

Kirsten Fuchs-Rechlin | Kirsten Hanssen (Hrsg.)

Vom Transfer zur Transformation

Strategien der Zusammenarbeit
von Wissenschaft und Praxis
in der Frühen Bildung

Kirsten Fuchs-Rechlin | Kirsten Hanssen (Hrsg.)
Vom Transfer zur Transformation

Perspektive Frühe Bildung

Eine Reihe der
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Band 5

Kirsten Fuchs-Rechlin | Kirsten Hanssen
(Hrsg.)

Vom Transfer zur Transformation

Strategien der Zusammenarbeit
von Wissenschaft und Praxis
in der Frühen Bildung

BELTZ JUVENTA

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) mit der Aktionslinie WiFF Transfer fördert die Professionalisierung in der Frühen Bildung. Dazu bereitet das Projekt Materialien für die Praxis auf, erhebt empirische Daten über das Arbeitsfeld Kita und bietet eine Plattform für den bundesweiten Austausch von Akteurinnen und Akteuren aus Wissenschaft, Praxis und Politik.

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen O1NV2201A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgeberinnen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. 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 978-3-7799-8891-5 Print
ISBN 978-3-7799-8892-2 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8892-2

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Lektorat: Gabriele Ernst, Icking
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

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

Inhalt

Vom Transfer zur Transformation <i>Kirsten Fuchs-Rechlin, Kirsten Hanssen</i>	<u>9</u>
--	----------

Teil A

Transfer durch Organisationsentwicklung gestalten

Von der Fachkraft in die Kita – Wissenstransfer als Schlüssel zur Organisationsentwicklung? <i>Valerie Bergmann</i>	<u>18</u>
--	-----------

Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ – praktische Anschlussfähigkeit einer Theorie und Empirie gestützten Leitungsqualifizierung <i>Monika Buhl, Antje Tschira</i>	<u>31</u>
---	-----------

Wissenstransfer am Beispiel von Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung <i>Aline Rehse, Falko Lange</i>	<u>48</u>
--	-----------

Ein Coach für die (bewegte) Kita <i>Ulrike Ungerer-Röhrich, Susanne Beckers</i>	<u>60</u>
--	-----------

Teil B

Transfer in Ausbildung und Studium grundlegen

Transformation im Studium anbahnen und gestalten <i>Eva Kleß, Julia Staiger-Engel</i>	<u>76</u>
--	-----------

Praxis und Forschung zusammen denken Das „Kinderleicht sprechen“-Projekt <i>Stephanie Kurtenbach, Franziska Kreutzer</i>	<u>89</u>
--	-----------

Kindheitspädagog:innen und Chancengerechtigkeit Empirische Erkenntnisse und Transfer in die Ausbildungspraxis <i>Robert Baar, Roswitha Sommer-Himmel</i>	<u>101</u>
--	------------

Teil C

Transfer durch Fort- und Weiterbildungen sicherstellen

Verändern durch Verstehen!

Wie das bidirektionale Modell der Wissenstransformation zur Fortbildungsentwicklung beiträgt

Hendrik Lohse-Bossenz, Michaela Bradl, Miriam Brandtner, Kathrin Ding, Kim Erdmann, Markus Rehm

[116](#)

Vom Transferimpuls zur Resonanz: Übersetzungsprozesse mitdenken!

Steffen Loick Molina, Franziska Heinze, Sarah Langer

[127](#)

Transferförderliche Merkmale in einer gemeinsam von Wissenschaft und Praxis entwickelten Qualifizierung für Kita-Leitungen

Katja Kansteiner, Carolin Wicker

[140](#)

Kompetenzentwicklung von pädagogischen Fachkräften im Wahrnehmen kindlichen Wohlbefindens

Eine Teilevaluation im Rahmen des Projekts „StimTS Transfer“

Anna Harsch, Rahel Dreyer

[155](#)

Teil D

Transfer durch Partizipation und Vernetzung unterstützen

Wissenschaft und Praxis im Dialog

Ein interaktives Veranstaltungsformat für gelingenden Wissenstransfer mit Kindern am Beispiel des Projektes „Zukunft des Ganztags“

Yvonne Gormanns, Irene Dittrich

[170](#)

Im Spannungsfeld von Forschungsauftrag und Kita-Praxis:

Transfer von Qualität in der MINT-Bildung

Annette Schmitt, Bettina Leichauer, Antje Grimmecke, Anja Stolakis, Jörn Borke, Anja Schwentesius

[186](#)

Transfer aus der Perspektive der dokumentarischen

Evaluationsforschung

Vulneranz von Transferräumen und *displaying expertise*

Isabell Krähnert, Christine Nowak

[200](#)

Mind the Gap – Brücken bauen zwischen Praxis und Wissenschaft

Die Aufgaben des Landeskompetenzzentrums zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen

Sarah Girlich, Robert Jurleta

[211](#)

Wie Transfer in der frühkindlichen Bildung gelingen kann
Landesweite Qualifizierungsinitiativen als Transferinstrument
Jörg Hartwig

[223](#)

Was (nicht) machbar ist: Transfer, Transformation und/oder
Implementierung?
Aktuelle Diskurslinien und Erwartungen zu Strategien und Wirkfaktoren
Dörte Weltzien

[235](#)

Die Autorinnen und Autoren

[245](#)

Vom Transfer zur Transformation

Kirsten Fuchs-Rechlin, Kirsten Hanssen

Wissenschaftler:innen stehen zunehmend vor der Herausforderung, mit ihren Forschungserkenntnissen die Praxis zu erreichen, ihre Bedarfe zu erkennen und einen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung zu leisten. Zugleich wird an Praktiker:innen die Erwartung gerichtet, wissenschaftliches Wissen aufzugreifen und zur Weiterentwicklung ihrer Arbeit zu nutzen. Damit dies gelingt, müssen sowohl Wissenschaft als auch Praxis ihr Wissen in das jeweils andere Teilsystem einfließen lassen, d. h. transferieren. Allerdings ist Transfer kein Selbstläufer, er geschieht nicht „beiläufig“ oder gar „nebenher“. Transferprozesse sind anspruchsvoll, komplex und herausfordernd (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 2). Sie müssen methodisch-konzeptionell durchdacht und aktiv gestaltet werden (ebd.).

Wie kann also wissenschaftliches Wissen in die Praxis und praktisches Wissen in die Wissenschaft gelangen? Welche Umwandlungen durchläuft Wissen in diesem Prozess? Wie gelingt eine konstruktive Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure im System der Frühen Bildung? Was sind Gelingensbedingungen und wo liegen Stolpersteine für einen Transferprozess auf Augenhöhe? Und nicht zuletzt: Welche strukturellen Rahmenbedingungen brauchen Transfer bzw. Transformation? Diese und ähnliche Fragen waren Thema des Bundeskongresses der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), der unter dem Titel *„Vom Transfer zur Transformation – Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis“* am 14. und 15. November 2023 in der Robert Bosch Stiftung in Berlin stattfand. Auf diesem Kongress kamen über 150 Teilnehmer:innen zusammen, um sich über die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis auszutauschen und zu verständigen.

Vom Transfer zur Transformation – Begriffsbestimmung und Grundsätze

Bereits der Titel des Bundeskongresses *„Vom Transfer zur Transformation“* verweist auf eine Entwicklung, die sich im Diskurs um Transfer beobachten lässt: Das lineare Verständnis von Transfer wird zunehmend abgelöst durch ein systemisches, interaktives Verständnis von Transformation. Was heißt das im Einzelnen? Transfer wird nicht länger verstanden als eine Eins-zu-eins-Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis, wobei Wissenschaft als Zulieferer des „wahren“ Wissens fungiert. Vielmehr trägt der Transformationsbegriff dem

Umstand Rechnung, dass Transfer als „Einbahnstraße“ nicht gelingen kann (Schmiedl 2022, S. 4 f.). Im Gegenteil: Es soll nicht mehr Wissen von einem Kontext in einen anderen „übertragen“ werden, sondern Wissen aus beiden Kontexten soll zusammengeführt und in etwas Neues „umgewandelt“ werden. Hierfür müssen Vorkehrungen getroffen werden, um eine Anschlussfähigkeit zwischen den Wissensbeständen der unterschiedlichen Teilsysteme zu ermöglichen (Lindemann 2019, S. 52). Damit betont das systemische Verständnis von Transfer die unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken innerhalb der Teilsysteme von Wissenschaft und Praxis und wirft die Frage auf, wie Transferprozesse zu gestalten sind und wer zu beteiligen ist, um das Erreichen von Transferzielen zu unterstützen.

Gegenseitige Wertschätzung des/der „Anderen“, Dialogorientierung und Partizipation sind wichtige Eckpfeiler gelingenden Transfers und Voraussetzung für Transformation (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 8 f.). Gelingensbedingungen sind nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf struktureller Ebene angesiedelt. Neben den Einstellungen und dem fachlichen Wissen von Akteurinnen und Akteuren spielt auch die Organisationskultur, in der sich diese bewegen, eine Rolle – beides beeinflusst sowohl die Motivation der Beteiligten als auch deren Haltung gegenüber den Wissensbeständen des jeweils anderen Teilsystems (Blatter/Schelle 2022, S. 54 f.).

Um Transformationsprozesse initiieren und gestalten zu können, bedarf es geeigneter Transformationsräume. Funktion dieser Räume ist es, die unterschiedlichen Wissensbestände aus Wissenschaft und Praxis miteinander in Verbindung zu bringen, zu teilen und neues Wissen ko-produktiv zu erarbeiten (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 5). Auch wenn alle Akteurinnen und Akteure eines Systems für die gemeinsame Wissensproduktion und -transformation zuständig sind, kommt bestimmten Akteursgruppen eine besondere Verantwortung für die Wissenstransformation zu: Zu diesen zählen Personen, deren Kernaufgabe darin besteht, Wissen zu produzieren, das andere nutzen können bzw. sollen, z. B. Personen, die in wissenschaftlichen Einrichtungen tätig sind (Wissenschaftsrat 2016, S. 40). Darüber hinaus gilt dies auch für sogenannte „Intermediaries“ bzw. Schnittstellenakteurinnen und -akteure, die zwischen Wissensproduzierenden und -nutzenden handeln (Cooper u. a. 2020, S. 90). In der Frühen Bildung gehören hierzu beispielsweise Lehrende, Fort- und Weiterbildner:innen, Fachberater:innen und Leitungskräfte.

Was Praxisvertreter:innen über Transfer denken – Ergebnisse einer Delphi-Befragung

In einer Delphi-Studie der WiFF wurde der Frage nachgegangen, was aus Sicht von Praktikerinnen und Praktikern sowie Praxisvertretungen wichtige Voraussetzungen für gelingenden Transfer sind (Pilchowski u. a. 2024). Hierfür wurden Fachberater:innen, Weiterbildner:innen und Lehrkräfte, Kita-Leitungen sowie pädagogische Fachkräfte befragt. Dabei zeigte sich, dass Praktiker:innen in wissenschaftlichen Erkenntnissen Professionalisierungsimpulse sehen, sich aber mitunter durch Wissenschaft auch instrumentalisiert und de-qualifiziert fühlen (Pilchowski u. a. 2024, S. 2; Schelle/Blatter 2023, S. 192). Noch immer wird das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis als „ungleich bzw. hierarchisch“ wahrgenommen (Pilchowski u. a. 2024, S. 1). Praktiker:innen wollen nicht „Forschungsobjekt“ sein, sondern wünschen sich einen „Dialog auf Augenhöhe“ (ebd., S. 4). Im Mittelpunkt des Austauschs zwischen Wissenschaft und Praxis soll – so die Befragungsteilnehmer:innen – das „Zusammenführen“ der beiden Perspektiven stehen (Pilchowski u. a. 2024, S. 3). Als handlungsleitende Prinzipien heben sie die gegenseitige Wertschätzung und die Anerkennung der jeweils anderen Perspektive hervor. Das Interesse der Praktiker:innen am gemeinsamen Dialog kollidiert jedoch mit den ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen und zeitlichen Ressourcen, wobei digitale Austauschformate niedrigschwellige, weniger zeit- und kostenintensive Beteiligungsmöglichkeiten schaffen können.

Was wünschen sich Praktiker:innen von Forschung? Aus ihrer Sicht soll Forschung „offen“ und „zielgruppenorientiert“, ihre Ergebnisse sollen „nutzbar“ sein (Pilchowski u. a. 2024, S. 6). Unter Offenheit verstehen sie das „unvoreingenommene Interesse“ der Wissenschaftler:innen an der Praxis und das „ernst nehmen“ ihrer Perspektiven sowie ihrer – in der Regel ressourcenbedingten – Limitationen (ebd.). Unter Zielgruppenorientierung verstehen sie das Aufgreifen aktueller, für das Arbeitsfeld bedeutsamer Fragen sowie die gemeinsame Diskussion der Umsetzbarkeit bzw. Transformierbarkeit von Forschungsergebnissen für die Praxis. Nicht zuletzt erwarten Praktiker:innen von Forschung einen unmittelbaren Nutzen für ihr Arbeitsfeld oder ihre Arbeitsaufgaben: Forschung soll zu Verbesserungen auf struktureller Ebene beitragen und Missstände aufdecken, die pädagogische und konzeptionelle Arbeit zur Qualitätssteigerung in den Blick nehmen und außerdem die persönliche und kollektive Entwicklung der Leitungs- und Fachkräfte, wie z. B. die Selbstreflexion und die Teamfähigkeit, stärken. Kurz: Praktiker:innen sehen Wissenschaft und Forschung also auch als „Dienstleistung“, die die Aufgabe hat, zu Qualitätsverbesserungen im System beizutragen. Dies ist zwar eine stark utilitaristisch geprägte Vorstellung von Wissenschaft, liegt jedoch vermutlich darin begründet, dass sich für Praktiker:innen – insbesondere

angesichts von Ressourcenknappheit – die Investition in Wissenschaft, die beispielsweise durch die Beteiligung an Forschungsprojekten getätigt wird, lohnen soll.

Transfer und Transformation in der WiFF – konzeptionelle Überlegungen

Transfer und Transformation sind zwar für die WiFF keine gänzlich neuen Themen, wurden aber im Arbeitsprogramm der laufenden Förderphase als dritte Säule neben dem „Fachkräftebarometer“ und der „Forschung zur Professionalisierung in der Frühen Bildung“ konzeptionell erweitert und somit gestärkt (vgl. Abb. 1). Der Bundeskongress „Vom Transfer zur Transformation“ markiert den Startpunkt dieser Neujustierung.

Abbildung 1: Säulen von WiFF-Transfer

Säule I Transfer	Säule II Fachkräftebarometer	Säule III Forschung
<ul style="list-style-type: none"> • Systematisierung und zielgruppenspezifische Aufbereitung von Wissensbeständen • Ko-Konstruktive Erarbeitung von Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung • Evaluation der Transferstrategien und -prozesse 	<ul style="list-style-type: none"> • Sekundäranalysen amtlicher Daten zur Professionalisierung des Personals • Berichtsbände in den Jahren 2023 und 2025 • Vertiefungsanalysen, z. B. zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse 	<ul style="list-style-type: none"> • Forschung zu Praxisanleitung und Praxislernen • Forschung zu beruflichem Verbleib und beruflicher Entwicklung • Forschung zur Digitalisierung in der Weiterbildung und zur Weiterbildung für frühe digitale Bildung

Quelle: Eigene Darstellung

In der Säule *Transfer* hat sich die WiFF die Aufgabe gestellt, zu ausgewählten Themenbereichen – etwa der Gesundheitsförderung, dem Praxislernen oder der frühen digitalen Bildung – wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen zusammenzuführen und Antworten auf die Frage zu finden, wie Forschungsergebnisse für die Praxis nutzbar gemacht werden können und wie Praxiswissen in die Forschung einfließen kann. Die Transferaktivitäten der WiFF orientieren sich an den hier nur kurz skizzierten Prinzipien „Zielgruppenorientierung“, „Dialog auf Augenhöhe“, „Partizipation“ und „Niedrigschwelligkeit“ (vgl. Abb. 2). Zur Umsetzung dieser Prinzipien wurden flankierend zu allen empirischen und konzeptionellen Projekten der WiFF Werkstattgruppen eingerichtet, in denen von Beginn an Forschungsinteressen aus der Wissenschaft und Praxis zusammengeführt, Forschungsdesigns, -methoden und -ergebnisse diskutiert sowie

Transferkonzepte und Transferprodukte erarbeitet und erprobt werden. So können beispielsweise Ideen für Materialien oder Konzepte entstehen, die für die Beratungs- und Bildungspraxis (z. B. Ausbildung, Weiterbildung) praktikabel und anwendbar sind (Pilchowski 2024).

Bei den Werkstattgesprächen kommen Personen aus unterschiedlichen Arbeitskontexten zusammen, und zwar Leitungskräfte, Fachberater:innen, Weiterbildner:innen, Lehrende aus der Fach- und Hochschule und Wissenschaftler:innen – allesamt Personen, die in der Aus- und Weiterbildung eine Multiplikatorenfunktion haben. Die Teilnehmer:innen der Werkstattgespräche kommen aus ganz Deutschland, um sich an den Transferaktivitäten der WiFF zu beteiligen. Daher finden die Gespräche in unterschiedlichen Städten, aber auch online statt, damit sich die verschiedenen Akteurinnen und Akteure ohne weite Anreise beteiligen können (Pilchowski 2024). Die Arbeitsergebnisse der Werkstattgruppen fließen in die Plattform *wiff-transfer.de* ein. Hier werden die entwickelten Transferprodukte (z. B. Bildungsmaterialien) niedrigschwellig, d. h. digital und kostenfrei, der Aus- und Weiterbildungspraxis zur Verfügung gestellt.

Abbildung 2: Grundprinzipien von WiFF-Transfer



Quelle: Eigene Darstellung

Themenspektrum der Beiträge des Sammelbandes

Der Bundeskongress „*Vom Transfer zur Transformation*“ beleuchtete aus unterschiedlichen Perspektiven mögliche Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Er bot die Möglichkeit, Transferkonzepte kennenzulernen, Erfahrungen mit Transfer- und Implementierungsprozessen zu teilen und sich über Gelingensbedingungen und Stolpersteine in Transferprozessen auszutauschen. Dem WiFF-Bundeskongress ging ein Call for Participation voraus, in dem 26 Personen bzw. Forschungs- und Arbeitsgruppen aus unterschiedlichen Institutionen und Arbeitsfeldern eingeladen wurden, ihre Arbeit zu Transfer und Transformation im Rahmen von Vorträgen einzubringen. Eine Auswahl dieser Vorträge und Präsentationen des Kongresses findet sich in der vorliegenden Publikation wieder.

Der Tagungsband umfasst sowohl konzeptionelle als auch empirische Beiträge, die ein breites Themenspektrum abdecken, das von verschiedenen Bildungsdomänen (MINT, Sprache, Bewegung, Medienpädagogik, Demokratiebildung) über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bis hin zu Leitungsqualifizierungen und Vernetzungsaktivitäten reicht. Dementsprechend werden überwiegend Leitungs- und Fachkräfte, Schüler:innen und Studierende, vereinzelt Kinder oder Träger adressiert. Transfer, in der Regel als Wissenstransfer gedacht, ist dabei in unterschiedliche Kontexte und Settings eingebettet: Transfer findet in Ausbildung und Studium, in der Fort- und Weiterbildung, in der Organisationsentwicklung sowie in Netzwerken statt; nach diesen Settings und Kontexten gliedert sich der vorliegende Band.

In den Beiträgen wird über aktuelle Projekte, Maßnahmen und Strategien des (Wissens-)Transfers und der Wissenstransformation berichtet. Dabei lässt sich – entsprechend des aktuellen Diskurses – eine Abkehr von einem linearen Transferverständnis beobachten. Partizipation, Ko-Konstruktion, Wechselseitigkeit, Dialog und Interaktion sind konzeptionelle Eckpfeiler der Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis, wenngleich mit graduellen Unterschieden. Als Gelingensbedingungen für Transfer und Transformation werden auf der individuellen Ebene Offenheit, Interesse und Motivation, auf der Ebene der Interaktion Verstehen, Vertrauen, Wertschätzung und klare Zuständigkeiten thematisiert. Auf struktureller Ebene spielen die Bereitstellung von zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen (inklusive Ausgleichsleistungen für die Kitas) eine wichtige Rolle. Bezogen auf die konzeptionelle Gestaltung der Projekte und Maßnahmen werden eine klare Zielsetzung, die Partizipation der verschiedenen Akteursgruppen sowie die Entwicklung von Strategien des Wissensaustauschs in den Einrichtungen hervorgehoben. Im Gegenzug erweisen sich projektformige Finanzierungsmodalitäten sowie die aktuell schwierige Personalsituation als hinderlich für die Nachhaltigkeit von Transfer- und Transformationsprozessen.

Der vorliegende Sammelband zeigt, dass die Beschäftigung mit Transfer und Transformation in der Frühen Bildung bereits eine wichtige Rolle spielt. Für eine Handlungswissenschaft, zu der die Frühe Bildung zählt, ist dies sicherlich kein überraschender Befund. Es wird zugleich deutlich, wie voraussetzungsreich gelingende Transfer- und Transformationsprozesse sind. Für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung des Kita-Systems sind sie jedoch unverzichtbar.

Literatur

- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München
- Cooper, Amanda/Rodway, Joelle/MacGregor, Stephen/Shewchuk, Samantha/Searle, Michelle (2020): Knowledge brokering: "not a place for novices or new conscripts". In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London/New York, S. 90–107
- Lindemann, Holger (2019): Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder. Göttingen
- Pilchowski, Anna (2024): Werkstattgespräche: Eine Methode gemeinsam Wissen zu schaffen. <https://www.wiff-transfer.de/blog/werkstattgespraeche> (abgerufen: 04.12.2024)
- Pilchowski, Anna/Beutin, Anna/Spiekermann, Nicole (2024): Kooperation zwischen Praxis und Forschung. Eine Delphi-Befragung mit Praktiker:innen der Frühen Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien kompakt, Band 1. München
- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2023): Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung, Schwerpunkt: Transfer in der Frühen Bildung, 12. Jg., H. 4, S. 189–196
- Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. In: Bildungsforschung, H. 2, S. 1–16
- Spiekermann, Nicole/Pilchowski, Anna (2024): Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation: Wie können Transformationsprozesse unterstützt werden? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 13. München
- Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar

Teil A
Transfer durch
Organisationsentwicklung gestalten

Von der Fachkraft in die Kita – Wissenstransfer als Schlüssel zur Organisationsentwicklung?

Valerie Bergmann

Transfer von Wissen kann für Kindertageseinrichtungen (Kitas) mit dem Ziel der Organisationsentwicklung verbunden sein, wobei zahlreiche Faktoren Verlauf und Erfolg beeinflussen. Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Faktoren dies sind. Es werden Studienergebnisse zu Transferprozessen und den Rollen der beteiligten Akteure¹ präsentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Transferprozesse in verschiedenen Kitas variieren und auf allen Akteursebenen durch verschiedene Faktoren, wie z. B. Motivation der Fachkraft, Zeit für die Umsetzung oder Offenheit für Veränderungen im Team, wesentlich beeinflusst werden. Häufig wird die Verantwortung für den Transfer einer einzelnen Fachkraft übertragen, während andere Akteure weniger am Prozess beteiligt sind. Deshalb werden Möglichkeiten diskutiert, wie Transfer in Kitas als Bestandteil von Organisationsentwicklung partizipativ gestaltet werden kann.

1 Einführung

Der Transfer von Wissen kann einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von Kitas leisten. Ob jedoch ein Transfer tatsächlich zu Organisationsentwicklung (OE) führt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Ziel des Beitrags ist es, diese zu untersuchen. Es werden Teilergebnisse der Studie „Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext“ (T²E²K²) vorgestellt (Ulber u. a., 2025). Zunächst werden theoretische Grundlagen und das Verständnis von Transfer erläutert (Kapitel 2). Anschließend wird der aktuelle Stand der Forschung geschildert (Kapitel 3), gefolgt von einer Darstellung des methodischen Vorgehens und der Fragestellung (Kapitel 4). In Kapitel 5 werden die Studienergebnisse über Transferabläufe und die Rollen der einzelnen Akteure (Fachkraft, Team, Leitung, Organisation und Akteure aus dem Umfeld) präsentiert. Abschließend werden in Kapitel 6 Limitationen reflektiert, die Relevanz von Transfer für OE in Kitas diskutiert sowie Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

1 Der Akteursbegriff wird als Gattungsbegriff verwendet und bezieht sich auf alle Geschlechter sowie nicht menschliche Akteure.

2 Organisationsentwicklung und Transfer in Kitas

Transfer in Organisationen zielt darauf ab, Wissen und Kompetenzen in den Arbeitskontext zu übertragen und langfristig zu verankern (Prenzel 2010; Baldwin/Ford 1988). Dieses organisationspsychologische Verständnis von Transfer, das nicht immer trennscharf von anderen Forschungsfeldern abzugrenzen ist, wird im Kontext der Studie auf die Kita übertragen. Auch in der Kita zielt Transfer darauf ab, Wissen und Kompetenzen langfristig in der pädagogischen Praxis zu verankern.² Des Weiteren ist Transfer ein partizipativer Prozess, bei dem Wissen – beeinflusst durch die beteiligten Akteure (vgl. Abb.) – aktiv ausgetauscht und angewendet wird (Gessler/Gruber 2022). Die erforderliche Beteiligung verschiedener relevanter Akteure wird durch Forschungserkenntnisse bestätigt. So konnte beispielsweise der Einfluss des Arbeitsumfeldes und der Führungskraft auf Transfer nachgewiesen werden (Massenberg/Kauffeld 2015; Blume u. a. 2010; Baldwin/Ford 1988).

OE im Kontext der Frühen Bildung wird von Petra Strehmel als „längerfristig angelegte Veränderungen, die auf einen Wandel von strukturellen, interpersonellen und kulturellen Aspekten abzielen“ (Strehmel 2024, S. 55), definiert. Außerdem ist OE „als ein aktiver und partizipativer Prozess zu verstehen, der Verhaltensänderungen der sich entwickelnden Individuen, Teams oder Organisationen anstößt und von den Betroffenen mitgetragen werden sollte“ (ebd.). Ähnlich beschreiben Horst Becker und Ingo Langosch (2002) OE als langfristig angelegten organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und den in ihnen tätigen Menschen, der auf dem Lernen aller Beteiligten durch Mitwirkung und praktische Erfahrung basiert.

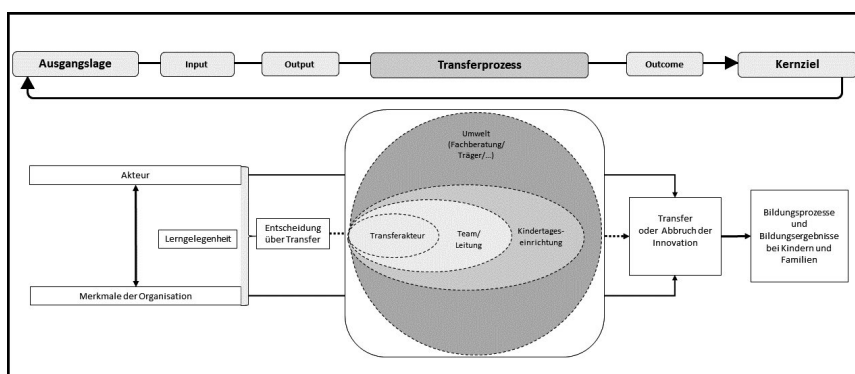
Parallelen zwischen OE und Transfer sind ihr aktiver und partizipativer Charakter. Transfer kann dann Bestandteil von OE sein, wenn er als geplanter und systematischer Prozess verläuft (Ulber/Bergs-Winkels, 2023). Bei der Einordnung in die Phasen des OE-Regelkreismodells von Uwe Kanning (2012) kann Transfer entweder als Auslöser oder Impuls für OE dienen oder einen Prozessschritt innerhalb eines geplanten OE-Projektes darstellen. Als Bestandteil von OE zielt Transfer darauf ab, neues Wissen und Kompetenzen überindividuell in dem Gesamtsystem der Kita oder ihren Teilsystemen zu institutionalisieren, um eine Kontinuität zu gewährleisten (Ulber/Bergs-Winkels 2023). Ein individueller Transfer reicht nicht aus. OE ist an die Passung zur strategischen Ausrichtung der Organisation gekoppelt (ebd.). Entsprechend ist auch ein Transfer, der Bestandteil von OE ist, zielgerichtet. In der Frühen Bildung zielt er im Allgemeinen darauf ab, durch die Verankerung von Wissen und Kompetenzen in der Praxis zur Verbesserung der

2 Wissen und Kompetenzen können einer Vielzahl an Lerngelegenheiten entspringen. In Kitas werden Transferprozesse z. B. durch Fortbildungen, Impulse aus Online-Quellen, Fachtagungen u. Ä. ausgelöst (Ulber 2025).

pädagogischen Qualität beizutragen (Buschle/Gruber 2018). Diese soll wiederum das Kernziel der Frühen Bildung, Bildungs- und Entwicklungsprozesse bei Kindern und Familien anzuregen, unterstützen (Viernickel 2022).

Das beschriebene Verständnis von Transfer wird durch das folgende Modell veranschaulicht, welches in Anlehnung an Timothy Baldwin und Kevin Ford (1988) sowie Birgit Rank und Roland Wakenhut (1998) von Daniela Ulber u. a. (2025) entwickelt wurde. Eine Vielzahl theoretischer Modelle aus unterschiedlichen Disziplinen beschreibt den Ablauf von Transfer, keines wurde jedoch spezifisch für die Frühe Bildung konzipiert (Blatter/Schelle 2022). Deshalb soll dieses Modell das Desiderat beheben, indem es relevante Akteursebenen sowie Ziele der Frühen Bildung berücksichtigt (vgl. Abb.).

Abbildung: Transferprozesse in der Frühen Bildung



Quelle: Ulber u. a. 2025, S. 81

Bereits zu Beginn wird der Transferprozess sowohl durch den Akteur (der neben einer Einzelperson auch das Team oder eine Organisationseinheit umfassen kann) als auch durch die Merkmale der jeweiligen Kita (z. B. Größe, Ausstattung, Organisationskultur) beeinflusst. Zusätzlich wirkt sich die Lerngelegenheit, etwa eine Fortbildung, durch Faktoren wie Thema, Qualität und Lehrmethode auf den Transfer aus und beeinflusst die Entscheidung für oder gegen diesen. Nach der Entscheidung für den Transfer von erworbenem Wissen und Kompetenzen durchläuft er verschiedene Systemebenen. Transfer ist kein linearer Prozess. Wissensaustausch und Anwendung finden partizipativ im wechselseitigen Austausch zwischen den beteiligten Akteuren statt. Nicht alle Akteure auf den verschiedenen Ebenen sind zwingend eingebunden, da deren Relevanz je nach Thema variiert.

Im Verlauf des Prozesses kann eine Diskrepanz zwischen dem Transfergegenstand, z. B. Inhalten der Lerngelegenheit, und der Übertragung in die pädagogische Praxis auftreten. Auch ein Abbruch ist möglich, d. h., dass beispielsweise Inhalte aus einer Fortbildung entgegen ursprünglicher Ziele oder gar nicht umgesetzt werden (Bergmann/Sonntag 2006). Ziel von Transfer als Bestandteil von OE

ist, den Transfergegenstand langfristig zu verankern, sodass hierdurch Kernziele der Kita erreicht werden. Der vollzogene Transfer kann wiederum Anlass für einen neuen Transferprozess sein.

3 Aktueller Forschungsstand

Das Thema Transfer von Wissen wird in der Frühen Bildung bisher kaum erforscht (Gessler/Gruber 2022). Bestehende Forschungen lassen sich meist den Wirksamkeits- oder Implementationsstudien zuordnen. Diese untersuchen, wie Inhalte aus Fortbildungen erfolgreich in der Praxis umgesetzt werden oder wie sich die Teilnahme an Weiterqualifizierungen auf das praktische Handeln von Fachkräften oder die Entwicklung von Kindern auswirkt. Franziska Egert und Nesiré Kappauf (2019) haben z. B. metaanalytisch Wirkmechanismen für die berufsbezogene Fort- und Weiterbildung in der Frühpädagogik identifiziert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Weiterbildungen das Potenzial haben, Wissen, Einstellungen und Verhalten von pädagogischen Fachkräften auf positive Weise zu verändern und Qualitätsindikatoren auf Gruppenebene zu verbessern. Claudia Hildenbrand (2016) hat die Effekte verschiedener Mathematik-Förderkonzepte auf die Kompetenzentwicklung von Kindern untersucht und zeigt, dass Ausmaß und Genauigkeit der Umsetzung die Entwicklung der Kinder beeinflussen. Dörte Weltzien u. a. (2021) haben das Fortbildungsprogramm InklusivIT evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der individuelle Transfer der Fortbildungsinhalte im Mittelpunkt steht, jedoch auch organisationsweite Ziele wie Vielfalt und Inklusion als Maßstab für eine gute pädagogische Qualität und als Ziele der Teamentwicklung und OE stärker in den Vordergrund gerückt werden. Auffällig ist, dass diese Studien selten den Transferprozess selbst beleuchten, sondern den Fokus auf das Resultat legen, z. B. auf die Entwicklung der Kinder oder den Erfolg der Lerngelegenheit.

Eine der wenigen Studien, die Transferprozesse in Kitas fokussiert, ist die Untersuchung von Angélique Gessler und Veronika Gruber (2022) zum Wissenserwerb und -transfer von Fachkräften und Kita-Leitungen. Die Studie legt offen, dass bei rund einem Drittel der befragten Fachkräfte und Leitungen die Anwendung und Weitergabe neu erlernten Wissens nur teilweise bzw. bei etwa jeder zehnten befragten Person gar nicht erfolgen (Gessler/Gruber 2022). Darüber hinaus wird der Erfolg auf organisationaler Ebene als gering eingeschätzt. Christina Buschle und Veronika Gruber (2018) haben in ihrer Expertise zur Bedeutung von Weiterbildung in Kitas Transferbedingungen vor, während und nach einer Weiterbildung untersucht und ebenfalls festgestellt, dass Transfer bisher zu wenig berücksichtigt wird. Anke Eichrodt (2017) hat sich mit der Entwicklung von

Transfertypen und deren Einfluss auf Transfererfolg in Kitas befasst. Sie stellt dar, wie durch gezielte Förderung der verschiedenen Typen ein erfolgreicher Transfer unterstützt werden kann.

4 Methodisches Vorgehen und Fragestellung

Das Forschungsprojekt „Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext“ (T²E²K²) wurde von März 2022 bis Februar 2023 durchgeführt. Es stand unter der Leitung von Prof. Dr. Daniela Ulber und Prof. Dr. Nina Hoglebe. Gefördert wurde es von der Stiftung Kinder forschen. Das Ziel war, Transferprozesse in Kitas zu untersuchen. Die Studie evaluiert ein Unterstützungstool für den Transfer von Ideen und neuem Wissen und erforscht zusätzlich Ablauf sowie fördernde und hemmende Faktoren von Transfer in Kitas. Die im vorliegenden Beitrag präsentierten Teilergebnisse beziehen sich nicht auf die Evaluation des Tools, sondern auf die Erkenntnisse zu Transfer im Allgemeinen, zu dessen Ablauf und zur Rolle der beteiligten Akteure. So soll die Frage beantwortet werden, welche Faktoren den Transfer in Kitas beeinflussen und OE ermöglichen.

Im Rahmen der Studie wurden Experteninterviews mit Personen geführt, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit über eine große Expertise zu Transfer in Kitas verfügen (Liebold/Trinczek 2009). Dabei wurden Personen gewählt, die den verschiedenen Akteursebenen eines Transferprozesses zuzuordnen sind. Insgesamt wurden sieben Fachkräfte, sieben Leitungen, drei Fachberatungen sowie fünf Personen, die auf Trägerebene z. B. in der Geschäftsführung, pädagogischen Leitung oder Qualitätsentwicklung tätig sind, zu ihrem Wissen über Transfer und ihren Erfahrungen damit befragt. Für die Leitfadententwicklung wurden zunächst die Forschungsfragen in Analysedimensionen und Fragenkomplexe übersetzt, anschließend die Interviewfragen entwickelt (Kaiser 2014). Der Leitfaden wurde in die Bereiche allgemeiner Transferprozess und Bewertung des Impulssets gegliedert. Es wurden z. B. die folgenden Fragen gestellt: „Welche Rolle spielen Fortbildungen und andere Lernanlässe in Ihrer Kita?“, „Wer ist in Ihrer Kita daran beteiligt, neues Wissen in die Kita zu tragen und dafür zu sorgen, dass es im pädagogischen Alltag umgesetzt wird?“ und „Wenn es darum geht, eine neue Idee in (Ihrer/der) Kita umzusetzen, welche Rolle spielen Sie dabei?“ Vertieft wurden die Fragen anhand von Beispielen aus der pädagogischen Praxis.

Bei Bedarf wurden Nachfragen zu Zielen, Einflussfaktoren, Gelingensbedingungen und Veränderungen auf Systemebenen gestellt, die indirekt auch Merkmale von OE erfassen. In den Interviews wurden offene Begriffsverständnisse verwendet, bei denen Transfer und OE nicht explizit definiert wurden. Dadurch sollte eine Fokussierung auf vermeintlich gelungene Prozesse vermieden werden, sodass die Interviewten möglichst unbeeinflusst entscheiden konnten, von

welchen Prozessen sie erzählen. Die transkribierten Interviews wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) anhand deduktiv-induktiv gebildeter Kategorien ausgewertet.³ Die Kategorien (z. B. Transferanlass, -prozess, Effekte) wurden im Hinblick auf Inhalt, Anwendung und Abgrenzung zu anderen Kategorien beschrieben. Begonnen wurde mit einer initiierten Textarbeit, bei der Fallzusammenfassungen der einzelnen Interviews erstellt wurden. Anschließend erfolgten die Codierung sowie eine kategorienbasierte Auswertung.

5 Ergebnisse

Die nachfolgenden Teilergebnisse der Experteninterviews werden entlang der Ebenen des Transferprozesses dargestellt, die im theoretischen Modell (vgl. Abb., Kap. 2) definiert wurden. In der abschließenden Diskussion werden sie miteinander in Beziehung gesetzt.

5.1 Transfer in Kitas

Die Interviews zeigen, dass der Transfer von Wissen und Kompetenzen, z. B. aus Fortbildungen, aber auch aus anderen Lerngelegenheiten, in die pädagogische Praxis oft als herausfordernd beschrieben wird und der Prozess selten alle theoretisch postulierten Akteursebenen durchläuft. Häufig wird berichtet, dass nur wenige Akteure beteiligt sind oder der Prozess vor einer institutionellen Verankerung von Wissen und Kompetenzen abgebrochen wird. Eine Kita-Leitung beschreibt dies folgendermaßen:

Wenn so einzelne [Mitarbeitende] aus den Fortbildungen kommen, muss ich sagen, das ist der Punkt, wo ich auch denke, dass es sehr hakt. (...) Oft ist es so, dass die von einer Fortbildung kommen und dann so kleine Ideen im Kleinteam umgesetzt werden. Das kriegt man dann eher mit. Dann erzählen die auch mal, bei der Dienstbesprechung (...) Ich habe ein bisschen den Eindruck, es verpufft dann (4NAL).

Es gibt jedoch Beispiele für Transferprozesse, bei denen das Wissen institutionell verankert und weitergegeben wird. Dies verdeutlicht das folgende Zitat einer Leitung:

3 Weiterführende Informationen zum methodischen Vorgehen sowie eine detaillierte Beschreibung der Stichprobe sind im Abschlussbericht des Forschungsprojektes T²E²K² aufgeführt (Ulber u. a. 2025).

(...) die Fachkraft, die die Fortbildung macht. Die ist dafür verantwortlich, einen Wissenstransfer ins – ins Team zu veranlassen. (...) wir anderen gucken zu und sagen irgendwann, wir trauen es uns auch zu. (...) Und dann wird es zum einen in den Elternabend getragen (17NAL).

5.2 Einflussfaktor Fachkraft

Auf Ebene der Fachkraft werden vornehmlich persönliche Merkmale als Einflussfaktoren auf den Verlauf von Transferprozessen beschrieben. Eine Leitung erzählt z. B., dass die Umsetzung von themenbezogenen Workshops für die Kinder besser gelänge, wenn die Fachkräfte ein persönliches Interesse an den Themen hätten:

Das sind die Interessen der [Kolleginnen und] Kollegen. Ich sage immer, alles, was mit Herz gemacht wird, ist stärkende Pädagogik, weil dann ist man überzeugend, man kann es mit voller Energie auch den Kindern wiedergeben (89dr3L).

Von anderen Interviewten werden Merkmale wie Motivation, gesammelte Erfahrungen und der Wissensstand als förderliche bzw. hinderliche Einflussfaktoren auf die Übertragung und Verankerung von Wissen und Kompetenzen beschrieben. Des Weiteren wird ein vorherrschendes Interesse an spezifischen Lerngelegenheiten wie Fortbildungen, Fachliteratur oder anregenden Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen in den Interviews als positiver Einflussfaktor erwähnt.

5.3 Einflussfaktor Team

Die Teamkultur scheint sich aus Sicht der Interviewten auf den Transfer sowohl fördernd, wie das Zitat einer Leitung beispielhaft zeigt, als auch hemmend auszuwirken:

Und dieses Miteinander, dieses Zwischenmenschliche, das ist, glaube ich, ein ganz großer Teil davon, wie Wissen überhaupt in Kitas ankommt und vor allem, wie es auch umgesetzt wird. Was gut funktioniert, wo Absprachen gut funktionieren, wo dieses Zwischenmenschliche gut funktioniert, dann kommt ein Thema von außerhalb viel leichter in einer Kita an (12NAL).

In den Interviews werden neben dem zitierten positiven Einfluss des „Miteinanders“ auch transferhemmende Faktoren wie Streit im Team, Konkurrenz und Ungerechtigkeitsempfinden (z. B. ungleiche Fortbildungsmöglichkeiten) genannt. Eingeschränkte Austauschmöglichkeiten und eine defizitäre Kommunikationskultur im Team erschweren aus Sicht der Interviewten die Konfliktbewältigung sowie die gemeinsame Planung und Umsetzung neuer Themen. Ein Mangel an gemeinsamen Zielen, pädagogischen Grundwerten und einer Offenheit für Neues

behindere ebenfalls die Veränderung der pädagogischen Praxis und somit den Transfer neuer Themen, wie das folgende Zitat verdeutlicht. Eine junge Fachkraft, die erst seit kurzer Zeit in der Kita tätig ist, stößt auf Widerstände im Team, nachdem sie versucht hat, eine Kinderkonferenz einzuführen:

So nach dem Motto, was soll das denn für ein Quatsch; wir haben das schon immer so gemacht, warum müssen wir jetzt so was Kinderkonferenz nennen und warum müssen wir hier jetzt mit irgendwelchen neuen Abstimmungssachen starten? (17NAL).

5.4 Einflussfaktor Leitung

Die Interviewten sehen die Verantwortung der Leitung darin, Transfer zu fördern und dessen Erfolg sowie die Passung zur Kita zu prüfen. Auch die Leitungen selbst scheinen diese Verantwortung wahrzunehmen:

Strukturierung (...) und auch für die Ressourcen, die dafür bereitstehen müssen und (...) welche Wertschätzung und Wichtigkeit so ein Thema hat, das ist eindeutig die Leitung, die dafür verantwortlich ist (7NAL).

Aus Sicht dieser Leitungskraft liegt ihre Verantwortung vor allem in der Strukturierung des Prozesses, der Bereitstellung von Ressourcen und der Sensibilisierung für die Bedeutung von Transfer. Zudem betonen die Interviewten die Vorbildfunktion der Leitung während eines Transferprozesses, die Notwendigkeit einer positiven Haltung gegenüber neuen Themen und die Nähe zum pädagogischen Alltag der Fachkräfte, um Transferprozesse erfolgreich zu begleiten. Unbesetzte oder überforderte Leitungspositionen werden als Hindernisse für erfolgreichen Transfer genannt, weil dadurch notwendige Unterstützungsstrukturen fehlen würden.

5.5 Einflussfaktor Organisation

Auf Organisationsebene beeinflussen aus Sicht der Interviewten strukturelle Merkmale wie die Größe der Kita und verfügbare Ressourcen den Transfer. Besonders Zeitmangel verhindere, dass Wissen und Kompetenzen weitergegeben und in der Praxis verankert würden. Insgesamt zeigen sich in den Interviews hinsichtlich dieser Einflussfaktoren Unterschiede zwischen den Kitas. Zusätzlich beeinflusse das Interesse der Kinder, ob ein Thema wie geplant umgesetzt oder an deren Interessen angepasst werde. Eine positive Organisationskultur und ein Mehrwert des Themas für die pädagogische Arbeit würden zu einer Verankerung in der Praxis beitragen. Eine Fachberatung beschreibt die Erleichterung des Arbeitsalltags als Resultat von Transferprozessen als motivierenden Einflussfaktor:

Ich glaube, wenn Fachkräfte merken, das erleichtert mir den Alltag und es erschwert ihn nicht; es bedeutet nicht mehr Aufgaben und mehr Kontrolle und Evaluation, sondern es bedeutet mehr Freude wieder an der Pädagogik und Erleichterung und Entspannung und Zufriedenheit für alle. Das, glaube ich, damit, ja, kann man das auch nachhaltig verfestigen (5NAFB).

Ferner betonen die Interviewten die Bedeutung einer zeitnahen Kommunikation, um zu verhindern, dass Transferthemen in Vergessenheit geraten. Auch sei ein Austausch über neues Wissen und den Verlauf des Transferprozesses förderlich für eine gemeinsame Umsetzung. Ein Austausch finde in Dienstbesprechungen, Arbeitsgruppen und informellen Gesprächen statt. Leitungen und Fachberatungen empfehlen, den Austausch sowohl trägerintern als auch trägerübergreifend auszuweiten, um gegenseitige Inspiration und Motivation zu fördern.

5.6 Einflussfaktor Umwelt

Träger als Teil des Kita-Systems beeinflussen nach Einschätzung der Interviewten die Transferprozesse auf Ebene der Umwelt,⁴ indem sie z. B. die Verantwortung dafür übernehmen, formale Lerngelegenheiten wie Fort- und Weiterbildungsangebote bereitzustellen und zu gestalten. Dabei würden insbesondere eine zu den Kitas passende Themenwahl und die Qualität der Lernangebote einen Transfer in die Kita begünstigen. Sowohl Trägerakteure als auch Fachberatungen betonen in den Interviews ihre Eigenverantwortung, eine aktive Rolle bei der Unterstützung von Transferprozessen einzunehmen. Aus Sicht eines Trägerakteurs ist es dessen Verantwortung, sowohl engagierte Kitas als auch solche, die wenig Bereitschaft für Veränderung aufweisen, für die Umsetzung neuer Themen, wie z. B. der Verankerung der Kinderrechte in der pädagogischen Praxis, zu gewinnen:

Und das ist dann mein Job, über den Tellerrand zu gucken und das zu organisieren und die Motivation hochzuhalten (14NAT).

In einem Interview hebt die Geschäftsführung eines kleinen Trägers einen engen Austausch und eine persönliche Begleitung bei Transferprozessen hervor, um deren erfolgreiche Umsetzung gemeinsam mit den Kita-Teams zu gewährleisten. Auch die Rolle der Eltern wird in den Interviews thematisiert. Die Zusammenarbeit könne Impulse und Unterstützung bieten sowie Widerstände abbauen, stelle jedoch gleichzeitig eine Herausforderung dar und sei mit Arbeitsaufwand verbunden.

4 Die dargestellten Erkenntnisse zum Einfluss des Trägers werden im Beitrag von Valerie Bergmann u. a. (2025) vertieft.

6 Diskussion

Abschließend werden Limitationen der Studie diskutiert sowie die zugrundeliegende Fragestellung beantwortet, welche Faktoren den Transfer in Kitas beeinflussen und OE ermöglichen. Des Weiteren wird diskutiert, wie verschiedene relevante Akteure dabei beteiligt werden können, individuelles Wissen der Fachkräfte institutionell zu verankern.

Limitationen der Studie sind, dass sie sich auf die Beschreibung von Transferprozessen und Einflussfaktoren beschränkt und entsprechend keinen Einblick in die realen Prozesse in den Kitas liefern kann. Es konnten keine vertiefenden Analysen von Effekten der einzelnen Einflüsse vorgenommen werden. Zukünftige Forschung sollte daher die Auswirkungen dieser Faktoren genauer untersuchen. Zusätzlich ist von einer positiven Selektion der interviewten Personen auszugehen. Diese haben vermutlich eine hohe Motivation, hohe Qualitätsansprüche und eine positive Grundeinstellung gegenüber neuen Themen. Zusätzlich ist zu vermuten, dass sie in Kitas mit eher günstigen Rahmenbedingungen tätig sind. Insbesondere im Hinblick auf die Erforschung transferhemmender Einflussfaktoren könnten die Perspektiven von Fachkräften, die wenig motiviert sind, neues Wissen zu erlernen und gemeinsam im Team umzusetzen, und in Einrichtungen mit schlechten strukturellen Rahmenbedingungen arbeiten, weiterführende Erkenntnisse liefern.

Auf Ebene der Fachkraft werden vor allem persönliche Merkmale wie Motivation, Interesse und Berufserfahrung als Einflussfaktoren identifiziert, die sich je nach Ausprägung fördernd oder hemmend auf Transfer auswirken können. Dies entspricht den Erkenntnissen von Anke Eichrodt (2017) sowie Timothy Baldwin und Kevin Ford (1988). Zudem liegt die Verantwortung für den Transfer häufig bei der einzelnen Fachkraft, was dazu führen kann, dass eine Institutionalisierung des Wissens ausbleibt (Ulber/Bergs-Winkels, 2023). Dadurch ist das Wissen nicht langfristig für die Organisation nutzbar und eine OE bleibt aus. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass Wissen und Kompetenzen nicht von einem Akteur organisationsweit verankert werden können. Dennoch kann eine Einzelperson Verantwortung dafür übernehmen, Transfer anzustoßen und ein Netzwerk von Akteuren für dessen Umsetzung aufzubauen, damit ein partizipativer OE-Prozess entstehen kann.

OE zeichnet sich durch gemeinsames Lernen anhand praktischer Erfahrungen sowie durch Beteiligung und Mitwirkung aus (Becker/Langosch 2002). Transferprozesse profitieren ebenfalls von gemeinsamem Lernen, da sie, wie aus den Interviews hervorgeht, als erfolgreicher beschrieben werden, wenn eine Vielzahl an Akteuren beteiligt ist (Ulber u. a. 2025). Ein Transfer ins Team zielt entsprechend darauf ab, durch Partizipation der Teammitglieder einen geplanten, aktiven und systematischen Prozess des Wissensaustausches zu gestalten, der die Entwicklung der Organisation zum Ziel hat (Ulber/Bergs-Winkels 2023; Gessler/Gruber

2022). Gemeinsame Zielsetzungen, pädagogische Grundwerte und eine Offenheit für Neues im Team werden in den Interviews als Einflussfaktoren identifiziert, welche die Zusammenarbeit und somit den gemeinsamen Transfer von Wissen und Kompetenzen in die Organisation hinein fördern können.

Neben der Beteiligung des Teams nimmt die Leitung entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung von Transfer (Massenberg/Kauffeld 2015; Blume u. a. 2010). Es bedarf ihrer aktiven Beteiligung und Unterstützung, um Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den einzelnen Fachkräften und dem Team ermöglichen, ihr Wissen weiterzugeben und gemeinsam umzusetzen. Nur so wird OE möglich. Zu den Aufgaben der Leitung gehört es beispielsweise, durch eine realistische Projektplanung dem Zeitmangel zu begegnen, der in den Interviews als Hindernis für die Umsetzung von Transfer genannt wurde. Entsprechend empfiehlt es sich, dass die Leitung eine Vorbildfunktion im Transferprozess übernimmt (Baldwin/Ford 1988), wofür sie selbst Zeit, Ressourcen und Kompetenzen im Projektmanagement benötigt.

In Bezug auf die Organisation Kita bestätigt sich deren Einfluss auf Transfer, wie im theoretischen Modell beschrieben. Neben strukturellen Merkmalen, z. B. der Größe der Einrichtung, prägt die Organisationskultur Transferprozesse. Eine Kultur der Offenheit gegenüber neuen Ideen sowie ein Verständnis dafür, dass Veränderungen das Potenzial haben, pädagogische Arbeit zu erleichtern, können als förderlicher Motivationsfaktor für Transfer dienen.

Schlussendlich liegt die Verantwortung für einen gelingenden Transfer nicht allein bei den Akteuren der Kita. Auch das Umfeld einschließlich der Träger ist gefordert, Unterstützungsstrukturen, z. B. passgenaue und qualitativ hochwertige Fortbildungen, bereitzustellen (Bergmann u. a. 2025). Träger und Fachberatungen betonen in den Interviews ihre eigene Verantwortung und zeigen ein Bewusstsein für Transferprozesse als Bestandteil von OE. Dieses Bewusstsein über die Bedeutung der Wissensweitergabe und der partizipativen Umsetzung für die Entwicklung der Organisation gilt es in die Kitas zu tragen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Trägerstrukturen und Formen der Fachberatung variieren können, weshalb die Unterstützung an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden sollte.

Um Transfer als Ausgangspunkt oder Bestandteil der Organisationsentwicklung zu etablieren und einen Beitrag zur institutionellen Verankerung von Wissen und Kompetenzen zu leisten, ist ein aktiver Austausch- und Anwendungsprozess erforderlich, der den individuellen Kontexten einer Kita gerecht wird. Dieser Prozess entwickelt sich nicht spontan auf individueller Ebene einer Fachkraft, sondern sollte als geplanter und systematischer OE-Prozess partizipativ mit allen relevanten Akteuren gestaltet werden. Dies wiederum kann nur gelingen, wenn fördernde Rahmenbedingungen, wie sie in den Interviews beschrieben werden,

gegeben sind. Die Studienergebnisse können dabei als Anhaltspunkte dienen, um fördernde und hemmende Faktoren auf den verschiedenen Akteurebenen von vornherein zu berücksichtigen und die Rollen der einzelnen Akteure zu schärfen.

Literatur

- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. In: *Personnel Psychology*, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Becker, Horst/Langosch, Ingo (2002): *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*. Berlin/Boston
- Bergmann, Bärbel/Sonntag, Karlheinz (2006): Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): *Personalentwicklung in Organisationen*. 3., überarb. und erw. Aufl. Göttingen/Bern/Wien, S. 355–388
- Bergmann, Valerie/Hogrebe, Nina/Ulber, Daniela (2025): Träger als Akteure von Organisationsentwicklung. Transferunterstützung in Kitas als Grundlage für nachhaltige Veränderung. In: *Frühe Bildung* 14(1), S. 21–27
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. München
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Management*, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München
- Egert, Franziska/Kappauf, Nesiré (2019): Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? In: *Pädagogische Rundschau*, 73. Jg., H. 2, S. 139–154
- Eichrodt, Anke (2017): *Wissenstransfer an der Schnittstelle von Individuum und Organisation: Qualitative Untersuchung von Handlungsorientierungen unter Beachtung der organisationalen Rahmenbedingungen*. Ein Beitrag aus dem elementaren Bildungsbereich. Hamburg
- Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2022): *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 38. München
- Hildenbrand, Claudia (2016): *Förderung früher mathematischer Kompetenzen*. Eine Interventionsstudie zu den Effekten unterschiedlicher Förderkonzepte. Münster/New York
- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews*. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden
- Kanning, Uwe Peter (2012): *Organisationsentwicklung*. In: Staufenbiel, Thomas/Kanning, Uwe Peter (Hrsg.): *Organisationspsychologie*. Göttingen, S. 291–311
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim/Basel
- Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2009): *Experteninterview*. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Tafertshofer, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 32–56
- Massenberg, Ana-Christine/Kauffeld, Simone (2015): *Hilf mir (nicht immer) – Eine moderierte Mediationsanalyse zum Einfluss der Unterstützung durch die Führungskraft auf Transfermotivation und Lerntransfer*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 30. Jg., H. 18, S. 145–167
- Prenzel, Manfred (2010): *Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. Jg., H. 1, S. 21–37
- Rank, Birgit/Wakenhut, Roland (1998): *Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers*. In: Rank, Birgit/Wakenhut, Roland (Hrsg.): *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training*. München/Mering, S. 11–29

- Strehmel, Petra (2024): Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden? In: Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.): Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 49–132
- Ulber, Daniela/Bergs-Winkels, Dagmar (2023): Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung. In: Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.): Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 117–162
- Ulber, Daniela/Hogrebe, Nina/Bergmann, Valerie/Schmidt, Anna/Schulder, Stefan (2025): Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext (T²E²K²). In: Stiftung Kinder forschen (Hrsg.): Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern. Opladen/Berlin/Toronto
- Viernickel, Susanne (2022): Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Annette/Post, Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 453–474
- Weltzien, Dörte/Albers, Timm/Döther, Sabrina/Söhnen, Sarah A./Verhoeven, Nadja/Ali-Tani, Caroline (2021): Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg im Breisgau

Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ – praktische Anschlussfähigkeit einer Theorie und Empirie gestützten Leitungsqualifizierung

Monika Buhl, Antje Tschira

Im Zentrum des Beitrags steht die von der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem Jugendamt Stuttgart geförderte Pilot-Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“.¹ In das zwei Jahre umfassende Fortbildungsprogramm fließen Erkenntnisse vorangegangener Projekte zur Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ein.

Am Beispiel der verschiedenen Fortbildungselemente (Werkstattbausteine, digitale Impulse, Netzwerktreffen, Hospitation, Coaching und Selbstreflexion) wird gezeigt, wie theoretische Ansätze und empirische Befunde in ein praxisorientiertes Fortbildungskonzept integriert werden können, in dem sowohl die individuelle Entwicklung als auch das Lernen der Gruppe und die Projektentwicklung in den Kitas adressiert werden.

Die wissenschaftliche Begleitung fokussiert die Frage, inwieweit Professionalisierungsprozesse und Kompetenzzuwächse der Teilnehmenden im Zuge der systemischen Organisationsentwicklung – mit dem Schwerpunkt auf einer individuellen Anschlussfähigkeit – nachgezeichnet werden können.

1 Einleitung

Die empirischen Befunde des in den Jahren 2011 bis 2014 im Rahmen der AWiFF-Initiative realisierten KoproF-Projekts („Bestandsaufnahme zu Rekrutierung, Einsatz und Kompetenzprofilen des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“) deuteten u. a. darauf hin, dass Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Frühpädagogik wenig systematisch erfolgt und häufig unter den Herausforderungen der organisationalen Alltagsbewältigung hintangestellt wird (Iller u. a. 2015; Buhl u. a. 2014). Diesen Eindruck nahmen wir zum Anlass, an der Universität Heidelberg, gefördert durch die Robert Bosch Stiftung, eine Expertentagung zu organisieren, um mit verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern aus Praxis, Politik und Wissenschaft Organisationsentwicklungsansätze

1 Herzlichen Dank an die Robert Bosch Stiftung für die mehrfache Projektförderung seit 2014 und an das Jugendamt der Stadt Stuttgart für die finanzielle Förderung der beiden Werkstätten und den Zugang zur Praxis.

im Elementarbereich zu diskutieren. Ausgangslage hierfür war ein vom Projektteam erstelltes Arbeitspapier, welches im Nachgang der Tagung, ergänzt um Statements der Expertinnen und Experten, publiziert wurde (Buhl u. a. 2016).

In einer weiteren Projektphase setzten wir uns das Ziel, auf der Grundlage von Fallstudien an Kitas, denen wir ein hohes Organisationsentwicklungspotenzial zugeschrieben haben, themenbezogene Materialien so zusammenzustellen und aufzubereiten, dass sie in Form eines Praxishandbuchs für die konkrete Organisationsentwicklungsarbeit in Kitas genutzt werden können (Mieth u. a. 2018). Anschließend standen die Verbreitung des Praxishandbuchs und der Transfer von Wissenschaft in die Praxis im Fokus (Robert Bosch Stiftung 2020). Hierfür wurde das Buch auf zentralen Tagungen und Messen (Didacta, Kita-Leitungskongress, eigene große Abschlusstagung) präsentiert und die mögliche Nutzung in Workshops vorgestellt. Darüber hinaus gingen wir in zwei Kommunen (Hildesheim Land und Stuttgart Stadt) über Fachtage und ein begleitetes Hospitationsprogramm in einen intensiveren Austausch mit der Praxis und legten so u. a. die Grundlage für eine intensive Zusammenarbeit mit der Stadt Stuttgart. Im Jugendamt ist dort eine Stelle für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen verankert, von der aus ein Qualitätsdialog über die vielfältigen Träger von Kitas in der Stadt Stuttgart verantwortet wird. Die Auswertung unserer Verbreitungsstrategien zeigte verschiedentlich, dass im Zusammenspiel von Einrichtungsleitung und Träger Potenzial für Organisationsentwicklung liegt. Entsprechend entwickelten wir zunächst eine Fortbildungsreihe, die Tandems aus Leitungskräften und Trägervertretungen adressierte. Diese Projektphase wurde jedoch stark durch die mit der Corona-Pandemie einhergehenden Einschränkungen tangiert, sodass wir zeitnah ein angepasstes Konzept starteten. Hierbei lag der Fokus stärker auf den Kita-Leitungen bzw. den Leitungstandems, die Trägervertretungen wurden aber einbezogen.

Die Werkstattidee und ihre institutionelle Verankerung

Mit der Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ wurde ein von der Robert Bosch Stiftung im Rahmen des Deutschen Schulpreises entwickeltes Fortbildungskonzept für den Bereich der Elementarpädagogik adaptiert. Das Werkstattprinzip sieht vor, dass eine feste Fortbildungsgruppe für rund zwei Jahre über mehrere Fortbildungselemente hinweg gemeinsam einen Entwicklungsprozess beschreitet. Hierbei wird für die einzelne Einrichtung (Schule bzw. Kita) ein konkretes Entwicklungsprojekt definiert und über die Fortbildungsdauer Schritt für Schritt umgesetzt. Um die Implementierung in die Praxis zu erleichtern, beteiligen sich immer mehrere Vertreter:innen einer Einrichtung – in unserem Fall ein Leitungstandem – an der Fortbildung. Die Träger werden ausschließlich im Rahmen von Netzwerktreffen einbezogen.

Die Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ orientiert sich inhaltlich an der Konzeption der Werkstatt „Schule leiten“ (von Ilsemann/Kretschmer 2020). Der erste Werkstattdurchlauf startete im Januar 2022, der Abschlussbaustein fand im September 2023 statt. Aufgrund der hohen Nachfrage startete bereits im September 2022 eine zweite Fortbildungsgruppe. Am Feedback der Teilnehmenden orientiert, wird die Werkstatt kontinuierlich weiterentwickelt. Parallel zu den Werkstätten erfolgt zudem eine Qualifizierung der Trainer:innen, um das Konzept auch in die Breite bringen zu können. Die fortbildungspraktische Umsetzung des Werkstattkonzepts liegt in der Verantwortung von zwei Trainerinnen, von denen eine stärker den Bereich der Wissenschaft, die andere den Bereich der Praxis repräsentiert. Beide verfügen über eine systemische Ausbildung und Qualifikationen in der Organisationsentwicklung. Die Werkstatt wird über die Universität Heidelberg evaluiert und wissenschaftlich begleitet.

Neben der Förderung durch die Robert Bosch Stiftung wurde die Fortbildung in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Stuttgart und unter seiner finanziellen Beteiligung realisiert und für Einrichtungen der Elementarpädagogik in Stuttgart ausgeschrieben.

Zur kontinuierlichen Qualitätssicherung wurde eine Steuergruppe eingerichtet, die über regelmäßige Termine im Austausch steht und im Rahmen von Klausurtagen die Weiterentwicklungs- und Verbreitungsstrategien vorantreibt. In dieser Gruppe sind alle beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie Institutionen (Stiftung, Stadt, Trainer:innen, Universität) vertreten.

Die Frage des Theorie-Praxis-Transfers haben sich das Team und der Steuerkreis der Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ immer in dreierlei Hinsicht gestellt: Wie ermöglichen wir einen guten Transfer der Werkstattinhalte und -formate in die Kitas? Wie vermitteln wir innerhalb der Werkstatt die Theorie, sodass sie verstanden wird und adaptiert werden kann? Wie können wir den Erfolg messen? In der folgenden Beschreibung der Werkstattkonzeption und deren leitenden Prinzipien (Kapitel 2) sowie einem Einblick in die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation (Kapitel 3) wollen wir diesen Fragen nachgehen. Ein Fazit mit Ausblick (Kapitel 4) schließt den Beitrag ab.

2 Konzeption und Prinzipien der Werkstatt

Die Elemente der Werkstatt lassen sich inhaltlich folgendermaßen charakterisieren: Kita-Leitungskräfte entwickeln an einem zu Beginn konzipierten Projekt für ihre Einrichtung durch theoretische Impulse und beteiligungsorientierte Methoden aus der Erwachsenenbildung ihre Führungskompetenz weiter. Sie reflektieren ihre Stärken und erhalten ein methodisches Gerüst für den Umgang mit beruflichen Herausforderungen. Während sie einerseits Impulse und Anreize zum fachlichen Kompetenzzuwachs, zur beruflichen Persönlichkeitsentwicklung

und zur Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen erhalten, lösen sie andererseits fokussiert auf ein selbst entwickeltes und passgenaues Projekt aktuelle Herausforderungen in ihrer Einrichtung und tragen damit zu deren Qualitätsentwicklung bei.

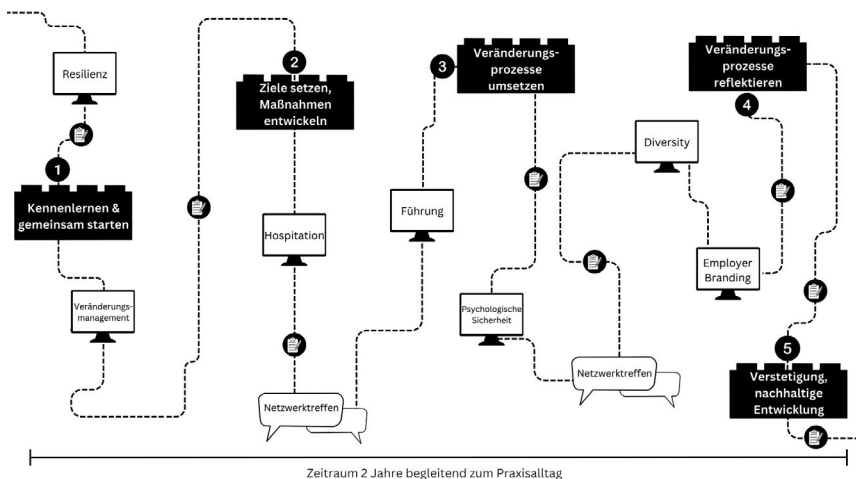
2.1 Lernen im Tandem – Transfer und gemeinsames Wachstum

Die Werkstatt beginnt nach einer informierenden Auftaktveranstaltung mit einem digitalen Impuls zum Thema Resilienz, danach folgt der erste der fünf zweitägigen Bausteine zum Thema Kennenlernen, Projektidee entwickeln und agile Organisation. Ein nächster digitaler Impuls zu Veränderungsmanagement setzt sich damit auseinander, wie Veränderungsbedarfe definiert und gemanagt werden können. Dieses Thema wird beim zweiten Baustein intensiv theoretisch und praktisch durchdekliniert – immer entlang der Projektidee. Um die Vernetzung der Teilnehmenden zu ermöglichen, werden Hospitationen auf freiwilliger Basis initiiert und in einem digitalen Impuls inhaltlich vorbereitet. Die Leitungsteams organisieren ihre gegenseitigen Hospitationen selbst. In dieser Zeit findet auch eines der beiden Netzwerktreffen mit den Trägervertretungen statt. Neben dem Austausch werden hier den Trägern das Konzept und die Prinzipien der Werkstatt vorgestellt, und die Kita-Leitungen präsentieren ihre Projektideen. Ein weiterer digitaler Impuls zum Thema Führung bereitet auf den anschließenden Baustein zum gleichen Thema vor. So wird es möglich, theoretische Ansätze auf die konkrete Führungspraxis der eigenen Einrichtungen zu übertragen. Die Führungskräfte beschäftigen sich dabei mit folgenden Fragen: *Was bedeutet z. B. agile Führung für uns? Welche Rolle spielt die Zufriedenheit der Mitarbeitenden dabei? Welche Formen der Führung nutzen wir, um unser Projekt zum Erfolg zu bringen?*

Darauf folgt fast ein halbes Jahr ohne Baustein, in dem die Leitungen die Möglichkeit haben, mit ihrem Team die Projektidee umzusetzen oder weiterzuentwickeln. In dieser Zeit wird der Kontakt untereinander aufrechterhalten und bereichert durch zwei digitale Impulse zum Thema Psychologische Sicherheit und Diversity. Das zweite Netzwerktreffen, bei dem der Fortschritt der Projekte und die Verstetigung im Fokus stehen, liegt auch in dieser Zeitspanne. Es folgen zwei weitere digitale Impulse zu Employer Branding und einer zu einem freien Thema, das im Lauf der Werkstatt aus den Bedarfen der Gruppe hervorgeht. Die letzten beiden Bausteine umfassen zuerst Reflexion und Anpassung der Veränderungsprozesse und danach die Verstetigung und nachhaltige Entwicklung des Projekts sowie der Werkstattinhalte. Und natürlich wird das Ende auch feierlich begangen und in Abschlusskolloquien reflektiert.

Abbildung 1 stellt das skizzierte Zusammenspiel der Werkstattelemente grafisch dar und verdeutlicht den Prozess, den die Fortbildungsgruppe gemeinsam beschreitet.

Abbildung 1: Ablauf der Werkstatt mit den verschiedenen Elementen



Quelle: Eigene Darstellung

Die Weiterbildung strebt eine Leitungsentwicklung an, die sowohl ein Bewusstsein für Kontextgestaltung schafft als auch den dazugehörigen Methodenkoffer mitgibt. Die Haltung beim Führen zielt auf Effekte, die im pädagogischen Alltag gewünscht sind, und dient gleichzeitig der mentalen und körperlichen Gesundheit der Leitungskraft. Denn Führung wird operationalisierbar (Seliger 2010), stellt Methoden der Beteiligung zur Verfügung und verteilt Verantwortung und Zuständigkeit auf viele Schultern.

Vorteile der Leitungstandems

Die Weiterbildung wird als Leitungstandem durchlaufen. Dies ermöglicht über die Werkstattdauer von fast zwei Jahren einen hochfrequenten Austausch über die Situation in der Kita, und darüber hinaus findet ein von zwei Personen getragener Transfer der Inhalte in den Kita-Alltag statt. Die Anwesenheit im Tandem wird zwar vom Zeiteinsatz her als Herausforderung für den Kita-Alltag beschrieben, aber ebenso wird von den Teilnehmenden der Mehrwert betont und immer wieder bestätigt: *„Man kann das alles organisieren. Zu zweit weg-fahren ist einfacher, weil man zu zweit besser ‚loslassen‘ kann. So wie man sich in der Arbeit gegenseitig bestärkt, kann man sich auch in der Organisation der eigenen Abwesenheit unterstützen und sich gegenseitig bestätigen, wie wichtig die Teilnahme ist, um – wieder daheim – die gewonnenen Impulse gemeinsam auf den Weg zu bringen“* (Aussage eines Leitungstandems aus einer Stuttgarter Kita beim Abschlusskolloquium).

Den Tandems stehen außerdem ein Einzel- und ein Tandem-Coaching offen, die für den grundsätzlichen Entwicklungsprozess genutzt oder auch bei konkreten aktuellen Herausforderungen in der Kita angefragt werden können.

Transfer in die Kita

Im Hinblick auf die Frage, wie der Transfer von der Werkstatt in den Alltag der Einrichtung gelingt, folgen wir dem Grundsatz „Betroffene zu Beteiligten machen“ aus der demokratischen Methode „Zukunftswerkstatt“ (Jungk/Müller 1991). Die Werkstatt dient der Entwicklung von Führungskompetenz am Beispiel einer konkreten Projektentwicklung und -umsetzung in der eigenen Einrichtung. Das Projekt ist der praktische Anwendungsfall, der durch Inputs zu Ansätzen zeitgemäßen Führens (z. B. agil arbeiten, gesunde Hierarchien umsetzen und systemisches teambasiertes Führen etablieren) ergänzt wird. Die angebotenen Theorien und Methoden durchlaufen sofort die „Rüttelstrecke“ der Praxis, sowohl anhand des konzipierten Projekts als auch des Kita-Alltags im Allgemeinen. Unter anderem laufen folgende Fragen mit: „*Welche Auswirkungen hat diese Idee auf unsere Einrichtung?*“ und „*Ist das zielführend für die angestrebte Entwicklung?*“ oder „*Wie müssen wir diese Idee umsetzen, dass sie den gewünschten Effekt hat?*“.

Die Anschlussfähigkeit an den gelebten Alltag der Kita (Topografie, Öffnungszeiten, Träger, Teamkompetenzen, Eltern, Kinder etc.) sowie an die Kompetenzen und Ressourcen des Leitungstandems steht dabei immer im Vordergrund. Die Anwesenheit im Tandem hilft beim Transfer der Inhalte in die Praxis, indem sich die beiden Leitungskräfte immer wieder korrigieren, ergänzen, sich gegenseitig die Selbstwirksamkeit spiegeln und die Inhalte kommunikativ teilen. Zudem lernt und nutzt das Tandem Methoden der Praxis- und der Teamsupervision und übt Interventionsformate, wie die kollegiale Beratung, ein. Das erhöht die Chancen für das Gelingen eines erfolgreichen Transfers einer Veränderungsidee oder eines Projekts. So kann das Team in der eigenen Kita direkt in die in der Werkstatt entwickelten Ideen eingebunden werden, die Schritte werden regelmäßig reflektiert, und das Tandem bringt zudem zielführende und direkt anwendbare Methoden, wie z. B. das Kanban Board oder spielerische Interventionen zur Teamentwicklung, aus der Werkstatt mit, sodass die Teams einen direkten Mehrwert haben. Die Innovation findet einen kommunikativen Anschluss in der Einrichtung, und die Gefahr, dass eine Idee im gelebten Alltag untergeht, reduziert sich. Der Transfer wird gemeinsam kreierte, wodurch in der Regel auch eine höhere Qualität entsteht, weil immer mindestens zwei Perspektiven, Persönlichkeiten, Erfahrungshintergründe etc. mit einfließen.

2.2 Werkstattprinzipien

Wissenschaftliche Ansätze sind wie Denkfolien, die im Hintergrund ablaufen und den Blick und die Reaktion auf soziale Systeme (hier die Fortbildungsgruppe) strukturieren. Insofern bestimmen sie die beobachtbare Praxis in einem starken Maße mit. Das Ziel des Praxistransfers bedingt verschiedene Prinzipien, die im Folgenden mitsamt ihren theoretischen Bezügen und Leitgedanken vorgestellt werden. Entwickelt wurden die sieben Meta-Prinzipien für die aktuelle Werkstatt von den Trainerinnen und dem Werkstatt-Team.

Die Passung zwischen Landschaft und Landkarte

Ein Kriterium gelingenden Transfers ist neben der Theorie-Praxis-Verzahnung die Übereinstimmung von – bildhaft ausgedrückt – Landschaft und Landkarte. Die Landschaft ist das, worin wir uns bewegen, worin wir leben. Die Landkarte ist die Abstraktion, die in dieser Landschaft Wege weisen und Orientierung bieten soll. Darunter fallen sowohl die von Jean Piaget entwickelten Konzepte der Anpassung, die im Kern beinhalten, „dass aufgenommene Stoffe so verändert werden, dass der Organismus sie verarbeiten kann“ (zit. nach Simon 2008, S. 69), als auch das erkenntnistheoretische Paradigma des Konstruktivismus (Maturana/Varela 2018): „Dabei ist die Konstruktion nicht als ein bewusster Prozess zu verstehen in dem Sinne, in dem etwa ein Ingenieur eine Brücke konstruieren würde, sondern als unbewusster Prozess, bei dem Erfahrungen geordnet und zueinander mehr oder weniger konsistent in Beziehung gesetzt werden“ (Simon 2008, S. 68).

Die Weiterbildung heißt Werkstatt, weil sie einen Raum bietet, in dem gewirkt und gewerkelt werden kann. Wahrnehmung, kognitive Muster und Verhalten können in Beziehung gesetzt und reflektiert werden. Dies geschieht jedoch nicht im leeren Raum, sondern anhand einer Projektumsetzung. Am konkreten Beispiel werden Aspekte der Führungsentwicklung und des Veränderungsmanagements durchgespielt, erfahrbar gemacht, kommunikativ übertragen und in der eigenen Einrichtung erprobt. Im darauffolgenden Baustein oder schon dazwischen bei den digitalen Impulsen werden die Erfahrungen reflektiert, und wenn nötig wird ein Kurswechsel eingeleitet.

Alle Bausteine sind logisch aufeinander bezogen und durchlaufen die Stadien von der Projektentwicklung bis zur Verstetigung. Der Ansatz der Theorie-Praxis-Verzahnung kommt in der Werkstatt auch durch die personelle Besetzung zum Ausdruck: Eine der beiden Trainerinnen ist eine erfahrene Kita-Leiterin, die andere bringt einen stärkeren wissenschaftlichen Fokus ein. Beiden gemeinsam ist eine systemische Haltung. Diese drückt sich aus in der Kompetenz im Hinblick auf die praxisrelevante Konzeption und das Team- und Einzelcoaching sowie in der Fähigkeit, Gruppen anzuleiten und auf Störungen einzugehen. Für einen gelingenden Transfer braucht es einen theoretischen Ansatz, der den

Transferbedingungen von der Theorie in die jeweilige Praxis im Allgemeinen und im Besonderen gerecht wird. Die Sprache der Wissenschaft benötigt eine Übersetzung in andere Bezugssysteme.

Menschen können nicht motiviert werden ...

... sie sind es bereits. Die Kunst ist es, diese Motivation zu erreichen und für die Inhalte der Weiterbildung zu gewinnen und nutzen zu können. In diesem Sinne basiert die Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ auf dem theoretischen Ansatz der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/Ryan 2008, 1993). Dieser humanistische Ansatz gründet auf der Annahme, dass sich Menschen dann engagieren und einbringen, wenn drei psychologische Grundbedürfnisse befriedigt werden: 1. das Erleben von Kompetenz, 2. die Ermöglichung von Autonomie und 3. die Erfahrung von sozialer Eingebundenheit.

Damit Menschen ihr Wissen um die Wirklichkeit konstruieren und das Gelernte nach den eigenen biografischen Gesetzmäßigkeiten verarbeiten können (Maturana/Varela 2018; von Foerster 1999), müssen Lehrinhalte so dargeboten werden, dass sie Anschluss finden an die Wirklichkeit der Lernenden und sie müssen für diese so bedeutsam und attraktiv sein, dass sie Lust haben, sich damit zu beschäftigen. Für die Konzeption des Angebots bedeutet dies, dass die Weiterbildungselemente so gestaltet sind, dass sie den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, für das Durchlaufen individueller Lern- und Erkenntnisprozesse die passenden Inhalte auszuwählen. Relevant für die Werkstatt ist dabei auch die Frage, nach welchen Kriterien das Wissen um die Wirklichkeit jeweils konstruiert wird und welche Rolle die eigenen Beobachtungen, Erklärungen und Bewertungen dabei spielen.

Ein theoretischer Input zu systemischer Führungsentwicklung muss so präsentiert werden, dass durch den permanenten Transfer auf die eigene Führungspraxis eine Idee davon entwickelt werden kann, was dies für den Alltag bedeutet. Im bloßen Theoriediskurs lässt es sich leicht zustimmen, Betroffene zu Beteiligten zu machen und entsprechend kollegiale Führung umzusetzen (Schröder/Oesterreich 2023). Beim Praxistest dieser agilen Prinzipien wird schnell deutlich, dass es für die erfolgreiche Umsetzung gruppenspezifisches Wissen und kommunikative Kompetenzen braucht, aber auch – und das ist für viele überraschend – Elemente der Hierarchie. Es braucht Spielregeln für die Zusammenarbeit und Personen, die verantwortlich für die Einhaltung der Regeln sorgen. Methodisch folgt daraus die Notwendigkeit, den Kontext so zu gestalten, dass zu vermittelnde Inhalte auch erlebbar und erfahrbar sowie einem permanenten Praxistest unterzogen werden. In diesem Prozess können die Werte und Prinzipien für die eigene Kita und das eigene Leitungshandeln ermittelt werden.

