

Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern

**Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit
der Stiftung Kinder forschen**



Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

PARTNER

Siemens Stiftung

Dietmar Hopp Stiftung

Dieter Schwarz Stiftung

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der
Stiftung Kinder forschen

Band 18

Stiftung Kinder forschen (Hrsg.)

Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern

Verlag Barbara Budrich

Opladen • Berlin • Toronto 2025

Herausgeber: Stiftung Kinder forschen
Verantwortlich: Dr. Janna Pahnke
Projektleitung: Dr. Elena Harwardt-Heinecke, Katharina Musialek, Franziska Elgleb
Konzeption und Redaktion: Nathalie Bauer
Redaktionelle Mitarbeit: Fenja Carter, Dr. Claudia Schiefer, Ceren Sezgin
Weitere Informationen finden Sie unter: www.stiftung-kinder-forschen.de

Haben Sie Fragen, Anmerkungen oder Anregungen zu diesem Band oder der wissenschaftlichen Begleitung der Stiftungsarbeit?

Wenden Sie sich an: forschung@stiftung-kinder-forscher.de

Weitere Informationen und Studienergebnisse finden Sie auch unter www.stiftung-kinder-forschen.de, Rubrik Ansatz & Wirkung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2025 Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich

Ausgenommen von dieser Lizenz sind alle verwendeten Abbildungen, deren Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar ist. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/84743090>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-3090-2 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-3223-4 (eBook)
DOI	10.3224/84743090

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Steffen Kugler / © Stiftung Kinder forschen

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau; info@textakzente.de

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

Inhaltsverzeichnis

Informationen über die Autor:innen	9
Vorwort.....	11
Grußwort.....	13
<i>Bernhard Straub</i>	
Geleitwort	15
<i>Hans-Günther Roßbach</i>	
Einleitung.....	19
<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1 Überblick zur Stiftung Kinder forschen	20
2 Warum braucht es Organisationsentwicklung in Kitas?	28
3 Kita-Entwicklung – zunehmende Relevanz im Stiftungsangebot	31
4 „Forum KITA-Entwicklung“	33
Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	37
<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1 Einführung	38
2 Das System Kita verstehen	39
3 Wo Kita-Entwicklung ansetzen kann	40
4 Wie Kita-Entwicklung ganz konkret in die Praxis umgesetzt werden kann ...	41
A Aktuelle Herausforderungen im Feld der Kindertagesbetreuung – eine Situationsanalyse.....	43
<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1 Zusammenfassung.....	44
2 Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung und gesellschaftliche Veränderungen.....	45
3 Herausforderungen außerhalb der Einrichtungsebene	47
4 Herausforderungen innerhalb der Einrichtungen.....	48
4.1 Haltung und Einstellungen pädagogischer Fachkräfte	48
4.2 Fort- und Weiterbildungsbeteiligung	49
4.3 Pädagogische Qualität	50
4.4 Personalstruktur in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung	51

4.5 Vielfalt der Trägerlandschaft	52
4.6 Qualifikationsstrukturen in den Einrichtungen	52
4.7 Die Rolle der Kita-Leitung	53
4.8 Heterogenität der Qualitätskonzepte	54
4.9 Schlussfolgerungen	55
4.10 Umgang mit den Erkenntnissen	55
4.11 Wissenstransfer als erster Ansatz für Kita-Entwicklung	57

B Zentrale Dimensionen der Kita-Entwicklung zur Stärkung von Bildungsqualität – Ein Modell 59

Stiftung Kinder forschen

1 Einführung	60
2 Zentrale Dimensionen von Kita-Entwicklung	61
3 Aufbau des Modells Kita-Entwicklung	62
3.1 Kita und Träger als Organisationen – Sieben zentrale Dimensionen	64
3.2 Kitaspezifisches Bezugssystem	65
3.3 Allgemeines gesellschaftspolitisches Bezugssystem	66
3.4 Ableitungen von Maßnahmen für die pädagogische Praxis	66

C Das Impulsset als Unterstützung für den Wissens- und Lerntransfer 67

Stiftung Kinder forschen

1 Einführung	68
2 Inhaltliche Entwicklung eines Impulssets für Kita-Entwicklung	69
2.1 Bedarfsfeststellung	69
2.2 Konzept des Impulssets	70
2.3 Wie soll das Impulsset wirken?	71
2.4 Produktvorstellung: Struktur und Inhalte des Impulssets	72
3 Wissenschaftliche Begleitung	74

D Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext (T²E²K²) 77

*Daniela Ulber, Nina Högrefe, Valerie Bergmann,
Anna Maria Schmidt, Stefan Schulder*

1 Einführung	78
2 Theoretischer Hintergrund: Transferverständnis und Transferprozess	80
3 Fragestellungen der Studie	86

4	Methoden	87
4.1	Untersuchungsdesign.....	87
4.2	Stichprobenakquise.....	89
4.3	Stichprobe	90
4.4	Untersuchungsmethoden und -instrumente.....	98
4.5	Auswertung	100
5	Ergebnisse.....	103
5.1	Voraussetzungen für den Transfer.....	103
5.2	Evaluation des Unterstützungstools	107
5.3	Transferprozesse und Akteursebenen	127
6	Diskussion und Empfehlungen	158
6.1	Prozessevaluation der Impulskarten.....	158
6.2	Ergebnisevaluation der Impulskarten.....	160
6.3	Faktoren der Transferförderung.....	161
7	Fazit und Ausblick.....	164

E Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelingensbedingungen organisationaler Veränderungsprozesse in Kitas (TUE-R)..... 167

Nina Hogrebe, Daniela Ulber, Valerie Bergmann, Anna Maria Schmidt

1	Einleitung	168
2	Die Methode des systematischen Reviews.....	169
2.1	Initiierung	170
2.2	Reviewfrage und Methodenauswahl	171
2.3	Suche/Screening.....	171
2.4	Beschreibung der Studien	171
2.5	Qualitätseinschätzung.....	171
2.6	Synthese.....	172
2.7	Interpretation und Kommunikation	172
3	Einbezug von Stakeholder:innen.....	173
4	Konzeptionelle Grundlagen: Logisches Modell	176
4.1	Ausgangslage – Input – Output	177
4.2	Akteur:innen	178
4.3	Merkmale der Organisation.....	178
4.4	Impuls	179
4.5	Transfer- und Multiplikationsprozess.....	180
4.6	Outcome – Kernziel.....	180
5	Fragestellung(en)	181

