WiFF Studie kompakt | Nr. 4 | Juni 2025

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Bärbel Barbarino, Kirsten Fuchs-Rechlin, Clarissa Nachtigall, Anna Pilchowski

Lernen *für* und *in* der Praxis – Perspektiven von Praktikant:innen auf das Praxislernen in der Frühen Bildung

In der Kitapraxis haben angehende Fachkräfte die Möglichkeit, ihre theoretischen Kenntnisse in unterschiedlichen Situationen zu erproben und zu transformieren sowie im Wechselspiel zwischen theoretischem und praktischem Lernen ihre pädagogische Professionalität auszubilden. Das Lernen für und in der Praxis wird vonseiten der Fach- und Hochschulen und des Lernorts Praxis unterstützt. Doch wie genau gestaltet sich das Praxislernen? Welche Personen sind neben den Praxismentor:innen daran beteiligt? Welche Unterstützungsleistungen nehmen die angehenden Fachkräfte wahr? Und welche Rolle spielt die Lernortkooperation? Um diesen Fragen nachzugehen, haben Forscherinnen der WiFF Interviews mit angehenden Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Studiendesign und Methoden

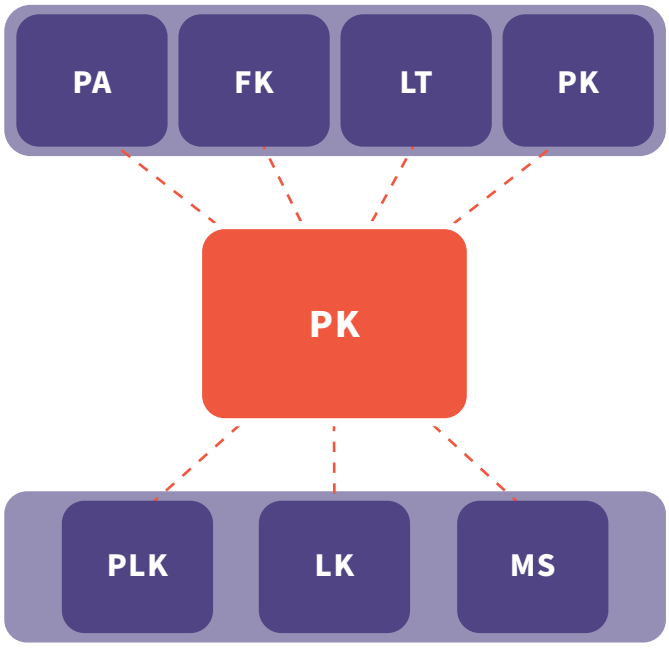
Wen haben wir gefragt?	22 Praktikant:innen in der Weiterbildung zum:r Erzieher:in bzw. im Studium der Kindheits- und Sozialpädagogik in unterschiedlichen Ausbildungs- und Studienformaten (VZ = Vollzeitschulische Ausbildung/ Vollzeitstudium, Dual = Duales Studium, PiA = Praxisintegrierte, vergütete Ausbildung) sowie 22 Praxismentor:innen in Kitas
Wie haben wir gefragt?	Offenes Leitfadeninterview (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014)
Wann haben wir gefragt?	September bis November 2023
Wo haben wir gefragt?	Per Videokonferenz
Wie haben wir ausgewertet?	Fokussierte Interviewanalyse (Kuckartz/Rädiker 2020)

Die Beziehung zu den Praxismentor:innen spielt eine besondere Rolle für die angehenden Fachkräfte.

Mentoring basiert nicht zwingend auf einer dyadischen Beziehung, sondern ist häufig in Entwicklungsnetzwerke verschiedener Akteur:innen aus unterschiedlichen Kontexten eingebettet (Higgins/Kram 2001). Neben der Beziehung der angehenden Fachkräfte zu den Praxismentor:innen bestehen Beziehungen zu weiteren Personen, die ebenfalls einen Einfluss auf ihre berufliche Entwicklung haben. Am Lernort Praxis, d. h. in den Kitas, zeigt sich das beispielsweise daran, dass auch die anderen Fachkräfte im Kitateam oder die Leitungskräfte an der Begleitung der Praktikant:innen beteiligt sind (vgl. Abb. 1). Das Team stellt für die Praktikant:innen einerseits eine zusätzliche Ressource für Lernimpulse dar. Andererseits kompensiert es Abwesenheiten der Praxisanleiter:innen im pädagogischen Alltag, wenn diese z. B. durch Leitungsaufgaben nicht kontinuierlich ansprechbar sind.

Die Vielfalt der Netzwerke, also die Anzahl der unterschiedlichen Personen und Personengruppen, variiert zwischen den befragten Praktikant:innen erheblich und reicht von Netzwerken geringer Dichte (z. B. bestehend aus Mentor:in und einer Praxislehrkraft) bis hin zu Netzwerken hoher Dichte (z. B. Praxismentor:in plus Kitateam, Schulklasse oder Seminargruppe) (vgl. Abb. 1). Eine besondere Rolle nimmt jedoch in nahezu allen von uns untersuchten Netzwerken die Beziehung zu den Praxismentor:innen ein, sodass diese Beziehung in den folgenden Ausführungen in den Mittelpunkt gestellt wird.

Abb. 1: Netzwerkpersonen aus Sicht angehender Fachkräfte



PK: Praktikant:in, PA: Praxismentor:in, FK: weitere Kitafachkräfte, LT: Einrichtungsleiter:in, PK: weitere Praktikant:innen, PLK: Praxislehrer:in, LK: Lehrer:innen, MS: Mitschüler:innen/ Kommiliton:innen

Quelle: WiFF-Praxislernenstudie 2023

Werden die Beziehungen zwischen den angehenden Fachkräften und den Praxismentor:innen in den Blick genommen und entlang der Dimensionen „positive vs. negative Bewertung des Mentorings“ sowie „schwache vs. starke Beziehung“ systematisiert, dann lassen sich drei Beziehungstypen identifizieren: starke Tandem-Beziehungen (n = 16), schwach-positive Tandem-Beziehungen (n = 2) sowie schwach-negative Tandem-Beziehungen (n = 4) (vgl. Abb. 2). Die Zuordnung zur Beziehungsstärke orientiert sich beispielsweise an der Häufigkeit der Kontakte, dem Grad des Vertrauens zwischen den Personen sowie der Wechselseitigkeit der Beziehung (Granovetter 1973).

