

Subjektive Theorien – ein vergessener Aspekt individueller Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften?

Stefan T. Siegel

In den letzten Jahren rückt das pädagogische Personal der Einrichtungen des Elementarbereichs im Rahmen von Professionalisierungs- und Professionalitätsdiskursen in den Fokus von Öffentlichkeit und Wissenschaft. Im vorliegenden Artikel wird die Aufmerksamkeit auf die subjektiven Theorien von elementarpädagogischen Fachkräften gelenkt.

Diese – meist unbewussten und durch persönliche Erfahrungen erworbenen – Orientierungen, und deren Reichweite und Funktion mit wissenschaftlichen Theorien vergleichbar ist, sind in elementarpädagogischen Diskursen in den vergangenen Dekaden in den Hintergrund gerückt.

Subjektive Theorien bilden einen zentralen Bestandteil aktueller Modelle pädagogischer Professionalität von Lehrkräften und gelten als Voraussetzungen individueller Professionalisierung. Subjektive Theorien werden in der einschlägigen pädagogisch-psychologischen Forschung als komplexe Aggregate von Konzepten bestimmt, die aufgrund ihrer wahrnehmungs- und handlungsleitenden Funktion sowohl professionalisierungshemmend als auch -fördernd wirken können.

Die Herausforderung für elementarpädagogische Fachkräfte besteht deshalb darin, sich der eigenen subjektiven Theorien bewusst zu werden. Überlegungen zur Modifikation subjektiven Theorien von elementarpädagogischen Fachkräften in Aus, Fort- und Weiterbildung bilden den Abschluss dieses Beitrags.

Zur Bedeutung von subjektiven Theorien im Elementarbereich

Der Elementarbereich kann als erstes Glied in der Kette des deutschen Bildungssystems verstanden werden. Er umfasst alle außerfamilialen, öffentlichen sowie privaten Institutionen, die neben den Familien für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis zu ihrem Eintritt in die Schule zuständig sind (Roßbach 2008).

In den letzten Jahren rückt das pädagogische Personal der Einrichtungen des Elementarbereichs im Rahmen von Professionalisierungs- und Professionalitätsdiskursen in den Fokus von Öffentlichkeit und Wissenschaft, was unter anderem in der *Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AWiFF)* seinen Ausdruck findet (König, Leu & Viernickel 2015; Nentwig-Gesemann et al. 2015; Brunner 2018). Die zunehmende Aufmerksamkeit gegenüber Elementarpädagog_innen ist positiv zu bewerten, zumal sie, neben den Erziehungsberechtigten, maßgeblich an der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung beteiligt sind und sie sich mit steigenden Anforderungen und Aufgaben zunehmender Komplexität konfrontiert sehen (Roßbach 2008; Friederich 2017).

Ogleich die Arbeit des Fachpersonals in der Frühförderung in der Regel auf elementarpädagogischen Ansätzen[i] basiert, die – neben den Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungsplänen[ii] der einzelnen Bundesländer – als übergreifende Konzepte beziehungsweise als „verbindliche Orientierungshilfen“

(Roßbach 2008, S. 313) für die frühpädagogische Praxis fungieren, haben elementarpädagogische Fachkräfte einen großen Handlungsspielraum, wenn es um die konkrete pädagogisch-didaktische Ausgestaltung des Kindergartenalltags geht (Fried 2012).

Besondere Bedeutung kommt dabei den *subjektiven Theorien* der pädagogischen Fachkräfte zu, da diesen, meist unbewussten Orientierungen, die als Voraussetzungen *individueller Professionalisierung* und als Bestandteil pädagogischer Professionalität und damit pädagogischer Orientierungsqualität^[iii] verstanden werden können, eine wahrnehmungs- und handlungsleitende Funktion innewohnt (Baumert & Kunter 2006; Tietze 1988). Im Rahmen zahlreicher Untersuchungen wurde dies für Lehrer_innen nachgewiesen (u. a. Rank 2008; von Bülow 2011).

