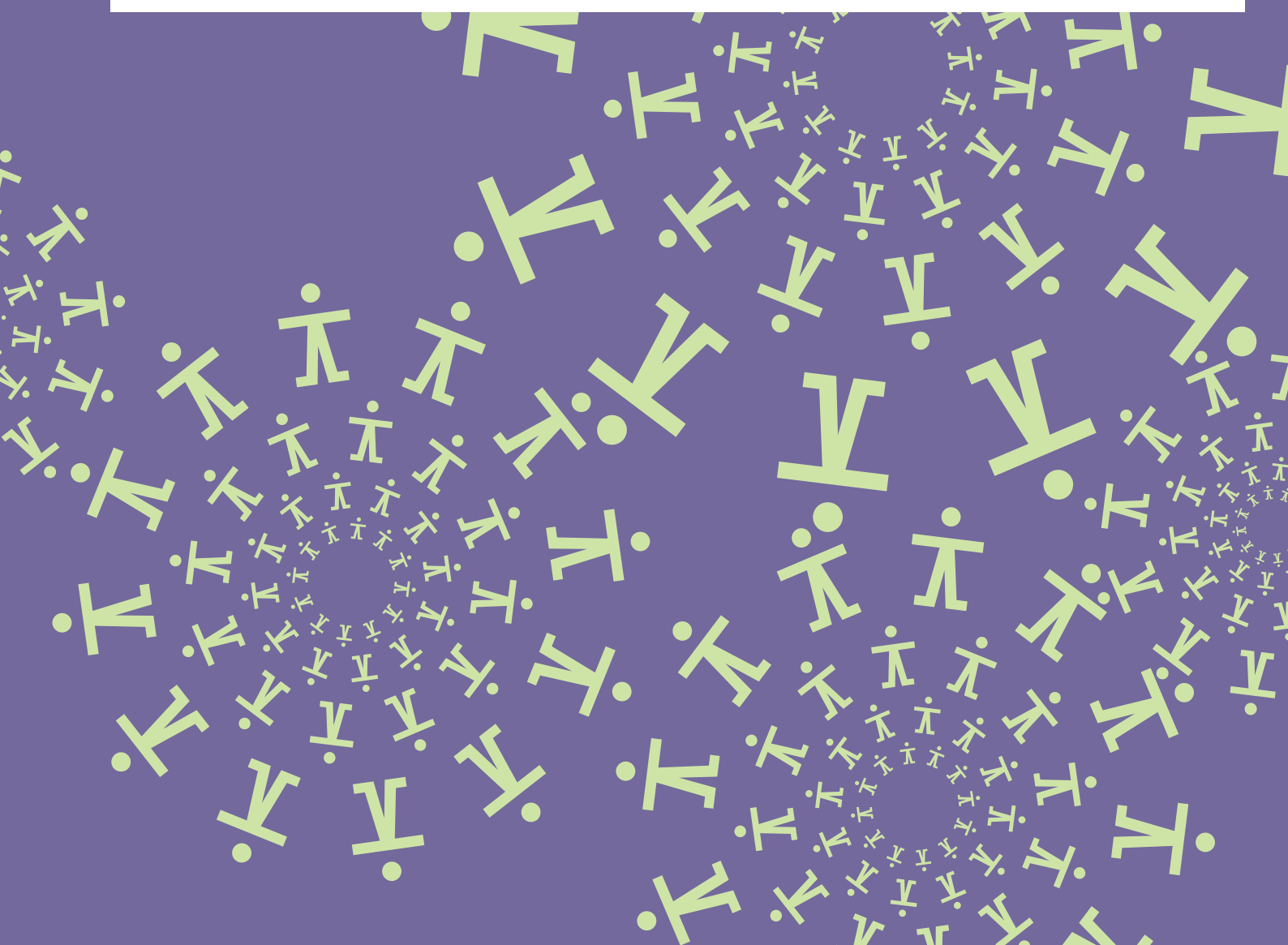


Manuel Freis / Johanna Mierendorff

Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis

Forschungsergebnisse und
methodisch-didaktische
Konzepte des Praxislernens
in der Frühpädagogik



Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) unter dem Förderkennzeichen 01NV2201A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und beim Autor.

Zitiervorschlag: Freis, Manuel / Mierendorff, Johanna (2026): Praxisanleitung am Lernort (Berufs-) Praxis. Forschungsergebnisse und methodisch-didaktische Konzepte des Praxislernens in der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 61. München

© 2026 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Lizenz: CC-BY-SA4.0
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Lektorat: Gabriele Ernst, Icking
Gestaltung, Satz: GROOTHUIS, Hamburg; groothuis.de
www.weiterbildungsinitiative.de
ISBN: 978-3-86379-590-0

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter:
<https://doi.org/10.36189/wiff22026>

Manuel Freis / Johanna Mierendorff

Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis

Forschungsergebnisse und methodisch-didaktische
Konzepte des Praxislernens in der Frühpädagogik

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Inhalt

1 Einleitung	5
2 Praktika und Praxisphasen als zentrale Orte der Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen	7
2.1 Qualifikationsprofile in der Frühpädagogik – curricular-didaktisch anzustrebende Kompetenz	7
2.2 Praktika und Praxisphasen im Feld der Frühpädagogik	11
2.3 Praxisanleitung im Feld der Frühpädagogik	13
2.4 Professionalisierung von Praxisanleitung – erste Regulierungen und Qualifizierungsmodelle	15
3 Praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse in der Frühpädagogik	17
3.1 Theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsinstrumente	17
3.2 Didaktisch-curriculare Konzepte des Praxislernens	23
3.3 Systematische Einordnung der Bedeutung lernortübergreifender hochschuldidaktischer Konzeptionen	27
4 Gleiswechsel oder Weichenstellungen? Schlussfolgerungen zur Praxisanleitung in der Frühpädagogik	30
5 Literatur	32

1 Einleitung

Die Expertise zum Thema „Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis“ gibt einen Überblick über die Bedeutung von Praktika und Praxisphasen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Ziel ist es, einen Beitrag zur Entwicklung einer „Gesamtprofessionalisierungsstrategie“ (Cloos u. a. 2013, S. 29) im Feld der Frühpädagogik zu leisten. Dabei wird insbesondere auf die Heterogenität der hier vertretenen Qualifikationsprofile eingegangen und gefragt, wie eine Kooperation der Lernorte Fachschule/Hochschule¹ und (Berufs-)Praxis verbessert werden kann, um Konzepte des Praxislernens und deren Wirkung zu stärken. Hintergrund ist, dass die Lernorte (Hoch-)Schule und (Berufs-)Praxis eine gemeinsame Ausbildungsverantwortung im frühpädagogischen Feld für Fachkräfte wie Erzieher:innen, Kinderpfleger:innen, Sozialassistent:innen, Frühpädagog:innen sowie Erziehungswissenschaftler:innen und Sozialarbeiter:innen tragen und dabei mit den jeweils geltenden spezifischen curricularen Regelungen (Ausbildung, Studium, Ausbildungsmodelle: PiA; OptiPrax, dual, kooperativ etc.) umgehen müssen².

Angesichts dieser Situation erschien es uns wichtig, die gesamte Ausbildungslandschaft in die Untersuchung einzubeziehen, um das Thema Praxisanleitung bzw. Praxislernen in der Frühpädagogik angemessen behandeln zu können. Gerade für Anleitende am Lernort (Berufs-)Praxis sowie für Lehrende am Lernort (Hoch-)Schule stellt die Heterogenität der Ausbildungs- und Studiengänge eine zentrale Herausforderung dar. Das gilt für sämtliche Prozesse des Praxislernens, die Begleitung der Sich-Qualifizierenden, die Anleitung am Lernort (Berufs-)Praxis sowie die gemeinsame Ausbildungsverantwortung. Letztere praktisch zu entwickeln und umzusetzen ist u. E. nur möglich, wenn Ungleiches auch ungleich behandelt wird und bei allen relevanten Akteur:innen ein lernortübergreifendes Bewusstsein für die spezifischen Anforderungen des frühpädagogischen Feldes vorhanden ist. Daher werden wir auf beide Lernorte – den Lernort (Berufs-)Praxis sowie den Lernort (Hoch-)Schule – mit ihren jeweiligen relevanten Konzep-

ten eingehen, diese zueinander ins Verhältnis setzen und untersuchen, wie dort der Heterogenität der Sich-Qualifizierenden begegnet wird, um anschließend eine Gesamtprofessionalisierungsstrategie für Praxisanleitung und Praxislernen im frühpädagogischen Feld zu entwerfen. Hierzu schauen wir uns die Lernarrangements am Lernort (Berufs-)Praxis und am Lernort (Hoch-)Schule sowie die sehr unterschiedlichen Strukturierungsinstrumente und Konzepte an, mit denen hier Prozesse des Praxislernens gestaltet und gesteuert werden. Zudem interessiert uns, wie das Verhältnis der Lernorte untereinander wahrgenommen wird. Denn eine Kenntnis dieser Zusammenhänge sowie die Anerkennung der Wichtigkeit des didaktisch-curricularen Austauschs zwischen den Akteur:innen der beiden Lernorte sind notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung einer gemeinsamen (hoch-)schuldidaktischen Vorgehensweise.

Wenn Praktika und Praxisphasen in der Frühpädagogik in den Blick rücken, geschieht dies meist aus der Perspektive der Qualitätssicherung, der Fachkräftequalifizierung und der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte unterschiedlicher Ausbildungs- und Studiengänge (vgl. Barbarino/Nachtigall 2023; BMFSFJ 2017; DJI/WiFF 2014). Dabei erscheint das Diskursfeld aufgrund der unterschiedlichen Bildungswege frühpädagogischer Fachkräfte dynamisch und bezieht sich einerseits auf Prozesse der kollektiven Professionalisierung, die u. a. mit der Akademisierung, Verrechtlichung oder Verwissenschaftlichung der Frühpädagogik (vgl. Nittel/Wahl 2014, S. 95) zusammenhängen. Andererseits werden Prozesse der individuellen Professionalisierung thematisiert, die auf berufsbiografische Prozesse abzielen (vgl. Friederich 2017, S. 151–154). Praxiserfahrungen werden als Kontrapunkt zur fachtheoretischen Ausbildung oder zum Studium verstanden und dem Praxislernen wird ein „besondere[s] Potenzial für die Kompetenzentwicklung zukünftiger Fachkräfte“ zugeschrieben (Friederich 2017, S. 370).

Interessant ist, dass in der Auseinandersetzung um Professionalisierung vor allem die Qualität pädagogischer Handlungsweisen adressiert wird, wohingegen sowohl die Professionalisierung zukünftiger Fachkräfte durch begleitete Praxisphasen als auch die Professionalisierung der Praxisanleitenden eine untergeordnete Rolle spielen. Für die Praxisbegleitung Sich-Qualifizierender wären u. E. das Wissen und die Praktiken von Praxisanleitenden bedeutsam. Abgesehen von den Arbeiten von Gabriela Moser (2017), Katja Scheer (2023), Bärbel Barbarino und Clarissa Nachtigall (2023) sowie Bärbel

1 Die Begrifflichkeiten der Lernorte Fachschule, Hochschule und Universität werden von uns im vorliegenden Text als Lernort (Hoch-)Schule bezeichnet. Ausnahmen zu dieser Vorgehensweise kommen dort vor, wo sie für die konkrete Argumentation und den Erkenntnisprozess einen relevanten Unterschied machen.

2 Im Wissen um die Heterogenität der Qualifizierungsprofile im frühpädagogischen Feld (siehe Kapitel 2.1) wird nach einer Einführung in die unterschiedlichen Qualifizierungen nur noch von Sich-Qualifizierenden und Praxisanleitenden gesprochen. Ein konstantes Benennen aller Qualifikationsprofile sowie der unterschiedlichen Möglichkeiten der Praxisanleitung (Mentoring, Anleitung, Begleitung etc.; siehe Kapitel 2.3) erschien uns begrifflich zu sperrig.

Barbarino u. a. (2025) fehlen bislang aussagekräftige Studien dazu, wie Sich-Qualifizierende konkret in die frühpädagogischen Praktiken professionellen Handelns eingeführt und dabei begleitet werden.

Dies stellt auf Ebene der Forschung die Ausgangslage zum Thema Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte durch Praktika und Praxisphasen dar. Aufgrund der Nähe der Frühpädagogik zu den Studiengängen Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaft, einer sich überschneidenden disziplinären Tradition, inklusive der damit einhergehenden Auseinandersetzungen zum Thema Praxislernen und Praxisanleitung, sowie des Umstands, dass Absolvent:innen dieser Studiengänge eine relevante Gruppe an Fachkräften im frühpädagogischen Feld darstellen, stützen wir uns explizit auch auf Wissensbestände und Konzepte dieser Disziplinen. Dies erscheint uns deshalb angezeigt, da je nach Einbettung der Frühpädagogik in vorhandene Studiengänge auch Teilzuständigkeiten für frühpädagogische Praktika und Praxisphasen in diesen Disziplinen zu verorten sind.

Die vorliegende Expertise greift hierzu die Grundlagen einer gemeinsamen Ausbildungsverantwortung anhand der Qualifizierungsheterogenität des frühpädagogischen Feldes auf und legt die jeweiligen Strukturierungsinstrumente und Konzepte für beide Lernorte in drei Schritten dar: In einem ersten Schritt werden Praktika und Praxisphasen als zentrale Orte der Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen erörtert (Kapitel 2). Hier stehen ein Überblick über die Qualifizierungsheterogenität des Feldes in ausbildungs- und studienintegrierten Phasen des Praxislernens sowie das aktuell verfügbare Wissen zur Rolle, Funktion und zu den Rahmenbedingungen von Praxisanleitung in der Frühpädagogik im Fokus. In einem zweiten Schritt (Kapitel 3) werden die praxisintegrierenden Professionalisierungsprozesse anhand der Konzepte des Praxis-

lernens in der Frühpädagogik exemplarisch in den Blick genommen. Dabei werden zunächst die theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsversuche von Praktika und Praxisphasen als didaktisch zu organisierende Lernprozesse am Lernort (Berufs-)Praxis und anschließend die didaktisch-curricularen Konzepte der Gestaltung von Praxisphasen in der Lernortkooperation dargestellt. Eine systematische Einordnung dieser beiden Ebenen vor dem Hintergrund einer lernortübergreifenden (hoch-)schuldidaktischen Perspektive verdeutlicht die Notwendigkeit einer stärkeren Kooperation der Lernorte. In der kindheitspädagogischen Forschung stellen begleitete Prozesse des Praxislernens von frühpädagogischen Fachkräften bis heute eine Art blinden Fleck dar, weshalb zum Abschluss des Kapitels die Mikroebene der Lernprozesse näher betrachtet werden soll. Das letzte Kapitel (Kapitel 4) umfasst Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Praxisanleitung in der Frühpädagogik.

Damit verfolgt die Expertise das Ziel, einen Überblick über die Thematik der Praxisanleitung für diejenigen zu geben, die im Feld der Frühpädagogik mit Prozessen des Praxislernens in unterschiedlichen Ausbildungskonstellationen zu tun haben. Wir richten uns damit an Weiterbildende von Praxisanleitenden, an Lehrende in der Frühpädagogik, Praktikumsreferent:innen an Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen sowie an diejenigen, die an Fachschulen und (Fach-)Hochschulen für die Curriculumsentwicklung zuständig sind und somit die Frage beantworten müssen, wie Praxislernen in das Curriculum integriert wird und wie die hierzu notwendige Begleitung an beiden Lernorten aussehen soll. Darüber hinaus gilt es, die wissenschaftliche Weiterentwicklung der Frühpädagogik vor dem Hintergrund einer notwendigen Gesamtprofessionalisierungsstrategie zu skizzieren. Hierzu sind einige begriffliche Vereinfachungen notwendig.³

3 Im Dokument werden geschlechtsneutrale Formulierungen bevorzugt. Ansonsten wird auf den Gender-Doppelpunkt zurückgegriffen. Durchweg sind alle Geschlechter und Geschlechtsidentifikationen gemeint.

2 Praktika und Praxisphasen als zentrale Orte der Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen

2.1 Qualifikationsprofile in der Frühpädagogik – curricular-didaktisch anzustrebende Kompetenz

In Anbetracht der hohen gesellschaftlichen Erwartungen an die Akteur:innen im frühpädagogischen Feld (bspw. Ausbau des U3-Bereichs, Qualitätsentwicklung; vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 10) stellt die Heterogenität der Qualifikationsprofile eine besondere Herausforderung dar. So sind im „Fachkräftebarometer Frühe Bildung“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023) für den Bereich der frühen Bildung sechs relevante Qualifikationsprofile festgehalten: die berufsfachschulische Ausbildung für Kinderpflege und Sozialassistenten, die fachschulische Erzieherausbildung, das Studium der Kindheitspädagogik, das Studium der Erziehungswissenschaft und das Studium der Sozialen Arbeit (vgl. ebd., S. 111–134). Die Sich-Qualifizierenden werden in unterschiedlichen Institutionen ausgebildet, wobei Dauer der Ausbildung und ihr Praxisbezug variieren (bspw. PiA, duales Studium, studienintegrierte Praxisphasen, Anerkennungsjahr). Als weitere Herausforderung muss die äußerst diverse Beschäftigungslandschaft betrachtet werden. Zu den frühpädagogischen Einrichtungen gehören nicht nur Kindertageseinrichtungen, sondern auch die Tagespflege sowie schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote (Oberhuemer / Schreyer 2018, S. 135). Zusätzlich werden in den Bundesländern je nach Personalverordnung der Ausführungsgesetze zum Kinder- und Jugendhilfegesetz weitere Berufsgruppen als sozialpädagogische Fachkräfte anerkannt (vgl. Scheer 2023, S. 25–34). Im Bereich der Frühpädagogik arbeiten also pädagogische Fachkräfte mit recht unterschiedlichen Qualifikationsniveaus (EQR / DQR⁴ 4–6, teilweise 7) (ebd.; vgl. Kiefer 2023, S. 14–20).

Diese große Heterogenität führte im Kontext des Ausbaus der Kita- und Ausbildungsplätze zur Forderung nach einer stärkeren Reflexion darüber, welche Kompetenzen im Bereich der Frühpädagogik benötigt werden

(vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 11). Tina Friederichs Bestimmung von Bestandteilen eines frühpädagogischen Professionalisierungskonzepts können als Versuche der Konkretisierung eines Qualifikationsprofils Frühpädagogik verstanden werden, die das „Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ – Fachschule / Fachakademie“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011), den „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘ / ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit““ (BAG-BEK 2009) sowie den „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ (QRSozArb; FBTS 2016) integrieren (vgl. Friederich 2017, S. 362–366). Sie hebt hervor, dass Aus- und Weiterbildungen auf Tätigkeiten in einem spezifischen Arbeitsfeld gerichtet sein sollten (ebd., S. 367).

Für die folgende Auseinandersetzung mit dem Thema Praxisanleitung bedeutet dies, dass die Grundlagen der verschiedenen Qualifizierungsprofile und Ausbildungsformen, die je eigene Praktikumsmöglichkeiten bzw. Formate des Praxislernens beinhalten, zumindest kurz erörtert werden müssen, bevor wir der zentralen Frage dieser Expertise nachgehen können, wie eine Praxisanleitung für die Akteur:innen im frühpädagogischen Feld aussehen könnte. Wir gehen davon aus, dass eine Differenzierung der Praktikumsformen sowie die Relevanz der Formen des Praxislernens⁵ jeweils unterschiedliche Betreuungsnotwendigkeiten mit sich bringen (Kott / Meier-Lutz 2020, S. 5). Im Folgenden werden also grundlegende Strukturdaten der Qualifikationsprofile der Kernfachkräfte im frühpädagogischen Feld mit Blick auf die jeweils gängigen Formate des Praxislernens dargestellt. Dabei ist die Diskrepanz zwischen der quantitativen Thematisierung der Qualifikationsprofile und deren Bedeutung für das frühpädagogische Feld frappierend: Obwohl an den Fachschulen nach wie vor die mit Abstand größte Zahl an pädagogischen Fachkräften ausgebildet wird (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 112), ist die Auseinandersetzung um die Bedeutung von Praxisphasen und Praxislernen im Kontext der Kinderpflege, der Sozialassistenten und der Erzieherausbildung deutlich untergewichtet. Im Studium der Kindheitspädagogik, der Sozialen Arbeit und der

⁴ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) wurde 2008 eingerichtet, um die durch einzelne Länder verliehenen Qualifikationen in vergleichbarer Weise einzuordnen. Dabei stuft der EQR die Qualifikationen auf acht Niveaustufen ein. Auf nationaler Ebene wurden zusätzliche Qualifikationsrahmen für das jeweilige nationale Bildungssystem entwickelt – der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) –, der als nationale Umsetzung des EQR anzusehen und auf die Besonderheiten nationaler Bildungssysteme bezogen ist (vgl. BMBFSFJ / KMK 2026).

⁵ Bspw. Praktika zur beruflichen Orientierung, Freiwilliges Soziales Jahr und Bundesfreiwilligendienst, Berufsvorbereitungspraktikum, ausbildungsintegrierte Block- oder Tagespraktika, Berufspraktikum, praxisintegrierte Ausbildung oder studienintegrierte Praxisphasen (vgl. Kott / Maier-Lutz 2020, S. 5–8).

Erziehungswissenschaften findet dazu hingegen eine vergleichsweise breite Diskussion statt, weshalb wir unsere Untersuchung der Praxisanleitung in der Frühpädagogik durch relevante Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit ergänzen.

Qualifikationsprofil Kinderpflege (DQR 4)

Die Ausbildung zur / zum Kinderpfleger:in ist eine staatliche reglementierte, in der Regel zweijährige Ausbildung, die mindestens einen Hauptschulabschluss erfordert. Dabei werden Inhalte der Ausbildung, Zugangsvoraussetzungen und die jeweils zu führende Berufsbezeichnung nach dem Abschluss von den Bundesländern festgelegt. Die landesrechtlich geregelte Berufsausbildung als staatlich geprüfte/r Kinderpfleger:in wird dem Niveau DQR / EQR 4 zugeordnet (vgl. BMBFSFJ / KMKa 2025; Kiefer 2023, S. 16) und findet sowohl an Berufsfachschulen oder Berufskollegs als auch in Form von begleiteten Praktika am Lernort (Berufs-)Praxis statt. In manchen Bundesländern ist die Ausbildung zur / zum Kinderpfleger:in Voraussetzung für die Aufnahme einer Erzieherausbildung. Je nach Bundesland kann sie als praxisintegrierte Ausbildung (PiA) absolviert werden. Die Datenlage zu Kinderpfleger:innen ist ausgesprochen unbefriedigend.