Abb. 2: Charakteristika der Typen von Mentoringbeziehungen am Lernort Praxis

Starke Tandem-Beziehungen	Schwach-positive Tandem-Beziehungen	Schwach-negative Tandem-Beziehungen
Kontinuierliche Anleitungsgespräche, hohe Ansprechbarkeit der anleitenden Person	Keine kontinuierlichen Anleitungsgespräche, bei Bedarf und auf Initiative der Lernenden	Keine kontinuierlichen Anleitungsgespräche, zwischen „Tür und Angel“
Begegnung „auf Augenhöhe“ unter Berücksichtigung der Rolle als Lernende, „Bezugsperson“	Gutes „Berufsverhältnis“, „Ansprechpartner:in“, eine gewisse „professionelle Distanz“	Hierarchische Beziehung, keine bzw. kaum Partizipations- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden
Vertrauensvolle Beziehung, anleitende Person „vertraut“ Lernenden, zwischenmenschlich „auf einer Ebene“	Vertrauensvolle Beziehung, „persönliche Spannungen“ können aus der „Welt geschaffen“ werden	Belastetes Vertrauensverhältnis, „nie so richtig warm miteinander geworden“
Wechselseitige Zusammenarbeit, „Hand in Hand“	Insbesondere die Initiative der Lernenden wird vorausgesetzt	Insbesondere die Initiative der Lernenden wird vorausgesetzt
Fachliche, schulische und zum Teil private Themen	Fachliche und organisatorische Themen	Organisatorische Themen
Weitere Netzwerkpersonen spielen zum Teil eine Rolle	Weitere Netzwerkpersonen spielen eine Rolle	Weitere Netzwerkpersonen spielen zum Teil eine Rolle

Quelle: WiFF-Praxislernenstudie 2023

Starke Tandem-Beziehungen sind gekennzeichnet durch kontinuierliche Anleitungsgespräche bzw. eine hohe Ansprechbarkeit der anleitenden Person, die Begegnung „auf Augenhöhe“ (PK12) unter Berücksichtigung der Rolle als Lernende sowie eine vertrauensvolle und wechselseitige Zusammenarbeit. Die Praxismentor:innen werden als verlässliche „Bezugsperson[en]“ (PK02) wahrgenommen, die Rückhalt geben, bei Bedarf „vermitteln“ (PK18) und Verständnis für die Ausbildungssituation zeigen. Einerseits „vertraut“ (PK12) die anleitende Person den Lernenden, sie können „sich ausprobieren“ (PK12) und dürfen Fehler machen. Und andererseits empfinden auch die Lernenden ein „Vertrauensverhältnis“ (PK05). Konflikte im Tandem können geklärt werden. Neben fachlichen und schulischen Themen nehmen zum Teil auch private Themen der Lernenden Raum ein. In zwischenmenschlicher Hinsicht wird beschrieben, dass man „auf einer Ebene“ (PK07) ist. Die Lernenden fühlen sich ernst genommen und „gesehen“. Die wechselseitige Zusammenarbeit geht „Hand in Hand“ (PK08) und zeigt sich z. B. durch gegenseitiges Feedback. Außerdem wird gemeinsam auf die Einhaltung der Anleitungsgespräche geachtet, beide Personen können Anliegen einbringen und auch die Lernenden werden um Rat gefragt.

„Ich glaube, mein Praxisanleiter hat sich selbst auch oft reflektiert. Er hat auch oft gefragt: Wo könnte er mich noch mehr unterstützen? Und natürlich habe ich ihn auch gefragt: Wie zufrieden ist er gerade? Es war eine Mischung aus einem Gespräch mit einer Kollegin, also irgendwie auf der Ebene. Es war jetzt nie so von oben herab. Und aber auch wieder in dieses Lernende und ‚ich unterstütze dich dabei‘.“

(PK18, angehende:r Kindheitspädagog:in, VZ)

In starken Tandem-Beziehungen werden die Mentor:innen als fachlich kompetent wahrgenommen. Auf ihre fachliche Meinung wird vertraut und die Lernenden nehmen „viel mit“ (PK10), z. B. durch Reflexionsgespräche. Die Lernenden beschreiben ihre Mentor:innen als „authentisch“ (PK17), „ehrlich“ (PK17), vertrauenswürdig, verlässlich, konfliktfähig, geduldig“ (PK22), verständnisvoll, „respektvoll“ (PK22), „wertschätzend“ (PK22), bestärkend bzw. ermutigend und motivierend.

Im Unterschied zu starken Beziehungen finden in schwachen Tandem-Beziehungen Anleitungsgespräche nur unregelmäßig bzw. gar nicht oder vorrangig auf Initiative der Praktikant:innen statt. In den Interviews finden sich zwei Subtypen von schwachen Tandem-Beziehungen – die schwach-negativen und die schwach-positiven Beziehungen. Bei den *schwach-negativen Tandem-Beziehungen* wirkt sich besonders ungünstig das Fehlen von (regelmäßigen) Anleitungsgesprächen aus, die durch einen Austausch „zwischen Tür und Angel“ (PK14) nicht angemessen ersetzt werden können. Schwer scheinen auch Probleme in der sozialen Beziehung zwischen Mentor:innen und Lernenden zu wiegen: So wird z. B. ein hierarchisches Gefälle wahrgenommen, das Partizipationsmöglichkeiten versperrt und „freie Entfaltung“ (PK12) und Lernen erschwert. Des Weiteren berichten die Praktikant:innen davon, dass man „nie so richtig warm miteinander geworden“ ist (PK15), sie von den Mentor:innen beim Feedback „persönlich angegangen” worden sind (PK12) oder ein unterschiedliches professionelles Selbstverständnis die Zusammenarbeit erschwert hat. Schließlich finden sich unter den schwach-negativen Beziehungen solche, in denen die Praktikant:innen rein organisatorische Unterstützung durch die anleitende Person (z. B. Bericht lesen und unterschreiben) erfahren haben.

Schwach-positive Tandem-Beziehungen zeichnen sich im Unterschied zu den schwach-negativen Beziehungen dadurch aus, dass bei Bedarf und eher auf Initiative der Lernenden Raum für Austausch geschaffen wird. Zur anleitenden Person besteht eine „professionelle Distanz“ (PK19) oder ein gutes „Berufsverhältnis“ (PK20). Die Praxismentor:innen scheinen hilfsbereit, „bemüht“ (PK19), verständnisvoll, vertrauenswürdig, konfliktfähig und „transparent“ (PK20) in der Kommunikation und werden als „ein Ansprechpartner“ (PK20) benannt, im Unterschied zur „Bezugsperson“ bei den starken Tandem-Beziehungen. Im Fokus stehen überwiegend fachliche und organisatorische Themen.

