

Blatter, Kristine; Schelle, Regine
Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. Empirische Studie

München : Deutsches Jugendinstitut 2023, 93 S.



Quellenangabe/ Reference:

Blatter, Kristine; Schelle, Regine: Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. Empirische Studie. München : Deutsches Jugendinstitut 2023, 93 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-278594 - DOI: 10.25656/01:27859; 10.36189/DJI202318

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-278594>

<https://doi.org/10.25656/01:27859>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Deutsches
Jugendinstitut

Empirische Studie

Kristine Blatter und Regine Schelle

Wissenstransfer in der Frühen Bildung

Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2023 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Datum der Veröffentlichung August 2023
ISBN: 978-3-86379-470-5
DOI: 10.36189/DJI202318

Inhalt

1	Transfer in der Frühen Bildung – Relevanz und Forschungsdesiderate	6
2	Forschungsfragen und Zielsetzung der qualitativen Studie	8
3	Theoretische Vorannahmen- Wissenstransfer als Wissenstransformation	10
4	Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften	13
4.1	Methodisches Vorgehen	13
4.1.1	Erhebungsmethode	13
4.1.2	Auswertung	15
4.1.3	Das Kategoriensystem	16
4.2	Zentrale Ergebnisse	19
4.2.1	Fallzusammenfassungen	19
4.2.2	Wie fühlen sich pädagogische Fachkräfte von Forschenden wahrgenommen?	23
4.2.3	Welche Erwartungen formulieren pädagogische Fachkräfte an Forschung bzw. Forschende?	26
4.2.4	Welchen Stellenwert schreiben pädagogische Fachkräfte Forschungsergebnissen zu?	29
4.2.5	Welche Strategien entwickeln pädagogische Fachkräfte, um an Forschungsergebnisse zu gelangen?	37
4.3	Diskussion der Ergebnisse – ein Zwischenfazit	37
5	Expert:inneninterviews mit Forschenden	42
5.1	Methodisches Vorgehen	42
5.1.1	Erhebungsmethode und Sample	42
5.1.2	Auswertung	43
5.1.3	Das Kategoriensystem	44
5.2	Ergebnisse im Überblick	47
5.2.1	Beziehung zwischen Forschenden und anderen Akteur:innen	47
5.2.2	Transferbedingungen: Ressourcen, Barrieren und Veränderungsvorschläge	58
5.2.3	Transferwege und -adressat:innen	70
5.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	75
6	Gesamtdiskussion	79
7	Fazit	84
8	Literatur	85
9	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	88
10	Anhang	89

Abstract

Wie auch andere forschende Disziplinen, sieht sich die Erziehungswissenschaft im System der Frühen Bildung zunehmend der Erwartung ausgesetzt, dass die empirischen Ergebnisse in die Breite getragen werden und zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes beitragen sollen. Dabei zeigt sich, dass dieser Prozess für die Frühe Bildung weitestgehend unterforscht ist und Einblicke in Bedingungen und Herausforderungen für Wissenstransfer sowie theoretische Rahmungen dafür fehlen. Daher wurde in dem in diesem Bericht abschließend dargestellten qualitativen Forschungsprojekt zunächst in einer intensiven internationalen sowie nationalen Literaturrecherche Wissenstransfer im System der Frühen Bildung als dialogische Wissenstransformation postuliert. Um in einem ersten Schritt die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf Wissenstransfer nachvollziehbar werden zu lassen, wurden darauf aufbauend fünf Gruppendiskussionen durchgeführt. Expert:inneninterviews mit Forschenden ließen ebenso deren Blick auf Wissenstransfer und den Dialog mit anderen Akteur:innen im Arbeitsfeld erkennbar werden. Die in diesem Bericht ausführlich dargelegten Ergebnisse der beiden Teilstudien weisen darauf hin, dass es erheblicher Anstrengung auf unterschiedlichen Ebenen bedarf, um die Akteur:innen im Sinne eines Transformationsraums in einen gleichberechtigten und fortwährenden Dialog zu bringen. Die unterschiedlichen Handlungs- sowie Systemlogiken der Beteiligten erschweren dies ebenso wie fehlende strukturelle Rahmenbedingungen, um zeitintensive und längerfristige Austauschformate zu realisieren. Für eine nachhaltige Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes besteht hier Handlungsbedarf.

Schlagwörter: Frühe Bildung, Wissenstransfer, Wissenstransformation, qualitative Studie

Vorwort

Die hier dargelegte empirische Studie ist im Rahmen des Metavorhabens der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ entstanden. Zehn Forschungsprojekte in ganz Deutschland bearbeiteten im Kontext dieser Förderrichtlinie unterschiedliche Fragen zur Qualität in der Frühen Bildung. Ziel des Metavorhabens der Förderrichtlinie (Meta-QEB)¹ am Deutschen Jugendinstitut war es unter anderem, den Transfer der empirischen Ergebnisse an unterschiedliche Akteur:innen im System der Frühen Bildung zu unterstützen und anzuregen. Im Zuge dessen war es Aufgabe des Projekts, den komplexen und multidirektionalen Prozess des Transfers zu analysieren und dafür den Forschungsstand und insbesondere die Theoriebildung aufzubereiten (Blatter/Schelle 2023, 2022b). Darüber hinaus wurde eine qualitative Studie durchgeführt, um sich den Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte sowie Forschenden im Arbeitsfeld auf die Bedingungen und Herausforderungen des Transfers anzunähern. Besonderer Dank gilt den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sowie den Forschenden aus Hochschulen und Universitäten, die durch ihre Bereitschaft und Offenheit die Studie ermöglicht haben.

Alle Kapitel wurden von beiden Autorinnen gemeinsam verfasst. Ausnahmen bilden Kapitel 4, das in Alleinautorinnenschaft von Regine Schelle und Kapitel 5, das in Alleinautorinnenschaft von Kristine Blatter geschrieben wurde.

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Projekt „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-QEB)“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1801 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

1 Transfer in der Frühen Bildung – Relevanz und Forschungsdiesiderate

Wie erziehungswissenschaftliches Wissen in den pädagogischen Praxisfeldern sowie im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik ins Handeln einfließt, ist eine Frage, die die Disziplin der Erziehungswissenschaft schon seit geraumer Zeit beschäftigt. Der Disziplin inhärent sind dabei die Diskurse um das Verhältnis von Theorie und Praxis, in denen darum gerungen wird, wie sich diese beiden unterschiedlichen Felder in einer dialektischen Beziehung reziprok bedingen (z. B. Herzog 2018; Heid 2015). Neben diesem eher selbstvergewissernden Blick auf Disziplin und Profession lässt sich in den letzten Jahren beobachten, dass die Auseinandersetzungen darüber, welche Relevanz wissenschaftliches Wissen für die Praxis einnimmt, zusätzlich an Brisanz gewinnen. Denn in den Vordergrund rückt die Forderung, dass erziehungswissenschaftliches empirisches Wissen einen konkreten Nutzen für die Praxis und deren Weiterentwicklung einnehmen soll. Diese Forderung betrifft nicht allein erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern alle Disziplinen (Küchler 2017). Die gesellschaftlichen Erwartungen an Wissenschaft, so stellt die Wissenschaftsforschung fest, haben sich disziplinübergreifend deutlich verändert (Weingart 2016; Bogner 2012). Zum einen sollen empirische und theoretische Erkenntnisse zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen und so der Gesellschaft nutzen (Küchler 2017; Weingart 2003). Zum anderen sollen Wissenschaftler:innen nicht nur Informationen bereitstellen, sondern mit Nicht-Wissenschaftler:innen aktiv in den Austausch über die eigenen Erkenntnisse treten und sie hieran partizipieren lassen sowie die Beziehung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit stabilisieren (Bogner 2012). In diesem Kontext wird dem Transfer im Sinne der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in außerwissenschaftliche Bereiche und dem damit einhergehenden Prozess folgerichtig eine besondere Relevanz zugemessen (Spiel 2020; Küchler 2017; Bogner/Torgersen 2005; Weingart 2003).

Für das System der Frühen Bildung lässt sich ebenfalls erkennen, dass die Diskurse um Transfer wissenschaftlichen Wissens in den letzten Jahren zunehmen. Die hohen Erwartungen, die an das Arbeitsfeld herangetragen werden (z. B. Kompensation von Bildungsungleichheiten, Inklusion aller Kinder, Teilhabe und Demokratiebildung) erhöhen den Druck auf pädagogische Fachkräfte wie auch auf die administrative und politische Ebene. Investitionen in die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und in Praxis- und Organisationsentwicklungsprozesse sind Ergebnisse dieser steigenden Ansprüche. Zudem wurden in den letzten Jahren vermehrt finanzielle Mittel für Forschungsaktivitäten im System der Frühen Bildung aufgewendet (Koch u.a. 2018; Schmidt/Smidt 2018). Damit ist auch die Erwartung verbunden, dass eine empirische Datenbasis entsteht, um die notwendigen Weiterentwicklungsprozesse des Arbeitsfeldes begleiten und unterstützen zu können.

Konstatiert werden kann aber, dass trotz der wachsenden empirischen Basis unklar bleibt, inwiefern Forschungsergebnisse eben dieser Erwartung gerecht und entsprechend rezipiert werden. Die wenigen Studien, die dazu vorliegen, verweisen darauf,

dass Forschungsergebnisse für die (sozial)pädagogische Praxis wenig Relevanz entfalten (z. B. Unterkofler 2020; Prigge/Simon/Schildknecht 2019; Thole 2018). Solche „Transferprobleme“ (Prenzel 2010, S. 22) werden allgemein im Bildungsbereich beobachtet. Nicht abschließend geklärt ist dabei aber, aus welchen Gründen diese Probleme entstehen. Hier zeichnet sich bezogen auf die Transferforschung ein Desiderat ab. Auch für die Frühe Bildung können die Bedingungen des Wissenstransfers als unterforschtes Thema betrachtet werden. Zwar finden sich einige empirische Ergebnisse zum Lerntransfer in der Aus- und Weiterbildung (Weltzien u.a. 2022), zentrale Fragen der Transferprozesse in der Frühen Bildung sind jedoch noch nicht ausreichend beantwortet (Schelle/Cloos/Friederich 2022):

- 1) So ist von Interesse, wie (angehende) pädagogische Fachkräfte bzw. Vertreter:innen der politisch-administrativen Ebene beim Wissenstransfer beteiligt sind. Zwar scheint unumstritten, dass Wissenstransfer ein komplexer und reziproker Prozess ist, doch welche (aktive oder passive) Rolle Praxis, Politik und Wissenschaft dabei jeweils einnehmen, ist noch nicht tiefergehend untersucht.
- 2) Darüber hinaus ist für die Frühe Bildung die Reichweite wissenschaftlichen Wissens noch nicht ausreichend geklärt. Es bleibt zu erkunden, wie und unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnisse für Praxis und Politik Relevanz entfalten.
- 3) Schließlich muss ergründet werden, wie und wo sich Praxis, Politik und Wissenschaft im System der Frühen Bildung begegnen und wie der Dialog zwischen den Akteur:innen gestaltet wird.

Für eine erste Annäherung an diese Fragen im Zusammenhang mit dem Wissenstransfer in der Frühen Bildung wurde im Metavorhaben Meta-QEB eine qualitative Studie durchgeführt, die explorativ die Perspektiven zentraler Akteur:innen für den Wissenstransfer erfragt.

2 Forschungsfragen und Zielsetzung der qualitativen Studie

Zielsetzung der vorliegenden Studie war es, das Transferverständnis und die Transferbedingungen im System der Frühen Bildung zu erkunden und dabei die unterschiedlichen Perspektiven von Forschenden und pädagogischen Fachkräften einzubeziehen. Dabei stand der Auftrag des Metavorhabens im Vordergrund, den Transfer von empirischen Erkenntnissen zur Qualität und Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung in den Blick zu nehmen.

Um die Sichtweisen pädagogischer Fachkräfte auf Transferprozesse betrachten zu können, wurden zunächst problemzentrierte Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese stellen die pädagogischen Fachkräfte als Gruppe innerhalb des sozialen Kontextes der Kindertagesbetreuung in den Vordergrund und dienen dazu, Einstellungen, Orientierungen sowie Motivationsgeflechte dieser sozialen Gruppe nachzuzeichnen (Kühn/Koschel 2018). Explorativ sollte erkundet werden, was die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich typischer Wahrnehmungs- und Bewertungsweisen sowie dahinterstehender Wertestrukturen bezogen auf Transferprozesse und -probleme (vgl. Kapitel 1) kennzeichnet (ebd.). Die Durchführung in den jeweiligen Kita-Teams als Realgruppe sollte ermöglichen, dass sich die „Interaktionsgeschichte“ (Flick 2014, S. 252) und die schon entwickelten Formen des gemeinsamen Handelns und der Bedeutungsmuster der Teilnehmenden bezogen auf den Diskussionsgegenstand positiv auf den Kontext der Gruppendiskussionen auswirken (Lamnek/Krell 2016). Basierend auf der Annahme, dass sich pädagogisches Wissen in drei Wissensformen unterscheiden lässt (empirisches Wissen, handlungsorientierendes Wissen, reflexives Wissen; Koller 2023) und mit Blick auf den oben beschriebenen Auftrag des Metavorhabens wurde der Fokus im Rahmen der Gruppendiskussionen bewusst auf empirisches Wissen bezogen auf pädagogische Qualität in Kitas gelegt. Die empirische Erziehungswissenschaft kann ebenfalls den Anspruch verfolgen, theorieförmiges Wissen hervorzubringen, doch die Forschungsfragen der Gruppendiskussionen beziehen sich dezidiert auf Forschungsergebnisse im Sinne empirischen Wissens, das „über pädagogisch relevante Sachverhalte in der sozialen Wirklichkeit (...) als Grundlage für pädagogisch-praktische und bildungspolitische Entscheidungen dienen kann.“ (Koller 2023, S. 139) Entsprechend wurden die folgenden Forschungsfragen gesetzt:

- Wie fühlen sich pädagogische Fachkräfte von Forschenden im Arbeitsfeld wahrgenommen?
- Welche Erwartungen formulieren pädagogische Fachkräfte an Forschung bzw. Forschende?
- Welchen Stellenwert schreiben pädagogische Fachkräfte Forschungsergebnissen zu?
- Welche Strategien entwickeln pädagogische Fachkräfte, um an Forschungsergebnisse zu gelangen?

Zusätzlich wurden Expert:inneninterviews mit Forschenden der Förderrichtlinie, die das Metavorhaben Meta-QEB begleitete, durchgeführt, um das Thema Wissens-

transfer aus der Perspektive von Forschenden zu beleuchten. Die Forschenden wurden dabei in ihrer Rolle als Expert:innen für Forschung und Transfer interviewt. Von Interesse war also ihr diesbezügliches Expert:innen- oder Spezialwissen, über das sie als sachkundige Fachleute verfügen (Bogner/Littig/Menz 2014). Für die Expert:inneninterviews waren die folgenden übergeordneten Forschungsfragen leitend:

- Wie kann die Beziehung zwischen Forschenden und Vertreter:innen der Praxis sowie Politik bezogen auf den Wissenstransfer beschrieben werden?
- Welche Bedingungen sind aus Sicht der Forschenden für Wissenstransfer entscheidend?
- Wie werden Vertreter:innen der Praxis und Politik durch Forschende erreicht?

Zentrale Ergebnisse der beiden qualitativen Teilstudien wurden miteinander in Bezug gesetzt, Gemeinsamkeiten sowie Widersprüche herausgearbeitet. So können beide Perspektiven – die der pädagogisch Tätigen und die der Forschenden – in eine gemeinsame Diskussion der Ergebnisse eingebracht werden.

3 Theoretische Vorannahmen – Wissenstransfer als Wissenstransformation

Der qualitativen Studie war eine intensive nationale wie internationale Literaturrecherche und -aufarbeitung von Ergebnissen und Modellen der Transferforschung aus anderen Disziplinen vorgeschaltet. Ziel war es, den Diskurs um Transferprozesse in der Wissenschaft und Frühen Bildung nachzuzeichnen, Transfermodelle darzulegen und einzuordnen sowie die Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Politik und deren Beziehung zu analysieren. Handlungsfelder für Transfer wurden identifiziert (Blatter/Schelle 2023, 2022b). Ergebnis dieser Literaturrecherche war ein theoretischer Zugang zu Transfer in der Frühen Bildung, der als Wissenstransformation im dialogischen Austausch beschrieben werden kann (Blatter/Schelle 2022a). Da diese theoretischen Vorannahmen die Auswertung sowie Durchführung der Interviews und Gruppendiskussionen prägten, werden die zentralen Erkenntnisse der Literaturrecherche im Folgenden kurz skizziert (ausführlich finden sich diese Annahmen in Blatter/Schelle 2023, 2022b).

Zunächst kann bei Betrachtung der multidisziplinären Auseinandersetzungen zu Transferprozessen festgehalten werden, dass sich die Vorstellung einer linearen Wissensübertragung hin zu einem systemischen Verständnis von Transfer als Wissenstransformation bewegt (Blatter/Schelle 2023, 2022b). Zu konstatieren ist eine historische Entwicklung über drei „Generationen“ (Best/Holmes 2010, S. 146) von Transfermodellen: In den 1980er und 1990er Jahren waren noch Modelle der ersten Generation (lineare Modelle) vorherrschend, die vor allem unidirektionale Transferprozesse der Diffusion und Dissemination von der Wissenschaft zu den Wissensanwender:innen annahmen. Ab dem Jahr 2000 wurde in einer zweiten Generation von Modellen (Interaktionsmodellen) vermehrt von einem Wissensaustausch ausgegangen und somit rückten Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Akteur:innen in den Vordergrund. Darauf aufbauend wird in Modellen der dritten Generation (Systemmodelle), die um das Jahr 2010 aufkamen, zusätzlich berücksichtigt, dass die Beteiligten jeweils in unterschiedliche Kontexte eingebettet sind. Diese Kontexte sind durch ein übergeordnetes System miteinander verbunden, das auf die Wissenstransferprozesse und Interaktionen zwischen den Akteur:innen einwirkt. Aktuell werden in der Forschungsliteratur disziplinübergreifend Interaktions- sowie Systemmodelle favorisiert. Zentrale Annahme des darin vertretenen Transferverständnisses ist, dass Wissen nicht durch Übertragung verbreitet werden kann. Dementsprechend wird Wissen nicht eins zu eins von anderen Beteiligten übernommen, sondern zwischen Akteur:innen ausgetauscht, von ihnen reinterpretiert und mit dem eigenen Wissen verknüpft (Beck/Bonß 1989). Wissen wird Gegenstand der Aushandlung und von den Beteiligten aus allen Blickwinkeln heraus in Relation gesetzt (Schmiedl 2022; Thole 2018; Dewe 2005). Dies ist keineswegs nur Aufgabe der Vertreter:innen der Praxis und Politik, sondern an einer solchen Wissenstransformation beteiligen sich alle relevanten Akteur:innen, auch die Forschenden (Dewe 2005). So transformieren Forschende durch ihre empirischen Arbeiten das Wissen aus der

Praxis, das unter anderem als empirische Erkenntnis wiederum der Praxis zur Verfügung gestellt wird (Sehmer u.a. 2020a). Dewe (2005, S. 368) spricht in diesem Zusammenhang von der Konstituierung eines „dritten Wissensbereichs“, der sich aus Interaktionen zwischen den Akteur:innen speist und es ermöglicht, unterschiedliche Betrachtungsweisen zu relativieren.

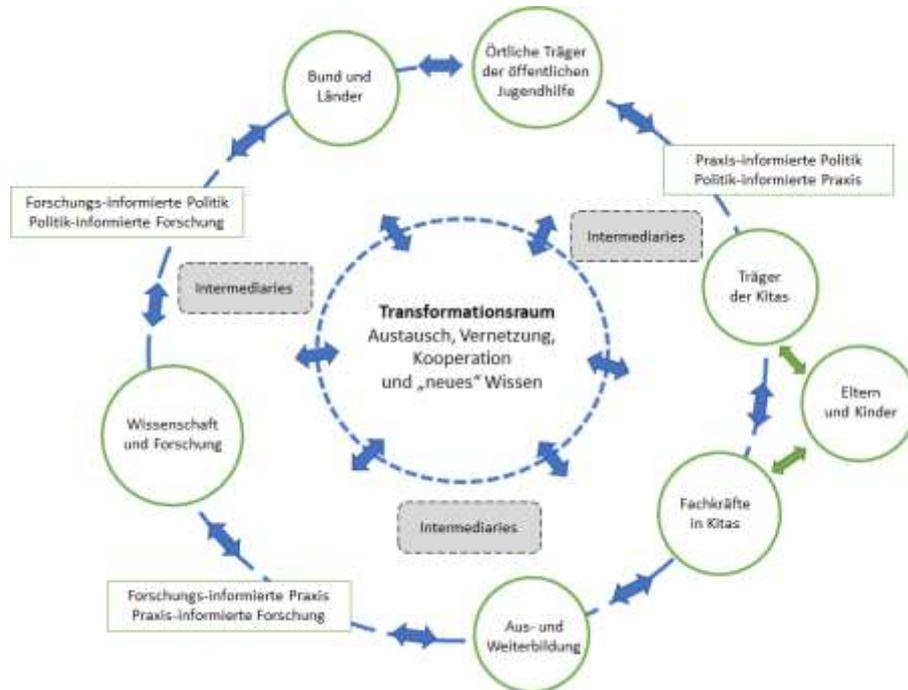
Diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Akteur:innen liegen darin begründet, dass diese in unterschiedliche Systeme mit unterschiedlichen Logiken eingebunden sind. Im System der Frühen Bildung wirken zahlreiche Personengruppen auf unterschiedlichen Ebenen. Neben Kindern und Eltern zählen hierzu etwa Fachkräfte, Trägervertreter:innen, Jugendamtsvertreter:innen, bildungspolitische Akteur:innen, Vertreter:innen der Aus- und Weiterbildung oder Wissenschaftler:innen. Die Zielsetzungen dieser Akteur:innen, ihre Handlungs- und Deutungsmuster sowie ihre professionelle Identität sind von organisationalen, systemischen Kontexten beeinflusst (Cooper u.a. 2020). Die Akteur:innen sind von den jeweiligen Handlungslogiken ihrer Organisation geprägt und agieren als eigenverantwortliche sowie steuernde Subjekte (Heid 2015). Um Wissen auszutauschen, zu reinterpreten und transformieren, ist entscheidend, dass sich die Akteur:innen in einem Dialog auf Augenhöhe begegnen. Damit kann eine Annäherung an die Perspektiven und Handlungslogiken der anderen gelingen, was wiederum eine Wissenstransformation ermöglicht, die nachhaltig in die jeweiligen Systeme wirkt (Sehmer et al. 2020b).

Unterstützung bei diesen Prozessen können vermittelnde Instanzen, sogenannte Intermediaries, bieten, deren zentrale Rolle in der Transferforschung hervorgehoben wird (z. B. Cooper u.a. 2020; Ward 2017; Cooper 2014; Knight/Lyall 2013; Meyer 2010; Ward/House/Hamer 2009). Intermediaries agieren an den Schnittstellen zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen und sollen die Wissenstransformation unterstützen, indem sie Verbindungen zwischen den Beteiligten herstellen. Dabei können sowohl einzelne Individuen als auch Gruppen oder Organisationen diese Rolle übernehmen (Knight/Lyall 2013). Dementsprechend können auch im System der Frühen Bildung diverse Personen oder Institutionen als Intermediaries fungieren, bspw. Dozent:innen in der Aus- und Weiterbildung, Fachberatungen oder Kita-Leitungen sowie Landesinstitute für den Bereich Frühe Bildung oder Institute an Hochschulen mit einem entsprechenden Arbeitsauftrag (Transferstellen, Transferbüros etc.). Letztere sind für die Erfüllung der „Third Mission“ im tertiären Bildungsbereich von Relevanz: Damit die Ergebnisse der ersten und zweiten Mission (Lehre und Forschung) dazu beitragen können, gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, sollen Transferaktivitäten umgesetzt werden (Spiel 2020).

Ausgehend von diesen zentralen Erkenntnissen der Aufarbeitung der Literatur wurde für die Frühe Bildung ein Verständnis von Transfer als Wissenstransformation postuliert, die in einem dafür erforderlichen Begegnungsraum stattfindet (Blatter/Schelle 2022b). Abbildung 1 verdeutlicht dieses Transferverständnis in einem Modell.

Abb. 1: Modell eines Transformationsraums für die Frühe Bildung

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Cooper u.a. (2020, S. 93)



Grundlage dieses Modells bildet das systemische Modell der Wissensmobilisierung (Cooper u.a. 2020). Darin nehmen Cooper u. a. (2020) an, dass die drei Bereiche Wissenschaft, Praxis und Politik sowie der dazwischenliegende zentrale, vermittelnde Bereich des knowledge brokering – in dem die oben beschriebenen Intermediaries agieren – an Wissensmobilisierungsprozessen beteiligt sind. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell spezifiziert diese insgesamt vier Domänen für das System der Frühen Bildung und ordnet diesen Domänen die entsprechend relevanten Personengruppen zu. Auf eine hierarchische Anordnung der Akteur:innen wurde bewusst verzichtet, um die Bedeutsamkeit eines gleichberechtigten Dialogs zu betonen. Die Wechselseitigkeit des Austausches wird zudem durch die diversen Doppelpfeile in der Abbildung symbolisiert. Für eine Wissenstransformation ist entscheidend, dass alle Beteiligten ihre eigene Perspektive im Dialog verdeutlichen, die Perspektiven anderer Personengruppen respektieren sowie Perspektivwechsel bewusst initiieren und sich in einer gemeinsamen Verantwortung wahrnehmen. Eine zentrale Bedeutung kommt somit dem Transformationsraum zu, in dem Austausch, Vernetzung und Kooperationen zwischen allen relevanten Akteur:innen stattfinden können und somit „neues“ Wissen entstehen kann. Diese Prozesse der Wissens- transformation werden von den oben beschriebenen Intermediaries initiiert, begleitet und unterstützt (Blatter/Schelle 2022b).

Vor dem Hintergrund der erläuterten Relevanz und Forschungsdesiderate sowie der theoretischen Vorannahmen mit Blick auf den Transfer in der Frühen Bildung werden im Folgenden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der im Rahmen der qualitativen Studie durchgeführten Gruppendiskussionen (Kapitel 4) und Expert:inneninterviews (Kapitel 5) dargelegt. Anschließend werden in Kapitel 6 die Befunde dieser beiden Erhebungsstränge zueinander in Beziehung gesetzt und übergreifend diskutiert, um ein abschließendes Fazit abzuleiten (Kapitel 7).

4 Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften

Ziel der Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften² war es, ihre Perspektive auf den Dialog und die Kooperation mit Forschenden erkennbar werden zu lassen sowie ihre Erwartungen an Forschungsergebnisse zu erkunden. Bevor die zentralen Erkenntnisse vorgestellt werden, wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert. Die Ergebnisse werden schließlich zusammengefasst und hinsichtlich möglicher Rückschlüsse für Wissenstransfer bzw. Wissenstransformation in der Frühen Bildung kurz diskutiert.

4.1 Methodisches Vorgehen

4.1.1 Erhebungsmethode

Um sich den Forschungsfragen des Projekts (Kapitel 2) empirisch anzunähern, wurden fünf problemzentrierte Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen durchgeführt (Kühn/Koschel 2018). Problemzentriert meint in diesem Zusammenhang, dass die Gruppendiskussion auf ein im Vorfeld identifiziertes Themengebiet fokussiert, also an der Perspektive einer Gruppe auf eine relevante Problemstellung interessiert ist. Aufbauend auf den Forschungsstand, theoretischen Überlegungen und Recherchearbeiten (vgl. Kapitel 1 und 3) wurde in der vorliegenden Studie der Transfer empirischer Ergebnisse zwischen Forschung und frühpädagogischer Praxis als ein solches relevantes Problem identifiziert. Ziel war es, durch die Verknüpfung von induktiven und deduktiven Schritten während der Erhebung und Auswertung problembezogene Zusammenhänge und Erfahrungen der Gruppe aufzudecken und zu erkennen (ebd.). Ausgangspunkt einer problemzentrierten Gruppendiskussion ist die Annahme, dass durch die Methode „komplexe Einstellungs-, Orientierungs- sowie Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten“ (Kühn/Koschel 2018, S. 22) exploriert werden können.

Die Gruppendiskussionen wurden im Oktober 2021 in fünf Kindertageseinrichtungen mit dort tätigen pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Bei der Zusammenstellung des Samples war entscheidend, dass möglichst unterschiedliche Einrichtungen in Bezug auf Größe, Trägerschaft und Standort teilnehmen. Auf der Basis einer Internetrecherche wurden von April 2021 bis September 2021 insgesamt 51 zufällig ausgewählte Einrichtungen per Mail bzw. auch telefonisch kontaktiert, von denen letztlich sieben die Teilnahme zusagten. Zwei geplante Diskussionen konnten aufgrund einer tagesaktuellen Infektion mit COVID-19 in der Einrichtung (Kita 6; siehe Tabelle 1) bzw. einer nicht näher begründeten Absage (Kita 1; siehe Tabelle

2 Kapitel 4 wurde in Alleinautorinnenschaft von Regine Schelle verfasst.

1) kurzfristig nicht durchgeführt werden. Aufgrund des anschließenden Lockdowns mit zusätzlichen strengen Auflagen des Infektionsschutzes war ein Nachholen der ausgefallenen Diskussionen nicht realisierbar. Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Sample mit Angaben zu den Teilnehmenden, der Lage der Einrichtung, des Trägers sowie der Größe der Einrichtung.

Tab. 1: Realisiertes Sample

Kita	Anzahl der Teilnehmenden	Qualifikation der Teilnehmenden	Lage der Kita	Träger der Kita	Anzahl betreuter Kinder in der Kita
2	3 Leitung, stellvertr. Leitung, 1 päd. Fachkraft	1 Erzieher:in 1 Kinderpfleger:in 1 Dipl. Sozialpädagog:in	Großstadt	Frei	22
3	7 Leitung, stellvertr. Leitung, 5 päd. Fachkräfte	7 Erzieher:innen	Mittelstadt	Kommunal	260
4	5 stellvertr. Leitung, 4 päd. Fachkräfte	1 Grundschullehrkraft 1 Hochschulabschluss (nicht näher bezeichnet) 2 Erzieher:innen 1 Kinderpfleger:in	Großstadt	Frei	88
5	7 Leitung, stellvertr. Leitung, 3 päd. Fachkräfte, 1 Azubi, 1 FSJler:in	5 Erzieher:innen 1 in der Ausbildung zur Erzieher:in, 1 Abitur (FSJ)	Großstadt	Frei	bis zu 41
7	3 Leitung, stellvertr. Leitung, 1 päd. Fachkraft	2 Erzieher:innen 1 Kinderpfleger:in	Landgemeinde	Frei	43

Quelle: Eigene Darstellung

Eröffnet wurden die Gruppendiskussionen zunächst mit einer Einführungsphase, in der die Teilnehmenden begrüßt wurden, die Forschenden sich vorstellten sowie der Ablauf der Gruppendiskussion, die Aufzeichnung, der Datenschutz sowie die Rolle der Moderation im Austausch mit den Teilnehmenden geklärt wurden. Für die Erfassung struktureller Daten wurden die Teilnehmenden vorab gebeten, einen Kurzfragebogen auszufüllen, der vier Fragen zu demografischen Angaben, institutionellen Rahmenbedingungen sowie der Berufserfahrung enthielt. Die Teilnehmenden wurden dann gebeten, sich selbst kurz vorzustellen und ihre Funktion in der Einrichtung zu erläutern. Entsprechend der Forschungsfragen, des Kontextes der Studie (vgl. Kapitel 2) und der Identifizierung des Transferproblems zwischen

Forschung und pädagogischer Praxis (vgl. Kapitel 1; Kühn/Koschel 2018) wurde die Diskussion mit einem Impuls eröffnet, der sich auf Ergebnisse frühpädagogischer Qualitätsforschung bezog. Dabei wurden Ergebnisse zur pädagogischen Qualität in Kitas aus der NUBBEK³-Studie sowie die Relevanz von Praxisentwicklung herangezogen und mit der offen formulierten Frage verbunden, wie Fachkräfte empirische Ergebnisse betrachten. Dieser im Sinne Lamneks (2005, S. 414) „pointierte oder provokante“ Grundreiz wurde gewählt, um die Diskussion der Teilnehmenden zu dem zu behandelnden Thema des Transfers in Gang zu setzen (Lamnek 2005). Darüber hinaus sollte auch die Aufmerksamkeit und Beteiligung der Teilnehmenden sichergestellt werden, in dem der Grundreiz Interesse weckt und eine problemzentrierte Fokussierung der Diskussion eröffnet (Kühn/Koschel 2018). Die weiteren Themensetzungen im Verlauf der Diskussion wurden den Teilnehmenden überlassen. Nur falls notwendig wurden durch die Moderation problemorientierte Nachfragen entlang eines Leitfadens (siehe Anhang 1) gestellt, der die Moderation dabei unterstützte, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, Antworten zu erweitern bzw. zu fokussieren (Lamnek 2005; Kühn/Koschel 2018). Der Leitfaden wurde sehr flexibel eingesetzt, also von der Moderatorin lediglich als Gedächtnisstütze genutzt, und umfasste die Themenbereiche Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte an Forschung, Kooperation mit Forschenden, Rezeption von Forschungsergebnissen sowie Bedingungen im Team vor Ort. Nach jeder Gruppendiskussion wurde ein Postskript angefertigt, das Kontextbedingungen und Beobachtungen sowie Notizen zu Gesprächen mit den Fachkräften umfasste.

4.1.2 Auswertung

Die fünf Gruppendiskussionen (mit einer Dauer von 76 bis 107 Minuten) wurden vollständig transkribiert und entlang der Analyseschritte einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode wurde gewählt, da sie dafür geeignet ist, sowohl eine bestimmte Struktur aus dem umfangreichen Material herauszuarbeiten als auch anhand von vorher definierten Kriterien, d.h. deduktiv, einen Querschnitt durch das Material zu ziehen (Lamnek/Krell 2016). Die thematischen Bezüge wurden dabei bei der Interpretation der Ergebnisse mit den gruppendynamischen Entwicklungen ins Verhältnis gesetzt und ebenso individuelle, biografisch geprägte Eigenheiten der Befragten einbezogen (Kühn/Koschel 2018).

Zunächst wurde eine *initiiierende Textarbeit* für jede Gruppendiskussion gemeinsam durch das Forschungsteam durchgeführt, bei der sowohl die Argumentationslinien, die Kontextbedingungen der jeweiligen Einrichtung als auch das Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage entwickelt wurde

3 Die „Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“ wurde von 2010-2012 in acht Bundesländern durchgeführt. Rund 2000 zwei- und vierjährigen Kinder waren mit ihren Familien einbezogen. Unter anderem wurde die pädagogische Qualität der Betreuungssettings erhoben.

(Kuckartz 2016). Diese Textarbeit war die Basis für die darauffolgenden *Fallzusammenfassungen*, die die Charakteristika der Diskussionen präzisierten und erste Hypothesen zuließen. In der anschließenden *Entwicklung des Kategoriensystems* (siehe Anhang 2) für die inhaltliche Strukturierung des Materials wurden thematische, analytische sowie natürliche Kategorien entwickelt (ebd.). Dabei wurden zunächst deduktive Hauptkategorien entlang der Forschungsfragen festgelegt, die mit Haupt- und Subkategorien induktiv aus dem Datenmaterial heraus erweitert und ergänzt wurden. Damit folgt das Vorgehen einer Mischform der Kategorienbildung, die unter anderem bei Kuckartz (2016) als deduktiv-induktive Kategorienbildung bezeichnet wird. Die intensive initiiierende Textarbeit war Grundlage für die Entwicklung der Kategorien, die schließlich in ein hierarchisches Verhältnis gebracht wurden. Insgesamt entstanden elf Hauptkategorien (HK) und 58 Subkategorien (SK). In einem Kategorienhandbuch wurden die Bedeutung der Kategorien mit Ankerbeispielen festgehalten sowie Kodierregeln festgelegt. Die Kategorien werden in Kapitel 4.1.3 für einen besseren Einblick ausführlich erläutert.

