

Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung

Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender

Elise Glaß

1 Einleitung

Die Aufnahme eines Studiums bedeutet häufig nicht nur den Start in eine neue Lebensphase, sondern sie markiert auch den Beginn einer (weiteren) beruflichen Qualifizierungsphase. So wird etwa der Bachelor-Abschluss im Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) als erster berufsqualifizierender Abschluss und Regelabschluss eines Hochschulstudiums vorgestellt (vgl. KMK 2017). Hinsichtlich angestrebter Lernergebnisse sollen Bachelor-Absolvent*innen unter anderem „Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln“ (ebd., S. 6) und mit Blick auf ihr professionelles Selbstverständnis „das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen“ begründen können (ebd., S. 7). Transfer als „Wissensanwendung im Rahmen neuer, in der Lernsituation nicht vorgekommener Zusammenhänge“ (Krause/Stark 2012, S. 320) wird hier weitgehend in eine Richtung – von der Theorie in die (zukünftige) Praxis – konzeptioniert.

Die Vorstellung, dass im Studium erlerntes theoretisches und methodisches Wissen, abgesehen von einem meist sehr kurzen Praktikum, berufsvorbereitend für eine wie auch immer geartete pädagogische praktische Tätigkeit sei, erscheint jedoch in zweierlei Hinsicht diskutierbar. Zum einen ist der fehlende Praxisbezug des Pädagogikstudiums¹ in zahlreichen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen hinlänglich diskutiert (vgl. u. a. Lüders 1987; Vogel 1999; Giesecke 2004) und dokumentiert (vgl. Schadt-Krämer 1992; Sturzenhecker 1993) worden. Zum anderen bleibt die berufliche pädagogische Erfahrung, die immer mehr Studierende

1 Im Folgenden werden der Einfachheit halber *Pädagogik* und das *Pädagogikstudium* als Überbegriffe genutzt, sie beziehen die Termini *Erziehungswissenschaft(en)*, *Bildungswissenschaft* und entsprechende benannte Studiengänge explizit mit ein, wohlwissend, dass die Begriffe unterschiedliche Nuancen abbilden sollen (vgl. z. B. Horn 1999; 2016; Vogel 1999; zur Vielfalt aktueller Studiengangsbezeichnungen vgl. Grunert 2012).

auch in grundständigen Studiengängen mitbringen, im Diskurs meist unterbeleuchtet. Denn an praktischer Erfahrung mangelt es den Studierenden nicht (mehr) unbedingt: Im Jahr 2016 waren 68 % der Studierenden erwerbstätig mit steigender Tendenz (Middendorff et al. 2017, S. 60), wobei jede zweite Person hierfür das Sammeln praktischer Erfahrungen als Motiv angab (vgl. ebd., S. 63). Auch im Adult Education Survey (AES) geraten Studiengänge als Weiterbildungsorte zunehmend in den Blick (vgl. BMBF 2021, S. 65 f.). Detailliertere Analysen zu fachlich affinen Berufserfahrungen von Pädagogikstudierenden bleiben ein Desiderat. In Anschluss an die Forschungsperspektiven der *sozialen Welt pädagogisch Tätiger* (vgl. Nittel 2011) und der *Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen* (vgl. Kade/Seitter 2007) kann jedoch von einem gewissen Anteil Studierender ausgegangen werden, die bereits über praktische pädagogische Erfahrungen verfügen und das Pädagogikstudium mit dem Ziel der weiteren Kompetenzentwicklung absolvieren – etwa der ausgebildete und in diesem Beruf tätige Erzieher, die ehrenamtliche Lesepatin in der Grundschule aber auch die zunehmend für betriebliche Trainings zuständige Softwaretechnikerin.

Gleichzeitig bleibt der Praxisbezug des Pädagogikstudiums im Sinne einer Verzahnung von Theorie und Praxis klärungsbedürftig. So stellt sich die Frage, welchen Beitrag ein pädagogisches Studium zur (weiteren) Professionalisierung von pädagogisch Tätigen leisten kann. Der vorliegende Beitrag kann in Ermangelung der noch ausstehenden Forschungsergebnisse keine Antworten, wohl aber mehrere theoretische Brillen bieten, die im Sinne eines „reflexive[n] Theoriegebrauch[s]“ (Moldaschl 2010) verschiedene Perspektiven auf diese Fragestellung eröffnen. Dabei wird auf zwei zentrale Bezugspunkte recurriert: zum einen auf den Diskurs der (pädagogischen) Professionalisierung und damit verbundene curriculare Überlegungen und zum anderen auf (hochschul-)didaktische Ansätze, die Zielhorizonte und Lernformen der Hochschulbildung diskutieren. Beide Bezugspunkte werden anschließend in einer Synthese zusammengeführt und mit Blick auf mögliche Implikationen für Forschung und Lehre diskutiert.

