

Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2023

Jahrgang 9(1)

Inhalt

Vorwort

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

S. 3–4

Artikel

Torsten Linke

Sexuelle Bildung als Unterstützungsangebot bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in sozialpädagogischen Kontexten

S. 5–37

Katrin Hasenruber

Familienbezug während der COVID-19 Pandemie.

Die Relevanz pädagogischer Orientierungen und der sozialen Komposition der Kindergärten für die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus

S. 38–68

Sabine Skalla & Ulrike Schwarz

Vom Wissen zum Handeln.

Evaluation der studienintegrierten Praxisphase in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule

S. 69–100

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Thomas Ploch, Alexandra von Hippel, Katharina Krieglstein & Lea Schuler

Eingangsdaten der Bewohnerinnen einer stationären Jugendhilfeeinrichtung für junge Frauen mit Anorexie (Anorexia nervosa)

S. 101–128

Autor*innenbeschreibung

S. 129–130



Verlag Forschungs-
Entwicklung-Lehre

Impressum:

Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 9(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Sabine Skalla & Ulrike Schwarz

Vom Wissen zum Handeln. Evaluation der studienintegrierten Praxisphase in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule

Zusammenfassung

Die Studie im komplexen Design einer Triangulation (Diekmann, 2008) evaluiert in den drei Bachelor-Studiengängen *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* und *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* die studienintegrierte 100-tägige Praxisphase, welche von der DIPLOMA Hochschule¹ zum Erlangen der staatlichen Anerkennung eingeführt worden war. Fragen, ob das integrierte Studienmodell mit einer 100-Tage-Praxis ausreichend für den notwendigen Kompetenzerwerb für professionelles Handeln in der Praxis ist, ob diese Kompetenzen vertieft bzw. gefestigt werden und ob fundierte theoretische Kenntnisse der Studierenden von diesen in die Praxis transferiert werden können, leiteten die Evaluation. Zur Klärung dieser Fragestellungen wurden zum einen Fragebogenerhebungen mit Studierenden ($N = 208$) durchgeführt, welche kurz vor dem Abschluss ihrer Praxisphase standen. Zum anderen erfolgten qualitative Interviews mit fünf Praxisanleiterinnen und die Analyse von Abschlussberichten ($N = 42$), welche die Studierenden am Ende ihrer Praxisphase anfertigen mussten. Die statistischen Daten wurden mittels multivariater Verfahren und explanativ sowie deskriptiv ausgewertet. Die Daten der Interviews und der Analyse der Praxisberichte wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Analyse der Abschlussberichte erfolgte zudem in einem weiteren Schritt quantitativ. Anhand der durchgeführten explorativen Faktorenanalyse konnten acht Faktoren extrahiert werden, die als Basis aller weiteren Analysen herangezogen wurden. Diese Faktoren betreffen den Theorie-Praxis-Transfer, die Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, und Kooperationskompetenz sowie personal-reflexive Kompetenzen und die Berufsidentität. Die Ergebnispräsentation im Beitrag folgt den zwei wesentlichen Komponenten der Fragestellung zum Theorie-Praxis-Transfer und dem Kompetenzerwerb. Dabei werden entsprechend dem gewählten Design alle Daten der Erhebungen miteinander verknüpft, sodass sich ein valides Gesamtbild zu den Aspekten der Forschungsfragen ergibt. Im Diskussionsteil werden die zentralen Ergebnisse unter Betrachtung der Rahmenbedingungen, unter denen sie zustande gekommen sind, vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselworte: Triangulation, qualitative Interviews, quantitativer Fragebogen, Dokumentenanalyse, Hauptkomponentenanalyse, Theorie-Praxis-Transfer, Kompetenzen

¹ Die DIPLOMA Hochschule ist eine staatlich anerkannte private Hochschule mit Hauptsitz in Bad Sooden-Allendorf (Hessen) sowie weiteren Studienzentren in Deutschland.

From knowledge to action.**Evaluation of the study-integrated practical phase in the study programs Social Work, Childhood Education and Early Childhood Education at the DIPLOMA University****Abstract**

The study in the complex design of a triangulation (Diekmann, 2008) evaluates the study-integrated 100-day practice phase introduced by the DIPLOMA Hochschule² to achieve state approbation in the three bachelor programs *Social Work*, *Childhood Education* and *Early Childhood Education - Leadership and Management in Early Childhood Education*. The evaluation was led by questions as to whether the integrated study model with a 100-day practice phase is sufficient to acquire the necessary skills for professional action in practice, whether these skills are deepened or consolidated, and whether the students' well-founded theoretical knowledge can be transferred into practice. In order to clarify these questions, questionnaire surveys were carried out with students ($N = 208$) which were about to complete their practical phase. On the other hand, qualitative interviews were conducted with five practice supervisors and the analysis of final reports ($N = 42$), which the students had to prepare at the end of their practice phase. The statistical data were evaluated using multivariate methods and in an explanatory and descriptive manner. The data from the interviews and the analysis of the practice reports were subjected to a qualitative content analysis. The final reports were also analysed quantitatively in a further step. Based on the exploratory factor analysis, eight factors were extracted, which were used as a basis for all further analyses. These factors concern the theory-practice transfer, specialist-, method-, presentation-, communication-, cooperation- as well as personnel-reflexive competences and professional identity. The presentation of the results in the paper deals with the two main components of the question: theory-practice transfer and competence acquisition. In accordance with the chosen design, all data from the surveys are linked to each other, so that a valid overall picture of the aspects of the research questions is obtained. In the discussion part, the central results are presented and discussed under consideration of the framework conditions under which they were achieved.

Keywords: Triangulation, Qualitative Content Analysis, Quantitative Questionnaire Survey, Document Analysis, Principal Component Analysis, Theory Practice Transfer, Competences

² DIPLOMA Hochschule is a state recognized private University of Applied Sciences based in Bad Sooden-Allendorf and other study centers in Germany.

Inhalt

1. Einleitung	72
2. Theoretische Einbettung	72
2.1 Integrierte Praxisphase in den Studiengängen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Frühpädagogik	72
2.2 Kompetenzerwerb und Kompetenzmodell	74
3. Fragestellung	75
4. Untersuchungsdesign	76
4.1 Erhebungsmethoden	77
4.1.1 Quantitative Befragungen	77
4.1.2 Qualitative Befragungen	78
4.1.3 Dokumentenanalyse	78
4.2 Beschreibung des Samples	80
4.2.1 Studierende	80
4.2.2 Praxisanleiterinnen	83
4.2.3 Studentische Abschlussberichte	83
4.3 Auswertungsmethoden	84
4.3.1 Statistische Auswertungen	84
4.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Interviews	85
4.3.3 Qualitative und quantifizierende Inhaltsanalyse: Abschlussberichte	85
4.4 Reflexion der Gütekriterien	87
5. Ergebnisse	88
5.1 Theorie-Praxis-Transfer	88
5.2 Kompetenzzuwachs	90
6. Diskussion und Limitation	95
7. Fazit	97
Literatur	97

1. Einleitung

Im akademischen Qualifizierungsprozess im Bereich der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik besitzt die Verzahnung der Lernorte Hochschule und Berufspraxis eine besondere Bedeutung. Berufliche Handlungskompetenz resultiert dabei in besonderem Maße aus Praxisphasen (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2009; Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019).

Die Bedeutung von Praxisphasen für den Kompetenzerwerb und für einen gelungenen Theorie-Praxis-Transfer wird auch durch die gesetzliche Verankerung der Praxisphase betont, die zur staatlichen Anerkennung führt und deren Ziel es ist, die Studierenden zur eigenverantwortlichen Arbeit in der Praxis zu befähigen (Sozialberufeserkenntnisgesetz Hessen, 2010, zuletzt geändert am 22.08.2018). Entsprechend des Gesetzes wurde in den Studiengängen *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* und *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* an der DIPLOMA Hochschule eine 100-Tage-Praxisphase (Vollzeitäquivalent) integriert und evaluativ begleitet. Solch studienintegrierte Praxisphasen wurden quasi bundesweit in allen Bundesländern eingeführt und ersetzen zunächst die bisherige Praxis des einjährigen Berufsanerkennungsjahres in der Sozialen Arbeit. Später, als sich die kindheitspädagogischen Studiengänge in Deutschland etablierten, wurden die Hochschulprogramme überwiegend nur noch in dieser Form akkreditiert. Eine durch die Hochschule angeleitete Praxisphase von mindestens 100 Tagen durchzuführen, wurde durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 29.+30. Mai 2008 ermöglicht (JKMK, 2008). Der Wortlaut aus diesem Beschluss findet sich inhaltlich in den meisten gesetzlichen Länderregelungen wieder, so auch in dem oben zitierten Hessischen Sozialberufeserkenntnisgesetz, welches die rechtliche Grundlage für die Ausgestaltung der Praxisphasen bildet, die zur staatlichen Anerkennung führt.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Integrierte Praxisphase in den Studiengängen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Frühpädagogik

Während die Studiengänge der Sozialen Arbeit insgesamt gesellschaftspolitisch schon eine längere etablierte Tradition haben, korrespondieren kindheitspädagogische Studiengänge mit der starken gesellschaftlichen Notwendigkeit, die frühkindlichen Bildungsinstitutionen qualitativ aufzuwerten. Im Feld der frühkindlichen Bildung gibt es einen seit Jahren voraussehbaren und statistisch dokumentierten Fachkräftemangel (Hoffmann, 2021). Durch die Einführung neuer kindheitspädagogischer Studiengänge etablierte sich eine neue Profession. Der in den Praxisphasen stattfindende Kompetenzerwerb ist dabei ein zentraler Baustein des akademischen Qualifizierungsprozesses. Aber auch für die Soziale Arbeit formuliert Thole (2016), dass eine nachdenkliche Haltung durch die Verwendung von unterschiedlichen Methoden im Studium zur Professionalisierung beiträgt und letztlich in eine fachliche Reflexionskompetenz als Kernkompetenz mündet. Eine studienintegrierte Praxisphase kann sich als vorteilhaft in der Herausbildung des notwendigen Reflexionskompetenzerwerbs erweisen.

Denn durch den direkten Praxisbezug auf der einen Seite, ermöglichen andererseits die theoretischen Inhalte durch das Studium eine professionelle Distanz zum Gegenstand Praxis (Hess, 2022).

Die drei Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* und *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* werden in fünf Studienvarianten an der DIPLOMA Hochschule angeboten. Neben dem jeweiligen akademischen Bachelor-Grad wird den Absolvierenden der *Sozialen Arbeit* die Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter*in und Sozialpädagog*in verliehen und in den *früh- und kindheitspädagogischen* Studiengängen die Staatliche Anerkennung als Kindheitspädagog*in. Die beiden Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit* und *Kindheitspädagogik* werden in der 8-semesterigen Teilzeit-Fernstudienvariante, wahlweise mit realen Lehrveranstaltungen an einem der Hochschulstudienstandorte oder in der Live-Online-Variante, und als 6-semesteriges Vollzeit-Präsenzstudium an den Studienzentren Leipzig und Bad Sooden-Allendorf angeboten. Bei dem Bachelor-Studiengang *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* handelt es sich ausschließlich um ein Teilzeit-Fernstudium als Weiterbildungs-Bachelorstudiengang für Erzieher*innen u. ä., die von dem eigentlich 7-semesterigen Studiengang aufgrund ihrer abgeschlossenen Berufsausbildung und mindestens einjährigen Berufserfahrung zwei Semester anerkannt bekommen. Nachgewiesen werden die einzelnen Praxisphasenteile jeweils durch ein qualifiziertes Zeugnis der Praxisstelle und eine entsprechende Prüfungsleistung seitens der Hochschule in Form eines wissenschaftlichen, reflexiven, an Lernzielen orientierten Abschlussberichtes. Die Praxisphase im Teilzeit-Fernstudium wird in vier Einheiten à 25 Tage aufgeteilt und im Vollzeitstudium in zwei Einheiten à 50 Tage. An der DIPLOMA Hochschule sind die Praktikumsphasen in aufeinander aufbauenden Teilen in das Studium integriert. Lehrende und Praxisanleiter*innen begleiten kontinuierlich die Praxisphasen.

Die in Bezug auf die integrierte Praxisphase kooperierenden Akteur*innen stehen vor der Herausforderung, die curricularen Rahmenbedingungen und rechtlichen Vorgaben fachlich, organisatorisch und didaktisch umzusetzen (Burkard, Gabler, Kriener & Roth, 2021). Das „Akteursdreieck“ aus Praxiseinrichtung, Praktikant*innen und Hochschule ist für eine gelingende Praxisphase zentral (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an [Fach-] Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019). Die Praxiseinrichtungen stellen eine Anleitung für die Praxisphasen zur Verfügung und ermöglichen die Reflexion des Praxisalltags anhand der von der Hochschule festgelegten Lernziele. Entsprechend der von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG) als Orientierung für die Praxisanleitung beschriebenen Lernzielbereiche (ebd., 2019) und der gesetzlich definierten Zielsetzung (Sozialberufeserkenntnisgesetz Hessen, 2010, zuletzt geändert am 22.08.2018), bilden die Lernziele der DIPLOMA Hochschule mit den Kompetenzbereichen *Berufskompetenz*, *Berufsidentität* und *Reflexionskompetenz* die Basis für die Praxisphase. Demzufolge sollen die Praktikant*innen in den Einrichtungen die Möglichkeit bekommen, sich mit den Lernfeldern und den dazugehörigen Lernzielen in der Praxiseinrichtung auseinanderzusetzen und anteilig auch selbstständig Aufgaben zu übernehmen.