Qualifikationsprofil Sozialassistent (DQR 4)

Die Ausbildung zum / zur Sozialassistent:in ist eine staatliche reglementierte, in der Regel zweijährige Ausbildung mit staatlicher Abschlussprüfung. Die Zugangsvoraussetzungen sind ein Hauptschul- oder ein mittlerer Bildungsabschluss (vgl. BMBFSFJ / KMK 2025b, S. 6). Wie bei der Ausbildung zur / zum Kinderpfleger:in sind Inhalte, Zugangsvoraussetzungen und Berufsbezeichnung bundeslandspezifisch geregelt. Die Ausbildung ist dem Niveau DQR / EQR 4 zugeordnet. Bestandteil ist neben der fachtheoretischen Ausbildung an einer Berufsfachschule oder einem Berufskolleg die praktische Mitarbeit (unter Anleitung) am Lernort (Berufs-)Praxis. Je nach Bundesland kann die Ausbildung zur / zum Sozialassistent:in als praxisintegrierte Ausbildung (PiA) absolviert werden. Sie wird ebenso wie die Ausbildung zur / zum Kinderpfleger:in in manchen Bundesländern als Zugangsvoraussetzung für die berufliche Weiterbildung zur / zum staatlich anerkannten Erzieher:in akzeptiert. Sowohl Sozialassistent:innen als auch Kinderpfleger:innen arbeiten häufig als Unterstützungsfachkräfte in Kindertagesstätten, Krippen und Hortgruppen.

Qualifikationsprofil Erzieher:in (DQR 6)

Die Ausbildung von Erzieher:innen ist an den Fachschulen für Sozialpädagogik angesiedelt und gehört damit zum Bereich weiterführende Schulformen des beruflichen Bildungswesens (KMK 2017, S. 2). Fachschulen für Sozialpädagogik stellen eine Sonderform der Fachschulausbildungen dar, worauf Anke König u. a. (2018, S. 9) hinweisen, wenn sie den hohen Praxisanteil der Ausbildung im Vergleich zu anderen Fachschulbereichen herausstellen. Der Zugang zur Ausbildung ist nur über eine berufliche Vorbildung möglich, worunter eine einschlägige Berufsausbildung oder die Absolvierung spezieller, auf die Fachschule beruflich vorbereitende Bildungsgänge fallen (ebd., S. 16). Je nach Bundesland und konkreter Ausbildungsform (additiv, d. h. zwei Jahre überwiegend fachtheoretische Ausbildung an der Fachschule, gefolgt von einem einjährigen Berufspraktikum, oder integrativ, d. h. Praxisphasen und Fachschulausbildung sind integriert) kommt so eine Gesamtausbildungsdauer zwischen vier und fünf Jahren (im Teilzeitmodell entsprechend verlängert) zustande.⁶ Interessant sind die konkreten Organisationsformen der Erzieherausbildung, wobei vier Modelle plus Sonderformen unterschieden werden können (vgl. ebd.). Neben der klassischen Vollzeitausbildung, bei der es sich um eine schulische Ausbildung mit integrierten Praktika in unterschiedlichen Einrichtungen handelt, die ohne geregelte Ausbildungsvergütung und einen klassischen Arbeitsvertrag erfolgen, gibt es praxisintegrierte (PiA) bzw. praxisoptimierte Ausbildungsformen (OptiPrax), die eine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung und eine Ausbildungsvergütung voraussetzen. Weitere Modelle sind eine Teilzeitausbildung mit Anstellung und Entlohnung, in der die Ausbildungszeit verlängert wird, sowie eine Teilzeitausbildung ohne Anstellung (zu Sonderformen vgl. ebd., S. 11–22; Scheer 2023, S. 28–32). Deutlich wird, dass Praxisphasen einen hohen Stellenwert in der Ausbildung haben.

Die Ausbildungsinhalte orientieren sich an der Rahmenvereinbarung über Fachschulen der Kultusministerkonferenz (KMK 2017), dem gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (JFMK / KMK 2010), dem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher:innen an Fachschulen und -akademien (KMK 2011), dem Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011) sowie dem kompetenzorientierten länderübergreifenden Lehrplan für die Ausbildung von Erzieher:innen (LOAG 2012; vgl. auch Robert Bosch Stiftung 2011, S. 33–44; Keil / Pasternack 2011, S. 42–54). Neben 2.400 Stunden im Bereich schulisches fachübergreifendes und fachbezogenes Lernen müssen 1.200

⁶ Zu Abweichungen und Anrechnungen von einschlägigen Erstausbildungen in den Bundesländern vgl. König u. a. 2018, S. 11–22.

Stunden in der sozialpädagogischen Fachpraxis absolviert werden (zu länderspezifischen Differenzen vgl. König u. a. 2018, S. 30–42).

In den Konkretisierungen der im Deutschen Qualifizierungsrahmen (DQR) ausgewiesenen Handlungsfelder wird die Notwendigkeit hervorgehoben, das erarbeitete Wissen in konkreten Praxissituationen umzusetzen (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 1). Während also in der additiven Ausbildungsform der fachtheoretische Ausbildungsteil in den ersten beiden Jahren aufgebaut wird, soll das fachtheoretische Wissen spätestens im fachpraktischen dritten Ausbildungsjahr in die Praxis in Einrichtungen der Frühpädagogik übertragen werden. In integrativen Ausbildungsmodellen soll die „implizite Integration“ (Moch 2012; vgl. auch Freis 2021, S. 122f., 166f.) von Theorie und Praxis im kontinuierlichen Wechsel zwischen den Lernorten (vgl. Freis 2025, S. 12; Roth / Burkart 2021, S. 149) erfolgen. Sowohl additive als auch integrative Ausbildungsformate setzen eine „Didaktik der Sozialpädagogik“ (Göddertz / Karber 2019) voraus, die jeweils die spezifischen Formen der Relationierung theoretischen und berufspraktischen Wissens in der Begleitung der Lernprozesse in ihrer jeweils unterschiedlichen Anlage berücksichtigt. Der postsekundäre Abschluss der Erzieherausbildung integriert also sowohl auf der Ebene der konkreten Ausbildungsform, des angebotenen Modells und dessen didaktisch-curricularer Umsetzung als auch auf der Ebene der konkreten Kompetenzprofile die Praxislernprozesse und setzt dabei eine Begleitung an beiden Lernorten voraus. Jedoch wird die Schnittstelle zwischen den Fachschulen für Sozialpädagogik und der beruflichen Praxis aufgrund der „zu geringen Verknüpfungen, bezogen auf die Lernformen (situiertes Lernen)“ (Ebert u. a. 2018, S. 6; vgl. auch Aktionsrat Bildung 2012, S. 51f.) kritisch betrachtet, da die Lernortkooperation insgesamt unterentwickelt sei.

Qualifikationsprofil Kindheitspädagog:in

Seit 2004 bieten kindheitspädagogische Studiengänge einen eigenständigen akademischen Ausbildungsweg für den Bereich frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung an (vgl. Kirstein u. a. 2012, S. 7f.). Die Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) führt mittlerweile 133 kindheitspädagogische Studiengänge. Ihr Profil wird im „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik / Bildung und Erziehung der Kindheit“ (BAG-BEK 2009) beschrieben, die BA-Abschlüsse im Studiengang Kindheitspädagogik sind dem hochschulischen Niveau EQT / DQR 6 zugeordnet. Noch 2009 wurde um die staatliche Anerkennung der Berufsbezeichnung Kindheitspädagog:in gerungen (vgl. ebd., S. 2), inzwischen haben 13 Bundesländer entsprechende Sozialanerkennungsgesetze verabschiedet (vgl. FBTS / EWFT 2015,

S. 3f.). Mit der staatlichen Anerkennung ist ein bestimmter Umfang an Praxis verknüpft, der analog zum Studiengang Soziale Arbeit 100 Tage Praxis (d. h. in der Regel 800 Stunden) im Rahmen des grundständigen Studiums umfasst (vgl. ebd.). Das Kerncurriculum Kindheitspädagogik sieht die Studieneinheiten „Pädagogische Aufgaben“ sowie „Praxisphasen und Theorie-Praxis-Reflexion“ vor (FBTS / EWFT 2022, S. 3). Wenngleich im Kerncurriculum auch von „wissenschaftlicher Begleitung und Reflexion“ (ebd., S. 3) die Rede ist, wird hier nicht ausgeführt, ob damit die Begleitung von Studierenden durch Berufspraktiker:innen oder die Begleitung vonseiten der (Fach-)Hochschulen gemeint ist. Betrachtet man den konkreten Qualifikationsrahmen der Kindheitspädagogik, ist zu erkennen, dass dieser sich an dem der Sozialen Arbeit (FBTS 2016) orientiert und die Notwendigkeit des Praxislernens hervorhebt. Neben den Kompetenzebenen, die die Relevanz der Prozesse des Praxislernens sichtbar machen, wird als unverzichtbares Kernelement die Verbindung von Theorie und Praxis beschrieben, für die Praktika von zentraler Bedeutung seien (vgl. ebd., S. 10). Die Begleitung von Praktika wird explizit als Aufgabe der Hochschulen betrachtet. Allerdings werden auch hier keine Präzisierungen vorgenommen. Ähnlich wie bei der Erzieherausbildung wird den ausbildenden Institutionen die Entscheidung überlassen, nach welchen fachlichen Kriterien diese Begleitung erfolgen soll.

Alle Bundesländer sehen eine Praxislernphase vor, wobei es einige Länder gibt, die zusätzlich ein Berufspraktikum bzw. Anerkennungsjahr verlangen. Die meisten richten sich nach dem gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz (JFMK / KMK 2010) zur praktischen Ausbildung, der 30 ECTS und 100 Tage Praxiszeit als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung empfiehlt (vgl. Krasteva / Stadler 2022, S. 7f.). Die Hochschulen regeln die Dauer, die Tätigkeitsfelder, Lernziele und Anleitung dieser Praxisphasen.

Dem Forschungsprojekt „OpThis“ (Kaiser u. a. 2015) zufolge ist eine der grundlegenden Herausforderungen für kindheitspädagogische Studiengänge die Vermittlung und Reflexion der an beiden Lernorten gemachten Erfahrungen (ebd.). Um den Anspruch einer ersten Berufsqualifizierung zu erfüllen, bedürfe es eines Studiums, das beiden Lernorten Platz einräumt sowie „didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte“ (Schubarth u. a. 2016, S. 9) zur Relationierung wissenschaftlichen und berufspraktischen Wissens integriert.

Qualifikationsprofil Sozialarbeiter:in, Sozialpädagog:in und Erziehungswissenschaftler:in

Die Studiengänge der Sozialen Arbeit sowie der Erziehungswissenschaft unterscheiden sich deutlich voneinander. Das fängt schon bei den Studierenden an. Während bei den erziehungswissenschaftlichen

Universitätsstudiengängen 2021 nur 1 % ein duales Studium absolvierten und 95 % in Vollzeit studierten, waren es unter den Studierenden der Sozialen Arbeit 16 %, die dual studierten, und 67 %, die in Vollzeit studierten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 129). Neben den Bachelor-Studiengängen stellen auch Masterstudiengänge der Sozialen Arbeit (vormals an Fachhochschulen angeboten) sowie der Erziehungswissenschaft (an Universitäten) relevante Ausbildungswege für frühpädagogische Fachkräfte dar (ebd., S. 131). Im Folgenden werden ausgewählte Merkmale dieser heterogenen Studiengänge dargestellt, die für die Fragestellungen der vorliegenden Expertise zu Praxisphasen und -anleitung von Relevanz sind.

In Bezug auf das Studium der Sozialen Arbeit besteht Einigkeit über die Bedeutung „praxisintegrierender Professionalisierungsprozesse“ (Harmsen 2020a, S. 203). So wird im „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ (QRSoZArb) der Erwerb von Kompetenzen in der Sozialen Arbeit an berufspraktische Erfahrungen geknüpft, die im Umfang von mindestens 100 Tagen zu sammeln sind (FBTS 2016, S. 27f.). Die angestrebte generalistische Berufsbefähigung wird als „Fähigkeit zu angemessener Situations- und kritischer Selbstwahrnehmung, zur Reflexion des eigenen Standpunktes aus der Perspektive von anderen und zur innovativen Bewältigung von Problemstellungen und Krisensituationen der zu beratenden, zu betreuenden oder zu begleitenden Menschen“ verstanden (ebd., S. 8). Der QRSoZArb fasst unter praktischen Kompetenzen eigenes Agieren in der Praxis der Sozialen Arbeit sowie dessen Reflexion (ebd., S. 27f.).

Das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) konkretisiert die Inhalte der Studiengänge der Sozialen Arbeit. Es gibt vor, dass „die Verknüpfung der Lehre mit dem Lernort ‚Praxis‘ (...) von den einzelnen Hochschulen und Lehrenden vorzunehmen“ ist (ebd., S. 3). Da die Akkreditierung von Studiengängen in weiten Teilen an diese Empfehlungen gekoppelt ist, kann davon ausgegangen werden, dass sich die überwiegende Mehrheit der Studiengänge Soziale Arbeit an diesen Rahmenbedingungen orientiert und somit Praxislernen und der Begleitung von Praktika durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Roth u. a. 2021). Dabei wird die Professionalitätsentwicklung als gemeinsamer Bezugspunkt benannt und Soziale Arbeit in Anlehnung an die internationale Definition von Sozialer Arbeit (IFSW 2014) als praxisbezogene Profession und wissenschaftliche Disziplin betrachtet (vgl. ebd., S. 20), die nur in „gemeinsamer Qualifizierungsverantwortung“ (Roth 2024, S. 56) erreicht werden könne.

Für erziehungswissenschaftliche Studiengänge kann an dieser Stelle auf das „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2024) verwiesen werden. Kennzeichnend ist die Vermittlung eines analytischen Blicks auf die pädagogische Praxis, wobei ein technologisch verkürztes Theorie-Praxis-Verständnis zurückgewiesen wird (ebd.,

S. 3). Es wird differenziert dargestellt, wie ein kritisch-reflexiver Blick auf die pädagogische Praxis und das Eingebundensein professionell Handelnder hergestellt werden soll (vgl. ebd., S. 3f.). In den vier Kernelementen des Kerncurriculums lässt sich eine Prioritätensetzung für das berufliche Handeln erkennen (ebd., S. 5). Leitend scheint hier die Verhältnisbestimmung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können und nicht wie bspw. in den „Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit“ (Maus u. a. 2013) oder dem „Kerncurriculum Soziale Arbeit“ (DGSA 2016) der professionelle Umgang mit dieser Differenz zu sein. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung gibt es eine Reihe von Auseinandersetzungen mit der Praxisphase im Studium. So hat Birte Egloff (2022, S. 212f.) das erziehungswissenschaftliche Praktikum als Reflexionsinstanz im Studium beschrieben. Interessant ist, dass in vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Studien die Praxisanleitung an sich nicht eigenständig thematisiert wird (vgl. Freis 2025, S. 37). Die geringe Beachtung integrierter Praktika im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stellten bereits Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (2001a, S. IX) fest. Iris Männle (2013, S. 76) konstatiert, dass zwar eine Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und beruflicher Praxis in Bezug auf Praktika stattgefunden habe, jedoch keine Aussagen zur hochschuldidaktischen Gestaltung formuliert worden seien.

Die hier erfolgte kurze Darstellung der verschiedenen Ausbildungsorte und -wege und der damit einhergehenden Qualifikationsprofile hat die ausgesprochene Heterogenität der (Aus-)Bildungslandschaft in der frühen Bildung deutlich gemacht. Dies betrifft auch den Lernort (Berufs-)Praxis. Durch gestiegene Anforderungen und neue Ausbildungsformate im Feld der frühen Bildung wird es immer schwieriger und anspruchsvoller, diese Heterogenität in der praktischen Ausbildung in ausreichendem Umfang zu berücksichtigen und zugleich die bestehenden Qualitätsstandards im Ausbildungssystem aufrechtzuerhalten oder sogar noch zu steigern. Zudem lässt sich nur aus einem Teil der Qualifikationsprofile und Ausbildungs- bzw. Studiengänge, aus denen sich frühpädagogische Fachkräfte rekrutieren, ableiten, dass diese Praxislernen bzw. Prozesse der Praxisanleitung im Rahmen ihrer Curricula als konzeptionell zu gestaltende Lernarrangements verstehen. Die Begleitung am Lernort Schule (Fachschulen und [Fach-]Hochschulen) stellt sich bspw. alles andere als einheitlich dar, weshalb in Kapitel 2.2 auf die curriculare Thematisierung von Praxisphasen konkreter eingegangen und deren Funktion im Rahmen der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in den Blick genommen wird. Später werden in Kapitel 3 die verschiedenen Modelle und Konzepte der beiden Lernorte einander gegenübergestellt und vor dem Hintergrund der Qualifizierungsheterogenität erörtert.

2.2 Praktika und Praxisphasen im Feld der Frühpädagogik

Wie in den Qualifikationsprofilen der frühpädagogischen Fachkräfte dargestellt, beinhalten alle Ausbildungswege eine fachpraktische Ausbildung für die Arbeitsfelder der Frühpädagogik. Die Bedeutung des Lernorts (Berufs-) Praxis als „Ausbildungsinstanz“ (Ebert u. a. 2018, S. 13) haben sowohl die Fachschulen (BMFSFJ 2017; Flämig 2011; KMK 2011) als auch die frühpädagogisch relevanten Studiengänge erkannt (Egloff 2022; Roth u. a. 2021; von Balluseck 2008). Dabei sind mindestens zwei Besonderheiten hervorzuheben. Erstens konstatieren Katja Flämig und Nicole Spiekermann (2014, S. 36), dass trotz politischer Bekenntnisse zur Relevanz des Lernorts (Berufs-)Praxis curriculare Präzisierungen und grundlegende Ausbildungskonzepte für die Organisation von Kindertagesstätten als „Ausbildungsbetrieb“ weiterhin fehlen. Zweitens muss festgestellt werden, dass die Anerkennung der Praktikumsleistung im Kontext der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen erfolgt und damit die Ausbildungsverantwortung seitens der (Fach-) Hochschulen in letzter Konsequenz nur an die Betriebe der beruflichen Praxis delegiert werden kann (vgl. Merten 2014a, S. 32). Dies trifft u. E. auch auf die Ausbildung an Fachschulen zu, die ebenfalls Praktika und ausbildungsintegrierte Praxisphasen nur an die Akteur:innen der beruflichen Praxis in delegierter Form abgeben können (vgl. Oberhuemer 2015, S. 13f.).

Wilfried Schubarth u. a. (2016) haben im nexus-Fachgutachten „Qualitätsstandards für Praktika. Bestandaufnahme und Empfehlungen“ vier Modelle herausgearbeitet, die aus unserer Sicht aufzeigen, dass mit zunehmender Verknüpfung zwischen Praktikum und Studium auch die Notwendigkeit der Kooperation zwischen den Lernorten zunimmt und die Praxisanleitenden am Lernort berufliche Praxis mehr Informationen, eine Klärung von Lerninhalten und Lernzielen sowie von zu erwerbenden Kompetenzen benötigen. Je nach curricularer Verknüpfung der Lernorte ergeben sich somit klärungsbedürftige Voraussetzungen am Lernort (Berufs-)Praxis. Was eine gemeinsam verantwortete, methodisch-didaktische Umsetzung der Lernortkooperation in Bezug auf das Praxislernen bedeuten könnte, zeigen Michael Leinenbach (2018) und Stephan Kösel (2014). Dies schließt die Klärung der rechtlichen Situation studienintegrierter Praxisphasen (vgl. Gans-Raschke 2021) sowie die Überwindung bestehender institutioneller Hürden bei der Etablierung einer funktionalen Kooperationsbeziehung zwischen den Lernorten ein (vgl. Ahrens 2021). Daniela Ahrens zufolge benötigt eine gemeinsam verantwortete, methodisch-didaktische Umsetzung der Lernortkooperation gemeinsame Kriterien und Entscheidungen über Vorgehensweisen und Grundlagen des Praxislernens. Erst unter dieser Voraussetzung werden Lerninhalte, Lernziele und zu erwerbende Kompetenzen zum Aushandlungsgegen-

stand und Bezugspunkt einer gemeinsamen Qualifizierungsverantwortung (vgl. ebd.).

Praxislernen findet allerdings nicht ausschließlich am Lernort (Berufs-)Praxis statt, sondern beinhaltet nach Wilfried Schubarth u. a. (2012, S. 53) auch, dass Praxis zum expliziten Gegenstand von Forschung und Lehre wird und zum Beispiel im Studium Praxiserfahrungen, etwa in Form von Fallstudien, reflektiert werden. Gerade Dialogformate als Möglichkeit, Lehrende an (Fach-)Hochschulen und Berufspraktiker:innen miteinander ins Gespräch zu bringen, stellen eine besondere Form von Praxisbezügen her, die systematisch die Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen in den Fokus rücken und in der Ausbildung Zugang zum Praxislernen eröffnen (ebd.). Ergänzt man diese Formen des Praxislernens um die neuen Modelle des berufsintegrierten, dualen Studiums (vgl. Hess u. a. 2024; Graßhoff 2022) oder des kooperativen Studiums,⁷ zeigt sich die Bandbreite möglicher Formate des Praxislernens über den gesamten Ausbildungsprozess hinweg (vgl. Schubarth u. a. 2016, S. 64). Diese ist Gegenstand von Abbildung 1.

Es wird sichtbar, dass Fachschulen und Hochschulen mit ihren jeweiligen Ausbildungsformaten bereits Rahmenbedingungen für den angestrebten Professionalisierungsprozess vorgeben, die als Weichenstellungen für Praxisanleitungsbeziehungen in der Frühpädagogik anzusehen sind. Friederike Kott und Renate Maier-Lutz (2020, S. 5–8) unterscheiden bspw. Praktika, die der beruflichen Orientierung dienen, vom Freiwilligen Sozialen Jahr, vom Berufsvorbereitungspraktikum, von den Praktika während der Ausbildung, dem Berufspraktikum nach der Ausbildung, der praxisintegrierten Ausbildung (PiA) und den Praxisphasen in Studiengängen. Dabei machen sie deutlich, dass Schüler:innen in beruflichen Orientierungspraktika „eine ganz andere Art von Mentoring als etwa Studierende [benötigen], da die Ausrichtung und der Sinn und Zweck dieser Praktika ein anderer“ sei, nämlich eine erste Orientierung zu bieten, was „für die verantwortliche Begleitperson in der Regel weniger zeitlichen Aufwand [bedeute], da keine Anleitungsgespräche, die sich auf die Planung von Angeboten oder auf die Weiterentwicklung von Kompetenzen beziehen, notwendig“ seien (ebd., S. 5). Zudem weisen sie darauf hin, dass unterschiedliche Formen von Praktika Vor- und Nachteile mit sich bringen, die Auswirkungen auf die Begleitung dieser Praktikumsformen haben (ebd., S. 6). Die Frage, welchen Sinn und Zweck eine Praxisphase verfolgt bzw. überhaupt verfolgen kann, wird bei Wilfried Schubarth u. a. (2016, S. 8) anhand der zeitlichen Dauer (Kurz-, Block-, Tagespraktika, Praxissemester bzw. Langzeitpraxisphasen) sowie

⁷ Vgl. hierzu <https://www.htwsaar.de/studium-und-lehre/im-studium/praxis/kooperatives-studium/kooperatives-studium> [abgerufen am 18.05.2025].