Für den elementarpädagogischen Bereich existiert hingegen bislang nur eine überschaubare Anzahl an Studien, die insgesamt ähnliche Schlüsse erlauben (u. a. Heran-Dörr 2006; Wahl 2006; Fried 2012). Es ist somit davon auszugehen, dass subjektive Theorien einen großen Einfluss auf das Denken und Handeln der pädagogischen Fachkräfte haben und damit sowohl professionalisierungshemmend als auch -fördernd wirken können. Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass subjektive Theorien in der Elementarpädagogik in den letzten Jahren eher in den Hintergrund gerückt sind und provokant als vergessener Aspekt individueller Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften bezeichnet werden kann.

Im vorliegenden Beitrag wird deshalb den Fragen nachgegangen, wie subjektive Theorien aus pädagogisch-psychologischer Perspektive konzeptualisiert werden, welche Funktionen ihnen inhärent sind und welchen Geltungsumfang ihnen zugeschrieben wird. Anschließend wird die Relevanz subjektiver Theorien für die individuelle Professionalisierung und die pädagogische Professionalität elementarpädagogischer Fachkräfte herausgestellt. Überlegungen zur Veränderung subjektiver Theorien bilden den Abschluss dieses Beitrags.

Subjektive Theorien von elementarpädagogischen Fachkräften

Obleich sich die Verständnisse in den Geistes- und Sozialwissenschaften unterscheiden, dient der Begriff Theorie in der Regel als „Bezeichnung für ein systematisch geordnetes System von Annahmen, erklärenden Hypothesen und zugeordneten Beobachtungen der Wirklichkeit, dass sowohl wissenschaftlich, etwa als klassifizierendes Ordnungssystem, als auch lebensweltlich, z. B. als subjektive, naive oder Alltagstheorie, zur Ordnung des Handelns vorliegt“ (Beltz Lexikon Pädagogik 2012, S. 716). Neben der Bezeichnung „Subjektive Handlungsorientierung“ (Fried 2012, S. 81) finden unter anderem die genannten Begrifflichkeiten als Synonyme für subjektive Theorien in früheren (elementar-) pädagogischen Diskursen verstärkt Verwendung. Im anglo-amerikanischen Sprachraum ist hingegen vermehrt von *teachers' beliefs*, *teachers' conceptions* sowie *personal theories* und *implicit theories* die Rede (Fussangel 2008; Rank, 2008).

Hier stellt sich nun die Frage, wie subjektive Theorien aus pädagogisch-psychologischer Perspektive zu konzeptualisieren sind. Eine entsprechende Antwort liefern Groeben, Scheele, Schlee und Wahl mit ihrem umfassenden – mittlerweile über 30 Jahre alten – Forschungsprogramm *Subjektive Theorien (FST)* aus dem Jahr 1988. So stellen subjektive Theorien nach Groeben (1988) keine Einzelkognitionen dar, sondern „komplexere Aggregate von Konzepten, deren Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien“ (Groeben 1988, S. 18) zu verstehen sind. Demnach handelt es sich bei ihnen um relativ überdauernde mentale Strukturen, wobei dem Begriff der Theorie innewohnt, dass Kognitionen in einem Verhältnis zueinanderstehen und sich aufeinander beziehen (Dann 1983). Die engere Begriffsexplikation, die sich auch in aktuelleren Begriffsbestimmungen, wie zum Beispiel in der von Müller (2004) oder der von

Heran-Dörr (2006) widerspiegelt, wird um zwei weitere Merkmale ergänzt: So müssen subjektive „im Dialog-Konsens aktualisierbar- und rekonstruierbar“ (*Groeben* 1988, S. 22) und ihre „Akzeptiertheit als objektive Erkenntnis zu [über]prüfen“ sein (*Müller* 2004; *Heran-Dörr* 2006). Daneben können subjektive Theorien geringer, mittlerer und großer Reichweite voneinander unterschieden werden, wobei soziale Akteure, z. B. Erzieher_innen in komplexen Druck- und oder Stresssituationen hauptsächlich auf die subjektiven Theorien geringer und mittlerer Reichweite zurückgreifen (*Wahl* 2006).