„Wir haben eine gewisse professionelle Distanz. Aber ich weiß, dass wenn ich irgendetwas bemerke oder irgendein Problem habe, dass ich auf jeden Fall zu ihm [dem Praxismentor] gehen kann, dass er mir hilft, dass er Verständnis hat. Er ist auf jeden Fall sehr bemüht, was uns Auszubildende und Studierende angeht.“

(PK19, angehende:r Erzieher:in, PiA)

Insbesondere bei den schwach-positiven Tandem-Beziehungen scheint die Beziehung zu weiteren Netzwerkpersonen am Lernort Praxis eine wichtige Rolle zu spielen. So wird als Ressource der Austausch mit anderen Lernenden unter Anleitung („Fragen stellen, Probleme klären und auch voneinander lernen“, PK19) oder die enge Zusammenarbeit mit Kolleg:innen besonders hervorgehoben. Insgesamt scheinen diese Netzwerke eine höhere Dichte aufzuweisen. Außerdem finden sich Hinweise darauf, dass die Berufsbiografie der Lernenden einen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung hat. Berufserfahrene Nachwuchskräfte profitieren stärker von mehreren schwach-positiven Beziehungen bzw. verschiedenen „Ansprechpartner:innen“. Auffällig ist auch, dass sie diese Netzwerkbeziehungen aktiv mitgestalten.

Die verschiedenen Ausbildungs- bzw. Studiengänge sowie -formate scheinen in allen drei Typen gleichermaßen vertreten zu sein. Auch zeigt sich über alle Typen hinweg, dass in den Beschreibungen der Praktikant:innen die Einschätzung und Beurteilung ihrer Lernprozesse durch die Praxismentor:innen kaum thematisiert wird. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Praxismentor:innen kaum in die Leistungsbewertung eingebunden sind. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, wie die Mentor:innen das Spannungsverhältnis von „individueller Förderung“ und „objektiver Bewertung“ im Anleitungsprozess bearbeiten (Schütze 2015, S. 4).

Praxislernen und Mentoring aus netzwerktheoretischer Perspektive

Nach Kathy Kram und Monica Higgins (2001) hat Mentoring zwei Funktionen: die Karriereförderung zur Unterstützung der beruflichen Entwicklung und die psychosoziale Unterstützung zur Förderung der persönlichen Entwicklung und des Selbstvertrauens. Mentoring basiert nicht zwingend auf einer dyadischen Beziehung (Tandem), sondern geschieht häufig in Entwicklungsnetzwerken (ebd.). Entwicklungsnetzwerke sind bestimmt durch die Beziehungen zwischen einer:m „Mentee“ und den von ihr:m als für ihre:seine berufliche Entwicklung wichtig erachteten Personen. Entwicklungsnetzwerke unterscheiden sich in den Dimensionen *Vielfalt* und *Stärke* (Granovetter 1973). Mit Vielfalt ist die Anzahl der Netzwerkpersonen gemeint, mit Beziehungsstärke die Intensität der Interaktion (Häufigkeit), die Intimität (Vertrauen) und die Reziprozität der Hilfeleistung (Gegenseitigkeit). Vorteile starker Beziehungen liegen in dauerhaften und emotionalen Bindungen, die eine bestärkende Funktion besitzen. Schwache Beziehungen treten vermehrt auf, wenn Lernende mehrere Netzwerkpersonen haben. Der Nutzen schwacher Beziehungen liegt dann in einem höheren Informationsfluss, da mehrere Personen am Input beteiligt sind.

Mentoring sollte ganzheitlich ausgerichtet sein.

Das Mentoring erfüllt verschiedene Funktionen, welche die angehenden Fachkräfte in ihrer Entwicklung unterstützen. In der vorliegenden Studie wurde in den Blick genommen, welche verschiedenen Unterstützungsleistungen die Praktikant:innen am Lernort Praxis über die Mentor:innen erfahren. Dabei finden sich die bereits von Kathy Kram (1983) identifizierten Dimensionen der fachlichen und psychosozialen Unterstützung. Bei den Auszubildenden und Studierenden kommt jedoch noch eine weitere Dimension hinzu, und zwar die Unterstützung bei schulischen Themen und Aufgaben (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Unterstützung am Lernort Praxis – Dimensionen aus der Sicht der Lernenden

Quelle: WiFF-Praxislernenstudie 2023

Zu den *fachlichen Unterstützungsleistungen* zählt die Vermittlung konkreter pädagogischer Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die Gestaltung des Kita-Alltags benötigt werden. Dabei werden den Praktikant:innen spezifische „Handlungsoptionen und Strategien“ (PK08) vermittelt, welche die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen unterstützen sollen. Hierzu zählen beispielsweise die Einführung in „Rituale und Strukturen“ (PK01) der Kita oder die Unterstützung bei Konflikten mit Kindern.

Die fachliche Unterstützung erfolgt entweder unmittelbar in der konkreten Handlungssituation oder im Nachhinein etwa im Rahmen von Feedbackgesprächen. Das Feedback orientiert sich überwiegend daran, was aus Sicht der anleitenden Person „gut und nicht so gut läuft“ (PK11). Diese Art der fachlichen Unterstützung wird von den Praktikant:innen als sehr hilfreich beschrieben, weil ihnen das Feedback der Mentor:innen Orientierung für die pädagogische Arbeit bietet und ihre selbstreflexiven Fähigkeiten fördert.

„Man kann ja gar nicht nach Schema F arbeiten. Dementsprechend muss man immer wieder sein eigenes Handeln reflektieren, und das muss man auch üben und seine Möglichkeiten kennenlernen, wie man das gut tun kann.“

(PK14, angehende:r Kindheitspädagog:in, VZ)

Neben der Vermittlung konkreter Kenntnisse und Fertigkeiten beschreiben die Lernenden fachliche Unterstützungsleistungen bei der Vor- und Nachbereitung konkreter pädagogischer Tätigkeiten und Aufgaben, wie z. B. die Gestaltung einer „Projektwoche“ (PK17) oder die Durchführung von „Elterngesprächen“ (PK22). Die Mentor:innen und Praktikant:innen besprechen und konkretisieren sowohl die Ziele dieser Angebote als auch die konkreten Durchführungsschritte. Schließlich wird die Umsetzung der Angebote gemeinsam rückblickend reflektiert. Ziel ist es, zu einer Verbesserung des zukünftigen Handelns beizutragen. Letztlich erfolgt Unterstützung auch dadurch, dass die Mentor:innen den Praktikantinnen Materialien wie z. B. „Literatur“ (PK07) zur Verfügung stellen.

Unter die fachlichen Unterstützungsleistungen fallen Hilfestellungen, die sich auf den Theorie-Praxis-Transfer, d. h. auf die Verknüpfung von schulischen Lerninhalten und praktischen Lernerfahrungen, beziehen. Dies geschieht weitgehend in Anleitungsgesprächen, in denen gemeinsam darüber nachgedacht wird, wo es in der Praxis Anknüpfungspunkte zum theoretischen Wissen der Praktikant:innen gibt. Zu solchen Themen zählen etwa die Eingewöhnung der Kinder, die Kommunikation mit Kindern und Eltern oder entwicklungspsychologische Fragen.