„Copy and paste“ als Prinzip und Einladung, es selbst zu tun

Die Teilnehmenden sollen sich einen Methodenpool aneignen und sich ihren eigenen „Rucksack“ damit füllen. Die Werkstatt folgt dem Credo des „Learning by doing“ (Kerschensteiner 1966; Dewey 1916). Das, was ich erlebe, kann ich weitergeben, es hinterlässt nachhaltige, da physisch erinnerbare Eindrücke. Dieses didaktisch-methodische Konzept hat zum Ziel, dass zu Lernendes über Erfahrung gelernt wird. Die kognitive Verarbeitung kommt dabei nicht zu kurz, wird z. B. in Form eines theoretischen Inputs angestoßen, an den sich Fragen zum Praxistransfer anschließen.

In der Werkstatt wird das Thema Führung beispielsweise über eine Soziogrammaufstellung eingeführt. Dabei ist die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen erwünscht. Die Frage *„Auf einer Skala von 1–10: Wie schätzt du deine eigenen Führungskompetenzen ein?“* dient als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für den weiteren Austausch. Auf einer im Raum ausgelegten Skala von 1 bis 10 sollen sich die Teilnehmenden einem Wert zuordnen und sich bei diesem für sie stimmigen Zahlenwert physisch aufstellen. Dabei entspricht 1 einem extrem niedrigen Wert („ich habe gewissermaßen keine Kompetenz“), und 10 würde das Nonplusultra bezeichnen („ich bin die geborene Führungskraft und kann alles“).

Bereits die Beobachtung, wo sich andere, vielleicht auch die Tandempartnerin, verorten, führt zu regem Austausch und teilweise zu Umpositionierungen. In der Aufstellungssituation werden durch die Trainerinnen Gespräche geführt und Einzelne gefragt, warum sie gerade diesen Wert gewählt haben, was er für sie bedeutet und was es bräuchte, um sich auf den nächsthöheren Zahlenwert stellen zu können. Dies zeigt sich beispielsweise in einer Antwort wie: *„Ich müsste souveräner werden mit der Bearbeitung von Teamkonflikten.“* Neben dem Austausch und den individuellen Erläuterungen erhalten die Trainerinnen einen Eindruck davon, wo die Einzelnen stehen und was sie zur Weiterqualifizierung benötigen. Gefragt werden kann alles, was der Reflexion dient, die Teilnehmenden um neue Perspektiven bereichert und die Gruppe miteinander in den Austausch bringt.

Lernen ist immer das Werk der Gruppe

Der systemtheoretisch-gruppendynamische Ansatz, der hier zugrunde liegt (Edding/Schattenhofer 2015, 2012; König/Schattenhofer 2007), wird sowohl in der kleinstmöglichen Einheit der Interaktion, nämlich dem Leitungsteam, als auch der Gesamtgruppe realisiert. Die Gruppe folgt eigenen Regeln und Dynamiken, die innerhalb der Werkstatt immer wieder thematisiert werden. Eine Gruppe verhält sich anders, wenn sie frontal unterrichtet wird, als wenn der Kontext den interaktiven Austausch und das organische Verarbeiten bereitstellt. Dementsprechend können sich auch die Teilnehmenden unterschiedlich entwickeln. Die

Entwicklung der Persönlichkeit hängt also unmittelbar mit der Kontextgestaltung zusammen. Diese erlebte und reflektierte Erkenntnis ist für die Leitung sowohl im Hinblick auf ihr Kita-Team relevant als auch im Hinblick auf die Kinder. Der Lernprozess in der Werkstatt bestimmt durch einen bewusst gestalteten Kontext an Methoden, Inhalten und Formen die Arbeit in der eigenen Einrichtung mit.

In einem weiteren Aspekt ist die Gruppe ebenfalls relevant. Man agiert immer in Gruppen, bemerkt deren Einfluss aber oft erst dann, wenn es zu Krisen kommt. Lernen ist nie eine Ein-Personen-Veranstaltung. Es gibt zahlreiche gruppenbezogene Faktoren, die den Lernprozess und seinen Erfolg beeinflussen. Man kann es auf den Nenner bringen: „Keiner lernt allein – auch nicht Mathematik“ (Tschira 2005, S. 176). Der Lernprozess beinhaltet immer auch die Biografie der Lernenden. Wo komme ich her, welche Lernwege und -erwartungen gab es in der Familie, wo liegen die eigenen Interessen und Kompetenzen, welche Meilensteine gab es? Das sind Beispiele für Fragen, die beim Lernprozess unbewusst mitschwingen und auf jedem Lebensweg eine Unmenge an kulturellem und kognitivem Wissen, an Erfahrungen und Erkenntnissen mit sich bringen. Durch die eigene Erfahrung wird Lernen individuell und unterscheidet sich vom Lernen der anderen. Dieses Wissen birgt Perspektiven, die für andere interessant oder gar von großer Bedeutung sein können. Im Umkehrschluss kann demnach das Potenzial der Gruppe genutzt werden, um die Qualität des Lernprozesses zu heben.

Konzeptionsleitend bei der Planung der Bausteine und der anderen Formate der Fortbildung ist immer die Überzeugung, dass es Ressourcenverschwendung wäre, die Perspektiven, Ideen, Erfahrungen und Gedanken der anderen Gruppenmitglieder nicht mit einfließen zu lassen. Methodisch leiten uns die Fragen: *„An welcher Stelle ist es gut, wenn sich das Tandem abspricht?“*, *„Wo braucht es Input oder kollegiale Beratung aus anderen Tandems?“* oder *„Wann ist ein Plenum erkenntnisgenerierend, wann eine intimere Kleingruppe zur persönlichen Reflexion?“*.

Am Ende jeder Einheit steht das gemeinsame „Harvesting“. Hier wird im Plenum gewissermaßen die Ernte eingefahren, und die unterschiedlichen Erfahrungen und Aspekte aus der Kleingruppenarbeit werden geteilt. Durch ein von hochfrequenter Kommunikation in unterschiedlichen Sozialformen geprägtes Setting, in dem Erfahrungen und Ideen der Teilnehmenden aus dem Werkstattalltag ihren Platz finden, wird nicht nur über Diversität und Multiperspektivität gesprochen. Diese Prinzipien werden erfahren, gelebt und kritisch geprüft und ermöglichen dadurch eine alltagstaugliche Anpassung. Buzzwords wie Diversität setzen keine dogmatischen Ansprüche, sondern werden zielführend genutzt. Oberste Priorität hat der gut gestaltete Kita-Alltag, nicht das Schlagwort. Auch hier kommt das „Copy and paste“-Prinzip zum Einsatz. Die Form der zielführenden Vergemeinschaftung und der Diskussion sowie Verarbeitung in der Gruppe zu erleben, kann eins zu eins als methodisches Angebot für die Arbeit mit dem eigenen Team mitgenommen werden.

Rollenbewusstsein

Teams sind dann gut, wenn sie möglichst divers aufgestellt sind und über vielfältige Ressourcen verfügen. Die Interaktion in diversen Gruppen erhöht und verbessert die Performanz (Levine/Stark 2015; Stark 2011). Eine Herausforderung besteht für Teams (oder deren Auftraggeber) darin, die passenden Kompetenzen für eine Aufgabe auszuwählen. Damit Teammitglieder ein Team bereichern, müssen sie etwas können, das die anderen nicht können, und sie müssen etwas können, das der Aufgabe dient (Kollar 2023, S. 45). Aus beiden Aspekten ergeben sich Rollen, welche die Teammitglieder einnehmen und über die sie sich bewusst sein müssen. Bleiben alle in ihrer Rolle und bringen ihre jeweiligen Kenntnisse, Perspektiven und Erfahrungen ein, können der Prozess und das Ziel einer Aufgabe davon und von den persönlichen Stilen profitieren. Ein Angleichen an das Verhalten der anderen zugunsten einer scheinbaren Harmonie ist der Aufgabe, die alle Perspektiven benötigt, nicht zieldienlich. Oft sind es, nach Aussage der Teilnehmenden, die Unterschiede, die, wenn man kein Handwerkszeug hat, um sie zu bearbeiten und als positiv zu bewerten, als bedrohlich empfunden und dann lieber kleingehalten werden. Denn Unterschiede sind auch der Ausgangspunkt für Konflikte.

Die Unterschiede im Verhalten und in den Zielen, die sich durch Rollen ergeben, sind aber nicht die Folge von persönlichen Sabotageakten, sondern rühren genau von diesen Rollen her. Die Klarheit darüber, dass es Rollen gibt, und die transparente Klärung, mit welchen unterschiedlichen Perspektiven auf ein Thema, Erwartungen und Verantwortlichkeiten sie verbunden sind, ist ein wesentlicher Lerninhalt und muss deshalb auch als Kontext organisiert werden. Die Haltung der Trainerinnen innerhalb der Werkstatt lautet entsprechend: *„Wir können euch jederzeit erklären, warum wir etwas machen und was wir damit bezwecken.“* Genauso verhält es sich auch mit den Rollen der an der Weiterbildungswerkstatt Beteiligten.

Die Verantwortung der Trainerinnen ist es, den Prozess des Lernens und die Dynamik in der Gruppe so zu konzipieren, dass die Wahrscheinlichkeit auf gewünschte Erkenntnisprozesse steigt. Das bedeutet auch, auf Störungen und Unerwartetes adäquat zu reagieren bzw. kurzfristig umzusteuern, wenn sich ein Schritt als nicht zielführend erweist. Auch das Trainerinnen- und Organisationsteam begreift sich als lernendes System. Deshalb übernimmt die Trainerin die volle Verantwortung für den Prozess, die Teilnehmenden die für die Veränderung (Drexler 2015, S. 111). Sie sind die Expertinnen und Experten für ihr Heimatsystem, also die Einrichtung, mit allen und allem, was dazu gehört.

Störungen als Ressource

Die Vorstellung und Planung der Abläufe der Werkstatterelemente dient lediglich als Modell, anhand dessen sich die Trainerinnen an der Frage „*Wie sähe der Baustein oder der digitale Impuls idealtypisch aus?*“ orientieren. Es bedarf einer großen Flexibilität und Aufmerksamkeit seitens der Trainerinnen, auf Unvorhergesehenes adäquat zu reagieren – und mehr noch, Widerspruch und Kritik sogar als willkommen anzunehmen und als Hinweis auf noch nicht Berücksichtigtes zu rahmen. Damit sind Störungen nicht unerwünscht, sondern die Ressource für eine Verbesserung der Ergebnisse (Tschira 2021). Zudem werden die Teilnehmenden so für eine interaktive Umsetzung gewonnen. Niemand muss sich in die Passivität zurückziehen, weil er oder sie nicht gehört oder gesehen wird.

In Change-Prozessen kommt es vor, dass Kritiker:innen, Verweigerer und Verweigerinnen des Vorhabens als Blockierer:innen, Bremser:innen oder als sich im Widerstand Befindliche abgewertet werden (Tschira 2021; von Schlippe 2020). Entweder, weil die Veränderung unbedingt und schnell über die Bühne gehen soll und jedes „ja, aber“ davon abhält, oder weil die Idee aus einem euphorischen Gedanken und einem motivierten Veränderungsimpuls entstanden ist. Auch hier halten kritische Stimmen von der beherzten Umsetzung ab. Allzu oft werden sogenannte Widerstände, wie Kritik oder Verweigerung, personalisiert und als Anpassungsschwierigkeit der Betroffenen gerahmt. Häufig bringen aber gerade Kritikerinnen und Kritiker wichtige Aspekte mit ins Spiel, und es werden blinde Flecken aufgedeckt. Natürlich ist zeitliche Dringlichkeit ein Argument, um über kritische Stimmen hinwegzugehen, aber prinzipiell gilt, dass dadurch Perspektiven und Aspekte eines Themas verschenkt werden und nicht zuletzt die Motivation derer, die sich mitteilen – sind doch Fragen und Kritik immer auch ein Beweis der Auseinandersetzung mit dem Thema –, verloren gehen kann.

Vor dem Hintergrund der Frage, wie Transfer gelingen kann, bietet die Haltung der Offenheit gegenüber Widerspruch eine Möglichkeit, Transfer herzustellen. Ausschlüsse müssen als Ausschlüsse thematisiert werden (Baecker 2016, S. 70), um sich fragen zu können, ob sie nicht doch ein überraschendes Potenzial haben (Tschira 2021, S. 478).

Ethik pädagogischer Beziehungen als Referenzrahmen

Eine gute, kreative Gruppenatmosphäre öffnet schnell den Weg für Ideen, die bei genauerer Betrachtung allerdings weder anschlussfähig an die Ressourcen noch zielführend für die Lösung von Problemen sein können. Gerade wenn viele kluge, kreative und werteorientierte Menschen zusammenkommen, geschieht das schnell. Um aber keine Frustration zu erzeugen, braucht es einen Entwicklungskorridor, innerhalb dem Veränderung möglich ist. Dadurch bekommt eine Vision mehr Realitätsgehalt. Die Frage dabei ist, wo die Trainerinnen korrigierend

eingreifen dürfen bzw. müssen. Der Referenzrahmen für die Beurteilung von Entscheidungen ist immer, wie bereits beschrieben, die Anschlussfähigkeit an den Alltag und die besondere Situation jeder Einrichtung. Dazu gehört auch die Frage nach der Umsetzbarkeit im Team. Ein Projekt kann noch so charmant erscheinen, wenn es vom Team nicht entwickelt und umgesetzt werden kann, wird es zur Belastung.

Die Teamkultur sowie die Kompetenzen und Ressourcen der Teammitglieder sind der Referenzrahmen zur Beurteilung von Ideen, Gedanken und Projektschritten. Die Ressourcen genauso wie die Beschränkungen anzuerkennen, ist ein erster Schritt zur realistischen Umsetzung, die einen echten Mehrwert liefert. Anerkennen heißt aber nicht hinnehmen oder gar kapitulieren oder die pädagogische Zuversicht verlieren. Der erste Schritt der Veränderung ist, so die Grundhaltung der Werkstatt, die Realität anzuerkennen und die Potenziale der Veränderbarkeit realistisch einzuschätzen.

Ein anderer Referenzrahmen ist die Ethik pädagogischer Beziehungen. Immer wieder fließt in der Werkstatt deshalb die Frage nach den Auswirkungen auf die Kinder ein. So haben wir im Pilotprojekt einige Kitas begleitet, die ein offenes altersgemischtes Konzept verfolgt haben, teils in der Hoffnung, den Personalmangel dadurch verwalten zu können, teils aus dem Wunsch heraus, alle am Alltag gleichermaßen beteiligen zu können und Begegnung zwischen den Altersgruppen zu ermöglichen. Bei genauerem Hinsehen hat sich der gelebte Alltag jedoch als wenig kindgemäß entpuppt, und das Team war gestresst, weil die Verantwortlichkeiten nicht klar waren. Eine dieser Einrichtungen hat es sich zum Projekt gemacht, eine kluge Organisationsform zu finden, in der die Altersgruppen wieder aufgeteilt wurden und trotzdem sinnvolle Begegnungen und gemeinsame Aktivitäten stattfinden konnten. In der Auswertung zeigte sich, dass sich viele Probleme bei den Kindern gelegt haben und die Bindung der Mitarbeitenden durch die Senkung des Stresspegels in erstaunlichem Maße verbessert werden konnte. Die vorherige Kündigungswelle stoppte gleichzeitig mit der gemeinsamen Erarbeitung einer neuen Organisationsstruktur.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Prinzipien klingen wie Selbstverständlichkeiten, jedes Prinzip hat jedoch seinen guten Grund. Die Entscheidung für eine Sache bringt in der Regel Paradoxien und unerwünschte Auswirkungen an anderer Stelle mit sich. Diese zu überprüfen, muss eine Weiterbildung zum Thema „Kita leiten und entwickeln“ leisten, vermittelt sie doch, zumindest ist das der Anspruch der Werkstatt, eine Meta-Ebene der Reflexion und der Problemlösung und lädt die Teilnehmenden zum „Besiedeln“ und „Bewohnen“ ein.

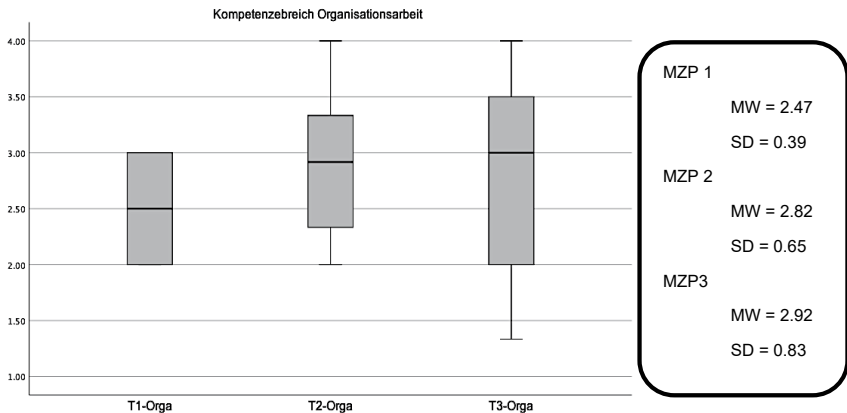
3 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Neben den fortlaufenden Feedbackschleifen im direkten kommunikativen Austausch mit den Teilnehmenden der Werkstatt während der Veranstaltungen und im Rahmen des Coachings sowie des Abschlusskolloquiums erfolgt durch das Projektteam der Universität Heidelberg auch eine systematische Evaluation des Fortbildungsangebots. Hierbei werden zwei Zielrichtungen verfolgt.

Zum einen wurde für die inhaltliche und didaktische Gestaltung über etablierte Veranstaltungsevaluationstools Feedback zu den einzelnen Bausteinen eingeholt. Im ersten Werkstattdurchgang wurden bei jedem Baustein unterschiedliche Tools eingesetzt (z. B. Zielscheibe, Postkarte an einen Freund/eine Freundin, 4L-Retrospektive), um den Teilnehmenden auch hier ein breites Methodenrepertoire zur Verfügung zu stellen, das von ihnen selbst bei der Arbeit mit ihren Teams eingesetzt werden kann. Im aktuellen zweiten Durchlauf wird jeder Baustein identisch mit der agilen 4L-Retrospektive („What I ... loved/ learned/ lacked/ longed“, z. B. unter <https://boldcollective.de/4l-methode/>, abgerufen: 27.06.2024) evaluiert, weil die hiermit erhaltenen Ergebnisse bislang für die Weiterentwicklung der Bausteine den größten Informationsgehalt geliefert haben. Diese frei formulierten Aussagen über Geliebtes, Gelerntes, Fehlendes und Gewünschtes werden von uns grafisch aufbereitet und in die Fortbildungsgruppe rückgespiegelt. Gleichzeitig bieten sie dem Werkstatt-Team einen unmittelbaren Einblick in die Stimmungslage der Teilnehmenden und ermöglichen eine direkte Ableitung offener Bedarfe der Gruppe.

Zum anderen wird in der wissenschaftlichen Begleitung der Fokus auf die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer nachhaltigen Professionalisierung der Teilnehmenden gelegt. Die hier untersuchten Konstrukte leiten sich aus den Zielen der Werkstatt ab, in einem herausfordernden System als Leitung Führungskompetenz zu stärken und zu erhalten. Unter anderem wurden z. B. Konstrukte wie die „berufsbezogene Selbstwirksamkeit“ (Knispel u. a. 2021), das Kompetenzerleben in verschiedenen beruflichen Aufgabenbereichen (Sommer 2020) sowie resilientes Verhalten bei der Arbeit (Soucek u. a. 2015) erfasst. Das Design sieht vor, zu Beginn, in der Mitte und am Ende der fast zweijährigen Werkstattdauer einen identischen, standardisierten und aus etablierten Erhebungsinstrumenten bestehenden Fragebogen einzusetzen, um individuelle Entwicklungsverläufe nachzeichnen zu können. Von den 22 Teilnehmerinnen, die den ersten Werkstattdurchgang erfolgreich abgeschlossen haben, liegen von 14 vollständige Datensätze vor. Vier weitere Teilnehmer:innen haben an zwei der drei Befragungen teilgenommen. Aktuell wird der Datensatz um die Teilnehmer:innen des zweiten Werkstattdurchgangs erweitert. Auch wenn Verläufe der bislang recht kleinen Stichprobe nur begrenzt aussagefähig sind, zeigen sich in den untersuchten Merkmalen vergleichbare Entwicklungen.

Abbildung 2: Entwicklung im Kompetenzbereich Organisationsarbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Ohne an dieser Stelle ausführlicher auf die Befunde eingehen zu können, werden in Abbildung 2 beispielhaft die Mittelwertverläufe der Gesamtgruppe über die drei Messzeitpunkte hinweg dargestellt. Für die subjektive Kompetenzbeschreibung im Arbeitsfeld der Organisationsarbeit zeigt sich über die beiden Jahre eine bedeutsame Zunahme. Der Mittelwert steigt von $M_1=2,47$ (SD 0,39) auf $M_3=2,92$ (SD 0,83). Vergleichbare Tendenzen sind auch bei anderen untersuchten Konstrukten erkennbar, wobei sich teilweise zunächst ein Abfall des subjektiven Kompetenzerlebens beim zweiten Messzeitpunkt abzeichnet. Bei einem Follow-up-Treffen mit der Fortbildungsgruppe im Oktober 2024, ein Jahr nach dem Abschlussbaustein, wurde der Fragebogen erneut eingesetzt, um die Nachhaltigkeit der subjektiven Kompetenzentwicklung überprüfen zu können.

Parallel dazu werden aktuell Ansätze wie die Mixed-Methods-Methode Q-Sort für den Werkstattkontext adaptiert, um der vergleichsweise kleinen Stichprobe durch spezifische forschungsmethodische Ansätze gerecht zu werden. Vorrangiges Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es, sich mit den Kita-Leitungen über die Ergebnisse auszutauschen und dadurch Reflexionsprozesse über das individuelle Erleben und die Entwicklung anzuregen. Darüber hinaus werden die Ergebnisse im Steuerkreis sowie bei Netzwerktreffen und kommunalen Veranstaltungen präsentiert und diskutiert.

4 Fazit

In die inhaltliche Gestaltung der Werkstatt „Kita leiten und entwickeln“ wurden Ergebnisse mehrerer vorangegangener Projektphasen zur Organisationsentwicklung im Elementarbereich integriert. Auf der Grundlage des Werkstattkonzepts

der Robert Bosch Stiftung und unter Hinzunahme verschiedener innovativer, agiler und kommunikativer Ansätze des Leitungshandelns und der Teamführung konnte für die Zielgruppe ein passgenaues Angebot entwickelt und umgesetzt werden. Dies wird durch die Befunde der Evaluation und der wissenschaftlichen Begleitung gestützt.

Insbesondere beim „Harvesting“, das in den abschließenden Baustein integriert ist, wurde aus der Sicht einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich, wie positiv und umfassend sie die Wirkung der Werkstatt für ihr professionales Handeln einschätzen. Die Aussagen reichen von „Sicherheit in meiner Führungsposition“ bis zu „Stärkung im Tun“. Fast durchgängig werden die Dauer und die Intensität des Fortbildungsangebots sowohl als besondere Gratifikation wahrgenommen als auch als Notwendigkeit gesehenen, um nachhaltige Lern-, Reflexions- und organisationale Entwicklungsprozesse im Team der Einrichtung umsetzen zu können.

Literatur

- Baecker, Dirk (2016): Organisation und Störung. 3. Aufl. Berlin
- Buhl, Monika/Freytag, Tanya/Iller, Carola (2016): Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich. DOI: 10.25656/01:12368
- Buhl, Monika/Buschle, Christina/Freytag, Tanya/Hippel, Aiga von/Iller, Carola (2014): Kompetenzorientierung in der Weiterbildung: gemeinsame Aufgabe in verteilten Zuständigkeiten. Die Sicht von Anbietern, Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 54–70
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223–238
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: Canadian Psychology, 49. Jg., H. 3, S. 182–185
- Dewey, John (1916/1980): Democracy and Education. In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.): The Middle Works of John Dewey 1899–1924, Band 6. London/Amsterdam, S. 426–450
- Drexler, Diana (2015): Einführung in die Praxis der Systemaufstellungen. Heidelberg
- Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (2012): Einführung in die Teamarbeit. Heidelberg
- Edding, Cornelia/Schattenhofer, Karl (2015) (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. 2. Aufl. Weinheim/Basel
- Foerster, Heinz von (1999): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg
- Iller, Carola/Buhl, Monika/Buschle, Christina/Freytag, Tanya/Hippel, Aiga von (2015): Anforderungs- und Kompetenzprofile des Lehrpersonals in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Perspektive Frühe Bildung, Band 2. Weinheim/Basel, S. 248–265
- Ilsemann, Cornelia von/Kretschmer, Wilfried (2020): Wirksame Qualifizierung von Schulleitungen. Erfahrungen aus der Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie. In: Die Deutsche Schule, 112. Jg., H. 3, S. 317–323
- Jungk, Robert/Müller, Norbert (1981): Zukunftswerkstätten. Zur Wiederbelebung der Demokratie. Hamburg

- Kerschensteiner, Georg (1966): Berufsbildung und Berufsschule. In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Band 1. Paderborn, S. 130–147
- Knispel, Jens/Wittneben, Lukas/Slavchova, Veneta/Arling, Viktoria (2021): Skala zur Messung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung (BSW-5-Rev). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis303> (abgerufen: 26.11.2024)
- Kollar, Andreas (2023): *Nur die Lumpe sind bescheiden. Eine Autobiografie der Heidelberger systemischen Gruppe*. Heidelberg
- König, Oliver/Schattenhofer, Karl (2007): *Einführung in die Gruppendynamik*. 2. Aufl. Heidelberg
- Levine, Sheen S./Stark, David (2015): Diversity Makes You Brighter. In: *The New York Times*, 9. Dezember
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2018): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. 7. Aufl. Frankfurt am Main
- Mieth, Cindy/Baier, Jill/Buhl, Monika/Freytag, Tanya/Illler, Carola (2018): *Organisationsentwicklung in Kitas. Beispiele gelungener Praxis*. Hildesheim
- Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2020): *Viel Bewegung in den Kitas. Ergebnisse aus einem Projekt zur Organisationsentwicklung*. Stuttgart
- Schlippe, Arist von (2020): Über die Verwandlung der Empörung. In: *Familiendynamik*, 45. Jg., H. 1, S. 87
- Schröder, Claudia/Oestereich, Bernd (2023): *Essenzen agiler Organisationsentwicklung. Das Wichtigste zu kollegialer Führung*. München
- Seliger, Ruth (2010): *Das Dschungelbuch der Führung*, 2. Aufl. Heidelberg
- Simon, Fritz B. (2008): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. 3. Aufl. Heidelberg
- Sommer, Sina (2020): *Gesunde Selbstführung in der Kita. Masterarbeit Universität Heidelberg im Studiengang Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Organisationsentwicklung*. Heidelberg
- Soucek, Roman/Pauls, Nina/Ziegler, Michael/Schlett, Christian (2015): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung resilienten Verhaltens bei der Arbeit. In: *Wirtschaftspsychologie*, 17. Jg., S. 13–22
- Stark, David (2011): *The Sense of Dissonance. Accounts of Work in Economic Life*. Princeton, New Jersey
- Tschira, Antje (2005): *Wie Kinder lernen und warum sie es manchmal nicht tun. Über die Spielregeln zwischen Mensch und Umwelt im Lernprozess*. Heidelberg
- Tschira, Antje (2021): Störungen als Ressource. Gruppe, Interaktion, Organisation. In: *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 52. Jg., S. 477–486

Wissenstransfer am Beispiel von Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung

Aline Rehse, Falko Lange

Der Beitrag behandelt die Frage, wie Wissenstransfer im System der Frühen Bildung mithilfe von organisationsentwickelnden Prozessen gelingen kann. Vorgestellt werden Erkenntnisse zur Umsetzung von zwei Ansätzen des Wissenstransfers im Bereich Demokratiebildung. Diese streben den Wandel institutionellen Handelns innerhalb des Kita-Systems organisationsintern bzw. organisationsübergreifend an. Gestützt auf Ergebnisse einer Wirkungsevaluation im Hort zeigt sich für den organisationsinternen Ansatz: Mehrjährige Prozessbegleitungen, die partizipativ, bedarfsbezogen, beratend sowie qualifizierend ausgerichtet sind, unterstützen den Wissenstransfer – trotz ungünstiger institutioneller Rahmenbedingungen. Anhand eines Selbstberichts aus der Fachpraxis wird veranschaulicht, wie sich Wissenstransfer mithilfe des organisationsübergreifenden Ansatzes in einem hierarchiefreien Raum als ko-konstruktiver Aushandlungsprozess zwischen Beteiligten aus Berufsfachschule, Kita-Praxis und Wissenschaft gestalten lässt. Der Beitrag diskutiert Potenziale demokratischer Organisationsentwicklung für das Kita-System.

1 Einleitung

Das System der Frühen Bildung steht seit Langem unter erheblichem Druck: Der akute Fachkräftebedarf sowie die hohe Arbeitsbelastung der im System Tätigen erschweren nicht nur die pädagogische Arbeit mit Kindern, sondern auch die Weiterentwicklung von Praxis. Speziell in Horteinrichtungen herrschen nicht „auskömmliche Bedingungen“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021) und bieten für organisationsinterne Weiterentwicklungen der pädagogischen Arbeit kaum günstigen Nährboden. Organisationsentwicklungsprozesse, die ressourcenorientiert, partizipativ und längerfristig aufgestellt sind, können hier eine Entlastung bieten (Herrmann/Klumpe 2022).

Kindertageseinrichtungen zu demokratischen Erfahrungsräumen für Kinder zu entwickeln und das Personal entsprechend zu schulen, ist ein Ziel der Professionalisierung im Kita-System (Doll u. a. 2020). Der Beitrag wendet sich dem Wissenstransfer im Bereich der Demokratiebildung im Rahmen von Organisationsentwicklung zu und setzt sich mit der Frage auseinander, wie organisationsinterne und organisationsübergreifende Entwicklungsprozesse demokratisch gestaltet

werden können, sodass ein Wissenstransfer stattfindet und zur Qualifizierung des Personals in Demokratiebildung beiträgt. Antworten darauf werden sowohl theoretisch als auch empirisch aus zwei Perspektiven entwickelt – aus Sicht der Praxis und aus Sicht der Praxisforschung. Den gemeinsamen Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass ein an demokratischen Prinzipien orientiertes Lernen in und von Organisationen günstige Bedingungen für einen gelingenden Wissenstransfer im Bereich Demokratiebildung bietet (ebd.).

Demokratiebildung als eine Aufgabe organisationalen Lernens im Kita-System zu verstehen, verfolgen aktuell auch einige Modellprojekte mit ihren Angeboten im Handlungsfeld Demokratieförderung im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020 bis 2024). Projektmitarbeitende greifen – im Verständnis des Beitrags als „Change Agents“ in Transferprozessen (Blatter/Schelle 2022) – aktuelle Bedarfe und Problemlagen in der Regelpraxis auf und erproben innovative Ansätze und Konzepte der Demokratieförderung im Kindesalter (*Innovationsauftrag*). Anschließend gilt es, die Ergebnisse auf weitere Träger, Praxisfelder bzw. Kontexte zu übertragen (*Transferauftrag*) (BMFSFJ 2019, S. 3). Die Evaluation der Modellprojekte wird durch die wissenschaftliche Begleitung am Deutschen Jugendinstitut (DJI) am Standort Halle (Saale) verantwortet (u. a. Braun u. a. 2023).

Empirische Basis des vorliegenden Beitrags bilden zum einen Wirkungsstudien bei zwei ausgewählten Modellprojekten, die mehrjährige beratende und demokratiebildende¹ Prozessbegleitungen für Horteinrichtungen durchgeführt haben. Zum anderen beschreibt das im Handlungsfeld geförderte Projekt „DAS geht!“² des Trägers Forum B³ seinen Ansatz demokratischer Organisationsentwicklung und fasst Erfahrungen aus der Prozessbegleitung eines kommunalen Qualitätsdialogs zusammen.

In diesem Zusammenhang versucht der Beitrag, die Praxisperspektive eines Modellprojektträgers und die Sicht der wissenschaftlichen Begleitung auf Transferprozesse im System der Frühen Bildung zu verschränken. Hierfür werden im Folgenden die unterschiedlichen Ausgangspunkte sowie methodischen Zugänge beschrieben (Kapitel 2). Auf die Darstellung konzeptioneller Grundlagen, aus denen ein gemeinsames Verständnis von Transfer hervorgeht, sowie zum Ansatz

-
- 1 Das Ziel des Wissenstransfers im Bereich Demokratiebildung betrifft hierbei einerseits an demokratischen Prinzipien orientierte pädagogische Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern. Zum anderen sollen an demokratischen Grundsätzen ausgerichtete Aushandlungsprozesse den Perspektivwechsel fördern und Demokratieerfahrungen ermöglichen.
 - 2 Das Projekt selbst war nicht Teil der Wirkungsevaluation der wissenschaftlichen Begleitung.
 - 3 Weiterführend hierzu <https://dasgeht.forum-b.eu/> (abgerufen: 04.06.2024).

demokratischer Prozessbegleitung (Kapitel 3) folgen empirische Befunde bzw. Praxiseinblicke (Kapitel 4). Das Fazit trifft Ableitungen für ein mögliches transdisziplinäres Forschungsanliegen (Kapitel 5).

2 Methodisches Vorgehen

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung wird der Frage nachgegangen, wie Wissenstransfer im Bereich Demokratiebildung innerhalb von Organisationsentwicklungsprozessen gelingen kann. Vorgestellt werden exemplarische Befunde zu Prozessbegleitungen von Horteinrichtungen, die im Rahmen von multiperspektivischen, multimethodischen Wirkungsstudien ermittelt wurden. Da es sich um ein formativ evaluierendes Vorgehen im dritten Begleitjahr sowie um eine Querschnitterhebung handelt, können vor allem prozessbeschreibende Aussagen sowie Aussagen über selbsteingeschätzte Lern- und Veränderungsprozesse bei Fachkräften dargestellt werden. Im Jahr 2022 wurden dafür als Clusterevaluation⁴ zwei Modellprojekte im Hort mit Angeboten für pädagogische Fachkräfte und für Kinder teilnehmend beobachtet sowie leitfadengestützte (Gruppen-)Interviews mit allen Beteiligten (Kindern, Hort- und Leitungspersonal, Modellprojektverantwortlichen) durchgeführt. Im Auswertungsprozess wurden die verschiedenen Perspektiven miteinander trianguliert (Braun u. a. 2023).

Aus einer zweiten Perspektive, nämlich der des Modellprojekts „DAS geht!“, stellt der Beitrag Erkenntnisse in Form eines Praxisberichts vor. Hier ist die zentrale Frage, wie Auszubildende, Lehrkräfte von Berufsfachschulen, Kita-Fachkräfte sowie Verantwortliche in Verwaltung und Wissenschaft in einen konstruktiven Austausch für die gemeinsame Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gebracht werden können. Selbstberichte der Durchführenden dokumentieren mithilfe von Fragebögen oder Checklisten die Implementationsaktivitäten entweder rückblickend oder kurz nach der Durchführung (Petermann 2014, S. 127). Das Projekt beschreibt die verschiedenen Schritte der Prozessbegleitung (z. B. Auftragsklärung) und erstellt Protokolle für Supervisionsitzungen zur kollegialen Fallberatung.

3 Theoretischer Rahmen

Bislang existiert für die Frühe Bildung weder ein entwickeltes theoretisches Wissenstransfermodell (Blatter/Schelle 2022, S. 23) noch ist hinreichend empirisch erforscht, welche Ansätze von Wissenstransfer bereits umgesetzt werden.

4 Evaluation an dezentralen Standorten und unterschiedlicher Projektträger, die aber unter demselben Programm finanziert sind.

Wissenschaftliche Begleitstudien sowie programmbegleitende Praxisforschung im Feld der Frühen Bildung können einen Beitrag zur Erforschung und Systematisierung bestehender Transferpraxen leisten.

3.1 Transfer als Koproduktion von Wissen

Der Beitrag folgt dem Transferverständnis von Bernd Dewe (2005) und betrachtet Transfer als ein dynamisches Geschehen bzw. als Transformationsprozess. Transfer beschreibt einen Austauschprozess von Wissen und Perspektiven, die aktive Auseinandersetzung mit Wissen und die Anwendung von Wissen in der Praxis. Er erfolgt in Form „kooperative[r] Akte zur Ko-Konstruktion von neuem Wissen“, die komplexe, interaktive Vorgänge mit verschiedenen Beteiligten(gruppen) innerhalb eines Systems spiegeln (Blatter/Schelle 2022, S. 48). Transferprozesse sind zudem kontextspezifisch geprägt, d. h., „sie unterliegen den subjektiven Deutungen und Perspektiven der Beteiligten sowie den institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen ihres jeweiligen Kontexts“ (ebd.).

Transferauftrag von Modellprojekten

Der explizite Transferauftrag von Modellprojekten wird im hier zutreffenden Evaluationskontext mit Reinhard Stockmann (1992) als Anregung von Wandel in Organisationen sowie als das Einspeisen von innovativen Konzepten in die Regelpraxis verstanden. Gemäß Transferauftrag „sollen nach dem Projektende die Praxispartner der Projekte (z. B. Kitaeinrichtungen) in die Lage versetzt sein, den in ihrem Bereich angeregten Wandel bzw. die (Weiter-)Entwicklungen eigenständig fortzuführen“ (Rehse/Johann 2024, S. 4). Durch den Förderkontext und den Transferauftrag gerahmt, übernehmen Modellprojekte Aufgaben der Praxisentwicklung und gestalten Transferprozesse auf Zeit.

Mittlerfunktion von Modellprojekten

Als zentral für transferbezogene Kooperationen gelten in der Literatur Vermittlungsinstanzen im Transferprozess (Rogers 2003). Sie sind als Schlüsselfiguren bzw. „Change Agents“ eine Voraussetzung für die erfolgreiche Verbreitung bzw. Diffusion von (sozialen) Innovationen (Blatter/Schelle 2022, S. 44). Als „Intermediaries“ tragen sie „an den Schnittstellen zwischen den Beteiligten mit ihren jeweils unterschiedlichen (Handlungs-)Logiken“ zudem zur besseren Kopplung verschiedener Beteiligter im Prozess bei. Sie übernehmen die übergeordnete Aufgabe, eine gemeinsame Sprache zwischen den Beteiligten herzustellen (Meyer 2010, S. 119). Zudem motivieren sie Beteiligte für den Wissenstransfer (weiterführend bei Blatter/Schelle 2022; Cooper 2014).

Mitarbeitende von Modellprojekten übernehmen mitunter diese Funktion. Neben Fortbildungs- und Weiterbildungsformaten bieten sie langfristige Prozessbegleitungen für Einrichtungen an, um individuelles und organisationales Lernen zu ermöglichen. Als externe Prozessbegleitung sind sie nicht Teil der Organisation und werden damit als neutral bzw. all-parteilich wahrgenommen.

Prozessbegleitungen können „als innovatives Konzept der Erwachsenenbildung, insbesondere der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten“ begrifflich gefasst und als dialogischer Transfer eingestuft werden (Hartwig/Sauerhering 2020). Für die im Beitrag beschriebenen Prozessbegleitungen erscheint eine systemische Lesart von Transfer besser geeignet, insofern ein Rahmen („dritter“ Raum) für den Austausch und die Mitwirkung von Beteiligten geschaffen wird (Blatter/Schelle 2022, S. 19).

3.2 Demokratische Prozessbegleitung als Ansatz der Demokratiebildung

Ausgangspunkt für die Prozessbegleitung ist der Grundgedanke, dass der Transfergegenstand Demokratiebildung maßgeblich über die Form der Zusammenarbeit entwickelt wird. In der demokratischen Prozessbegleitung wird davon ausgegangen, dass Organisationen als offenes System in der Umwelt selbst einen „Eigensinn“ entwickeln (Bardmann/Groth 2001, S. 8). Bei Transferprozessen muss demnach „ein gewisses Maß an Selbstbestimmung“ zuerkannt werden, um das System bei seiner Veränderung zu unterstützen (ebd.). In Bezug auf Demokratiebildung ist Selbstbestimmung einer der zentralen Erfahrungswerte für Beteiligte in der Organisation (Himmelman 2004, S. 14).

In der Anwendungssituation des Ansatzes bedeutet das, dass in jedem externen Angebot neben dem Fremdzweck auch ein Selbstzweck identifiziert wird. Die demokratische Prozessbegleitung unterstützt die lernende Organisation darin, den Transfergegenstand zu erfassen und gemeinsam mit den beratenden Personen Hypothesen für Wirkungszusammenhänge und Entwicklungsmöglichkeiten aufzustellen, die an beiden Zwecken anknüpfen. Aus dem Spektrum gemeinsam entwickelter Handlungsoptionen werden einzelne ausgewählt, die dann erprobt, evaluiert und gegebenenfalls etabliert werden.

Eine bedeutende Herausforderung bei der Begleitung von Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten liegt in der Gestaltung eines Gleichgewichts von divergierenden Perspektiven. Aus divergierenden Bedürfnissen können zwar Konflikte entstehen, die den Transfer erschweren, aber zugleich stellen sie eine Chance für den Wissenstransfer der Demokratiebildung dar. In Anlehnung an John Dewey (1996) wird im Projekt „DAS geht!“ deswegen die Idee verfolgt, dass Demokratiebildung vor allem durch die Wahl der Form und Methode gestaltet wird und weniger durch die inhaltliche Ausrichtung. John Dewey schlägt vor, Demokratie als „soziale Kooperation“, als eine an bestimmte Werte gebundene Form der zwischenmenschlichen Zusammenarbeit anzusehen (Dewey 1996,

S. 127). Somit kann die oben genannte Selbstbestimmung der Organisation durch die Wahl der inhaltlichen Ausrichtung umgesetzt werden, während Demokratiebildung durch die Form der Zusammenarbeit gestaltet wird. Eine wichtige demokratiebildende Erfahrung sind Entscheidungsanlässe, die auf demokratische Weise bearbeitet werden. Diese entstehen aus der Differenz von Perspektiven bzw. aus Interessenkonflikten. Wo verschiedene Bedürfnisse sich Platz machen wollen, wo Konflikte entstehen, können sich Menschen in eine Interaktion begeben, die für beide Seiten das Potenzial von Selbstwirksamkeit und Entwicklung birgt.

Demokratie und Differenz sind damit unteilbar miteinander verknüpft. Durch das Grundprinzip „Lernen durch Irritation“ werden Widersprüche aufgedeckt und latente Tabuthemen in den Vordergrund gerückt. Aus systemischer Sicht braucht Transfer diese Irritation und die damit einhergehende Differenzenerfahrung, weil dann die Chance für interessengeleitete Auseinandersetzung und Ko-Konstruktion von Wissen besteht. Voraussetzungsvoll ist hierbei die Form der Entscheidungsfindung. Gerade im Hinblick auf hierarchische Systeme und Machtstrukturen stellt sich die Frage, inwiefern eine hierarchiearme demokratische Aushandlung auf Augenhöhe tatsächlich stattfinden kann. Deswegen brauchen demokratische Aushandlungen in hierarchischen Systemen im Sinne von John Dewey die Schaffung einer „gereinigten Atmosphäre des Handelns“, einen Übungsplatz oder ein Laboratorium (Brumlik 2023, S. 19). Dewey war davon überzeugt, dass hierarchische Wirkungsmechanismen, wie Barrieren und Grenzen, die Erfahrung von ergebnisoffener Aushandlung und unbegrenzter Kommunikation „verunmöglichen“ (Brumlik 2023, S. 18). Hier setzt das Projekt an, indem es die Bedingungen der Möglichkeit von demokratischer Aushandlung herstellt.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Wirkungsstudie in Horten

Eine der Wirkungsstudien im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung untersucht Projektangebote der Demokratieförderung in Horten (Braun u. a. 2023). Untersuchungsgegenstand sind insbesondere mehrjährig beratende und fortbildende Prozessbegleitungen von Fachkräfteteams in den Einrichtungen. Die multimethodisch und multiperspektivisch erhobenen Befunde geben Einblicke in die Wirksamkeit und weisen auf relevante Einflussfaktoren für die angestoßenen Veränderungsprozesse bei den Beteiligten hin.

Insgesamt legen die Befunde den Schluss nahe, dass mehrjährige Prozessbegleitungen für (früh)pädagogisches Personal den Wissenstransfer in die Praxis unterstützen und zu einer demokratischeren Organisationskultur beitragen. Voraussetzung dafür ist, dass die Prozessbegleitungen einrichtungsspezifische

Bedarfe aufgreifen sowie partizipativ und beratend bzw. qualifizierend ausgerichtet sind (Braun u. a. 2023, S. 49–53). Vorrangig setzen die untersuchten Projekte in der Zusammenarbeit mit Fachkräften auf „kognitiv-reflexive Ansätze zur Vermittlung von fachpraktischem Wissen, zur Anregung von Perspektivwechseln und zur Revision hortalltäglicher Strukturen und Handlungsweisen“ (Braun u. a. 2023, S. 60).

Im Rahmen von regelmäßigen, 90-minütigen Sitzungen der Projektmitarbeitenden mit den Einrichtungsteams entstehen laut Auskunft der Fachkräfte überhaupt erst Gelegenheiten zum Austausch über die pädagogische Arbeit sowie (fallbezogene) Reflexionsräume, für die sonst Zeit fehlt. Eines der demokratiebildenden Ziele ist es, gemeinsam neue Handlungsoptionen für das Aufgreifen kindlicher Interessen zu erarbeiten und die pädagogische Arbeit künftig stärker an den kindlichen Perspektiven zu orientieren.

Exemplarisch veranschaulichen lässt sich die kognitiv-reflexive Lernprozesse anregende Arbeitsweise für den Wissenstransfer anhand der „Top-Flop-Orte“-Methode⁵ mit anschließender Reflexion. Ziel der Methode, in der Differenzierung stattfindet, ist es, über die Konfrontation der Beteiligten mit unvertrauten Perspektiven deren subjektiven Wissensbestände zu irritieren. Die Irritation regt bei den Fachkräften Verständnis für die Perspektive der Kinder an. Im Qualitativen Interview einige Wochen nach der Sitzung erläuterte eine Fachkraft: „Man versucht sich jetzt, bevor man sich selber ein Bild macht, (...) gleichzeitig auch in die Lage des Kindes automatisch mit reinzusetzen“ (Corgi-pFK, Abs. 91) (Rehse u. a. 2025). In den Sitzungen erarbeiteten die Fachkräfte zudem Ideen für die Veränderung der von den Hortkindern gemiedenen Orte. Sie verstärkten – aus eigener Sicht, aus Sicht der Hortleitung und des Modellprojekts – ihre Bemühungen, Kinder aktiv in Entscheidungen einzubeziehen und sie an Gestaltungsprozessen zu beteiligen: „Dahingehend haben wir uns auch mit den Bedingungen, die wir haben, und die Gruppenräume ein bisschen umstrukturiert, auch nach den Wünschen der Kinder“ (Corgi_Hortleitung, Abs. 70) (ebd.).⁶

Den Wissenstransfer innerhalb der Prozessbegleitung hemmen nicht auskömmliche räumliche, finanzielle und zeitliche Bedingungen in den Einrichtungen (weiterführend hierzu Braun u. a. 2023, S. 62 f.). Der hohe Betreuungsschlüssel (in der beobachteten Einrichtung bei 1:45) geht mit einer extremen

5 Die „Top-Flop-Orte“-Methode wurde im Rahmen der Wirkungsstudie untersucht. Zu Beginn der Prozessbegleitung sollten das Personal und die Hortkinder ihre Lieblingsorte und Orte, die Unbehagen auslösten, in ihrem Hort fotografieren. Eine gemeinsame Auswertung von Hortfachkräften und Projektmitarbeitenden ergab andere als von den Fachkräften vermutete Lieblings- und gemiedene Orte der Kinder, was mit einer Irritation der Wissensbestände einherging (Rehse u. a. 2025).

6 Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung handelt es sich um geringfügige Veränderungen beim Personal. Weitere Erhebung wären notwendig, um den Wissenstransfer langfristig zu untersuchen.

Belastungssituation, einem hohen Krankenstand und hoher Personalfuktuation im Team einher. Zwar gelingen im Einzelfall in der Zusammenarbeit der Wissenstransfer und das Anstoßen einer demokratischeren Einrichtungskultur. Erfolgt jedoch ein „Transfer von Wissen und neuen Praxen in einem eher ‚transferunfreundlichen‘ Kontext“ unter ungünstigen Rahmenbedingungen mit wenigen Ressourcen und geringer Motivation (Rehse/Johann 2024, S. 18), beeinträchtigt dies die nachhaltige Weiterentwicklung bzw. Professionalisierung der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Ein Beispiel eines transferfreundlichen Kontextes wird im Folgenden aus der Perspektive des Modellprojekts „DAS geht!“ beschrieben.

4.2 *Selbstbericht aus der Fachpraxis*

Auf Initiative des Jugendamts der Stadt Leipzig wurden Anfang 2023 die „Qualitätsdialoge“ zwischen Fachschulen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Trägern von Kindertageseinrichtungen in Leipzig gegründet. Das Ziel ist, einen Kriterienkatalog für die Qualität der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zu formulieren, der gemeinsam von den Beteiligten(gruppen) – Vertreterinnen und Vertretern der Stadtverwaltung, von Berufsfachschulen, aus der Wissenschaft, dem Landesamt für Schule und Bildung sowie aus Kindertageseinrichtungen – ausgehandelt wird. Das Modellprojekt „DAS geht!“ wird als externer Prozessbegleiter in der Rolle eines moderierenden Rahmangebers hinzugezogen. Die Zusammenarbeit findet im Abstand von zwei bis drei Monaten im Rahmen von sechs Sitzungen, den sogenannten „Runden Tischen“, mit rund 40 Teilnehmenden statt. Ergänzend dazu treffen sich in der Zwischenzeit einzelne (Unter-)Arbeitsgruppen.

Auftrag des Modellprojekts ist es, alle Beteiligtegruppen in den Prozess zu integrieren und einen Austausch der Perspektiven auf Augenhöhe zu ermöglichen. Ein Beispiel für eine Kreativitätstechnik in diesem Zusammenhang ist die „Hut-Methode“, bei der die Teilnehmenden unterschiedliche Rollen einnehmen, die durch verschiedenfarbige Hüte symbolisiert werden. Jeder Hut entspricht einer bestimmten Denkweise oder einem Blickwinkel. Auf diese Weise soll das Wir-Gefühl gefördert werden, um einen Konsens bzw. eine geteilte Perspektive zu entwickeln, die für die gemeinsame Gestaltung der Ausbildung entscheidend ist. Diese Perspektive ist zeitlich begrenzt und dient der Erarbeitung eines selbstorganisierten und interessengeleiteten Produkts, in diesem Fall der Qualitätskriterien.

Die Prozessbegleitung wird entlang demokratischer Prinzipien (Transparenz über Perspektiven bzw. Interessen, demokratische Aushandlung, Konsensfindung) gestaltet und dient als Rahmen für Selbstwirksamkeits-, Differenz- und

Aushandlungserfahrungen der Beteiligten. Entlang von vereinbarten Kriterien für den Begleitprozess⁷ sollen im Folgenden exemplarisch Einblicke in Erfahrungen und Herausforderungen geschildert werden:

- *Kriterium 1:* Der Prozess ist weitgehend selbstgesteuert angelegt und verläuft in wiederkehrenden Schleifen, die je für sich reflektiert werden können. Die Treffen werden jeweils in ähnlicher Form umgesetzt: Ein „Gallery Walk“ dient dem Sichtbarmachen von Perspektiven und Ergebnissen. Das „World Café“ dient der Diskussion und Konsensfindung für einzelne Kriterien, die im Kriterienkatalog münden. Das ermöglicht den Teilnehmenden ein hohes Maß an Selbststeuerung im Rahmen methodischer Prozessroutine bei gleichzeitiger inhaltlicher Offenheit. Zu beachten ist, dass nach jedem Treffen eine Methodenkritik mit den Teilnehmenden erfolgt.
- *Kriterium 2:* Den beteiligten Akteurinnen und Akteuren ist es möglich, die aus ihren individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen gespeisten Vorstellungen und Perspektiven auf den Transfergegenstand sichtbar zu machen. Visualisierung und dialogische Methoden nehmen einen zentralen Stellenwert in der Gestaltung der Sitzungen ein. Die Arbeitsgruppen werden vor jedem Treffen explizit eingeladen, eine passende Form der Darstellung zu finden und den Prozessbegleitenden zukommen zu lassen. Bewährt hat sich hier die Methode „Gallery Walk“, bei der die Standpunkte bzw. Arbeitsergebnisse ähnlich einer Ausstellung präsentiert werden. Herausfordernd war die knappe (Arbeits-)Zeit der Beteiligten zwischen den Treffen am Runden Tisch. So kam es vereinzelt zu großen Qualitätsunterschieden zwischen den Präsentationen, die zu einer Voreingenommenheit gegenüber bestimmten Ergebnissen führten. Um dem zu begegnen, fanden stets ergänzend zum stillen Ausstellungsrundgang Diskussionsrunden („World-Café-Methode“) zu den Ergebnissen statt.
- *Kriterium 3:* Interessenkonflikte (Differenzerfahrungen) dienen als Anlass zur gemeinsamen Aushandlung neuer Lösungen. Dabei steht diese Ko-Konstruktion nicht für die Auswahl zwischen zwei Optionen, sondern für die Schaffung einer neuen und von allen getragenen dritten Option. Bevor Kriterien in den Kriterienkatalog aufgenommen werden, müssen sie eine konsensuale Zustimmung erhalten. Das bedeutet, sobald nur eine Person am Runden Tisch einen begründeten Einwand hat, geht das Kriterium wieder in einen neuen Aushandlungsprozess. Die Gruppe wird dazu angehalten, von einfachen Mehrheitsbeschlüssen abzusehen, da diese der konsensualen Prüfung selten standhalten. Die Beteiligten sollen auf diese Weise erfahren, dass eine demokratische Aushandlung für die Zufriedenheit aller Beteiligten

7 Die Kriterien bzw. Grundannahmen lehnen sich an John Deweys Konzept der „konstruktivistischen Pädagogik“ an (Knöll 2018, S. 211).

am dienlichsten ist. Ein einfaches Veto ist bei dieser Form des „systemischen Konsensierens“ nicht zulässig. Eine Herausforderung liegt hier darin, dass einzelne Personen(gruppen) bestimmte Kriterien blockieren können – Frustrationserfahrungen richten sich dann auf bzw. gegen den Konsensgedanken. Wichtig ist daher, dass nur Einwände zugelassen werden, die an eine Begründung und an einen Verfahrensvorschlag gebunden sind.

Geplant ist im weiteren Verlauf eine Nachher-Befragung unter den Beteiligten, um Aussagen über die Nachhaltigkeit des Prozesses treffen und beurteilen zu können, ob die entwickelten Kriterien auch in der Umsetzung fruchtbar sind.

5 Fazit

Für die aktuelle Debatte zu Transfer im Bereich der Frühen Bildung liefert der Beitrag Erkenntnisse aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ zu den Gelingensbedingungen von Transferprozessen im Rahmen von Organisationsentwicklung. Zum einen werden Befunde einer Wirkungsstudie zu mehrjährig beratenden und demokratiebildenden Prozessbegleitungen für Horte vorgestellt. Zum anderen gibt ein Praxisbericht Einblick in Gestaltungsmethoden und Erfahrungen in demokratischen Prozessbegleitungen. Im Theoriekapitel zum Wissenstransfer werden unterschiedliche konzeptionelle Bezugspunkte von Wissenschaft und Praxis zusammengeführt. Eine geteilte Perspektive auf das theoretische Demokratieverständnis nach John Dewey wird entwickelt, auf dem der Wissenstransfer im Bereich Demokratiebildung fußt.

Als Fazit lassen sich aus den Schilderungen der Perspektiven im Beitrag die folgenden gemeinsamen Ableitungen treffen, die als transdisziplinäres Vorhaben weiter erprobt und wissenschaftlich gestützt evaluiert werden sollten:⁸

- Organisationsinterne Prozessbegleitungen, die bedarfsbezogen, partizipativ, beratend und bildend ausgerichtet sind, können den Wissenstransfer für alle Beteiligten innerhalb einer Einrichtung ermöglichen und sind durch verschränkte Angebote für verschiedene Zielgruppen in der Einrichtung potenziell nachhaltiger.
- Wissenstransferprozesse im Rahmen von Prozessbegleitungen können nur unter auskömmlichen institutionellen Bedingungen längerfristig fruchten, wenn das Personal also über ausreichend Zeit, Raum und Motivation verfügt.

8 Selbstberichte weisen aufgrund der retrospektiven Erfassung eine geringere Reliabilität auf. Mit Selbstauskünften geht zudem das Problem sozial erwünschter Darstellungen einher (Petermann 2014, S. 127).

- Differenz- und demokratische Aushandlungserfahrungen beim Zusammen- treffen von Verantwortlichen aus Berufsschule, Kita-Praxis und Verwaltung in einem hierarchiefreien Raum ermöglichen den Perspektivenabgleich unter allen Beteiligten und ein von allen getragenes Ergebnis.
- Demokratieverfahrungen sowie demokratiebildender Wissenstransfer gelin- gen, wenn der Transfer inklusiv, dialog- und beteiligungsorientiert und als demokratischer Aushandlungsprozess gestaltet ist.

Im Kontext einer demokratischen Prozessbegleitung wird Wissen nicht einfach übertragen, sondern durch die aktive Beteiligung aller neu geschaffen. Dieser ko-konstruktive Prozess ermöglicht es, dass Wissen nicht nur geteilt, sondern in der Zusammenarbeit aller Beteiligten weiterentwickelt wird. So wird Wis- sen nicht nur anschlussfähig, sondern auch nachhaltig organisationintern bzw. -übergreifend verankert. Diese Form des Wissenstransfers fördert eine Kultur der Offenheit und des gemeinsamen Lernens, die für moderne Organisationen von entscheidender Bedeutung ist.

Im Rahmen von demokratischen Prozessbegleitungen, die sowohl intern als auch organisationsübergreifend stattfinden, können auf Basis der vorgestellten Befunde Wissenstransferprozesse als demokratiebildende Erfahrungen gefasst werden. Sie betreffen sowohl Erfahrungen von Selbstwirksamkeit beim Einbrin- gen von Interessen, (Differenz-)Erfahrungen aufgrund divergierender Perspekti- ven und des Perspektivwechsels als auch Erfahrungen von konsensorientierten Aushandlungsprozessen. Daran knüpfen sich für das Leben in der Demokratie und das Aushalten von Demokratie zentrale Erfahrungen von Frustration auf- grund der Langwierigkeit von Prozessen an sowie die Erkenntnis, dass Einzelin- teressen begründungswürdig und nicht im Interesse aller sind. Machen Verant- wortliche im System der Frühen Bildung solche Demokratieerfahrungen, sind sie möglicherweise eher in der Lage, diese Prozesse auch im (Kita-)Berufsalltag bei Erwachsenen und Kindern authentisch pädagogisch zu begleiten.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbil- dungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Bardmann, Theodor M./Groth, Torsten (Hrsg.) (2001): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Ma- nagement und Beratung. Wiesbaden
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnis- se und Bedingungen. München
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2019): Förderauf- ruf für Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Rahmen des Bundespro- gramms „Demokratie leben!“. Berlin

- Braun, Marina/Ehner, Katrin/Euteneuer, Jonas/Hemmann, Max/Johann, Tobias/Rehse, Aline/Rüger, Stella/Walter, Elisa (2023): Demokratieförderung im Kindesalter: Kontext- und Wirkungsanalysen. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)
- Brumlik, Micha (2023): Demokratie und Erziehung: John Dewey. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hrsg.): Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 11–24
- Cooper, Amanda (2014): Knowledge mobilisation in education across Canada: a crosscase analysis of 44 research brokering organisations. In: Evidence & Policy, 10. Jg., H. 1, S. 29–59
- Dewe, Bernd (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation. Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Transferwissenschaften, Bd. 3. Frankfurt am Main, S. 365–379
- Dewey, John (1996): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Aus dem Amerikanischen von Wolf-Dietrich Junghanns. Bodenheim
- Doll, Inga/Herrmann, Karsten/Kruse, Michaela/Lamm, Bettina/Sauerhering, Meike (2020): Demokratieförderung und Partizipation in der KiTa. Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung, Nr. 11. Osnabrück
- Hartwig, Jörg/Sauerhering, Meike (2020): Prozessbegleitung – ein nifbe-Definitionsentwurf. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=895:prozessbegleitung-ein-nifbe-definitionsentwurf (abgerufen: 11.06.2024)
- Herrmann, Karsten/Klumpe, Cassandra (2022): Grenzen setzen und Spielräume nutzen. Wie sich Kitas trotz Fachkräftemangel entlasten können. www.nifbe.de/fachbeitraege/zuletzt-erstellt?view=item&id=1058:grenzen-setzen-und-spielraeume-nutzen&catid=89 (abgerufen: 11.06.2024)
- Himmelman, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin
- Knoll, Michael (2018): John Deweys pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden, S. 203–216
- Meyer, Morgan (2010): The Rise of the Knowledge Broker. In: Science Communication, 32. Jg., H. 1, S. 119–127
- Petermann, Franz (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau, 65. Jg., H. 3, S. 122–128
- Rehse, Aline/Johann, Tobias (2024): Nachhaltige Modellprojektarbeit. Transferaktivitäten im Handlungsfeld Demokratieförderung. 3. Handreichung der Wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Handlungsfeld Demokratieförderung. Halle (Saale)
- Rehse, Aline/Hemmann, Max/Braun, Marina (2025): Wirkungsevaluation im Bereich Demokratieförderung: Forschungsdesign, Umsetzungserfahrungen und Reflexion von Herausforderungen beim Erfassen von Wirkungen. In: Greuel, Frank/Heinze, Franziska/König, Frank/Milbradt, Björn (Hrsg.): Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus. Weinheim/Basel
- Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of Innovations. 5. Aufl. New York/London/Toronto/Sydney
- Stockmann, Reinhard (1992): Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Wiesbaden

Ein Coach für die (bewegte) Kita

Ulrike Ungerer-Röhrich, Susanne Beckers

Was kann man tun, um Kindertageseinrichtungen bei den vielfältigen Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen, zu unterstützen? Das Forschungsprojekt „QueB – Qualität entwickeln mit und durch Bewegung“ setzt an den Bedarfen der Kitas an. Im Rahmen des Projekts unterstützt ein QueB-Coach Kitas in ihrer Organisationsentwicklung, um sowohl Kindern als auch pädagogischen Fachkräften Handlungsmöglichkeiten für einen aktiven Lebensstil zu eröffnen. In diesem Beitrag wird der systemisch orientierte Coaching-Prozess erläutert und die Zusammenarbeit von Coach und Kita vorgestellt. Dabei werden auch die Herausforderungen des Coachings thematisiert. Wege von der Theorie (Diagnostik) in die Praxis (Zielformulierung bis zur Umsetzung) und zurück zur Theorie (durch Evaluation und Reflexion) werden diskutiert.

1 Hintergrund und Problemaufriss

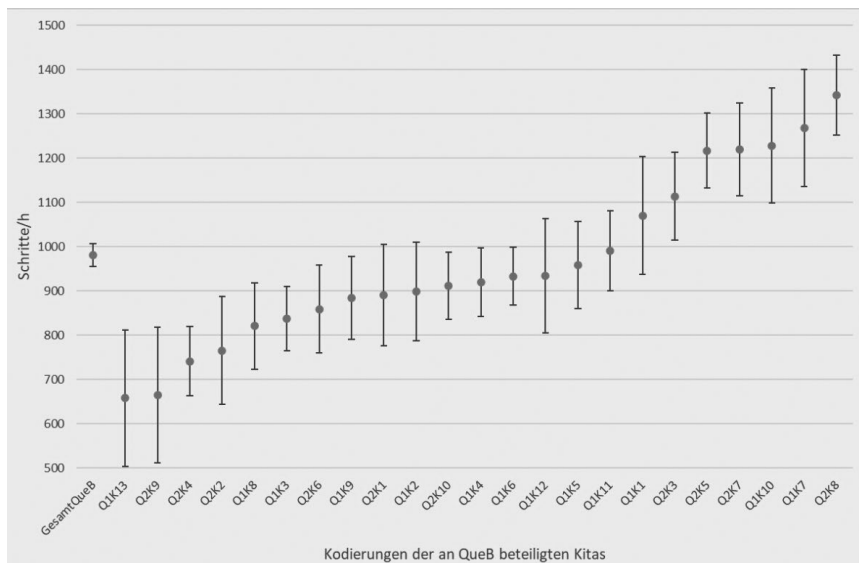
Im Projekt „Capital4Health“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01EL1421D/E) geht es darum, die Bedingungen für einen aktiven Lebensstil zu verbessern. Im Teilprojekt „QueB – Qualität entwickeln mit und durch Bewegung“ steht die Weiterentwicklung von Kitas durch einen Organisationsentwicklungsprozess im Fokus. Kooperative Planung und Etablierung eines prozessorientierten Verfahrens sind ein zentrales Anliegen von QueB. Kitas sollen dabei unterstützt werden, ihre Organisation so zu entwickeln, dass sowohl die Kinder als auch die pädagogischen Fachkräfte ihre Handlungsmöglichkeiten für einen aktiven Lebensstil nachhaltig erweitern. Den QueB-Prozess begleiten Coaches, die an einer Weiterbildung teilgenommen haben, um erfolgreich arbeiten zu können (Popp u. a. 2022; Eisenbarth u. a. 2020, S. 40–43; Müller u. a. 2020).

Die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung eines aktiven Lebensstils und eine erfolgreiche Bildungskarriere ist wissenschaftlich belegt. Es gibt Hinweise, dass das Ausmaß an körperlicher Aktivität im Vorschulalter auch die Aktivität im Erwachsenenalter positiv beeinflusst (Rütten/Pfeifer 2016, S. 27–29). Bei vielen Kindern mangelt es jedoch an ausreichender Bewegung.

Seit 2016 gibt es von einer vom Gesundheitsministerium geförderten Arbeitsgruppe fundierte Empfehlungen (Rütten/Pfeifer 2016, S. 25–30, 75–77), wie viel Bewegung Kinder brauchen und wie man Maßnahmen der Bewegungsförderung auf der Grundlage evidenzbasierter Ergebnisse auch in der Praxis gestalten sollte: „Säuglinge und Kleinkinder sollten sich so viel wie möglich bewegen und so wenig

wie möglich in ihrem natürlichen Bewegungsdrang gehindert werden; dabei ist auf sichere Bewegungsbedingungen zu achten. [...] Für Kindergartenkinder soll insgesamt eine Bewegungszeit von 180 Minuten/Tag und mehr erreicht werden, die aus angeleiteter und nicht angeleiteter Bewegung bestehen kann.“ (Rütten/Pfeifer 2016, S. 25) Am Tag sollten Kinder 12.000 Schritte zurücklegen, d. h. pro Stunde ca. 1.000 Schritte. Dieser Wert ist als Richtzahl für eine untere Grenze einer bewegungsfreundlichen Kita herangezogen worden und stellt auch den Median der erhobenen Daten dar (vgl. Abb. 1). Von den Einrichtungen, die nach der Pandemie mit QueB begonnen haben, erreichte keine diesen Mindestwert.

Abbildung 1: Durchschnittliche Schrittzahl pro Stunde in den beteiligten Kitas



Quelle: Eisenbarth u. a. 2020, S. 36

Neu an den Empfehlungen ist, dass eine systematische Verknüpfung von Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung vorgenommen wurde. Man erfährt also nicht nur, wie viel Bewegung für ein gesundes Aufwachsen von Kindern angeraten wird, sondern auch, was Kitas tun können, um Bewegungsaktivitäten zu fördern.

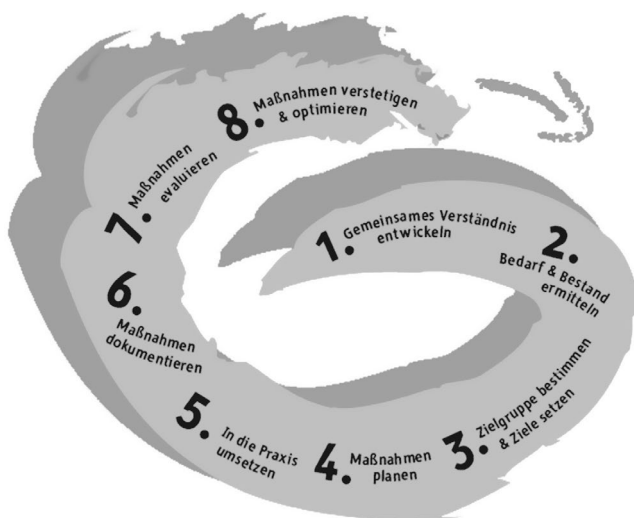
2 Methodisches Vorgehen

Um eine bewegungsfreundliche Kita zu werden, müssen Erkenntnisse zu erfolgreichen Interventionen berücksichtigt werden (Popp u. a. 2022, S. 38 f.). Neben Wissen und Information ist eine *systemische Orientierung* (von Schlippe/

Schweitzer 2019) hilfreich, wenn man in Lebenswelten Veränderungen anstoßen möchte. Nachhaltige und passgenaue Veränderungen in der Kita müssen aus dem System selbst heraus entwickelt werden. Sie können von außen nur angeregt, aber nicht langfristig eingeführt werden. Zu Veränderungen kann man einladen, aber die gesamte Kita muss dazu bereit sein.

Schon bei der Entwicklung von QueB wurden die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch einen kooperativen Planungsprozess eingebunden (Gelius u. a. 2021). „Kooperative Planung“ bezeichnet einen „Ansatz, eine innovative soziale Praxis zu etablieren, die zu bestehenden Strukturen in Gesellschaft und Politik in Beziehung gesetzt wird und dabei Möglichkeiten schafft, bestehende Routinen in Frage zu stellen und neue Verhaltens- und Interaktionsmuster auszuprobieren, aus denen veränderte Routinen und weiterentwickelte Strukturen hervorgehen können“ (Rütten u. a. 2024, S. 235). Ein Kennzeichen der kooperativen Planung ist die Beteiligung aller Akteurinnen und Akteure an einem zielgerichteten und nachhaltigen Prozess der Zusammenarbeit sowie ihre Befähigung dazu. Jedes QueB-Projekt in einer Kita nutzt als Entwicklungsmodell den *Public Health Action Circle* (BZgA 2012; vgl. Abb. 2).

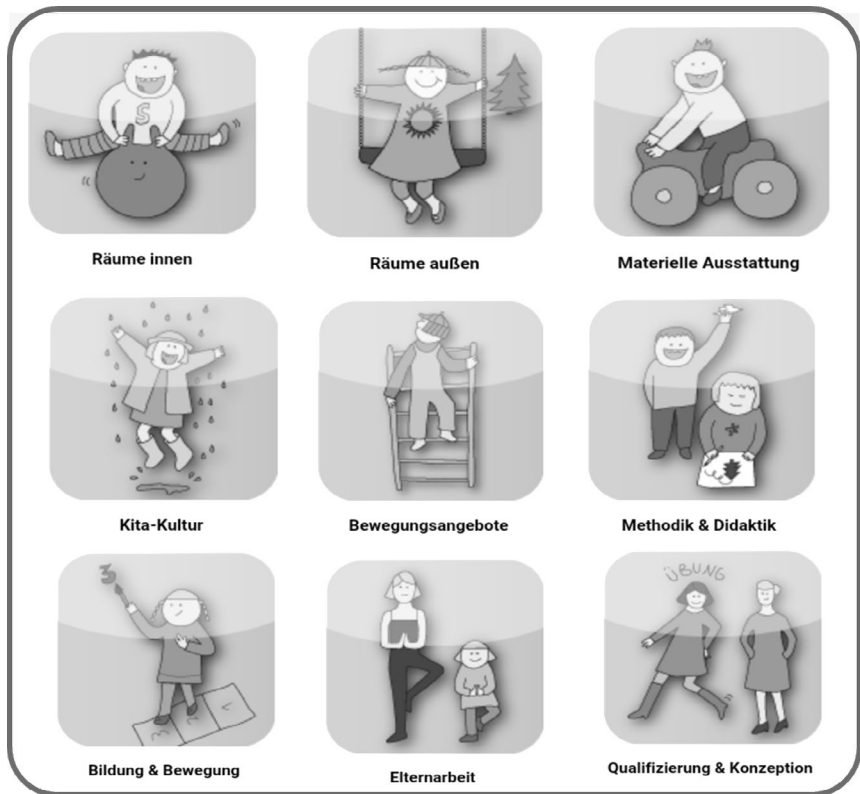
Abbildung 2: Der Public Health Action Circle



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BZgA 2012

Für die QueB-Projekte sind für alle Schritte in diesem Entwicklungszyklus „Werkzeuge“ entwickelt worden, die den Prozess individuell unterstützen. Als zentrales Werkzeug wird die sogenannte *KitaCheckApp* genutzt, die sowohl ein Werkzeug zur Ist-Stand-Analyse ist, als auch erste Hinweise für eine Veränderung generiert.

Abbildung 3: Der Referenzrahmen von QueB und Kategorien der KitaCheckApp



Quelle: Eigene Darstellung

In den verschiedenen Entwicklungsfeldern im Referenzrahmen von QueB (vgl. Abb. 3) werden die schon vorhandenen Stärken der Kita, aber auch die Herausforderungen in den jeweiligen Bewegungsbereichen ermittelt. Die Operationalisierung dieses Referenzrahmens mündet in der KitaCheckApp, die zur *Selbstevaluation* der Kita genutzt wird. Neben weiteren Instrumenten zur Selbstevaluation wie Fragen zur Organisational Readiness (Rütten u. a. 2009), kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung (modifiziert nach Schmitz/Schwarzer 2003, S. 212) und Entwicklung von Capabilities (Frahsa u. a. 2021) bildet diese Analyse den Ausgangspunkt für die nächsten Entwicklungsschritte. Aus der Analyse abgeleitete, aber selbst gesetzte Ziele und Maßnahmen sind die treibende Kraft für die Entwicklung der Kita.

Die Kita kann dieses Vorgehen in der Regel nicht allein bewerkstelligen. „Unzureichend bedacht und geregelt ist die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen wie Fachberatung oder auch die systematische Verschränkung der Qualifizierungsorte (Fach- bzw. Hoch-)schule und Kita“ (Kalicki 2023, S. 16). Für QueB benötigt das System Kita unabhängige, *kompetente Begleitung*: Es

braucht einen speziell qualifizierten Coach. Entsprechende Erkenntnisse zum Coaching liegen aus verschiedenen Projekten der Bertelsmann Stiftung (Engelhardt u. a. 2012), der Plattform Ernährung und Bewegung (2011) und auch aus eigenen Untersuchungen vor. Die Coaches unterstützen die Kitas dabei, Inhalte in der Einrichtung zu implementieren und das ganze System einzubeziehen. Das Coaching wird entweder in direktem Kontakt oder als E-Coaching durchgeführt. E-Coaching stellt eine neue und effektive Kultur der Begleitung dar.

In einer Untersuchung an der Universität Bayreuth ging es darum, die Effekte von Bewegungsangeboten und -möglichkeiten in Kitas (realisiert über Klettergelegenheiten) verknüpft mit Bildungsthemen zu untersuchen. Es konnte gezeigt werden, dass diejenigen Einrichtungen erfolgreich sind, in denen eine gute Ausstattung mit einer Online-Qualifizierung und Begleitung bzw. E-Coaching der pädagogischen Fachkräfte Hand in Hand ging. Weder eine gute Ausstattung allein noch eine isolierte Qualifizierungsmaßnahme und Begleitung konnten entsprechend gute Ergebnisse im Sinne von positiven Veränderungen in den Bereichen Bewegung, Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeit und Explorationsfreude bei den Kindern erzielen (Ungerer-Röhrich/Quante 2011).

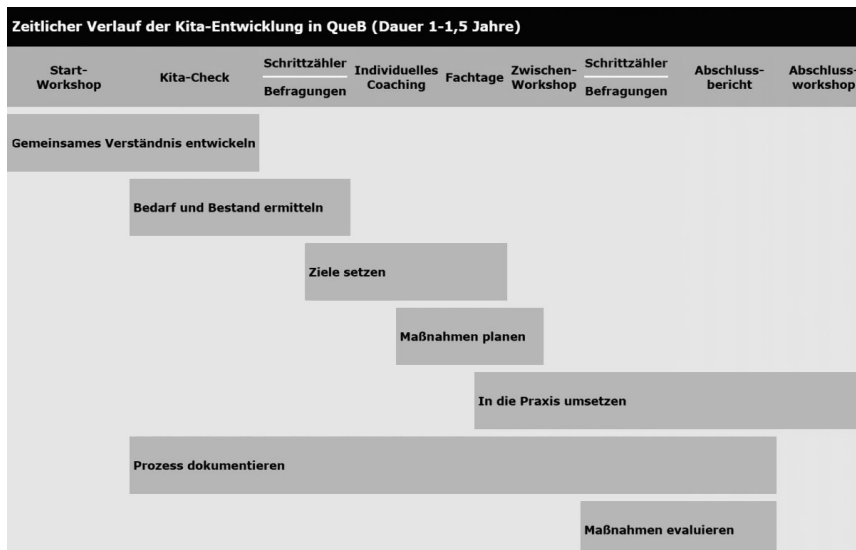
3 QueB-Coaching in der Kita

Das Coaching der (zukünftigen) Bewegungskita setzt an den kitaspezifischen Themen und Bedürfnissen an. Es berücksichtigt die individuellen Rahmenbedingungen und eröffnet viele Gestaltungsmöglichkeiten, denn die Kitas setzen sich selbst die Ziele. Es erfordert von den Kita-Mitarbeitenden jedoch auch die Arbeit an den eigenen Haltungen, Praktiken, Kompetenzen, am Wissen und an den Strukturen der Einrichtung. Eine wichtige Voraussetzung und Gelingensbedingung des Coachings sind deshalb, dass das Kita-Team sich weiterentwickeln und etwas erreichen möchte. Informationen hierzu liefern die Ergebnisse der Fragen zur kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung und zur Organisational Readiness.

3.1 Aufbau und Ablauf des Coachings

Das Coaching ist in mehrere Meilensteine unterteilt (vgl. Abb. 4). Als Metapher bietet sich das Bild einer Reise an, die der Coach gemeinsam mit dem Kita-Team unternimmt.

Abbildung 4: Zeitlicher und inhaltlicher Verlauf der Kita-Entwicklung im QueB-Prozess



Quelle: Eigene Darstellung

Diagnostikphase

Die gemeinsame Reise beginnt mit dem Erstkontakt des Coaches mit der Kita. Hierbei finden Absprachen zum zeitlichen Rahmen und zur Finanzierung des Coachings sowie ein erster Abgleich der Erwartungen und Möglichkeiten statt. Anschließend werden die Fragebögen zur Kita-Struktur, zur Organisational Readiness und kollektiven Selbstwirksamkeit von der Kita bearbeitet. Diese erste Bestandsaufnahme liefert Informationen zum Kita-Team und zeigt, wie gut die Einrichtung für eine Weiterentwicklung ihrer Organisation gerüstet ist.

Die *KitaCheckApp*, mit der anschließend gearbeitet wird, gibt Hinweise auf den Status der Kita: Wo und wann werden schon gute Bewegungsimpulse umgesetzt, wo sind die räumlichen Gegebenheiten schon sinnvoll für Bewegungsaktivitäten strukturiert? Auf welchem Stand sind das methodisch-didaktische Repertoire des Teams und seine Qualifizierung für den Bereich Bewegung?

Die Zählung der Schritte der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte weist auf die aktuelle Bewegungslust der teilnehmenden Kita hin. Die Messung erfasst den Ist-Stand während der Kita-Öffnungszeiten und bildet damit den datenbasierten Ausgangspunkt des Prozesses.

Situations- und Bedarfsanalyse

Nach der Diagnostikphase führt der Coach eine Situations- und Bedarfsanalyse auf Basis der Ergebnisse der KitaCheckApp, der Schrittzählermessungen und der Fragebögen mit dem Kita-Team durch. Leitfragen sind hierbei: Wo sieht das Team Herausforderungen bei der Umsetzung von mehr Bewegungsaktivitäten in seiner Kita? Wo will es Akzente setzen? Auf dieser Grundlage können dann im Team gemeinsam mit dem Coach smarte Ziele und Meilensteine erarbeitet werden.

Im weiteren Projektverlauf werden individuell auf die Bedarfe des Kita-Teams abgestimmte Fortbildungen organisiert, und die Prozessbegleitung durch den Coach wird fortgeführt. Die Maßnahmen zum Erreichen der Ziele werden abgestimmt und initiiert. Dabei stehen die Organisationsentwicklung der Kita und die nachhaltige Verankerung der Maßnahmen im Fokus.