Nach *Beck* und *Krapp* (2006) ist der Entstehungsprozess von subjektiven Theorien in der Regel un- oder vorbewusst, das heißt sie werden unkontrolliert internalisiert beziehungsweise inkorporiert, sodass sie eng mit der Persönlichkeit verbunden sind (*Beck & Krapp* 2006). Sie zählen somit zum Kernbestand unseres impliziten „Weltwissens, auf das wir keinesfalls ohne weiteres modifizierend zugreifen können“ (*Beck & Krapp* 2006, S. 56). Dennoch ist es durch persönliche Erfahrungen und praktische Belehrungen im Laufe des Lebens, also während des eigenen Sozialisationsprozesses, aufgebaute Wissen von der Welt Teil eines lebenden Systems und somit auch beispielsweise dem Vergessen oder anderen unkontrollierten Veränderungen unterworfen (*Beck & Krapp* 2006).

Auch in scheinbar theorielosen Räumen nehmen subjektive Theorien im Sinne von implizitem Wissen Einfluss auf das Denken und Handeln der elementarpädagogischen Fachkräfte: Wie wissenschaftliche Theorien, fungieren subjektive Theorien als Wahrnehmungsfilter, das heißt, sie rücken die Welt zu Recht und erleichtern auf den ersten Blick den Alltag, weil sie Ordnung, Sinn und Struktur spenden und somit eine schnelle Entscheidungsfindung ermöglichen, die im (elementar-)pädagogischen Alltag häufig gefragt ist (*Wyrobnik* 2010). (Erziehungs-)Wissenschaftliche Theorien bieten nach *Matthes* (2007) hingegen in der Regel allgemeines Hintergrund- und Begründungswissen, jedoch kein konkretes Lösungswissen (*Matthes* 2007). Nach *Müller* (2004) dienen subjektive Theorien zudem der Vorhersage und der Erklärung von Denken und Handeln und erlauben es, mit schwierigen Situationen umzugehen (*Müller* 2004). Hierbei ist jedoch davon auszugehen, dass subjektive Theorien im Vergleich zu wissenschaftlichen Theorien „eindeutige geringere Explizitäts-, Präzisions- etc. Anforderungen erfüllen können“ (*Groeben et al.* 1988, S. 48). Als problematisch erweist sich zudem, dass subjektive Theorien häufig in ein Konkurrenzverhältnis mit wissenschaftlichen Theorien stehen (*Wyrobnik* 2010). Der Geltungsumfang von subjektiven Theorien ist kaum abzuschätzen. Nach *Beck* und *Krapp* (2006) ist davon auszugehen, dass dieser nicht per se geringer ist als bei wissenschaftlich geprüften Theorien (*Beck & Krapp* 2006).

Individuelle Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte

Die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität werden sowohl im alltäglichen als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch häufig als Synonyme verwendet, bezeichnen jedoch Unterschiedliches (*Siegel* 2019).

Der Begriff Profession wird in der Regel zur Bezeichnung eines „besondere[n] Typus spezialisierter, meist akademischer Berufe, die durch das Vorhandensein definierter berufssoziologischer Merkmale gekennzeichnet sind“ (*Scheidig* 2016, S. 8) verwendet. Zu den klassischen Professionen zählen etwa die Medizin, die Jurisprudenz und die Theologie (*Scheidig* 2016). Pädagogischen Berufen, wie bspw. dem Erzieher_innenberuf, wird in der Regel lediglich der Status einer Semi-Profession attestiert, da hier zentrale berufssoziologische respektive professionsspezifische Merkmale als nicht erfüllt gelten (z. B. hohes gesellschaftliches Prestige, Handlungsmonopol; *Brunner* 2018; *Scheidig* 2016). Die Professionsfrage rückt derzeit verstärkt in den Hintergrund, zumal kollektive und individuelle Professionalisierungsprozesse und

pädagogische Professionalität nicht notwendigerweise an einen bestimmten Berufsstatus gekoppelt sein müssen (*Scheidig* 2016).