In den von der Hochschule angebotenen reflexiven Praxisbegleitseminaren werden individuell auftretende Problemlagen, Fragestellungen und Lernziele reflektiert. Weitere Inhalte der Lehrveranstaltung begleitend zu den Praxisphasen sind das Erlernen von Arbeitsweisen und Instrumenten zur Selbstreflexion sowie Methoden der Selbstevaluation und die fachtheoretische Erörterung von Handlungsoptionen. Zudem bieten diese Seminare Raum für durch Lehrende begleitete Beratungs- und Reflexionssettings und Plenumsarbeit zur Analyse von

Beobachtungen, Handlungen, Erfahrungen sowie des Praktikumsverlaufs. Die Praktikant*innen wiederum sollten sich durch das Einbringen ihrer Ziele und Wünsche in den Lernprozess als aktive Gestalter*innen der Praxisphasen verstehen, ihr Wissen in der Praxis anwenden und die Bereitschaft zum Erlernen neuer Inhalte mitbringen (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an [Fach-] Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019).

2.2 Kompetenzerwerb und Kompetenzmodell

Aufgrund der Ergebnisse internationaler Studien wird vermutet, dass sich ein höheres (akademisches) Ausbildungsniveau auf das professionelle Handeln in der Praxis auswirkt (Whitebook, 2003; Tout, Zaslow & Berry, 2005; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010). Als zentrale Wirkvariable werden dabei jene Kompetenzen gesehen, welche auf dem jeweiligen Ausbildungsweg erworben werden (Anders 2012; Anders et al., 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Diese Kompetenzentwicklung auf den unterschiedlichen Ausbildungswegen wird in Deutschland aber noch nicht lange untersucht (Mischo, Wahl, Hendler & Strohm., 2013) und es dominieren querschnittliche Studien, welche den Kompetenzerwerb in der kindheitspädagogischen Ausbildung auf Basis von Selbsteinschätzungsverfahren beschreiben (Dippelhofer-Stiem, 2006; Helm, 2011; Thole & Cloos, 2006; Mischo et al., 2013). Trotz gleichen Kompetenzniveaus von Absolvierenden der Fachschulen und Hochschulen im Bereich der Frühpädagogik (Berth & Nürnberg, 2014), lassen sich Unterschiede in den Selbsteinschätzungen feststellen (Hendler, Mischo, Wahl & Strohm., 2011; Thoma, Ofner, Seybel & Tracy., 2011; Mischo et al., 2013).

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb und der Kompetenzerfassung wird der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) am häufigsten genannt und trifft auch auf die höchste Akzeptanz. Der Kompetenzbegriff, welcher der an der DIPLOMA Hochschule durchgeführten Evaluation der Praxisphasen zugrunde liegt, richtet sich daher ebenfalls nach Weinert, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert, 2001, S. 27 f.). Kompetenzen werden also im Sinne dieser Definition als die Fähigkeit verstanden, Herausforderungen selbstorganisiert, situationsangemessen und kreativ zu bewältigen (Erpenbeck & Sauter 2016). Dem Kompetenzbegriff nach Weinert ist eine Unterscheidung, aber auch ein Ineinanderwirken zwischen *Disposition* und *Performanz* inhärent (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011). Disposition lässt sich aus dem Blickwinkel verschiedener Fachrichtungen wie der Psychologie oder der Pädagogik als Potential oder Fähigkeit verstehen, bestimmte Handlungen wiederholt durchführen zu können (Böhm, 1994; Rombach, 1971; Sandkühler, 1990). Performanz lässt sich als motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis verstehen (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Das Kompetenzmodell, auf dem die von der DIPLOMA Hochschule durchgeführte Evaluation der Praxisphasen basiert, greift ein Modell auf, welches die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Dispositon), Handlungsbereitschaft und Handlungsvollzug (Performanz) zusammenführt. Die Handlungsbereitschaft markiert in diesem Modell die Verbindung zwischen der Disposition und der Performanz (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

3. Fragestellung

Die von der DIPLOMA Hochschule fokussierten, übergeordneten Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 1), welche als Basis für die Praxisphase benannt wurden, und sich an gesetzlichen Vorgaben und Zielsetzungen orientieren (siehe Kapitel 2.1), wurden der Evaluation der Praxisphasen zugrunde gelegt. Die gewählten Kompetenzbereiche adressieren deutlich einen Theorie-Praxis-Transfer und die Reflexion der beruflichen Praxis in personalen, sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Bezügen.

Tabelle 1. *Kompetenzbereiche der Evaluation entsprechend der Lernziele*

Kompetenzbereich	Beispielhafte inhaltliche Ausformulierung des Kompetenzbereichs
Berufskompetenz	Kenntnis der rechtlichen Grundlagen der Institution im Handlungsfeld
	Anwendung pädagogischer Tätigkeiten und Methoden der Kindheitspädagogik im konkreten Handlungsfeld
	Die Fähigkeit, Grundlagen von Bildung und Erziehung sowie entwicklungspsychologische, pädagogische, soziologische oder neurobiologische Theorien auf die Institution im Handlungsfeld beziehen zu können
Berufsidentität	Sich mit der eigenen beruflichen und professionellen Rolle identifizieren können und Abgrenzungen zu anderen Berufsrollen vornehmen
	Das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkennen und eigene Handlungsmodelle entwickeln
	Entwicklung beruflicher Identität unter Berücksichtigung individueller, biografischer, professioneller und gesellschaftlicher Verantwortung im Handlungsfeld
Reflexionskompetenz	Teilnahme und Reflexion von Dienst- und/oder Teambesprechungen/Supervision
	Sich der Werte und Normen, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, bewusst werden und deren Bedeutung einschätzen können
	In der Lage sein, die Konsequenzen des eigenen Handelns einschätzen zu können

Die Entwicklung der Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Selbstkompetenzen, die berufliche Identitätsfindung und der Erwerb von Wissen zur Einbindung und Organisation der Einrichtung werden angestrebt (DIPLOMA Hochschule, 2021). Um nun pädagogische Handlungskompetenz auszubilden, ist die Aneignung von Erfahrungswissen unabdingbar. Eine intensive Praxiserfahrung kann daher als grundlegender Baustein der Ausbildung gesehen werden (Anders, 2012). Als Kompetenzen, welche der Handlungskompetenz zugrunde liegen (siehe Abbildung 1), lassen sich personale, sozial-kommunikative, fachliche und methodische Kompetenzen benennen (Landsiedel, 2023).



Abbildung 1. Handlungskompetenzmodell (eigene Darstellung nach Landsiedel, 2023, o. S.)

Im Sinne der Bewertung der Zielerreichung sollte die summativ durchgeführte Evaluation Aufschluss darüber geben, ob und wie der Kompetenzerwerb sowie der Theorie-Praxis-Transfer innerhalb der Praxisphase an der DIPLOMA Hochschule gelingen. Die Evaluation ging dabei folgenden Fragen nach:

Ist das integrierte und in Theorie und Praxis verzahnte Studienmodell mit einer 100-Tage- Praxis ausreichend für den notwendigen Kompetenzerwerb, um in der Praxis professionell handeln zu können?

Können fundierte theoretische Kenntnisse durch die Studierenden in die Praxis transferiert werden?

Können in dieser 100-tägigen Praxisphase Kompetenzen vertieft und gefestigt werden?

4. Untersuchungsdesign

Zahlreiche Messverfahren stehen für die Kompetenzerfassung zur Verfügung (Sauter & Staudt, 2016). So etwa biografische Methoden, Tätigkeitsanalysen, Interview, Arbeitsproben, Selbst- und Fremdbeschreibungen und zahlreiche weitere Methoden (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Es ist festzustellen, dass Selbsteinschätzungsverfahren die Kompetenzerfassung noch immer dominieren – bei gleichzeitig schwieriger Operationalisierung des Konstrukts Kompetenz, geringem Bezug der Instrumente zur sozial-kommunikativen Kompetenz sowie geringer Aussagekraft dieser Instrumente hinsichtlich der Performanz bzw. des Handlungsvollzugs (Rüschhoff, 2019). Hybride Verfahren – also die Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren – erweisen sich immer mehr als Königsweg in der Kompetenzmessung (Erpenbeck, 2009). Häufig steht bei einem solchen Verfahren eine skalierte Abfrage von Kompetenzen im Zentrum, gegen die es große Vorbehalte bei klassisch psychometrisch ausgebildeten Psycholog*innen gibt. Dennoch sind entscheidende Vorteile solcher Kompetenzmessverfahren feststellbar und fehlen häufig Alternativen (Wirtz & Caspar, 2002).

Das Evaluationsteam³ unter der Projektleitung von Sabine Skalla und Ulrike Schwarz hat vor dem eben dargestellten Hintergrund ein triangulatives Design gewählt, welches paradigmübergreifend Methoden kombiniert und zudem die unterschiedlichen Perspektiven im vorgenannten „Akteursdreieck“ aufgreift. Die Triangulation ermöglicht ein verlässlicheres Gesamtbild zur Beantwortung von Forschungsfragen. Durch das Zusammenspiel qualitativer und quantitativer Methoden werden Ergebnisse gegenseitig validiert, was wiederum eine erhöhte Aussagekraft der Erkenntnisse hinsichtlich von Fragestellungen mit sich bringt (Diekmann, 2008; Mayring, 2015).

Insgesamt drei methodische Zugänge kennzeichnen das konzipierte Evaluationsdesign. Der quantitative Fragebogen beruht auf Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs. Selbsteinschätzungsverfahren – wie hier der Fragebogen – sind insbesondere vor dem Hintergrund von Beschönigungstendenzen zwar kritisch zu sehen, nach wie vor aber die beste Möglichkeit, Daten einer großen Stichprobe, die sich auf ein ganzes Staatsgebiet verteilt, zu gewinnen. Um diese Selbsteinschätzungen der Studierenden zu validieren und den tatsächlichen Handlungsvollzug zu prüfen, wurden zwei weitere Messverfahren eingesetzt.

Anleiterinnen aus den Praxiseinrichtungen, welche die Praxisphasen der Studierenden kontinuierlich über einen längeren Zeitraum begleitet hatten, wurden mittels qualitativer Leitfadenterviews hinsichtlich der gemachten Beobachtungen mündlich befragt. Die direkte Beobachtung der Studierenden durch berufserfahrene Praxisanleiterinnen ermöglicht u. a. eine zuverlässige Einschätzung der Qualität von sich wiederholenden und situationsbezogenen Handlungen. Im Kompetenzmodell, welches der Evaluation zugrunde liegt, beziehen sich die anhand der Interviews gewonnenen Daten daher auf den Bereich des Handlungsvollzugs.

Als nicht-reaktive Methode kam eine Dokumentanalyse zum Einsatz. Basis dieser Analyse waren die Abschlussberichte der Studierenden zur Praxisphase, die von den Studierenden für die Analyse zur Verfügung gestellt wurden. Nicht-reaktive Methoden sind als sehr zuverlässige Datenquelle zu betrachten. Verzerrungstendenzen bei der Entstehung des Materials/der Datenbasis (wie etwa bei Fragebögen) sind bei sogenannten akzidental dokumenten gering, weil diese Dokumente nicht von vorneherein zum Zwecke der Analyse erstellt werden. Das bedeutet, dass der Fokus unter dem die Dokumente später analysiert werden (z. B. auch bei der Analyse von Tagebüchern, Aufsätzen von Kindern usw.), zum Zeitpunkt der Erstellung des Dokuments nicht bekannt sind – anders als dies bei systematischen Dokumenten wie Interviews der Fall ist (Diekmann, 2008).

4.1 Erhebungsmethoden

4.1.1 Quantitative Befragungen

Einen methodischen Zugang stellt die Datenerhebung über einen quantitativen Fragebogen dar. Dieser gliedert sich in Fragen (Dimension 1), die sich dem *Studium und den beruflichen Vorerfahrungen* widmen, Fragen (Dimension 2) zum *Kompetenzzuwachs*, der von den Studierenden durch die Praxisphase wahrgenommen wird, und Fragen (Dimension 3), die auf den *Theorie-Praxis-Transfer* abzielen. Zudem wurde in einer Dimension 4 erfasst, wie zufrieden die Studierenden mit der Praxisanleitung und der Praxisphase sind (*Zufriedenheit der Studierenden*). Es werden folgende Kompetenzbereiche fokussiert: Fach-, Methoden-,

³ Prof.in Sandra Reinhardt, Sanja Grabbe-Kapischke, Dr.in Sabine Zohry, Prof. Dr. Thilo Deckersbach.