Bewegung wird als Querschnittsthema in allen Bildungsbereichen der Kita umgesetzt. Auch hierbei unterstützt der Coach durch seine Kompetenz und Expertise im Kita-Bereich und im Hinblick auf die Bildungspläne der jeweiligen Bundesländer, um die Bildung der Kinder mit und durch Bewegung als grundständiges Element des Kita-Alltags zu implementieren und die Teams mit den Möglichkeiten und Methoden vertraut zu machen.

Zwischenworkshop

Der nachfolgende Zwischenworkshop markiert einen weiteren Meilenstein, indem ein Abgleich und ein Ausgleich stattfinden. Abgeglichen wird der Stand der Maßnahmendurchführung, der Zielerreichung und der Initiierung der notwendigen Qualifizierungen des Teams, z. B. zur Aufsichtspflicht und zum Unfallschutz. Ausgeglichen werden die Erwartungen der einzelnen Teammitglieder. Die heterogene Gruppe hat sich auf die gemeinsame Reise begeben und unterschiedliche Reisemittel eingesetzt. Daher sind die einzelnen Teilnehmenden unterschiedlich weit gekommen. Das hat seine Berechtigung und auf die Bewegung sollte eine Entspannung folgen. Der Wandel erfolgt schrittweise und kann auch unterschiedliche Tempi haben. Im Zwischenworkshop bekommt das Team den Gestaltungsraum, um resilient zu sein und weder ab- noch auszugrenzen. Durch Input und Moderation des Coaches zu relevanten Themen des Teams, wird neuer Schwung geholt, um den Prozess fortzusetzen. Hilfreich sind hierbei entsprechende Visualisierungen des Coaches, die er bspw. auf die Flipchart zeichnet. Die Reismetapher kann auch hier als Bild gut genutzt werden, aber natürlich sind auch andere Bilder und Ideen des Teams jederzeit zu verwenden, um die Herausforderungen, Erfolge und gemeinsamen Erfahrungen des Teams sichtbar zu machen.

Weiterer Verlauf

Die Reflexion des Teams über den gemeinsamen Prozess setzt sich im weiteren Verlauf nach dem Zwischenworkshop fort. Gezielte Reflexionsfragen zu Bewegung und motorischen Kompetenzen sowie zur Entspannung, die vom Kita-Team bearbeitet werden, geben weitere Impulse. Zum Projektabschluss wird die Schrittzählermessung wiederholt und die Zielerreichung skaliert.

Zusätzlich können die Kinder der Kita als Kinderreporterinnen und -reporter agieren. Die visuelle Datenerhebungsmethode Photovoice kann zum Anfang des Projekts oder auch während des Verlaufs eine geeignete Möglichkeit sein, um die Kinder zu beteiligen. Diese machen als Reporterinnen und Reporter (Beckers/ Ungerer-Röhrich 2022) Fotos der Orte in der Kita (Innen- und Außenräume), an denen sie sich gerne bewegen. Mit kindgerechten Digitalkameras ausgestattet, erforschen sie ihre Kita auf der Suche nach guten Orten zur Bewegung. Auf diese Weise erfährt das Kita-Team einerseits die beliebtesten Bewegungsorte der Kinder und bekommt andererseits eine Vorstellung von den Optionen, wo und wie sich die Kinder am liebsten bewegen.

Bei der gemeinsamen Auswertung der Fotos in einer Gruppendiskussion mit den Kindern werden diese gefragt, was sie noch verbessern würden, bzw. was sie sich als Bewegungselement oder-ort in der Kita noch wünschen würden. Unserer Erfahrung nach haben Kinder im Vorschulalter schon klare Vorstellungen von möglichen Adaptionen ihres (Bewegungs-)Umfeldes und können diese auch verbalisieren.

Abschlussworkshop

Ein weiterer wichtiger Meilenstein ist die konzeptionelle Verankerung des Themas „Qualität entwickeln mit und durch Bewegung“ in der Kita-Konzeption. Hierzu werden zum Projektende in einem Abschlussworkshop vom Coach entsprechende Impulse gesetzt und die konzeptionellen Veränderungen sichtbar gemacht. Der „Musterwechsel“ bzw. die Kontextveränderung braucht eine nachhaltige Implementierung in der Konzeption der Kita, um dauerhaft wirken zu können. So können sich zukünftig sowohl Eltern, andere Sorgeberechtigte und neue Mitarbeitende sowie weitere Stakeholder orientieren und auf den Schwerpunkt Bewegung bewusst einlassen.

Gelingensbedingungen

Als Gelingensbedingungen der Organisationsentwicklung stehen die Stärkung der Veränderungsbereitschaft des Kita-Teams und die Unterstützung durch den Coach im Vordergrund. Erfolge für das Team während des Prozesses erlebbar zu machen und sie zu feiern, ist ein weiteres wichtiges Element im

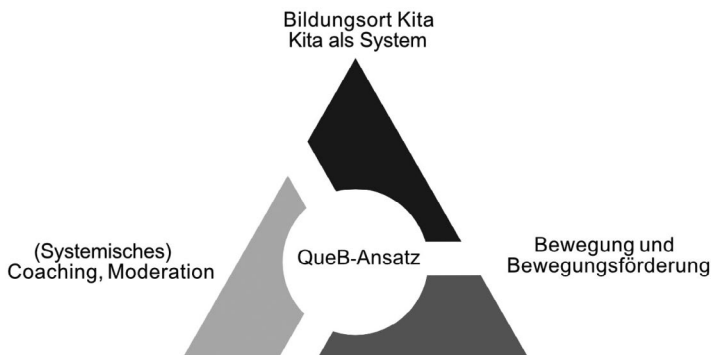
QueB-Entwicklungsprozess. Ein Highlight kann eine große Abschlusspräsentation z. B. vor Eltern, lokalen Politikerinnen und Politikern, dem Träger der Kita, Sponsorinnen und Sponsoren sowie anderen Kita-Leitungen und -Mitarbeitenden aus der gleichen Region sein. Wir haben gute Erfahrungen in der Öffentlichkeitsarbeit damit gemacht, auch die lokale Presse einzuladen. Für die Kita ist diese Art der Würdigung ihrer Arbeit nicht selbstverständlich und bewirkt häufig bei den einzelnen Mitarbeitenden einen weiteren Motivationsschub, der dazu beiträgt, dass die Nachhaltigkeit der Interventionen gesichert wird. Kitas, die den QueB-Prozess durchlaufen haben, können ein Zertifikat beantragen. Es hat zwei Jahre Gültigkeit und muss dann erneuert werden (zu Details s. Ungerer-Röhrich 2018). Die Zertifikatsübergabe in einem feierlichen Rahmen durch eine bekannte Sportlerin oder einen bekannten Sportler wirkt bei den Teilnehmenden nach und zeigt die Wichtigkeit und Wertschätzung der geleisteten pädagogischen Arbeit. Ein Abschlussbericht der Kita beendet den QueB-Prozess.

3.2 Entwicklung der QueB-Coach-Weiterbildung

Um Coaches für die Arbeit mit QueB in Kitas vorzubereiten, wurde ein Weiterbildungsprogramm entwickelt. In der ersten Phase der Entwicklung wurden die Erkenntnisse aus der Coaching-Forschung für das Anwendungsfeld Kita diskutiert (Middendorf/Furman 2019), ein erster Entwurf für ein Curriculum wurde skizziert und in einer Expertenrunde erörtert und erprobt. Eine Anforderungscheckliste für Coaches wurde erstellt und in der ersten Weiterbildungsgruppe eingesetzt.

Die Qualifizierung der Coaches konnte pandemiebedingt nicht wie zunächst geplant als Präsenzangebot mit Selbststudium erfolgen. Die Weiterbildung wurde deshalb primär als netzbasierte Qualifizierung entwickelt. Sowohl die Expertenrunde als auch die ersten beiden Weiterbildungen wurden evaluiert. Dabei ging es um Struktur, Inhalte und Methoden. Bei dem Online-Angebot ist es nun auch geblieben. Im Jahr 2024 startete der vierte Weiterbildungsdurchgang. Das in Abbildung 5 dargestellte Modell kristallisierte sich als Basis für die Weiterbildung heraus.

Abbildung 5: Das Dreieck der QueB-Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Die Weiterbildung zum QueB-Coach macht die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Ansatz sowie den Instrumenten und Methoden von QueB vertraut und vermittelt Wissen und Fertigkeiten im „Dreieck der QueB-Weiterbildung“ (vgl. Abb. 5).

Ein QueB-Coach begleitet Kitas in einer ca. einjährigen Entwicklungsphase, führt Workshops und Coachings durch und ist Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner für die Kitas. Wenn Veränderungsprozesse in einem System wie der Kita angestoßen werden, benötigt es systemisches Denken und Handeln der Beteiligten. Aufgabe des Coaches ist es, das Kita-Team bei diesem Prozess zu unterstützen. Er begleitet das Team dabei, eigene Ressourcen und Bedarfe zu identifizieren, und berät es bei der Auswahl und Formulierung von Zielen und der Planung von Maßnahmen. Herausforderungen zu identifizieren und passgenaue Lösungen zu finden, gehört ebenfalls zu den Aufgaben des Coaches, genauso wie zur Selbstreflexion und zum Selbstmanagement bzw. Gesundheitsmanagement anzuregen.

Wenn das QueB-Modell in Kitas angewendet wird, wird die Zukunft der Kita mithilfe von Veränderungsprozessen gestaltet. Dabei ist eine grundlegende Annahme, dass jedes Verhalten aus Sicht der Handelnden Sinn ergibt. Der Blick auf die verschiedenen Perspektiven der im System Beteiligten und ihre „Absichten“ eröffnet Spielräume und macht Mut für die Erprobung neuer Wege und das Finden von Lösungen. Hierfür gilt es, die im System vorhandenen Ressourcen sichtbar und nutzbar zu machen.

4 Ergebnisse

Bei der Evaluation des QueB-Ansatzes ging es darum zu prüfen, inwieweit sich die Handlungsmöglichkeiten für einen aktiven Lebensstil nachhaltig haben erweitern lassen und inwieweit die Kitas auch tatsächlich „bewegter“ geworden sind.

An der ersten Untersuchung nahmen zwölf Einrichtungen aus den Modellregionen Coburg und Erlangen teil. Insgesamt wurden 1.020 Kinder zwischen drei und sechs Jahren und 158 pädagogische Fachkräfte erreicht. Bei den Kindern wurde zu Beginn der Untersuchung in den Altersgruppen eine geschichtete Zufallsstichprobe von vier Jungen und Mädchen gezogen. Von den pädagogischen Fachkräften nahmen zwei Personen pro Gruppe teil.

Die Bewegungsaktivitäten wurden bei Kindern und pädagogischen Fachkräften durch eine Schrittzählermessung erfasst. Bei den Kindern wurden die Bewegungsaktivitäten zusätzlich durch eine Analyse in einem Bewegungstagebuch überprüft. Das Bewegungstagebuch basierte auf dem OSRAC-P-Kodierungssystem von Brown u. a. (2006). In diesem System wurden gleichzeitig für jedes beobachtete Kind der Ort, Kontext, die Intensität und Art der Aktivität codiert.

Da die Regionen Erlangen und Coburg zeitversetzt in die Untersuchung starteten, konnten die Kitas in der Region Erlangen (Wartegruppe) zum zweiten Messzeitpunkt als Kontrollgruppe fungieren. Zur Bestimmung der Effektivität der QueB-Intervention wurden die Messwiederholungen und die beiden Regionen als Faktoren untersucht.

Kinder und pädagogische Fachkräfte bewegen sich durch die Intervention um 10 % bzw. sogar 15 % mehr, so die Ergebnisse der Schrittzähleranalyse. In den Kontrollmessungen nach einem bzw. 1,5 Jahren werden in den Kitas im Schnitt die geforderten 1.000 Schritte pro Stunde überschritten, was bei der Basismessung noch nicht der Fall war. Die letzte Messung in Coburg bestätigte auch die Nachhaltigkeit der Intervention (Popp u. a. 2022, S. 41 f.).

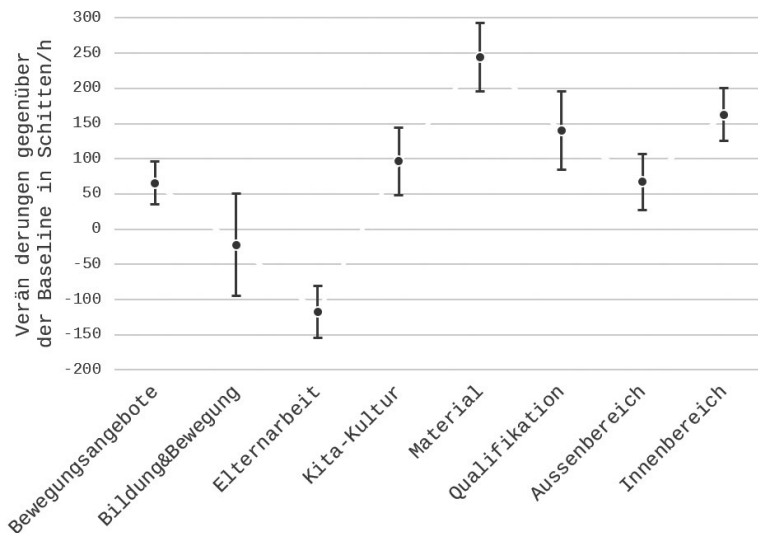
Nach den Beobachtungsdaten – basierend auf OSRAC-P – sitzen die Kinder weniger und nutzen die vorhandenen Möglichkeiten sich zu bewegen mehr aus. In den Kitas haben sich auch neue Bewegungsgelegenheiten eröffnet. Beispiele hierfür sind ein offener Turnraum, frei nutzbares Außengelände, ein bewegter Morgenkreis oder Geschichten in Bewegung (Popp u. a. 2022, S. 39–44). Auch in Bezug auf die Kita-Kultur können Veränderungen festgestellt werden. Pädagogische Fachkräfte achten darauf, hemmende Aussagen wie „im Flur wird nicht gerannt“, „kletter nicht so hoch, du kannst fallen“ zu vermeiden. Aufgestellte Regeln werden überprüft und gegebenenfalls abgeschafft.

Mit Coaches in der Kita an der Entwicklung der Organisation zu arbeiten, hat sich bewährt. Der Einsatz der QueB-Coaches wird von den Kita-Teams in Nachfolgeinterviews ausnahmslos als hilfreich und zielführend beschrieben. Der Entwicklungsprozess wird gut strukturiert, das ganze Team wird mitgenommen,

und es erfolgt eine klare Zielformulierung. Barrieren für einen erfolgreichen QueB-Prozess sind Teamkonflikte, eine geringe Bereitschaft, sich auf einen Veränderungsprozess einzulassen, und Zeitmangel (Müller/Hassel 2021, S. ii8–ii15).

Der Zusammenhang zwischen den gewählten Zieldimensionen und den Bewegungsaktivitäten ist ein spannendes und noch weiter zu untersuchendes Feld (vgl. Abb. 6). Die Nutzung neuer Materialien hat einen großen Effekt auf die Veränderung der ermittelten Schritte, aber auch die Weiterbildung der Kita-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter sowie die Umgestaltung der Innenräume sind sehr effektiv. Neue Bewegungsangebote und die Umgestaltung des Außenbereichs sowie Maßnahmen in der Veränderung der Kita-Kultur zeigen kleinere positive Veränderungen der physischen Aktivität. Unbefriedigend ist die Wirkung von Maßnahmen im Bereich „Bildung und Bewegung“. Die Zusammenarbeit mit den Eltern muss ebenfalls weiterentwickelt werden.

Abbildung 6: Gewählte Zieldimensionen und die Veränderung der durchschnittlichen Schrittzahl pro Stunde bei den Kindern



Quelle: Popp u. a. 2022, S. 43

5 Diskussion

Das QueB-Konzept hat sich in den ersten Erprobungen bewährt. Leider führte die Pandemie dazu, dass weitere Erhebungen zunächst nicht entsprechend den Versuchsplänen realisiert werden konnten.

Unsere QueB-Werkzeuge, vor allem die KitaCheckApp, befinden sich aktuell in einem Überarbeitungsprozess und werden auf die veränderten Bedingungen in den Kitas angepasst. In der heutigen Situation sehen sich viele „Kitas im Krisenmodus“ (Wehrmann 2023). Sie brauchen schnelle Entlastung, z. B. durch QueB. Deshalb werden die Werkzeuge für einen modularen Einsatz aufbereitet, der weniger Zeit benötigt, schnelle Erfolge liefern kann und zusätzlich neue Möglichkeiten eröffnet.

In der Coaching-Weiterbildung müssen zum Thema Bildung und Bewegung mehr Impulse gesetzt werden. Weitere Forschung ist notwendig, um den Zusammenhang zwischen Bildungsthemen und Bewegung noch besser nutzen zu können.

Die Anpassungen bedeuten nicht, dass der Coach mehr Vorgaben macht, sondern beispielsweise mit den Kitas besprechen kann, was sofort umsetzbar ist (z. B. Bewegungsraum öffnen, mit den Kindern einen bewegten Eingang gestalten, die Stühle aus dem Gruppenraum räumen) und wozu man mehr Zeit einplanen muss (z. B. Teilnahme an Fortbildungen, Kooperationen mit anderen Einrichtungen oder dem organisierten Sport, Arbeit an der Kita-Kultur).

Auch wenn das QueB-Projekt ursprünglich für den Bereich Bewegungsförderung entwickelt wurde, ist die Vorgehensweise auf andere inhaltliche Bereiche relativ einfach zu übertragen. Hierfür müsste die KitaCheckApp für Themen wie Ernährung, Umwelt, Partizipation oder auch Arbeitsentlastung und Krisenbewältigung in der Kita erweitert werden. Die Schrittzählermessung müsste durch ein themennahes Evaluationswerkzeug ersetzt bzw. ergänzt werden. Durch die neue Struktur des gesamten Verfahrens („Modularisierung“) lassen sich jetzt auch Elemente aus diesen Bereichen in das QueB-Kita-Entwicklungsmodell mit Coach-Unterstützung einbetten. Aktuell arbeiten wir daran, entsprechende Module für die Bereiche „Umwelt“, „Partizipation“ sowie „Arbeitsentlastung und Krisenbewältigung“ zu entwickeln und in Kombination mit „klassischen“ QueB-Entwicklungsfeldern in Kitas zu erproben.

Im Bericht der Robert Bosch Stiftung „Viel Bewegung in den Kitas“ wird in einem Fazit formuliert: „Allerdings kommt Coaching im Kita-Alltag noch wenig zum Einsatz. Es sollte (...) Standard werden (...) bei der Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen“ (Robert Bosch Stiftung 2020, S. 56). Es ist deshalb aus unserer Sicht wünschenswert, dass die Arbeit eines qualifizierten QueB-Coaches weiter in der Kita-Entwicklung verankert wird. Denn mit begleitendem Coaching kann das Kita-Team den Ist-Zustand reflektieren, sich bewusst werden, was das Team drängt oder hindert, Perspektiven und Ziele entwickeln, Verknüpfungen erkennen und relativ rasch umsetzbare Lösungen entwickeln. Eine Kita-Leitung hat ihre Einschätzung nach dem Coaching zusammengefasst: „Wir sind Teamplayer, das Coaching hat uns geholfen, eigene Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verknüpfen, uns ganzheitlich zu reflektieren und uns in unserer gemeinsamen Haltung weiterzuentwickeln.“

Literatur

- Beckers, Susanne/Ungerer-Röhrich, Ulrike (2022): Kinderreporter. Kinder erkunden und fotografieren ihre Kita. <https://queb.eu/kinderreporter.html> (Zugriff: 20.11.2024)
- Brown, William/Pfeiffer, Karin/McIver, Kerry/Dowda, Marsha/Almeda, Mario Joao/Pate, Russel (2006): Assessing Pre-School Children's Physical Activity: The Observational System for Recording Physical Activity in Children Pre-School Version. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77. Jg., H. 2, S. 167–176
- BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2012): Leitfaden Qualitätskriterien für Planung, Umsetzung und Bewertung von gesundheitsfördernden Maßnahmen mit dem Fokus auf Bewegung, Ernährung und Umgang mit Stress. Köln
- Eisenbarth, Ines/Gediga, Günther/Popp, Verena/Ungerer-Röhrich, Ulrike (2020): Wie Bewegungsförderung in Kitas mit Organisationsentwicklung gelingen kann – der QueB-Ansatz. In: *Frühe Kindheit*, 23. Jg., H. 3, S. 34–43
- Engelhardt, Andrea/Halle, Arne/Langness, Anja (2012): Die gute gesunde Kita gestalten. Stärken entdecken, Ziele setzen, Maßnahmen festlegen. Gütersloh
- Frahsa, Annika/Abel, Thomas/Gelius, Peter/Rütten, Alfred (2021): The capability approach as a bridging framework across health promotion settings: theoretical and empirical considerations. In: *Health Promotion International*, 36. Jg., H. 2, S. 493–504
- Gelius, Peter/Brandl-Bredenbeck, Hans-Peter/Hassel, Holger/Loss, Julika/Sygyusch, Ralf/Tittlbach, Susanne/Töpfer, Clemens/Ungerer-Röhrich, Ulrike/Pfeifer, Klaus (2021): Kooperative Planung von Maßnahmen zur Bewegungsförderung: Neue Wege zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten – Ergebnisse aus dem Forschungsverbund Capital4Health. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64. Jg., H. 2, S. 187–198
- Kalicki, Bernhard (2023): Geleitwort. In: *Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 15–16
- Middendorf, Jörg/Furman, Ben (2019): Lösungsorientiertes Team-Coaching. Wiesbaden
- Müller, Christina/Hassel, Holger (2021): Cooperative planning in childcare centers to improve physical activity: a qualitative investigation of directors' perspectives. In: *Health Promotion International*, 36. Jg., H. 2, S. ii8–ii15
- Müller, Christina/Foitzik, Elisabeth/Hassel, Holger (2020): Bewegte Kitas durch Organisationsentwicklung. Ergebnisse des Projekts QueB. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15. Jg., H. 2, S. 50–55
- Plattform Ernährung und Bewegung (Hrsg.) (2011): *Gesunde Kita – starke Kinder!* Berlin
- Popp, Verena/Gediga, Günther/Ungerer-Röhrich, Ulrike (2022): Qualität entwickeln mit und durch Bewegung in Kitas. In: *Frühe Bildung*, 11. Jg., H. 1, S. 37–45
- Robert Bosch Stiftung (2020): *Viel Bewegung in den Kitas. Ergebnisse aus dem Projekt zur Organisationsentwicklung*. Stuttgart
- Rütten, Alfred/Pfeifer, Klaus (Hrsg.) (2016): *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen
- Rütten, Alfred/Semrau, Jana/Wolf, Andrea R. (2024): Entwicklung gesundheitsförderlicher Strukturen durch kooperative Planung. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 19. Jg., S. 233–242
- Rütten, Alfred/Röger, Ulrike/Abu-Omar, Karim/Frahsa, Annika (2009): Assessment of organizational readiness for health promotion policy implementation: test of a theoretical model. In: *Health Promotion International*, 24. Jg., H. 3, S. 243–251
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2019): *Gewusst wie, gewusst warum. Die Logik systemischer Interventionen*. Göttingen
- Schmitz, Gerdmarie/Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: *Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Jg., Beiheft. Weinheim, S. 192–214
- Ungerer-Röhrich, Ulrike (2018): Zertifizierung – Der Weg zum Zertifikat Bewegte Kita. <https://queb.eu/details.html> (abgerufen: 20.11.2024)

Ungerer-Röhrich, Ulrike/Quante, Sonja (2011): Klettern in Kitas. Forschungsbericht. Universität Bayreuth
Wehrmann, Ilse (2023): Der Kita-Kollaps. Warum Deutschland endlich auf frühe Bildung setzen muss! Freiburg im Breisgau

Teil B

Transfer in Ausbildung und Studium
grundlegen

Transformation im Studium anbahnen und gestalten

Eva Kleß, Julia Staiger-Engel

Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie bereits im Studium Transformationsprozesse zwischen theoretischem Wissenserwerb und frühpädagogischem Praxisfeld vorbereitet und gestaltet werden können. Anhand von zwei hochschuldidaktischen Beispielen, die an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe erprobt wurden, wird exemplarisch dargestellt, dass ein Transfer im Studium sowohl in Lehrveranstaltungen als auch in mündlichen Prüfungen angebahnt werden kann. Die betreffenden Formate tragen dazu bei, Studierende bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen und mit dem Anforderungsprofil in der Praxis vertraut zu machen. Damit wird an Hans-Christoph Kollers (2018) Idee einer transformativen Bildung angeknüpft, die Bildung als einen Prozess der Erfahrung beschreibt, aus dem ein Subjekt in seinem Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt verändert hervorgeht. Zukünftig muss der Transformationsprozess noch stärker in der Ausbildung verankert werden, und es bedarf flankierender Forschung, um diesbezügliche Forschungslücken zu schließen.

1 Einleitung

Die wechselseitige Verschränkung von Theorie und Praxis wird „als das Basisproblem [eines] dialektischen Selbstverständnisses der Pädagogik“ (Schmied-Kowarzik 2008, S. 23) beschrieben. Davon ausgehend, dass pädagogische Praxis nicht nur unmittelbar und unvermittelt geschieht, sondern von bewussten, theoriegeleiteten Entscheidungen geprägt ist, geht in diese Praxis schon immer auch Theoretisches ein (ebd.).

Professionelles pädagogisches Handeln findet in interaktiven Bezügen statt und bewegt sich in einer Spannung von abstraktem Regelwissen und konkretem Fallbezug (Helsper 2010, S. 30). Dies unterstreicht auch Monika Rapold (2006, S. 23) in Anlehnung an Bernd Dewe u. a. (1992, S. 71–73) in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Wissen im Kontext von Wissenschaft, Profession und Praxis. Sie grenzt die drei Wissensformen Wissenschaftliches Erfahrungswissen, Professionswissen und Praktisches Entscheidungswissen voneinander ab. Für den vorliegenden Beitrag ist insbesondere das *Praktische Entscheidungswissen* bedeutsam, da es sich auf die Fähigkeit bezieht, in konkreten Situationen fundierte Entscheidungen zu treffen, indem Fachkräfte theoretisches Wissen mit ihren praktischen Erfahrungen und ihrem situativen Urteilsvermögen kombinieren.

Als Antwort auf gesellschaftliche Erwartungen an eine qualitative Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Praxis haben Hochschulen vielfältige Anstrengungen unternommen, die Entwicklung des situativen Urteilsvermögens zu fördern, indem sie Theorie und Praxis in unterschiedlichen Formaten in das Studium integrieren (Kaiser u. a. 2015, S. 85). Zudem erfordern diese gestiegenen Ansprüche sowohl eine „theoretisch angeleitete Praxisreflexion als auch praxisnahe Theorieerarbeitung (...)“ (Pasternack/Schulze 2010, S. 58 f.). Mit diesen Forderungen ist die Frage verbunden, wie Transferprozesse in der Kindheitspädagogik gezielt unterstützt werden können (Helm 2015, S. 50). Beabsichtigt ist, sowohl am Lernort Hochschule als auch am Lernort Praxis (Robert Bosch Stiftung 2008) Gelegenheiten zu schaffen, verschiedene Formen des Wissens und deren Funktionen voneinander abzugrenzen und mit der Bewältigung pädagogischer Alltagsprobleme in Bezug zu setzen. Hieran knüpfen die beiden in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellten Beispiele aus der Lehrpraxis eines kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengangs an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe an.

Um bereits im Studium den Umgang mit der Komplexität des kindheitspädagogischen Arbeitsfelds erfahrbar zu machen und zu erlernen, wird zunächst gezeigt, wie mit dem Einsatz von *Fallstudien* in der Lehre und in mündlichen Prüfungen Transferprozesse im Sinne der Förderung von vernetztem Fach- und Praxiswissen angebahnt werden können (Leuthold-Wergin/Siebold 2024, S. 110–112; Binneberg 1985, S. 774 f.).

Mit dem zweiten Beispiel wird dargestellt, wie mithilfe von forschungsorientierten *Service-Learning-Aktivitäten* Schnittstellen zwischen wissenschaftlichem Erklärungswissen und praktischem Entscheidungswissen geschaffen und Professionalisierungsprozesse zwischen Hochschule, Praxisfeld und Gesellschaft verortet werden können. In diesem Dreieck wird in kindheitspädagogischen Studiengängen ein Transfer erzeugt, der Wissensformen beider Lernorte in Beziehung bringt und kritisch reflektiert (Kaiser u. a. 2015, S. 86).

2 Einsatz von Fallstudien in der Hochschullehre und in mündlichen Prüfungen

In der Ausbildung bzw. im Studium gelingt es nur schwer, das komplexe kindheitspädagogische Arbeitsfeld in vollem Umfang aufzuzeigen. Es können jedoch (typische) Praxissituationen, zum Beispiel in Form von Videoausschnitten, als anschauliches Lernmaterial eingesetzt werden. Diese kurzen Sequenzen werden in der Literatur teils als Kasuistik (Binneberg 1985, S. 773) oder (Wahrnehmungs-) Vignetten (Agostini u. a. 2023, S. 9; Barth/Wiehl 2023, S. 157; Rutsch u. a. 2017, S. 487) und teils als Fallanalysen (Schumann 2017, S. 2) oder Fallstudien (Binneberg 1985, S. 773) betitelt. Da es in diesem Beitrag nicht um die begriffliche Differenzierung geht, wird im Folgenden der Begriff *Fallstudie* verwendet.

Ziel der Arbeit mit Fallstudien sind der Ausbau der Professionalisierungskompetenzen (Krammer u. a. 2016, S. 364) und die Förderung der Reflexionskompetenzen, da sie die Basis für die Entwicklung einer professionellen Haltung bilden (Schumann 2017, S. 5; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 49). Außerdem kann der Einsatz von Fallstudien die unterschiedlichen Deutungsmuster aufzeigen. Im Mittelpunkt steht dabei nicht, das Verhalten der Protagonisten der Fallstudien ändern zu wollen oder deren Probleme zu lösen, sondern „eine erweiterte Sichtweise für das Geschehen und die Beteiligten zu gewinnen“ (Agostini u. a. 2023, S. 9). So können die Entwicklung neuer Sichtweisen und ein kritischer Blick auf bereits bestehende Routinen unterstützt werden (Schumann 2017, S. 20 f.).

Der Vorteil von videografierten Fallstudien liegt in der zielgerichteten Verwendung (Rutsch u. a. 2017, S. 491). Evi Agostini sowie ihre Mitautorinnen und -autoren betonen, dass ein „gemeinsames, beispielhaftes Lernen am Geschehen im Sinne eines Suchens, Erprobens, Diskutierens und Reflektierens“ möglich ist (Agostini u. a. 2023, S. 9). Wie in der alltäglichen Praxis gibt es kein Richtig oder Falsch, sondern die Potenziale, „welche Überlegungen für künftiges pädagogisches Handeln daran geknüpft werden können“ (ebd.). Weitere Vorteile von videografierten Fallstudien sind die kognitive und emotionale Aktivierung sowie die Anschaulichkeit, die Realitätsnähe und die Informationsdichte (Krammer/Reusser 2005, S. 36).

2.1 Vorgehen bei der Bearbeitung von Fallstudien

Bei der Arbeit mit Fallstudien geht es um einen Dreischritt: 1) die Fallbeobachtung, also das Wahrnehmen und Beobachten der Situation, 2) die Falldarstellung, d. h. das Beschreiben der Situation und der Abläufe, 3) die Fallanalyse, der Vergleich bzw. die Unterscheidung von Merkmalen und Zusammenhängen (Binneberg 1985, S. 775). Für Evi Agostini u. a. liegt der Schwerpunkt des Dreischritts auf einem ergänzenden Element: Neben der Fallbeobachtung wird das Potenzial der „Miterfahrung“ hinzugezogen (Agostini u. a. 2023, S. 51). Die folgende Darstellung des Dreischritts berücksichtigt die beiden Ansätze:

- 1) Die *Fallbeobachtung* beinhaltet bei beiden Autorengruppen das Potenzial einer „sensibilisierten und ausdifferenzierten Wahrnehmung“ einer konkreten Situation (Agostini u. a. 2023, S. 10, 51). Ulrike Barth und Angelika Wiehl ergänzen, dass es speziell in der pädagogischen Arbeit zielführend ist, nicht nur zu agieren, sondern innezuhalten und die gesamte Situation in den Blick zu nehmen. Diese intensive Form der Wahrnehmung beschreiben sie mit einer „Suchbewegung“, durch die wir „in Beziehung zu anderen und der Umwelt gelangen“ (Barth/Wiehl 2023, S. 159). Im Anschluss folgt ein Innehalten, das sich auf die eigenen Empfindungen bezieht. „Wie ich etwas wahrnehme (...) hängt demnach von meinen bisherigen Erfahrungen ab“ (Agostini u. a.

2023, S. 31). Hier geht es um ein Bewusstwerden der eigenen Empfindungen, der Atmosphäre ebenso wie der Sympathie oder Antipathie. Erst mit der Affizierung kann ein „objektiver(er)“ Blick auf den Fall geworfen werden.

- 2) Es folgt die *Falldarstellung*, die sich „durch einen hohen Informationsgehalt auszeichnet“ (Binneberg 1985, S. 777), wichtige Zusammenhänge darstellt und Einzelheiten beleuchtet, die für die Fragestellung dienlich sind (ebd.).
- 3) Schließlich führt die *Fallanalyse* zur Auswertung und Reflexion des Falls. Es wird versucht, tragfähige Antworten zu extrahieren und bisherige Vorgehensweisen bzw. alternative Handlungsmöglichkeiten auszuloten (Agostini u. a. 2023, S. 10; Binneberg 1985, S. 782). Hierbei erlaubt besonders die Kooperation mit anderen eine kontroverse Auseinandersetzung zu pädagogischen Themen (Agostini u. a. 2023, S. 52). Dafür ist jedoch eine auf Vertrauen basierende Zusammenarbeit nötig.

Durch Fallstudien werden das Lernen und das pädagogische Handeln als ein „ineinander verwobenes und aufeinander bezogenes (responsives) Geschehen verstanden“ (Agostini u. a. 2023, S. 9). Der Mehrwert besteht darin, „durch methodisch abgesichertes Vergleichen und In-Beziehung-Setzen von Fällen und Situationen, vom Besonderen des Einzelfalls auf etwas Allgemeines zu schließen und dann im Rekurs auch wieder generalisierungsfähige Erkenntnisse zu nutzen, um Einzelfälle zu betrachten und zu verstehen“ (Anders u. a. 2011, S. 53).

2.2 *Transfergestaltung in Prüfungen*

Fallstudien können sowohl als Lernaufgabe als auch als Prüfungsaufgabe eingesetzt werden, um zum Beispiel in mündlichen Prüfungen Professionalisierungs- und Reflexionskompetenzen zu erfassen (Rutsch u. a. 2017, S. 490 f.). Über die Rückmeldung der Studierenden zu einem Fallbeispiel können Aussagen über das kognitive taxonomische Niveau (Anderson/Krathwohl 2006) gewonnen werden und damit über die „verfügbaren (...) kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften (...), um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich (...) nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Die Bearbeitung von Fallstudien wurde während des Semesters an diversen Beispielen im beschriebenen Dreischritt geübt. Dazu wurde vorzugsweise in Kleingruppen gearbeitet, um vielfältige Blickwinkel zu ermöglichen. Zur Prüfungsvorbereitung erhielten die Studierenden im Vorfeld zwei Fallstudien mit der Anregung, die Fälle mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu diskutieren. In der mündlichen Prüfung wurde per Zufall eine der beiden Fallstudien gezogen, und die Studierenden konnten ihre Erkenntnisse darlegen. Ein Prüfungsgespräch, das an die Aussagen der Studierenden angeknüpfte, schloss sich an. Um neben den Prüfungsprotokollen auch Einblicke in die Prüfungsvorbereitung zu

erhalten, wurden alle Studierenden vorher gefragt, ob sie einem Interview nach der Prüfung zustimmen. Sieben Studierende hatten sich bereit erklärt (12 % der Kohorte), in einem explorativen Leitfadeninterview Auskunft über die eingesetzten Elaborations- und Organisationsstrategien zu geben sowie ihre Nutzung des kooperativen Lernens zu erläutern.

2.3 Auswertung der Interviews und Prüfungsprotokolle

Die sieben durchgeführten Interviews wurden transkribiert und mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2022) ausgewertet. Dazu wurden deduktiv drei übergeordnete Kategorien gebildet und die Aussagen entsprechend zugeordnet (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Kategorienbildung mit Ankerbeispielen

Kategorien	Ankerbeispiele
<i>Elaborationsstrategien</i>	
Vorwissen aktivieren	Also es war vor allem auch viel so praktische Erfahrungen, die man halt schon entweder halt in dem Semester oder Orientierungspraktikum hatte oder einfach in seinem eigenen Alltag oder durch Beobachtungen oder durch Erzählungen von anderen (P6, Z. 82–85).
Notizen machen	Ich habe tatsächlich das ganze Semester über immer, während der Vorlesung einfach mitgeschrieben (P1, Z. 25–26).
Wiederholungsstrategien	Einfach ständiges Wiederholen, vor mich hinreden, eventuell auch anderen Leuten was vorstellen (P7, Z. 114–145).
<i>Organisationsstrategien</i>	
Zusammenfassen von Inhalten	Also ich hab mir zuerst eine Zusammenfassung geschrieben und bin die einzelnen Vorlesungen nacheinander durch. Hab mir quasi halt klargemacht, was da wichtig war (P5, Z. 45–47).
Wissensschema erstellen	Wenn ich den Text lese und sehe, o. k., da gibt es irgendwie Verbindungen dazu, dann mal, also male ich mir das schon auf (P7, Z. 167–169).
<i>Strategien für kooperatives Lernen</i>	
Lernen in Gruppen	Nur wenn es jetzt zum Beispiel solche Aufgaben sind, wo man sich gut austauschen kann, wo man eben vielleicht sieht der eine anders, weil er eine andere Perspektive hat oder eine andere Begründung oder Verbindungen zum Stoff, also jetzt zum Beispiel bei den Videos, als ich und dann hat man sozusagen ein ganzes großes Bild (P1, Z. 326–330).

Quelle: Eigene Darstellung

Des Weiteren wurden die Prüfungsprotokolle der sieben Studierenden im Hinblick auf ihr kognitives taxonomisches Niveau (Anderson/Krathwohl 2006, S. 95f.) analysiert (vgl. Tab. 2). Jedes Kreuz steht für eine Frage auf dem jeweiligen taxonomischen Niveau.

Tabelle 2: Auswertung der kognitiven Verständnistiefe

Niveau	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Bewerten	Entwickeln
Person 1			XXX	XX	X	
Person 2	XX	X	XXX	XX		
Person 3		X	XXXX	XXX		
Person 4	X	XX	XXXX	X		
Person 5		XX	XX			
Person 6		XXX	XXX	X		
Person 7	XXXX		X			

Quelle: Eigene Darstellung; zur Taxonomie kognitiver Lernziele: Anderson/Krathwohl 2006

Die Prüfungsprotokolle und die Ergebnisse der Kurzinterviews wurden in Beziehung gesetzt, indem die beiden anonymisierten Dokumente über einen Code zusammengeführt wurden. Die Auswertungsergebnisse der Prüfungsprotokolle zeigen, dass alle Studierenden das kognitive taxonomische Niveau „Anwenden“ sowie mehrheitlich das Niveau „Analysieren“ erreichen. Die Kurzinterviews weisen darauf hin, dass die Studierenden vorrangig alleine für die Prüfung gelernt und erst durch dieses Prüfungsformat den Mehrwert an Sicht- und Argumentationsweisen erkannt und das kooperative Lernen in ihr Lernverhalten übernommen haben. Hierzu beispielhaft die Aussage einer Studentin:

Also wirklich das, was ich vielleicht auch zu wenig gemacht habe im Studium, ist wirklich diese Zusammenarbeit mit Kommilitonen. Haben wir jetzt erst dieses Semester gemacht, aber wir haben ja auch in Corona angefangen, also wir haben uns ja gar nicht wirklich gesehen. Und dieses Semester haben wir uns oft zusammengesetzt, oft einfach über die Inhalte geredet, auch grad so, wenn wir uns so mal getroffen haben, und das war einfach echt hilfreich, weil dadurch lernst du halt, obwohl du gar nicht lernst. Und dann schreibst du deine Zusammenfassungen und denkst: Ach, das weiß ich schon, das muss ich nicht weiter lernen und das ist schon gut.

Besonders diese Beschreibung von Lernen deutet darauf hin, dass nicht träges Wissen erlernt wurde, sondern anwendungsbezogenes Wissen. Dörte Weltzien beschreibt dieses Phänomen in ihrem Vortrag wie folgt: „Transfer ist, wenn ich nicht mehr weiß, woher ich es habe“ (paraphrasiert nach Weltzien 2023 Keynote WiFF Bundeskongress).

An dieser Stelle konnte die Auswertung nur skizziert werden, und es bedarf weiterer Interviews, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Es gibt jedoch deutliche Hinweise darauf, dass der systematische Einsatz von Fallstudien dazu beitragen kann, Studierende bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen, sie mit dem Anforderungsprofil in der Praxis vertraut zu machen und damit frühzeitig Transformationsprozesse anzubahnen.

3 Service Learning als Transformationsmöglichkeit zwischen Forschung und Praxis

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, wie Transformation an der Schnittstelle von Forschung und Praxis systematisch gestaltet werden kann. Service Learning zeichnet sich dadurch aus, dass es akademische Lehr-Lern-Prozesse der Studierenden mit Erfahrungen der Praxis verbindet, wodurch eine Orientierung an den Bedarfen sozialer und pädagogischer Institutionen oder auch zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure erfolgt. Dieses Erfahrungslernen muss verknüpft sein mit strukturierten Reflexionsmöglichkeiten, die darauf ausgerichtet sind, angestrebte Lernergebnisse zu erreichen und Kompetenzen zu erwerben (Jacoby 1996, zitiert nach Jacoby 2015, S. 2). Zentrales Merkmal dieser Lehr-Lern-Form ist, dass sich die Beteiligten (Studierende, Kooperationspartner:innen, Lehrende) auf Augenhöhe begegnen, als Expertin bzw. Experte für das jeweilige eigene Handlungsfeld.

3.1 *Service Learning im Studium der Kindheitspädagogik*

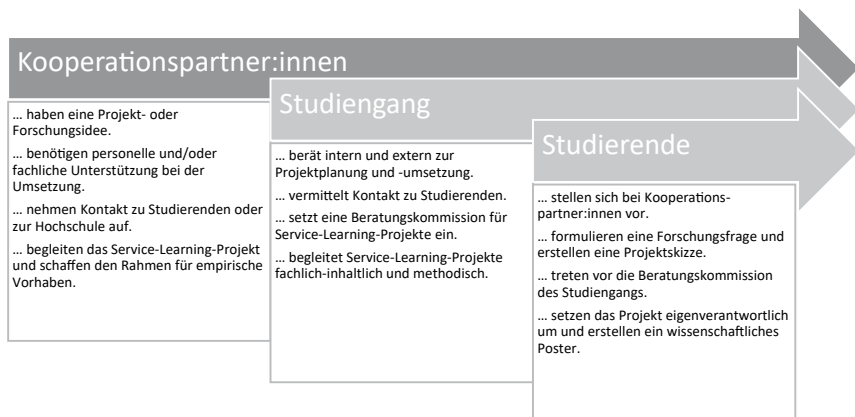
In einer Typologie zum Service Learning unterscheidet Cathryn Berger Kaye (2010, S. 11) vier Varianten: Direct Service-Learning (Service der Studierenden wirkt sich unmittelbar auf die Adressaten aus), Indirect Service-Learning (Service bringt allgemeinen Nutzen für die Zivilgesellschaft, die Umwelt oder soziale Einrichtungen), Advocacy Service-Learning (Service hat das Ziel, Adressaten zu öffentlich bzw. zivilgesellschaftlich relevanten Themen zu informieren) und Research-Based Service-Learning (Service ist mit einem konkreten Forschungsauftrag verbunden). Im hier vorgestellten Umsetzungsbeispiel ist der forschungsbasierte Ansatz im Modul „Forschendes Lernen: Methodenlehre und Praxisforschung“ curricular verankert. Konzeptionell ist er vor allem in die fachliche Aneignung von Forschungskompetenzen und die Aneignung von didaktischen Kompetenzen eingebettet. Studierende lernen kontextualisiert den Gebrauch qualitativer bzw. quantitativer Forschungsmethoden, die an gesellschaftliche und fachliche Fragestellungen im Feld angebunden sind. Diese Fragen sollen in der Verständigung mit den Akteurinnen und Akteuren erkannt, verantwortlich reflektiert und berücksichtigt werden.

Doch Ziel ist es nicht nur, mittels der Service-Learning-Projekte Professionalisierungsprozesse von Studierenden zu unterstützen, sondern gleichsam auch die Pflege der eigenen Professionalität innerhalb kindheitspädagogischer Institutionen anzuregen. Durch die kooperative Durchführung von Service-Learning-Projekten soll es Studierenden ermöglicht werden, methodologische Kompetenzen in der Bearbeitung realer Problemstellungen gründlich einzuüben und dabei gleichzeitig die Bedingungen kindheitspädagogischer Praxis in den gesamten Forschungsprozess einzubeziehen. Die Praxis wiederum soll davon

profitieren, sich mit Fragestellungen, die im kindheitspädagogischen Alltag auftreten, möglichst unmittelbar und unter Berücksichtigung der bestehenden Rahmungen auseinanderzusetzen. Unterstützt werden die Praxiskräfte dabei durch das theoretische und methodische Know-how von Studierenden und Hochschulvertreterinnen und -vertretern.

Wie die Abbildung zu Verantwortlichkeiten im Service-Learning-Prozess verdeutlicht, ist bei der Umsetzung zentral, dass die Lehrpersonen und etwaige Funktionsstellen der Hochschule sowie die Kooperationspartner:innen in einem engen Austausch stehen, der einen klaren inhaltlichen und organisatorischen Rahmen hat (Staiger-Engel 2020, S. 206–209). Impulsgebend für Service-Learning-Projekte sind häufig die Kooperationspartner:innen der kindheitspädagogischen Praxis selbst, die Forschungsbedarfe und -ideen beispielsweise bei Austauschtreffen an der Hochschule oder über die Praktikantinnen und Praktikanten an die Verantwortlichen des Studiengangs herantragen. Für eine enge Verzahnung haben sich bestimmte Zuständigkeiten etabliert und bewährt, die in der Abbildung dargestellt sind.

Abbildung: Übersicht über die Verantwortlichkeiten im Service-Learning-Prozess



Quelle: Eigene Darstellung

Führen nun, eingebettet in ein solches fachliches und organisatorisches Fundament, Studierende im Rahmen des forschungsbasierten Service Learning zum Beispiel in einem freien und gemeinnützigen Kinder- und Jugendhaus eine Studie zum Nutzungsverhalten unter demografischen Gesichtspunkten durch oder unterstützen sie eine kommunale Einrichtung bei der Evaluation kultureller Bildungsnetzwerke in Kindertageseinrichtungen, dann erproben sie nicht nur die Anwendung qualitativer bzw. quantitativer Forschungsmethoden. Beim Service Learning setzen sie sich auch mit den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen des entsprechenden Feldes und den daraus resultierenden

Fragestellungen auseinander und reflektieren diese gemeinsam mit den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren im kindheitspädagogischen Feld und an den Hochschulen. Dies zeigen nicht nur die praktischen Erfahrungen aus der Hochschullehre, sondern auch einschlägige Studien zum Service Learning im deutschen Hochschulraum, wie im folgenden Abschnitt zusammenfassend dargestellt wird.

3.2 Effekte von Service Learning

Aus hochschuldidaktischer Sicht sind insbesondere Studien interessant, die zeigen, dass Service Learning die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Studierende mehr Zeit und Mühe in ein Seminar investieren, aktiver partizipieren und sich eher herausfordernden Lernerfahrungen stellen (Kuh 2008, zitiert nach Jacoby/Howard 2015, S. 11). Für die Lernenden ist ferner nachgewiesen, dass eine Service-Learning-Erfahrung zu einer größeren Studienzufriedenheit führt, Selbstachtung und Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst und die Bereitschaft zum Engagement, auch nach dem Hochschulabschluss, erhöht (Celio u. a. 2011, S. 175). Die günstigen Effekte von Service Learning auf das *akademische Lernen* bestätigen auch die Ergebnisse von Heinz Reinders, und zwar insbesondere bezogen auf die akademischen Einstellungen und motivationalen Aspekte des Lernens (Reinders 2016, S. 56). Bei akademischen Ausbildungen in pädagogischen Kontexten besteht ein bedeutender Service-Learning-Effekt darin, ein besseres Verständnis von Lehrinhalten zu erreichen sowie die Fähigkeit zu entwickeln, Theorie auf Praxis anzuwenden (Jacoby/Howard 2015, S. 11): „Service-learning students may not always perform better on test of information recall at the end of a semester (...) but they may gain a greater depth of understanding and greater ability to apply what they learn“ (Eylar/Giles 1999, S. 68).

Ebenso erscheinen die *personalen Auswirkungen* von Service-Learning-Erfahrungen für *pädagogische Professionalisierungsprozesse* relevant. Diese heben ab auf die moralische Weiterentwicklung, die Steigerung der Fähigkeit zur Empathie oder auf den Sinn für soziale und persönliche Verantwortung. Allerdings sind die personalen Auswirkungen nach Heinz Reinders weniger stark ausgeprägt als diejenigen im kognitiv-akademischen Bereich (Reinders 2016, S. 55 f.). Auch Rosa Milagros Santos u. a. (2012, S. 60) weisen in ihrer Studie zu Service Learning mit Sonderpädagogik-Studierenden nach, dass diese nach der Service-Learning-Erfahrung über mehr Wissen zu Menschen mit Behinderungen verfügen. In Reflexionen berichteten die Studierenden, dass sie sich im Umgang mit Menschen mit Behinderungen nun wohler fühlten und sich eher für deren Belange einsetzen würden (Santos u. a. 2012, S. 60), was sich mit den Ergebnissen früherer Forschungsvorhaben deckt (z. B. Jenkins/Sheehy 2009; Novak u. a. 2009).

Ein weiteres Ergebnis der Studie, welches insbesondere mit Blick auf die pädagogische Ausbildung an Hochschulen relevant scheint, zeigt, dass Studierende, die im Rahmen ihres Studiums Service Learning praktiziert haben, im späteren Berufsleben eher dazu neigen, dieses bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ebenfalls anzuwenden (Santos u. a. 2012, S. 61). Für den Bereich der Kindheitspädagogik ist in diesem Zusammenhang die Studie von Christian Winterbottom und Mary Frances Munday (2017) erhellend, für die mit 120 Studierenden im Bereich Early Childhood Education ein Kaskaden-Modell erprobt wurde (Winterbottom/Munday 2017, S. 26; Santos u. a. 2012, S. 57). Die Studierenden lernten hierbei Service Learning zunächst als Lehr-Lern-Methode kennen und wendeten es dann im Rahmen des Seminars an (Winterbottom/Munday 2017, S. 22). Sie beschrieben positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Team und die Kooperation mit Service-Partnerinnen und -Partnern. Außerdem wurde der Effekt bestätigt, dass sich die Bereitschaft der Studierenden erhöht, Service Learning in ihrer späteren Berufspraxis anzuwenden (Winterbottom/Munday 2017, S. 23 f.).

Für den deutschsprachigen Raum skizziert Manfred Hofer diesen Effekt: Wenn Studierende im Rahmen eines Seminars zu pädagogisch-psychologischen Interventionsmethoden Service-Learning-Erfahrungen an Schulen machen, werden sie für eine spätere Umsetzung von Service Learning mit den Schülerinnen und Schülern innerhalb der eigenen pädagogischen Praxis motiviert (Hofer 2007, S. 36 f.).

Werden diese empirischen Befunde im Licht der Erfahrungen aus über zehn Jahren forschungsbasiertem Service Learning an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe betrachtet, zeigt sich die Lehr-Lern-Form als vielversprechender Anlass, Transfer im kindheitspädagogischen Feld zu gestalten und eventuell sogar Transformation zu ermöglichen. Deutlich wird jedoch, dass hierfür sowohl aufseiten der Praxis, insbesondere aber auch aufseiten der Hochschulen förderliche Rahmenbedingungen bestehen müssen, um die Prozesse gut strukturiert und inhaltlich sinnvoll begleiten zu können. Aus Sicht der Lernenden ist es beispielsweise problematisch, dass Service-Learning-Aktivitäten die Auseinandersetzung mit teilweise komplexen Hierarchien bei den Kooperationspartnerinnen und -partnern erfordern. Es besteht dabei die Gefahr, dass die Studierenden keine einfachen Lösungen für die vielschichtigen Probleme entwickeln können, mit denen sie im Rahmen ihrer Service-Learning-Erfahrung konfrontiert werden (Rocheleau 2004, S. 17).

Hinsichtlich der curricularen Verankerung von Service Learning ist außerdem kritisch zu betrachten, in welchem Verhältnis Pflicht und Freiwilligkeit zueinander stehen, wenn Engagement verordnet wird (Huber 2004, S. 10). Auch in der deutschsprachigen Literatur zum Service Learning weist Hermann Abs auf „[d]ie innere Paradoxie des Service Learning [hin], im Rahmen einer verpflichtenden Organisationsform zur Freiwilligkeit erziehen zu wollen (...)“ (Abs 2004,

S. 88). Bei der Implementierung von Service Learning an Hochschulen sollten diese kritischen Anmerkungen berücksichtigt werden, beispielsweise mit einem fakultativen Service-Learning-Angebot.

Ein weiterer Kritikpunkt, der sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden betrifft, ist der erhöhte Zeitaufwand, der mit Service-Learning-Aktivitäten verbunden ist. Dieser Faktor ist insbesondere dann problematisch, wenn Service Learning nicht curricular verankert ist und somit der investierte Mehraufwand für Vor- und Nachbereitung sowie für die Durchführung des Service Learning nicht abgebildet wird. Aus Sicht der Kooperationspartner:innen kann der Zeitfaktor ebenfalls ein Hindernis sein, wenn das Zeitkontingent, welches für den Service vorgesehen ist, nicht ausreicht oder eine nachhaltige Implementierung wegen inkongruenter Semester- und Schuljahrestaktung nicht möglich wird. Es besteht dann die Gefahr, dass die Interessen des akademischen Lernens Priorität gegenüber einem zu leistenden Service haben.

Literatur

- Abs, Hermann J. (2004): Reibungspunkte. Freiwilliges Engagement im staatlichen Schulcurriculum? In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun.* Weinheim/Basel, S. 78–92
- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Kumpusch, Verena/Lehner, Daniela/Sandner, Isabella (Hrsg.) (2023): *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns.* Opladen/Berlin/Toronto
- Anderson, Lorin Willard/Krathwohl, David Reading (2006): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York
- Anders, Yvonne/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Gängler, Hans/Levin, Anne/Müller-Neuendorf, Manfred/Nentwig-Gesemann, Iris/Pfaller-Rott, Monika/Pudzich, Volker/Tuffentsammer, Mathias (2011) *Erweitertes Qualifikationsprofil.* In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick.* Stuttgart, S. 45–88
- Barth, Ulrike/Wiehl, Angelika (2023): *Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung.* In: Hoffmann, Mirjam/Hoffmann, Thomas/Pfahl, Lisa/Rasell, Michael/Richter, Hendrik/Seebo, Rouven/Sonntag, Miriam/Wagner, Josefine (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln.* Bad Heilbrunn, S. 157–164
- Binneberg, Karl (1985): *Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31. Jg., H. 6, S. 773–788
- Celio, Christine/Durlak, Joseph/Dymnicki, Allison (2011): *A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students.* In: *Journal of Experiential Education*, 34. Jg., H. 2, S. 164–181
- 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, S. 70–91
- Eyler, Janet/Giles, Dwight Eckerman (1999): *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA
- Helm, Jutta (2015): *Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession.* Opladen/Berlin/Toronto
- Helsper, Werner (2010): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne.* In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* 9. Aufl. Opladen, S. 15–34

- Hofer, Manfred (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik. Die Service-Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: Baltes, Anna M./Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim/Basel, S. 35–48
- Huber, Wolfgang (2004): Zur Einführung: Ist die Schule überhaupt der Ort ...? In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim/Basel, S. 7–10
- Jacoby, Barbara/Howard, Jeffrey (2015): Service-learning essentials. Questions, answers and lessons learned. San Francisco, CA
- Jenkins, Amelia/Sheehy, Patricia (2009): Implementing service learning in special education coursework. What we learned. In: Education, 129. Jg., H. 4, S. 668–682
- Kaiser, Lena Sophie/Bloch, Bianca/Neuß, Norbert (2015): Der Theorie- und Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. Heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Studiengangsmodelle. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 84–104
- Kaye, Cathryn Berger (2010): The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action. 2. Aufl. Minneapolis, MN
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg., H. 1, S. 35–50
- Krammer, Kathrin/Hugener, Isabelle/Biaggi, Sandro/Frommelt, Manuela/Fürer Auf der Maur, Gabriela/Stürmer, Kathleen (2016): Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. In: Unterrichtswissenschaft, 44. Jg., H. 4, S. 357–372
- Leuthold-Wergin, Anca/Siebold, Susanne (2024): Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase – Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung. In: Kowalski, Marlene/Leuthold-Wergin, Anca/Fabel-Lamla, Melanie/Frei, Peter/Uhlig, Bettina (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer*innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn, S. 110–126
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. überarb. Aufl. Weinheim/Basel
- Novak, Jeanne/Murray, Mary/Scheuermann, Amy/Curran, Erin (2009): Enhancing the Preparation of Special Educators through Service Learning. Evidence from Two Preservice Courses. In: International Journal of Special Education, 24. Jg., H. 1, S. 32–44
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. Wittenberg
- Rapold, Monika (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler, S. 5–34
- Reinders, Heinz (2016): Service Learning. Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim/Basel
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Rocheleau, Jordy (2004): Theoretical Roots of Service-Learning. Progressive Education and the Development of Citizenship. In: Speck, Bruce W./Hoppe, Sherry L. (Hrsg.): Service-Learning. History, Theory, and Issues. Westport, S. 3–21
- Rutsch, Juliane/Seidenfuß, Manfred/Vogel, Markus/Dörfler, Tobias/Rehm, Markus (2017): Fachdidaktische Unterrichtsvignetten in Forschung und Lehre: Überblick über Forschungsarbeiten und Einsatzmöglichkeiten. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35. Jg., H. 3, S. 487–505

- Santos, Rosa Milagros/Ruppar, Andrea Lynn/Jeans, Laurie M. (2012): Immersing Students in the Culture of Disability Through Service Learning. In: Teacher Education and Special Education, 35. Jg., H. 1, S. 49–63
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel
- Schumann, Svantje (2017): Das Potential von Fallanalysen (Kasuistik) für die Frühpädagogik. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schumann_2017_Fallanalysen.pdf (abgerufen: 29.02.2024)
- Staiger-Engel, Julia (2020): Service Learning in der Kindheitspädagogik. Eine qualitative Studie im Kontext der Institution Hochschule. Berlin
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel
- Weltzien, Dörte (2023): Was (nicht) machbar ist: Transfer, Transformation und/oder Implementierung? Aktuelle Diskurslinien und Erwartungen zu Strategien und Wirkfaktoren. Vortrag beim WiFF-Bundeskongress. Vom Transfer zur Transformation. Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. 14.–15.11.2023, Berlin
- Winterbottom, Christian/Munday, Mary Frances (2017): Redefining Early Childhood Epistemology. Exploring Service-Learning Pedagogy in an Early Childhood Context. In: Heider, Kelly Lynn (Hrsg.): Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education. Theory, Research, and Practice. Cham, S. 15–31

Praxis und Forschung zusammen denken

Das „Kinderleicht sprechen“-Projekt

Stephanie Kurtenbach, Franziska Kreutzer

„Kinderleicht sprechen“ ist eine Wissenschaft-Praxis-Kooperation auf Augenhöhe. Die Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Eigenbetrieb Kindertagesstätten der Stadt Halle (Saale) arbeiten gemeinsam an dem Ziel, eine feinfühlig Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern umzusetzen. Die Kooperation fußt auf vier Projektsäulen: Qualifizierung, Praxistransfer, Evaluierung und Implementierung. Durchschnittlich werden jährlich 15 Studierende und 15 pädagogische Fachkräfte zu spezifischen Themen der Sprachbildung geschult. Die Schulungsthemen werden in die Kita-Praxis transferiert. Die Qualifizierungen werden evaluiert, um Inhalte kontinuierlich zu optimieren. Projekteigene Schulungsmaterialien werden einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Im Beitrag werden die Gelingensbedingungen einer solchen Wissenschaft-Praxis-Kooperation reflektiert, und es wird ein kleiner Einblick in die Begleitforschung gegeben.

1 Projektgeschichte

Seit 2010 führen die Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Eigenbetrieb Kindertagesstätten der Stadt Halle (Saale) jährlich das Weiterbildungsprojekt „Kinderleicht sprechen“ durch. Es handelt sich um eine Qualifizierung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation, welche auf vier Projektsäulen fußt: Qualifizierung, Praxistransfer, Evaluierung und Implementierung. Die Qualifizierung begann als zweitägige Weiterbildung mit Videodokumentation und -auswertung. Entwickelt hat sich daraus ein Tandemprojekt über einen Zeitraum von sechs Monaten; vier Theorietage und drei Praxistage wechseln sich ab. Studierende und Fachkräfte finden sich zu Tandems zusammen. An den Weiterbildungstagen lernen sie gemeinsam und bearbeiten an den Praxistagen in den Kitas kleine Aufträge. Dabei videografieren sich die Partner:innen wechselseitig in der Interaktion mit den Kindern. Die Videodokumentation dient neben der Reflexion der Interaktion auch der Beobachtung der Kinder (Kurtenbach u. a. 2019; <https://kita-halle.de/projekte/kinderleicht-sprechen>, abgerufen: 26.07.2024; Bose u. a. 2021).

Mit den Veränderungen der pädagogischen Bildungsthemen veränderten sich auch die Themen und Schwerpunkte der Weiterbildung: 2010 startete das Projekt mit der „Sprachbildung und -förderung der Kinder von 0–6 Jahren“. Bereits im zweiten Projektjahr wurde eine thematische Fokussierung vorgenommen – „Kinderleicht sprechen von Anfang an – Fachkräfte und Studierende im Tandem“ –, um der wichtigen Phase der vorsprachlichen Entwicklung mehr Raum zu geben. Aufgrund der hohen Nachfrage wurde dieses Thema über fünf Projektjahre angeboten. Im Mittelpunkt der Schulungen „Kinderleicht sprechen. mehrsprachig – quersprachig“ in den Jahren 2017 bis 2020 standen die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder sowie die Chancen und Herausforderungen gelebter Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag. Während der Corona-Pandemie 2020 bis 2021 wurde das Projekt-Korpus für eine Erhebung gelingender Interaktionen analysiert. Aufgrund einer Digitalisierungsinitiative des Eigenbetriebes entstand 2021 der Bedarf, digitale Interaktionen zu begleiten. Gemeinsam mit der Expertise der Leibniz-Universität Hannover zu Bilderbuch-Apps wurde die Qualifizierung „Die Erzählfähigkeit von Kindern im Dialog mit Kind und App entwickeln“ durchgeführt. Seit 2023 widmet sich die Kooperation wieder dem Thema „Kinderleicht sprechen. mehrsprachig – quersprachig“. Mittlerweile haben über 400 Studierende und pädagogische Fachkräfte aus den Kitas des Eigenbetriebes Halle und freier Träger teilgenommen.

2 Rolle der Akteurinnen und Akteure

Projektleiterinnen sind Dr. Stephanie Kurtenbach¹, Mitarbeiterin der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU), und Franziska Kreutzer, Fachberaterin für Sprachliche Bildung beim Eigenbetrieb Kindertagesstätten der Stadt Halle (Saale). Die Aufgaben der Projektleitung aufseiten der Universität umfassen die Konzeption und Durchführung der Qualifizierungen, Rekrutierung der Studierenden, Begleitung studentischer Forschungs- und Arbeitsaufgaben, Verwaltung der Korpora sowie die Kommunikation innerhalb der MLU. Franziska Kreutzer koordiniert und begleitet als Praxispartnerin ebenfalls die Konzeption und Durchführung, rekrutiert die Teilnehmenden aus den Kitas, gestaltet das Layout der Projektmaterialien und koordiniert die Kommunikation innerhalb des Eigenbetriebes. Außerdem ist sie Gutachterin von Abschlussarbeiten. Die Projektleiterinnen führen die Kooperation von Anfang an auf Augenhöhe durch. Von der Begleitforschung bis hin zur Konzeption und Umsetzung der Weiterbildung sowie dem Wissenstransfer

1 Aktuell Leitung des Lehr- und Forschungslab KOMPASS Sprache an der Universität Erfurt.

arbeiten beide gemeinsam. Die typische Aufteilung der Aufgaben in transfergebende Wissenschaft und transfernehmende Praxis ist in einen wechselseitigen Prozess umgewandelt.

Die Teilnehmenden der Weiterbildung – Studierende des jeweiligen Abschlussjahres des Master-Studienganges Sprechwissenschaft und pädagogische Fachkräfte des Eigenbetriebes Kindertagesstätten Halle sowie freier Kita-Träger – arbeiten in der Weiterbildung als interdisziplinäres Team zusammen. Hier kommen ihre jeweiligen Expertisen zum Tragen. Die Studierenden bringen ihr sprechwissenschaftliches und sprachtherapeutisches Fachwissen ein und die pädagogischen Fachkräfte ihre pädagogischen Kompetenzen und praktisches Know-how.

3 Strukturelle Rahmenbedingungen und Leitlinien der Zusammenarbeit

Grundlage der gemeinsamen Arbeit ist ein unbefristeter Kooperationsvertrag. Zudem ist das Projekt im universitären Jahresplan verankert und hat ebenso im Fortbildungsplan des Eigenbetriebes einen festen Platz. Der Eigenbetrieb ist mit 55 Kitas und Horten der größte kommunale Kita-Träger in Sachsen-Anhalt und bietet mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten und Sozialräumen eine gute Diversität für die wissenschaftliche Betrachtung.

Wissenschaft-Praxis-Kooperationen gelten im Bildungsbereich als Erfolg versprechend und innovativ. In ihrer Sprache, in den Arbeitsweisen und Haltungen sowie in ihren Fragestellungen können Wissenschaft und Praxis jedoch auch als zwei durchaus entfernte Bezugssysteme betrachtet werden. Die gemeinsamen Leitlinien als Gelingensfaktoren der Kooperation schaffen einen gleichberechtigten Kooperationsraum und sichern eine kontinuierliche Zusammenarbeit:

- „Kinderleicht sprechen“ ist eine ganzheitliche Wissenschaft-Praxis-Kooperation und umfasst Projektentwicklung, Umsetzung, Forschung und Praxistransfer.
- Die Praxis wird als gleichberechtigte Partnerin anerkannt und wertgeschätzt. Beide Kooperationspartnerinnen arbeiten gemeinsam auf allen Ebenen.
- Videoreflexion ist das zentrale Arbeitsmittel der Qualifizierung.
- Beobachtung ist die Grundlage der Sprachtherapie und der pädagogischen Arbeit. Es werden Materialien und Beobachtungsbögen entwickelt, die für beide Bereiche funktionieren.
- Eine regelmäßige Evaluation der Materialien, Methoden und Fragestellungen sichert Praxisbezug, Nachhaltigkeit und Aktualität.
- Wir wollen verstanden werden. Darum nutzen wir eine einfache und gemeinsame Sprache.

- Es ist ein erklärtes Anliegen, unser Wissen vielen Menschen zugänglich zu machen.

4 Wissenschaftliche Begleitforschung

Studierende setzen sich in ihren Abschlussarbeiten wissenschaftlich mit Fragen der Frühpädagogik auseinander. Beide Kooperationspartnerinnen betreuen und begutachten diese Arbeiten. Dadurch finden sowohl die wissenschaftstheoretische als auch die methodisch-praktische Perspektive Beachtung. Einen Forschungsschwerpunkt stellt die Analyse der Kommunikationssituationen wie auch des Interaktionsverhaltens von Kindern und pädagogischen Fachkräften dar. Die Interaktionsqualität gilt in der Frühpädagogik als das entscheidende Merkmal für die Qualität einer Kindertageseinrichtung. Wirksame Fachkraft-Kind-Interaktionen sind seitens der Fachkräfte durch unterschiedliche Verhaltensweisen geprägt. Hierzu gehören zum Beispiel eine hohe Beziehungsqualität, häufige Gespräche mit den Kindern oder auch eine zugewandte Lernunterstützung (Wertfein u. a. 2015, S. 7, Weltzien u. a. 2016). Beispiele für weitere projekteigene Forschungsthemen sind: Analyse kommunikativer Situationen in der Krippe, Evaluation der Beobachtungsbögen, Untersuchung von Interaktionen während der Mahlzeiten, diskriminierungskritische und vielfaltbewusste Kommunikation. Alle Themen der Begleitforschung und Abstracts sind öffentlich einsehbar unter <https://kita-halle.de/projekte/wissen-schafft-praxis> (abgerufen: 26.07.2024).

Projekteigene Materialien für den Wissenstransfer

In unserer Qualifizierung standen uns zunächst Beobachtungs- bzw. Diagnostikbögen der Sprachtherapie und Sprachförderung auf der einen Seite sowie ressourcen- und stärkenorientierte pädagogische Beobachtungsmaterialien auf der anderen Seite zur Verfügung. Mit den *Beo-Beobachtungsbögen* haben wir eigene Materialien entwickelt, die sowohl für die sprachtherapeutischen Ansätze der Studierenden als auch für die Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte geeignet sind. Aufgrund der unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte des Projektes entstanden drei Beobachtungsbögen (<https://kita-halle.de/projekte/kinderleicht-sprechen>, abgerufen: 26.07.2024):

- „Beo – Frühe kommunikative Fähigkeiten“
- „Beo – quersprachig – mehrsprachig“
- „Beo – Erzählen“

Für einen breiten Wissenstransfer werden Informationsposter für die Kitas und Themenposter zur Information der Familien entwickelt. Um den Dialog mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie einer interessierten Öffentlichkeit aufzunehmen, stellen wir unsere Themen in Vorträgen, auf Fachtagen, in Publikationen und bei öffentlichen Online-Themenabenden für Pädagoginnen und Pädagogen vor.

5 Gelingende Kommunikation mit Kindern – Einblick in die Begleitforschung

Kommunikationsförderliche Interaktionsprozesse in Kitas wirken sich positiv auf die Entwicklung von Kindern aus – vor allem auf ihre sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen (Anders u. a. 2012). Um die Interaktionsqualität in Kitas zu erfassen, werden in der Regel zwei Forschungszugänge beschrrieben: Eine quantitativ-normorientierte Forschungsperspektive bedient sich standardisierter Beobachtungsinstrumente, welche das Interaktionsverhalten der Fachkräfte und Kinder erfassen. Eine qualitativ-idiografisch orientierte Perspektive zielt darauf ab, Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern zu beschreiben.

Das „Kinderleicht sprechen“-Projekt wählte die zweite qualitativ-idiografische Perspektive, um Praktiken gelingender Interaktionen herauszuarbeiten. Da das Projekt aufgrund der Corona-Pandemie im Wintersemester 2020/21 keine Qualifizierung durchführen konnte, wurde mit den Studierenden des Master-Studiengangs das Videokorpus analysiert. Übergeordnete Forschungsfragen dieser Analyse waren folgende: Welche literaturbasierten Merkmale kommunikationsförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen finden sich in den Videos? Welche Auswirkungen haben sie auf das Interaktionsverhalten der Teilnehmenden?

5.1 Vorgehensweise

Zunächst wurden studienbasierte Merkmale gelingender Interaktionen erfasst. Diese wurden beschrieben und Kategorien zugeordnet, wobei das Hauptaugenmerk auf die pädagogischen Interaktionskompetenzen gerichtet war. Das Videokorpus wurde anschließend auf die Untersucher:innen (zwei Projektleiterinnen und zwölf Studierende) aufgeteilt. In einem makroskopischen Zugriff wurden in einem zweiten Analyseschritt in den Teilkorpora Sequenzen gelingender Interaktionen identifiziert und kategorisiert. Hierfür wurden zunächst für jede Aufnahme im Sinne einer Inventarisierung Übersichtsprotokolle (vgl. Tab. 1) angefertigt. Die Protokolle liefern eine systematische Darstellung der in den Gesprächsdaten aufgefundenen Merkmale. Zudem erfassen sie folgende Aspekte: teilnehmende Personen, Beschreibung der Situation, des konkreten Kontextes

und Interaktionsverlaufes. Die identifizierten Merkmale wurden mit Zeitangaben erfasst. Differenziert wurden die kindlichen Reaktionen auf die jeweils erfolgten Marker erfasst und mikroskopisch beschrieben. Über die Gesamtschau der Protokolle sind korpusbezogene Aussagen zur Häufigkeit des Auftretens einzelner Merkmale möglich.

Tabelle 1: Übersichtsprotokoll zu identifizierten Merkmalen

Titel des Videos	
TD15-16_Moritzburg_Garderobe_1_20151130	
Beschreibung der Interaktion	
Pädagogische Fachkraft (pF) und zwei Krippenkinder sind in der Garderobe. Die pF hilft einem Jungen beim Anziehen. Ein anderer Junge massiert ihr währenddessen den Rücken und hat Freude dabei. Die pädagogische Fachkraft genießt die Massage. Sie zeigt dies mit freudvollen Tönen und verbalen Äußerungen („Oh schön, schön ist das“, „Eine Massage, ist das eine Massage?“, „Oh tut das gut!“, „Ich helfe erst dem Benno und dann helfe ich dir“). Sie baut immer wieder Blickkontakt zu dem massierenden Jungen auf, indem sie ihren Kopf nach hinten dreht. Sie kommuniziert aber auch mit dem anderen Jungen, dem sie beim Anziehen hilft („Benno, machst du die Schuhe noch auf?“).	
Diese Marker sind enthalten	Zeit
Marker 1: Erwidern von Körperkontakt	0:00–0:07
Marker 2: verbalisiert die Handlung des Kindes (Massieren) als Frage: „Oh schön, schön ist das“, „Eine Massage, ist das eine Massage?“	0:09–0:17
Marker 3: gemeinsames Freuen, pF lacht den massierenden Jungen an, und sie lachen gemeinsam	0:21
Kindliche Reaktionen	
Benno schaut die pF aufmerksam an und beobachtet ihre Reaktionen auf den massierenden Jungen. Dieser hat Freude am Massieren und den zugewandten und freudvollen Reaktionen der pF. Er hüpfte immer wieder auf der Stelle, wiederholt das Massieren nach den bestätigenden Äußerungen der pF und hat Spaß an den wiederholenden Blickkontakten mit der pF.	

Quelle: Eigene Darstellung

5.2 Merkmale kommunikationsförderlicher Interaktionen

In der studienbasierten Literaturrecherche konnten 20 Merkmale entwicklungs-förderlicher Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern extrahiert werden, welche sich fünf Inhaltskategorien zuordnen lassen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Merkmale entwicklungsförderlicher Interaktionen nach inhaltlichen Kategorien

Kategorien	Merkmale kommunikationsförderlicher Verhaltensweisen
Vertrauensvolle Atmosphäre/ Bindung herstellen	Zuwendung und Interesse am kindlichen Tun (Kurtenbach/Kreutzer 2016; Nentwig-Gesemann 2011; König 2009; Siraj-Blatchford u. a. 2002), feinfühliges und aktives Zuhören der Fachkräfte (Walter-Laager u. a. 2018; Kurtenbach/Kreutzer 2016), Wertschätzung (non-verbal-kommunikativ und sprachlich) (Hildebrandt 2020; Schäuble 2019), Neugier (Kurtenbach 2020), Freude und Spaß am Sprechen (Kurtenbach 2020; Wertfein u. a. 2015), Helfen (Kurtenbach 2020), Geduld (Schäuble 2019; Manolson 1992), sich auf kindliche Impulse einlassen, Spontanität zulassen (Melzer/Methner 2012; Kurtenbach 2011)
Denkprozesse anregen	Kognitive Anregung: sustained shared thinking (Hildebrandt 2020; Wirts/Schauand 2018; Siraj-Blatchford u. a. 2002), eigene gedankliche Unsicherheit signalisieren (Hildebrandt 2020; Bonawitz u. a. 2012), mit feinfühligem Fragen Denkprozesse bei den Kindern anregen/das Gespräch voranbringen (Wertfein u. a. 2015; Briedigkeit 2011; König 2009)
Sprachspezifische Marker	Kommunikationsimpulse der Kinder aufgreifen und erweitern: Sprachlehrstrategien verwenden (Kurtenbach/Kreutzer 2016), Sprache und Handlung direkt verknüpfen, um das Sprachverständnis zu erleichtern (Walter-Laager u. a. 2018)
Para- und nonverbale Kommunikationsstrategien	Prosodische Marker (Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Klangfarbe und Modulation der Stimme) bewusst einsetzen und aufgreifen (Kurtenbach/Kreutzer 2016), nonverbale Kommunikationsmittel (Gesten, Mimik, Bilder) aufgreifen, unterstützen und selbst anbieten (Schäuble 2019; Melzer/Methner 2012)
Weitere Marker	Kinder in Konfliktlösungen unterstützen (Walter-Laager u. a. 2018), gemeinsames, dialoghaftes Spielen (Walter-Laager u. a. 2018; Melzer/Methner 2012), Kind-Kind-Interaktionen fördern (Melzer/Methner 2012), emotionale Unterstützung (Walter-Laager u. a. 2018; Wertfein u. a. 2015), wechselseitiger Interaktionsprozess (Turns) (Hildebrandt 2020; Siraj-Blatchford u. a. 2002)

Quelle: Eigene Darstellung

Durch die Videoarbeit im Projekt ist ein Korpus von Interaktionssituationen zwischen Fachkräften oder Studierenden und Kindern entstanden. Zum Zeitpunkt der Analyse im Jahr 2020 hatte das Korpus folgenden Umfang: 242 Interaktionssituationen von 53 Tandems aus 7 Projektjahren. Die Heterogenität der Situationen ist hoch und spiegelt den realen Kita-Alltag wider: Essen, Freispiel, Spielaktionen, Gesprächskreise, Singen, Badezimmer, Garderobe. Auch die Gruppengröße der Teilnehmenden variiert (ein bis sieben Kinder mit einer Fachkraft/Studentin).

5.3 Ergebnisse der Analyse

Es wurden 59 Situationen mit sehr hoher Interaktionsqualität identifiziert. In diesen konnten grundsätzlich alle aus der Literatur erfassten Merkmale eindeutig beobachtet und im Kommunikationsprozess mit den Kindern auch als kommunikationsförderlich identifiziert werden. Interessant ist jedoch, dass die Häufigkeit ihres Auftretens sehr variabel ist. Zunächst werden diejenigen Merkmale beschrieben, welche im Korpus am häufigsten vertreten sind. Danach folgen die selten vorkommenden Merkmale.

Aus den Analysen wird außerdem deutlich, dass die festgestellten kommunikationsförderlichen Verhaltensweisen der Fachkräfte auch positive Auswirkungen auf die Kinder haben:

- Die Kinder sind kommunikativ angeregt, aufmerksam und fokussiert, erwidern Blickkontakt und ahmen die pädagogischen Fachkräfte gestisch, mimisch und auch sprachlich nach.
- Sie werden aktiv, indem sie Spielhandlungen wiederholen, sich bewegen und eigene Spielimpulse zeigen.
- Sie sind kognitiv angeregt, zeigen Neugier und Interesse, äußern eigene Ideen und stellen Vermutungen an.
- In vielen Interaktionen sind sie emotional berührt, haben Spaß an der Interaktion und Freude am Erzählen.

Situationen mit hoher Interaktionsqualität

Zuwendung und Interesse am kindlichen Tun

48 dieser Interaktionen sind durch Zuwendung und Interesse seitens der Fachkräfte geprägt, die unterschiedliche Strategien nutzen: Sie wenden sich den Kindern zu, suchen Körperkontakt, begeben sich auf die Blickhöhe der Kinder, stellen Blickkontakt her und lassen sich ganz auf den jeweiligen Moment ein.

Wertschätzung

Kommunikationsversuche oder Handlungen der Kinder werden durch die pädagogischen Fachkräfte mit Wertschätzung und Lob (in 27 Interaktionen) positiv verstärkt. Dies wird häufig durch eine positive, zugewandte Mimik und Körperhaltung begleitet.

Kommunikationsimpulse aufgreifen und erweitern (Sprachlehrstrategien)

In den Qualifizierungen lernen die Tandems, wie sie auf fehlerhafte Äußerungen der Kinder mit spezifischen Sprachlehrstrategien (z. B. korrekatives Feedback) eingehen können, um die Kommunikationsinhalte der Kinder aufzugreifen und

fortzuführen. In den Videos mit hoher Interaktionsqualität wird deutlich, dass diese Strategien (in 26 Interaktionen) von den Fachkräften natürlich in den Dialog eingebettet werden.

