

Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive

Judith Durand, Andrea. G. Eckhardt

1 Einleitung¹

Der Anspruch, Qualität in frühpädagogischen Institutionen beständig weiterzuentwickeln, ist unumstritten und umfasst alle Handlungsfelder der Frühpädagogik. Die Wissenschaft liefert dazu vielfach Erkenntnisse, die Hinweise für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung pädagogischer Praxis und ihrer Unterstützungssysteme im Sinne eines kompetenten Systems (vgl. *Urban* u.a. 2011) bieten können. Die Qualitätsentwicklung pädagogischer Praxis durch die Implementation von aus der Theorie abgeleiteten pädagogischen Konzepten und Programmen stellt sich allerdings als Herausforderung dar (*Hasselhorn* u.a. 2014). Die Gestaltung des Transfers an sich wird somit zu einem zentralen Faktor, der maßgeblich zum Gelingen von Innovations- und Qualitätsentwicklungsprozessen beiträgt. Daran schließt sich die Frage, welche Mechanismen und Schnittstellen für einen Transfer von Theorie in Praxis – und umgekehrt – relevant sind.

2 Perspektiven auf den Theorie-Praxis-Transfer

Die Verzahnung von Theorie und Praxis zeigt sich als eine zentrale Herausforderung, die in besonderer Weise mit den Diskursen zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften verknüpft ist. Damit verbunden sind unter anderem die Fragen, wie Praxis von Erkenntnissen aus der Forschung profitieren und sich weiterentwickeln kann, inwiefern Forschung das (Erfahrungs-)Wissen und die Fragestellungen aus der Praxis zum Ansatzpunkt für Theoriebildung nutzen muss und wie Transferprozesse, gleichsam ob von der Theorie in die Praxis oder vice versa, gesteuert und gestaltet werden sollten, um bestmöglich zu verlaufen. Transferprozesse sind äußerst komplex und mit einer Gemengelage an Faktoren verbunden, die zum Gelingen oder Misslingen beitragen können. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Perspektiven angerissen, um Überlegungen zu Transferprozessen anzustellen: (a) aus der Makroperspektive die Betrachtung spezifischer Konstitutionsbedingungen und Logiken der unterschiedlichen Akteursgruppen in Forschung und Praxis und deren Zusammenspiel sowie (b) in der Mikroperspektive der Professionalisierungsdiskurs, welcher die Unterschiedlichkeit der Wissensformen von Theorie und Praxis aufgreift.

3 Transferprozesse aus einer Makroperspektive

Nimmt man eine Makroperspektive ein, lassen sich Teilsysteme in der Gesellschaft entsprechend ihrer Funktion ausdifferenzieren, z.B. in der Forschung die Generierung von evidenzbasiertem Wissen und das alltägliche Handeln in der Betreuung von jungen Kindern in der Praxis (*Fischbach/Bormann/Krister* 2010). Sie sind in unterschiedliche Rahmenbedingungen eingebettet, verfolgen verschiedene Ziele und sind mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Auch innerhalb der Teilsysteme differieren die Bezugssysteme: Es gibt nicht *die* Praxis, sondern zahlreiche Praxisfelder, die unterschiedliche Anforderungen zu bewältigen haben und innerhalb derer verschiedene Akteure aktiv sind. Gleiches gilt für die heterogene Landschaft der Forschungsdisziplinen. Die damit verbundene Komplexität wird deutlich, wenn man sich die Vielfalt der Akteure in der frühpädagogischen Landschaft vergegenwärtigt: pädagogische Fachkräfte, Leitungen, Trägerorganisationen, Stützsysteme wie Fachberatungen, Forschungsgruppen an Universitäten, Hochschulen und Praxisentwicklungsinstituten, der Sektor der Fort- und Weiterbildung und unterschiedliche Formate der Ausbildung, Interessengemeinschaften und Verbände – alles eingebettet in politische Strukturen. Nicht zu vergessen sind die Adressaten: die Kinder und ihre Familie.