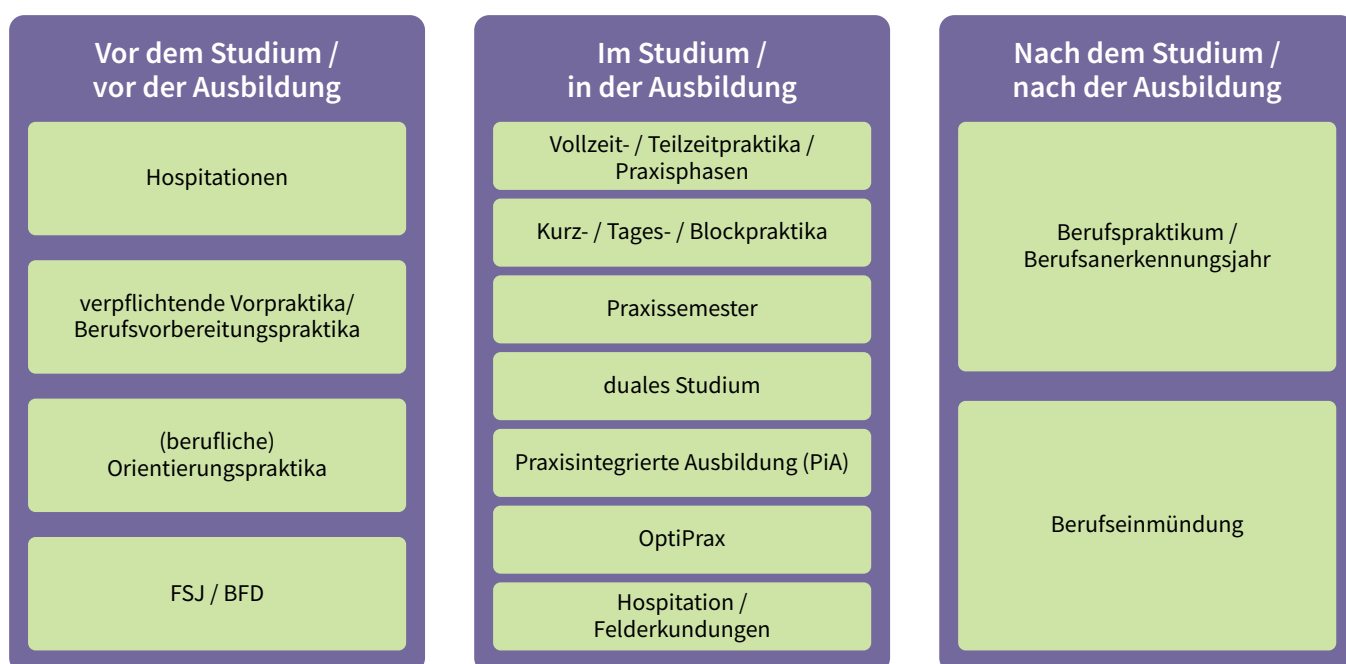
der zeitlichen Platzierung dieser Praktika im Ausbildungsverlauf diskutiert. Ihnen zufolge sollte die zeitliche Festlegung von Praktika und Praxisphasen im Verlauf einer Ausbildung von den jeweiligen vorhandenen Kompetenzen der Praktikant:innen abhängig gemacht werden. In verpflichtenden Vorpraktika zur Ausbildung müsse davon ausgegangen werden, dass der Fokus eher auf dem Kennenlernen des Berufsalltags liege, während sich Praxissemester im 4. oder 5. Semester bereits an fachlich versierte Studierende richten würden und man bei einem Berufsanererkennungsjahr nahezu mit der vollen Arbeitskraft einer ausgebildeten Fachkraft rechnen könne (vgl. auch Kott / Maier-Lutz 2020, S. 12f.).

Die Vielfalt von Formen und Funktionen von Praktika, die häufig nicht klar ausformulierten didaktisch-curricularen Konzeptualisierungen von Praktika, die unterschiedlichen Zeitpunkte von Praktika im Ausbildungsverlauf, der differierende Kompetenzstand der Sich-Qualifizierenden sowie die hohen Erwartungen an Praxisphasen bei gleichzeitig problematischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung zeigen die Herausforderungen einer passgenauen Begleitung von Praxisphasen. Während die Vielfalt der Formen des Praxislernens beinahe dazu einlädt, Praxisphasen mit Erwartungen und Wünschen zu überfrachten, verweisen Wilfried Schubart u. a. (2016, S. 67) auf die problematische Realität: Sowohl an Hochschulen als auch in Praxisbetrieben sei die Praktikumsbetreuung oft unzureichend, die Mängel sehen sie in zu geringen personellen Ressourcen, in unklaren Regeln für die Anerkennung von Prakti-

kumseinrichtungen sowie in fehlenden Maßnahmen zur Qualifizierung von Praxismentor:innen. Die Autor:innen ziehen den Schluss, dass die Kooperation „mehr Wunsch als Wirklichkeit“ sei und eine systematische Form des Qualitätsmanagements für Praktika erst noch entwickelt werden müsse (ebd., S. 9). Sie zeigen auf, dass eine didaktisch-curriculare Konzeptualisierung von Praktika und Praxisphasen ein zentrales Qualitätskriterium der Begleitung von Praktikumsphasen ist (ebd.).

Trotz der vorhandenen Schwerpunktsetzung im frühpädagogischen Feld bspw. durch das Bundesprogramm für Kitas (BMFSFJ 2017) wird sichtbar, dass die Bedeutung des Lernorts Praxis zwar anerkannt wird, aber dennoch eine Unterbestimmung des didaktisch-curricularen Lehr- und Lernsettings praktischer Studienphasen und Praktika zu konstatieren ist. Praktika und Praxisphasen kommt, so unsere Schlussfolgerung an dieser Stelle, bislang im frühpädagogischen Feld gewissermaßen eine *zentrale Randstellung* zu. Zentral, da sie für die Deckung des Fachkräftebedarfs und die Qualitäts-offensive frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung von besonderer Relevanz sind, während sie vonseiten der Politik, der Forschung und den Lehrenden nicht die angemessene Aufmerksamkeit erfahren. Die Verzahnung theoretischen und berufspraktischen Wissens, die auf besondere Formate angewiesen ist, um praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse anzuregen, erfordert eine Gleichwertigkeit der Lernorte, aber nicht deren Gleichartigkeit (vgl. Ebert u. a. 2018, S. 13).

Abbildung 1: Praktika / Praxisphasen – differierende Modelle und Ausbildungsformate



Quelle: eigene Darstellung

2.3 Praxisanleitung im Feld der Frühpädagogik

Trotz der bisher formulierten Kritik muss anerkannt werden, dass seit den 2010er Jahren Bestrebungen zu beobachten sind, den Lernort Kindertagesstätte als Ausbildungsort aufzuwerten (Oberhuemer 2015, S. 17–19; BMFSFJ 2017). Das zeigt sich vor allem bei der Praxisanleitung oder beim Praxismentoring, wie diese Aufgabe in der Fachliteratur häufig genannt wird (vgl. Boekhoff 2020, S. 29; Prinz u. a. 2014). Dabei kann Mentoring wie folgt gefasst werden: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem / einer erfahrenen Mentor*in und seinem/r / ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des / der Mentees.“ (Dietrich u. a. 2023, S. 149f.)

Im nationalen wie internationalen Diskurs findet man eine große Bandbreite an verwendeten Begriffen: So spricht die Bundesarbeitsgemeinschaft für Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit (2013) von Praxisanleitung, während im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (BMFSFJ 2017) von Praxismentoring die Rede ist. Im englischsprachigen Diskurs findet sich für die Praxisanleitung von Fachkräften der Begriff „field education“ (Bogo 2018), die dort Tätigen werden als „field instructors“ (Bogo u. a. 2020) oder „(practice) „supervisors“ (vgl. Nordstrand 2017) bezeichnet. Mit den verschiedenen Begrifflichkeiten rücken jeweils andere Aspekte des Prozesses der Begleitung und Anleitung am Lernort (Berufs-)Praxis in den Blick.

Betrachtet man die Entwicklungen in zentralen Qualifikationsprofilen wie etwa der Erzieherausbildung, so zeigt sich hier ein Aufwertungsprozess des Mentorats etwa durch die Freistellung der Praxisanleitung für die Betreuung der Sich-Qualifizierenden, die Weiterqualifizierung im Kontext der Fachkräfteoffensive und die Einführung eines Aufstiegsbonus für die Ausübung besonderer Tätigkeiten (vgl. BMFSFJ 2019; vgl. Boekhoff 2020, S. 31). Ähnliches ist für die Einrichtung von Funktionsstellen zur Praxisanleitung in den Kitas im Rahmen des Bundesprogramms „Lernort Praxis“ (BMFSFJ 2017) festzustellen.⁸ Der Theorie-Praxis-Transfer für Sich-Qualifizierende, so ein weiterer Befund, werde durch Gespräche im Feld mit den Praxisanleitenden befördert (vgl. Flämig 2011), was umso bedeutsamer erscheint, wenn man berücksichtigt, dass Erzieher:innen als frühpädagogische Fachkräfte in studienintegrierten kindheitspädagogischen Praxisphasen Leitungsaufgaben über-

nehmen. Die Autorinnen Hilde von Balluseck und Iris Nentwig-Gesemann (2008, S. 32) vertreten die Auffassung, dass Praxisanleitende „spezifische Weiterbildungen“ bräuchten, damit sie sich als ausgewiesene Fachkräfte sowie als Mentor:innen verstünden. Aufgrund der großen Heterogenität der Sich-Qualifizierenden und der quantitativen Bedeutung der Personalgruppe der Erzieher:innen im frühpädagogischen Feld könne es zu „Qualifikationsdiskrepanzen zwischen Praxisanleiter:innen und akademischen Praktikant:innen“ (Scheer 2023, S. 46) kommen. Gerade die verschiedenen Qualifikationswege sowie die Situation einer qualifikationsprofilübergreifenden Praxisanleitung würden im frühpädagogischen Feld eine besondere Herausforderung darstellen (vgl. Leu 2014, S. 51). Katja Scheer (2023, S. 47) spricht in diesem Zusammenhang von einem potenziellen Strukturkonflikt – zwischen der Forderung nach einer Akademisierung des Erzieherberufs sowie den Qualifikationsprofilen der Anleitenden – und weist darauf hin, dass dieser Konflikt mit einer steigenden Anzahl an Praktikant:innen aus frühpädagogischen Studiengängen in Zukunft häufiger auftreten könnte.

In der bundesweiten Dokumentenanalyse von Bärbel Barbarino und Clarissa Nachtigall (2023) wird außerdem deutlich, dass sich die Qualifikationsanforderungen an Praxisanleitende in den verschiedenen Ausbildungsgängen von Erzieher:innen von denen in den kindheits- und sozialpädagogischen Studiengängen hinsichtlich ihrer Regulierung und Standardisierung unterscheiden. Das betrifft die Qualifikation von Anleitenden, ihre Berufsabschlüsse, Berufserfahrungen, aber auch Fortbildungen im Bereich Praxisanleitung. Auch in kindheits- und sozialpädagogischen Studiengängen variiert die Ausgestaltung der Praxisanleitungsfunktion. Zwar wird die Aufgabe der Praxisanleitung in den Landesgesetzen zur staatlichen Anerkennung von Sozialberufen von elf Bundesländern berücksichtigt, jedoch werden nur in sechs die konkreten Berufsabschlüsse und nur in vier die Berufserfahrungen der Praxisanleitenden verbindlich geklärt. Nur in drei Bundesländern finden sich konkrete Hinweise auf Fortbildungen für Praxisanleitende (ebd., S. 7). Ein Überblick zu den zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die Bundesländer in diesen Bereich investieren, zeige jedoch „erste Ansätze einer Standardisierung der Regularien“ (ebd., S. 9). Die durchschnittliche zeitliche Freistellung liege bei zwei Wochenstunden pro Praktikant:in und ließe eine konkretere Benennung dieser Zeitkontingente in den relevanten gesetzlichen Bestimmungen erkennen (vgl. ebd.). Gänzlich unterschiedlich seien die Vergütungsregelungen, wenngleich eine „Tendenz in Richtung einer stärkeren finanziellen Unterstützung der Anleitungstätigkeit“ festgestellt werden könne (ebd., S. 11).

Betrachtet man die Rahmenbedingungen zur Praxisanleitung in Studiengängen der Sozialen Arbeit, wird deutlich, dass diese sich teilweise durch eine übergrei-

⁸ Einen Einblick in die europäischen Regelungen zur Vergütung der Mentoring-Funktion in der fachpraktischen Ausbildung findet sich bei Oberhuemer (2015, S. 18f.).

fende Zuständigkeit für kindheitspädagogische Studiengänge auszeichnen.⁹ Ähnliches ist für erziehungswissenschaftliche Studiengänge zu konstatieren, die Frühpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft aufgreifen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Regelungen zur Qualitätssicherung der Praxisanleitung in frühpädagogischen Studiengängen mit den Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft verbunden sind. Damit kommt der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit mit ihren „Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit“ (vgl. BAG 2013) zumindest eine praktische Teilzuständigkeit zu, weshalb die Regelungen zur Praxisanleitung von Studierenden der Sozialen Arbeit im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

Das generalistisch ausgerichtete Studium der Sozialen Arbeit umfasst eine große Bandbreite an Praxisfeldern, in denen Studierende ihre studienintegrierten Praxisphasen absolvieren können. Alexandra Roth und Heinz Gabler (2012, S. 25–28) weisen darauf hin, dass die Begleitung an beiden Lernorten stattfindet und sich deswegen sowohl auf die Heterogenität der individuellen Voraussetzungen der Studierenden als auch die der Praxisfelder und Praxiseinrichtungen einstellen muss. Der Abschluss des Studiums der Sozialen Arbeit ist an eine staatliche Anerkennung gekoppelt. Als Voraussetzungen dafür verlangt der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ eine „angeleitete Praxistätigkeit in von der Hochschule bzw. der zuständigen Behörde anerkannten, fachlich ausgewiesenen Einrichtungen der Sozialen Arbeit im Umfang von mindestens 100 Tagen“ (Bartosch u. a. 2007, S. 294) sowie „eine kritische Reflexion des in Hochschule und Praxisfeldern erworbenen Wissens unter den Bedingungen angeleiteter Praxis“ (ebd.). Darüber hinaus finden sich in den Empfehlungen der BAG zur Praxisanleitung („Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit“) Kriterien für ein Langzeitpraktikum, die seitens der Praxiseinrichtungen und Praxisanleitenden erfüllt sein sollten, um die Aufgabe der Anleitung von Studierenden zu übernehmen. Darin heißt es u. a., dass die Praxisausbildung nur in einem Arbeitsfeld der Profession erfolgen kann, die Anleitung durch die eigene Profession erfolgen soll und die Person, die die Anleitung übernimmt, mindestens drei Jahre Berufserfahrung, davon mindestens ein Jahr im Arbeitsbereich der Praktikant:in, haben soll und die Anleitung im Rahmen eines mindestens 50-prozentigen Beschäftigungsverhältnisses zu erfolgen hat (BAG 2013, S. 49f.). Da die BAG als zentraler berufspolitischer Akteur in der Sozialen Arbeit anzuse-

hen ist und ihre Empfehlungen in einem Großteil der Studiengänge der Sozialen Arbeit, die mit der staatlichen Anerkennung gekoppelt sind, Anwendung finden (vgl. Freis 2025, S. 33), kann davon ausgegangen werden, dass diesen Kriterien bei der Gestaltung praktischer Studienphasen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Die BAG (2013, S. 19) hebt zudem hervor, dass Praktikant:innen in Praxisphasen „ihre persönlichen Anteile innerhalb von professionellen Hilfeprozessen [erfahren und] (...) [ihre] Anleitung (...) gerade deswegen von Personen übernommen werden [sollte], die selbst über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügen und die notwendige Sensibilität in die Begleitung der Studierenden und angehenden Fachkräfte einbringen wollen“. Die Praxisanleitung habe daher eine lehrende, eine beratende sowie eine beurteilende Funktion (ebd., S. 37). Sowohl das konkrete Aufgabenprofil, die Funktionen von Praxisanleitung als auch die Begleitung durchaus ambivalenter Erkenntnisprozesse der Studierenden lassen Sabine Herings Beobachtung wichtig erscheinen, dass Studierende erstens in der Regel nicht die Wahl haben, in welcher Einrichtung sie ihre Praxisphase absolvieren, und zweitens zu wenig der Frage nachgegangen werde, „ob PraktikantIn und AnleiterIn fachlich und menschlich zueinander passen, obwohl gerade diese Ebene der Passung von zentraler Bedeutung“ sei (Hering 2012, S. 23).

Folgt man den Empfehlungen und den Ausführungen der BAG, so muss Praxisanleitung als berufliche Qualifikation angesehen werden, die sowohl individuelle Voraussetzungen bei den Anleitenden verlangt als auch bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen erfordert. Die Aufgabe der Praxisanleitung sieht Matthias Moch (2006, S. 339) auf einer individuellen Ebene darin, die Erfahrungen der Studierenden bei ihrer Aneignung professioneller Handlungsformen einer Reflexion zugänglich zu machen und dabei professionelle Handlungskompetenzen nicht „gleichzusetzen mit Einüben oder dem Entwickeln von Handlungsrouinen“. Stattdessen müsse in der Anleitungsbeziehung ein Einstieg in eine „reflektierende (...) Auseinandersetzung mit den *eigenen impliziten Regeln* und den Folgen, die sich im Handeln daraus ergeben“ (ebd., Hervorhebung im Original), stattfinden. Auf der organisatorischen Ebene zeigen Alexandra Roth und Sonja Burkard (2021, S. 143), dass der Qualifizierungsprozess von Studierenden nicht immer jene Strukturmerkmale von Organisationen vorfindet, die als organisatorische Rahmenbedingungen für die Personalentwicklung gelten können. Darüber hinaus müssten Teams, in die Anleitende eingebunden sind, mehr Beachtung geschenkt (ebd., S. 144) und berücksichtigt werden, dass Anleitung eine personenbezogene Aufgabe ist, die mit zahlreichen organisatorischen Weichenstellungen einhergeht, wie bspw. einer Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses der Studierenden (ebd., S. 145).

⁹ Bspw. BA Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule Koblenz, BA Soziale Arbeit – Erziehung und Bildung im Lebenslauf TH Nürnberg, BA Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik DHBW Stuttgart, BA Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit htw saar (vgl. WIFF Studiengangsdatenbank).

Eine Publikation von DJI / WiFF (2014, S. 43–46) zum Thema sieht Praxisanleitende in verschiedenen Rollen. Sie würden als Vorbilder und Auszubildende fungieren und seien manchmal Kooperationspartner:innen der Ausbildungsstätten sowie pädagogische Fachkräfte in den jeweiligen Einrichtungen. Dass diese verschiedenen Rollen sowie die damit verbundenen Erwartungen an die Akteur:innen durchaus zu Spannungen zwischen Studierenden und Anleitenden führen können, haben Gunnar Bernler und Lisbeth Johnsson (1995, S. 53–72) bereits vor Jahrzehnten aufgezeigt. Nach Friederike Kott und Renate Maier-Lutz (2020, S. 12f.) sollten die Anleitungspraxen und -stile den Kompetenzen der jeweiligen Praktikant:innen angepasst werden. Demnach sind Praktika von Berufsanfänger:innen anders zu begleiten als Berufspraktika oder studienintegrierte Praxisphasen. Dabei bewegt sich Anleitung immer im Spannungsfeld zwischen Nähe (Beziehung und Vertrauen herstellen) und Distanz (Bewertung der Leistung und kritisches Feedback) (vgl. ebd., S. 11) sowie „im komplexen Gefüge zwischen den Lernorten, innerhalb spezifischer organisatorischer Rahmenbedingungen und -begrenzungen sowie innerhalb eines notwendig zu gestaltenden Beziehungsgefüges zwischen Anleitenden und Studierenden“ (Freis 2025, S. 48).

In den Erziehungswissenschaften werden Praktika auf andere Weise bewertet und eingeordnet, als dies hier für die Soziale Arbeit skizziert wurde. So finden sich im Zuge der Etablierung von Bachelor-Studiengängen Bezugnahmen auf das Praktikum unter dem Label des Praxisbezugs der Hochschullehre (vgl. Egloff 2022, S. 264) und dem damit einhergehenden Versuch, Verbindungen zwischen Theorie und Praxis bzw. Hochschule und Beruf herzustellen. Eine erste systematische Einordnung des Praktikums als „Brücke zwischen Wissenschaft und Beruf“ nahmen Anfang der 2000er Jahre Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (2001b) für die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen vor. Damals wurden erste Konzepte zur didaktischen und forschungsmethodischen Gestaltung (Friebertshäuser 2001) erarbeitet und Einblicke in die hochschulische Praxis (bspw. Bolay 2001) gegeben.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass in den Erziehungswissenschaften zwar von Hochschuleseite eine fachliche Einschlägigkeit des Praktikums gefordert wird, den Studierenden aber die Aufgabe zugeschrieben wird, das Pädagogische des Feldes in der eigenen reflexiven Auseinandersetzung zu erkunden (vgl. Männle 2018). Damit wird ein Praktikum zu einer reflexiven Aneignungsleistung, die diesem „seine spezifische Gestalt“ verleiht, „und dies relativ unabhängig von den institutionellen Vorgaben“ (Egloff 2004, S. 273). Gerade die geringe institutionelle Regulierung seitens der Hochschulen wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als Möglichkeitsraum verstanden (vgl. ebd., S. 272), der es Studierenden erlaube, Praktika für vielfältige

Zwecke zu nutzen. In Empfehlungen zum Praktikum findet die Anleitung in Praktikumsinstitutionen zwar Erwähnung (vgl. Männle 2018, S. 211f.), sie thematisieren deren Bedeutung allerdings im Unterschied zu den hochschulischen Begleitformaten nicht ausdrücklich. An dieser Stelle kann also festgehalten werden, dass Praktika im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eher eine untergeordnete Rolle spielen. Wenn sie vorkommen, dann wird vor allem die individuelle Aneignung der Studierenden betont. Praxisanleitende stellen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu studienintegrierten Praktika eine Randnotiz dar.