6	Methodisches Vorgehen	182
6.1	In- und Exklusionskriterien	182
6.2	Suchstrategie	183
6.3	Screening	185
6.4	Auswertung der inkludierten Studien	187
6.5	Synthese	189
7	Ergebnisse	190
7.1	Systematisches Mapping	190
7.2	Synthese	192
8	Diskussion	203
8.1	Diskussion der Reviewergebnisse	203
8.2	Forschungsmethodische Limitationen	205
8.3	Verknüpfung des Reviews und der empirischen Begleitstudie	205
9	Empfehlungen	208

Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung

Kinder forschen mit den Erkenntnissen umgeht 211

Stiftung Kinder forschen

1	Einordnung der Erkenntnisse in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung	212
2	Wie die Stiftung die Erkenntnisse nutzt	215
2.1	Kita-Teams stärken	215
2.2	Akteur:innen des Systems Kita einbeziehen	216
2.3	Wissenstransfer anregen und fördern	216
2.4	Transferumfelder effektiv gestalten	218
2.5	Transferprozesse praktisch gestalten	219
3	Ausblick	220

Literatur 223

Bildquellenverzeichnis	243
Über die Stiftung Kinder forschen	244
Bisher erschienen in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen	246

Informationen über die Autor:innen

Valerie Bergmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsbereich Bildung und Erziehung in der Kindheit an der TU Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Wissenstransfer in Kindertageseinrichtungen und Diversität im Elementarbereich

Prof. Dr. Nina Hogrebe

Professorin für Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit an der TU Dortmund

Arbeitsschwerpunkte: Frühkindliche Bildung in der Kindertagesbetreuung, Bildungsungleichheiten und Segregation, Steuerung und Finanzierung im Bildungs- und Sozialwesen, Qualitätsentwicklung und Evaluation

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach

Ehemaliger Leiter des Lehrstuhls für Frühkindliche Bildung und Erziehung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Dr. Anna Marina Schmidt

Projektleiterin bei Prognos AG

Arbeitsschwerpunkte: Frühkindliche Bildung und Fachkräfte(sicherung) in der Kindertagespflege

Stefan Schulder

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie an der Universität zu Lübeck

Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Sozialforschung, Data Science und Survey Design

Prof. Dr. Daniela Ulber

Professorin für Institutionsentwicklung und Management an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die erste Kindertageseinrichtung in Deutschland gegründet. Das ist nun weit über 100 Jahre her. Aus einer „Aufbewahrungsanstalt für Kinder bis zum vierten Lebensjahr, deren Eltern während der Sommermonate mit Ernte- und Feldarbeiten beschäftigt waren“¹, ist inzwischen, und das zum Glück, eine lebendige Bildungseinrichtung geworden. Zwar gehört sie organisatorisch noch (!) nicht zum Bildungssystem, ist aus unserer Sicht aber längst Teil dessen. Warum? Kitas sind die ersten Bildungseinrichtungen, mit denen junge Menschen in Berührung kommen. In Kitas wird der Grundstein zu einer erfolgreichen Bildungskarriere gelegt. Zugleich sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Die Anzahl der Betreuungsplätze steigt, die Zahl der Erzieher:innen wächst aber nicht im gleichen Maße mit. Die Anforderungen an die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung steigen ebenfalls. Kitas brauchen Strategien und Handlungswissen, wie sie erfolgreich mit hohen Erwartungen und einem ständigen Wandel umgehen können, um Kinder gut in ihrer Entwicklung zu begleiten und auch ihr pädagogisches Fachpersonal, das gesamte Team, langfristig gesund, motiviert und kompetent mitzunehmen. Hierfür braucht es vor allem Zeit. Zeit für Austausch, Zeit für Weiterbildung, Zeit für Teambuilding.



Diese Herausforderungen waren für uns die Motivation, gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung 2019 das Forum KITA-Entwicklung ins Leben zu rufen. Das Forum ist der Frage nachgegangen, inwiefern Organisationsentwicklung in Kitas zu einer hohen Bildungsqualität beiträgt. Wie schaffen Einrichtungen durch Organisationsentwicklung selbst Strategien, welche zu einer Steigerung in der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit und nicht zuletzt zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führen? Die Ausgangsthese des Forums war, dass systematische Organisationsentwicklung essenziell ist, um Lernprozesse und Veränderungen im System Kita auf verschiedenen Ebenen nachhaltig umzusetzen und so zu einer verbesserten Bildungsqualität und Problemlösungsfähigkeit beizutragen. Das Forum KITA-Entwicklung vernetzt Menschen und Organisationen, die bereits zum Thema Kita-Entwicklung geforscht haben oder Praxiserfahrungen teilen möchten, und versucht gemeinsam herauszufinden, wie Kindertagesstätten im Kontext ihrer vielfältigen Bezüge gestärkt werden: als weichenstellende, erste Bildungsorte, als attraktive Arbeitsstätte und als wertvoller Teil unseres Gemeinwesens.

1 Franke-Meyer, D. (2016). *Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Zugriff am 11.11.2024 unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/239356/geschichte-der-fruehkindlichen-bildung-in-deutschland/>

In diesem achtzehnten Band unserer Schriftenreihe stellen wir die Ergebnisse aus dem im Rahmen des Forums entwickelten Unterstützungsinstrument für pädagogische Fachkräfte vor. Im Zentrum steht die Bedeutung von Transferprozessen in Kindertageseinrichtungen als ein potenzielles Handlungsfeld zur nachhaltigen Verankerung von Wissen und damit der Verbesserung der pädagogischen Qualität. Damit schließen die Ergebnisse dieses Bandes an die Expertisen und die Ableitung erster Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren für Kita-Entwicklung an (siehe Band 14 und 15 der Wissenschaftlichen Schriftenreihe). Das von der Stiftung entwickelte Unterstützungstool mit seinen begleitenden Materialien (Impulsset „Kita-Entwicklung“) bildet ein konkretes Werkzeug, wie pädagogische Fach- und Leitungskräfte Transferprozesse innerhalb ihrer Einrichtungen umsetzen können. Im Zentrum stehen konkrete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung eines gelingenden Transferumfelds und die Rollen der einzelnen Akteur:innen. Die Bedeutung des Teams und der Leitung als wichtige Unterstützungsressourcen für die Wissensweitergabe sollen dabei im Mittelpunkt stehen. Die Stiftung Kinder forschen möchte Teams von pädagogischen Fach- und Leitungskräften mit unterstützenden Strukturen ermutigen, ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln, die Rolle der Organisation und der Strukturen stärker ins Blickfeld zu rücken und das Lernen von- und miteinander zu fördern.