Präsentations-, Kommunikations-, Kooperationskompetenz und Personale Kompetenz. Der Kompetenzerwerb und der Theorie-Praxis-Transfer werden von den Studierenden selbst abgeschätzt. Im abschließenden Bereich des Fragebogens wird nach der *Soziodemografie* gefragt.

4.1.2 Qualitative Befragungen

Eine zweite Erhebungsmethode bestand darin, die Praxisanleitungen mittels qualitativer Interviews zu befragen. Dazu wurde auf problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985, 2000) zurückgegriffen. Diese eignen sich für diese Erhebung, da Offenheit für die Rekonstruktion der subjektiven Perspektiven der Anleiterinnen genauso vonnöten ist, wie das Eingreifen der*des Interviewenden, um alle Facetten des Kompetenzzuwachses der Studierenden und der Bedeutung der Praxisphase abfragen zu können (Helfferich, 2011). Nach einem Pre-Test mit zwei Interviewpartnerinnen (im Nov. und Dez. 2020) wurde der Leitfaden verstärkt auf die Perspektive der Anleitungen angepasst, die als Ansprechpartnerinnen und Rollenmodelle (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an [Fach-] Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019) gelten können.

Die durchgeführten Interviews basieren auf den Beobachtungen berufserfahrener Praxisanleitungen, die *zum Ersten* hinsichtlich der Performanz von Studierenden wahrgenommen wurden. *Zum Zweiten* fokussiert der Leitfaden aber auch die Unterstützungsrolle der Praxisanleiterinnen zur Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Kompetenzbereichen Berufskompetenz, Reflexionskompetenz und Berufsidentität (siehe Kapitel 3). Insgesamt wurde der Leitfaden also an den Kompetenzbereichen der Lernziele ausgerichtet und durch Fragen zum organisatorischen Rahmen, zur Durchführung der Praxisanleitung und zur Rückmeldung an die Hochschule komplettiert.

4.1.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse, die oft auch synonym mit dem Begriff der Inhaltsanalyse verwendet wird, wird von verschiedenen Autoren neben Befragungen und Beobachtungen als dritte Erhebungsmethode bezeichnet (Diekmann, 2008; Häder, 2019). Im Rahmen der *Dokumentenanalyse*, die an der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet war (Kuckartz, 2018), sollte die Qualität der Praxisberichte hinsichtlich Reflexionsfähigkeit und Fachlichkeit aufgezeigt werden. Für die evaluative Bewertung der studentischen Abschlussberichte wurden insgesamt für beide Parameter (Reflexion und Fachlichkeit) je vier Ausprägungen (von 0 bis 3) formuliert und inhaltlich definiert (siehe Tabelle 2 und Tabelle 3). Der so entstandene Dokumentenraster als Instrument der Datenauswertung wurde in Zusammenarbeit mit einem externen Sachverständigen entwickelt. Die Beurteilung des Datenmaterials hinsichtlich des Dokumentenrasters erfolgte durch zwei Personen innerhalb des Forschungsteams.

Tabelle 2. *Parameter Reflexion*

Ausprägung	Definition Ausprägung	Hinweis für die Codierung
Reflektiert (= 3)	Die Inhalte werden kritisch hinterfragt, es ist ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken über sich selbst und ihr/sein Verhalten erkennbar; überlegtes Vorgehen	Alternativen werden mit Konsequenzen durchdacht, das Vorgehen ist der Situation angemessen; Denkprozesse sind aufgezeigt
Wenig reflektiert (= 2)	Entscheidungen und Darstellungen wirken eher unkritisch übernommen und ohne viel nachzudenken aufgezeigt	Übernahme von bereits Bestehendem; Denkprozesse werden nur in Ansätzen deutlich
Nicht reflektiert (= 1)	Ohne eine Überprüfung und ohne einen Vergleich über sich selbst und ihr/sein Verhalten	Das Vorgehen ist weder der Situation angepasst noch wurden alternative Vorgehensweisen überprüft
Nicht zu klassifizieren (= 0)	Aussage lässt sich nicht nach den Kriterien einschätzen	Kann den o. g. Ausprägungen nicht eindeutig zugeordnet werden

Tabelle 3. *Parameter Fachlichkeit*

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Hinweise für die Codierung
Fachlich fundiert (= 3)	Vorgehensweise, wie sie in der Disziplin/Profession angewendet wird; aus dem Fach begründet und auf Fachwissen basierend	Einschlägige theoretische Ansätze, methodische Vorgehensweisen sowie das empirische Wissen werden aufgezeigt
Weniger fachlich fundiert (= 2)	Vorgehensweise nicht stringent der Disziplin angepasst; Fachwissen hat deutliche „Lücken“	Theoretische Ansätze, methodisches Vorgehen und Wissen werden nur in Ansätzen teilweise aufgezeigt
Nicht fachlich fundiert (= 1)	Alltagshandeln und keine Anwendung fachspezifischen Wissens	Eine theoretische Einbettung fehlt, keine konkreten Methoden ersichtlich und das Wissen wird nicht aufgezeigt
Nicht zu klassifizieren (= 0)	Aussage lässt sich nicht nach den Kriterien einschätzen	Kann nach den o. g. Ausprägungen nicht eindeutig zugeordnet werden

Ziel war letztlich die Ermittlung, welche Ausprägungen der Reflexion sowie der fachlichen Fundierung in Bezug auf die Lernziele in den Berichten der Studierenden am häufigsten auffindbar waren. Diese Parameter geben Aufschluss darüber, inwieweit die Praxisphasen die theoretischen und auch praktischen Kompetenzen der Studierenden fördern. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass der Grad einer Reflexion nicht unbedingt daran abgelesen werden kann, wie bestimmte Ereignisse und Merkmale geschildert und formuliert werden. Hierfür zeigen die alleinige Betrachtung und Einschätzung der schriftlichen Berichte Grenzen. Die Fachlichkeit kann in diesem Kontext aufgrund der theoretischen Fundierung wesentlich einfacher und auch eindeutiger beurteilt werden.

4.2 Beschreibung des Samples

4.2.1 Studierende

Angeschrieben und aufgefordert, an der Befragung teilzunehmen, wurden insgesamt 533 Studierende (davon 341 aus der Sozialen Arbeit Teilzeit, 71 aus Kindheitspädagogik Teilzeit, 84 aus Frühpädagogik Teilzeit, 15 aus Kindheitspädagogik Vollzeit, 22 aus Soziale Arbeit Vollzeit). Insgesamt konnten Fragebögen von 208 Studierenden ausgewertet werden, die im letzten Viertel ihrer Praxisphase befragt worden waren. Das entspricht einem Gesamtrücklauf von 39 %.

Die rückmeldenden Studierenden der DIPLOMA Hochschule waren meist im Alter zwischen 31 und 40 Jahren – dies vor allem im Studiengang *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung*. In der *Kindheitspädagogik* überwiegen Studierende im Alter zwischen 18 und 30 Jahren, gefolgt von Studierenden zwischen 41 und 50 Jahren. Im Studiengang *Soziale Arbeit* sind die Studierenden ungefähr gleichverteilt auf alle Altersgruppen zwischen 18 und 50 Jahren (siehe Abbildung 2).

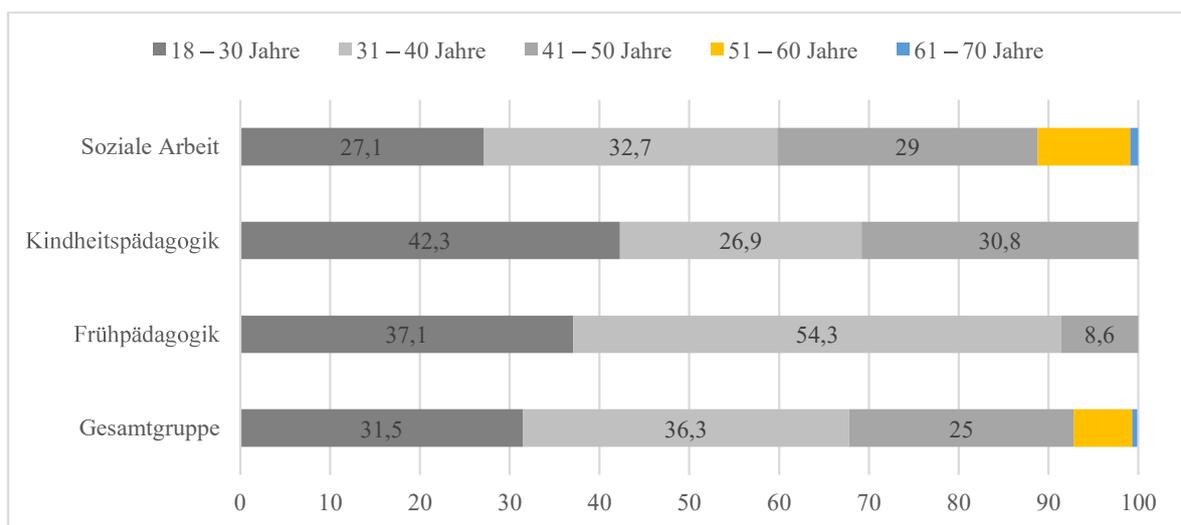


Abbildung 2. Altersverteilung der Studierenden (in %)

Annähernd 80 % aller befragten Studierenden leben in einer Partnerschaft (verheiratet oder unverheiratet). Die meisten Studierenden der verschiedenen Studiengänge haben ein bis zwei Kinder, davon gibt es nur größere Abweichungen bei den Studierenden der *Kindheits-*

pädagogik, die durchschnittlich mehr Kinder haben (siehe Abbildung 3). Es dominieren darüber hinaus deutlich weibliche Studierende in den verschiedenen Studiengängen (siehe Abbildung 4).

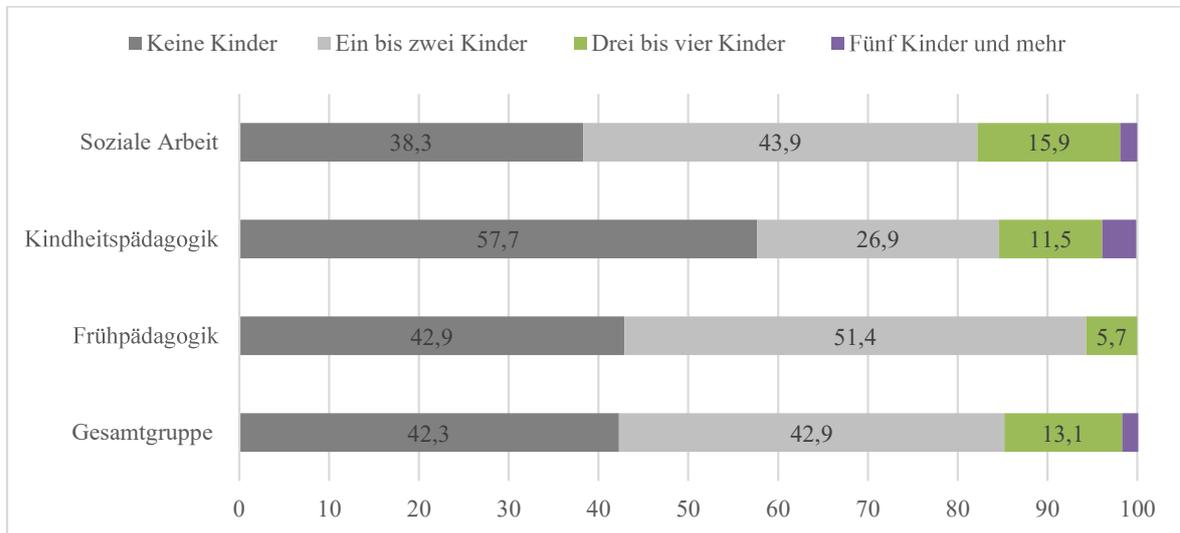


Abbildung 3. Anzahl der Kinder im Haushalt der Studierenden (in %)

