitspädagogischen Studiums sind (z. B. Praxisphasen, wissenschaftliches Arbeiten, forschendes Studieren). Hierüber zeigt sich, ob für Studierende eher praktische oder theoretische Strukturelemente zum Studium dazuzählen.
Erwartungen an das kipäd. Studium und die Hochschule (HK1_02ESHS)	Die Subkategorie „Erwartungen an das kindheitspädagogische Studium und die Hochschule" beinhaltet Erwartungen (in Bezug auf Theorie und Praxis), die Studierende an das kindheits-pädagogische Studium oder die Hochschule formulieren (auch indirekt). Hierzu zählen auch Wunschformulierungen. Es geht hierbei um Äußerungen, die das gesamte Studium betreffen und auf einer allgemeinen Ebene getätigt werden. Inhaltlich kann es z.B. darum gehen, was aus Sicht der Studierenden das Ziel, der Zweck, die Aufgabe oder der Inhalt des Studiums ist oder was sie überhaupt unter „Studium" verstehen. *Was erwarten die Studierenden von der Hochschule, welche Aufgaben soll die Hochschule im Studium erfüllen bzw. übernehmen?*
Erwartungen an die Lehre und die Dozierenden (HK1_03ELD)	Der Subcode „Erwartungen an die Lehre und die Dozierenden" umfasst (implizite) Erwartungen, Wünsche oder Bewertungen von Studierenden, die die Lehre und die Dozierenden betreffen. Hierbei geht es um die Vorstellungen von Studierenden, was in den Ver-anstaltungen (Seminare, Vorlesungen etc.) stattfinden soll, welche

	Aufgaben der Dozierende erfüllen muss, welche Anforderungen an ihn gestellt werden und welche Rolle Theorie und Praxis in der Lehre spielen.
Aufgabe der Studierenden (HK1_04AS)	Die Subkategorie „Aufgabe der Studierenden" thematisiert, welche Aufgaben – im Hinblick auf Theorie und Praxis – den Studierenden im kindheitspädagogischen Studium selbst zukommen. *Was erwarten sie von sich selbst bezüglich Theorie und Praxis im Studium?* Ferne bezieht der Code Aussagen mit ein, aus denen hervorgeht, was nicht von Studierenden erwartet werden kann, da es die Aufgabe der Hochschule, der Dozierenden etc. ist.
Theorie und Praxis im Studium (HK1_05TPS)	Die Subkategorie „Theorie und Praxis im Studium" enthält Aussagen und Bewertungen Studierender zu diesen beiden Elementen im kindheitspädagogischen Studium: *Was soll damit passieren? Welche Auffassungen oder Meinungen existieren hier bei den Studierenden?* Da die beiden Subkategorien „Theorieverständnis" und „Praxisverständnis" den jeweiligen Aspekt einzeln beleuchten, fokussiert diese Subkategorie auf das Verhältnis beider Elemente zueinander.
Theorieverständnis (HK1_06TV)	Der Subcode „Theorieverständnis" beinhaltet Formulierungen, aus denen hervorgeht, was Studierende unter Theorie verstehen oder in welchen Kontexten ihres Studiums ihnen Theorie begegnet. Außerdem enthält er Äußerungen zum Nutzen, der Legitimation und dem Zweck von Theorie bzw. theoretischem Wissen im kindheitspädagogischen Studium, aber auch wann Studierenden Theorie als weniger sinnvoll, unsinnig oder nutzlos ansehen. Ferner bezieht dieser Code Aussagen darüber ein, was Theorie (im Studium, in der Praxis etc.) ermöglicht und was sie verhindert.
Praxisverständnis (HK1_07PV)	Der Subcode „Praxisverständnis" umfasst Formulierungen, aus denen hervorgeht, was Studierende unter Praxis verstehen oder in welchen Kontexten ihres Studiums ihnen Praxis begegnet. Außerdem fasst dieser Code Äußerungen zum Nutzen, zur Legitimation und zum Zweck von Praxis bzw. praktischen Handelns im kindheitspädagogischen Studium zusammen. Ferner beinhaltet dieser Code Aussagen, die beschreiben, was Studierende unter pädagogisch-professioneller Arbeit verstehen.
Praktika und andere Praxisbezüge im Studium (HK1_08PPS)	Da sich bei der Entwicklung der Subkategorien gezeigt hat, dass den praktischen Elementen im kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang ein besonderer Stellenwert zukommt und die Studierenden dazu ihr Verständnis umfassend explizieren, wurde der