Ihr

Michael Fritz

Vorstandsvorsitzender der Stiftung Kinder forschen (bis Februar 2024)

Grußwort

Von Dr. Bernhard Straub

Die Entwicklungen im Feld der frühkindlichen Bildung sind seit Jahren von einer enormen Dynamik geprägt, die ungebrochen anhält. An Kindertageseinrichtungen, ihre Träger und die pädagogischen Fachkräfte werden immer höhere Anforderungen gestellt. Nach wie vor ist ein massiver quantitativer Ausbau notwendig, bei gleichzeitig steigenden Anforderungen an die Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots. Zudem werden Einrichtungen mit aktuellen gesellschaftlichen Themen wie Inklusion oder Digitalisierung konfrontiert und müssen mit Krisen umgehen, wie der Coronapandemie oder den Folgen des Ukraine-Kriegs – und das in einer zunehmend komplexen, unsicheren und sich schnell verändernden Welt. All dem muss unter Bedingungen einer sehr angespannten Personalsituation und einer hohen Fluktuation begegnet werden.

Auf die ersten Lebensjahre kommt es an! Nie wieder lernen wir so viel und so schnell wie in dieser Lebensphase. In der frühen Kindheit wird die Basis für den Erwerb von wichtigen Kompetenzen gelegt und damit für den weiteren Bildungserfolg und für lebenslanges, erfolgreiches Lernen von Kindern. Und es braucht eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung, um allen Kindern die gleichen Entwicklungs- und Bildungschancen zu eröffnen und ihnen damit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Die qualitative Entwicklung muss deshalb mit der hohen Dynamik des Feldes Schritt halten können, auch wenn dies eines starken Engagements aller bedarf.

Es ist nun wichtiger denn je, Kindertageseinrichtungen und ihre Träger in dieser herausfordernden Situation zu stärken und mit vereinten Kräften daran zu arbeiten, zukunftsfähige Kitas und ein zukunftsfähiges System zu gestalten. Wir brauchen lernende und selbstwirksame Kitas, die Herausforderungen und Veränderungen als Chance begreifen und konstruktiv für Entwicklungs- und Lernprozesse in der Kita nutzen. Ganz im Sinne von Robert Bosch, der sagte: „Immer soll nach Verbesserung des bestehenden Zustands gestrebt werden, keiner soll mit dem Erreichten sich zufriedengeben, sondern stets danach trachten, seine Sache noch besser zu machen“, ist es uns als Stiftung ein Anliegen, Kitas in ihrer Weiterentwicklung zu unterstützen, damit sie ihren Bildungsauftrag bestmöglich erfüllen können. Wir wollen dadurch einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern leisten. Dafür engagieren wir uns schon seit vielen Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Das Engagement für Qualitätsentwicklung in der Kita verbindet uns mit der Stiftung Kinder forschen. Deshalb haben wir gemeinsam das „Forum KITA-Entwicklung“ ins Leben gerufen, um auf Basis einer wissenschaftlichen Fundierung zur Kita-Entwicklung Lösungsansätze für die Praxis zu erarbeiten.

Wir haben uns mit Problemen und Chancen im Kita-System beschäftigt, Themenfelder und Gelingensbedingungen identifiziert, Veränderungsbedarfe beleuchtet

und daraus schließlich mögliche Handlungsfelder und Ansatzpunkte entwickelt, um im Sinne von Kita-Entwicklung pädagogische Qualität von Kitas systematisch zu verbessern und langfristig zu verankern.

Den Dialog zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere auch zwischen Wissenschaft und Praxis, zu fördern – dieses Anliegen stand ganz oben auf der Agenda des Projektes. Kita-Entwicklung braucht diese Vernetzung! Und es braucht den fachlichen und politischen Diskurs. Denn schließlich kann Veränderung und eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Kita-Systems nur gelingen, wenn sie in einer guten und konstruktiven Kooperation zwischen Wissenschaft, Praxis, Administration und Zivilgesellschaft erfolgt.

Wir freuen uns, Ihnen in der vorliegenden Publikation und in Ergänzung zu den zwei vorangegangenen Bänden die Ergebnisse und zentralen Erkenntnisse aus dem Projekt vorlegen zu können. Damit möchten wir alle Akteurinnen und Akteure ermutigen, sich auf den Weg zu machen und das Kita-System aktiv und zukunftsweisend zu gestalten – zum Wohle unserer Kinder. Denn: Jede und jeder kann etwas verändern und das Engagement jeder einzelnen Person zählt!

Unser besonderer Dank gilt den vielen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern unseres Projekts: pädagogischen Fachkräften, Kita-Trägern, Fachberatungen, Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Verwaltung und aus der Wissenschaft. Mit Ihrer Expertise und Ihrem Engagement tragen Sie alle zum Gelingen des Projekts bei!

Dr. Bernhard Straub

Geschäftsführer der Robert Bosch Stiftung GmbH

Geleitwort

Von Hans-Günther Roßbach

Um die Qualität von Kindertageseinrichtungen zu verbessern, genügen Initiativen auf der Ebene der einzelnen Akteure bzw. der pädagogischen Fachkraft und deren Fort- und Weiterbildung nicht. Vielmehr sollte der Blick auf das gesamte System der Kindertagesbetreuung gerichtet werden. Neben den einzelnen Einrichtungen kommen damit auch die Träger und die weiteren Unterstützungssysteme in den Fokus. Von daher ist es nur folgerichtig, wenn sich die Stiftung Kinder forschen stärker Fragen einer Organisationsentwicklung zuwendet. Um dabei die Spezifität des Feldes Kindertageseinrichtung zu akzentuieren, hat die Stiftung dafür den Begriff „Kita-Entwicklung“ geprägt. Hierzu hat die Stiftung gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung das Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ durchgeführt (Projektzeitraum von März 2019 bis Dezember 2023). Die Ergebnisse des überaus produktiven Projektes wurden – neben dem vorliegenden Band – bereits in vier Expertisen zur Organisationsentwicklung in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung (Band 14 und 15; Stiftung Kinder forschen 2023a, b) veröffentlicht. Neben den Ergebnissen des Modellprojekts „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ (März 2019 bis Dezember 2022; Stiftung Kinder forschen 2024) bilden diese Erkenntnisse die fachliche Fundierung eines neuen Handlungsfeldes „Kita-Entwicklung“ der Stiftung.