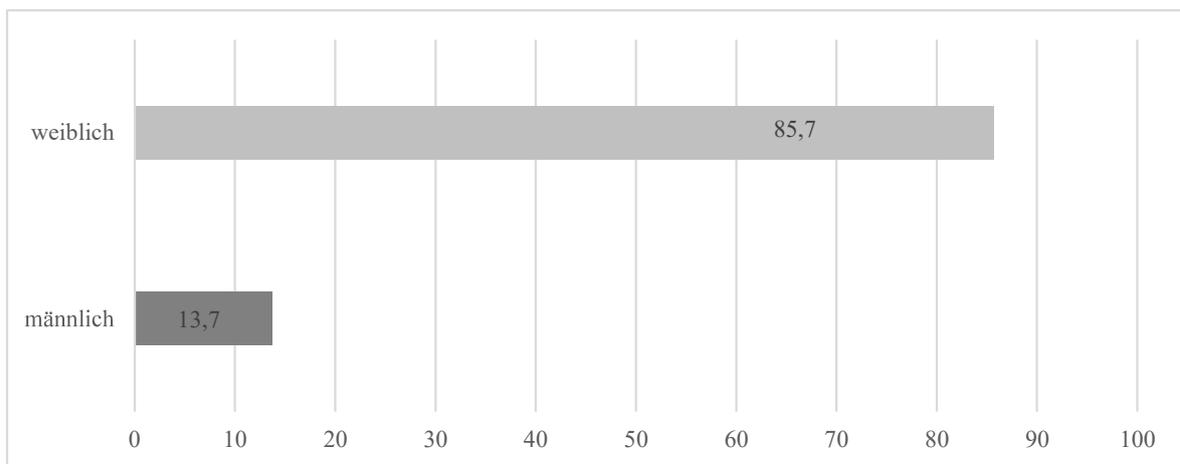


Abbildung 4. Geschlechtsverteilung unter den Studierenden (in %)

Ein sehr großer Anteil der befragten Studierenden – bei den Studierenden des Studienganges Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung sind es 100 % – geht einer Erwerbstätigkeit nach (siehe Abbildung 5). Insgesamt arbeiten die Studierenden aller Studiengänge in einem Tätigkeitsbereich, der ihrem Studium entspricht. Fast neun von zehn Studierenden hatten bereits vor dem Studium Erfahrungen im angestrebten Berufsbereich gesammelt, bei den Studierenden des Studienganges Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung sogar alle Befragten. Auch bei den Studierenden der Studiengänge Kindheitspädagogik sowie Soziale Arbeit sind es lediglich vereinzelte Personen, die noch keine berufsspezifische Erfahrung vor dem Studium erworben hatten.

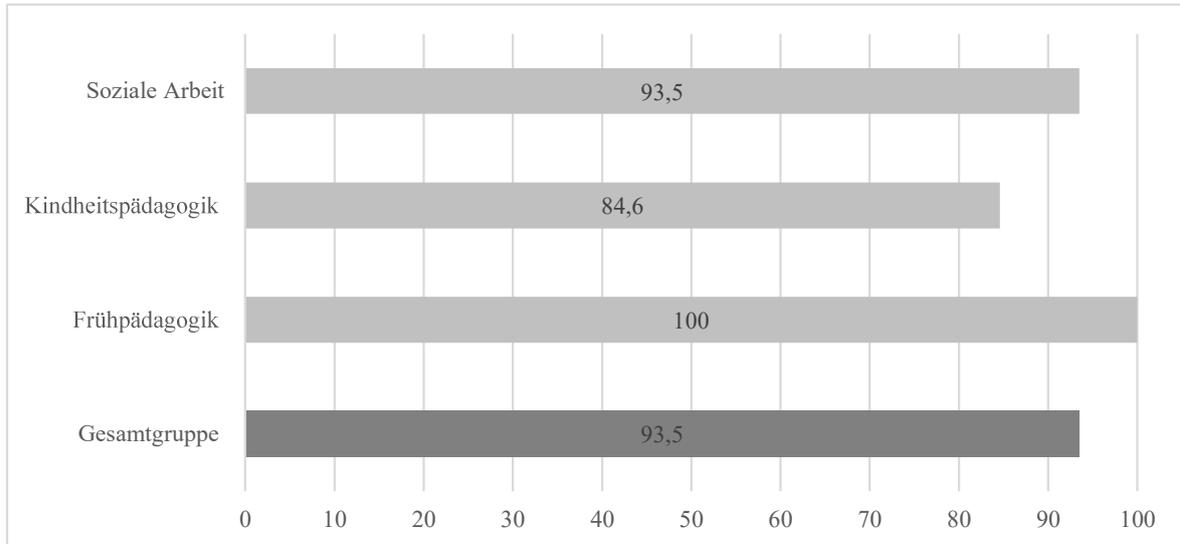


Abbildung 5. Erwerbstätige Studierende (in %)

Insgesamt befanden sich fast zwei Drittel der rückmeldenden Studierenden im Studiengang *Soziale Arbeit* und ein weiteres Fünftel im Studiengang *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung*, den geringsten Anteil der befragten Personen machen Studierende im Studiengang *Kindheitspädagogik* aus (siehe Abbildung 6). Es dominieren die Teilzeitstudienformen, was der hohen Anzahl an berufstätigen und versorgungspflichtigen Studierenden entspricht. Knapp die Hälfte aller befragten Personen studiert „real in Teilzeitform“, also im Selbststudium unter der Woche mit Lehrveranstaltungen in einem der Studienzentren bzw. online am Samstag. Bei den *Früh- und Kindheitspädagogik*-Studierenden ist dieser Anteil geringer, bei den Studierenden im Studiengang der *Sozialen Arbeit* deutlich dominant.

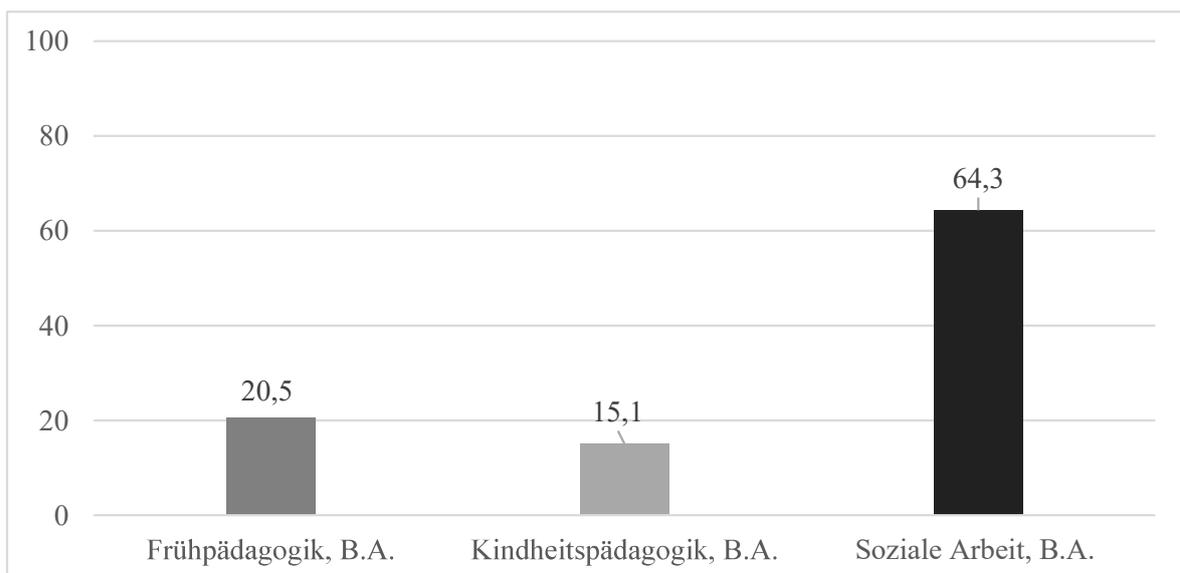


Abbildung 6. Verteilung der Studiengänge in der Stichprobe (in %)

4.2.2 Praxisanleiterinnen

Praxisanleitungen standen für jeden einzelnen der Studierenden zur Verfügung – insgesamt gab es daher entsprechend der Anzahl der Studierenden in den Praxisphasen auch Praxisanleitungen. Für die geplanten Interviews wurden gezielt berufserfahrene Anleiter*innen per E-Mail kontaktiert, von denen aufgrund der Berufserfahrung davon auszugehen war, dass die Performanz der Studierenden aufgrund der Beobachtungen und Reflexionsgespräche in qualitativer Hinsicht sicher beurteilt werden konnten. Hierbei wurde zudem darauf geachtet, alle Studiengänge und Studienformen in den Beobachtungsrückmeldungen über die Interviews abzubilden. Es wurden jeweils Anleiterinnen von Studierenden der Studiengänge *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* (Teilzeit; $n = 1$), *Kindheitspädagogik* (Vollzeit und Teilzeit; $n = 2$) und *Soziale Arbeit* (Vollzeit und Teilzeit; $n = 2$) interviewt. Insofern erfolgte eine bewusste Auswahl der Praxisanleiterinnen aufgrund der eben genannten Kriterien.

Insgesamt konnten so fünf Leitfadenterviews im letzten Viertel der Praxisphase durchgeführt werden. Die Befragten der Haupterhebung waren alle weiblich und bereits mehrere Jahre im jeweiligen Berufsfeld tätig. Vier von fünf Anleiterinnen verfügten über einen Abschluss als Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin mit staatlicher Anerkennung. Die fünfte Anleiterin hatte einen Abschluss als Kindheitspädagogin, ebenfalls mit staatlicher Anerkennung. Die Arbeitsfelder der befragten Personen und damit die der Praktikant*innen waren vielfältig. Sie reichten von Kindertageseinrichtung/Krippe über die Clearing-/Krisenarbeit mit Jugendlichen, Streetwork bis zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Qualitätsmanagement. Entsprechend vielfältig waren auch die Anforderungen und Tätigkeiten der Praktikant*innen. Die Interviews ergaben keine erkennbaren Unterschiede in Bezug auf die Vollzeit- oder Teilzeit-Studienmodelle. Daher wurde diese Unterscheidung bei der Analyse der Ergebnisse ausgespart.

4.2.3 Studentische Abschlussberichte

Die Anfertigung von Praxisberichten ist als Prüfungsleistung Teil der Praxisphasen und wurden nicht etwa extra für die Evaluation angefertigt. Alle Praxisberichte, die zur Analyse im Rahmen der Evaluation herangezogen worden waren, waren vorab von den Studierenden zu diesem Zweck genehmigt worden. Zu jeweils zwei Zeitpunkten wurden aus den genehmigten Praxisberichten Klumpenstichproben gezogen, wobei die Klumpen die DIPLOMA-Studienzentren bildeten. Diese Vorgehensweise insgesamt gewährleistete, dass alle relevanten Studiengänge sowie alle vorkommenden Studienformen gleichermaßen in die Untersuchung einbezogen wurden.

Insgesamt konnten so Praxisberichte von 42 Studierenden des Wintersemesters 2020/21, die zum Zeitpunkt der Befragung drei Viertel des gesamten Praxisphasenzeitraums absolviert hatten, zur Auswertung herangezogen werden.

4.3 Auswertungsmethoden

4.3.1 Statistische Auswertungen

Die Datenauswertung der quantitativen Fragebögen erfolgte in SPSS Statistics 27. Die Einzelitems im Fragebogenbereich zur *Erhebung des Kompetenzzuwachses* durch die Praxisphasen bzw. zur *Erhebung des Theorie-Praxis-Transfers* wurden anhand von explorativen Faktorenanalysen (Principal Component Analysis, PCA) und unter Heranziehung des Handlungskompetenzmodells (siehe Abbildung 1) untersucht. Im Anschluss an diese Analyse wurden entsprechend Skalen durch Aufsummierung der Werte gebildet. Das heißt konkret, dass miteinander korrelierende Einzelitems zu entsprechenden Skalen (sieben Kompetenzbereiche und eine Skala zum Theorie-Praxis-Transfer) zusammengezogen wurden. Die im Anschluss an die Skalenbildung durchgeführten Reliabilitätsanalysen zeigen eine deutliche interne Konsistenz der einzelnen Items (Cronbach- α zwischen 0.802 und 0.932). Aufgrund der Hauptkomponentenanalyse ergaben sich aus den sechs theoretisch erhobenen Kompetenzbereichen und der Überprüfung des Theorie-Praxis-Transfers acht Skalen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. *Skalen aufgrund von Faktorenanalysen*

Gebildete Skalen	Itemanzahl	Cronbach- α
Fachkompetenz	13	.883
Methodenkompetenz	10	.931
Präsentationskompetenz	5	.890
Kommunikationskompetenz	7	.882
Kooperationskompetenz	7	.853
Personal-reflexive Kompetenzen	13	.932
Theorie-Praxis-Transfer	6	.802
Berufsidentität	4	.865

Um Unterschiedstestungen durchführen zu können, wurden die aufsummierten Skalen dichotomisiert und so Gruppen gebildet, welche zum einen die Kompetenzentwicklung hinsichtlich der eben dargestellten Kompetenzbereiche sowie das Gelingen des Theorie-Praxis-Transfers absolut positiv einschätzen (AM = 4 bis 6). Die andere Gruppe (AM = 1 bis 3) wird aus Studierenden gebildet, für die diese Bewertung aus unterschiedlichen Gründen weniger oder nicht zutrifft. Unterschiede beim Kompetenzzuwachs oder im Theorie-Praxis-Transfer, die sich eventuell aufgrund von gewähltem Studiengang, gewählter Studienform, vorhandenen Vorerfahrungen und Studienmotivation ergeben, wurden anhand statistischer Unterschiedstestungen erfasst, wobei auf nominales Datenniveau (Kreuztabellen mit Chi²) ausgewichen wurde, wenn sich deutliche Gruppengrößenunterschiede feststellen ließen.