Während mit dem Begriff kollektive Professionalisierung organisationale Institutionalisierungsprozesse gefasst werden, meint individuelle Professionalisierung zum einen „(1.) personenbezogene Prozesse der Persönlichkeits- und professionellen Identitätsentwicklung sowie (2.) professionsbezogene Entwicklungsprozesse, bspw. die Aneignung spezifischer Wissensbestände und eines kollektiv geteilten beruflichen Selbstverständnisses“ (*Männle* 2018, S. 198f.). Diese lebenslangen Prozesse der Persönlichkeits- und professionellen Identitätsentwicklung, die auf ein professionelles berufliches Handeln in der pädagogischen Praxis zielen, können jedoch von subjektiven Theorien behindert werden, etwa, wenn diese in ein Konkurrenzverhältnis mit wissenschaftlichen Theorien treten und die Auseinandersetzung mit diesen verhindern (*Brunner* 2018; *Wyrobnik* 2010).

Zum Konzept der (pädagogischen) Professionalität existieren unterschiedliche Begriffsverständnisse, Modelle und Theorien (*Brunner* 2018; *Scheidig* 2016). Nach dem Erwachsenenbildner Hans *Tietgens* (1988) kann Professionalität verstanden werden als

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (*Tietgens* 1988, S. 37).

Innerhalb der Erziehungswissenschaft erfährt diese Definition nach wie vor über diese Subdisziplin hinaus viel Zustimmung und erscheint anknüpfungsfähig für die Elementarpädagogik. Sie weist darauf hin, dass professionelles Handeln nicht nur vom vorhandenen Professionswissen abhängig ist, sondern erst im Zusammenspiel von Wissen, Können in der pädagogischen Praxis sichtbar wird (*Siegel* 2019). Pädagogische Professionalität ist demnach nicht direkt beobachtbar, sondern manifestiert sich in kompetentem Handeln im jeweiligen Handlungsfeld. Was hierbei noch unberücksichtigt bzw. – oder mit Bezug auf das Eisbergmodell unter der Oberfläche zunächst verborgen – bleibt, sind die subjektiven Theorien der pädagogischen Fachkraft sowie deren theoriebezogenen Einstellungen und Überzeugungen, die ebenfalls großen Einfluss auf deren pädagogisches Denken und Handeln nehmen können (*Baumert & Kunter* 2006; *Wyrobnik* 2010; *Zierer* 2019).

Professionelles Handeln stützt sich nicht allein auf wissenschaftliche Aussagen, sondern beruht zugleich immer auch auf individuellen Erfahrungen im jeweiligen Arbeitsfeld (*Beck & Krapp* 2006). Subjektive Theorien können sich jedoch negativ auf die Qualität elementarpädagogischen Handelns auswirken oder sogar pädagogisch-professionelles Handeln unterbinden, wenn sie auf falschen oder fragwürdigen Prämissen aufbauen, sie nicht hinterfragt werden und evidenzbasiertes Handeln auf der Basis wissenschaftlicher Theorien verhindern (*Boeser* 2003; *Vogel* 2019).

Die Herausforderung für elementarpädagogische Fachkräfte besteht darin, sich der eigenen subjektiven Theorien bewusst zu werden. Ständige Selbstreflexion gehört zur pädagogischen Professionalität und bildet die Grundlage dafür, dass subjektive Theorien mithilfe des in der Aus- und Weiterbildung erworbenen Wissens systematisch offengelegt und hinterfragt und damit einer Veränderung zugänglich gemacht werden können (*Boeser* 2003).

Überlegungen zur Veränderung Subjektiver Theorien

Beck und Krapp (2006) verweisen darauf, dass subjektive Theorien nicht per se unbrauchbar sind, da sie ebenfalls wie wissenschaftlich geprüfte Theorien, zur Beschreibung und Erklärung der erfahrbaren Welt dienen (*Beck & Krapp* 2006). Allerdings können diese problematisch sein, wenn Sie dazu führen, dass sich pädagogisches Handeln an fragwürdigen oder falschen Voraussetzungen orientiert (*Boeser* 2003).