Entlang des so entwickelten Kategoriensystems wurden die Gruppendiskussionen mittels der technischen Unterstützung durch das Programm MAXQDA Analytics Pro 2022 kodiert. Dabei wurde im Sinne eines „subjective assessment“ (Guest/MacQueen/Namey 2012, S. 89) verfahren, bei dem zwei Projektmitarbeitende das Datenmaterial unabhängig voneinander kodierten und anschließend die Kodierungen verglichen. Durch das Anfertigen von Memos und das Abgleichen strittiger Kodierungen wurde ein konsensuelles Kodieren erreicht (Kuckartz 2016).

Für jede Subkategorie wurden schließlich *thematische Summaries* erstellt, also Zusammenfassungen der Aussagen der teilnehmenden Fachkräfte je nach Kategorie. So konnten *Themenmatrizen* entstehen, die – je nach Fragestellung an das Datenmaterial – einen umfassenden Einblick in die Themen und Argumentationen der Gruppendiskussionen ermöglichten. Auch *fallübergreifende vergleichende Analysen* konnten so durchgeführt werden (Kuckartz 2016).

4.1.3 Das Kategoriensystem

Um das Themenspektrum der Gruppendiskussionen transparent zu verdeutlichen, wird im Folgenden das Kategoriensystem (Hauptkategorien HK sowie Subkategorien SK) näher vorgestellt. Zur Übersicht ist das Kategoriensystem auch im Anhang zu finden (siehe Anhang 2).

Der erste Auswertungsschritt der initiiierenden Textarbeit wies bereits darauf hin, dass die Teilnehmenden größtenteils einen diffusen Forschungsbegriff bzw. eine diffuse Vorstellung davon hatten, was Forschung im Bereich Frühe Bildung beinhaltet und welche Disziplin leitend ist – dieser Zusammenhang wird durch die *HK Beschreibung der Forschung durch Praxis* und deren Subkategorien beschreibbar („*diese Forschung*“, *Adressat:innen*, *Disziplinen*). Induktiv wurde aus dem Datenmaterial auch die *SK Misstrauen* herausgearbeitet, da thematisiert wurde, dass man Forschungsergebnissen nicht ohne Einschränkung vertrauen könne (z. B. aufgrund einer möglichen Einflussnahme der Auftraggeber:innen).

Deduktiv aufbauend auf dem Leitfaden wurde die *HK Erwartungen an Forschung* festgehalten, deren Subkategorien induktiv aus dem Material heraus entwickelt wurden. So finden sich im Datenmaterial Aussagen dazu, dass Forschende die Konsequenzen ihrer Arbeiten auch nach Projektende begleiten sollten (*SK Konsequenzen und Umsetzung begleiten*) und Ergebnisse zielgerichteter und leichter zugänglich an die Öffentlichkeit tragen sollten (*SK bessere Öffentlichkeitsarbeit*). Mit der *SK Verbesserung* wurden Textstellen kodiert, die darauf verweisen, dass sich die Situation in den Einrichtungen durch Forschungsergebnisse verbessern sollte. Aussagen dazu, dass Forschungsergebnisse dazu dienen sollen, die hohe Relevanz des Arbeitsfeldes der Frühen Bildung in der Öffentlichkeit hervorzuheben (*SK Aufklärung*) bzw. Forschende sich für die Verbesserung der Arbeitssituation in den Kitas einsetzen sollten (*SK Lobbyarbeit*) sind entsprechend kodiert worden. Die *SK Bestätigung der pädagogischen Arbeit* umfasst hingegen Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen, in denen die Fachkräfte formulierten, dass Forschungsergebnisse vor allem das eigene Handeln legitimieren und bestärken sollen. In den Gruppendiskussionen wurde auch verhandelt, dass empirische Ergebnisse dazu dienen sollen, den Optimierungsdruck auf Eltern und Kinder zu minimieren, also Eltern zu beruhigen (*SK Forschung soll beruhigen*). Die Motivation der Forschenden, bestimmte Projekte durchzuführen, sollte aus Sicht der Fachkräfte deutlicher werden und transparent kommuniziert werden (*SK Motivation für Forschung transparent machen*).

Auch die *HK Quellen für Wissen* wurde deduktiv anhand der Forschungsfragen formuliert und die neun dazu gehörenden Subkategorien wurden induktiv aus dem Datenmaterial herausgefiltert. In der Kategorie finden sich Textstellen, die darauf verweisen, aus welchen Informationsquellen Fachkräfte (neues) Wissen beziehen. Dabei wurde auch kodiert, wie diese Quellen bewertet werden (z. B. schwer zugänglich, nicht gut verständlich, nicht vertrauenswürdig). Die Subkategorien verdeutlichen, welche Informationsquellen bei den kodierten Aussagen im Vordergrund stehen (*SK persönlicher Kontakt*, *SK Veranstaltungen oder Projekte*, *SK Fachbücher und Texte*, *SK Internet*, *SK Weiterbildung*, *SK Ausbildung*). Darüber hinaus weisen die *SK Zeitpunkt des Informierens*, *Kompetenzen der Fachkräfte dafür* sowie *kein Zugang zu Forschungsergebnissen* auf das Informationsverhalten der Fachkräfte hin.

Die *HK Kluft zwischen Praxis und Forschung* wurde aufbauend auf die initiierte Textarbeit festgelegt. Darunter fallen Textstellen, die mit der *SK realitätsferne Forschung* kodiert wurden sowie Aussagen, die hervorheben, dass Forschende die Praxis nicht einschätzen könnten (*SK Forschende kennen Praxis nicht*) und dabei auch den Handlungsdruck, die Interaktionssituationen und den täglichen Ablauf nicht kennen (*SK Handlungsdruck der Praxis*). Diskurse, die positive wie negative Erfahrungen und Erwartungen an eine Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft betonen, wurden der *SK Kooperation und Beteiligung* zugeordnet. Es finden sich darüber hinaus Aussagen dazu, dass sich Fachkräfte als zu gering von Forschenden anerkannt oder auch abgewertet fühlen (*SK geringe Anerkennung durch Forschung*). Textstellen, die darauf verweisen, dass die Methoden der Forschung die Heterogenität der pädagogischen Praxis nicht abbilden oder erfassen können, wurden mit der *SK Methoden der Forschung nicht angemessen* kodiert. Diskurse über die Sinnhaftigkeit der Forschungsfragen oder der Zielsetzungen von Forschung, die kaum zum Handlungsdruck der Praxis passen, wurden der *SK Forschungsfragen* zugeordnet.

Auch die *HK Konsequenzen von Forschung* wurde induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt. Hierin bildet sich differenziert ab, welchen Nutzen die teilnehmenden Fachkräfte den Forschungsergebnissen zuschreiben und welche Folgen sie für sich, für Eltern und für Kinder formulieren (*SK Fundierung der Ausbildung, SK kein Mehrwert, SK fürs Handeln nutzbar, SK Druck auf Fachkräfte, SK Druck auf Eltern, SK Optimierung von Kindheit, SK produziert nichts Neues, SK setzt laufend neue Trends*). Zusätzlich wurden Textstellen kodiert, in denen Fachkräfte selbst rechtfertigen, warum die Qualitätsforschung eher durchschnittliche Ergebnisse in den Kitas feststellt (*SK Forschungsergebnisse rechtfertigen*), sowie Textstellen, in denen beschrieben wird, dass empirische Ergebnisse auf der politischen Ebene kaum wahrgenommen und zu wenig umgesetzt werden (*SK Ergebnisse werden nicht gehört*).

In der ebenso induktiv entwickelten *HK Wie sich Praxis wahrgenommen fühlt* versammeln sich Subkategorien für Textstellen, in denen deutlich wird, wie sich die pädagogischen Fachkräfte innerhalb der Gesellschaft bzw. Öffentlichkeit positionieren (*SK fehlende finanzielle Anerkennung, SK fehlende Anerkennung der Kompetenzen, SK fehlende Anerkennung des Arbeitsfelds*). Dabei wurden mit den *SK keine Entscheidungs- und Gestaltungsmacht, ungehört* sowie „ganz unten“-Hierarchie zum einen Aussagen kodiert, die fehlenden Entscheidungsspielraum und fehlende aktive Beteiligung an Weiterentwicklungsprozessen beschreiben, sowie zum anderen Textstellen, bei denen sich Fachkräfte vor allem durch bestimmte Metaphern als in unteren Positionen stehend beschreiben.

Des Weiteren liefert die induktiv entwickelte *HK Maßstab für das pädagogische Handeln* wichtige Einblicke in das Datenmaterial. Hier wurden mit den *SK Wohlbefinden der Kinder, pädagogische Konzepte, persönliche Erfahrungen* und *bestmögliche Entwicklung der Kinder* Aussagen der pädagogischen Fachkräfte kodiert, die darauf verweisen, was für das Handeln der Fachkräfte von besonderer Relevanz ist bzw. was als Leitorientierung ihres Handelns dient.

Aussagen der teilnehmenden Fachkräfte, die sich auf Veränderungsprozesse im Arbeitsfeld beziehen, finden sich in der *HK Veränderung und Weiterentwicklung*. Diese und deren Subkategorien (*wer kann Veränderungen umsetzen, Hemmschube für Veränderung, Impulse*) wurden induktiv aus dem Material entwickelt. Darüber hinaus finden sich in dieser Kategorie Aussagen dazu, wie diese Veränderungsprozesse wahrgenommen werden. Mit der *SK Veränderungsdruck* wurden Textstellen kodiert, die beinhalten, dass Weiterentwicklung vor allem als Belastung erlebt wird. Die *SK Offenheit für Veränderung* verbindet Aussagen dazu, inwiefern sich die Fachkräfte selbst als offen für Weiterentwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben.

In allen Gruppendiskussionen wurde der Stellenwert der Zusammenarbeit im pädagogischen Team diskutiert, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten (*HK Team*). So wurde die teaminterne Zusammenarbeit beschrieben oder bewertet (*SK Zusammenarbeit*) sowie die Abgrenzung zu anderen Teams und Einrichtungen, deren Zielsetzungen und Vorgehensweisen, hervorgehoben (*SK Abgrenzung zu anderen Kitas*). Textstellen, in denen sich die Fachkräfte gegenseitig in ihrer Arbeit im Team bestätigen, sich loben und positives Feedback zur Qualität der pädagogischen Arbeit in der eigenen Einrichtung finden, wurden mit der *SK Bestätigung der eigenen Arbeit* kodiert.

Die beiden abschließenden *HK Professionsverständnis* sowie *Transformation von empirischem Wissen* wurden induktiv entwickelt und verfügen über keine Subkategorien. Aussagen der teilnehmenden Fachkräfte, in denen sie ihre Aufgaben sowie ihr professionelles Selbstverständnis preisgeben und damit – nicht bewusst oder gezielt – beschreiben, wie sie selbst professionelles Handeln wahrnehmen und definieren, wurden der *HK Professionsverständnis* zugeordnet. Es finden sich Textstellen, in denen die Fachkräfte Prozesse einer *Transformation von empirischem Wissen* formulieren (z. B. wenn sie ein Förderprogramm adaptieren) oder eine Reinterpretation von Forschungsergebnissen erkennen lassen, also beschreiben, wie sie neues, empirisches Wissen konkret ins Handeln einbinden, das Wissen dabei verändern und adaptieren.

4.2 Zentrale Ergebnisse

Entlang der beschriebenen methodischen Auswertungsschritte wurden die einzelnen Kategorien ausgewertet, verglichen und schließlich zusammenfassend beschrieben. Den Forschungsfragen folgend werden nun die zentralen Ergebnisse dargestellt. Zunächst aber wird als Ergebnis der Zusammenfassungen der Fallanalysen jeweils ein kurzes Profil der fünf Einrichtungen dargestellt.

4.2.1 Fallzusammenfassungen

Kita 2

In der eingruppierten Kita 2 werden insgesamt 22 Kinder von drei pädagogischen Fachkräften betreut. Das Gespräch findet in der Personalküche des Hauses an einem runden Tisch statt. Die Leitung sowie die stellvertretende Leitung verfügen über langjährige Berufserfahrung (auch in anderen Einrichtungen), die Kinderpflegerin ist erst seit kurzem in der Einrichtung tätig. Die Einrichtung wurde von der anwesenden Kita-Leitung gegründet und die pädagogische Arbeit orientiert sich am Montessorikonzzept. Die beiden anwesenden Fachkräfte haben ebenso ihre eigenen Kinder in der Einrichtung betreuen lassen bzw. lassen diese dort aktuell noch betreuen. Im Diskurs wird von den Fachkräften an vielen Stellen der Gruppendiskussion hervorgehoben, dass sie anders als die Regeleinrichtung arbeiten würden. Die Überzeugung, dass die Arbeit nach dem Montessorikonzzept sinnhafter sei, als die Arbeit der „normalen“ Einrichtungen, wird in allen Themen der Diskussion deutlich. Darüber hinaus wird von den Fachkräften der Kern der eigenen Arbeit vor allem darin beschrieben, den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, nicht denen der Eltern. Die Erwartungshaltung, die Eltern teilweise an den Tag legen würden, wird insbesondere von der Leitung im Diskurs zurückgewiesen. Sehr kritisch wurde die Qualität der Ausbildung der Fachkräfte und die Konsequenzen von Forschung diskutiert. Diese habe wenig Mehrwert und setze laufend neue Trends, ohne dass diese auch wirklich eine Verbesserung zur Folge hätten. Forschende seien nicht daran interessiert, wie z. B. Handreichungen in der Praxis überhaupt umsetzbar werden. Denn Forschungsergebnisse hätten kaum Bezug zur Realität in den Kitas und könnten auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht eingehen. Für die eigene pädagogische Praxis scheinen vor allem biografische Erfahrungen (beruflich wie privat) und die Schriften von Montessori leitend, wissenschaftliche Erkenntnisse spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Kita 3

In Kita 3 werden 260 Kinder (Krippe, Kindergarten, Hort) betreut. An der Diskussion nehmen sieben Erzieher:innen aus unterschiedlichen Bereichen des Hauses teil, die über eine unterschiedliche Dauer an Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit verfügen. Die Gruppendiskussion findet in einem Gruppenraum des Kindergartens statt und ist zunächst davon geprägt, dass die Fachkräfte über den anhaltenden Personalmangel und die steigenden Anforderungen, die vor allem durch die Eltern vorgebracht werden, diskutieren. Die Eltern seien zunehmend verunsichert und hätten die Erwartung, dass sich die Einrichtung permanent weiterentwickle. In der Argumentation wird auch die Qualität der Ausbildung kritisiert, die zukünftige Fachkräfte nicht gut auf die Anforderungen im Arbeitsalltag vorbereite. Als sich die Gruppendiskussion stärker auf Forschungsergebnisse bezieht, wird deutlich, dass diese als Druck ausübend empfunden werden – es bestehe der Druck sich zu verändern, permanent neue Informationen zur Kenntnis zu nehmen, immer wieder Bewährtes fallen zu lassen. Dabei wird die Praxisferne der Forschung beklagt, deren Ergebnisse zu keiner Verbesserung der Situation in der Praxis führen würden. Die Fachkräfte diskutieren unterschiedliche Beispiele einer partizipativen bzw. inklusiven Pädagogik, die als neue Impulse durch Forschung verhandelt werden, dabei aber nicht eindeutig auf empirisches Wissen zurückgeführt werden können (z. B. zu Kindern nicht mehr „Nein“ zu sagen, Kinder vor dem Wickeln um Erlaubnis zu fragen, Kinder dann essen lassen, wenn sie es selber möchten und nicht zu festen Zeiten, die Konzeption in gendergerechter Sprache umformulieren). Die Fachkräfte bestätigen sich gegenseitig, dass Neuerungen selten sinnhaft seien, kaum wirkliches Potential zur Weiterentwicklung mitbrächten und zu wenig hinterfragt würden. Unklar bleibt dabei in der Diskussion, inwiefern konkrete Handlungsempfehlungen durch Forschung sinnhaft sind, weil sie Orientierung bieten, oder ob diese zwingend individuell an den Kontext angepasst werden müssten und damit allgemeine Empfehlungen keine Vorteile in sich bergen. Als ein Kernthema kann in Kita 3 identifiziert werden, dass sich die Fachkräfte als wenig einflussreich beschreiben. Sie können lediglich ausführen, werden nicht um ihre Meinung gefragt und fühlen sich von Weiterentwicklungsprozessen ausgeschlossen und auch stark belastet. Dabei wird die Zusammenarbeit mit dem Träger als konfliktreich beschrieben.

Kita 4

In Kita 4 werden insgesamt 88 Kindergarten- und Krippenkinder betreut. An der Diskussion nehmen fünf pädagogische Fachkräfte aus den unterschiedlichen Bereichen teil, darunter eine Sprachförderkraft. Die Leitung der Einrichtung ist bei der Begrüßung anwesend, verlässt dann aber wieder den Raum, da sie noch erkrankt sei. Auch eine weitere Fachkraft ist aufgrund von Krankheit nicht anwesend. Die Gruppendiskussion findet in einem Gruppenraum der Krippe statt. Der Kreis aus Bürostühlen, den die Fachkräfte aufgebaut haben, ist sehr groß, da der Mindestabstand (1,5 m) im Sinne des Infektionsschutzes eingehalten wird. Während der gesamten Diskussion behalten alle einen Mund-Nasen-Schutz auf. Thematisch ist die Diskussion in Kita 4 geprägt von der Forderung, dass der Elementarbereich und die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte gesellschaftlich stärker wertgeschätzt werden sollte. Forschung solle Aufklärung leisten, die sich an die breite Öffentlichkeit, die Gesellschaft und vor allem auch an die Eltern richtet und damit die pädagogische Arbeit

unterstützen und sichtbar werden lassen. Nur in dieser Diskussion wird hervorgehoben, dass die Kita einen expliziten Bildungsauftrag habe und damit im Sinne der Chancengerechtigkeit kompensierend wirke. Die Fachkräfte verfügen über die dafür notwendigen professionellen Kompetenzen und stehen in der Verantwortung, diesen Auftrag zu erfüllen. Wie Forschungsergebnisse für das eigene Handeln relevant werden, wird ebenfalls nur in dieser Diskussion sehr differenziert behandelt. Durch einen gemeinsamen Reflexionsprozess der Fachkräfte wird die Erkenntnis herausgearbeitet, dass insbesondere reflexives Wissen (Koller 2023; vgl. Kapitel 2) (hier wird keine trennscharfe Unterscheidung zu Forschungsergebnissen im Sinne empirischen Wissens gezogen) Orientierung und Sicherheit gebe und z. B. für die Interpretation von Beobachtungen relevant sei. Die Diskussion ist sonst über weite Teile davon geprägt, dass sich die Fachkräfte ins Wort fallen, sich damit gegenseitig bestätigen, aber auch hinterfragen, und eigene Themen platzieren wollen. Die Diskussion ist also von einer hohen Dynamik gekennzeichnet.

Kita 5

In Kita 5, Träger ist eine Elterninitiative, werden insgesamt bis zu 41 Krippen-; Kindergarten- sowie Hortkinder betreut. Die Einrichtung liegt in den verwinkelten Räumen eines Ladenbüros. Die Räume scheinen wenig funktional und werden auch von den Fachkräften so beschrieben, auch wenn sie dadurch als „sehr heimelig“ wahrgenommen werden. Das gesamte Team der Einrichtung, auch Praktikant:innen (die als stille Beobachter:innen fungieren und sich während der gesamten Zeit nicht äußern), nehmen an der Diskussion im Gruppenraum des Hortes teil. Die Fachkräfte beschreiben sich selbst als engagiert für Forschung, das Team hat nach eigenen Angaben schon oft an Forschungsprojekten teilgenommen und beteiligt sich auch bei einem Modellprojekt für digitale Bildung. Die Gruppendiskussion ist besonders von der Einstellung geprägt, dass Forschung nur dann sinnvoll sei, wenn sie zu einer Verbesserung der pädagogischen Praxis beitragen könne. Forschende werden hier als in der Verantwortung wahrgenommen, sich für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes zu engagieren. Forschungsergebnisse seien aber häufig nicht anschlussfähig, da zwischen Forschung und Praxis eine große Kluft bemerkbar sei. Im Rahmen der Diskussion wird auch deutlich, dass sich die Fachkräfte nicht ausreichend wertgeschätzt und anerkannt fühlen. Gegenüber den Eltern sei eine klare Trennung zwischen pädagogischer Arbeit und Trägerarbeit gezogen worden, damit die Fachkräfte handlungsfähig bleiben. Der Einstiegsimpuls zu den Ergebnissen der Qualitätsforschung setzt im Team offensichtlich den Impuls, sich selbst zu vergewissern, dass hier vor Ort gute Arbeit geleistet werde. Über die gesamte Diskussion hinweg wird dabei große Einigkeit unter den Teammitgliedern hergestellt, sie bestätigen sich zumeist gegenseitig. Die Diskussion ist lebhaft, nur wenige Rückfragen durch die Moderation sind notwendig. Das Team arbeite sehr gut zusammen, reflektiere gemeinsam und sei offen für neue Entwicklungen. Diese Harmonie wird als besonderer Wert für hohe pädagogische Qualität diskutiert und kann als ein Kernthema der Diskussion identifiziert werden.

Kita 7

In Kita 7 werden 43 Kindergartenkindern in zwei Gruppen betreut, wobei eine Gruppe für 18 Kinder als Naturkindergarten konzipiert ist. Die Diskussion findet

im Gruppenraum der Kindergartengruppe statt. Das Gebäude wurde ein wenig erweitert, wird aber von den Fachkräften in der Diskussion als stark begrenzend und wenig funktional beschrieben (z. B. fehlen kindgerechte Nebenräume). Drei Fachkräfte nehmen an der Diskussion teil, eine Fachkraft davon arbeitet im Naturkindergarten, eine weitere Fachkraft musste krankheitsbedingt absagen. Gegen Mitte der Diskussion wird das Gespräch lebendiger, dynamischer, die Beteiligten kommen stärker auch untereinander in einen Dialog. Zu Beginn sind mehrere Rückfragen durch die Moderation notwendig, um die Diskussion anzuregen. Thematisch kreist die Gruppendiskussion vor allem darum, dass Kinder und Eltern einem starken Optimierungsdruck ausgesetzt sind, der dem Wohlbefinden der Kinder widerspreche. Forschungsergebnisse sollten unbedingt zu diesem Wohlbefinden beitragen, dann seien sie auch gerechtfertigt. Zu Beginn wird von allen drei Fachkräften thematisiert, dass man auch beim Altbewährten bleiben solle, nicht immer „das Rad neu erfunden“ werden müsse und Kinder mit vermeintlich wenig sehr zufrieden sein könnten. Der Druck, den Kindern ständig etwas bieten zu müssen, wird kritisiert. Eigene biografische Erfahrungen verstärken bestätigen diese Kritik. Als professioneller Auftrag wird herausgearbeitet, dass Förderprogramme (als Ergebnis von Forschung) an die Situation, den Kontext vor Ort angepasst werden müssten, damit bedürfnisorientiertes Arbeiten überhaupt möglich sei. Forschungsergebnisse können aber auch deswegen nichts verändern, weil der politische Wille fehle und auch auf Seiten des Trägers wenig Bereitschaft bestünde, mehr Geld z. B. für eine räumliche Umgestaltung einzusetzen.

Nach diesen kurzen Darstellungen der teilnehmenden Kitas und thematischen Schwerpunkte innerhalb der Diskussionen werden nun die Ergebnisse fallübergreifend entlang der zentralen Forschungsfragen dargestellt:

- Wie fühlen sich pädagogische Fachkräfte von Forschenden wahrgenommen? (4.2.2)
- Welche Erwartungen formulieren Pädagogische Fachkräfte an Forschung bzw. Forschende? (4.2.3)
- Welchen Stellenwert schreiben pädagogische Fachkräfte Forschungsergebnissen zu? (4.2.4)
- Welche Strategien entwickeln pädagogische Fachkräfte, um an Forschungsergebnisse zu gelangen? (4.2.5)

Durch die Analyse des Datenmaterials konnten unterschiedliche Themenschwerpunkte gebildet werden, die die grundlegende argumentative Struktur der Gruppendiskussionen wiedergeben und so Rückschlüsse für die Beantwortung der Forschungsfragen zulassen. Diese werden im Folgenden für die zusammenfassende Beantwortung der zentralen Fragestellungen genutzt und anhand von Ausschnitten aus

den Transkripten⁴ differenziert. Um auch die Atmosphäre sowie mögliche Rollenkonflikte innerhalb der Gruppe zu verdeutlichen, wurden szenische und kontextuelle Informationen ergänzt (Kühn/Koschel 2018).

4.2.2 Wie fühlen sich pädagogische Fachkräfte von Forschenden wahrgenommen?

Die Beziehung zu Forschenden und die Qualität der Kooperation mit ihnen wird in allen fünf Gruppendiskussionen von den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften thematisiert (Schelle/Blatter i. E.). Für die Interpretation der Ergebnisse bleibt zu konstatieren, dass die teilnehmenden Fachkräfte die **Zielsetzungen, Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Forschenden** nicht immer treffsicher nachvollziehen können. Unterschiedliche Disziplinen werden mit dem Begriff „Forschung“ assoziiert (insbesondere Neurobiologie, Entwicklungspsychologie, Sprachwissenschaften, Medizin), verschiedene Forschungsprodukte werden erwähnt (z. B. Förderprogramme, Bildungspläne oder Instrumente zur Qualitätsentwicklung) oder die Fachkräfte beziehen sich auf neue, pädagogische Konzepte als Ergebnis von Forschung (z. B. diversitätssensible oder partizipative Pädagogik). Konkrete Forschungsgegenstände und -fragen bleiben eher unklar. Die Fachkräfte unterscheiden in den Diskursen auch nicht immer stringent nach unterschiedlichen Wissensformen (empirisches Wissen, handlungsleitendes Wissen, reflexives Wissen; Koller 2023; siehe Kapitel 2). Diese zeitweise zu beobachtende Diffusität spiegelt sich in Formulierungen wie „dieses Forschungsding“ (Kita 3, B4, 206) oder „diese Forschung“ (Kita 4, B3, 596) wider. Forschung probiere „irgendwie“ etwas aus (Kita 7, B1, 612) und spiele sich in irgendwelchen „Forschungswissenschaftsgebäuden“ (Kita 3, B2, 471) ab. Auch die Zuständigkeit von Forschung im System der Frühen Bildung scheint nicht immer ausreichend transparent. So werden in drei Diskussionen (Kita 3, 4, 5) auch Erwartungen an Forschende formuliert (z. B. Verbesserung der Personalsituation oder die Ermöglichung eines kostenfreien Zugangs zu Bibliotheken oder Tierparks), die originär in der Verantwortung des Trägers bzw. der Politik liegen. Nicht auszuschließen ist, dass diese nicht trennscharfe Zuteilung der Verantwortungsbereiche in engem Zusammenhang mit der Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation in den Einrichtungen stehen, die in allen fünf Kitas sehr deutlich zum Ausdruck gebracht wird. Die Fachkräfte scheinen an oder über der Belastungsgrenze zu arbeiten und erwarten dringend eine Veränderung und Unterstützung, auch von Forschenden. In der folgenden Darstellung der Ergebnisse wird dieser zeitweisen Diffusität Rechnung getragen, in dem dezidiert darauf verwiesen wird, welche Ebenen und Wissensformen die Fachkräfte in den Diskussionen beschreiben.

Im Datenmaterial aller fünf Gruppendiskussionen zeigt sich eindrücklich – und das unabhängig davon, von welchem Forschungsbegriff die Fachkräfte ausgehen –, dass

4 Zur besseren Lesbarkeit sind alle Ausschnitte aus den Transkripten leicht geglättet worden.

eine **Praxisferne der Forschenden** beschrieben wird (Schelle/Blatter i.E.). Die Bedingungen, unter denen Praxis stattfindet, die Prozesse im Tagesablauf oder der Handlungsdruck, unter dem Fachkräfte agieren müssten, könnten Forschende nicht gut nachvollziehen. Entsprechend wichtig sei es daher eigentlich, so wird in Kita 3 und Kita 7 konkretisiert, dass Forschende den pädagogischen Alltag erleben, an diesem eine längere Zeit teilhaben, um wirklich zu erfahren, was dieser bedeute. Nur so könne die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte nachvollziehbar werden. In den Gruppendiskussionen wird in diesen Diskursen eine Abgrenzung der praktischen von der forschenden Tätigkeit deutlich, wie das folgende Beispiel aus Kita 5 zeigt. Dort wird darüber spekuliert, wie die Ergebnisse der Qualitätsforschung, die als Eingangsimpuls beschrieben wurden, erklärbar werden.

B1: Wenn die Forschenden vielleicht auch gar nicht/

B3: (leise) Das Wissen haben.

B1: Nie praktisch am Kind gearbeitet haben, sondern nur über Qualität nachdenken, aber nicht

B2: Ja.

B3: Ja.

B1: Über die Umsetzung der Qualität.

B7: Und über die Arbeit mit dem Kind.

B1: Und dass man das auch in der Praxis vielleicht einfach gestalten könnte, als das von außen betrachtet wird. Oder gesehen wird. Ich meine, das passiert uns ja auch, dass Eltern das nicht sehen manchmal, ja? Dass sie auch noch denken, wir spielen den ganzen Tag und die Qualität dahinter nicht erkennen, ja?

B7: Kaffee trinken.

B3: Mhm (bejahend).

(Kita 5, 70-83)

An diesem Ausschnitt zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam nach einer Antwort auf die Frage suchen, wieso Qualität von außen kaum beurteilt werden kann. Es fehle die notwendige Kompetenz, Qualität zu bewerten, wenn man selbst diese nie im praktischen Handeln realisieren musste. Forschende werden dabei wie Eltern als „Externe“ betrachtet, die ebenso die Qualität von außen nicht erkennen könnten. Interpretiert werden kann hier, dass sich die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln nicht angemessen bewertet fühlen, da Forschende ihre Perspektive nicht einnehmen können. Das auch, weil die Forschungsfragen sowie -methoden der Komplexität des pädagogischen Geschehens nicht gerecht werden könnten und die Vielfältigkeit der Einrichtungen und Träger, die wiederholt hervorgehoben wird, nicht abbilden könne (Kita 3, 5, 7). In den Gruppendiskussionen zeigt sich dabei ein Spannungsfeld: Zum einen diskutieren die Fachkräfte in drei Kitas (3, 4, 5), dass die Ergebnisse der Qualitätsforschung nachvollziehbar seien, eigentlich nicht überraschen würden und teilweise mit eigenen beruflichen Erfahrungen übereinstimmen würden. Doch zum anderen diskutieren die Fachkräfte in allen Einrichtungen auch intensiv, wie es Forschenden überhaupt gelingen könne, die pädagogische Praxis in ihrer Heterogenität und Vielschichtigkeit abzubilden, wenn sie die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte nicht oder kaum einnehmen könnten.

Thematisiert wird in Kita 2, 3 und 7 darüber hinaus, dass Forschende offenbar **pädagogische Fachkräfte zu wenig beteiligen** und die Praxis nicht ausreichend gehört werde (Schelle/Blatter i. E.). Die Folgen für die Praxis durch die Umsetzung

neuer Forschungsergebnisse, wie z. B. Förderprogramme, seien für Forschende aber auch für politische Entscheidungsträger:innen zu wenig von Interesse (Kita 7) und das auch, weil die reale, die machbare Praxis für Forschende seltenrelevant sei (Kita 2). In den Gruppendiskussionen wird darüber hinaus thematisiert, dass pädagogische Fachkräfte an der Implementation der Forschungsergebnisse zu gering beteiligt seien, zu wenig gehört würden und keine Stimme zu Weiterentwicklungsprozessen hätten, man erlebe sich in einer passiven Rolle (Kita 3, 4, 7). Die Fachkräfte in Kita 3 heben im Diskurs hervor, dass sie sich von den meisten, aus ihrer Sicht wichtigen Entscheidungs- und Weiterentwicklungsprozessen ausgeschlossen fühlen, auch von Forschenden, aber vor allem auch vom Träger und von der politischen Entscheidungsebene. In Kita 7 etwa verweist eine Fachkraft (B1, 27, 129) darauf, dass der Bildungsplan für Kitas des Bundeslands bei seiner Einführung in die Praxis „hineingeschmissen“ wurde, ein Sprachförderprogramm wurde in die Praxis „getan“. Entscheidungen werden an anderer Stelle getroffen und es bleibt offensichtlich unklar, warum Dinge verändert werden, die Fachkräfte nehmen sich selbst überwiegend in einer rein ausführenden Rolle wahr (Schelle i.E.).

Als **geringe Anerkennung** wird zudem verhandelt, dass Forschende zu wenig an die Praxis zurückgäben. Das wird in Kita 5, die bereits an mehreren Forschungsprojekten teilgenommen hat, diskutiert (Schelle/Blatter i. E.; Schelle i.E.). Man stelle alles bereit, die Kinder und Fachkräfte seien motiviert, man passe den Tagesablauf an. Aber man bekomme wenig Feedback von den Forschenden, obwohl diese aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte in einer „Bringschuld“ stehen. In anderen Gruppendiskussionen wird ebenfalls eine zu geringe Anerkennung durch Forschende erörtert, die aber auch von anderen Akteur:innen im Arbeitsfeld ausgehe (Eltern, Trägervertreter:innen, Öffentlichkeit). Die Fachkräfte in Kita 3 und 5 fühlen sich nicht nur nicht anerkannt, sondern aus ihrer Sicht werden das Arbeitsfeld sowie das persönliche Engagement der Fachkräfte durch Forschungsergebnisse teilweise auch abgewertet. Das veranschaulicht das folgende Zitat aus Kita 3, in dem sich eine Fachkraft, als es gegen Ende der Diskussion um eine mögliche Zusammenarbeit von Praxis und Forschung geht, erneut auf den Eingangsimpuls, die Ergebnisse der Qualitätsforschung, bezieht.

„Aber die Forschung hat uns ja auch gesagt, dass wir nicht gut genug sind. (lacht) Also da können wir uns wahrscheinlich irgendwie aufn Kopf stellen und alles Mögliche machen. Das find ich eigentlich total schade. Weil man muss sich doch so anstrengen und so viel tun und sich halt total bemüht und ja, man den Job ja auch gerne macht. Aber wenn man halt dann von der Forschung zurückkriegt, ist aber nicht hervorragend (lacht) (mehrere lachen) und ich mich aber in meiner Freizeit nochmal einlesen muss, weil ich’s in der Arbeit nicht schaff und in der Freizeit irgendwas mach, aber hervorragend ist das nicht. (lacht)“

(Kita 3, B1, 284)

Trotz dieser beschriebenen Kritik an einer zu geringen Praxisnähe und Anerkennung, die die Fachkräfte in den Kitas thematisieren, wird durchaus ein **großes Interesse an einem Dialog mit Forschenden** in allen fünf Gruppendiskussionen deutlich (Schelle/Blatter i. E.). So wird beispielsweise in Kita 2 der Gedanke disku-

tiert, dass ein Austausch zwischen Praxis und Forschung wichtig sei, damit Forschung schneller über gesellschaftliche Entwicklungen informiert werde, die in der Praxis früher bemerkt würden. Kurze, wiederkehrende Austauschrunden oder auch der Aufbau eines Netzwerkes könnten ermöglichen, dass Informationen von beiden Seiten weitergegeben werden.