Sprache und Handlung verknüpfen (Sprachverständnis erleichtern)

In 19 Interaktionen betten die Fachkräfte Gespräche auch in aktive Handlungen ein (Spiel, Bewegung) und erleichtern so das Sprachverstehen bei den Kindern.

Prosodische Marker bewusst einsetzen bzw. aufgreifen

Die pädagogischen Fachkräfte setzen Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Klangfarbe und Modulation der Stimme bewusst ein, um Situationen zu lenken (in 16 Interaktionen), z. B. durch einen spielerischen Einsatz der Stimme beim Vorlesen oder Spielen, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu wecken, aber auch durch beruhigende prosodische Marker in stressigen Situationen. Ebenfalls imitieren sie den Sprechdruck der Kinder und zeigen damit ihr Einfühlungsvermögen.

Im Folgenden werden diejenigen Merkmale beschrieben, die im Korpus selten auftraten.

Feinfühliges, aktives Zuhören

Diese sprachförderliche Grundhaltung setzt voraus, dass sich die Fachkräfte Zeit nehmen und sich ganz auf den Moment einlassen, in dem die Kinder etwas mitteilen möchten. Offensichtlich ist es im Kita-Alltag sehr herausfordernd, solche ausgedehnten Interaktionen neben allen anderen Aufgaben umzusetzen.

Sustained shared thinking (kognitive Anregung)

Hierbei handelt es sich um einen prozesshaften Dialog auf Augenhöhe zwischen Fachkräften und Kindern, bei dem gemeinsam etwas diskutiert und weitergedacht wird. Solche Dialoge wurden im Korpus selten identifiziert. Dies deckt sich auch mit anderen Interaktionsstudien (Wertfein u. a. 2015).

Eigene gedankliche Unsicherheit markieren

Bei dieser Interaktion werden von der Fachkraft Formulierungen verwendet wie „ich denke“, „ich glaube“ oder „ich vermute“. Dieser feinfühlig Umgang mit der subjektiven Wahrnehmung kann Kinder ermutigen, eigene Gedanken zu formulieren. Es zeigt ihnen außerdem, dass verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt möglich sind. Solche Situationen wurden nur selten identifiziert. Dies könnte mit einem spezifischen Rollenverständnis zusammenhängen, dass die pädagogische Fachkraft als erwachsene, wissende Person nicht unsicher sein darf.

Bei der Korpusanalyse konnten zudem die folgenden Marker identifiziert werden, die zu einer hohen Interaktionsqualität führen, in der Literatur bisher aber nicht beschrieben wurden.

Freude und Spaß

In zahlreichen Situationen agieren die pädagogischen Fachkräfte und Kinder sehr freudvoll. Sie lachen zusammen und haben Spaß an der gemeinsamen Handlung (z. B. Spiel, Bücher anschauen, gemeinsam Essen zubereiten). In diesen Interaktionen kommunizieren die Partner:innen intensiv mittels Sprache, Blickkontakten, Mimik und gemeinsamen Gesten.

Bewegung

Bewegungsspiele im Korpus sind geprägt durch ein aktives und lustvolles Miteinander von Kindern und Fachkräften und zeichnen sich ebenfalls durch eine hohe Interaktionsqualität aus.

Mitspielen

Es konnten Situationen identifiziert werden, in denen die Fachkräfte das Spiel der Kinder nicht nur mitgestalten und moderieren, sondern aktiv mitspielen. Auch diese Situationen zeichnen sich durch eine hohe Interaktionsqualität mit intensiven Dialogen aus.

Situationen mit geringer Interaktionsqualität

Im Korpus wurden auch Situationen mit geringer Interaktionsqualität identifiziert. In diesen fehlten den pädagogischen Fachkräften oft die Geduld und das Zuhören, das Eingehen auf Kommunikationsimpulse der Kinder, die Zugewandtheit oder auch die eigene aktive Teilnahme am Geschehen. Eine weitere Kommunikationsbarriere zeigte sich im Frageverhalten der Fachkräfte: In manchen Situationen stellten sie sehr viele Fragen an die Kinder. Der Eindruck des Abfragens führte bei den Kindern zu Unsicherheit und kommunikativem Rückzug.

Weitere Hindernisse für gelingende Interaktionen sind die Kamerasituation bei den Videoaufnahmen oder die Rahmenbedingungen des Kita-Alltags (große Gruppenstärke, hoher Lärmpegel, Fachkräftemangel aufgrund von Krankheit).

Schlussfolgerungen für die Qualifizierungen

Die Ergebnisse waren für das Projekt sehr erkenntnisreich und werden in die Schulungskonzeption einfließen. So wird ein erhöhtes Augenmerk auf Marker gerichtet, die im Korpus nur selten auftraten. Auch Erkenntnisse zu Situationen mit geringer Interaktionsqualität werden konzeptionell berücksichtigt. Außerdem wurde die Videoarbeit im Projekt intensiviert. Eine gut vorbereitete Videoarbeit mit klaren Praxisaufträgen und einer kontinuierlichen Reflexion mit der gesamten Weiterbildungsgruppe hat sich als besonders wirkungsvoll erwiesen.

6 Fazit

Die Vorstellung dieser Wissenschaft-Praxis-Kooperation möchte dazu anregen, Kooperationen ganzheitlich zu gestalten.

Das Projekt „Kinderleicht sprechen“ ist seit Beginn der Kooperation von Veränderungen gekennzeichnet. Insbesondere die Qualifizierung hat sich in ihrer Struktur und inhaltlichen Ausrichtung stets sowohl den aktuellen Bedarfen der Praxis als auch den Erkenntnissen der Begleitforschung angepasst. Die Kooperationspartnerinnen agieren transparent und beteiligen sich gegenseitig an ihren Prozessen. Um diese gemeinsame Arbeit langfristig und nachhaltig zu ermöglichen, braucht es institutionell abgesicherte strukturelle Rahmenbedingungen, zum Beispiel einen langfristigen Kooperationsvertrag und eine feste Verankerung der Kooperation im Lehrplan der Universität bzw. im Fortbildungsplan des Kita-Trägers. Gemeinsame Leitlinien stärken die gleichberechtigte Zusammenarbeit der Kooperationspartnerinnen.

Mit der Begleitforschung sichert die Kooperation ihre Qualität. Es werden eigene Begleitmaterialien entwickelt, um den Bedarfen der Pädagogik, aber auch der Sprachtherapie gerecht zu werden. Alle Begleitmaterialien (Beobachtungsbögen, Poster) sind öffentlich zugänglich. Ein inhaltlicher Schwerpunkt der Begleitforschung war die Analyse des projekteigenen Videokorpus. Die Ergebnisse fließen in die Weiterbildung und in die Reflexion der Praxistage ein.

Die Arbeitsweise unserer Kooperation, einschließlich ihrer Ergebnisse, kann richtungsweisend sein, denn für uns ist sie kein einseitiger, sondern ein transparenter und wechselseitiger Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis.

Literatur

- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München
- Bonawitz, Elisabeth/Schijndel, Tessa van/Friel, Daniel/Schulz, Laura (2012): Children Balance Theories and Evidence in Exploration, Explanation, and Learning. In: *Cognitive Psychology*, 64. Jg., H. 4, S. 215–234
- Bose, Ines/Kurtenbach, Stephanie/Kreutzer, Franziska/Krefse, Kerstin (2021): Mit Kindern im Gespräch. Sprechwissenschaftliche Kita-Forschung mit Praxiskooperationen. In: Voigt-Zimmermann, Susanne (Hrsg.): *Kleine Fächer-Wochen-Sprechwissenschaft*. Berlin, S. 105–121
- Briedigkeit, Eva (2011): Institutionelle Überformung sprachlicher Herkunftsmuster. Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. In: *Empirische Pädagogik*, 25. Jg., H. 4, S. 499–517
- Hildebrandt, Frauke (2020): Kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag gestalten – Warum es wichtig ist und wie es geht. In: Müller, Gabriele/Thümmler, Ramona (Hrsg.): *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik*. Weinheim, S. 193–205
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden

- Kurtenbach, Stephanie (2011): Im Dialog mit kleinen Kindern – wie viel mehr als nur sprechen. Ein Plädoyer für die Entwicklung von Förderkonzepten der frühen Kommunikation im Krippenalter. In: Bose, Ines/Neuber, Baldur (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 39. Frankfurt am Main, S. 149–155
- Kurtenbach, Stephanie (2020): „In Kontakt kommen“ – Anbahnen kommunikativer Basisfähigkeiten bei kleinen Kindern. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis. Themenheft: Sprachtherapie bei Kindern mit Late-Talker-Profil, H. 2, S. 88–94
- Kurtenbach, Stephanie/Kreutzer, Franziska (2016): Sensitive Interaktion und Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nachhaltig etablieren – Erfahrungen aus einer gewachsenen Kooperation zwischen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten Halle. In: Gebhard, Britta/Seidel, Andreas/Sohns, Armin/Möller-Dreischer, Sebastian (Hrsg.): Frühförderung mittendrin – in Familie und Gesellschaft. Stuttgart, S. 355–363
- Kurtenbach, Stephanie/Kreutzer, Franziska/Eilers, Annika/Gräfe, Simone/Noe, Elisa/Zachow, Paulin (2019): Kommunikative Fähigkeiten im frühpädagogischen Kontext beobachten – Entstehung und Evaluierung eines Erhebungsinstruments (Beo©). In: Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hrsg.): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin, S. 271–287
- Manolson, Ayala (1992): It Takes Two to Talk. A Parent's Guide to Helping Children Communicate. Toronto
- Melzer, Conny/Methner, Andreas (2012): Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung. Stuttgart
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 24. München
- Schäuble, Lisa (2019): Das „Kinderleicht sprechen“-Projekt „quersprachig – mehrsprachig“. Analyse des Video-Korpus und Entwicklung eines Kriterienkataloges für gelingende Interaktionen. Masterthesis. Unveröffentlichtes Manuskript. Halle
- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Department für Education and Skills, Research Report 356. Norwich
- Walter-Laager, Catherine/Pözl-Stefanec, Eva/Gimplinger, Christina/Mittischek, Lea (2018): Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja (2016): Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Berlin, S. 5–27
- Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27/2015. München
- Wirts, Claudia/Schauland, Nesiré (2018): Sprachliche Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag gut umsetzen. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern. Idstein, S. 89–95

Kindheitspädagog:innen und Chancengerechtigkeit

Empirische Erkenntnisse und Transfer in die Ausbildungspraxis

Robert Baar, Roswitha Sommer-Himmel¹

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Studie zum Stipendienprogramm „Nick – Nachwuchsinitiative chancengerechte Kitas“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft vor und fragt nach Implikationen, die sich daraus für die Ausbildungspraxis ableiten lassen. Im Zentrum der Studie stehen die Fragen, welches Verständnis von Chancengerechtigkeit die Programmteilnehmenden haben, welche Rolle sie dabei frühkindlicher Bildung sowie ihrem (zukünftigen) professionellen Selbst zuschreiben und wie sich diese Sichtweisen im Lauf der Förderung entwickeln. Es zeigt sich, dass unterschiedliche Ausgangsverständnisse bestehen, die im Rahmen diversitätssensibler Programmangebote bewusst aufgegriffen werden sollten, um eine Erweiterung der Perspektive zu unterstützen. Damit der Transfer der Erkenntnisse in die Programm- und Ausbildungspraxis gelingt, bedarf es des Dialogs und der vertieften Kooperation zwischen den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie den Programmverantwortlichen.

1 Hintergrund

Die Entwicklung und Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge in Deutschland ist verbunden mit dem Ziel, die Professionalisierung des Personals in Kindertageseinrichtungen voranzutreiben. Neben pädagogischen Fachkräften werden dabei insbesondere (zukünftige) Leitungskräfte adressiert. Stiftungen und Verbände begleiten und unterstützen die Qualifizierungsprozesse bereits seit Längerem: so etwa die Robert Bosch Stiftung mit dem Projekt „Profis in Kitas“ aus dem Jahr 2008 oder die von ihr im selben Jahr gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Deutschen Jugendinstitut entwickelte „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF), die es sich dezidiert zur Aufgabe macht, durch die Professionalisierung und Stärkung des Elementarbereichs den Grundstein für gerechte Chancen auf Bildung und Teilhabe zu legen (WiFF 2024).

1 unter Mitarbeit von Michael Bayer, Therese Papperitz, Henrike Müller und Markus Schaefer

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft legt seit dem Jahr 2019 mit „NicK – Nachwuchsinitiative chancengerechte Kitas“ ein Stipendienprogramm auf, das sich an Studierende der Kindheitspädagogik wendet und explizit das Thema Chancengerechtigkeit in und mithilfe von frühkindlichen Bildungseinrichtungen fokussiert. Mit dem Programm sollen künftige Verantwortungsträger:innen und Multiplikator:innen dafür qualifiziert werden, Kitas zu chancengerechten Bildungsorten zu transformieren. Neben einer finanziellen Förderung erhalten die Studierenden die Gelegenheit, sich in Seminaren und Coachings intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen, sich mit Akteurinnen und Akteuren aus Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft zu vernetzen und gemeinsam in sogenannten Regionalgruppen gesellschaftsrelevante Projekte zu entwickeln und durchzuführen.² Mit diesem studienweiternden und -vertiefenden Angebot folgt das Programm klassischen Stipendienformaten von Begabtenförderungswerken, die in der Regel leistungsstarke Studierende adressieren und diese auf zukünftige Führungsaufgaben vorbereiten (Möhringer/Baumgartner 2018, S. 26). Professionalität bezeichnet dabei „einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der verlässliche Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung und das Können des beruflichen Rollenträgers erlaubt“ (Nittel 2015, S. 48). Sie zeichnet sich u. a. durch ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit für das eigene pädagogische Handeln aus (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.), das dennoch im Kontext seiner feldspezifischen, konstituierenden Rahmung (Gerstenberg/Cloos 2022) gesehen werden muss.

Das Stipendienprogramm dient dabei nicht allein der individuellen Professionalisierung der Geförderten, sondern der des gesamten Feldes, indem die Stipendiatinnen und Stipendiaten in zukünftigen Leitungspositionen potenziell Einfluss sowohl auf die Praxis als auch auf Strukturen nehmen. Da sich die Befragten zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch im Studium befanden, können keine Aussagen über deren tatsächlichen Arbeitsvollzug gemacht werden. Stattdessen können Entwicklungen von Einstellungen im Programmverlauf nachgezeichnet werden, da die Stipendiatinnen und Stipendiaten zu zwei Messzeitpunkten befragt wurden. Im Mittelpunkt steht dabei die Perspektive auf Chancengerechtigkeit als zentraler Bestandteil des Förderprogramms.

2 Genauere Informationen zum Programm finden sich unter <https://www.sdw.org/das-bieten-wir/fuer-studierende/nick-nachwuchsinitiative-chancengerechte-kitas/programm.html> (abgerufen: 31.05.2024).

2 Problemaufriss

Die Herstellung von Chancengerechtigkeit kann spätestens seit der Jahrtausendwende als Leitmotiv früher Bildung bezeichnet werden (Beyer 2013, S. 177). Das Bemühen um Chancengerechtigkeit, die sich im wissenschaftlichen Diskurs in Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit ausdifferenziert (Stojanov 2011, S. 27 ff.), zeigt sich u. a. in diversen Gesetzen und Gesetzesreformen wie beispielsweise dem „Kinderförderungsgesetz“ (KiföG von 2008), dem sogenannten „Gute-Kita-Gesetz“ (2019) sowie der Weiterentwicklung des „Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes“ (SGB-VIII-Reform von 2020).

Vor dem Hintergrund zahlreicher Studien aus dem frühkindlichen Bereich (zusammenfassend z. B. Baader u. a. 2011) erscheint die dieser Entwicklung häufig zugrunde liegende Intention, als ungünstig bewerteten familialen Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen durch institutionalisierte frühe Bildungsangebote kompensatorisch entgegenzuwirken, zunächst nachvollziehbar. Strukturelle Ursachen für die Entstehung von Ungleichheit wie Arbeitsmarkt-, Sozial-, Familien- und Gleichstellungspolitik und Wohlfahrt dürfen dabei allerdings nicht ausgeblendet werden (Baader u. a. 2011, S. 59), genauso wenig wie unterschiedlich verteilte ökonomische, soziale und bildungsbezogene Ressourcen (Betz 2022, S. 47) oder damit einhergehende „lebensstilbedingte familien- und kinderkulturelle Praktiken und intrapsychische Mechanismen“ (Betz 2006, S. 65). Schließlich reproduziert auch die Kita selbst Ungleichheit, wenn beispielsweise Erzieher:innen Kinder und Eltern aus sozial deprivierten Milieus (Rabe-Kleberg 2010) oder aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte (Kuhn 2018) (bewusst oder unbewusst) diskriminieren.

Im Rahmen der komplexen und vieldimensionalen Zusammenhänge kommt der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte eine bedeutende Rolle zu, wenn es darum geht, Disparitäten zu vermeiden, die Praxis in Kitas sowie die Kita als Organisation selbst bildungsgerecht(er) zu machen und gleichzeitig strukturelle Ursachen für Bildungs(un)gerechtigkeit nicht zu vernachlässigen. Die dem Beitrag zugrundeliegende Studie nimmt deshalb Studierende der Kindheitspädagogik in den Blick, die gleichzeitig ein Stipendienprogramm absolvieren, das sie explizit in die Lage versetzen soll, Kitas zu chancengerechten Bildungsorten weiterzuentwickeln. Ausgehend von den Zielen des Stipendienprogramms gehen wir dabei zunächst folgenden Fragen nach:

- Welche Sichtweisen auf Chancengerechtigkeit weisen die Befragten zu Beginn und nach ca. zwei Jahren Förderungsdauer auf?
- Welchen Zusammenhang stellen sie zwischen Chancengerechtigkeit und (frühkindlichen) Bildungsprozessen her?
- Welche Rolle schreiben sie sich als (zukünftige) Fachkräfte dabei selbst zu?

Der Intention des Bandes folgend, diskutieren wir in einem weiteren Schritt, welche Implikationen sich aus den Erkenntnissen für die (Ausbildungs-)Praxis ableiten lassen und wie diese im Rahmen eines Wissenstransfers zur Weiterentwicklung des betrachteten Programms als unterstützendes Professionalisierungselement führen können.

3 Studiendesign, Methode und Herangehensweise

Die dem Beitrag zugrunde liegende Studie ist im Mixed-Methods-Design angelegt und besteht aus einem qualitativen Interviewteil und einem quantitativen Fragebogenteil.³ Im Rahmen des qualitativen Teils, der im Fokus dieses Beitrags steht, wurden in einem ersten Schritt leitfadengestützte Interviews (Heinze 2013) mit insgesamt 37 Stipendiatinnen und Stipendiaten zumeist kurz nach ihrem jeweiligen Förderbeginn geführt. Gefragt wurde nach Erwartungen und ersten Erfahrungen im Stipendienprogramm, den Motiven für die Studienfachwahl und damit verbundenen persönlichen und professionsbezogenen Zielen sowie nach Wissenskonzepten zu Chancengerechtigkeit und Armut.

Die Auswertung der Interviews erfolgte – forschungsmethodologisch orientiert am Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) – inhaltlich-strukturierend. Bezug nehmend auf den theoriebasierten Interviewleitfaden wurden zunächst deduktiv Kategorien abgeleitet, die anschließend entlang der sich in den Interviews abbildenden Fälle induktiv in Subkategorien ausdifferenziert wurden. Einige übergreifende Themenfelder wurden mit dem Ziel einer typisierenden Strukturierung des Datenmaterials zusätzlichen Analysen unterzogen. Auf diese Weise konnten drei grundlegende Sichtweisen auf Chancengerechtigkeit und das eigene Rollenverständnis als (zukünftige) Fachkraft identifiziert werden. Ein Verständnis, das besonders anschlussfähig an gängige Professionalisierungsziele erscheint, wurde im Folgenden noch einmal genauer betrachtet, um seine Ausdifferenzierung besser zu verstehen. Zu diesem Zweck wurden zwei Interviews, die dieses Verständnis in seinen gegensätzlichen Ausprägungen am deutlichsten repräsentieren, mit der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998) reanalysiert.⁴ Durch offenes axiales und selektives Codieren wurden induktiv

3 Die quantitative Fragebogenerhebung wurde im Panel-Kontrollgruppendesign durchgeführt. Auf die dort erzielten Ergebnisse kann im Rahmen dieses Beitrags allerdings nicht eingegangen werden.

4 Durch die Erweiterung des inhaltsanalytischen Vorgehens durch die Grounded Theory und den damit erfolgten Rückgriff auf den Einzelfall und den „nur dort ermittelbaren subjektiven Sinn“ (Kuckartz/Rädiker, 2022, S. 191) konnten die einzelnen Typen in ihren Subtypen, Ausprägungen und spezifischen Konstellationen nachvollzogen und bestimmt werden.

Kategorien aus dem Textkorpus abgeleitet und mittels einer komparativen fall-internen sowie fallexternen Analyse, die das jeweils andere Interview einbezog, tragende Konzepte identifiziert.

In einem zweiten Schritt wurden nach einer Förderungsdauer von ca. zwei Jahren insgesamt 13 Follow-up-Interviews geführt, um Entwicklungsprozesse und potenzielle Effekte des Programms zu rekonstruieren. Die Auswahl der Interviewpartner:innen für die zweite Befragung erfolgte vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus der ersten Befragung: Zu allen identifizierten Typen und Subtypen sollten Längsschnittdaten vorliegen. Auch die Stipendiatinnen, deren Interviews aus der Ersterhebung einer Reanalyse unterzogen worden waren, wurden erneut befragt. Das Datenmaterial wurde diesmal direkt mit der Grounded Theory ausgewertet und anschließend entlang der einzelnen Kategorien einem fallinternen und fallexternen axial- und selektiv-komparativen Vergleich mit den Erstinterviews unterzogen.

4 Ergebnisse der Erhebungen

Die Ergebnisse der Ausgangserhebung zeigen, dass fast alle Befragten des Samples frühkindlicher Bildung eine hohe Bedeutung für die Herstellung von Chancengerechtigkeit zuschreiben. Dennoch bestehen Unterschiede in den Sichtweisen, und es konnten insgesamt drei Verständnisse identifiziert werden:

1. *Aktiv-handelnd*: Beschrieben wird ein Zusammenhang von Chancengerechtigkeit und heterogenen Ausgangslagen, aus dem sich eine direkte Handlungsaufforderung an die eigene Person als Pädagogin bzw. Pädagoge ergibt.
2. *Passiv-wissend*: Der Zusammenhang von Chancengerechtigkeit und heterogenen Ausgangslagen wird beschrieben, eine Handlungsaufforderung an die eigene Person wird daraus allerdings nicht abgeleitet. Vielmehr erfolgt eine Verantwortungszuschreibung auf ein entpersonalisiertes Gegenüber in Form von Institutionen.
3. *Passiv-ausblendend*: Chancen(un)gerechtigkeit wird kaum in die eigenen Überlegungen oder professionsbezogenen Zielsetzungen einbezogen. Es finden sich eher abstrakte, pauschalisierende Vorstellungen.

Im Rahmen dieses Beitrags konzentrieren wir uns auf den *aktiv-handelnden Typus*, der unter den Befragten besonders stark vertreten war und in dem unseres Erachtens ein besonderes Potenzial liegt, Chancengerechtigkeit als eine

Leitmaxime professionellen pädagogischen Handelns zu etablieren.⁵ Er differenziert sich in zwei Subtypen aus, die wir mit den In-vivo-Codes *Rahmen schaffen* und *Raum geben* bezeichnen. Im Folgenden wird die Entwicklung dieser beiden Perspektiven im Verlauf des Stipendiums anhand von Interviewsequenzen zweier Probandinnen dargestellt, die den jeweiligen Subtyp besonders deutlich repräsentieren.

4.1 Subtypus: *Rahmen schaffen*

Birgit Bender (BB)⁶, die den Typus *Rahmen schaffen* repräsentiert, fokussiert zum ersten Erhebungszeitpunkt vor allem Strukturen, auf die sie Einfluss nehmen möchte, um Chancengerechtigkeit zu verwirklichen. So benennt sie beispielsweise neben einer in ihren Augen ungenügenden (Aus-)Bildung von Fachkräften (BB1, 262 ff.)⁷ oder einem „Cut zwischen Kita und Schule“ (BB1, 575 f.) ungleiche institutionelle Voraussetzungen von Kitas (BB1, 212 ff.), die einer Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit entgegenstehen. Sie leitet daraus den Auftrag ab, den von ihr identifizierten Missständen abzuhelpen: „Das ist etwas, was wir irgendwie schaffen müssen. Dass Kitas gleich ausgestattet sind. Und nicht von dem Förderbeitrag der Eltern abhängig sind“ (BB1, 214 ff.) Das geeignete Mittel dazu sieht sie in eigenen (bildungs-)politischen Aktivitäten:

Dass ich irgendwo die Chance habe, Rahmen zu schaffen. (...) Ob es jetzt an der Seite von der Frau Karliczek ist. Oder in zehn Jahren erst mal in [Bundesland X] oder wo auch immer (BB1, 137 ff.).

Im Follow-up-Interview zeigt sich, dass Birgit Bender ihre Ausgangsperspektive auch nach zwei Jahren Förderdauer weitgehend beibehält: Sie möchte weiterhin Einfluss auf Strukturen nehmen, um Chancengerechtigkeit zu erreichen. Ihre Ausführungen erscheinen nun allerdings differenzierter und reflektierter. So korrigiert sie sich beispielsweise selbst in Bezug auf stereotypisierende Zuschreibungen: „Dass wir Kita-Plätze vor allem für Kinder aus benachteiligten Gebieten; obwohl ich das auch schon wieder schwierig finde, weil ich ja gerade das mit den Kategorien sagte“ (BB2, 243 ff.). Sie bezieht nun auch Konzepte der Anerkennungsgerechtigkeit in ihre Überlegungen ein: „Ich bin als junger

5 Das bedeutet nicht, dass die beiden anderen Typen nicht mindestens genauso intensiv betrachtet werden müssten. Dieser Beitrag fokussiert sich allerdings auf das direkte produktive Anknüpfungspotenzial; dies auch vor dem Hintergrund der Annahme, dass von einem Transfer dieser Erkenntnisse in die (Ausbildungs-)Praxis alle Studierende, egal, welches Verständnis sie aufweisen, in ihrer professionellen Entwicklung profitieren würden.

6 Bei allen verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

7 Die Angaben beziehen sich auf die Interviewtranskriptionen: Birgit Bender (BB), 1. Erhebungszeitpunkt (1), Zeilennummer(n) (214 ff.).

Mensch ein wertvoller Mensch“ (BB2, 279 f.). Auf die konkrete Gestaltung von Bildungsprozessen rekurriert Birgit Bender weiterhin kaum, stellt allenfalls die Vermittlung von Selbstbewusstsein als „Grundbefähigung“ (BB2, 281), das eigene Leben zu meistern, zur Diskussion. Dass für sie stattdessen weiterhin strukturelle Rahmenbedingungen im Fokus stehen, wird besonders deutlich, wenn sie über den Fachkräftemangel und fehlende Kita-Plätze sinniert: „Wenn wir das nicht behoben bekommen, dann brauchen wir uns eigentlich auch über nichts Weiteres unterhalten“ (BB2, 220 ff.).

Um an den von ihr identifizierten Problemlagen etwas zu ändern, kommt der Weg in die Politik für sie mittlerweile nicht mehr infrage: „Und jetzt habe ich entschieden, das ist mit Sicherheit nicht mein Ding“ (BB2, 90 f.). Stattdessen tendiere sie „definitiv mehr Richtung Forschung“ (BB2, 91), um zur Klärung der Frage beizutragen, wie Chancengerechtigkeit trotz widriger Bedingungen hergestellt werden kann. Denn sie selbst habe „jetzt noch keine Studien gesehen, die das für mich befriedigend beantworten“ (BB2, 168 f.). Perspektivisch kann sie sich dann allerdings auch eine Stelle als Referentin in einem Ministerium vorstellen, um etwa Einfluss darauf zu nehmen, „welche Perspektiven aus Praxis und Forschung eben zusammenkommen, um Gesetze möglichst effektiv zu gestalten“ (BB2, 668 f.), oder um „zu schauen, welche Rahmenbedingungen (...) für den frühkindlichen Bildungsbereich“ (BB2, 669 f.) notwendig sind.

4.2 Subtypus: Raum geben

Carolin Ingenkamp (CI) stellt Lernumgebungen in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Sie möchte über deren aktive Gestaltung Kindern Entwicklungen ermöglichen, die Chancengerechtigkeit implizieren, und repräsentiert damit den Typus *Raum geben*. Dabei rekurriert sie zunächst vor allem auf das Konzept der Verteilungsgerechtigkeit: „Und deshalb geht es einfach darum, eine ähnliche Grundlage zu schaffen, wie Kinder eben in das Leben starten können“ (CI1, 178 ff.). Sie erläutert:

Also, wenn ein Kind aus einer armen Familie kommt und da vielleicht jetzt von der Familie her nicht so viele Lernanreize bekommt, dann ist es natürlich die Aufgabe der Kita, einen Ausgleich zu schaffen. Durch Chancengerechtigkeit, durch Lernangebote, durch Bildungsangebote, durch eine tolle große Lernumgebung. Wo sie sich da beschäftigen können. Und so den Weg aus der Armut durch ihre eigene Bildung schaffen (CI1, 378 ff.).

Carolin Ingenkamp legt mit dieser Äußerung die Herstellung von Chancengerechtigkeit zum einen in die Verantwortung der Kita, indem sie auf deren kompensatorische Funktion verweist. Zum anderen stellt sie Chancengerechtigkeit aber auch in den Verantwortungsbereich des Individuums selbst. Ein

personalisiertes, subjektivierendes Verständnis wird sichtbar, das gesellschaftlich-strukturell verankerte Verhältnisse und Ursachen kaum berücksichtigt. Den Fachkräften kommt in dieser Sichtweise die Aufgabe zu, durch das Bereitstellen von Lernangeboten Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen:

Dass man jetzt eben durch den Park geht und da die Vögel nicht nur singen lässt, sondern halt auch mal die Kinder darauf aufmerksam macht und sagt: „Hört mal hin. Was könnte das für ein Vogel sein?“ (CI1, 206 ff.).

In einer Leitungsposition möchte sie für bessere Rahmenbedingungen sorgen, anders als Birgit Bender allerdings nicht system-, sondern einrichtungsbezogen:

Also, dass ich eben die Rahmenbedingungen schaffe, dass die Pädagoginnen gut arbeiten können, dass die Räumlichkeiten eben hergeben, dass die Kinder sich wohlfühlen können (CI1, 113 ff.).

Im zweiten Interview erweitert Carolin Ingenkamp ihre Argumentation. Nachdem sie bei der ersten Befragung fast ausschließlich auf das Potenzial der eigenen pädagogischen Handlungspraxis verweist, um Chancengerechtigkeit herzustellen, relativiert sie nun die kompensatorische Rolle, die konkrete pädagogische Maßnahmen spielen können:

Also klar, das Zuhause, das können wir nicht ändern. Aber wir können versuchen, ein bisschen entgegenzuwirken. Wir können versuchen, positive Erfahrungen mit Zahlen zu machen. Dinge noch mal erklären (CI2, 243 ff.).

Zwar ist mit der Aussage keine Kapitulation vor äußeren Umständen verbunden, vielmehr benennt sie weiterhin konkrete Aufgaben, die frühkindlicher Bildung zukommen. Trotzdem spricht sie von einem Versuch, dessen Erfolg ungewiss bleibt. Einen wirksameren Weg zu mehr Chancengerechtigkeit sieht sie mittlerweile – ähnlich wie Birgit Bender – in der Veränderung von Strukturen:

Und ich möchte eben ins Ministerium, um etwas am System zu verändern. Also, ich kann in der Gruppe eben einer Gruppe oder einzelnen Kindern helfen, aber im Ministerium erhoffe ich mir halt, ein bisschen in größerer Relation etwas erreichen zu können (CI2, 569 ff.).

Spricht Carolin Ingenkamp in der zuerst dargestellten Sequenz zunächst noch von familialen Strukturen, die sich einem direkten Einfluss entziehen, bringt sie nun das „System“ ins Spiel, auf das sie auf politischem Weg Einfluss nehmen möchte, um den Status quo zu verändern. Einbringen möchte sie hierbei ihre Praxiserfahrungen:

Also eben meine Erfahrungen aus der Kita mitzunehmen und an diesen Herausforderungen zu arbeiten, dafür zu kämpfen, dass sich etwas ändert. Dass man noch besser im Kita-Alltag mit den Kindern arbeiten kann (CI2, 314ff.).

Der pädagogischen Alltagspraxis wird nach wie vor ein hoher Stellenwert auf dem Weg zu mehr Chancengerechtigkeit eingeräumt. Zu deren Verbesserung müssen aber, so Carolin Ingenkamp inzwischen, zunächst Strukturen verändert werden.

5 Diskussion der Ergebnisse

Der Beitrag zeigt auf Grundlage einer empirischen Studie, welches Verständnis von Chancengerechtigkeit Studierende der Kindheitspädagogik, die zugleich ein Stipendienprogramm durchlaufen, aufweisen, welche Rolle sie frühkindlicher Bildung sowie ihrem (zukünftigen) professionellen Selbst dabei zuschreiben und wie sich ihre Sichtweisen während der Förderung entwickeln. Es konnten unterschiedliche Auffassungen identifiziert werden, die sich im Lauf der Zeit zumindest teilweise annähern. Frühkindlicher Bildung wie auch der eigenen Person als Kindheitspädagogin bzw. Kindheitspädagoge werden dabei bedeutende Rollen zugeschrieben, auch wenn sich die Argumentationslinien der einzelnen Studierenden durchaus voneinander unterscheiden.

So fokussiert eine der beiden für diesen Aufsatz exemplarisch in den Mittelpunkt gerückten Stipendiatinnen (Birgit Bender) zu Beginn ihrer Förderung vor allem Strukturen und möchte in einer politischen Funktion den Rahmen für chancengerechte Bildung schaffen. Die andere Stipendiatin (Carolin Ingenkamp) konzentriert sich dagegen auf die pädagogische Praxis in Form der Bereitstellung und Gestaltung von Räumen, in denen Anreize zur (Selbst-)Bildung gesetzt werden. Eine systemische Sicht, die beide Perspektiven vereint und sowohl Strukturen als auch die konkrete pädagogische Handlungspraxis in die Überlegungen einbezieht, findet sich bei keiner der beiden Stipendiatinnen. Nach zwei Jahren Förderdauer rekurriert Birgit Bender weiterhin so gut wie ausschließlich auf Rahmenbedingungen und Strukturen, auf die sie – nun als Wissenschaftlerin – Einfluss nehmen möchte. Die Entwicklung von Carolin Ingenkamp ist eine andere: Ihr geht es jetzt nicht mehr länger ausschließlich darum, Räume für (Selbst-)Bildungsprozesse zu schaffen. Das kompensatorische Potenzial entsprechender Maßnahmen stellt sie mittlerweile infrage. Stattdessen möchte auch sie nun Strukturen verändern und vermutet eine Chance hierzu eher in der Politik als in der Arbeit als Fachkraft in einer Kita.

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Begegnungen und Vernetzungen, die im Rahmen des Stipendienprogramms stattgefunden haben, Einfluss auf die Priorisierung und die Veränderungen in Bezug auf die eigenen Karriereziele haben. Anzunehmen ist aber auch, dass das Stipendienprogramm selbst

ein ‚Elite-Denken‘ evoziert und sich die Stipendiatinnen und Stipendiaten in der Folge als Teil einer Funktions- bzw. Verantwortungselite (Drahmann 2017, S. 46 f.) verstehen.

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie unterliegen gewissen Limitationen, die vor allem dem Sample geschuldet sind: Bei den Interviewten handelt es sich um Teilnehmende eines Programms, das den Ausbau von Kitas zu chancengerechten Bildungseinrichtungen explizit fokussiert und damit dem Thema eine besondere Bedeutung zuweist. Gleichzeitig absolvieren die Befragten an unterschiedlichen Standorten ein Studium der Kindheitspädagogik, in dessen Rahmen sie höchstwahrscheinlich ebenfalls mit der Thematik konfrontiert werden. Sie unterliegen also einer (mindestens) doppelten Sozialisation, in der sie ihre zum Ausdruck gebrachten Wissenskonzepte entwickeln und kontinuierlich weiterentwickeln. Die eruierten Veränderungen können – ohne ein Kontrollgruppendesign, das für den hier dargestellten qualitativen Teil der Gesamtstudie nicht vorliegt – retrospektiv keinem der beiden Bildungsorte trennscharf zugeordnet werden, auch wenn in den Follow-up-Interviews immer wieder danach gefragt wurde, welchen der beiden Orte die Stipendiatinnen und Stipendiaten für ihre Entwicklung und ihren Wissenserwerb verantwortlich machen.⁸

Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen Implikationen nicht nur für das Stipendienprogramm, sondern auch generell für kindheitspädagogische Studiengänge ableiten. Wichtig erscheint, Studierenden aktiv Lerngelegenheiten zu Lesarten, Ursachen und Diskursen zu Chancen(un)gerechtigkeit sowie der Rolle, die (frühkindliche) Bildung dabei spielt bzw. spielen kann, einzuräumen und auch zuzumuten. Die Erkenntnisse aus der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie können dazu dienen, entsprechende Angebote diversitätssensibel, d. h. bedarfs- bzw. bedürfnisorientiert, zu gestalten, indem die differenten Vorannahmen, Verständnisse, Interessen und Potenziale der Studierenden berücksichtigt und zum Ausgangspunkt für eine reflexive Weiterentwicklung vorhandener Konzepte gemacht werden. Hochschuldidaktisch bieten sich u. a. Theorie-Praxis-Verknüpfungen (z. B. Rost/Höke 2023, S. 208), Hospitationen und deren Reflexion sowie Praxisforschungsprojekte im Sinne des forschenden Lernens im Studium (Nentwig-Gesemann 2022) an, um theoretische Modelle und Praxiskonzepte ebenso wie eigene subjektive Theorien zu überprüfen und professionsbezogene Wissensstrukturen auszubauen.

8 Ohne hierauf ausführlicher einzugehen, kann an dieser Stelle dennoch die Aussage getroffen werden, dass die Studierenden den fachlichen Wissenserwerb eher im Studium verorten, für die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen hingegen vorwiegend das Stipendienprogramm verantwortlich machen. Für den quantitativen Teil der Studie, auf den in diesem Beitrag nicht eingegangen wird, wurde im Übrigen ein Kontrollgruppendesign entworfen, um hierzu verlässlichere Auskünfte zu erhalten.

Vor dem Hintergrund der Befunde aus der Studie scheint es besonders bedeutsam, Lerngelegenheiten zu beiden von den Befragten jeweils eher einseitig betonten Bereichen einzubeziehen: Die Mitwirkung an der Gestaltung des strukturellen Rahmens sowie die Initiierung, Anleitung und Begleitung konkreter kindlicher Lern- bzw. Entwicklungsprozesse sind Wege, sich im kindheitspädagogischen Feld für Chancengerechtigkeit einzusetzen. Es wäre jedoch naiv anzunehmen, dass die im Rahmen des Studiums und eines Stipendienprogramms gemachten Erfahrungen und aufgebauten Wissensbestände automatisch in eine bestimmte Handlungspraxis münden: Kommen akademisch qualifizierte Fachkräfte in Kitas, treffen sie, einem systemischen Verständnis von Transfer (Blatter/Schelle 2022b, S. 26) folgend, als ‚Neulinge‘ auf in der Einrichtung bestehende Orientierungen und Diskurse, denen sie folgen müssen, um anerkannt zu werden. Existiert dort kein kollektives Verständnis von chancengerechter Bildung, wird die Transformation des im Rahmen des Stipendiums und der Ausbildung erworbenen Wissens sowie eigener Überzeugungen erschwert. Die Entwicklung gemeinsamer Deutungsangebote kann entsprechenden Prozessen entgegenwirken (Blatter/Schelle 2022a, S. 48).

Voraussetzungsvoll gestaltet sich auch der Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse, die in der hier vorgestellten Studie gewonnen wurden, in die Praxis: Um sie in die Stipendien- und Ausbildungspraxis zu integrieren und dort Transformationsprozesse anzuregen, ist mit deren Publikation nur ein erster Schritt getan. Es bedarf vielmehr „des Dialogs, der Interaktion sowie der Kooperation“ (Blatter/Schelle 2022b, S. 29) zwischen den Forschenden und den Programmverantwortlichen, um „wechselseitige, aktive Prozesse des Wissensaustausches und der Wissenstransformation“ (Blatter/Anders 2023, S. 179) zu gewährleisten. Dies stellt eine Aufgabe dar, die im Rahmen des Stipendienprogramms, das relativ klar umrissen und überschaubar ist, durchaus umsetzbar erscheint. Seit der Programmauflage besteht reger Kontakt zwischen den Beteiligten. Dennoch bleibt die adaptive Programmplanung ein anspruchsvolles Unterfangen, wie beispielsweise Christina Buschle und Tina Friederich (2022) in ihrer Studie zu Planenden frühpädagogischer Weiterbildungen herausstellen. So beschränkt sich die Kooperation zwischen der Forschergruppe und den Programmverantwortlichen im Fall der hier vorgestellten Studie vor allem auf einen Austausch von Informationen. Eine ko-konstruktive Zusammenarbeit, die auf bestimmte, kollektiv geteilte Zielvorstellungen gründet (Fussangel/Gräsel 2011, S. 672), findet bislang nicht statt. Von einem systemisch-dialogischen bzw. interaktionistischen Transfer als Transformation, wie ihn Nicole Spiekermann und Anna Pilchowski (2024) proklamieren, kann also (noch) nicht gesprochen werden. Dennoch, so die Hoffnung, können die Erkenntnisse dazu beitragen, die Professionalisierung angehender Kindheitspädagoginnen und -pädagogen voranzutreiben.

Literatur

- Baader, Meike Sophia/Cloos, Peter/Hundertmark, Maren/Volk, Sabrina (2011): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Arbeitspapier 197 (Hans-Böckler-Stiftung). Düsseldorf
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra, H. 3/4, S. 21–27
- Betz, Tanja (2006): Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26. Jg., H. 1, S. 52–68
- Betz, Tanja (2022): Leitbilder „guter Kindheit“. Die Utopie der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 72. Jg., H. 13–14, S. 41–47
- Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten – Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden
- Blatter, Kristine/Anders, Yvonne (2023): Transfer in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung, 12. Jg., H. 4, S. 179–180
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022a): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022b): Transfer in der Frühpädagogik als Wissenstransformation. Theoretische Verortung und Handlungsfelder. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 21–49
- Buschle, Christina/Friederich, Tina (2022): Berücksichtigung des Lerntransfers: Eine Interviewstudie mit Planenden frühkindlicher Weiterbildungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau, S. 52–84
- Drahmann, Martin (2017): Lehramtsstudierende in Begabtenförderungswerken. Motivation, Überzeugungen und Bewertung der Förderung. Münster/New York
- Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York/München/Berlin, S. 667–682
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2022): Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 363–388
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern
- Heinze, Franziska (2013): Das Leitfadeninterview. In: Drinck, Barbara (Hrsg.): Forschen in der Schule. Opladen/Toronto, S. 227–250
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim/Basel
- Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden, S. 75–91
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim/Basel
- Möhringer, Jutta/Baumgartner, Raphaela (2018): Begabtenförderprogramme für Studierende – Eine Bestandsaufnahme an deutschen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 40. Jg., H. 1, S. 8–32
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: Obermaier, Michael/Isele, Patrick/Höke, Julia (Hrsg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen. Paderborn, S. 51–62

- Nittel, Dieter (2015): 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, S. 40–59
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Thorsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 45–54
- Rost, Sebastian/Höke, Julia (2023): „Ich fand die cool“ – Reflexionen Studierender über eigene didaktische Praxis. Potenziale und Grenzen bei der Transformation von Wissen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Frühe Bildung, 12. Jg., H. 4, S. 205–211
- Spiekermann, Nicole/Pilchowski, Anna (2024): Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation: Wie können Transformationsprozesse unterstützt werden? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 13. München
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (2024): Homepage Startseite. <https://www.weiterbildungsinitiative.de> (abgerufen: 10.03.2024)

Teil C

Transfer durch Fort- und
Weiterbildungen sicherstellen

Verändern durch Verstehen!

Wie das bidirektionale Modell der Wissens- transformation zur Fortbildungsentwicklung beiträgt

Hendrik Lohse-Bossenz, Michaela Bradl, Miriam Brandtner,
Kathrin Ding, Kim Erdmann, Markus Rehm

Im frühpädagogischen Handlungsfeld stellen Fortbildungen ein bedeutsames Mittel der Personal- und Qualitätsentwicklung dar. Obwohl zahlreiche Fortbildungen entwickelt und evaluiert wurden, existiert aktuell wenig Wissen darüber, wie Fachkräfte innerhalb von Fortbildungen individuelles professionelles Wissen konstruieren, welches dann zu einer Veränderung pädagogischen Handelns führen kann. Das im vorliegenden Artikel vorgestellte bidirektionale Modell der Wissenstransformation bietet eine Strukturierungshilfe, um die Transformation wissenschaftlich fundierten Wissens in berufspraktisches Handeln (und auch zurück) zu betrachten. Neben der Darstellung des Modells und seiner theoretischen Grundlagen wird am Beispiel einer Weiterbildungsinstitution aufgezeigt, wie das Modell zur (Weiter-)Entwicklung von Angeboten genutzt wird.

1 Einleitung

Die Frühe Bildung sieht sich mit großen Herausforderungen konfrontiert. Neben dem fortwährenden Mangel an pädagogischen Fachkräften in Kombination mit der kontinuierlichen Forderung nach mehr Kita-Plätzen zählt dazu auch die Entwicklung der Qualität Früher Bildung. Dabei kann Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen weder über die grundständige Ausbildung noch ausschließlich über interne Qualitätsentwicklungsprozesse erfolgen. Fortbildungen sind somit essenziell für die Ausrichtung des Berufsfelds an aktuellen und zukünftigen Anforderungen.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von Fortbildungen in den unterschiedlichsten Bildungsfeldern entwickelt (Brandtner u. a. 2017; Baumeister/Grieser 2011) und zum Teil auf ihre Wirksamkeit evaluiert (Beckerle u. a. 2019; Drexel u. a. 2019; Kammermeyer u. a. 2019; Eichen/Bruns 2017; Groth u. a. 2017). Darauf aufbauend existieren Empfehlungen, wie Fortbildungen für frühpädagogische Fachkräfte angelegt sein sollen, um eine Wirksamkeit im Berufsfeld zu erreichen (Meyer 2018). *Wirksamkeit* kann auf verschiedenen Ebenen betrachtet

werden, meint aber in der Konsequenz immer auch eine Veränderung in der pädagogischen Praxis, die mit einer positiven Entwicklung der Kinder einhergeht (Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006).

Diese durch Fortbildungen anvisierten Veränderungen pädagogischer Praxis sind Gegenstand der Transferforschung im Feld der Frühen Bildung. Hierbei stehen Gelingensbedingungen von Transfer – also Veränderung pädagogischer Praxis – im Zentrum der Beobachtungen. Forschungsbefunde, aber vielfach auch normativ angelegte Beiträge legen nahe, dass die Teilnahme an Fortbildungen dann wirksam wird, wenn die Inhalte an das Vorwissen der Teilnehmenden anknüpfen, Praxiserfahrungen in der Fortbildung thematisiert werden, Raum zur Reflexion besteht und auch das tatsächliche Berufsfeld vor Ort in den Veränderungsprozess einbezogen wird (Egert u. a. 2017; Kovacevic/Nürnberg 2014).

Aus der Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Universität Greifswald und der Forscherstation Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH zur Evaluation von Fortbildungen im Bereich der frühen naturwissenschaftlichen Bildung wurde evident, dass zwar eine generelle Wirksamkeit der Fortbildungen gezeigt werden kann (z. B. Flöter u. a. 2017), aber die Entwicklung von Fachkräften innerhalb der Fortbildung sehr unterschiedlich verläuft (Lohse-Bossenz u. a. 2022), obwohl die oben genannten Empfehlungen umgesetzt wurden. Dieses Irritationsmoment diene als Anlass zu hinterfragen, wie sich die Veränderung pädagogischer Praxis durch Fortbildungsteilnahmen vollzieht. Ziel war das *Verständnis* der *Veränderung*. Gleichzeitig sollten auf Basis dieses Verständnisses Fortbildungsangebote dahingehend verändert werden, dass auch diejenigen von Fortbildungen profitieren, die möglicherweise bisher wenig aus den Lernerfahrungen für sich mitnehmen konnten.

Inspiziert durch theoretische und empirische Arbeiten aus der Lehr-Lern-Forschung, der Lehrkräftebildung und der Fortbildungsforschung im Bereich Früher Bildung ist ein Rahmenmodell entstanden (Lohse-Bossenz u. a. 2023), welches als Strukturierungshilfe dient, um verschiedene Prozesse von der wissenschaftlichen Theorie über die Fortbildung hin in die berufliche Praxis zu systematisieren. Ergänzend nimmt das Modell auch das erfahrungsbasierte Lernen auf und beschreibt, wie berufliche Erfahrungen Fortbildungen verändern und darüber auch das wissenschaftliche Feld beeinflussen können.

Im Kapitel 2 werden zunächst die lernpsychologischen und professionstheoretischen Begründungen für den Transfer- und Transformationsbegriff dargestellt. Anschließend wird das bidirektionale Transformationsmodell differenziert beschrieben und aufgezeigt, wie es dazu beitragen kann, ein Verständnis von Fortbildungs(weiter)entwicklung zu erzeugen. Ein Resümee erörtert den Nutzen des Modells im Hinblick auf die Veränderung pädagogischer Praxis.

2 Vom Transfer zur Transformation

In der Frühpädagogik wird der Begriff Transfer häufig verwendet, um den Prozess zu beschreiben, bei dem Inhalte aus Fortbildungen, oft als „Theorie“ bezeichnet, in der beruflichen Praxis der Fachkräfte angewandt werden. Dieses Konzept umfasst die Überführung von theoretischem Wissen in die alltägliche „Praxis“. Der Transfer wird aber häufig als schwierig empfunden, und es wird davon ausgegangen, dass „pädagogisches Handeln“ durch „theoretisches Wissen“ nicht veränderbar sei. Um aber Veränderungen im Handeln von pädagogischen Fachkräften zu verstehen, bestand der erste Schritt der Auseinandersetzung darin, unser Verständnis von Transfer zu explizieren und vor dem Hintergrund verschiedener Forschungslinien zu betrachten (siehe differenziert bei Lohse-Bossenz u. a. 2023).

2.1 Eine Begriffsbestimmung

Aus der aktuellen Literatur zum Transfer von Fortbildungsinhalten in die *frühpädagogische Praxis* (Kucharz u. a. 2020; Buschle/Friederich 2020; Becker-Mrotzek u. a. 2019; Buschle/Gruber 2018; Meyer 2018) lässt sich folgendes Transferverständnis extrahieren: Es wird davon ausgegangen, dass spezifische Fortbildungsinhalte in die Praxis der Einrichtungen wirksam überführt werden können, sofern einerseits Reflexionsmöglichkeiten für die Fachkräfte vorhanden sind und andererseits Bedingungen vorherrschen, die eine Umsetzung der Fortbildungsinhalte zulassen. Das Ziel der Fort- und Weiterbildung ist es, Räume zu schaffen, in denen Fachkräfte ihr aktuelles und zukünftiges Handeln reflektieren können.

Im Rahmen der Forschung zum *Lehrerberuf* findet sich eine ähnliche Problematisierung des Verhältnisses zwischen formellen Lerngelegenheiten und dem Berufsfeld. Aus einer professionstheoretischen Perspektive konstatieren Daniel Schneider und Colin Cramer (2020) mehrere Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis: Nach dem sogenannten *Transferverständnis* generieren wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse Handlungsanweisungen, die in schulpraktischen Kontexten realisiert bzw. übertragen werden können. Dem *Transformationsverständnis* zufolge werden wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse über einen individuell gesteuerten (Um-)Wandlungsprozess in spezifisches Handlungswissen überführt. Dieses beinhaltet u. a. Kenntnisse und Erfahrungen und damit Wissen über Gelingens- und Misserfolgsbedingungen sowie die Begrenzungen wissenschaftlicher Theorien. Das *Relationierungsverständnis* nimmt an, dass Wissenschaftspraxis und Schulpraxis jeweils unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Handlungsfeld beschreiben: Die beiden Perspektiven existieren unabhängig von- und nebeneinander (Differenzthese). Im Kontext der Lehrkräftebildung bedeutet dies, dass sich beide Perspektiven durch „Meta-Reflexion“ zueinander in Beziehung setzen lassen und ein Kernelement von Professionalisierung darstellen (Cramer u. a. 2019, S. 473–474).

Eine weitere Diskussionslinie ist die *Trainierbarkeit von Handlungsweisen* als Transfer in die Praxis. Hier steht man vor der Frage, ob während Fortbildungsmaßnahmen Handlungsweisen direkt trainiert werden sollten, um damit den Weg von Fortbildungsinhalten in Handlungswissen und letztlich in die Praxis zu ebnen, oder ob eher ein nicht-direkter Weg im Sinne langfristiger Kompetenzentwicklung hierzu beschritten werden kann. Bridget K. Hamre u. a. formulieren in diesem Zusammenhang zweierlei „Routen“ der Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen: Fortbildungen können zu Veränderungen führen, weil erstens spezifische Handlungsweisen direkt trainiert werden (direkte Route) oder zweitens, weil innerhalb von Fortbildungen Kompetenzentwicklung und damit ein Zugewinn an Wissen und Motivation bzw. die Veränderung von Einstellungen erfolgen, die sich wiederum in einer veränderten pädagogischen Praxis niederschlagen (indirekte Route) (Hamre u. a. 2012, S. 97).

Darüber hinaus befasst sich auch die Lernpsychologie mit der Frage des Transfers, d. h. der Übertragung einer gelernten Fähigkeit auf eine von der Lernsituation unabhängige Anforderungssituation (Bransford u. a. 2006). Joanne Lobato kennzeichnet Transfer als eine *Generalisierung von Gelerntem*: Handeln in einer neuen Situation kann durch vorherige Lernerfahrungen einer Person beschrieben werden (actor-oriented transfer) (Lobato 2006, S. 436). Weiterhin wird in der Zusammenschau verschiedener Forschungslinien ein Konsens resümiert: Eine statische Anwendungs- bzw. Übertragungsperspektive – so Joanne Lobato (2006) – sei durch eine dynamische Produktions- bzw. Transformationsperspektive zu ersetzen. Susan M. Barnett und Stephen J. Ceci differenzieren Transfer in einem Klassifikationsmodell in *zwei Dimensionen*. Sie zeigen eine Inhalts- (Was wird transferiert?) und eine Kontextdimension (Zwischen welchen Kontexten findet der Transfer statt?) auf. Dabei können die Kontexte, zwischen denen Wissen transferiert wird, mit Blick auf räumliche, zeitliche, funktionelle, soziale und modalitätsspezifische Bedingungen beschrieben werden. Innerhalb dieser kontextuellen Variablen beeinflusst auch die „Nähe und Ferne“ zwischen Lern- und Anwendungssituation die Wahrscheinlichkeit der Anwendung von Lerninhalten in anderen Situationen (Barnett/Ceci 2002, S. 621). Weiterhin formulieren Samuel B. Day und Robert L. Goldstone (2012) explizit die Herausforderung zwischen Konkretheit und Abstraktion des zu transferierenden Wissens: Hochgradig kontextualisiertes Wissen kann effektiv in genau der gleichen Situation abgerufen werden, in der es erlernt wurde; eine Anwendung in anderen Situationen bleibt schwierig. Demgegenüber scheint sehr abstraktes Wissen in vielen unterschiedlichen Situationen prinzipiell gut abrufbar zu sein, allerdings ist dieses oft schwer verständlich, und in den jeweiligen Situationen mangelt es vielen Lernenden häufig an der Fähigkeit, relevante Hinweisreize zu erkennen, um abstraktes Wissen zur Problemlösung heranzuziehen.

In der Zusammenschau aller Forschungslinien kann festgestellt werden, dass eine Veränderung pädagogischen Handelns nicht als Anwendung einfacher „Rezepte“ aus den Fortbildungen zu verstehen ist. Vielmehr – und das entspricht letztlich auch der grundlegenden pädagogischen Auffassung zum Lernen von Kindern, aber auch Erwachsenen – muss die Eigenaktivität des Individuums betrachtet werden. Aus dieser Perspektive heraus konstruieren pädagogische Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit Fortbildungsinhalten eine individuelle Realität im Sinne der Wissenserweiterung. Sie bringen neue Wissensinhalte mit eigenen Schemata zusammen und erweitern diese – oder auch nicht. Damit wird Wissen aus Fortbildungen eben nicht einfach übernommen (transferiert), sondern zu individualisiertem Wissen verändert (transformiert). Im Sinne dieses *Transformationsverständnisses* kann Wissen wiederum handlungsleitend für das berufspraktische Handeln werden, sofern notwendige Rahmenbedingungen erfüllt und entsprechende Gelegenheiten vorhanden sind.

2.2 Das bidirektionale Modell der Wissenstransformation

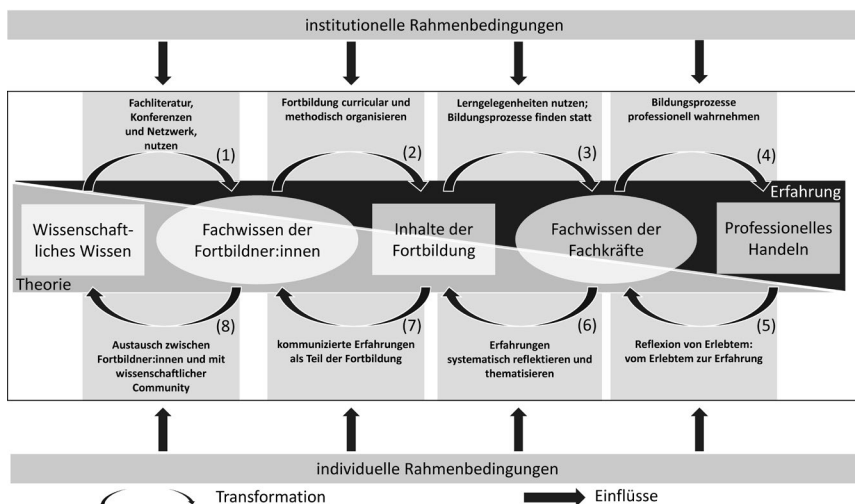
Das beschriebene Transformationsverständnis ist in ein bidirektionales Modell geflossen, das im Folgenden dargestellt wird. Unter „bidirektional“ wird die (schrittweise) Transformation in zwei Richtungen verstanden: die Umwandlung von Wissen in berufspraktisches Handeln und die Integration von Erfahrungen aus dem berufspraktischen Handeln in vorhandene (wissenschaftliche) Wissensbestände. Wissenschaftliches Wissen ist innerhalb dieses Transformationsverständnisses eine theoretische oder empirische Erkenntnis, die auf Basis wissenschaftlicher Methoden gewonnen wird, während berufspraktisches Handeln auf die Gestaltung von Lernumgebungen, die darin ablaufenden Interaktionen und die entsprechende Nachbetrachtung abzielt. Ausgehend von diesem Transformationsverständnis kann man die Überführung von wissenschaftlichem Wissen in berufspraktisches Handeln sowie die Integration von Erfahrungen aus dem berufspraktischen Handeln in vorhandene Wissensbestände über mehrere Transformationsschritte ausformulieren (vgl. Abb.).

Das Modell nimmt die bisherige Betrachtung des Übergangs von Fortbildungsinhalten in berufspraktisches Handeln auf (Schritte 3 und 4). Erweitert wird dies um den Übergang von wissenschaftlichem Wissen in Fortbildungsinhalte (Schritte 1 und 2). Hierbei sind die Fortbildnerinnen und Fortbildner bzw. die Entwicklerinnen und Entwickler von Fortbildungen zentrale Akteurinnen und Akteure, denn sie rezipieren den aktuellen Forschungsdiskurs und kreieren – basierend auf Vorwissen und spezifischen Einstellungen – Fortbildungsinhalte. Diese werden zielgruppenspezifisch ausgewählt und didaktisch aufbereitet. Hierbei ist u. a. bedeutsam, welche Merkmale und Bedürfnisse den Zielgruppen zugeschrieben werden. Dieser Schritt ist zentral, um zu verstehen,

wie Fortbildungsinhalte von Teilnehmenden genutzt werden, um eigenes Handeln zu verändern. Dennoch wird der Übergang von wissenschaftlichem Wissen in Fortbildungsinhalte bislang selten differenziert betrachtet.

Eine zusätzliche Erweiterung im Modell stellt die Bidirektionalität dar. Aus einer konstruktivistischen Perspektive heraus gilt auch für Fortbildungen die Notwendigkeit, Erfahrungen aus dem Berufsfeld zu verstehen und gegebenenfalls für eine Veränderung zu nutzen. Hierfür transformieren pädagogische Fachkräfte die in der pädagogischen Praxis erworbenen Erfahrungen in entsprechendes Erfahrungswissen (Schritt 5). Dies erfolgt vor dem Hintergrund spezifischen Professionswissens im Sinne der Assimilation oder Akkommodation bestehender Schemata. Innerhalb des Settings einer Fortbildung können Räume geschaffen werden, in denen die Fachkräfte ihr Erfahrungswissen explizieren und damit zum Fortbildungsinhalt werden lassen (Schritt 6). Sofern Fortbildende offen für Impulse aus dem Berufsfeld sind, nutzen sie die explizierten Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte und erweitern somit das eigene professionelle Wissen (Schritt 7), welches dann wiederum über die Teilnahme an wissenschaftlichen Konferenzen oder das Verfassen von wissenschaftlichen Beiträgen entsprechend in wissenschaftliches Wissen transformiert werden kann (Schritt 8).

Abbildung: Bidirektionales Modell der Wissenstransformation



Quelle: Lohse-Bossenz u. a. 2023, S. 200

Zusammenfassend skizziert das Modell eine Rahmenvorstellung, um zu verstehen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse einerseits berufliches Handeln verändern können. Ein solches Verständnis kann es ermöglichen, Herausforderungen und Chancen zu identifizieren und damit systematisch die Transformation entsprechenden Wissens zu gestalten. Gleichzeitig strukturiert das Modell andererseits

auch den Weg von Erfahrungen im Berufsfeld zu wissenschaftlichen Erkenntnissen und bietet somit Ansatzpunkte, um erfahrungsbasierte Erkenntnisse in ihren Wirkungen zu verstehen und darauf aufbauend Fortbildungen zu verändern. Diese Rahmenvorstellung beruht zwar auf verschiedenen Erkenntnissen, aber die Gültigkeit und der Nutzen sind noch spezifischer zu untersuchen. Nachfolgend soll daher skizziert werden, wie das Modell als Strukturierungshilfe innerhalb eines Weiterbildungsinstituts genutzt wird, um bestehende Fortbildungen hinsichtlich ihrer Wirkungsweise zu verstehen, damit diese weiterentwickelt werden können.

2.3 Verwendung des Modells am Beispiel der Entwicklung einer Fortbildungsreihe

Die Forscherstation Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung richtet sich mit ihren kostenfreien Fortbildungsangeboten an pädagogische Fach- und Lehrkräfte aus Krippe, Kita und Grundschule. Das praktische Angebot der Forscherstation wird im Fachbereich „Bildung“ erarbeitet und von den dort beschäftigten Fortbildenden entwickelt und durchgeführt. Es besteht aus berufsbegleitenden Fortbildungen und Workshops, individueller Beratung sowie der Bereitstellung geeigneter (analoger und digitaler) Materialien. Eine fortlaufende Evaluation erfolgt durch einen eigenen Fachbereich „Forschung“, dient der Qualitätssicherung und unterstützt die Weiterentwicklung aller Angebote. Darüber hinaus führt der Fachbereich „Forschung“ eigene Forschungsprojekte durch, die Befunde für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Fortbildungsmaßnahmen an der Forscherstation generieren. Auf institutioneller Ebene ist durch die jahrelange Kooperation mit der PH Heidelberg sowie durch weitere Bildungspartnerschaften ein enger und stetiger Austausch zwischen Wissenschaft und Fortbildungspraxis sichergestellt.

Wie das Modell der Wissenstransformation in der Forscherstation konkret Anwendung findet, wird im Folgenden am Beispiel der Entwicklung einer Fortbildungsreihe dargestellt. Dabei wird das Modell sequenziell beschrieben (beginnend bei 1), wohlwissend, dass Transformationsprozesse zu verschiedensten Zeitpunkten erfolgen und ein Zyklus häufig an einem anderen Ausgangspunkt begonnen werden kann. Die aufgezählten Schritte beziehen sich auf die Ziffern in der Abbildung in Kapitel 2.2.

Schritt 1 (von wissenschaftlichem Wissen zu Fachwissen der Fortbildenden) erfolgt in der Forscherstation im Rahmen eines monatlich stattfindenden Meetings aller an der Gestaltung von Fortbildungen beteiligten Personen. Hierbei treffen Fortbildende aus dem Fachbereich Bildung mit Mitarbeitenden aus dem Fachbereich Forschung sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der

PH Heidelberg zusammen, um sich über aktuelle wissenschaftliche und berufsfeldspezifische Aspekte auszutauschen, diese zu diskutieren und in Form eines Minimalkonsenses im Qualitätshandbuch der Forscherstation festzuhalten.

In *Schritt 2* wird das so gewonnene Fachwissen der Fortbildenden in Inhalte einer Fortbildung überführt. Dabei wird angestrebt, dass Inhalte aus Wissenschaft und Berufsfeld zu gleichen Anteilen vertreten sind. Die zuständigen Fortbildenden bereiten die Inhalte der Fortbildungsreihe entsprechend der Voraussetzungen der Zielgruppe (pädagogische Fach- oder Leitungskräfte in der Kita, Lehrkräfte in der Grundschule etc.) didaktisch und methodisch auf. Sie legen die Ziele der Fortbildung kompetenzorientiert fest und wählen Inhalte und Methoden für eine sinnvolle und nachvollziehbare Gliederung der Fortbildungsreihe. Da ein zentrales Ziel der Angebote der Forscherstation die Stärkung der naturwissenschaftlichen Performanz der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte darstellt, werden in die Fortbildungsreihen vielfältige naturwissenschaftliche Lernumgebungen integriert. Dabei werden ausschließlich erprobte Lernumgebungen eingesetzt, deren Entwicklung ebenfalls zyklisch und in enger Abstimmung mit den pädagogischen Fach- und Lehrkräften erfolgt (auch hier findet also das Transformationsmodell Anwendung, wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt).

An die Entwicklung der Fortbildungsreihe schließt sich eine Pilotphase an, in der die Fortbildungsreihe erstmalig durchgeführt wird. Alle Fortbildungsreihen der Forscherstation folgen derselben Struktur: Eine Fortbildung besteht aus fünf Modulen (Präsenztermine) im Abstand von jeweils ca. vier Wochen. Bei diesen Präsenzterminen setzen sich die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte mit den Inhalten der Fortbildung auseinander und konstruieren so eigenes spezifisches Fachwissen (*Schritt 3*).

Zwischen den Präsenzterminen liegen die sogenannten Praxisphasen. In diesen Phasen haben die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte Zeit und sind explizit angehalten, Fortbildungsinhalte in ihrem individuellen Arbeitsumfeld umzusetzen. Hier findet *Schritt 4* der Transformation statt, d. h., das in der Fortbildung durch diverse Transformationen aufgebaute Fachwissen wird nun in den jeweiligen Situationen in entsprechendes Handlungswissen transformiert.

Diese Umsetzung in der pädagogischen Praxis wird – in der Regel in Form von Reflexionsphasen – systematisch in das nächste Fortbildungsmodul integriert. Im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dessen Konsequenzen tragen die in der Praxis erworbenen Erfahrungen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte somit zu einer Transformation des fachlichen Wissens bei (*Schritt 5*).

Damit diese Erfahrungen gleichzeitig aber auch Inhalt der Fortbildung werden, ist ein weiterer Transformationsschritt notwendig (*Schritt 6*): Einzelne Fach- und Lehrkräfte wählen aus den vielfältigen Erfahrungen solche aus, die sie innerhalb der Fortbildungsgruppe teilen möchten. In der Fortbildung thematisierte

Erfahrungen werden somit wieder zum Fortbildungsinhalt und dann wiederum von anderen Fachkräften in eigenes Fachwissen transformiert (siehe Schritt 3). Den Fortbildenden kommt dabei die zentrale Aufgabe zu, individuelle Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu verknüpfen.

Indem sich die Fortbildenden nun mit diesen von den Fach- und Lehrkräften kommunizierten Erfahrungen systematisch auseinandersetzen, erfolgt eine erneute Transformation von Wissen: Die von den Fachkräften geteilten Erfahrungen werden Teil des fachlichen Wissens der Fortbildenden (*Schritt 7*). Dieses transformierte fachliche Wissen sowie die Ergebnisse aus der fortlaufenden Evaluation im Rahmen der Qualitätssicherung werden wiederum genutzt, um die Inhalte der Fortbildung weiterzuentwickeln, zu optimieren und letztendlich in ein Curriculum zu überführen.

Im letzten Schritt der Transformation (*Schritt 8*) erfolgt die Übertragung von erfahrungsbasiertem Fachwissen in geteilte wissenschaftliche Erkenntnisse. Dieser Schritt wird in der Forscherstation an vielfältigen Stellen umgesetzt – sei es beim erneuten Austausch der Fortbildenden mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (z. B. aus dem eigenen Fachbereich Forschung, von der PH Heidelberg oder der Universität Greifswald), beim gemeinsamen Schreiben von Fachartikeln oder durch die Teilnahme an Kongressen. Zentrale Ziele sind hier die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache, gegenseitige Wertschätzung sowie die Aufwertung des Erfahrungswissens.

3 Resümee

Das bidirektionale Modell der Wissenstransformation (Lohse-Bossenz u. a. 2023) liefert eine Strukturierungshilfe, um das Verhältnis wissenschaftlicher Erkenntnisse und berufspraktischer Erfahrungen – vermittelt über die formale Lerngelegenheit der Fortbildung – differenziert zu betrachten. Hierdurch ist es möglich, Chancen und Herausforderungen der Wechselwirkung zwischen Berufsfeld und Wissenschaft zu identifizieren und systematisch verschiedene Aspekte zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig zeigt es auch Forschungsdesiderata auf, an denen Forschung ansetzen kann: Wie steigen Fachkräfte innerhalb von Fortbildungen in individuelle Wissenstransformationsprozesse ein und wie werden diese durch die Fortbildenden begleitet?

Weiterhin spielen im Modell Reflexionsprozesse eine zentrale Rolle. Hier ist es wichtig, auf einem gemeinsamen Reflexionsverständnis (siehe Lenke/Lohse-Bossenz 2023) aufzubauen und motivationale Aspekte stärker in den Blick zu nehmen. Auch sollte im Rahmen der Fortbildungs(weiter)entwicklung thematisiert werden, vor welchem fachlichen Hintergrund und mit welcher Perspektive

auf die Zielgruppe die Inhalte einer Fortbildung ausgesucht und didaktisch aufbereitet werden. Dies ermöglicht es, fachliche Fokussierungen zu erkennen und gegebenenfalls zugunsten einer größeren Breite zu erweitern.

Literatur

- Barnett, Susan M./Ceci, Stephen J. (2002): When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. In: *Psychological Bulletin*, 128. Jg., H. 4, S. 612–637
- Baumeister, Katharina M./Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 10*. München
- Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja/Koch, Katja/Dapper-Saalfeld, Tina von/Löffler, Cordula/Heil, Julian (2019): Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. In: *Frühe Bildung*, 8. Jg., H. 4, S. 187–193
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim/Schöneberger, Christiane (2019): Wirksame Konzepte der sprachlichen Bildung aus dem Versuch in die Fläche transferieren – Konzepte und Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 111. Jg., H. 3, S. 334–339
- Brandtner, Miriam/Lohse-Bossenz, Hendrik/Flöter, Manja (2017): Hintergrund und Einbettung des Forschungsprojekts. In: *Forscherstation Heidelberg gGmbH/Pädquis gGmbH (Hrsg.): Multiplikatorenprogramm Forscherstation – Standardisierung, Multiplikation und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für pädagogische Fachkräfte*. Weimar, S. 15–21
- Bransford, John D./Vye, Nancy/Stevens, Reed/Kuhl, Pat/Schwartz, Daniel/Bell, Philip u. a. (2006): *Learning Theories and Education. Toward a Decade of Synergy*. In: Alexander, Patricia A./Winne Philip H. (Hrsg.): *Handbook of Educational Psychology*. 2. Aufl. Mahwah, New Jersey, S. 209–244
- Buschle, Christina/Friederich, Tina (2020): Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In: Ackeren, Isabell van/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Carolin/Klein, Esther Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 297–308
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30*. München
- Cramer, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65. Jg., H. 3, S. 401–423
- Day, Samuel B./Goldstone, Robert L. (2012): The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning. In: *Educational Psychologist*, 47. Jg., H. 3, S. 153–176
- Drexler, Doris/Born-Rauchenecker, Eva/Kalicki, Bernhard (2019): Naturwissenschaftliche Einstellungen angehender pädagogischer Fachkräfte. In: *Frühe Bildung*, 8. Jg., H. 1, S. 30–36
- Egert, Franziska/Eckhardt, Andrea G./Fukkink, Ruben G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung*, 6. Jg., H. 2, S. 58–66
- Eichen, Lars/Bruns, Julia (2017): Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. In: *Frühe Bildung*, 6. Jg., H. 2, S. 67–73
- Flöter, Manja/Lohse-Bossenz, Hendrik/Tietze, Wolfgang (2017): Summative Evaluation des Fortbildungsprogramms. In: *Forscherstation Heidelberg gGmbH/Pädquis gGmbH (Hrsg.): Multiplikatorenprogramm Forscherstation – Standardisierung, Multiplikation und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für pädagogische Fachkräfte*. Weimar, S. 41–78
- Groth, Katarina/Egert, Franziska/Sachse, Steffi (2017): Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. In: *Frühe Bildung*, 6. Jg., H. 2, S. 74–82

- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C./Burchinal, Margaret/Field, Samuel/LoCasale-Crouch, Jennifer/Downer, Jason T./Howes, Carollee/LaParo, Karen/Scott-Little, Catherine (2012): A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. In: *American Educational Research Journal*, 49. Jg., H. 1, S. 88–123
- Kammermeyer, Gisela/Metz, Astrid/Leber, Anja/Roux, Susanna/Biskup-Ackermann, Beate/Fondel, Eva (2019): Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? In: *Frühe Bildung*, 8. Jg., H. 4, S. 212–222
- Kirkpatrick, James. D./Kirkpatrick, Donald L. (2006): *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. 3. Aufl. San Francisco
- Kovacevic, Jelena/Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Interviewstudie mit frühpädagogischen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 23. München
- Kucharz, Diemut/Öz, Lisa/Schmidt, Julia Katharina/Skorsetz, Nina (Hrsg.) (2020): *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto
- Lenske, Gerlinde/Lohse-Bossenz, Hendrik (2023): Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26. Jg., H. 5, S. 1133–1164
- Lobato, Joanne (2006): Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. In: *Journal of the Learning Sciences*, 15. Jg., H. 4, S. 431–449
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Bahn, Mareike/Busch, Jennifer/Brandtner, Miriam (2022): Unterschiede in der Reflexion pädagogischer Praxis erklären Unterschiede in der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung. In: *Frühe Bildung*, 11. Jg., H. 1, S. 2–11
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Brandtner, Miriam/Kilian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück. In: *Frühe Bildung*, 12. Jg., H. 4, S. 197–204
- Meyer, Anita (2018): Kompetenzorientierte Weiterbildungen didaktisch-methodisch planen, durchführen und evaluieren. Ein Leitfaden für frühpädagogische Arbeitsfelder. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 53. München
- Schneider, Daniel/Cramer, Colin (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: *Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 23–38

Vom Transferimpuls zur Resonanz: Übersetzungsprozesse mitdenken!

Steffen Loick Molina, Franziska Heinze, Sarah Langer

Neuartige, noch nicht etablierte Ansätze, die in Modellprogrammen entwickelt werden, sollen oftmals über Multiplikationseffekte von Fort- und Weiterbildungen in frühpädagogischen Praxisfeldern verbreitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung eines Bundesmodellprogramms untersuchte, welche Aspekte den Transfer von der Modellprogramm- in die Regelpraxis begünstigen und welche Übersetzungsprozesse sich dabei vollziehen. Am Beispiel eines Fortbildungsangebots zu Demokratiebildung in der Frühen Bildung zeigt der Beitrag auf, welche multiplen Übersetzungen pädagogisches Personal und Leitungskräfte leisten müssen, um Anregungs- und Multiplikationseffekte zu erreichen, und welche Lernerfahrungen sich daraus für die Konzeption von Fort- und Weiterbildungen ergeben. Die Untersuchung macht deutlich, dass in der Fortbildungskonzeption die explizite Adressierung der Teilnehmenden in ihrer Multiplikationsfunktion bedeutsam für die anknüpfenden Resonanzen ist.

1 Hintergrund

Wie gelangen neue Themen und Handlungsansätze in die Praxis der frühkindlichen Bildung? Einen Weg beschreiten Bundesmodellprogramme, wie z. B. „Sprach-Kitas“ (2016–2023) oder „Demokratie leben!“ (2020–2024), denen eine Anregungsfunktion zugeschrieben wird und in denen neuartige Handlungsansätze erprobt, neues Wissen und Zielgruppenzugänge erarbeitet werden. Die dabei entstehenden Innovationen sollen anschließend in die Fachpraxis zu einem breiten Kreis von Anwenderinnen und Anwendern gelangen. Gerade die innovativen Wissensbestände und Ansätze, die in Modellprogrammen entstehen, haben meist noch keinen Eingang in Ausbildungscurricula und Studienpläne gefunden. Daher werden Fort- und Weiterbildungsangebote genutzt, um Fachkräften in der Frühen Bildung jene neuen Impulse bekannt zu machen und diese auch über Multiplikationseffekte in die Fläche zu bringen.

Mit diesem Beitrag betrachten wir Fort- und Weiterbildungen zu neuartigen bzw. noch nicht etablierten Themen und Arbeitsansätzen.¹ Am Beispiel einer Fortbildung zu Demokratieförderung in der Frühen Bildung aus einem

1 Der Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Programmevaluation Demokratie leben!“, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) von 2020 bis 2024 gefördert wurde. Der Text stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des

Bundesmodellprogramm stellen wir dar, wie Anregungs- und Multiplikationseffekte im Praxisfeld über Fortbildungen erreicht werden. Dazu untersuchten wir jene Transferprozesse, die Wissen und Ansätze aus der Praxis eines Modellprogramms in die Breite des Praxisfeldes der Frühen Bildung überführen. Daran anschließend zeigen wir auf, welche vielgestaltigen Übersetzungsprozesse und Resonanzen entstehen und was sich daraus für die Konzeption von Fort- und Weiterbildungen lernen lässt. Wir nutzten diese Ergebnisse schließlich auch dazu, gemeinsam mit den Anbietenden das konkrete Fortbildungsangebot zu reflektieren (Wissenschafts-Praxis-Transfer) und damit zu dessen Weiterentwicklung beizutragen.

2 Problemaufriss

Fort- und Weiterbildung von Fachpersonal stellen anerkannte Strategien dar, um die Praxis in den konkreten Arbeitsfeldern (z. B. der Frühen Bildung, der Sozialen Arbeit) in ihrer Qualität zu stärken bzw. sie inhaltlich wie qualitativ weiterzuentwickeln (Dinkelacker 2021). Einerseits gilt der Zusammenhang zwischen Fortbildungen des (pädagogischen) Personals und der Qualität der Arbeit pädagogischer Einrichtungen in der nationalen wie internationalen Forschung als unstrittig (Kämpfe u. a. 2021, S. 910 f.). Dabei zielen Fortbildungen auf Veränderungen von individuellem Wissen, Können oder Verhalten sowie von Überzeugungen der Fachkräfte und auf die Reflexion professioneller Praxis (Lohse-Bossenz u. a. 2023; Kämpfe u. a. 2021; Faas/Dahlheimer 2015). Andererseits gibt es wenig belastbare Forschungserkenntnisse dazu, wie Effekte und Wirkungen von Fortbildungen zustande kommen (Kämpfe u. a. 2021; Kammermeyer u. a. 2019; Faas/Dahlheimer 2015, S. 69) und konkret die professionelle Praxis der Fortbildungsteilnehmenden verändern.