In Beitrag A stellt die Stiftung aktuelle Herausforderungen im Feld der Kindertagesbetreuung dar. Im Sinne einer differenzierten Situationsanalyse werden die vielfältigen Herausforderungen innerhalb und außerhalb der Einrichtungen beleuchtet. Vor diesem Hintergrund wählt die Stiftung als ersten Ansatz und Einstieg in den Handlungsbereich Kita-Entwicklung den Bereich Wissenstransfer aus, speziell des Transfers von in Fortbildungen erworbenem Wissen in die Praxis und in das Kita-Team, um Organisationsentwicklung zu initiieren. Diese Auswahl muss vor dem Hintergrund der zentralen Dimensionen der Kita-Entwicklung zur Stärkung von Bildungsqualität gesehen werden, die von der Stiftung in einem komplexen Modell zusammengefasst werden (siehe Beitrag B). Das Modell identifiziert und systematisiert die verschiedenen Ansatzpunkte zur Verbesserung der Bildungsqualität. Es ist wohl kaum möglich, alle Aspekte des Modells in einem Entwicklungs- oder Forschungsprojekt gleichzeitig zu betrachten; die Auswahl von Transferprozessen ist ein guter erster Ansatzpunkt. Gleichwohl könnte dieses Modell auch für die Planung und Umsetzung weiterer Entwicklungs- und Forschungsprojekte sehr bedeutsam sein. Um den Transfer von Wissen und Kompetenzen nachhaltig in die Praxis und in das Kita-Team zu fördern, hat die Stiftung ein Impulsset, bestehend aus einem Kartenset für pädagogische Fachkräfte, einem Begleitbrief für Kita-Leitungen und einer Webseite zur Vertiefung der Karten- und Briefinhalten, entwickelt (Beitrag C). Das Impulsset ist generalistisch angelegt und bezieht sich nicht nur auf spezifische Bildungsangebote der Stiftung zu Themen der frühen MINT-Bildung für nachhaltige

Entwicklung, sondern kann auf alle Bildungsbereiche angewendet werden. Dieses Impulsset wurde mit Tandems aus Kita-Leitung und Fachkraft erprobt und extern evaluiert (siehe Beitrag D). Ergänzend wurde ein systematischer Review zu Transferprozessen durchgeführt (siehe Abschnitt E).

Der Beitrag „Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext (**T²E²K²**)“ von Daniela Ulber und Nina Hogrebe (Abschnitt D) geht davon aus, dass evidenzbasiert wenig darüber bekannt ist, wie die Implementation von durch Fortbildung erworbenem neuem Wissen und neuen Kompetenzen erfolgreich unterstützt werden kann. Dies ist für die Stiftung Kinder forschen eine zentrale Frage, um den Erfolg ihrer Bildungsangebote in der Praxis abzusichern. Ob und wie dies gelingt, untersucht der Beitrag mit einer Evaluation der Impulskarten und der Begleitmaterialien. Ausgehend von einem theoretisch fundierten Transferverständnis und einer überzeugenden Darstellung eines logischen Transfermodells entwickeln die beiden Autorinnen zielgenau drei Forschungsfragen: Wie wird die Intervention (Impulskarten, Webseite und Anschreiben) in der Praxis implementiert (Prozessevaluation)? Ist die Intervention ein geeignetes Produkt für den Lerntransfer, und welche Auswirkungen hat die Intervention auf den unterschiedlichen Ebenen einer Kindertageseinrichtung (Ergebnisevaluation)? Welche Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen einer Kindertageseinrichtung (Fachkräfte, Leitungen, Team, Organisation, Träger, Umwelt) beeinflussen den Transfer?

Diesen Fragen wird in einem Mixed-Methods-Forschungsdesign nachgegangen, mit einem quantitativen Kontrollgruppendesign (die Kontrollgruppe sollte die Impulskarten erst später erhalten; Kontrast zwischen MINT-Fortbildungen und Fortbildungen zur sprachlichen Bildung) sowie einer ergänzenden qualitativen Interviewstudie. Das anspruchsvolle Kontrollgruppendesign konnte aber nicht realisiert werden, da bei der Stichprobengewinnung nur zwölf Tandems, bestehend aus einer die Fortbildung besuchenden pädagogischen Fachkraft und der Einrichtungsleitung, rekrutiert werden konnten. In der Folge wurde auf die Kontrollgruppe verzichtet und es wurden nur Fortbildungen aus dem MINT-Bereich berücksichtigt. Um der dadurch eingeschränkten Aussagekraft der quantitativen Studie entgegenzuwirken, wurde der qualitative Befragungsteil deutlich ausgeweitet, auch wenn der Großteil der hier interviewten Personen selbst nicht mit den Impulskarten arbeiten konnte.

Mithilfe der Evaluationsergebnisse konnten gezielte Weiterentwicklungsimpulse umgesetzt und das Impulsset überarbeitet werden. Es zeigte sich deutlich, dass für eine erfolgreichere Implementation des Unterstützungstools ein aktives Transfermanagement erforderlich ist, das alle Transferakteure herausfordert und vor allem die besondere Rolle und Funktion der Einrichtungsleitung berücksichtigt. Die beiden Autorinnen fassen abschließend zusammen: „Die Begleitstudie verdeutlicht eine hohe Akzeptanz und positive Bewertung der Impulskarten, wenn sich auch gleichzeitig Hemmnisse bei der Nutzung zeigen. Entsprechend sind Maßnahmen des Transfermanagements, die deren Implementation begleiten und unterstützen, sowie eine Ausweitung der Nutzenden innerhalb des Systems Kita angezeigt“ (S. 164).

Mit dem Beitrag „Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelin-
gungsbedingungen organisationaler Veränderungsprozesse in Kitas (**TUE-R**)“ von

Nina Hogrebe und Daniela Ulber (Abschnitt E) wird die voranstehende Evaluationsstudie theoretisch ergänzt. Der Kodierleitfaden für den systematischen Review und die Auswertungskategorien für die qualitativen Interviews in der Evaluationsstudie wurden vergleichbar gebildet. Beide Studien nutzen auch das von den Autorinnen weiterentwickelte logische Transfermodell. Der Review stellt explizit Transfer und Implementation in den breiteren Rahmen von Organisationsentwicklung ein. Vor dem Hintergrund der Frage nach Gelingen von individuellem Transfer und Transfer ins Team und dem logischen Transfermodell werden – neben einer Globalfragestellung – sechs Teilfragestellungen herausgestellt, die für die Arbeit der Stiftung Kinder forschen bedeutsam sind. Hier etwas verkürzt: (1) Lassen sich (externe) Unterstützungsmaßnahmen oder spezifische Prozesse ausmachen, die den Transfer positiv beeinflussen? (2) Wie sind Träger in die Transfer- und Entwicklungsprozesse eingebunden? (3) Welche Rolle spielen externe Unterstützungsagenten wie Fachberatungen, Coaches, Hochschulen etc.? (4) Wie verläuft Wissensmanagement im System der Kindertagesbetreuung? (5) Welche Hinweise finden sich auf adäquates Leitungshandeln in Transfer- und Entwicklungsprozessen? (6) Gibt es Hinweise auf spezifische Aufgaben- und Rollenprofile in Transfer- und Entwicklungsprozessen und deren Weiterentwicklung, insbesondere in den Teams und bei den Leitungen?