Die Art und Weise, wie Praktika und Praxisanleitung in den jeweiligen Qualifizierungsprofilen aufgegriffen werden, erscheint uns als äußerst relevant, da Praxisanleitende – egal welche Qualifizierung sie selbst aufweisen – mit all den hier aufgezeigten fachkulturellen Besonderheiten und verschiedenen Rahmenbedingungen umgehen müssen. Einen eigenen Standort als Praxisanleitende zu finden, erscheint vor dem Hintergrund der begrifflichen Unterbestimmung und Heterogenität des Anleitungsbegriffs, potenziellen Qualifikationsunterschieden in Anleitungsverhältnissen und differierenden Regulierungen in den entsprechenden Studiengängen und fachschulischen Ausbildungen als äußerst schwierig.

2.4 Professionalisierung von Praxisanleitung – erste Regulierungen und Qualifizierungsmodelle

Praxisanleitung im frühpädagogischen Feld zu übernehmen setzt u. E. ein Verständnis für die Vielfältigkeit der Anforderungen sowie einen aktiven Umgang mit den oben beschriebenen Differenzen im Rahmen der Kooperation der Lernorte voraus (vgl. Kapitel 3). Relevant erscheint uns daher, dass erste qualitätssichernde bundeslandübergreifende Standardisierungen (Barbarino / Nachtigall 2023, S. 13f.) durchgesetzt, bundeslandspezifische Reglementierungen vorgenommen (vgl. Landesgesetz KitaG Rheinland-Pfalz vom 03.09.2019, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie Saarland 2013) und erste Qualifizierungen im Rahmen von Studiengängen in manchen Bundesländern gesetzlich anerkannt wurden (vgl. Landesgesetz KitaG Rheinland-Pfalz vom 03.09.2019, S. 9). So findet das Thema Praxisanleitung bzw. die Professionalisierung von Praxisanleitenden durch Fort- und Weiterbildung immer mehr Beachtung, was sich an der Hereinnahme in die Curricula der (Fach-)Hochschulen und Fachschulen zeigt sowie an der Umsetzung von Bundesmodellprojekten und länderübergreifenden Programmen. Nach Angaben der Studie „Ausgewählte Qualifizierungsangebote

zur Professionalisierung des Lernorts Praxis“ (DJI/WiFF 2014, S. 157–172) lässt sich seit Mitte der 2010er Jahre eine schrittweise Integration von Qualifizierungsmaßnahmen für Praxisanleitende in die fachschulischen Ausbildungen sowie in die Studiengänge an den Hochschulen beobachten.

Auch in der Forschung befasst man sich inzwischen mit wesentlichen Aspekten der Kompetenzen von Praxisanleitenden sowie den strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anleitung und bemüht sich, die Ergebnisse bei der Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen zu berücksichtigen (vgl. Hartung 2023). So haben Katja Flämig und Nicole Spiekermann (2014, S. 122–144) ein Kompetenzprofil für Praxisanleitende am Lernort Praxis für Langzeitpraktika in Kindertagesstätten während der fach- und hochschulischen Ausbildung erarbeitet, das bspw. Eingang in die „Trägerübergreifende Rahmenvereinbarung zur Praxisanleitung in Rheinland-Pfalz“ (KiTaG vom 30.09.2019, Rheinland-Pfalz) fand. Das vorgeschlagene Kompetenzprofil umfasst acht Ebenen: die Gestaltung der Kooperation mit Fachschule und Hochschule, die Einbindung des Teams, die Planung des Mentoring, den Aufbau und die Gestaltung der professionellen Arbeitsbeziehung, die Begleitung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Praktikant:innen sowie deren Einschätzung und Beurteilung, Reflexion im Rahmen des Mentoring sowie die konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung des Mentoring-Verständnisses der Einrichtung (vgl. Flämig / Spiekermann 2014, S. 122–144).

Der Forschungsbericht von Johanna Gürtl, Gabriele Kronberger und Verena Scharf „Praxisanleitung im Rahmen des Studiums BA Soziale Arbeit“ (2024) zur österreichischen Situation enthält darüber hinaus den Hinweis, dass die Motivation von Praxisanleitenden, an einem Zertifikatslehrgang bzw. einer Qualifizierung zur Praxisanleitung teilzunehmen, mit der Dauer der eigenen Beschäftigung abnimmt (ebd., S. 46). Dies ist insofern interessant, als Karin Beher und Michael Walter (2012, S. 59) in ihrer Befragung von Praxisanleitenden festgestellt haben, dass 73,1 % der Befragten sich selbst als sehr sicher oder sicher hinsichtlich der Bewältigung

der Aufgabe der Praxisanleitung einschätzen, aber rund 27 % Zweifel an den eigenen Kompetenzen hegen, Sich-Qualifizierende in Praxisphasen angemessen zu begleiten (ebd.). 72 % der Anleitenden üben diese Tätigkeit aus, ohne eine Weiterbildung gemacht zu haben, während 73,7 % derjenigen, die eine Fort- und Weiterbildung zur Praxisanleitung absolviert haben, angeben, dass diese für sie sehr hilfreich gewesen sei (ebd., S. 61).

Während für die Fachschulen mittlerweile explizite rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen wurden, die die Praxisausbildung von Erzieher:innen an die verpflichtende Absolvierung einer Qualifizierung zur Praxisanleitung koppeln, ist die Lage an den Hochschulen weiterhin wesentlich heterogener. Insbesondere erziehungswissenschaftliche Studiengänge behandeln die Anleitung in der Praxis eher randständig, in Studiengängen der Sozialen Arbeit an (Fach-)Hochschulen ist das Thema Praxisanleitung aufgrund der Sozialanerkennungsgesetze und Regelungen zur staatlichen Anerkennung zwar präsenter, Schritte, um die Teilnahme an einer Qualifizierung verpflichtend zu machen, sind auf Bundesebene allerdings nicht zu erkennen.

Die vor dem Hintergrund der großen Heterogenität des frühkindlichen Feldes von Peter Cloos u. a. (2013, S. 29) geforderte „Gesamtprofessionalisierungsstrategie“, die nach ihren Vorstellungen das frühpädagogische Ausbildungssystem in den Blick rücken und nicht bestimmte Ausbildungsinstitutionen gegenüber anderen hervorheben soll, ist für uns ein zentraler Bezugspunkt. Um eine solche zu entwickeln, bedarf es neben einem Verständnis der Ausbildungslandschaft einer stärkeren Transparenz, was die Kooperation der Ausbildungsorte und deren konkrete Strukturierungsversuche zur Sicherung von Qualität in der Praxisanleitung angeht. Zu diesem Zweck beschreiben wir im folgenden Kapitel die Anleitungskonzepte des Lernortes (Berufs-)Praxis und setzen diese ins Verhältnis zu den Formen der Begleitung am Lernort (Hoch-)Schule. Wir zeigen auf, dass der Erfolg von Praxisanleitung und der Prozesse des Praxislernens an beiden Lernorten auf die Kenntnis des jeweils anderen Lernortes angewiesen sind.

3 Praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse in der Frühpädagogik

Um die praktischen Herausforderungen der Aufgabe von Praxisanleitenden in der Frühpädagogik herauszuarbeiten, werden im Folgenden praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse auf zwei Ebenen in den Blick genommen. Erstens muss Praxislernen ausgehend von den theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsinstrumenten betrachtet werden (Kapitel 3.1), die das Ziel verfolgen, die Qualität der Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis zu befördern. Hier spielen an Fachschulen bzw. (Fach-)Hochschulen entwickelte Leitfäden zur Strukturierung des Lernprozesses am Lernort (Berufs-)Praxis eine wichtige Rolle sowie Informationen, Strukturierungshilfen und Reflexionsanregungen, mit denen die praktische Integration der Anleitungsaufgabe im Alltag unterstützt werden soll. Für Praxisphasen liegen zahlreiche Modelle zur theoretisch-konzeptionellen Strukturierung vor, die Praktika und studienintegrierte Praxisphasen in zeitlicher Hinsicht unterteilen (Phasenmodelle), Strukturierungselemente beschreiben (Praktikumsordnungen, Ausbildungsplanung, Feedbackgespräche), Begleitformate definieren (Begleitseminare an Fach- oder Hochschulen, Reflexionsgespräche mit Praxisanleitenden) und notwendige Orientierungshilfen (Informationssammlungen, Datenbanken, Netzwerkaktivitäten) bieten. Diese theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsinstrumente eröffnen häufig, wenn überhaupt, nur einen begrenzten Einblick in die didaktisch-curricularen Theorie-Praxis-Konzepte, mit denen innerhalb der Praxisphasen mit Studierenden und Fachschüler:innen am Lernort Schule gearbeitet wird.

Die zweite Untersuchungsebene sind die didaktisch-curricularen Konzepte des Praxislernens (Kapitel 3.2), die am Lernort (Hoch-)Schule Anwendung finden. Diese legen als ausbildungsverantwortliche Organisationen (siehe oben) zum einen das anzustrebende Kompetenzprofil curricular fest, zum anderen halten sie zur Zielerreichung unterschiedliche didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte vor, die in Seminaren am Lernort (Hoch-)Schule umgesetzt werden. Paradoerweise rahmen die Strukturierungsversuche des Lernorts (Berufs-)Praxis die Konzepte des Lernorts (Hoch-)Schule und begrenzen und / oder ermöglichen somit die Lernortkooperation.

Wir werden zeigen, dass die Strukturierungsinstrumente des Lernorts (Berufs-)Praxis und die Konzepte des Lernorts (Hoch-)Schule häufig unabhängig voneinander betrachtet werden. Dies kommt auch in der entsprechenden Fachliteratur zum Ausdruck. Deshalb wird im Folgenden zunächst ein Überblick über die vorhandenen Strukturierungsversuche (Kapitel 3.1) gegeben, bevor in einem zweiten Schritt (Kapitel 3.2) die didaktisch-curricularen Konzepte vorgestellt werden, die in der Begleitung des Praxislernens in der Lernortkooperation Anwendung finden.

3.1 Theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsinstrumente

In der frühpädagogischen Literatur finden sich verschiedene theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsversuche der Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis, die meist unter der Bezeichnung Leitfaden publiziert werden. Im Folgenden werden wichtige publizierte Leitfäden¹⁰ in einer Tabelle dargestellt und hinsichtlich der folgenden Faktoren verglichen: Zielgruppen, das zugrunde liegende Lern- und Bildungsverständnis,¹¹ die Rolle von Praxisanleitenden, methodisch-didaktische Ansätze und das den Praxisanleitenden zur Verfügung gestellte Material. Es wird zudem auf Besonderheiten einzelner Leitfäden eingegangen. Im Anschluss an die tabellarische Gegenüberstellung und daraus zu ziehende Schlussfolgerungen erfolgt eine kurze Einschätzung dazu, wie die Leitfäden aus einer lernortübergreifenden Perspektive einzuordnen sind. In Kapitel 3.2 werden dann die hier skizzierten Leitfäden für den Lernort (Berufs-)Praxis zu den Strukturierungsversuchen der Hochschulen ins Verhältnis gesetzt.

¹⁰ Dabei wurde versucht, die Bandbreite an Leitfäden (frühe, neuere etc.), ihre Besonderheiten sowie die Passgenauigkeit oder explizite Ausrichtung auf frühpädagogische Arbeitsfelder zu berücksichtigen. Auf einige in der Tabelle nicht berücksichtigte Leitfäden wird in der anschließenden Einordnung Bezug genommen.

¹¹ Sofern dieses explizit benannt oder rekonstruierbar ist.

Tabelle 1: Theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsversuche von Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis

Theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsversuche	Das Praktikum in der Kita (2018); Stamer-Brandt (94 Seiten)	Kompetent ausbilden in der Kita (2023), Kiefer (130 Seiten)	Praxis kompakt: Praktikantinnen und Praktikanten kompetent anleiten (2020), Kott / Maier-Lutz (56 Seiten)	Praxisanleitung. Anleiter / -innen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen (2016), Marona-Glöck / Höhl-Spenceleay (103 Seiten)
Zielgruppe(n)	— Praxisanleitende (Mentor:innen) — Fachschüler:innen — Lehrende an Fachschulen	— Praxisanleitende	— Praxisanleitende	— Praxisanleitende
Lern- bzw. Bildungsverständnis	— Kompetenzorientierung — Anregung der Praktikant:innen zur Selbststeuerung des Praktikums — fachpraktische Ausbildung als Teil der Personal- und Qualitätsentwicklung	— Kompetenzorientierung — lerntheoretische Ko-Konstruktion des Praxislernens — doppelter pädagogischer Bezug	— Kompetenzorientierung — Erfahrungslernen — Verzahnung von Ausbildungsinhalten (Theorie-Praxis-Verzahnung) — doppelte Didaktik des Anleitungshandelns	— Begleitung der Praktikant:innen auf dem Weg der Professionalisierung — Förderung der Selbstreflexion
Rolle von Praxisanleitenden	— Praxisbegleitung als Arbeitsbeziehung — Relevanz der Passung von Kompetenzen der Praktikant:innen zu Anleitungsstilen der Begleitenden — dialogorientierte Aushandlung	— Anleitende als organisatorisch und didaktisch arrangierende Fachkräfte (darbietende, erarbeitende und besprechende Methoden) — Anleitung als zu professionalisierende Aufgabe	— Anleitungsstile angepasst an die Kompetenzen der Praktikant:innen — Arrangieren von Lerngelegenheiten — differierende Rollen von Anleitenden (Bezugsperson, Leitende, Bildende, Beratende, Kooperationspartner:innen)	— dirigierendes oder begleitendes Verhalten von Anleitenden — Leitung — Bewusstsein für eigene Rolle
methodisch-didaktische Ansätze	— Thematische Dreiteilung: 1. Grundlagen und Vorüberlegungen 2. Methoden der Praxisbegleitung 3. Feedback und Beurteilung — Differenzierung nach Praktikumsformen — Anregungen zur Herstellung einer Arbeitsbeziehung (Beratungsmethoden, Modelle zur Konfliktlösung)	— Einteilung nach Handlungsfeldern 1. Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen 2. Ausbildung vorbereiten und Auszubildende für die Einrichtung gewinnen 3. Ausbildung durchführen 4. Ausbildung abschließen und auf Prüfung vorbereiten	— Differenzierung nach Ausbildungs- und Praktikumsformen — Phasenablauf als Strukturierungshilfe (Orientierungsphase, Phase der Auseinandersetzung, Phase der Erprobung und Differenzierung, Phase der Verselbständigung und Vertiefung, Phase der Ablösung und des Abschlusses) — Differenzierung der Anleitungsgespräche — kommunikationstheoretische Modelle	— Transaktionsanalyse als Meta-Modell der Praxisanleitung — Kompetenzquadrant und Phasenmodell der Anleitung (Orientierung, Kernphase, Abschlussphase) — Rollenklärung von Anleitenden (Professions-, Organisations-, Institutions-, Privatrolle) — Anleitungsstile (Lenken, Anleiten, Unterstützen, Delegieren)
Material	— Anhang mit Leitfäden für Reflexions- und Auswertungsgespräche, Beurteilungsraster	— Orientierungshilfen und Checklisten zur organisatorischen Strukturierung von Praktika — Planungsskizzen für Ausbildungssequenzen — Ablaufschemata für Reflexionsgespräche	— Checklisten	— Raster zur Selbstreflexion — Checklisten
Besonderheiten	— dezidierte Einführung in Grundlagen der fachpraktischen Ausbildung und Planungs- und Strukturierungshilfen	— LÜNEN-Modell® als kompetenzorientierte Zertifizierung von Anleitungshandeln — ökonomische Betrachtung der Vorteile eines Ausbildungsplatzes für Praxisbetriebe	— Lernortkooperation wird vor dem Hintergrund des DQR entfaltet	— transaktionsanalytische Perspektive
Fazit	Fachtheoretisches Wissen sowie methodische Hinweise und Anregungen ermöglichen gelingende Praxisanleitung.	Anleitung als professionalisierungsbedürftige Praxis, deren Qualität zu sichern ist.	Anleitung als professionalisierungsbedürftige Praxis, die differenziert auf unterschiedliche Ausbildungs- und Praktikumsformen sowie individuelle Kompetenzen eingehen muss.	Anleitung als zu konzeptualisierende Aufgabe, die Kompetenzen in Bildung, Leitung, Beratung und Supervision braucht

Tabelle 1: Theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsversuche von Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis

Theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsversuche	Theorie trifft Praxis. Handlungskompetenz im sozialpädagogischen Berufspraktikum (2016), Bernitzke / Barth (202 Seiten)	Sozialpädagogisches Praktikum (2002), Ellermann (152 Seiten)	Anleiten im Praktikum (1994), Schütt (137 Seiten)	Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte (2014), Fischer / Speck-Giesler (142 Seiten)
Zielgruppe(n)	— Fachschüler:innen (Erzieher:in) / Berufspraktikant:innen — Praxisanleitende — Lehrkräfte an Fachschulen	— Fachschüler:innen, Sozialassistent:innen, Kinderpfleger:innen — Praxisanleitende — Lehrkräfte an Fachschulen	— Fachschüler:innen (Erzieher:in) — Studierende der Sozialpädagogik — Praxisanleitende	— Weiterbildner:innen — Praxisanleitende
Lern- bzw. Bildungsverständnis	— gemeinsames, lernortübergreifendes Konzept der Ausbildung im Berufspraktikum (Fachschule und Berufspraxis)	— Kontrastierung und Sensibilisierung für die Perspektiven der beteiligten Akteur:innen (Praktikant:in; Anleitende, Lehrkräfte) — Vorbereiten, Durchführen und Auswerten eines Praktikums	— Strukturierung des Lernprozesses durch die Anleitenden — Gestaltung der Strukturierung je nach Praktikumsmodell	— Lernen als Prozess (reflexiv und rekonstruktiv; transparent, prozessorientiert) — Schüler-Meister-Verhältnis — Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung
Rolle von Praxisanleitenden	— Zulassen, Zutrauen, Ermöglichen, Begleiten und Zumuten — Herstellen von Relationierungen zwischen Theorie und Praxis — Anleitende als unterstützende Kooperationspartner:innen	— als Vorbild und Modell mit mehr Kompetenzen und Erfahrungen — stellen sich als Person (ganzheitlich) im Entwicklungsprozess der Praktikant:innen zur Verfügung — übernehmen Verantwortung im Ausbildungsprozess	— Anleitung als Begleitung der Praktikant:innen, während sie neue Erfahrungen machen — Wissensgrundlage und Haltung der Fachkräfte	— Anleitende als Medium der Vermittlung — Sichern des Lerntransfers zwischen Theorie und Praxis
methodisch-didaktische Ansätze	— Thematische Gliederung 1. Ausbildungskonzept 2. Anleitungskompetenzen 3. Kompetenzen der Berufspraktikant:in 4. rechtliche Grundlagen — Differenzierung Gesprächsformate (kollegiale Fallberatung, Beratungs-, Reflexions-, Kritikgespräch) — Phasenablauf des Leitfadens (Einführungs-, Orientierungs-, Erprobungs-, Verselbständigungsphase)	— Vorbereitung auf Berufspraktika (Klärung des Sinns von Praktika, Praxisstellen suchen und finden) — Durchführung der Berufspraktika (sich orientieren und einleben, Rollenklärung, Praktikum als Entwicklungsprozess, Handlungsplanung, Reflektieren, Anleitungsmethoden) — Auswertung (eigene Arbeit darstellen, Beurteilung) und rechtliche Grundlagen — Differenzierung der Aufgaben nach Praktikumsformen	— Thematische Gliederung 1. allgemeingültiges Wissen zur Anleitung im Praktikum 2. Wie kommen Praktikant:innen zur Einrichtung? 3. Praktikum 4. Beurteilen 5. Zusammenarbeit der Ausbildungsstätten, — Phasenablauf des Leitfadens (Vorphase, Anfangen und Orientieren, Üben und Ausprobieren, Erwerben fachlicher Selbständigkeit, Auswerten, Abschied vorbereiten, Beurteilen)	— Thematische Gliederung 1. Qualität in der Fortbildung 2. Fortbildung in der Praxis 3. Leitfaden — Phasenablauf der berufspraktischen Ausbildung (Orientierungs-, Erprobungs- und Vertiefungs-, Verselbständigungsphase) — Trennung von Wissenserwerb und Selbstreflexion in der Fortbildung
Material	— Checklisten, Orientierungen und Tabellen	— Fragenkataloge, Arbeitshilfen	— Tabellen und Reflexionsfragen	— Leitfaden als Praxismanual für Praxisanleitende: Inhalte zu den fünf Modulen der Fortbildung
Besonderheiten	— vielfältige Methoden zur Herstellung, Förderung der Kompetenzen von Berufspraktikant:innen	— Perspektiven aller Beteiligten werden in Einzelkapiteln gewürdigt.		— parallele Prozesse der Fortbildung (Synchronisierung der Fortbildung mit den Seminaren der Praktikant:innen)
Fazit	lernortübergreifendes Ausbildungskonzept als Zielperspektive	multiperspektivische Einführung, die Perspektivwechsel der Zielgruppen anregt; sozialpädagogisches Praktikum als zu gestaltende Aufgabe	theoretisches Grundlagenwissen und praktische Handlungsanweisung	Praxisanleitung als professionalisierungsbedürftige Praxis, deren Qualität auf den Ebenen Struktur, Prozess und Ergebnis zu sichern ist

Sichtbar wird anhand der Gegenüberstellung, dass sich die Leitfäden entweder alleinig an Praxisanleitende als Zielgruppe richten oder alle Akteur:innen (Anleitende, Fachschüler:innen und an Fachschulen Lehrende) adressieren. Eine auffällige Ausnahme hierzu stellt die Publikation von Sabine Fischer und Kristina Speck-Giesler (2014) dar, die mit ihrer methodischen Umsetzung der Fortbildungseinheiten neben Praxisanleitenden explizit auch Weiterbildner:innen ansprechen. Im Hinblick auf das Lern- und Bildungsverständnis, das diesen Leitfäden jeweils zugrunde liegt, ist festzustellen, dass eine Orientierung an Kompetenzen häufig mit einer Einordnung der zu erwerbenden Kompetenzen von Praktikant:innen auf den Niveaustufen des DQR einhergeht (Kiefer 2023, S. 11–20; Kott / Maier-Lutz 2020, S. 46–54). Dabei spielt die doppelte Didaktik des Anleitungshandelns eine zentrale Rolle, über die sich Praxisanleitende bewusst sein müssen und das Ziel, die Kompetenzen der Praktikant:innen zu erweitern, dient als Richtschnur für das Anleitungshandeln. Alle Leitfäden nehmen explizit die Herausforderung an, Standards und Formen der Qualitätssicherung für die Praxisanleitung zu etablieren.