Hier zeichnen sich bereits zwei zu unterscheidende, aber miteinander verbundene Ebenen ab: Die eine Ebene umfasst individuelle Veränderungen professioneller Kompetenzen (Wissen, Können, Werthaltungen, Motivation) im Ergebnis von Fort- und Weiterbildung (*Transformationen*). Diese werden u. a. durch Merkmale der Fortbildungsteilnehmenden, ihre Teilnahmemotivation sowie die Anlage und Umsetzung der Fortbildung (Kansteiner/Wicker 2023; Blatter/Schelle 2022; Strehmel/Ulber 2014, S. 53) und den „gemeinsamen Umgang mit Wissen“ in der Fortbildung (Thompson 2017, S. 239) vermittelt. Fachkräfte profitieren daher in unterschiedlichem Maß von Fortbildungen (Lohse-Bossenz u. a. 2022). Die andere Ebene rückt die „Anwendung der Fortbildungsinhalte im frühpädagogischen Alltag“ (Lohse-Bossenz u. a. 2023, S. 198), d. h. in einem

Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) dar. Für inhaltliche Aussagen tragen der Autor und die Autorinnen die Verantwortung.

anderen Kontext bzw. Setting, in den Blick (*Transfer*). Jene wird u. a. vermittelt durch die Motivation, Gelerntes in die eigene Praxis zu überführen, die Selbstwirksamkeitserwartung, die Unterstützung von Teams bzw. Leitung (Strehmel/Ulber, 2014) sowie durch die konkreten Bedingungen in den Einrichtungen (Hogrebe 2023; Buschle/Gruber, 2018; Behr/Walter, 2012). Transfer ist dementsprechend als situierte „Aushandlung zwischen Akteur*innen und in je spezifischen Bereichen angesiedelt“ (Göbel u. a. 2020, S. 189).

Im hier betrachteten Kontext eines Bundesmodellprogramms haben Fortbildungen vor allem einen Impulscharakter: Sie richten sich zumeist an pädagogische Fach- und Leitungskräfte oder ausbildungsverantwortliche Personen, die eine Multiplikationsfunktion gegenüber anderen Fachkräften, in ihrer Einrichtung oder im Träger übernehmen sollen. Sie zielen demnach nicht nur auf die Transformation individueller Kompetenzen, sondern auch auf die Fähigkeiten der Teilnehmenden, die jeweiligen Impulse weiterzugeben. Fachpersonal, das eine solche Multiplikationsfunktion in eigene Praxiskontexte übernehmen soll, benötigt hierfür u. a. entsprechende „Kenntnisse/Fähigkeiten in Methoden der Erwachsenenbildung etc.“ (van Dieken, 2004, S. 73). Zudem muss es erworbene Kompetenzen an das vorgefundene Arbeitsfeld und institutionelle Rahmenbedingungen anpassen (Heinze, 2023, S. 142).

Den hier beschriebenen Transfer von Innovationen innerhalb der Praxis der Frühen Bildung (und in andere Praxisfelder) begreifen wir dabei mit Kristine Blatter und Regine Schelle „als komplexen, sozialen Prozess, der innerhalb von vielschichtigen und dynamischen Systemen“ und in einem Wechselspiel zwischen Subjekten, Organisationen und Artefakten² stattfindet (Blatter/Schelle 2023, S. 9). Transfer ist insofern in ko-konstruktive Interaktionsprozesse eingebettet, die den initialen Transferimpuls stets weiterentwickeln. Um Transferprozesse theoretisch beschreib- und empirisch greifbar zu machen, verwenden wir das erkenntnistheoretische Konzept der Resonanz (Heinze u. a., 2025; Heinze u. a., 2024). Im Anschluss an Thimeo Breyer und Alexander Gerner verstehen wir Resonanz als ein „Zwischenereignis, das sich zwischen mehreren Entitäten abspielt“ (Breyer/Gerner 2017, S. 36). Dabei kommen vielstrahlige Prozesse des Aufgreifens, Übersetzens bzw. Adaptierens oder Zurückweisens von Transferimpulsen in unterschiedlichen Ausprägungen sowie in ihrer zeitlichen und sozialen Situiertheit in den Blick (Heinze u. a. 2024, S. 6–8). In der empirischen Untersuchung konkreter Fortbildungen nutzen wir dieses Konzept, um nachzuzeichnen, welche Resonanzen infolge konkreter Transferimpulse aufseiten der Fachkräfte entstehen und wie sie diese in ihre eigene Praxis übersetzen.

2 Sozialwissenschaftlich lassen sich Artefakte als „Produkte menschlicher Aktivitäten“ (Froschauer 2009, S. 326) beschreiben, die sowohl materieller Ausdruck des sozialen Handelns als auch selbst kulturelle, symbolische und normative Bedeutungsträger sind. Als solche geben sie in ihrer analytischen Rekonstruktion Aufschluss über den sozialen und kommunikativen Kontext, in dem sie verwendet werden (ebd.).

3 Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Analyse einer Fortbildung zu Demokratiebildung im frühen Kindesalter greifen wir auf eine qualitative Fallstudie aus der wissenschaftlichen Begleitung der Förderung von Kompetenznetzwerken und einem Kompetenzzentrum im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ zurück.³ Verschiedene Transferaktivitäten aus deren Aufgabenportfolio – insgesamt neun Fallstudien zu verschiedenen Angebotsformaten, darunter drei Fortbildungen – wurden im Jahr 2023 basierend auf einem multiperspektivischen und multimethodischen Erhebungsdesign zu verschiedenen Zeitpunkten untersucht (ausführlich dazu Heinze u. a. 2024). Die hier betrachtete Online-Fortbildung adressierte insbesondere Leitungspersonal und Fachberater:innen von Kindertageseinrichtungen in ihrer Multiplikationsfunktion. Die kostenlose, zweitägige Fortbildung wurde von der anbietenden Organisation als Einführungsformat in aktuelle fachliche Entwicklungen und damit verbundene frühpädagogische Ansprüche und Handlungsbedarfe konzipiert.

Tabelle: Erhebungsdesign Fortbildung III

Zeitpunkt	Erhebungsmethode
t0	Vorgespräch mit den Durchführenden
Fortlaufend	Dokumentenanalysen (Ankündigungstexte, Fortbildungsmaterial), N = 3
t1	Teilnehmende Beobachtung der Fortbildung, N = 1 Online-Befragung der Teilnehmenden (TN) [direkt nach der Veranstaltung] N = 13 (von 23), $n_{\text{(Rücklauf)}} = 10$
t2	Online-Nachbefragung der TN [10–13 Wochen später]: N = 13, $n_{\text{(Rücklauf)}} = 5$ Online-Nachbefragung der Durchführenden [4–8 Wochen später]: N = 5, $n_{\text{(Rücklauf)}} = 3$
t3	Auswertungsgespräch mit Durchführenden

Quelle: Eigene Darstellung

Für die mehrstufige Untersuchung der Fortbildung (vgl. Tab.) wurde vorab ein Zielklärungsgespräch mit den Durchführenden geführt, darauf aufbauend wurden fortbildungsbegleitende Dokumente, z. B. Ankündigungstexte und Fortbildungsmaterial, analysiert. Die teilnehmende Beobachtung beider Fortbildungstage wurde im Forschungsverlauf mit zwei Nachbefragungen der Teilnehmenden (direkt nach der Fortbildung sowie ca. drei Monate später) und mit einer Nachbefragung der Durchführenden kombiniert. Die Datenauswertung

3 Die Kompetenznetzwerke bzw. das -zentrum sind Organisationen bzw. Organisationsverbände, die in ausgewählten Themenfeldern der Demokratieförderung, Extremismusprävention und Vielfaltgestaltung arbeiten. Sie haben u. a. den Auftrag, im Bundesprogramm erprobte Ansätze beispielsweise der Teilhabeförderung oder der Demokratiebildung in die Kinder- und Jugendhilfe und andere Arbeitsfelder zu transferieren (BMFSFJ 2019, S. 4).

war rekursiv und fallvergleichend angelegt: Das Beobachtungsprotokoll und die offenen Items der Befragungen wurden in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory (Glaser/Strauss, 1999) kodiert; so wurden unterschiedliche Resonanzen in ihrem zeitlichen Verlauf rekonstruiert. Verdichtete Sequenzen des Beobachtungsprotokolls wurden darüber hinaus qualitativ-inhaltsanalytisch im Team interpretiert und dabei im Fallvergleich mit der Analyse zweier weiterer Fortbildungen betrachtet.

Erste Erkenntnisse aus dem Auswertungsprozess wurden in Folgeerhebungen eingebunden. Im Rahmen der Datenauswertung konnten die Perspektiven der Teilnehmenden und der Durchführenden sowie die verschiedenen Daten somit trianguliert werden: Die Teilnehmenden gaben Auskünfte zu ihren ersten Reaktionen auf die Gestaltung der Fortbildung, zu ihrer Perspektive auf die Qualität der Veranstaltung und zur subjektiven Relevanz der thematisierten Inhalte. Sie berichteten über Vorhaben und erste Erfahrungen bei der Anwendung neuen Wissens im eigenen Arbeitsfeld bzw. bei der Weitergabe von Impulsen, die durch die Fortbildungsteilnahme angestoßen wurden. Die Durchführenden trafen in der Nachbefragung Einschätzungen zur Umsetzung der Veranstaltung, zum Austausch mit den Teilnehmenden und zu möglichen Auswirkungen dieser Aspekte auf ihre weitere Arbeit. Im Nachgang der Auswertung wurden die Erkenntnisse gemeinsam mit den Fortbildungsanbietenden reflektiert. Die Konzeption der Erhebungen – etwa in Bezug auf einzelne Erhebungsschwerpunkte – erfolgte in Abstimmung mit ihnen. Entsprechend der formativen wissenschaftlichen Begleitung wurden die Erkenntnisse zudem in Reflexionsgesprächen an die Durchführenden gespiegelt.

4 Ergebnisse: eine Fortbildung – viele Übersetzungsprozesse

Die untersuchte Fortbildung zu frühkindlicher Demokratiebildung tangiert in fachlicher Hinsicht verschiedene Bereiche pädagogischen Wissens und dessen Anwendungsfelder, in denen unterschiedliche pädagogische Ansätze und ideologische Prinzipien konkurrieren bzw. verhandelt werden (Eberlein u. a., 2021).⁴ Die Fortbildungskonzeption sah vor, theoretische Grundlagen und Handlungsempfehlungen zu vermitteln, diese anhand von Beispielen aus der Praxis zu veranschaulichen und mit verschiedenen Methoden zu untersetzen. Die Analyse von Fortbildungskonzeption und Ankündigungstexten zeigt, dass den Teilnehmenden angesichts der neuen, noch nicht etablierten Inhalte und Ansätze eine

4 Zentrale Kontroversen entfalten sich entlang der praktischen Umsetzbarkeit von Handlungsstrategien vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich sowie konfligierender Überzeugungen von Erzieherinnen, Erziehern und Eltern.

Multiplikationsfunktion zugeordnet wurde: Als Leitungspersonen und Fachkräfte sollen sie das Gelernte in ihre Arbeitskontexte transferieren und so zur Wissensverbreitung aus der Praxis in weitere Praxiskontexte beitragen.

Umgesetzt wurde die Fortbildung durch zwei extern beauftragte Personen mit einschlägiger fachlicher Expertise und Praxiserfahrung in der Frühen Bildung. Die 23 Teilnehmenden stammten aus unterschiedlichen Kontexten der Kindertagesbetreuung, darunter zehn Leitungspersonen aus Kindertageseinrichtungen sowie Trägervertreter:innen, Fachberater:innen und Erzieher:innen. Sie verfügten über unterschiedliche Vorkenntnisse zum Thema der Fortbildung und verknüpften dementsprechend verschiedene Ziele mit der Teilnahme: neues Wissen erlangen, eigene Handlungsschemata bzw. pädagogische Handlungskonzepte reflektieren, Impulse für eine veränderte Angebotsgestaltung sowie für die Weitergabe des neuen Wissens an Kolleginnen, Kollegen bzw. Teams erhalten. Vereinzelt wurden zudem der arbeitsfeldübergreifende Austausch und die Vernetzung anvisiert.

Mit den heterogenen Zielen und Merkmalen der Teilnehmenden deuten sich unterschiedliche Reichweiten der angedachten Multiplikationsfunktion sowie unterschiedliche Resonanzen an: Jene lassen sich sowohl in Richtung der Wissensweitergabe an Dritte und die Befähigung von Dritten als auch in Richtung der Anwendung im eigenen Arbeitskontext unterscheiden. Im Folgenden stellen wir dar, wie sich Resonanzen und entsprechende Übersetzungsprozesse im Transferprozess entfalten. Dabei unterscheiden wir verschiedene Übersetzungsebenen:

- während der Fortbildung,
- in der pädagogischen Arbeit mit Kindern,
- innerhalb organisationaler Kontexte wie Kindertageseinrichtungen oder Fachberatung.

Übersetzungsprozesse während der Fortbildung

Die erste Übersetzungsebene betrifft das Arbeitsbündnis zwischen Durchführenden und Teilnehmenden: Während einer Fortbildung müssen Fortbildner:innen fachliche und praktische Anschlüsse und Übersetzungen für die Teilnehmenden im gemeinsamen „Umgang mit Wissen“ (Thompson 2017, S. 239) in einem anschlussfähigen Verständigungsrahmen herstellen. Dabei werden in der Fortbildungsgestaltung Übersetzungsleistungen in verschiedene Richtungen notwendig. Dementsprechend lässt sich die Fortbildungsveranstaltung als Aneignungsraum verstehen, in dem das, „was überhaupt anzueignen ist, in spezifischer Weise dargestellt, geübt, diskutiert werden muss“ (Thompson 2017, S. 235).

Im Fall der betrachteten Fortbildung ergibt die Auswertung des Beobachtungsprotokolls, dass sich die Fortbildner:innen selbst als Praktiker:innen mit besonderer Expertise zum Thema der Fortbildung präsentierten. Davon ausgehend

stellten sie grundlegendes Wissen und zahlreiche methodische Anwendungsbeispiele zur Beteiligung von Kindern vor. Des Weiteren eröffneten sie Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch und zur Praxisreflexion. Die Fortbildung konzentrierte sich somit auf die Ebene der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen der Frühen Bildung. Die Auswertung zeigt, dass die Teilnehmenden sich jeweils in unterschiedlichem Maß einbringen und an die angebotenen Wissensimpulse anknüpfen konnten. Das nachfolgende Beispiel einer Übung zum Austausch über vorhandene Beschwerdemöglichkeiten für Kinder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung verdeutlicht, wie die Teilnehmenden situativ die eigenen Bezugskontexte einbrachten und eigene Erfahrungsräume reflektierten:

„Yvonne berichtet, dass sie selbstständig als Coachin ist und viel Leitung coaching macht. Nele (Fachberaterin) ergänzt zu ihrer Person und resümiert: ‚dann hast du, Tom, den meisten Praxiseinblick‘, und fordert Tom auf, aus seiner Sicht mit einer Antwort zum Arbeitsauftrag zu beginnen. Daraufhin berichtet Tom über das konkrete Vorgehen in seiner Einrichtung: Es gebe ein Beschwerdeformular mit Smileys, viele Kinder malen aber auch einfach was.“ (Beobachtungsprotokoll Fortbildung III, S. 36)

Während Tom als Erzieher hier angeregt wurde, eigene Handlungsschemata, Herangehensweisen und Rahmenbedingungen zu reflektieren, erweist sich der Arbeitsauftrag für die Coachin und die Fachberaterin als möglicher Impuls, den sie in eigenen Fortbildungen bzw. Beratungen einsetzen können. Hier zeigt sich, dass die Gestaltung der Fortbildung die Teilnehmenden mit Blick auf ihre jeweiligen Multiplikationsfunktionen (z. B. als Leitung ins Team oder als Trägervertretung in mehrere Teams) vor unterschiedliche Übersetzungsnotwendigkeiten stellt und nicht gleichermaßen anschlussfähig ist. Beispielhaft hierfür steht die Rückmeldung einer teilnehmenden Person: „Ich fand die Thematiken passend, hätte mir jedoch noch gewünscht, dass mehr auf den Hortbereich eingegangen wird“ (Nachbefragung t1, Anna).

Übersetzungsprozesse mit Blick auf die pädagogische Arbeit

Weitere Übersetzungsprozesse zeigen sich im Hinblick auf die pädagogische Arbeit. Erzieher:innen stehen nach der Fortbildung vor der Aufgabe, zu prüfen, was für die eigene Arbeit aufgegriffen werden kann und welche z. B. sprachlichen oder anlassbezogenen Anpassungsleistungen in der Interaktion mit Kindern bzw. Eltern notwendig sind. In diesem Sinne wird hier die Transformation professioneller Kompetenzen angeregt (z. B. Lohse-Bossenz u. a. 2023), die sich in ersten Reaktionen von Teilnehmenden widerspiegelt: „viele bewusst geworden, sehr bereichernd“, „viele Impulse und gute Methoden für die Praxis“ (Beobachtungsprotokoll Fortbildung III, S. 24, 44).

Die Analyse des Beobachtungsprotokolls ergibt, dass Teilnehmende bereits während der Fortbildung die Absicht äußern, beispielsweise die veränderte Ansprache der Kinder in der eigenen Gruppe ausprobieren zu wollen (Beobachtungsprotokoll Fortbildung III). In den Nachbefragungen etwa drei Monate nach der Fortbildung geben Teilnehmende außerdem an, auf Basis der Fortbildung über erweiterte fachliche Kenntnisse sowie eine erhöhte Fähigkeit zur Selbstreflexion in Bezug auf den eigenen Praxiskontext zu verfügen. Für einige Teilnehmende zeigte die Fortbildung somit Resonanzen auf individueller Ebene: Der Transfer des Gelernten in verändertes Praxiswissen ist dementsprechend personengebunden und über die je praktischen Bedingungen der eigenen Arbeit vermittelt (Göbel u. a., 2020, S. 189).

Übersetzungsprozesse auf der Ebene organisationaler Praxiskontexte

Weitere Veränderungen und Übersetzungsprozesse zeigen sich auch auf der Ebene organisationaler Praxiskontexte in Kindertageseinrichtungen oder in der Fachberatung. Befragungen der Teilnehmenden etwa drei Monate nach der Fortbildung geben Hinweise darauf, dass Impulse in Einrichtungskontexte eingebracht werden. Beispielsweise führen Teilnehmende neue pädagogische Beteiligungsformate ein oder thematisieren Adultismus und Diskriminierung im eigenen Sprachgebrauch: „Im Team reflektieren wir fortlaufend unseren Sprachgebrauch im Alltag“ (Nachbefragung t2, Elisabeth). In den Nachbefragungen wird zudem erkennbar, dass Übersetzungen zwischen den Fortbildungsteilnehmenden und ihren spezifischen Arbeitskontexten notwendig sind: Beispielsweise werden kontextbezogene Aufbereitungen der Fortbildungsinhalte erforderlich, wenn in Reflexionsrunden im Team darüber berichtet oder ein pädagogischer Tag oder eine Inhouse-Fortbildung zum Fortbildungsthema durchgeführt werden soll. So berichtet eine teilnehmende Person davon, methodisches Material „einmal für die Kinder, einmal für die Familien und einmal für die Teams“ neu aufbereitet zu haben (Nachbefragung t2, Nele).

Bei der Weitergabe von Material aus der Fortbildung muss außerdem oft eine zielgruppenspezifische Auswahl getroffen werden, die thematische Auslassungen oder Fokussierungen mit sich bringt. Zugleich enthalten die Nachbefragungen empirische Hinweise auf entsprechende Resonanzen, wenn Teilnehmende ausagen, „viel für mein Team mitnehmen und weitergeben“ zu können (Beobachtungsprotokoll Fortbildung III, S. 46). Dies bezogen sie z. B. auf die Nutzung der bereitgestellten Arbeitshilfen, auf konkrete Anregungen für Gespräche mit Teams oder für die Erarbeitung von Beschwerdeverfahren. Die Befragungen ungefähr drei Monate nach der Fortbildung verdeutlichen, dass einige Vorhaben im kollegialen Umfeld auch konkret umgesetzt wurden, wie die Sensibilisierung von Kolleginnen und Kollegen für adultistische Praktiken oder die Weitergabe konkreter Materialien.

Für das Feld der Fachberatung ergeben sich weitere Herausforderungen. Fachberater:innen nutzten die Impulse aus der Fortbildung, um die eigenen Fortbildungs- und Beratungskonzepte anzupassen oder sie in die konzeptionelle Arbeit mit Kita-Leitenden einzubinden. Circa drei Monate nach der Fortbildung schätzten die Fachberater:innen vor allem Literaturhinweise und thematische bzw. methodische Impulse als gewinnbringend ein. Darüber hinaus lässt sich die Weitergabe von Wissensimpulsen z. B. an Kitas nachzeichnen. Fachberater:innen berichten beispielsweise über die Sensibilisierung und Motivation von Kita-Leitungen und Teams, in denen sie kollektive Lern- und Veränderungsprozesse anstoßen wollen. Dies verdeutlicht das hohe Multiplikationspotenzial von Fachberatung.⁵

Jedoch, das zeigt die Auswertung des Beobachtungsprotokolls, werden diese unterschiedlichen Transferprozesse – trotz der expliziten Adressierung der Teilnehmenden in ihrer Multiplikationsfunktion – in der Fortbildung selbst kaum thematisiert. Dies offenbart eine Leerstelle in der Fortbildungskonzeption.

5 Diskussion

In der Zusammenschau zeitigt die untersuchte Fortbildung Resonanzen auf individueller, kollegialer und organisationaler Ebene. Diese betreffen nicht nur die fachlichen und reflexiven Kompetenzen der Teilnehmenden (Transformation), sondern auch Resonanzen und erste sich empirisch andeutende Veränderungsprozesse in ihren Arbeitskontexten (Transfer). Durch das erkenntnistheoretische Konzept der Resonanz wird nachvollziehbar, dass sich diese Resonanzen jeweils als situiertes Zwischenereignis entfalten. Dabei wird deutlich, dass diese aus der gemeinsamen Herstellung der beteiligten Personen, Kontexte und Artefakte entstehen (Heinze u. a., 2025).

Im Ergebnis unserer Analysen sind zunächst zahlreiche Übersetzungsprozesse festzustellen. Die Teilnehmenden geben die Impulse aus der Fortbildung im Sinne der angedachten Multiplikationsfunktion weiter und transformieren sie dabei zugleich, indem sie die Impulse in andere Anwendungskontexte überführen und anpassen (Lohse-Bossenz u. a. 2023, S. 198). In dieser Hinsicht zeigt sich, dass die Adressierung der Teilnehmenden in ihrer Multiplikationsfunktion und als Fachpersonal in der Fortbildungskonzeption bedeutsam für die anknüpfenden Resonanzen ist. Dabei erweisen sich auf einer ersten Ebene die angebotenen Anschlussmöglichkeiten an bestehende Wissensbestände und Praxiserfahrungen (Thompson, 2017) und auf einer zweiten Ebene die Übersetzungs- und

5 Gleichzeitig stößt hier eine Resonanzuntersuchung an ihre Grenzen, wenn die (nicht) angeregten Lern- und Veränderungsprozesse bei Dritten außerhalb des empirischen Zugangs liegen.

Anpassungsleistungen der Teilnehmenden als elementar. Zugleich wird eine Grenze des methodischen Vorgehens sichtbar (siehe auch Heinze u. a., 2025): Über die Konzeption von Resonanz als Zwischenereignis zu bestimmten Zeitpunkten kommen lediglich Ausschnitte aus einem längerfristigen Transferprozess in den Blick.

Grundsätzlich erwies sich im untersuchten Fall die bedarfs- und zielgruppenorientierte Konzeption des Fortbildungsangebots für die Entfaltung von Resonanzen auf individueller Ebene als förderlich. Insgesamt bewerteten die Teilnehmenden den Nutzen des Transferimpulses unterschiedlich, da der Fokus auf die pädagogische Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen nicht für alle Teilnehmenden gleichermaßen relevant war (z. B. Trägervertretung, Hort-Leitung). Bedarfsorientierte und passgenaue Austauschmöglichkeiten können den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden (z. B. hinsichtlich der Erfahrungsstände und Arbeitskontexte wie Fachberatung und Hort) besser gerecht werden. Deutlich wurde zudem, dass die Teilnehmenden das Bereitstellen oder Verweisen auf weiterführendes Material als förderlich wahrgenommen haben, um die Fortbildungsinhalte weiterzuverwenden; es erleichterte bzw. ermöglichte ihnen das Aufgreifen bzw. die Weiternutzung in verschiedenen Arbeitskontexten.

Auf der nachgeordneten Ebene sind es dann die eröffneten Anschlüsse sowie die Merkmale und Kontextbedingungen in Einrichtungen, beim Träger oder von Fachpersonal, die beeinflussen, ob Impulse aufgegriffen werden oder nicht. In dieser Hinsicht wurden vielfach Rahmenbedingungen wie Zeitmangel und knappe Personalressourcen in den Einrichtungen als hinderlich für weiterführende Resonanzen genannt, z. B. für die Anregung von Reflexionsprozessen im Team oder die Implementierung veränderter Kommunikationsweisen.

Der hier eingenommene empirische Blick auf die Prozesse der Übersetzung und Adaption von Transferimpulsen verbleibt an die Perspektive der Befragten gebunden. Diskrepanzen zwischen anvisierten und tatsächlich angestoßenen Lern- und Veränderungsprozessen bei Dritten geraten dabei tendenziell aus dem Blick.

Auch die Anbietenden von Fortbildungen gehen in Resonanz mit den Teilnehmenden, zum Beispiel ihren artikulierten Anpassungsbedarfen und ihrem Feedback zum Angebot. So lässt sich festhalten, dass im Nachgang oftmals die Fortbildungskonzeption basierend auf den gesammelten Erfahrungen mit der Durchführung reflektiert und an konkrete (thematische) Bedarfe oder Zielgruppen (z. B. Arbeit im Hort) angepasst wurde.

Diesbezüglich wurde auch das Potenzial deutlich, das die Rückspiegelung der Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung für die Gestaltung der Fortbildung bietet. Zum Beispiel wurden in Vor- und Nachgesprächen sowie innerhalb der Befragungen zusätzlich Reflexionsmomente sowohl für die Durchführenden als auch für die Teilnehmenden geschaffen, die in die Anpassungsprozesse einfließen konnten. Zudem konnten Leerstellen oder unzureichend in der

Fortbildungskonzeption angelegte Transferprozesse herausgearbeitet werden. Ein Beispiel hierfür ist die in der Ankündigung und in den Zielen der Fortbildung angelegte Adressierung von Leitungspersonen in ihrer Multiplikationsfunktion. In der Fortbildung selbst wurde seitens der Fortbildner:innen primär das Ziel kommuniziert, Wissen und Grundlagen zum Thema der Fortbildung an Leitungs- und Fachpersonal zu vermitteln. Die Analyse zeigt jedoch, dass die in der Fortbildungskonzeption angelegte Multiplikationsfunktion der Einrichtungsleitungen in der Gestaltung der Fortbildung didaktisch kaum adressiert wurde. Damit bleibt diese Transferleistung den teilnehmenden Personen selbst überlassen und wird auch hinsichtlich der dafür notwendigen Bedingungen und Voraussetzungen nicht bzw. kaum begleitet (van Dieken, 2004). Indem die wissenschaftliche Begleitung dies an die Fortbildner:innen und die Anbieter:innen zurückspiegelt, können entsprechende Anpassungen in der zukünftigen Gestaltung solcher Fortbildungen vorgenommen werden.

Dabei zeigt sich auch das Potenzial des Wissenschafts-Praxis-Transfers: Dieser ermöglicht konkrete Ableitungen für die Zielrichtung oder die Gestaltung von Transferprozessen im Praxisfeld der Frühen Bildung, wenngleich Generalisierungen im Rahmen des hier genutzten Fallstudiendesigns begrenzt sind. Besonders gelingende Transferprozesse können herausgestellt und (konzeptionell) gestärkt sowie Leerstellen zukünftig bearbeitbar werden. Die Reflexion der Ergebnisse kann dazu beitragen, den sich vollziehenden Praxis-Praxis-Transfer entlang der Fallstudie besser zu verstehen, diesbezügliche Forschungslücken zu schließen und somit den Anregungs- und Multiplikationseffekten von Fortbildungen zu noch nicht etablierten Themen auf die Spur zu kommen.

Literatur

- Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. München
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Förderaufruf für den Handlungsbereich Bund im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (02.05.2019). Berlin
- Breyer, Thimo/Gerner, Alexander (2017): Resonanz und Interaktion. Eine philosophische Annäherung anhand zweier Proben. In: Breyer, Thimo/Buchholz, Michael B./Hamburger, Andreas/Pfänder, Stefan/Schumann, Elke (Hrsg.): Resonanz – Rhythmus – Synchronisierung. Bielefeld, S. 33–46
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München

- Dieken, Christel van (2004): Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau
- Dinkelacker, Jörg (2021): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dinkelacker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünnemann, Silvia (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen/Toronto, S. 141–203
- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten: Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim/Basel
- Faas, Stefan/Dahlheimer, Sabrina (2015): Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich: Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen. In: Schmitt, Annette/Morfeld, Matthias/Sterdt, Elena/Fischer, Luisa (Hrsg.): Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Halle, S. 66–82
- Froschauer, Ulrike (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden, S. 326–347
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1999): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York
- Göbel, Sabrina/Kaul, Ina/Schmidt, Desireé (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 185–197
- Heinze, Franziska (2023): Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim, S. 134–146
- Heinze, Franziska/Langer, Sarah/Loick Molina, Steffen/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2024): Resonanzen der Angebote von Kompetenznetzwerken und -zentrum. Wissenschaftliche Begleitung Handlungsbereich Bund im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle
- Heinze, Franziska/Langer, Sarah/Loick Molina, Steffen/Reiter, Stefanie/Sammet, Kornelia/Schroeter, Ellen (2025): Resonanz ist mehr als die Sehnsucht nach Wiederhall. Zur empirischen Erfassung von Resonanzen in der Evaluation komplexer Programme. In: Greuel, Frank/Heinze, Franziska/König, Frank (Hrsg.): Was wirkt wie und warum? Wirkungsevaluationen in pädagogischen Handlungsfeldern für Demokratie und gegen Extremismus. Weinheim/Basel
- Hogrebe, Nina (2023): Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelingensbedingungen organisationaler Veränderungen in Kitas. Vortrag auf dem WiFF-Bundeskongress 2023, 15.11.2023. Berlin
- Kammermeyer, Gisela (2019): Erfolgreiche Sprachbildung und Sprachförderung in Kitas braucht gute Fortbildung. In: Frühe Bildung, 8. Jg., H. 4, S. 231–233
- Kammermeyer, Gisela/Metz, Astrid/Leber, Anja/Roux, Susanna/Biskup-Ackermann, Beate/Fondel, Eva (2019): Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? In: Frühe Bildung, 8. Jg., H. 4, S. 212–222
- Kämpfe, Karin/Betz, Tanja/Kucharz, Diemut (2021): Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24. Jg., H. 4, S. 909–932
- Kansteiner, Katja/Wicker, Carolin (2023): Transferförderliche Merkmale in einer gemeinsam von Wissenschaft und Praxis entwickelten Qualifizierung von Kita-Leitungen. LeiQ.plus. Vortrag auf dem WiFF-Bundeskongress 2023, 15.11.2023. Berlin
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Bahn, Mareike/Busch, Jennifer/Brandtner, Miriam (2022): Unterschiede in der Reflexion pädagogischer Praxis erklären Unterschiede in der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung. In: Frühe Bildung, 11. Jg., H. 1, S. 2–11
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Brandtner, Miriam/Kilian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück: Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung, 12. Jg., H. 4, S. 197–204

- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München
- Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse: Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden, S. 231–265

Transferförderliche Merkmale in einer gemeinsam von Wissenschaft und Praxis entwickelten Qualifizierung für Kita-Leitungen

Katja Kansteiner, Carolin Wicker

In Erinnerung an Frau Prof. Dr. Susanna Roux

Mit dem Anliegen, nah an den realen Bedarfen von Kita-Leitungspersonen fortzubilden, entstand das Qualifizierungsprogramm LeiQ.plus – in Kooperation von Hochschule und Träger sowie im Austausch mit Expert:innen aus Kita-Praxis und -Forschung. Das mehrere Module umfassende Konzept folgt dem Ansatz des Situierten Lernens und vermag innerhalb thematischer Rahmen die konkreten Anliegen der Teilnehmenden ins Zentrum des Lernens zu stellen. Die Begleitevaluation zeigt, dass die Teilnehmenden ihren Leitungsaufgaben reflektierter und strategischer begegnen. Im Beitrag stellen wir das Konzept und seine wissenschaftliche Fundierung vor, zeichnen den Gewinn der Teilnehmenden nach und schließen mit einer Diskussion über Herausforderungen für die Anlage einer Leitungsqualifizierung.

1 Für die Kita-Leitung qualifizieren

Seit einigen Jahren wird die Bedeutung der Kita-Leitung für Qualitätsentwicklung betont (Ballaschk, 2023; Strehmel/Ulber, 2017). Empirische Befunde belegen, dass die Art und Weise, wie die Einrichtung geführt wird, entscheidenden Einfluss auf das Team und die pädagogische Qualität hat, was wiederum maßgeblich beeinflusst, inwieweit die Kinder gefördert werden (Eling u. a., 2023; Strehmel, 2020; Tietze/Viernickel, 2016; Siraj-Blatchford/Hallet, 2014; Wertfein u. a., 2013; Sylva et al., 2004).

Mit dem Bedeutungszuwachs der Führung erweiterte sich die Aufgabenpalette der Leitungspersonen und einhergehend die Anforderungsbreite. Neben organisatorischen Aufgaben obliegen ihnen umfassende Managementaufgaben, für die sie Personal- und Organisationsentwicklungs- sowie Kommunikations- und Konfliktlösekompetenz benötigen (Strehmel/Ulber, 2017). Befunde zeigen parallel, dass sich viele Leitungspersonen belastet fühlen und hinsichtlich mancher Aufgaben und Herausforderungen unsicher sind (Viernickel/Weßels, 2020). Einige nehmen ein Ungleichgewicht zwischen Anstrengung und Belohnung wahr, was bereits als „Gratifikationskrise“ (Schreyer u. a., 2015, S. 77) markiert wird. Hinzu kommt, dass sowohl Leitung zu sein, als auch immer noch in der Gruppe

mitzuarbeiten, einen ständigen Rollenwechsel beansprucht. Daneben besteht das Zeitdilemma, sich für die wachsenden Aufgaben weiterqualifizieren zu wollen, aber dafür dringende Aufgaben verschieben zu müssen. Nicht zuletzt ist das Fortbildungsfeld zwar vielfältig, allerdings fehlt eine einheitliche, an wissenschaftlichen Standards orientierte Rahmung (Kraft, 2018).

2 Qualitätsmerkmale der Weiterbildung als Fundierung

Wirksamkeitsstudien zu Leitungsqualifizierungen im Kita-Bereich gibt es noch wenige. So folgten wir bei der Entwicklung des Qualifizierungsprogramms LeiQ.plus allgemeinen Merkmalen erfolgreicher Weiterbildung, u. a. dem Rahmenmodell für den Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung, das bis heute grundgelegt wird (Gessler, 2022; Baldwin/Ford, 1988). Es weist als direkte Einflussfaktoren auf den Transfer der Fortbildung zur Praxis drei Bereiche aus:

- Merkmale der Teilnehmenden (Fähigkeiten, Motivation, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wahrgenommene Nützlichkeit)
- Arbeitsumfeld (Unterstützung durch Vorgesetzte, Team, Möglichkeiten zur Umsetzung des Gelernten, Lerngelegenheiten nach Abschluss)
- Fortbildungsdesign (Lernprinzipien/-methoden, Modulstruktur, Relevanz der Inhalte für die eigene Praxis, Formulierung von Lernzielen).

Alle drei Faktoren wirken sich auf das Lernen der Fortbildungsinhalte aus, wobei die Merkmale der Teilnehmenden und das Arbeitsumfeld einen direkten Einfluss auf den Transfer haben, das Fortbildungsdesign hingegen einen indirekten, nämlich darüber, wie weit es stützt, intensiv zu lernen (Baldwin/Ford, 1988). Ferner unterstützt den Lern- und Transfererfolg, wenn (1) in der Arbeitsumgebung ein günstiges Organisationsklima herrscht, in dem Ziele der Teilnehmenden umsetzbar sind, (2) Unterstützung beim Transfer angeboten wird (Beratung, zeitliche Ressourcen) und (3) Interesse an den neuen Erkenntnissen durch Vorgesetzte und das Team vorliegt (Gessler/Gruber, 2022; Lipowsky/ Rzejak, 2020). Hierauf hatten wir nur dahingehend Einfluss, als Leitungsperson und Stellvertreter:in im Tandem teilnahmen. Hingegen schließen wir auf eine hohe Motivation, weil das Angebot nur in einem Projektentwicklungskontext zu haben war.

Den größten Einfluss hatten wir auf das Design, für das wir uns an Merkmalen erfolgreicher Fortbildung orientierten (Gessler/Gruber, 2022; Lipowsky/ Rzejak, 2020; Egert u. a., 2017):

- längerfristige Anlage über mehrere Tage und Monate hinweg
- Verschränkung von Qualifizierungs-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Zeit zwischen den Qualifizierungstagen für die Anwendung im Arbeitsumfeld

- hochrelevante Inhalte, die zur eigenen Alltagspraxis, Qualifikationsbreite und Aufgabe passen
- klare Zielsetzungen, mit der Möglichkeit, in eine individuelle und reflexive Auseinandersetzung zu kommen und Handlungsoptionen zu entwickeln
- Anwendungsorientierung derart, dass sich Übungs- und Anwendungssituation ähneln
- individuelle Unterstützung ähnlich einem Coaching
- gut strukturierendes Material, das die Prinzipien der Qualifizierung zum Tragen bringt.

Wir haben außerdem empirisch bewährte Elemente des Qualifizierungskonzepts „Mit Kindern im Gespräch“ adaptiert (nach Erlaubnis) (Kammermeyer u. a., 2019).

Die passende Themenauswahl erarbeiteten wir auf Basis theoretisch-konzeptioneller Fachbeiträge und empirischer Befunde zu Leitungsqualität. Überdies tauschten wir uns intensiv mit Expertengruppen aus der Praxis aus (verschiedene Einrichtungen/Träger). Neben unseren durchgängigen Kooperationspartnerinnen der Johanniter-Unfall-Hilfe e. V./OS gab uns ein Expertinnenbeirat aus Wissenschaft und Trägerschaft mehrperspektivisches Feedback zu den Ausarbeitungsschritten. Die beiden Kursleitungen weisen einen Masterabschluss in Early Childhood Studies nach und waren vor bzw. parallel zur Projektstätigkeit in der Kita-Praxis (u. a. als Kita-Leitung bzw. Gruppenleitung) und in der Fortbildung tätig. Sie wurden von der ersten Projektleitung in das Situierte Lernen eingeführt. Die zweite Projektleitung forscht und lehrt im Bereich der Führungskräfteentwicklung. Wissenschaft und Praxis gaben sich folglich auf zweierlei Weise die Hand: (1) aus wissenschaftlichem Wissen wurde für konzeptionelles Entwickeln geschöpft und praktische Handlungsoptionen abgeleitet und (2) kundige Personen aus Wissenschaft und Praxis hinterfragten in unterschiedlichen Formaten kritisch und trugen Ideen auf konzeptionell-praktischer und auf theoretisch-empirischer Ebene bei.

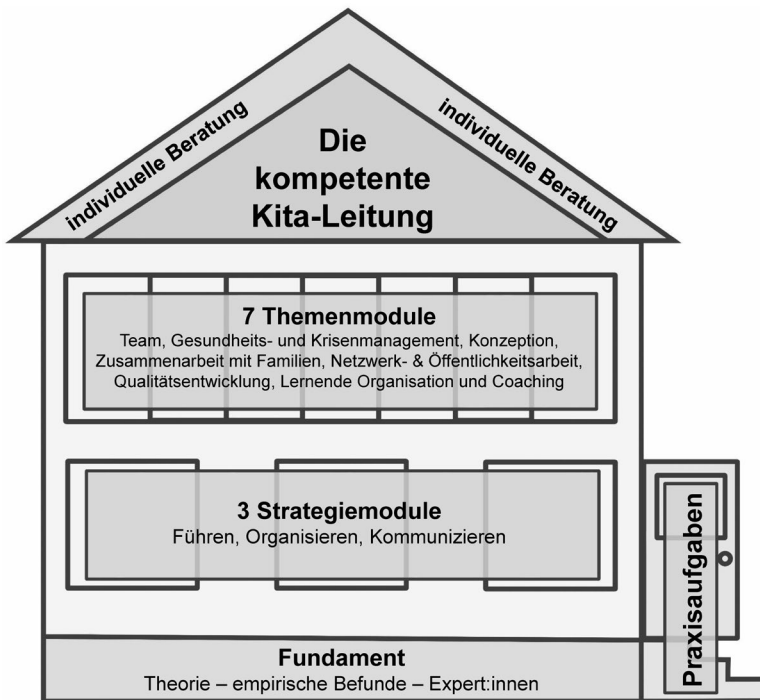
3 Zentrale Elemente der Leitungsqualifizierung

Die Entwicklungsarbeit ließ 10 Qualifizierungstage entstehen, die in einem Kurszeitraum von ca. 18 Monaten stattfinden. Sie wurden mit einer ersten Kohorte erprobt, überarbeitet und durch eine zweite evaluiert. Die ersten drei Qualifizierungstage umfassen jeweils die Themen *Führen*, *Organisieren* und *Kommunizieren*, die dann als Querschnittsthemen in weiteren sieben Themenmodulen, die sich anschließen, mitgeführt werden. Diese sieben Themenmodule wiederum greifen weitere wichtige Aufgabenbereiche einer Kita-Leitung auf wie z. B. *Teamarbeit*, *Gesundheits- und Krisenmanagement* (anfangs auch akut aufgrund der

Corona-Pandemie), *Konzeption(sentwicklung)*, *Zusammenarbeit mit Familien*, *Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit*, *Qualitätsentwicklung und Lernende Organisation* sowie *Coaching*. (Abb. 1).

Jeder Qualifizierungstag entspricht einem Modul und ist in Unterthemen, Bausteine genannt, gegliedert. Ein Baustein umfasst zwischen einer bis zwei Stunden und stellt eine abgegrenzte Einheit an Aktivitäten dar.

Abbildung 1: Elemente des Qualifizierungskonzepts

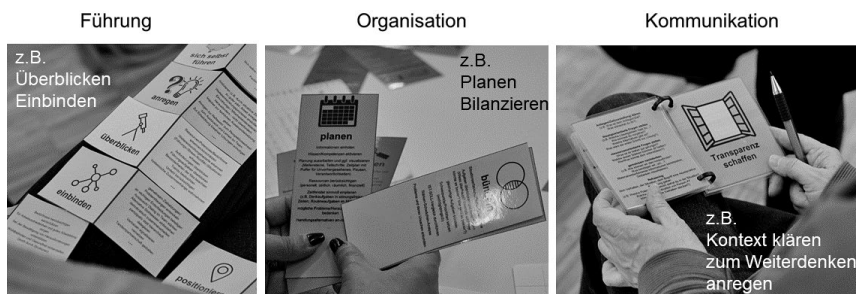


Quelle: Wicker u. a., 2024, S. 14

Eine weitere methodische Besonderheit ist der Einsatz sogenannter Strategien (ähnlich „Mit Kindern im Gespräch“, Kammermeyer u. a., 2017). Diese clustern konkrete Handlungsformen in Bezug auf zentrale Aufgaben, in LeiQ.plus *Führen, Organisieren, Kommunizieren*. Sie dienen den Leitungspersonen als Handwerkszeug, um konkrete Situationen im Arbeitsalltag einstuft und passende Handlungsweisen auswählen zu können. In den ersten drei Modultagen werden die Strategien erarbeitet und während der weiteren bei Aktivitäten konkret herangezogen. Inhaltlich wurden die Strategien aus Fachbeiträgen zu Führung, Organisation und Kommunikation recherchiert, mitunter sind sie dort als

Gelingensbedingungen dargestellt. Das heißt, Erkenntnisse der Wissenschaft werden durch die Strategien zu einer Praxishilfe. Als Kärtchen ausgedruckt, können sie im Leitungsaltag zum Nachschauen zur Hand genommen werden (Abb. 2).

Abbildung 2: Praxismaterial Strategien für den Leitungsaltag

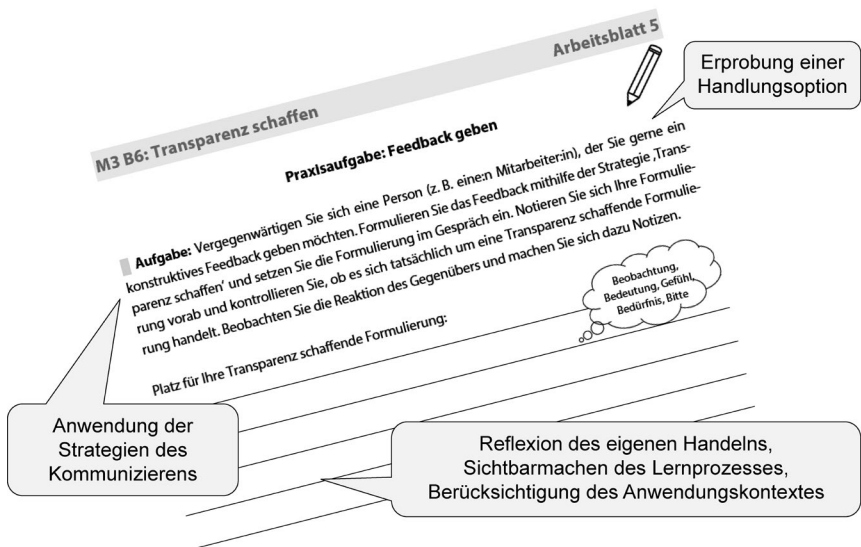


Quelle: Wicker u. a., 2024

Einen weiteren Anstoß für den Transfer stellen die Praxisaufgaben dar (Abb. 1), die zwischen den Qualifizierungstagen mit möglichst individuell formulierten Zielsetzungen umzusetzen sind. Teilweise werden diese bereits am Qualifizierungstag vorbereitet und am nächsten reflektiert. Ein Beispiel aus Modul 3 *Kommunizieren* soll dies veranschaulichen:

Am Modultag werden verschiedene Strategien des Kommunizierens erarbeitet – wie z. B. „Transparenz schaffen“. Ferner werden verschiedene Gesprächssituationen simuliert, in denen die Leitungspersonen entsprechend ihrer Zielsetzungen unterschiedliche Kommunikationsstrategien anwenden. Der Arbeitsauftrag, über den der Transfer in die Praxis vorbereitet wird, ist nun, sich eine Gesprächssituation, die in nächster Zeit ansteht, zu vergegenwärtigen und die konkrete Formulierung vorzubereiten. Die eigentliche Praxisaufgabe folgt als Auftrag, dies zu erproben und zu reflektieren (Abb. 3).

Abbildung 3: Beispiel einer Praxisaufgabe



Quelle: Wicker u. a., 2024, S. 68

Über die Kursdauer hinweg finden zudem zwei individuelle Beratungen ähnlich einem Coaching statt (Abb. 1), in denen die Leitungspersonen herausfordernde Situationen mit der Qualifizierungsleitung besprechen und Feedback zu ihrem Vorgehen(splan) erhalten. Ziel ist es, auf das Erlernte zurückzugreifen, die Strategien aktiv einzusetzen und so lösungsorientiert vor auszuschauen.

Aufträge in den individuellen Beratungen waren zum Beispiel:

- Wie verhalte ich mich im Mitarbeitendengespräch, um in meiner Rolle als Leitung zu bleiben? (Strategien: *Positionieren, Einbinden, Unterstützen*)
- Wie gestalte ich die Teamsitzung mit dem Ziel, die Mitarbeitenden zum Mitdenken anzuregen? Wie formuliere ich mein Anliegen transparent? (Strategien: *Planen, Transparenz schaffen*)
- Wie kann ich meine Leitungsaufgaben bündeln, um effektiver zu arbeiten und Aufgaben an Personen abzugeben, die das genauso gut oder besser können? (Strategien: *Bündeln, Einbinden*)

Das gesamte Qualifizierungsprogramm wurde als Praxishandbuch für Fachaufsicht und Fortbildung publiziert und kann samt Materialien auch von Leitungspersonen selbst für die Personalentwicklung ihres Teams genutzt werden (Wicker u. a., 2024).

4 Der Ansatz des Situiereten Lernens

Didaktisch sind die Qualifizierungstage nach dem Ansatz des Situiereten Lernens (Fölling-Albers u. a., 2004; Hartinger u. a., 2011) aufbereitet. Dieser Zugang ermöglicht es, nahe an den bedeutsamen Erfahrungen und Anliegen der Teilnehmenden zu arbeiten, flexibel anwendbares Wissen aufzubauen und dies auf die eigene Praxis zu übertragen (Gruber, 2006; Lipowsky, 2015; Rank u. a., 2012; Fölling-Albers u. a., 2004).

Ein Setting für Situieretes Lernen umfasst:

- authentische Lernsituationen nach Begebenheiten aus dem Berufsalltag der Teilnehmenden, z. B. durch das Arbeiten mit Praxis-/Fallbeispielen oder die Analyse von Audioaufnahmen typischer beruflicher Interaktionssituationen
- kooperatives Lernen über variable Diskussionen, Vertiefungen über Partner-, Klein- oder Großgruppenarbeit mit gemeinsamer Erarbeitung, Einsatz von Rollenspielen etc.

In die dazugehörige Reflexion werden die Teilnehmenden geleitet durch:

- theorieorientierte Reflexionsimpulse bzw. Fragen, die sie gezielt in ein Feld von Überlegungen führen, die neue Erkenntnisse ermöglichen
- Aufgaben, die die Teilnehmenden kognitiv aktivieren, z. B. Vorwissen systematisiert einholen oder die eigene Praxis mit Hilfe wissenschaftlicher Kriterien analysieren
- die Möglichkeit ko-konstruktiver Prozesse, z. B. eigene Vorstellungen mit anderen zu vergleichen, hinterfragen und neue Erkenntnisse zu entwickeln, Vorstellungen zu erweitern und verändern und neue Zusammenhänge herauszuarbeiten.

Der Transfer in das Arbeitsumfeld wird angestoßen durch:

- Berücksichtigung des Anwendungskontextes mit Passung zum beruflichen Kontext und den Arbeitsbedingungen z. B. durch Praxisaufgaben, Fallbeispiele
- variable Anwendungsmöglichkeiten, indem die erarbeiteten Inhalte für differente Situationen im Berufsalltag genutzt werden
- Perspektivwechsel, den die Leitungspersonen immer wieder einüben und so flexibel anwendbares Wissen aufbauen.

Die Chance des Situiereten Lernens ist, ähnlich wie beim fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch im schulischen Kontext, über entsprechende Frageimpulse Reflexion anzubahnen sowie über Sammlung und Systematisierung, Hinterfragen und Abgleichen, Auswerten und Schlüsse ziehen Erkenntnis zu erreichen, die sich auch in wissenschaftlichen Beiträgen findet, ohne diese vorzutragen. Es wird nicht neues Wissen präsentiert, sondern dieses entdeckbar gemacht, indem mit einem passenden Auftrag hingelenkt wird. Die Praktiker:innen gelangen zu Erkenntnissen, die im Feld neuen Wissens liegen. Folgendes Beispiel veranschaulicht dies:

Beispiel aus dem Baustein Delegieren:

Die Teilnehmenden werden in die Selbstreflexion anhand eines Fragebogens geleitet, um zu ergünden „*Wie delegiere ich denn bereits?*“. Anschließend tauscht sich die Gruppe aus über positive und negative Erfahrungen, Befürchtungen und Chancen rund um das Delegieren. Es werden Aufgaben sortiert, die als delegierbar und nicht delegierbar eingeschätzt werden und Überlegungen zu effektiver Delegation diskutiert, die aus der Gruppe und ergänzend durch die Qualifizierungsleitung eingebracht werden. Abschließend wird in Einzel- oder Partnerarbeit der Transfer in die eigene Praxis vorausgeplant. Zu diesen Überlegungen wird gegenseitig Feedback gegeben, mögliche Stolpersteine besprochen und so eine weitere Ebene des Durchdringens erreicht. Auch kann die Qualifizierungsleitung gelegentlich sichtbar machen, wo die Bezüge zum Professionswissen liegen und anreichern: „*Ihr habt jetzt hier etwas herausgearbeitet, was die Fachleute so oder so nennen. Da gäbe es noch ein Element, das in der Fachdebatte dazu diskutiert wird...*“.

Die Qualifizierungsleitung beschreitet eine Art induktiven Weg, lässt die Gruppe aus sich selbst schöpfen und unterfüttert dies dann adaptiv mit Fachwissen. Erfahrungsgemäß ist somit die Passung zum Erkenntnisstand der Teilnehmenden höher.

5 Einblick in ausgewählte Evaluationsbefunde

Die Teilnehmendengruppe, die die Qualifizierung LeiQ.plus in der überarbeiteten Version durchlief und an der Abschlussevaluation teilnahm, umfasst acht Leitungstandems mit Personen zwischen 32 und 54 Jahren. Zehn Teilnehmende weisen eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin nach, fünf ein Hochschulstudium (z. B. Erziehungswissenschaft, Kindheitspädagogik, Soziale Arbeit), eine Teilnehmerin einen Abschluss als Fachwirtin im Bereich Organisation und Führung. Vom Gruppendienst anteilig freigestellt sind sieben Leitungen mit Differenzen in der Freistellung zwischen 40 % und 100 %. Unter den stellvertretenden Leitungen haben lediglich drei eine Freistellung (zwischen 10 % und 50 %). Die Leitungen weisen am Beginn der Leitungsqualifizierung

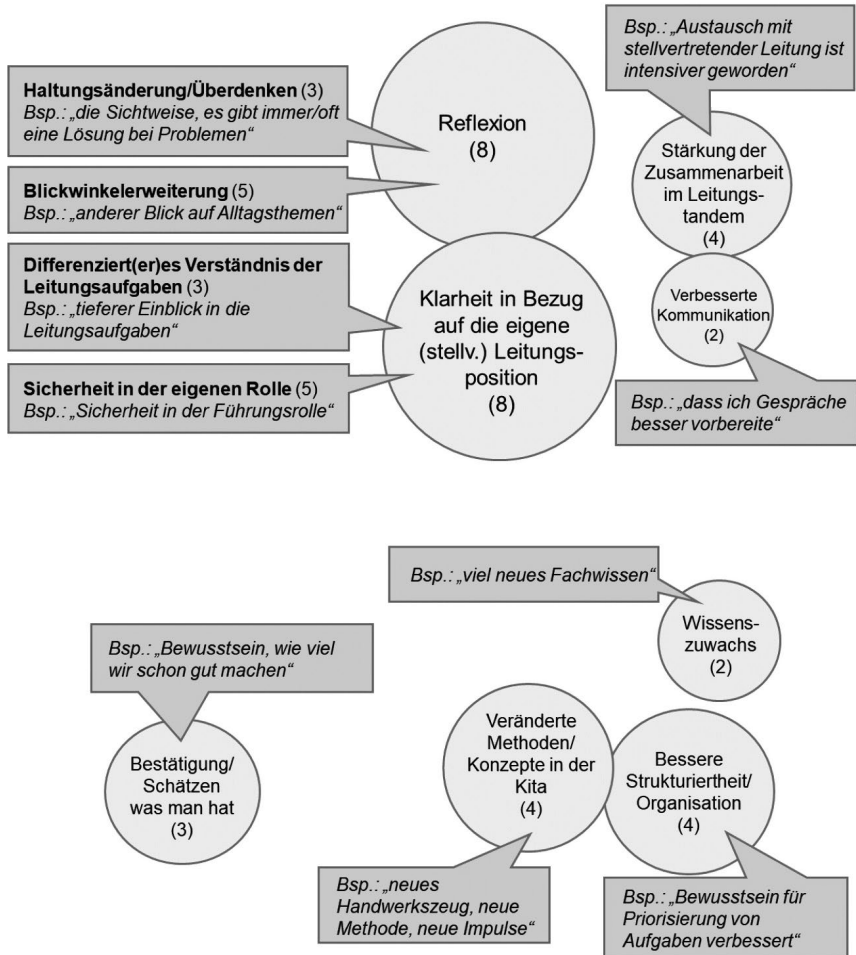
im Vergleich zu ihren Stellvertretungen eine längere Berufserfahrung in ihrer jetzigen Position mit durchschnittlich sechs Jahren auf, während die stellvertretenden Leitungen im Mittel knapp vier Jahre in dieser Funktion tätig sind. Die Anzahl des pädagogischen Personals, das ihrer Leitung unterliegt, variiert zwischen 7 und 20 pädagogischen Fachkräften, 3 bis 5 Gruppen und 30 bis 70 Kindern. Vorkenntnisse bringen bereits acht Teilnehmende zu Kommunikation und Gesprächsführung, teilweise zu rechtlichen Grundlagen, teilweise auch zu Führung und Leitungsrolle mit.

Die Evaluation umfasst mehrere Datenstränge, u. a. einen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, der Teil einer Vor- und Nachher-Abfrage zu Kompetenzdimensionen war. Die Skalen wurden teilweise aus der Fachdebatte entnommen bzw. leicht abgewandelt (z. B. Kristensen u. a., 2005; Kauffeld/Frieling, 2001). Es ist auf die forschungsmethodische Einschränkung hinzuweisen, dass keine Kontrollgruppe zur Verfügung stand, wie es für ein umfassendes wissenschaftliches Interventionsdesign notwendig wäre.

Die Ergebnisse basieren auf den Selbstaussagen der Teilnehmenden (kleine Stichprobe mit N=16), denen wir zusprechen, dass sie den Gewinn für sich selbst gut ermessen können, auch wenn wir nicht tatsächliches Handeln im Praxisfeld erfassen konnten.

Zunächst stellen wir ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Rückmeldedaten vor (Item: *Durch LeiQ.plus hat sich bei mir/für mich verändert...*): Aus den Nennungen der 16 Teilnehmenden geht hervor, dass einige bilanzieren, in ihrem Alltagserleben deutlich reflektierter geworden zu sein. Sie berichten von größerer Klarheit in Bezug auf ihre (stellvertretende) Leitungsposition. Die Antworten verweisen ferner darauf, dass das Qualifizierungskonzept die Reflexion führungsbezogener Perspektiven aus der eigenen sowie gemeinsam ausgetauschten Leitungserfahrung besonders befördert. Außerdem stärkt es die Leitungstandems und sorgt für einen vertieften Blick auf Praxisanliegen. Überdies erleben einige einen Zugewinn für das Strukturieren und Organisieren ihrer Aufgaben. Hier nehmen sie nicht zuletzt methodische Ideen für die tägliche Praxis sowie für die Gestaltung personalentwicklungsbezogener Maßnahmen für ihr Team mit. Auch wird von manchen ein Zuwachs an Fachwissen konstatiert. Nicht zuletzt erleben einige, dass sich ihnen im Spiegel der Qualifizierungsthemen und im Austausch der Gruppe ihre eigene Leitung erfolgreicher und die Bedingungen der eigenen Arbeitssituation einschließlich der Zusammenarbeit mit dem Träger positiver zeigt. Abbildung 4 zeigt die Hauptkategorien sowie Ankerbeispiele.

Abbildung 4: Qualitative Ergebnisse Hauptkategorien und Ankerbeispiele (N = 16)

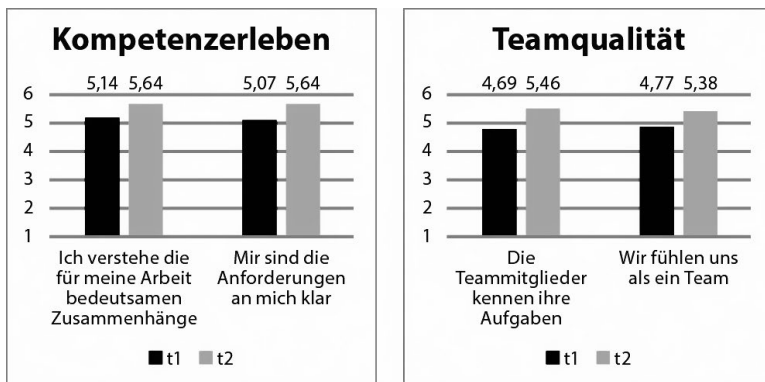


Quelle: Wicker u. a., 2024, S. 15

Trotz der Einschränkung einer fehlenden Kontrollgruppe lassen sich auch aus dem quantitativen Vorher-Nachher-Vergleich positive Veränderungen abbilden, ein paar sogar statistisch signifikant. Die nachfolgenden Ergebnisse sind, betrachtet man sie mit jenen oben, plausibel. Beispielweise ist der Zuwachs hin zur besseren Teameinschätzung und gelingenderer Teamarbeit statistisch signifikant. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant besser bewertet wurde auch das Kompetenzerleben mit Bezug Rollen- und Auftragsklarheit. (Item: *Ich verstehe die für meine Arbeit bedeutsamen Zusammenhänge* ($t(14) = -2.88, p = .013, d = .77$) und *Mir sind die Anforderungen an mich klar* ($t(14) = -4.16, p = .001, d = 1.11$) (Abb. 5). Ebenso sind in Bezug auf die Einschätzung des Teams positive

Entwicklungen zu erkennen. Eine höhere Zustimmung nach der Qualifizierung erfuhr das Item: *Die Teammitglieder kennen ihre Aufgaben* ($t(13) = -2.99, p = .011, d = .83$), *Wir fühlen uns als ein Team* ($t(13) = -2.55, p = .025, d = .71$) (Abb. 5).

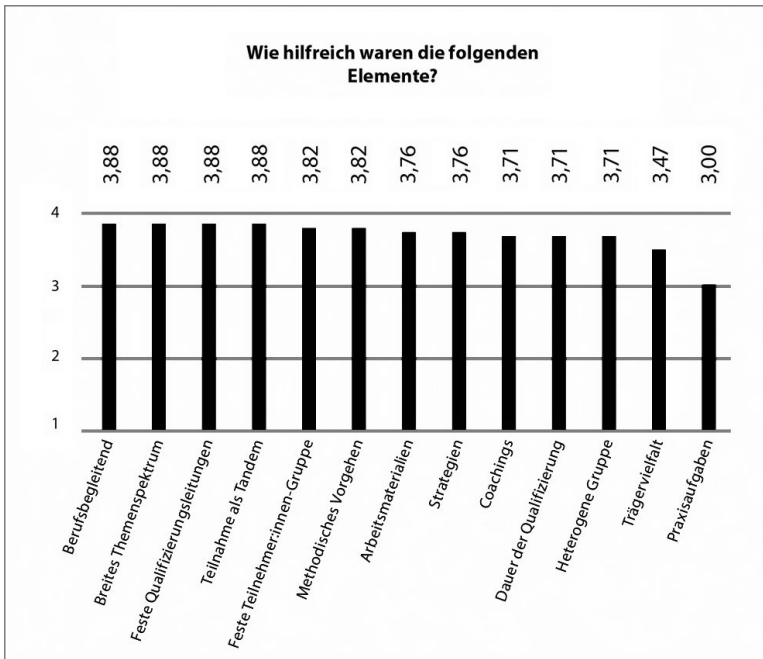
Abbildung 5: Ausgewählte Items des Vorher-Nachher-Vergleichs (1 = stimmt gar nicht bis 6 = stimmt vollkommen)



Quelle: Wicker u. a., 2024, S. 15

Abschließend sei noch berichtet, dass folgende Elemente der Qualifizierung LeiQ.plus als besonders hilfreich für die Leitungsaufgabe erlebt wurden: (1) die berufsbegleitende Anlage, (2) ein breites Themenspektrum, (3) die gleichbleibende Qualifizierungsleitung (Fortbildnerin) sowie die feste Gruppe über die gesamte Dauer, (4) die Teilnahme als Tandem und (5) das methodische Vorgehen. Etwas weniger hilfreich wurden die Praxisaufgaben eingestuft. Diese konnten die Leitungspersonen nur bedingt regelmäßig umsetzen, mitunter, weil ein Thema zum gegebenen Zeitpunkt nicht von jeder Person als relevant gesehen wurde, vor allem jedoch, weil die Zeit von drängenden Aufgaben in den Kitas beansprucht wurde – ein Befund, der vergleichbar ist mit jenem, dass Kita-Teams den Transfer in die Praxis als wichtig bewerten, aber die Umsetzung aufgrund des Zeit- und Personalmangels herausfordernd erleben (Buschle/Gruber, 2018).

Abbildung 6: Wertschätzung der Qualifizierungselemente durch die Teilnehmenden (1 = nicht hilfreich bis 4 = hilfreich)



Quelle: Wicker u. a., 2024, S. 16

6 Wissenschaft und Praxis als Fundament

Zusammenfassend bilanzieren wir, dass alle konzeptionellen Elemente der Qualifizierung LeiQ.plus ihr professionalisierendes Potenzial entfalten konnten, wenngleich die Praxisaufgaben die erforderliche Intensität und Konsequenz vermissen lassen. Wir haben, auch Dank der Förderung durch die Robert Bosch Stiftung und der breiten kollegialen Unterstützung, bei der Entwicklung von LeiQ.plus auf mehrfache Weise Wissenschaft und Praxis verknüpft, um eine fundierte und nützliche Qualifizierung zu schaffen. Bereits das Projekt wurde unter gemeinsamer Verantwortung von Wissenschaft und Praxis konzipiert, um abzusichern, dass wichtige Praxis Herausforderungen an wissenschaftlichen Erkenntnissen aufgearbeitet werden. Der didaktische Ansatz des Situiereten Lernens sowie seine methodisch vielfältige und adaptive Ausgestaltung folgen wissenschaftlichem Wissen und schaffen Praxisnähe. Das Team der Pädagogischen Hochschule Weingarten, das die Qualifizierung ausbrachte, vereint in seiner Expertise Wissenschaft und Praxis, und nicht zuletzt wurde mit Hilfe wissenschaftlich geprüfter Instrumente das Angebot von Praxispersonen evaluiert. Die positive Resonanz

spricht dafür, die Qualifizierung breit zur Verfügung zu stellen. Dies geschieht im jüngst gestarteten Anschlussprojekt LeiQ.multi, in dem Multiplikator:innen aus Fachberatung und Fortbildung darin geschult werden, die LeiQ.plus Module passend zur Bedarfslage ihrer Teilnehmenden auszubringen und lerngruppenbezogene Anschlussofferten zu entwickeln (<https://www.ph-weingarten.de/de/personen/carolin-wicker>, abgerufen: 07.05.2024).

Unser Fazit umfasst jedoch auch kritische Aspekte:

- (a) Wir nehmen Spannungsfelder wahr, die in der konzeptionellen Anlage des Qualifizierungsprogramms liegen. So bringt das Situierete Lernen, so wie wir es im breiten Themenfeld von Führung und Management übersetzt haben, mit seinem induktiven, an den Teilnehmenden anknüpfenden Erarbeitungen mit sich, dass ihr Können und die Gruppenzusammensetzung Einfluss auf den Erfahrungs- und Ideenreichtum sowie die Tiefe der Reflexion hat. Auch ist es für Teilnehmende nicht möglich, immer genau einzuschätzen, wo sie sich im für ihre Professionalität wichtigen Fachdiskurs bewegen und mit welchen Konzepten und Begrifflichkeiten dieser operiert¹. Es liegt maßgeblich in der Kompetenz der Qualifizierungsleitung, auf welche Erkenntniswege sie die Gruppe führt und wie weit sie welche Fachbegriffe und Modelle einspeist.
- (b) LeiQ.plus zielt konsequent auf den Transfer ab und dennoch haben wir (empirisch) erfahren, dass gerade die Praxisaufgaben nicht in der Form umgesetzt werden, wie gedacht. Man kann dies dahingehend verstehen, dass konkrete Veränderungen mühevoll sind und die Beanspruchung im Alltag wenig Raum lässt oder Leitungspersonen nach der Zeit, die sie sich bereits für die Qualifizierungstage genommen haben, scheuen, noch anderes wegen der Praxisaufgaben zurückzustellen. Wir erkennen hier ein Dilemma, auf das eine Qualifizierungsanbieterin kaum Einfluss hat, wenn sie wie in unserem Fall von außen an das Praxisfeld herantritt. Wo die Wissenschaft, vertreten durch eine Hochschule, also eine besondere Qualität einzubringen vermag, fehlt ihr die Steuerungsmöglichkeit wichtiger Rahmenbedingungen.
- (c) Wir schauen erfreut auf eine gute Gewinnbilanz, die die Teilnehmenden über die umfassende Befragung am Ende der Qualifizierung (offene und geschlossene Fragen, kein happy sheet) selbst äußern. Damit ist ein zentrales Ziel erreicht. Als Wissenschaftlerinnen sind wir uns bewusst, dass ungeklärt bleibt, wie sehr die Teilnehmenden tatsächlich lösungsorientiert und verändernd mit den praktischen Herausforderungen umgegangen sind. Uns ist bewusst,

1 Das Qualifizierungskonzept basiert zwar auf einem Verständnis Situiereten Lernens, das im Kita-Bereich durch das Projekt „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer u. a., 2017) publiziert wurde. Im Unterschied dazu erstreckt sich LeiQ.plus jedoch über zahlreiche Fachgebiete im Management-Bereich.

dass wir angesichts des Transferanliegens noch einen Schritt näher an die Umsetzung hätten begleiten und evaluieren können, zum Beispiel durch ein Shadowing (Bernhart/Wahl, 2015). Hier begrenzte uns der Projektrahmen. Im Nachfolgeprojekt LeiQ.multi werden wir indes miterheben, inwieweit über die Zusammenarbeit als Professionelle Lerngemeinschaft (Kansteiner u. a., 2023) im Anschluss einer Qualifizierung der Transfer stärker gestützt werden kann.

Literatur

- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, Vol. 4, No. 1, p. 63–105
- Ballaschk, Itala (2023): Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung*. Opladen, S. 133–165
- Bernhart, Dominik/Wahl, Diethelm (2015): Shadowing in der Führungskräfteentwicklung – ein innovatives Instrument der Evaluationsforschung. In: Kansteiner, Katja/Stamann, Christoph (Hrsg.): *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*. Bad Heilbrunn, S. 234–251
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Egert, Franziska/Eckhardt, Andrea G./Fukink, Ruben G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, Jg. 6, H. 2, S. 58–66
- Eling, Verena/Heß, Iris/Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2023): Zum Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte. In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Weinheim, S. 96–119
- Fölling-Albers, Maria/Harteringer, Andreas/Mörtl-Hafizovic, Dzenana (2004): Situierendes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, H. 5, S. 727–747
- Gessler, Angélique (2022): Bedingungen des Lerntransfers von berufsbezogenen Weiterbildungen in Kindertageseinrichtungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): *Transfer in der Frühpädagogik*. Freiburg, S. 123–152
- Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2022): Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie. München
- Gruber, Hans (2006): Situierendes Lernen. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 331–334
- Harteringer, Andreas/Lohrmann, Katrin/Rank, Astrid/Fölling-Albers, Maria (2011): Situierendes Lernen. In: Kiel, Ewald/Zierer, Klaus (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Baltmannsweiler, S. 77–85
- Kammermeyer, Gisela/King, Sarah/Goebel, Patricia/Lämmerhirt, Angie/Leber, Anja/Metz, Astrid/Papillion-Piller, Angelika/Roux, Susanna (2017): Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Augsburg
- Kammermeyer, Gisela/Leber, Anja/Metz, Astrid/Roux, Susanna/Biskup-Ackermann, Beate/Fondel, Eva (2019): Empirische Arbeit: Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66. Jg., H. 4, S. 285–302

- Kansteiner, Katja/Welther, Sabine/Schmid, Susanne (2023): Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung. Weinheim
- Kauffeld, Simone/Frieling, Ekkehart (2001): Der Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, Jg. 45, H. 1, S. 26–33
- Kraft, Susanne (2018): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/v. Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1109–1128
- Kristensen, Tage S./Hannerz, Harald/Hogh, Annie/Borg, Vilhelm (2005): The Copenhagen Psychosocial Questionnaire-a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, Vol. 31, No. 6, p. 438–449
- Lipowsky, Frank (2015): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, S. 69–105
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2017): Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Bildung und Erziehung, Jg. 70, H. 4, S. 379–399
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2020): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: Groot-Wilken, Bernd/Koerber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld, S. 15–56
- Rank, Astrid/Gebauer, Susanne/Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria (2012): Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 5, H. 2, S. 180–199
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl-Knefz, Marion/Nicko, Oliver (2015): Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. Frühe Bildung, Jg. 4, H. 2, S. 71–82
- Siraj-Blatchford, Iram/Hallet, Elaine (2014): Effective and caring leadership in the early years. Los Angeles
- Strehmel, Petra (2017): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen: Personalmanagement. In: Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (Hrsg.): Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Stuttgart, S. 138–197
- Strehmel, Petra (2020): Qualität sichern durch starke Leitung. https://www.nifbe.de/component/the_mensammlung?view=item&id=893:qualitaet-sichern-durch-starke-leitung&catid=285 (abgerufen: 21.05.2024)
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog (vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weimar
- Viernickel, Susanne/Wefels, Holger (2020): Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte. Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. Frühe Bildung, Jg. 9, H. 2, S. 81–90
- Wertfein, Monika/Müller, Kerstin/Danay, Erik (2013): Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. Frühe Bildung, Jg. 2, H. 1, S. 20–27
- Wicker, Carolin/Kansteiner, Katja/Yeo, Sarah/Osswald, Bettina/Walling, Eva/Pfeffer, Jennifer/Neidlein-Babic, Bernadette (2024): Qualifizierung für die Kita-Leitung Praxishandbuch für Fortbildung und Fachberatung zu Führung und Management. Augsburg

Kompetenzentwicklung von pädagogischen Fachkräften im Wahrnehmen kindlichen Wohlbefindens

Eine Teilevaluation im Rahmen des Projekts „StimtS Transfer“

Anna Harsch, Rahel Dreyer

Das Projekt „StimtS Transfer“ des Instituts für angewandte Forschung Berlin (IFAF) entwickelte und implementierte in einem dialogischen Prozess zwischen Praxis und Wissenschaft ein Beobachtungsverfahren zur Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse (WaBe), um Wohlbefinden von Kindern im Alter von 1,0 bis 3,0 Jahren in Kindertageseinrichtungen einzuschätzen und zu reflektieren. Der vorliegende Beitrag stellt eine Teilevaluation einer Weiterbildungsmaßnahme vor. Evaluiert wurde die *Kompetenzentwicklung der Fachkräfte im Hinblick auf das Wahrnehmen kindlichen Wohlbefindens*. Die Daten wurden durch Gruppendiskussionen erhoben und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Personale und fachliche Kompetenzen bezüglich der Wahrnehmung konnten sich verbessern, die Fähigkeit zur systematischen und beschreibenden Beobachtung hingegen kaum. Ein genereller Wissenszuwachs in Bezug auf das Konstrukt des kindlichen Wohlbefindens erfolgte nachweislich aufgrund der Anwendung des Beobachtungsverfahrens. Eine längerfristige Evaluation könnte sich anschließen.

1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt eine Studie zur Kompetenzentwicklung von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf das Wahrnehmen kindlichen Wohlbefindens vor (Harsch 2023), welche im Rahmen des IFAF-TRANSFER-Projekts „StimtS Transfer: Stimulation oder Stress? Beobachtung des Wohlbefindens junger Kinder“ von Oktober 2021 bis Dezember 2022 unter Leitung von Rahel Dreyer stattfand. In einem dialogischen Prozess mit pädagogischen Fachkräften wurde das praxistaugliche Beobachtungsverfahren WaBe zur Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse entwickelt, um das Wohlbefinden von Kindern im Alter von 1,0 bis 3,0 Jahren in Kitas einzuschätzen und zu reflektieren (Dreyer/Stammer 2024a, b). StimtS Transfer begründete sich aus dem Handlungsbedarf, der im Vorgängerprojekt „StimtS: Stimulation oder Stress? Der Einfluss von Gruppenkonzepten auf Verhalten und Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen“ ermittelt worden war: Etwa 20 % der 140 teilnehmenden Krippenkinder aus 35

verschiedenen Berliner Kindertageseinrichtungen zeigten Anzeichen von Anspannung, Teilnahmslosigkeit und Niedergeschlagenheit oder traten kaum in sozialen Kontakt mit den Fachkräften und anderen Kindern (Dreyer u. a. 2021, S. 191–200).

Von Beginn an war beabsichtigt, die Expertise der pädagogischen Fachpraxis heranzuziehen und diese mit einem partizipativen Verfahren und in einem dialogischen Prozess bei der Entwicklung des Verfahrens WaBe einzubinden. Dafür wurde ein innovativer Ansatz in Form einer Weiterbildungsmaßnahme gewählt. Mithilfe von Videografie und Workshops wurde den Teilnehmenden Wissen vermittelt bzw. wurden Wahrnehmungübungen ermöglicht. Die hier beschriebene Studie stellt eine Teilevaluation dieser Maßnahme dar. Eine zweite Teilevaluation durch Sophie Knop (2023) zur Implementierung des Beobachtungsverfahrens ermittelte dessen Anwendbarkeit und Nutzen. Beide Evaluationen erfolgten in Form von Masterarbeiten, welche an StimtS Transfer angedockt waren.

In den folgenden Kapiteln werden der Forschungsgegenstand, Theorie, Design und Methodik sowie Ergebnisse der Teilevaluation vorgestellt. Diskussion und Fazit schließen den Beitrag ab.

2 Forschungsgegenstand

Die vorliegende Teilevaluation hatte zum Ziel, einen Beitrag zur Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung der Weiterbildungsmaßnahme zu leisten (Merchel 2019, S. 32), da eine bundesweite Implementierung des Beobachtungsverfahrens WaBe in die Praxis geplant ist. Krippenkinder können sich auf Bildungsimpulse erst einlassen, wenn sie sich wohlfühlen (Dreyer/Stammer 2022, S. 10), weshalb die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte zur Wahrnehmung des kindlichen Wohlbefindens eine besondere Rolle spielt.

Der Forschungsgegenstand war die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte (Nentwig-Gesemann u. a. 2011) in Bezug auf die Wahrnehmung kindlichen Wohlbefindens in der Krippe. Betrachtet wurde der Zeitraum der Weiterbildungsmaßnahme. Die zentrale Fragestellung lautete: *Inwieweit gelingt eine Kompetenzentwicklung der Fachkräfte im Bereich der Wahrnehmung bzw. der Beobachtung von kindlichem Wohlbefinden in der Krippe durch die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme?* Mit der Frage war die Annahme verbunden, dass einige Teilziele erreicht werden können. Das Erreichen des Gesamtziels wurde – zum einen aufgrund der kurzen Dauer der Maßnahme und zum anderen wegen der bekannten personellen Engpässe in den Kitas – als eher unwahrscheinlich angenommen.

Mithilfe folgender Teilfragen sollte der Gegenstand erschlossen werden:

- Hat sich das Verständnis von kindlichem Wohlbefinden im Lauf der Maßnahme verändert?
- Inwieweit ist im Rahmen der festgestellten Voraussetzungen eine unterstützende Veränderung sichtbar?
- Wird eine Veränderung in Bezug auf die verschiedenen Aspekte, welche die Fachkräfte betreffen, über den Projektverlauf hinweg erkennbar?
- Gelingt den Fachkräften im Alltag die Wahrnehmung des kindlichen Wohlbefindens nach der Maßnahme besser?
- Trägt die Arbeit mit dem Beobachtungsbogen zur Wahrnehmung des kindlichen Wohlbefindens bei?

3 Theoretische Fundierung

Die Forschungsarbeit ist im Bereich der qualitativen Evaluationsforschung (z. B. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2020) einzuordnen. Gemäß Nicola Döring (2019, S. 180) gehört die vorliegende Evaluation zum Typus der formativen Evaluation, da eine Optimierungsfunktion das Ziel war. Insgesamt kann aufgrund des Beitrags zur Bewertung der Weiterbildungsmaßnahme von einer Prozessevaluation gesprochen werden (Merchel 2019, S. 9).

Im Projekt StimtS wurde Wohlbefinden als zentraler Qualitätsindikator aus Kinderperspektive (Dreyer u. a. 2021, S. 189 f.) konzeptualisiert. Auf dieser Basis wurde im Projekt StimtS Transfer entlang des Modells der Grundbedürfnisse von Abraham Maslow (1943) und der Meta-Analyse zum subjektiven kindlichen Wohlbefinden von Elisabeth Pollard und Patrice Lee (2003) ein Modell von fünf ineinandergreifenden Bedürfnisdimensionen entwickelt (Dreyer/Stammer 2024a, S. 19). Dabei wurden folgende Dimensionen unterschieden: physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, individuelle Bedürfnisse und Bildungsbedürfnisse.