„Also was Sie jetzt machen, das wär natürlich schön, wenn/ wenn man so was öfters machen könnte, sich einfach auszutauschen, ähm irgendwie wie schaut’s denn in der Praxis aus? Das, was ich vorhergesagt hab, dieser extreme Strukturwandel in der Gesellschaft, den/ den die Einrichtungen mit Sicherheit viel früher gespürt und erlebt ham. Ich glaube, da wär vielleicht/ es wäre besser gelaufen, wenn man sich da näher unterhalten könnte. (...) Aber wenn man so was, so ’n Netzwerk aufbauen könnte, um das Wissen zusammenzutragen oder die Strömungen schneller erkennen zu können, die einfach/ die passieren, die wir/ die wir erleben. Dann ähm, glaub ich, würden beide Seiten davon profitieren. Und natürlich, weil der Wissenstransfer aus der Wissenschaft, aus der Forschung in die Praxis näher. Also man müsste sich’s nicht über irgendwelche (seufzt) Kanäle anlesen, sondern man könnte es einfach im Eins-zu-eins austauschen. Die Kindergärten wären durchaus Multiplikatoren, so in beide Richtungen natürlich auch. Weil die unterhalten sich ja auch und sind ebenso vernetzt. Und das wär mit Sicherheit ’ne relativ kurzfristig zu schaffendes Netzwerk, um da schneller weiterzukommen.“

(Kita 2, B2, 287)

In Kita 3 formulieren die Fachkräfte die Hoffnung, dass durch den Dialog ein gegenseitiges Kennenlernen möglich werde, transparent Informationen über Forschungsprojekte, Zielsetzungen und wichtige Entwicklungen weitergegeben werden könnten sowie ein Austausch über unterschiedliche Perspektiven und Meinungen eröffnet werde. Möglicherweise könne sich mehr Wirkkraft entfalten, wenn Forschung und Praxis mit dem Ziel, die Situation in den Kitas zu verbessern, kooperieren würden. Damit empirische Erkenntnisse nachhaltige Veränderungen in der Praxis nach sich zögen, sei ein Dialog wichtig (Kita 7).

„Na ja, eben auch mit viel mehr Kommunikation miteinander. Nicht nur drüber stülpen, weil wir jetzt sagen, das ist gut und ihr macht das jetzt da unten, sondern wirklich Kommunikation auf einer Ebene.“

(Kita 7, B1, 493)

4.2.3 Welche Erwartungen formulieren pädagogische Fachkräfte an Forschung bzw. Forschende?

Als eine in allen fünf Gruppendiskussionen geäußerte Erwartung kann, folgerichtig zur beschriebenen Praxisferne, eine stärkere **Praxisnähe der Forschung** herausgearbeitet werden, die aus Sicht der Fachkräfte Voraussetzung dafür ist, dass Forschungsergebnisse für Praxis ertragreich werden (Schelle i. E.). Diese Erwartung wird vor allem in der Diskussion in Kita 5 als relevant für eine sinnhafte Forschung, beschrieben, die Gedanken dazu dominieren die Diskussionsthemen und an unterschiedlichen Stellen werden diese immer wieder aufgerufen. Forschungsergebnisse, die als objektiver Blick von außen auf die pädagogische Praxis auch sinnvoll sein könnten, sollten in konkrete Ideen für Verbesserungen der Praxis münden. Schon bei den Zielsetzungen der Forschungsprojekte sollte dies Berücksichtigung finden und diese sollten entsprechend umformuliert werden (z. B. sollte man nicht nach

dem bestehenden Qualitätsstandard fragen, sondern danach, wie die Qualität verbessert werden könne). In diesem Zusammenhang wird die Erwartung formuliert, dass Einrichtungen, die an Forschungsprojekten teilnehmen, von den Forschungsergebnissen profitieren dahingehend, dass sie daraus Rückschlüsse ziehen können, wie sie sich weiterentwickeln könnten.

B4: Ja, und auch, wenn man dann so ein Ergebnis hat, dass es halt quasi auch die Forschung einem vielleicht WEGE eröffnet, zeigt, die man gehen könnte. Weil das eine ist ja, zu sagen, eure QUALITÄT ist schlecht, und dann quasi die Kitas mit dieser äh Einsicht allein zu lassen oder halt auch wirklich sagt, das KÖNNTE man an dem Punkt machen. Weil, das ist eben das Gute, wenn einer von außen draufguckt, der sieht halt andere Sachen.

B3: Mhm (bejahend). Finde ich auch.

B7: Vorschläge geben oder

B3: Ja, ja.

B7: oder dass man dann zum Beispiel/

B3: Oder/ oder ich schicke euch eine pädagogische Qualitätsbegleitung, die hilft euch da und, und da, und da.

B7: Ja. Genau. So was. UM etwas zu verbessern.

(Kita 5, 378-386)

Insbesondere in Kita 2 und 7 wird darüber hinaus diskutiert, dass die Verantwortung der Forschenden nicht ende, wenn die empirischen Ergebnisse erhoben wurden und daraus z.B. neue Förderprogramme entwickelt wurden. Neue Ideen für Veränderungen im Arbeitsfeld sollten auch in ihrer **Umsetzung durch die Forschenden kritisch begleitet** werden, bevor sie für Kitas „zum Gültigen“ (Kita 2, B2, 434) erklärt werden (Schelle i. E.). Als besonders wichtig wird dabei in Kita 2 und 7 die Einbindung der pädagogischen Fachkräfte bei diesem Prozess diskutiert. So wird es als notwendig beschrieben, dass z. B. durch eine gemeinsame Reflexion eines neuen Verfahrens und darüber, wie dieses im Alltag der Kita umgesetzt werden könne, Praxiserfahrungen einbezogen werden. Das sei ein wichtiger Schritt, um Praxis voranzubringen und diese nicht zusätzlich mit Veränderungsideen zu belasten.

„Auch zu diesen/ zu diesen/ Themenschwerpunkten, die man dann da aufstellt oder zu diesen Forschungsergebnissen oder wenn da irgendwas geforscht wird, dann einfach in die Praxis zu gehen und das zu verifizieren – ist das denn wirklich so oder wie kommt das an? Ja? Bevor das immer so in den Raum gestellt wird.“

(Kita 2, B2, 434)

In Kita 3 wird die Einbeziehung der pädagogischen Fachkräfte in Forschungsprozesse auch losgelöst von Evaluationsprozessen von Förderprogrammen als gewinnbringend formuliert. Es wird die Frage formuliert, warum nicht „eine Kinderpflegerin, die zehn Jahre gearbeitet hat, in dem Forschungsprojekt mitarbeiten“ könne (Kita 3, B3, 405). So erhalte man Informationen „aus erster Hand“ (Kita 3 B1, 406). Im weiteren Verlauf wird diskutiert, dass es einen großen Mehrwert hätte, alle Beteiligten, also auch Kinder, Eltern und Trägervertreter:innen, partizipieren zu lassen.

„Vielleicht dass man da alle, die da mit zusammenspielen, ins Boot holt. So wie das die pädagogischen Fachkräfte, Eltern und vielleicht auch Kinder irgendwie mit reinholt, wenn's um so was geht. Das betrifft ja alle.“

(Kita 3, B6, 411)

Neben diesen Erwartungen bezogen auf die Herstellung einer besseren Anschlussfähigkeit der empirischen Erkenntnisse an Praxis zeigen sich in den Gruppendiskussionen auch Diskurse, die Erwartungen an Wissenschaftskommunikation herausarbeiten. So wird nicht nur eine bessere Weiterleitung von Informationen aus Forschungsprojekten an die pädagogisch Tätigen, sondern vor allem auch an die Eltern formuliert. Für die **Zielgruppe der Eltern** sei eine bessere Wissenschaftskommunikation notwendig (Kita 3, 4, 7). Denn diese werden in allen fünf Gruppendiskussionen als verunsichert und teilweise auch sehr fordernd beschrieben, so dass sie mehr zuverlässig Informationen benötigen würden, um auch das pädagogische Handeln der Fachkräfte besser einzuschätzen und eigene Wünsche daran reflektieren zu können. Denn Eltern, das wird in Kita 3 verhandelt, fehle es an der Kompetenz, veröffentlichte Forschungsergebnisse richtig zu interpretieren. Eltern würden eine Schlagzeile lesen, diese aufgreifen und erwarten, dass die pädagogischen Fachkräfte das entsprechend umsetzen (Schelle i. E.).

B3: Und solche Studien sollten vielleicht auch mal richtig öffentlich gemacht werden.

B4: (leise) Ja, stimmt.

B3: Also äh nicht nur in unserem Bereich öffentlich, sondern dass es halt mal die Bandbreite, alle Eltern erfahren und so. Also das ist schon so, dass wir da mal so ein bisschen gehört werden auch irgendwie, ja.

(Kita 4, 38-40)

Eine Fachkraft aus Kita 4 hebt mit Zustimmung der anderen Teilnehmenden zudem hervor, dass die Pädagog:innen wüssten, was wichtig für die Arbeit in Kitas sei, die Eltern hingegen nicht. So können Forschungsergebnisse die Eltern nicht nur motivieren, sich auch für bessere Rahmenbedingungen in den Einrichtungen stark zu machen, sondern eben auch beruhigen, ihnen den Druck nehmen, ihre Kinder ständig optimieren zu müssen. Vor allem die Diskussionen in Kita 2 und 7 sind von einer kritischen Betrachtung des zunehmenden Optimierungsdrucks auf Eltern und Kinder geprägt, der durch Forschung aktuell eher noch verstärkt werde (Schelle i.E.).

In allen fünf Gruppendiskussionen wird aber nicht nur die Zusammenarbeit mit den Eltern kritisch reflektiert, sondern es wird insgesamt von steigenden Anforderungen – unter anderem durch die COVID-19-Pandemie und vor allem durch den anhaltenden Personalmangel – berichtet. Teilweise zeigt sich eine deutliche Frustration, auch Resignation, über die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen. In allen fünf Diskussionen wird immer wieder thematisiert, was sich verändern müsste, welche Ebene hier in der Verantwortung wahrgenommen wird und wie dies erreicht werden könnte. In diesem Zusammenhang scheint es folgerichtig, dass die Teilnehmenden hierfür auch die Forschenden in die Verantwortung nehmen. Ziel solle dabei zunächst sein, eine **höhere gesellschaftliche Anerkennung der Frühen Bildung** auch durch Forschungsergebnisse zu erreichen (Kita 3, 4). So solle die Bildungsarbeit in Kitas als besonders wertvoll geschätzt werden und empirische Ergebnisse in die „Breite der Gesellschaft“ (Kita 4, B2, 1056) tragen, wie wichtig die Arbeit in Kitas sei, um Bildung von Anfang an zu unterstützen. Letztlich wird in Kita 4 auch diskutiert, dass daran die Hoffnung geknüpft werde, eine bessere Entlohnung der Arbeit und die Unterstützung für eine akademische Ausbildung pädagogischer Fachkräfte zu erreichen. Der Beruf solle attraktiver werden, um dem Personalmangel entgegenzuwirken (Schelle i.E.).

In der Diskussion in Kita 7 wird die Hoffnung geäußert, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden und pädagogisch Tätigen eine neue Wirkkraft entfalten und dazu beitragen könne, die **Arbeits- und Rahmenbedingungen vor Ort nachhaltig zu verbessern**. Wissenschaftler:innen mit dieser Botschaft – hier werden nicht explizit Forschende erwähnt – würden vielleicht eher auf der politischen Ebene angehört als pädagogische Fachkräfte, so wird in Kita 5 diskutiert. Ziel müsse es sein, auf der politischen Ebene ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie schwierig die Arbeitssituation in den Einrichtungen sei. In Kita 4 wird thematisiert, dass Forschung vermutlich dafür deutlichere Empfehlungen aussprechen müsse, damit notwendige Schritte klarer würden. Warum empirische Ergebnisse nicht viel stärker das politische Handeln beeinflussen, sei nicht nachvollziehbar. Von den Fachkräften aus Kita 5 und 7 wird als sehr positiv beschrieben, wenn sich innerhalb der Wissenschaft Persönlichkeiten hervortun, die für die Fachkräfte, die Praxis kämpfen und sich für diese stark machen. Solche Galionsfiguren seien wichtig, wenn sie auf Missstände aufmerksam machen, sich einmischen und so etwas bewirken könnten (Schelle i. E.).

B3: Ja, oder dass jemand / einfach, am besten natürlich ein Wissenschaftler, der/ der auch ein bisschen gehört wird, dass der einfach als Frontfigur, oder diejenige als Frontfigur das irgendwie sammelt und/ und einfach als/ als Sprecher vielleicht sich mal aufmerksam in der Politik wirklich einmischt und vielleicht auch da in ein paar Parteien jemanden findet, der/ Also man bräuchte halt starke Unterstützer. Oder braucht halt wirklich zahlungskräftige Bekannte, was weiß ich, wichtige Unterstützer. B3: Weil ohne Lobby geht gar nichts, also das läuft, verläuft sich alles immer so im Sand und das ist wirklich ein bisschen deprimierend. Man fühlt sich da schon manchmal so ein bisschen allein. Und diese/ diese (räuspert sich) Floskel, die Kinder sind uns das Wichtigste, das ist halt wirklich nur eine Floskel, gell? Und das ist schon ein bisschen traurig.

I2: Hm (bejahend).

B1: Ja, weil im Vordergrund steht immer das Geld. Das ist einfach so.

(Kita 7, 267-273)

„Da brauchen wir einen Fthenakis⁵ (...). Der kämpft für uns.“ (lacht)

(Kita 5, B1, 609-611)

4.2.4 Welchen Stellenwert schreiben pädagogische Fachkräfte Forschungsergebnissen zu?

Der Stellenwert von Forschungsergebnissen für das Arbeitsfeld und das eigene pädagogische Handeln wird in allen fünf Gruppendiskussionen kontrovers diskutiert. Dabei bleibt zu erwähnen, so wie in 4.2.1 bereits angedeutet wurde, dass sich inner-

5 Prof. Dr. mult. Wassilios Fthenakis war von 1975 bis 2005 Leiter des bayerischen Staatsinstituts für Frühpädagogik. Er verantwortete u. a. die Entwicklung des bayerischen Bildungsplans für Kindertageseinrichtungen.

halb der Diskussionen öfters ein eher diffuser Forschungsbegriff zeigt. In der folgenden Darstellung der Themen wird daher jeweils erläutert, wenn die unterschiedlichen Wissenformen nicht eindeutig unterscheidbar sind.

Zu erkennen ist zunächst, dass sich die Praxisferne der Forschenden aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte auch auf die **Anschlussfähigkeit empirischer Ergebnisse** auswirke (Schelle/Blatter i. E.). So wird in allen fünf Gruppendiskussionen thematisiert, dass Forschung oft Ergebnisse produziere, mit denen die Praxis in der Regel wenig anfangen könne. Denn die Ergebnisse, die sich unter anderem in Produkten wie bestimmten Sprachförderprogrammen zeigen, entstünden unter idealen Bedingungen und läsen sich auf dem Papier gut, träfen aber auf eine andere Realität in den Einrichtungen. Die Ergebnisse seien „Schall und Rauch“, da sie „Otto-Normal-Erzieherin oder Kinderpflegerin“ (Kita 4, B3, 763) unter den Bedingungen in der Kita nicht umsetzen könne. Darüber hinaus wird in Kita 3 diskutiert, dass Forschende einen zu engen Blick auf pädagogische Prozesse hätten und jede Disziplin nur innerhalb der eigenen Grenzen Ergebnisse produziere. So könnten komplexe pädagogische Zielsetzungen kaum berücksichtigt werden und die praktischen Anforderungen des pädagogischen Handelns nicht passgenau beschrieben werden. Ergänzt werden kann hier der Diskurs in Kita 2. Dort wird konstatiert, dass Wissenschaftler:innen (nicht explizit Forschende) dazu neigen würden, etwas zum Gesetz zu erklären und sich nicht an den individuellen Bedürfnissen und Situationen der Menschen zu orientieren. Das sei in der pädagogischen Praxis nicht sehr zielführend. Hier wird von den pädagogischen Fachkräften in Kita 4 die Frage formuliert, warum der Wissensbestand über Kitas und die frühe Bildung schon sehr groß sei, daraus aber kaum Konsequenzen abgeleitet werden. Das sei nicht nachvollziehbar und könne daran liegen, dass die empirischen Ergebnisse zu wenig anschlussfähig an die pädagogische Praxis seien – neben der Tatsache, dass die politische Entscheidungsebene zu wenig auf Forschungsergebnisse reagiere. Kritisch wird in Kita 3 thematisiert, dass häufig nicht nachvollziehbar sei, warum bestimmte Forschungsfragen als solche formuliert würden. Durch Forschung müsse wohl permanent etwas Neues etabliert werden, damit diese eine Daseinsberechtigung habe.

Die Herstellung der Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse scheinen die pädagogischen Fachkräfte auch als eigene Verantwortung wahrzunehmen, mehr noch, als **professionellen Auftrag**. Das zeigen insbesondere die Diskussionen in Kita 2 und 7, in denen die Fachkräfte sich gegenseitig darin bestätigen, dass das professionelle Handeln eine Adaption von Forschungsergebnissen erfordere. Ein situationsorientiertes Arbeiten sowie reflexive und individuelle Entscheidungen seien notwendig, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Eltern und den jeweiligen Anforderungen in den unterschiedlichen Situationen im pädagogischen Alltag gerecht werden zu können. Entsprechend dieser Argumentationen wird in beiden Diskussionen ebenfalls deutlich, dass Förderprogramme oder auch Handreichungen als Produkte der Forschung adaptiert werden müssen, wenn man professionell handeln möchte. Der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion in Kita 7 verdeutlicht, wie die Fachkraft die Verbindung zwischen dem eigenen professionellen Anspruch und der Adaption von Produkten der Forschung herstellt. Die Fachkraft beschreibt, wie sie ein Sprachförderprogramm für das praktische Handeln nutzbar macht.

B1: Indem, dass man es nicht mehr als Modell sieht, sondern da einfach auch die Sachen raus nimmt, oder ich die Sachen raus nehme, die wo halt/ wo ich gut finde, wo ich merke, das macht den Kindern totalen Spaß [...]. Nicht, um zu trainieren und jetzt übe mal und das gar nicht, sondern wirklich, da habe ich ein paar gute Sachen und die nimmt man her. [...] Was jetzt nicht heißt, dass man jedes Jahr auf Biegen und Brechen das dann so macht, wie es bei diesen Kindern gepasst hat. Also da muss ja schon, das muss man ja immer machen, das ist ja unsere Aufgabe, zu testen, oder zu fühlen, was ist jetzt da das Richtige.

B2: Klar. Ja, ja.

B1: So arbeiten wir ja auch.

B2: So ist ja das Arbeiten eigentlich, des Optimale, situationsorientiert.

(Kita 7, 377-423)

In vergleichbarer Weise wird die Notwendigkeit, Forschungsergebnisse bzw. Produkte der Forschung zu adaptieren, in den Diskussionen in Kita 3, 4 sowie 5 aufgegriffen. Doch vordergründig wird der Bezug nicht explizit zum professionellen Auftrag hergestellt, sondern zur **Heterogenität der Kontexte und Anforderungen** in den Kitas, die dieses Vorgehen notwendig werden lässt. Empfehlungen könnten nur dann umgesetzt werden, wenn sie zu den Lebenswelten der Kinder und Familien und zu den sich daraus ergebenden Aufgaben der Fachkräfte in der jeweiligen Kita passen würden. In Kita 4 beschreibt beispielsweise eine Fachkraft, dass sie in der praktischen Arbeit mit den Kindern zunächst an der Basis starten müssten, also z. B. damit, wie man mit einer Gabel esse. Viele Empfehlungen zur Bildungsarbeit könne das Team vor Ort daher gar nicht umsetzen. So müsse es den Fachkräften überlassen bleiben, ob sie Empfehlungen aus der Forschung umsetzen, mehr als eine Anregung könnten diese nicht sein. Auch in Kita 3 wird die Bedeutung konkreter Handreichungen diskutiert. So sollen Forschende auf der einen Seite sehr transparent formulieren, was konkret in der pädagogischen Praxis erwartet wird, was aus welchen Gründen im Handeln umgesetzt werden soll. Doch, so wird erwidert, sollen diese Vorgaben nicht zu starr und verpflichtend sein, man wolle authentisch bleiben und müsse entsprechend passende Entscheidungen treffen, wie z.B. mit Handreichungen verfahren werden solle.

In vier Diskussionen wird hervorgehoben, dass neues Wissen besonders wichtig sei, damit man Zusammenhänge besser verstehen könne. Stillstand wird abgelehnt, Veränderungen als etwas Notwendiges und Selbstverständliches diskutiert (Kita 3, 4, 5, 7). Doch inwiefern empirisches Wissen dann tatsächlich zu einer **Veränderung und Weiterentwicklung** der pädagogischen Praxis beiträgt, wird in den Kitas unterschiedlich verhandelt. In drei Kitas (2, 3, 7) wird Forschungsergebnissen keine große Relevanz beigemessen, wenn Veränderungen auf den Weg gebracht werden sollen. In Kita 2 wird das damit in Zusammenhang gesetzt, dass Forschung keine neuen Impulse setze, sondern lediglich für bereits bekannte Ideen neue Begrifflichkeiten einführe. Entscheidend für Veränderungen seien die entsprechenden Rahmenbedingungen, wie Personal und Räumlichkeiten, nicht neues empirisches oder reflexives Wissen (Kita2, Kita 3). Die Fachkräfte hätten bereits viele Ideen, wie sie die eigene Praxis verändern könnten, wichtig sei dafür vorrangig der passende strukturelle Rahmen (Kita 7). Forschungsergebnisse würden – im Gegenteil – einen starken Optimierungsdruck auf Eltern, Kinder und Fachkräfte auslösen (Kita 2, 3, 7) und den Fachkräften eher das praktische Arbeiten erschweren. Pädagogische Praxis müsse aus Sicht der Forschung offensichtlich optimiert werden.

Forschungsergebnisse tragen – das wird in allen fünf Diskussionen verhandelt – zu einem großen **Veränderungsdruck** bei. Durch das Hervorbringen immer neuer empirischer Erkenntnisse stehen die pädagogischen Fachkräfte unter dem Erwartungsdruck, stets Neues zu kennen und z. B. neue Förderprogramme oder pädagogische Konzepte umzusetzen. Die damit verbundene fortwährende Erwartung von Veränderungen der pädagogischen Praxis wird in der Diskussion in Kita 3 als besonders belastend beschrieben. Das nachfolgende Zitat kann in diesem Zusammenhang Rückschlüsse darauf zulassen, dass in dieser Kita vermutlich eine angemessene Moderation von Veränderungsprozessen fehlt.

„Weil man hat einfach schon das Gefühl, was uns einfach oft überfordert oder was auf uns einrasselt von irgendwelchen Seiten, wird immer mehr und kommt von vielen schlaun Forschungen. Da war doch noch was interessant. Das müssen wir doch noch mit reinnehmen. Und können wir nicht vielleicht doch/? Und das ist das, was uns einfach schon immer mehr Druck auf die Brust macht. Weil die Ausbildung ist bei mir noch nicht ganz so lang her, mittelmäßig her oder doch (atmet hörbar ein) ganz anders gewesen. Und wir müssen uns aber jetzt dann diese Informationen, die von uns erwartet werden, von irgendwoher zerrén. Und da bin ich ehrlich gesagt schon so, dass ich sage: Mach ich das jetzt einfach? Will ich mir das aufgedrückt haben? Kann ich damit leben, wenn ich das auch nicht gut? kann ich das umsetzen? Und ich muss die Informationen und das Ganze einfach mir herholen. Und/ Also da bin ich dann schon so, dass ich sag: Ist das immer gut, wenn was erforscht wird? (mehrere lachen leicht) Oder wenn was Neues kommt? Und warum darf es nicht so bleiben, was gut bewährt war?“

(Kita 3, B2, 142)

Die Themen der Gruppendiskussionen in Kita 4 und 5 verweisen hingegen neben diesem durchaus kritischen Blick auf Forschungsergebnisse darauf, dass Forschung und Wissenschaft **wichtige Impulsgeber für Weiterentwicklung** sein können. So wird in Kita 4 diskutiert, dass das in Fortbildungen erworbene neue Wissen, das sich auch aus wissenschaftlichen Erkenntnissen speist, besonders wichtig für Veränderungen in der eigenen pädagogischen Praxis oder im Team sei. In zwei Gruppendiskussionen wird Forschungsergebnissen zudem eine hohe Bedeutung für die Fundierung der Ausbildung der Fachkräfte eingeräumt. So würden empirische Ergebnisse vermutlich in die Ausbildung einfließen und diese wissenschaftlich begründen (Kita 4, 5). Ergänzend dazu wird von den Fachkräften in Kita 4 wie 5 verdeutlicht, dass die Teilnahme an Modellprojekten wertvolle Impulse für die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit liefere. So eröffne eine solche Teilnahme wichtige Quellen neuen, vertrauenswürdigen und aufbereiteten empirischen, handlungsorientierenden und auch reflexiven Wissens und sei damit entscheidende Voraussetzung für einen tiefergehenden Veränderungsprozess in der Einrichtung. Nur auf Grundlage eines solchen neuen Wissens wage man sich an Neues heran (Kita 5). Beide Einrichtungen haben – im Gegensatz zu den anderen drei Kitas – Erfahrungen mit der Teilnahme an Landes- bzw. Bundesmodellprogrammen zur sprachlichen bzw. digitalen Bildung gesammelt, die offenbar durchaus positiv sind.

„Ja, und du siehst ja, wie du das jetzt auch sagst, es gibt so viele neue Ansätze und neue Methoden auch, ist alles/ so viele Ideen, die ständig weiterentwickelt werden. Wir haben schon ganz oft auch gerade jetzt in der Sprachkita, mit dem Sprachteam so

viele Sachen gemacht, wo mancher am Anfang so ein bisschen die Augen rollt und sagt, ach, herrje, habe ich alles schon gehört und alles schon gemacht. Aber wenn dann so ganz neu/ also neue Sachen kommen, neue Ideen, dann ist das eigentlich, also die Erfahrung habe ich gemacht, für alle bis jetzt immer eine Bereicherung gewesen. (atmet tief ein)“

(Kita 4, B2, 202)

B4: Wir hatten halt (schmunzelnd) den klaren Vorteil, dass wir ähm Modellversuch [zur Digitalisierung] teilgenommen haben. Das heißt, wir sind natürlich ähm im Rahmen dieses Modellversuches mit Studien versorgt worden, die wir durchlesen konnten. Ich glaube, dass es nicht so einfach gewesen wäre, wenn wir nicht teilgenommen hätten an/

B1: Nein. Du hast keine Chance.

B4: Nee.

B1: Du hast keine Chance, an diesen Punkt zu kommen, an dem wir sind, weil wir eineinhalb Jahre an diesem Modellversuch teilgenommen haben. Wir haben das Equipment bekommen. Wir haben einen eigenen Medien-Coach gehabt, der uns immer zur Seite gestanden ist, wenn wir ihn gebraucht haben. Der hat uns alles beigebracht. Wir hatten Fortbildungen. Wir hatten Inhouse-Schulungen über eineinhalb Jahre. Und da haben wir wirklich viel mitgenommen. Und der Punkt, an dem wir jetzt stehen, den (betonend) kann man nicht erreichen.

(Kita 5, 464-468)

In Kita 4 werden darüber hinaus Forschungsergebnisse zum **konkreten pädagogischen Handeln** in Bezug gesetzt und es wird reflektiert, inwieweit diese dafür relevant seien. Gegen Ende der Gruppendiskussion wird – nachdem es darum geht, wie man an „neues“ Wissen gelangen kann – nach einer Nachfrage durch die Moderation unter den beteiligten Fachkräften verhandelt, wie Forschungsergebnisse für das eigene Handeln genutzt werden. Die Fachkräfte kommen zu dem Schluss, dass diese Sicherheit sowie Orientierung gäben und dass durch diese das Verhalten der Kinder und Eltern besser verstehbar werde. Das angeeignete empirische und reflexive Wissen scheint in dem Moment abrufbar, wenn man es brauche.

I: Und wie setzt man das dann konkret um? Also man liest was, was man irgendwie interessant, spannend findet, die Praktikantin erzählt einem was aus der Schule. Wie macht man das dann weiter?

B4: Das fällt einem dann wieder ein, wenn man das Kind sieht.

B2: Wenn man es braucht, ne?

B4: Wenn, ja, wenn du in der Interaktion mit diesem Kind bist, du siehst das Kind und dann kommt dir das, da habe ich mal was gelesen. Das könnte jetzt genau da drauf zutreffen.

B1: Und dann beobachtet man.

B4: Oder man weiß es noch oder man holt sich dann einfach diesen Artikel noch mal raus und sagt, was haben denn die geschrieben, wie kannst du denn damit jetzt/ also was ist denn da jetzt am besten, weil, das ist genau das, was ich jetzt wiedererkenne. Oder du hast es gelesen und weißt es einfach in dem Moment.

B3: Oder das Kind weint und dann denkt man sich, Mensch, jetzt weiß ich endlich, warum das eigentlich überhaupt weint oder jetzt weiß ich

B4: Ja.

B3: warum das eigentlich überhaupt passiert. Es ist schon, dass /

B4: Das passiert im Alltag,

B3: /so/

B4: dass man das dann einsetzt.

(Kita 4, 1215-1238)

Die Fachkräfte beschreiben hier einen Prozess, in dem sie sich empirisches bzw. handlungsorientierendes Wissen zu eigen machen und in ihr Wissens- und Handlungsrepertoire integrieren, um eine fallorientierte Anwendung zu realisieren und das eigene professionelle Handeln zu legitimieren. Eine Erklärung dafür, dass nur in Kita 4 diese Verbindung hergestellt wurde, mag darin liegen, dass Forschungsergebnisse von pädagogischen Fachkräften zunächst als etwas Abstraktes, womöglich auch Fremdes, wahrgenommen werden. Sie werden also vordergründig kaum mit den eigenen professionellen Anforderungen in Verbindung gesetzt. Erst eine längere, intensivere und schließlich gezielte Auseinandersetzung, wie im Rahmen der Gruppendiskussion in Kita 4, eröffnet eine Perspektive, die eine bewusste Reflexion der Relevanz von Forschungsergebnissen für das eigene praktische Handeln ermöglicht (Schelle/Blatter i.E.).

Betrachtet man die Diskussionsthemen, zeigt sich trotz der beschriebenen ambivalenten Diskurse, dass in den beteiligten Einrichtungen andere **Maßstäbe** als empirisches Wissen **für das pädagogische Handeln** als bedeutend verhandelt werden. Das mag darauf hinweisen, dass empirisches Wissen in der pädagogischen Praxis bearbeitet und in handlungsleitendes oder reflexives Wissen transformiert wird und damit nicht mehr expliziert werden kann. Hierzu lässt sich aus den Diskursen in den Gruppendiskussionen aber kein eindeutiger Rückschluss ziehen. Doch in den Fallzusammenfassungen zeigt sich, dass den einzelnen Kita-Teams jeweils unterschiedliche Leitlinien eines stärker handlungsorientierten Wissens zugeordnet werden können. Zwar sind kodierte Textstellen zu den einzelnen Subkategorien der HK „*Maßstäbe des professionellen Handelns*“ in mehreren Gruppendiskussionen zu finden, doch deutet sich in den einzelnen Diskussionen jeweils „ein roter Faden“ an, der von den Fachkräften wiederkehrend als bedeutend beschrieben wird. Lediglich in Kita 3 konnten keine Textstellen zur HK „*Maßstäbe des professionellen Handelns*“ kodiert werden. Dies mag zum einen darin begründet sein, dass die teilnehmenden Fachkräfte aufgrund der Größe der Einrichtung womöglich in dieser Runde in der Regel nicht zusammenkommen, um pädagogische Fragestellungen zu reflektieren. Daher war dies auch im Rahmen der Gruppendiskussion kaum möglich und stand nicht im Fokus des Austausches. Die Diskussion in Kita 3 ist zum anderen vor allem von der Auseinandersetzung damit geprägt, wie man sich dem erlebten Veränderungsdruck entgegenstellen kann, was es in der pädagogischen Praxis zu bewahren gilt und inwiefern auch der Träger und die Eltern – neben der Forschung – an diesem Veränderungsdruck beteiligt sind. Ein tiefergehender Diskurs über Leitlinien des eigenen pädagogischen Handelns wurde dadurch möglicherweise unterbunden. Die Diskussion in Kita 7 ist davon geprägt, dass **das Wohlbefinden der Kinder** für jegliches pädagogisches, politisches oder forschendes Handeln Maßstab sein sollte. Vor allem die Leitung ist in der Diskussion sehr bemüht, alle Aspekte, die in der Diskussion angesprochen werden, aus der Perspektive der Kinder zu bewerten. Forschung könne dann durchgeführt werden, wenn die Kinder davon profitieren könnten und es ihnen dabei gut gehe. Ziel von Forschung sollte entsprechend sein, das herauszuarbeiten, was Kinder glücklich macht, also was wichtig ist, damit Kinder sich wohlfühlen. Auch den Personalmangel oder politische Entscheidungen betrachtet die Leitung dahingehend, was diese für die Kinder bedeuten mögen. Für Kinder müsse es „schön“ (Kita 7, B3, 320) sein. Das sei die Legitimation für Veränderungen im Arbeitsfeld, im eigenen Handeln, der Teamzusammensetzungen oder Finanzierungsmöglichkeiten der Kitas.

„Aber das ist ja genau das Wichtige, wenn die Kinder glücklich sind und eine schöne Kindheit haben und auch glückliche Erwachsene erleben und sich freuen auf das Erwachsenwerden und Pläne haben, dann ist das ein Zeichen von einer gelungenen Kindheit in meinen Augen. Und, wenn ein Kind das Gefühl hat, oh, ich kann das noch nicht richtig und die wünschen sich eigentlich, dass ich da besser bin und ich kann leider das rrr noch nicht sagen und ich kann nicht so hüpfen wie der, dann hat das Kind immer das Gefühl, es ist nicht richtig und es ist irgendwie nicht ganz perfekt und DAS ist doch keine gute Kindheit. Also als Kind soll man schon so ein bisschen das Gefühl haben, das ist wurscht, ich bin ganz genauso in Ordnung. Und es ist nie zu kompliziert und nie zu schwierig und auch nicht so stressig.“

(Kita 7, B3, 39)

In Kita 2 hingegen wird im Diskurs besonders deutlich, wie wichtig die **persönlichen Erfahrungen** der Teammitglieder für das professionelle Handeln sind. Die Erfahrungen, die die beteiligten Fachkräfte als Elternteil in pädagogischen Einrichtungen gemacht haben, prägen ihre Idee von einer „guten“ Pädagogik und begründen, warum sie sich für das Montessorikonzept entschieden haben. Eigene Erfahrungen bestimmen maßgeblich, wie die Fachkräfte pädagogische Entscheidungen treffen, und prägen ihr praktisches Handeln. So wird etwa beschrieben, dass die Umsetzung der digitalen Bildung als neue Herausforderung von den Erfahrungen mit der Medienerziehung der eigenen Kinder geprägt ist. Die Leitung beschreibt, dass zwar recherchiert werde, was es dazu schon gebe, dass aber eben auch darauf zurückgegriffen werde, wie man selbst als Mutter das Thema in der Erziehung seines Kindes (damals Gameboy und Fernsehen) berücksichtigt habe. Diese enge Verknüpfung zwischen persönlichen, biografischen Erfahrungen und der eigenen Kompetenz, etwa bei der Beratung von Eltern, drückt sich in dem folgenden Zitat aus.