Die *schulischen Unterstützungsleistungen* zeigen sich in konkreten Hilfestellungen für die Lernenden bei Aufgaben, die sie vom Lernort Schule erhalten. So fragen die Mentor:innen beispielsweise gezielt danach, „was ich an Hausaufgaben aufbekommen habe oder was jetzt ansteht“ (PK04). Die Hilfestellungen beziehen sich auf die Unterstützung sowohl bei der Planung als auch bei der Verschriftlichung von Praxisberichten oder ähnlichen schriftlichen Ausarbeitungen wie etwa „Kurzberichte[n] und Fachberichte[n]“ (PK04) oder „schriftliche[n] Ausarbeitung[en]“ (PK16, PK17). Dabei unterstützen die Mentor:innen sowohl die formale als auch die inhaltliche Gestaltung dieser Berichte. Zu den schulischen Unterstützungsleistungen zählen zudem Hilfestellungen der Mentor:innen bei der Vorbereitung und Durchführung von Praxisbesuchen. Sie profitieren vom beruflichen Wissen und den beruflichen Erfahrungen ihrer Mentor:innen.

„Gerade mein zweiter Kurzbericht. Da hat sie meine Unterlagen genommen, hat sie durchgelesen. Und dann hat sie das mit mir zusammen erst mal runtergeschrieben, und da war ich ihr wirklich sehr dankbar für, weil genau das habe ich gebraucht, damit ich wieder in diesen Schreibfluss komme.“

(PK04, angehende:r Erzieher:in, VZ)

Unter die *psychosozialen Unterstützungsleistungen* fallen Hilfestellungen der Mentor:innen, die sich auf emotionale und soziale Aspekte innerhalb und außerhalb des Mentoringprozesses beziehen. Diese Unterstützungen zielen auf die Förderung der persönlichen Entwicklung der Lernenden und die Stärkung ihres Selbstvertrauens ab. Hierzu zählen eine ermutigende Begleitung der Mentor:in, die sich an den Stärken der Praktikant:innen orientiert und ihnen die Möglichkeit gibt, ihren „eigenen Weg zu finden“ (PK07). Besonders wichtig ist den Praktikant:innen, dass die Mentor:innen einen wohlwollenden Umgang mit ihnen pflegen, der nicht defizitorientiert ist, sondern sich an ihren Bedürfnissen ausrichtet und in einer positiven Fehlerkultur zum Ausdruck kommt. So berichtet eine Praktikantin davon, ihre Mentorin habe ihr versichert, dass sie „nichts falsch“ mache, sondern es lediglich auf ihre „eigene Art und Weise“ tue, wofür sie ihr dankbar ist (PK04). Schließlich zählen zu den psychosozialen Unterstützungsleistungen Hilfestellungen bei familiären oder persönlichen Problemen der angehenden Fachkräfte, die sie über die Mentor:innen erhalten.

Die Unterstützungsleistungen der Mentor:innen im Bereich psychosozialer Entwicklung finden nicht – wie erwartet werden könnte – ausschließlich in informellen Kontexten statt, sondern sind ebenso fester Bestandteil in Reflexions- bzw. Anleitungsgesprächen. Die Mentor:innen geben den Praktikant:innen auch in eher nonformalen Settings den Raum, um persönliche bzw. vertrauliche Themen zu besprechen.

„Und egal, was war, wenn ich mal private Probleme hatte, dann hat die auch einfach gesagt: Gut, schieb die Schulsachen auf die Seite, wir machen jetzt nichts anderes außer zwei Stunden reden und zuhören.“

(PK04, angehende:r Erzieher:in, VZ)

Der Einfluss der Mentor:innen erstreckt sich jedoch nicht nur auf ihre konkrete Mentoring- oder Anleitungstätigkeit. Sie sind für die Praktikant:innen zugleich Rollenvorbilder. So werden sie etwa als „Kompass im pädagogischen Alltag“ (PK08) oder als „ein wahnsinniges Vorbild“ (PK07) bezeichnet. Dabei werden die Handlungskompetenzen, die Praktikant:innen bei den Mentor:innen beobachten, als bereichernd beschrieben und haben für sie eine wichtige, Orientierung gebende Funktion.

Die Praxisanleitung wird von den Praktikant:innen dann besonders positiv bewertet, wenn alle Dimensionen des Mentorings gleichermaßen berücksichtigt werden, das Mentoring also ganzheitlich ausgerichtet ist. Im Gegenzug fällt die Bewertung eher negativ aus, wenn eine der Dimensionen zu stark betont wird und die übrigen

Aspekte zu kurz kommen. Als wichtigster Grund hierfür werden von den Befragten mangelnde zeitliche Ressourcen angegeben, sodass ein persönlicher und insbesondere kontinuierlicher Austausch zwischen Mentor:innen und Praktikant:innen kaum oder nur „zwischen Tür und Angel“ (PK14) stattfinden kann. Aber auch die Belastung von Mentor:innen durch Doppelfunktionen in der Einrichtung, z. B. wenn sie zugleich die Leitungsfunktion innehaben, oder mangelndes Vertrauen zu Mentor:innen stellen hinderliche Faktoren dar.

Regelmäßiges Feedback ist die Basis gelingenden Mentorings.

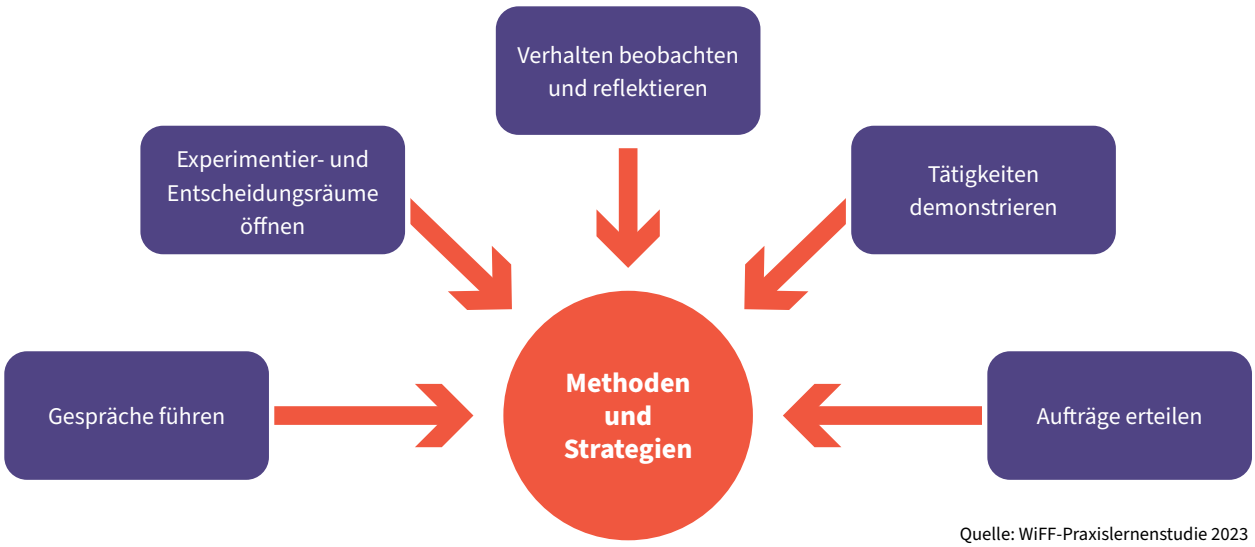
Die Praxisanleiter:innen bedienen sich unterschiedlicher Methoden und Strategien, um das Praxislernen der angehenden Fachkräfte zu unterstützen. Sie führen Gespräche, eröffnen Experimentierräume, demonstrieren Einzeltätigkeiten, beobachten das Handeln der Lernenden und erteilen Aufträge bzw. stellen konkrete Aufgaben (vgl. Abb. 4). Eine wichtige Grundlage des Anleitungshandelns der Mentor:innen ist – insbesondere im Rahmen von Feedbackgesprächen – die Beobachtung der Praktikant:innen, wobei es sich bei diesen Beobachtungen in der Regel nicht um zu Beobachtungszwecken inszenierte Situationen handelt.