2 (Pädagogische) Professionalität und Professionalisierung

In Anschluss an die differenztheoretische Erörterung der Begriffe von Profession, Professionalisierung und Professionalität, die eine Betrachtung von Professionalisierungsprozessen in diversen Tätigkeitsfeldern ermöglichen (vgl. Nittel 2000; 2011), kann zwischen der individuellen und der kollektiven Professionalisierung unterschieden werden (vgl. Nittel 2000). Während die individuelle Professionalisierung die „(berufs-)biographische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität“ beschreibt (Helsper 2021, S. 55), thematisiert Professionalisierung aus „gesellschaftlich-institutioneller Perspektive“

die Institutionalisierung von beruflichen Bildungsprozessen und die Etablierung bzw. Sicherung von organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., S. 57). Studiengänge können hierbei als Bindeglied bzw. Vermittler zwischen beiden Formen betrachtet werden: So kennzeichnet die Einführung eines Studiengangs mit verbindlichem Rahmencurriculum nicht nur einen wichtigen Schritt zur Professionalisierung eines Tätigkeitsfelds, sondern wirkt sich hinsichtlich (angestrebter) Lernergebnisse auch auf die individuelle Professionalisierung der Studierenden bzw. pädagogisch Tätigen aus.

Mögliche Professionalisierungspotenziale des Pädagogikstudiums wurden insbesondere durch die Differenzierung verschiedener Wissensformen zwischen Theorie und Praxis diskutiert.

Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) unterscheiden hier „zwischen praktischem Handlungswissen [...] mit permanente[m] Entscheidungsdruck“, „systematische[m] Wissenschaftswissen [...], das einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“ und professionellem Wissen, das als ein eigenständiger Bereich dazwischen liegt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 81). Auch nach Oevermann ist „professionalisiertes Handeln [...] wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 80). Damit wird dezidiert auf die pädagogischen Handlungen inhärente Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft abgehoben, deren Bearbeitung angesichts „zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung und Rationalisierung die Entwürfe von Normalität“ (ebd., S. 88) einer wissenschaftlich-kritischen Fundierung bedürfen.

Helsper (2021) differenzierte jüngst die wissenschaftlich vermittelten Aspekte pädagogischen Professionswissens auf Basis der Ausführungen von Oevermann (1996) aus. Pädagogisches Professionswissen wird spezifiziert als *wissenschaftlich basiertes Begründungswissen, kritisches Reflexionswissen* und *rekonstruktives, Sinn erschließendes Fall- und Diagnosewissen*, welches im Studium durch die „Herausbildung einer forschenden-reflexiven erkenntniskritischen Haltung“ entwickelt werden soll (Helsper 2021, S. 136–137).

Bezieht man die wissenstheoretischen Zugänge zu (pädagogischer) Professionalisierung und den Transferbegriff aufeinander, so kann Transfer als wechselseitiger Lernprozess zwischen praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen gefasst werden, der die Grundlage für individuelle Professionalisierung bietet. Dabei weisen die dargestellten Ansätze zwei Leerstellen auf: erstens ist nicht immer klar, wie *wissenschaftliches Wissen* mit Blick auf die wissenschaftliche Ausbildung (Studium) genau zu fassen ist. Zweitens ist die Professionalisierung als Übergang von berufspraktischem Wissen in professionelles Wissen im Sinne eines *Lernprozesses* weitgehend unerforscht. Beide Aspekte werden nachfolgend aufgegriffen und genauer betrachtet.

3 Lehrinhalte, Wissensformen und Lernziele im (pädagogischen) Studium

Die Frage, was ein pädagogisches Studium inhaltlich kennzeichnet und damit etwa von Ausbildungen unterscheidet, legt einen Blick auf curriculare Vorgaben nahe. Hierbei kommt den Kerncurricula der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine zentrale Rolle zu. So wurde in der 1969 von DGfE verabschiedeten Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft das „Qualifikationsprofil des Diplom-Pädagogen als eines wissenschaftlich gebildeten und reflektierenden Praktikers [...] etabliert“ (Züchner 2012, S. 276). Für das Studium inhaltlich vorgesehen war die Einführung in fünf *Problemereiche* innerhalb derer zugleich die Einführung in hermeneutische und empirische *Methoden*, in die *pädagogische Theoriebildung* sowie in die Fragestellung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erfolgen sollte und bei denen die vier *Gesichtspunkte*, unter anderem Ziele und Inhalte, Personen, Prozesse und Bedingungen, berücksichtigt werden sollten (vgl. Berg/Herrlitz/Horn 2004, S. 139). Im Kerncurriculum 2004 (DGfE 2004) finden sich diese Schwerpunkte innerhalb der vier vorgeschlagenen Studieneinheiten ähnlich wieder, zudem werden als Ziele Kompetenzen wie zum Beispiel die Problematisierung von Voraussetzungen erziehungswissenschaftlichen Wissens, sowie planerische, organisatorische und pädagogisch-diagnostische Fähigkeiten festgehalten (vgl. ebd., S. 1).