Die Arbeitsschritte und das methodische Vorgehen des systematischen Reviews zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden von den Autorinnen ziel führend beschrieben. Es ist nicht ungewöhnlich bei einem solchen Review, dass bei der systematischen Literatursuche zunächst 1.256 Treffer gefunden werden, nach Anwendung aller Inklusions- und Exklusionskriterien und Prüfen von Abstracts und Volltexten aber nur eine geringere Anzahl von für das Thema relevanten Studien übrig bleibt. Im vorliegenden Fall sind es (nur) neun – eher kleinere und explorative – Studien, die überwiegend als qualitative Evaluationsstudien angelegt waren (zwei englischsprachige und sieben deutschsprachige Beiträge). Dies zeigt bereits, dass das Thema Transfer im Feld der Kindertagesbetreuung noch nicht systematisch untersucht wird. Die Autorinnen weisen zudem einschränkend darauf hin, dass bei der Darstellung der Ergebnisse des Reviews die gefundenen Erkenntnisse in der Regel nur aus einzelnen Studien stammen und Verallgemeinerungen kaum möglich sind. Bei den meisten Evaluationsstudien steht zudem nicht der Transferprozess selbst im Fokus, sondern der Erfolg des Evaluationsgegenstands (Transferoutput). Gleichwohl aber sind Rückschlüsse auf Einflussfaktoren des Transfers möglich. Die Hauptverantwortung für den Transfer liegt den Studien zufolge auf der am Lerngegenstand (z. B. einer Fortbildung) teilnehmenden Fachkraft, den anderen Ebenen des Systems Kita (z. B. adäquaten Leitungshandeln) wird nur eine unterstützende Rolle zugeschrieben. Explizit werden von den beiden Autorinnen auch die Ergebnisse der beiden Studien **T²E²K²** und **TUE-R** vergleichend betrachtet. Hier zeigen sich bei der Zusammenschau deutliche Synergieeffekte, z. B. in Hinblick auf die Rolle von Leitungen und Unterstützungssystemen im Transfer. Der Blick sollte somit beim Transfer auf das gesamte System Kita gerichtet und Transfer immer als Bestandteil einer Lerngelegenheit von Vorneherein mitgedacht werden. Als Fazit des systematischen Reviews stellen die Autorinnen fest, dass weitgehend ein Bewusstsein für Transfer

im Sinne von Organisationsentwicklung auf der Ebene der gesamten Organisation Kita fehlt. Und: „Aus den Ergebnissen des systematischen Reviews ergibt sich ein Forschungsdesiderat in Hinblick auf die explizite Untersuchung von Transferprozessen im Feld der Kindertagesbetreuung“ (S. 209).

Der letzte Beitrag in diesem Band „Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung Kinder forschen mit den Ergebnissen umgeht“ fasst einige Ergebnisse zusammen und ordnet sie in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung ein. Besonders hinweisen möchte ich auf die Rückschlüsse der Ergebnisse für die weitere Arbeit. Das Impulsset kann den Transfer unterstützen, dafür bedarf es aber auch weiterer Unterstützungsmaßnahmen. Ohne auf alle Aspekte einzugehen, möchte ich hier hinweisen auf die Überarbeitung des Impulssets mit einer stärkeren Betonung der Bedeutung der Kita-Leitung und auf die Konzipierung von Online-Kursen und Webinaren, die gezielte Methoden für Transferprozesse adressieren und die helfen sollen, ein Wissensmanagement in der Kita zu etablieren.

Ich wünsche allen, die diesen Band lesen, viel Vergnügen dabei und viele Erkenntnisse für ihre weitere Arbeit.

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Universität Bamberg

Einleitung

Stiftung Kinder forschen



- 1 Überblick zur Stiftung Kinder forschen
- 2 Warum braucht es Organisationsentwicklung in Kitas?
- 3 Kita-Entwicklung – zunehmende Relevanz im Stiftungsangebot
- 4 „Forum KITA-Entwicklung“

1 Überblick zur Stiftung Kinder forschen

Die gemeinnützige Stiftung Kinder forschen (ehemals Stiftung „Haus der kleinen Forscher“) engagiert sich seit 2006 für gute frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) – mit dem Ziel, Kinder stark für die Zukunft zu machen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen. Gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern vor Ort bietet die Stiftung bundesweit ein Bildungsprogramm an, das pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte dabei unterstützt, Kinder im Kita- und Grundschulalter qualifiziert beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Die Stiftung hat zum Ziel, Bildungschancen zu verbessern, das Interesse an MINT und an nachhaltiger Entwicklung zu fördern und dafür pädagogisches Personal zu professionalisieren. Die Bildungsinitiative leistet damit einen wichtigen Beitrag

- ▶ zur Qualifizierung des pädagogischen Personals,
- ▶ zur Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen,
- ▶ zur Persönlichkeits-, Kompetenz- und Interessenentwicklung der Kinder sowie
- ▶ zur Nachwuchsförderung in den MINT-Bildungsbereichen.

Die Hauptaktivitäten der Stiftung sind

- ▶ der Auf- und Ausbau tragfähiger lokaler Netzwerke unter Beteiligung von Akteur:innen vor Ort sowie Beratung und Service für die Netzwerkpartner,
- ▶ die Ausbildung von Trainer:innen, die vor Ort pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte kontinuierlich fortbilden,
- ▶ die Entwicklung und Bereitstellung von Fortbildungskonzepten und Materialien für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte,
- ▶ die Unterstützung der Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen sowie
- ▶ die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der Stiftungsaktivitäten.

Seit der Gründung der Stiftung im Jahr 2006 als Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ haben sich Bildung und Gesellschaft gewandelt: Die Ansprüche an pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte in Kitas, Horten und Grundschulen sind enorm gestiegen und Kindheit heutzutage ist anders als noch vor zehn oder 15 Jahren. Auch die Stiftung hat sich in den vergangenen Jahren weiterentwickelt und Neues ausprobiert. Neben Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte unterbreitet sie seit einigen Jahren auch Angebote für Lehrkräfte in Grundschulen und zur Organisationsentwicklung für Kitas. Die MINT-Bildung wurde ergänzt um Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sowohl die Stiftung als auch ihre Netzwerkpartner bieten Fortbildungen in Präsenz und digital an. Um diesem Wandel gerecht zu werden, hat sich die Stiftung 2023 dazu entschieden, ihren Namen von Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ in

Stiftung Kinder forschen zu verändern. Mit dem neuen Namen präsentiert sie die Kinder und die gute frühe MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung noch stärker nach außen. Der neue Name stärkt zugleich die klare und fortbestehende Grundüberzeugung der Stiftung: Alle Kinder haben ein Recht auf gute frühe MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion und Einkommen der Eltern.