Zum Einschätzen des kindlichen Wohlbefindens wird das jeweilige Kind gemäß den Indikatoren jeder Dimension über mehrere Tage hinweg beobachtet, und die eigenen Handlungen werden mithilfe von Fragen reflektiert (Dreyer/Stammer 2024a, b). Dazu benötigt die Fachkraft u. a. eine hohe Wahrnehmungskompetenz. Wahrnehmung findet zwar permanent statt, aber für eine professionelle Beobachtung junger Kinder bedarf es einer bewussten Wahrnehmung (Schäfer 2011, S. 78). Die Beschreibung, die der Beobachtung folgt, wird zur Reflexion und Interpretation im Team genutzt, um daraus pädagogisches Handeln abzuleiten (Alemzadeh 2012). Dieses Modell der wahrnehmenden Beobachtung (Schäfer/Alemzadeh 2012) geht von der Perspektive des Kindes aus und schließt die tägliche Beobachtung ein. Regelmäßige Beobachtung und Dokumentation stellen

u. a. einen Weg zur Feststellung von kindlichen Interessen sowie Lernwegen dar, ermöglichen mit der Zeit einen schärferen Blick, eine höhere Sensibilität in der Wahrnehmung (Viernickel/Völkel 2022, S. 46, 48) und definieren die Qualität in der Frühpädagogik bzw. fungieren als deren Indikator (Viernickel 2020, S. 560, 567).

Die Definition des Begriffs *Kompetenzentwicklung* wurde auf Basis der eher allgemeinen Definition von Martin Eder (2021, S. 111), Kompetenz entstehe individuell, anwendungsbezogen und interaktiv, mithilfe des Kompetenzentwicklungsmodells von Iris Nentwig-Gesemann u. a. (2011, S. 23) für die Frühpädagogik erweitert. Hiernach können kompetente Fachkräfte selbstorganisiert, kreativ und reflexiv Neues schaffen, um Herausforderungen zu begegnen. Dem gehen Dispositionen voraus, die an sich die Fähigkeit darstellen, Handlungen durchführen zu können. In der Arbeit mit sehr jungen Kindern gibt es komplexe Handlungssituationen, die spontanes und dennoch reflektiertes Agieren notwendig machen (ebd.).

Zum Erwerben von Kompetenzen werden eine Basis von „wissenschaftlich-theoretischem Wissen“ und „implizitem Erfahrungswissen“ (Nentwig-Gesemann u. a. 2011, S. 23) sowie Handlungspotenziale und soziale Fähigkeiten als notwendig erachtet. Als entscheidend für die Handlungsbereitschaft gelten die Situationswahrnehmung bzw. -analyse, die Motivation, die professionelle Haltung (bestehend aus handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen) sowie die Reflexion. „Diese *Haltung* liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich die Enaktierung von Dispositionen in die pädagogische Performanz“ (ebd.). Die Erfassung von Kompetenzen für den frühpädagogischen Bereich haben Iris Nentwig-Gesemann u. a. (2011) mithilfe des Verfahrens der Dilemma-Situationen aufgezeigt. Hierbei werden Kompetenzen über die Performanz erfasst, die sich in realen Handlungssituationen bzw. in realen (Selbst-)Reflexionssituationen zeigt (Nentwig-Gesemann 2012, S. 10).

4 Forschungsdesign und -methoden der Studie

4.1 Forschungsdesign

Die hier vorgestellte qualitative Studie ist erkenntnistheoretisch im interpretativen Paradigma zu verorten. Die Sichtweise der Beforschten war von Interesse (Flick 2009, S. 58) und sollte über Gruppendiskussionen bzw. die Qualitative Inhaltsanalyse zum Tragen kommen. Das Forschungsdesign sollte die konstruktive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis unterstützen. Die Gruppendiskussion stellt eine Methode dar, die einen Zugang zur Handlungspraxis ermöglicht. Implizites Wissen bzw. Erfahrungswissen zeigt sich vor allem dann,

wenn eine Realgruppe im Rahmen einer Gruppendiskussion aufgrund der Zurückhaltung der Forschenden selbstläufig diskutieren kann. Der Fokus liegt dabei auf den kollektiven Orientierungen als Dokumente eines kollektiven Habitus (Nentwig-Gesemann 2010, S. 260), was als bedeutsam erscheint, da Fachkräfte in der Kita im Team arbeiten. Die Diskussion wird von den Fachkräften geführt, der kommunikative Text von ihnen hergestellt. Er ist damit ihr Beitrag zur Forschung. In der Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich Aussagen und Deutungen der Beforschten zuverlässig herausarbeiten (Moser 2015, S. 145) und Antworten auf die Bedarfe der Praxis finden. Forschung hat auf diese Weise einen praktischen Nutzen und erhält umgekehrt Einblicke in die Praxis.

Das Sampling umfasste vier Einrichtungen mit insgesamt 24 Teilnehmenden. Durch das Prä-Post-Design (Merchel 2019, S. 131) mit zwei Erhebungswellen erhielt die Studie einen evaluativen Charakter, und die mögliche Kompetenzentwicklung konnte sichtbar gemacht werden. Offene Fragen gewährleisteten das Prinzip der Offenheit (Flick 2009, S. 24 f.), sodass die Teilnehmenden die konkreten Inhalte der Diskussion bestimmen konnten (Bohnsack/Przyborski 2007, S. 500). Das entspricht auch dem partizipativen Anspruch des Projekts. Leitfadeninterviews wären dem Erkenntnisinteresse nicht gerecht geworden, weil dadurch weder kollektive handlungsleitende Orientierungen noch implizites Wissen hätten erfasst werden können (Nentwig-Gesemann 2010, S. 259).

Eine Beobachtung der Fachkräfte im Alltag musste aus ökonomischen Gründen ausgeschlossen werden. Das Verfahren der Dilemma-Situationen (Nentwig-Gesemann u. a. 2011, S. 24 f.) erschien zum einen zu aufwendig in Bezug auf den Rahmen der Maßnahme und zum anderen weniger geeignet, da zusätzlich zur Kompetenzentwicklung die Sicht der Beforschten einfließen sollte. Deshalb wurde auf die indirekte Selbsteinschätzung zurückgegriffen, die mit der Methode der Gruppendiskussion (Bohnsack u. a. 2009, S. 12) über die „Mitteilungen“ der Beforschten erfasst werden kann. Diese Vorgehensweise erscheint begründet, da die Ebene der Performanz sich auch in realen (Selbst-)Reflexionssituationen zeigt (Nentwig-Gesemann u. a. 2011, S. 23).

Zur Auswertung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022) herangezogen, die einen hohen Interpretationsspielraum aufgrund von wenigen Regeln und großer Offenheit erlaubt. Große Textmengen, wie im vorliegenden Fall, können strukturiert werden, wobei eine Mischform deduktiver und induktiver Kategorienbildung angelegt werden kann (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 39). Ebenso ist eine fallorientierte Betrachtung möglich, die für den Vergleich der beiden Erhebungswellen von Interesse ist (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 105). Empirisch wurde versucht, über die indirekte Selbsteinschätzung und deren Interpretation herauszukristallisieren, welche Kompetenzentwicklungen sich am Ende der Maßnahme abzeichneten.

Eine Checkliste zur internen Studiengüte (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 237 f.) wurde angewandt. Die methodische Strenge der Qualitativen Inhaltsanalyse stellt die externe Studiengüte sicher (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 250). Die wortwörtliche Transkription und die methodische Erläuterung führen zur Transparenz des Vorgehens. Die Stimmigkeit ist erreicht, denn Ziele und Methoden sind vereinbar: Eine Gruppendiskussion sichert die Stimmen der Beforschten (Flick 2009, S. 25) und ermöglicht das Sichtbarwerden der kollektiven Handlungspraxis (Nentwig-Gesemann 2010, S. 261), während eine qualitative Auswertung eine differenzierte Rekonstruktion erlaubt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014, S. 280). Auf die Adäquatheit und Anschlussfähigkeit wird im Fazit (s. Kap. 7) eingegangen.

4.2 Datenerhebung

Zwischen März und November 2022 wurden pro Einrichtung jeweils zwei Durchgänge von Gruppendiskussionen durchgeführt – zu Beginn und nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme mit einem Abstand von etwa fünf Monaten zwischen den Diskussionen. Genutzt wurden dafür die in der Weiterbildungsmaßnahme geplanten Reflexionsgespräche. Die Gruppendiskussionen wurden auditiv aufgenommen. Die Gruppenzusammensetzung bestand aus den teilnehmenden Realteams, um die kollektive Handlungspraxis erfassen zu können (vgl. Kap. 4.1). Die Fachkräfte hatten in beiden Diskussionsdurchgängen im ersten Teil der Diskussionen ca. 30 Minuten Zeit, über ihre Vorerfahrungen, Kenntnisse, Einstellungen und Denkweisen zum Thema Beobachtung bzw. Wahrnehmung kindlichen Wohlbefindens zu diskutieren. Der zweite Teil bestand aus einer etwa 20-minütigen Fragephase der Forscherin.

Zur Vorbereitung der Gruppendiskussion wurde ein Fragegerüst erstellt, das folgende offene erzählgenerierende Eingangsfrage enthielt: „Beschreiben Sie mal, wie Sie Beobachtung, Wahrnehmung und kindliches Wohlbefinden definieren, was Sie darunter verstehen, was Ihnen dazu einfällt, wie Sie das handhaben. Sie können sich Zeit lassen – mich interessiert alles, was Ihnen dazu einfällt.“ Immanente und exmanente Fragen sowie direktive Fragen zum Ende für ein besseres Verständnis bzw. Ansprechen von ausgelassenen Themen bildeten die Grundlage für den Frageteil (Bohnsack/Przyborski 2007, S. 499). Für den zweiten Durchgang wurde die Eingangsfrage hinsichtlich der Forschungsfrage etwas verändert: „Auch heute wünsche ich mir eine Beschreibung von Ihnen, wie Sie jetzt – nach all den Workshops, Reflexionsgesprächen, Beobachtungen und Arbeiten mit dem Bogen – wie Sie jetzt Beobachtung, Wahrnehmung und kindliches Wohlbefinden definieren, was Sie jetzt darunter verstehen, was Ihnen heute dazu einfällt, wie Sie das mittlerweile handhaben. Was hat sich für Sie verändert?“

Während des ersten Teils der Diskussionen wurden Notizen zu neu auftretenden Fragen gemacht bzw. die vorher konzipierten gegebenenfalls gestrichen. Dieses Vorgehen erlaubte es, möglichst responsiv auf die Themen des jeweiligen

Teams im zweiten Teil reagieren zu können. So ergab sich für jede Gruppendiskussion letztendlich ein etwas unterschiedliches Fragegerüst. Die Anzahl der Teilnehmenden pro Team war fast durchweg ähnlich, die Dauer der Diskussionen gestaltete sich unbeabsichtigt eher unterschiedlich. Der Schwund an Teilnehmenden im zweiten Durchlauf betrug ca. 35 % und war damit im üblichen Rahmen.

4.3 Auswertung

Die Auswertung der Diskussionen erfolgte gemäß der sieben Phasen von Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022, S. 132). Als ein Fall wurde das jeweilige Team festgelegt; verglichen wurden die beiden Erhebungswellen. Nach der wortwörtlichen Transkription der Diskussionsbeiträge erfolgte die initiiierende Textarbeit, die zur Markierung erster Textstellen bzw. dem Anlegen von Memos führte. Die Hauptkategorien wurden sowohl deduktiv als auch induktiv im ersten Codiervorgang an etwa einem Viertel des Materials erstellt.

Induktives Bestimmen von Subkategorien (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 210–213) zu den entstandenen Hauptkategorien bzw. die Entwicklung weiterer Hauptkategorien erfolgte über eine erneute Analyse. Anhand des nun stärker ausdifferenzierten Kategoriensystems wurde das gesamte Material codiert. Mittels iterativer Codiervorgänge wurden die Kategorien definiert, neue Subkategorien erstellt, Korrekturen vorgenommen und das Codesystem systematisch überprüft. Ein Intercoder-Abgleich (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 239–250) konnte nicht erfolgen. Im letzten Schritt wurden die Ergebnisse und das Vorgehen dargestellt.

Deduktiv wurden die Hauptkategorien *Wohlbefinden* sowie *Beobachtung und Dokumentation* entwickelt. Für die Definition der Kategorie *Wohlbefinden* wurde das Modell des kindlichen Wohlbefindens aus StimtS Transfer herangezogen, welches die Bedürfnisse der Kinder subjektiv, ineinandergreifend und ganzheitlich betrachtet (Dreyer/Stammer 2024a, S. 19f.). Als Definition für die Kategorie *Beobachtung und Dokumentation* wurde deren praktischer Ablauf herangezogen (z. B. Alemzadeh 2012). Die beiden Hauptkategorien *Voraussetzungen* und *Aspekte der Fachkräfte* wurden induktiv aus dem Material entwickelt. Die Hauptkategorie *Voraussetzungen* beinhaltet Aussagen zu Themen, die das Wahrnehmen von Wohlbefinden unterstützen bzw. behindern. Aussagen zu Themen, welche die Qualität der Arbeit der Fachkräfte beeinflussen, wurden in der Hauptkategorie *Aspekte der Fachkräfte* codiert. Die Hauptkategorie *Strukturelle Codes* umfasst Aussagen, die Informationen zu Vorwissen in Bezug auf Wohlbefinden, zur Weiterbildungsmaßnahme an sich und zum Beobachtungsbogen liefern. Die für die Ergebnisse relevanten Unterkategorien werden im nächsten Abschnitt jeweils genannt.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse, die aus den Gruppendiskussionen gewonnen wurden, entlang der fünf Hauptkategorien – aufgeschlüsselt nach den jeweiligen Unterkategorien – dargestellt.

Verständnis von kindlichem Wohlbefinden

Im Hinblick auf das Verständnis von kindlichem Wohlbefinden wurde in der Unterkategorie *Definition von Wohlbefinden* teilweise ein erweiterter Blick der Fachkräfte für das Konstrukt kindliches Wohlbefinden festgestellt. Gleichzeitig gab es die Überzeugung, dass sich alle Kinder wohlfühlen würden. Das Benennen der *kindlichen Bedürfnisse* zeigte eine Entwicklung im Verlauf der Weiterbildungsmaßnahme: In Gruppendiskussion 2 sprechen die Fachkräfte durchgängig mehr Grundbedürfnisse an als in Gruppendiskussion 1, insbesondere die Bildungsbedürfnisse werden als Grundbedürfnisse erkannt. Dass Indizien, d. h. beobachtbares Verhalten des Kindes, bei der *Interpretation* von Wohlbefinden helfen können, wird von einigen Fachkräften in Gruppendiskussion 2 festgehalten (Harsch 2023, S. 49–51).

Voraussetzungen für die Wahrnehmung

Die Voraussetzungen für das Wahrnehmen kindlichen Wohlbefindens waren in den Bereichen *mittelbare Zeit*, *Anzahl der Kinder bzw. der Fachkräfte* sowie *verfügbare Raumfläche* durchwegs ungünstig und wurden als arbeitserschwerend erlebt. Die Fachkräfte sehen sich nicht in der Lage, alle Kinder im Blick zu behalten. Der *Austausch mit den Eltern* nahm in allen Teams einen hohen Stellenwert ein und wurde als bedeutsam für die Einschätzung des kindlichen Wohlbefindens erkannt. Das durch die Maßnahme neu gewonnene Wissen wurde in Gruppendiskussion 2 als hilfreich für Elterngespräche empfunden. *Empathie* wurde als Voraussetzung für das Wahrnehmen des kindlichen Wohlbefindens bereits in Gruppendiskussion 1 diskutiert. Das *Kennen der Kinder* wurde von allen Teams als eine Voraussetzung und teilweise als Tatsache identifiziert (Harsch 2023, S. 52–57).

Aspekte, die die Fachkräfte betreffen

Bezogen auf die Aspekte, die die Fachkräfte betreffen, wurde die *Teamreflexion* sowohl auf der Metaebene diskutiert als auch praktisch eingesetzt. Dies führte mehrfach zu neuen Erkenntnissen, wie beispielsweise, dass man die Interessen der Kinder zu wenig wahrnahm. Mittels der *Selbstreflexion* wurde z. B. herausgearbeitet, dass man im Fall von Stress nicht mehr individuell agiere. *Pädagogisches*

Handeln wurde im Verlauf der Diskussionen differenzierter erörtert, so sollten zum Beispiel dem Kind bevorstehende Ereignisse angekündigt werden. *Die professionelle Haltung* hingegen wurde nur indirekt diskutiert, etwa wenn der Perspektivenwechsel für das Wahrnehmen des kindlichen Wohlbefindens als notwendig erachtet wurde (Harsch 2023, S. 57–62).

Beobachtung und Dokumentation

Im Bereich von Beobachtung und Dokumentation wurde die *Wahrnehmung* kindlichen Wohlbefindens im Alltag am Ende der Weiterbildungsmaßnahme teilweise als gezielter bzw. als sensibler empfunden. So wurde festgehalten, dass man einen neuen Blick auf die sogenannten „stillen Kinder“ bekommen hatte und vermutet, dass deren Zurückhaltung eine Frage des Wohlbefindens sein könnte (Harsch 2023, S. 88). Mimik, Gestik und Körperhaltung der Kinder wurden generell intensiver und deren Bedürfnisse breiter wahrgenommen als zu Beginn der Maßnahme. In der Unterkategorie *Wohlbefinden bzw. Unwohlsein* konnten bei der abschließenden Diskussion Verhaltensweisen und Äußerungen identifiziert werden, die das Befinden der Kinder anzeigen. Es wurde erkannt, dass das Befinden der Kinder in jeder Situation wahrgenommen werden kann. Die *Form von Beobachtung* bestand aus der Alltagsbeobachtung, lediglich für bestimmte Anlässe wurde die gezielte Beobachtung eingesetzt. Die *Häufigkeit* hing von situativen Möglichkeiten ab bzw. beschränkte sich auf konkrete Anlässe. Die *Form der Dokumentation* bestand aus der Anwendung von Standardbögen, und diese wurden nur im Hinblick auf Elterngespräche häufig eingesetzt. Das Aufschreiben der Beobachtungen wurde eher als unangenehm diskutiert, teilweise als sinnlos empfunden (Harsch 2023, S. 63–69).

Strukturelle Codes

In den Strukturellen Codes wurde als markantes Ergebnis dem Beobachtungsbogen WaBe ein Beitrag zu Kompetenzentwicklungen in der Wahrnehmung und Kommunikation sowie zu einem Wissenszuwachs zugesprochen. Für den Einsatz im pädagogischen Alltag wurde WaBe als zu umfangreich bewertet, bzw. er konnte aufgrund von Zeitmangel nicht wiederholt angewendet werden. Dies wurde jedoch als notwendig erachtet, um kompetenter im Umgang mit dem Bogen zu werden (Harsch 2023, S. 69–71).

6 Diskussion

Verständnis von kindlichem Wohlbefinden

Das Verständnis von kindlichem Wohlbefinden hat sich im Bereich der *Definition von Wohlbefinden* bedingt verändert, da der erweiterte Blick dafür gleichzeitig von der Überzeugung, man kenne die Kinder, begrenzt wurde. Eine Kompetenzentwicklung im Bereich der Wahrnehmung *kindlicher Bedürfnisse* zeichnete sich im Vergleich der beiden Diskussionsdurchläufe hingegen deutlich ab (Harsch 2023, S. 74 f.). Insbesondere die Bildungsbedürfnisse wurden als Bestandteil der Grundbedürfnisse und damit des Wohlbefindens (Dreyer/Stammer 2024a, S. 19) im zweiten Durchlauf erkannt (Harsch 2023, S. 98).

Voraussetzungen für die Wahrnehmung

Im Zusammenhang mit den Voraussetzungen für die Wahrnehmung wurde von allen Teams über allgemein unzureichende Rahmenbedingungen gesprochen, was eine Senkung der Qualität zur Folge haben kann (Viernickel 2020, S. 560). Die Fachkräfte erleben die Situation als schwierig. Man würde gerne gründlicher arbeiten, war eine prägnante Aussage. Es wurde z. B. wiederholt erwähnt, dass bei 21 Kleinkindern in einer Gruppe nicht alle im Blick behalten werden können. Ein schärferer Blick, der sich durch regelmäßiges Beobachten entwickeln kann (Viernickel/Völkel 2022, S. 46, 48), wird sich unter diesen Bedingungen eher nicht einstellen. Das neu gewonnene Wissen könnte sich auf die Kommunikation mit den Eltern positiv auswirken, was eine gute Basis für Entwicklungen wäre. Die *Empathie* als Voraussetzung von Wahrnehmung war allen Beforschten bewusst, der Perspektivenwechsel scheint allen Teams zu gelingen. Die Überzeugung, man kenne die Kinder, könnte allerdings eine Barriere für genaues Beobachten und Veränderungen darstellen (Harsch 2023, S. 79–81).

Aspekte, die die Fachkräfte betreffen

Bezüglich der die Fachkräfte betreffenden Aspekte sind reflexive Kompetenzen bei allen vier Teams erkennbar, Veränderungen dieser Kompetenzen lassen sich jedoch nicht verlässlich identifizieren. Die Bedeutung der *Teamreflexion* für das Wohlbefinden der Kinder scheint allen Teams bewusst zu sein. Teilweise scheint sie zudem im Lauf der Maßnahme – aufgrund der gemeinsamen Reflexionen anhand der in StimtS Transfer erstellten Videos – noch bewusster geworden zu sein. An dieser Stelle zeigt sich das Potenzial des wiederholten Einsatzes von Teamreflexionen (Eder 2021, S. 111).

Die *Selbstreflexion* wird praktiziert, jedoch nicht herausgearbeitet als eine für das kindliche Wohlbefinden bedeutsame Kompetenz auf der Metaebene. Das *pädagogische Handeln* wird von allen Teams angesprochen. Es zeichnen sich in der zweiten Gruppendiskussion teilweise mehr Details bzw. Erkenntnisgewinne ab. So wird z. B. bemerkt, dass man den Kindern Bevorstehendes ankündigen müsse, um deren Sicherheitsbedürfnis entsprechen zu können (Harsch 2023, S. 62). Es wird erkannt, dass eine Fachkraft auch die Interessen, also die Bildungsbedürfnisse, der Kinder in den Blick nehmen muss, um Wohlbefinden umfassend zu ermöglichen. Gleichzeitig wird diese Erkenntnis jedoch mit dem Hinweis auf Stress bzw. mangelnde mittelbare Zeit wieder eingeschränkt (Harsch 2023, S. 84f.).

Eine *professionelle Haltung* zeichnet sich in bestimmten Bereichen bei allen Teams ab: Die Bedeutung von Wohlbefinden, von Partizipation, des Perspektivenwechsels, der Individualität jedes Kindes, der Auswirkungen des eigenen Handelns bzw. der Verantwortung für das Wohlbefinden ist allen Teams bewusst. Eine Entwicklung im Bereich der professionellen Haltung kann nicht festgestellt werden, was aufgrund der kurzen Dauer der Maßnahme zu erwarten war (Harsch 2023, S. 84–86).

Beobachtung und Dokumentation

Beim Thema Beobachtung und Dokumentation zeichnet sich deutlich eine Entwicklung der Wahrnehmungskompetenz ab; diese wurde von den Fachkräften am Ende der Maßnahme als gezielter und sensibler empfunden. Sie konnten benennen, was genau sie sensibler und gezielter wahrnahmen, etwa die „stillen Kinder“. Parallel dazu bestand jedoch die Überzeugung, alle Kinder im Blick zu haben, was einer Veränderung der aktuellen Herangehensweise abträglich sein dürfte. Hier ist ein Einbruch der Entwicklung zu erkennen (Harsch 2023, S. 91). Die Beobachtungs- bzw. Dokumentationsformen der Fachkräfte weisen keine Systematik auf (Alemzadeh 2012). Infolgedessen können weder systematische Reflexionen noch Interpretationen stattfinden. Gründe dafür können neben Zeitmangel auch ein Mangel an Fachwissen, eine unzureichende professionelle Haltung oder mangelnde Schreibkompetenzen sein. Es stellt sich die Frage, wie die Fachkräfte ihre Entscheidungen in Bezug auf die pädagogischen Handlungen treffen. Für das Dilemma, dass nicht jedes Kind bewusst beobachtet wird, sahen die Fachkräfte die Lösung nicht in regelmäßigen bzw. systematischen beschreibenden Beobachtungen und Dokumentationen (Harsch 2023, S. 90–92; Viernickel/Völkel 2022; Schäfer/Alemzadeh 2012).

Strukturelle Codes

Bei den Strukturellen Codes zeigte sich die Skepsis der Fachkräfte im Hinblick auf den regelmäßigen Einsatz des Beobachtungsbogens WaBe im Alltag (Harsch 2023, S. 95). Ein Grund dafür könnte neben dem Zeitmangel auch die festgestellte ablehnende Haltung gegenüber dem notwendigen schriftlichen Dokumentieren sein.

7 Fazit

Zusammenfassend kristallisierte die Studie heraus, dass relevante personale wie fachliche Kompetenzen bezüglich der Wahrnehmung teilweise bereits vorhanden waren und teilweise im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme (weiter)entwickelt werden konnten. Für eine umfassende Kompetenzentwicklung stand den Fachkräften jedoch zum einen nicht ausreichend mittelbare Zeit zur Verfügung, zum anderen hätte die Maßnahme dafür längerfristiger angelegt sein müssen. Insbesondere im Bereich Beobachtung und Dokumentation scheint ein Bedarf an theoretischem Wissen und Einübung einiger dafür notwendiger Kompetenzen zu bestehen. Die professionelle Haltung in Bezug auf diesen Themenbereich müsste stärker entwickelt werden. Ein genereller Wissenszuwachs im Hinblick auf das Konstrukt des kindlichen Wohlbefindens erfolgte. Die inhaltliche Auseinandersetzung der Fachkräfte aufgrund der Anwendung des Beobachtungsverfahrens WaBe (Dreyer/Stammer 2024a, b) wirkte effektiv. Das Verfahren erweist sich als angemessen, da die Vorannahme, es könnten Teilziele erreicht werden, bestätigt wurde. Implikationen für die Praxis konnten beschrieben werden, womit auch die Anschlussfähigkeit gegeben ist.

Die Studie weist folgende Beschränkungen auf: Einmalige Evaluationen von Projekten sind in der Regel auf Ziele beschränkt, die kurzfristig zu erreichen sind. Langfristige Prozesse, wie die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit der Fachkräfte oder eine Weiterentwicklung der professionellen Haltung, benötigen ein komplexeres Setting, um weitere Faktoren, die dabei eine Rolle spielen könnten, identifizieren zu können. Es war nicht mit Sicherheit festzustellen, dass alle Fachkräfte freiwillig an der Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben. Möglicherweise sahen sich manche im Zugzwang. Damit wären die ethischen Standards für Forschungen nicht erfüllt. Die ausschließlich genutzte Form der indirekten Selbsteinschätzung stellt eine weitere Limitation dar, da eine positive Selbstdarstellung im Rahmen einer Gruppendiskussion nicht ganz auszuschließen ist.

Als Implikation für die Praxis wurde empfohlen, dass Träger die Entscheidung für eine Weiterbildungsmaßnahme mit den pädagogischen Fachkräften im Konsens treffen und ausreichend mittelbare Zeit zur Verfügung stellen sollten,

die vertraglich abgesichert sein könnte, um Fachkräfte zu binden. Ein Workshop zum Thema Beobachten und Dokumentation mit stark interaktivem Charakter wurde als Einstieg für künftige Maßnahmen vorgeschlagen, um unterschiedliches Wissens- und Erfahrungsniveau in diesem Bereich auf einen Level zu heben. Die Ergebnisse zeigen, dass Wissenslücken vorhanden sind und teilweise eher niedrige Beobachtungs- und Dokumentationskompetenzen vorliegen. Als Ausblick kann festgehalten werden, dass aufgrund des reichhaltigen Materials weitere Analysen möglich wären. Eine längerfristige Evaluation könnte sich anschließen, da manche Kompetenzentwicklungen Zeit benötigen. In einem nächsten Schritt sollte das Beobachtungsverfahren WaBe für Kinder mit besonderen Bedürfnissen anwendbar gemacht werden.

Literatur

- Alemzadeh, Marjan (2012): Die praktische Anwendung des wahrnehmenden Beobachtens. In: Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar, S. 36–50
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden, S. 491–506
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2009): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills, S. 7–22
- Döring, Nicola (2019): Evaluationsforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 173–189
- Dreyer, Rahel/Stammer, Kristin (2022): Beobachtungsverfahren. Wie fühlt sich das Kind in der Kita? In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, H. 8, S. 10–11
- Dreyer, Rahel/Stammer, Kristin (2024a): Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse. Wohlbefinden von Kindern im Alter von 1,0–3,0 Jahren in Kitas einschätzen und reflektieren. Freiburg im Breisgau
- Dreyer, Rahel/Stammer, Kristin (2024b): Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse. Wohlbefinden von Kindern im Alter von 1,0–3,0 Jahren in Kitas einschätzen und reflektieren. Manual. Freiburg im Breisgau
- Dreyer, Rahel/Stammer, Kristin/Karrmann, Elena/Viernickel, Susanne (2021): Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik. Band 5. Kronach, S. 187–214
- Eder, Martin (2021): Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Bad Heilbrunn
- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch Maraike (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg im Breisgau
- Harsch, Anja (2023): Die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte im Hinblick auf das Wahrnehmen des kindlichen Wohlbefindens. Eine Evaluation im Rahmen des Projekts „StimTS Transfer – Stimulation oder Stress? Beobachtung des Wohlbefindens junger Kinder“. Berlin. <https://doi.org/10.58123/aliceopen-596> (abgerufen: 12.05.2024)

- Knop, Sophie (2023): Eine Evaluation der Implementierung eines Beobachtungsverfahrens zur Wahrnehmung des Wohlbefindens junger Kinder in Berliner Kindertageseinrichtungen im Rahmen des Projekts „StimtS Transfer“. Unveröffentlichte Masterarbeit. Alice Salomon Hochschule Berlin
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim/Basel
- Maslow, Abraham H. (1943): A Theory of Human Motivation. In: *Psychological Review*, 50. Jg., H. 4, S. 370–396
- Merchel, Joachim (2019): Evaluation in der sozialen Arbeit. 3. Aufl. München/Basel
- Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, Karin/Miethel, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen/Farmington Hills, S. 259–268
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012): Ausbildung und Kompetenzerwerb. Skript zur Vorlesung im Schloss, Osnabrück. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/Nentwig_Gesemann_Skript.pdf (abgerufen: 02.08.2024)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: *Frühe Bildung*, 0. Jg., H. 0, S. 22–30
- Pollard, Elisabeth L./Lee, Patrice D. (2003): Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. In: *Social Indicators Research*, 61. Jg., H. 1, S. 59–78
- Schäfer, Gerd E. (2011): Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen*. 4. Aufl. Weinheim/Basel, S. 75–178
- Schäfer, Gerd E./Alemzadeh, Marjan (Hrsg.) (2012): *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar
- Viernickel, Susanne (2020): Beobachtung und Dokumentation. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 559–570
- Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (2022): *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. 10. Aufl. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien

Teil D

Transfer durch Partizipation
und Vernetzung unterstützen

Wissenschaft und Praxis im Dialog

Ein interaktives Veranstaltungsformat für gelingenden Wissenstransfer mit Kindern am Beispiel des Projektes „Zukunft des Ganztags“

Yvonne Gormanns, Irene Dittrich

Wissenschaftstransfer stellt in der Forschung ein Element zur Qualitätssicherung (früh)pädagogischer Praxis dar, wobei Kinder eine wenig berücksichtigte Adressatengruppe sind. In dieser Studie wurden Forschungsdaten und -ergebnisse mit 184 Kindern der dritten und vierten Klassen von Regel- und Förderschulen der Stadt Düsseldorf diskutiert, und es gelang, eine Verbindung zwischen Wissenschaft, Praxis und Gesellschaft herzustellen, eine Sichtweise der kindlichen Akteurinnen und Akteure auf Ganztagssschule einzuholen und eine kommunikative Validierung der zunächst von erwachsenen Forschenden interpretierten Daten zu erreichen. Ziel war es, didaktisch-methodische Gestaltungselemente für gelingende Transfer- und Kommunikationsprozesse mit Kindern zu konzipieren. Zukünftig bleibt zu erörtern, wie die Trias aus Forschenden, Fachkräften und Kindern nachhaltig eine Zusammenarbeit über Datenerhebungen hinaus gestalten kann und wie Kinder als Co-Forschende in Hinblick auf Wissenschaftskommunikation und Wissenstransfer mitzudenken sind.

1 Einführung

Ein empirischer Forschungsprozess endet mit der Aufbereitung der Forschungsergebnisse für entsprechende Zielgruppen, die im Zuge des Wissenschaftstransfers in die Fachöffentlichkeit, Praxis sowie Gesellschaft getragen werden. Dabei besteht eine der Wissenschaft zuzuordnende Verantwortung, Antworten und Lösungen auf Herausforderungen sowie gesellschaftliche Probleme zu finden und diese im Dialog zu kommunizieren (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2021, S. 2). Die transparente und zugängliche Aufbereitung sowie Verbreitung wissenschaftlichen Wissens mit unterschiedlichen Bezugsgruppen werden als „Wissenschaftskommunikation“ (Döring 2023, S. 783) bezeichnet. Diese rückt eine Wissensvermittlung in den Vordergrund.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung plädiert für eine stärkere Vernetzung von Forschung und Bildungspraxis, um eine transparente Kommunikation über verschiedene Dialog- und Beteiligungsformate und einen besseren Transfer von Forschung über den gesamten Forschungsprozess hinweg zu ermöglichen (BMBF 2021, S. 2–4). Die Wissenschaftskommunikation kann somit

den Transfer von Forschung in die Praxis unterstützen, indem sie die Relevanz von Forschungsergebnissen aufzeigt und deren Akzeptanz stärkt, womit der Wissenschaftskommunikation eine hohe Bedeutung zugeschrieben werden kann. Wissenschaft im Dialog und entsprechende Instrumente der Wissenschaftskommunikation können unterschiedliche Zielsetzungen für die Öffentlichkeitsarbeit verfolgen. Formate der Darstellung, wie Webseiten, Publikationen oder Vorträge, sind insbesondere erwachsenen Menschen mit hohem Bildungsinteresse zugänglich. Darüber hinaus gibt es zielgruppenspezifische Aufarbeitungen, z. B. für Eltern oder Fachkräfte in der Praxis.

Kinder werden in institutionellen Kontexten, familiären Alltagswelten oder der Sozialraumforschung zu vielfältigen Themen und ihren Sichtweisen befragt. Sie werden über eine inzwischen verfügbare Bandbreite an Forschungsmethoden animiert zu zeigen, zu erzählen oder zu malen, um so über verbale und nonverbale Ausdrucksweisen ihre Sichtweisen darzustellen. Kindern als Teilnehmenden einer Studie bleiben die Forschungsergebnisse in bisherigen Projekten zu Kinderperspektiven zumeist verborgen¹. Falls ein Transfer an die Kinder erfolgt, scheint dieser nicht weiter publik gemacht zu werden und altersentsprechende Aufbereitungen von Forschungsergebnissen sind nicht zu finden. Dabei kann ein Wissenstransfer erstens zur Güte einer Studie beitragen, speziell die Qualitätssicherung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit von wissenschaftlicher Praxis unterstützen, zweitens Artikel 13 der UN-Kinderrechtskonvention zum Meinungs- und Informationsrecht für Kinder erfüllen und drittens durch partizipative und inklusive Strukturen Transparenz, Teilhabe und Akzeptanz schaffen. Die Weiterentwicklung der pädagogischen Prozessqualität (Seemann/Titel 2023, S. 10 f.) kann mit den aufbereiteten Forschungsergebnissen gemeinsam von Wissenschaft und Praxis generiert und mit den Adressatinnen und Adressaten umgesetzt werden.

Dieser Beitrag präsentiert die partizipativen Elemente einer qualitativen Studie zu Sichtweisen von Kindern aus dem Projekt „Die Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Primarschulen“ (Mai 2022 bis Dezember 2023). Ziel ist es aufzuzeigen, wie Wissenschaftskommunikation mit der Zielgruppe Kinder im Dialog erfolgen kann, und Impulse für zukünftige Forschungen sowie Praxisprojekte zu geben. Zunächst werden das Forschungsprojekt sowie das Untersuchungsdesign vorgestellt. Es werden Einblicke in die Forschungsinstrumente sowie -daten gegeben, um eine bessere Nachvollziehbarkeit der Forschungsmethodik und der daran anschließenden didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Transfers in Form eines Veranstaltungsformates für Kinder zu unterstützen. Anschließend werden die Ergebnisse und Erkenntnisse zum konzipierten Transferformat für Kinder resümiert und zuletzt diskutiert.

1 Eine Übersicht ausgewählter nationaler und internationaler Studien zu Kinderperspektiven auf Schule und Ganztagsangebote liefern Nentwig-Gesemann/Walther/Gesemann 2023a).

2 Methodischer Hintergrund: partizipative Forschungselemente

Das Projekt „Die Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Primarschulen“ verfolgt das Ziel, vielfältige Perspektiven von schulischen Akteurinnen und Akteuren auf schulische und sozialpädagogische Qualitätsmerkmale des Ganztagsangebots in Primarschulen der Stadt Düsseldorf zu erfassen und zukunftsgerichtete qualitative Schulentwicklungsprozesse zu definieren. Mit dem ab dem Schuljahr 2026/2027 gültigen Rechtsanspruch über einen Betreuungsumfang von acht Stunden an fünf Werktagen in der Woche sind die Kommunen gefordert, den quantitativen Ausbau von Primarschulen voranzutreiben und zeitgleich die Qualität von Ganztagschule im Blick zu behalten. In fünf Teilstudien wurden Akteurinnen und Akteure von Schule, Kinder, Eltern, Träger der Kinder- und Jugendhilfe sowie Expertinnen und Experten des Ganztags zu ihren Expertisen anhand von qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung befragt. Als Gatekeeper agierte das Amt für Schule und Bildung der Stadt Düsseldorf.

Die Teilstudie zur Erfassung der Sichtweisen von Kindern auf den Ganzttag erreichte anhand eines Mixed-Methods-Designs über ein Paper-Pencil-Survey 796 Kinder der dritten Klassen im Offenen Ganzttag an 28 Grundschulen und adressierte zusätzlich mit einem qualitativen Methodensetting 184 Kinder der dritten und vierten Klassen an sechs Regel- und Förderschulen in Düsseldorf (Gormanns/Bremerich 2024). Die Auswahl der Schulen erfolgte mit einer maximalen Kontrastierung anhand folgender Kriterien: Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Form des Ganztagsangebotes (Ganztagsklassen, additives Modell, Übermittagsbetreuung), Träger der Kinder- und Jugendhilfe und Sozialindex NRW (Schräpler/Jeworutzki 2021). Alle Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe hatten die Möglichkeit, an der Studie teilzunehmen. Aus den vorliegenden Datenschutz- und Einwilligungserklärungen der Sorgeberechtigten geht hervor, dass im Durchschnitt jeweils 30 Kinder aus einer Schule teilgenommen haben.

Der Fokus des Beitrags liegt auf der zuletzt genannten qualitativen Teilstudie. Diese stellt sich dem Anspruch, partizipative Elemente in das Forschungsdesign zu integrieren, indem die Kinder in den Prozess der Datenerhebung und -auswertung einbezogen und über Ablaufschritte, Intentionen der Befragung und den Umgang mit den von ihnen mitgeteilten Inhalten informiert werden. Dabei wird in einem Herantasten an die partizipative Forschung mit einem für die qualitative Forschung großem Sampling das Ziel verfolgt, soziale Wirklichkeit an Grundschulen zu erfassen und zukünftig zu verändern (von Unger 2014, S. 46–49; von Unger 2020, S. 4f.). Zur Erhebung der Sichtweisen der Kinder auf den Ganzttag, ihre Grundschule und den Sozialraum wurde ein qualitativ einzuordnendes

Setting aus fünf verschiedenen Forschungsmethoden zusammengestellt. Diese verfolgen unterschiedliche Erkenntnisinteressen und sprechen aufgrund eines explorativen, aktivierenden sowie partizipativen Charakters differente Ausdrucksformen über verbale und nonverbale Interaktions- und Zeigepraktiken der Kinder an.

Als Forschungsinstrumente wurden die „Fotobasierte Begehung der Schulen“ (Bendix/Kraul 2011, S. 146–153), die Zukunftsvision „Mein schönster Schultag“ als Weiterentwicklung der Methode „Ein ganz verrückter, schöner Tag“ aus einem Methodeninventar für die forschende Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen (Nentwig-Gesemann/Walther/Bakels/Munk 2020), die „Nadelmethode“ (Deinet u. a. 2018, S. 195), die „Subjektive Landkarte“ (Behnken/Zinnecker 2010, S. 5f.) sowie die „Subjektive Schulkarte“ (Deinet u. a. 2018, S. 202) verwendet.² In der Summe zeigen die Ergebnisse ein umfassendes Bild des Ganztags aus der Sicht von Kindern, welches unterschiedliche Forschungsdaten, sprich Audioaufnahmen in Form von Transkripten, Fotografien und Zeichnungen, enthält. Exemplarisch werden im Folgenden zwei Einblicke in zentrale Methoden und erhobene Forschungsdaten gegeben. Diese werden aufgrund ihrer erkennbaren Relevanz innerhalb der Kinderperspektiven im Transfer mit den Kindern wieder aufgegriffen.

Im Rahmen der *Fotobasierten Begehungen* wird das Erkenntnisinteresse verfolgt, Stimmen der Kinder über das Gebäude, Räume, Spielmöglichkeiten und den Schulhof bzw. das Außengelände über gemeinsame ‚Spaziergänge‘ durch die Schule und dialogisch begleitende Gespräche zwischen Forschungspartnerinnen und Forschungspartnern sowie Kindern zu erfassen. Die Begehung wird von den Kindern je nach Wunsch einzeln oder in Zweiertteams durchgeführt. Dabei folgen sie dem Impuls, für sie Wichtiges zu zeigen und darüber etwas zu erzählen. Das Erzählte wird mit Audioaufnahmegegeräten, Fotografien der Orte und Forschungsnotizen dokumentiert. Zum Beispiel sprechen Kinder bei Begehungen der Schulen schulübergreifend den Bodenbelag des Schulhofes an. Abbildung 1 zeigt exemplarisch einen Schulhof einer innerstädtischen Grundschule. Es handelt sich dabei um einen Innenhof, der umgeben ist von Reihenhäusern und einem eingezäunten Parkplatz, nur mit wenigen Beeten mit Sträuchern und Bäumen bestückt und fast ausschließlich asphaltiert ist; Rasenflächen gibt es keine. Ein Ankerzitat in diesem Zusammenhang lautet: *„Ja, und dahinten dieser Steinboden. Den mag ich nicht so oft, weil manchmal tut / fliegt man da so drauf. Dann spielt man da und dann kann man da hinfallen und halt richtig weh tut oder so“* (Transkript_B4.15, Pos. 22).

2 Ausführliche Beschreibungen aller Methoden sind in weiteren Veröffentlichungen zu erwarten.

Abbildung 1: Blick auf einen weitgehend asphaltierten Schulhof einer innerstädtischen Grundschule



Quelle: Eigene Aufnahme

Die Methode der *Zukunftsvision* fokussierte das Ziel, einen perfekten, schönen Schultag aus der Sicht von Kindern zu dokumentieren. Anhand von Zeichnungen und Beschreibungen der Bilder durch die Kinder werden Wünsche für die zukünftige Gestaltung des Ganztags identifiziert und aktuelle Unzufriedenheiten aufgedeckt. Bei dieser offenen Methodengestaltung sprachen die Kinder verschiedene Themen an, die aus ihren individuellen Blickwinkeln auf ihren Alltag im Ganztag von Bedeutung sind. Das folgende Beispiel zeigt das Ergebnis einer Zukunftsvision (vgl. Abb. 2). Die Zeichnung thematisiert den Wunsch, dass Mädchen und Jungen in der Pause zusammen Fußball spielen. Außerdem wird dargestellt, dass der Wochenplan bereits am Dienstag fertiggestellt ist und das Kind die restliche Zeit zur Freiarbeit nutzen kann. Darüber hinaus visualisiert die Zeichnung eine Mittagessenssituation, bei der die Betreuung sagt „Du musst nicht essen“ und das Kind über den Ausruf „Waaaaasss Tooooooll“ Freude zum Ausdruck bringt, die verstärkt wird durch den Zusatz „Endlich nicht essen!!!! (Bääää)“ (Z6.5).

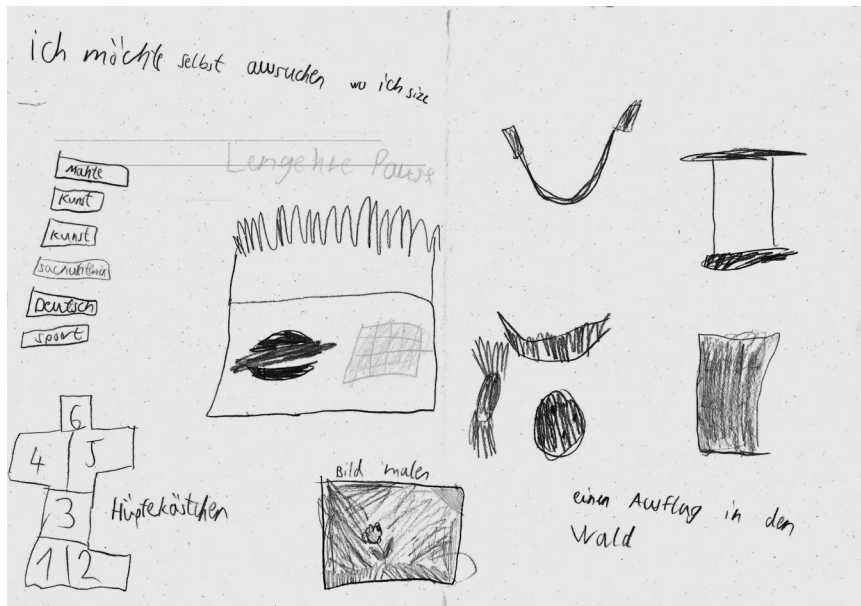
Abbildung 2: Ergebnis einer Zukunftsvision zu „Mein schönster Schultag“

z. B. S.



Ein anderes Beispiel aus den Forschungsdaten visualisiert einzelne Elemente, die das Kind am „Schönsten Schultag“ erleben möchte (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Ergebnis einer Zukunftsvision „Mein schönster Schultag“



Zu seiner Zeichnung erklärt das Kind, dass „man sich die Fächer [des Unterrichts] aussuchen“ (Z1.5, Pos. 36) kann, wobei sein Wunsch ist, Mathe, Kunst, Kunst, Sachunterricht, Deutsch und Sport als Unterrichtsfächer zu haben. Es gibt einen „Essensstand“, an dem es „Hotdogs und Waffeln gibt“ (Z1.5, Pos. 45 und 49) und „süßes Gebäck“ (ebd. b, Z. 76). In längeren Pausen als üblich besteht die Möglichkeit, „mit anderen Kindern [zu] spielen“, z. B. mit Springseilen, Hüpfekästchen oder auf einer Schaukel. Des Weiteren besteht der Wunsch, Bücher zu lesen, zu malen und „einen Ausflug in den Wald“ (Z1.5) zu machen. Im oberen Bildbereich schreibt das Kind „ich möchte selbst aussuchen, wo ich sitze“ und fasst am Ende des Gesprächs mit der Forscherin das Gezeichnete folgendermaßen zusammen:

Also, ähm, ich habe aufgeschrieben, dass ich möchte, dass ich da sitzen kann in der Klasse, wo ich möchte. Ich möchte auch noch aussuchen, welche Fächer ich habe. Ich nehme mir zum Beispiel einfach mal die Fächer, die ich aufgeschrieben habe. Also Kunst, Sport, zweimal Mathefächer, Deutsch und Sachunterricht. Und ich möchte, dass wir mit unserer Klasse auf einer Klassenfahrt auf einen Bauernhof machen. Und als Letztes möchte ich, dass man in der Schule immer das essen kann, was man will (Z1.5, Pos. 119).

Im Rahmen des Forschungsprojekts sollte die Partizipation der Kinder nicht nur über die Erhebungsmethoden erfolgen, sondern auch in der Auswertungsphase über partizipative Formate, in denen Wissenschaft und Praxis sowie Forschende und Kinder in den Dialog kommen. Während der Datenerhebungsphasen zeigten die Kinder bereits ein sehr großes Interesse an der Arbeit der Forschenden, den Methoden, den Materialien und den Hintergründen, Erkenntnisinteressen sowie Rahmenbedingungen des Besuches der Forschenden an den Grundschulen. Über die Wissenschaftskommunikation sollten Forschungsdaten sowie -ergebnisse transparent aufgearbeitet und gemeinsam mit der Zielgruppe der Kinder validiert werden. Das Kinderrecht auf eine eigene Meinung und Information sowie die Sensibilisierung für Sichtweisen der Adressat:innen Kinder waren in diesem Schritt von hoher Relevanz. In Anlehnung an die partizipative Forschung galt es, sich der sozialen Wirklichkeit von Ganztagschulen aus der Perspektive von Kindern zu nähern, um diese besser zu verstehen und anwendungsorientierte Impulse setzen zu können und sie nachhaltig auch über das Projektende hinaus weiterzuentwickeln.

3 Zu Logiken des Transfers im Rahmen des Forschungsprojekts

Bei einer Forschung mit Kindern ist stets die doppelte, (un)gleiche, generational bedingte Rahmungshoheit zwischen Forschenden und Co-Forschenden respektive Erwachsenen und Kindern mitzudenken, die nicht aufzuheben ist (Nentwig-Gesemann 2023, S. 236 f.; Sitter 2019, S. 118–121). Vielmehr ergibt sich eine Verantwortung aufseiten der Forschenden, eine machtkritische Perspektive und eine dialogorientierte Haltung mit den Kindern einzunehmen (Nentwig-Gesemann 2023, S. 237). Insbesondere auch für die Gestaltung des Transfers wurde diese Ungleichheit von Beginn an als bedeutungsvoll erachtet, denn die Herausforderung des Projekts bestand darin, den Transfer der Forschungsergebnisse so zu konzipieren, dass die Zielgruppe der Kinder mit ihren Perspektiven in dessen Zentrum stehen. Darüber hinaus sollten Kinder, Lehrkräfte, Betreuende und Schulleitungen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Stadt Düsseldorf als kommunale Trägerschaft aktiv eingebunden werden und ein Austausch stattfinden. Um diese Herausforderung zu managen, bedurfte es eines Darstellungs- und Auswertungsformats, welches alle Kinder gleichermaßen einbezieht sowie allen Schulen die Teilnahme ermöglicht.

Als zentral im Forschungsverlauf zeigte sich die auch diesem Beitrag zugrunde liegende Fragestellung: *Wie kann ein dialogorientierter Transfer ansprechend, wertschätzend und erkenntnisbringend für Wissenschaft und Praxis an und mit Kinder(n) in der Grundschule gelingen?* Gefordert sind eine geeignete pädagogisch-didaktische Konzeption, methodische Kreativität und die im Sinne der Wissenschaftskommunikation angemessene Form der Ergebnispräsentation: Kinder im Grundschulalter stellen eine Zielgruppe dar, die andere Interessen, Forderungen sowie kognitive Fähigkeiten mitbringen als Erwachsene, gleichwohl als übliche Adressatinnen und Adressaten von Wissenschaftskommunikation gesehen werden können und müssen. So galt es, ein Konzept inklusive Methoden zu entwickeln, welches die Bedürfnisse und Interessen der Kinder gleichermaßen aufgreift und einen Dialog zwischen Forschenden und Kindern sowie Wissenschaft und Praxis ermöglicht.

Angelehnt an Überlegungen von Melanie Nind (2011, S. 359 f.) wurde ein Konzept erarbeitet, welches gleichermaßen dem Projektkontext sowie den Akteurinnen und Akteuren angemessen ist. Mit geeigneten didaktischen Methoden sollte der Forschungsprozess mit den Kindern erneut durchlaufen werden und dabei ein Wiedererkennungswert der Methoden und Stimmen bzw. Zeichnungen der Kinder in der Transferveranstaltung gestärkt werden. Im Fokus standen gemeinsame Reflexionen, die in einem ko-konstruktiven Setting gestaltet sowie ausgehandelt wurden und verschiedene kindliche wie erwachsene Perspektiven

miteinander in Beziehung setzten. Dabei wurden für den Inhalt der Veranstaltung anhand von quantitativen Häufigkeiten und den Relevanzsetzungen der Kinder diejenigen Themen ausgewählt, die eine besondere Bedeutung für sie haben.

Anvisiert wurde eine kommunikative Validierung der ersten Ergebnisse der Befragung mit den Kindern und darüber hinaus, offene Fragen und Interessen der Kinder zu beantworten, um ihnen mit einer Nähe zu ihren Sichtweisen und der Anerkennung ihrer Interessen Wertschätzung entgegenzubringen. Des Weiteren sollten die Kinder und Vertreterinnen und Vertreter der kommunalen Ebene miteinander in den Dialog gebracht werden. Einerseits sollten dadurch die sich offenbarende Unwissenheit der Kinder bezüglich Gegebenheiten in den Schulen aufgegriffen werden. Andererseits sollte aufseiten der kommunalen Vertreterinnen und Vertreter ein Bewusstsein für die Bedeutung der Sichtweisen und Interessen, für das Engagement und die Kompetenzen der Kinder geschaffen werden.

4 Didaktisch-methodische Gestaltung einer Transferveranstaltung mit Kindern

Im Zuge des Forschungsprojekts wurde ein Konzept für eine Transferveranstaltung mit Kindern entworfen, in der erstens die Forschenden gemeinsam mit den Kindern den Forschungsprozess reflektieren, zweitens die Ergebnisse der Befragungen den Kindern präsentiert sowie mit ihnen diskutiert und evaluiert werden und drittens die Möglichkeit eines Austausches zwischen den Kindern und Vertreterinnen und Vertretern der Stadt Düsseldorf als kommunale Verantwortliche besteht. So wurden Fragen der Kinder, die während der Erhebungen aufkamen, jedoch nicht von den Forschenden beantwortet werden konnten, erneut aufgegriffen und auch neue Fragen der Kinder zur Diskussion gestellt, indem sie sich meldeten und über ein Mikrofon sprachen.

Die dreistündige Veranstaltung inklusive einer Mittagspause wurde im großen Hörsaal (AudiMax) der Hochschule Düsseldorf durchgeführt (vgl. Abb. 4). Insgesamt reisten sechs Schulen aus dem Stadtgebiet mit 184 Kindern, 20 Lehrkräften, Betreuenden und Schulleitungen mit Bussen und dem Öffentlichen Nahverkehr sowie acht Vertreterinnen und Vertreter der Stadt Düsseldorf an. Als Moderationsduo agierten Yvonne Gormanns (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektkoordination und Forscherin) und Irene Dittrich (Projektleitung).







Abbildung 4: Transferveranstaltung mit Kindern im Hörsaal an der Hochschule Düsseldorf



Quelle: Eigene Aufnahme

Um die Veranstaltung zu strukturieren, wurden Präsentationsfolien genutzt, die vor allem Fotos und Zeichnungen, aber wenig Text enthielten. Die Texte wurden von der Moderation vorgelesen. Generell wurde darauf geachtet, die Folien nicht zu überfüllen und einzelne Elemente nacheinander anzeigen zu lassen. Während der gesamten Veranstaltung wurden aktive Momente eingebaut, bei denen die Kinder in Bewegung kamen, und Dialoge mit den Kindern angeregt, indem Fragen gestellt, akustische und visuelle Antwortmöglichkeiten bereitgestellt und gemeinsame Erinnerungen angesprochen wurden. Die Moderation forderte die Kinder beispielsweise bei allen zusammenfassenden Folien dazu auf, mit den Händen auf den Tisch zu klopfen, sofern die Kinder dem Gesagten respektive Präsentierten zustimmten. Wenn sie dem nicht zustimmten und dachten „Was ein Quatsch“, sollten sie mit den Füßen auf den Boden stampfen. Über diese Form des Feedbacks in einer Art der akustischen Skalierung wurden die Kinder als Gesamtgruppe animiert, teilzuhaben und ihre Haltung kundzutun. Abbildung 5 zeigt eine exemplarische Auswahl der Folien, die das Projektteam für die Transferveranstaltung erstellt hat.

Abbildung 5: Auswahl von Folien für die Transferveranstaltung


Folien	Inhalte und Ziele										
<p>Was passiert heute?</p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Was haben wir gemacht? 2. Was habt ihr uns erzählt? 3. Eure Fragen 4. Wie geht es weiter? Mittagspause 6. Rundgang durch die HSD 7. Das ist besonders für Deine Schule... 	<p>Überblick zu den Inhalten der Veranstaltung:</p> <p><i>Was passiert heute?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was haben wir gemacht? 2. Was habt ihr uns erzählt? 3. Eure Fragen 4. Wie geht es weiter? 5. Pause 6. Rundgang durch die HSD 7. Das ist besonders für Deine Schule ... 										
<p>Das wollten wir wissen <i>Das Erkenntnisinteresse</i></p>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Wie geht es Dir in der Schule? Was gefällt Dir gut? Was gefällt Dir nicht? Was wünschst Du Dir?</p> </div>	<p><i>Das wollten wir wissen</i></p> <p>Klärung des Erkenntnisinteresses und Ausgangspunkt der Besuche an den Schulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Wie geht es Dir in der Schule?</i> – <i>Was gefällt Dir gut?</i> – <i>Was gefällt Dir nicht?</i> – <i>Was wünschst Du Dir?</i> 										
<p>Das haben wir gemacht <i>Die Erhebungen</i></p>  <p>→ 6 Schulen → ca. 184 Kinder → 414 Gespräche</p> 	<p><i>Das haben wir gemacht</i></p> <p>Gemeinsamer Dialog über die Forschungsmethoden und Materialien der Erhebungen zwischen der Moderatorin und den Kindern; Vorstellung des Samples in Zahlen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 6 Schulen – 184 Kinder – 414 einzelne Gespräche/Methoden 										
<p>Das habt ihr uns erzählt <i>Die Auswertung</i></p>  <ol style="list-style-type: none"> 1. Ihr habt uns von Eurem Tag, der Schule und dem Offenen Ganztage erzählt. <p>Ihr seid die Expert:innen</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Wir haben aufgeräumt, sortiert und geordnet... 3. Wir haben Überschriften gesucht, z.B. Verstecke auf dem Schulhof oder das Mittagessen. 	<p><i>Das habt ihr uns erzählt</i></p> <p>Beschreibung des Auswertungsprozesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ihr habt uns von Eurem Tag, der Schule und dem Offenen Ganztage erzählt.</i> – <i>Ihr seid die Expert:innen.</i> – <i>Wir haben aufgeräumt, sortiert und geordnet ...</i> – <i>Wir haben Überschriften gesucht, z. B. Verstecke auf dem Schulhof oder das Mittagessen.</i> 										
<p>Das habt ihr uns erzählt <i>Die Auswertung</i></p>  <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">gemeinsame Erlebnisse</td> <td style="width: 50%;">wichtige Orte außerhalb der Schule</td> </tr> <tr> <td>Freunde und Freundinnen</td> <td>das Mittagessen</td> </tr> <tr> <td>Spiele und wie wichtig das Spielen ist</td> <td>Regeln, die ihr versteht und Regeln, die ihr nicht versteht</td> </tr> <tr> <td>Bäume, Pflanzen, Natur & Verstecke auf dem Schulhof</td> <td>Schulalltag und Strukturen</td> </tr> <tr> <td>was es an der Schule gibt</td> <td></td> </tr> </table>	gemeinsame Erlebnisse	wichtige Orte außerhalb der Schule	Freunde und Freundinnen	das Mittagessen	Spiele und wie wichtig das Spielen ist	Regeln, die ihr versteht und Regeln, die ihr nicht versteht	Bäume, Pflanzen, Natur & Verstecke auf dem Schulhof	Schulalltag und Strukturen	was es an der Schule gibt		<p><i>Das habt ihr uns erzählt</i></p> <p>Übersicht der Kategorien und der von den Kindern genannten Themen, z.B. <i>gemeinsame Erlebnisse, Spiele und die Bedeutung des Spiels, das Mittagessen, Regeln, die ihr versteht, und Regeln, die ihr nicht versteht</i></p>
gemeinsame Erlebnisse	wichtige Orte außerhalb der Schule										
Freunde und Freundinnen	das Mittagessen										
Spiele und wie wichtig das Spielen ist	Regeln, die ihr versteht und Regeln, die ihr nicht versteht										
Bäume, Pflanzen, Natur & Verstecke auf dem Schulhof	Schulalltag und Strukturen										
was es an der Schule gibt											

Präsentation der Ergebnisse von insgesamt vier von den Kindern als relevant gesetzten Themen: gemeinsame Erlebnisse mit Freundinnen und Freunden; Schulhof und draußen sein; AGs und Angebote (im Folgenden beispielhaft angeführt); das Mittagessen

Folien

Inhalte und Ziele

Das ist wichtig



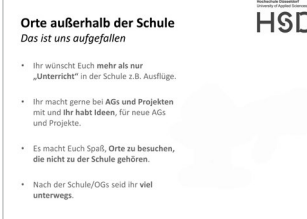
HSD
Hochschule Düsseldorf
Forschungszentrum für
Schulqualität

23

Das ist wichtig

Ankersequenzen/-zitate, Zeichnungen und Fotografien der Kinder zu der *Kategorie AGs und Angebote*

Orte außerhalb der Schule
Das ist uns aufgefallen



HSD
Hochschule Düsseldorf
Forschungszentrum für
Schulqualität

23

Orte außerhalb der Schule – Das ist uns aufgefallen

Zusammenfassende Folie mit Schlussfolgerungen:

- *Ihr wünscht Euch mehr als nur ‚Unterricht‘ in der Schule, z. B. Ausflüge.*
- *Ihr macht gerne bei AGs und Projekten mit und Ihr habt Ideen für AGs und Projekte.*
- *Es macht Euch Spaß, Orte zu besuchen, die nicht zur Schule gehören.*
- *Nach der Schule/OGs seid Ihr viel unterwegs.*

Eure Fragen



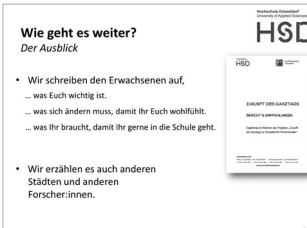
HSD
Hochschule Düsseldorf
Forschungszentrum für
Schulqualität

Warum haben Schulhöfe so viel Steinboden?
Es tut weh, wenn wir hinfallen und wir verletzen uns.

Eure Fragen

Klärung offener Fragen der Kinder mit Vertreterinnen und Vertretern der Stadt Düsseldorf inkl. Diskussion zu weiteren Themen der Kinder, z. B.: *Warum haben Schulhöfe so viel Steinboden? Es tut weh, wenn wir hinfallen, und wir verletzen uns.*

Wie geht es weiter?
Der Ausblick



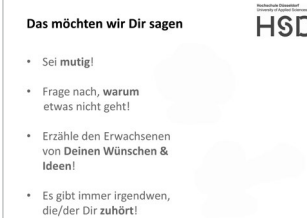
HSD
Hochschule Düsseldorf
Forschungszentrum für
Schulqualität

24

Wie geht es weiter?

Ausblick: Was passiert mit den Erzählungen, Zeichnungen und Fotografien? – Aufbereitung der Ergebnisse für die Erwachsenen und insbesondere für die kommunalen Zuständigen für die Schulen in Form eines Forschungsberichts; außerdem Vorstellung der Forschung in anderen Städten und für andere Forscherinnen und Forscher

Das möchten wir Dir sagen



HSD
Hochschule Düsseldorf
Forschungszentrum für
Schulqualität

41

Das möchten wir Dir sagen

Abschluss – abschließende Worte zur Wertschätzung des Engagements der Kinder und Stärkung ihrer selbst sowie ihrer Perspektiven und Wünsche:

- Sei mutig!
- Frage nach, warum etwas nicht geht!
- Erzähle den Erwachsenen von Deinen Wünschen & Ideen!
- Es gibt immer irgendwen, die/der Dir zuhört!

Quelle: Eigene Darstellung; eigene Fotografien

Begleitend zur Veranstaltung gab es im Forum des Gebäudes eine Ausstellung mit sechs Stationen, wo ebenfalls ausgewählte Inhalte der Forschungsergebnisse schulspezifisch und methodensortiert präsentiert wurden. Für Fragen und Gespräche standen die Forschenden zur Verfügung. Darüber hinaus ermöglichte es die Anbindung an das Seminar „Orte für Kinder und Konzepte pädagogischen Handelns“ des BA-Studienganges der Kindheitspädagogik am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Studierende einzubeziehen. Sie organisierten für die Kindergruppen Rundgänge über den Campus und in den Gebäuden der Hochschule Düsseldorf. Dabei erkundeten Studierende gemeinsam mit den Kindern Orte der Hochschule wie die Bibliothek, die Mensa, die Dachterrasse oder Werkräume, z. B. die Holzverarbeitung anderer Fachbereiche, und Wege wie die Verbindung der verschiedenen Gebäude über die Tiefgarage. Die Studierenden erzählten, um welche Orte es sich handelt, was dort passiert und beantworteten Fragen der Kinder. Dies diente dazu, den Kindern ebenfalls Einblicke in die „Schule“ der Forschenden und Studierenden zu geben, ihnen damit eine Form der Anerkennung zurückzugeben. Die Kinder teilten ihr Wissen über ihre Schule mit den Forscherinnen und Forschern, und nun teilten diese ihr Wissen über ihre Schule mit den Kindern.

5 Erkenntnisse und Resümee

In der Kommunikation und Interaktion mit den Kindern gelang es, über geteilte Lernprozesse über die Forschungsdaten nachzudenken und weiterführende Verortungen wie Spezifizierungen zu dokumentieren. Während der Veranstaltung zeigten die Kinder viel Freude und ein großes Interesse bei der Ergebnispräsentation und dem erneuten Hören ihrer Aussagen oder dem Sehen ihrer Zeichnungen. Sie brachten sich eigenständig als kompetente Akteurinnen und Akteure in den Transferprozess ein, indem sie sich an die Erhebungssituation zurückerinnerten, Gezeigtes erneut kommentierten oder mit Peers über die Themen in einen Dialog traten. Zahlreiche Erkenntnisse konnten systematisch dokumentiert und für die weitere Analyse der Forschungsdaten herangezogen werden. Dabei waren die Kinder offen wie kritisch, bestärkten die Forschungsergebnisse oder kritisierten beispielsweise Fotografien, wenn diese nicht genau den Baum fokussierten, der im Zitat als der beste Kletterbaum bezeichnet wurde. Daraus ergaben sich Diskrepanzen zwischen den Aussagen der Kinder und den Fotografien der Forschenden im Rahmen von Forschungsnotizen. Entsprechend offenbaren sich hier Kritikpunkte der Forschungsmethodik, wo die Kinder nicht Teil der Ergebnisaufbereitung waren. In solchen Momenten galt es, in der Rolle der moderierenden Person spontane wie angemessene Wege zu finden, um solche Punkte aufzunehmen und sachgerecht zu beantworten.

Im Anschluss an die Veranstaltung fanden zwei Reflexionstreffen statt, bei denen die Formate, Abläufe und Inhalte reflektiert wurden. Durch eine Kombination von sowohl projektinternen als auch weiteren Expertinnen und Experten der Kindheitspädagogik an der Hochschule Düsseldorf, die an der Veranstaltung teilnahmen, wurde eine umfassende Reflexion möglich. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Thema der Machtreflexion zuteil: der Zugänglichkeit der Kinder bezüglich der Inhalte, der partizipativen Anteile der Kinder und der Sprech- und Sprachakte der Moderatorinnen mit den Kindern.

Durch die Momente der aktiven Zustimmung oder Ablehnung erhielten alle Kinder eine bedeutsame Rolle und Aufgabe mit dem Ziel, den Forschenden ein Feedback zu den präsentierten Ergebnissen zu geben. Bei Anregungen meldeten sich die Kinder und hörten einander zu. Insgesamt war eindrucklich, wie engagiert und interessiert die Kinder während der gesamten Veranstaltung den Ablaufpunkten folgten und sich selbst einbrachten. Insbesondere die Diskussion zwischen den Kindern und den kommunalen Vertreterinnen und Vertretern, die ca. einen Zeitraum von 30 Minuten einnahm, hätte länger andauern können, musste jedoch aufgrund eines zeitlich vorab festgelegten Endes gerahmt werden. Zahlreiche Kinder beteiligten sich mit spontanen Fragen während der Veranstaltung, brachten Argumente vor und äußerten Verständnis gegenüber angesprochenen Aspekten.

Mit der Veranstaltung ist es zum einen gelungen, den Kindern einen Rahmen bzw. auch einen Abschluss für die Besuche der Forschenden und Befragungen an den Grundschulen zu bieten und zum anderen sie darüber zu informieren, was mit ihren Erzählungen und Zeichnungen passiert. Bewusst eingesetzte methodisch-didaktische Elemente ermöglichten es, ein Feedback der Kinder einzufangen und die Validität der Ergebnisse zu stärken. Im Anschluss an die Veranstaltung bedankten sich viele Kinder und erzählten, wie es ihnen gefallen hat. Auch die Lehrkräfte, Betreuenden und Schulleitungen gaben ein umfänglich positives Feedback und bekräftigten die Aussagen der Kinder zu einem gelungenen Transfer sowie einem Highlight in der Grundschullaufbahn.

6 Diskussion

Grundlegendes Ziel war es, Wissenschaftskommunikation mit dem Fokus auf die Zielgruppe Kinder zu betreiben und wissenschaftliches Wissen aus dem Projektkontext entsprechend zu transferieren. So wurde mit der Transferveranstaltung ein Rahmen bereitgestellt, der nicht nur einem Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis diente, sondern auch zu einer Sensibilisierung für die Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung von Kindern an den sie betreffenden Angelegenheiten und Lebensräumen führte und damit auch Auswirkungen auf die Praktikerinnen und Praktiker an den Grundschulen hat. Durch die Darstellung der Perspektiven

der Kinder wurden sie als wichtige Menschen gesehen und erhielten über die Präsentation ihrer Originalaussagen sowie Zeichnungen Wertschätzung und Anerkennung. Im Anschluss an die Veranstaltung zeigten sie sich voller Begeisterung.

Inhaltliches Ziel des Wissenstransfers war es, die Güte der Forschung zu stärken, das Meinungs- und Informationsrecht der Kinder zu erfüllen und über partizipative und inklusive Strukturen Transparenz, Teilhabe und Akzeptanz in Bezug auf Forschung und Wissen zu schaffen. Dabei standen die Kinder als zentrale Akteurinnen und Akteure von Schule sowie ihre Stimmen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit schulischen und sozialpädagogischen Qualitätsmerkmalen von Ganztagschule. Über die Transferveranstaltung konnten Sensibilisierungsprozesse im Hinblick auf Kinder als eigenständige Mitgestaltende sowie Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelten und kompetente Co-Forschende in der Praxis der Grundschulen und auf kommunaler Ebene gestärkt werden.

Mit partizipativ orientierten Elementen wurden Kinder zu Co-Forschenden, die ihre Sichtweisen in der Auswertungsphase der Forschungsdaten einbrachten und die Daten gemeinsam im Dialog interpretierten. Mit einer Verzahnung von partizipativen Bildungssettings und Elementen der partizipativen Forschung konnten Forschungsmethoden mit Kindern weiterentwickelt und Forschungsdaten sowie -ergebnisse der Kinderbefragung kommunikativ validiert werden. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass es sich nicht um eine vollumfängliche Form der Partizipativen Forschung handelt, wie Hella von Unger (2014, 2020) sie beschreibt, denn das kann diese Studie mit dem angewendeten Untersuchungsdesign nicht leisten. So waren die Kinder nicht an allen Phasen des Forschungsprozesses gleichermaßen beteiligt, sodass beispielsweise die eingesetzten Methoden vorab nicht von den Kindern ausgewählt, sondern von den Forschenden zu einem Methodensetting kombiniert wurden.

Weiterer Handlungs- und Forschungsbedarf eröffnet sich im Wissenstransfer von Forschung und (früh)pädagogischer Praxis in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen forschenden Personen, Fachkräften und Kindern. Dabei stellt sich die Frage, ob es nicht ebenfalls hinsichtlich des Transfers von Forschung und eines nachhaltigeren Mehrwertes bedeutsam wäre, die Fachkräfte intensiver in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Schließlich sind sie in ihrer Rolle die machtvolleren Gestaltenden von pädagogischer Praxis und die Kinder gewissermaßen auf Strukturen demokratischer Mitbestimmung und Partizipation angewiesen. Inwiefern ist es eben unter diesen Gesichtspunkten von Relevanz, dass Kinder und Fachkräfte gemeinsam Forschungsdaten bearbeiten, diskutieren und entsprechend über eine Weiterarbeit mit den Forschungsergebnissen in den Dialog gehen? Hierzu gilt es, entsprechende Formate zu entwickeln, die beispielsweise im Rahmen von Workshop-Konzepten Kinder, Fachkräfte und Forschende zu spezifischen Themenschwerpunkten zusammenbringen und über gemeinsame Denkprozesse die pädagogische Praxis verändern.

Literatur

- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. In: Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim/München, S. 1–25
- Bendix, Regina/Kraul, Margret (2011): Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen: Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., H. 1, S. 141–161
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II. Erhebung, Auswertung und Dokumentation. Gütersloh
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation. Berlin
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen
- Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Aufl. Berlin/Heidelberg
- Gormanns, Yvonne/Bremerich, Laurin (2024): (Be-)Deutungen von schulisch-organisierten Räumen aus der Perspektive von Kindern – Eine Mixed-Methods-Studie zu Sichtweisen von Kindern auf Ganztagschule und Sozialräume. <https://www.sozialraum.de/be-deutungen-von-schulisch-organisierten-raeumen-aus-der-perspektive-von-kindern.php> (abgerufen: 28.08.2024)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Gesemann, Frank (2023a): Nicht ohne uns! Im Ganztags partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln. Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. (Hrsg.). Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. https://www.dkhw.de/filestorage/1/Informieren/1.3/Im_Ueberblick/Publikationen/Aktuelle_Studien/DKHW_Schriftenreihe_NichtOhneUns.pdf (Abfrage: 08.07.2025)
- Nentwig-Gesemann, Iris (2023b): Herausforderungen und Methoden der Erforschung von Kinderperspektiven im Rahmen der Kindheitsforschung. In: Diederichs, Miriam/Schierbaum, Kristina/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Wiesbaden, S. 225–242
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Nind, Melanie (2011): Participatory data analysis: A step too far? In: Qualitative Research, 11. Jg., H. 4, S. 349–363
- Schräpler, Jörg-Peter/Jeworutzki, Sebastian (2021): Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. ZEFIR-Materialien, Band 14. Bochum
- Seemann, Anna-Maria/Titel, Volker (2023): Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 55. München
- Sitter, Miriam (2019): Partizipatives Forschen mit Kindern – Ein reflektierter Balanceakt zwischen generationaler Asymmetrie und intergenerationaler Nachsicht. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 44. Jg., H. 3, S. 103–124
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Unger, Hella von (2020): Partizipative Forschung. In: Selke, Stefan/Neun, Oliver/Jende, Robert/Lessenich, Stephan/Bude, Heinz (Hrsg.): Handbuch Öffentliche Soziologie. Wiesbaden, S. 1–8

Im Spannungsfeld von Forschungsauftrag und Kita-Praxis: Transfer von Qualität in der MINT-Bildung

Annette Schmitt, Bettina Leichauer, Antje Grimmecke,
Anja Stolakis, Jörn Borke, Anja Schwentesius

Im Projekt „Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln“ (NAMAki)¹ werden partizipative Qualitätsentwicklungsprozesse initiiert und evaluiert, die bildungsgestaltende Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern stärken sowie den Transfer durch Kooperation von Praxis und Wissenschaft begünstigen sollen. Eine Schlüsselrolle nimmt das bedarfsorientierte Coaching ein. Ersten Ergebnissen zufolge wünschen pädagogische Fachkräfte, ihr Verständnis von MINT-Bildung (MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) zu erweitern und MINT-Bezüge in Alltags- und Spielsituationen erkennen zu können. Zudem thematisieren sie, dass im Projekt eine solche Erweiterung der Perspektive stattfand und sie zunehmend offener für freie Explorationen der Kinder geworden sind. Diskutiert werden in diesem Beitrag die Chancen und Herausforderungen eines partizipativen Designs sowie der Kooperation kindheitspädagogischer Wissenschaft und Praxis.

1 Einleitung

Das Projekt NAMAki legt den Fokus darauf, in Projekt-Kitas unter Einbezug der Perspektiven von Kita-Fachkräften und Kindern den Stand der MINT-Bildung und der Kooperation mit der Grundschule² zu klären und auf dieser Basis die Qualitätsentwicklung (QE) durch eine Coachin bzw. einen Coach zu initiieren und zu moderieren, um die MINT-Bildung zu stärken. Der Ist-Stand zu Projektbeginn sowie die Verläufe und Ergebnisse der QE werden begleitend erforscht und analysiert. Neben der wissenschaftlichen Auswertung werden aus diesen

1 Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie zu Gelingensbedingungen guter MINT-Bildung, <https://www.bildung-forschung.digital/digitalezukunft/de/bildung/mint-forschung/namaki.html> (abgerufen: 24.06.2024).

2 Wir legen hier den Schwerpunkt auf die MINT-Bildung in der Kita und verzichten auf Ausführungen bezüglich der Zusammenarbeit mit der Grundschule.

Daten – im Austausch mit den beteiligten Kitas – Good-Practice-Beispiele in Form von Videos mit Begleitmaterialien aufbereitet und über die Plattform MINTCampus³ kostenfrei in die Breite disseminiert.

Inhaltlich stehen die Erweiterung und Vertiefung des Verständnisses von früher MINT-Bildung und der dafür notwendigen Handlungskompetenzen sowie die (Weiter-)Entwicklung einer anschlussfähigen Kooperation mit der Grundschule im Mittelpunkt. In Übereinstimmung mit aktuellen Konzepten in der Frühpädagogik und Teilen der Fachdidaktik (z. B. Schmitt/Simon 2020; Born-Rauchenecker u. a. 2019; Steffensky 2017; Fthenakis u. a. 2009) wird ein alltagsintegrierter und ko-konstruktiver Ansatz zugrunde gelegt. Dieser ist darauf ausgerichtet, MINT im Alltag zu erkennen, die Erfahrungen der Kinder aufzugreifen und vertiefende Bildungsprozesse anzuregen, wobei Kinder explorieren, eigenen Fragen nachgehen und so MINT-bezogene Kompetenzen anwenden und erweitern können.

Diesbezüglich zeigen Studien, dass frühpädagogische Fachkräfte eher eine formal-schematische Sicht auf Mathematik vertreten, mathematische Bildung vom Alltag isolieren und prozess- sowie anwendungsbezogene Aspekte vernachlässigen (Levin u. a. 2015; Benz 2012). Naturwissenschaftliche Bildung scheint hingegen eher als dynamischer und konstruktiver Prozess aufgefasst zu werden, bei dem die Herausforderung darin besteht, alltägliche Phänomene zu erkennen und darüber in eine ko-konstruierende und weniger transmissive Interaktion zu treten (Steffensky 2017). Insofern die Überführung von Dispositionen in Performanz generell eine besondere Herausforderung in der Professionalisierung darstellt (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011, S. 21) und speziell für mathematische und naturwissenschaftliche Bildung Diskrepanzen zwischen geäußerten Überzeugungen und Handlungsvollzügen festgestellt wurden (Mey u. a. 2012), richtet sich im Projekt ein besonderes Augenmerk auf die Veränderung von Handlungspraxen.

2 Problemaufriss

Grundlegend für das Projekt NAMAKI ist ein rekursiver Transferbegriff, bei dem Wissenschaft und Praxis nicht nur auf Augenhöhe kommunizieren, sondern sich im Sinne einer „community of practice“ (Wesley/Buysse 2006) wechselseitig befruchten und voneinander lernen. Anliegen ist es, eine evidenzorientierte Praxis in der Weise zu unterstützen, dass wissenschaftlich generiertes Wissen und Praxiswissen gleichermaßen einbezogen werden. Dies wird angesichts der Vieldeutigkeit und Unsicherheit pädagogischer Handlungskontexte einem rigorosen Verständnis von evidenzbasierter Praxis als überlegen eingeschätzt. Letzteres

3 Weitere Informationen unter <https://mintcampus.org/> (abgerufen: 04.06.2024).

stammt aus dem medizinischen Kontext und geht davon aus, dass wissenschaftlich generiertes Wissen einseitig in die Praxis transferiert werden sollte (Schmitt/Morfeld 2017; Buysse/Wesley 2006).