Nimmt man von der rein disziplinär-curricularen Perspektive Abstand, können das zu erwerbende Wissen und die entwickelnden Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Kauder (2002) schlägt drei Ebenen vor und unterscheidet zwischen einer „sachlichen Ebene“, die weitgehend die oben genannten zu erlernenden theoretische Inhalte abdeckt, einer „technischen Ebene“, die grundsätzliche Fragen der Studien- und Lernorganisation betreffen (wie etwa Literaturbeschaffung, Prüfungsvorbereitungen) und einer „persönlichen Ebene“ die die Bereitschaft zur Entwicklung einer „theoretische[n] Einstellung“ beschreibt, um „Ausbildungsinhalte [als] Chance zu sehen, als Person zu lernen bzw. als Persönlichkeit zu reifen“ (Kauder 2002, S. 109 f.).

Merkens (2002) nimmt eine Differenzierung der im pädagogischen Studium zu vermittelnden Wissensformen vor. Er unterscheidet zwischen „Fakten- bzw. Tatsachenwissen“, „Reflexionswissen“, „Wissen um die Gestaltung pädagogischer Arbeitsfelder“, „Optimierungswissen in Bezug auf pädagogische Prozesse“ und „Evaluationswissen“, wobei die letzten vier „als Gemeinsamkeit eine hohe Affinität zur Forschung auf[weisen]“ (ebd., S. 121). Demnach ließe sich das „Ziel, berufsqualifizierend in Richtung Professionalisierung zu studieren“ demnach nur anhand von Projekten mit „begleitende[n] Veranstaltungen [...], in denen Forschung nach diesen vier Typen getrennt verhandelt werden kann“, erreichen (ebd., S. 126).

Verlässt man das enge Korsett eines erziehungswissenschaftlichen Curriculums, geraten grundsätzliche Fragen der disziplinären Verortung der Studieninhalte in den Blick. Hier kann die Unterscheidung von Barnett (1992) instruktiv sein, der unter explizitem Bezug zu Fragen der Professionalisierung zwischen Kern- und Kontextwissen unterscheidet (vgl. Barnett 1992, S. 187 f.). Kernwissen wird als professionelles Wissen im engeren Sinne gefasst und durch kontextuelles Wissen umrahmt und ergänzt. Barnett unterscheidet hier zwischen liberalen, eher geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Kontextdisziplinen und operativen, anwendungsbezogenen Kontextdisziplinen mit klarem Lernergebnis. Dabei verweist er ähnlich wie Kauder (2002) darauf, dass nicht alles hochschulisch vermittelte Wissen anwendungsbezogen sein müsse, da professionelle Praxis selbst ein heterogenes, komplexes Feld sei und professionelle Handlungen als „Verschmelzung von Körper und Geist, Denken und Handeln, [...] Wissen und Tun“ eine Bildungsform verdient, die „diese Komplexität und Verwobenheit widerspiegelt“ (Barnett 1992, S. 189, Übersetzung E. G.).

Die hierin angeklungene Eigensinnigkeit bzw. Unverfügbarkeit wissenschaftlichen Wissens fordert einen Rückbezug auf die Zielhorizonte von Hochschulbildung.

4 Kritisches Denken und Handeln als Zielhorizonte von Hochschulbildung

Der Neuhumanistische Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt, der auf Vielseitigkeit und (beruflicher) Zweckfreiheit fußt (vgl. Humboldt 1851) und die allgemeine, zweckungebundene Bildung über die beruflichen (Aus-)Bildung stellte, hatte großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der preußischen und später deutschen Hochschulen (Östling 2018) und prägt bis heute die Wahrnehmung von (Hochschul-)Bildung im deutschsprachigen Kontext (vgl. Huber 1983; Nida-Rümelin 2013). Dieses Gleichgewicht hat sich im Zuge der Bologna-Reform und der darin angelegten stärker auf Berufsbildung und Employability abstellenden Konzeptionierung von Hochschulbildung (vgl. Bologna Working Group 2005) noch einmal verschoben; nicht mehr nur das Verhältnis von Person, Wissenschaft und Gesellschaft (vgl. Huber 1983), sondern vor allem die Abwägung zwischen allgemeinem, zweckfreiem und beruflich-instrumentellem Wissen steht seither im Fokus.