Qualifizierungsinitiative für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte

Die Stiftung Kinder forschen ist bundesweit die größte Qualifizierungsinitiative für Pädagog:innen im Bereich der frühen Bildung. Sie unterstützt Kitas, Horte und Grundschulen dabei, mathematische, informatische, naturwissenschaftliche und/oder technische Schwerpunkte zu setzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu etablieren und dabei förderliche Entwicklungs- und Lernumgebungen für Kinder zu schaffen. Der pädagogische Ansatz der Stiftung knüpft an den Ressourcen der Kinder an und betont das gemeinsame Entdecken und Forschen im dialogischen Austausch (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019a). Die Stiftung fördert mit ihren Aktivitäten zudem die Umsetzung vorhandener Bildungs- und Rahmenlehrpläne der jeweiligen Bundesländer in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und unterstützt die Verankerung von BNE in den Bildungsbereichen.

Die inhaltlichen Angebote der Stiftung umfassen neben den **Präsenzfortbildungen** für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte auch eine Online-Lernplattform², pädagogische Materialien, einen jährlich stattfindenden Aktionstag, einen Blog³, Social-Media-Kanäle sowie die Möglichkeit zur Zertifizierung von Einrichtungen.

Netzwerkarbeit und Verbreitung

Die Stiftung Kinder forschen lebt als bundesweite Bildungsinitiative vom Engagement vielfältiger Akteur:innen vor Ort – den lokalen Netzwerken, die als dauerhafte Partner und Fortbildungsanbieter in den Regionen agieren. Zu den derzeit 193 Netzwerkpartnern zählen Kommunen und Kita-Träger, Wirtschaftsverbände, Science-Center, Museen, Unternehmen, Stiftungen und Vereine. Seit 2011 steht das Fortbildungsprogramm der Initiative auch Horten und Ganztagsgrundschulen offen.

Circa 90.000 pädagogische Fach- und Lehrkräfte aus rund 37.000 Kitas, Horten und Grundschulen haben bereits am Fortbildungsprogramm der Initiative teilgenommen. Deutschlandweit sind rund 6.200 Kitas, Horte und Grundschulen von der Stiftung Kinder forschen zertifiziert, darunter mehr als 5.600 Kitas. Seit Herbst 2013 können sich auch Horte und Grundschulen zertifizieren lassen. Seitdem haben über 200 Horte und mehr als 300 Grundschulen das Zertifikat erhalten (Stand 30. Juni 2024).

² campus.stiftung-kinder-forschen.de

³ blog.stiftung-kinder-forschen.de

Um möglichst vielen interessierten pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräften die Teilnahme an Fortbildungen zu ermöglichen, findet die Weiterqualifizierung über ein Multiplikationsmodell in Kooperation mit den lokalen Netzwerkpartnern statt. Die Stiftung Kinder forschen bildet in Präsenz- und Online-Fortbildungen Trainer:innen aus, die dann ihrerseits Fortbildungen für Pädagog:innen in ihrem lokalen Netzwerk durchführen. Als Unterstützung erhalten sie ein umfangreiches, individuelles und bedarfsgerechtes Professionalisierungsangebot, um ihre Aufgaben in der Erwachsenenbildung qualitativ hochwertig umzusetzen. Die Stiftung orientiert sich dabei an den Zieldimensionen für Multiplikator:innen früher MINT-Bildung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019b) und entwickelte basierend darauf ein Qualitätssystem für Fortbildungen. Wesentliche Elemente des Systems betreffen die Bewerbung und Akkreditierung zu Beginn der Tätigkeit als Trainer:in, bedarfsgerecht gestaltete Qualifizierungsphasen sowie eine alle zwei Jahre wiederkehrende Re-Akkreditierung. Das Qualitätssystem systematisiert und erweitert auf Basis der Zieldimensionen für Multiplikator:innen die Anforderungen an Trainer:innen und macht diese explizit.

Das kontinuierliche Fortbildungsprogramm

Die Stiftung Kinder forschen konzentriert sich auf die Weiterqualifizierung von Pädagog:innen in Hinblick auf das Entdecken und Erforschen mathematischer, informatischer, naturwissenschaftlicher und/oder technischer Themen mit Kindern. Seit 2016 entwickelt die Stiftung auch Weiterbildungsangebote mit dem Fokus Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Ziel ist eine kontinuierliche Begleitung der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte. Die Teilnahme an Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen erweitert sukzessive das methodische Repertoire und vertieft das Verständnis des pädagogischen Ansatzes der Stiftung. Im Wechsel von Präsenzfortbildungen und Transferphasen können die Pädagog:innen das Gelernte in der Praxis ausprobieren und sich dazu in der nächsten Fortbildung austauschen.

Zusätzlich zu den Präsenzfortbildungen stellt die Stiftung ein ständig wachsendes Online-Angebot zur Verfügung, mit dem pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte individuell, flexibel und kostenfrei die Fortbildungsinhalte auffrischen oder vertiefen können. Dazu gehören sowohl offene Online-Kurse, die zu jeder Zeit selbstständig bearbeitet werden können, als auch Online-Workshops zu festen Zeiten. Hier werden die Inhalte gemeinsam mit anderen Teilnehmenden erarbeitet, während ein:e Moderator:in sie begleitet. Webbasierte Seminare (kurz: Webinare) finden zu einem bestimmten Termin statt und beinhalten einen interaktiv gestalteten Online-Vortrag. Um die eigenen Praxiserfahrungen gemeinsam mit anderen pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu reflektieren, gibt es zudem themenspezifische Foren, die zum Austausch von praktischen Erfahrungen genutzt werden können. Im Jahr 2020 hat sich aufgrund der Coronapandemie die Zahl der Neuregistrierungen auf der Online-Lernplattform der Stiftung vervielfacht. Die Stiftung reagierte schnell und bot innerhalb kürzester Zeit zusätzliche Online-Angebote zu Themen wie „Ko-Konstruktive Lernbegleitung“, „Philosophieren mit Kindern“ und „Impulse beim Forschen“ an. Seit 2021 können pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte auch über ihre regionalen Netzwerke an Online-Fortbildungen teilnehmen.