Rank (2008) stellt unter Bezugnahme auf *Schlee* (1988) zudem fest, dass die Veränderung von subjektiven Theorien nicht immer möglich oder sinnvoll ist, da es für die Person, die ihre subjektive Theorie modifiziert, zu einer Erschütterung des eigenen Realismus kommen kann. Das heißt zu einer Individualisierung jener Sinnstruktur [...], die ih[r] bisher Halt und Orientierung gegeben hatte“ (*Schlee* 1988, S. 306; *Rank* 2008). Vor dem skizzierten Hintergrund der wahrnehmungs- und handlungsleitenden Funktion von subjektiven Theorien und der Problematik, dass diese häufig unbewussten, tief verankerten und nur im Kopf des Trägers bestehenden Orientierungen in einem Konkurrenzverhältnis zu objektiven Theorien stehen können, besteht der Wunsch, diese gezielt zu modifizieren. Denn die „durch Theorien angeregte Reflexion dient schließlich auch der [Steigerung der] Orientierungsqualität in Kindertageseinrichtungen“ (*Wyrobnik* 2010, S. 118).

Ogleich die inkorporierten subjektiven Theorien nicht ohne Weiteres zugänglich sind und sich durch eine gewisse Persistenz auszeichnen, gelten sie dennoch als veränderbar. Im verbreiteten und auf Konsens stoßenden Stufenmodell zur Modifikation subjektiver Theorien stellt *Schlee* (1988) diesen Prozess anhand von sieben Zwischenschritten dar:

1. Psychische Sicherheit und Vertrauen
2. Aufmerksamkeit und Betrachtung
3. Explikation der Innensicht
4. Prüfung auf Rationalität
5. Um- und Neukonstruktion
6. Erprobung und Veridikalität^[iv] und
7. Handlungswirksamkeit (*Schlee* 1988).

Die erste Stufe ist als Grundvoraussetzung für alle nachfolgenden Schritte der Modifikation zu verstehen. Es ist anzunehmen, dass bspw. eine elementarpädagogische Fachkraft bei subjektiv wahrgenommener Unsicherheit und Bedrohung nur ein geringes Bestreben aufweisen wird, ihr bisheriges Selbst- und Weltbild zu verändern (*Schlee* 1988). Anschließend geht es nach *Wahl* (2006) darum, sich selbst zu reflektieren „[s]ubjektiven Theorien durch vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation bearbeitbar zu machen“ (*Wahl* 2006, S. 41). Dazu bedarf es, der Explizierung ihrer impliziten Anteile, was *Dann* (1994) als zentral für die Veränderung bestehender Orientierungen ansieht. Bei der Prüfung auf Rationalität gilt es sich der “Relativität der eigenen Wirklichkeits-Konstruktionen“ (*Wahl* 2006, S. 57), wie beispielsweise zu Heterogenität oder digitalen Medien bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren. Erst nach der Offenlegung der subjektiven Theorien ist eine Neustrukturierung, das heißt eine Veränderung, Erweiterung oder Differenzierung dieser gezielt möglich. *Schlee* (1988) weist darauf hin, dass

subjektive Theorien zum einen meist nur dann aufgegeben werden, wenn sich zugleich bessere Alternativen anbieten und zum anderen, dass der Modifikationsprozess mit der Stufe der Um- und Neukonstruktion noch nicht abgeschlossen ist (*Schlee* 1988). Hier ist notwendig, die neu gewonnenen Erkenntnisse in praktischen Situationen einer Bewährungsprobe auszusetzen, wobei es unentbehrlich erscheint, „stets zugleich auch zu prüfen, inwiefern eine Theorie bei der Konfrontation mit einer praktischen Situation an ihre Grenzen gerät und wie sie gegebenenfalls modifiziert oder weiterentwickelt [werden] muss, um auch diese Situation zu erfassen und neue Handlungsperspektiven zu eröffnen“ (*Koller* 2011, S. 14f.). Mit der letzten Stufe, der Handlungswirksamkeit bringt *Schlee* (1988) zum Ausdruck, dass aus einer theoretischen Vorstellung einer Handlungsabsicht keineswegs automatisch ein entsprechendes Handeln erfolgt, sondern dass dies als eigener Teilschritt zu sehen ist, der häufig mit der Übernahme von ungeliebter Verantwortung im Zuge der Identifikation seiner subjektiven Theorie als Konstruktion verbunden ist (*Schlee* 1988).