Eine explizite organisationsbezogene Einordnung nimmt Petra Stamer-Brandt (2018, S. 17–20) vor, wenn sie die fachpraktische Ausbildung als Teil der Personal- und Qualitätsentwicklung aufgreift. Der transaktionsanalytische Leitfaden von Karin Marona-Glock und Uta Höhl-Spenceleley (2016, S. 8–14) versucht hingegen zu bestimmen, was Anleitende als Schlüsselkompetenzen benötigen, und betont dabei besonders die Fähigkeit der Selbstreflexion. Zudem geht er auf ihre verschiedenen Rollen im Leitungsprozess (Organisations-, Professions- und Privatwelt) ein (ebd., S. 19–25). Insgesamt wird deutlich, dass die transaktionsanalytische Perspektive den Fokus auf die Rollenklärung, die Anleitenden sowie deren Erfahrungen aus Erziehung und Sozialisation legt (ebd., S. 18–25). Der Band von Hans-Dietrich Barth und Fred Bernitzke (2016) wiederum greift das Thema Kompetenzen von Berufspraktikant:innen aus einer praxisorientierten Perspektive auf und nennt Beispiele, wie über Anleitungshandeln diese Kompetenzen gefördert werden können. Die Publikation zeichnet sich gegenüber den anderen Leitfäden dadurch aus, dass hier explizit das Ziel genannt wird, ein gemeinsames lernortübergreifendes Konzept für die Ausbildung im Berufspraktikum zu entwickeln (vgl. ebd., S. 7–22).

Nicht nur existieren diverse Bezeichnungen für die Praxisanleitung (vgl. hierzu Kapitel 2.3), auch die Rollen und Aufgaben von Praxisanleitenden werden recht unterschiedlich verstanden und beschrieben: Mal ist von einem reflexiven Lernprozess im Sinne eines Schüler-Meister-Verhältnisses die Rede (vgl. Fischer / Speck-Giesler 2014), mal von einer dialogorientierten Arbeitsbeziehung, in der die Leitungsstile an die jeweiligen

Kompetenzen der Praktikant:innen anzupassen sind (vgl. Stamer-Brandt 2018). Andere Autor:innen sehen die zentrale Aufgabe der Anleitenden in der Begleitung des Professionalisierungsprozesses (Marona-Glöck / Höhl-Spenceleley 2016), wieder andere bezeichnen sie als unterstützende Kooperationspartner:innen bei der Umsetzung eines lernortübergreifenden Ausbildungskonzepts (vgl. Bernitzke / Barth 2016) oder betonen die Ko-Konstruktion des Erfahrungslernens im Kontext der Theorie-Praxis-Verzahnung (Kiefer 2023; Kott / Maier-Lutz 2020). Entsprechend dieser heterogenen Vorstellungen legen die Leitfäden zum Zweck der Qualitätssicherung der Praxisanleitung den Schwerpunkt entweder mehr auf die Verbesserung der Strukturqualität oder mehr auf die Verbesserung der Prozess- bzw. Ergebnisqualität. Bei manchen stehen stärker die Praktikant:innen im Zentrum der Aufmerksamkeit, bei anderen die Praxisanleitenden, die Grundlagen der Kommunikation oder die strukturellen Voraussetzungen für eine lernortübergreifende Ausbildung. Während Walter Ellermann (2002) die Perspektiven aller beteiligten Akteur:innen einbezieht, legt bspw. Brunhilde Schütt (1994) einen Schwerpunkt auf die strukturellen Rahmenbedingungen.

Jeder einzelne Leitfaden mit seinen spezifischen Schwerpunktsetzungen und Perspektivierungen leistet einen wichtigen Beitrag. Erwähnenswert erscheint uns, dass alle Leitfäden Materialien wie Checklisten, Orientierungshilfen, Raster, Fragenkataloge, Arbeitshilfen oder Tabellen beinhalten, die eine gewisse Struktur- und Prozessqualität sichern sollen und in vielen Situationen Hilfestellungen bieten. Besonders hervorzuhebende Bestandteile der Leitfäden sind darüber hinaus die kompetenzorientierte Zertifizierung nach dem LÜNEN-Modell® (Kiefer 2015), die transaktionsanalytische Perspektive, die Anleitung als eine extra zu konzeptualisierende Aufgabe sieht und diese im Kontext von Leitungshandeln, Beratung und Supervision verortet (Marona-Glöck / Höhl-Spenceleley 2016), sowie Vorschläge, dass die Begleitung von Anleitenden in Fortbildungen und die Begleitung von Fachschüler:innen in Seminaren durch dieselben Personen stattfinden soll und diese zeitliche Parallelisierung auch auf inhaltlicher Ebene eine strukturierende Wirkung auf die Anleitung entfalten kann (Fischer / Speck-Giesler 2014). Hier ergeben sich aus unserer Sicht Anknüpfungspunkte für die notwendige Entwicklung lernortübergreifender didaktischer Ansätze, die ansonsten vor allem im Band von Hans-Dietrich Barth und Fred Bernitzke (2016) aufgegriffen werden.

Erwähnenswerte Beiträge zur Debatte bietet darüber hinaus die Publikation „Besprechen und Reflektieren in der Praxis. Leitfaden für Praktikumsgespräche“ von Karin Fischöder und Hilde Kranz-Uftring (2015), die vergleichbar mit den methodischen Anregungen und Materialien von Evelyn Brandl (2018) Kartensets und Materialien zum Führen von Leitungsgesprächen zur

Verfügung stellen.¹² Der Fokus des Leitfadens sowie des Methodenkoffers liegt auf der gemeinsamen Gestaltung des Anleitungs- bzw. Reflexionsgesprächs mit Sich-Qualifizierenden und bietet hierzu Reflexionskarten, die zur Strukturierung, inhaltlichen Schwerpunktsetzung und Reflexionsanregung dienen. Für Praktika in Kindertagesstätten sind darüber hinaus der Band von Sybille Münnich „Leiten – Anleiten – Begleiten. Praxiswissen für Führungskräfte in der Kita“ (Münnich 2011), „Leiten – Anleiten – Begleiten: Eine Herausforderung für den Lernort Praxis!“ (Wolf 2023), „Erziehen, bilden und begleiten. Das Anerkennungsjahr / Berufspraktikum gestalten“ von Sabine Wandjo (2012) sowie die Nachfolgebände von Hartmut Böcher u. a. (2017) zu nennen.

Insgesamt zeigt sich in den Leitfäden für die Fachschulausbildung eine Fokussierung auf Hilfen zur Strukturierung des Lernprozesses sowie eine Orientierung an gängigen Phasenmodellen, um zeitliche Abläufe im Prozess des Kompetenzerwerbs voneinander zu unterscheiden. Zudem wird die Bedeutung von Reflexionsgesprächen mittels allgemeiner Kommunikationsmodelle bzw. methodischer Kommunikationstools betont. Dies zeigt u. E., dass die konkreten Prozesse des Praxislernens nur bedingt angegangen werden und eher auf allgemeine Kommunikationsmodelle und kleinere

Reflexionsübungen gesetzt wird, da Probleme der Anleitung und des Praxislernens vor Ort erst in der gelebten Lernortkooperation vollständig adressierbar werden. Neben Anregungen zum Umgang mit Konflikten (bspw. Kott/Maier-Lutz 2020, S. 41–43) und einer Differenzierung von Anleitungsstilen nach dem Kompetenzstand der Fachschüler:innen (bspw. Stamer-Brandt 2011, S. 49) finden sich nur wenige Bezugnahmen auf das konkrete interaktive Anleitungsgeschehen in der gemeinsamen Arbeit. Das Reflexionsgespräch stellt daher einen gemeinsamen Bezugspunkt der Strukturierungshilfen dar, der klar abgegrenzt und kommunikationsorientiert gestaltet werden kann.

Betrachtet man die vorliegende Bandbreite an Leitfäden zur Praxisanleitung von Fachschüler:innen im Vergleich zu den Dokumenten kindheitspädagogischer Studiengänge, wird sichtbar, dass zwar vergleichbare Dokumente vorliegen (bspw. PH Karlsruhe o. J.; Sommer-Himmel u. a. 2022; DHBW 2024, 2018). Diese weisen allerdings ein deutlich weniger formalisiertes und instruierendes Niveau auf, umfassen im Gegensatz zu den Leitfäden der Fachschulen (80–200 Seiten) lediglich zwischen 13 und 21 Seiten und ähneln damit eher informativen Handreichungen, die grundlegende Fragen zu klären versuchen und häufig sowohl Studierende, Praxisanleitende als auch Lehrende an Hochschulen adressieren.

¹² Die nachfolgende Behandlung dieser Leitfäden erfolgt nicht in tabellarischer Form, vielmehr werden einzelne Ansätze erörtert, die uns als interessante thematische Ergänzung erscheinen.

EXKURS: Strukturierungsversuche in der Sozialen Arbeit

Eine relevante Erweiterung der fachschulischen und kindheitspädagogischen Leitfäden sehen wir in entsprechenden Dokumenten aus dem Bereich der Sozialen Arbeit. Es erscheint uns sinnvoll, diese im Folgenden gesondert zu betrachten und sie den theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsversuchen in der Frühpädagogik zur Seite zu stellen. Das bietet sich auch deswegen an, weil es (wie in Kapitel 2 gezeigt) gemeinsame Studiengänge sowie eine teilweise gemeinsame disziplinäre Tradition bis zur ersten Einrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge gibt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sich die (fach-)hochschulische Frühpädagogik an den Wissensbeständen aus der Sozialen Arbeit orientiert. Das Thema Praxisanleitung für Studierende der Sozialen Arbeit wird ausführlich im Band „Anleiten, Beraten und Lehren: Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns“ (Scherpner u. a. 1992) behandelt. Hierzu gehören der Prozess der Begleitung von Studierenden am Lernort (Berufs-)Praxis aus didaktischer und methodischer Perspektive, die Beziehung zwischen Praktikant:innen und Anleitenden, Ziele der

Praktikumsphasen sowie konkrete Methodenvorschläge für die Reflexion der Erfahrungen und des Gelernten. Die in diesem Band vorgenommene Phaseneinteilung wurde von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit (BAG) in ihren „Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit“ (BAG 2013, S. 38) aufgegriffen. In dem theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsvorschlag wird zwischen Einführungs- und Orientierungsphase, Erprobungsphase und Konsolidierungs- und Verselbständigungsphase unterschieden (ebd., S. 38–44). Sichtbar wird hier, dass die BAG eine gemeinsame Grundlage für die Praxisanleitung an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit herzustellen versucht, die sowohl eine zeitliche Strukturierung der Einbindung von Studierenden beinhaltet als auch das Verhältnis zwischen Anleitenden und Praktikant:innen didaktisch mit Anregungen und Aufgabenbeschreibungen versieht. Der Sammelband „Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit“ (Kriener u. a. 2021) kann hier als weitergehende Präzisierung verstanden werden, der die Perspektiven der Mitglieder der BAG

verdeutlicht und den gesamten Prozess der Begleitung von Studierenden multiperspektivisch behandelt.

Eine Strukturierung des Kompetenzerwerbs erfolgt auch im Schweizer Modell „Lernen in der Praxis“ (Abplanalp 2014a) für das Esther Abplanalp (2014b) ein Phasenmodell für die Planung und Steuerung von Ausbildungspraktika vorgelegt hat. Praxisanleitende sollen den Lernprozess der Studierenden dadurch planen und steuern, indem sie ein schriftlich fixiertes Ausbildungskonzept für ihre jeweilige Praxisstelle erstellen (ebd., S. 85). Der Vorschlag sieht eine Staffelung der notwendig zu absolvierenden Aufgaben und der zu erwerbenden Kompetenzen vor, die den verschiedenen Phasen der Praxisausbildung zuzuordnen sind. Insgesamt werden hier acht Schritte der Planung und Steuerung von Ausbildungspraktika unterschieden: die Schaffung und Überprüfung der Ausbildungspraktikumsstelle, das Bewerbungsverfahren, die Vorbereitung des Ausbildungspraktikums, der erste Arbeitstag, die Einführungsphase, die Hauptphase, die Abschlussphase und die Nachbereitung (ebd., S. 91–95).

Ursula Hochuli Freund und Walter Stotz (2014) hingegen vertreten die Auffassung, bei der Begleitung von Studierenden beim Kompetenzerwerb sei besonders auf eine „kooperative Prozessgestaltung“ zu achten. Sie beschreiben dezidiert einen Prozess der Praxisausbildung, der sich am Modell personenorientierter sozialer Dienstleistungsberufe orientiert. Ihnen zufolge sollte

sich der Kompetenzerwerb entlang der Struktur des Modells „kooperativer Prozessgestaltung“ gestalten, ausgehend von der Situationserfassung, der Analyse, der Diagnose, der Zielsetzung, der Interventionsplanung, der Interventionsdurchführung und der Evaluation (vgl. ebd., S. 156–171). In der Neuauflage des Sammelbands „Lernen in der Praxis“ (Pulver/Abplanalp 2023) findet sich ebenfalls eine Darstellung der verschiedenen Schritte in der Praxisausbildung von Studierenden: von der „Rekrutierung bis zu den Lernprozessen“ (Friedli/Marti 2023, S. 39–55). Hier wird bei den Praxisphasen und -inhalten zwischen Einführungs- und Orientierungs-, Erprobungs-, Konsolidierungs- und Verselbständigungs- sowie Abschlussphase unterschieden (ebd., S. 47). Um die einzelnen Phasen näher zu gliedern und didaktisch zu planen, sollen Hilfsmittel wie Einführungschecklisten, Kompetenzreflektor, Scaffolding oder Artikulation genutzt werden (vgl. ebd.). Birte Egloff (2022, S. 212) nimmt mit dem Bezug auf den Begriff „cognitive apprenticeship“ eine ähnliche Perspektive ein und schlägt in Anlehnung an die Meisterlehre der konstruktivistischen Lerntheorie (Collings/Kapur 2014) eine Begleitung durch erfahrene Praktiker:innen über die vier Phasen des „Modeling (Vorführen, Zeigen, Erklären), Scaffolding (unterstützte Eigentätigkeit), Fading (nachlassende Unterstützung bei gleichzeitiger Kompetenzsteigerung) und Coaching (betreutes Beobachten)“ vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vor allem für den Bereich Fachschulen differenzierte Leitfäden zur praktischen Gestaltung von Praxisanleitung verfasst wurden, während sich der Umfang der Leitfäden in kindheitspädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen als deutlich begrenzter darstellt. Ein Versuch der Standardisierung und Systematisierung lässt sich für die Soziale Arbeit auf berufspolitischer Ebene feststellen. Hier nimmt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate mit ihren Empfehlungen und anderen Formen reger Publikationstätigkeit Einfluss auf die Praxisanleitung am Lernort (Berufs-)Praxis. Insgesamt ist trotz aller Unterschiede zwischen den untersuchten Leitfäden bzw. Strukturierungsversuchen die Tendenz zu beobachten, Praxisanleitung im Wesentlichen als kommunikatives Geschehen aufzufassen, Informationen, Arbeits- und Reflexionshilfen anzubieten und den Lernprozess formal in Phasen zu strukturieren. Deutlich wird auch, dass Leitfäden für den Lernort (Berufs-)Praxis wesentlich von den Akteur:innen des anderen Lernorts verfasst werden.

Als die andere Seite der Lernortkooperation müssen die didaktisch-curricularen Konzepte des Praxislernens

am Lernort (Hoch-)Schule betrachtet werden, die häufig von den dort Lehrenden genutzt werden, um die Sich-Qualifizierenden in den Praxisphasen zu begleiten. Beide Ebenen – theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsinstrumente und didaktisch-curriculare Konzepte des Praxislernens – müssen in der gemeinsamen Ausbildungsverantwortung lernortübergreifend ausgehandelt werden. Im folgenden Kapitel werden nun die didaktisch-curricularen Konzepte des Praxislernens beschrieben und es wird gezeigt, dass diese in unterschiedlicher Abstufung eine Kooperation und Aushandlung mit dem Lernort (Berufs-)Praxis benötigen.¹³

¹³ Interessant an dieser Stelle ist, dass Strukturierungsinstrumente wie bspw. die Administration, didaktische Vorgaben z.B. wie eine Ausbildungsplanung gemacht werden soll, Praktikumsordnungen und -richtlinien wesentlich vonseiten des Lernorts (Hoch-)Schule entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Die Entwicklung eigener Konzepte der Praxisanleitung seitens des Lernorts (Berufs-)Praxis wird über die skizzierten Leitfäden angeregt und seitens des Lernorts (Hoch-)Schule strukturell in Bahnen gelenkt. Die Entwicklung einrichtungsbezogener Ausbildungskonzepte für Sich-Qualifizierende in der frühpädagogischen Praxis erfolgt so wesentlich im Rahmen der Vorgaben des Lernorts (Hoch-)Schule und im besten Fall in Form einer aktiv gelebten Kooperation der Lernorte.

3.2 Didaktisch-curriculare Konzepte des Praxislernens

Nachfolgend werden ausgewählte publizierte Vorschläge¹⁴ und didaktisch-curriculare Konzepte zur Theorie-Praxis-Relationierung im Kontext von Praktika und studienintegrierten Praxisphasen einander tabellarisch gegenübergestellt und vor dem Hintergrund der von uns als zentral herausgearbeiteten Notwendigkeit einer Kooperation der Lernorte (siehe Kapitel 2.2) in Bezug auf die folgenden Punkte miteinander verglichen: Kernideen, Lern- und Bildungsverständnis, Rolle der Lehrenden sowie methodisch-didaktische Ansätze. Es werden sowohl eigenständige Konzepte der Frühpädagogik berücksichtigt als auch Ansätze aus der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit, um die Bandbreite an Vorschlägen abzubilden und weil erwartet werden kann, dass Letztere frühpädagogische Ansätze sinnvoll ergänzen.

¹⁴ Die Darstellung der didaktisch-curricularen Konzepte der Theorie-Praxis-Relationierung in Praxisphasen und Praktika erhebt keinen systematischen Anspruch auf Vollständigkeit. Allerdings stellt die tabellarische Gegenüberstellung den Versuch dar, die größeren diskursiven Linien, die sich identifizieren lassen, nebeneinanderzustellen und die mit diesen Konzepten einhergehenden Auswirkungen auf und Voraussetzungen für die Praxisanleitung sichtbar werden zu lassen (vgl. Freis 2025).

In manchen Fällen werden bereits vorhandene allgemeine (Lehr-)Konzepte auf die besondere Situation der Praxisphasen übertragen, in anderen haben wir es mit neu erarbeiteten Konzepten für diese spezifische Lernsituation zu tun. Allen didaktisch-curricularen Konzepten des Praxislernens ist gemeinsam, dass sie in wesentlichen Teilen von den Lehrenden des Lernortes (Hoch-)Schule begleitet und angeleitet werden. Die am Lernort (Berufs-)Praxis vorgenommenen Strukturierungen des Praxislernens in Form der Praxisanleitung bilden den Rahmen der jeweiligen Konzepte des Lernortes (Hoch-)Schule. In einigen Fällen sind die Prozesse an beiden Lernorten sogar aneinandergeschlüsselt, was in einigen didaktisch-curricularen Konzepten des Lernortes (Hoch-)Schule (siehe unten) eine Weiterqualifizierung der Praxisanleitenden durch die Hoch- und Fachschulen erforderlich macht. Erst die bewusste Kenntnisnahme dieser Interdependenz ermöglicht eine klare lernortübergreifende Kompetenzorientierung im Praxislernen sowie ein Verständnis für die Komplexität der Lernortkooperation. In der folgenden Tabelle 2 werden nun die methodisch-didaktischen Konzepte einander gegenübergestellt und anschließend wird eine Einschätzung vorgenommen, welche Bedeutung der Kooperation der Lernorte für die einzelnen Konzepte zukommt.