	extra Subcode „Praktika und andere Praxisbezüge im Studium“ gebildet. Dieser befasst sich mit möglichen Praxisbezügen im kindheitspädagogischen Studium, die von Studierenden benannt werden, sowie mit studentischen Aussagen zu den Praktika (bezüglich Theorie und Praxis): *Was für Praxisbezüge sind generell möglich? Wozu dienen sie? Welches Ziel und welche Aufgabe werden damit verfolgt? Was ist der Sinn und Zweck?* Außerdem sind Erwartungsformulierungen an Praktika und Praxisbezüge enthalten.
Vorstellungen über späteres Berufsfeld (HK1_09SBF)	Der Subcode „Vorstellungen über späteres Berufsfeld“ umfasst studentische Aussagen dazu, welche Tätigkeitsfelder und Stellenfunktionen Studierende als ihr späteres Berufsfeld ansehen (bspw. das Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, Beratungsstellen, Leitungsfunktionen oder den Bereich der Wissenschaft). Die Erwartung an das zukünftige Betätigungsfeld steht in engem Zusammenhang mit den Erwartungen an theoretische und praktische Inhalte sowie Elemente des kindheitspädagogischen Studiums.
Hauptkategorie 2 „Theorie-Praxis-Transfer“ (HK2_TPT)	
Studiengangskonzept (HK2_01SGK)	In die Subkategorie „Studiengangskonzept“ sind Elemente, Gedanken und Maßnahmen enthalten, die den Studierenden geholfen haben, einen Transfer zwischen Theorie und Praxis zu leisten. *Was fanden Studierende hilfreich? Was war für sie unterstützend?* Auch Formulierungen, was sich Studierende diesbezüglich gewünscht hätten oder was ihnen gefehlt hat, sind Bestandteil dieses Subcodes. Hierbei handelt es sich um generelle Aussagen zum kindheitspädagogischen Studium, die sich auf einer allgemeinen Ebene bewegen. Ferner wird der folgende Aspekt berücksichtigt: *Welche Rolle nimmt die Hochschule generell bei der Begleitung und Anleitung der Studierenden und deren Erfahrungen während des gesamten Studiums ein? Wie sieht eine gewinnbringende bzw. hilfreiche Begleitung aus Sicht der Studierenden aus? Was hat ihnen dabei gefehlt?*
Spezielle hochschulische Lernräume (HK2_02HSLR)	Der Subcode „Spezielle hochschulische Lernräume“ (HK2_02HSLR) beinhaltet studentische Aussagen zu speziellen Räumen an der Hochschule, die einen Transfer zwischen *Theorie* und *Praxis* besonders gut ermöglichen bzw. unterstützen: *Welche*

	verschiedenen Formen sind im kindheitspädagogischen Studium vorhanden? Welche Möglichkeiten bzw. Vorteile bieten solche speziellen Räume an der Hochschule aus Sicht der Studierenden?
Praxisphasen und Praxismentoren (HK2_03PPPM)	Die Subkategorie „Praxisphasen und Praxismentoren“ (HK2_03PPPM) befasst sich mit den Praxisphasen im kindheitspädagogischen Studium hinsichtlich der Rolle, die sie in Bezug auf einen Theorie-Praxis-Transfer einnehmen: *Wie beurteilen Studierende dieses Element und die damit verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Hochschule bezüglich des Theorie-Praxis-Transfers? Was hat ihnen im Rahmen dessen geholfen? Was haben sie vermisst? Was war hinderlich?* Der Subcode beinhaltet studentische Aussagen über: ▪ die Funktion, welche Praxismentoren bzw. Praxisanleitungen in den Einrichtungen übernehmen. ▪ die konkrete Ausgestaltung einer hilfreichen Kooperation zwischen Hochschule und Praxismentoren. ▪ Formen der hochschulischen Begleitung bezüglich der außerhochschulischen Praxiserfahrungen, die als gewinnbringend angesehen werden. ▪ die Möglichkeiten, wie Praxiseinrichtungen zu einem gelingenden Theorie-Praxis-Transfer beitragen können.
Wissensvermittlung (HK2_04W)	Die Subkategorie „Wissensvermittlung“ umfasst von Studierenden getroffene Aussagen darüber, welche Funktion theoretisches Wissen bezüglich eines Theorie-Praxis-Transfers einnimmt und wie eine hochschulische Wissensvermittlung aussieht, die für Transferprozesse gewinnbringend ist.
Seminarkonzeption (HK2_05SK)	Der Subcode „Seminarkonzeption“ thematisiert studentische Aussagen auf einer konzeptionellen, allgemeinen Ebene, die die Seminargestaltung generell betreffen: *Welche speziellen Seminarformen werden genannt, die laut den Studierenden einen Transfer zwischen Theorie und Praxis begünstigen?* Auch Wunschformulierungen der Studierenden gehören hier dazu.
Hochschuldidaktische Methoden (HK2_06HDM)	Im Subcode „Hochschuldidaktische Methoden“ (HK2_06HDM) sind konkrete hochschuldidaktische Methoden im kindheitspädagogischen Studium enthalten, die von den Studierenden genannt und als positiv hervorgehoben oder als gewinnbringend angesehen werden. Auch Methoden, die sie sich im Studium noch wünschen würden, werden einbezogen. Darüber hinaus werden grundlegende