Seit 2016 erweitert die Stiftung ihr Angebot um Fortbildungen, Inhalte und Materialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, die sich zusätzlich zu den pädagogischen Fach- und Lehrkräften erstmals auch an Kita-Leitungen wenden. Die Stiftung verfolgt hiermit einen systemischen Ansatz, der die Bildungseinrichtungen dabei unterstützen soll, sich ganzheitlich als Lernorte nachhaltigen Handelns zu verstehen und somit die Qualität ihrer gesamten Einrichtung weiterzuentwickeln. Auch das Zertifizierungsprogramm der Stiftung dient als wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung von Kitas (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a) und unterstützt die Verankerung guter früher MINT-Bildung im pädagogischen Alltag der gesamten Einrichtung. Seit 2019 verstärkt die Stiftung ihr Engagement im Bereich der Organisationsentwicklung in Kitas, um eine hohe pädagogische Qualität in der gesamten Einrichtung zu fördern (siehe Kapitel 2).

Die inhaltlichen Angebote der Stiftung für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte werden auf der Grundlage fachlich fundierter Zieldimensionen entwickelt. Sie spezifizieren, welche Ziele mit bestimmten Angeboten erreicht werden sollen. Sowohl zu den einzelnen MINT-Disziplinen als auch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden gemeinsam mit Fachexpert:innen Zieldimensionen für Kinder und pädagogische Fach- und Lehrkräfte erarbeitet und als Orientierungsgrundlage zur Angebotsentwicklung genutzt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2013, 2015, 2017a, 2018; 2019b).

In der Auswahl der Inhalte und Formate ihrer Angebote orientiert sich die Stiftung stark an den Bedarfen, dem Vorwissen, den Vorerfahrungen und Interessen ihrer Zielgruppen. Die Stiftung verfolgt damit den Ansatz einer möglichst individuellen und bedarfsgerechten Unterstützung der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte.

Wissenschaftliche Begleitung und Qualitätsentwicklung

Alle Aktivitäten der Bildungsinitiative werden kontinuierlich wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Stiftung Kinder forschen pflegt einen offenen Austausch mit Wissenschaft und Fachpraxis und versteht sich als lernende Organisation.

Ein umfangreiches Spektrum an Maßnahmen dient der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in der Bildungsinitiative (Abbildung 1). Das stiftungsinterne Qualitätsmanagement erfasst mit eigenen Evaluationsmaßnahmen und umfassendem Monitoring alle wichtigen Aktivitäten und Angebote. Dafür nutzt die Stiftung verschiedene Feedbacks und Daten aus Befragungen und dem Austausch mit den Beteiligten (z. B. anlassbezogene Befragungen der Netzwerkkoordinator:innen, der Trainer:innen sowie der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte). Eine Kombination aus quer- und längsschnittlichen Daten ermöglicht den Blick auf die aktuelle Situation und auch auf wichtige Veränderungen in den letzten Jahren. Um auf die Erkenntnisbedarfe der Stiftung flexibel reagieren zu können, werden mehrere Erhebungen mit verschiedenen Zielgruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt.

Die längsschnittliche Perspektive spielt in den internen Evaluations- und Monitoring-Maßnahmen der Stiftung eine wichtige Rolle, auch um dem Anspruch einer stärkeren Wirkungsorientierung gerecht zu werden. Mit dem regelmäßig erscheinenden

Monitoring-Bericht stellt die Stiftung wichtige Ergebnisse dieser Maßnahmen bereit. So beschreibt der Monitoring-Bericht 2016/2017 auf Grundlage einer Wirkungskette, wie das Fortbildungsangebot der Initiative zur Verbesserung der frühen MINT-Bildung in Deutschland beiträgt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2017b). Im Monitoring-Bericht 2018/2019 werden die querschnittlichen Analysen fortgeführt und durch Untersuchungsergebnisse im Längsschnitt methodisch ergänzt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020b). Weiterführende Analysen dieser Daten zeigen, dass die Teilnahme an einer Fortbildung der Stiftung Kinder forschen auch längerfristig auf Ebene des fachdidaktischen Wissens, der Motivation und der Selbstwirksamkeit bei Pädagog:innen wirkt. Die Effekte einer Fortbildungsteilnahme hängen zudem mit individuellen Eigenschaften der Pädagog:innen (z. B. Kompetenzausgangsniveau und Berufserfahrung) sowie mit organisationalen Rahmenbedingungen (z. B. MINT-Betreuungsschlüssel) zusammen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2022). Erkenntnisse aus dem neuesten Monitoring-Bericht zeigen, dass Fortbildungsthemen mit aktueller Relevanz eher in den pädagogischen Alltag integriert werden und dass die Beteiligung und Kooperation verschiedener Akteur:innen in der und um die Einrichtung den Wissenstransfer nach der Fortbildung und die Umsetzung in die Praxis fördern (Stiftung Kinder forschen, 2024a).

Die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung neuer Stiftungsangebote erfolgt stets fachlich fundiert und in Kollaboration mit der Wissenschaft. Neue Stiftungsangebote werden gemeinsam und im Austausch mit der Praxis entwickelt und getestet. In Zusammenarbeit mit Pädagog:innen aus Kitas sowie aus Horten und Grundschulen finden für neue Fortbildungsangebote ausführliche Pilotierungen statt, bevor die Fortbildungskonzepte und Materialien in den regionalen Netzwerken verbreitet werden. Dabei prüfen die mitwirkenden pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte erste Praxisideen auf ihre Umsetzbarkeit und geben Feedback zu den Unterstützungsangeboten der Stiftung. Die Pilotierungen und begleitende interne Evaluationen unterstützen den Qualitätssicherungsprozess und eine bedarfsgerechte Weiterentwicklung. Die Fortbildungskonzepte werden auf Basis dieser Rückmeldungen überarbeitet und optimiert. Die bestehenden Erkenntnisse geben zudem Orientierung für künftige Neuentwicklungen.

Auf Einrichtungsebene ist die Zertifizierung der Stiftung Kinder forschen ein weiteres wichtiges Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a). Über die Vergabe des Zertifikats entscheidet die Stiftung in einem standardisierten Verfahren, das in Anlehnung an das Deutsche Kindergarten Gütesiegel und unter Beteiligung eines Teams aus Wissenschaftler:innen (Yvonne Anders, Christa Preissing, Ursula Rabe-Kleberg, Jörg Ramseger und Wolfgang Tietze) entwickelt wurde. Die Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens für Kitas wurden in einer externen wissenschaftlichen Studie bestätigt (Anders & Ballaschk, 2014).