4.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Interviews

Die Auswertung der qualitativen Interviews folgte der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) mittels der Software MAXQDA. Bei diesem Vorgehen werden entlang des Leitfadens Hauptkategorien gebildet, anhand derer das Material in einem ersten Durchlauf kodiert wird. Anhand dieser Zusammenstellungen der Oberkategorien wurden, wo immer sinnvoll, Subkategorien gebildet (Kuckartz, 2018). Die Aussagen der einzelnen Personen zu den jeweiligen Kategorien wurden paraphrasiert, und in einem zweiten Schritt wurden fallbezogene thematische Summaries (Kuckartz, 2018; Rädiker & Kuckartz, 2019) verfasst. Die inhaltsanalytisch entwickelten Kategorien wurden den, durch die Hauptkomponentenanalyse ermittelten, acht Skalen inhaltlich stimmig zugewiesen.

4.3.3 Qualitative und quantifizierende Inhaltsanalyse: Abschlussberichte

Für die Analyse der Abschlussberichte wurden diese zunächst daraufhin gesichtet, welche Lernziele durch die Studierenden ausformuliert wurden, da die Auswahl von drei Lernzielen pro Abschlussbericht eine Vorgabe für die Studierenden darstellt. Diese ausgewählten Lernziele sollen von den Studierenden anhand praktischer Erfahrungen reflektiert, fachlich und theoretisch hinterfragt sowie professionell bearbeitet werden. Da für die Forschungsfragen der Theorie-Praxis-Transfer von herausragender Bedeutung ist, wurde in einem weiteren Schritt überlegt, welche der formulierten Lernziele in den Praxisberichten

- am besten einen Theorie-Praxis-Transfer zulassen (bzw. ob dieser in einem schriftlichen Bericht dargestellt werden kann),
- die Reflexionskompetenz der Studierenden am besten aufzeigen,
- alle Studiengänge abbilden.

Aufgrund dieser Kriterien wurden schließlich zehn der insgesamt 17 Lernziele aus Sozialer Arbeit und der 20 Lernziele aus Früh- und Kindheitspädagogik für die Analyse ausgewählt. Diese Lernziele wurden abschließend so ausformuliert, dass eine Evaluation des Reflexionsgrades, des fachlichen Wissens sowie des professionellen Umgangs damit möglich wurde. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse und wie schon für die Interviews mit Hilfe der Software MAXQDA (Kuckartz, 2018). Die ausgewählten Lernziele stellen die fokussierten und deduktiv gebildeten Kategorien dar. Diesen Kategorien wurden die entsprechenden Textstellen in den Praxisberichten zugewiesen. Im Anschluss daran wurden diese Kategorien den durch die Hauptkomponentenanalyse gebildeten acht Skalen inhaltlich stimmig zugeordnet (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Zuordnung von Kategorien zu acht statistisch ermittelten Skalen

Inhaltsanalytische Kategorien/Lernziele	Häufigkeit der Textstellen	Kompetenzbereiche und Theorie-Praxis-Transfer
Handlungsmethoden Soziale Arbeit im konkreten Handlungsfeld anwenden und erproben	120	Fachkompetenz
Die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung weiterentwickeln	61	Personal-reflexive Kompetenzen
Reflexion interner und externer Kommunikationsstrukturen (Institution, Sozialraum, Netzwerke, Lebenswelt)	93	Kommunikationskompetenz
Teilnahmen an Reflexions-, Dienst- und / oder Teambesprechungen / Supervision	76	Präsentationskompetenz
Das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkennen und eigene Handlungsmodelle entwickeln	86	Kooperationskompetenz
Sich mit der eigenen beruflichen und professionellen Rolle identifizieren können sowie Abgrenzungen zu anderen Berufsrollen vornehmen	97	Berufsidentität
Anwendung pädagogischer Tätigkeiten und Methoden der Kindheitspädagogik im konkreten Handlungsfeld	54	Theorie-Praxis-Transfer
Theorien der Sozialen Arbeit und Bezugswissenschaften (Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Medizin) in der beruflichen Praxis anwenden und überprüfen	63	Theorie-Praxis-Transfer
Beobachtung, Dokumentation sowie das Berichtswesen im konkreten Handlungsfeld	105	Methodenkompetenz
Durchführung von Fall- und Tätigkeitsanalysen im Spektrum des Handlungsfeldes	123	Fachkompetenz

Die in den Tabellen 1 und 2 dargelegten vier Ausprägungen zur Fachlichkeit und Reflexion wurden allen zuvor inhaltsanalytisch codierten Textsegmenten in den Praxisberichten zugeordnet. Im Anschluss an diese Zuordnung der vier Ausprägungen wurde eine Zählung vorgenommen, wie häufig sich Textstellen in den Berichten der Studierenden in den oben genannten Ausprägungen (0 bis 3) finden lassen (Kuckartz, 2012). Damit war es auch möglich, den Modalwert (der häufigste Wert in einer Untersuchung) festzustellen.

4.4 Reflexion der Gütekriterien

Festzustellen gilt vorab, dass es an Messinstrumenten zur Erfassung ganzheitlicher Kompetenzkonstrukte mangelt, was zum einen an der Komplexität der Konstrukte selbst, aber auch an der Schwierigkeit, umfassende Konstrukte messtheoretisch abzubilden, festgemacht werden kann. Gerade die Operationalisierung ganzheitlicher Kompetenzkonstrukte stellt sich in der praktischen Umsetzung schwierig dar, was insbesondere die Validität von Fragebögen, die zur Kompetenzmessung bevorzugt eingesetzt werden, nachteilig betrifft. Hinsichtlich der Verfahren zur Kompetenzerfassung kann festgestellt werden, dass vor allem Fragebogenerhebungen in verschiedenen Formen (online und paper-pencil) dominieren (Rüschhoff, 2019).

Um dem festgestellten derzeitigen Mangel an validen psychometrischen Methoden entgegen zu wirken und einen Beitrag zur Schließung von Forschungslücken zu leisten, verzichtete die DIPLOMA Hochschule in der Evaluation der Praxisphasen auf vorgefertigte Fragebögen. So konnte ein stärkerer Bezug zu sozialen und personalen Kompetenzen hergestellt werden. Dieser Bezug über fachlich-inhaltliche Kompetenzen hinausgehende Aspekte, wurde bislang in Fragebögen zur Kompetenzerfassung nur in geringem Ausmaß berücksichtigt (Rüschhoff, 2019). Im Bewusstsein der schwierigen Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts wurde der eingesetzte Fragebogen unter Rückgriff auf das Handlungskompetenzmodell (siehe Abbildung 1) und die inhaltlichen Ausformulierungen der gewählten Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 1) operationalisiert. Ein Pretest zur Prüfung der Reliabilität wurde vom 10.11.2020 bis 02.12.2020 mit 265 Studierenden durchgeführt. Um Objektivität zu sichern, wurde auch die Befragung der Studierenden in den Praxisphasen online durchgeführt.

Eingeschränkt zu beurteilen ist aufgrund der Selbsteinschätzungen und der damit verbundenen Tendenzen zur sozialen Erwünschtheit die Kriteriumsvalidität des eingesetzten Fragebogens. So lassen sich aus Fragebogenerhebungen kaum Aussagen dazu treffen, wie sich Personen im sozialen Feld und außerhalb einer Testsituation verhalten würden. Um diesem Mangel eines Fragebogens auszugleichen und eine größere Validität der Aussagen von Studierenden hinsichtlich des Handlungsvollzugs im Feld zu erreichen, wurde die Fragebogenerhebung durch zwei weitere Messverfahren ergänzt.

Beobachtungen in Realsituationen und die Messung von Kompetenzen mittels gängiger Abschlussprüfungen werden zur Kompetenzerfassung in wesentlich geringerem Ausmaß eingesetzt (Rüschhoff, 2019). Auch hier hat die Evaluation der Praxisphasen an der DIPLOMA Hochschule mit der Analyse von Praxisberichten und den Interviews mit Praxisanleitungen, versucht, diesem Mangel an eingesetzter Methodenvielfalt zu begegnen. Dabei gilt noch einmal festzuhalten, dass die Interviews auf Beobachtungen des Handlungsvollzugs und damit der Kompetenzumsetzung durch die Studierenden beruhen. Die darauf folgenden Reflexionen der Beobachtungen im Verlauf der Interviews erfolgten durch berufserfahrene Expert*innen.

Für die qualitative Forschung werden aufgrund der grundsätzlich anderen Intention als bei quantitativer Forschung von verschiedenen Autor*innen andere Gütekriterien entwickelt (Diekmann, 2008; Mayring, 2015; Steinke, 2008). Diese Gütekriterien befinden sich nach wie vor in einem Diskussionsprozess, sodass festgestellt werden muss, dass darüber keine Einigkeit herrscht (Keller, 2008). Unabhängig von der Autor*innenschaft geht es bei den Gütekriterien insgesamt um die Absicherung von Ergebnissen gegen subjektive, fehlerhafte und nicht nachvollziehbare Dateninterpretation. Die Gütekriterien qualitativer Forschung, an denen sich auch das Projektteam der DIPLOMA Hochschule orientiert hat, lassen sich

als Triangulation, kommunikative Validierung, Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit, argumentative Kommunikationsabsicherung und Nähe zum Gegenstand benennen (Diekmann 2008; Mayring, 2015). Gerade die Triangulation wurde als Gütekriterium dadurch erfüllt, dass die durch die quantitativen Befragungen erzielten Ergebnisse mit den aus der Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnissen, abgeglichen wurden, wodurch eine hohe Validität der Ergebnisse insgesamt erreicht wird. Das konkrete Vorgehen zum qualitativen Forschungsanteil wurde entlang des erstellten Untersuchungsplans für die Evaluation der Praxisphase festgehalten. Innerhalb des Projektteams gab es im Sinne der kommunikativen Validierung (vergleichbar mit der sogenannten Intercoder-Reliabilität) Austausch über die aufgefundenen Ergebnisse der Inhaltsanalysen. Im Sinne der Regelgeleitetheit wurden ausführliche Memos in der QDA-Software angefertigt und im Zuge der Entwicklung des Kategoriensystems entsprechend angepasst.

5. Ergebnisse

In diesem Beitrag finden sich umfangreiche Erkenntnisse dazu, ob und wie gut ein Theorie-Praxis-Transfer in der 100-tägigen Praxisphase gelingt. Zudem werden Ergebnisse dazu präsentiert, ob und welcher Kompetenzzuwachs durch die Praxisphase bemerkbar ist. Entsprechend des Forschungsdesigns einer Triangulation wird die Beantwortung der Forschungsfragen unter Einbindung sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten vorgenommen. Damit wird eine Verzahnung der gesamten Datenlage erreicht.

5.1 Theorie-Praxis-Transfer

Die in SPSS vorgenommene Gruppierung von 6 Einzelitems ergibt eine stabile Skala zum Theorie-Praxis-Transfer (Cronbach- $\alpha = .802$). In den Erläuterungen der Ergebnisse werden die im Fragebogen formulierten Einzelitems herangezogen, sodass erkennbar wird, welche Items in der Skala gruppiert wurden. Es wird durch Unterstreichungen zudem kenntlich gemacht, aus welchem methodischen Zugang die Daten stammen.

Basierend auf den Daten des Fragebogens, der an die Studierenden der Studiengänge *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* sowie *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* ergangen ist, lässt sich sagen, dass etwa 94 % der Studierenden angeben, durch die 100-tägige Praxisphase Theorien in der Praxis zu erkennen bzw. wiederzuerkennen. Die Studierenden geben darüber hinaus auch an, dass es ihnen besser gelingt, Wissen aus den Modulen (also aus der Theorie) in die Praxis zu übertragen und dass durch die Praxisphase der Theorietransfer insgesamt erleichtert wird. Zudem wird angegeben, dass es der – in der Praxis-phase – gelungene Transfer von Theorie und Praxis den Studierenden ermöglicht, Fachkompetenzen in die Praxis verstärkt einbringen zu können und Problemsituationen besser einzuschätzen. Studierende geben in der Fragebogenerhebung konkret an, dass Dozierende, die aus der Praxis kommen, diesen Transfer von theoretischen Inhalten auf die Praxis erleichtern und dass die Bedeutsamkeit theoretischen Wissens für die Professionalität erkannt wird. Lehrveranstaltungen werden außerdem als positiv für die Ausbildung der Handlungskompetenz in der Praxis erkannt. Insgesamt lässt sich aufgrund der statistischen Daten aus Sicht der Studierenden ein äußerst gelungener Theorie-Praxis-Transfer beschreiben.