Fischbach/Bormann/Krister (2010) gehen in Anlehnung an das *Advocacy Coalitions Framework* nach *Sabatier* (1988) davon aus, dass Akteure durch die Zugehörigkeit zu Institutionen/Teilsystemen als kollektive Akteure agieren und dabei den kohärenten Handlungslogiken ihrer Institution folgen. Durch gemeinsame Herausforderungen und bedeutsame Themenstellungen bilden unterschiedliche Akteursgruppen „interdependente Akteurskonstellationen“ (*Fischbach/Bormann/Krister* 2010, S. 381). Die unterschiedlichen Akteursgruppen unterscheiden sich dann allerdings „hinsichtlich der Bedeutungen die ein Thema für sie hat, der Art, wie sie zu Entscheidungen über den Umgang mit diesem gelangen, oder in der Wahl der Mittel, mit einem Thema umzugehen“ (*Fischbach/Bormann/Krister* 2010, S. 381) und bilden dementsprechend variable Koalitionen. Sie folgen temporär einem gemeinsamen Fokus, agieren dabei aber vor unterschiedlichen Hintergründen (z.B. Interessen, Bedeutsamkeit des Themas, Ressourcen, Entscheidungswege). Ein Transfer kann danach nur gelingen, wenn gemeinsame Ziele und Zielerreichungsstrategien entwickelt werden, bei denen alle Akteursgruppen profitieren (vgl. ebd.). Als praktische Herausforderungen stellen sich viele Fragen: Was wissen die Akteure voneinander? Wie sehr beziehen sie jeweils die Logiken der anderen Akteure in ihre Überlegungen ein? Begegnen sich Akteursgruppen als gleichwertige Partner und erkennen sich als ExpertInnen ihres Handlungsfeldes an oder ist das Verhältnis von Asymmetrie geprägt? Wer entscheidet über die Gestaltung von Transferprozessen? Davon hängt die Bereitschaft ab, sich auf Koalitionen einzulassen und sich für den Transfer von Innovation einzusetzen und diesen aktiv zu gestalten. Verschiedenen Schnittstellen eignen sich besonders zur Vermittlung und Relationierung von Theorie und Praxis (*Krieg/Kreis* 2014), wie beispielsweise die Ausbildung an Fachschulen und Hochschulen, die Fort- und Weiterbildung oder praxisbegleitenden Formen der Qualitätsentwicklung.

4 Transferprozesse aus einer Mikroperspektive

Einen Ansatz der Mikroperspektive, der sich mit der Unterschiedlichkeit der Wissensformen von Theorie und Praxis befasst, stellt der Professionalisierungsdiskurs dar (vgl. z.B. für den Elementarbereich *Friederich* 2017). Hier wird unter anderem die strukturelle Unterschiedlichkeit von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen als Herausforderung (vgl. *Dewe* 2005, *Dewe* 2012) für einen gelingenden Transfer diskutiert. *Dewe* (2005) spricht von einer strukturellen Unterschiedlichkeit von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen. Demnach hat Wissenschaftswissen (verallgemeinert) das Ziel, Wirklichkeit zu erklären oder zu verstehen, Erkenntnisse zu generieren, die bestenfalls generalisierbar sind. Handlungswissen dagegen ist notwendig, um ein Problem in der jeweiligen Situation in der Praxis situativ, unter Handlungsdruck zu lösen und Entscheidungen über Handlungsalternativen zu treffen (*Moch* 2014; *Nentwig-Gesemann* u.a. 2011). In dieser Unterschiedlichkeit der Wissensformen verbirgt sich ein Kernproblem der Professionalisierung (*Staub-Bernasconi* 2009, *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011). *Moch* (2014, S. 104) begegnet diesem, indem er das Verhältnis von Wissen und Praxis als zwei sich ergänzende Systeme zeichnet und für eine „wechselseitige Verzahnung von Theoriebildung und gesellschaftlich akzeptabler Problemlösung“ argumentiert. Auch *Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* (2011) bieten über die Differenzierung des Kompetenzbegriffs in Handlungsgrundlagen (Dispositionen) und Handlungsvollzug (Performanz) einen Ansatzpunkt für die Verzahnung von Wissen und Handeln. Theoretisches Wissen wird dabei als Teil der Dispositionen zum festen Bestandteil der Kompetenz von pädagogischen Fachkräften verortet und ist neben weiteren Elementen der Dispositionen wie der Motivation oder dem impliziten Erfahrungswissen in die Produktion von Performanz einbezogen. Dispositionen sind prinzipiell über Reflektion zugänglich – ein zentraler Schlüssel dazu ist die Kompetenz zur Reflektion von praktischem Handeln anhand theoretischer Erkenntnisse. Ziel von Professionalisierung muss deshalb unter anderem die Ausbildung einer „forschenden Haltung“ als Schlüsselkompetenz sein (*Nentwig-Gesemann* 2007).