„Ja, das ist auch etwas, was ich oft erlebt hab bei jungen Kollegen, wenn die von der Schule kamen. Die hatten selber noch keine Kinder (lachend). Das find ich auch ’n ganz Kritisches in der Ausbildung, dass die denen eine, ich muss es in Gänsefüßchen setzen, ’ne Fachkompetenz, die sie zum Teil noch nicht am eigenen Leib erlebt haben/ und das ist natürlich auch etwas, was Eltern dann auch verunsichert, wenn sie denn eine intuitive Erziehungsmöglichkeit hätten, das intuitiv machen könnten, dass dann so ’ne junge Fachkraft kommt und ihnen sagt: Und Ihr Kind muss das jetzt noch machen und Sie müssen mit Ihrem Kind das üben und Sie müssen das üben. Ja?“

(Kita 2, B2, 297)

Die **Kita als Bildungsort** zu konzipieren und das eigene Handeln daran auszurichten, wird vor allem in Kita 4 als bedeutend diskutiert. Auftrag des professionellen Handelns ist es, die Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen, sich als erste Stufe des Bildungssystems zu verstehen. Das wird an unterschiedlichen Stellen in der Diskussion immer wieder von den teilnehmenden Fachkräften formuliert. Die Kita habe einen Bildungsauftrag und leiste enorm viel für die Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes. Die Fachkräfte verfügten über die professionellen Kompetenzen, auch kompensierend zu wirken und die Familien entsprechend zu unterstützen, die Kinder bestmöglich zu fördern.

B3. Aber ich finde, dass es schon auch möglich sein sollte, dass, wenn Kinder hierher kommen oder wenn Kinder leben in Deutschland, (atmet tief ein) dass sie die gleiche Sch/ Bildungsmöglichkeiten bekommen,

B2: Ja, ja, klar!

B3: Egal, was für Voraussetzungen ihre Eltern mitbringen. Das ist es halt. Dass wir das sozusagen so gut wie es geht ausgleichen können.

B1: Also ich habe es jetzt, wie man das formulieren könnte, was du versuchst zu sagen. Hätten wir als Erzieher die Möglichkeit, uns wirklich auszuleben mit den Kindern aufgrund der Dinge, die wir jetzt schon genannt haben, könnten wir es schaffen, deren ihre Fähigkeiten so zu pushen, dass aus ihnen später mal alles werden kann, was sie wollen. Also wir können alle ihre Fähigkeiten, die kognitiven, die sozialen Fähigkeiten, die

B4: Egal, mit welchen

B1: die Basisfähigkeiten/

B4: sozialen Hintergrund.

B3: Ja, weil wir die

B1: Und egal, welchen sozial/

B3: Professionellen sind.

B1: Wir könnten hier fördern

B3: Und die Eltern sind nicht professionell

B1: und zwar bestmöglich.

B3: in dem Bereich.

B1: Aber wir/ uns sind da manchmal einfach die Hände gebunden. So könnte man es eigentlich bezeichnen.

(Kita 4, 735-753)

Ähnlich wie bei den anderen Maßstäben zeigen sich Diskurse über die hohe Bedeutung der **Zusammenarbeit im Team** in allen Diskussionen, doch vor allem die Diskussion in Kita 5 wird in weiten Teilen davon bestimmt. Geprägt sind diese Diskurse davon, dass in der Einrichtung ein sehr gutes Arbeitsklima im Team herrsche, man sich unterstütze, stärke und gegenseitig wertschätze. Man sei offen für neue Themen, wenn sie jemand einbringe, reflektiere die eigene Arbeit. Das gute Arbeitsklima stehe an oberster Stelle, wenn man qualitätsvoll arbeiten wolle. Der folgende Ausschnitt drückt dies gut aus.

B7: Und wenn das einfach/ wenn man sich hier im Team wohlfühlt und man auch sagen kann, hey, mit der Kollegin arbeite ich irgendwie gern zusammen, dann gehst du einfach schon mit einem ganz anderen Gefühl und Engagement in die Arbeit herein.

B1: Ja, und auch eurer Verhalten miteinander spiegelt sich auf die Kinder.

B2: Ja.

B1: Und wenn die Kinder glücklich heimgehen, spiegelt sich es auch noch auf die Eltern.

(mehrere): Mhm (bejahend)

B1: Ja? Und ich meine, ich höre ganz oft von unseren Eltern, dass sie das spüren, was wir für ein tolles Team sind.

B6: Ah, das ist schön.

B1: Ja. Das spiegelt sich in allem. Wenn wir zusammenstehen, kichern oder ganz egal, ja? Und das ist für mich/ ist das Arbeitsklima immer das Oberste und

B3: Ja.

B1: da draus

B3: Ja, für mich auch.

B1: entsteht für mich Qualität.

B3: Absolut.

(Kita 5, 228-243)

4.2.5 Welche Strategien entwickeln pädagogische Fachkräfte, um an Forschungsergebnisse zu gelangen?

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben in den Diskussionen sehr viele unterschiedliche Informationsquellen, über die sie an neues Wissen gelangen. Dabei unterscheiden die Fachkräfte nicht trennscharf zwischen empirischem, handlungsorientiertem oder reflexivem Wissen (Koller 2023; vgl. Kapitel 2). Fachzeitschriften bzw. Publikationen werden erwähnt, deutlich priorisiert werden allerdings in allen Kitas der persönliche Kontakt auf Veranstaltungen, wie bei Weiterbildungen oder bei trägerübergreifenden Meetings, und der Austausch mit Kolleg:innen. Im Dialog mit anderen erfahre man über neue Entwicklungen und Verfahren und erhalte wichtige Impulse für die eigene Praxis. Konkrete Forschungsergebnisse seien allerdings nur schwer zugänglich (Kita 3, 4, 5) und müssten auch in den Medien deutlich präsenter sein (Kita 4, 5). Die pädagogischen Fachkräfte in Kita 5 schildern in der Diskussion, wie schwierig der Zugriff dezidiert auf empirische Ergebnisse sei und dass diese zum Beispiel durch einen News-Ticker oder im Sinne eines Online-Archives, dessen Qualität und Integrität gewährleistet sein müsse, aufbereitet werden müssten. Die Zugänglichkeit ist auch für die Leitung der Kita 5 problematisch.

„Ich überlege die ganze Zeit und ich sitze wirklich als Leitung jeden Vormittag am Computer und die alle/ Ich lese ALLES, was reinkommt. Und ich kriege keine Forschungsergebnisse.“

(Kita 5, B1, 354)

Ein strategisches Vorgehen der Fachkräfte, um Zugang zu empirischem Wissen zu erhalten, kann im Datenmaterial nicht identifiziert werden.

4.3 Diskussion der Ergebnisse – ein Zwischenfazit

Versteht man Wissenstransfer als Wissenstransformation, wie in Kapitel 3 skizziert wird, dann verweisen die Ergebnisse der Gruppendiskussion auf besondere Hürden, die für die Gestaltung einer solchen gemeinsamen Wissenstransformation aus der Perspektive der beteiligten pädagogischen Fachkräfte überwunden werden müssen.

- 1) Entscheidend scheint zunächst, einen kontinuierlichen Dialog zwischen Forschenden und pädagogischen Fachkräften zu initiieren, der keineswegs als selbstverständlich betrachtet werden kann. Zusammenfassend zeigen die Analysen, dass die Fachkräfte insbesondere die Barrieren für einen gewinnbringenden Dialog mit Forschenden thematisieren. Die potentiellen Dialogpartner:innen aus der Forschung, deren Vorgehen und Aufgaben können nur schwer eingeschätzt werden. Das Verhältnis zwischen Praxis und Forschung wird zu meist als Kluft beschrieben und es zeichnen sich, so wie es auch Coburn und Penuel (2016) hervorheben, zwei unterschiedliche Kulturen ab. Denn die Gruppendiskussionen zeigen, dass die Fachkräfte eine Distanz zwischen Forschenden und pädagogischer Praxis wahrnehmen. Dies drückt sich in der dargelegten Praxisferne der Forschenden aus sowie in der Erwartung an Forschung, diese zu überwinden und anschlussfähige Verbesserungsperspektiven

für die Praxis zu entwickeln. Eine besondere Herausforderung für die Forschung besteht offensichtlich darin, eine Anschlussfähigkeit zur Praxis zu erreichen, die der Komplexität und dem Handlungsdruck dieser gerecht wird. Die Heterogenität der Kontextbedingungen und Strukturen der Einrichtungen erschwert dies zusätzlich. Forschungsergebnisse müssen also einerseits konkret, transparent, nachvollziehbar und an wissenschaftlichen Standards orientiert sein, andererseits aber möglichst genau zu den Anforderungen des praktischen Handelns passen und entsprechend kommuniziert werden. Welches Potential partizipative Forschung dafür in sich trägt, bliebe zu prüfen. Die Adaption empirischen Wissens scheint als professionelles Selbstverständnis im Handeln der Fachkräfte verankert und weist darauf hin, dass ein fall- und situationsorientiertes Agieren für pädagogische Professionalität entscheidend ist (Helsper 2021; Dewe/Otto 1996).

- 2) Darüber hinaus lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die Begegnungen von Forschung und Praxis aus der Perspektive der teilnehmenden Fachkräfte von geringer gegenseitiger Anerkennung – auch aufgrund des Handlungsdrucks, in dem sich die Fachkräfte befinden – geprägt sein können. Ein dialogischer Aushandlungsprozess setzt aber voraus, dass die unterschiedlichen Wissensbestände, Handlungskontexte sowie Orte der Wissensproduktion von den beteiligten Akteur:innen gegenseitig wertgeschätzt und als gleichrangig wahrgenommen werden (Thole 2018). Anerkennung kann in diesem Kontext vor allem damit in Verbindung gebracht werden, dass sich die Beteiligten in ihrer Funktion für das System der Frühen Bildung und in ihrer professionellen Identität anerkannt fühlen (Schelle, i.E.). So könnten langfristige Kooperationen zum Beispiel zwischen Forschung und Praxis entstehen, wie sie das Konzept der „research-practice partnerships (RPPs)“ im US-amerikanischen Raum forciert (Penuel u.a. 2015). Effektiv arbeiten solche Partnerschaften dann, wenn sie von gemeinsamen Aufgaben und geteilter Entscheidungsgewalt getragen werden, also als „joint work“ gekennzeichnet sind. Dann können sich Routinen und Handlungsmuster wie auch Systeme auf lange Sicht weiterentwickeln. Herausfordernd ist, dass sich dafür Forschende und pädagogische Fachkräfte produktiv begegnen müssen (ebd.).
- 3) Die beteiligten Fachkräfte formulieren in den Gruppendiskussionen deutliche Erwartungen gegenüber Forschung und Forschungsergebnissen. Diese sollen das Potential der Verbesserung entfalten können, indem sie praxisnah sind und konkrete Unterstützungsangebote eröffnen. Die befragten Fachkräfte erwarten darüber hinaus, dass sie stärker an Prozessen der Forschung sowie Evaluation beteiligt werden, damit Veränderungsideen nicht als Belastung, sondern als Bereicherung für die pädagogische Arbeit wahrgenommen werden können. Die Ergebnisse – insbesondere aus Kita 3 – lassen dabei die Schlussfolgerung zu, dass Veränderungsprozesse grundsätzlich einer guten Begleitung und Moderation innerhalb der Kita bedürfen. Eine fachliche Positionierung, pädagogische Orientierungen sowie die Unterstützung durch die Leitungsebene scheinen bedeutend, sollen die als vielzählig wahrgenommenen Veränderungsprozesse nachhaltig und sinnhaft erfahren werden.

- 4) Engagierte Wissenschaftler:innen werden aus Sicht der Befragten unter anderem als entscheidend angesehen, wenn sich die Situation im Arbeitsfeld verbessern soll (Schelle i. E.). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die in Kapitel 1 beschriebenen veränderten Erwartungen an Wissenschaft zu großen Teilen vermutlich auch im System der Frühen Bildung wiederfinden. Der bilanzierende Blick auf die Analyse zeigt dabei, dass die beteiligten Fachkräfte keine konkrete Erwartung auf der Ebene einer individuellen Professionalisierung durch neues Wissen aus der Forschung formulieren können. Zu sehr scheinen hier empirisches, handlungsorientierendes und reflexives Wissen vermischt. Die Funktion empirischen Wissens, als Deutungsangebot zur Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns beizutragen, wird im Rahmen der Professionalisierungsdebatte zwar hervorgehoben (Helsper 2021), findet aber im Rahmen der Gruppendiskussionen kaum konkrete Erwähnung als Erwartung an empirische Arbeiten. Im Vordergrund stehen das gesamte Arbeitsfeld und die Arbeitssituation. Dies mag auch darin begründet liegen, dass die beteiligten pädagogischen Fachkräfte deutlichen Unmut, teilweise auch Resignation mit Blick auf die (Personal-)Situation in den Einrichtungen äußerten und entsprechend der Fokus in den Diskussionen häufig auf diese Themen gerichtet war.
- 5) Schließlich zeigt sich, dass Forschungsergebnisse von den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften ambivalent bewertet werden. Auf der einen Seite wird die Notwendigkeit, neue Erkenntnisse zu gewinnen, hervorgehoben und empirisches Wissen als wichtig für die Qualifizierung und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis erachtet. In Kita 4 beschreiben Fachkräfte, wie ihre empirischen bzw. reflexiven Wissensbestände ihr eigenes Handeln anleiten und sie bei Problemlösungen unterstützen. Auf der anderen Seite werden Forschungsergebnisse aber auch als eher belastend wahrgenommen und ein offensichtlicher Mehrwert für die pädagogische Praxis ist nicht ersichtlich. Dieses Spannungsfeld zeigt sich auch innerhalb der einzelnen Diskussionen, also nicht nur zwischen den unterschiedlichen Kitas, und kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Fachkräfte nicht grundsätzlich Forschungsergebnisse ablehnen, daran keinerlei Interesse zeigen oder zu wenig offen für Praxisentwicklung sind. Eine andere Erklärung legen die Daten nahe: Diese Diskrepanz lässt sich vermutlich als das in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bezeichnete „Transferproblem“ (Prenzel 2010, S. 22; vgl. Kapitel 1) identifizieren. So scheint es an einer durchgängigen Kommunikation zwischen Forschenden und Fachkräften zu mangeln, die die Anschlussfähigkeit sowie das gegenseitige „commitment“ für den Transfer empirischer Erkenntnisse überhaupt erst ermöglicht (vgl. Kapitel 3).
- 6) Im Anschluss an diese Überlegungen scheint die Reflexion der Forschungsergebnisse für pädagogische Fachkräfte erschwert, da Forschung eher als fremd und schwer zugänglich wahrgenommen werden. Forschungsergebnisse und Produkte von Forschung werden von den pädagogischen Fachkräften vor allem durch persönliche Kontakte in Erfahrung gebracht, reflektiert, verändert und an den Kontext angepasst. Für die Gestaltung der Lebenswelt Kita sind dabei unterschiedliche Maßstäbe relevant, die auch als Teil einer Organisati-

onskultur verstanden und vorrangig als handlungsorientierendes Wissen betrachtet werden können: die Kita als Ort zum Wohlfühlen (Kita 7), als Bildungsort (Kita 4), als Freiraum und Gegenmodell zur Regel (Kita 2), als Ort des Zusammenhalts im Team (Kita 5) oder als Ort des Veränderungsdrucks (Kita 3). Inwiefern dabei das handlungsleitende und reflexive Wissen der Fachkräfte durch empirische Ergebnisse maßgeblich geprägt ist, kann aus dem Datenmaterial nicht explizit herausgearbeitet werden. Doch zeigt die Gruppendiskussion in Kita 4 beispielhaft, dass sich für die Fachkräfte eine Verknüpfung zwischen empirischem und reflexivem Wissen und dem eigenen Handeln vermutlich nicht sofort eröffnet. Erst über eine intensiv geführte Auseinandersetzung in interaktiven Bezügen wird deutlich, dass wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnbringend sind. Dieser Zusammenhang kann darauf zurückzuführen sein, dass Wissensbestände der Fachkräfte stark in das praktische Handeln „eingelagert“ (Thole/Milbradt/Göbel 2016, S. 148) scheinen und nur schwer explizit abrufbar sind. Das verweist auf die diesem Bericht zugrundeliegende Annahme, dass empirische Erkenntnisse in das professionelle Wissen der Fachkräfte integriert sind bzw. transformiert werden müssen und erst im Dialog anschlussfähig werden. Schlussfolgerung für die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte könnte sein, dass eine fortwährende Reflexion darüber bedeutend ist, welche Relevanz empirische Erkenntnisse unter welchen Bedingungen einnehmen können. Damit kann bei den Fachkräften ein stärkeres Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie sich ihr professionelles Wissen entwickelt (Helsper 2021). Noch intensiver betrachtet werden müsste dabei der Prozess, wie empirisches Wissen in das Professionswissen inkorporiert wird und welche Bedingungen dafür notwendig sind. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie auszubildende pädagogische Fachkräfte als „Noviz*innen der Transformation wissenschaftlichen Wissens in Praxisdeutungen“ (Unterkofler 2020, S. 34) einen solchen „Modus der Reflexion“ entwickeln können (Unterkofler 2020, S. 42). Eine Exploration des „Weges“ empirischer Erkenntnisse in das praktische Handeln pädagogischer Fachkräfte könnte Rückschlüsse darauf zulassen, wie Professionalisierungsprozesse auf der individuellen Ebene fruchtbar sein können.

Limitationen der Studie

Aus den Themen der Gruppendiskussionen geht hervor, dass die beteiligten pädagogischen Fachkräfte mit ihrer Arbeitssituation grundsätzlich unzufrieden scheinen. Die meist als kompliziert beschriebene Zusammenarbeit mit den Eltern, die schwierige Personalsituation oder die fehlende Anerkennung durch die Gesellschaft bestimmen einzelne Phasen der Diskussionen. So scheint die Frage nach dem Wissenstransfer zum Teil wie ein Ventil für die Äußerung der eigenen Frustration und Überforderung zu fungieren. Insbesondere wenn die Fachkräfte emotional betroffen wirkten, z. B. aufgrund pädagogisch fragwürdiger Wünsche der Eltern, neuer, überforderter Kolleg:innen oder der spürbaren Abwertung der eigenen fachlichen Kompetenzen, kann trotz entsprechender Moderation während der Diskussionen ein „Hochschaukeln“ dieser Frustration nicht ausgeschlossen werden. Die Themensetzung kann dadurch beeinflusst worden sein, so dass für eine bessere Nachvollziehbarkeit bei der Darstellung der Ergebnisse diese gruppendynamischen Momente

möglichst transparent ergänzt wurden. Der Einfluss des problemfokussierten Eingangsimpulses auf die Themensetzung der Fachkräfte im Rahmen der Gruppendiskussionen kann ebenso nicht eindeutig rekonstruiert werden. Ungeachtet dieser möglichen Einflussfaktoren finden sich in den Gruppendiskussionen sehr ernsthaft geführte, reflektierte und kontroverse Auseinandersetzungen der Fachkräfte im Hinblick auf ihre Wahrnehmung des Dialogs mit Forschung, den Konsequenzen von Forschung, die Reichweite empirischer Erkenntnisse und ihren eigenen Erwartungen – auch weit über die Thematik der Qualitätsforschung hinaus (Kühn/Koschel 2018). Die Studie hat dabei explorativen Charakter, verweist also in einem ersten Schritt auf Zusammenhänge, Motive sowie Interessen pädagogischer Fachkräfte in Kitas bezogen auf den Transfer empirischer Erkenntnisse.

5 Expert:inneninterviews mit Forschenden

Um das Thema Wissenstransfer aus der Perspektive von Forschenden zu beleuchten, wurden im Rahmen des Projekts Meta-QEB Expert:inneninterviews mit Forschenden⁶ der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (QBFK), die das Metavorhaben begleitete, durchgeführt. Hierfür waren die folgenden übergeordneten Forschungsfragen leitend:

- Wie kann die Beziehung zwischen Forschenden und Vertreter:innen der Praxis sowie Politik bezogen auf den Wissenstransfer beschrieben werden?
- Welche Bedingungen sind aus Sicht der Forschenden für Wissenstransfer entscheidend?
- Wie werden Vertreter:innen der Praxis und Politik durch Forschende erreicht?

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen (Kapitel 5.1) der Expert:inneninterviews beschrieben. Dabei werden die Erhebungsmethode und das Sample (Kapitel 5.1.1), die Auswertung (Kapitel 5.1.2) sowie das Kategoriensystem (Kapitel 5.1.3) erläutert. Im Anschluss erfolgt eine überblicksartige Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5.2). Abschließend werden diese zusammengefasst (Kapitel 5.3).

5.1 Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden leitfadengestützte, teilstandardisierte Expert:inneninterviews mit Forschenden durchgeführt. Ziel war es, insbesondere die Erfahrungen der befragten Personen im Bereich Wissenstransfer zu explorieren; es handelte sich also um Expert:inneninterviews zur explorativen Datensammlung (Bogner/Littig/Menz 2014). Im Folgenden werden die Erhebungsmethode sowie das Sample der Studie beschrieben.

5.1.1 Erhebungsmethode und Sample

Das Sample der Expert:inneninterviews bestand aus Forschenden der Förderrichtlinie QBFK, die insgesamt zehn Projekte umfasste. Pro Projekt der Förderrichtlinie wurde jeweils ein Interview geführt; Ausnahme bildete eines der Verbundprojekte, bei dem zwei Interviews, jeweils eines pro Standort, stattfanden. Die Interviewtermine wurden mit einem Abstand von ca. zwei Monaten vor dem jeweiligen Projektende vereinbart. Da sich die Laufzeiten der Projekte – auch aufgrund von Verzögerungen wegen der COVID-19-Pandemie – deutlich unterschieden, wurden die Interviews zwischen Oktober 2021 und Mai 2022 realisiert.

⁶ Kapitel 5 wurde in Alleinautorinnenschaft von Kristine Blatter verfasst.

Die insgesamt elf Interviews wurden mit bis zu zwei Forschenden pro Projektgruppe online über ein Videokonferenztool geführt. Die Rolle der Interviewerin bzw. des Interviewers übernahm dabei jeweils eine:r von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen (WiMi) des Metavorhabens Meta-QEB (WiMi 1: 6 Interviews; WiMi 2: 5 Interviews). Die Dauer der Interviews betrug im Mittel 61 Minuten. Acht Interviews fanden als Einzelinterviews statt, drei Interviews mit zwei Personen. Somit betrug die Gesamtanzahl der interviewten Personen vierzehn.

Die Interviews erfolgten entlang eines im Vorfeld konzipierten Leitfadens, der Fragen zur Beziehung zwischen Forschung und Praxis bzw. Forschung und Politik im System der Frühen Bildung, zu den (ersten) Ergebnissen des Projekts sowie zur Gestaltung des Transfers der Forschungsergebnisse an unterschiedliche Akteur:innen der Frühen Bildung umfasste (siehe Anhang 3). Im Sinne eines teilstandardisierten Leitfadens waren hierin konkrete Fragenformulierungen enthalten (Bogner/Littig/Menz 2014), dennoch wurde der Leitfaden flexibel gehandhabt. Dementsprechend wurde während der Interviews mitunter von den Fragenformulierungen abgewichen und es wurden zusätzliche Fragen gestellt, die sich spontan aus dem jeweiligen Interviewkontext ergaben.

Die Besprechung der Projektergebnisse diente vor allem der Vorbereitung von Workshops mit Akteur:innen aus diversen Arbeitsfeldern der Frühen Bildung und betraf somit keine zentrale Forschungsfrage des Metavorhabens. Daher wird dieser Themenbereich im vorliegenden Bericht ausgespart. Vorab füllten alle Teilnehmenden einen Kurzfragebogen aus, in dem Hintergrundinformationen abgefragt wurden. Nach jedem Interview wurde ein Postskript mit Notizen zu den Kontextbedingungen, Beobachtungen und Auffälligkeiten während des Gesprächs angefertigt.

Aus der Befragung mit dem Kurzfragebogen geht hervor, dass sich die überwiegende Mehrheit des Samples dem weiblichen Geschlecht zuordnet. Dies spiegelt die übliche Geschlechterverteilung im Forschungs- und Arbeitsfeld der Frühen Bildung wider. Die Dauer der Berufserfahrung in der Wissenschaft variiert im Sample von 5 bis 30 Jahre. Hierbei überwiegen längere Erfahrungszeiträume, da ein deutlicher Überhang an Projektleitungen im Sample besteht. Die überwiegende Mehrheit des Samples hat bereits Berufserfahrung außerhalb der Wissenschaft gesammelt. In einer offenen Abfrage der Tätigkeitsbereiche werden sehr heterogene Arbeitsfelder angegeben, die sich nicht ausschließlich auf soziale bzw. sozialwissenschaftliche Tätigkeiten beschränken. Dabei überwiegen eher kürzere Zeiträume: Die meisten interviewten Personen arbeiteten acht Jahre oder weniger im außerwissenschaftlichen Bereich.

5.1.2 Auswertung

Die elf Interviews wurden vollständig transkribiert und entsprechend der Analyse-schritte einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode wurde gewählt, da die Expert:inneninterviews mit dem Ziel der Informationsgewinnung geführt wurden (Gläser/Laudel 2009).

Gemäß den vorgesehenen Analyseschritten führte die bzw. der jeweilige:n Interviewer:in zunächst eine *initiiierende Textarbeit* für jedes Interview durch (Kuckartz 2016). In dieser wurden wichtige Textstellen markiert sowie Besonderheiten und Auswertungsideen in Form von Memos festgehalten. Auf Grundlage dieser Textarbeiten wurden *Fallzusammenfassungen* erstellt. Um eine inhaltliche Strukturierung der Daten vorzunehmen, erfolgte daran anschließend die *Entwicklung des Kategoriensystems* (siehe Anhang 4), in das sowohl thematische als auch analytische Kategorien Eingang fanden (ebd.). Dabei kam eine deduktiv-induktive Mischform der Kategorienbildung (ebd.) zur Anwendung: Als erstes wurden Hauptkategorien deduktiv aus dem Interviewleitfaden, also auf Grundlage der leitenden Fragestellungen und der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur zum Thema Transfer, abgeleitet. Deren Subkategorien wurden anschließend hauptsächlich ebenfalls deduktiv entlang des Leitfadens, teilweise jedoch auch induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt. Zusätzlich wurden weitere Hauptkategorien induktiv auf Grundlage des Datenmaterials gebildet. Insgesamt umfasste das Kategoriensystem neun Hauptkategorien und 79 Subkategorien. In einem Kategorienhandbuch wurden Kodierregeln sowie die Bedeutung der Kategorien anhand von Ankerbeispielen festgehalten.

Die Kodierung und Analyse der Interviews erfolgten auf Grundlage dieses Kategoriensystems computergestützt mithilfe des Programms MAXQDA Analytics Pro 2022. Die Interviews wurden von einer bzw. einem wissenschaftlichen Mitarbeiter:in kodiert. Strittige Kodierungen und Memos wurden anschließend in einem Team von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen besprochen, um so Unsicherheiten bei der Kodierung zu beseitigen. Danach wurden für jede Subkategorie *thematische Summarys* generiert, das heißt Zusammenfassungen der Aussagen aller interviewten Personen zu der jeweiligen Kategorie. Dadurch entstanden umfassende Themenmatrizen. Auf deren Grundlage konnten Themen und Argumentationen, die für einzelne Fragestellungen relevant waren, über alle Interviews hinweg zusammenfassend betrachtet werden (Kuckartz 2016).

5.1.3 Das Kategoriensystem

Zur transparenten Darstellung der Kodierung der Interviews wird im Folgenden das im Rahmen der Analyse entwickelte Kategoriensystem beschrieben (siehe Anhang 4). Dabei erfolgt sowohl eine Erläuterung der Hauptkategorien (HK) als auch der dazugehörigen Subkategorien (SK). Zunächst wurden aus dem Leitfaden, das heißt auf Grundlage der leitenden Fragestellungen und der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur zum Thema Transfer, deduktiv entsprechende HK abgeleitet.

Zu diesen HK gehört als erstes die Kategorie *Transferverständnis*. Aus dem wissenschaftlichen Diskurs geht hervor, dass dieses linear, interaktional oder systemisch sein kann (Best/Holmes 2010; siehe Kapitel 3). Entsprechende SK wurden daher deduktiv abgeleitet, um damit Textstellen zu kodieren, in denen deutlich wird, was die Interviewten unter Transfer verstehen. Induktiv aus dem Material heraus ergaben sich zudem die SK *Zweck von Transfer* (formulierte Zielsetzungen eines Transfers) sowie *Disziplinunterschiede bzgl. Transfer* (Unterschiede zwischen Disziplinen z. B. Soziologie, Pädagogik, Pflegewissenschaften etc.).

Auch die HK *Beziehung zwischen Forschung und anderen Akteur:innen* wurde auf Basis des Leitfadens formuliert. Ebenfalls ergaben sich die zugehörigen SK *Beziehung zur Praxis*; *Beziehung zur Politik*; *Wahrnehmung der Praxis*; *Wahrnehmung der Politik*; *gegenseitige Erwartungen der Praxis und Forschung*; *gegenseitige Erwartungen der Politik und Forschung*; *Einfluss anderer Akteur:innen auf die eigene Forschungsarbeit* deduktiv aus dem Interviewleitfaden. Hier wurde bewusst zwischen den Feldern Praxis und Politik unterschieden und dementsprechend wurden getrennte, jedoch parallele Kategorien entwickelt. Die Codes *Beziehung zur Praxis* bzw. *Beziehung zur Politik* wurden zum einen bei Textstellen vergeben, in denen die Gestaltung des Kontakts oder der Beziehung beschrieben wird (z. B. schwierig, von Austausch geprägt, gewinnbringend, auf Augenhöhe, fehlende gegenseitige Anerkennung). Zum anderen wurden Textstellen kodiert, in denen persönliche Erfahrungen im Umgang mit der Praxis bzw. der Politik geschildert werden. Mit den Codes *Wahrnehmung der Praxis* bzw. *Wahrnehmung der Politik* wurden Textstelle kodiert, in denen beschrieben wird, wie die Interviewten auf Praxis bzw. Politik blicken (z. B. (hohe) Bereitschaft der Praxis zur Weiterentwicklung, Implementierungsproblem in der Praxis, Politik nimmt Projektergebnisse nur verkürzt auf, intransparente Logiken der Politik). Die Codes *gegenseitige Erwartungen der Praxis und Forschung* und *gegenseitige Erwartungen der Politik und Forschung* wurden Textstellen zugeordnet, in denen thematisiert wird, was die Praxis bzw. Politik von Forschung erwartet sowie vice versa. Mit dem Code *Einfluss anderer Akteur:innen auf die eigene Forschungsarbeit* wurden Textstellen kodiert, aus denen ersichtlich wird, inwiefern außerwissenschaftliche Akteur:innen die eigene Forschungsarbeit beeinflussen (z. B. geben Input, Vereinnahmungsversuche, Akteur:innen werden in Forschungsprozess einbezogen, Anfragen für Forschungsprojekte). Ergänzt wurden diese deduktiven SK um die induktiv aus dem Material abgeleitete SK *verschiedene, getrennte Welten*, die die unterschiedlichen Handlungs- und Funktionslogiken der Wissenschaft, Praxis und Politik umfasst.

Als weitere deduktiv festgelegte HK ist die Kategorie *Transferwege* zu nennen. In den Interviews werden diverse Transferformate und -wege geschildert, die umgesetzt wurden oder die geplant waren. Diese Hauptkategorie wurde induktiv aus dem Material heraus durch SK ergänzt, die im Anhang zu finden sind (siehe Anhang 4).

Zusätzlich wurde die HK *Adressat:innen von Transfer* deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. In den Interviews wurden Angaben zu unterschiedlichen Akteur:innen auf diversen Ebenen im System der Frühen Bildung gemacht, an die sich die Transferbemühungen der Projekte richten. Auf Grundlage dieser Angaben wurden folgende SK induktiv aus dem Material gebildet: *Pädagogische Fachkräfte*; *Kitaleitungen*; *Fachberatung*; *Träger*; *Jugendämter*; *Landesjugendämter*; *Aus- und Weiterbildung*; *Studierende (im Rahmen der Lehre)*; *Politik*; *Wissenschaft (Forschende und Lehrende)*.

Von besonderem Interesse war es, die Bedingungen zu ergründen, unter denen Transfer in den Projekten stattfindet, und welche Bedingungen für den Transfer hinderlich (Barrieren) und welche hierfür förderlich (Ressourcen) sind. Dementsprechend wurden die HK *Transferbedingungen* sowie die SK *Barrieren für den Transfer* sowie *Ressourcen für den Transfer* deduktiv festgelegt. Als dritte SK wurde die Kategorie *Veränderungen an Transferbedingungen notwendig* induktiv aus dem Material abgeleitet. Denn in den Interviews werden diverse Veränderungsvorschläge am derzeitigen

System geäußert (z. B. Aufbau vermittelnder Instanzen (Schnittstellen), die den Transfer unterstützen; Veränderung der Förderstruktur).

Die beiden SK *Barrieren für den Transfer* sowie *Ressourcen für den Transfer* wurden wiederum induktiv aus dem Material heraus mit SK auf einer weiteren Unterebene ausdifferenziert, die sich auf konkret genannte Herausforderungen sowie Unterstützungsmöglichkeiten für Wissenstransfer beziehen. Diese weiteren SK sind dem Anhang zu entnehmen (siehe Anhang 4). Falls in der Bezeichnung der SK nicht explizit angegeben ist, auf welche Akteur:innen bzw. Systeme (Wissenschaft, Praxis, Politik) sich diese bezieht, können die Barrieren und Ressourcen alle beteiligten Akteur:innen bzw. Systeme betreffen. Das heißt, es wird nicht bei jeder Barriere bzw. Ressource nach Akteur:innen differenziert. So kann bspw. die SK *Zeit fehlt* sowohl auf die Wissenschaft als auch auf die Praxis oder Politik zutreffen.

Des Weiteren wurde die HK *Verantwortung für Transfer* deduktiv aus dem Interviewleitfaden abgeleitet. Diese wurde induktiv aus dem Material heraus um drei SK ergänzt (*Transfer als Aufgabe der Forschung, ablehnende Haltung gegenüber Transfer, andere Akteur:innen sind verantwortlich*).

Die letzte HK zum Thema Transfer, die deduktiv auf Grundlage des Interviewleitfadens erstellt wurde, umfasst das *Feststellen von Transfererfolg*. Hier geht es um die Fragen, wie man den Erfolg von Transfer definieren oder feststellen kann und was erfolgreicher oder gelungener Transfer ist.

Darüber hinaus kamen im Rahmen der Interviews Themen zur Sprache, die nicht Teil des Leitfadens waren, sich aber als relevant für das Forschungsinteresse erwiesen. Dementsprechend wurden weitere HK induktiv aus dem Material heraus erstellt.

In einigen Interviews wurden Ideen, Vorschläge oder Wünsche dazu geschildert, wie Forschung und damit auch Transfer (zukünftig) gestaltet werden sollte. Hierfür wurde die HK *(zukünftige) Gestaltung von Forschung und Transfer* entwickelt, die wiederum um sechs induktiv abgeleitete SK ergänzt wurde. Mit der SK *ganzheitliche bzw. nachhaltige Forschung* werden Stellen kodiert, in denen die Meinung geäußert wird, dass Forschung längerfristiger und damit nachhaltiger angelegt sein sollte. Aussagen dazu, dass mehr empirisches Wissen zu Prozessen des Transfers notwendig wäre, wurden mit der SK *mehr Transferforschung* kodiert. Zudem drückt die SK *Dialog über Forschung und Transfer* aus, dass für einen erfolgreichen Wissenstransfer zunächst ein darauf bezogener Dialog zwischen allen Beteiligten erforderlich ist. Interviewstellen, in denen die Teilnehmenden erläutern, dass eine strukturelle Veränderung der Förderlogik von Forschungsprojekten notwendig sei, wurden der SK *Überarbeitung der Förderlogik* zugeordnet. Darüber hinaus muss die Unterstützung der Wissenschaftler:innen beim Transfer ausgebaut werden (SK *mehr Unterstützung beim Transfer*) und es sollte in Zukunft mehr Forschung in der Frühen Bildung gefördert werden, damit sich die empirische Wissensbasis weiter ausbauen lässt (SK *mehr Forschung in der Frühen Bildung*).