Ein mit Blick auf die divergierenden Zielhorizonte anschlussfähiges, wenn gleich nicht (explizit) auf den deutschen Neuhumanismus rekurrerendes Konzept legt Barnett (2015) vor, der die Entwicklung von Kritikalität als Hauptziel von Hochschulbildung skizziert und dabei Bezüge zum allgemeinen, verschiedene Lernformen differenzierenden Ansatz von Bateson (1981), sowie zur darauf aufbauenden strukturalen Bildungstheorie von Marotzki (1990) erkennen lässt.

In seinem „Curriculum for Critical Being“ (Barnett 2015) differenziert er Kritikalität (englisch: *criticality*) anhand von zwei Achsen: erstens durch Ebenen, die von begrenzten operativen Fähigkeiten bis hin zu transformatorischer Kritik reichen, und zweitens durch ihre Reichweite, die aus den drei Bereichen des formalen Wissens, des Selbst und der Welt besteht (vgl. Barnett 2015, S. 65). Die Ebenen des kritischen Seins weisen darauf hin, dass Kritikalität in verschiedenen Formen mit einem unterschiedlichen Komplexitätsgrad auftritt, während die drei Bereiche das Thema oder den Kontext darstellen, auf die sich Kritikalität bezieht, die zugleich drei Formen von Kritikalität – die der kritischen Urteilsfähigkeit, der kritischen Selbstreflexion und der kritischen Handlung – bedingen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1 Ebenen, Bereiche und Formen Kritischen Seins

Kritikalitätsebenen	Bereiche		
	Wissen	Selbst	Welt
4. Transformative Kritik	Wissenskritik	Rekonstruktion des Selbst	Kritik als Handlung (kollektive Rekonstruktion der Welt)
3. Neugestaltung von Traditionen	Kritisches Denken (wandelbare Denktionen)	Entwicklung des Selbst innerhalb der Traditionen	Gegenseitiges Verständnis und Entwicklung von Traditionen
2. Reflexivität	Kritisches Denken (Reflexion über das eigene Verständnis)	Selbstreflexion (Reflexion über die eigenen Projekte)	Reflektierte Praxis (Metakompetenz, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität)
1. Kritische Fähigkeiten	Fachspezifisches kritisches Denken	Selbstkontrolle bei vorgegebenen Standards und Normen	Problemlösung (Zweck-Mittel-Instrumentalismus)
Formen der Kritikalität	Kritische Urteilsbildung	Kritische Selbstreflexion	Kritische Handlungen

Quelle: Eigene Darstellung und Übersetzung nach Barnett 2015, S. 64

Damit ist ein Zielhorizont für Hochschulbildung skizziert, der sowohl individuelle als auch professionelle Bildungsziele mit dem Fokus auf Kritikalität und Reflexivität umfasst.

Gleichwohl bleibt die Frage nach möglichen Formen von Lernen im Studium, die diese Entwicklung abbilden könnten, offen. Diese Lücke kann durch Ansätze des reflexiven Lernens geschlossen werden, die sich für die theoretische Fassung des Lernens Erwachsener insbesondere im Hochschulkontext als hilfreich erweisen.

5 Lernen im Studium zwischen Theorie und Praxis

Blickt man auf die deutschsprachige Diskussion, wird das Lernen im Studium vor allem in zwei relativ divergierenden Perspektiven betrachtet. Auf der einen, den Diskurs dominierenden Seite, finden sich Abhandlungen zu Lernformen, die sich bei genauerem Hinsehen jedoch als (klassische) Lernziele entpuppen. Im Kontext der Bologna-Reform und der damit verbundenen stärkeren Kompetenzorientierung wurden „Learning Outcomes“ (dt. Lernergebnisse; vgl. ECTS Leitfaden 2015) definiert, und im Folgenden auf Basis klassischer Lernzieltaxonomien (vgl. Anderson/Krathwohl 2001) ausgearbeitet (Bachmann 2018) und auch für pädagogische Studiengänge empirisch auf Basis von Modulhandbüchern untersucht (Brauns/Göymen-Steck/Horn 2015). Auf der anderen, eher im qualitativ-forschenden Bereich angesiedelten Seite, wird Lernen im Studium vor allem in den Sozial- und insbesondere den Erziehungswissenschaften unter dem Aspekt der Sozialisation (Huber 1991), der biographischen Entwicklung (Schweppe 2002; Sturzenhecker 1993) oder der Entwicklung von Deutungsmustern (Egloff 2002) betrachtet.

Unter Einbezug der dargestellten Ausführungen zu Fragen der pädagogischen Professionalisierung und allgemeinen Zielen von Hochschulbildung scheint sich das Lernen im Kontext von (akademischer) Professionalisierung jedoch vermutlich dazwischen – oder gar darüber hinaus – zu bewegen. So scheint der Reflexion von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Erfahrung ein besonderer Stellenwert zuzukommen, wenn akademische Professionalisierung gesprochen wird. Und diese Reflexion(en) erstrecken sich, bezogen auf Barnetts Konzept des Critical Thinking, auf eine (Neu-)Relationierung beruflichen Handlungswissens, theoretischen Wissens aber auch des Welt- und Selbstverständnisses.