Tabelle 2: Didaktisch-curriculare Konzepte zur Theorie-Praxis-Relationierung in Praktika

Didaktisch-curriculare Konzepte	Kasuistik	Forschendes Lehren und Lernen	Didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte
Kernidee	— Professionalisierung durch Fallarbeit	— Professionalisierung durch erfahrungsbasierte Verzahnung von Forschung und Lehre (vgl. Miegl 2017)	— heterogene Gruppe von Konzepten der Theorie-Praxis-Relationierung in Praktika
Lern- bzw. Bildungsverständnis	Qualifizierung in Praxis und (Hoch-)Schule — individuelle Professionalisierung durch die Reflexion fallbezogener Eigenlogiken — Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem Fall	— forschende Haltung in der Frühpädagogik mit selbst-reflexivem Bezug — zwischen Routinisierung und situativ-spontanem Handeln (vgl. Nentwig-Gesemann 2007) — Professionalisierung durch Reflexion des konkreten Handlungsvollzugs in der Praxis (vgl. Nentwig-Gesemann 2022)	— Professionalisierung durch explizit für den Zugang zur beruflichen Praxis erarbeitete, hochschuldidaktisch gestaltete Konzepte — Professionalisierung der Sich-Qualifizierenden braucht Praxisanleitende, die den Lernprozess unterstützen
Lehrendenrolle	— als Reflexionspartner:innen in praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen (vgl. Ader 2021) — als den Reflexionsprozess von Fällen (Falltypologien) methodisch strukturierende Begleiter:innen mit beratender und lehrender Funktion (Prozesssteuerung)	— begleitende Rolle von Lehrenden (vgl. Pasternack 2017, S. 40–43) bei der eigenständigen Erkundung von Lernenden — Reflexionspartner:innen in praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen	— Lehrende am Lernort (Hoch-)Schule als Begleitende, Reflexionspartner:innen, Vernetzende — Austausch zwischen den Lernorten
methodisch-didaktische Ansätze	— Strukturelemente der kasuistischen Verstehensarbeit (vgl. Rotzetter 2019; Hörster 2018) 1. Fallbericht 2. Lern- und Bildungsraum der Selbstveränderung 3. Überführen in einen neuen Sinnhorizont — kollegiale Beratung (mit szenischem Verstehen); Arbeit mit Beobachtungsprotokollen; Fallgeschichten & Mikro-Artikel (vgl. Ader 2021, S. 168–174) — situativer Zugang über Schlüsselsituationen (vgl. Tov u. a. 2013); situiertes Lernen (vgl. Friederich 2017); situierte Kasuistik (vgl. Kelle u. a. 2024) — multiperspektivische Fallarbeit (vgl. Müller 2017; Borbe / Skyba 2020) — Supervision als kasuistischer Raum (Gerber 2019) — Fallarchive in der Frühpädagogik (vgl. Schumann 2017, S. 5–7) frühpädagogische Fallarbeit (vgl. Cloos 2011) — Video-Fall-Methode (vgl. König u. a. 2014) — Word-discussion-Methode (vgl. Hover-Reisner u. a. 2014) — Theorie-Praxis-Werkstätten (Freis 2016) — Portfolioarbeit (vgl. Müller Frittschi 2014)	— systematische Befremdung und fragender, offener, entdeckender Blick — Neuausrichtung der Lehre an (Fach-)Hochschulen auf Erfahrungen der Lernenden (vgl. Miegl 2017, S. 15–17) — Verzahnung von Forschung und Lehre: forschungsbasiert, forschungsorientiert oder forschendes Lernen (vgl. ebd., S. 23) — forschendes Lernen in der Kindheitspädagogik (vgl. Cloos / Lochner 2021; Obermaier u. a. 2022) — Adaption des forschenden Lehrens und Lernens für Praktika (vgl. Schüssler u. a. 2017) — Forschungstagebücher (Karber / Wustmann 2015; Friebertshäuser 2001) — Forschungs- / Lernwerkstätten (Thünemann / Freitag 2017) — Diversitätswerkstätten (Cloos / Garbade 2024)	— methodologisch und methodisch strukturierte Zugänge zur beruflichen Praxis — häufig als „didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte“ (Schubarth u. a. 2016, S. 9) mit vorhergehenden und nachfolgenden Modulen verknüpft — Führungskonzepte: Situatives Führen (vgl. Merten 2014b) als interaktive Zusammenarbeit zwischen Sich-Qualifizierenden und Anleitenden; Entwerfen von Lernsequenzen (vgl. Kunz 2014); kooperative Prozessgestaltung (Hochuli Freund / Stotz 2014) — projektförmige Konzepte: selbständige Projektarbeit (El-Maawi 2014; Friz 2023) in Form von Interventionsprojekten, Bedarfsabklärungen / Forschungsprojekte, Evaluationsprojekte (Neu-)Konzeptionen von Angeboten; Projektstudium (Harmsen 2020b)
Notwendigkeit der Kooperation	— nur bedingt notwendig: Praxisanleitende als Reflexionspartner:innen am Lernort Praxis nur graduell systematisch eingebunden — Aber: Praxisanleitende als „intermediäres Bildungspersonal“ (Kösel 2019, S. 286) greift auf Anleitende zurück, die kasuistische Methoden in der Praxisanleitung nutzen	— Erkenntnistheoretische Bedeutung der Praxisanleitenden für forschendes Lehren und Lernen wenig reflektiert (vgl. Freis 2025, S. 146–148) — Praxisanleitende / Akteur:innen der beruflichen Praxis als Gatekeeper des Zugangs methodologisch reflektiert	— Praxisanleitende als konzeptuell zu informierende, zu schulende Begleiter:innen am Lernort Praxis — teilweise enge Kooperation der Lernorte notwendig, teilweise explizite Weiterbildung von Anleitenden notwendig
Fazit	Kasuistische, methodisch-didaktische Ansätze sind häufig auf den Lernort (Hoch-)Schule ausgerichtet und greifen nur ausnahmsweise das kasuistische Potenzial von Praxisanleitenden auf.	Ansätze des forschenden Lehrens und Lernens sind häufig auf die Begleitung am Lernort (Hoch-)Schule ausgerichtet und beziehen Praxisanleitende als Erkenntnispartner:innen nicht systematisch ein.	Diese Gruppe von Konzepten sind in der Regel seitens der (Fach-)Hochschulen ausformuliert, benötigen qualifizierte Praxisanleitende und einen lernortübergreifenden Austausch.

Tabelle 2: Didaktisch-curriculare Konzepte zur Theorie-Praxis-Relationierung in Praktika

Didaktisch-curriculare Konzepte	Didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte (Fortsetzung)	Praxisorientierung / Persönlichkeitsbildung	Mentoring- und Coachingmodelle	Lernortübergreifende Konzepte
Kernidee	s.o.	– praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse (vgl. Harmsen 2020a, S. 203)	– Lernprozessbegleitung in der Praxisausbildung (Dietrich u. a. 2023, S. 149)	– lernortübergreifende didaktische Zusammenarbeit ermöglicht Lernprozesse
Lern- bzw. Bildungsverständnis	s.o.	– Als übergreifende, orientierende Prinzipien gestalten sie methodisch-didaktische Konzepte in ihrer Ausrichtung und didaktischen Umsetzung. – Praxisorientierung und Praxisbezüge mit besonderem Potenzial der Persönlichkeitsbildung – personenbezogene Ausrichtung der Lehre	– Sich-Qualifizierende gestalten aktiv ihren Lernprozess im Zugang zur Berufspraxis – Beziehung zu Mentor:innen unterstützt Sich- Qualifizierende im Lernprozess	– begleitetes Lernen unter realen Bedingungen – Aneignung der Sich-Qualifizierenden in enger Abstimmung und Zusammenarbeit der Lernorte
Lehrendenrolle	s.o.	– didaktische Gestaltung des „Wechselspiels theoriebezogener und praxisintegrierender Professionalisierungsprozesse“ (Debiel u. a. 2020) – Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernzielen	– Anleitende als Lernprozessbegleiter unterstützen Entwicklungsschritte, machen Ressourcen bewusst und begleiten krisenhafte Entwicklungen.	– unterstützte und selbstorganisierte Lernprozesse der Sich-Qualifizierenden – Aushandlung zwischen den Lernorten
methodisch-didaktische Ansätze	– Forschungsmethodische Theorie-Praxis-Konzepte: Nutzung der Forschungsstrategie der Ethnographie für den Zugang zur beruflichen Praxis (vgl. Freis 2021; Völter 2013; Aghamiri 2021; Männle 2023; Escher 2020); frühkindliche Beobachtungsverfahren (vgl. Bernitzke / Barth 2016, S. 90–118) – Schlüsselsituationen in der Sozialen Arbeit (vgl. Tov u. a. 2013) als in der „community of practice“ verankerte identitätsstiftende Situationen – Konzepte der gemeinsamen Praxisreflexion: reflexive Praxisanleitung (vgl. Moch 2006); Besprechen und Reflektieren in der Praxis (vgl. Fischöder / Kranz-Uftring 2015)	– Praxisorientierung – besonders geeignet, wenn am Lernort Praxis durch Praxisanleitende begleitet (vgl. Roth / Gabler 2012) – Vielfalt an Verknüpfungsformen der fachschulischen / (fach-)hochschulischen Lehre mit der beruflichen Praxis – Zentrale Frage ist die Konzeptualisierung von Praxisbezügen in einem Curriculum unter Berücksichtigung des angestrebten Kompetenzprofils (bspw. Experimentieren mit Ausbildungs- und Studienmodellen PiA, OptiPrax, dual etc.) – konstitutive Spannungsverhältnisse zwischen Theorie und Praxis nicht auflösen – Persönlichkeitsbildung – personenbezogene Ausrichtung der Lehre als zentraler didaktischer Bezugspunkt – Zusammenspiel von Lehr- und Lernaktivitäten – Persönlichkeitsbildung über den gesamten Studienverlauf (vgl. Engel-Unterberger / Hasselbacher 2019) – individuelle, selbstgesteuerte Bearbeitung der Lernziele (vgl. Studer 2019, S. 31–37)	– Mentor:innen gehen zu ihren Mentees eine Arbeitsbeziehung ein, die Orientierung in der Trias von (Hoch-)Schulen, Sich-Qualifizierenden und beruflicher Praxis gibt (vgl. DJI / WiFF 2014) – Vielfalt der Rollen und Übergänge zum Coaching (vgl. Prinz u.a. 2014, S. 45–58) – Vertreter:innen der (Hoch-)Schulen als Mentor:innen (vgl. Dietrich u. a. 2023, S. 45–58) – Praxisanleitende als Mentor:innen (vgl. Kiefer 2023, S. 26–31; Bunderverband für Kindertagespflege e.V. 2020); Coaching in der Frühpädagogik (Lämmerhirt 2016, S. 124–132) – Studierende als Mentor:innen im „peer tutoring“ (vgl. Männle 2019, S. 96–99)	– lernortübergreifende gemeinsame Zielklärung mit Praxisanleitenden, Verständigung über gemeinsames Vorgehen, kontinuierliche Feedbackschleifen zur Anpassung des Prozesses, Bereitschaft Sich-Qualifizierende beim Finden eigener Wege und Lösungen zu begleiten – service- und problembasiertes Lernen als Lernen an realen Problemlagen und Aufgabenstellungen (vgl. Euler / Hahn 2014) unter curricularer Anbindung an Lehrende der (Hoch-)Schule (Studer / Hinssen 2023) – selbstorganisiertes Lernen (SOL) (Herold / Herold 2017) – kollaboratives Lernen (Chi / Wylie 2014; Freis 2025) – Service-user-involvement (SUI) in Praktika (Dettmann / Müller 2024, S. 75)
Notwendigkeit der Kooperation	s.o.	– Sind angewiesen auf Kooperationspartner:innen am Lernort berufliche Praxis, die praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse (mit-)gestalten und die Lernziele und avisierten Kompetenzprofile zur gemeinsamen Zielperspektive machen	– Je nach Modell sind Praxisanleitende explizit als Mentor:innen angesprochen.	– In allen lernortübergreifenden Konzepten ist die Einbindung von Praxisanleitenden und eine enge Abstimmung und regelmäßige Prozessklärung zwischen den Lernorten notwendig.
Fazit	s.o.	Praxisorientierung und Persönlichkeitsbildung als orientierende didaktische Prinzipien zur Gestaltung von Theorie-Praxis-Relationierung	Initiieren von begleiteten (Selbst-) Erkenntnisprozessen an unterschiedlichen Lernorten (Hochschulen / Fachschulen / Berufspraxis)	Potenztiale didaktisch abgestimmter, an realen Bedarfslagen orientierter Lernprozesse, die von beiden Lernorten in einem kooperativen Prozess unterstützt werden

Fast alle in Tabelle 2 überblicksartig dargestellten didaktisch-curricularen Konzepte zur Theorie-Praxis-Relationierung sind nicht speziell für die besondere Situation von Praktika und Praxisphasen entwickelt worden, sondern wurden auf diese lediglich übertragen. So sind kasuistische Vorgehensweisen, Konzepte des forschenden Lehrens und Lernens, die orientierenden Prinzipien der Praxisorientierung und Persönlichkeitsbildung, Mentoring- und Coachingmodelle sowie lernortübergreifende didaktisch-curriculare Konzepte gängige didaktische Vorgehensweisen am Lernort (Hoch-)Schule. Einzig unter der Überschrift didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte finden sich Ansätze und Vorgehensweisen, die – zumindest teilweise – explizit für die Begleitung der (Hoch-)Schulen in Praktika sowie die Begleitung am Lernort Praxis erarbeitet wurden.

Insgesamt liegen für den Lernort (Hoch-)Schule mittlerweile zahlreiche Konzepte vor, die sich sowohl um eine curriculare Einbettung von Praktika in den gesamten Ausbildungsprozess als auch um die Entwicklung didaktischer Methoden bemühen, mit denen Sich-Qualifizierende an beiden Lernorten begleitet werden können. Auffällig ist allerdings auch, dass nur ausgesprochen wenige dieser Konzepte explizit von an Fachschulen Lehrenden stammen. Der unternommene Versuch einer vergleichenden Systematisierung bestätigt erneut den Befund des Fachgutachtens „Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen“ (Schubarth u. a. 2016, S. 65–69), dass Frühpädagogik, Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit mit einer beachtlichen Bandbreite differierender Konzepte aufwarten. Deswegen wird die Beantwortung der Fragen, wie praxisintegrierende Professionalisierungsprozesse über diese Konzepte in das vorhandene Curriculum einbezogen werden können, wie sie mit vorhergehenden und nachfolgenden Modulen zu verschränken sind, wie Sich-Qualifizierende an beiden Lernorten am besten zu fördern und zu begleiten sind und wie Lehrende beider Lernorte für diese Aufgabe qualifiziert und miteinander ins Gespräch gebracht werden können, immer dringlicher.

Nachfolgend werden nun einige zentrale Unterschiede zwischen den didaktisch-curricularen Konzepten herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt. Im tabellarischen Vergleich ist deutlich geworden, dass die zusammengefassten Kernideen – Professionalisierung durch Fallarbeit, Professionalisierung durch erfahrungsbasierte Relationierung von Forschung und Lehre, Angebote zur Theorie-Praxis-Relationierung, Fokussierung praxisintegrierender Professionalisierungsprozesse zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, Lernprozessbegleitung als auch eine Forcierung lernortübergreifender didaktischer Zusammenarbeit im Rahmen des Praxislernens – deutlich voneinander abweichen. Gleichzeitig beinhalten alle didaktisch-curricularen Konzepte die Überlegung, dass eine begleitete (Selbst-)Reflexion

Sich-Qualifizierender an beiden Lernorten professionalisierungsfördernd ist. Ob jedoch Praxisanleitende am Lernort (Berufs-)Praxis explizit mitgedacht und ihre Qualifizierung und Kompetenzen aus didaktischer Sicht als wichtig erachtet werden oder ob davon ausgegangen wird, dass die Anleitung am Lernort Praxis weitgehend unabhängig von den Konzepten des Lernortes (Hoch-)Schule erfolgen kann, variiert von Konzept zu Konzept.

So lässt sich bereits am Lern- und Bildungsverständnis erkennen, ob Praxisanleitende als relevanter Faktor des Professionalisierungsprozesses angesehen werden (bspw. bei den didaktisch-curricularen Theorie-Praxis-Konzepten, den Mentoring- und Coachingmodellen oder den lernortübergreifenden Konzepten). Dies zeigt sich ebenfalls an der Ausgestaltung der Lehrendenrolle am Lernort (Hoch-)Schule. Entweder sollen die Lehrenden als konzeptuell Hauptverantwortliche die didaktisch-curricularen Konzepte zusammen mit den Sich-Qualifizierenden umsetzen (wie dies bei der Kasuistik und Ansätzen forschenden Lehrens und Lernens meist der Fall ist). Oder es ist vorgesehen, dass sie als Lernprozessbegleitende auch die Aufgabe der Aushandlung zwischen den Lernorten oder der Kooperation und Vernetzung übernehmen. Gleichzeitig sprechen sich selbst eher (hoch-)schulnahe Konzepte in Einzelfällen dafür aus, dass Anleitende des Lernorts (Berufs-)Praxis bewusster und intensiver eingebunden werden sollten (bspw. Kasuistik: Schlüsselsituationenmodell, Theorie-Praxis-Werkstätten oder Praxisanleitende als intermediäres Bildungspersonal). Ob das Potenzial von Praxisanleitenden erkannt wird und dafür plädiert wird, dieses stärker zu nutzen, hängt zum einen davon ab, an welchen Ausbildungsmodellen sich die Konzepte orientieren (bspw. Anleitende und Lehrende im Mentoring- und Coachingmodell mit einer ähnlichen Rolle in der Lernprozessbegleitung; lernortübergreifende Konzepte mit einer inklusiven Perspektive oder Persönlichkeitsbildung als Leitprinzip über den gesamten Ausbildungsprozess und unabhängig vom Lernort). Es stellt zum anderen allerdings auch eine bewusste curriculare Entscheidung dar.

Wird der anspruchsvolle Aushandlungsprozess zwischen den Lernorten u. a. zum Zweck der Komplexitätsreduktion umgangen, so wird u. E. dabei übersehen, dass Praxisanleitende einen direkten Einfluss auf die Wahrnehmung der Relevanz von Begleitseminaren und deren Studien- und Prüfungsleistungen haben. Manuel Freis (2025, S. 251–260) zufolge wirkt sich das Selbstverständnis von Praxisanleitenden maßgeblich auf die Wahrnehmung der Profession und Disziplin aufseiten der Sich-Qualifizierenden aus. Deswegen sollte die erkenntnistheoretische Bedeutung von Praxisanleitenden auch in jenen Konzepten reflektiert und berücksichtigt werden, die explizit auf eine Einbindung von Anleitenden verzichten. Gerade in der Aushandlung zwischen den Lernorten (vgl. Roth 2024), die bspw. im Rahmen von Weiterbildungen für Anleitende am Lernort (Hoch-)Schule

Schule stattfinden, kommt es zu wichtigen Verständigungsprozessen, wechselseitigen Zielklärungen und didaktischen Absprachen, die den Bildungsprozess der Sich-Qualifizierenden bereichern können (bspw. didaktisch-curriculare Theorie-Praxis-Konzepte, Praxisorientierung / Persönlichkeitsbildung, Mentoring- und Coachingmodelle, lernortübergreifende Konzepte).

Betrachtet man abschließend die methodisch-didaktischen Ansätze der jeweiligen Konzepte, dann zeigt sich, dass die Frühpädagogik solche bereithält, aber auch aus dem Bereich der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaft Ansätze in angepasster Form übernommen werden könnten. Wer Praxisphasen und Praktika also curricular gestalten möchte, findet hierfür ausreichend Anregungen. Wie diese allerdings mit den Strukturierungsinstrumenten am Lernort (Berufs-)Praxis zusammenwirken und ob dieses Zusammenwirken schlussendlich das curricular verankerte Kompetenzprofil befördert, ist auf der Grundlage der Einzelbetrachtungen in Kapitel 3.1 und 3.2 nicht zu beantworten. Vielmehr hängt es eng mit dem zusammen, was in Kapitel 2 als grundlegende Verantwortungsverhältnisse in der Qualifizierungsheterogenität des frühpädagogischen Feldes beschrieben wurde.

Wie gezeigt wurde, spielen also zum einen die Lehrenden des Lernorts (Hoch-)Schule und deren didaktisch-curriculare Konzepte am Lernort (Berufs-)Praxis eine Rolle, zum anderen haben Praxisanleitende am Lernort (Berufs-)Praxis Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten Sich-Qualifizierender am Lernort (Hoch-)Schule. Eine Betrachtung der einzelnen Leitfäden in der beruflichen Praxis als theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsinstrumente ihres Anleitungshandelns führt u. E. ebenso wenig zum Ziel wie Ein-sich-Begnügen mit dem Vorliegen didaktisch-curricularer Konzepte am Lernort (Hoch-)Schule. Die verschiedenen Lernorte müssen trotz publizierter Leitfäden und Konzepte miteinander ins Gespräch kommen, um das Zusammenwirken dieser lernortspezifischen Strukturierungen auszuhandeln und in eine konzeptangepasste gemeinsame Ausbildungsplanung einzusteigen.

3.3 Systematische Einordnung der Bedeutung lernortübergreifender hochschuldidaktischer Konzeptionen

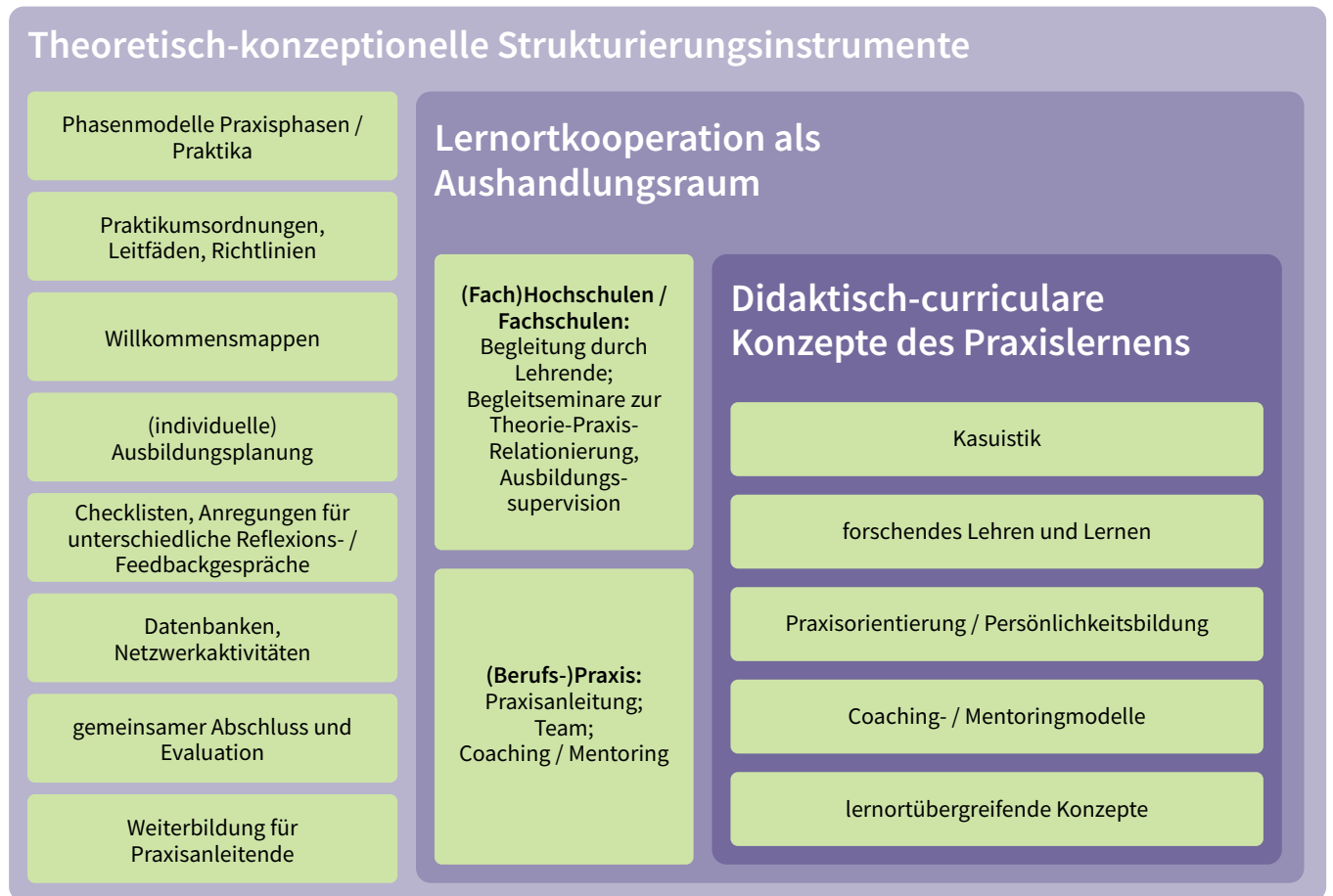
In Kapitel 3 wurden theoretisch-konzeptionelle Strukturierungsinstrumente von Praktika, Praxisphasen und Praxislernen beschrieben und miteinander verglichen. Dabei hat sich gezeigt, dass viele weitgehend auf formalorganisatorischer Ebene Leitfäden, Checklisten und Strukturierungsvorschläge für den Lernort (Berufs-)Praxis bereitstellen. Des Weiteren liegen didaktisch-curriculare Konzepte des Praxislernens für den Lernort (Hoch-)Schule vor, die versuchen, den konkreten Lern-

prozess von Sich-Qualifizierenden zu präzisieren. Ein deutlicher Schwerpunkt der Fachschulen ist bei den theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsversuchen auszumachen. Bemühungen, den Lernprozess am Lernort (Berufs-)Praxis mithilfe von Ablaufplänen und Phasenmodellen besser zu regeln und Praxisanleitende u. a. mit Checklisten und Fragenkatalogen zu unterstützen, sind an Fachschulen besonders ausgeprägt. Bei frühpädagogischen Studiengängen an (Fach-)Hochschulen lässt sich dieser Trend eher nicht erkennen. Im Bereich Soziale Arbeit sind starke berufspolitische Zusammenschlüsse (BAG) aktiv, die aus professioneller Perspektive Empfehlungen abgeben und Orientierung bieten, zudem gibt es hier etliche Studiengänge mit Leitfäden für die Praxisphasen. Zwar existieren auch in den frühpädagogischen Studiengängen entsprechende Dokumente und Publikationen, aber nicht ansatzweise in dem Umfang, wie dies für das fachschulische Qualifikationsprofil der Erzieher:innen der Fall ist.