5.2 Ergebnisse im Überblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews überblicksartig dargestellt. Dabei werden in einem ersten Schritt in den einzelnen Kapiteln die Ergebnisse zu *allen* Kategorien, die für die Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage relevant sind, ausführlich erläutert. Daran anschließend erfolgt in einem zweiten Schritt in Kapitel 5.3 die zusammenfassende Beantwortung der drei Fragestellungen:

- Wie kann die Beziehung zwischen Forschenden und Vertreter:innen der Praxis sowie Politik bezogen auf den Wissenstransfer beschrieben werden? (Kapitel 5.2.1)
- Welche Bedingungen sind aus Sicht der Forschenden für Wissenstransfer entscheidend? (Kapitel 5.2.2)
- Wie werden Vertreter:innen der Praxis und Politik durch Forschende erreicht? (Kapitel 5.2.3)

Um die Anonymität der interviewten Personen zu gewährleisten, die im Vorfeld der Gespräche zugesichert wurde, wird bei der Ergebnisdarstellung durchgehend auf Hinweise auf einzelne Interviews oder Personen (z. B. mittels Nummerierung), Projekte sowie Projektkontexte verzichtet.

5.2.1 Beziehung zwischen Forschenden und anderen Akteur:innen

Um die Frage zu beantworten, wie die Beziehung zwischen Forschenden und anderen Akteur:innen beschrieben werden kann, stehen im Folgenden zunächst die Hauptkategorie *Beziehung zwischen Forschung und anderen Akteur:innen* inklusive ihrer Subkategorien im Fokus. Ergänzend dazu wird auf die Hauptkategorie *Transferverständnis* (SK *lineares Transferverständnis*, *interaktionales Transferverständnis* und *systemisches Transferverständnis*) sowie die Hauptkategorie *Verantwortung für Transfer* eingegangen, da sich hier ebenfalls Hinweise auf die Gestaltung der Beziehung zwischen Forschenden und anderen Akteur:innen finden.

Wahrnehmung der Praxis und Beziehung zu dieser

Die Aussagen der Forschenden in den Interviews illustrieren zunächst ihre Sicht auf Praxis und auf die Beziehung zu dieser. Deutlich wird, dass es je nach Kontaktpunkt bzw. -setting **unterschiedliche Erfahrungen mit der Praxis** gibt. Laut einer interviewten Person unterscheiden sich die Erfahrungen darin, mit wem man spreche, in welcher Konstellation bzw. in welchem Format der Kontakt stattfindet und was dessen Zielsetzung sei. Eine interviewte Person berichtet von sehr positiven Erfah-

rungen beim Austausch mit Fachberatungen, der Kontakt zu pädagogischen Fachkräften wird hingegen als „relativ schwierig“⁷ charakterisiert. Ergänzend wird in einem weiteren Interview erläutert, dass die Beziehung zur Praxis vom Praxisbezug eines Forschungsprojektes abhängt. Wenn das Ziel eines Projektes die Implementation sei, sei ein größerer Praxisbezug gegeben, während es bei Projekten mit eher allgemeingültigen Ergebnissen schwieriger sei, eine Verbindung zur Praxis herzustellen. Die Fachkräfte nähmen es zurecht als schwierig wahr, hierin einen Mehrwert für ihre konkrete individuelle Situation zu erkennen. Zusätzlich wird in einem weiteren Interview hervorgehoben, dass der Kontakt zur Praxis je nach Intention und Motivation der Beteiligten variere: Möchte man lediglich „sich inspirieren lassen und zuhören“ oder in einen konkreten Austausch- und Arbeitsprozess einsteigen?

Einhergehend mit diesen unterschiedlichen Erfahrungen kristallisieren sich sowohl positive als auch negative Aspekte der Sicht der Forschenden auf Praxis und der Beziehung zwischen Forschung und Praxis heraus. Als positiv gesehen werden kann, dass das **Verhältnis zwischen Forschung und Praxis** in einigen Interviews als **eng und wechselseitig**, das heißt von Austausch, Kooperation und Vernetzung geprägt, beschrieben wird. Dies sei für alle Beteiligten gewinnbringend. Forschung wird dabei als gemeinsamer Prozess, als Zusammenarbeit gesehen, bei dem jeder die jeweilige Expertise, das jeweilige Wissen einbringe und man sich auf Augenhöhe begegne. Zudem versuche man dabei – so eine interviewte Person – Fragen aus der Wissenschaft mit Fragen aus der Praxis zusammenzubringen. Die Wissenschaft sei auf den Austausch mit der Praxis angewiesen, dies wird in mehreren Interviews ausgeführt. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, dass Wissenschaftler:innen „sich nicht in irgendeinen Elfenbeinturm verkriechen“ und nicht als „die Allwissenden“ auftreten dürfen. Gleichzeitig müsse man – so eine weitere interviewte Person – die Praxis ernst nehmen und ehrlich an ihrer Perspektive interessiert sein. Zudem sei – dies ergänzt eine weitere Person – die wechselseitige Beziehung zu Praxis kein Selbstläufer, sondern ein Verhältnis, „das man natürlich immer auch gestalten muss“.

Der Praxis schreiben einige der interviewten Personen ein **großes Interesse an Forschung** sowie eine **große Offenheit gegenüber einem Austausch und einer Zusammenarbeit** mit Forschung zu. Diese geht aus Sicht der Forschenden mit einer Weiterentwicklungsbereitschaft einher: Pädagogische Fachkräfte wollen die Bedingungen in der Kita sowie die eigene professionelle Kompetenz – bspw. durch Weiterbildungen – weiterentwickeln. Es gebe Einrichtungen – so eine der interviewten Personen –, in denen erkannt werde, dass Forschung und Praxis voneinander lernen könnten; diese lernende, anerkennende Haltung gelte es zu fördern. Zudem möchte die Praxis – dies ergänzt eine weitere Person – durch Praxispublikationen über Forschung informiert werden.

7 Wörtliche Zitate werden durch Anführungszeichen kenntlich gemacht. Um jedoch die Anonymität der interviewten Personen zu gewährleisten, wird dabei auf die Angabe einzelner Interviews oder Personen verzichtet.

Neben diesen positiven Facetten werden auch kritische Aspekte mit Blick auf die Beziehung zwischen Forschung und Praxis sowie der Wahrnehmung von Praxis durch Forschung deutlich. So geht die Gestaltung der Beziehung zur Praxis durchaus mit Schwierigkeiten einher.

„Also das ist keine einfache Sache, weil die Tendenz natürlich schon ist, auch bei uns ist, dass man als Wissenschaft die Praxis beforscht, aber dann es oft auch dabeibleibt und das nicht unbedingt wirklich in so einen wechselseitig befruchtenden Austausch kommt, von alleine definitiv nicht.“⁸

Insbesondere kristallisiert sich als Problematik heraus, dass Forschung und Praxis – wie auch Politik – als **verschiedene und meist auch getrennte Welten** wahrgenommen werden (Schelle/Blatter 2022). So wird das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis in einzelnen Interviews als „Spannungsverhältnis“ oder „holprig“ bezeichnet, es gebe zu wenige Berührungspunkte; zudem seien Forschung und Politik „nicht unbedingt auf der gleichen Wellenlänge“. Weiterführend werden Forschung und Praxis als Konkurrent:innen beschrieben, es mangle an gegenseitiger Anerkennung.

„Also das Problem ist, dass irgendwie immer so eine Art Konkurrenz zwischen den beiden Akteur:innen, wenn ich das mal so sagen darf, in der Luft schwebt. Also ich habe den persönlichen Eindruck, dass wir uns in der Forschung oftmals auch schwer tun, das, was die pädagogischen Fachkräfte leisten, anzuerkennen, und gleichzeitig wir von den pädagogischen Fachkräften als sozusagen die Klugscheißer, die keine Ahnung vom Feld haben, von der Praxis haben, meinen, etwas erzählen zu müssen. So. Und ich glaube, das ist, das ist halt ein Problem der gegenseitigen Anerkennung. Das könnte, also es ist ... ich würde sagen, das ist so die allgemeine Atmosphäre, die immer wieder in verschiedenen Diskussionen und Gesprächen durchscheint.“

Im gleichen Interview wird einschränkend ergänzt, dass dies nicht überall der Fall sei, es gebe durchaus Ausnahmen und Akteur:innen, die den Kontakt zueinander suchen würden. Hier werde erkannt, dass die theoretische und die praktische Seite voneinander lernen können.

Hervorgehoben werden in einigen Interviews die verschiedenen Systeme von Forschung, Praxis wie auch Politik und deren **unterschiedlichen Logiken und Kulturen**, die das Handeln der darin eingebetteten Akteur:innen beeinflussen. Man könne – so eine interviewte Person – sich aneinander reiben, einander ergänzen, aber auch in völlig unterschiedlichen Systemlogiken verharren. Aktuell würden Systemgrenzen noch für Barrieren bei der Weitergabe und Streuung der eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisse sorgen. Zudem wird in einem weiteren Interview geäußert, dass der Kontakt mit Praxis und Politik immer mit Lernen verbunden sei. Gerade in der Pädagogik sei der Weg zwischen Praxis und Universität recht weit und das Zusammenbringen der Welten mit Hürden verbunden. Dies erschwere es Forschenden, ihre Ergebnisse an die Praxis zu kommunizieren. Darüber hinaus

8 Der besseren Lesbarkeit halber wurden wörtliche Zitate sprachlich geglättet.

zeigt sich in einigen Interviews, dass Forschende und Vertreter:innen der Praxis aneinander vorbeireden. Hier mangelt es also an einer gemeinsamen Sprache.

Um die verschiedenen Welten miteinander zu verbinden, die bestehende Kluft zu überwinden und so einen gegenseitigen Austausch zu ermöglichen, bedarf es – hierauf deuten diverse Interviews hin – **Verbindungen oder Brücken**. Für eine Annäherung von Forschung und Praxis sei es zentral – so eine interviewte Person –, dass Forschung Praxis ernst nehme und anerkenne. In einem weiteren Interview wird ergänzt, dass das Zusammenkommen der unterschiedlichen Akteur:innen für alle Beteiligten wichtig und gewinnbringend sei. Diese Verbindungen zwischen den verschiedenen Welten gebe es bereits.

„Also im Grunde nehme ich schon auch eine gewisse eigene Welt wahr, kann man schon sagen, die Praxis ist eine Welt für sich, die Wissenschaft ist eine Welt für sich und die Politik ist eine andere Welt für sich. Natürlich gibt es Verbindungen; und dadurch, dass die Bedeutung der Frühpädagogik ja gewachsen ist in den letzten Jahrzehnten, gibt es da auch ein gegenseitiges Interesse, würde ich sagen, und schon auch ein gegenseitiges Zuhören.“

So wird Akteur:innen aus der Praxis in mehreren Interviews ein großes Interesse an und eine Neugier gegenüber Forschung sowie ein „Riesenbedürfnis“ nach einem Austausch mit Forschenden zugeschrieben. Gleichzeitig werden verstärkte Bemühungen der Forschung um einen Austausch mit der Praxis wahrgenommen, die – so eine interviewte Person – auch darauf zurückzuführen seien, dass die Forschungsförderung das Thema Transfer mehr in den Vordergrund stelle.

Das Aufbauen von Brücken zwischen den verschiedenen Welten wird durch diverse Faktoren erschwert. Zu nennen ist hier zunächst, dass – so eine interviewte Person – eine gewisse **Geringschätzung der Wissenschaft gegenüber Praxis** beobachtet werden könne.

„Also diese unterschwellige oder vielleicht gar nicht nur unterschwellige, sondern auch offene Geringschätzung, die wir im Wissenschaftsbereich haben für alles, was mit Praxis// Also wir entwerten ja selbst auch die Praxis.“

Zudem wird eine **Praxisferne der Forschung** deutlich. Diese ergibt sich beispielsweise daraus, dass wissenschaftliches Wissen – aus Sicht einer interviewten Person – nicht immer einen unmittelbaren Praxisnutzen habe. Diesbezüglich äußert eine weitere interviewte Person die Erwartung, dass Forschende sich Gedanken zu den Bedarfen der Praxis machen und diese aufgreifen, also nicht „einfach so vor sich hinforschen“. Gleichmaßen wird in einem weiteren Interview ausgeführt, dass man von Anfang an die Relevanz und den Nutzen der Forschung für die Praxis mitdenken müsse.

Darüber hinaus wird in einigen Interviews eine **Abwehrhaltung oder gar Feindseligkeit der Praxis gegenüber Wissenschaft** beschrieben. Da immer etwas Neues aus der Wissenschaft komme, werde diese als zusätzliche Belastungsquelle erlebt. In einem Interview wird ausgeführt, dass fraglich sei, wie nachhaltig Forschungserkenntnisse „Praxis irritieren“ und „zu anderen Routinen“, also zur langfristigen Umsetzung von neuen Handlungsmustern, führen könne. Ein längerfristi-

ges Umdenken in der Praxis werde manchmal durch eine Abwehrhaltung der Fachkräfte erschwert. In ähnlicher Weise wird in einem anderen Interview von einer Zurückweisung von Erkenntnissen durch Vertreter:innen der Praxis berichtet, wenn diese aus ihrer Sicht – und aufgrund ihrer Praxiserfahrungen – nicht auf ihre eigene Praxis zuträfen. Manche Erkenntnisse würden „einen Finger in die Wunde legen“; die Bereitschaft, diese wunden Punkte zu bestätigen und anzugehen, unterscheidet sich von Person zu Person. In einem weiteren Interview wird der sich in diesem Zusammenhang ergebende schwierige Umgang mit pädagogischen Fachkräften anhand eines Beispiel-Szenarios erläutert. So seien Fachkräfte bei der Erwähnung des Begriffs Qualität durch Forschende „feindselig und aggressiv“ geworden. Vor dem Hintergrund, dass den Fachkräften als „marginalisierte Berufsgruppe“ immerzu vermittelt werde, dass sie keine gute Arbeit leisten würden, sei diese Reaktion aus Sicht der interviewten Person verständlich.

Damit zusammenhängend kristallisiert sich in einigen Interviews als erschwerend heraus, dass die **pädagogischen Fachkräfte einem enormen (Handlungs-) Druck ausgesetzt** sind. Hierdurch fühlten sich die Fachkräfte „sehr getrieben“. Dieser Druck ergibt sich bspw. aus der Überlastung des Feldes, dem Fachkräftemangel und schwierigen Bedingungen in der Kita, dem impliziten Druck seitens der Eltern, zu knappen zeitlichen Ressourcen oder einem zu hohen Praxisdruck, situativ entscheiden und handeln zu müssen. Der Druck kann jedoch auch von der Wissenschaft ausgehen.

„Wenn Sie, Sie können in Einrichtungen noch und nöcher, es wird, muss so viel dokumentiert werden! Und dann entsteht so eine Burnout-Situation: ‚Oh Gott oh Gott, noch was kommt von der Wissenschaft! Und das müssen wir noch machen und das müssen wir noch machen.‘“

In diversen Interviews werden **Erwartungen der Forschung an Praxis** angesprochen. So wird in einigen Interviews die Erwartung formuliert, dass Vertreter:innen der Praxis eine gewisse Offenheit gegenüber Forschung mitbringen. Betont werden hierbei unterschiedliche Aspekte, zu denen Vertreter:innen der Praxis bereit sein sollen: die Selbstreflexion auf Grundlage der Forschungserkenntnisse, die Umsetzung der Forschungserkenntnisse – sofern diese für die einzelnen Vertreter:innen der Praxis von Bedeutung sind –, die Beteiligung an Forschung sowie die empirische Begründung des eigenen Handelns. Zudem wird in einem weiteren Interview erwartet, dass die Praxis sich auf dem aktuellsten Stand der Forschung hält. Dabei solle von der Praxis anerkannt werden, dass Forschung nicht nur zu einem reinen Selbstzweck da sei, also nicht „damit irgendwie paar Leute Jobs haben oder damit ein paar tolle Publikationen bei rumkommen“, sondern dass diese tatsächlich für Praxis relevant sei. Des Weiteren wird in einem Interview ausgeführt, dass es bei den Themen und Fragen, die Forschung adressiere, keine Tabus geben dürfe und dass Forschungserkenntnisse – auch vermeintlich negative Erkenntnisse – neutral und für alle gewinnbringend diskutiert werden müssten. Praxis solle also auch aushalten können, dass Forschungserkenntnisse anders ausfallen als erwartet bzw. erhofft. Forschungsthemen dürften nicht aus Angst vor den möglichen Ergebnissen von vornherein ausgeschlossen werden und es dürften keine Ergebnisse „in der Schublade landen“.

Wahrnehmung der Politik und Beziehung zu dieser

Zudem finden sich in den Interviews Passagen, die Aufschlüsse über die Sicht der Forschenden auf die Politik und auf die Beziehung zu dieser bieten (Blatter/Schelle 2023).

Auf Grundlage der Interviews kann das Verhältnis zwischen Forschung und Politik als **komplizierte, mitunter strategische Beziehung zwischen Akteur:innen mit unterschiedlichen Interessen, Vorstellungen und Zielen** bezeichnet werden. Auffallend ist, dass die Beziehung zur Politik in einigen Interviews im Kontrast zur Beziehung zur Praxis als deutlich problematischer beschrieben wird. So werden manche politische Akteur:innen im Rahmen von Gremiensitzungen als fordernd, kontrollierend und übergriffig erlebt.

„Aber eigentlich ist mein Fazit, also das war wirklich schwierig, weil die wirklich versucht haben, da „reinzuregieren“, möchte ich mal sagen, ins Projekt reinzuregieren.“

Die als schwierig wahrgenommene Beziehung zu politischen Akteur:innen spiegelt die bereits erwähnte Wahrnehmung wider, dass es sich auch bei Wissenschaft und Politik um **verschiedene, meist getrennte Welten mit ihren jeweils eigenen – mitunter divergierenden – Logiken** handelt. So finden sich in einigen Interviews Aussagen dazu, dass Politiker:innen wissenschaftliches Wissen für ihre eigenen Ziele – die auch von den Interessen der Wissenschaftler:innen abweichen können – nutzen, eine eigene Agenda verfolgen und Lobbyarbeit betreiben. Dabei wird in einem Interview die Erwartung an Politiker:innen formuliert, dass „die Entscheidungen zumindest teilweise auch evidenzbasiert sind. (...) Und nicht irgendwie willkürlich (...), je nach politischer Agenda, mal so und so agiert wird“. Gleichzeitig sollen Politiker:innen – so eine weitere interviewte Person – beim Aufgreifen und der Interpretation wissenschaftlicher Erkenntnisse das „politische Farbenspiel“ ausblenden.

Der **Austausch mit Politik** wird in den Interviews als **wichtig und gewinnbringend**, gleichzeitig jedoch als **arbeitsintensiv** eingeschätzt. Zudem wird in einem Interview ausgeführt, dass Verbindungen zwischen den verschiedenen Welten der Praxis, Politik und Wissenschaft zwar vorhanden seien und im System der Frühen Bildung ein gegenseitiges Interesse bestehe. Doch offensichtlich könne man sein Gegenüber häufig nicht richtig einschätzen, wie das folgende Zitat – auch bezogen auf die Praxis – veranschaulicht:

„Also es ist immer viel mit Lernen verbunden, wenn man sozusagen auf Politik stößt oder wenn man auf Praxis stößt, aus wissenschaftlicher Sicht, manchmal verbrennt man sich auch die Finger, manchmal redet man aneinander vorbei; aber deswegen wäre das schon ideal, also wenn man sich gut kennen würde. Und die jeweiligen Perspektiven nachvollziehen könnte, dann erspart man sich den einen oder anderen Irrweg. Vielleicht.“

Entsprechend bedarf es – hierauf deuten einige Interviews hin – **geeigneter Austauschgelegenheiten oder -foren**, in denen verschiedene Akteursgruppen ins Gespräch kommen, voneinander lernen und die Perspektiven der anderen nachvollziehen können. An diesen mangelt es noch.

In den Interviews werden **diverse Formate** genannt, **über die politische Akteur:innen bereits erreicht werden** – diese reichen von angefragten Stellungnahmen und Expertisen über Tagungen hin zu Expertenrunden, Beiräten und Gremien; hervorgehoben werden aber auch informelle Netzwerke und Kontakte. Hier könne man mit Politik in den Dialog treten oder es könnten gar Entscheidungen beeinflusst werden.

„Vieles ist vielleicht auf informeller Ebene möglich, auch das sehe ich; wenn man dann eben auch vielleicht über Dritte, wenn sich dann Kontakte aufbauen zu Politikern, dass natürlich vieles auch vermittelt werden kann, das ist schon auch mein Eindruck, dass man auch da zum Teil Entscheidungen, ja, beeinflussen kann, durch persönliche Netzwerke.“

Dabei erfolgen die **Kontakte** – darauf deuten weitere Interviews hin – **oft nicht systematisch, sondern sporadisch**. Ohne bereits vorhandene Vernetzung – so eine der interviewten Personen – sei es schwierig, mit politischen Akteur:innen in Kontakt zu treten. Jedoch wird in einem weiteren Interview auch geschildert, dass über Veranstaltungen, wie etwa Workshops, Kontakte zu politischen Akteur:innen geknüpft werden könnten, wenn das Forschungsthema und die Forschungsergebnisse auf Interesse stießen. So könnten sich zum Teil längerfristige Austauschbeziehungen entwickeln. Insgesamt spielen also insbesondere informelle Netzwerke, die sich über einen längeren Zeitraum entwickelt haben und die über die Jahre gepflegt werden, eine wichtige Rolle für die Vernetzung mit politischen Akteur:innen.

In einigen Interviews finden sich zudem Hinweise darauf, **wie man politische Akteur:innen erreichen kann**. Eine interviewte Person erläutert, dass man diese am besten mit klaren, zusammenfassenden Botschaften, die möglichst leicht verständlich formuliert seien, erreiche. Damit politische Akteur:innen Forschungsergebnisse zur Kenntnis nähmen – so führt eine weitere interviewte Person aus –, müssten diese für sie relevant und von Nutzen sein. Dabei seien die Wünsche und Vorstellungen aus der Politik häufig nicht realisierbar, wie eine weitere interviewte Person feststellt. In einem anderen Interview wird geäußert, dass Vorschläge aus der Wissenschaft nicht zu „abgehoben“ sein dürften. Die Botschaften müssten jedoch gleichzeitig einer wissenschaftlichen Prüfung standhalten, also auch nicht zu unterkomplex sein. Das scheint schwierig zu erfüllen. Denn Ergebnisse für politische Akteur:innen müsse man – so eine weitere interviewte Person –, „auf 10 Prozent runterkochen“ – übrig blieben dann meist Erkenntnisse, die sowieso bereits zuvor schon bekannt gewesen seien. Eine solche Verkürzung entspricht also nicht den eigenen Ansprüchen, die man als Wissenschaftler:in an die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse stellt. Ergänzend beschreibt eine weitere interviewte Person, dass politische Akteur:innen oftmals „sich das so ein Stück weit rauspicken, was sie für ihre Zwecke verwerten können“. So könne es zu einer gewissen Verkürzung empirischer Erkenntnisse kommen.

Wie bereits beschrieben, wird der Austausch aus Sicht der Befragten zudem durch **eigene, schwer durchschaubare Logiken seitens der Politik** erschwert: politische Akteur:innen würden – so führt eine interviewte Person aus – oft wenig transparent handeln, auch wenn es um die Wahrnehmung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse gehe. Wenn die Kontakte mit Politiker:innen meist in ganz bestimmten, hochformellen Kontexten mit klarer Rollenverteilung erfolgen, seien die

Begegnungen sehr kurz und die Politik höre sich Erkenntnisse an bzw. fordere diese ein, ohne dazu eine Rückmeldung zu geben. Gleichzeitig wird Politiker:innen in einem anderen Interview mangelndes Engagement und eine realitätsferne Vorstellung in Bezug auf die Rezeption wissenschaftlichen Wissens zugeschrieben: Sie möchten Wissen abfragen, das einfach zu implementieren und immer und überall anwendbar sei. Aus diesem Grund könnten sich Wissenschaftler:innen, die eine schnelle Umsetzung evidenzbasierter Erkenntnisse versprechen, bei der Politik eher Gehör verschaffen. Zu komplexe Forschungserkenntnisse seien für Politiker:innen zu aufwändig und kostspielig, daher seien sie häufig nicht von Interesse. Als problematisch wird zudem in einem weiteren Interview eine zu starke Einflussnahme der Politik auf Forschung wahrgenommen.

„Und bei der Politik, ja, also es gibt ja politische Anliegen, die kommuniziert werden Richtung Forschung; also das sehr, teilweise sehr deutlich, was politisch quasi gewünscht ist. Das sehe ich insgesamt als schwierig an; ich denke, das Verhältnis zwischen Forschung und Politik kann keins sein, wo man das quasi übereinanderlegt und sagt: Das ist eigentlich genau dasselbe. Also die Forschung erforscht das, was die Politik will und braucht, und umgekehrt, deswegen kann Politik solche Forderungen stellen oder auch eigene Bedarfe signalisieren; weil das ist ja schon vielfach untersucht worden im Bereich der Wissenschaftsforschung, dass Politik dann zum Beispiel Forschung benutzt, um nachträglich zu legitimieren, was sie bereits getan haben.“

Nach diesem Verständnis sei eine grundlegende wissenschaftliche Überprüfung politischer Entscheidungen nicht erwünscht. Diesbezüglich müssten sowohl Politik als auch Forschung offener für ein kritisches Hinterfragen der Abläufe sein. So dürften Forschungsthemen und -fragen nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Damit einhergehend wird in einem weiteren Interview die Erwartung an Politik formuliert, auch jene Forschungsergebnisse, die schwierig seien, wahrzunehmen und sich hieraus ergebende Handlungsimplicationen zu reflektieren. So solle die Politik sich die Ergebnisse nicht „zurechtbiegen“. Bildungspolitik im Bereich der Frühen Bildung müsse also eine gewisse Innovationsbereitschaft zeigen „und nicht so alte Muster bedienen“.

Als ebenfalls **hinderlich für den Austausch mit der Politik** werden in mehreren Interviews **diverse äußerliche Rahmenbedingungen** beschrieben. Einige interviewte Personen vermuten, dass seitens der politischen Akteur:innen insbesondere mangelnde zeitliche Ressourcen einen Austausch erschweren. Ein häufiger Wechsel der Ansprechpartner:innen sowie Nicht-Zusagen bei Einladungen zu Austauschforen verhindern zusätzlich einen kontinuierlichen Dialog. Diese Absagen könnten laut einer interviewten Person eventuell am Forschungsthema liegen – andere Themen seien unter Umständen drängender und vielleicht sei das eigene Forschungsthema aus politischer Sicht mit zu vielen Herausforderungen verbunden. Zudem würden Politiker:innen – so eine weitere interviewte Person – aus Zeitmangel häufig Vertreter:innen zu Austauschrunden mit Wissenschaftler:innen schicken. Diese würden sich nur einige Notizen machen, es komme also nur ein Bruchteil des präsentierten Wissens oder der Anliegen der Praxis überhaupt in der Politik an. Des Weiteren wird in einem Interview die Meinung vertreten, dass ein Professor:innenstatus wichtig sei, um seitens der Politik als Expert:in angefragt zu werden und so Kontakte in die politische Ebene zu knüpfen. Dementsprechend mangelt es bei einigen der interviewten Forschenden an Berührungspunkten zur Politik und somit

an Erfahrungen im Austausch mit dieser Akteursgruppe. Interessanterweise ist dies aber auch bei Personen der Fall, die Professor:innen sind. Der Professor:innenstatus allein scheint folglich nicht für die Zuschreibung einer Expertenrolle ausschlaggebend zu sein; vielmehr fallen hierfür vermutlich die oben beschriebenen (informellen) Netzwerke zu politischen Akteur:innen stärker ins Gewicht.

Transferverständnis

In den Interviews finden sich zudem Interviewpassagen, die Hinweise auf das Transferverständnis der interviewten Personen geben. Da das zugrundeliegende Transferverständnis einen Einfluss darauf hat, wie Forschende die Beziehung zu ihrem Gegenüber wahrnehmen und gestalten, werden nachfolgend die Ergebnisse zu den entsprechenden Subkategorien dargestellt.

Ein **lineares Transferverständnis** scheint unter Wissenschaftler:innen noch weit verbreitet zu sein.

„Weil vielfach gibt es, ja, noch so ein Transferverständnis von: „Wir baldowern jetzt was in der Wissenschaft aus, wir erforschen irgendeinen Gegenstand, und dann transferieren wir das in die Praxis.““

Dementsprechend wird ein solches Transferverständnis in einigen Interviews thematisiert, dabei jedoch durchweg kritisiert. So übt eine interviewte Person Kritik an „Top-Down-Modellen“ des Transfers, die die „groteske“ Erwartung beinhalten würden, dass Fachkräfte einfach das umsetzen, was ihnen die Wissenschaft vorsehe. Ähnlich sieht eine weitere interviewte Person „Input-Output-Modelle“ nach dem Motto „Jetzt machen wir das und dann verändern die ihre Praxis und dann haben wir was transferiert.“ als zum Scheitern verurteilt. Je einfacher die Vorstellung einer bzw. eines Forschenden vom Transfer sei, desto schneller scheitere dieser. Zudem wird in einem weiteren Interview festgehalten, dass die bloße Erstellung eines Produkts, das man mit dem Hinweis „das ist in der Praxis wirksam, setzt das mal um“ in die Praxis gebe, als Transfer nicht ausreiche. Vielmehr müsse man sich gemeinsam an einen Tisch setzen und die Ergebnisse diskutieren.

Entsprechend dieser Vorstellung wird in den Interviews vorrangig ein **interaktionales Transferverständnis** deutlich. Hier wird die Idee des Wissensaustausches – im Gegensatz zur linearen Dissemination – vertreten. Wie bereits beschrieben, wird die Beziehung zwischen Forschung und Praxis in diversen Interviews als von wechselseitiger Kooperation, Vernetzung und Austausch geprägt erlebt, der für alle gewinnbringend sei. In einigen Interviews wird Forschung als gemeinsamer Prozess von Wissenschaft und Praxis geschildert, bei dem beide Seiten ihre jeweiligen unterschiedlichen Expertisen einbrächten und sich auf Augenhöhe begegnen würden. Hier – so die interviewten Personen – nähmen Forschende Vertreter:innen der Praxis ernst, seien ehrlich an ihrer Perspektive interessiert und das Voneinander-Lernen-Können stehe im Vordergrund. Denn ohne die Perspektive der Vertreter:innen der Praxis können Forschung und Transfer nicht stattfinden.

„Das hat ja auch mit Transfer zu tun! Kriegen wir eigentlich gefasst, was die denken? (...) Und das können wir gar nicht ohne die, die dort in der Praxis sind. Und damit beginnt meines Erachtens schon ein Transfer. (...) Transfer ist auch eine Beziehung. (...) Es geht auch um eine Beziehungstätigkeit.“

Zudem finden sich in einigen Interviews Hinweise auf eine Wissenstransformation, bei der Wissen gemeinsam erarbeitet und von den jeweiligen Akteur:innen reinterpretiert wird: Die Forschenden gäben ihre Erkenntnisse in die Praxis, würden diese gemeinsam mit ihnen reflektieren und so wichtige Impulse für ihre Forschung aus der Praxis erhalten. In einem weiteren Interview wird der Prozess des Wissensaustausches als sehr voraussetzungsreich beschrieben: So müsse man sich genau überlegen, wen man partizipativ einbeziehe, damit man nicht etwas *für* andere, sondern etwas *gemeinsam* entwickle. Die beschriebene Sichtweise wird jedoch in einem anderen Interview relativiert: Forschung und Praxis stünden teilweise in Konkurrenz zueinander, da es an gegenseitiger Anerkennung mangle. Jedoch sei dies nicht überall der Fall.

In einigen Interviews finden sich Hinweise auf ein **systemisches Transferverständnis**, das heißt, Transfer wird als Prozess beschrieben, an dem verschiedene Akteur:innen eines Systems beteiligt sind, und es wird für eine ganzheitliche Betrachtung von Transfer plädiert. So sei es laut einer interviewten Person wichtig, beim Transfer „an allen Seiten an[zu]setzen, wo es nur geht“ und dabei diverse Akteur:innen einzubinden. Zudem wird in einem weiteren Interview hervorgehoben, dass Transferprozesse als Netzwerk- und Systemprozesse stark davon abhängen, was auf den verschiedenen beteiligten Ebenen passiere. Darüber hinaus solle – so eine weitere interviewte Person – aus einer relationalen Perspektive heraus deutlich gemacht werden, was die unterschiedlichen Akteur:innen miteinander zu tun hätten und wie man voneinander profitieren könne.

Verantwortung für Transfer

Ergänzend wird an einigen Interviewstellen deutlich, wie die interviewten Forschenden auf die Aufgabe des Transfers blicken. Da diese Sichtweise gleichermaßen wie das oben beschriebene Transferverständnis Auswirkungen darauf hat, wie Forschende die Beziehung zu ihrem Gegenüber wahrnehmen und gestalten, werden nachfolgend die Ergebnisse zu dieser Hauptkategorie dargelegt.

Zunächst wird in mehreren Interviews deutlich, dass **Transfer als Aufgabe von Forschung** gesehen wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei der Verwendung des Begriffs „Transfer“ auch Aktivitäten der reinen Dissemination und Wissenschaftskommunikation gemeint sind. Hier ist die Unterscheidung der diversen Begriffe in den Interviews nicht ganz trennscharf. Mit Blick auf die Umsetzung von Transfer zeugen die Aussagen einiger interviewter Personen von einem hohen Pflichtbewusstsein gegenüber der Praxis: Die Ergebnisse müssen über geeignete Formate in die Praxis gebracht werden – auch unabhängig von den äußerlichen Rahmenbedingungen (etwa der Finanzierung). Transfer ist somit auch vom Engagement einzelner Forschender abhängig. Die Verantwortung den Impuls für Transferprozesse zu geben liege laut einer interviewten Person zunächst bei den Forschenden.

„Na ja, ich denke, insofern liegt der Ball natürlich zunächst schon bei uns, weil wir müssen ja mal auf uns aufmerksam machen. Man weiß ja nicht unbedingt draußen in der weiten Welt, dass es uns gibt. Von daher ist die Initiative sicherlich bei der Wissenschaft und bei den Forschern, zu sagen, also wir sind hier, hier gibt's dieses Projekt. Also insofern sind wir in der Verantwortung, glaub ich. Die nimmt uns niemand ab.“

Zusätzlich werden in einigen Interviews **andere Akteur:innen (ebenfalls) als in der Pflicht gesehen**, beim Transfer tätig zu werden.

„Also ich denke nicht, dass wir da die Einzigen sind, die da die Verantwortung haben. Ich sehe die tatsächlich an mehreren Stellen, wo sie mehr oder weniger auch wahrgenommen wird.“

Eine interviewte Person vertritt die Meinung, dass *alle* Beteiligten beim Transfer in der Verantwortung seien. So müsse die forschungsfördernde Institution für die erforderlichen Ressourcen sorgen, hiervon hänge alles ab. Die Forschung müsse sich bereits im Vorhinein transferierbare Konzepte überlegen. Aber auch die Praxis sei in der Verantwortung: Sie müsse überlegen, was sie von Forschung habe und wie ihr praktisches Handeln empirisch begründeter bzw. reflektierter werden könne. Zudem wird in mehreren Interviews darauf Bezug genommen, dass vermittelnde Instanzen oder Multiplikator:innen an der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis bzw. Politik beim Transfer bereits Verantwortung übernehmen bzw. dies tun sollten. So führt eine interviewte Person aus, dass man als Wissenschaftler:in zunächst selbst die Transferprozesse anstoßen müsse. Zu einem späteren Zeitpunkt könnten dann andere Akteur:innen diese Aufgabe übernehmen.