Eine wesentliche Fundierung reflexiven Lernens legte Dewey (1910; 1916) vor, der die Reflexion von Praxis (d. h. Erfahrungen) als zentrales Lernmoment skizziert, indem Lernanlässe durch Irritationen in konkreten Handlungssituationen entstehen. Darauf bezugnehmend entwickelt Schön (1983) das Konzept des *Reflective Practitioner*, das sich explizit auf die Rolle der Reflexion im beruflichen Kontext bezieht. Er unterscheidet zwischen *Knowing in Action*, das heißt im Handlungsvollzug angewandtes, implizites bzw. unbewusstes Wissen, *Reflection in Action*, die in komplexeren Situationen eine bewusste Reflexion der Handlungen erfordert, und *Reflection on Action*, das die bewusste Reflexion einer Handlung oder Situation außerhalb des Geschehens beschreibt (vgl. Schön 1983). Auch andere Zugänge, die reflexives Lernen allgemein oder in der Erwachsenenbildung im Besonderen betrachten, unterscheiden zwischen mehreren Ebenen reflexiven Denkens bzw. Lernens, so etwa Moon (2015) mit Blick auf reflexives Schreiben oder auch Manen (2016), der Reflexion nach ihrer Kritikalität anordnet. Reis (2009) bemisst die Stärke der Reflexion danach, inwieweit sie in der Lage ist, Theorien zu beurteilen.

Cendon (2016) fasst vor dem Hintergrund der dargestellten Modelle die Eckpunkte eines Modells des reflexiven Lernens zusammen: Hierbei sei zunächst die Differenzierung zwischen alltäglicher und kritischer Reflexion zu klären. Des Weiteren sind verschiedene Reflexionsfoki vom Gegenstand bzw. Thema über Lernstrategien über die persönliche Entwicklung als eine Form der Meta-Reflexion einzubeziehen und letztlich auch die Tiefe bzw. das Niveau der Reflexion zu betrachten (vgl. ebd., S. 213). Dieser Zugang bietet damit Anknüpfungen an die dargestellten inhaltlich-fachlichen Überlegungen zum Pädagogikstudium sowie zum Kritischen Denken.

Insgesamt gilt es, Konzepte des reflexiven Lernens deutlich stärker in die Professionalisierungsdiskurse einzubeziehen, da sie den Transfer- und Transformationsprozess zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen, zwischen Handeln und Denken, thematisieren.

6 Synthese: Lernen, Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium

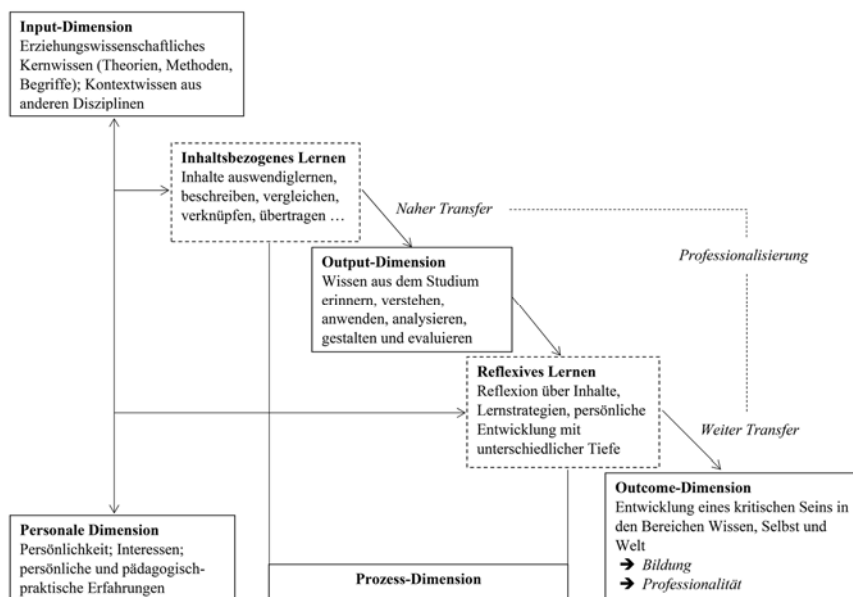
Blickt man auf die bisherigen Ausführungen zurück, so tritt vor allem eine Beobachtung hervor: Die eingangs formulierte Frage, welchen Beitrag ein pädagogisches Studium zur (weiteren) Professionalisierung von bereits pädagogisch Tätigen leisten kann, lässt sich auf recht unterschiedliche Weise beantworten.