Die Gespräche zwischen Mentor:innen und Lernenden sind das wichtigste Instrument im Praxismentoring. Dies verwundert kaum, da sie einen elementaren Baustein des Mentorings darstellen (Kiefer 2023, S. 79). Gespräche finden sowohl in formalen Settings (z. B. Reflexionsgespräche) als auch informell statt (z. B. Tür-und-Angel-Gespräche). Die Bandbreite der Themen dieser Gespräche ist groß und reicht von fachlichen über schulische bis hin zu persönlichen Themen. Die Regelmäßigkeit, Häufigkeit und Intensität von Anleitungs- und Reflexionsgespräche hängen jedoch von den zeitlichen Ressourcen der anleitenden Person ab: Je geringer die zeitlichen Ressourcen, desto eher finden Reflexionsgespräche unregelmäßig oder ad hoc, d. h. ungeplant bzw. bei Bedarf statt. Von den meisten befragten Praktikant:innen werden geplante Reflexionsgespräche als sinnvoll erachtet. Gespräche auf Zuruf bevorzugen eher die Personen, die bereits eine Erstausbildung absolviert haben, d. h. schon gewisse Erfahrungen gesammelt haben.

„Dass wir Gespräche wirklich in Ruhe führen, sodass man sich nur für Themen zusammensetzt, die wir beide vielleicht haben, das gibt es ganz, ganz selten. Aber so zwischen Tür und Angel ist es immer möglich.“

(PK13, angehende:r Kindheitspädagog:in, Dual)

Abb. 4: Anleitungsmethoden und -strategien



Quelle: WiFF-Praxislernenstudie 2023

Im Rahmen der Gespräche kommt dem Feedback eine herausgehobene Stellung zu. Deutlich wird dies an den positiven Bewertungen der Lernenden. Sie beschreiben die Feedbackgespräche als lehrreich und sinnvoll für die Reflexion des eigenen Handelns und damit ihren Lernfortschritt. Kritik zum Feedback gibt es dann, wenn es die Reflexionsgespräche dominiert und nicht „offen, ehrlich und direkt“ (PK12) formuliert wird.

„Auf jeden Fall habe ich viel dadurch gelernt, dass meine Anleitung immer gesagt hat, mach, geh deinen Weg, trau dich. Das habe ich gerade im letzten Jahr unheimlich ausgenutzt. Wenn sie gesagt hat, mach. Ich dachte mir, okay Kinder, wir machen jetzt so, wie ich das mal ausprobieren möchte.“

(PK04, angehende:r Erzieher:in, VZ)

Neben den Gesprächen unterstützen die Mentor:innen das Praxislernen, indem sie den Lernenden Experimentier- und Entscheidungsspielräume eröffnen. Dadurch erhalten die Praktikant:innen die Möglichkeit, sich auszuprobieren und somit im konkreten Tun Handlungssicherheit zu gewinnen. Diese Erfahrungsräume beziehen sich vor allem auf die Arbeit mit den Kindern, wobei die Lernenden auch Neues (Angebote, theoretische Modelle etc.) einbringen können. Ein positiver Nebeneffekt: Bei solchen Gelegenheiten lernen die Praxismentor:innen von den Praktikant:innen. Elterngespräche werden in diesem Zusammenhang zwar vereinzelt genannt, gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass die Lernenden nicht immer den Raum bekommen, diese zu erproben.

Einzelne Lernende berichten, dass sie „einfach ins kalte Wasser geschmissen“ wurden (PK18) und während der Zeit in der Praxis teilweise auf sich allein gestellt waren. Dies führt bei den befragten Praktikant:innen zwar temporär zu Überlastungsgefühlen, worauf die Redewendung „ins kalte Wasser geschmissen“ hindeutet. Im Nachhinein, d. h. nach Bewältigung der herausfordernden Situation, bewerten sie dieses Vorgehen jedoch als positiv, weil sie die Erfahrung gemacht haben, viel über sich selbst gelernt zu haben.

Vergleichsweise selten berichten die angehenden Fachkräfte davon, dass die Praxisanleiter:innen ein konkretes Tun demonstrieren oder ihnen konkrete Aufträge und Aufgaben erteilen. Demonstrationen beziehen sich beispielsweise auf Handlungsweisen, welche die Lernenden nachahmen sollen, Aufträge hingegen auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags (z. B. Angebote planen, Aufräumsituationen begleiten). Bei diesen Aufträgen steht nicht die Delegation von Aufgaben im Vordergrund, sondern die Gestaltung einer Lernsituation. So ermutigen die Praxismentor:innen die Lernenden, konkrete Aufgaben zu übernehmen, und zwar insbesondere dann, wenn sie ihnen deren Bewältigung zutrauen (z. B. Begleitung des Mittagessens der Kinder).

Die Aussagen der angehenden Fachkräfte geben keinen Aufschluss darüber, ob bestimmte Methoden oder Strategien der Praxismentor:innen in unterschiedlichen Formaten (z. B. PiA, Vollzeit) oder Abschlüssen (Fach- oder Hochschule) besonders selten oder häufig genutzt werden. Im Gegenteil scheint die Verteilung diesbezüglich eher ausgeglichen zu sein.

Guter Unterricht ist praxis-, bedürfnis- und reflexionsorientiert.