Diese positiven Aussagen der Studierenden in der Fragebogenerhebung setzen sich bei den qualitativ befragten Anleiterinnen fort, die den Theorie-Praxis-Transfer aus ihrer Sicht ebenfalls durchgehend als „sehr gelungen“ ausführen. So wurde in den geführten Interviews zum Ausdruck gebracht, dass die Praktikant*innen über das fachlich notwendige theoretische Wissen verfügten und auch in der Lage waren, dies im Alltag und in der Reflexion einfließen zu lassen. Zudem wurde dieses Wissen von den Studierenden – wenn nötig – auch an die Bedürfnisse der Praxis angepasst. Auch die Anleitungsgespräche wurden genutzt, um die Verzahnung von Theorie und Praxis zu beleuchten. Themen dieser Anleitungsgespräche waren beispielsweise die kritische Reflexion der Umsetzbarkeit theoretischer Modelle und Theorien zur Angebotsgestaltung.

„Was halt auch auffällig ist, dass sie auch, wenn im Studium was Neues kam, geguckt hat, wie sie das in der Praxis anwenden kann. Und wenn sie dann gemerkt hat, dass man das gar nicht so eins zu eins übernehmen kann in die Praxis, sondern, dass man das umwandeln – also das man da noch andere Sachen mit reinnehmen muss – dann war das auch so dieser Aha-Effekt zum Unterschied, der sich häufig auch zwischen Theorie und Praxis zeigt [...]“ (Interview 3, Pos. 60).

Die Anleiterinnen halten fest, dass sich der gelungene Wissenstransfer auch in der Umsetzung zentraler Grundsätze des Arbeitsbereiches und der Weitergabe von Studieninhalten an das Team zeigte.

„...sie konnte uns dann eben auch gut Input geben durch das Studium nochmal, ich denke für alle Kollegen, die jetzt eben nicht akademischen Hintergrund haben. Ich hatte ja schon auch doch die Hintergründe durch mein Studium; aber auch so für den Rest des Teams ist das eine Bereicherung, auch dass sie das Studium gerade macht...und da eben auch viel Pädagogisches noch einbringen kann, wo unsere Leitung vielleicht auch dadurch profitiert, weil sie das Studium halt nicht hat“ (Interview 2, Pos. 32).

Bereichsspezifisch lag der Fokus des Wissenstransfers zum Beispiel auf Eingewöhnungsmodellen, Bedürfnisorientierung oder Qualitätsentwicklung und rechtlichen Grundlagen. Die vier einzelnen, kürzeren Praxisphasen werden im Vergleich zu einer langen Phase als sehr geeignet beschrieben, um das gewonnene Wissen sukzessive in die Praxis zu transferieren.

Werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse betrachtet, so lassen sich auch hier Aussagen treffen, welche die Angaben der Praxisanleiterinnen in den Interviews und die Angaben der Studierenden im Fragebogen bestätigen. Die angefertigten Praxisberichte wurden in hohem Umfang theoretisch höchst fundiert und reflektiert erstellt (Ausprägung der beiden Parameter Fachlichkeit und Reflexion: 3 = reflektiert/fachlich fundiert). Zum einen ist in den Praxisberichten erkennbar, dass die Studierenden Theorien der Sozialen Arbeit und ihrer Bezugswissenschaften sowie Methoden der Kindheitspädagogik in der Praxis anwenden. In 83 % der Praxisberichte werden Methoden und Theorien kritisch hinterfragt und es findet ein vergleichendes Nachdenken statt. Alternativen samt möglicher Konsequenzen werden in 86 % der Praxisberichte reflektiert, wobei die Denkprozesse auch nachvollziehbar gestaltet sind.

5.2 Kompetenzzuwachs

Die Interviews mit den Praxisanleitungen, die Analyse der Praxisberichte und die Analyse des Fragebogens zeigen insgesamt durchgehend, dass Kompetenzen deutlich zugenommen haben. Im Fragebogen geben Studierende die Entwicklung ihrer verschiedenen Kompetenzen durch die Praxisphasen als äußerst positiv an (siehe Abbildung 7) – dies über alle abgefragten Kompetenzbereiche hinweg und unabhängig vom gewählten Studiengang. Werden die verschiedenen *Studienformen* (Vollzeit in Präsenz, Teilzeit Live-Online und Teilzeit in real) hinsichtlich der Kompetenzentwicklung betrachtet, lässt sich sagen, dass Studierende, welche online in Teilzeit studieren, ihre Kompetenzentwicklung durch die Praxisphasen im Vergleich zu den anderen Studienformen zwar tendenziell, aber nicht signifikant besser einschätzen. Nur in Bezug auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz geben jene Studierenden eine tendenziell höhere Kompetenzentwicklung an, welche in Vollzeit und Präsenz ihr Studium absolvieren.

Unabhängig von der pädagogischen Vorerfahrung profitieren alle Studierenden deutlich und gleichermaßen von den Praxisphasen im Studium. Es lässt sich auf einem sehr hohen positiven Niveau des allgemeinen Kompetenzzuwachses auch feststellen, dass Studierende ohne pädagogische Vorerfahrungen vor allem im Bereich der Kooperationskompetenzen bzw. der Präsentationskompetenzen tendenziell mehr Zuwachs durch die Praxisphasen angeben als andere Studierende.

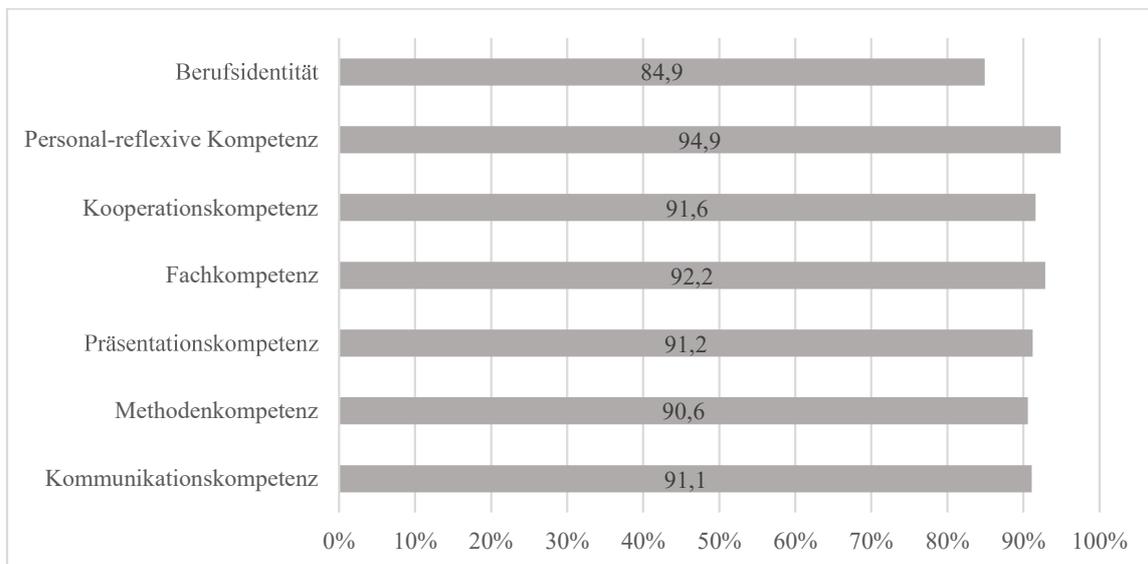


Abbildung 7. Positive Kompetenzentwicklung laut Angaben der Studierenden (AM = 4 bis 6)

Insbesondere verweisen die Daten, basierend auf der Auswertung des Fragebogens auf einen positiven Zuwachs an *personal-reflexiver Kompetenz* (Skala mit 13 Items). Beinahe 95 % der Studierenden geben an, dass sich die persönliche und professionelle Urteilskraft mit der Praxisphase gesteigert hat und Konsequenzen des eigenen Handelns damit auch besser abgeschätzt werden können. Zudem stellen die Studierenden fest, dass die eigenen Werte und Normen, die in jede pädagogische Handlung einfließen, bewusst werden und dadurch die geleistete Arbeit selbstkritischer und der eigene Unterstützungsbedarf besser eingeschätzt werden kann.

Selbst- und Fremdwahrnehmung sind bedeutsamer Teil personal-reflexiver Kompetenzen, weil ohne selbstkritische Reflexion keine Veränderung hinsichtlich des Blickes auf die eigene, aber auch auf andere Personen möglich wäre. Auch in den mit den Praxisanleiterinnen geführten Interviews stellen diese fest, dass sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Studierenden während der Praxisphase positiv verändert hat, wodurch mit den Adressat*innen pädagogischer Handlungen noch wertschätzender umgegangen werden kann. Die Praxisanleiterinnen führen dazu aus, dass sich aus ihrer Sicht Studierende in Dienst- und Teambesprechungen durch die Praxisphase besser einbringen können und eine höhere Reflexion der im Rahmen von Besprechungen behandelten Inhalte erfolgen kann. Die Praxisanleitungen vertreten auch die Meinung, dass das Einfühlungsvermögen und das Hinterfragen von Vorurteilen bei Studierenden in der Praxisphase zunahm.

„ ...also der Blick auf sich, also der hat sich grundlegend verändert und auch dadurch werden Grenzen, die halt jeder hat, besser eingeschätzt, aber halt auch die Grenzen und Möglichkeiten anderer, also ich meine, Menschen mit denen gearbeitet wird, Arbeitskollegen und die Menschen, für die wir eigentlich da sein wollen in unserem Beruf... “ (Interview 3, Pos. 46).

Die in der 100-tägigen Praxisphase positiv entwickelte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Studierenden, welche in den Interviews mit den Praxisanleiterinnen angesprochen wurde, zeigt sich zum anderen auch in den von den Studierenden angefertigten Praxisberichten. In hohem Ausmaß erfolgt eine fachlich fundierte und reflektierte Weiterentwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Ausprägung der beiden Parameter Fachlichkeit und Reflexion: 3 = reflektiert/fachlich fundiert). In nahezu 81 % der Praxisberichte beleuchten Studierende die eigenen Stärken und Schwächen in der fachlichen Tätigkeit. Es lässt sich zudem in ca. 89 % der Praxisberichte erkennen, dass Studierende Veränderungsmöglichkeiten zur Wahrnehmung der eigenen, aber auch der fremden Person in die Überlegungen einbauen.

Die Praxisphase trägt auf Basis der Daten aus den Fragebogenerhebungen zudem in sehr hohem Ausmaß zur Entwicklung von *Fachkompetenz* (Skala mit 13 Items) bei. Dieser Zuwachs an fachlichen Kompetenzen wird von den befragten Studierenden bezüglich der Dokumentationsarbeit und des Berichtswesens angeführt. Dazu wird von den Studierenden im Fragebogen auch angegeben, dass die eigene Sicherheit im Kontakt zu den Adressaten*innen zugenommen hat. Aus Sicht der Studierenden können die Entscheidungsabläufe der Organisation – damit eher fachfremde Verwaltungsabläufe – besser nachvollzogen werden und Konsequenzen des eigenen Handelns lassen sich besser abschätzen. Auch sind die befragten Studierenden der Meinung, dass sich ihre Kenntnisse in Bezug auf rechtliche Grundlagen und Kriterien der Qualitätsentwicklung verbessert haben. Die Auswertung der Daten des Fragebogens lässt zudem erkennen, dass aus Sicht der Studierenden gesellschaftspolitische Grundlagen pädagogischer Handlungsfelder besser in die Arbeit miteinbezogen werden können, was von besonders hoher Bedeutung ist, da sich jedes pädagogische Handeln in einem gesellschaftspolitischen Rahmen bewegt.

Die interviewten Praxisanleiterinnen stellten dazu und in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung fest, dass durch die Praxisphase das spezifische Wissen zum Handlungsfeld, der Organisation und deren gesellschaftliche Einbindung bei den Studierenden ausgebaut werden konnte. Einige Praktikant*innen hatten sich im Vorfeld sehr gut mit den rechtlichen Grundlagen des jeweiligen Handlungsfeldes auseinandergesetzt oder diese in der Arbeit kennen gelernt, was mit den, aus Sicht der Studierenden, bereits im Rahmen der Fragebogenerhebung erhöhten Kenntnissen zu Rechtsgrundlagen korreliert.

„die rechtlichen Grundlagen [...]; also da hatte sie sich in der Theorie im Selbststudium zu Hause sehr gut mit beschäftigt [...] da kannte Frau X eben auch die rechtlichen Grundlagen, die waren einfach da, das hat gut funktioniert, ja, genau, das hat wirklich gut funktioniert“ (Interview 5, Pos. 37).