Dennoch lassen sich dabei grob fünf Dimensionen identifizieren, die einen besseren Überblick und eine tiefgehende Analyse der Fragestellung erlauben:

1. eine *Input-Dimension*, die Fragen der zu vermittelnden Inhalte betrifft,
2. eine *Output-Dimension*, die Lernergebnisse im engeren Sinne beschreibt,
3. eine *Outcome-Dimension*, die übergeordnete Ziele des Studiums betrifft und dabei sowohl persönliche Bildung wie auch Professionalität umfasst,
4. eine diesen Dimensionen gewissermaßen gegenüberstehende *personale Dimension*, die die Individualität des*der Lernenden beschreibt, worunter zentral auch (berufliche) Erfahrungen zählen, und
5. eine *Prozess-Dimension*, die die Beziehung zwischen den anderen Dimensionen beschreibt und damit Formen von Lernen aufgreift.

In der grafischen Übersicht (vgl. Abbildung 1) werden diese Dimensionen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausgestaltung unter Bezugnahme auf die Ausführungen der vorangegangenen Abschnitte des Beitrags skizziert und mit Blick auf ihre Verbindungen veranschaulicht.

Abbildung 1 Lernen, Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium – Dimensionen und ihre Verbindung



Quelle: Eigene Darstellung

Sieht man sich die Dimensionen und ihre Inhalte wie auch ihre Verbindungen untereinander an, so können folgende Aspekte hervorgehoben werden.

Input-Dimension und *Personale Dimension*: Diese beiden Dimensionen stehen den anderen etwas ausgelagert gegenüber, da sie diese indirekt, aber nicht direkt bedingen. Was und wie gelernt wird, hängt zum einen von den vermittelten Inhalten (Input) aber auch von den persönlichen Voraussetzungen der Lernenden ab – bei Letzterem geht es dabei unter anderem um Einstellungen zum hochschulischen Lernen aber auch – und das ist im Kontext von Professionalisierung zentral – um pädagogisch-praktische Erfahrungen, die ebenso als Schablone für theoretische, abstrakte Inhalte dienen.

Output- und Outcome-Dimension: Die analytische Unterscheidung zwischen beiden Dimensionen erlaubt es, zwischen mehr oder weniger überprüfbareren Lernergebnissen, wie sie in Studien- und Prüfungsordnungen festgehalten werden, und allgemeineren Leitzielen von Hochschulbildung wie Bildung und Professionalität zu unterscheiden.

Prozess-Dimension: An die Unterscheidung zwischen der *Output-* und einer *Outcome-Dimension* anschließend können entsprechend auch analytisch zwei Lernformen beschrieben werden, die als Prozess jeweils dort ihr Ergebnis finden: Während *inhaltsbezogenes Lernen* sich weitgehend im Rahmen klassischer Lernzieltaxonomien bewegt und an die zu vermittelnden Inhalte gekoppelt ist, ist *reflexives Lernen* eher

flexives Lernen primär durch Reflexion(en) unter Einbezug persönlicher Erfahrungen gekennzeichnet und führt zu dem, was allgemein hin unter Bildung und Professionalität durch die Entwicklung eines *kritischen Seins* verstanden wird.

Der kaskadenartige Aufbau der Grafik schließlich veranschaulicht, dass Lernen, Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium idealtypisch als ein gestufter Prozess betrachtet wird, da die Dimensionen zum Teil aufeinander aufbauen. Diese Hierarchie ist jedoch analytischer Natur. In der Realität ist vermutlich von einem häufigen Wechsel zwischen *inhaltsbezogenem und reflexivem Lernen* sowie *Output* und *Outcome* – oder gar einem zeitweiligen Verschmelzen dieser – auszugehen.

Möchte man nun den Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung vor dem Hintergrund bereits vorhandener pädagogisch-praktischer Erfahrungen betrachten, bieten sich auf Grundlage der dargestellten Synopse folgende Anhaltspunkte an: *Zum einen* werden im Studium vermutlich (oder hoffentlich) grundsätzliche Fähigkeiten erworben, die auf wissenschaftliches Wissen fußen und in die Praxis mehr oder weniger ohne große Umwege transferiert werden können – hier könnte man von einer Form des *nahen Transfers* (vgl. Krause/Stark 2012, S. 320) sprechen. Hierzu zählen zum Beispiel Kenntnisse über Evaluationen und die Konstruktion von Fragebögen, die beispielsweise bei der nächsten Überprüfung des Kindergartenleitbilds angewandt werden können. *Zum anderen* führen die zum Teil sehr abstrakten Inhalte des Studiums möglicherweise auch zu Irritationen, die zu weiteren inneren Auseinandersetzungen führen und/oder eine ganz neue Sicht auf Geschehnisse ermöglichen – etwa die Betrachtung der eigenen Rolle als Ehrenamtliche innerhalb einer pädagogischen Organisation oder die Reflexion von Disziplinarität im Kontext divergierender Menschenbilder.