5 Ausbildung und Hochschulbildung als Schnittstelle von Theorie und Praxis

Der Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik trägt diesem Anspruch einer Übersetzung von Theorie in Praxis Rechnung. Abgestimmt auf die institutionellen Erfordernisse und Rahmenbedingungen liegen Qualifikationsprofile vor, die als Orientierung für die Ausbildung und Weiterbildung angesehen werden. Beispielhaft sind die umfangreichen Materialien, die im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) vorgelegt wurden, zu nennen. Während an Fachschulen der Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen im Vordergrund steht, das sich auf „aktuelles wissenschaftliches Wissen, auf die Methodenausbildung sowie auf eine enge Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis“ (*Robert Bosch Stiftung* 2011, S. 21) bezieht, haben frühpädagogische Studiengänge an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen den Anspruch, auch wissenschaftliche Arbeitsmethoden, die ein anwendungsorientiertes forschendes Handeln

in der Praxis (vgl. ebd., S. 26) ermöglichen sollen, zu vermitteln. Der Erwerb von Kenntnissen der empirischen Sozialforschung ist somit eine zwingende Voraussetzung einerseits für die Befähigung, die Aussagekraft wissenschaftlicher Untersuchungen zu beurteilen, und das eigene pädagogische Handeln darauf abzustimmen und andererseits selbst anwendungsbezogen forschend tätig zu werden. Für das individuelle pädagogische Handeln bieten die erworbenen Kompetenzen also Orientierung.

Es stellt sich jedoch grundsätzlich die Frage, welchen Anforderungen wissenschaftliche Erkenntnisse genügen müssen, um als Handlungsgrundlage dienen zu können. In diesem Kontext hat sich die Forderung nach verlässlichen Daten als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen und Handlungen durchgesetzt. Evidenzbasiertes Wissen informiert beispielsweise über die Wirksamkeit pädagogischen Handelns (Pant 2014). Bromme/Prenzel/Jäger (2014) fordern, dass empirisches Wissen über Bildungsprozesse und das Bildungssystem für evidenzbasiertes politisches Handeln und Reformen des Bildungswesens bereitgestellt werden müssen.

Die Vielfalt an Studien mit zum Teil divergierenden Ergebnissen stellt für die Praxis und politisches Handeln jedoch eine besondere Herausforderung dar. Orientierungshilfen können systematische Reviews und Metaanalysen sein, die relevante Studien zu spezifischen Fragestellungen nach festgelegten Kriterien erfassen und durch ihre systematische Darstellung Informationen über die Wirksamkeit von zum Beispiel pädagogischen Maßnahmen liefern. Jedoch eignen sich nur Studien mit hoher Studienqualität für eine systematisch zusammenfassende Darstellung (zu den Kriterien vgl. *What Works Clearinghouse* o.J.). Egert (2016) zeigt am Beispiel der Sprachförderung, dass bereits eine Vielzahl an Studien vorliegen, die Studienqualität jedoch Entwicklungspotential aufweist. Dies zeigt wiederum, dass eine kritische Haltung und Kenntnisse der empirischen Sozialforschung Voraussetzung für einen reflektierten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen sind.