In einigen Interviews wird jedoch auch eine **ablehnende Haltung gegenüber der Umsetzung des Transfers** deutlich. Hierfür seien Wissenschaftler:innen nicht verantwortlich: „Das ist nicht unsere Aufgabe und nicht unsere Stellenbeschreibung.“ Begründet wird dies damit, dass die notwendigen (zeitlichen) Ressourcen fehlten, dass die eigene Forschung nicht transferrelevant sei und dass an den Universitäten⁹ andere Aufgaben angesiedelt seien. Hochschulen für angewandte Wissenschaften werden eher in der Verantwortung gesehen, den Theorie-Praxis-Transfer, der über die Lehre hinausgeht, anzuregen. Auch andere, vermittelnde Instanzen – etwa das Deutsche Jugendinstitut (DJI) oder Landesinstitute für den Bereich Frühe Bildung wie das Staatinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) in Bayern und das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) – werden hier als relevante Akteur:innen beschrieben. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass eine Unterscheidung mit Blick auf die Transferformate bzw. -adressat:innen vorgenommen wird: wissenschaftliche Formen des Transfers (Publikationen, Lehre) werden als Aufgabe der Wissenschaft gesehen, während außerwissenschaftliche Formen des Transfers (Fortbildungen, Transfer in die Praxis) nicht als eigene Aufgabe anerkannt werden.

9 Sofern auf spezifische Arten von Hochschulen – etwa Universitäten oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften – Bezug genommen wird, werden diese im vorliegenden Bericht entsprechend benannt. Wenn hingegen alle Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs gemeint sind, wird der Oberbegriff Hochschulen verwendet.

5.2.2 Transferbedingungen: Ressourcen, Barrieren und Veränderungsvorschläge

Um die Frage zu beantworten, welche Bedingungen aus Sicht der Forschenden für den Transfer entscheidend sind, werden die Hauptkategorien *Transferbedingungen* sowie (*zukünftige*) *Gestaltung von Forschung und Transfer* inklusive ihrer Subkategorien berücksichtigt. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu Ressourcen für den Transfer, danach zu Barrieren für den Transfer sowie abschließend zu den Veränderungen an Transferbedingungen und zur zukünftigen Gestaltung von Transfer und Forschung erläutert.

Ressourcen bzw. Voraussetzungen für den Transfer

Als Bedingungen für den Transfer werden in den Interviews zunächst Ressourcen oder Voraussetzungen für den Transfer thematisiert. Dabei kommen zunächst Aspekte zur Sprache, die die Kommunikation zwischen verschiedenen Akteur:innen betreffen.

Kooperation, Austausch und Dialog werden in allen Interviews als wichtige Ressourcen für den Transfer wahrgenommen. Transfer gelinge dann, wenn man sich begegne. Dies geht mit dem in Kapitel 5.2.1 beschriebenen interaktionalen Transferverständnis einher, das sich im überwiegenden Teil der Interviews herauskristallisiert. Forschung wird in einigen Interviews als gemeinsamer Prozess gesehen, bei dem sich alle Beteiligten als ebenbürtige Partner:innen begegnen und ihre Expertise einbringen könnten. Laut einer interviewten Person brächten Vertreter:innen aus Praxis und Politik hilfreiches Wissen mit, das ansonsten nicht für die Wissenschaft verfügbar sei.

„Und insofern erlebe ich die Kooperation eigentlich immer als sehr gewinnbringend, auch natürlich für uns Forschende. Und wir versuchen eigentlich immer so ein Stück weit zu vermitteln, dass wir natürlich // wir haben unterschiedliche Expertisen, aber wir begegnen uns auf Augenhöhe. Und ich glaube, so treten wir auch immer auf im Team. Und das erleichtert auch die Kooperation.“

Zusätzlich wird das enge, wechselseitige, auf Austausch ausgelegte Verhältnis zwischen den Ebenen Forschung, Praxis und Politik in einem Interview als motivierend für die eigene Arbeit beschrieben. Ergänzend heben mehrere andere interviewte Person hervor, dass der Austausch oder gemeinsame Reflexionen mit der Praxis Unterstützung bei der eigenen Forschungstätigkeit, bei Transferprozessen oder bei der Erstellung von (Praxis-)Materialien böten. Durch die ständige Kommunikation mit der Praxis in Form von Reflexionsgesprächen könne – so eine interviewte Person – gewährleistet werden, dass diese sich in den veröffentlichten Ergebnissen wiederfinden und diese verstehen. Außerdem habe der Austausch mit der Praxis Fehler in den Thesen der Forschenden aufgezeigt, wie eine weitere interviewte Person ausführt. Die Praxis gibt also wichtige Impulse in die Forschung zurück, was zu einer Überarbeitung des Wissens der Forschenden führen kann.

In einigen Interviews wird deutlich, dass es dabei wichtig ist, in der gemeinsamen Reflexion der Forschungsergebnisse und deren Konsequenzen für das pädagogische Handeln, **die Perspektiven der Vertreter:innen der Praxis zu berücksichtigen**

und ernst zu nehmen. Die Beteiligung von Vertreter:innen der Praxis an der Entwicklung von Praxismaterialien sei zentral. Denn wenn man der Praxis neue Konzepte einfach vorsetze – so eine der interviewten Personen –, seien diese selten praxistauglich und würden daher nicht akzeptiert. Eine weitere interviewte Person führt aus, dass man also die gegenseitigen Perspektiven austauschen müsse und als Wissenschaftler:in anderen nicht die eigene Perspektive „überstülpen“ dürfe.

„Diese Gefahr, dass wir dadurch so Perspektiven aufwerfen, dass nur wir als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aufklären können sozusagen, die find ich gefährlich. Und ernst zu nehmen, was in Praxis geschieht, und auch anzuerkennen sozusagen, ist für mich auch was ganz Wichtiges in solchen Forschungsprozessen.“

Als weitere Ressourcen für den Transfer, die ebenfalls die Kommunikation zwischen diversen Akteur:innen betreffen, werden in einigen Interviews die Aspekte **Vernetzung und Netzwerke** erwähnt. Als wichtiger und klarer Vorteil werden bereits bestehende Kontakte ins Feld sowie Netzwerke, an denen man selbst schon seit einem längeren Zeitraum beteiligt ist, beschrieben. Hierbei ist laut einer interviewten Person zu bedenken, dass sich Strukturen, auf die man im aktuellen Projekt zurückgreife, nicht von heute auf morgen entwickelt hätten, sondern jahrelang aufgebaut worden seien. Die Wissenschaftler:innen ständen daher in der Verantwortung, diese Netzwerke aufzubauen und zu pflegen. Die interviewten Forschenden sind mit unterschiedlichen Instanzen vernetzt, genannt werden bspw. fachpolitische oder fachpraktische Gremien, Landesinstitute für den Bereich Frühe Bildung, Transfer- oder Praxisbüros an den Hochschulen, Peer-Netzwerke mit anderen Forschenden oder Kontakte in die ministerielle Ebene. Gewisse Instanzen, mit denen man vernetzt ist, können Unterstützung dabei bieten, Kontakte zur Praxis herzustellen.

Zudem kristallisieren sich in diversen Interviews **vermittelnde Instanzen (Intermediaries)** als weitere Ressource für den Transfer heraus. Diese vermittelnden Personen oder Institutionen, die zwischen Forschung und Praxis bzw. Politik agieren, werden in den Interviews als Schnittstellen, Mittler:innen oder Multiplikator:innen bezeichnet. Mitunter kämen diese Akteur:innen – so eine interviewte Person – aktiv auf die Wissenschaftler:innen zu, um von ihnen Informationen einzuholen. Dabei können aus Sicht der Befragten diverse Personen oder Institutionen diese Rolle übernehmen. So werden in einigen Interviews zunächst die **Institutionen, an denen pädagogische Fachkräfte ausgebildet werden – also Fachschulen und Hochschulen** –, als wichtige Schnittstelle beschrieben. Eine interviewte Person führt aus, dass Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik in der Regel studiert hätten und somit vermutlich besser in der Lage seien, wissenschaftliche Erkenntnisse zu rezipieren. In ähnlicher Weise wird in einem anderen Interview unterstellt, dass Personen, die ein Studium an einer Hochschule abschließen, mit der Wissenschaft nicht so sehr „fremdeln“ und daher in ihrem Arbeitsalltag eher auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen würden. Laut einer weiteren interviewten Person werde wissenschaftliches Wissen über dessen Rezeption durch die Lehrkräfte oder Dozent:innen im Rahmen der Erzieher:innenausbildung an die Schüler:innen bzw. im Rahmen des Studiums an die Studierenden weitergegeben. Neben der Ausbildung werden in einigen Interviews die **Fort- und Weiterbildung** sowie

die **Fachberatung** als wichtige Schnittstellen identifiziert. Aus Sicht einer der interviewten Personen spielten diese eine zentrale Rolle bei der Begleitung der Praxis, denn es sei ein Blick von außen notwendig, um blinde Flecken aufzuzeigen. Als weitere vermittelnde Instanzen werden darüber hinaus **außeruniversitäre Institutionen**, etwa das DJI oder Landesinstitute für den Bereich Frühe Bildung, identifiziert. Zusätzlich werden **Institutionen innerhalb der Hochschulen, z. B. Praxisbüros oder Transferstellen**, als wichtige vermittelnde Instanzen beschrieben. Diese halfen dabei, passende Kontakte zur Praxis herzustellen und diverse Transferformate wie Weiterbildungen für Fachkräfte oder Workshops mit der Praxis zu organisieren. Diese innerhalb der Hochschulen angesiedelten Strukturen, die sich mit Fragen des Praxistransfers und der Wissenschaftskommunikation auseinandersetzen würden, gelte es auszubauen.

Des Weiteren kristallisiert sich in einigen Interviews die **(Selbst-)Reflexion** der Vertreter:innen der Praxis als wichtige Voraussetzung für den Transfer heraus. So wird in diversen Interviews geäußert, dass im Zuge des Transfers Vertreter:innen der Praxis durch empirische Erkenntnisse und damit einhergehende neue Perspektiven oder Impulse „irritiert“ bzw. „verunsichert“ und so dazu gebracht werden sollen, über ihr eigenes Handeln nachzudenken und dieses gegebenenfalls zu verändern.

„Also wir machen ja selbst viele Veranstaltungen schon im Projekt, geht jetzt schon in Richtung Transfer, wo wir merken, dass wir Personen sehr stark irritieren können mit dem, was wir tun; weil sie selbst bei sich merken, dass sie darüber noch nicht nachgedacht haben, was sie gar nicht vermutet haben. Sondern sie vermuten, dass ihnen das eh alles klar ist (...). Und durch das Reden über unsere Forschungsergebnisse merken sie erst: „Oh je, stimmt ja.“ Und dann denken sie über ihre Praxis noch mal anders nach; und ich denk, das ist mit das Wichtigste, was Forschung erreichen kann: zu irritieren und die eigene Praxis noch mal in einem neuen Licht quasi zu sehen.“

Einschränkend erläutert dieselbe interviewte Person, dass jedoch fraglich sei, wie nachhaltig es Forschung gelinge, Praxis zu irritieren und längerfristig zu neuen Handlungsweisen zu bewegen.

Zusätzlich wird in weiteren Interviews auf die Wichtigkeit einer **gemeinsamen Reflexionsarbeit** von Forschenden und Vertreter:innen der Praxis hingewiesen, die allerdings über einen längeren Zeitraum stattfinden müsse. Damit Transfer gelingen könne – so ein interviewte Person –, sei eine enge Begleitung der pädagogische Fachkräfte in Form von Lernwerkstätten oder Fortbildungen notwendig, bei der die Forschungserkenntnisse gemeinsam reflektiert würden. Dabei sollte ein Wechsel von Reflexions- und Handlungsphasen erfolgen, die Fachkräfte sollten die Erkenntnisse also in ihrer Praxis ausprobieren und anschließend erneut gemeinsam mit den Forschenden reflektieren. Hierfür könne man Videos des Handelns der Fachkräfte nutzen, was im Bereich der Frühen Bildung mittlerweile sehr gut angenommen werde.

Des Weiteren wird in einigen Interviews die **adressat:innengerechte Ergebnisaufbereitung** als wichtig hervorgehoben. Dies sei laut einer interviewten Person aus einschlägigen Studien bereits bekannt. Eine weitere interviewte Person führt aus, dass an Praxis adressierte Publikationen und Präsentationen notwendig seien,

wenn man diese erreichen und einen ernsthaften Transfer betreiben wolle. Auch politische Akteur:innen erreiche man laut einer weiteren interviewten Person nicht durch wissenschaftliche Beiträge, sondern durch verständlich formulierte Forschungsberichte mit klaren, zusammenfassenden Botschaften oder durch Stellungnahmen, die gezielt angefragt würden. Zudem finden sich in einigen Interviews Hinweise darauf, dass es wichtig ist, Materialien gemeinsam mit der Praxis zu erarbeiten und ihnen diese nicht einfach vorzusetzen. So können Rückmeldungen von Fachkräften dazu dienen, eine zielgruppenadäquate Ergebnisaufbereitung sicherzustellen.

Zusätzlich deutet sich in einem Interview an, dass es für den Transfer förderlich ist, wenn die **Forschungsinhalte für Akteur:innen relevant** sind. Je stärker Forschungserkenntnisse konkrete Alltagsfragen und -probleme der Praxis adressierten, desto eher würden diese von der Praxis aufgegriffen und angenommen. Gemutmaßt wird, dass Vertreter:innen der Praxis wohl nicht am „theoretischen Überbau“ eines Forschungsprojektes interessiert seien.

Als weitere Ressource für den Transfer wird in einigen Interviews herausgestellt, dass man **ausreichend Zeit** zur Verfügung hat. Fokussiert wird dabei, dass entsprechende zeitliche Ressourcen notwendig sind, wenn man mit Praxis oder Politik in gemeinsame, meist längerfristige Reflexions- oder Arbeitsprozesse einsteigen möchte. Zudem wird in einem Interview geäußert, dass neue Erkenntnisse oder Innovationen nicht ins System kämen, indem man den Einrichtungen oder dem Träger einen publizierten Beitrag schicke – selbst wenn dieser in einer praxisnahen Zeitschrift erschienen sein sollte. Vielmehr brauche es eine enge Begleitung, bei der man gemeinsam mit der Praxis reflektiere, was die Erkenntnisse für das eigene Handeln bedeuten. Dies müsse über einen längeren Zeitraum von einem halben bis drei Viertel Jahr stattfinden, um überhaupt etwas in der Praxis zu „bewegen“, also Veränderungen des Handelns anzubahnen. Ergänzend wird in diesem Interview die Transferphase von drei Jahren, die bei einem vergangenen Projekt im Anschluss an die ursprüngliche Projektlaufzeit zur Verfügung gestanden habe, als positiv hervorgehoben. Ohne diese Transferphase hätte die Verbreitung der Forschungserkenntnisse und die Begleitung von Veränderungsprozessen in den Einrichtungen durch Multiplikator:innen nicht stattgefunden. Diese zusätzliche Transferphase sei notwendig, um die Erprobung und das Weitertragen neuer Erkenntnisse anstoßen zu können.

Darüber hinaus wird in einigen Interviews deutlich, dass die **Offenheit der Wissenschaftler:innen** für den Transfer förderlich ist. So erläutert eine interviewte Person, dass an der eigenen Hochschule Praxis sehr viel mitgedacht werde und es viele Kooperationen mit Kitas gebe. Als Forschende:r nehme man sich die Zeit, um mit Kitas zu kooperieren sowie Seminare oder Workshops für unterschiedliche Zielgruppen zu konzipieren. In einem weiteren Interview wird hervorgehoben, dass Transfer dann gut funktioniere, wenn man diesen als Forschende:r aufrichtig verfolge.

„Ich würde sagen, in dem Moment, wo es ein ehrlicher Transfer ist und etwas, wo man es auch nicht macht, weil man das jetzt noch mal eben machen muss, weil man hat einen Praxis-Workshop angekündigt und es ist eine Bedingung für die Förderung,

dass man Praxistransfer macht, sondern in dem Moment, wo es sich so ereignet, dass man es sozusagen selber auch ehrlich transferieren kann und möchte.“

Ergänzt wird im gleichen Interviews, dass man als Forschende:r die Komplexität und die damit einhergehende Fluidität der eigenen Forschungserkenntnisse anerkennen und als Chance wahrnehmen müsse, um offen für Transferprozesse zu sein.

Als weitere Ressource für den Transfer wird in einem Interview deren **systematische Planung** beschrieben. Wenn man in die Praxis hineinwirken und die eigenen Ergebnisse dort „reinschleusen“ wolle, müsse man von Anfang an potenzielle Interessent:innen sowie geeignete Austauschformate und -foren im Blick haben.

Zusätzlich werden in einem Interview **Erfahrungen aus früheren Projekten** als förderlich für den Transfer dargestellt. Erläutert wird, dass bestimmte Transferprodukte im aktuellen Projekt auf Erfahrungen aus früheren Projekten aufbauten. Man habe also nichts komplett Neues entwickelt. Aufgrund dieser Erfahrungen wisse man, welche Transferprodukte überhaupt umsetzbar seien und einen Nutzen für die anvisierten Zielgruppen hätten.

Zudem wird in einem Interview deutlich, dass **vorhandene Kapazitäten an den Hochschulen** eine Ressource für den Transfer darstellen. Die Kapazitäten und die Voraussetzungen für die Umsetzung von Transfer seien auf Seite der Hochschule vorhanden. Als Forschende:r müsse man dem Transfer ein gewisses Engagement und Interesse entgegenbringen und diese Aufgabe angehen.

Barrieren für den Transfer

Neben den beschriebenen Ressourcen und Voraussetzungen für den Transfer werden in den Interviews ebenfalls diesbezügliche Barrieren thematisiert. Dabei kommen in nahezu allen Interviews strukturelle Barrieren – fehlende Zeit, fehlende personelle Ressourcen, fehlende finanzielle Mittel sowie die Logik der Forschungsförderung – zur Sprache.

Als Barriere für den Transfer ist zunächst **fehlende Zeit** anzusehen. In diesem Zusammenhang wird von einigen interviewten Personen beklagt, dass auf der eigenen Seite die Zeit für Transferaktivitäten fehle. Berichtet wird von zu geringen zeitlichen Ressourcen in der begrenzten Projektlaufzeit, aber auch von generell geringen zeitlichen Ressourcen aufgrund der eigenen Tätigkeit an einer Hochschule, die ebenfalls andere Aufgaben wie bspw. die Lehre umfasse. Neben der Begrenzung der Projektlaufzeit scheinen weitere Faktoren zu den zeitlichen Restriktionen beizutragen. So äußern die interviewten Personen unter anderem, dass von Anfang an zu wenig Zeit für den Transfer eingeplant worden sei, man vor einem Praxistransfer selbst noch Zeit für die Datenauswertung und Berichtslegung benötige, es Personalausfälle oder -fluktuationen im Projekt gegeben habe oder für die kritische Prüfung von Befunden innerhalb eines wissenschaftlichen Diskurses, die vor einem Transfer in die Praxis erfolgen sollte, ein längerer Zeitraum von einigen Jahren notwendig sei. Zusätzlich wird in einigen Interviews beschrieben, dass die zeitlichen Ressourcen beim Gegenüber, das heißt bei Vertreter:innen aus Praxis und Politik, fehlen. Thematisiert werden hierbei auch die schwierigen Bedingungen innerhalb der Kitas, die sich

unter anderem aus dem Fachkräftemangel ergeben und die zu mangelnden (zeitlichen) Kapazitäten der Fachkräfte führen. Einige interviewte Personen heben explizit hervor, dass für nachhaltige Transferprozesse, die eine längerfristige Zusammenarbeit erfordern, ausreichend Ressourcen bei allen Beteiligten notwendig seien. Denn ansonsten „bleibt gerade (...) diese Idee des Transfers, die bleibt immer auf halber Stelle einfach stehen.“

Als weitere Barriere für den Transfer werden in diversen Interviews **fehlende personelle Ressourcen** angesprochen. Berichtet wird von suboptimalen Personal-konstellationen aufgrund von Personalfuktuation bzw. frühzeitigem Weggang von Personal in den Projekten. Aus diesem Grund – so führt eine interviewte Person aus – seien Transferaktivitäten nicht wie geplant umgesetzt worden und man müsse nun sehen, wie man den Transfer noch gestalten könne. Außerdem verzögere der Personalwechsel laut einer weiteren interviewten Person die Erstellung von Publikationen, die sowohl in wissenschaftlichen als auch in fachpraktischen Zeitschriften erscheinen sollen. Auch der Fortgang des Personals zum Ende der Projektlaufzeit stellt aus Sicht einiger interviewter Personen ein Problem dar. Denn mit dem Ende der Projektlaufzeit entfielen die personellen Ressourcen, die für den Transfer notwendig seien. Ergänzt wird in einem Interview, dass die meisten Projekte gerade zum Ende der Projektlaufzeit bzgl. ihrer Ergebnisse angefragt würden und erst dann das Thema Transfer relevant sei. Da die Projektmitarbeitenden nach Ende der Projektlaufzeit nicht mehr da seien, könne man die vorhandenen Strukturen für den Transfer und die Kontakte zur Praxis nur zu einem gewissen Grad nutzen. Problematisiert wird zudem, dass es Projekte gebe, in denen der Transfer über die eigenen Kapazitäten hinausgehend betrieben werde, was gravierende Folgen haben könne, die auf die knappen Ressourcen zurückzuführen seien.

„Weil ich kenne genügend Projekte, die über ihre eigenen Mittel und Kapazitäten, Ressourcen hinaus das trotzdem machen, aber teilweise mit schwerwiegenden Problemen. Also dann haben die Mitarbeiter Burnout, wo ich mir denk, ist das jetzt das Ziel? Also wo es quasi Folgeeffekte gibt, die alles andere als wünschenswert sind, nur um das hinzukriegen. Die „kriegten es hin“, in Anführungsstrichen, der Transfer ist in der Tat da; aber, ja, die Folgen sind groß.“

In einem weiteren Interview wird geäußert, dass man bei der vollständigen Auswertung der Daten und der Veröffentlichung der Ergebnisse für ein internationales, wissenschaftliches Publikum an personelle Grenzen stoße. Dies werde nach Projektende zunehmend schwieriger. Ähnlich wie bei den zeitlichen Ressourcen werden in einigen Interviews auch die fehlenden personellen Ressourcen beim Gegenüber, das heißt bei Vertreter:innen aus Praxis und Politik, angesprochen.

Zusätzlich werden in diversen Interviews **fehlende finanzielle Mittel** als Barriere für den Transfer verhandelt. Konträr zu dieser Auffassung wird jedoch von einer interviewten Person auch argumentiert, dass fehlende finanzielle Mittel aufgrund des Endes der Projektlaufzeit eben kein Hindernis für den Transfer seien. Selbst ohne Finanzierung müsse nach Projektende mit dem erhobenen Material weitergearbeitet werden. Denn es liege in der Verantwortung der Forschenden, dass die herausgearbeiteten Erkenntnisse in der Praxis landen. Hierbei spiele die Finanzierung keine Rolle.

Ebenfalls kommt in mehreren Interviews zur Sprache, dass sich aus der **Logik der Forschungsförderung** Barrieren für den Transfer ergeben. Problematisiert werden insbesondere die kurzen Laufzeiten der meisten Projekte und – damit zusammenhängend – der bereits beschriebene Wegfall von Ressourcen und Personal und somit die Abwanderung von Wissen und Kompetenzen mit Projektende. In vielen Projekten – so eine interviewte Person – werde der Transfer daher mit Projektende eingestellt. Dass dies mit der Förderstruktur zusammenhänge, müsse auf ministerieller Ebene, also der Ebene der forschungsfördernden Institutionen, erkannt werden. Eine andere interviewte Person erläutert, dass eine Umsetzung qualitativ hochwertiger Forschung und eines daran anschließenden ernsthaften Transfers – der über eine reine Dissemination von Forschungserkenntnissen hinausgeht – in einer zu kurzen Projektlaufzeit nicht möglich sei.

„Also ich find, diese Förderlinie ist immer so ein gutes Beispiel dafür, also den Transfer so in ein dreijähriges Projekt hinein zu zwingen, ist aus Forschungssicht sicherlich nicht ideal und kann kaum bewerkstelligt werden.“

Dieselbe interviewte Person ergänzt zudem:

„Und weshalb ich das halt auch schwierig finde in diesem Projekt, dass // also ich find’s gut, den Transfer mitzudenken, damit nicht irgendwo losgelöst vom tatsächlichen Geschehen Ergebnisse produziert werden, die aber für die Praxis dann wenig Relevanz besitzen. Das find ich schon sinnvoll. Aber ich finde es vermessen zu glauben, dass man einen Transfer initiieren kann in, weiß ich nicht, also in denjenigen Monaten, wenn man eigentlich noch mit der Auswertung von Daten beschäftigt ist usw. Also das muss man ja selber auch erstmal ja wirklich so heraus filetieren, was ist denn jetzt so das Entscheidende.“

Außerdem sei – so eine weitere interviewte Person – die Umsetzung eines ernsthaften Transfers in einer Laufzeit von drei Jahren „illusorisch“, man könne also in ihren Augen „nichts Interessantes“ realisieren. Beim Transfer müsse das Anliegen der Forschung sein, dass dieser tatsächlich einen Unterschied in der Praxis bewirke. Der Transfer müsse also länger und von vornherein so konzipiert sein.

Eine weitere interviewte Person erläutert mit Blick auf die aktuelle Struktur von Projekten, dass man oftmals zuerst Forschung betreibe und der Transfer erst gegen Ende der Projektlaufzeit im Vordergrund stehe. Vor Projektende müssten „noch schnellschnellschnell irgendwie die ganzen Produkte erstellt werden“, um so den von der forschungsfördernden Institution eingeforderten Transfer umzusetzen. Dies sei dem Transfer nicht zuträglich. Ebenfalls sei laut einer weiteren interviewten Person unbefriedigend, dass man aufgrund der begrenzten Projektlaufzeit nicht überprüfen könne, wie ein Transferprodukt ankomme und ob dieses wirksam sei. Eine anschließende Weiterentwicklung der Transferprodukte sei auch nicht möglich und hänge von der Passion und dem Engagement der beteiligten Wissenschaftler:innen ab. Problematisiert wird darüber hinaus in einem weiteren Interview, dass es nicht möglich wäre, auch Bestandspersonal in zeitlich befristeten Projekten zu beschäftigen und man daher immer wieder neues Personal einstellen müsse. Auf diesen befristet beschäftigten Personen laste ein unheimlicher Druck und viele entschlossen sich daher dazu, die Wissenschaft zu verlassen. Zudem ergebe sich für

Nachwuchswissenschaftler:innen die Schwierigkeit, ihre Qualifizierungsarbeiten innerhalb befristeter Projektlaufzeiten und somit auch befristeter Arbeitsverträge abzuschließen. Diese Erwartungen zu erfüllen, stehe in einem gewissen Kontrast zum Praxistransfer. Damit einhergehend wird in einem anderen Interview die Meinung vertreten, dass es Dauerstellen in der Wissenschaft geben müsse, um langjährige Kooperationsbeziehungen mit der Praxis aufzubauen und beizubehalten. Denn Vertreter:innen der Praxis hätten keine Lust, alle paar Wochen wieder dasselbe zu erzählen, da die Mitarbeitenden seitens der Wissenschaft aufgrund befristeter Verträge ständig wechseln würden.

Neben den bereits erläuterten Barrieren struktureller Art werden Hindernisse für den Transfer beschrieben, die in der Wissenschaft oder in der Praxis bzw. Politik zu verorten sind. Seitens der Wissenschaft kristallisiert sich zunächst in einigen Interviews die **Reputationslogik** als hinderlich heraus.

„Weil die harte Währung sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die dann mit möglichst viel Reputation irgendwo veröffentlicht werden. Also das ist ja so. Und solange sich daran nichts ändert, sehe ich auch nicht, dass sich die Struktur von diesen Projekten großartig ändern wird.“

So sei wissenschaftlicher Impact von Forschung laut einer weiteren interviewten Person häufig wichtiger als der gesellschaftliche Impact. Zudem wird in einem weiteren Interview geäußert, dass man zunächst auf eine Erstverwertung der Ergebnisse in wissenschaftlichen Veröffentlichungen fokussiere, danach folge eine Zweitverwertung in Praxiszeitschriften wie *Kita* aktuell, um so auch die Praxis zu erreichen. Man werde in der Wissenschaft jedoch immer nach wissenschaftlichen Standards bewertet, es werde einem „diese universitäre Logik aufgedrückt“ – Veröffentlichungen in Praxiszeitschriften seien gar ein Nachteil. Dies werde immer ein herausfordernder Spagat bleiben. Problematisiert wird in einem anderen Interview auch, dass das Wissenschaftssystem von Forschenden wissenschaftliche Publikationen einfordere, die für die Praxis jedoch zu abstrakt und schwer verständlich seien und daher von Vertreter:innen der Praxis nicht gelesen würden. Um Praxis zu erreichen, müsse man die Befunde stattdessen in praxisgerechten Formen der Fort- und Weiterbildung oder in Publikationen in Praxiszeitschriften aufbereiten. Dies werde jedoch häufig nicht honoriert.

„Wenn es dann also darum geht, ganz praktisch eben auch, ja, wo man eben mit Leistungspunkten arbeitet, wo man eben hier mit Forschungsleistungsdaten arbeitet, dann ist es zumindest hier so – und das wird an vielen Universitäten so sein – wo es, das ist so, wo es tatsächlich im Grunde genommen ausschließlich um Forschungsleistung im strengeren Sinne geht. Also Publikationsformate, wissenschaftliche Publikationen, Vorträge, und so weiter, wo es dann weniger stark um Praxistransfer geht. Es gibt zum Beispiel auch Weiterbildungsformate, die auch hier unterstützt werden, so Weiterbildungskurse, die immer so als „Third Mission“ gesehen werden. Also die „Dritte Mission“ steht an dritter Stelle, man merkt das dann schon: Forschung, Lehre, Weiterbildung; sind auch dabei, aber sind an dritter Stelle. Also das ist auch dabei, aber primär, das ist zumindest mein Eindruck an Universitäten, häufig geht es eben doch sehr stark um diese Forschung im engeren Sinne.“

Zudem wird in einigen Interviews die **adressat:innengerechte Aufbereitung** als Barriere für den Transfer im Sinne einer Dissemination thematisiert. Insbesondere

stellt die potenzielle Vereinfachung und Verkürzung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch deren Aufbereitung für Politik und Praxis eine Schwierigkeit dar. Dabei würden wichtige Informationen verloren gehen. So führt eine interviewte Person aus, dass für die Weiterleitung an die Politik wissenschaftliche Erkenntnisse auf lediglich 10% heruntergekürzt werden müssten. Die restlichen 90% würden also nicht zur Kenntnis genommen. Aus wissenschaftlicher Perspektive sei dies zu wenig. Zudem sind Wissenschaftler:innen um ihre Außenwirkung im wissenschaftlichen Umfeld besorgt.

„Wenn das jetzt eine Kollegin, ein Kollege lesen würde aus der Wissenschaft, würden die sagen: „So ein Quatsch, so einfach kann man das nicht schreiben. Das, das ist jetzt unterkomplex.““

Allerdings deuten mehrere Interviews darauf hin, dass es Forschenden offenbar schwerfällt, diese Transferformate zielgruppenadäquat zu bedienen. Laut einer interviewten Person werde der Transfer häufig dadurch behindert, dass Materialien, die der Praxis angeboten würden, eine zu hohe Komplexität aufwiesen. Notwendig seien niedrigschwelligere Formate, mit denen die Fachkräfte vor dem Hintergrund ihrer geringen zeitlichen Ressourcen arbeiten könnten. Dabei sei es herausfordernd – so eine weitere interviewte Person –, die Erkenntnisse so sprachlich darzustellen, dass die Praxis damit umgehen könne. Zudem wird in einem Interview geschildert, dass bei der Wissenschaftskommunikation – bei der Umsetzung eines konkreten Transferformats – die Unterstützung einer externen Agentur eingekauft worden sei. Das Ergebnis sei jedoch enttäuschend, die Zusammenarbeit mit der Agentur also nicht sehr hilfreich gewesen. Man stelle sich nun als Wissenschaftler:in die Frage, wer einen dabei unterstützen könne, die Fragestellungen und Ergebnisse so zu übersetzen, dass sie von Praxis und Politik verstanden würden. Dies könne man aus einem wissenschaftlichen Projekt heraus nicht leisten, es sei denn, man habe eine eigene Stelle für Wissenschaftskommunikation.

In einigen Interviews werden **fehlende bzw. unbekannte Unterstützungsstrukturen** als weiteres Hindernis für den Transfer beschrieben. Zum einen scheinen Unterstützungsstrukturen für den Transfer an den Hochschulen zu fehlen bzw. nur in geringem Maße vorhanden zu sein. So wird in einem Interview beschrieben, dass die Unterstützungssysteme an den Hochschulen eher bei der Einwerbung von Drittmitteln, das heißt Forschungsgeldern, unterstützen würden als beim Praxistransfer. Dieser stehe als Teil der „Third Mission“ – wie der Name es bereits verrät – an dritter Stelle hinter Forschung und Lehre. Zum anderen scheinen auch außeruniversitäre Unterstützungsstrukturen zu fehlen bzw. nicht bekannt zu sein.

Als weitere Barriere für den Transfer kristallisieren sich in einigen Interviews **fehlende**, diesbezügliche **Kompetenzen** heraus. So wird in einem Interview deutlich, dass diese Kompetenzen einerseits bei den Wissenschaftler:innen selbst fehlen, weshalb sie sich externe Unterstützung eingekauft haben. Andererseits können jedoch die entsprechenden Kompetenzen auch nicht beim Gegenüber – in diesem Fall eine externe Agentur – vorausgesetzt werden. In einem weiteren Interview werden die Kompetenzen der Wissenschaftler:innen in Bezug auf Transfer als wichtige Voraussetzung für Transfer herausgestellt.

„Und eine dritte Ressource habe ich jetzt noch gar nicht angesprochen, die dritte Ressource ist natürlich das Know-how; nur weil man Transfer machen möchte, heißt ja das nicht, dass man's kann. Und auch nicht nur, weil Geld da ist und Zeit, funktioniert das, sondern es ist sehr komplex; es, man muss die ganzen Eigenrationalitäten der Praxis beachten. Also nicht umsonst scheitern ja unglaublich viele Projekte, das sieht man ja in jeder Menge Evaluationsstudien, dass das einfach nicht klappt; und das hat auch was damit zu tun, wie man sich in Transferpraxis denkt. Also aus meiner Sicht ist das eine theoretische Frage, und je einfacher man sich die Praxis denkt, und so Input-Output-Modell: „Jetzt machen wir das, und dann verändern die ihre Praxis, und dann haben wir irgendwas transferiert“; je einfacher die Vorstellungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind, umso schneller scheitert das. Und da hilft Zeit und Geld auch gar nicht.“

Fehlende Motivation bzw. Bereitschaft der Wissenschaftler:innen, Transfer zu betreiben, wird ebenfalls in einigen Interviews als Barriere für den Transfer angesprochen. Hinderlich für den Transfer sei – so eine interviewte Person –, wenn man als Forschende:r „in der eigenen Blase“ bleibe, also Projekte durchführe und hierzu publiziere, ohne dabei im Blick zu behalten, ob die Forschungserkenntnisse jemals in der Praxis landen würden.

Seitens der Praxis wird in einigen Interviews die **fehlende Offenheit der Praxis als** Barriere für den Transfer thematisiert. So sei es laut einer interviewten Person für Transfer wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Forschung und neuen Erkenntnissen eine grundsätzliche Offenheit entgegenbrächten und sich hierauf einlassen würden. Diese gebe es vereinzelt zwar schon, sei aber keinesfalls überall vorhanden. In diesem Zusammenhang werden in einem weiteren Interview auch die bereits in Kapitel 5.2.1 erwähnten schwierigen äußeren Rahmenbedingungen, denen die Fachkräfte ausgesetzt sind, problematisiert. Aufgrund des Fachkräftemangels und des Drucks von außen, bspw. von den Eltern, seien die Fachkräfte nicht offen dafür, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Als schwierig werden in einem anderen Interview darüber hinaus „Beharrungstendenzen“, also eine gewisse Festgefahrenheit, in Kita-Teams gesehen: „also man macht schon seit 20 Jahren das Gleiche und will sich da auch nicht mehr verändern.“ Anhand eines Beispiels wird verdeutlicht, dass dies nicht überall der Fall sei. So gebe es Einrichtungen, in denen das „Grundprinzip Wandel“ gelte. Dies sei eine Haltung oder eine Kultur, die das gesamte Team teile und die bei allem eine Rolle spiele.