Hier wäre dann ggf. eine Form des *weiten Transfers* (vgl. Krause/Stark 2012, S. 320) beschreibbar, die sich stärker auf eine Neurelationierung der Perspektive auf die eigene Praxis und dem darin verborgenen Erfahrungswissen bezieht. Dabei eröffnet sich *nicht zuletzt* eine *Besonderheit pädagogischer Professionalisierung*. So sind die personale Dimension und das Outcome der (persönlichen) Bildung nahezu untrennbar mit der pädagogischen Professionalisierung selbst verbunden: denn das Begleiten von Lernprozessen und die Ermöglichung einer Perspektiverweiterung kann nur gelingen, wenn der*die pädagogisch Tätige diesbezüglich auch für sich selbst eine angemessene Haltung entwickelt hat bzw. diese auch stetig weiterentwickeln kann.

7 Fazit und Ausblick

Der in diesem Beitrag geschaffene Überblick kann nicht nur dazu dienen, die Begriffe und theoretische Fassung von pädagogischer Professionalisierung im

Kontext des Studiums weiter zu schärfen, sondern er ermöglicht zugleich eine Strukturierung des (Untersuchungs-)Feldes selbst. So fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass ein Großteil der in diesem Beitrag herangezogenen Ansätze eher normativer Art sind, indem sie zu vermittelnde Inhalte und zu erreichende Fähigkeiten und Eigenschaften darstellen, während empirisch fundierte Zugänge eher selten sind. Dem Diskurs zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Pädagogik fehlt es damit gewissermaßen selbst an einer Theorie-Praxis-Verzahnung, sieht man von einigen intensiven Forschungsbemühungen in den 1970er bis 1990er Jahren ab. Insbesondere die Frage, was Lernen im Studium kennzeichnet und was dies ggf. für die eigene berufliche Entwicklung bedeutet, wurde, allen Bemühungen der curricularen Verankerung zum Trotz, kaum empirisch bearbeitet bzw. wenn, dann mit ernüchterndem Fazit (Schadt-Krämer 1992; Sturzenhecker 1993) oder nicht thematisch einschlägig (Egloff 2002; Scheweppe 2002).

Hier zeichnet sich ein hoher Forschungsbedarf ab, der sich neben den Fragen möglicher Lernformen und -ergebnisse pädagogisch Tätiger zugleich – wie in der Einleitung skizziert – auch auf das *schweigende Praxiswissen* vieler Pädagogikstudierenden bezieht. Denn möglicherweise sind die Praxiserfahrungen längst im Studium angekommen, sie werden nur (noch) nicht genug einbezogen.

Anstelle einer weiteren theoretisch-normativen Auseinandersetzung zum Theorie-Praxis-Transfer im Pädagogikstudium ist es an der Zeit, sich auch von der *Theorie des guten Studiums* mehr in die *Praxis des Studiums* selbst zu bewegen und zu fragen: Wer sitzt da eigentlich? Und was passiert da so? So gilt es, auch in altherwürdigen, praxisfernen Universitäten etwa projektförmige und auf Fallarbeit fußende Lehr-Lernszenarien aufzusetzen und weiterzuentwickeln – ohne dabei die Humboldt'schen Bildungsideale zu schmähen.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. London: Longman.
- Bachmann, Heinz (2018): Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. 3. Auflage. Bern: Hep, S. 34–49.
- Barnett, Ronald (2015): A Curriculum for Critical Being. In: Davies, Martin/Barnett, Ronald (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. New York: Palgrave Macmillan, S. 63–76. doi.org/10.1057/9781137378057_4.
- Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bologna Working Group (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks. http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf (14.11.2022).

- Brauns, Johanna/Göymen-Steck, Thomas/Horn, Klaus-Peter (2015): Lernziele, Veranstaltungs- und Prüfungsformen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen. doi.org/10.3249/WEBDOC-3963.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020 Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf (14.11.2022).
- Condon, Eva (2016): Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In: Nuninger, Walter/Chatelet, Jean-Marie (Hrsg.): Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership. Handbook of research on quality assurance and value management in higher education. IGI Global, S. 304–324. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0024-7.ch012.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf (14.11.2022).
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 70–91.
- Dewey, John (1910): How we think. D.C. Heath.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of education. New York: The Macmillan Company.
- ECTS Leitfaden (2015): Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF (14.11.2022).
- Egloff, Birte (2002): Praktikum und Studium. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Band 20. Opladen: Leske + Budrich.
- Giesecke, Herrmann (2004): Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung (2), S. 151–165.
- Grunert, Cathleen (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (3), S. 573–596. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0282-z.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der pädagogische Blick 7 (4), S. 215–222.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138.
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Beltz, S. 417–441.
- Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Berlin: Trewendt.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In: Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Umgang mit Wissen: Recherchen zur Empirie des Pädagogischen: Band 1: Pädagogische Kommunikation. Barbara Budrich, S. 15–42.
- Kauder, Peter (2002): Wie viel Theorie verträgt eine pädagogische Ausbildung? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–117.
- Krause, Ulrike-Marie/Stark, Robin (2011): Transfer. In: Klaus-Peter Horn/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 320.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf (14.11.2022).