Obwohl die Veränderung von subjektiven Theorien in der Regel ein zeitintensives und schwieriges Unterfangen darstellt, existieren diesbezüglich in der Fachliteratur unterschiedliche Ansätze (*Heran-Dörr* 2006). *Heran-Dörr* (2006) und *Rank* (2008) liefern einen Überblick über Studien und Trainingsprogramme, die sich hauptsächlich auf Veränderungsbemühungen von subjektiven Theorien und Verhaltensweisen bei Lehrer_innen beziehen, sich aber auch für elementarpädagogische Fachkräfte adaptieren lassen (*Heran-Dörr* 2006; *Rank* 2008). Diese setzen zum Teil bereits während der Rekonstruktion Subjektiver Theorien in Dialog-Konsens-Verfahren an, basieren teilweise auf der Konfrontation der sozialen Akteure mit ihren eigenen, aber auch fremden subjektiven Theorien (*Wahl* 2002).

Subjektive Theorien verweisen immer auch auf einen bestimmten Kontext, innerhalb dessen sie entstehen und modifiziert werden können (*Grittner et al.* 2010). Aus-, Fort- und Weiterbildung(en) von elementarpädagogischen Fachkräften erscheinen hier als geeignete Räume, um neben den Haltungen und dem Können der Fachkräfte an ihrem Wissen und damit auch ihren subjektiven Theorien als Elemente individueller Professionalisierung und pädagogischer Professionalität anzusetzen (*Friederich* 2017). Neben Aus-, Weiter- und Fortbildung von elementarpädagogischen Fachkräften sollten darüber hinaus „auch veränderte Arbeitsbedingungen geschaffen werden, innerhalb derer die bisherigen subjektiven Theorien nicht mehr funktional sind und hinterfragt werden müssen“ (*Grittner et al.* 2010, S. 329).

Endnoten

[i] Als klassische (Bildungs-)Programme im Elementarbereich sind hier unter anderem die Ansätze von Fröbel, Montessori, Steiner und Wygotski zu nennen, aber auch neuere Ansätze wie der Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik oder im englischsprachigen Raum das High Scope Vorschulcurriculum (*Fried* 2012).

Einen Überblick über die vielfältigen elementarpädagogischen Handlungskonzepte bieten beispielsweise *Lorber* (2010) oder *Ebert et al.* (2016).

[ii] *Textor* (2012) liefert in seinem Beitrag einen Überblick über die einzelnen Erziehungs- und Bildungspläne, die auch dort im Original eingesehen werden können (*Textor* 2012).

[iii] *Tietze* (1988) versteht pädagogische Orientierungen als mehrdimensionales Konstrukt, das verschiedene Subbereiche, wie „Vorstellungen, Ziele, Werte, Überzeugungen und Einstellungen“ (*Tietze* 1988, S. 68) aber auch subjektive Theorien umfasst

(Tietze 1988; Neuß 2010). Insgesamt stellen die Prozess-, die Struktur- und die Orientierungsqualität die drei zentralen Bereiche der (pädagogischen) Angebotsqualität im Elementarbereich dar (Tietze 1988).

[iv] Der Begriff Veridikalität findet als Bezeichnung für die Urteilsgenauigkeit vornehmlich in der Psychologie Verwendung. Hierbei geht es um die Frage, inwieweit „Urteile der Realität entsprechen, d. h. wie gut sie mit den ‚tatsächlichen‘ Merkmalen bzw. Merkmalsausprägungen (dem Urteilskriterium) übereinstimmen“ (Schrader 2008, S. 172).