Als weitere Barriere für den Transfer seitens der Praxis wird in einigen Interviews problematisiert, dass **wissenschaftliches Wissen für Praxis nicht brauchbar** sei. So wird in einem Interview konstatiert, dass Konzepte, die pädagogisch Tätigen einfach „vor die Füße gelegt“ würden und die nicht praxistauglich seien, auf Ablehnung stießen. Akzeptanz erreiche man, wenn man Praxismaterial gemeinsam mit der Praxis entwickle und dessen Umsetzung durch Fachberatungen flankiere. Zudem führt eine weitere interviewte Person aus, dass es Projekte gebe, die von einer direkten Implementation in der Praxis und einem damit einhergehenden Praxisbezug weiter entfernt seien. Gemeint sind hiermit Projekte, die Grundlagenforschung betreiben. Hier würden Forschende eine Allgemeingültigkeit von Ergebnissen anstreben. Fachkräfte nähmen es zurecht als schwierig wahr, hierin einen Mehrwert für ihre konkrete persönliche Situation, ihr eigenes professionelles Handeln zu sehen, die Ergebnisse seien also für sie nicht nutzbar.

Veränderungen an Transferbedingungen – zukünftige Gestaltung von Transfer

Insbesondere im Zusammenhang mit den Barrieren für den Transfer werden in einigen Interviews notwendige Veränderungen an Transferbedingungen beschrieben. Damit einhergehend finden sich Hinweise darauf, wie die (zukünftige) Gestaltung von Forschung und Transfer aus Sicht der interviewten Personen aussehen sollte.

Als Stellschraube für notwendige Veränderungen an Transferbedingungen kristallisiert sich in einigen Interviews vor allem die **Überarbeitung der Förderlogik** bei der Forschungsfinanzierung und hiermit zusammenhängend der – bereits thematisierten – Reputationslogik in der Wissenschaft heraus (siehe Barrieren für den Transfer in Kapitel 5.2.2). Moniert wird hierbei in einem Interview die Fixierung der forschungsfördernden Institutionen auf den schriftlichen Abschlussbericht: Hier wäre es lohnenswert, ein neues Gleichgewicht zwischen schriftlicher Ergebnispräsentation und weiteren Transferaktivitäten herzustellen. Grundsätzlich sollte man Forschungsprojekte von vornherein aus Sicht einer weiteren interviewten Person anders strukturieren, um Forschung und Praxistransfer langfristiger und nachhaltiger zu gestalten.

Vorschläge für die Veränderung der Forschungsfinanzierung, die in einigen Interviews deutlich werden, zielen auf eine Verbesserung der Ressourcenausstattung seitens der Wissenschaft ab, wofür die forschungsfördernden Institutionen in der Pflicht ständen. Angeregt wird in einem Interview, dass man die Möglichkeit einräumen sollte, auch Bestandspersonal in zeitlich befristeten Projekten anstellen zu können. Aktuell sei dies nicht möglich und man müsse immer wieder neues Personal einstellen. Zudem sollen – dies äußern mehrere interviewte Personen – langfristige Perspektiven in der Forschung geschaffen werden, indem die Projektlaufzeiten verlängert bzw. weitere, anschließende Transferphasen durch eine Anschlussfinanzierung ermöglicht werden. Betont wird in einem Interview ebenfalls, dass sowohl Grundlagen- als auch Anwendungsforschung gefördert werden müsse. Zur Erforschung neuer, innovativer Ansätze bedürfe es zunächst solider Grundlagenforschung, auf die eine nachfolgende Anwendungsforschung aufbauen könne. Um Forschung nachhaltiger zu gestalten, solle die Förderlogik zukünftig nicht mehr kurzfristig und kleinschrittig orientiert sein, sondern es seien Forschungsprojekte über längere Zeiträume von etwa 15 Jahren notwendig. Zudem müssten Förderausschreibungen für Projekte so gestaltet werden, dass diese aufeinander aufbauen. So könne man Themen über eine längere Zeit verfolgen und – auch in der Praxis – eine gewisse Kontinuität in der Auseinandersetzung hiermit gewährleisten und einer „Versandung“ von Transfereffekten entgegenwirken. Außerdem wird in einem weiteren Interview hervorgehoben, dass eine flexiblere Gestaltung der Mittelausgabe im Rahmen der Forschungsförderung wichtig und dem Transfer zuträglich wäre. Einschränkend wird in einem weiteren Interview ausgeführt, dass Transfer nicht automatisch gelinge, wenn die Förderstrukturen verändert würden.

„Das heißt Transfer funktioniert halt jetzt auch nicht nur, wenn ich jetzt fordere: „Ändert mal die Förderstrukturen“, sondern das muss ja, das funktioniert ja nur gut, wenn alle Seiten da Interesse und auch die Ressourcen dafür haben. So. Und das ist halt die Frage, was man nicht nur in der Wissenschaft für Stellschrauben verändern kann, sondern auch in der sogenannten Praxis. Es geht ja dann auch um die Transferbedarfe,

die dann dort artikuliert werden, und so weiter. Also, ja, ich glaube, dass ... mein Eindruck ist, dass das noch zu wenig ganzheitlich überhaupt in den Blick genommen wird.“

Der letztgenannte Aspekt der **Ganzheitlichkeit bzw. Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer** wird ebenfalls in einigen Interviews als mögliche Stellschraube betont. So sei Forschung laut einer interviewten Person nicht ganzheitlich, weil in der Kürze der Forschungsförderung immer nur Bruchstücke betrachtet werden könnten. Es fehle die Möglichkeit, an eigene Forschungserkenntnisse aus früheren Projekten anzuschließen und weiter an einem Thema zu arbeiten. Am Ende eines Forschungsprojekts sei man nicht „fertig“, das Thema sei nicht erschöpfend erforscht und somit könne man Praxis nicht nachhaltig verändern. Aber gerade wenn Forschung für die Praxis einen „Impact“ haben solle, müsse diese langfristig und ganzheitlich angelegt sein. Hierfür sind – so eine weitere interviewte Person – Projekte mit einer längeren Laufzeit – bspw. 15 Jahre – sowie aufeinander aufbauende Förderrichtlinien notwendig. Eine weitere interviewte Person führt aus, dass aktuell noch zu wenig beachtet werde, wie Forschungsergebnisse auf Dauer in der Praxis berücksichtigt und weiterentwickelt werden können.

Betont wird in diesem Zusammenhang in mehreren Interviews, dass es eines **Dialogs über Forschung und Transfer** bedarf. Anstatt wiederholt neue Förderrichtlinien zu neuen Themen aufzulegen, müsse man – so eine interviewte Person – eine längerfristig sinnvolle Perspektive für das Arbeitsfeld der Frühen Bildung entwickeln und hierüber in den Austausch treten. Hierfür sollten alle beteiligten Akteur:innen zusammenkommen und darüber reden.

„Und da bräuchte es, glaub ich, schon wirkliche Diskussionsräume auch, um die unterschiedlichen Aspekte miteinander zu besprechen! Ich sag ja auch nicht, dass wir die Wahrheit haben und das allen beibringen wollen in dem Sinne. Sondern dass die unterschiedlichen Gruppen zusammenkommen können. Ne? Also Politik und Wissenschaft und auch Praxis! (...) Aber das ist die Frage der Nachhaltigkeit, wo man wirklich ernsthaft mal Dialoge führen müsste, wie wollen wir denn die Einrichtungen und überhaupt diesen ganzen Sektor auf längere Zeit entwickeln? Und was soll da Relevanz haben? Und wie kann das geleistet werden? Und dafür bräuchte es, glaub ich, mehr offene gemeinsame Diskussionsräume. Genau.“

In diesem Zusammenhang wird auch die Frage gestellt, wie man einen Dialog anregen könne, bei dem die unterschiedlichen Arten der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung – und eben nicht nur die vermeintlich evidenzbasierten Erkenntnisse aus quantitativ angelegten Studien – berücksichtigt würden. Außerdem sei laut einer weiteren interviewten Person eine generelle Diskussion über die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung und damit auch über deren Ziele und Zwecke notwendig. Reflektiert werden müsse, welche Erkenntnisse die Praxis brauche, wo es also überhaupt ein Erkenntnisdefizit gebe, und wofür Transfer wichtig sei. Zudem müsse man überlegen, was die einzelnen Akteur:innen miteinander zu tun hätten und wie sie voneinander profitieren könnten.

Zusätzlich wird in einigen Interviews deutlich, dass **mehr Unterstützung beim Transfer** erforderlich ist. So würden Forschende aus Sicht einer interviewten Person eine Unterstützung und Begleitung der Transferprozesse – bspw. durch ein Metavorhaben – benötigen, damit man diese wie auch die Zielgruppen des Transfers

nicht aus den Augen verliere. Des Weiteren seien – so eine weitere interviewte Person – Strukturen notwendig, die die – bereits erwähnte – nachhaltige Weiterentwicklung von Kitas unterstützen würden. Dies könne an den Hochschulen nicht geleistet werden. Angeregt wird in mehreren Interviews zudem der Auf- und Ausbau geeigneter Unterstützungsstrukturen für den Transfer, etwa in Form von vermittelnden Instanzen zwischen Forschung und Praxis oder Stellen für Transfer und Wissenschaftskommunikation an den Hochschulen (siehe Ressourcen für den Transfer in Kapitel 5.2.2).

„Es gibt ja schon so zarte Pflänzchen an den Universitäten selbst, ne, das ist mittlerweile so, nicht an allen Unis, aber dass so langsam Stellen entstehen, die sich gerade mit solchen Fragen von Praxistransfer, Wissenschaftskommunikation und so weiter beschäftigen; das ist sicherlich eine Stellschraube, an der mehr passieren könnte. Also dass auch, ja, mit so ganz praktischen Fragen, Stellen geschaffen werden an der Hochschule, an die man sich wenden kann.“

Darüber hinaus erläutert dieselbe Person, dass Gelegenheitsstrukturen für den Austausch mit anderen Forschenden sowie eine stärkere Fokussierung auf das Thema Transfer in der Aus- und Weiterbildung an den Hochschulen notwendig seien – sowohl auf Ebene der wissenschaftlichen Beschäftigten als auch auf Ebene der Studierenden.

Zudem wird in einigen Interviews argumentiert, dass **mehr Transferforschung** notwendig sei. Denn wie Forschungserkenntnisse im Handeln in der Praxis ankämen, sei aus Sicht einer interviewten Person eine offene Frage. Hierzu müsse man Transferforschung betreiben, was aktuell lediglich in einem geringen Maße stattfindet. Hervorgehoben wird zusätzlich in einem weiteren Interview, dass es in der Frühen Bildung kein Problem der fehlenden Konzepte oder wissenschaftlichen Erkenntnisse, sondern vielmehr ein Implementationsproblem gebe. Dementsprechend müsse man sich in der Forschung genauer damit beschäftigen und erforschen, wie man Ansätze in die Praxis bekomme und woran dies bislang scheitere. Diese Idee der Implementationsforschung, die in anderen Fachdisziplinen bereits weit verbreitet sei, sei jedoch in der Frühen Bildung noch nicht angekommen. Hier gebe es immer noch eine sehr normative Diskussion über das Thema empirische Evidenz.

5.2.3 Transferwege und -adressat:innen

Um die Frage zu beantworten, wie Praxis und Politik durch Forschung erreicht werden, wurden die Hauptkategorien *Transferwege* sowie *Transferadressat:innen* inklusive ihrer Subkategorien berücksichtigt. In den Interviews wird darauf eingegangen, welche Formate für den Transfer der Forschungserkenntnisse gewählt wurden und welche Zielgruppen mit diesen Formaten erreicht werden sollten. Dabei geht es konkret um den Transfer der Erkenntnisse, die im jeweiligen Forschungsprojekt im Rahmen der Förderrichtlinie generiert wurden, also nicht um Transferprozesse im Allgemeinen.

Transferwege

Als Transferwege werden in den Interviews eine Bandbreite an Formaten genannt, die von reinen Disseminationsformaten für unterschiedliche Zielgruppen, die hauptsächlich der Information dienen, bis zu diskursiven, auf Austausch ausgelegten Formaten reichen. Hervorgehoben wird, dass Transfer an möglichst vielen Stellen ansetzen solle – es brauche eine Vielzahl von Transferwegen. Transferwege, bei denen die bloße Weitergabe – also Dissemination – der eigenen Forschungserkenntnisse im Vordergrund steht, umfassen insbesondere **wissenschaftliche Publikationen** und **Publikationen in praxisnahen Zeitschriften** wie bspw. Kita aktuell oder Forum Jugendhilfe. Bei den wissenschaftlichen Publikationen wird in einem Interview als wichtig hervorgehoben, dass andere Forschende die Ergebnisse des eigenen Projektes wahrnehmen und diese in ihrer Forschung miteinbeziehen. Ebenfalls wird in einem weiteren Interview die Meinung vertreten, dass es von zentraler Bedeutung sei, die eigenen Forschungserkenntnisse in den wissenschaftlichen Diskurs einzuspeisen, damit diese einer wissenschaftlichen Prüfung unterzogen werden – und zwar bevor man die Erkenntnisse an die Praxis herantrage. In ähnlicher Weise erläutert eine weitere interviewte Person, dass bei den Veröffentlichungen die Strategie einer Erstverwertung im wissenschaftlichen Bereich und einer Zweitverwertung in praxisnahen Zeitschriften verfolgt werde. Ergänzt wird hier jedoch die Bedeutsamkeit letzterer Publikationen, da man Vertreter:innen der Praxis nur hierüber erreiche.

„Das ist ganz einfach! Wenn ich nur publiziere im wissenschaftlichen Bereich, dann werden [das]¹⁰ Kitas nicht lesen! Vielleicht, wenn ich Glück habe, liest es mal vielleicht eine Fachberaterin. Aber das ... also man muss ja dahin, wo die Leute sind! Nicht die kommen zu mir. Das hat noch nie funktioniert. Ich muss dahin, wo die Leute sind! Und das heißt, ich muss in entsprechenden Zeitschriften publizieren meine Ergebnisse.“

Außerdem erläutert eine weitere interviewte Person, dass man nun gegen Ende der Projektlaufzeit den Schwerpunkt darauf legen möchte, Beiträge in Praxiszeitschriften zu veröffentlichen, die auch wirklich von pädagogischen Fachkräften gelesen würden. Die Publikation von Beiträgen in praxisnahen Zeitschriften scheint aber nicht immer reibungslos zu verlaufen. So berichtet eine interviewte Person über Schwierigkeiten bei der Platzierung eines Beitrags zu einem spezifischen Thema in einer Praxiszeitschrift. Es seien eine Vielzahl von Praxiszeitschriften angefragt worden, aber es habe kein Interesse an der Veröffentlichung des Beitrags bestanden. Vermutet wird, dass diese Zeitschriften immer nach neuen Themen suchen würden und dass ihr Beitrag eben kein neues – obschon ein immer noch ungelöstes – Thema betroffen habe. Zudem äußert eine weitere interviewte Person, dass man gezielt auf Kita-Fachzeitschriften zugehe, bei denen man mehr als nur einen „Zehn-Zeiler“ schreiben könne. Die Vorgabe einer Artikellänge von maximal zehn Zeilen wird als „Illusion“ bezeichnet.

10 Ergänzung durch die Autorin.

Als weiterer Transferweg werden in mehreren Interviews **an Praxis bzw. Politik gerichtete (Informations-)Veranstaltungen** erwähnt. Genannt werden Fachtage, Workshops und insbesondere Vorträge für diverse Zielgruppen, die teils im Rahmen von größeren Veranstaltungen, wie etwa dem Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT), oder im Kontext groß angelegter politischer Maßnahmen, z. B. dem Bundesprogramm KitaPlus, stattfinden. Neben diesen Veranstaltungen, die an Akteur:innen aus Praxis und Politik gerichtet sind, werden **Vorträge bei wissenschaftlichen Tagungen** – eine in der Wissenschaft übliche Art der Dissemination – in einigen Interviews als Transferweg beschrieben.

Zusätzlich zu den bereits dargestellten Transferwegen werden in einigen Interviews weitere Formate genannt, die einer reinen Dissemination der Projektergebnisse dienen. Hierzu zählen **Ergebnisrückmeldungen an Projektteilnehmende, Videos, die online veröffentlicht werden, die Nutzung von Social Media, die Erstellung von Praxismaterial**, das Reflexionsanregungen enthält, sowie die **Entwicklung von Material für die Wissenschaft** (z. B. Erhebungsinstrumente). Problematisch bei der Erstellung von individuellen Ergebnisrückmeldungen seien aus Sicht einer interviewten Person datenschutzrechtliche Einschränkungen, die bedacht werden müssten. Mit Blick auf die Erstellung von Praxismaterial wird in einem weiteren Interview hervorgehoben, dass man sich von vornherein bewusst dagegen entschieden habe, eine „Handreichung“ zu erstellen, da dies nicht den eigenen Vorstellungen von Transfer entspreche.

Neben den beschriebenen Formaten der reinen Dissemination von Forschungsergebnissen werden in einigen Interviews auch auf Dialog und Austausch ausgelegte Transferwege beschrieben. Diese finden in Form von dialogischen Veranstaltungen gemeinsam mit Praxis bzw. Politik sowie als intensiver, längerfristiger Austausch mit Praxis statt.

Das primäre Ziel der **dialogischen Veranstaltungen** (Workshops, Runde Tische, Forschungslernwerkstätten, Dialogforen etc.) ist es, die Projektergebnisse mit Vertreter:innen aus diversen Arbeitsfeldern der Praxis und bzw. oder Politik zu diskutieren und zu reflektieren. Dies erfolgt entweder gemeinsam mit den Studienteilnehmenden, um im Sinne eines wechselseitigen Verhältnisses etwas an diese zurückzugeben, oder mit weiteren Vertreter:innen aus Praxis und bzw. oder Politik. Die Reflexion solle aus Sicht mehrerer interviewter Personen direkt dem Transfer in die Praxis und somit der Professionalisierung der Fachkräfte dienen. Betont wird in diesem Zusammenhang in einem Interview, dass die Veranstaltungen auf Dialog und Austausch ausgelegt seien und dass sich die Forschenden hierbei zurücknehmen müssten. Zudem würden die Veranstaltungen an den Bedarfen der Teilnehmenden ausgerichtet. Durch den Einbezug anderer Perspektiven erhoffen sich die Forschenden Impulse für die Anschlussfähigkeiten des eigenen Projekts – so eine interviewte Person – oder für die Datenauswertung und Erklärung der Ergebnisse – so eine weitere interviewte Person. In diesem Zusammenhang wird von Rückkopplungsprozessen berichtet, bei denen die Ergebnisse an die Teilnehmenden zurückgespiegelt würden und ihr Feedback dazu eingeholt werde. Zudem äußert eine interviewte Person, nicht mehr von Veranstaltungen mit „Workshop-Charakter“ überzeugt zu sein, da die nachhaltigen Effekte solcher Formate in fraglich seien.

„Ein Workshop ist ja was anderes. Da macht man irgendwas, und dann kommt man zusammen und redet, wie auch immer geartet, darüber, geht nach Hause, nimmt's mit oder nimmt es eben nicht mit.“

Anstelle von Workshops sollten aus Sicht dieser Person vielmehr individuelle Beratungsprozesse für konkrete Institutionen und Regionen umgesetzt werden.

Nebst diesen Beratungsprozessen kommen in einigen Interviews weitere Formen des **intensiven, längerfristigen Austausches mit Praxis** ebenfalls zur Sprache. So wird in einem Interview davon berichtet, dass über die gesamte Projektlaufzeit regelmäßige Workshops mit Praxispartner:innen durchgeführt worden seien, um die eigenen Perspektiven mit jener der Praxispartner:innen zu spiegeln. Dies habe auch dazu beigetragen, blinde Flecken der Forschenden aufzudecken. Zu Beginn des Projekts seien die Fragestellungen und Instrumente gemeinsam diskutiert worden. Später seien die Praxispartner:innen in die Konzeption und Entwicklung der Transferprodukte des Projekts eingebunden worden. Das Feedback der Praxispartner:innen habe es ermöglicht, zu bestimmen, ob die Transferprodukte für die Praxis überhaupt sinnvoll und von Nutzen seien und wie man diese gestalten könne. Es sei hilfreich gewesen, über die gesamte Projektlaufzeit Ansprechpartner:innen aus der Praxis zu haben, die bei Bedarf Unterstützung geboten hätten. In einem weiteren Interview wird zudem deutlich, dass Forschung ohne die Beteiligung der Praxis nicht möglich wäre. Denn ein großer Bestandteil der eigenen Forschung sei, mit pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen im Gespräch zu sein und gemeinsame Reflexionsrunden durchzuführen. Als Forschende:r sei man kein:e von außen kommende:r Beobachter:in, sondern man öffne sich gegenüber den Äußerungen der Fachkräfte und Leitungen und nehme diese ernst. Zusätzlich wird im gleichen Interview erläutert, dass man perspektivisch gerne ein Netzwerk oder eine längerfristige Zusammenarbeit mit Trägern oder Akteur:innen der Fort- und Weiterbildung aufbauen würde, um die eigenen Praxismaterialien in die Praxis zu bringen. In einem Interview wird zudem erläutert, dass längerfristige Arbeits- und Austauschbeziehungen mit Vertreter:innen aus Praxis bzw. Politik umgesetzt würden, die sich aus dem Projekt heraus ergäben. So seien Vertreter:innen der Praxis sowie der administrativen Ebene auf das Projekt zugekommen und darauf aufbauend habe man konkrete Beratungsprozesse gestartet.

Neben den bereits erläuterten Transferwegen, die der reinen Dissemination der Forschungsergebnisse dienen, und den auf Dialog und Austausch ausgelegten Transferformaten können in einigen Interviews Sonder- oder Zwischenformen von Transferwegen identifiziert werden. Hierzu ist zunächst die **Lehre an Hochschulen** zu zählen. Mit Blick auf die Lehre formulieren einige interviewte Personen, dass die im Projekt gewonnenen Forschungserkenntnisse durch eigene Lehrveranstaltungen, „über den Umweg der Studierenden, die ja noch im Studium sind, die irgendwann in der Praxis wahrscheinlich landen werden“, in das Handeln der Praxis in den frühpädagogischen Arbeitsfeldern einfließen würden (siehe Ressourcen für den Transfer in Kapitel 5.2.2). Neben den Studierenden an Hochschulen werden in diesem Zusammenhang Schüler:innen an Fachschulen genannt. Einschränkend wird in einem Interview ergänzt, dass dieser Transfer „möglicherweise“ stattfinde. Erläutert wird im gleichen Interview zudem die Hoffnung, dass durch die praktische Einbindung von Studierenden in die Projektarbeit ebenfalls gewisse Aspekte in die

Praxis Eingang fänden. Über die Studierenden passiere also ein indirekter, das heißt kein systematischer, von vornherein geplanter, Transfer in die Praxis. Demgegenüber stellt eine andere interviewte Person die Lehre als maßgeblichen Transferweg heraus.

„Und, was ich einen ganz zentralen Bereich finde, der immer nicht mit der Praxis in Verbindung gebracht wird, obwohl er die Vorbereitung von Praxis ist, ist die Lehre. (...) Die Lehre ist jetzt nicht irgendwie, dass wir ja auch an der Hochschule noch Lehre machen, und das ist so ungefähr wissenschaftlicher Bereich, das ist mir viel zu dichotomisch gedacht. Das ist ja ein Bereich, in dem angehende Fachkräfte, Kindheitspädagoginnen, Kindheitspädagogen ihre Qualifikation ausbilden und auch ihre Art, wie sie mit diesem Praxisfeld umgehen, und daraufhin hat das natürlich eine ganz zentrale Bedeutung.“

Zudem berichten einige Forschende von der Umsetzung von **Fort- und Weiterbildungen**, die sich an diverse Adressat:innen innerhalb des Systems der Frühen Bildung richten. Des Weiteren führen einige der interviewten Personen die **Politikberatung** als Transferweg an. So vertritt eine interviewte Person die Meinung, dass man mit Forschung einen politischen Gestaltungsanspruch verfolgen oder zumindest mitdenken müsse. Politikberatung werde immer relevanter und man könne hierfür diverse Austauschformate mit politischen Akteur:innen nutzen, bspw. Expertenrunden, Beiräte oder Gremien. Abschließend wird in einigen Interviews argumentiert, dass Transfer über die **Teilnahme an der Studie** erfolge. Denn durch die Erhebungen habe man die teilnehmenden Vertreter:innen aus der Praxis für ein gewisses Thema sensibilisiert und Impulse für die Reflexion des eigenen Handelns gesetzt.

Bedacht werden muss bei der oben beschriebenen Umsetzung von Transferformaten in den Forschungsvorhaben der interviewten Personen, dass die COVID-19-Pandemie Auswirkungen hierauf gehabt hat. Die Laufzeiten der Projekte fielen in den Zeitraum von 2018 bis 2022 und somit mitten in die Zeit der Pandemie. Grundsätzlich hat sich die Pandemie negativ auf die Forschungsvorhaben ausgewirkt, einige Projekte haben ihre ursprünglichen Pläne mit Blick auf den Transfer nicht verwirklichen können und mussten nach alternativen Umsetzungsmöglichkeiten suchen. Unter anderem berichten die Befragten mit Blick auf pandemiebedingte Auswirkungen von Verzögerungen bei den Datenerhebungen und somit auch bei der Veröffentlichung der Ergebnisse in Form von wissenschaftlichen Publikationen sowie von mangelnder Zeit für den Transfer. Die allergrößten Einschränkungen haben sich bei der Umsetzung von Transferformaten ergeben, die als Präsenzveranstaltungen durchgeführt werden sollten und auf eine Anwesenheit der Teilnehmenden angewiesen sind. Teils sollen die geplanten diskursiven Formate zu einem späteren Zeitpunkt – auch nach Ablauf der Projektlaufzeit – nachgeholt werden, allerdings in „abgespeckter“ Variante.

Transferadressat:innen

Als Transferadressat:innen werden je nach Anlage und Ausrichtung des Projekts und je nach umgesetztem Transferformat unterschiedliche Zielgruppen im System der Frühen Bildung genannt. Neben der **Wissenschaft und Politik** werden diverse Vertreter:innen der Praxis als Adressat:innen von Transfer erwähnt. Hierzu sind

pädagogische Fachkräfte, Kita-Leitungen, Träger und (Landes-)Jugendämter zu zählen. Darüber hinaus werden Transferadressat:innen, die an der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis anzusiedeln sind und somit als Vermittler:innen agieren können (siehe Ressourcen für den Transfer in Kapitel 5.2.2), in den Blick genommen. Dies umfasst **Studierende**, die hauptsächlich im Rahmen der Lehre als Zielgruppe von Transfer beschrieben werden, sowie die Bereiche **Aus- und Weiterbildung** und **Fachberatung**.

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auf Grundlage der oben dargestellten Ergebnisse der Interviews werden im Folgenden die drei Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet.

Wie kann die Beziehung zwischen Forschenden und Vertreter:innen der Praxis sowie Politik bezogen auf den Wissenstransfer beschrieben werden?

Mit Blick auf die Beziehung zwischen Forschenden und Vertreter:innen der Praxis wird einerseits deutlich, dass die interviewten Forschenden diese insgesamt mit positiven Attributen beschreiben: Sie ist auf Wechselseitigkeit und Austausch ausgelegt und diese Art der Zusammenarbeit wird als gewinnbringend für alle Beteiligten wahrgenommen. Gleichzeitig zeigen Vertreter:innen der Praxis aus Sicht der interviewten Personen ein starkes Interesse an Forschung sowie eine große Offenheit gegenüber einem Austausch und einer Zusammenarbeit. Andererseits wird ebenfalls deutlich, dass sich die Beziehung zu Vertreter:innen der Praxis mitunter kompliziert gestaltet.

Als besondere Barriere für den gegenseitigen Austausch kristallisiert sich die Tatsache heraus, dass es sich bei Wissenschaft und Praxis – wie auch Politik – um eigene, getrennte Welten mit verschiedenen, teils divergierenden Logiken handelt. Zwischen diesen Welten müssen Brücken gebaut werden, was viel Arbeit, Zeit und Energie erfordert. Dies kann zudem dadurch erschwert werden, dass Wissenschaftler:innen der Praxis mitunter Geringschätzung entgegenbringen. Weitere Schwierigkeiten beim Kontakt mit der Praxis ergeben sich aus dem (Handlungs-)Druck, dem die pädagogischen Fachkräfte ausgesetzt sind und der auch von der Wissenschaft erzeugt werden kann. Dies verunmöglicht es augenscheinlich, dass Vertreter:innen der Praxis sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinandersetzen. Erschwerend kommt hinzu, dass Forschungserkenntnisse durchaus auch zurückgewiesen werden. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der Relevanz oder des Nutzens wissenschaftlicher Erkenntnisse hervorzuheben: Ist diese aus Sicht der Vertreter:innen der Praxis nicht vorhanden, wird kaum eine Zusammenarbeit mit Forschung zustande kommen. Als unterstützend bei der Anbahnung von Kontakten in die Praxis stellen sich die Vernetzung der Forschenden in bestimmte Gremien, der eigene Bekanntheitsgrad im Arbeitsfeld sowie Instanzen innerhalb der Hochschulen, etwa Transferstellen, heraus.

Im Vergleich zur Beziehung zu Akteur:innen der Praxis scheint sich die Beziehung zu politischen Akteur:innen aus Sicht der Forschenden komplizierter zu gestalten. Hier stellt sich zum einen heraus, dass einige der interviewten Forschenden erst

wenig Erfahrung im Umgang mit politischen Akteur:innen gesammelt haben. Zum anderen sind die Kontakte, die zustande kommen, mit diversen Schwierigkeiten verbunden. Wie bereits erläutert, liegt dies insbesondere an der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen, getrennten Welten mit eigenen, differenten Logiken. Darüber hinaus haben Forschende und politische Akteur:innen augenscheinlich divergierende Ansichten über die Aufgaben von Wissenschaft. Zusätzlich wird die Beziehung durch einschränkende Rahmenbedingungen seitens der Politik – etwa mangelnde zeitliche Ressourcen, fehlendes Engagement oder geringe Offenheit für die Wissenschaft – verkompliziert. Geeignete Rahmenbedingungen sowie ein beiderseitiges Entgegenkommen sind entscheidend, damit ein kontinuierlicher, wechselseitiger Austausch stattfinden kann. Hierbei erweisen sich langjährige, informelle Kontakte und Netzwerke als förderlich.

Die Gestaltung der Beziehung zwischen Forschenden und anderen Akteur:innen hängt anscheinend auch mit dem eigenen Transferverständnis der Forschenden und ihrer Zuschreibung der Verantwortung für Transfer zusammen. So wird die Beziehung eher auf Austausch, Dialog und Kooperation ausgelegt sein, wenn ein:e Forschende:r ein interaktionales oder systemisches Transferverständnis vertritt und sich selbst für den Transfer verantwortlich fühlt. Insgesamt wird deutlich, dass die Hauptverantwortung für Transfer aus Sicht der Interviewten bei den Forschenden liegt, wobei andere Akteur:innen bei dieser Aufgabe unterstützen können bzw. sollten. Interessanterweise wird die Aufgabe des Transfers mitunter auch zurückgewiesen und ein Rückzug auf die eigene Rolle als rein:e Wissenschaftler:in angedeutet. Hier erfolgt eine klare Abgrenzung zur Praxissphäre, die Forschenden fühlen sich in diesen Fällen eindeutig dem Wissenschaftssystem zugehörig. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass im tertiären Bereich neben Lehre und Forschung die sogenannte „Third Mission“, zu der auch Transfer gehört, umgesetzt werden soll, ist dies kritisch zu reflektieren. In den Interviews klingt dies ebenfalls an: Diese Aufgabe steht – wie der Name es schon andeutet – hinter den Hauptaufgaben Forschung und Lehre an dritter und somit an letzter Stelle.

Welche Bedingungen sind aus Sicht der Forschenden für Wissenstransfer entscheidend?

Mit Blick auf die Bedingungen, unter denen Wissenstransfer aus Sicht der Forschenden stattfindet, kristallisieren sich in den Interviews sowohl Ressourcen bzw. Voraussetzungen als auch Barrieren heraus.

Als zentrale Ressourcen bzw. Voraussetzungen für den Transfer stellen sich die Aspekte Dialog, Austausch, Vernetzung und Kooperation heraus. Diese ermöglichen die – oftmals gemeinsame – Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit, dass diese Eingang in das Handeln diverser Akteur:innen finden. Um eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Welten oder Systemen zu bauen und so einen wechselseitigen Austausch zu befördern, können vermittelnde Instanzen – sogenannte Intermediaries – hilfreich sein. Genannt werden in den Interviews diverse Personen oder Instanzen, etwa Fachberatungen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Landesinstitute für den Bereich Frühe Bildung, die diese Funktion übernehmen könnten.

Der entscheidende Punkt bei den Barrieren scheinen die bereits erwähnten verschiedenen, getrennten Welten oder Systeme von Wissenschaft, Praxis und Politik und die damit einhergehenden unterschiedlichen zugrunde liegenden Logiken zu sein, die das Handeln der Akteur:innen beeinflussen. Hier kommt als weitere Barriere die Reputationslogik im Wissenschaftssystem zum Tragen, durch die Transferaktivitäten, die sich an Akteur:innen außerhalb der Wissenschaft richten, scheinbar von vornherein unterbunden werden. Außerdem zeigen sich strukturelle Barrieren, etwa in Form von mangelnden zeitlichen und personellen Ressourcen oder aufgrund der Logik der Forschungsförderung. In diesem Zusammenhang werden forschungsfördernde Institutionen als in der Pflicht gesehen, für bestimmte (Grund-)Voraussetzungen zu sorgen.

Ausgehend von den Barrieren für den Transfer wird deutlich, dass Veränderungen an den Transferbedingungen notwendig sind. In den Interviews werden in diesem Zusammenhang auch konkrete Vorschläge für die zukünftige Gestaltung von Forschung und Transfer hervorgebracht. Diese richten sich hauptsächlich an forschungsfördernde Institutionen bzw. an politische Entscheidungsträger:innen, da es fundamentaler Veränderungen an der Förderstruktur von Forschungsprojekten sowie damit zusammenhängend der Reputationslogik in der Wissenschaft bedarf. Zudem werden vermehrte Unterstützung für den Transfer, eine nachhaltigere, ganzheitlichere Gestaltung von Forschung, ein stärkeres Betreiben von Transferforschung sowie ein Dialog zwischen allen Beteiligten zum Thema Forschung und Transfer angeregt. Letzteres müsste in hierfür geeigneten Diskussionsräumen erfolgen, die es noch aufzubauen gilt.

Wie werden Vertreter:innen der Praxis und Politik durch Forschende erreicht?