- Lüders, Christian (1987): Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (5), S. 635–653.
- Manen, Max van (2016): *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London: Taylor and Francis.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Merkens, Hans (2002): Wie viel Forschung verträgt ein berufsqualifizierendes Studium? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*. Springer, S. 119–126.
- Middendorff, Elke/Apolinarksi, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowski, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: BMBWF. www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf (14.11.2022).
- Moldaschl, Manfred (2010): Reflexiver Theoriegebrauch – die Brillenmethodik. Technische Universität Chemnitz. www.econstor.eu/bitstream/10419/55374/1/684998998.pdf (14.11.2022).
- Moon, Jennifer A. (2015): *Reflection in learning & professional development: Theory & practice*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Gütersloh: Bertelsmann. www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf (14.11.2022).
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40–59.
- Östling, Johan (2018): *Humboldt and the modern German university. An intellectual history*. Lund: Lund University Press.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Reis, Oliver (2009): *Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule*. In: Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 100–120.
- Schadt-Krämer, Claudia (1992): *Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schweppe, Cornelia (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, Margret (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–224.
- Sturzenhecker, Benedikt (1993): *Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Band 93*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: *Der pädagogische Blick* 7 (1), S. 34–40.
- Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (4), S. 452–473.
- Züchner, Ivo (2012): *Diplom-Pädagoge*. In: Klaus-Peter Horn/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 276–277.

Tamara Diederichs |
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zwischen Wissenschaft und Praxis

BELTZ  **JUVENTA**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> legal-code. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6979-2 Print
ISBN 978-3-7799-6980-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft <i>Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye</i>	11
I Deutungen	
Mehr als ein ‚Ortswechsel‘ ... Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers <i>Nicole Hoffmann</i>	26
Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft <i>Maria Kondratjuk</i>	33
Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik <i>Miriam Voigt, Inka Engel, Henning Pätzold</i>	45
Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität <i>Julia Schütz</i>	55
II Verhältnisse	
Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen <i>René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann, Berit Michel</i>	66
Auf dem Weg zur selbstorganisierten Kita. Zur Begleitung von Lernprozessen als Transfervorhaben im Kontext eines organisationspädagogischen Beratungsprojektes <i>Maike Tobies-Jungenkrüger, Anja Mensching</i>	77

Vom Kopf in die Hand!? Reflexionen zur Aus- und Zugangsgestaltung kindheitspädagogischer Forschung als Grundlage eines gelingenden Transfers in die pädagogische Praxis von Kita-Mitarbeiter_innen <i>Katrin Lattner, Beatrice Rupprecht</i>	92
Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur <i>Arne Düllberg, Vera Eberl, Veronika Manitius</i>	106
Vom Wissen zum Handeln. Was Transfer voranbringt <i>Beatrix Sieben, Martin Görlitz, Felix Schaaf</i>	120
Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung <i>Franziska Heinze</i>	134

III Bedeutungen

Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium? Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transfererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität <i>Murielle Monique Orsina Paganetti</i>	148
Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung. Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender <i>Elise Glaß</i>	160
Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit? Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufsbegleitenden Studium <i>Michael Görtler, Gabriele Taube, Nurdin Thielemann</i>	173

IV Impulse

Transfer durch OER? Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab <i>Jens Oliver Krüger, Christine Preller</i>	186
Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis <i>Svenja Garbade, Katja Zehbe</i>	198

Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik. Anregungen und Möglichkeiten <i>Vanessa Marina Dresbach</i>	212
Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung. Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite <i>Ingrid Kunze, Monika Fiegert, Frauke Milius, Marcel Veber, Sonja Nonte</i>	224
„Also das ist ganz wesentlich [...], dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren [...].“ Labore als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung? <i>Anna Hartenstein, Mandy Schiefner-Rohs</i>	238
Transfer- und Transformationspotenziale von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung am Beispiel des Projekts <i>Studierende machen Schule!</i> <i>Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn</i>	250
Gemeinsam für den Beruf lernen. Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund <i>Elisabeth Maué, Stephan Schumann</i>	262
Alle Klarheiten beseitigt? Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung als studentische Transferräume <i>Karina Korneli, Bente Henrike Bartels</i>	277
 V Grenzen	
Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft <i>Imke Kollmer</i>	290
 Autorinnen und Autoren	 303