Literaturverzeichnis

Balluseck, H. von (Hrsg.) (2017). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. 2. akt. und überarb. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2> .

Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

Beltz Lexikon Pädagogik (2012). Theorie. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Boeser, C. (2003). Die Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik im Lehramtsstudium oder: Warum Goethe ergänzt werden muss. In: Landesstudentengruppe im BLLV (Hrsg.), *Studienhelfer 25. Wegweiser für alle Lehramtsstudiengänge*. München: BLLV.

Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Wiesbaden: Vieweg.

Bülow, K. von (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule. Rekonstruktion von Subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett.

Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.

Ebert, S. Pütz, T.; Brockschneider, F.-J.; Kobelt-Neuhaus, D.; Remsperger, R.; Compani, M.-L. & Laewen, H.-J. (2016). *Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis heute*. Freiburg i. Br: Herder.

Fried, L. (2012). Programme, Konzepte und Subjektive Handlungsorientierungen. In: B. Dippelhofer-Stiem, L. Fried, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz.

Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Zugriff am 02.05.2019 unter: <http://elpub.bib.uni->

Grittner, F., Hartinger, A., Lang, E. & Rehle, C. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS.

Groebe, N., Scheele, B., Schlee, J. & Wahl, D. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Groebe, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: N. Groebe, B. Scheele, J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Heran-Dörr, E. (2006). Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Eine explorative Studie. In: H. Fischler, H. Niederer & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen*. Berlin: Logos.

Koller, H.-C. (2011). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. 6. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

König, A., Leu, H.-R. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lorber, K. (2010). Elementarpädagogische Handlungskonzepte. In: N. Neuß (Hrsg.): *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Männle, I. (2018). Individuelle Professionalisierung durch Praktika. In: T. C. Feld, & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: VS.

Matthes, E. (2007). Was können und was sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer in einem wissenschaftlichen Studium der Pädagogik lernen? In: *Bildung und Erziehung*, 60 (2), S. 149–163.

Müller, C. T. (2004). Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. In: H. Fischler, H. Niederer & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen*. Berlin: Logos.

Nentwig-Gesemann, I., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik – Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48-68.

Neuß, N. (2010). Qualitätsentwicklung im Kindergarten. In: N. Neuß (Hrsg.): *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Rank, A. (2008). *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb*. Berlin: wvb.

Roßbach, H.-G. (2008). Vorschulische Erziehung. In: J. Baumert, K. S. Cortina, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. 3., vollst. überarb. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis: Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schlee, J. (1998). Forschungszukunft: Erwartungen und Wünsch. In: N. Groeben, B. Scheele, J. Schlee, & D. Wahl (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.

Siegel, S. T. (2019). Interkulturelle Kompetenzen und elementarpädagogische Professionalität. In: M. R. Textor & A. Bostelmann, (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/interkulturelle-kompetenzen-und-elementarpaedagogische-professionalitaet>

Textor, M. R. (2012). Erziehungs- und Bildungspläne. In: M. R. Textor, & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: W. Giesecke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand.

Vogel, P. (2019). *Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Band 2*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Wahl, D. (2002). Veränderung Subjektiver Theorien durch Tele-Learning? In: W. Mutzeck, J. Schlee, & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim und Basel: Beltz.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 2. erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wyrobnik, I. (2010). Elementarpädagogische Theorien. In: N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Zierer, K. (Hrsg.) (2019). *Leitfaden Schulpraktikum* (6. überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Autor

Stefan T. Siegel, M.A., Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Theoriebezogene Einstellungen und Überzeugungen von Studierenden und Universitätsdozierenden; Professionalisierung und Professionalität von (angehenden) Pädagog*innen, Wissenschaftstheorie, -kommunikation und wissenschaftliche Bildung, Lehren und Lernen mit analogen und digitalen (Bildungs-)Medien, Politische Bildung und Demokratiebildung.

Homepage: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/padagogik/team/siegel/>

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogik/subjektive-theorien-ein-vergessener-aspekt-individueller-professionalisierung-von-elementarpaedagogischen-fachkraefte>