Die angehenden Fachkräfte werden von den Fachschulen und Hochschulen in unterschiedlicher Intensität auf die Praxisphasen vorbereitet und während dieser begleitet. Die Spannbreite der Unterstützungsmaßnahmen und -strategien ist groß und reicht von einer rein administrativen Abwicklung der Stellensuche und der rechtlich notwendigen Formalia über eine fachliche Vorbereitung und Begleitung bis hin zu flankierenden Coachings und Reflexionsgruppen. Die Maßnahmen der Vorbereitung und Begleitung unterscheiden sich vor allem nach den beiden Qualifikationsprofilen, weniger nach den Ausbildungs- und Studienformaten. Auch wenn dies nicht durchgängig für alle befragten Praktikant:innen gilt, scheint die Praxisbegleitung an den Fachschulen stärker formalisiert zu sein, und zwar sowohl hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung von Praktika als auch der Prüfungsformate. In der Regel werden an den Fachschulen die Schüler:innen im Unterricht explizit auf die Praxisphasen vorbereitet – etwa indem die fachlichen Grundlagen für die Praxisaufga-

ben vermittelt werden –, wohingegen an den Hochschulen das Lernen für und das Lernen in der Praxis eher lose gekoppelt sind und die Praxisbegleitung vorrangig im Rahmen von reflexionsorientierten Praxisbegleitveranstaltungen stattfindet.

Gelingensbedingungen für das Praxislernen beziehen sich vorrangig auf die fachliche Unterstützung der Lernprozesse und damit die Gestaltung des Unterrichts (vgl. Abb. 5). Dieser Dimension messen die Praktikant:innen den größten Stellenwert bei. Daneben spielen aber auch die psychosoziale Unterstützung durch Lehrkräfte sowie eine gute organisatorische und administrative Abwicklung der Praxisphasen eine wichtige Rolle für die Zufriedenheit der Schüler:innen und Studierenden.

Im Hinblick auf die *fachliche Unterstützung* heben die Lernenden vor allem die Praxisorientierung des Unterrichts hervor. Darunter verstehen sie die Vorbereitung auf ihre Praxisaufgaben durch die Vermittlung von konkretem, in der Praxis unmittelbar anwendbarem und verwertbarem Handlungswissen, und zwar idealerweise durch praxiserfahrene Lehrkräfte. Gerade wenn es um die Frage guter pädagogischer Praxis geht, wird Lehrkräften mit eigener Praxiserfahrung eine deutlich höhere Akzeptanz entgegengebracht als Lehrkräften, die ihre fachliche Expertise ausschließlich durch eine akademische Ausbildung erworben haben. Den praxiserfahrenen Lehrkräften, so die Sichtweise der Schüler:innen und Studierenden, gelänge die Verknüpfung von Theorie und Praxis besser, weil sie ein größeres Verständnis für die Praktikabilität pädagogischer Ansätze und Konzepte hätten und sie wüssten, wie es in der Praxis läuft.

„[…] uns wird ganz viel für die Praxis mitgegeben. In jedem Kurs wird darauf geachtet, dass der Bezug zur Praxis da ist. Wir hatten zum Beispiel den Kurs Bildungsangebote in der Krippe. Das war für mich sehr gewinnbringend, weil ich ja in der Krippe arbeite und somit viel mitgenommen habe aus dem Kurs. […] wir bekommen schon ganz viel Input, was wir in die Krippe oder in den Kindergarten mitnehmen können. Oder halt überall, wo gearbeitet wird, also auch in den Hort oder in der Jugendhilfe.“

(PK11, angehende:r Kindheitspädagog:in, Dual)

Bei einigen Fachschüler:innen und Studierenden geht die hohe Praxisorientierung mit einem spezifischen, ihren Lernprozess limitierenden Theorie-Praxis-Verständnis einher: Theoretisches Wissen wird dann als nützlich erachtet, wenn es konkrete Handlungsanleitung bietet, im Praxisfeld unmittelbar einsetzbar und praktikabel ist, d. h. auch angesichts zeitlicher und personeller Einschränkungen angewendet werden kann. Sie akzeptieren theoretisches Wissen allenfalls in Form von handlungsleitenden Konzepten und Ansätzen (z. B. Eingewöhnungskonzepte). Den Nutzen von theoretischem Wissen, etwa für die Reflexion pädagogischen Handelns und der Kontexte, in die es eingebettet ist, oder als Begründungsrahmen für das eigene Handeln und die eigene professionelle Haltung, sehen sie nicht immer. Dies kann letztendlich dazu führen, dass dem theoretischen Wissen ein zu geringer, dem Erfahrungs-

Abb. 5: Merkmale guter Praxisbegleitung am Lernort Schule aus Sicht der Praktikant:innen

Quelle: WiFF-Praxislernenstudie 2023

wissen ein zu hoher Stellenwert beigemessen wird, ohne dass es gelingt, eine Verbindung zwischen beiden Wissensformen zu schaffen.

Bezogen auf den Unterricht und dessen Bewertung durch die Lernenden spielt neben der Praxisorientierung eine bedürfnis- oder schüler:innenzentrierte Gestaltung der Lernprozesse, bei der die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden sowie ihre Kompetenzen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, eine wichtige Rolle. Ein Unterricht, der an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden ansetzt, wird von diesen positiver bewertet als ein Unterricht, der sich in seiner inhaltlichen und methodischen Gestaltung vorrangig an den Relevanzsetzungen der Lehrkräfte orientiert.

„Also wir haben in der Schule nicht so ein starres System, sondern die Themen, die bei uns gerade brennen, die werden bearbeitet."

(PK01, angehende:r Erzieher:in, PiA)

Als unterstützend für das Praxislernen bewerten die Praktikant:innen außerdem, wenn die im Praktikum zu erledigenden Aufgaben vonseiten der Schule klar definiert und die Anforderungen etwa in Form von Leitfäden, Handreichungen oder Reflexionsbögen verschriftlicht werden und die verschiedenen Lehrenden diese Anforderungen in gleicher Weise kommunizieren. Transparenz in den Arbeitsanforderungen und Bewertungsmaßstäben spielt gerade für die Prüfungsleistungen wie etwa Praxisberichte oder „Lehrproben", die im Zusammenhang mit den Praxisphasen erbracht werden müssen, eine große Rolle.

Mit den Prüfungsleistungen, die im Zusammenhang mit den Praxisphasen erbracht werden müssen, setzen sich die Praktikant:innen in den Interviews intensiv auseinander. Auch bei den Prüfungsformaten finden sich sehr unterschiedliche Strategien und Vorgehensweisen in den Fachschulen und Hochschulen. Während die einen klassische Prüfungsformate in Form von „Lehrproben" durchführen, finden bei den anderen „Hospitationen" statt, d. h., die Lehrkräfte sind beobachtend im regulären Kita-Alltag anwesend. Wieder andere Praktikant:innen berichten von „Visitationen", in denen die Lehrkräfte die Praktikant:innen in den Praxiseinrichtungen zu Kontrollzwecken besuchen. Sofern „Lehrproben" durchgeführt werden, nehmen die Praktikant:innen diese dann als unterstützend für ihren Lernprozess wahr, wenn die gemeinsame Reflexion ihres pädagogischen Handelns im Vordergrund steht und die Lehrprobe weniger als Prüfungssituation, sondern vielmehr als Lerngelegenheit verstanden wird. Steht die Leistungsmessung im Vordergrund, fühlen sich die angehenden Fachkräfte unter Druck, sie erleben diese Situationen als stressig, wenig lernförderlich und realitätsfern. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass in solchen Lehrproben „künstliche Situationen" geschaffen werden, die kein realistisches Abbild des pädagogischen Alltags darstellen und damit auch keine valide Messung der pädagogischen Kompetenzen der Lernenden ermöglichen.