In der nachfolgenden Abbildung 2 werden die vielfältigen theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsinstrumente den didaktisch-curricularen Konzepten des Praxislernens gegenübergestellt. Nachdem in Kapitel 3.1 hauptsächlich auf die veröffentlichten Leitfäden, die Phasenmodelle von Praktika sowie die zur Verfügung gestellten Materialien eingegangen wurde, wird hier sichtbar, dass es weitere Maßnahmen gibt, die wie die Weiterbildungsmaßnahmen für Praxisanleitende (vgl. Kapitel 2.4) einen Beitrag dazu leisten, die Qualität des Kompetenzerwerbs Sich-Qualifizierender zu sichern bzw. zu verbessern. Dazu gehören Anstrengungen zum Aufbau von Datenbanken, Netzwerkarbeit zwischen den Lernorten, Ideen für den gemeinsamen Abschluss von Praxisphasen und die verbesserte Evaluation von Praktika.

Während die theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsinstrumente in weiten Teilen als praktische Orientierungen für den Lernort (Berufs-)Praxis anzusehen sind, wird die Notwendigkeit der Kooperation der Lernorte bei den didaktisch-curricularen Konzepten des Lernorts (Hoch-)Schule besonders sichtbar. Die jeweils zum Einsatz kommenden Konzepte determinieren, auf welche Art die Lernorte (Hoch-)Schule und (Berufs-)Praxis zusammenarbeiten können bzw. müssen. Dabei sind bestimmte Konzepte (bspw. Kasuistik und forschendes Lehren und Lernen) stärker lernortspezifisch angelegt und nehmen bspw. Einfluss auf die Gestaltung der Begleitseminare am Lernort (Hoch-)Schule, ohne notwendigerweise größere Auswirkungen auf die Formen der Praxisanleitung vor Ort zu haben. Andere didaktisch-curriculare Konzepte hingegen setzen eine enge Zusammenarbeit (bspw. lernortübergreifende didaktisch-curriculare Konzepte; vgl. Freis 2025, S. 39–46) voraus. Die Kooperation der Lernorte wird so zum Aushandlungsraum theoretisch-konzeptioneller Strukturierungsinstrumente und didaktisch-curricularer

Abbildung 2: Lernortkooperation zwischen didaktisch-curricularen Konzepten des Praxislernens und Instrumenten zur Strukturierung des Kompetenzerwerbs



Quelle: eigene Darstellung

Konzepte der Theorie-Praxis-Relationierung. Es wird erkennbar, dass der Prozess des Praxislernens die Erfahrungswelten der beiden Lernorte miteinander verbindet, dies aber nicht zwangsläufig bedeutet, dass die didaktisch-curricularen Konzepte einen Anspruch auf instruierende Auswirkungen auf die konkreten Praktiken der Praxisanleitung haben. Ob also die Lernortkooperation als gemeinsame Ausbildungsverantwortung wahrgenommen und umgesetzt wird, könnte einerseits mit der konkreten Berücksichtigung der Praxisanleitenden in den didaktisch-curricularen Konzepten des Lernorts (Hoch-)Schule zusammenhängen und andererseits damit, wie viel eigenständiger Raum dem konzeptionellen Arbeiten von Praxisanleitenden im delegierten Ausbildungsprozess zugestanden wird und ob Praxisanleitende eigene programmatische Überlegungen zum Ausbildungsort (Berufs-)Praxis besteuern, die anschlussfähig an die Konzepte des Lernortes (Hoch-)Schule sind.

Die Auswertung der didaktisch-curricularen Konzepte hat gezeigt, dass diese teilweise explizit für die Begleitung am Lernort (Hoch-)Schule durch Lehrende entwickelt wurden (z.B. Kasuistik, forschendes Lehren und Lernen), während andere auf die Zusammenarbeit der

Lernorte fokussieren (z.B. didaktisch-curriculare Konzepte zur Theorie-Praxis-Relationierung, lernortübergreifende hochschuldidaktische Konzepte). Teilweise sind diese explizit auf die Begleitung am Lernort (Berufs-)Praxis ausgerichtet (bspw. reflexive Praxisanleitung). Ebenso ist festzuhalten, dass in allen didaktisch-curricularen Konzepten – wenn auch mit graduellen Unterschieden – die Notwendigkeit der Kooperation zwischen den Lernorten anerkannt wird. Aus unserer Sicht wäre demnach den Voraussetzungen und Folgen der jeweiligen didaktisch-curricularen Konzepte für den jeweils anderen Lernort bzw. der lernortübergreifenden didaktischen Zusammenarbeit mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Außerdem ist zu konstatieren, dass für frühpädagogische Studiengänge in der Tradition der Erziehungswissenschaft eher selten methodisch-didaktische Konzepte in publizierter Form vorliegen, während das bei frühpädagogischen Schwerpunkten bzw. Studiengängen, die enger an die Soziale Arbeit angeschlossen sind (häufig auf Fachhochschulebene), stärker der Fall ist. Ausgehend von den jeweiligen Lernarrangements können Praxislernprozesse demnach sowohl innerhalb der Praxis als

auch in den Begleitseminaren an der Hochschule unabhängig voneinander angestoßen werden, sie sollten aber didaktisch und konzeptionell aufeinander bezogen sein und als interdependenter Prozess gedacht werden.

Resümee: Praxislernen ist immer auf die Begleitung an beiden Lernorten angewiesen, wenn auch die konkrete Zusammenarbeit der beteiligten Akteur:innen je nach curricular-didaktischem Konzept und den angewendeten theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsinstrumenten sehr unterschiedlich ausfallen kann. Es ist aber in jedem Fall davon auszugehen, dass eine Bereitschaft von Praxisanleitenden, die Ziele des Lernprozesses von Sich-Qualifizierenden zu unterstützen sowie nach den Vorgaben der vorliegenden Leitfäden zu arbeiten, dann größer ist, wenn eine Zusammenarbeit von beiden Lernorten angestrebt wird. Damit aber Praxisanleitende am Lernort (Berufs-)Praxis und Lehrende am Lernort (Hoch-)Schule überhaupt die Chance haben, in lernort-übergreifende Aushandlungsprozesse einzusteigen und eine gemeinsame Qualifizierungsverantwortung zu entwickeln und zu übernehmen, müssen die in Kapitel 2 dargelegten Voraussetzungen der frühpädagogischen Qualifizierungslandschaft für beide Akteursgruppen transparent sein. Sowohl Qualifikationsprofile mit ihren jeweiligen Ausbildungsmodellen als auch die grundlegenden Fragen einer gemeinsam verantworteten Ausbildungsperspektive müssen geklärt sein, damit ein Einlassen auf den „Aushandlungsraum zwischen den

Lernorten“ (Roth 2024) als wertvolle Anstrengung betrachtet werden kann.

Nachdem die Qualifikationslandschaft der Frühpädagogik als relevanter Kontext der Ausgestaltung von Praxisanleitung aufgezeigt, die konkreten theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsversuche sowie die didaktisch-curricularen Konzepte des Praxislernens in ihrer Verwobenheit in die Lernortkooperation sichtbar gemacht wurden, wird erkenntlich, dass konkretes Wissen zu den begleiteten Prozessen des Praxislernens am Lernort (Berufs-)Praxis bislang ausgespart wurde. Dies kann mit Katja Scheer (2023, S. 16) damit erklärt werden, dass die Perspektive von Praxisanleitenden für die Frühpädagogik bislang weitgehend ein Forschungsdesiderat ist. Mittlerweile liegen jedoch einige Publikationen vor, die einen empirischen Blick auf die Mikroebene der Anleitungspraktiken werfen. Für die Frühpädagogik ist hier die Arbeit von Katja Scheer (2023) zu nennen, für die Soziale Arbeit sind es die Arbeiten von Marc Goldoni (2023), Alexandra Roth (2024) und Manuel Freis (2025), ergänzt um die WiFF-Studie „Kompakt“ (Barbarino u. a. 2025), die den bereits genannten Studien die Perspektive von Praktikant:innen in der Frühpädagogik zur Seite stellt. Gerade eine gelingende Lernortkooperation, die sich auf verlässliche Modelle dessen, was Praxisanleitung als Praktik auszeichnet, stützen will, wäre auf einen deutlichen Ausbau einer Praxisanleitungsforschung im deutschsprachigen Raum angewiesen.

4 Gleiswechsel oder Weichenstellungen? Schlussfolgerungen zur Praxisanleitung in der Frühpädagogik

Betrachtet man die Thematisierung des Praxislernens sowie der Praxisanleitung im Feld der frühpädagogischen Qualifizierungen, stellt sich die Frage, ob – metaphorisch gesprochen – ein Gleiswechsel notwendig wird oder vereinzelte passgenaue Weichenstellungen als ausreichend erscheinen, um die Qualität und den Fachkräftebedarf in den Arbeitsfeldern der Frühpädagogik zu sichern. Die vorliegende Expertise hat hierzu bestehende Strukturen, neue Entwicklungen und die vorhandene Beschäftigung der Frühpädagogik mit dem Praxislernen bzw. der Praxisanleitung gewürdigt und Leerstellen aufgezeigt. Daran anschließend möchten wir einige Empfehlungen zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualifizierungslandschaft im Sinne einer Gesamtprofessionalisierungsstrategie (vgl. Cloos u. a. 2013, S. 29) formulieren.

Als wichtige Weichenstellungen sind u. E. die Fokussierung des Lernorts (Berufs-)Praxis im Bundesprogramm (BMFSFJ 2017) sowie die damit einhergehenden Fördermaßnahmen und Entwicklungen im Hinblick auf die Bemühungen zu nennen, den „Lernort Praxis [zu] entwickeln“ (Tietze u. a. 2016). Vor allem die Tendenzen, zeitliche Kontingente zur Praxisanleitung im Kontext der Erzieherausbildung einzuräumen, die Tätigkeit als Praxisanleitung zu vergüten sowie Qualifizierungsmaßnahmen zur Voraussetzung für die Übernahme von Praxisanleitungsfunktionen zu machen, stellen aus unserer Sicht wichtige (fach-)politische Weichenstellungen dar. Auch die zunehmend zu verzeichnenden Leitfäden für Praxisphasen in frühpädagogischen Studiengängen sowie die neuen Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen stellen relevante Entwicklungsschritte dar, die weiter ausgebaut werden müssten. Hierfür wäre u. E. eine stärkere Berücksichtigung des Praxislernens in den Qualitätskriterien von Akkreditierungsverfahren der Studiengänge vonnöten, um den Schritt, der in fachschulischen Ausbildungsgängen bereits gegangen wird, in den Hochschulen möglichst schnell nachzuvollziehen.

Während für die Fachschulen etliche Publikationen zu den theoretisch-konzeptionellen Strukturierungsversuchen vorliegen, zeigt sich im Bereich publizierter didaktisch-curricularer Konzepte an Fachschulen mehr oder minder eine Leerstelle. Inwiefern sich hier an den hochschulischen, methodisch-didaktischen Konzepten orientiert wird, ist der vorliegenden Datenlage unserer Recherche nicht zu entnehmen. Für die Hochschulen

lässt sich verzeichnen, dass trotz der Curricularisierung der studienintegrierten Praxisphasen im Kontext der Bologna-Reformen nach wie vor wenig didaktisch-curriculare Konzepte zur Theorie-Praxis-Relationierung existieren, die sich explizit mit den Praxisphasen befassen, dabei das gesamte Curriculum in den Blick nehmen und sich der Herausforderung der notwendigen Kooperation mit dem Lernort (Berufs-)Praxis stellen. Zugleich zeigt die Zusammenstellung in Kapitel 3.2, dass einige relevante Versuche und Modelle vorhanden sind, die jeweils auf die Strukturen und Bedingungen weiterer Studiengänge übertragen werden könnten. Gerade was die Nachvollziehbarkeit und ein Lernen voneinander angeht, wäre eine verstärkte Publikationstätigkeit zum Thema methodisch-didaktische Vorgehensweisen wünschenswert. Was aus unserer Sicht darüber hinaus für die Tätigkeit der Praxisanleitung unterbelichtet erscheint, sind die Qualifikationsunterschiede in der Frühpädagogik, die zu Qualifikationsdiskrepanzen in Anleitungsverhältnissen führen können (vgl. Scheer 2023, S. 46f.). Damit bleibt die Frage offen, wie in dieser Konstellation Kompetenzprofile von angehenden Fachkräften in der Anleitungsbeziehung kommuniziert und ausgehandelt werden sollen. Dies zu klären, erscheint uns jedoch eine Voraussetzung für einen passgenauen Anleitungsprozess und eine Aushandlung der gemeinsamen Qualifizierungsverantwortung zwischen den Lernorten zu sein.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das Thema Praxisanleitung und Praxislernen – auch über die Frühpädagogik hinaus – in den zurückliegenden Jahren in Lehre und Forschung mehr Beachtung erfahren hat, inzwischen die besondere Herausforderung der gemeinsamen Qualifizierungsverantwortung der Lernorte anerkannt wird und damit begonnen wurde, relevante (fach-)politische Weichenstellungen vorzunehmen, um die Zukunftsfähigkeit des Praxislernens zu sichern und dem Fachkräftebedarf nachzukommen. Gleichzeitig kann weder der Blick auf die fachschulischen Ausbildungsgänge noch die Retrospektive auf das 20-jährige Bestehen des kindheitspädagogischen Akademisierungsprojekts (vgl. Cloos u. a. 2024) zufriedenstellen. Nachfolgend möchten wir deshalb einige Schlussfolgerungen und Empfehlungen formulieren, die für weitergehende Weichenstellungen im Sinne einer bewussteren Fokussierung frühpädagogischen, begleiteten Praxislernens plädieren.

1. Praxisanleitung und Praxislernen sind nicht unabhängig vom Lernort (Hoch-)Schule denk- und umsetzbar, ohne die Kompetenz- und Qualifikationsprofile der jeweiligen Ausbildungen zu verfehlen. Daher sollten für *alle Qualifikationsprofile verbindliche Ausbildungskonzepte der Praxisbetriebe Voraussetzung für die Übernahme von Ausbildungsverantwortung* sein. Andererseits sollten sich *alle (Hoch-)Schulen verpflichtet sehen, ihrer Verantwortung für den Lernprozess in der Berufspraxis nachzukommen*, klare theoretisch-konzeptionelle Strukturierungen für ihre Ausbildungsprogramme zu entwickeln, Angebote zur Weiterbildung von Praxisanleitenden zu machen, didaktisch-curriculare Konzepte zur Gestaltung von Praxisphasen an das eigene Ausbildungsprogramm anzupassen und die damit verbundenen Vorgehensweisen und Kooperationsnotwendigkeiten an Praxisanleitende lernortübergreifend zu kommunizieren sowie gemeinsame Vorgehensweisen auszuhandeln.
2. In diesem Kontext sollte eine *verbindliche Voraussetzung für die Übernahme der Anleitungsaufgabe eine Weiterbildung als Praxisanleiter:in* sein.
3. Damit geht die Notwendigkeit einer *Sensibilisierung für die Heterogenität des Feldes, der Praktikumsbedingungen, der Ausbildungswege, der Sich-Qualifizierenden und der Praxisanleitenden / Mentor:innen* einher. Erst wenn man die äußerst heterogenen Qualifikationsprofile der aufgezeigten unterschiedlichen Lernorte sichtbar macht *und* in ihrer gewordenen Eigenheit versteht, wird der Blick frei auf die (feldbezogenen) konkreten Prozesse der Praxisanleitung und des Praxislernens. Erst dann wird es möglich, Instrumente der Praxisanleitung, wie sie in Kapitel 3 dargestellt und diskutiert wurden, als *passgenaue Konzepte der Praxisanleitung* im Kontext des Praxislernen zu entwickeln.
4. Hierzu gilt es die *Lernkooperation weiterzuentwickeln und Modelle zu initiieren, die lernortübergreifende didaktische Prinzipien* verfolgen und an den angestrebten Kompetenzprofilen ausgerichtet sind.
5. Hierfür ist eine *umfassende Forschung* notwendig, die nicht wie bisher vor allem auf die strukturellen Bedingungen der Praxisanleitung und des Praxislernens schaut und daraus Forderungen für die Ausgestaltung der Lernorte ableitet, sondern sich aus einer mikroanalytischen und prozessorientierten Perspektive mit dem *Wie* der Anleitung und der Beziehung zwischen Anleitenden und Lernenden im Anleitungsprozess beschäftigt. Lernortkooperationen und gemeinsame (Aus-)Bildungsverantwortung, die auf den zuvor ausgeführten Erkenntnissen basieren, wären in diesem Kontext zu entwickeln.

Das Verständnis von Praxisanleitung als einem vermeintlich praxisinternen Projekt sollte perspektivisch aufgegeben werden zugunsten einer echten, lernortübergreifenden Didaktik der Praxisanleitung vor dem Hintergrund der jeweilig anzustrebenden Kompetenzprofile und didaktisch-curricularen Theorie-Praxis-Konzepte des Lernorts (Hoch-)Schule. Dafür wäre es u. E. notwendig, die vorliegenden Aspekte zur Entwicklung einer lernortübergreifenden Ausbildungsverantwortung für die unterschiedlichen Qualifikationsprofile des frühpädagogischen Feldes zu übersetzen und eine Sprache für die Qualifizierungsheterogenität zu finden.

5 Literatur

- Abplanalp, Esther (2014a) (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Luzern
- Abplanalp, Esther (2014b): Planen und Steuern der Ausbildungspraktika. In: Abplanalp, Esther (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Luzern, S. 75–95
- Ader, Sabine (2021): „Es könnte so sein, aber auch ganz anders ...!“ Kasuistische Zugänge in praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen. In: Kriener, Martina / Roth, Alexandra / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 160–177
- Aghamiri, Kathrin (2021): Doing Social Work – Ethnografische Praxisprotokolle als Mittel der Reflexion beruflichen Handelns. In: Kriener, Martina / Roth, Alexandra / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 178–190
- Ahrens, Daniela (2021): Kooperation entwickeln und gestalten. In: Kriener, Martina / Roth, Alexandra / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 222–233
- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Bd.1. München
- BAG – Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. Jena
- BAG-BEK – Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Köln
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Opladen / Farmington Hills
- Balluseck, Hilde von / Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion. In: Sozial Extra, 32. Jg., H. 3/4, S. 28–32
- Barbarino, Bärbel / Fuchs-Rechlin, Kirsten / Nachtigall, Clarissa / Pilchowski, Anna (2025): Lernen für und in der Praxis – Perspektiven von Praktikant:innen auf das Praxislernen in der Frühen Bildung. WiFF Studie Kompakt (unveröffentlichtes Manuskript)
- Barbarino, Bärbel / Nachtigall, Clarissa (2023): Praxisanleitung in Kindertageseinrichtungen. Qualifikation, zeitliche und finanzielle Ressourcen – eine bundesweite Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 12. München
- Bartosch, Ulrich / Maile-Pflughaupt, Anita / Speth, Christine (2007): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Version 4.0. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bologna-Reader II: neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5. Bonn, S. 280–295
- Behr, Karin / Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Bd. 15. München
- Belz, Ute / Hinssen, Martina (2020): Der institutionelle Einsatz dual Studierender in der Sozialen Arbeit. In: Duales Studium, Nr. 2, S. 25–35
- Bernitzke, Fred / Barth, Hans-Dietrich (2016): Theorie trifft Praxis. Handlungskompetenz im sozialpädagogischen Berufspraktikum. 2. Auflage. Haan-Gruiten
- Bernler, Gunnar / Johnsson, Lisbeth (1995): Das Praktikum in sozialen Berufen. Weinheim / Basel
- BMBFSFJ / KMK – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend / Kultusministerkonferenz (2026): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin. https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html
- BMBFSFJ / KMK – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend / Kultusministerkonferenz (2025a): Qualifikation: Kinderpfleger (Staatlich geprüfter) / Kinderpflegerin. Berlin. <https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/qualifikationen-neu/de/Kinderpfleger-Staatlich-gepruefter-Kinderpflegerin-Staatlich-gepruefte.html>