6 Fazit

Theorie und Praxis stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander. Je nach Perspektive kommen unterschiedliche Transferlogiken zum Tragen. Aus der Mikroperspektive liefert der Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik einen Ansatz zur Frage, wie theoretisches Wissen in die Logik des praktischen Handelns verortet werden kann. Die Entwicklung methodischer Kompetenzen, einer forschenden Haltung und die Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissen wird als eine zentrale Voraussetzung für den Umgang mit dem Spannungsverhältnis Theorie-Praxis angesehen. Letztlich sollten praktisches und politisches Handeln auf wissenschaftlichem Wissen und hier besonders evidenzbasiertem Wissen basieren, das Qualitätsansprüchen standhält. Um Transferprozesse und eine beständige Qualitätsentwicklung zu ermöglichen, darf das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als ein hierarchisches gedacht werden, sondern als eines, das auf gegenseitiger Anerkennung der Eigenlogiken der Systeme basiert und reflexive Lernprozesse einbezieht. So können gleichermaßen Entwicklungen für Theorie und Praxis angestoßen werden, von der das gesamte System profitiert.

Anmerkung

- 1 Dieser Kurzbeitrag basiert auf Inputs im Rahmen der Expertentagung „Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten bei ein- und mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter“ im Mai 2017 am Deutschen Jugendinstitut e.V. Ausgewählte Beiträge der Tagung werden im Jahr 2019 als Sonderband in der Reihe „Edition ZfE“ der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft unter der Herausgeberschaft von *Kristine Blatter, Katarina Groth* und *Marcus Hasselhorn* erscheinen.

Literatur

- Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M.* (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, S. 3-54.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Dewe, B.* (2012): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse - Bedeutungsveränderungen. In: *Antos, G./Wichter, S.* (Hrsg.): *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem.* – Frankfurt/Main, S. 365-379.
- Dewe, B.* (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: *Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S.* (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit.* – Wiesbaden, S. 111-128. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_6
- Egert, F.* (2016): Potenziale von Systematischen Reviews und Metaanalysen zur Verbesserung von Wirkungsforschung, bildungspolitischen Entscheidungen sowie der frühkindlichen Bildungspraxis. *Frühe Bildung*, 5, 4, S. 215-221. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000286>
- Egert, F./Hopf, M.* (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 3, S. 153-163.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Fischbach, R./Bormann, I./Krisker, T.* (2010): Akteure des Innovationstransfers. Eine Betrachtung aus der Perspektive des Advocacy Coalition Framework. In: *Böttcher, W./Dicke, J. N./Hogrebe, N.* (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft.* – Münster, S. 381-394.
- Friederich, T.* (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. – Weinheim/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S.* (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Hasselhorn, M./Köller, O./Maaz, K./Zimmer, K.* (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau* 65 (2014) 3, S. 140-149.
- Krieg, M./Kreis, A.* (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – Ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, 1, S. 103-117.
- Moch, M.* (2014): Implizites Wissen und seine reflexive Funktion- ein Gegenentwurf zu „theoriegeleiteter Praxis“. In: *Faas, S./Bauer, S./Treptow, P.* (Hrsg.): *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe.* – Wiesbaden, S. 103-118. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19855-2_7
- Nentwig-Gesemann, I.* (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra* 5/6 2007, S. 20-22.
<https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- 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. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Pant, H. A.* (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen. Metaanalysen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 17, S. 79-99. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0510-9>
- Robert-Bosch-Stiftung* (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick.* Online verfügbar unter: https://www.bvkt.de/files/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf, Stand: 27.09.2018.

- Staub-Bernasconi, S.* (2009): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – Eine verspätete Profession? In: *Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S.* (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. – Wiesbaden, S. 21-45.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_2
- Sabatier, P. A.* (1988): An Advocacy Coalition Framework of policy Change and the Role of policy-oriented Learning Therein, *Policy Sciences*, 21, 1, S. 129-168. <https://doi.org/10.1007/BF00136406>
- Urban, M./Vandenbroeck, M./Lazzari, A./Laere, K. van/Peeters J.* (2011): CORE – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Online verfügbar unter:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>, Stand: 27.09.2018.
- What Works Clearinghouse (WWC)* (o.J.). The What Works Clearinghouse. Standard Handbook Version 4.0 Connecting Research and Practice to Improve Education. Online verfügbar unter:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_standards_handbook_v4.pdf, Stand: 27.09.2018.