Auch in den analysierten Praxisberichten findet sich eine sehr hohe Anzahl an Textstellen, die auf eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Fachkompetenzen, u. a. mit der Durchführung von Fall- und Tätigkeitsanalysen sowie mit Methoden der Beobachtung und Dokumentation, hinweisen. Das bedeutet auch, dass etwa in Bezug auf rechtliche Grundlagen Kenntnisse auf Basis der Fachliteratur angeeignet werden und nach dem Sinn von gesetzlichen Bestimmungen gefragt wird.

Die Daten zur Fragebogenanalyse lassen aufgrund der Antworten der Studierenden eine positive Entwicklung der *Kooperationskompetenz* (Skala mit 7 Items) erkennen. Studierende geben an, dass sich das Wissen über Kooperationspartner*innen durch die Praxisphase erweitert hat und dass es besser gelingt, sich für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre einzusetzen. An der Aufgabenverteilung, die aufgrund der Praxisphase besser nachvollzogen werden kann, kann ebenfalls besser mitgewirkt werden. Die Studierenden geben an, sich durch die Praxisphase besser in dem Spannungsfeld zwischen Adressat*innen pädagogischer Handlungen und der Gesellschaft zu bewegen, da diese Spannungsfelder erkannt werden können. Dass das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkannt wird, betonen auch die interviewten Praxisanleiterinnen.

„...was sich schon sehr gut erkennen lässt, was ich wirklich gut erkenne, dass sich bei ihr ein Bewusstsein dafür entwickelt hat, dass was die Gesellschaft von ihr will und was der Klient will, das sind halt oft unterschiedliche Dinge...also oft nicht vereinbar...“ (Interview 2, Pos. 37).

Diese Ergebnisse aus Daten der Fragebogenerhebung und den Interviews mit den Praxisanleiterinnen werden auch durch die Analyse der Praxisberichte untermauert. Studierende erkennen, dass unterschiedliche Aufträge und Interessen von Akteur*innen der Gesellschaft und der Institutionen nicht immer kompatibel mit den Erwartungen der Adressat*innen pädagogischer Handlungen sind. Fachlich fundiert und deutlich wird dies in beinahe 86 % der Praxisberichte durch das Erkennen der Spannungsfelder zwischen Gesellschaft, Institution und Adressat*innen pädagogischer Handlungen. Die kritische Reflexion der Spannungsfelder zeigt zum einen gut nachvollziehbar die Denkprozesse der Studierenden an und lässt in ca. 81 % der Praxisberichte erkennen, dass eigene Handlungsmodelle durch die Studierenden entwickelt bzw. angedacht werden.

Aufgrund der Angaben der Studierenden im Fragebogen kann gesagt werden, dass sich durch die Praxisphase auch deutlich die *Kommunikationskompetenz* (Skala mit 7 Items) erhöht, was sich insbesondere in Gesprächen mit Kolleg*innen und Zielgruppen niederschlägt. Die Studierenden vertreten auch die Meinung, dass so beispielsweise im Team leichter über Probleme gesprochen werden kann. Aus Sicht der Studierenden führt die durch die Praxisphase erhöhte Sicherheit in der Anwendung von Gesprächstechniken dazu, dass Erwartungen der Adressat*innen pädagogischer Handlungen leichter zu erfahren sind und auch das Zuhören besser gelingen kann. Kommunikative Kompetenzen lassen sich auch aus dem Umgang mit Herausforderungen in der Praxisphase aufgrund der Angaben von Praxisanleiterinnen ableiten. Dies zeigt sich für die Anleiterinnen beispielsweise daran, dass etwaigen Unfreundlichkeiten seitens der Eltern und Kitaleitungen professionell, höflich und ruhig begegnet wurde. Konfliktsituationen wurden reflektiert, methodisch gelöst und Emotionen ange-

messen verbalisiert. Auch in den analysierten Praxisberichten findet sich eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit internen und externen Kommunikationsstrukturen, die in Verbindung mit verschiedenen Kommunikationstheorien erörtert werden. Alternative Kommunikationsmodelle und ihre Einsatzmöglichkeiten werden kritisch und unter Beachtung möglicher Konsequenzen in 76 % der Praxisberichte betrachtet.

Eine Zunahme der *Präsentationskompetenz* (Skala mit 5 Items) zeigt sich zunächst anhand der Aussagen von Studierenden im Fragebogen. Dies bedeutet nach Angaben der Studierenden konkret, dass ihnen ein Einbringen in Teamsitzungen leichter gelingt und den Adressat*innen deutlich mehr Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können. Zudem habe sich die konstruktive Kritikfähigkeit durch die Praxisphase verbessert, wodurch auch eigene Handlungsalternativen erkannt und ergriffen werden können.

Aus den Interviews mit den Praxisanleiterinnen ergibt sich weiter, dass Studierende z. B. Wissen zu neuen Medien eingebracht haben und dieses auch erweitert werden konnte. Zudem ist aus Sicht der Praxisanleiterinnen eine fundierte Projektplanung, die Initiierung von Dienstbesprechungen, die Anschaffung technischer Ausstattung und eine eigenständige Projektkoordination durch die Studierenden erkennbar.

„...da hat sie dann die Dienstbesprechung nicht nur organisiert, sondern dann auch... auch in der Führung, das war eine gute Präsentation der Inhalte...“ (Interview 4, Pos. 47).

In den Praxisberichten der Studierenden findet sich der Zuwachs an Präsentationskompetenzen, anhand codierter Textstellen, die Teilnahmen an Reflexions-, Dienst- und Teambesprechungen oder Supervision zum Thema machen. Auf Basis von Fachliteratur definieren die Studierenden in ca. 88 % der angefertigten Praxisberichte die unterschiedlichen Besprechungsformen, arbeiten Ziele und Aufgaben heraus. In nahezu allen Berichten (ca. 95 %) werden diese Betrachtungen aber auch kritisch reflektiert und alternative Formen von Besprechungen entwickelt.

Aufgrund der Aussagen von Studierenden im Fragebogen, lässt sich weiter festhalten, dass die erfolgreiche Absolvierung der Praxisphase zu einer Erweiterung der *Methodenkompetenz* (Skala mit 10 Items) führte, wodurch erlernte Methoden differenzierter unterschieden werden können und sich besser auf den einzelnen Fall bezogen anwenden lassen. Die Sicherheit in der Anwendung von Methoden ist laut Angaben der befragten Studierenden gewachsen, und eigene Handlungsmodelle können nun entwickelt werden. Außerdem haben sich durch die Praxisphase die Fähigkeiten zu Tätigkeits- und Sozialraumanalysen sowie der situationsangemessene Methodeneinsatz verbessert. Auch in den Interviews mit Praxisanleiterinnen wurde ausgeführt, dass sich Praktikant*innen mit Sozialraumanalyse, dem bildungspolitischen Auftrag der KITAS und dem Realitätsabgleich beschäftigen und Handlungsansätze der Anleitung analysiert haben. Weiter wird von den Praxisanleiterinnen angegeben, dass zudem erlernt wurde, genutzte Eingewöhnungsmodelle kritisch zu hinterfragen, konzeptionelle Veränderungen anzustreben und pädagogisches Wissen an das Team weiterzugeben.

„ja, was die Eingewöhnung angeht und so weiter, dass sie da einfach auch nochmal kritisch hinterfragt ist, dass wirklich das Modell, was wir eben weitestgehend nachvollzogen haben, dass wir weiterhin daran arbeiten oder wir da vielleicht doch nochmal die ein oder andere Veränderung für unsere Einrichtung finden“ (Interview 2, Pos. 40).

Die analysierten Praxisberichte zeigen dazu ebenfalls auf, dass eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Handlungsmethoden im konkreten Handlungsfeld erfolgt. Dass diese fachlich fundiert sind, zeigt sich in beinahe 81 % der Praxisberichte. Reflektiert werden Möglichkeiten des Handelns im Feld unter Aufzeigen von Alternativen in etwa 86 % der Praxisberichte.

Die Ergebnisse der Fragenbogenanalyse lassen feststellen, dass sich bei Studierenden aufgrund der Praxisphase auch die Berufsidetitat (Skala mit 4 Items) verstärkt hatte und die Rolle als Praktikant*in aus Sicht der Studierenden besser ausgefüllt werden konnte. Es gelang nach Meinung der Studierenden außerdem eine Abgrenzung zu anderen Berufen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Beruf. Sehr deutlich findet sich die durch die Praxisphase zugenommene *Berufsidetitat* in den Aussagen der interviewten Praxisanleitungen. Insgesamt wird die Praxisphase als gute Möglichkeit beschrieben, auf die eigenverantwortliche Arbeit vorzubereiten sowie die Berufsausübung und Identifikation zu fördern. Die Entwicklung der beruflichen Identität zeigt sich für die Anleiterinnen beispielsweise in der zunehmenden Sicherheit und Verantwortungsübernahme. Zudem wurden die Grundsätze des jeweiligen Arbeitsbereiches und der Einrichtung identifiziert und umgesetzt.

Als förderlich für die Identitätsfindung wird auch die Thematisierung verschiedener berufsspezifischer Aspekte gesehen. Dies waren beispielsweise Entscheidungsfindungsprozesse der Anleiterin, Ansätze zur Stärkung der Profession, Wissen über Führungsstile, gesellschaftliche Verantwortung der Sozialen Arbeit und die Kontaktbeschränkungen und deren Auswirkungen auf das Arbeitsfeld. Es zeigte sich für die Anleiterinnen zudem deutlich, dass bereits berufserfahrene Praktikant*innen schon im Vorfeld eine klare berufliche Identität ausgeprägt hatten, in diesen Fällen aber dennoch eine weitere Festigung oder eine beginnende Integration in die bestehende berufliche Identität gesehen.

Auch in den Praxisberichten ist eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung zur Identifikation mit der beruflichen und professionellen Rolle sowie zur Abgrenzung zu anderen Berufsrollen zu finden. Zuständigkeiten, Aufgaben und Ziele von verschiedenen Berufsrollen werden unter Heranziehung von Fachliteratur in ca. 86 % der Praxisberichte erörtert, in etwa 93 % findet sich eine kritische Reflexion von Berufsrollen.

Reflexionskompetenz wurde als solche nicht explizit im Fragebogen erhoben, eine Zunahme an reflexiven Kompetenzen zeigt sich aber deutlich und durchgängig über alle Analysen und Perspektiven hinweg. Auf eine offene Frage im Fragebogen, welche wesentlichen Erkenntnisse die Studierenden aus der Praxisphase mitnehmen, sind es neben näheren Ausfuhungen zum allgemeinen Kompetenzzuwachs vor allem Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von reflexiven Kompetenzen im Berufsfeld. Im Kern erkennen die Studierenden nach eigenen Angaben, dass Reflexion die pädagogische Qualität steigert und dass eine Weiterentwicklung von Kompetenzen auf persönlicher und fachlicher Ebene erfolgt. Die Bedeutsamkeit reflexiver Kompetenzen wird nach inhaltsanalytischer Auswertung der offenen Frage im Fragebogen in zwei Drittel der Antworten von Studierenden ersichtlich.

Auch in den Analyseergebnissen der Interviews mit den Praxisanleiterinnen wird der Zuwachs an Reflexionskompetenz im besonderen Maße feststellbar. Dies liegt darin begründet, dass es im Rahmen der Praxisphasen verschiedene Reflexionsgelegenheiten und Themen gab, wie etwa die Anleitungsgespräche. Gefordert und gesichtet in der Praxisphase wurden außerdem schriftliche Reflexionen der Praktikant*innen. Zudem fanden Supervisionen und Teambesprechungen statt. Thematisch befassten sich die Reflexionen beispielsweise mit dem Theorie-Praxis-Transfer, Alltagssituationen, individuellen Bedürfnissen und Teamperspektiven, fachlichen Stärken und Schwächen sowie theoretischen Modellen. Der Zuwachs

der Reflexionskompetenz wurde von den Anleiterinnen in diversen Handlungen und Situationen wahrgenommen. Beschrieben wird beispielsweise die Reflexion der Teamsituation durch eine Praktikantin, die daraufhin Maßnahmen zur Stärkung des Teamzusammenhalts initiierte. Eine Anleiterin beschreibt die gelungene Reflexion von Ideen zur Kontaktaufnahme mit Klient*innen, deren gute Umsetzung in die Praxis und die daraus resultierende Akzeptanz des Praktikanten seitens der Klient*innen. Eine weitere Anleiterin sieht vielfältige Aspekte, in denen sich der Zuwachs der Reflexionskompetenz zeigt. Eine gescheiterte Idee führte zum Abgleich mit der Realität und dem Erkennen der Fehleinschätzung, Werte und Normen wurden reflektiert und eine Überregulierung des Kitabetriebs erkannt, und zudem konnte die Praktikantin sich klar und reflektiert positionieren.

Dass in allen Kompetenzbereichen reflexive Anteile zu finden sind, lässt sich auch aufgrund der Analyse der Praxisberichte feststellen. Hier war die Reflexion bedeutender Bestandteil von qualitativ guten Praxisberichten, da dies ein Überdenken von alten Mustern und Strukturen ermöglicht und den Blick auf Neues lenken kann.