Neben der fachlichen Vorbereitung und Begleitung messen die Praktikant:innen der *sozial-emotionalen Unterstützung* durch die Lehrkräfte einen wichtigen Stellenwert bei, etwa wenn es zu Problemen in den Praxisstellen kommt (z. B. Konflikte im Team) oder die Praktikant:innen auf Schwierigkeiten mit ihren Arbeitsanforderungen stoßen. Die Unterstützung der Praktikant:innen läuft auf unterschiedliche Art und Weise und reicht von der Erarbeitung von Lösungsansätzen im Gruppen- oder Einzelsetting über Konfliktgespräche mit den Leitungs- und Fachkräften in den Praxisstellen bis hin zu einem Wechsel der Praxisstelle. Besonders positiv bewerten die Praktikant:innen Lehrkräfte, die „immer ein offenes Ohr haben" (PK15) und bei Konflikten mit den Praxisstellen „hinter einem stehen" (PK21). Feste Ansprechpersonen sowie deren Ansprechbarkeit und Verbindlichkeit sind wichtige Voraussetzungen für eine gute Praxisbegleitung an den Fachschulen und Hochschulen. Dies trifft nicht nur auf die Kommunikation mit den Praktikant:innen zu, sondern auch auf die Kontakte zu den Praxisanleitungen in den Einrichtungen.

Einigen Lehrkräften scheint es auch gut zu gelingen, ein positives, offenes Unterrichtsklima herzustellen und den Dialog zwischen den Schüler:innen bzw. Studierenden zu fördern. Dies hat den Vorteil, dass die Praktikant:innen in den Begleitveranstaltungen auch über die kleineren und größeren Misserfolge in den Praxisphasen berichten und im Unterricht gemeinsam nach Lösungsansätzen gesucht werden kann. Die Lerngruppe wird dadurch neben den Lehrkräften zur sozialen Ressource.

„Wir hatten eine Kommilitonin. Da ging es darum, dass sie im Team nicht gut aufgenommen wurde, weil sie sich nicht eingebracht [hat]. Bei den Kindern kam sie sehr gut an, aber kollegial eben nicht. Und dann haben wir mit dem Dozenten besprochen, was man da machen könnte, dass man ihr ein sicheres Gefühl gibt, oder dann doch andere Maßnahmen ergreifen sollte."

(PK20, angehende:r Kindheitspädagog:in, Dual)

Schließlich berichten die Praktikant:innen über *organisatorische und administrative Unterstützungsbedarfe* etwa bei der Suche nach Praxisstellen. Auch dies wird an

den Fachschulen und Hochschulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Während die einen die Suche nach der Praxisstelle in die Verantwortung der Praktikant:innen legen, finden sich bei anderen Praxiskoordinator:innen oder Praxisämter, die Informationsveranstaltungen für (potenzielle) Kooperationspartner:innen anbieten und entsprechende Netzwerke aufbauen und pflegen oder entsprechende Datenbanken mit Praxisstellen zur Verfügung stellen. Sowohl in den Interviews mit den angehenden Erzieher:innen als auch mit den angehenden Kindheitspädagog:innen wird vereinzelt bemängelt, dass die Qualität der Praxisstellen zu wenig kontrolliert würde und insbesondere die Hochschulen zu wenig Kenntnis davon hätten, was in den Praxisstellen vor sich gehe.

Lernortkooperation lebt von persönlichen Kontakten und fachlichem Austausch.

Kontakte zwischen den Lernorten, d. h. zwischen den Lehrkräften bzw. Lehrenden einerseits sowie den Praxisanleiter:innen andererseits, lassen sich aus Sicht der Praktikant:innen im besten Fall als Austausch charakterisieren. Eine weitergehende Kooperation etwa in Form eines gezielten, arbeitsteiligen oder gar kokonstruktiven Vorgehens (vgl. Grosche u. a. 2020, S. 463 f.) scheint nicht stattzufinden oder wird von den Praktikant:innen zumindest nicht wahrgenommen. Etwa ein Drittel der angehenden Fachkräfte unseres Samples bewertet die Lernortkooperation als positiv, wohingegen zwei Drittel davon berichten, dass die Zusammenarbeit weniger gut läuft oder es keine nennenswerte Zusammenarbeit zwischen den Lernorten gibt.

„Es gibt zur Vorbereitung auf die Praxisphase das Mentorentreffen. Beim ersten Treffen hatten nur die Mentoren mit den Lehrkräften ein Gespräch. Und die letzten waren dann so, dass die Praktikanten dabei waren. Man hat sich einen Vortrag angehört und ist dann in den gemeinsamen Austausch übergegangen. Anschließend gab es noch einen privaten Austausch zwischen den Lehrkräften, den Praxislehrkräften und den Mentoren. Und ich würde sagen, was Praxisbesuche angeht, läuft es gut.“

(PK15, angehende:r Erzieher:in, PiA)

Eine große Rolle nehmen beim Austausch zwischen den Lernorten die Regularien der Schule für das Lernen in der Praxis ein (z. B. Leistungsanforderungen, Prüfungsmodalitäten). Zum Austausch kommt es – sofern vorhanden – in den ein- bis zweimal jährlich stattfindenden Mentor:innen- oder Anleiter:innentreffen sowie im Rahmen der Praxisbesuche, z. T. unter Einbezug der Praktikant:innen. Auch schriftliche Informationen spielen eine wichtige Rolle für den Informationsfluss zwischen den Lernorten, wobei dieser Informationsfluss eher von der Schule zur Praxiseinrichtung verläuft. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Fachschulen bzw. Hochschulen die Verantwortung für die Praxisausbildung tragen.

Nimmt man die Berichte der Praktikant:innen in den Blick, dann fallen förderliche und hinderliche Bedingungen für die Lernortkooperation auf (vgl. Abb. 6): Im Großen und Ganzen gilt, dass klare Zuständigkeiten für das Praxislernen an beiden Lernorten (z. B. Ansprechpersonen), direkte und unmittelbare Kommunikation zwischen Lehrkräften und Praxismentor:innen sowie die Formalisierung der schulischen Anforderungen für das Praxislernen (z. B. Leitfäden, Praxisreader, Checklisten) den Informationsfluss sicherstellen, Verbindlichkeit schaffen und zur Transparenz beitragen.