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie dieser wechselseitige Austausch im Dreieck von Forschung, Praxis und Coaching gelingen kann. Wir streben dies durch eine hohe Partizipation der Fachkräfte an. Dabei soll soziale Praxis nicht nur verstanden, sondern auch verändert werden (von Unger 2018, S. 162). Dies realisiert sich in erster Linie durch das begleitende Coaching, das die pädagogischen Fachkräfte zur Reflexion ihrer Praxis anregen und bei der Weiterentwicklung unterstützen soll. Dabei arbeiten Coachin und pädagogische Fachkräfte gleichberechtigt zusammen. Das Projekt gibt lediglich den MINT-Schwerpunkt und die skizzierten Grundpositionen von alltagsintegrierter, ko-konstruktiv angelegter früher MINT-Bildung vor, aber keine spezifischen Feinziele oder Interventionen. Vielmehr entwickeln die Kita-Teams eigene Entwicklungsziele und -strategien, die sie individuell umsetzen und reflektieren. Dabei generiert die Praxis neues (Handlungs-)Wissen, das über die begleitende Forschung sowie die Erstellung und Publikation von Good-Practice-Beispielen in den Wissensbestand der Fachpraxis einfließt.

Die offene Gestaltung des Projektverlaufs ermöglicht zum einen das Lernen der Wissenschaft von der Praxis, beispielsweise im Hinblick darauf, welche fachlichen Angebote die Praxis bevorzugt, welche Ziele aus ihrer Sicht besonders relevant sind, welche Umsetzungsstrategien angewendet und welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen wahrgenommen werden. Zum anderen begünstigt die Offenheit, dass für die jeweilige konkrete Praxis passende Ziele formuliert und Entwicklungsprozesse initiiert werden, die eine hohe Akzeptanz erfahren und nachhaltig weitergeführt werden. Darüber hinaus soll die hohe Mitgestaltungsmöglichkeit der Praxis die Generierung praxistauglicher Ergebnisse fördern.

Im Unterschied zum offenen Prozess des Coachings ist die begleitende Forschung weniger partizipativ ausgerichtet. Selbstredend werden die Teilnehmenden als Forschungssubjekte verstanden, die Formulierung der Forschungsfragen und die Konstruktion der Erhebungsinstrumente erfolgen jedoch ohne Beteiligung der Praxis. Im Sinne einer dialogischen Validierung, u. a. mithilfe von Focus Group Illustration Maps (FIM) (Pelz u. a. 2004), werden die Ergebnisse aber kontinuierlich mit den Teilnehmenden besprochen und gegebenenfalls überarbeitet. Durch diese unterschiedlich partizipative Ausrichtung ergeben sich Spannungsfelder. So stehen der offene Projektverlauf des Coachings und die mit einer wissenschaftlichen Herangehensweise verbundene Anforderung an Eindeutigkeit von Zielen in einem Konfliktverhältnis. Denn die Ziele der QE – im Hinblick auf die Erweiterung des Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher früher Bildung und angemessener pädagogisch-didaktischer Handlungsoptionen – sind nicht völlig offen, sondern leiten sich aus fachlich abgesicherten Grundlagen ab. Erforderlich und ausdrücklich gewollt ist in den

QE-Prozessen jedoch die Adaption von Zielen im jeweiligen Kontext, z. B. durch eine kitaspezifische Schwerpunktsetzung, Anpassung an personelle und räumliche Ressourcen sowie besondere Bedarfe der Einrichtung.

Im Folgenden werden die Organisation und der Ablauf der Kooperation, insbesondere des Coachings, sowie erste Ergebnisse aus der Auftakt- und der Hauptphase dargestellt. Außerdem werden die mit dieser Projektanlage verbundenen Herausforderungen diskutiert.

3 Projektdesign und Herangehensweise

Den Kern des Projekts bildet ein heterogen zusammengesetztes Sample von elf Kitas. Das Projekt ist in vier Phasen gegliedert, in denen die begleitende Forschung und die durch Coaching unterstützte QE der mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung eng verzahnt und wechselseitig aufeinander bezogen sind (vgl. Abb. 1).

Die *Auftaktphase* dient zum einen dem Kennenlernen, zum anderen werden mit dem Projekt verbundene Zielvorstellungen und Verpflichtungen wechselseitig geklärt. Der Stand der MINT-Bildung in den Kitas aus Sicht der Fachkräfte wird erhoben und das entstehende Material im Hinblick darauf gesichtet, ob es sich für die vorgesehenen Fallbeispiele eignet.

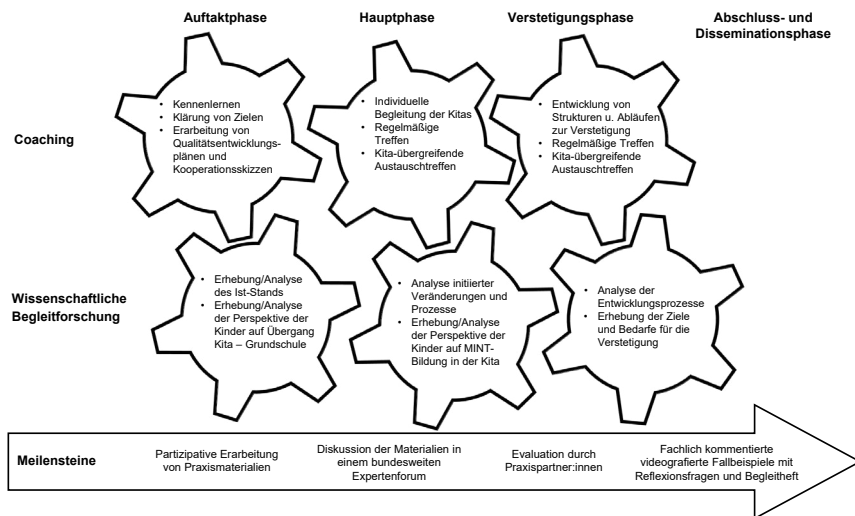
In der *Hauptphase* wird der QE-Prozess durch Coaching intensiv begleitet, und es werden fachliche Inputs je nach den Bedarfen der Praxis angeboten. Initiierte Veränderungen sowie die Kindersicht auf MINT in der Kita werden erhoben, und das entstehende Material wird wiederum vorausgewählt.

In der *Verstetigungsphase* sollen Strukturen zur Verstetigung des QE-Prozesses über die Projektlaufzeit hinaus etabliert werden. Es erfolgen Erhebungen, um den bisherigen Prozess und seine Ergebnisse sowie Ziele und Bedarfe der Einrichtungen für eine Weiterführung einzuschätzen. Zur Vorbereitung des Transfers und Sicherstellung der Praxistauglichkeit werden Forschungsergebnisse und Entwürfe der Praxismaterialien im Sinne einer formativen Evaluation in einem bundesweiten Expertenforum zur Diskussion gestellt. Anschließend werden aus den vorausgewählten Materialien fachlich kommentierte videografierte Fallbeispiele erstellt.

In der *Abschluss- und Disseminationsphase* sollen der Verlauf und die Ergebnisse des Projekts sowie die entwickelten Materialien durch die Praxispartnerinnen und -partner evaluiert werden. Zudem erfolgt die Dissemination der Projektergebnisse und -produkte, insbesondere der Videos, in die Breite des frühpädagogischen Feldes.

Im Folgenden wird, entsprechend dem derzeitigen Projektstand, näher auf die Auftakt- und die Hauptphase eingegangen.

Abbildung 1: Struktur des Projekts NAMAki



Quelle: Eigene Darstellung

3.1 Herangehensweise – das Coaching

Im Zentrum des Transferprozesses steht die partizipative QE. Um auf spezifische Bedarfe der jeweiligen Praxis in den Kitas eingehen zu können, wurde eine intensive individuelle Begleitung vorgesehen. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei das Coaching der Kitas ein. Mit dem Ziel, eine hohe Akzeptanz durch die Praxis und eine zielgruppengerechte Gestaltung der Zusammenarbeit zu gewährleisten, erfolgt dieses durch eine Mitarbeiterin, bei der sich wissenschaftliche Qualifikation mit langjähriger Praxiserfahrung verbindet.

In der *Auftaktphase* wurde großen Wert auf den Aufbau einer tragfähigen und vertrauensvollen Arbeitsbeziehung sowie partizipatorischer Elemente gelegt. Wichtig war dabei das Kennenlernen einrichtungsspezifischer Tagesstrukturen und Konzeptionen, um die jeweiligen Gegebenheiten, Wünsche und Bedarfe zu klären. Auch wurden die Kitas von Beginn an über sie betreffende Abläufe informiert, und sie konnten Planungen mitgestalten. Beim ersten kitaübergreifenden Austauschtreffen wurden umfassende Einblicke in die Projektziele, den -verlauf und die im Projekt vertretenen Grundpositionen zu früher MINT-Bildung gegeben. Die Kita-Teams lernten sich gegenseitig kennen und artikulierten ihre Erwartungen an das Projekt im Rahmen eines World Cafés. Im Anschluss erarbeitete die Coachin mit den Kitas individuelle QE-Pläne, in denen die jeweiligen Bedarfe und Wünsche berücksichtigt und jeweils MINT-spezifische Ziele und Meilensteine festgeschrieben wurden. Ein Ziel, das sich die Kitas häufig setzten, war die vertiefte Wahrnehmung und Weiterentwicklung von MINT im Alltag.

Zudem sollte die bewusstere Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlicher und mathematischer Bildung gestärkt werden. Mit Blick auf die gesetzten Ziele ließ sich schnell feststellen, dass sich ein offener und lebendiger Prozess ergibt, in dem Ziele immer wieder neu verhandelt und flexibel umgestaltet werden.

In der *Hauptphase* wurden mit den Kitas individuelle Interventionen erarbeitet und umgesetzt, z. B. die inhaltliche Vertiefung in Dienstberatungen gemeinsam mit der Coachin, Gespräche der Coachin mit den Leitungskräften und den teilnehmenden Fachkräften, fachliche Inputs durch das Projektteam, Planung und Durchführung individuell abgestimmter Teamtage und Elternabende gemeinsam mit der Coachin. Insgesamt absolvierte die Coachin im Zeitraum von November 2022 bis November 2023 48 Besuche in den elf teilnehmenden Einrichtungen von einer Dauer zwischen zwei bis acht Stunden. Eine häufig von den Fachkräften vorgeschlagene Intervention war die Videoreflexion, bei der die Coachin den Kita-Alltag mit einer Videokamera begleitete. Dies nutzten die Fachkräfte zur Stärkung des eigenen MINT-Bewusstseins und der MINT-Kompetenzen. Geleitet wurden diese Reflexionen u. a. durch folgende Fragen: Welche Formen der Interaktion zwischen den Kindern/der Fachkraft und den Kindern finden statt? Welche mathematischen/naturwissenschaftlichen Bezüge erkennen Sie? Wie können Sie die beobachteten Bildungsprozesse vertiefen? Welche Kompetenzen erwerben die Kinder?

Neben der individuellen Bearbeitung der jeweiligen Ziele, Bedarfe und gewünschten Interventionen fand in dieser Projektphase ein weiteres kitaübergreifendes Austauschtreffen statt. Inhaltlich wurden der bisherige Projektverlauf zusammengefasst und auf Wunsch der pädagogischen Fachkräfte Inputs zu den Themen „Lerngelegenheiten im Alltag aufgreifen und vertiefen“ sowie „Kultursensitive Entwicklungspsychologie“ angeboten. Die Inputs dienten den Teilnehmenden als Ausgangspunkt für Diskussion und Reflexion.

3.2 Methode – die begleitende Forschung

Datenerhebung

Aufgrund des triangulativen Designs (Flick 2008) beruhen die hier geschilderten Ergebnisse auf den methodischen Zugängen von problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) und Fokusgruppen (FIM; Pelz u. a. 2004). Dabei konnte auf vorliegende Leitfäden aus einem vorangegangenen Projekt zurückgegriffen werden (Schwentesius u. a. 2014; Mey u. a. 2012), die angepasst und ergänzt wurden. Die Datenbasis bilden problemzentrierte Interviews mit 31 Fachkräften aus 11 Kitas (Erhebungszeitraum 12/22 bis 06/23) und 10 Fokusgruppen mit insgesamt 95 Fachkräften (Erhebungszeitraum 01/24 bis 06/24).

Weitere Erhebungen erfolgten durch Kreisgespräche mit Kindern (Mey/Schwentesius 2019, S. 11 f.; Heinzel 2012, S. 104–109), offene leitfadengestützte Beobachtungen (Thomas 2020, S. 298 f.) und Interviews mit Lehrpersonen an Grundschulen. Für die abschließende Erhebungsphase im vierten Quartal 2024 sind weitere Interviews zum QE-Verlauf sowie zum Verstetigungsprozess angedacht.

Datenauswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte inhaltsanalytisch (Mayring 2015) und computergestützt durch die Software MAXQDA 24. Hierbei konnte auf ein bereits bestehendes Kategoriensystem zurückgegriffen werden (Schwentesius u. a. 2014; Mey u. a. 2012, S. 163–167), welches angepasst und ergänzt wurde. Für die Auswertung der Fokusgruppen wurde das Verfahren Focus Group Illustration Maps (FIM) (Pelz u. a. 2004) verwendet, das durch Visualisierung und dialogische Validierung der Ergebnisse durch die pädagogischen Fachkräfte diese in die Datenauswertung mit einbezieht.

Mit dem Anspruch, die durch das Coaching begleitete QE zu evaluieren und so Wissen zur frühkindlichen MINT-Bildung für die Praxis zu generieren, fokussierte die Datenauswertung auf die Gestaltung von Bildungssituationen im Alltag, zugrunde liegende Handlungsorientierungen, die Heterogenität von Kindern, Bedingungen von MINT-Bildung, Erwartungen an das Projekt sowie initiierte Veränderungen und Entwicklungen.

4 Ausgewählte erste Ergebnisse

In diesem Kapitel werden Ergebnisse aus der begleitenden Forschung zur Ausgangslage der MINT-Bildung, zu gewünschten Veränderungen und ersten durch das Projekt angestoßenen Entwicklungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte berichtet.

4.1 Verständnis von MINT-Bildung

Die Analyse der Umsetzung einer alltagsintegrierten MINT-Bildung zeigt, dass pädagogische Fachkräfte ihr Handeln bereits häufig an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausrichten:

Ich habe die Kinder beobachtet, weil ich eben anhand der Beobachtungen gern versuche die Interessen der Kinder herauszufinden. Wie zum Beispiel mit einem Kind aus der Gruppe, der sammelt unwahrscheinlich gerne Käfer, Blumen, Pflanzen, und er

will immer genau wissen, wie alles heißt. Da dürfen wir dann auch Apps benutzen, und da nutzen wir halt Pflanzen-Apps, um ihm das wirklich zu erklären, weil er so wissbegierig danach ist (IE_27, Abs. 14).

Allerdings kommt der starken Strukturierung von Situationen durch die erwachsene Person eine ähnlich hohe Bedeutung zu, und es lässt sich beobachten, dass Kinder situationsweise aufpassen, „hören“ und leise sein müssen (IE_04, Abs. 14), dass von Kindern initiierte MINT-Erfahrungen unterbrochen werden oder eine MINT-Bildungssituation eng nach den Vorgaben einer Fachkraft gestaltet wird:

(...) und jetzt setzen wir uns mal eine Viertelstunde, 20 Minuten – je nachdem, wie die Konzentration ist – noch mal hin. Und dann „guck mal das ist Blau“, und wirklich nur einzelne Farben, „versucht mal zu sortieren“. Und „mach mal das in den Becher oder in die Flasche“, oder dass man das noch so ein bisschen extra mal noch fördert (IE_11, Abs. 18).

Solche arrangierten Situationen weisen häufig geringen Alltags- und Anwendungsbezug auf. Sie lassen die einführend dargestellte Tendenz erkennen, dass gerade mathematische Bildungssituationen vom Alltag isoliert, in gesonderten Räumen gedacht und praktiziert werden.

Dass die pädagogischen Fachkräfte zu Veränderungen im Sinne des Gesamtprojektsziels bereit waren, zeigt sich an dem sowohl in den QE-Plänen als auch in den Interviews am häufigsten genannten Ziel, das eigene MINT-Bewusstsein zu stärken. So soll MINT u. a. auch im Spiel erkannt und gefördert werden. Hierzu schildert eine pädagogische Fachkraft ihre Sichtweise:

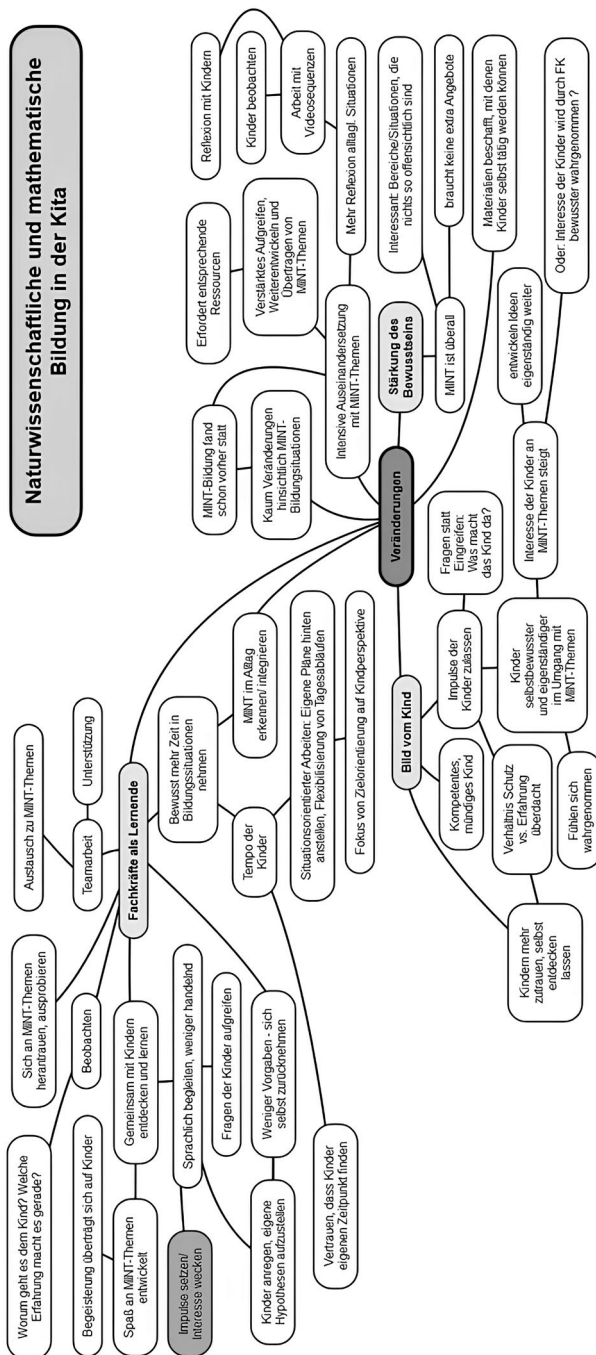
Irgendwann hat mir mal jemand aus dem Team erzählt (...), dass Schachspielen eigentlich auch nur Informatik ist (...). Da hat es bei mir Klick gemacht. Ich hätte vorher nie gedacht, dass das so ist. Aber im Endeffekt sind es ja immer die gleichen Abläufe. Und dass wir als Erzieher:innen unsere Aufmerksamkeit dafür schärfen. Diese offensichtlichen Situationen sind alle ganz klar, aber dass wir diese versteckten Situationen bewusster wahrnehmen und dadurch die Kinder einfach auch bewusster dabei begleiten können und die Kinder einfach auch diese Dinge dann bewusster wahrnehmen können (IE_07, Abs. 76).

Damit einhergehend erhoffen sich die Fachkräfte im Rahmen des Projekts ein professionelleres Handeln, indem sie ihr theoretisches Wissen, insbesondere zu Mathematik und Naturwissenschaften, auffrischen, erweitern und mit Blick auf eine Handhabbarkeit in der Praxis reflektieren wollen. Darüber hinaus wurden als Erwartungen der Ausbau der Netzwerk- und Elternarbeit, der Gestaltung von Räumen und Raumstrukturen sowie themenspezifischer Literatur für Kinder und Fachkräfte formuliert.

4.2 Erste initiierte Veränderungen

Diese Erwartungen wurden als Anknüpfungspunkte für das Coaching genutzt. Als Ergebnis reflektierten die pädagogischen Fachkräfte nach einem Jahr intensiver Coaching-Begleitung in den Fokusgruppen u. a. folgende bisherige Veränderungen (vgl. Abb. 2): Im Zuge der intensiveren Auseinandersetzung mit MINT-Bildung habe sich ihre Perspektive auf MINT im Alltag geschärft und ihr Bewusstsein für naturwissenschaftliche und mathematische Inhalte erweitert. Auch hätte das verstärkte Wahrnehmen des MINT-Gehalts von Alltagsgelegenheiten bisher gelebte Strukturen und Disziplinierungen aufgeweicht. Kinder dürfen ihrer Einschätzung nach vermehrt entdecken und ausprobieren, Impulse der Kinder werden häufiger zugelassen, Situationen dürfen häufiger „weiterlaufen“ und werden nach Bedarf weiterverfolgt. Es zeigt sich eine Erweiterung der eigenen Handlungsoptionen der Fachkräfte entsprechend der dem Projekt zugrunde liegenden Grundpositionen von früher MINT-Bildung, die auch im Rahmen des Coachings und der Austauschtreffen vom Projektteam vertreten wurden.

Abbildung 2: Ausschnitt zu wahrgenommenen Veränderungen aus der Focus Group Illustration Map



Quelle: Eigene Darstellung

4.3 Projekterfahrungen

Insgesamt zeigen die ersten Ergebnisse, dass die Praxis das Transferkonzept des Projekts angenommen hat und Reflexions- sowie Veränderungsprozesse angestoßen wurden. Eine Analyse der bisherigen Wahrnehmung des Verlaufs durch die pädagogischen Fachkräfte macht deutlich, dass vom Projekt vertretene Ziele die individuelle Handlungspraxis verändern können, wenn sich deren (zeitliche) Realisierung an den Bedürfnissen und Gegebenheiten der Praxis orientiert, Begegnungen auf Augenhöhe stattfinden und der Alltag in den Einrichtungen wertgeschätzt und nicht bewertet wird:

E1: Und ihr [Projektteam] wart halt auch super organisiert und habt euch unseren Bedürfnissen angepasst. Der Austausch war stetig, also dass man auch spontan gesagt hat „Oh, das passt jetzt doch nicht.“ Vielleicht machen wir das doch noch mal besser morgen mit dem Interview oder auch mit der Dienstbesprechung. (...) Klar, ihr habt auch eure Strukturen und Vorgaben, aber nichtsdestotrotz habt ihr immer noch unsere Bedürfnisse und Gegebenheiten hier im Blick. Und dass man da immer drüber sprechen kann, dass keiner ins kalte Wasser geschmissen wird, keiner sich irgendwie blöd vorkommt (E1, 23:17–23:58).

E2: (...) und vor allem auch bewertet fühlt. Also man hat ja vorher immer das Gefühl, wenn jemand kommt und schaut zu, dass man halt auch bewertet wird, angeschaut wird, wie arbeite ich jetzt? Und das Gefühl hatte ich gar nicht (E2, 23:59–24:10).

5 Diskussion und Fazit: partizipativer Transfer als voraussetzungsvoller Prozess

Die bisher vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass intendierte QE-Prozesse initiiert werden konnten, und sie geben einen Einblick in Voraussetzungen und Zielsetzungen der beteiligten Praxis. Um zu einer umfassenderen Einschätzung der Ergebnisse zu kommen, sind diese im Projektverlauf mit weiteren Ergebnissen, insbesondere zum Weitergang der QE, zur Verstetigung und zur Kindersicht, zu triangulieren. Zum derzeitigen Projektstand fokussieren wir die Diskussion auf Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hürden eines partizipativen Transfers.

Agiert man als coachende oder forschende Person mit einem rekursiven Transferverständnis im Praxisfeld, steht man einigen Herausforderungen gegenüber. Eine der grundlegenden Bedingungen für die partizipative Zusammenarbeit im Coaching stellt die Gestaltung eines sicheren Raums im Sinne einer vertrauensvollen Beziehung dar (Bergold/Thomas 2012). Wissens- und Erfahrungsaustausch sollten wertschätzend und nicht beurteilend erfolgen. Gerade zu Beginn

eines Projekts kann die Ungewissheit der Fachkraft bezüglich der Haltung der coachenden oder forschenden Personen die Zusammenarbeit und damit den wechselseitigen Transfer behindern. Durch das authentische offene Interesse des Projektteams an den Erfahrungen und Bedarfen der Praktikerinnen und Praktiker konnten diese Unsicherheiten abgeschwächt werden.

Weiterhin ist es in diesem Zusammenhang wichtig, dass sich die Fachkräfte in ihrer Kompetenz und Handlungsfähigkeit gestärkt sehen (von Unger 2014, S. 44–46). Es bedarf einer gewissen Beharrlichkeit, das Narrativ der „wissensvermittelnden“ Wissenschaft vs. der „wissensempfangenden“ Praxis zugunsten eines wechselseitigen voneinander Lernens in einer „community of practice“ (Wesley/Buysse 2006) aufzuweichen. So konnte im Projekt wiederkehrend beobachtet werden, dass Kitas die Verantwortung für die Auswahl der Inhalte und Interventionen der QE allein auf die Coachin übertragen wollten. Um diese Haltung zu verändern, gilt es, Fachkräfte fortlaufend zu befähigen, sich selbst aktiv mit ihren MINT-Bedarfen auseinanderzusetzen.

Forschungsprozesse stellen für Kita-Fachkräfte überwiegend neue Erlebnis- und Erfahrungsräume dar. Damit ihre informierte Teilhabe sowie die Integration seitens der Praxis und seitens der Wissenschaft generierten Wissens im Sinne einer evidenzgestützten Frühpädagogik (Schmitt/Morfeld 2017; Wesley/Buysse 2006) gewährleistet werden können, kommt der Informationsvermittlung und dem Schaffen eines sicheren Raums eine hohe Bedeutung zu. Da es nicht *die* Kita-Praxis gibt, sondern jeweils spezifische Kita-Praxen vorliegen, erweisen sich diese Kommunikations- und Bedarfsstrukturen in den Kitas als höchst individuell, was bei ihrer Gestaltung zu berücksichtigen ist. Kommunikationsstrukturen innerhalb der Kita entziehen sich der direkten Einflussnahme. Herausfordernd und konfliktträchtig wird es dann, wenn Kita-Mitarbeitende nicht (ausreichend) über Abläufe und Inhalte informiert sind, denn dadurch sinken das Vertrauen in den sicheren Raum und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Während der Verlauf des Coachings sehr offen, partizipativ und damit dynamisch gestaltet ist, folgt die Begleitforschung einem eher ‚klassischen‘ Forschungsdesign, bei dem Schwerpunkte und Erhebungsinstrumente vorgegeben sind. Die Fachkräfte werden erst bei der Auswertung der Daten durch eine dialogische Validierung (Pelz u. a. 2004) einbezogen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, die im Vorhinein konzipierte Begleitforschung fortlaufend an die Dynamik der QE-Prozesse anzupassen. Denn in der Praxis gibt es nicht die eine Veränderung, die durch eine bestimmte Intervention angestrebt wird, sondern eine Vielzahl von Impulsen und auch Abbrüchen, die nicht immer zu Veränderungen führen. Um diese ständigen individuellen Anpassungen der QE in der Begleitforschung erfassen und nachvollziehbar verorten zu können, ist eine intensive Kommunikation zwischen der Coachin und den wissenschaftlichen Mitarbeitenden wesentlich.

Eine pragmatische Herausforderung ist die Terminfindung. Während der Projektzeitplan eine klare zeitliche Verortung von Erhebungszeitpunkten oder der Anzahl von Coaching-Terminen vorsieht, ist dies in der Praxis nicht immer umsetzbar. Krankheit, personelle Ressourcen etc. fordern eine hohe beidseitige Flexibilität und Absprachen. Forschungsförderung, die einen partizipativen Transfer anstrebt, sollte vor diesem Hintergrund flexible Planungen ermöglichen.

Weiterhin sollte der Mehraufwand für die Kitas nicht unterschätzt werden. Für die Auseinandersetzung mit projektbezogenen Inhalten benötigen pädagogische Fachkräfte zusätzliche Zeit. Da sich personelle und zeitliche Ressourcen in Kitas teilweise prekär gestalten, bleiben Rückmeldungen zu Planungen, Zielvereinbarungen etc. häufig aus und müssen vom Projektteam mit entsprechender Geduld erfragt werden. Fehlende Rückmeldungen und limitierte Ressourcen sind wiederum ein Hindernis mit Blick auf den Erfolg des Projekts, da die partizipative Konzeption der QE auf die enge Zusammenarbeit mit der Praxis ausgerichtet ist.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren für partizipative Transferprozesse festhalten: Projektplanungen sollten explizit ausreichend Zeit für Beziehungs-, Vertrauens- und Befähigungsarbeit berücksichtigen. Zudem sollten bürokratische Hürden reduziert werden. Zeitpläne sollten darüber hinaus flexible zeitliche Ressourcen für bedarfs- und bedürfnisorientierte Prozessgestaltungen gewährleisten. Auch eigene Haltungen und Kommunikationsstrategien sollten auf Unvoreingenommenheit und Authentizität hin reflektiert werden. Abschließend sei noch hervorgehoben, dass Kitas für diesen Mehraufwand materielle Ausgleichsleistungen erhalten sollten. Ideelle Zugewinne können die fachliche Qualität in Kitas erhöhen, gleichen jedoch keine personellen, zeitlichen und finanziellen Investitionen aus (Bergold/Thomas 2012). Dies schafft von vornherein ein Machtungleichgewicht im Sinne einer Hierarchie sowie Situationen, in denen pädagogische Fachkräfte aufgrund ihrer marginalen Ressourcenverhältnisse eher gehetzt reagieren, als selbstbewusst in Transferprozessen agieren zu können. An Motivation und Interesse fehlt es Fachpraktikerinnen und -praktikern nicht. Aber es gilt: Ein gegenseitiges voneinander Lernen und Befruchten muss man sich leisten können.

Literatur

- Benz, Christiane (2012): Attitudes of kindergarten educators about math. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 33. Jg., H. 2, S. 203–232
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13. Jg., H. 1, o. S.
- Born-Rauchenecker, Eva/Drexl, Doris/Weber, Katharina/Wolfsperger, Joana (Hrsg.) (2019): Frühe alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung. Handreichung für Lehrende. LuPE-Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung, Band 1. Seelze

- Buysse, Virginia/Wesley, Patricia W. (2006): Evidence-based practice: How did it emerge and what does it mean for the early childhood field? In: Bussye, Virginia/Wesley, Patricia W. (Hrsg.): Evidence-based practice in the early childhood field. Washington DC, S. 1–34
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fthenakis, Wasilios E./Schmitt, Annette/Daut, Marike/Eitel, Andreas/Wendell, Astrid (2009): Natur-Wissen schaffen. Band 3: Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Troisdorf
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim
- Levin, Anne/Meyer-Siever, Katja/Gläser, Johanna (2015): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik von ErzieherInnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich. In: Frühe Bildung, 4. Jg., H. 1, S. 17–24
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden, S. 3–47
- Mey, Günter/Schmitt, Annette/Schwentesius, Anja/Wolf, Steffi/Kraft, Manuela (2012): „Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.“ – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. 5. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Freiburg im Breisgau, S. 155–183
- Pelz, Corinna/Schmitt, Annette/Meis, Markus (2004): Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 5. Jg., H. 2, o. S.
- Schmitt, Annette/Simon, Eric (2020): Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis. Hürth
- Schmitt, Annette/Morfeld, Matthias (2017): Evidenzbasierung in der Frühpädagogik. In: Schmitt, Annette/Sterdt, Elena/Fischer, Luisa (Hrsg.): Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes. Kronach, S. 11–32
- Schwentesius, Anja/Mey, Günter/Schmitt, Annette/Wolf, Steffi (2014): Thematische Gestaltung der Kooperation von Kita und Schule am Beispiel mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung. In: Schmitt, Annette/Mey, Günter/Schwentesius, Anja/Vock, Rubina (Hrsg.): Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten. Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Grundschule. Köln, S. 41–54
- Steffensky, Mirjam (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48. München
- Thomas, Stefan (2020): Ethnografie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Band 2: Designs und Verfahren. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden, S. 293–313
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Unger, Hella von (2018): Partizipative Forschung. In: Akremi, Leila/Baur, Nina/Knoblauch, Hubert/Traue, Boris (Hrsg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim/Basel, S. 161–182
- Wesley, Patricia W./Buysse, Virginia (2006): Building the evidence base through communities of practice. In: Bussye, Virginia/Wesley, Patricia W. (Hrsg.): Evidence-based practice in the early childhood field. Washington DC, S. 161–193
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, o. S.

Transfer aus der Perspektive der dokumentarischen Evaluationsforschung

Vulneranz von Transferräumen und *displaying expertise*

Isabell Krähnert, Christine Nowak

Der Beitrag stellt Ergebnisse aus einem laufenden Evaluationsprojekt vor, das 1) non-formale Bildungsformate (*MediaSpaces*) untersucht, die von externen Medienpädagogen mit Kindern in prekären Stadtteilen in Freizeiteinrichtungen und Schulen durchgeführt werden, 2) diese Ergebnisse im Rahmen eines formativen Transfers an die Stakeholder zurückspielt und 3) auch diesen Transferprozess systematisch begleitend analysiert. Im Rahmen einer dokumentarischen Evaluationsforschung wird ein multiperspektivisches Forschungsdesign grundgelegt und ein responsiver Transferprozess *mit* den Medienpädagogen anvisiert, um Gelingensbedingungen zu identifizieren und über einen Transfer auf Augenhöhe für die Weiterentwicklung der *MediaSpaces* fruchtbar zu machen. Im Beitrag werden das zugrunde liegende Evaluations- und Transferverständnis skizziert und ein zentrales Ergebnis der Analyse des Transferprozesses herausgestellt: die Herausforderung eines *displaying expertise* auf beiden Seiten und die *Vulneranz* von Transfergesprächen.

1 Einleitung

Im Zuge der fundamentalen Transformationen des frühpädagogischen Handlungsfeldes seit den 2000er-Jahren gerieten Kindertageseinrichtungen zunehmend nicht nur in den Blick von Politik und Gesellschaft, sondern auch von Wissenschaft und Forschung, wodurch zugleich ein „Professionalisierungsdruck“ (Rothe 2022, S. 337) erzeugt wurde (Krähnert i. E.; Viernickel 2015). Zugleich ist eine enorme Ausweitung der Forschungsaktivitäten zu verzeichnen, die intendieren, Wissen für die (Weiter-)Professionalisierung der pädagogischen Handlungspraxis in Kitas bereitzustellen. Ob und wie dieses Wissen aber in einem gelingenden Transfer für die pädagogische Handlungspraxis anschlussfähig gemacht werden kann, ist bislang nahezu unerforscht (Schelle/Blatter 2023, S. 190). Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse aus einem laufenden Evaluationsprojekt im Handlungsfeld Schule und Freizeiteinrichtungen vor, bei dem für den Transfer der Forschungsergebnisse ein formatives, responsives Design in Anlehnung an die dokumentarische Evaluationsforschung gewählt wurde. Auch die Transfergespräche werden analysiert, um die Transfergestaltung prozessbegleitend

weiterzuentwickeln. So werden empirische Einblicke in das *Innere dieses Transfergeschehens* eröffnet und Implikationen auch für das Handlungsfeld der Frühen Bildung abgeleitet.

Zunächst werden das Forschungsprojekt und sein Gegenstand (*MediaSpaces*) vorgestellt (Kap. 2), die Prämissen der dokumentarischen Evaluationsforschung (Kap. 3.1) und das hieran angelegte Transferverständnis skizziert (Kap. 3.2). Im Anschluss wird ein erstes empirisches Ergebnis der Analyse des Transferprozesses präsentiert (Kap. 4), ein knappes Resümee schließt den Beitrag (Kap. 5).

2 Forschungsprojekt: Evaluation von *MediaSpaces* für Kinder

Ausgangspunkt des multimethodisch angelegten Verbundprojektes¹ sind sogenannte *MediaSpaces* (MSP), die in benachteiligten Quartieren einer deutschen Großstadt in verschiedenen Institutionen mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. Externe Medienpädagogen gestalten hierbei u. a. in der Schule (z. B. als AG, Unterrichtseinheit oder Projektwoche) oder in Freizeiteinrichtungen verschiedene Bildungsformate mit den Kindern. Grundlage ist die Verwendung digitaler Tools wie etwa Microbits, Robotik oder StopMotion.² Die MSP lassen sich im heterogenen Feld außerschulischer Bildungsakteure verorten, in dem medienpädagogische Angebote für Kinder in unterschiedlichen Kontexten zu finden sind (The Fab Foundation 2023; Deinet u. a. 2021; Ingold u. a. 2019).

Die Frage, was einen *gelungenen* MSP ausmacht, wie überhaupt Gelingen und Erfolg zu definieren sind, ist Gegenstand des Evaluationsforschungsprojektes. Der Verbund aus Forschenden des Instituts für Informationsmanagement Bremen (ifib) und der Universität zu Köln setzt hierbei ein qualitatives, mehrerebenenanalytisches Verfahren um (Hummrich/Kramer 2018), das sich an die Perspektiven einer rekonstruktiven Organisationsforschung anlehnt und die Daten verschiedener Untersuchungsebenen fortlaufend relationiert (Krähnert i. E.). Der vorliegende Beitrag rekurriert auf Ergebnisse des Teilprojektes des ifib. Alle Daten werden mit der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack u. a. 2007; Przyborski 2004). Das gewählte Interpretationsverfahren ermöglicht es, sowohl explizite Ziele und Bewertungen als auch

1 Das in der BMBF-Förderlinie „Abbau von Bildungsbarrieren: Lernumwelten, Bildungserfolg und soziale Teilhabe“ angesiedelte Evaluationsforschungsprojekt ist multiperspektivisch, mehrerebenenanalytisch, formativ und partizipativ angelegt.

2 Microbits sind Minicomputer auf Basis eines Mikro-Controllers, dessen LED-Anzeige, Tasten, Sensoren u. a. programmiert werden können. StopMotion ist eine Animationstechnik, mit der aus einzelnen Fotos ein Video erzeugt werden kann.

implizite Deutungsmuster, Erfahrungswissen und handlungsleitende Orientierungen zu rekonstruieren. Im Fokus steht die Analyse der Transfergespräche (vgl. auch Gesemann u. a. 2019, S. 13).³

3 Transfer und Evaluation aus der Sicht der dokumentarischen Methode

Im Folgenden werden das zugrunde liegende Evaluationsverständnis im Sinne der dokumentarischen Methode und das damit korrespondierende Transferverständnis skizziert.

3.1 Evaluation aus der Perspektive der dokumentarischen Methode

Wird den Prämissen einer dokumentarischen Evaluationsforschung gefolgt (Nentwig-Gesemann 2010), so geht damit nicht nur eine spezifische Haltung als Forschende, sondern auch eine spezifische Perspektive auf Transfer einher. In Abkehr von einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, zit. nach Bohnsack 2020, S. 17) zwischen Wissenschaft und Praxis⁴ werden die Perspektiven und Wissensbestände *beider* Bereiche als einander ebenbürtig verstanden. Eine dokumentarische Evaluation setzt folglich keine Vorab-Kriterien fest, indem sie etwa im Sinne eines Top-down-Bewertungsverfahrens Erfolgsdimensionen bestimmt und lediglich einen Abgleich mit der Handlungspraxis oder den Orientierungen der Stakeholder leistet. Stattdessen rekonstruiert sie in Anlehnung an ein formatives, partizipatives Evaluationsverständnis die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten und ermöglicht ihnen, ihre Sicht fortlaufend in den Evaluationsprozess einzubringen.

Wird dieser Auslegung von Evaluation gefolgt, evoziert dies auch spezifische Prämissen für die Art und Weise des Transfers des empirischen Wissens in die Praxis. Eine mögliche Haltung, die die Forschenden hierbei einnehmen können, lässt sich als Position des „Realitätenkellners“ (Schmidt 2022, S. 90) fassen: Im Rahmen des Transfers ‚serviert‘ dieser die verschiedenen Realitäten bzw. Wirklichkeitssichten der Stakeholder und stellt sie damit zur Diskussion und Reflexion aufbereitet zur Verfügung. Auch die Perspektive der Forschenden wird hierbei präsentiert, stellt allerdings lediglich *eine* Perspektive dar, die keinen übergeordneten Gültigkeitsanspruch reklamiert.

3 Die Transfergespräche wurden auditiv aufgezeichnet und liegen als Volltranskripte vor.

4 Auch wenn der besseren Lesbarkeit halber daran festgehalten wird, sei an dieser Stelle angemerkt: Die dichotome Begriffsverwendung *Wissenschaft* und *Praxis* impliziert eine Gegenüberstellung der Begriffe und preist begrifflich nicht ein, dass auch Wissenschaft ein Handlungsfeld mit je eigenlogischer (Handlungs-)Praxis ist.

Im laufenden Projekt wurden die Sichtweisen der beteiligten Akteurinnen und Akteure zunächst rekonstruiert, die empirischen Ergebnisse dann adäquat aufbereitet und in sogenannten responsiven Transfergesprächen an die Stakeholder zurückgespielt. Die Gestaltung des Transferprozesses obliegt spezifischen Herausforderungen und Prämissen. Wie Eva Breitenbach und Petra Korte (2020, S. 288) betonen, ist dabei grundsätzlich von einem Konfliktpotenzial auszugehen, das entsteht, wenn externe Evaluatorinnen und Evaluatoren implizites Wissen explizit machen und kommunizieren. Es kann zu „Abwehr“ und „Widerstand“ (Breitenbach/Korte 2020, S. 289) der Stakeholder kommen, und ob und wie sie den Transfer mitgestalten, bleibt ihnen überlassen. Gemäß dieser skizzierten Prämissen ist es die Aufgabe der Evaluierenden, das empirisch basierte Wissen auszuwählen, aufzubereiten und einen Begegnungsraum zu eröffnen, der einen ebenbürtigen, inkludierenden, responsiven, durch Offenheit und Sensibilität gekennzeichneten Diskurs auf Augenhöhe ermöglicht. Diese Prämissen können als verbindliche, anzustrebende *Diskursethik* (Bohnsack 2020, S. 110) verstanden werden.⁵ Im laufenden Projekt wird hierfür an das Konzept der sogenannten „Transformationsräume“ (Blatter/Schelle 2022, S. 22) angeschlossen.

3.2 *Transfer als responsiver Polylog in Transformationsräumen*

„Wissenschaft und Praxis sind different in Handlungs- und Systemlogiken, Funktion und Zielsetzungen“ (Blatter/Schelle 2022, S. 22). Wissen, das in der *einen* Sphäre erzeugt wurde oder ihrer Handlungspraxis zugrunde liegt, kann nicht schlicht in eine *andere* Sphäre übergeben werden. In aktuellen fachwissenschaftlichen Diskursen im Bereich der Frühen Bildung werden nunmehr komplexere, interaktive Modelle prominent gemacht (Blatter/Schelle 2022, S. 27–47). Wird diesen neueren Konzeptionen von Transfer gefolgt, reicht auch eine zielgruppengerechte Aufbereitung des Wissens nicht aus, wenn es handlungspraktische Relevanz gewinnen soll (Sehmer u. a. 2020). Vielmehr ist davon auszugehen, dass Wissen, das beispielsweise Innovationen voranzutreiben oder Handlungspraxis zu verbessern vermag, nur *gemeinsam* erzeugt werden kann. Dieses Wissen entsteht erst in gemeinsamen, ko-konstruktiven Aushandlungen und ist als „relationales Wissen“ (Blatter/Schelle 2022, S. 22) zu verstehen.

Das Ziel des Projektes ist es dementsprechend, ein Transfergeschehen zu ermöglichen, das eine „auf Dialog basierende Transformation von Wissensbeständen aller beteiligten Bereiche“ (Blatter/Schelle 2022, S. 189) anbahnt. Da nicht von zwei homogenen Akteursgruppen auszugehen ist, die jeweils *eine* Position vertreten, sondern auch innerhalb von Praxis einerseits und Wissenschaft

5 Ralf Bohnsack versteht unter *Diskursethik* die aus der Handlungspraxis selbst aufscheinenden und damit praktisch-prozessierten Prinzipien des Diskurses (Bohnsack/Sparschuh 2022, S. 148; Bohnsack 2020, S. 119).

andererseits durchaus differente Perspektiven und Erfahrungswissen vorliegen können, schlagen wir den Begriff des *responsiven Polylogs* vor. Dies ermöglicht es, Transferräume als *mehrstimmige, binnendifferenzierte Aushandlungsorte* zu konzeptionieren und z. B. auch Binnenhierarchien (wenn etwa eine Kita-Leitung und eine neue Fachkraft Teil des Transfers sind) konzeptionell einzupreisen.

Damit aus einem Transferraum auch ein wirklicher „Transformationsraum“ (Blatter/Schelle 2022, S. 48) werden kann, ist die weiter oben beschriebene Diskursethik als grundlegende Prämisse der Kommunikation zu verstehen.⁶ Hierfür ist es notwendig, Praktiker:innen als *produktive Transferakteure auf Augenhöhe* zu adressieren und zum „Doing transfer“ (Blatter/Schelle 2022, S. 62) fortlaufend einzuladen. Dass dies eine Zusammenarbeit „mit Hindernissen“ (Schelle/Blatter 2023, S. 192) sein kann, darauf verweisen Regine Schelle und Kristine Blatter mit ihren Analysen von Gruppendiskussionen mit Fachkräften. Diese monierten etwa die mangelnde Praxistauglichkeit und Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen Wissens, stellten insbesondere die fehlende Wertschätzung für Praktiker:innen heraus und markierten das Verhältnis zwischen Praxis und Forschung als „Kluft“ (Schelle/Blatter 2023, S. 194). Diese Herausforderungen reflektierend, stellen wir uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes der Frage, *ob* und *wie* Transferräume zu echten Transformationsräumen werden können, in denen relationiertes Wissen *gemeinsam* erzeugt wird. Die ersten Analysen von fünf Transfersgesprächen, die im Zeitraum von zwei Jahren stattfanden, legen dabei die konstitutive Bedeutung einer spezifischen Herausforderung offen.

4 Empirische Einblicke in Transferräume – Vulneranz und *displaying expertise*

In diesem Kapitel wird eine ausgewählte Ergebnislinie der Analyse von Transfersgesprächen an einer exemplarischen Sequenz illustriert, die grundständige Implikationen für die Gestaltung von Transferräumen hat: die konstitutive Bedeutung eines *displaying expertise*, die wiederum auf die *Vulneranz*⁷ von

6 Ob aus einem *Transferraum* tatsächlich ein *Transformationsraum* wird, ist dabei eine nur empirisch zu beantwortende Frage. Die dem Projekt angegliederte Dissertationsstudie von Christine Nowak setzt eine umfassende, forschende Begleitung des gesamten Transferprozesses im Rahmen einer qualitativen, mehrerebenenanalytischen, dokumentarischen Analyse vielfältigster, im Prozess entwickelter Transferräume um und bearbeitet u. a. genau diese Fragestellung (Veröffentlichung voraussichtlich im Jahr 2025).

7 Vulneranz oder Vulnerantialität „bezeichnet komplementär zum Begriff der Vulnerabilität, der die Möglichkeiten des Verletzt-Werdens umfasst, die Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens“ (Burghardt u. a. 2017, S. 12). Hiermit ist gemeint, dass den Transfersgesprächen ein Potenzial innewohnt, die Teilnehmenden zu diskreditieren, zu entwerten, zu dem sich sowohl die Stakeholder als auch die Forschenden verhalten (müssen).

Transferräumen verweist. Um dieses empirische Ergebnis begrifflich zu fassen, schließen wir an Manuela Westphal u. a. (2017) und ihren Begriff des *displaying* an. Die Autorinnen richten ihren Blick auf die besonderen Herausforderungen von Familien mit Migrationserfahrungen, vor denen diese beispielsweise im Kontakt mit Bildungsinstitutionen (Kita, Schule) stehen. Sie arbeiten anhand der Analyse von problemzentrierten Interviews heraus, dass diese Familien in besonderer Weise unter Druck stehen, sich in kompetenter Elternschaft darzustellen. Im Anschluss an Janet Finch (2007) bezeichnen die Autorinnen dies als „*displaying family*“ (Westphal u. a. 2017, S. 146), was übersetzt werden kann mit „ausstellen“, „darstellen“ oder „zur Schau stellen“ von ‚gelingender Familie‘. *Displaying* wird dabei als Antwort auf die (reale oder empfundene) Herausforderung verstanden, sich mit Bezug auf aktuell gültige Vorstellungen von *guter* Elternschaft als *gute* Familie vor sogenannten „audiences“ (Westphal u. a. 2017, S. 154) positionieren zu können. Mit dem Begriff *audience* wird gewissermaßen das Publikum, werden relevante ‚Andere‘ bezeichnet (z. B. Fachkräfte, Lehrkräfte, Behörden). Hieran anschließend schlagen wir vor, den Begriff des *displaying expertise* für die Analyse und das Verständnis von Transferräumen zwischen Wissenschaft und Praxis fruchtbar zu machen. Wie im Folgenden exemplarisch gezeigt wird, erscheinen Transferräume mit Blick auf unsere Daten als Orte, an denen die eigene Expertise relevant gemacht, hervorgehoben und gegebenenfalls auch verteidigt wird: Es sind also (auch) *Aufführungsorte von Expertise und Professionalität*. Dieses empirische Ergebnis, das sich in unterschiedlicher Weise und Offensichtlichkeit durch alle bislang untersuchten Transferräume zieht, wird an einer ausgewählten exemplarischen Sequenz empirisch bebildert.⁸

In einem der Transfergespräche nahm ein Stakeholder der Steuerungsgruppe eigeninitiativ Bezug auf eine Erhebung der Forschenden, die sogenannte Netzwerkanalyse (NWA)⁹. Diese wurde zu Beginn des Forschungsprozesses genutzt, um die Vernetzungen der MSP mit weiteren Institutionen und Organisationen in den Blick zu rücken. Eine Rückmeldung der Ergebnisse für die MSP-Mitarbeitenden hatte es bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht gegeben. Darauf verwies der Stakeholder und stellte dabei sogleich die Legitimation dieser Erhebung grundsätzlich infrage. Es seien die falschen Akteurinnen und Akteure befragt worden, aus diesem Grund hätte man „kein gültiges Ergebnis für die Organisation“ (Z. 55). Der Stakeholder verwies mit Nachdruck darauf, dass die Ergebnisse (die zum Zeitpunkt aber noch unbekannt waren) keine Gültigkeit hätten, und resümiert: „So oder so, es ist keine gültige Aussage“ (Z. 67). Der Vermittlungsversuch der Forschenden bestand dann vor allem darin, herauszustellen, in welcher Weise

8 Aus Platzgründen kann die Ergebnislinie nur anhand einer Sequenz illustriert werden.

9 Die egozentrierte Netzwerkanalyse wurde zu Beginn des Projekts durchgeführt, um das Feld initial zu erschließen. Die MSP-Mitarbeiter:innen sollten aus subjektiver Sicht angeben, wer zum Netzwerk der MediaSpaces gehört. Die aus den Daten erzeugten Visualisierungen sollten später als Gesprächs- und Reflexionsanlass dienen (Kolleck 2014, S. 174).

das Instrument der NWA durch sie genutzt wird, dass es hierbei nicht normativ um zu viel oder zu wenig Vernetzung ginge, sondern darum, ins Gespräch zu kommen. Im Folgenden entspannt sich ein affektiv aufgeladener, oppositioneller Diskurs im Ringen darum, wer zu definieren vermag, was die NWA ist:

Forscherin 1: So eine Netzwerkanalyse zeigt einfach nur [...] das einzelne Individuum, inwiefern (.) andere Akteure überhaupt eine Relevanz für es selbst haben und dann blendet man den Akteur und dann (.) bilden sich Linien und Netze, wo man sieht_ Stakeholder: Okay.

Forscherin 1: gibt es da sozusagen jemand, der besondere Andockstelle nach außen ist oder nicht.

Stakeholder: Trotzdem ist es so, dass wenn ich (.) irrelevante Anteile drin habe, ist das ein_ ist das mein_

Forscherin 2: Die wird es nicht geben. Es gibt keine irr- also allein das ist, glaube ich, eine theoretische Setzung, die wir dann besprechen. Es gibt keine irrelevanten (.) ähm Anteile [...], wir haben ja nur zentrale Akteure befragt [...]. Mhm ich glaube, wir haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was_ wie man_

Stakeholder: Nee, ich weiß, ich bin auch Systemiker, ich ich Läh äh

Forscherin 1: Nein nein¹ wir ja nicht.

Stakeholder: Ach so, aber ich.

In dieser Passage zeigt sich ein diskursives Ringen um die Definition dessen, was die NWA überhaupt aussage und wie sie umzusetzen sei. Nach der Unterstellung der Ungültigkeit durch den Stakeholder reklamiert die Forscherin 1 nun die Rahmungsmacht, indem sie definiert, was die NWA „einfach nur“ zeige. Hieran schließt der Praxispartner oppositionell an („trotzdem“), reklamiert damit seinerseits die Definitionsmacht und schreibt den erhobenen Daten „irrelevante Anteile“ zu, die die Ergebnisse insgesamt verzerren und ungültig machen würden. Daraufhin schaltet sich Forscherin 2 zur Verstärkung ein, schließt oppositionell an, und konstatiert, dass es gar keine irrelevanten Anteile geben könne, da sie nur „relevante Akteure“ befragt hätten. Implizit disqualifiziert sie damit nicht nur die Kritik des Praxispartners, sondern auch seine Perspektive auf die NWA. Sie eröffnet *nicht* den Diskussionsraum für eine Aushandlung darüber, wer überhaupt relevanter Akteur ist, vielmehr konstatiert sie eine Differenz zwischen Forschenden und Praxispartner: Es lägen „ganz unterschiedliche Vorstellungen“ vor.

Denkbar wäre ja auch gewesen, die Diskussion zur Netzwerkanalyse zu vertiefen und dem Stakeholder zu ermöglichen, *seine* Perspektive und *sein* Wissen umfassend zu entfalten. Stattdessen schließt die Forschende den Diskursraum und schreibt die Differenz zwischen den Akteursgruppen diskursiv fest. Die Replik des Stakeholders hierauf legt offen, dass er dies als Inkompetenzzuschreibung rahmt, denn nun verweist er mit Vehemenz auf seine Expertise: „Nee, ich weiß, ich bin auch Systemiker.“ Deutlich wird, dass er hierbei *nicht* den Sinngehalt von

ebenbürtigen Perspektiven und Vorstellungen elaboriert, die also gleichwertig nebeneinander bestehen könnten. Vielmehr rahmt er seinen Einwand als Frage von Wissen versus Nicht-Wissen, als Frage professioneller Expertise: Er konstatiert, dass auch *er* „weiß“, dass auch *er* ein Experte, ein „Systemiker“ sei. Er positioniert sich auf Augenhöhe („auch“), und auch das Dementi der Forschenden („Nein nein, wir ja nicht“) veranlasst ihn nicht, von der *Reklamation eines Expertenstatus* abzusehen, sondern vielmehr dazu, ihn erneut zu konstatieren („aber ich“).

Während es auf der expliziten Ebene um das Instrument der NWA geht, wird auf der impliziten Ebene sichtbar, dass um die *gegenseitige Anerkennung der Expertise und Professionalität* gerungen wird. Diese diskursiven Praktiken lassen sich als *displaying expertise* ausweisen, die sich in unterschiedlicher Gestalt durch alle bislang untersuchten Transfergespräche ziehen. Dabei wird gerade in der affektiven Aufladung der Gesprächspassage deutlich, dass diese Aushandlung für alle Beteiligten hochbedeutsam ist: Die gesamte Passage zum Thema NWA ist durch schnelle Sprecherwechsel, gegenseitige Unterbrechungen und einen lauten Tonfall gekennzeichnet. Diesem Diskursabschnitt kann ein Krisenpotenzial attestiert werden: Er kann als potenzieller „Tipping-Point“ (Krähner u. a. 2022, S. 126) identifiziert werden, bei dem der Diskurs von einem wertschätzenden, dialogisch angelegten Modus in einen konfrontativen Modus kippt. Implizit dokumentieren sich hierin die hohe Bedeutung und zugleich Fragilität des Expertenstatus: Er wird von beiden Seiten reklamiert – er steht also *auf beiden Seiten zur Disposition*. Mit anderen Worten: Die Akteurinnen und Akteure sind in ihrem Expertenstatus vulnerabel, bzw. Transfergespräche sind *vulnerant*.

5 Resümee – Zugzwänge von Transferräumen?

Mit der Konzeption von Transfer als ko-konstruktivem Aushandlungsprozess verbindet sich die Hoffnung, die Praxistauglichkeit und -relevanz wissenschaftlichen Wissens zu erhöhen, indem relationierte Wissensbestände gemeinsam *mit Praxis* hervorgebracht werden. Aus dieser Perspektive gelingt Transfer dann, wenn Wissenstransformation auf beiden Seiten stattfindet, wenn Praxis „[f]orschungs-informiert“ und Wissenschaft „[p]raxis-informiert“ (Blatter/Schelle 2022, S. 50) ist. Wie in Kap. 3 skizziert, wird in neueren Modellen ein gemeinsamer Dialog auf Augenhöhe als Grundvoraussetzung für gelingenden Transfer ausgerufen (Blatter/Schelle 2022, S. 49).

Um die Dichotomie zwischen Wissenschaft und Praxis konzeptionell auszuweiten, haben wir den Begriff des *responsiven Polylogs* vorgeschlagen, da er die Mehrstimmigkeit (Polyphonie) und mögliche Binnendifferenzierungen der Akteursgruppen jenseits der zwei ‚Lager‘ stärker betont. Dieser *programmatischen Perspektive* auf Transfer konnten wir mit unseren ersten Analysen nun empirische Einblicke in das *Innere des Transfergeschehens* gegenüberstellen und damit die

konkreten, handlungspraktischen Herausforderungen der Transfergestaltung näher beleuchten. Wird unseren Ergebnissen gefolgt, so können sie als empirische Verweise auf die *Verfasstheit von Transfergesprächen* gedeutet werden. Trotz des Anliegens der Forschenden, einen responsiven Polylog auf Augenhöhe zu ermöglichen und Räume der Anerkennung, Wertschätzung und Wissenstransformation zu eröffnen, dokumentiert sich ein Konstituens der untersuchten Transferräume: der *Zugzwang des displaying expertise*. Demzufolge können Transferräume als *Arenen* konzipiert werden, in denen der eigene Expertenstatus vor einer jeweils relevanten Gruppe von ‚Anderen‘ – einer *audience* – performativ zur Geltung zu bringen ist (Westphal u. a. 2017). Es sind Räume, in denen Expertise auf beiden Seiten folglich implizit infrage steht.

Unsere ersten Ergebnisse lassen sich als empirischer Hinweis auf eine konstitutive *Vulneranz der Kommunikationsform Transferraum* deuten: Der eigene Expertenstatus steht zur Disposition, dies wiederum korrespondiert mit einer potenziellen *Herabwürdigung* im Diskursraum. Akteurinnen und Akteure auf beiden Seiten sind hier ‚verletzlich‘. Die Analyse der Gesprächspraktiken legt offen, dass die eigene Expertise – auf beiden Seiten – auf dem Spiel steht, sie ist *auszustellen* und zu *behaupten*. Die Handlungsherausforderung der Vulneranz liegt den analysierten Gesprächspraktiken also implizit zugrunde. Denkbar ist, dass die rekonstruierten diskursiven Praktiken in jenen Transfergeschehen, die in Evaluationskontexten eingewoben sind, besondere Relevanz haben, da hier eine (Ab-)Wertung der eigenen Handlungspraxis befürchtet wird. Diesen Kontexten liegt ein einseitiges Bewertungsregime zugrunde, das die Beforschten in doppelter Weise *asymmetrisch* positioniert: als Beforschte *sowie* Adressatinnen und Adressaten (nicht Initiatorinnen und Initiatoren) von Transfervorhaben. Diese doppelte Asymmetrie ist nicht zu nivellieren, sie ist lediglich zu reflektieren und gegebenenfalls im Transfergeschehen diskursiv zu bearbeiten.

Wenn eine Evaluation auch nicht jedem Transfervorhaben vorausgeht, so liegen empirische Hinweise darauf vor, dass frühpädagogische Fachkräfte sich teilweise ganz grundsätzlich durch Forschung(ergebnisse) abgewertet, infrage gestellt und unter Professionalisierungsdruck gesetzt fühlen (Krähnert i. E., S. 90; Schelle/Blatter 2023, S. 192–193). Auch hier gilt mindestens *eine* der nicht-reziproken Asymmetrien: Forschende wollen die Handlungspraxis in Kitas untersuchen und/oder verbessern, *nicht vice versa*. Werden diese Hinweise ernst genommen, haben sie unmittelbar handlungspraktische Relevanz für die Konzeption, Gestaltung und Analyse von responsiven Transfergeschehen. Mit unseren Ergebnissen lässt sich die empirisch basierte Hypothese formulieren, dass sich Akteurinnen und Akteure der Wissenschaft und Praxis in Transferräumen als relevante Andere begegnen, sich jeweils gegenseitig *bedeutsame audience* sind, vor der sie auf Basis einer asymmetrischen Grundkonstellation bestehen und sich behaupten müssen. Für das *Doing transfer* könnte folglich ein *displaying expertise* konstitutiv sein.

Literatur

- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Sparschuh, Vera (2022): Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung: Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 9–27
- Breitenbach, Eva/Korte, Petra (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung und Personalentwicklung. Neue Wege der Bedarfsermittlung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. 2. Aufl. Opladen, S. 288–306
- Burghardt, Daniel/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Dederich, Markus/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (2021) (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: *Sociology*, 41. Jg., H. 1, S. 65–81
- Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian (2019): Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. DESI-Schriftenreihe Nr. 2. Berlin
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2018): „Qualitative Mehrebenenanalyse“ und Triangulation – Zur Methodologie von Mehrebenen-Designs in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecaris, Jutta/Mieth, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. 2. Aufl. Opladen, S. 123–147
- Ingold, Selina/Maurer, Björn/Trüby, Daniel (2019) (Hrsg.): Chance Makerspace: Making trifft auf Schule. München
- Kolleck, Nina (2014): Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., S. 159–177
- Krähnert, Isabell (im Erscheinen): Der Habitus der Organisation. Dokumentarische Perspektiven auf Inklusion und Prävention in Kindertageseinrichtungen. Weinheim
- Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2022): Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen. Weinheim
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen, S. 63–75
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden
- Rothe, Anja (2022): Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 336–362
- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2023): Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, 12. Jg., H. 4, S. 189–196
- Schmidt, Gunther (2022): Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. 10. Aufl. Heidelberg

- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020): Dialog statt Transfer – Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, H. 3, S. 13–17
- The Fab Foundation (2023): <https://fabfoundation.org> (abgerufen: 27.08.2024)
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, S. 21–46
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Özlem (2017): Elternschaft unter Beobachtung – Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 37. Jg., H. 2, S. 142–157

Mind the Gap – Brücken bauen zwischen Praxis und Wissenschaft

Die Aufgaben des Landeskompetenzzentrums zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen

Sarah Girlich, Robert Jurleta

Mit steigender Bedeutung des (Wissens-)Transfers und der Transformation in der Frühen Bildung rückt die Rolle von Mittlerinnen und Mittlern für den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis immer stärker in den Fokus. Als Transferstelle schlägt das Landeskompetenzzentrum zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS) in seinem Themenfeld Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis. Es ist bestrebt, diesen Transfer zu erleichtern und dabei die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der jeweiligen Zielgruppen zu berücksichtigen. Es nutzt Ergebnisse aus der Netzwerkforschung sowie Kompetenz- und Transfermodelle, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit und einen gelingenden Transfer zu fördern. Durch gezielte Maßnahmen und partizipative Angebote unterstützt das LakoS den Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis, Verwaltung und Politik. Auf diese Weise kann der Austausch zwischen den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren, die zum Gesamtsystem Transfer gehören, intensiviert werden.

1 Einleitung

Die frühkindliche Bildung befindet sich in einem ständigen Wandel, der von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren aus Praxis, Forschung, Verwaltung und Politik geprägt ist. Diese arbeiten meist getrennt voneinander, mit eigenen Rahmenbedingungen und (Fach-)Sprachen und stehen vor der Aufgabe, wenn sie sich ihr stellen, sich zu vernetzen und gemeinsam die frühkindliche Bildungslandschaft zu gestalten.

Transferstellen können dabei eine entscheidende Rolle spielen. Als Schnittstellen zwischen den verschiedenen Ebenen fördern sie den Austausch von Wissen und Erfahrungen und unterstützen so die kontinuierliche Weiterentwicklung des Systems. Sie tragen dazu bei, erfolgreichen Transfer zu schaffen oder Transformationsprozesse mitzugestalten, indem sie nicht nur den Austausch und die Vernetzung unterstützen, sondern aktiv Strukturen und Angebote gestalten, die einen nachhaltigen (Wissens-)Transfer und Wissenstransformationen ermöglichen.

Dieser Beitrag beleuchtet die Tätigkeit des *Landeskompetenzzentrums zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen* (LakoS) als Transferstelle in der frühkindlichen Bildung. Das LakoS fungiert als Katalysator für Transformationsprozesse, der Akteurinnen und Akteure aus verschiedenen Bereichen zusammenbringt, den Austausch von Wissen und bewährten Praktiken fördert und durch gezielte sowie bedarfsorientierte Maßnahmen und Angebote den Transfer aktiv gestaltet.

2 Vom Transfer zur Transformation

Modelle des (Wissens-)Transfers, bei dem die Wissenschaft der Praxis neue Erkenntnisse bietet und die Praxis diese einfach übernimmt, sind überholt. Nicht zuletzt, weil erkannt wurde, dass Praxis und Wissenschaft in ihren jeweiligen individuellen Systemen mit eigenen Herausforderungen und Möglichkeiten eingebunden sind, etablierte sich ein neues Verständnis, das dialog- und beziehungsorientiertes Zusammenarbeiten in den Mittelpunkt stellt und die jeweiligen Realitäten betont. Dieses neue, systemische Verständnis ergänzte bzw. ersetzte den Begriff des *Transfers* mit *Wissenstransformation* bzw. *Wissensmobilisierung* (u. a. Spiekermann/Pilchowski 2024; Blatter/Schelle 2022; Malin/Brown 2020).

Das LakoS, dessen Arbeiten und Wirken vorgestellt werden soll, arbeitet nach dem Begriffsverständnis der (Wissens-)Transformation von Nicole Spiekermann und Anna Pilchowski (2024). Der Fokus liegt hier auf den wechselseitigen Prozessen, bei denen Wissen zwischen den verschiedenen Ebenen ausgetauscht, reflektiert und weiterentwickelt wird, sodass neues, transformiertes Wissen generiert werden kann. Dabei werden nicht nur fachwissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch das Wissen der Praktikerinnen und Praktiker einbezogen (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 3).

Um die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken, nutzt das LakoS zudem Erkenntnisse aus der Netzwerkforschung sowie Aspekte der Wissenschaftskommunikation (u. a. FactoryWisskomm 2021; Miller 2013). Dies ist entscheidend, um die Dynamik von Netzwerken zu verstehen und Transferprozesse zu gestalten. Die bisherige Forschung zu Transfer und Transformationsprozessen hat sich auf verschiedene Disziplinen konzentriert, aber spezifische Modelle für die frühkindliche Bildung sind nur begrenzt vorhanden. Das LakoS legt verschiedene Transfermodelle (Malin/Brown 2020; Grossman/Salas 2011; Baldwin/Ford 1988) für seine Arbeit zugrunde, um Herausforderungen der Frühen Bildung zu berücksichtigen (Girlich/Steinmetzer 2019; Girlich u. a. 2018; Girlich 2017).

Aktuell entstehen neue Ansätze, insbesondere durch Kristine Blatter und Regine Schelle (2022), die spezifisch auf die Bedürfnisse und Dynamiken der frühkindlichen Bildung abgestimmt sind. Sie haben hierfür das *Modell eines*

Transformationsraums entwickelt, das den Bildungsbereich und den Transfer systemisch betrachtet. Akteurinnen und Akteure der Wissenschaft, Praxis und Intermediaries sind involviert. Sie fördern durch dialogische Zusammenarbeit und Vernetzung den Austausch von Wissen und Erfahrungen multidirektional. „Die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis findet in diesem Sinne weder auf der Seite der Praxis noch auf der Seite der Wissenschaft statt, sondern in einem dritten, eigenständigen Raum“ (Blatter/Schelle 2022, S. 49 f.). In einem solchen Transformationsraum entsteht durch Austausch, Vernetzung und Kooperation neues Wissen, das wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Anwendungen berücksichtigt, wodurch Barrieren zwischen den Bereichen überwunden werden können. Erfolgreiche Aktivitäten führen beispielsweise zu forschungsinformierter Praxis und praxisinformierter Forschung. Intermediaries spielen dabei eine zentrale Rolle, indem sie diesen Prozess initiieren und unterstützen (Blatter/Schelle 2022, S. 50).

Joel Malin und Chris Brown betonen die Vielzahl der Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis und schlagen vor, Mediatoren oder Vermittler einzusetzen und/oder dass die Akteurinnen und Akteure selbst grenzüberschreitende, verbindende Maßnahmen ergreifen (Malin/Brown 2020, S. 3). Diese Erkenntnisse unterstreichen die zentrale Rolle von Transferstellen, die Transformationsprozesse fördern, indem sie Brücken zwischen Wissenschaft, Praxis, Verwaltung und Politik schlagen. Die Autoren heben die Bedeutung von sogenannten *brokerages* hervor (Malin/Brown 2020, S. 6). Diese fungieren als Vermittler zwischen Forschung und Praxis, indem sie wissenschaftliche Erkenntnisse in praxisrelevante Informationen übersetzen und den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördern. Diese Ansätze und Modellierungen reflektieren wesentliche Prinzipien und Arbeitsweisen des LakoS.

3 Transferstelle LakoS – Entstehung und Aufgaben

Neben den Familien, die der erste Bildungsort für Kinder sind, kommt den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen die wichtige Aufgabe zu, die sprachliche Entwicklung von Kindern zu begleiten und zu unterstützen. Um in Sachsen einen kompetenten Ansprechpartner zur sprachlichen Bildung und Förderung zu etablieren, regte Prof. Dr. Christian W. Glück von der Universität Leipzig gemeinsam mit dem Referat Kindertagesbetreuung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) die Schaffung eines Projekts mit überregionaler Bedeutung an. Dieses Projekt sollte aktuelle wissenschaftliche, didaktische und methodische Erkenntnisse aufbereiten, sodass sie an die Erfordernisse der frühkindlichen Bildungsinstitutionen angepasst sind und gleichzeitig die Bedarfe und Bedingungen der Praxis an Wissenschaft, Verwaltung und Politik zurückspiegeln, um einen Austausch der verschiedenen Ebenen zu unterstützen.

Seit 2013 ist das LakoS im Bereich der sprachlichen Bildung in Sachsen tätig; mitfinanziert wird es durch Steuermittel auf der Grundlage des vom Sächsischen Landtag beschlossenen Haushaltes. Dabei arbeitet es in der Vernetzung und Koordination, Professionalisierung und Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen. Unter der Leitung von Prof. Glück und in Trägerschaft des Vereins zur Förderung von Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation (VSK) begann das LakoS am 01.09.2013 seine Tätigkeit mit einem Personalumfang von zwei Vollzeitäquivalenten. In den darauffolgenden zehn Jahren führte das Zentrum seine Aufgaben mit durchschnittlich 2,5 Vollzeitäquivalenten aus.

An die Bedarfe der jeweiligen Partnerinnen und Partner angepasst, koordiniert das LakoS Elternabende, Fortbildungen, Fachtage sowie Bundes- und Landesprogramme. Es engagiert sich aktiv in der Professionalisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. Als Ansprechpartner für Einrichtungen, Träger, Fachberatungen, pädagogische Fachkräfte, Kindertagespflegepersonen und Familien bietet es u. a. bedarfsorientierte (Inhouse-)Fortbildungen, Fachtage sowie Informations- und Arbeitsmaterialien zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und anderen Themen an. Die folgende Darstellung der Arbeit des LakoS soll die Bedeutung und Funktion einer Transfer- bzw. Transformationsstelle deutlich machen.

3.1 Vernetzung

Das LakoS ist maßgeblich an der Professionalisierung und Unterstützung sächsischer Pädagoginnen und Pädagogen in der sprachlichen und kommunikativen Bildung beteiligt. Ziel ist es, besonders durch die intensive Vernetzung mit Akteurinnen und Akteuren der frühkindlichen Bildung in Sachsen die Prozess- und Strukturqualität in der Kindertagesbetreuung zu verbessern. Von Anfang an arbeitete das LakoS mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK), dem Sächsischen Ministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS), der Universität Leipzig, Trägern, Einrichtungen und Fachberatungen in allen sächsischen Landkreisen, dem Landesjugendamt, dem sächsischen Kita-Bildungsserver, Volkshochschulen, dem Sächsischen Erzieherverband sowie vielen weiteren Projekten, Stiftungen, Bibliotheken und Vereinen zusammen. Diese umfangreiche Vernetzung ermöglicht es, schnell und bedarfsgerecht Unterstützung für die verschiedenen Akteure zu finden und gibt dem LakoS einen umfassenden Einblick in aktuelle Bedarfe und Entwicklungen.

Teilnahme in Beiräten und Arbeitsgruppen

Das LakoS ist in verschiedenen Beiräten, Arbeitsgruppen und Sitzungen aktiv und verfügt über einen eigenen Fachbeirat, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft, Kita-Praxis und des öffentlichen

Gesundheitsdienstes zusammensetzt. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit ermöglicht es dem LakoS, als Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu fungieren und den Wissenstransfer zu fördern. Die Mitarbeit in verschiedenen Expertenrunden, Arbeitsgruppen und -kreisen unterstreicht die Anerkennung von LakoS als kompetentem Ansprechpartner für den frühkindlichen Bereich in Sachsen und ermöglicht eine aktive Mitgestaltung des Gesamtsystems mit Sichtweisen aus Praxis und Wissenschaft.

Beratung

Das LakoS berät die sächsischen Akteure bedarfsorientiert von der Praxis bis zu den Ministerien und fungiert als wichtiger Vermittler. Durch die enge Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften, Einrichtungen, Trägern, Wissenschaft und politischen Entscheidungsträgern generiert, vermittelt und transformiert das LakoS praxis-, wissenschafts- und politikrelevantes Wissen. Diese Beratungen tragen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Bildungsangeboten bei. Dabei stellt das LakoS sicher, dass seine Arbeit auf aktuellen Forschungsergebnissen basiert, indem es intensiv mit dem Förderbereich Sprache und Kommunikation der Universität Leipzig sowie weiteren wissenschaftlichen Institutionen zusammenarbeitet.

3.2 Professionalisierung des Systems

Die Professionalisierung (im Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung) wird durch das LakoS mit vielfältigen Angeboten unterstützt. Diese Maßnahmen zielen nicht nur auf die (Handlungs-)Kompetenzentwicklung einzelner Fachkräfte, sondern auch auf die Verbesserung der Gesamtsysteme ab. Ein kompetentes System ist notwendig, um die Qualität und Professionalisierung der Frühen Bildung zu steigern (Urban u. a. 2012). Da es keinen universellen Prozess der Wissenstransformation gibt, sind die Angebote des LakoS individuell angepasst und berücksichtigen unterschiedliche Professionalisierungsbedarfe und -wege sowie Informationsbedarfe aus Wissenschaft und Verwaltung.

Fachtagungen

Seit 2013 organisiert das LakoS in Zusammenarbeit mit der Professur für Pädagogik Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation der Universität Leipzig das jährliche „Leipziger Frühjahrssymposium: Sprache & Kommunikation“ (LFS) mit bis zu 180 Teilnehmenden aus den verschiedenen Ebenen. Diese Veranstaltung fördert den Austausch zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik im Bereich frühkindlicher und sprachlicher Bildung. Darüber hinaus organisiert und begleitet das LakoS Kooperationsfachtage, um den Wissenstransfer und die

Vernetzung zwischen verschiedenen Akteuren der frühkindlichen Bildung zu fördern. Zusätzlich unterstützt es pädagogische Tage und andere Veranstaltungen in Sachsen durch die Vermittlung von Referentinnen und Referenten und fachliche Beratung. Durch diese Maßnahmen trägt es dazu bei, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis zu integrieren und nachhaltige Veränderungen in der frühkindlichen Bildungslandschaft zu bewirken.

Fortbildungen

Im LakoS sind bedarfsorientierte Fortbildungen essenziell für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in der sprachlichen Bildung. Dazu zählen (Online-) Fortbildungen, (Online-)Workshops, Team- und Elternabende. Die praxisnahen Schulungen sind individuell angepasst und dienen der Qualitätsentwicklung und -sicherung in den Bildungseinrichtungen. Seit der Corona-Pandemie bietet das LakoS ebenfalls die kostenfreie Online-Reihe „DiensttagsIMPULSE“ an, die alle vier Wochen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis zusammenbringt, um aktuelle Themen (der sprachlichen Bildung) zu diskutieren, neue Methoden kennenzulernen und auszuprobieren sowie Netzwerke zu stärken.

Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift

Das LakoS setzt nicht nur auf einmalige Fortbildungen, sondern bietet prozessbegleitende Unterstützung, um sicherzustellen, dass das erworbene Wissen nachhaltig in den pädagogischen Alltag integriert wird. Die Teilnahme Sachsens an der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) wurde durch das LakoS ermöglicht, das zu Beginn seiner Arbeit im Jahr 2013 ein überzeugendes Konzept für die Teilnahme an BiSS entwickelte, das sich auf Praxiserfahrungen und bestehende Netzwerke seiner Mitarbeitenden stützte.

LakoS stellte zusammen mit dem Amt für Jugend, Familie und Bildung (AfJFB) Leipzig den sächsischen Verbund und arbeitete in den BiSS-Modulen „Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung“ und „Unterstützung der Sprachentwicklung für Kinder unter 3 Jahren“ (Girlich/Steinmetzer 2019, S. 37). Es wurde ein Curriculum zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte entwickelt, das aus sechs Modulen, einem Praxisworkshop und nachfolgenden Fachgesprächen bestand. Besondere Aufmerksamkeit galt dabei der zu überwindenden Transferlücke zwischen Fortbildung und pädagogischem Arbeitsalltag. Hierfür flossen kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle, die die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in den Mittelpunkt stellen (u. a. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011), sowie ein Modell aus der Transferforschung (Grossman/Salas 2011) in die Entwicklung des Curriculums ein. Der Transfer in den Arbeitsalltag wurde beispielsweise durch die Nutzung der bereits vorhandenen Ressourcen gesichert.

Bei der Entwicklung des Curriculums wurde mit dem Träger ein gemeinsames Vorgehen vereinbart, um die Übertragbarkeit des Qualifizierungskonzepts auf alle sächsischen Einrichtungen zu gewährleisten.

Gemäß der sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsverordnung stehen pädagogischen Fachkräften jährlich mindestens 40 Fortbildungsstunden zur Verfügung. Um den Transfer der Inhalte zu fördern, wurden für jedes der geplanten Module zusätzlich vier Stunden für Praxisaufgaben eingeplant, die Teil des Fortbildungsstundenkontingents sind und nicht während der regulären Arbeitszeit erfolgen müssen. Neben der Vermittlung von Fachwissen sowie der Erweiterung und Festigung vorhandener Kompetenzen wurde der Transfer in den Arbeitsalltag durch Praxisaufträge und einrichtungsübergreifende Gelegenheiten zum Praxisaustausch gesichert (Girlich/Steinmetzer 2019, S. 50; Girlich 2017). Ziel war es, sicherzustellen, dass die vermittelten Inhalte optimal in den pädagogischen Alltag übertragen werden können (Girlich u. a. 2018). Die Fortbildungen innerhalb des BiSS-Verbunds wurden durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) evaluiert.