6. Diskussion und Limitation

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann die Praxisphase als wichtiger Erfahrungs- und Lernraum gesehen werden, in dem ein deutlicher Erwerb und eine Festigung von vielfältigen Kompetenzen in 100 Tagen ermöglicht wird. Von diesem Kompetenzerwerb profitieren insbesondere jene Studierenden, welche noch keine pädagogische Vorerfahrung aufweisen können. Also gerade unerfahrenere Studierende – sogenannte „Quereinsteiger*innen“ – verzeichnen den für das zukünftige pädagogische Berufsfeld notwendigen Kompetenzzuwachs. Die befragten Praxisanleiterinnen geben darüber hinaus an, insbesondere bei berufserfahrenen Studierenden sehr gute Lerneffekte beobachtet zu haben. Quantitative Daten zeigen weiter, dass Studierende, die online in Teilzeit studieren, tendenziell mehr Kompetenzzuwachs angeben.

Der Kompetenzzuwachs bzw. -ausbau in verschiedenen Bereichen sowie insbesondere im Hinblick auf reflexive Kompetenzen dient dem Aufbau von Handlungskompetenz und damit der Vorbereitung auf eigenständiges Arbeiten, der Förderung der Berufsausübung und der Professionalisierung insgesamt. Zusätzlich zeigen alle Daten, dass es den Studierenden gelingt, fundierte theoretische Kenntnisse in die Praxis zu übertragen und zu reflektieren. Der Theorie-Praxis-Transfer wird also durch die Praxisphase sehr gut unterstützt.

Aufgrund der Praxisphase erkennen Studierende, dass das gelernte Wissen in der Praxis noch eingeübt sowie umgesetzt werden will und die praktischen Erfahrungen wieder auf ihre wissenschaftlichen Grundlagen bezogen werden wollen. Studium und Praktikum ergänzen sich hier also wechselseitig. Werden die Lernziele, wovon die Studierenden selbst 3 aus 15 möglichen wählen konnten, näher betrachtet, so lässt sich feststellen, dass diese je nach gewähltem Studiengang zwar unterschiedlich priorisiert wurden, im Allgemeinen aber mit den – in der Praxisphase – erworbenen bzw. ausgebauten Kompetenzen übereinstimmen. Haben die Studierenden zunächst noch konkrete, auf das individuelle Lernfeld bezogene Ziele, zeigen sich erst in der konkreten Praxis spezifische bzw. weitere Fragestellungen sowie Interessen und Potenziale, die breit gestreut sind. Studierende reflektieren durch die Praxisphase ihre Entscheidungen zum jeweiligen Beruf bzw. zur angestrebten beruflichen Position. War etwa vor der Praxisphase eine Leitungsfunktion von Studierenden angestrebt worden, fand eine Neuorientierung von Zielen statt, wenn sich z. B. während der Praxisphase der mit einer

Leitungsfunktion verbundene Verwaltungsaufwand und die dahinterstehende Bürokratie feststellen ließen. Diese Sachverhalte korrespondierten nicht immer mit den Vorstellungen der Studierenden hinsichtlich der Leitungsfunktion, sodass es zu einer Neuausrichtung von beruflichen Zielen kam.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse müssen auch jene Faktoren betrachtet werden, die als Rahmenbedingungen für das Gelingen der Praxisphase an der DIPLOMA Hochschule von Bedeutung sind. Hierbei rückt zunächst die Organisation der Praxisphase durch die Hochschule in den Fokus. An der DIPLOMA Hochschule sind die Praktikumsphasen in aufeinander aufbauenden Teilen in das Studium integriert. Lehrende und Praxisanleiter*innen begleiten kontinuierlich die Praxisphasen. In Zusammenhang mit den Lernzielen wird der Theorie-Praxis-Transfer reflektiert.

Die Praxisanleiter*innen müssen für eine Begleitung der Praktikant*innen entsprechend qualifiziert und motiviert sein. Begleitseminare für die Praktikumsphasen sind zentrales Element, da sie einerseits als Reflexions- und Austauschmöglichkeit für die Studierenden dienen und andererseits vertiefend auf den Praktikumsbericht eingehen. In der Organisationsstruktur der Praxisphasen sind überdies Zeiten für die Praxisanleitung vorgesehen. Nicht nur die Praktikant*innen brauchen zuverlässige Ansprechpartner*innen mit ausreichend Zeit, sondern auch die Praxisanleiter*innen. Die Hochschule hat sicher zu stellen, dass es regelmäßigen Austausch zwischen den Praxisanleiter*innen (z. B. in Form von regelmäßigen Anleitungstreffen bzw. Schulungsangeboten) und detaillierte Informationsdokumente für die Praxisstellen gibt. Auch die DIPLOMA Hochschule hatte hier aufgrund der Evaluierungsergebnisse nachzubessern.

Die Praxisanleiter*innen erwarten bei Antritt der Praxisphase, dass die Praktikant*innen über ein grundlegendes theoretisches Wissen im jeweiligen Bereich verfügen. Darüber hinaus werden auch personale Kompetenzen vorausgesetzt, wie etwa Aufgeschlossenheit und Einfühlungsvermögen, Freude an der Arbeit mit der Zielgruppe und Selbstständigkeit im Lernen und Arbeiten sowie Flexibilität und ein basales Verständnis für pädagogische Zusammenhänge.

Limitationen der Untersuchung ergeben sich zum Ersten daraus, dass bei der Kompetenzmessung mit dem Fragebogen auf ein Verfahren der Selbsteinschätzung zurückgegriffen wurde. Es lassen sich hinsichtlich dieser Verfahren nicht nur die Tendenz zur Beschönigung und Selbstüberschätzung (Frey, 2002; Kruger & Dunning, 1999) nachteilig herausstellen. Auch die Aussage darüber, wie sich der konkrete Handlungsvollzug bzw. die Performanz gestaltet, ist durch Selbsteinschätzungsverfahren eingeschränkt. Die Beobachtungen der Praxisanleiterinnen zu eben diesem Handlungsvollzug der Studierenden in den Praxisphasen, tragen hier in gewissem Grad zur Validierung der von den Studierenden eingeschätzten Kompetenzen bei. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass die Beobachtungen durch die Praxisanleitungen eher unstrukturiert erfolgt sind. Auch bleibt die Frage offen, in welchem Ausmaß die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit der Fremdeinschätzung durch die Praxisanleitungen übereinstimmt – völlig schlüssig lässt sich dies nicht darstellen. Für zukünftige Kompetenzmessungen wäre die Konstruktion eines Beobachtungsinstruments für die Praxisanleitungen zu überlegen, um strukturiertere Beobachtungsdaten zu erhalten. Die Analyse der Praxisberichte zeigt sich insgesamt noch zu diffus, sodass auch hier eine weitere Ausdifferenzierung des Analyseinstruments stattfinden sollte.

Zum Zweiten lassen sich Limitationen der Untersuchung durch den fehlenden Längsschnitt sowie zum dritten aufgrund des fehlenden Vergleichs mit anderen Hochschulstandorten fest-

stellen. Insbesondere die Umsetzung dieses Vergleichs wäre aufgrund der Studierendenstruktur an der DIPLOMA Hochschule von Bedeutung, da ein hoher Prozentsatz der Studierenden die Praxisphase mit beruflichen Erfahrungen antreten und ihr Studium zudem neben ihrer beruflichen Tätigkeit betreiben. Insgesamt kann deshalb von einem hohen Maß an Selbstständigkeit unter den Praktikant*innen der Praxisphase an der DIPLOMA Hochschule ausgegangen werden und lassen sich die Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb aufgrund der vielfältigen beruflichen Erfahrungen nicht eindeutig auf die Praxisphase zurückführen.

7. Fazit

Sowohl anhand der Selbsteinschätzungen der Studierenden, als auch auf Basis der erfragten Beobachtungen berufserfahrener Praxisanleitungen, und der Analyseergebnisse der von den Studierenden erstellten Praxisberichte, lässt sich ein gelungener Theorie-Praxis-Transfer beschreiben. So schätzen annähernd 94 % der befragten Studierenden, dass die theoretischen Inhalte des Studiums gut ins Arbeitsfeld übertragen werden konnten und dass ein Rückbezug der Praxis auf die Theorie während der Praxisphasen ebenfalls gut möglich war. Auch der Kompetenzerwerb während der Praxisphase wird von den Studierenden sehr positiv eingeschätzt – dies unabhängig von Studiengang, Studienform und eventuell vorhandenen pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden und in allen untersuchten Kompetenzbereichen wie der *personal-reflexiven Kompetenz*, der *Fach- und Methodenkompetenz*, der *Kommunikations-*, der *Kooperations- und der Präsentationskompetenz* sowie einer gefestigten *Berufsidentifikation*.

Die Beobachtungen der Praxisanleitungen, die über Interviews erhoben wurden, bestätigen diese positiven Selbsteinschätzungen der Studierenden. Auch die Qualität der analysierten Praxisberichte, in denen sich Studierende fachlich-reflektiert mit Theorie, Praxis und dem eigenen Handeln auseinandersetzen, verweist auf einen gelungenen Theorie-Praxis-Transfer sowie auf ein hohes Ausmaß an reflexiven Kompetenzen.

Ausreichend Gelegenheit zum kommunikativen Austausch innerhalb des „Akteursdreieck“ kann als Basis für eine gelingende Praxisphase benannt werden. Um die Qualität der Praxisphasen zu sichern und einen nachhaltigen Kompetenzerwerb für die Studierenden zu ermöglichen, ist eine stetige Evaluation, zu der auch die Weiterentwicklung des Instrumentariums gehört, überaus bedeutsam.

Literatur

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/265843164_Modelle_professioneller_Kompetenzen_fur_fruhpadagogische_Fachkraefte_Aktueller_Stand_und_ihr_Bezug_zur_Professionalisierung
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & Maurice, J. von (2012). Home and preschool environment and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.

- Berth, F. & Nürnberg, C. (2014). Der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR und die Frühpädagogik. Entstehung, Kontroversen, Perspektiven. *Frühe Bildung*, 3(2), 109–115.
- Böhm, W. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland [BAG] (2019). *Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit*. Verfügbar unter: <https://bag-prax.sw.eah-jena.de>
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verfügbar unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf
- Burkard, S., Gabler, H., Kriener, M. & Roth, A. (2021). *Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Diekmann, A. (2008). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DIPLOMA Hochschule (2021). *Modulhandbuch Früh- und Kindheitspädagogik sowie Soziale Arbeit*. Modulbeschreibung Praxisphase.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 358–367). Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, J. (2009). Was „sind“ Kompetenzen? In W. Faix & M. Auer (Hrsg.), *Kompetenz, Persönlichkeit, Bildung* (S. 79–136). Stuttgart: Steinbeis.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schaeffer Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. *Empirische Pädagogik*, 16(2), 139–156.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helm, J. (2011). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. München: Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S., & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518–542.

- Hess, S. (2022). Einleitung. In S. Hess (Hrsg.), *Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung. Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, H. (2021). *Professionalisierung frühkindlicher Bildung – Einleitung zu diesem Heft*. Verfügbar unter: <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.13109/buer.2021.74.2.129>
- Jugend- und Familienministerkonferenz [JKMK] (2008). *Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform*. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html>
- Keller, M. (2008). *Konfliktklärung als didaktische Herausforderung. Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie. Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landsiedel, S. (2023). *Handlungskompetenz. Handlungskompetenz – Definition, Zusammensetzung und Beispiele*. Verfügbar unter: <https://www.landsiedel-seminare.de/coaching-welt/wissen/lexikon/handlungskompetenz.html>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 22–46.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren>
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rombach, H. (1971). *Lexikon der Pädagogik* (Band 1). Wien: Herder Verlag.
- Rüschhoff, B. (2019). *Methoden der Kompetenzerfassung in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland. Eine systematische Überblicksstudie*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Sandkühler, H. (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (Band 1). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Sauter, W. & Staudt, A. K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis. Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Sozialberufeerkennungsgesetz Hessen (2010). *Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen*. Zuletzt geändert am 22.08.2018. Verfügbar unter: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Sozialwesen/Praxisreferat/Sozialberufeerkennungsgesetz_SozAnerkG_HE_02_19.pdf
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Thole, W. (2016). Soziale Arbeit. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 521–525). Stuttgart: Julius Klinckhardt.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der frühen Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?* (S. 47–77). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0(0), 31–36. doi:10.1026/2191-9186/a000004
- Tout, K., Zaslow, M. & Berry, D. (2005). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development Baltimore* (pp. 77–110). MD: Paul H. Brookes.
- Weinert, F. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – A review of the literature*. Summary version. Verfügbar unter: <http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/teacher.pdf>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). doi:10.17169/fqs-1.1.1132
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature Review*. Verfügbar unter: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>