Mit Blick auf Transferwege oder -formate geht aus den Interviews hervor, dass eine Bandbreite an Formaten umgesetzt wird. Diese reichen von linearen, unidirektionalen Formaten der reinen Dissemination (unter anderem Publikationen in wissenschaftlichen wie auch praxisnahen Zeitschriften; Vorträge für wissenschaftliches wie auch außerwissenschaftliches Publikum; Ergebnisrückmeldungen an Teilnehmende; diverse Formen der Wissenschaftskommunikation) bis hin zu diskursiven, dialogischen Austauschformaten. Einhergehend mit den bereits dargestellten Erkenntnissen zu den ersten beiden Fragestellungen (1. Beziehung zwischen Forschenden und anderen Akteur:innen; 2. Bedingungen des Wissenstransfers) werden diese dialogischen Formate als gewinnbringend für alle Beteiligten – also auch für die Forschenden selbst – beschrieben. Primäres Ziel dieser Formate ist augenscheinlich die gemeinsame Reflexion und Diskussion der Forschungsergebnisse, verbunden mit der Hoffnung, dass diese in die Praxis der Teilnehmenden einfließen und so zur Professionalisierung im Arbeitsfeld beitragen. Zwischen diesen beiden Extremausprägungen (1. Lineare Disseminationsformate; 2. Diskursive Austauschformate) sind auf dem Spektrum der Transferwege zudem diverse Zwischen- und Sonderformate anzusiedeln. Genannt werden in den Interviews die Lehre an Hochschulen, Fort- und Weiterbildungen, die Politikberatung sowie die Studienteilnahme. Über diese Umwege scheint ein Transfer in die Praxis meist indirekt zu erfolgen.

Betont wird, dass es beim Transfer einer Vielzahl von Wegen und Ansatzpunkten bedarf, getreu dem Motto „Viel hilft viel“. Zwar wird eine Strategie der Erstverwertung im wissenschaftlichen Bereich und der Zweitverwertung in Formaten, die an außerwissenschaftliche Zielgruppen gerichtet sind, deutlich, jedoch wird die Bedeutung praxisnaher Publikationen und Veranstaltungen hervorgehoben, da man nur hierüber Vertreter:innen der Praxis erreichen kann.

Die Transferadressat:innen unterscheiden sich je nach Transferformat und Ausrichtung sowie Fragestellung des Projektes. Genannt werden in den Interviews diverse Akteur:innen auf den unterschiedlichen Ebenen im komplexen System der Frühen Bildung, wie z. B. pädagogische Fachkräfte, Träger, (Landes-)Jugendämter oder angehende Erzieher:innen im Rahmen der Ausbildung bzw. des Studiums. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die bereits erwähnten Intermediaries, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Politik agieren und so den Wissenstransfer initiieren und unterstützen können.

6 Gesamtdiskussion

Die zentralen Ergebnisse der Gruppendiskussionen sowie der Expert:inneninterviews werden nun gemeinsam diskutiert und in die Diskurse im System der Frühen Bildung eingeordnet. Dazu werden die Themen, die sich in den Daten zeigen und inhaltsanalytisch herausgearbeitet wurden, zueinander in Bezug gesetzt, so dass Übereinstimmungen und Gegensätze beschrieben werden können.

Zunächst zeigt die gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen sowie der Expert:inneninterviews, dass vor allem **Barrieren für eine Wissenstransformation**, so wie sie in Kapitel 3 dargelegt wird, beschrieben werden. In den Daten beider Teilstudien finden sich viele Hinweise darauf, dass die unterschiedlichen Akteur:innen jeweils eigene Handlungslogiken verfolgen bzw. diese ihnen auch von den anderen Beteiligten unterstellt werden. So blicken Forschende und pädagogische Fachkräfte teils befremdet aufeinander und vor allem von Seiten der Fachkräfte wird eine Kluft zwischen den „Welten“ der Praxis und Forschung beschrieben (Farley-Ripple u.a. 2018). Die beteiligten Forschenden formulieren hingegen eine große Offenheit seitens der Praxis, sich an Forschungs- und Reflexionsprozessen zu beteiligen, wie auch auf der eigenen Seite, sich auf die Bedingungen und Anforderungen der Praxis einzulassen und die Fachkräfte wertschätzend einzubeziehen. Die Themen der Gruppendiskussionen lassen aber die Vermutung der Fachkräfte erkennen, dass Forschende wenig Interesse an ihrer Meinung hätten und ein Dialog seitens der Forschung kaum angestrebt werde. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen weisen auf eine nicht reibungsfreie Kommunikation zwischen den Akteur:innen hin und lassen den Schluss zu, dass vor allem regionale, individuelle Kontakte zwischen Praxis und Forschung für einen wertschätzenden Austausch zum Tragen kommen. Weiterführende Studien, die sich der Erforschung regionaler Netzwerke für Wissenstransformation widmen, wären hilfreich, um diese individuellen Prozesse des Austausches, der Aushandlung sowie der Relationierung von Wissen nachvollziehen zu können. Konstatiert werden kann vorsichtig, dass ein systematischer und übergreifender transparenter Austausch, der einen Wandel in der Kultur der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis in der Frühen Bildung vorantreiben könnte, scheinbar noch nicht in ausreichendem Maße etabliert ist.

Dies mag sicher auch darin begründet liegen, dass für einen solchen reziproken und systematischen Diskurs die **notwendigen Ressourcen fehlen**. Die Ergebnisse beider Teilstudien weisen darauf hin, dass keine ausreichenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen für einen solchen Wandel in der Kooperation zur Verfügung stehen. Insbesondere die politische Ebene wird für deren Bereitstellung als in der Verantwortung beschrieben – das wird vor allem von den Forschenden in den Interviews explizit verhandelt. Zu problematisieren ist, dass Forschende für die Erfüllung von Transferaufgaben nicht über ausreichend Ressourcen verfügen und dass solche Tätigkeiten wenig honoriert werden und entsprechend für die eigene wissenschaftliche Karriere kaum bedeutsam sind. Die Strukturierung von Forschungsprojekten sowie die Förderlogik – eine lediglich kurzfristige Auseinandersetzung mit einzelnen Forschungsthemen aufgrund befristeter Projektförderungen – erschweren nach Aussage der Interviewten deutlich den wechselseitigen Dialog und einen längerfristigen Diskurs über Forschungsthemen und -erkenntnisse sowie

damit verbunden eine systematische und nachhaltige Weiterentwicklung des Systems der Frühen Bildung. Auch die beteiligten pädagogischen Fachkräfte problematisieren, dass ihnen für eine Kooperation mit Forschenden, für einen Dialog sowie für ein gegenseitiges Kennenlernen die zeitlichen Ressourcen fehlen. Der anhaltende Personalmangel verschärft diese Situation; sich zusätzlichen Aufgaben zu widmen, die über die Bewältigung des Kita-Alltages hinausgehen, ist augenscheinlich unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich.

Neben diesen fehlenden zeitlichen, personellen sowie finanziellen Ressourcen bedarf es ebenfalls der **Gelegenheiten und geeigneter Formate der Begegnung von Forschung und Praxis**. Hierzu zählen etwa regionale, längerfristige Netzwerke, die eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Forschenden und Vertreter:innen aus der Praxis ermöglichen. Im US-amerikanischen Raum hat sich das Konzept der sogenannten *research practice partnerships* (Coburn/Penuel 2016) etabliert, also längerfristig bestehende Partnerschaften von Forschung und Praxis. Evaluationsstudien zeigen, dass diese dann erfolgreich arbeiten, das heißt Systeme dann nachhaltig verändern, wenn sie von gemeinsamer Entscheidungsgewalt und „joint work“ getragen sind (Penuel u.a. 2015). Dafür ist von grundlegender Bedeutung, dass die jeweiligen Wissensbestände des Gegenübers anerkannt werden und somit eine gegenseitige Wertschätzung erfolgt. Das heißt, die Wissenschaft erkennt das professionelle Wissen der Fachkräfte und die Praxis als Ort der Wissensproduktion an (Thole 2018) – aber genauso respektiert die Praxis Forschende und das von ihnen generierte wissenschaftliche Wissen. Die Diskurse der pädagogischen Fachkräfte verweisen hier auf ein Spannungsfeld, dass sich zwischen der Notwendigkeit und Offenheit für Veränderung und Weiterentwicklung und der ambivalenten Einschätzung der Sinnhaftigkeit von empirischen Ergebnissen, die zu selten an den Wissensbeständen der Fachkräfte anknüpfen, zeigt. Auch in den Expert:inneninterviews deuten sich differenzierende Verhältnisse an: Zum einen zeigt sich in einigen Interviews eine gegenseitige Wertschätzung der jeweiligen Expertisen, was sich beispielsweise in der Durchführung gemeinsamer Reflexionsformate von Forschenden und Vertreter:innen der Praxis ausdrückt. Hier wird von den Forschenden explizit herausgestellt, dass das Wissen aus der Praxis wichtige Impulse für Forschungs- und Transferprozesse setzen kann. Zum anderen wird mitunter aber auch eine Geringschätzung der Wissenschaft gegenüber Praxis deutlich, Fachkräften werden teils mangelnde Kompetenzen beim Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zugeschrieben. Jedoch zeigt sich umgekehrt ebenso eine Abwehrhaltung der Praxis gegenüber Forschung: Wissen, das aus der Wissenschaft kommt, wird aus diversen Gründen nicht als handlungsrelevant anerkannt oder gar zurückgewiesen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein Handlungsbedarf, wenn man eine Ko-Konstruktion von Wissen als Form der Kooperation anvisiert, die gemeinsame Aufgabenstellungen und Weiterentwicklung sowie geteilte Verantwortung und Vertrauen umfasst (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006).

An dieser Stelle ist die Relevanz von sogenannten **Intermediaries**, die als vermittelnde Instanzen tätig sind und Prozesse der Wissenstransformation initiieren und unterstützen können, hervorzuheben (z. B. Cooper u.a. 2020; Ward 2017; Cooper 2014). Dies wird sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Interviews deutlich. So stellen die persönlichen Kontakte zu solch vermittelnden Instanzen wichtige Anlaufstellen für pädagogische Fachkräfte dar, um an (wissenschaftliches)

Wissen zu gelangen. Insbesondere Personen und Institutionen mit einer Schnittstellenfunktion, wie etwa Fachberatungen, Dozent:innen in der Aus- und Weiterbildung etc., lassen sich hier als zentrale Akteur:innen identifizieren. In den Interviews kristallisiert sich ebenfalls die Bedeutsamkeit solcher vermittelnder Instanzen –Multiplikator:innen, Mittler:innen etc. – heraus, die als wichtige Unterstützung bei Transformationsprozessen beschrieben werden. Teils sollten diese Intermediaries, zu denen auch Landesinstitute für den Bereich der Frühen Bildung wie etwa das nifbe in Niedersachsen gezählt werden, aus Sicht der Forschenden gar die alleinige Zuständigkeit für die Aufgabe der Wissenstransformation inne haben. Hier gilt es also systematischere und nachhaltigere Strukturen aufzubauen.

Um die Anschlussfähigkeit der Forschungsergebnisse zu erhöhen und nicht an den Bedürfnissen der Praxis „vorbeizuforschen“, werden sowohl von den pädagogischen Fachkräften als auch von den Forschenden Aspekte einer gewinnbringenden Zusammenarbeit im Forschungsprozess selbst beschrieben. Die Beteiligung von Praxisvertreter:innen an Forschungsprozessen wird als eine Möglichkeit verhandelt, wie Forschende und pädagogische Fachkräfte enger kooperieren und gemeinsam Wissen erweitern könnten. **Partizipative Forschungsansätze und Methoden** wollen dabei soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen (Bergold/Thomas 2012). Partizipationsorientierte Forschung setzt an den Perspektiven der alltagsweltlichen Akteur:innen an und lösen durch kollektive Aktionen und Reflexionen Lernprozesse bei allen Beteiligten aus. Somit können bei Forschenden wie Praxisvertreter:innen neue Handlungsperspektiven eröffnet und Weiterentwicklung angeregt werden (Unger 2014). Neben der Veränderung verfolgt partizipative Forschung das Ziel der gemeinsamen Generierung von Wissen und eine Abkehr von einer alleinigen Wissensproduktion durch die forschenden Personen (Hartung/Wihofszky/Wright 2020). In der Frühen Bildung zeigt sich, dass zunehmend über diese Forschungsansätze diskutiert wird, erste Projekte zu einer stärkeren Beteiligung von Kindern, aber auch von Fachkräften, an Forschung sind zu beobachten (Burghardt u.a. 2023). Zu prüfen bliebe dabei, wie partizipative Forschungsansätze eine gelingende Zusammenarbeit wirksam forcieren können und welchen Raum sie letztendlich für Wissenstransformation bieten.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen darüber hinaus, dass Fachkräfte **Erwartungen an Forschende** formulieren. Zentral ist, dass Forschungsergebnisse Einfluss haben sollen: auf die Anerkennung der Frühen Bildung und die Leistungen der pädagogischen Fachkräfte, auf deren Arbeitsbedingungen und auch auf das Wohlbefinden der Kinder und Eltern. Damit werden an Forschende weitaus größere Erwartungen formuliert, die zum einen manchmal falsch adressiert scheinen, zum anderen aber auch darüber hinausgehen, dass Forschungsergebnisse nur zielgruppenspezifisch disseminiert werden. In den Interviews wird insbesondere deutlich, dass Forschung aus Sicht der Wissenschaftler:innen zur Professionalisierung der Fachkräfte und somit zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes beitragen soll. Von den Praxisvertreter:innen erwarten die Forschenden daher eine gewisse Offenheit, also, dass sie sich auf Forschungserkenntnisse und auf darauf bezogene Reflexionsprozesse einlassen. Zugleich zeigt sich in den Expert:inneninterviews, dass obwohl die sogenannte „Third Mission“, zu der auch Aktivitäten des Wissenstransfers zählen, als dritter Aufgabenbereich im Hochschulsystem etabliert ist, einige For-

schende diese Aufgabe aber nicht zum eigenen Tätigkeitsbereich zählen. Die Ergebnisse der beiden Teilstudien deuten also darauf hin, dass – nicht nur für das Forschungsfeld der Frühen Bildung – kritisch reflektiert werden muss, inwiefern Wissenschaftler:innen die beschriebenen Erwartungen erfüllen können und wollen. Um die Partizipation von Nicht-Wissenschaftler:innen am Forschungsprozess sowie einen anhaltenden Dialog zu ermöglichen und um sich für das erforschte Feld zu engagieren, sind seitens der Forschenden Kompetenzen jenseits der Erfüllung genuiner Aufgaben des Wissenschaftsumfelds (Forschung und Lehre) notwendig. Diese zusätzlichen Kompetenzen umfassen die Bereiche Beziehungsarbeit, (Selbst-)Vermarktung und Wissenschaftskommunikation (Bogner 2012). So bleibt eingehender zu betrachten, dass nicht nur ausreichend Ressourcen für die Aufgabe des Wissenstransfers vorhanden sein müssen, sondern auch, dass zum Teil **berufliche Identitäten reflektiert und verändert** werden müssen. Die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden pädagogische Fachkräfte ziehen für das eigene professionelle Handeln vor allem andere Maßstäbe und nicht empirisches Wissen heran. Gleichzeitig scheinen sie nur wenig zu reflektieren, wie sie dieses Wissen in ihre professionellen Wissensbestände integrieren. Für Wissenschaftler:innen stellt sich hingegen die Herausforderung, das eigene Aufgabenprofil zu hinterfragen und womöglich zu verändern. Was ist Kern des wissenschaftlichen Handelns? Ist der reziproke Dialog mit Vertreter:innen der Praxis darin inkludiert? Mit dem Ziel einer gemeinsamen Wissenstransformation bleibt auch die Frage danach verbunden, wie diese in die eigene Sicht auf das professionelle Handeln, auf die eigene berufliche Identität integriert werden kann.

Letztlich zeigt die gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften und Expert:inneninterviews mit Forschenden, dass durchaus von allen Beteiligten das **Potenzial eines wechselseitigen Austausches und Dialogs** zwischen Praxis und Forschung mit dem Ziel einer Wissenstransformation beschrieben wird. Die Beteiligten äußern unabhängig von ihrem Wirkungskreis grundsätzliches Interesse an den jeweils anderen Akteur:innen und erkennen, wie wichtig und gewinnbringend ein Dialog sein kann, um eine gemeinsame Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes zu erreichen. Dies gewinnt vor der aktuellen Situation in Kitas besondere Bedeutung. Denn die Daten beider Teilstudien zeigen auf, wie sehr das **Arbeitsfeld unter Druck** steht. Auf der einen Seite sind zum Zeitpunkt der Erhebungen die Arbeitsbedingungen nach wie vor von den Auswirkungen und Belastungen der COVID-19-Pandemie gekennzeichnet. Auf der anderen Seite belastet die zunehmend nicht ausreichende Personalausstattung die Arbeit der Fachkräfte. Darüber hinaus scheint das Arbeitsfeld aber auch angesichts einer anhaltenden Qualitätsdebatte unter Veränderungs- und Optimierungsdruck (Schelle/Blatter 2023) und damit vor der Anforderung zu stehen, sich gegenüber diesem zu positionieren und zu verhalten. Die Aussagen der Fachkräfte deuten darauf hin, dass der permanente Wandel, der von Forschungsergebnissen und daraus abgeleiteten Produkten, von Trägern, von Eltern und auch durch politische Entscheidungen gefordert wird, oft als starke Belastung – für sich, die Kinder und Familien – wahrgenommen wird. Dieser Druck wird in ähnlicher Weise ebenso von den Forschenden in den Expert:inneninterviews beschrieben – als Quellen des Drucks kristallisieren sich die (über)belastenden Rahmenbedingungen im Arbeitsfeld bzw. in der einzelnen Kita, die Eltern, aber auch – mit einem selbstkritischen Blick – die Wissenschaft heraus. Wissenstransformation zielt in letzter Konsequenz

auf eine gemeinsame, sinnhafte und nachhaltige Weiterentwicklung eines Arbeitsfeldes ab. Kritisch zu betrachten bleibt daher, ob diese stärkeren Bemühungen um Wissenstransfer in der Frühen Bildung den bereits spürbaren Veränderungsdruck weiter steigern und welche Bedingungen für die Steuerung eines solchen Veränderungsdrucks in Kitas entscheidend sind.

7 Fazit

Die vorliegende Studie zum Wissenstransfer im System der Frühen Bildung verfolgte das Ziel, explorativ zu erkunden, wie Transfer von pädagogischen Fachkräften und Forschenden in der Frühen Bildung wahrgenommen wird, welche Ziele damit verbunden werden und wie sich die Zusammenarbeit zwischen den Akteur:innen gestaltet. Deutlich wird, dass der Dialog zwischen Forschenden und Praxisvertreter:innen von Barrieren gekennzeichnet ist und nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, wenngleich auch die Potenziale erkannt werden.

Zu vermuten ist, dass der ambivalente und kritische Blick der pädagogischen Fachkräfte auf Forschungsergebnisse nicht zwingend ein Ausdruck deren mangelnder Qualität oder eines fehlenden Interesses der Fachkräfte ist. Vorrangig wird ein Vermittlungsproblem im Sinne eines vermittelnden Anschlusses zwischen Forschenden und pädagogischen Fachkräften sichtbar, welches vermutlich durch diverse Barrieren in der Kommunikation erzeugt wird. Den Fachkräften fehlt es an einem erleichterten Zugang zu empirischen Erkenntnissen sowie Reflexionsmöglichkeiten und -orten, um sich mit diesen auseinanderzusetzen. Die vorliegenden Erkenntnisse zur Relevanz eines gemeinsamen Dialogs spiegeln sich in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen und Expert:inneninterviews wider. So kann vermutet werden, dass sich eine stärkere Partizipation von pädagogischen Fachkräften sowie ein regelmäßiger und anhaltender Dialog zwischen Forschenden und Fachkräften positiv auf die Anschlussfähigkeit empirischer Erkenntnisse und damit auf deren Bewertung durch Fachkräfte auswirken dürfte. Auf Grundlage der geschilderten Analysen zeichnen sich merkliche Handlungsbedarfe ab, die alle beteiligten Akteur:innen im System der Frühen Bildung unterschiedlich fordern.

Wissenstransformation ist als langfristiger, steter Prozess zu verstehen, der keine schnellen Veränderungen herbeiführt. Der Prozess benötigt Zeit, ist von Rückschlägen und bzw. oder Widersprüchen gekennzeichnet und die Relationierung von Wissen muss gemeinsam immer wieder aufs Neue hergestellt werden (Thole 2018). Aufgrund der Ergebnisse der explorativen Studie kann angenommen werden, dass im System der Frühen Bildung solche Prozesse erst in ihren Anfängen beobachtbar sind. Weitere Forschungsbefunde im Sinne einer Transferforschung in der Frühen Bildung wären wichtig, um mehr über (regionale) Netzwerke zwischen Forschenden und Praxisvertreter:innen zu erfahren und auch die Beteiligung politischer Akteur:innen an Transferprozessen stärker in den Blick zu nehmen. Eine größere empirische Basis kann maßgeblich dazu beitragen, dass sich Praxis und Forschung gegenüber der zunehmenden Forderung nach Wissenstransfer positionieren sowie auch disziplinär und professionell verorten können.

8 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
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13. Jg., H. 1
- Best, Allan/Holmes, Bev (2010): Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. In: Evidence & Policy, 6. Jg., H. 2, S. 145–159
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022a): Transfer in der Frühpädagogik als Wissenstransformation. Theoretische Verortung und Handlungsfelder. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV. Freiburg im Breisgau, S. 21–50
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022b): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. DJI. München
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): Wissenstransfer zwischen politischer Steuerungsebene und Wissenschaft in der Frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. DJI. München
- Bogner, Alexander (2012): Wissenschaft und Öffentlichkeit. Von Information zu Partizipation. In: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden, S. 379–392
- Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (2005): Sozialwissenschaftliche Expertiseforschung. Zur Einleitung in ein expandierendes Forschungsfeld. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik. Wiesbaden, S. 7–29
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden
- Burghardt, Lars/Durand, Judith/Peters, Svenja/Schelle, Regine/Wolstein, Katrin (2023): Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze. Eine Einführung. In: Burghardt, Lars/Durand, Judith/Peters, Svenja/Schelle, Regine/Wolstein, Katrin (Hrsg.): Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze. Weinheim
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. In: Educational Researcher, 45. Jg., H. 1, S. 48–54
- Cooper, Amanda (2014): Knowledge mobilisation in education across Canada: a cross-case analysis of 44 research brokering organisations. In: Evidence & Policy, 10. Jg., H. 1, S. 29–59
- 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
- Dewe, Bernd (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse - Bedeutungsveränderungen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main, S. 365–379
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim/München
- 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
- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205-219. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg.
- Guest, Greg/MacQueen, Kathleen M./Namey, Emily E. (2012): Applied Thematic Analysis. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC
- Hartung, Susanne/Wihofszky, Petra/Wright, Michael T. (2020): Partizipative Forschung - ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. In: Hartung, Susanne/Wihofszky, Petra/Wright, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. Wiesbaden, S. 1–19
- 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
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Opladen/Toronto

- Herzog, Walter (2018): Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 6, S. 812–830
- Knight, Christine/Lyall, Catherine (2013): Knowledge brokers: the role of intermediaries in producing research impact. In: Evidence & Policy, 9. Jg., H. 3, S. 309–316
- Koch, Sandra/Schulz, Marc/Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Smidt, Wilfried (2018): Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 9–20
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. 3. Auflage. Stuttgart
- Küchler, Uwe (2017): Wissenstransfer. In: Kühnhardt, Ludger/Mayer, Tilman (Hrsg.): Bonner Enzyklopädie der Globalität. Band 1 und Band 2. Wiesbaden, S. 561–570
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden/Heidelberg
- Lamnek, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim
- Meyer, Morgan (2010): The Rise of the Knowledge Broker. In: Science Communication, 32. Jg., H. 1, S. 118–127
- Penuel, William R./Allen, Anna-Ruth/Coburn, Cynthia E./Farrell, Caitlin (2015): Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. In: Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 20. Jg., H. 1-2, S. 182–197
- Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg., H. 1, S. 21–37
- Prigge, Jessica/Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas (2019): „... zweierlei Schuhe“. Pädagogik der Kindheit und Wissenstransfer. In: Sozial Extra, 43. Jg., H. 4, S. 276–280
- Schelle, Regine (i. E.): Forschende in der Pflicht? Erwartungen pädagogischer Fachkräfte an Forschung im System der Frühen Bildung. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung
- Schelle, Regine (i.E.): „Wir sind irgendwo ganz unten auf der Treppe.“ Fehlende Wertschätzung pädagogischer Fachkräfte als Barriere für Wissenstransformation. In: Der pädagogische Blick, 30. Jg., H. 3, S. 141–153
- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (i. E.): Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung
- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2022): Wissenstransfer im Dialog. Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse für die Frühe Bildung. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 6, S. 206–209
- Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2023): Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung. In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim
- Schelle, Regine/Cloos, Peter/Friederich, Tina (2022): Transfer in der Frühpädagogik. Zwischen disziplinärem Selbstverständnis und politischer Erwartung. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV. Freiburg im Breisgau, S. 9–20
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York, S. 9–22
- Schmiedl, Friederike Luise (2022): Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. In: Bildungsforschung, H. 2
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020a): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 171–184
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020b): 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
- Spiel, Christiane (2020): Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 34. Jg., H. 1, S. 1–8
- Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. In: Forum Jugendhilfe, H. 1, S. 18–22
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina (2016): Wissen empirisch erfassen – methodologische und forschungspraktische Überlegungen zum Forschungsdesign. In: Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hrsg.): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden, S. 145–172
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden

- Unterkofler, Ursula (2020): Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, H. 2, S. 32–43
- Ward, Vicky (2017): Why, whose, what and how? A framework for knowledge mobilisers. In: Evidence & Policy, 13. Jg., H. 3, S. 477–497
- Ward, Vicky/House, Allan/Hamer, Susan (2009): Knowledge Brokering: The missing link in the evidence to action chain? In: Evidence & Policy, 5. Jg., H. 3, S. 267–279
- Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld
- Weingart, Peter (2016): Wissenschaftssoziologie. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan/Zimmermann, Karin (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. 2., vollständig bearbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 141–155
- Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.) (2022): Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV. Freiburg im Breisgau

9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Modell eines Transformationsraums für die Frühe Bildung 12

Tab. 1: Realisiertes Sample 14

10 Anhang

Anhang 1: Leitfaden der Gruppendiskussionen

Erwartungen an Forschung

- Welche Aufgaben für die frühe Bildung sollten Forschung bzw. Forschungsergebnisse übernehmen?

Kooperation mit Forschung

- Wie wird die Kooperation zwischen Praxis und Forschung erlebt?
- Inwiefern besteht hier Entwicklungsbedarf?

Rezeption von Forschungsergebnissen

- Welchen Einfluss haben Forschungsergebnisse auf das praktische Handeln?
- Welche Quellen nutzen Sie, um sich über Forschungsergebnisse zu informieren?

Team und Struktur vor Ort

- Wie tauschen Sie sich im Team über Forschungsergebnisse, neue Erkenntnisse z. B. aus einer Weiterbildung aus?
- Wie und wodurch werden Sie darin unterstützt, Forschungsergebnisse kennenzulernen?

Anhang 2: Kategoriensystem

I Beschreibung der Forschung durch Praxis	II Erwartungen an Forschung
1 "diese Forschung"	6 Konsequenzen und Umsetzung begleiten
2 Adressat:innen	7 bessere Öffentlichkeitsarbeit
3 Misstrauen	8 Verbesserung
4 Aufgaben	9 Aufklärung
5 Disziplinen	10 Lobbyarbeit
III Quellen für Wissen	11 Bestätigung der pädagogischen Arbeit
14 TV	12 Forschung soll beruhigen
15 persönlicher Kontakt	13 Motivation für Forschung transparent machen
16 Veranstaltungen oder Projekte	IV Kluft zwischen Praxis und Forschung
17 Zeitpunkt des Informierens	24 realitätsferne Forschung
18 Kompetenzen der Fachkräfte dafür	25 Kooperation und Beteiligung
19 Fachbücher und Texte	26 geringe Anerkennung durch Forschung
20 Internet	27 Handlungsdruck der Praxis
21 Weiterbildung	28 Forschende kennen Praxis nicht
22 Ausbildung	29 Methoden der Forschung nicht angemessen
23 kein Zugang zu Forschungsergebnissen	30 Forschungsfragen
V Konsequenzen von Forschung	VI Wie sich Praxis wahrgenommen fühlt
31 Fundierung der Ausbildung	41 fehlende finanzielle Anerkennung
32 kein Mehrwert	42 fehlende Anerkennung der Kompetenzen
33 Forschungsergebnisse rechtfertigen	43 fehlende Anerkennung des Arbeitsfelds
34 fürs Handeln nutzbar	44 ungehört
35 Druck auf Fachkräfte	45 "ganz unten" Hierarchie
36 Druck auf Eltern	46 keine Entscheidungs- und Gestaltungsmacht
37 Optimierung von Kindheit	VIII Maßstab für das pädagogische Handeln
38 produziert nichts Neues	47 Wohlbefinden der Kinder
39 Ergebnisse werden nicht gehört	48 pädagogische Konzepte
40 setzt laufend neue Trends	49 persönliche Erfahrungen
VII Veränderung und Weiterentwicklung	50 bestmögliche Entwicklung der Kinder
51 wer kann Veränderungen umsetzen	X Team
52 Hemmschuhe für Veränderung	56 Zusammenarbeit
53 Impulse	57 Bestätigung der eigenen Arbeit
54 Veränderungsdruck	58 Abgrenzung zu anderen Kitas
55 Offenheit für Veränderung	XI Transformation von empirischem Wissen
IX Professionsverständnis	

Anhang 3: Leitfaden der Expert:inneninterviews

Anmoderation

Wir vom Metavorhaben wollen zum einen herausfinden, welche Forschungsergebnisse aus Sicht der Forschenden der Förderrichtlinie wichtig sind und was diese für die Praxis bedeuten könnten. Zum anderen interessieren wir uns aber auch dafür, wie sich der Transfer von Forschungsergebnissen aus Ihrer Sicht gestalten kann, also wie die Ergebnisse die Akteur*innen im System der Frühen Bildung erreichen können.

Zum Einstieg möchte ich Sie bitten, Ihre persönlichen Erfahrungen im Umgang mit der Praxis und mit der Politik im System der Frühen Bildung zu beschreiben.

- Wie gestaltet sich der Austausch zwischen Forschung und Praxis bzw. Forschung und Politik?
- Was erwartet die Forschung von der Praxis bzw. von der Politik?
- Wie beeinflussen die unterschiedlichen Akteur*innen im System der Frühen Bildung Ihre Forschungsarbeit?

Nun möchte ich gerne mit Ihnen über die (ersten) Ergebnisse des Projekts [Projektname] sprechen. Welche Ergebnisse würden Sie als wichtig beschreiben?

- Und für wen (also welche Akteur*innen in der Frühen Bildung) sind diese Ergebnisse wichtig?
- Warum sind Ihre Ergebnisse für diese Akteur*innen besonders wichtig?
- Welche Ergebnisse werden von den Akteur*innen am ehesten angenommen und umgesetzt?
- Und welche Ergebnisse werden von den Akteur*innen vermutlich nicht umgesetzt? Und warum?

Wie gestalten Sie den Transfer Ihrer Forschungsergebnisse an unterschiedliche Akteur*innen der Frühen Bildung? Wie erreichen Sie Praxis und Politik?

- Welche Wege nutzen Sie für den Transfer?
- Welche Bedingungen sind dafür wichtig, dass der Transfer gut läuft?
- Was erschwert oder behindert den Transfer?
- Was/Wer unterstützt Sie beim Transfer? Welche Unterstützung fehlt?
- Wer trägt die Verantwortung für den Transfer?
- Woran erkennen Sie, dass der Transfer erfolgreich war?

Wenn eher das allgemeine Vorgehen geschildert wurde (und nicht das Vorgehen bezogen auf das Projekt der Förderrichtlinie):

Und nun bezogen auf das Projekt [Projektname]: Wie gestalten Sie hier den Transfer?

Anhang 4: Kategoriensystem für die Kodierung der Expert:innen interviews

1 Transferverständnis	5 Transferbedingungen
1.1 Lineares Transferverständnis	5.1 Barrieren für den Transfer
1.2 Interaktionales Transferverständnis	5.1.1 Zeit fehlt
1.3 Systemisches Transferverständnis	5.1.2 Personelle Ressourcen fehlen
1.4 Zweck von Transfer	5.1.3 Finanzielle Mittel fehlen
1.5 Disziplinunterschiede bzgl. Transfer	5.1.4 Logik der Forschungsförderung
2 Beziehung zwischen Forschung und anderen Akteur:innen	5.1.5 Fehlende Offenheit der Praxis
2.1 Beziehung zur Praxis	5.1.6 Adressat:innengerechte Ergebnisaufbereitung
2.2 Beziehung zur Politik	5.1.7 Kompetenzen fehlen
2.3 Wahrnehmung der Praxis	5.1.8 Reputationslogik in der Wissenschaft
2.4 Wahrnehmung der Politik	5.1.9 Auswirkungen der Corona-Pandemie
2.5 Gegenseitige Erwartungen der Praxis und Forschung	5.1.10 Fehlende bzw. unbekannte Unterstützungsstrukturen
2.6 Gegenseitige Erwartungen der Politik und Forschung	5.1.11 Fehlende Motivation/Bereitschaft der Wissenschaftler:innen
2.7 Einfluss anderer Akteur:innen auf die eigene Forschungsarbeit	5.1.12 Wissenschaftliches Wissen für Praxis nicht brauchbar
2.8 Verschiedene, getrennte Welten	5.1.13 Fehlendes Gehör der Politik
3 Transferwege	5.1.14 Transfer im Projekt nicht eingeplant
3.1 An Praxis/Politik gerichtete (Info-) Veranstaltungen	5.2 Ressourcen für den Transfer
3.2 Dialogische Veranstaltungen gemeinsam mit Praxis/Politik	5.2.1 (Selbst-)Reflexion
3.3 Vorträge bei wissenschaftlichen Tagungen	5.2.2 Kooperation, Austausch, Dialog
3.4 Wissenschaftliche Publikationen	5.2.3 Vernetzung, Netzwerke
3.5 Publikationen in praxisnahen Zeitschriften	5.2.4 Vermittelnde Instanzen (Intermediaries)
3.6 Videos (Online-Veröffentlichung)	5.2.5 Adressat:innengerechte Ergebnisaufbereitung
3.7 Intensiver, längerfristiger Austausch mit Praxis	5.2.6 Forschungsinhalte für Akteur:innen relevant
3.8 Teilnahme an der Studie ist Transfer	5.2.7 Ausreichend Zeit
3.9 Lehre an Hochschulen	5.2.8 Offenheit der Wissenschaftler:innen
3.10 Fort- und Weiterbildungen	5.2.9 Systematische Planung

3.11 Ergebnissrückmeldungen an Projektteilnehmende	5.2.10 Erfahrungen aus früheren Projekten
3.12 Erstellung von Praxismaterial	5.2.11 Kapazitäten an den Hochschulen vorhanden
3.13 Wissenschaftskommunikation	5.3 Veränderungen an Transferbedingungen notwendig
3.14 Social Media	6 Verantwortung für Transfer
3.15 Entwicklung von Material für die Wissenschaft	6.1 Transfer als Aufgabe der Forschung
3.16 Politikberatung	6.2 Ablehnende Haltung gegenüber Transfer
4 Adressat:innen von Transfer	6.3 Andere Akteur:innen sind verantwortlich
4.1 Pädagogische Fachkräfte	7 Feststellen von Transfererfolg
4.2 Kitaleitungen	8 (Zukünftige) Gestaltung von Forschung und Transfer
4.3 Fachberatung	8.1 Ganzheitliche/nachhaltige Forschung
4.4 Träger	8.2 Mehr Transferforschung
4.5 Jugendämter	8.3 Dialog über Forschung und Transfer
4.6 Landesjugendämter	8.4 Überarbeitung der Förderlogik
4.7 Aus- und Weiterbildung	8.5 Mehr Unterstützung beim Transfer
4.8 Studierende (im Rahmen der Lehre)	8.6 Mehr Forschung in der Frühen Bildung
4.9 Politik	9 Projektergebnisse
4.10 Wissenschaft (Forschende und Lehrende)	9.1 Zentrale Projektergebnisse
	9.2 Adressat:innen der Projektergebnisse
	9.2 Umsetzung von Projektergebnissen