Die erfolgreiche Teilnahme an BiSS verdeutlicht, dass ein gezielter Transformationsprozess durch ein gelungenes Zusammenspiel von Wissenschaft, Transferstelle und Praxis gekennzeichnet ist. Ein Erfolgsfaktor dafür war die enge Zusammenarbeit mit der politischen Ebene (u. a. SMK) und der Verwaltung (AfJFB Leipzig), um die Voraussetzungen für die Teilnahme an BiSS zu definieren und die Bedingungen für die beteiligten Einrichtungen auszuloten. Außerdem hat sich gezeigt, dass für einen erfolgreichen und nachhaltigen Transfer in die Einrichtungen neben der direkten Umsetzung von Konzepten auch die organisatorische Ebene sowie die Unterstützung durch Träger und Fachberatung entscheidend sind. Die gezielte Organisations- und Teamentwicklung sowie die zentrale Rolle der Leitung sind wesentliche Faktoren, um den Transfer effektiv zu gestalten und langfristig zu sichern (u. a. Grossman/Salas 2011). Ohne die umfassende Berücksichtigung der (organisatorischen) Rahmenbedingungen und die gezielte Unterstützung durch alle relevanten Akteurinnen und Akteure kann der Transfer nicht die gewünschte Wirkung erzielen. Durch die Zusammenarbeit konnten Anpassungen vorgenommen werden, die den Start eines zweiten Verbundes verbesserten.

Multiplikatorenschulung LandesCurriculum sprachliche Bildung

Mit dem im Auftrag des SMK entwickelten „LandesCurriculums zur sprachlichen Bildung“ (LaCusBi) bildet das LakoS im Rahmen einer sechstägigen Fortbildung Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Schwerpunkt „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ aus. Als Grundlage dienten hier u. a. die Inhalte und Erfahrungen aus dem BiSS-Konzept. Die Schulung bietet einen Mix aus Fachwissen sowie Methoden für die pädagogische Praxis und Erwachsenenbildung. Sie umfasst Themen wie Sprachentwicklung, Methoden der alltagsintegrierten

Sprachbildung, Beobachtung und Dokumentation, Mehrsprachigkeit und Zusammenarbeit mit Familien. Zusätzlich erhalten die Teilnehmenden ein Materialpaket, das es ermöglicht, die Themen direkt in den Kindertageseinrichtungen zu multiplizieren und die Einrichtungen langfristig in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen (Girlich/Jurleta 2017).

Im Rahmen der Entwicklung der Multiplikatorenschulung war das Ziel, nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern auch Methoden der Erwachsenenbildung aufzuzeigen und gemeinsam zu erproben. Das Know-how (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 8) steht hier ebenso im Zentrum wie die fachlichen Inhalte und Praxisumsetzungen. Durch fertige und flexibel einsetzbare Präsentationen, Arbeitsblätter zu Methoden der Erwachsenenbildung sowie Materialien, die der Praxis zur Verfügung gestellt werden, haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, nach den Bedarfen der Einrichtungen zu arbeiten.

Durch die bestehenden Fachberatungsstrukturen im Land wurden zunächst Fachberaterinnen und Fachberater mit dem LaCusBi angesprochen, um langfristig die Qualitätsentwicklung in der Praxis zu fördern. Das starke Interesse an den Schulungen führte schließlich zu einer Öffnung der Zielgruppe hin zu Einrichtungsleitungen und Projektmitarbeitenden. Das LaCusBi ist seit 2023 die Grundlage für das „Landesprogramm alltagsintegrierte sprachliche Bildung in der Kindertagesbetreuung Sachsen“ und wird durch Sprachmentorinnen und -mentoren multipliziert.

Materialien

Für einen umfassenderen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse sind Materialien, die die Bedarfe der Praxis berücksichtigen, unerlässlich. So wurde für alle Materialien entweder Feedback der pädagogischen Praxis eingeholt, oder sie wurden gemeinsam mit ihr entwickelt.

Ein wichtiges Material ist das *Elterninfoblatt zur Mehrsprachigkeit in der Familie*, das Fragen zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder beantwortet und mittlerweile in 48 Sprachen verfügbar ist. Dieses Infoblatt wurde in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und einer Sprachheilpädagogin entwickelt und kann von Fachkräften kostenlos heruntergeladen und verwendet werden.

Seit Sommer 2019 stehen der Praxis *Elternbriefe zur Sprachentwicklung Ihres Kindes* in elf Sprachen zur Verfügung. Diese enthalten Informationen zur Sprachentwicklung für Zwei- bis Sechsjährige und bieten Fachkräften die Möglichkeit, Beobachtungen zum Kind zu ergänzen. Dank der Finanzierung durch das SMK können die Briefe kostenfrei von sächsischen Einrichtungen beim LakoS bestellt werden. Seit Sommer 2019 konnten rund 500.000 Elternbriefe in sächsische Einrichtungen versandt werden. Die Systemkenntnis des LakoS war für

dieses Vorhaben auf verschiedenen Ebenen hilfreich. Einerseits war Wissen um die Bedarfe der Praxis vorhanden, andererseits auch das Wissen um Fördermöglichkeiten durch den Freistaat.

Das *Poster zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in unserer Kita* steht exemplarisch für erfolgreiche Transformationsarbeit. Wissenschaftliche Inhalte wurden durch praxisnahe Beispiele unter Einbezug der Praxis veranschaulicht.

Die *LakoS SprachenWelt* ist ein Mehrsprachen-Portfolio zur Begleitung mehrsprachiger Kinder. Es stammt aus der Sprachheilpädagogik (Ritterfeld/Lüke 2013) und wurde für den Kita-Bereich vom LakoS weiterentwickelt. Nach Rückmeldungen aus der Praxis soll in der nächsten Auflage auch eine englische Übersetzung enthalten sein.

Veröffentlichungen

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Transferarbeit von LakoS ist die Wissenstransformation über verschiedene Veröffentlichungen. Dazu zählen neben eigenen Materialien und der LakoS-Homepage zahlreiche Newsletter, Beiträge in Fachzeitschriften oder beispielsweise die Herausgabe eines Spezialhefts einer Kita-Fachzeitschrift (Jurleta/Girlich 2023) zu den Themen der sprachlichen Bildung und Förderung in Deutschland und Österreich. Inhaltliche und textliche Zuarbeiten des LakoS finden sich in den Broschüren des Sächsischen Erzieherverbands und den Publikationen des SMK. Zudem veröffentlicht LakoS gemeinsam mit Praktikerinnen und Praktikern sowie anderen Akteuren der Kita-Landschaft praxisorientierte Handreichungen und Informationsbroschüren, um beispielsweise abgeschlossene Projekte, Programme oder Umsetzungen zu sichern.

Eine Vielzahl an LakoS-Beiträgen ist in Fachbüchern oder Beitragsbänden zu finden. Für die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) entstand die Expertise *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie* (Sallat u. a. 2017). Die Kooperationsbroschüre des LakoS mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita* (dgs 2018) wird deutschlandweit durch die dgs verbreitet und steht kostenfrei online für alle Interessierten bereit. Durch diese vielfältigen Veröffentlichungen wird ein kontinuierlicher Dialog gefördert, der zur stetigen Professionalisierung der frühkindlichen Bildung beiträgt.

4 Gelingensbedingungen für Transfer und Transformation

Für einen erfolgreichen Wissenstransfer und Transformationsprozess in der frühkindlichen Bildung sind bestimmte Gelingensbedingungen entscheidend. Transferstellen wie das LakoS spielen hierbei eine zentrale Rolle als Vermittler

zwischen Praxis, Wissenschaft, Verwaltung und Politik. Zwar existieren zahlreiche Gelingensbedingungen (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 7 f.; Blatter/Schelle 2022, S. 53 f.; Malin/Brown 2020, S. 3 f.), die im Folgenden aufgeführten Punkte sind jedoch besonders bedeutend für die Arbeit einer Transferstelle:

- *Steuerungsrelevantes Wissen und Feldkenntnis*: Transferstellen sollten über steuerungsrelevantes Wissen und Feldkenntnis verfügen sowie die „Sprache“ der beteiligten Akteurinnen und Akteure kennen. Ein kontinuierlicher Dialog zwischen allen Beteiligten ist essenziell, um aktuelle Entwicklungen gemeinsam bewältigen zu können.
- *Ressourcenbereitstellung und -kompensation*: Ein wesentlicher Faktor ist die Bereitstellung von Ressourcen. Transferstellen wie das LakoS bieten Ressourcen, um den Transferprozess effektiv zu unterstützen. Oft fehlen den Akteuren aus Praxis und Wissenschaft die nötigen Kapazitäten an Zeit, Personal oder finanziellen Mitteln für einen Transfer oder eine Transformation, daher kompensieren Transferstellen diese Ressourcen und bieten entsprechende Angebote, Vorarbeiten oder Räume zur Teilnahme am Transfer- oder Transformationsprozess.
- *Flexibilität, ressourcenorientierte Ausrichtung und praxisnahe Unterstützung*: Die Flexibilität und ressourcenorientierte Ausrichtung auf die Zielgruppen sind im LakoS essenziell. Transferstellen müssen sich schnell an veränderte Bedingungen und Bedarfe anpassen, um innovative Lösungen zu bieten. Die Angebote und Ressourcen müssen gezielt auf die spezifischen Anforderungen der Zielgruppen zugeschnitten sein. Sie sollten praxisnahe Unterstützung in Form von fachlicher Beratung, Praxiszugang, Kooperationen, Materialien, Fortbildungen und Veranstaltungen bieten, um den größtmöglichen Nutzen für alle Beteiligten zu gewährleisten.
- *Fachwissen und Transformationskompetenz*: Einen wesentlichen Erfolgsfaktor sieht das LakoS in seiner Fokussierung auf spezifische Kernthemen und der kontinuierlichen Weiterentwicklung tiefgehenden Fachwissens. Dadurch kann es als kompetenter Partner bei allen Beteiligten wahrgenommen werden. Zudem müssen Transferstellen in der Lage sein, Praxiswissen für die Wissenschaft aufzubereiten und wissenschaftliche Erkenntnisse praxisnah zu vermitteln.
- *Größtmögliche Unabhängigkeit*: Ein bedeutender Vorteil von LakoS ist seine Trägerunabhängigkeit, die eine flexible und unvoreingenommene Zusammenarbeit mit verschiedenen Einrichtungen, Fachberatungen und Fachkräften ermöglicht. LakoS arbeitet unabhängig von Hochschulen und Behörden, was eine flexible Kooperation mit verschiedenen Institutionen fördert.

Herausforderungen des (Wissens-)Transfers durch Transferstellen bestehen u. a. darin, geeignete Formate für die jeweiligen Zielgruppen zu wählen, um sicherzustellen, dass diese effektiv und bedarfsorientiert erreicht werden können. In diese Überlegungen ist zudem einzubeziehen, wer wie von den Angeboten erfährt, wer an Arbeitsgruppen und Fachtagen teilnehmen kann und welche zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen für die Beteiligten bereitstehen. Diese Fragen sind entscheidend, um die relevanten Akteurinnen und Akteure aktiv in den Transferprozess einzubinden und ihr Wissen einfließen zu lassen. Zudem stellt die Größe der zu erreichenden Zielgruppen im Verhältnis zur Kapazität der Transferstelle eine Herausforderung dar: Ist eine Transferstelle nicht ausreichend dimensioniert, um die Bedürfnisse einer großen und vielfältigen Zielgruppe zu erfüllen, kann dies zu einer eingeschränkten Transferarbeit führen.

Ein zentrales Hindernis für den Erfolg von Wissenstransfer und Transformationsprozessen ist die häufige Projektfinanzierung von Transferstellen wie dem LakoS. Diese führt zu Unsicherheiten in der langfristigen Planung sowie der Ressourcen- und Personalsicherung, was die Stabilität und Nachhaltigkeit der Transferaktivitäten gefährdet.

5 Fazit

Das LakoS fördert den wechselseitigen Austausch von Erkenntnissen, Perspektiven und Best Practices, was zu neuen Anregungen, Lösungen und einer verbesserten Qualität im jeweiligen Tätigkeitsfeld führt. Als Transferstelle unterstützt es die Implementierung von Forschungsergebnissen in die Praxis, bietet den anderen Akteurinnen und Akteuren Einblicke in die Praxis und trägt zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Gesamtsystems bei. Durch die Schaffung von Transferräumen und die Vernetzung von Praxis, Forschung, Verwaltung und Politik fördert das LakoS den Wissensaustausch über institutionelle und disziplinäre Grenzen hinweg. Während die anderen Beteiligten oft vor der Herausforderung stehen, Transformationen eigenständig zu gestalten, können und sollten Transferstellen diese Prozesse maßgeblich unterstützen.

Indem sie Räume für den Dialog und die Zusammenarbeit schaffen, tragen Transferstellen dazu bei, dass die grundlegenden Unterschiede zwischen den Akteursgruppen als Chance und Notwendigkeit begriffen werden (Spiekermann/Pilchowski 2024, S. 9). Transferstellen wie das LakoS sind unverzichtbare Katalysatoren für nachhaltige und systemische Veränderungen und sollten daher bewusst gefördert und weiterentwickelt werden, um die Qualität der frühkindlichen Bildung langfristig zu sichern und zu verbessern. Zusätzlich zu den strukturellen Rahmenbedingungen und den vorhandenen Transferräumen trägt aber auch das persönliche Engagement jedes und jeder Einzelnen in Wissenschaft, Praxis, Verwaltung und Politik entscheidend zum erfolgreichen Wissenstransfer bei.

Literatur

- Baldwin, Timothy/Ford, Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Blatter, Kristina/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München
- dgs – Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.) (2018): Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita. Berlin
- FactoryWisskomm (2021): Handlungsperspektiven für die Wissenschaftskommunikation. Berlin
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Girlich, Sarah (2017): „Mind the Gap“ – Transfer- und Implementationsfaktoren zur Nachhaltigkeit. Poster zur BiSS-Jahrestagung: Sprachbildung mit BiSS – Veränderungen in Kita und Schule nachhaltig gestalten. Münster
- Girlich, Sarah/Jurleta, Robert (2017): Sprachliche Bildung – Professionalisierung (sächsischer) pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich. In: *Praxis Sprache – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, 62. Jg., H. 2, S. 69–74
- Girlich, Sarah/Steinmetzer, Christine (2019): »Was passiert denn hier?« – Alltagsintegrierte sprachliche Bildung – Professionalisierung und Lerntransfer gestalten. In: Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen*. Stuttgart, S. 37–55
- Girlich, Sarah/Jurleta, Robert/Glück, Christian W. (2018): Prozessbegleitete Professionalisierungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte im Bereich sprachliche Bildung und Förderung. In: Jungmann, Tanja/Gierschner, Beate/Meindl, Marlene/Sallat, Stephan (Hrsg.): *Sprachheilpädagogik aktuell – Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern*. Idstein, S. 211–217
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The Transfer of Training: What Really Matters. In: *International Journal of Training and Development*, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Jurleta, Robert/Girlich, Sarah (Hrsg.) (2023): Sprache und sprachliche Bildung – Schätze im Kita-Alltag heben. *KiTa aktuell spezial 5/2023*. Kronach
- Malin, Joel/Brown, Chris (2020): *The Role of Knowledge Brokers in Education: Connecting the Dots Between Research and Practice*. London
- Miller, Tilly (2013): Das Pendeln zwischen Systemen und Netzwerken: Eine Herausforderung für die Akteure. In: Fischer, Jört/Kosselek, Tobias (Hrsg.): *Netzwerke und Soziale Arbeit. Theorien, Methoden, Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 349–356
- Ritterfeld, Ute/Lüke, Carina (2013): *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Dortmund
- Sallat, Stephan/Hofbauer, Christiane/Jurleta, Robert (2017): Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 50. München
- Spiekermann, Nicole/Pilchowski, Anna (2024): Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation: Wie können Transformationsprozesse unterstützt werden? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 13. München
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Van Laere, Katrien/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report*. London/Gent

Wie Transfer in der frühkindlichen Bildung gelingen kann

Landesweite Qualifizierungsinitiativen als Transferinstrument

Jörg Hartwig

Zentraler Gegenstand dieses Beitrags ist die Umsetzung von landesweiten Qualifizierungsinitiativen im Land Niedersachsen durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Mithilfe der Qualifizierungsinitiativen soll ein systematisch angelegter Wissenschaft-Praxis-Transfer realisiert werden (Kapitel 2). Zur Kontextualisierung werden in Kapitel 1 die Struktur des nifbe sowie die Entwicklung seines Transferverständnisses skizziert, welches die Basis der genannten Umsetzung bildet. In Kapitel 3 erfolgt eine kurze Einordnung der zentralen Aspekte des Transferverständnisses in den derzeitigen wissenschaftlichen und fachöffentlichen Diskurs über Transfer im Feld der frühkindlichen Bildung. Abschließend werden in Kapitel 4 Perspektiven der Weiterentwicklung von Transferpraxis und Transferkonzept des nifbe umrissen.

1 Das nifbe und die Entwicklung seines Transferkonzeptes

Das nifbe wurde auf Initiative verschiedener politischer und wissenschaftlicher Akteure Ende 2007 als eingetragener Verein gegründet und wird weitgehend aus Haushaltsmitteln des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur finanziert. Der zentrale Auftrag des nifbe ist die systematische und flächendeckende Organisation des wechselseitigen Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis im Feld der frühkindlichen Bildung – mit dem Ziel, die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Arbeit der institutionellen Kindertagesbetreuung kontinuierlich zu fördern.

Das nifbe besteht aus einem Koordinations- und Transferzentrum (in dem die Geschäftsführung, die Verwaltung und Stellen für Koordination und Vernetzung angesiedelt sind), einer Organisationseinheit Transferwissenschaft (derzeit fünf Mitarbeitende) und einer Organisationseinheit Transfermanagement (derzeit 13 Mitarbeitende). Die Transfermanager:innen sind auf fünf regionale Transferstellen verteilt; jede Transferstelle ist für acht bis zehn räumlich zusammenhängende Landkreise bzw. für die Kindertageseinrichtungen und die weiteren relevanten Akteure in den jeweiligen Landkreisen zuständig. Mit dieser Struktur und der

ausdrücklichen Zentralität des Auftrags *Wissenschaft-Praxis-Transfer* verfügt das nifbe bundesweit über Alleinstellungsmerkmale mit Blick auf die Thematik – vergleichbare Organisationen gibt es in keinem anderen Bundesland.

Das *Transferverständnis*, das *Transferkonzept* und die konkreten Vorgehensweisen bei der Umsetzung landesweiter Qualifizierungsinitiativen (im Folgenden abgekürzt: QI) basieren nicht auf einer *vorab* ausformulierten wissenschaftlich-theoretischen Begründung. Vielmehr haben sich Verständnis und Konzept in einem kontinuierlichen Prozess von ausgeübter Praxis, intensiven internen Diskursen und konzeptionell-begrifflichen Präzisierungen entwickelt (und entwickeln sich weiterhin). Zur Zeit der Aufnahme der Arbeit des nifbe im Jahr 2008 gab es weder Vorbilder für gelingenden Transfer im Feld der frühkindlichen Bildung noch mehr als rudimentär ausgeprägte wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema – jedenfalls gilt das für den Bereich der Pädagogik und der Sozialwissenschaften. Das nifbe war darauf angewiesen, aus sich selbst heraus tragfähige Konzepte zu erarbeiten.

In der ersten Phase des nifbe (bis 2012) wurden sogenannte *Transferprojekte* durchgeführt. Grundbedingung für eine Förderung solcher Projekte war die Kooperation von einschlägigen, in den Regionen ansässigen Forschungsinstituten mit lokal angesiedelten Erwachsenenbildungseinrichtungen. Ziel war es, die in diesen Projekten beispielsweise modellhaft entwickelten Fortbildungen für Kita-Fachkräfte auf Dauer in das Angebot der jeweiligen Erwachsenenbildungseinrichtung zu übertragen oder in das Portfolio weiterer Einrichtungen zu integrieren. Zum Ende dieser Phase wurde ein erstes Transferkonzept entwickelt und formuliert. Es zielte auf den weiterführenden Transfer der Transferprojekte und der bis dahin vom nifbe selbst – im Rahmen der bis 2015 geförderten nifbe-Forschungsstellen – durchgeführten Forschungsprojekte ab.

Neben dem angesammelten Praxiswissen waren dafür zwei Ausgangspunkte von Belang: das im Leitbild formulierte Bild von Kindern als eigenständigen, selbsttätigen Lernenden sowie der vielfach von Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis des Feldes (Trägervertreter:innen, Fachberater:innen, Fachschulen, Kitas) vorgetragene Anspruch, dass Transfer nur „auf Augenhöhe“ erfolgen und erfolgreich sein könne. Gemeint war damit, dass Forschungseinrichtungen bzw. den entsprechenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine große Portion Skepsis entgegenbracht wurde, was deren Kompetenz zur Akzeptanz von und zum Respekt vor den Wissensbeständen der Praxis der verschiedenen Professionsgruppen angeht – eine Sichtweise, die offenbar auch heute noch weit verbreitet ist (Blatter/Schelle 2023; Pöser/Becke 2022).

Im Jahr 2013 erfolgte eine vom Geldgeber initiierte Veränderung des konkreten Auftrags des nifbe: von der Förderung von Forschungs- und Transferprojekten zur Förderung der Konzipierung und Umsetzung von QI. Und 2015 kam es zu erheblichen strukturellen Einschnitten, vor allem zur Auflösung der bis dahin an der Universität Osnabrück angesiedelten nifbe-Forschungsstellen zur

frühkindlichen Bildung und Entwicklung. Dies zog eine noch stärkere Fokussierung auf Transfer als zentrale Aufgabe des nifbe nach sich, denn zuvor galten Forschung, Transfer und Vernetzung als gleichrangige Aufgaben. Zugleich gab es eine deutliche Fokussierung auf die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung – wo bis dahin Familien, Kitas und Grundschulen die drei wesentlichen Zielgruppen der Arbeit des nifbe gewesen waren. Infolgedessen sowie auf Basis der Erfahrungen aus der Umsetzung der Qualifizierungsinitiativen in den ersten Jahren wurde 2016 ein zweites Transferkonzept erarbeitet. Hier wird Transfer wie folgt beschrieben:

„Wissen kann nicht wie im Beispiel des sogenannten ‚Nürnberger Trichters‘ eingeflößt und umstandslos in das Alltagshandeln integriert werden. Vielmehr findet auch hier eine komplexe Ko-Konstruktion zwischen dem Wissensgeber und dem Wissensnehmer mit ihren je eigenen Ausgangslagen und Deutungsmustern statt. Transfer ist in diesem Sinne ein Aushandlungs- und Transformationsprozess, in dem das neue Wissen anschlussfähig an die jeweils unterschiedlichen Kontexte gemacht wird. In einem solchen Prozess können und sollen sich die Rollen von Wissensgeberin und Wissensnehmerin auch umkehren, so dass für beide Seiten ein Mehrwert entsteht“ (Herrmann 2016, S. 2).

Darüber hinaus wird die Einbeziehung der Praxis in die Formulierung von Themen für die QI anvisiert – 2017 und 2022 führte das nifbe dementsprechend landesweite Erhebungen bei Fachberaterinnen und Fachberatern sowie Kita-Leitungen zur Relevanz verschiedener Themen durch. Die Ergebnisse flossen in die Konzipierung der jeweiligen Themenschwerpunkte ein. Im Jahr 2020 wurde ein erster schriftlicher Entwurf zur „Prozessbegleitung“ als erwachsenenbildnerisches Konzept im Rahmen der Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen erstellt (Hartwig/Sauerhering 2020). Im Lauf der Jahre wurde im nifbe schließlich immer deutlicher, dass das Feld der frühkindlichen Bildung über Strukturen und zentrale Akteursgruppen verfügt, die für Transfer zuständig sind und mit denen zusammengearbeitet werden muss, wenn Wissenschaft-Praxis-Transfer in einem systematisch und flächendeckend angelegten Sinn gelingen soll bzw. überhaupt die Chance haben soll, gelingen zu können. Das nifbe, hier insbesondere die regionalen Transferstellen, bildet auf regionaler Ebene mittlerweile selbst eine wichtige Säule dieser Struktur. Auf kommunaler Ebene sind primär die Kita-Träger bzw. die Fachberatung, die Fachschulen für Sozialpädagogik sowie die Erwachsenenbildungseinrichtungen als zentrale Akteure zu identifizieren.

Das nifbe arbeitet derzeit an einer weiteren Vertiefung und Fundierung des Transferkonzeptes, das dann auch in schriftlicher Form öffentlich zugänglich gemacht werden soll.

2 Die Qualifizierungsinitiativen des nifbe: Inhalte und Formate, Ergebnisse und zentrale Aspekte der Umsetzung

2.1 Themen und Qualifizierungsformate

Das Ziel der QI besteht darin, neues wissenschaftlich fundiertes Wissen zu relevanten und an den Bedarfen des Feldes orientierten Themen in die Praxis zu transferieren. Für die seit 2013 – ausschließlich im Land Niedersachsen – durchgeführten QI stehen dem nifbe aktuell jährlich 1,02 Millionen Euro zur Verfügung. Etwa 85 % dieser Summe fließen in die Finanzierung der für die teilnehmenden Kitas kostenfreien Qualifizierungsmaßnahmen, mit etwa 15 % werden sogenannte flankierende Maßnahmen ermöglicht (siehe unten).

Zwischen 2013 und 2017 lauteten die Themenschwerpunkte „Arbeit mit Kindern bis Drei“ und „Übergang KiTa – Grundschule“; zwischen 2018 und 2023 lag der Schwerpunkt auf „Vielfalt leben und erleben“, 2020 kam „Partizipation und Demokratiebildung“ als Teilschwerpunkt dazu, und seit 2024 bilden die Säulen der Kinderrechte (Schutz, Förderung, Beteiligung) zur Stärkung des Wohlbefindens den inhaltlichen Fokus der QI. Die konkrete Verwaltung vor Ort liegt in den Händen lokal ansässiger Erwachsenenbildungseinrichtungen, mit denen die regionalen Transferstellen des nifbe eng kooperieren. Im Lauf der Jahre hat das nifbe eine Reihe von Qualifizierungsformaten entwickelt, wie etwa Gruppencoaching für Leitungskräfte oder Maßnahmen zur Stärkung der Vernetzung der Kita im Sozialraum. Durchgehend und mit durchschnittlich etwa 70 % der verfügbaren Mittel werden sogenannte Inhouse-Maßnahmen gefördert. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Veranstaltungen in den Räumlichkeiten der jeweiligen Kita durchgeführt werden, nach Möglichkeit das ganze Team der pädagogischen Fachkräfte einbezogen wird und eine kontinuierliche Teilnahme der Leitung gefordert ist. Die Inhouse-Maßnahmen umfassen in der Regel 28 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten), die zwischen Beginn und Ende des jeweiligen kalendarischen Jahres absolviert werden können.

Flankierende Maßnahmen finden auf regionaler und auf Landesebene statt und setzen sich aus thematisch jeweils relevanten Veröffentlichungen, Veranstaltungen und Materialien zusammen (auf der Homepage des nifbe einsehbar). Sie dienen der inhaltlichen Vertiefung der jeweiligen thematischen Schwerpunkte, der Stärkung relevanter Akteursgruppen (vor allem Fachberatung, Kita-Leitung) und sollen auf regionaler Ebene spezifische Bedarfe in den Landkreisen aufgreifen.

2.2 Quantitative und qualitative Ergebnisse der Umsetzung

Es kann davon ausgegangen werden, dass mittlerweile mehr als 90 % aller Kitas in Niedersachsen regelmäßig ausgearbeitete Informationen (z. B. Flyer) zum Angebot der Qualifizierungsmaßnahmen erhalten. Dies geschieht über die Träger bzw. die bei kommunalen und bei freien Trägern angesiedelten Fachberatungen in den jeweiligen Landkreisen, über eigene regionale Verteiler sowie über die Homepage des nifbe, die regelmäßig von vielen Leitungs- und Fachkräften besucht wird, und über den Newsletter.

Zwischen 2018 und 2022 haben mehr als ein Drittel aller Kitas ihr Interesse an der Durchführung einer Inhouse-Maßnahme bekundet, ca. 27 % haben mindestens einmal an einer solchen Maßnahme teilgenommen (entsprechend den verfügbaren Mitteln). Die Berechnung basiert auf der Erfassung der Kitas und der Maßnahmen in den nifbe-internen Datenbanken. In allen Landkreisen des Landes haben Maßnahmen der QI stattgefunden, auch in sehr ländlichen Regionen und bei sehr kleinen Trägern. Die Daten beziehen sich hier nur auf die Inhouse-Maßnahmen; rechnet man die anderen Formate sowie die Vielzahl an Veranstaltungen hinzu, die jährlich in vielen Landkreisen stattfinden, ist davon auszugehen, dass etwa die Hälfte aller Kitas (bzw. der Leitungs- und Fachkräfte) in den vergangenen sechs Jahren mindestens einmal an einer Qualifizierungs- oder flankierenden Maßnahme des nifbe teilgenommen hat. Schließlich kommen noch landesweite Veranstaltungen sowie Veröffentlichungen und Materialien hinzu, die zum großen Teil von den Transferwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern erarbeitet werden.

Die regelmäßig vom nifbe durchgeführten qualitativen und quantitativen Erhebungen (Befragung von Prozessbegleitenden, d. h. den durchführenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, und von teilnehmenden Leitungs- und Fachkräften) zur Evaluation der Maßnahmen zeigen zusammengefasst folgende Ergebnisse (Martzy u. a. 2022):

- Es gab häufig eine hohe Intensität der Auseinandersetzung im Team mit den jeweiligen Themen.
- Es kam in der Regel zu ausgeprägten Konkretisierungen im Hinblick auf das pädagogische Handeln in alltäglich wiederkehrenden Schlüsselsituationen (Morgenkreis, Mahlzeiten, Ankleiden etc.).
- Die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Maßnahmen lag durchschnittlich sehr hoch.
- Die subjektive Wahrnehmung der Übertragbarkeit des Erarbeiteten in den Alltag lag bei den Teilnehmenden hoch bis sehr hoch.
- Die Teilnehmenden gaben eine durchschnittlich sehr hohe Zufriedenheit mit den fachlichen und methodischen Kompetenzen der Prozessbegleiter:innen an.

Schließlich wurde deutlich, dass die Rollen von Träger bzw. Fachberatung, Leitung und Team von hoher Bedeutung für das Gelingen einer Maßnahme sind: Je größer die Einigkeit über die Relevanz des jeweiligen Themas im Vorfeld der Durchführung der Maßnahme bzw. je besser die Abstimmung über deren Wichtigkeit, desto erfolgreicher verläuft die Maßnahme in der Regel.

Die Umsetzung der QI wird in quantitativer Hinsicht als erfolgreich betrachtet, insofern eine sehr hohe Anzahl an Kitas erreicht wird und eine hohe, flächendeckende Teilnahme von Kitas zu verzeichnen ist. In qualitativer Hinsicht kann zumindest von einer hohen subjektiven Zufriedenheit der Teilnehmenden und einer intensiven Auseinandersetzung mit Fragen der pädagogischen Haltung und deren Umsetzung im praktischen Alltag ausgegangen werden.

2.3 Zentrale Grundlagen und Verfahren der Umsetzung

Zum weiteren Verständnis ist es sinnvoll, zwischen Verbreitung und Verankerung als zwei grundlegenden Dimensionen von Transfer zu unterscheiden. *Verbreitung* wird hier als der Prozess definiert, durch den relevante Informationen über neues wissenschaftlich fundiertes Wissen oder dieses Wissen selbst von der Praxis, also den Kitas bzw. den pädagogischen Fachkräften, zur Kenntnis genommen werden können. *Verankerung* wird als der Prozess definiert, durch den neues Wissen so weit wie möglich und nachhaltig im pädagogischen Alltag von Kitas integriert werden kann.

Der Begriff Verankerung basiert auf Konzepten wie Lerntransfer (z. B. Ulber 2023) im Sinne der Übertragung des z. B. in Fortbildungen angeeigneten Wissens auf Arbeitssituationen. Der Begriff Verbreitung umfasst ein erweitertes Verständnis von Dissemination als Veröffentlichung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. In ähnlicher Weise wird etwa in den Gesundheitswissenschaften oder Public-Health-Theorien häufig zwischen Dissemination und Implementierung unterschieden – vor dem Hintergrund der Frage, wie gesundheitsförderliche Verhaltensweisen in der Bevölkerung gestärkt werden können (z. B. Brownson u. a. 2023).

Im hier skizzierten Verständnis sind Verbreitung und Verankerung unmittelbar aufeinander bezogen: Ohne systematische Verbreitung ist keine Verankerung möglich – wenn etwa ein neues, auf neuen Forschungsergebnissen basierendes Fachbuch zu einem Thema erscheint, das potenziell bedeutsam ist für die Praxis pädagogischer Fachkräfte, müssen die Fachkräfte zunächst davon Kenntnis erhalten können und über einen Zugang dazu verfügen, sonst können sie sich nicht damit auseinandersetzen, also auch nichts davon lernen. Dies erscheint banal, ist aber eine zwingende und oft vergessene Voraussetzung für Transfer. Der Kauf eines Buches, der Besuch einer Fachveranstaltung oder die Anmeldung zu einer

Qualifizierungsmaßnahme können als Übergänge zwischen (erfolgreicher) Verbreitung und (möglicher) Verankerung gelten. Ohne Ansätze zur Verankerung wiederum ist Verbreitung nur bedingt sinnvoll.

Verbreitung von Wissen

Zur *Verbreitung* benutzt das nifbe eine breite Palette an Transferinstrumenten: die Homepage, Veröffentlichungsreihen, Arbeitsmaterialien, Vortragsveranstaltungen und Workshop-Reihen. Die Inhalte werden praxisnah und zielgruppengerecht aufbereitet und präsentiert. Mit den regionalen Transferstellen verfügt das nifbe im Weiteren über eine Struktur, über eine Akteursgruppe, die zwischen der Landesebene und der kommunalen Ebene angesiedelt ist und Inhalte und Informationen bündeln und zwischen diesen Ebenen transportieren kann. Die regionalen Transferstellen arbeiten auf kommunaler Ebene (Landkreise und kreisfreie Städte) wie schon erwähnt primär mit den dort jeweils relevanten Akteursgruppen, vornehmlich den Fachschulen, den Trägern bzw. Fachberatungen und den Erwachsenenbildungseinrichtungen, zusammen. Diese drei leisten täglich Wissenstransfer – unabhängig davon, inwieweit dabei vermittelte Inhalte auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand sind. Die Fachschulen sind zuständig für die grundständige Ausbildung von pädagogischen Fachkräften, die Erwachsenenbildung für die gezielte, punktuelle Weiterbildung und die Fachberater:innen für die kontinuierliche und auf Dauer angelegte Beratung und Begleitung der Kitas. Im Rahmen der Umsetzung der QI kooperiert das nifbe vornehmlich mit den Fachberaterinnen und -beratern sowie lokal angesiedelten und thematisch kompetenten Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Gemeinsam mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen werden Prozessbegleiter:innen gesucht und ausgewählt und den an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmenden Kitas zugeordnet. Die Informationen über die Qualifizierungsangebote werden vielfach über die Fachberatung an die Kitas weitergeleitet, die Auswahl teilnehmender Kitas erfolgt in Abstimmung mit der Fachberatung, und flankierende Fachveranstaltungen in den Landkreisen werden in Kooperation mit oder auf Anregung der Fachberatung konzipiert und durchgeführt.

Die Berufsgruppe der Fachberater:innen kann nach wie vor als recht heterogen bezeichnet werden; dies gilt für die konkreten Aufgaben wie auch für die Anzahl der Kitas, die von den einzelnen Beraterinnen und Beratern begleitet werden. In jedem Fall sollen sie aber für die kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Arbeit in den Kitas sorgen und als Filter und Drehscheibe für relevante Informationen rechtlicher wie inhaltlicher Art fungieren. Sie verfügen über ein ausgeprägtes Wissen über die Bedarfe, Sichtweisen und Problemlagen der Kitas in ihrem Zuständigkeitsbereich und können die Einrichtungen wesentlich besser und gezielter erreichen als etwa das nifbe oder andere Akteure.

Die Kitas im Land Niedersachsen sind mittlerweile nahezu flächendeckend mit Fachberaterinnen und -beratern versorgt: Fast alle Landkreise und kreisfreien Städte (mitunter auch kleinere kreisfreie Städte und Samtgemeinden) haben Fachberater:innen angestellt, und alle größeren freien Träger verfügen ebenfalls über entsprechende Stellen (nifbe 2023).

Die langjährige, enge und systematische Kooperation der regionalen Transferstellen des nifbe mit den genannten Akteursgruppen auf kommunaler Ebene ermöglicht die systematische Verbreitung relevanten Wissens bzw. die Information über Angebote, die für die Kitas möglicherweise relevant sind. Dies gilt für die Informationen zu den Qualifizierungsangeboten, aber ebenso für die Verbreitung von Veröffentlichungen und Materialien sowie für flankierende Fachveranstaltungen.

Verankerung von Wissen

Neben der Konzipierung von Inhouse-Maßnahmen (unter Einbeziehung des gesamten Teams der jeweiligen Kita) als prägendem Format der QI hat das nifbe ein Konzept von Prozessbegleitung als methodisch-didaktisches Grundkonstrukt für die Durchführung der Maßnahmen entwickelt. Beides dient der *Verankerung* neuen wissenschaftlich fundierten Wissens. Die Bezeichnung Prozessbegleitung tauchte im Rahmen des nifbe erstmals im Jahr 2015 auf. Bei der Durchführung von Maßnahmen zum damaligen Themenschwerpunkt „Übergang KiTa – Grundschule“ wurden die eingesetzten Erwachsenenbildner:innen als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren bezeichnet. Von diesen selbst kam der Hinweis, dass sie diese Bezeichnung mehr und mehr als unpassend empfanden, und sie charakterisierten ihre Tätigkeit eher als Moderation und Strukturierung von Prozessen der Entwicklung der Zusammenarbeit der beiden Organisationen.

Im nifbe wurde die Bezeichnung *Prozessbegleitung* zunächst für diesen Bereich übernommen; ab 2017 und mit der Einführung des Schwerpunkts „Vielfalt leben und erleben“ als Thema der anschließenden QI wurde der Begriff für alle in diesem Rahmen eingesetzten Erwachsenenbildner:innen verwendet. 2020 erfolgte eine erste schriftliche Ausformulierung des Begriffs und des zugrunde liegenden Konzepts. Prozessbegleitung meint, dass die Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen auf Basis eines vorgegebenen, wissenschaftlich fundierten und praxisorientiert verschriftlichten thematischen Rahmens bedarfs- und prozessorientiert angelegt ist. Bedarfsorientiert heißt, dass konkrete Ziele der Maßnahmen auf dem Vorwissen und den Vorerfahrungen der einzelnen Fachkräfte und des Teams insgesamt basieren, z. B. auf den Sichtweisen in Bezug auf das Thema, dem Wissens- und Entwicklungsstand des Teams. Prozessorientiert heißt, dass der Verlauf der Maßnahme sich nicht an einem vorgegebenen Curriculum orientiert, sondern an der Dynamik der Teamprozesse innerhalb des genannten thematischen Rahmens. Lernprozesse – im Rahmen der Maßnahmen – werden

als individuelle und kollektive Aneignungsprozesse verstanden. „Die Prozessbegleitung zielt darauf ab, der Zielgruppe eigenständiges Lernen zu ermöglichen. Die Teilnehmer*innen werden darin unterstützt, sich selbstständig und selbstverantwortlich weiterzuentwickeln und zu wachsen“ (Hartwig/Sauerhering 2020). Es liegt auf der Hand, dass neues Wissen damit nicht eins zu eins in die alltägliche, pädagogische Praxis integriert werden kann und soll, sondern in Aushandlungsprozessen zwischen Prozessbegleitung, Leitung und dem Team angepasst wird.

Das Konzept der Prozessbegleitung greift das oben zitierte Transferverständnis auf (vgl. Kap. 1) und unterstellt, dass damit eine höhere Nachhaltigkeit erzielt werden kann als bei klassischen, modular oder curricular angelegten Konzepten der Erwachsenenbildung. Viele der Prozessbegleiter:innen sind inhaltlich und methodisch schon vor Beginn der Tätigkeit im Rahmen der QI sehr erfahren und versiert; die meisten sind freiberuflich tätig und verfügen über eine Supervisions- oder Coaching-Ausbildung, einige arbeiten gleichzeitig als Fachberater:in. Die Prozessbegleiter:innen werden vom nifbe in mehrtägigen Workshops auf ihre Tätigkeit vorbereitet und vor allem in die wissenschaftlichen Grundlagen der jeweiligen Themenschwerpunkte eingeführt. Mehrmals jährlich finden auf Landesebene und in den nifbe-Regionen Methodenwerkstätten statt, bei denen vertiefende inhaltliche oder methodische Impulse vermittelt werden und die dem kollegialen Austausch der Prozessbegleiter:innen dienen.

Die skizzierten Vorgehensweisen und Konzepte zur Verbreitung und Verankerung stellen aus Sicht des nifbe zentrale Gelingensbedingungen für einen systematisch und flächendeckend angelegten Wissenschaft-Praxis-Transfer dar – jedenfalls im Zusammenhang mit hier in Rede stehenden Qualifizierungsinitiativen für Kitas und soweit sich das aufgrund der oben beschriebenen Ergebnisse behaupten lässt.

3 Kurze Einordnung in den wissenschaftlichen Diskurs

In den letzten Jahren hat der wissenschaftliche und fachöffentliche Diskurs über Transfer auch im Feld der frühkindlichen Bildung deutlich zugenommen – sichtbar sowohl an einschlägigen Veröffentlichungen (Blatter/Schelle 2022; Schmiedl 2022; Weltzien u. a. 2022) als auch an entsprechenden Fachtagungen. Die grundlegende argumentative Stoßrichtung dieses Diskurses geht dahin, dass auch in der Wissenschaft eine Abkehr von Transfer als einem einseitigen „linearen Modell“ stattfindet, bei dem die Praxis wissenschaftlich produziertes Wissen auf- und übernimmt. Stattdessen wird zunehmend ein Modell von Transfer als „Transformation zwischen gleichberechtigten Akteuren“ präferiert (Blatter/Schelle 2022, S. 8 und 17). Gleichzeitig ist nach wie vor zu konstatieren, dass „kaum theoretische

oder empirische Erkenntnisse zum Transfer in der frühen Bildung vorliegen, trotz der steigenden Erwartungen, mit denen sich Forschung konfrontiert sieht“ (Blatter/Schelle 2022, S. 6).

Große Teile des Diskurses weisen zwei Leerstellen auf: Zum einen wird sehr häufig und ausführlich nur der *direkte* Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis (der Kindertageseinrichtungen) thematisiert. Dieser Kontakt ist hilfreich und wichtig, kann aber aufgrund der unterschiedlichen Logiken der Arbeit der beiden Akteure und damit verbunden der jeweils eng begrenzten zeitlichen Ressourcen immer nur in Ausnahmefällen und exemplarisch betrieben werden. Zum anderen wird Transfer als Forschungsgegenstand oder Gegenstand theoretischer Reflexion nicht klar disziplinär verortet, d. h., die Frage bleibt letztlich unbeantwortet, welche wissenschaftliche Disziplin bzw. Disziplinen mit der entsprechenden Begrifflichkeit geeignet sind, Transfer als Gegenstand zu bearbeiten. Dadurch entstehen einige abstrakte Bezeichnungen wie „Transformationsräume“ (Blatter/Schelle 2022, S. 48) oder „relationstheoretische Konzeptualisierung“ (Schmiedl 2022, S. 1).

Im nifbe wird (Wissenschaft-Praxis-)Transfer grundlegend als sozialer Prozess definiert; der Gegenstand *Transfer* wäre somit primär in der Soziologie anzusiedeln. Mit dieser Definition und der entsprechenden Verortung gerät dann nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch in den Blick, dass im Feld der frühkindlichen Bildung spezifische Strukturen identifizierbar sind, innerhalb derer verschiedene Akteursgruppen in beschreibbaren Rollen agieren. Neben den eher überregional agierenden ausbildenden Hochschulen und Universitäten sind es auf kommunaler Ebene – wie oben ausgeführt – die Fachschulen, die Träger bzw. Fachberatung und die Erwachsenenbildung, die in erster Linie Transfer leisten. Wissenschaft, die – über den direkten Kontakt mit der Praxis hinaus –, an einem systematischen Transfer interessiert ist, sollte sich demnach deutlich mehr mit diesen Akteuren befassen.

Das Verständnis von Transfer als sozialem Prozess impliziert im Weiteren bereits den zentralen Aspekt der Wechselseitigkeit, der Bidirektionalität. Soziale Prozesse bestehen aus wechselseitigen, aufeinander bezogenen Interaktionen der beteiligten Akteure. Damit ist auch klar, dass sich im Rahmen dieser Prozesse automatisch eine *Transformation* (Veränderung, Anpassung) des von einem Transfergeber angebotenen Wissens vollzieht. Von diesen Ausgangspunkten aus ließe sich Transfer vertiefend theoretisch beschreiben und empirisch erforschen. Bei einer solchen Konzeptualisierung scheint es möglich, transferförderliche Faktoren oder spezifische Gelingensbedingungen zu identifizieren; eine Garantie auf das Gelingen von Transfer kann nicht erwartet werden. Neues wissenschaftliches Wissen kann durch Transfernehmer (durch die Praxis) an jeder beliebigen Stelle von Transferprozessen abgelehnt werden. Die systematische Zusammenarbeit in und mit den wichtigen Akteursgruppen des Feldes sowie die bewusste Gestaltung

von Aushandlungsprozessen *als* Aushandlungsprozesse mit der konsequenten Berücksichtigung der Bedarfe und Wissensbestände der Praxis scheinen vom jetzigen Stand aus gesehen eher transferförderliche Herangehensweisen zu sein.

4 Ausblick

Das skizzierte Transferkonzept und seine Realisierung im Rahmen der Umsetzung von Qualifizierungsinitiativen bieten eine gute Grundlage für einen in Ansätzen systematischen Wissenschaft-Praxis-Transfer. Gleichwohl ist eine Reihe von Weiterentwicklungen sinnvoll und angezeigt.

Das nifbe arbeitet derzeit an einer weiteren theoretischen Fundierung und konzeptionellen Präzisierung des Transferkonzepts. Weitere Erhebungen zur Frage der nachhaltigen Wirksamkeit (des Grades der Verankerung) von neuen Wissensbeständen in der alltäglichen Praxis auf Grundlage des skizzierten Konzeptes von Prozessbegleitung werden sukzessive in Angriff genommen. Allerdings – und dies indizieren bisherige einschlägige Forschungen zur Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen – sind hier eindeutige Ergebnisse oder die Isolation von spezifischen Wirksamkeitsfaktoren methodisch schon aufgrund der Vielzahl potenziell intervenierender Variablen ausgesprochen schwierig zu erzielen und kaum erwartbar.

Auf der praktischen Ebene wären die deutlich stärkere Einbeziehung der Fachschulen in Transferprozesse, eine kontinuierliche Erhebung von Bedarfen und Wissensbeständen der Kita-Praxis sowie eine Ausweitung der QI auf weitere einschlägige Landesprogramme zur Förderung der pädagogischen Arbeit in den Kitas wichtige Bausteine in der Weiterentwicklung des Wissenschaft-Praxis-Transfers. All dies setzt aber hinreichende finanzielle und personelle Ressourcen des nifbe voraus und politischen Willen. Die Ressourcen des nifbe sind begrenzt – es mehren sich aber die Zeichen, dass auf politischer Ebene und in der Landesverwaltung seine bedeutsame Rolle im Feld der frühkindlichen Bildung in Niedersachsen immer stärker anerkannt wird. Und dies gilt insbesondere für die Förderung und Organisation gelingenden Transfers.

Literatur

- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung, 12. Jg., H. 4, S. 189–196
- Brownson, Ross C./Colditz, Graham A./Proctor, Enola K. (Hrsg.) (2023): Dissemination and Implementation Research in Health. Translating Science to Practice. 3. Aufl. New York

- Hartwig, Jörg/Sauerhering, Meike (2020): Prozessbegleitung – ein nifbe-Definitionsentwurf. Osnabrück. <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=895:prozessbegleitung-ein-nifbe-definitionsentwurf&catid=30> (abgerufen: 16.10.2024)
- Herrmann, Karsten (2016): Transfer im Dialog. Unveröffentlichtes Manuskript. Osnabrück
- Martzy, Fiona/Sauerhering, Meike/Völker, Susanne/Moormann, Cassandra/Hartwig, Jörg/Dintsioudi, Anna/Lamm, Bettina (2022): Evaluation der nifbe-Qualifizierungsinitiative „Vielfalt leben und erleben! Chancen und Herausforderungen der Heterogenität“. Osnabrück. <https://www.nifbe.de/infoservice/downloads/evaluation-qualifizierungsinitiativen/249-evaluation-qi-2018-2020-finalfassung-1/file> (abgerufen: 16.10.2024)
- nifbe (Hrsg.) (2023): Fachberatung auf dem Weg zur Profession. Freiburg im Breisgau
- Pöser, Stefanie/Becke, Guido (2022): Innovation des Praxistransfers: Verbindung von Breiten- und Tiefentransfer. Qualitative Befunde der Transferforschung im Rahmen des FlexiGesA-Verbundprojekts. Schriftenreihe des Instituts Arbeit und Wirtschaft, Nr. 38. Bonn
- Schmiedel, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschung-Praxis-Transfer. In: Bildungsforschung, H. 2, S. 1–16
- Ulber, Daniela (2023): Transfer und Nachhaltigkeit in der Weiterbildung, Vortrag am 09.02.2023 bei der Frühjahrstagung der BAG BEK in Stendal. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/20223/Ulber_Vortrag_Transfer_und_Nachhaltigkeit_in_der_Weiterbildung.pdf (abgerufen: 16.10.2024)
- Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.) (2022): Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik, Band 27. Freiburg im Breisgau

Was (nicht) machbar ist: Transfer, Transformation und/oder Implementierung?

Aktuelle Diskurslinien und Erwartungen zu Strategien und Wirkfaktoren

Dörte Weltzien

1 Einleitung

Die Frage, wie wissenschaftliche Erkenntnis in pädagogische Performanz umgewandelt werden kann, ist so alt wie die frühpädagogische Forschung selbst. Neu ist allerdings der Blick auf diese Übersetzungs- und Umwandlungsprozesse, also die Frage nach dem „Wie“ der Adaptation und (Neu-)Gestaltung der pädagogischen Praxis aufgrund empirischer Befunde und nach den konzeptionellen Implikationen für das pädagogische Handeln. *Wie* kann ein gegenseitiges Verstehen der involvierten Systeme Wissenschaft, Politik und Praxis und ein damit einhergehendes Verständnis für die jeweiligen Entscheidungs- und Handlungslogiken der Beteiligten herbeigeführt werden? *Wie* lässt sich das zentrale Ziel, bestmögliche Bedingungen für das kindliche Aufwachsen zu schaffen, als Erfolgsfaktor in Transformationsmodelle integrieren? Und *woran* lässt sich eine erfolgreiche Agentivierung – verbunden mit dem Commitment gemeinsamer Verantwortlichkeit – in Transfer-, Transformations- und/oder Implementierungsprozessen messen?

Im vorliegenden Diskussionsbeitrag wird argumentiert, dass die aktuellen Diskurse zum Wissenstransfer in der Kindheitspädagogik vor Augen führen, wie begrenzt unidirektionale Transfervorstellungen in vielerlei Hinsicht sind; diesbezügliche Modelle der Wirkungsforschung entsprechen nicht den professionellen Realitäten und Transferlogiken in der Fachpraxis. Diese Begrenztheit – so wird weiter argumentiert – ist die Chance, unter Einbezug aller Akteurinnen und Akteure, zukunftsfähige und wirkungsvolle Transformationsräume zu gestalten. Welche Fragen sich daraus ergeben und unter welchen Bedingungen neues, gemeinsames und verknüpftes Wissen entstehen kann, wird im Folgenden thesenartig ausgeführt und mag zur aktuellen Diskussion beitragen.

2 Unidirektionale Transfervorstellungen entsprechen nicht den professionellen Realitäten

Die Begrenztheit von Transfervorstellungen, die von der Erwartung geleitet werden, eindeutiges, evidenzbasiertes, wissenschaftliches Wissen in die kindheitspädagogische Praxis zu bringen, damit dieses Wissen entsprechend ‚treu‘ umgesetzt wird, liegt auf der Hand. Denn die pädagogische Praxis ist eine Praxis, die durch hohe Komplexität und Prozessualität geprägt ist und die sich gerade dadurch auszeichnet, mit diesen Unplanbarkeiten und Ambiguitäten in guter Weise zurechtzukommen. Die Kritik an traditionellen Transfermodellen ‚von der Forschung in die Praxis‘ entspricht dem seit Längerem ausgetragenen Transferdiskurs in der Sozialen Arbeit. So argumentiert Bernd Dewe,

„dass diese Vorstellungen nicht die Komplexität und Eigenlogiken sowohl ihres Gegenstandsbereiches als auch der organisationell eingebundenen beruflich handelnden Akteure berücksichtigen und diejenigen, die derartigen Transfervorstellungen folgen, problematischer Weise danach trachten, dort eindeutiges Wissen und wissenschaftlich geleitete Planbarkeit zu generieren, wo diese Ziele derart nicht erreichbar sind: in der professionellen Berufspraxis der Sozialen Arbeit“ (Dewe 2012, S. 111).

Die formulierte Kritik an Vorstellungen eines unidirektionalen Transfers von wissenschaftlichen Wissensbeständen zielt auf verschiedene Aspekte. Erstens wird in diesen Transfermodellen das handlungspraktische Wissen nicht als eigenständiger, notwendiger und von wissenschaftlichem Wissen zu unterscheidender Wissensbereich anerkannt. Dieses handlungspraktische Wissen ist aber eben notwendig, um komplexe Situationen unter Handlungsdruck zu gestalten und auch in dilemmatischen Situationen handlungsfähig zu sein, indem das reflektierte Erfahrungswissen bei der Entscheidung über Handlungsalternativen hilft.¹ Zweitens bleibt in einem solchen Transferbegriff das Zusammenspiel von Forschung bzw. Wissenschaft und Praxis diffus, wenn die Gelingensbedingungen und Barrieren des Wissenstransfers nicht mitgedacht werden, es implizit oder explizit ein Gefälle zwischen Wissenschaft und Praxis mit entsprechenden Widerständen gibt und im Ergebnis eine gegenseitige Nicht-Anerkennung droht: Die Wissenschaft mahnt die Theorie-Praxis-Lücke an, die Praxis fühlt sich in ihrer Handlungserfahrungskompetenz weder wahrgenommen noch akzeptiert. Drittens wird mit dem Transfer oftmals bereits eine intendierte Wirkung der Umsetzung verknüpft, obwohl mit Transfer nur der erste Schritt der Übertragung

1 Vergleiche hierzu beispielsweise das Allgemeine Kompetenzmodell der Frühpädagogik von Iris Nentwig-Gesemann, Klaus-Fröhlich-Gildhoff und Stefanie Pietsch (2011), welches die Zusammenhänge von Wissen, Können und Handeln beschreibt.

von Erkenntnissen gemeint sein kann (z. B. Graham u. a. 2006). Transfer beinhaltet dann zwar Wissenstransfer, aber es ist schwer vorhersagbar, wohin dieser Transfer führt.

Vor dem Hintergrund dieser Begrenztheit traditioneller Transfervorstellungen eröffnet das Konzept der *Wissenstransformation* neue Perspektiven, weil es sich von rein linearen, unidirektionalen, passiven Prozessen der Wissensübertragung abgrenzt (z. B. Blatter/Anders 2023). Der Begriff Transformation soll dabei besonders auf die wechselseitigen, interaktiven Prozesse des Austausches von Wissen und der Umwandlung von Wissen in die Handlungsfelder der Frühen Bildung fokussieren. Hier ist wiederum auf die Diskurse der sozialwissenschaftlichen Forschung in den 1980er-Jahren zu verweisen, in denen beispielsweise Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (1989) konstatierten, dass Wissenschaft kein besseres, sondern ein anderes Wissen liefert.

Die immanente Logik der Praxis führt also zwingend zu der Notwendigkeit, die Deutungsangebote der Wissenschaft einer eigensinnigen Interpretation und Reinterpretation zuzuführen. Wissenschaftliche Erkenntnisse können durch die Praxis nicht einfach angewendet werden, sondern *müssen* im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs mit- und neuproduziert werden, um anschlussfähig zu werden. Die Umwandlung von wissenschaftlichem Wissen, also die Transformation, ist damit kein Unglück, sondern notwendig und als Aneignungsleistung anzuerkennen. Wissenschaftliches Wissen wird nicht ‚verwässert‘ durch Transformation, sondern an das bisherige Kompetenzportfolio angeschlossen.

3 Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Transformationsprozessen in Teilen ungenügend

In der DJI-Expertise *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen* konstatieren Kristine Blatter und Regine Schelle, „dass kaum theoretische oder empirische Erkenntnisse zum Transfer in der frühen Bildung vorliegen, trotz der steigenden Erwartungen, mit denen sich die Forschung konfrontiert sieht“ (Blatter/Schelle 2022, S. 6). Weiterhin mahnen sie eine kritische Auseinandersetzung darüber an, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnisse Relevanz für Praxis oder Politik erlangen können, und betonen die Notwendigkeit theoretisch gerahmter Konzepte (ebd.). Zwar gibt es seit einigen Jahren ein beachtliches Interesse am Wissenstransfer in der Frühen Bildung und am Forschungsfeld der Transfer- und Implementationsforschung in

der Kindheitspädagogik.² Dennoch ist festzustellen, dass sich die Diskurslinien erst entwickeln und grundlegende Fragen noch formuliert werden. So weisen beispielsweise Regine Schelle, Peter Cloos und Tina Friederich im Hinblick auf Transformationsmodelle und -konzepte auf aktuell nicht geklärte bzw. verhandelte Aspekte hin (Schelle u. a. 2022, S. 11).

Die gegenwärtigen Diskurse können dabei als Ausdruck einer aktiven und vielfältigen Forschungs- und Weiterbildungslandschaft im relativ jungen Forschungsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung interpretiert werden. Dieses Feld hat sich erst seit rund 20 Jahren bundesweit etabliert und steht mit der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik in Zusammenhang (Farrenberg 2024; Viernickel 2024). Es gibt zunehmend Transferschwerpunkte wie Inklusion, Sprachförderung oder Digitalisierung und Ansätze, sich interdisziplinär und systematisch mit dem Wissenstransfer auseinanderzusetzen. Es wird sich zeigen, inwieweit auch das kindheitspädagogische Feld in die großen Förderlinien zu Transfer und Innovation des Bundes, beispielsweise innerhalb der im Sommer 2023 gegründeten Deutschen Agentur für Transfer und Innovation (DATI), kommen wird.

Dennoch besteht die Notwendigkeit theoretisch gerahmter Konzepte, wobei nicht davon auszugehen ist, dass es ein ‚one size fits all‘-Modell geben wird, also ein einziges Konzept der Transformationsforschung, das die Prozesse der Wissenstransformation ausreichend beschreiben und erklären kann. Hier können wohl die Erkenntnisse aus der Implementationsforschung – einer Teildisziplin der Transferforschung, die sich mit der Implementation, also der Anwendung, von spezifischen Programmen und Interventionen auseinandersetzt (Blatter/Schelle 2022) – übertragen werden. Per Nilsen schrieb 2015 in der *Implementation Science*, dass es sehr unwahrscheinlich sei, dass es jemals eine große Implementationstheorie geben wird. Zu unterschiedlich und komplex sei das Phänomen der Transferprozesse in die Praxis. Sollen auch die Einflussfaktoren auf die Ergebnisse der Implementation erklärt und die Implementation evaluiert werden, folge dies jeweils ganz unterschiedlichen theoretischen Modellen (Prozessmodellen, Implementationstheorien und der Evaluationsforschung). Daher kommt Per Nilsen zu dem Schluss, dass *ein* theoretischer Bezugsrahmen nicht „die ganze Geschichte der Implementation erzählen wird“ (Nilsen 2015, S. 9).³

Mit Blick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Transferprozessen stellen sich grundlegende Fragen: Wie ist idealerweise das wissenschaftliche Wissen und das handlungspraktische Wissen zusammenzubringen? Wie kann etwas erfasst bzw. evaluiert werden, wenn es sich permanent verändert? Wie sicher

2 Vergleiche hierzu beispielsweise die Schwerpunktausgabe *Transfer in der Frühen Bildung* der Zeitschrift *Frühe Bildung* (Blatter/Anders, 2023) sowie Band XV, *Transfer in der Frühpädagogik*, in der Reihe *Forschung in der Frühpädagogik* (Weltzien u. a., 2022).

3 „The use of a single theory that focuses only on a particular aspect of implementation will not tell the whole story“ (Nilsen 2015, S. 9).

und nachhaltig ist wissenschaftliches Wissen angesichts der globalen Transformationen? Wie groß ist das Risiko von Fehleinschätzungen, weil unterkomplexe Wirkungsmodelle entwickelt oder disziplinär zu ‚eng‘ gedacht werden?

In den theoretisch gerahmten Konzepten besteht nicht zuletzt auch Klärungsbedarf hinsichtlich der Funktion evidenzbasierten Wissens. Virginia Buysse und Kolleginnen stellten bereits 2006 in einem Beitrag zur Evidence-Based Practice dazu fest, dass es stärker um die Integration von empirischen Forschungsbefunden sowie den familiären und beruflichen Kenntnissen und Werten gehen sollte. Sie gehen davon aus, dass vielen Problemen in der Praxis begegnet werden könnte, wenn wissenschaftliches Wissen viel systematischer gemeinsam mit der Praxis bereitgestellt werden würde – und stellen dies ausdrücklich in Kontrast zu bloßen „guidelines“, also Handlungsrichtlinien und Konzepten für die Praxis. Sie plädieren für eine Beteiligung der Praxis, welche beste wissenschaftliche Forschung mit der Weisheit und den Werten der Familien und der professionellen Fachkräfte verknüpft (Buysse u. a. 2006, S. 3).⁴

4 Klärung des Beziehungsverhältnisses von Wissenschaft, Politik und Praxis als Schlüsselkomponenten der Transformation

Grundsätzlich können vielfältige Formen des Wissenstransfers in dem Beziehungsverhältnis, in dem sich Wissenschaft, Politik und Praxis befinden, unterstellt werden. Es gibt bereits einen intensiven Austausch von Informationen, Angeboten, Maßnahmen, Entscheidungen und Regelungen, an denen Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis beteiligt sind. Bei der Transformationsforschung geht es nun darum, *wie* dieses Beziehungsverhältnis wissenschaftlich beschrieben, analysiert und auch bewertet werden kann. Zu fragen ist beispielsweise danach, welche Rolle den Praktikerinnen und Praktikern für einen Wissenstransfer zugesprochen wird, bzw. umgekehrt, ob Forschende das Recht oder die Definitionsmacht gegenüber politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern oder pädagogischen Fachkräften haben, Ziele und Bedingungen für die Praxis zu formulieren (Heid 2015). So kann durchaus kritisch auf das Erreichen des bestmöglichen Bildungserfolgs und die maximale Ausschöpfung individueller Potenziale als prioritäre Ziele der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung geblickt und gefragt werden, wo andere wichtige Ziele (z. B. ein gesundes, angst- und gewaltfreies Aufwachsen) bleiben.

4 „We propose the following definition of evidence-based practice for the early childhood field: a decision-making process that integrates the best available research evidence with family and professional wisdom and values“ (Buysse u. a. 2006, S. 3).

Alle Akteurinnen und Akteure auf allen institutionellen Ebenen werden mit vielfältigen und anspruchsvollen Qualitätsstandards, Evaluationen und Outcome-orientierten Steuerungsmodellen konfrontiert. Die Aktivitäten der OECD im Bildungsbereich zielen darauf ab, Strukturen, Orientierungen und pädagogisch-didaktische Prozesse zu optimieren, um kindliche Bildungsergebnisse zu maximieren (OECD 2020). Wie verhalten sich vor diesem Hintergrund Wissenschaft und Forschung gegenüber der Praxis, wenn sie pädagogische (Förder-)Programme, Qualitätsentwicklungskonzepte und Kompetenzmessverfahren entwickeln? Die Konstrukte *Qualität* und *Bildungserfolg* sind durchaus relativ und hängen stark von der Perspektive ab, was aber in den Diskursen oftmals vernachlässigt wird. Auch macht die Idealvorstellung eines gelingenden Aufwachsens nur Sinn, wenn sie multidisziplinär und kulturvergleichend und eben nicht linear und unidirektional betrachtet wird (Viernickel/Weltzien 2021).

Diese Überlegungen haben für die Rolle der Praxis erhebliches Gewicht. Ist die Praxis (auf allen Ebenen) verantwortlich für erfolgreiche Bildungsverläufe und wird sie daran gemessen? Oder bilden nicht Wissenschaft, Politik und Praxis gemeinsam eine Verantwortungsgemeinschaft für die Kinder in unserer Gesellschaft? Ist die Vorstellung, angesichts der doch gravierenden Ungleichheiten, Problemlagen und Unterstützungserfordernisse in der Praxis, Bildungserfolg sei das prioritäre Ziel, nicht eine relative Aberkennung der Beziehungs- und Care-Aufgaben für Kinder und Familien, die in Kindertageseinrichtungen mehr als in jeder anderen Bildungsinstitution geleistet werden? Mit anderen Worten: Aus welcher Perspektive wird die Rolle der Praxis in der Transformationsforschung beschrieben? Hierzu zwei Beispiele:

- 1) Im Hinblick auf die Umsetzung von Kinderrechten wird das Forschungshandeln ebenso wie die Praxis geleitet von normativ-ethischen Orientierungen, mit dem Ziel, die bestmöglichen Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder herzustellen. Trotzdem stellen wir fest, wie schwierig es in der Praxis ist, tabuisierte Themen wie unangemessenes, übergriffiges oder verletzendes Verhalten von Fachkräften gegenüber Kindern in Transferprojekten zu bearbeiten; hierzu gibt es einige Studien (u. a. Boll/Remsperger-Kehm 2021; Hildebrandt u. a. 2021; Prengel 2019). Zugleich zeigen Beispiele guter Praxis, dass es mit hoher Leitungsqualität, Klarheit und auch Pragmatik zu schaffen ist, eine kinderrechtsbasierte Praxis zu etablieren. Dieses extrem wertvolle Erfahrungswissen aus der Praxis ist unbedingt mit einer evidenzbasierten Forschung zu verknüpfen, wie es Virginia Buysse u. a. (2006) deutlich gemacht haben.
- 2) In der Implementationsforschung geht es um die Bewertung von Maßnahmen, beispielsweise im Hinblick auf die Umsetzung von Kinderschutzkonzepten. Bei dieser Form der Transferforschung ist eine enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis wichtig, um frühzeitig nicht intendierte Wir-

kungen erkennen und abfedern zu können. So wurden beispielsweise vor Jahren in Großbritannien umfangreiche Schutzkonzepte eingeführt, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten; diese wurden später durch die Interventionen der Praxis wieder korrigiert, weil zum Beispiel die pädagogische Nutzung von Außenbereichen kaum noch möglich erschien. Dafür wurde das „risky play“ in die pädagogischen Vorgaben aufgenommen.⁵ Würde eine Implementationsforschung von Schutzkonzepten verengt auf einzelne Ziele (z. B. die Anzahl der Unfälle), drohen andere Kinderrechte (z. B. das Recht auf Beteiligung und Spiel) zu wenig beachtet zu werden. Es geht also darum, gemeinsam sehr differenziert die Breite der Wirkungen auf die pädagogische Praxis mit ihren oben beschriebenen Eigenlogiken zu diskutieren und kontinuierlich mehrperspektivisch und multidimensional zu überprüfen.

Im Hinblick auf die Beziehungsverhältnisse von Wissenschaft, Politik und Praxis als Schlüsselkomponenten der Transformation ist zu fragen, wie ein Austausch zwischen diesen Bereichen wirkungsvoll organisiert wird. In der aktuellen Transformationsforschung finden sich Begriffe wie Welten, Communities oder Systeme, zwischen denen es unterschiedlich große Lücken („Gaps“, Farley-Ripple u. a. 2018) gibt, und die in unterschiedlicher Intensität bzw. Tiefe miteinander in Austausch kommen. Ist die Lücke groß, wird der Wissensaustausch eher oberflächlich ausfallen. Effektive Wissenstransformation muss daher darauf ausgerichtet sein, Lücken zwischen den Systemen zu verringern.

Eine systemische Betrachtungsweise schlagen Rosemary Rushmer u. a. (2019) für Transformationsprozesse im Public Health Bereich vor und sprechen von Räumen anstelle von Lücken. Viele Akteurinnen und Akteure sind für den Austausch, die Weitergabe und Vernetzung von Wissen verantwortlich. In diesem Modell gibt es keine Überlegenheit einer Partei, sondern es werden Beziehungen zueinander hergestellt. Für das Gelingen der Transformationen kommt es vor allem darauf an, wie solche Räume geschaffen oder bestehende Räume weiterentwickelt werden. Wichtig sind die reziproken Beziehungen und der Dialog zwischen den informierten Beteiligten der Transformationsprozesse. Im Hinblick auf das Beziehungsverhältnis von Wissenschaft, Politik und Praxis lautet die Frage insbesondere, wie Transformationsräume dazu beitragen können, die wissenschaftlich-methodische sowie handlungsfeld- und sozialraumorientierte Expertise besser zusammenzubringen, damit sich die Akteurinnen und Akteure im Handlungsfeld mit den komplexen Aufgaben und hohen Erwartungen nicht fremdbestimmt und überfordert, sondern aktiv beteiligt und anerkannt sehen.

5 Health and Safety Guide for Nurseries | Risks, PPE, Training (<https://cpdonline.co.uk>, abgerufen: 11.06.2024).

5 Ausblick

Transformationsräume sind eine vielversprechende Vorstellung dafür, wirkungsvoll die verschiedenen Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zusammenzuführen, in innovativen, dialogorientierten und multidirektional gestalteten Formaten Informationen und Wissen auszutauschen, gemeinsam neue Erkenntnisse zu generieren und damit gute Grundlagen zu schaffen, um in den jeweils eigenen Systemen wissensbasierte, informierte Entscheidungs- und Handlungsräume zu eröffnen. Je nach System könnten die Ergebnisse aus Transformationsräumen dann für Forschungs- und Förderentscheidungen, politische und finanzielle Rahmungen oder konzeptionelle und handlungsorientierte Vorhaben genutzt werden. Das bedeutet, dass Transformationsräume klare Zielsetzungen brauchen, um wirkungsvoll zu sein. Sie müssen institutionell und funktionell orientierte Begegnungen zwischen den Systemen schaffen, aber auch darüber hinaus Gelegenheiten für gegenseitiges Erklären, Verstehen und Vertraulichkeit bieten, damit sie über die bisherigen Möglichkeiten des Wissensaustausches und -transfers, die es ja bereits zahlreich gibt, hinausgehen.

Im Diskurs über die Grenzen hinweg wird die Erkenntnis geschärft, dass komplexe Aufgaben wie gesundes Aufwachsen und Risikoabfederung für Kinder eine intensive, langfristige Zusammenarbeit vieler Disziplinen, Professionen, Entscheidungs- und Handlungsebenen erfordern. Die dafür notwendige Wissensbasis sollte entsprechend gemeinsam hergestellt werden. Hier gibt es bereits gute Beispiele aus den Bereichen der Frühen Hilfen oder der Versorgungs- und Präventionsforschung. Bildungs- und entwicklungsspezifische Themen erfordern den Blick auf Benachteiligung und Armut, und nur durch Sozialraumorientierung und institutionelle Vernetzung kann das Risiko einer permanenten Exklusion von Gruppen, Familien und Kindern verringert werden.

Transformationsräume, wie sie hier skizziert werden, haben viel Potenzial. Sie dürfen allerdings nicht als Verhandlungs- oder Entscheidungsräume verbogen werden, weil erstens die jeweils eigenen Interessens- und Handlungslogiken der Systeme dagegensprechen und zweitens dies gerade den angestrebten Modus des gegenseitigen Erklären- und Verstehen-Wollens auf der Basis von Respekt und Offenheit hemmt. Transformationsräume sind keine Stätten für schnelle Lösungen, und trotzdem werden sie Prozesse verbessern und beschleunigen – so viel Optimismus darf man haben. Transformationsräume werden sehr vielfältige Formate haben; das ‚one size fits all‘-Modell würde ebenso wenig passen wie es nur ein mögliches Modell für die pädagogische Forschungs- und Handlungspraxis gibt. Der thematische Zuschnitt, Teilnehmende, Methoden, Dauer und Häufigkeit sind an der gemeinsam vereinbarten Zielsetzung auszurichten. Vorbereitung, Durchführung und Ergebnissicherung sowie Evaluation werden von den Akteurinnen und Akteuren bzw. Expertinnen und Experten der Systeme Wissenschaft, Praxis und Politik gemeinsam gestaltet und verantwortet.

Es ist deutlich geworden, dass mit Wissenstransformation keine naiven Vorstellungen verbunden sein sollten. Es wird nicht einfach, sie wirklich wirkungsvoll werden zu lassen. Dennoch scheint es notwendig angesichts der komplexen Problemlagen, vor denen wir als Teil der Gesellschaft und in unserer jeweiligen Profession stehen, in gemeinsamer, geteilter Verantwortung das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu stärken. Die Bedingungen des Aufwachsens und die Perspektiven von allen Kindern in bester Weise zu unterstützen, gelingt jedenfalls eher mit solidarischem Handeln.

Literatur

- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main, S. 7–45
- Blatter, Kristine/Anders, Yvonne (2023): Transfer in der Frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, 12. Jg., H. 4, S. 179–180
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. München
- Boll, Astrid/Remsperger-Kehm, Regina (2021): Verletzendes Verhalten in Kitas – Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte. Opladen
- Buysse, Virginia/Wesley, Patricia W./Snyder, Patricia/Winton, Pamela (2006): Evidence-Based Practice: What Does It Really Mean for the Early Childhood Field? In: *Young Exceptional Children*, 9. Jg., H. 4, S. 2–11
- Dewe, Bernd (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, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. Wiesbaden, S. 111–128
- Farley-Ripple, Elizabeth/May, Henry/Karpyn, Allison/Tilley, Katherine/McDonough, Kalyn (2018): Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. In: *Educational Researcher*, 47. Jg., H. 4, S. 235–245
- Farrenberg, Dominik (2024): Disziplinäre Konturen und Gegenstandsbereiche. Empirisch-systematische Einblicke in die Disziplinbildung des kindheitspädagogischen Projektes. In: Jung, Edita/Weltzien, Dörte/Cloos, Peter/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim/Basel, S. 124–147
- Graham, Ian D./Logan, Jo/Harrison, Margaret B./Straus, Sharon E./Tetroe, Jacqueline/Caswell, Wenda/Robinson, Nicole (2006): Lost in Knowledge Translation: Time for a Map? In: *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26. Jg., H. 1, S. 13–24
- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg., H. 3, S. 390–409
- Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (2021): Abschlussbericht zur Studie „BiKA – Beteiligung im Kita-Alltag“. <https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/abschlussbericht-der-bika-beteiligung-im-kita-alltag-studie.html> (abgerufen: 11.06.2024)
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: *Frühe Bildung*, 0. Jg., H. 0, S. 22–30
- Nilsen, Per (2015): Making sense of implementation theories, models and frameworks. In: *Implementation Science*, 10. Jg., Nr. 53, S. 1–13

- OECD (2020): *Early Learning and Child Well-being. A study of Fiveyear-Olds in England, Estonia and the United States*. Paris
- Prengel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2. Aufl. Opladen
- Rushmer, Rosemary/Ward, Vicky/Nguyen, Tim/Kuchenmüller, Tanja (2019): *Knowledge Translation: Key Concepts, Terms and Activities*. In: Verschuuren, Marieke/Oers, Hans van (Hrsg.): *Population Health Monitoring. Climbing the Information Pyramid*. Cham, S. 127–150
- Schelle, Regine/Cloos, Peter/Friederich, Tina (2022): *Transfer in der Frühpädagogik. Zwischen disziplinärem Selbstverständnis und politischer Erwartung*. Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): *Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV*. Freiburg i. Breisgau: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 9–20
- Viernickel, Susanne (2024): *Kindheitspädagogische Forschung: Beobachtungen zu ihren Strukturen, Gegenständen und Methoden*. In: Jung, Edita/Weltzien, Dörte/Cloos, Peter/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim/Basel, S. 164–180
- Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (2021): *Kindertageseinrichtungen als Optimierungsagenten und -adressaten*. In: *Frühe Bildung*, 10. Jg., H. 3, S. 117–118. DOI: 10.1026/2191-9186/a000527
- Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regina (Hrsg.) (2022): *Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik, Band XV*. Freiburg im Breisgau

Die Autorinnen und Autoren

Robert Baar, Dr., Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen.

Susanne Beckers, Referentin für Erwachsenenbildung und Geschäftsführerin der Qualitätsentwicklung mit und durch Bewegung (QueB) GmbH.

Valerie Bergmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund.

Jörn Borke, Dr., Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit im Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Michaela Bradl, Teamleiterin für Beratung und Material der Forscherstation Heidelberg, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH.

Miriam Brandtner, Dr., Bereichsleiterin Forschung der Forscherstation Heidelberg, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH.

Monika Buhl, Dr., Professorin für Schulpädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg.

Kathrin Ding, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forscherstation Heidelberg, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH.

Irene Dittrich, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung von Qualität und Leitung in der Kindheitspädagogik an der Hochschule Düsseldorf.

Rahel Dreyer, Dr., Professorin für Pädagogik und Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Kim Erdmann, Dr., stellvertretende Bereichsleiterin Forschung der Forscherstation Heidelberg, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH.

Kirsten Fuchs-Rechlin, Dr., Professorin an der Fließner Fachhochschule Düsseldorf im Lehrgebiet Bildung und Erziehung in der Kindheit (beurlaubt) und Leiterin des Projekts Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut e. V.

Sarah Girlich, Projektleiterin am Landeskompetenzzentrum zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS).

Yvonne Gormanns, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Pädagogik der Kindheit und Familienbildung der Hochschule Düsseldorf.

Antje Grimmecke, Projektmitarbeiterin / Coachin im Forschungsprojekt Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln (NAMAKI) an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Kirsten Hanssen, Dr., Projektkoordinatorin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI).

Anna Harsch, Referentin für Frühpädagogik, Montessori-Fachberaterin und Fortbildnerin für non-direktive Pädagogik.

Jörg Hartwig, Transfermanager am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Entwicklung e. V. (nifbe).

Franziska Heinze, Dr., akademische Mitarbeiterin am Institut für Soziale Arbeit, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg.

Robert Jurleta, Pädagogische Leitung am Landeskompetenzzentrum zur sprachlichen Bildung und Förderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS).

Katja Kansteiner, Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik an der Freien Universität Bozen.

Eva Kleß, Dr., akademische Mitarbeiterin am Institut für Kindheitspädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Isabell Krähnert, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib).

Franziska Kreutzer, Fachberaterin für Sprachliche Bildung beim Eigenbetrieb Kindertagesstätten der Stadt Halle/Saale.

Stephanie Kurtenbach, Dr., Leitung des Lehr- und Forschungslab KOMPASS Sprache an der Universität Erfurt.

Falko Lange, Projektleitung im Projekt „DAS geht! Demokratie und Antidiskriminierung in der Ausbildung sozialer Berufe“, Forum B :: Prozesse in Begleitung e. V., systemischer Coach und Berater.

Sarah Langer, Dr., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI).

Bettina Leichauer, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln (NAMAKI) an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Hendrik Lohse-Bossenz, Dr., Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Grundschulpädagogik der Universität Greifswald.

Steffen Loick Molina, Dr., wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut (DJI), Außenstelle Halle/Saale.

Christine Nowak, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib).

Markus Rehm, Dr., Professor für Didaktik der Naturwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Aline Rehse, Dr., wissenschaftliche Referentin am Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), Außenstelle Halle/Saale.

Annette Schmitt, Dr., Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich im Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Anja Schwentesius, Dr., Geschäftsführerin des Kompetenzzentrums Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Roswitha Sommer-Himmel, Dr., Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Evangelische Hochschule Nürnberg.

Julia Staiger-Engel, Dr., Studiengangskoordinatorin am Institut für Kindheitspädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Anja Stolakis, wissenschaftliche Mitarbeit im Forschungsprojekt Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung in der Kita weiterentwickeln (NAMAKI) an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Antje Tschira, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Beraterin für Systemische Organisationsentwicklung, Team- und Führungcoach.

Ulrike Ungerer-Röhrich, Dr., Professorin i. R. für Sportwissenschaft an der Universität Bayreuth.

Dörte Weltzien, Dr., Professorin für Pädagogik der Kindheit und Co-Leiterin des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Carolyn Wicker, akademische Mitarbeiterin im Bereich Erziehungswissenschaft/Elementarbildung der Pädagogischen Hochschule Weingarten.