Klare Zuständigkeiten, direkte Kommunikation und Formalisierung der Anforderungen sind jedoch lediglich notwendige, nicht jedoch hinreichende Voraussetzungen für eine gelingende Lernortkooperation. Ein besonders hoher Stellenwert kommt den persönlichen Kontakten im Rahmen von Mentor:innentreffen oder Praxisbesuchen zu. Wichtig scheint zu sein, dass diese Kontakte nicht ausschließlich der Kontrolle der Praxiseinrichtung oder der Praktikant:innen dienen, sondern der fachliche Austausch und die gemeinsame Reflexion im Vordergrund stehen; erst dann bewegen sich die verschiedenen Akteur:innen „auf Augenhöhe“. Bei der Lernortkooperation spielen erneut die Praxisbesuche und die „Lehrproben“ eine wichtige Rolle, und zwar im Hinblick auf die Frage, ob und wenn ja wie die Praxisanleiter:innen und die Praktikant:innen in die Bewertung der „Lehrprobe“ einbezogen werden. Hier scheint es erhebliche Unter-

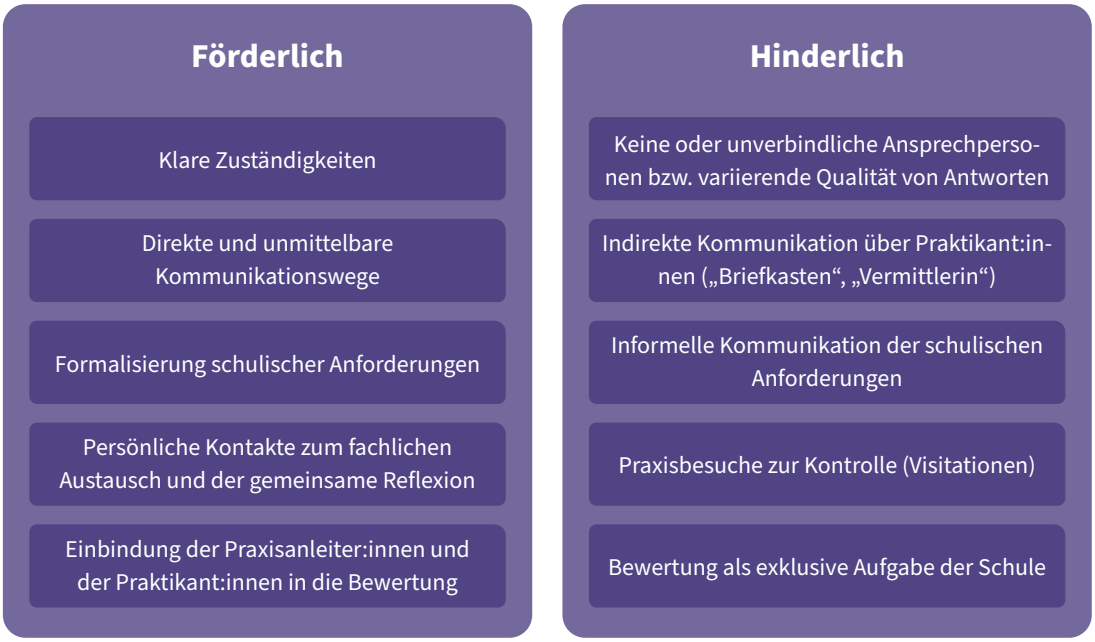
schiede zwischen den Fachschulen und Hochschulen zu geben. Während bei den einen die Bewertung ausschließlich Angelegenheit der Lehrkräfte ist, werden bei den anderen sukzessive sowohl die Praxisanleiter:innen als auch die Praktikant:innen eingebunden.

„Ich muss wirklich sagen, das System, was es jetzt zwischen Schule und Einrichtung gibt, das funktioniert sehr gut. Das ist halt auf sehr viel Reflexion aufgebaut. Und wenn irgendwas ist, wird sofort darüber gesprochen und das nicht irgendwie auf die lange Bank geschoben. Und das ist halt wirklich, da profitieren alle von.“

(PK01, angehende:r Erzieher:in, PiA)

Alles in allem besteht aus Sicht der Praktikant:innen großer Handlungsbedarf in Sachen Lernortkooperation, und zwar insbesondere was den Informationsfluss zwischen den beiden Lernorten anbelangt. Die Studierenden zeigen sich allerdings unzufriedener als die Fachschüler:innen. Sie berichten nahezu durchgängig davon, dass es kaum oder keine Kontakte zwischen den Lernorten gibt. Unter den fachschulischen Ausbildungsvarianten scheinen die Schüler:innen in einer praxisintegrierten, vergüteten Ausbildung zufriedener mit der Lernortkooperation als die Schüler:innen in einer berufsbegleitenden oder vollzeitschulischen Ausbildung.

Abb. 6: Förderliche und hinderliche Bedingungen für die Lernortkooperation



Quelle: WiFF-Praxislernenstudie 2023

Kurz & knapp

Zu den Gelingensbedingungen für das Lernen in der und für die Praxis zählen aus Sicht der angehenden Fachkräfte:

- verlässliche, engagierte und an der beruflichen Entwicklung interessierte Praxismentor:innen und Lehrkräfte sowie die Unterstützung durch weitere Netzwerkpersonen wie Fach- und Leitungskräfte oder Mitschüler:innen und Mitstudierende,
- eine ganzheitliche Begleitung, die sowohl auf die Fachkompetenzen als auch auf die personalen Kompetenzen der angehenden Fachkräfte abzielt, und zwar sowohl aufseiten der Praxis als auch aufseiten der Schule,
- regelmäßiges Feedback und Reflexion des pädagogischen Handelns an beiden Lernorten sowie die Eröffnung von Experimentierräumen insbesondere am Lernort Kita,
- ein persönlicher und kontinuierlicher Austausch zwischen Praktikant:innen und Mentor:innen einerseits sowie Mentor:innen und Lehrkräften andererseits, letzteres idealerweise unter Einbezug der Praktikant:innen,
- die Formalisierung der schulischen Anforderungen als Orientierung für die Mentor:innen und Praktikant:innen sowie direkte Kommunikationswege und regelmäßiger Austausch auf fachlicher Ebene.

Literatur

Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., H. 4, S. 461–479

Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, 78. Jg., H. 6, S. 1360–1380

Higgins, Monica C./Kram, Kathy E. (2001): Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. In: The Academy of Management Review, 26. Jg., H. 2, S. 264–288

Kiefer, Christoph (2023): Kompetent ausbilden in der Kita. Leitfaden für Praxisanleiter:innen. Hürth

Schütze, Fritz (2015): Paradoxien professionellen Handelns. In: Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen, S. 1–5

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt. Wiesbaden

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch
Stiftung

Deutsches
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV2201A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: 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 Studien kompakt, Band 3. München

© 2025 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Lizenz: CC-BY-SA
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Lektorat: Wissenschaftslektorat Zimmermann, Halle (Saale)
Gestaltung, Satz: Groothuis, Hamburg
www.weiterbildungsinitiative.de

DOI: https://doi.org/10.36189/10.36189/wiff22025