- BMBFSFJ / KMK – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend / Kultusministerkonferenz (2025b): Qualifikation: Sozialassistent (Staatlich geprüfter) / Sozialassistentin. Berlin <https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/qualifikationen-neu/de/Kinderpfleger-Staatlich-gepruefter-Kinderpflegerin-Staatlich-gepruefte.html>
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Bundesprogramm „Lernort Praxis“ Abschlussbericht. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025): Wege in die Berufsfelder Kita und Ganztagsgrundschule im Saarland. Berlin
- Böcher, Hartmut / Ellinghaus, Britta / König, Eva / Langmeyer, Margaret / Österreicher, Herbert (2017) (Hrsg.): Erziehen, bilden und begleiten. Köln
- Boekhoff, Jannes (2020): Deine, meine, unsere. Wie sich Praxismentoring in den Bundesländern unterscheidet. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 9, S. 28–31
- Bogo, Marion (2018): Achieving Competence in Social Work through Field Education. Toronto / Buffalo / London
- Bogo, Marion / Sewell, Karen / Mohamud, Faisa / Kourgi-antakis, Tola (2020). Social work field instruction: A scoping review. In: Social Work Education, 41. Jg., H. 4, S. 1–34
- Horbe, Cordula / Skyba, Diana (2020): Konzept der Praxisintegration und -begleitung. In: Debiel, Stefanie / Lamp, Fabian / Escher, Kristin / Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen / Berlin / Toronto, S. 263–278
- Brandl, Evelyn (2018): Anleitungsgespräche führen. 44 Methoden für die Begleitung im sozialpädagogischen Praktikum. München
- Bundesverband für Kindertagespflege e.V. (2020): Konzept für die Fortbildung von Mentor*innen am Lernort Praxis. Berlin
- Burkard, Sonja / Kriener, Martina (2021): Praxisphasen planen und strukturieren. In: Kriener, Martina / Roth, Alexandra / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 126–140
- Chi, Michelene T. / Wylie, Ruth (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. In: Educational Psychologist, 49. Jg., H. 9, S. 219–243
- Cloos, Peter (2011): Frühpädagogische Fallarbeit. Von der Beobachtung zum förderlichen Angebot. In: Cloos, Peter / Schulz, Marc (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim / München, S. 172–187
- Cloos, Peter / Garbade, Svenja (2024): Kindheitspädagogik, hochschulische Lehre und Diversitätsreflexivität. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden. In: Friederich, Tina / Kaiser, Silke / Rönau-Böse, Maïke / Wadepohl, Heike (Hrsg.): Professionalisierung in der Kindheitspädagogik – Bilanz und Perspektiven (Forschung in der Frühpädagogik, 17). Freiburg im Breisgau, S. 57–88
- Cloos, Peter / Jung, Edit / Stieve, Claus / Viernickel, Susanne / Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2024): Das kindheitspädagogische Projekt. Weinheim / Basel
- Cloos, Peter / Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara / Kaul, Ina / Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim / Basel, S. 18–55
- Cloos, Peter / Oehlmann, Sylvia / Hundertmark, Maren (2013): Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von ErzieherInnen in Niedersachsen. Ein Transferprojekt. In: dies. (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule: Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden, S. 21–44
- Collings, Allan / Kapur, Manu (2014): Cognitive Apprenticeship. In: Sawyer, Keith (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Learning Sciences. Cambridge, S. 109–127
- Debiel, Stefanie / Lamp, Fabian / Escher, Kristin / Spindler, Claudia (2020): Soziale Arbeit in der Lehre – Ein (hochschul-)didaktisches Wechselspiel theoriebezogener und praxisintegrierender Professionalisierungsprozesse. In: dies. (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen / Berlin / Toronto, S. 11–18
- Dettmann, Marlene-Anne / Müller, Bettina (2024): Erfahrungswissen als Beitrag für eine gerechtere Hochschulbildung. In: Zöller, Ulrike / Alt, Lea / Freis, Manuel (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven für Studium, Lehre und Praxis. Weinheim / Basel, S. 72–84
- DJI / WiFF – Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 8. München
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024) Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf

- DHBW – Duale Hochschule Baden-Württemberg (2018): Duale Partner Praxisanleitung. Leitfaden für das Praxisstudium Soziale Arbeit. Sozialmanagement. Heidenheim
- DHBW – Duale Hochschule Baden-Württemberg (2024): Curriculum für den Lernort Praxis. Studienrichtung Kinder- und Jugendarbeit. Stuttgart
- Dietrich, Annette / Haack, Lucas / Schmid, Sandra (2023): Das Mentorat – Lernprozessbegleitung in der Praxisausbildung. In: Pulver, Caroline / Abplanalp, Esther (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau, S. 149–164
- Ebert, Sigrid / König, Anke / Uihlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1. München
- Egloff, Birte (2004): Möglichkeitsraum Praktikum. Zur studentischen Aneignung einer Phase im Pädagogik- und Medizinstudium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 2, S. 263–276
- Egloff, Birte (2022): Das Praktikum als Reflexionsinstanz im Studium. In: Egloff, Birte / Richter, Sophia (Hrsg.): Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten: Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart, S. 208–224
- Ellerman, Walter (2002): Das sozialpädagogische Praktikum. Weinheim / Basel
- El-Maawi, Rahel (2014): Das Praxisprojekt: soziale Fragestellungen selbständig und innovativ bearbeiten. In: Abplanalp, Esther (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Luzern, S. 65–73
- Engel-Unterberger, Christina / Haselbacher, Christine (2019): Professionelle Entwicklung nicht ohne Persönlichkeitsentwicklung. In: Studer, Judith / Abplanalp, Esther / Disler, Stephanie (Hrsg.): Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen. Bd. 2. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten. Bern, S. 113–132
- Escher, Kristin (2020): Praxis verstehen: Rekonstruktive Perspektiven in der Praktikumsbegleitung. In: Debiel, Stefanie / Lamp, Fabian / Escher, Kristin / Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Opladen / Berlin / Toronto, S. 229–246
- Euler, Dieter / Hahn, Angela (2014): Wirtschaftsdidaktik. Bern
- FBTS – Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Version 6.0. Würzburg
- FBTS / EWFT – Fachbereichstag Soziale Arbeit / Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin / Kindheitspädagoge. <https://www.fbts-ev.de/studiengangstag-p%C3%A4dagogik-der-kindheit>
- FBTS / EWFT – Fachbereichstag Soziale Arbeit / Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (2022): Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“. <https://www.fbts-ev.de/studiengangstag-p%C3%A4dagogik-der-kindheit>
- Fischer, Sabine / Speck-Giesler, Kristina (2014): Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität. Berlin
- Fischöder, Karin / Kranz-Uftring, Hilde (2015): Besprechen und Reflektieren in der Praxis. Leitfaden für Praktikumsgespräche. 3. Auflage. Berlin
- Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Bd. 7. München
- Flämig, Katja / Spiekermann, Nicole (2014): Das Kompetenzprofil Mentorin / Mentor am Lernort Praxis. In: DJI / WiFF (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 8. München, S. 122–144
- Freis, Manuel (2016): Wissensbasierung und Intelligenz von Organisationen im Modus der Relationierung von Wissen. In: Göhlich, Michael / Weber, Susanne Maria / Schröer, Andreas / Schemmann, Michael (Hrsg.): Organisation und Methode. Wiesbaden, S. 213–223
- Freis, Manuel (2021): Ethnographie im Praxissemester. Soziale Arbeit am Lernort Praxis studieren. Münster
- Freis, Manuel (2025): Muster epistemischer Partnerschaften. *Epistemic partnership* in Prozessen der Praxisanleitung (unveröffentlichte Dissertationschrift)
- Friebertshäuser, Barbara (2001): Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft? In: Schulze-Krüdener, Jörgen / Homfeldt, Hans-Günther (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. München, S. 181–201
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Weinheim / Basel
- Friedli, Fabienne / Marti, Barbara (2023): Studierende ausbilden – von der Rekrutierung bis zu den Lernprozessen. In: Pulver, Caroline / Abplanalp, Esther (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau, S. 39–58
- Friz, Annina (2023): Projekte als Teil der Praxisausbildung – Veränderung ermöglichen. In: Pulver, Caroline / Abplanalp, Esther (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau, S. 79–104

- Gans-Raschke, Johanna (2021): Das studienintegrierte Pflichtpraktikum Soziale Arbeit – eine rechtliche Einordnung. In: Kriener, Martina / Roth, Alexandra / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 108–125
- Gerber, Susanne (2019): Supervision als kasuistischer Raum. In: Hollenstein, Lea / Kunz, Regula (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen / Berlin / Toronto, S. 199–220
- Göddertz Nina / Karber Anke (2019). Didaktik der Sozialpädagogik. In: socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Didaktik-der-Sozialpaedagogik>
- Goldoni, Marc (2023): Handlungsorientierungen von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit. PH Freiburg (unveröffentlichte Dissertationsschrift)
- Graßhoff, Gunther (2022): „Dual Studieren?“ Studienhänge der Sozialen Arbeit zwischen Privatisierung, (De-)Professionalisierung und Prekarisierung. In: Sozial Extra, 46. Jg., H. H. 3, S. 183–185
- Gürtl, Johanna / Kronberger, Gabriele / Scharf, Verena (2024): Praxisanleitung im Rahmen des Studiums BA Soziale Arbeit. Forschungsbericht. Wien
- Harmsen, Thomas (2020a): Die Bedeutung von praxisintegrierenden Professionalisierungsprozessen im Studienverlauf. In: Debiel, Stefanie / Lamp, Fabian / Escher, Kristin / Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen / Berlin / Toronto, S. 195–209
- Harmsen, Thomas (2020b): Das integrierte Projektstudium. In: Debiel, Stefanie / Lamp, Fabian / Escher, Kristin / Spindler, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge. Opladen / Berlin / Toronto, S. 247–262
- Hartung, Melanie (2023): Relevanz von qualifizierter Anleitung während der Ausbildung – Aufgaben, Themenkomplexe und Herausforderungen qualifizierter Anleitung. In: Kita spezial, Ausgabe 2. Personalpolitik / Qualifizierte Anleitung von Auszubildenden, S. 13–17
- Hering, Sabine (2012): Praktika alla Bolognese. Theorie und Praxis vernünftig verzahnen. In: Sozial Extra, 36. Jg., H. 1/2, S. 12–23
- Herold, Cindy / Herold, Martin (2017): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Weinheim / Basel
- Hess, Simon / Gründer, René / Alleweldt, Erika / Boße, Michel / Rahn, Sebastian (Hrsg.) (2024): Erfolgsmodell duales Studium Soziale Arbeit? Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung durch förderliche Lehr-Lern-Settings. Wiesbaden
- Hochuli Freund, Ursula / Stotz, Walter (2014): Kooperative Prozessgestaltung in der Praxisausbildung. Begleitung von Studierenden beim Kompetenzerwerb. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. Opladen / Berlin / Toronto, S. 151–173
- Hörster, Reinhard (2018): Sozialpädagogische Kasuistik. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans / Treptow, Rainer / Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. München, S. 1563–1571
- Hover-Reisner, Nina / Fürstaller, Maria / Funder, Antonia / Datler, Margit (2014): Word Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden, S. 277–289
- IFSW – International Federation of Social Workers (2014): Die IFSW / IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014. <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- JFMK / KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz / Kultusministerkonferenz (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 / Beschluss der JFMK vom 14.12.2010. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf
- Kaiser, Lena Sophie / Bloch, Bianca / Neuß, Norbert (2015): Der Theorie-Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. In: König, Anke / Leu, Hans Rudolf / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim / Basel, S. 84–104
- Karber, Anke / Wustmann, Cornelia (2015): Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In: Egger, Rudolf / Wustmann, Cornelia / Karber, Anke (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massensstudium. Wiesbaden, S. 37–54
- Keil, Johannes / Pasternack, Peer (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik. HoF-Arbeitsberichte. Halle / Wittenberg
- Kelle, Helga / Kläsener, Nina / Dahmen, Stephan (2024): Situiertere Kasuistik als Heuristik (Teil 1). Ein Beitrag zur Forschungsdebatte um narrative Praktiken in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 54. Jg., H. 3, S. 212–224

- Kiefer, Christoph (2015): Das LÜNEN-Modell (I). Ausbildung in der Kita durchführen. In: TPS (9), S. 47–49
- Kiefer, Christoph (2023): Kompetent ausbilden in der Kita. Leitfaden für Praxisanleiter*innen. Hürth
- Kirstein, Nicole / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen / Fachakademien. Beschluss der KMK vom 01.12.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 19.05.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf
- König, Anke / Kratz, Joanna / Stadler, Katharina / Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Bd. 29. München
- König, Anke / Kühn, Corinna / Pollert, Janine (2014): Lernen anhand der Video-Fall-Methode. Möglichkeiten und Grenzen neuer didaktischer Herausforderungen in der Ausbildung zur ErzieherIn. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden, S. 259–276
- Kösel, Stephan (2014): Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen / Berlin / Toronto, S. 247–274
- Kösel, Stephan (2019): Kasuistische Methoden für Praxisauszubildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihrer Praxisphasen. In: Hollenstein, Lea / Kunz, Regula (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen / Berlin / Toronto, S. 285–304
- Kott, Friedericke / Maier-Lutz, Renate (2020): Praktikantinnen und Praktikanten kompetent anleiten. Freiburg im Breisgau
- Krasteva, Samanta / Stadler, Katharina (2022): Sozialberufliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Eine Analyse bundesland-spezifischer Regelungen. WiFF Arbeitspapiere, Nr. 7. München
- Kunz, Regula (2014): Gestaltung von Bildungsprozessen. Eine Lernsequenz methodisch-didaktisch entwerfen. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Opladen / Berlin / Toronto, S. 125–150
- Lämmerhirt, Angie Jane (2016): Coaching in der Frühpädagogik – Qualifizierung für eine kompetente Sprachförderung. Dortmund
- Leinenbach, Michael (2018): „Lernort Praxis“ in den Fokus nehmen. In: Forum Sozial, H. 1/2, S. 39–46
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Männle, Iris (2013): Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg
- Männle, Iris (2018): Individuelle Professionalisierung durch Praktika. In: Feld, Timm / Lauber-Pohle, Sabine (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 197–216
- Männle, Iris (2019): Praktika gestalten und begleiten: Universitäre Möglichkeiten nutzen! Ein Beispiel aus den Erziehungswissenschaften. In: Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes / Behrendt, Brigitte (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. NHH 3 90. Berlin / Stuttgart, S. 89–108
- Männle, Iris (2023): Die Methode „Stadtteilerkundung“ zwischen Berufsfeldorientierung, ethnographischer Sozialraumanalyse und selbstreflexiver Anti-Bias-Arbeit. In: Dierkes, Wiebke / Fiedler, Bianca / Habeck, Sandra / Männle, Iris (Hrsg.): Praxiserfahrungen im Studium. Erziehungswissenschaftliche Praktika aus hochschuldidaktischer, professionstheoretischer und organisationaler Perspektive. Wiesbaden, S. 13–25
- Marona-Glock, Karin / Höhl-Spencele, Uta (2016): Praxisanleitung. Anleiter/-innen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen. 2. Auflage. Berlin
- Maus, Friedrich / Nodes, Wilfried / Röh, Dieter (2013): Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Schwalbach / Ts.
- Merten, Ueli (2014a): Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung im Ausbildungsprozess. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen / Berlin / Toronto, S. 23–46

- Merten, Ueli (2014b): Situatives Führen in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen / Berlin / Toronto, S. 101–124
- Mieg, Harald A. (2017): Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In: Mieg, Harald A. / Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a.M. / New York, S. 15–36
- Moch, Matthias (2006): Wissen – Verstehen – Können: Kompetenzerwerb durch reflexive Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 36. Jg., H. 5, S. 532–544
- Moch, Matthias (2012): Die Lücke – „Implizites Wissen“ und das Theorie-Praxis-Verhältnis. In: neue praxis, 42. Jg., H. 6, S. 555–564
- Moser, Gabriela (2017): Das Begleiten einer Praxisphase im Kindergarten. Was lehrt uns die Praxis? In: Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf-fortbildung/bachelor-studium-an-hochschulen/das-begleiten-einer-praxisphase-im-kindergarten/>
- Müller Fritschi, Elisabeth (2014): Selbstreflexion mit Portfolios fördern. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Opladen / Berlin / Toronto, S. 197–216
- Müller, Burkhard (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8. Auflage. Freiburg im Breisgau
- Münnich, Sybille (2011): Leiten – Anleiten – Begleiten. Praxiswissen für Führungskräfte in der Kita. Köln
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, H. 5/6, S. 20–22
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus der Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In: Bohnsack, Ralf / Bonnet, Andreas / Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 389–409
- Nittel, Dieter / Wahl, Johannes (2014): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik. In: Betz, Tanja / Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim / Basel, S. 84–99
- Nordstrand, Mari (2017): Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements – an exploratory study in the Norwegian context. In: Social Work Education. 36. Jg., H. 5, S. 481–494
- Oberhuemer, Pamela (2015): Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? Eine Studie der Weiterbildungsinitiativen Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Oberhuemer, Pamela / Schreyer, Inge (2018). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Deutschland. In: dies. (Hrsg.): Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen. München, S. 133–174
- Obermaier, Michael / Isele, Patrick / Höke, Julia (Hrsg.) (2022): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Leiden
- Pasternack, Peer (2017): Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiß. In: Mieg, Harald A. / Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a.M. / New York, S. 37–46
- PH Karlsruhe (o.J.): Leitfaden zu den integrierten Praxisphasen. BA Kindheitspädagogik. Karlsruhe
- Prinz, Tina / Teuscher, Lucia / Wünsche, Michael (2014): Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: DJI / WiFF (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die Kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser, Weiterbildung. Bd. 8. München, S. 16–69
- Pulver, Caroline / Abplanalp, Esther (2023) (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau
- Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationswege in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart
- Roth, Alexandra (2024): Das praktische Studiensemester Soziale Arbeit – Verhandlungsraum zwischen Hochschule und beruflicher Praxis. Perspektiven anleiten der Fachkräfte am Beispiel Gender*Wissen. Weinheim
- Roth, Alexandra / Gabler, Heinz (2012): Praxisorientierung im Studium. Aspekte zur Komplementarität der Lernorte (Fach)Hochschule und Berufspraxis im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, H. 1/2, S. 24–28
- Roth, Alexandra / Kriener, Martina / Burkard, Sonja (2021): Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen für die Entwicklung von Professionalität im Studium Soziale Arbeit. In: Kriener, Martina / Roth, Alexandra / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 20–35
- Roth, Alexandra / Burkhard, Sonja (2021): Qualifiziert anleiten. In: Roth, Alexandra / Kriener, Martina / Burkard, Sonja / Gabler, Heinz (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim / Basel, S. 141–159
- Rotzetter, Fabienne (2019): Kasuistik in der Sozialen Arbeit – Einführung und Begriffsbestimmung. In: Hollenstein, Lea / Kunz, Regula (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule. Opladen / Berlin / Toronto, S. 35–52

- Ruppin, Iris (2015): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim / Basel, S. 7–24
- Sabla, Kim-Patrick (2017): Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit. München / Basel
- Scheer, Katja (2023): Praxisanleitungen in frühpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen. Eine rekonstruktive Studie. Opladen
- Scherpner, Martin / Richter-Markert, Waltraud / Sitzens-
tuhl, Ingrid (1992): Anleiten, Beraten und Lehren: Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns. Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von Mitarbeiterinnen. Frankfurt a.M.
- Schubarth, Wilfried / Speck, Karsten / Ulbricht, Juliane (2016): Fachgutachten. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahmen und Empfehlungen. Potsdam / Oldenburg. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf
- Schubarth, Wilfried / Speck, Karsten / Seidel, Andrea / Gottmann, Corinna / Kamm, Caroline / Krohn, Maud (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, Wilfried u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 47–100
- Schulze-Krüdener, Jörgen / Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.) (2001a): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied / Krißel / Berlin, S. IX–XIV
- Schulze-Krüdener, Jörgen / Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.) (2001b): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied / Krißel / Berlin
- Schumann, Svantje (2017): Das Potential von Fallanalysen (Kasuistik) für die Frühpädagogik. Berlin / München
- Schüssler, Renate / Schöning, Anke / Schwier, Volker / Schicht, Saskia / Gold, Johanna Maria / Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn
- Schütt, Brunhilde (1994): Anleiten im Praktikum. Grundlagen, Situationsanalyse, erprobte Wege. Freiburg / Basel / Wien
- Sommer-Himmel, Roswitha / Brandl-Götz, Tanja / Müller, Henrike (2022): Konzept: Praxisphasen im Studiengang Pädagogik der Kindheit. Der systematische Theorie-Praxis-Transfer. Nürnberg
- Stamer-Brandt, Petra (2018): Das Praktikum in der Kita. Freiburg im Breisgau
- Studer, Judith (2019): Didaktische Prinzipien zur Gestaltung einer Lernumgebung mit dem Ziel der Förderung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen. In: Studer, Judith / Abplanalp, Esther / Disler, Stephanie (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis. Bern, S. 23–42
- Studer, Judith / Hinssen, Martina (2023): Persönlichkeitsentwicklung in Praxis- und Hochschulausbildung. In: Pulver, Caroline / Abplanalp, Esther (Hrsg.): Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau, S. 105–124
- Thünemann, Silvia / Freitag, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In: Kekeritz, Mirja / Graf, Ulrike / Brenne, Andreas / Fiegert, Monika / Gläser, Eva / Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn, S. 17–26
- Tietze, Wolfgang / Lasso, Andrea / Boeckhoff, Jannes / Lambert, Martina / Cremers, Michael / Krabel, Jens (2016). Den Lernort Praxis entwickeln. Ein Weiterbildungscurriculum. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Materialien_Lernort_Praxis/Einfuehrungstext_LOP_Weiterbildungscurriculum_final.pdf
- Tov, Eva / Kunz, Regula / Stämpfli, Adi (2013): Schlüssel-situationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. Bern
- Völter, Bettina (2013): Professionelles Handeln wahrnehmen und reflektieren lernen. Ethnografische Praxisprotokolle als Link zwischen Studium und beruflicher Praxis. In: Sozial Extra, H. 11/12, S. 26–29
- Wandjo, Sabine (2012): Erziehen, bilden und begleiten. Das Anerkennungsjahr. Berufspraktikum gestalten. Köln
- Wolf, Michael (2023): Leiten – Anleiten – Begleiten: Eine Herausforderung für den Lernort Praxis! Düren

Zur Autorin und zum Autor

Dr. Manuel Freis, Diplom-Pädagoge, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Praxisreferent für Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Praxisanleitung und partnerschaftliche Arbeitsansätze der Sozialen Arbeit, lernortübergreifende Hochschuldidaktik, epistemologische Grundlagen professionellen Handelns sowie Organisationsforschung und -entwicklung.

Prof. Dr. Johanna Mierendorff ist Professorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Wandel in der (frühen) Kindheit, Wandel und Ökonomisierung des Elementarbereichs, Politik für Kinder und Familien sowie wohlfahrtsstaatstheoretische Ansätze in der Kindheitsforschung.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Praktikumsphasen sind ein zentraler Bestandteil der Ausbildung frühpädagogischer Nachwuchskräfte, da sie die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen und eines beruflichen Selbstverständnisses ermöglichen. Im Zusammenspiel von Lernort Praxis und Lernort (Hoch-)Schule können theoretisches Wissen und berufspraktische Erfahrungen miteinander verknüpft werden. Manuel Freis und Johanna Mierendorff diskutieren didaktische Konzepte an beiden Lernorten sowie die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Praxisanleitenden und Lehrenden an (Hoch-)Schulen. Daraus leiten sie Empfehlungen zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Qualifizierung ab.

ISBN 978-3-86379-590-0
www.weiterbildungsinitiative.de