	Ausrichtungen in den hochschulischen Lernarrangements, die von den Studierenden erwartet oder gewünscht werden, codiert.
Tätigkeiten im Studium (HK2_07TIS)	Die Subkategorie „Tätigkeiten im Studium“ bezieht sich auf die studentische Handlungsebene: *Welchen Tätigkeiten bzw. (didaktischen) Handlungsweisen gehen die Studierenden im Studium nach? Welche heben sie als positiv bzw. gewinnbringend hervor? Auf was wird diesbezüglich im Studium Wert gelegt?* Über diesen Subcode soll geklärt werden, inwiefern die im Studium initiierten und ausgeübten Tätigkeiten und Handlungen Transferprozesse zwischen Theorie und Praxis ermöglichen.
Anforderungen an Lehrende (HK2_08AL)	Die Subkategorie „Anforderungen an Lehrende“ beinhaltet Aufgaben, die einen Theorie-Praxis-Transfer begünstigen, und nach Auffassung von Studierenden den Lehrenden zukommen: *Welche Aspekte heben Studierende als positiv hervor und was hat ihnen vonseiten der Dozierenden gefehlt? Welche Anforderungen stellen die Studierenden diesbezüglich an die Lehrenden?*
Leistungsnachweis (HK2_09LN)	Welche Formen bzw. Formate von Leistungsnachweisen im Hinblick auf einen zu leistenden Theorie-Praxis-Transfer hilfreich sind, thematisiert der Subcode „Leistungsnachweis“. Ebenfalls enthalten sind, welche Erwartungen Studierende an einen Leistungsnachweis diesbezüglich stellen und welche Wünsche sie darüber hinaus formulieren.
Engagement und Zeit (HK2_10EZ)	Der Subcode „Engagement und Zeit“ fasst zwei verschiedene Aspekte zusammen. Zum einen geht es darum, welche Rolle das studentische Engagement im Studium im Hinblick auf einen Theorie-Praxis-Transfer spielt. Zum anderen werden studentische Aussagen über den Stellenwert des Faktors *Zeit im Studium haben* bezüglich möglicher Transferprozesse dargestellt.

A.3 DVD

Auf der beiliegenden DVD sind folgende Dokumente gespeichert:

- Grundleitfaden inkl. Ablauf für die Fokusgruppeninterviews mit Studierenden grundständiger Bachelor-Studiengänge des Projektes *OpThis* (Leitfaden+Ablauf_Fokusgruppe.docx)
- Interviewtranskripte aller 13 geführten Fokusgruppeninterviews mit Studierenden grundständiger Bachelor-Studiengänge (Ordner „Interviewtranskripte FG01-FG013“)
- tabellarische Übersicht nach dem ersten Codierprozess für HK1 (HK1_VTP_Codings.xls)
- tabellarische Übersicht nach dem ersten Codierprozess für HK2 (HK2_TPT_Codings.xls)
- vollständige Tabelle mit allen Subkategorien, Definitionen, Codierregeln und Ankerbeispielen für Hauptkategorie 1 (Subcodes_HK1.xlsx)
- vollständige Tabelle mit allen Subkategorien, Definitionen, Codierregeln und Ankerbeispielen für Hauptkategorie 2 (Subcodes_HK2.xlsx)
- MAXQDA-Auswertungsdatei (Analyse_grundständigeFG.mx22)
- vorliegende Dissertation in digitaler Form (TPV_kipädStudiengänge_Dissertation_Bloch.pdf)

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Bianca Bloch, erkläre:
Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der ’Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis’ niedergelegt sind, eingehalten.

_____

Ort, Datum Unterschrift