Abbildung 1. Übersicht der Maßnahmen zu Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Stiftungsangebote



Neben einem kontinuierlichen Monitoring zu Zwecken der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung wird die Stiftungsarbeit im Rahmen einer langfristig angelegten externen Begleitforschung mit renommierten Partnern fachlich fundiert und in Forschungsprojekten evaluiert. Im Forschungsprojekt „Early Steps into Science“ (2013–2017, gefördert von der Stiftung Kinder forschen und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung) zeigte sich, dass pädagogische Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen über ein höheres Fachwissen und mehr fachdidaktische Kenntnisse verfügen sowie mehr Motivation und Interesse aufweisen. Auch die Kinder zeigen mehr Lernfreude, Interesse an Naturwissenschaften sowie Selbstvertrauen in ihr eigenes Können, wenn ihre Kita einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt hat (Steffensky et al., 2018). Im Forschungsprojekt „Early Steps into Science and Literacy“ (2013–2017, gefördert von der Stiftung Kinder forschen, der Baden-Württemberg Stiftung und der Siemens Stiftung) konnte gezeigt werden, dass Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen sprachlich anregendere Lerngelegenheiten für Kinder gestalten und damit auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zunehmen (Rank et al., 2018).

Mit Blick auf die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung förderte die Stiftung von 2017 bis 2019 gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Studie zu den „Entwicklungsverläufen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung“ (kurz: EpFL MINT). Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen der Stiftung Kinder forschen von zentraler Bedeutung für die professionelle Entwicklung in der frühen MINT-Bildung ist (Skorsetz, Öz, Schmidt & Kucharz, 2020).

Die Stiftung nutzt die Erkenntnisse der Studien für eine systematische Reflexion ihrer bestehenden und die wirkungsorientierte Entwicklung zukünftiger Bildungsangebote. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht die Stiftung transparent in der wissenschaftlichen Schriftenreihe; alle Publikationen sind zudem über die Stiftungswebseite frei verfügbar⁴.

Ein Wissenschaftlicher Beirat berät die Stiftung zu Forschungsfragen sowie zur fachlichen Fundierung des Stiftungsangebots. Er setzt sich aus unabhängigen Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Fachgebiete zusammen und spricht Empfehlungen an den Vorstand und den Stiftungsrat aus. Die Mitglieder des Beirats sind hochkarätige Expert:innen relevanter Fachdisziplinen und werden jeweils für drei Jahre berufen. Von 2021 bis 2023 waren dies folgende Mitglieder:

- ▶ Vorsitz: Prof. Dr. Mirjam Steffensky, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften
- ▶ Prof. Dr. Yvonne Anders, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung
- ▶ Prof. Dr. Nadine Bergner, RWTH Aachen, Didaktik der Informatik
- ▶ Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München
- ▶ Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Universität Münster, Erziehungswissenschaft
- ▶ Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main, Abteilung Bildung und Entwicklung
- ▶ Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, und Evangelische Hochschule Dresden, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung
- ▶ Prof. Dr. Olaf Köller, Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel, und Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- ▶ Prof. Dr. Nina Kolleck, Universität Leipzig, Politische Bildung und Bildungssysteme
- ▶ Prof. Dr. Armin Lude, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Biologie, Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung
- ▶ Prof. Dr. Jörg Ramseger, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
- ▶ Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
- ▶ Prof. Pia S. Schober, Universität Tübingen, Lehrstuhl für Soziologie mit Schwerpunkt Mikrosoziologie / Dr. Ludovica Gambaro, Universität Tübingen, Abteilung Bildung und Familie

⁴ www.stiftung-kinder-forschen.de, Rubrik Ansatz & Wirkung. Eine Übersicht der bisher erschienenen Bände befindet sich auf www.stiftung-kinder-forschen.de bzw. am Ende dieses Bandes.

- ▶ Prof. Dr. Christian Wiesmüller, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Abteilung für Physik und Technische Bildung, und Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB), Ansbach
- ▶ Prof. Dr. Bernd Wollring, Universität Kassel, Didaktik der Mathematik

2 Warum braucht es Organisationsentwicklung in Kitas?

Kindertageseinrichtungen stehen im Spannungsfeld zwischen gestiegenen Erwartungen und Strukturen, die eine eigenständige Entwicklung von Kitas oft eher hemmen, als sie bei einer Entfaltung ihrer Potenziale zu unterstützen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Buhl, Freytag & Iller, 2016; Fuchs-Rechlin & Smidt, 2015). In Fachdebatten wird häufig betont, **was** sich ändern soll – unklar bleibt aber zumeist, **wie** Kitas und ihre Akteur:innen (pädagogische Fach- und Leitungskräfte, Trägervertreter:innen) Veränderung selbst gestalten können. Die Pandemiesituation hat die Frage nach einem Umgang mit und der Gestaltung von Veränderungsprozessen sichtbar gemacht. Kitas brauchen Strategien und Handlungswissen, wie sie produktiv mit hohen Erwartungen und einem ständigen Wandel umgehen können, um Kinder gut in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Um den Anforderungen zu begegnen, müssen sich Kitas weiterentwickeln. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die gesamte Organisation und die dort tätigen Menschen in den Blick genommen werden. Strukturen und Arbeitsabläufe müssen auf Ebene der Kitas, aber auch der Träger hinterfragt und an die aktuellen Anforderungen angepasst werden. Aufgrund des Fachkräftemangels wird es zukünftig noch bedeutsamer, die Bindung der pädagogischen Fachkräfte an die Einrichtungen zu stärken. Deshalb sollten die Förderung der Mitarbeitenden und die damit einhergehende Personalentwicklung deutlicher in den Vordergrund gerückt werden und Kitas sich als lernende Organisationen (Senge, 2011) verstehen, die eine systematische Organisations- und Personalentwicklung betreiben und eine aktiv gestaltende Rolle einnehmen (Mieth et al., 2018).

Doch was bedeutet Organisationsentwicklung eigentlich? Nach Buhl et al. (2016) wird unter einer Organisationsentwicklung eine „bewusste und planvolle (Weiter-)Entwicklung der Abläufe, Regeln, Ressourcen und des Selbstverständnisses der Organisation“ (S. 2) verstanden, d. h., sie zielt sowohl auf Veränderungen bei Strukturen, aber auch beim Verhalten ab. Strehmel und Ulber (2017) charakterisieren Organisationsentwicklungsmaßnahmen wie folgt:

- ▶ Es sind geplante, systematische und entsprechend längerfristige Veränderungsbemühungen.
- ▶ Sie haben zirkulären Prozesscharakter (Diagnose, Planung, Aktion, Evaluation).
- ▶ Sie sind partizipativ angelegt, d. h., sie beziehen alle relevanten Akteur:innen ein.
- ▶ Sie fokussieren strukturelle und interpersonelle Aspekte.
- ▶ Zentrale Elemente sind hierbei die Organisationskultur, die Innovationsbereitschaft und das Selbstverständnis einer lernenden Organisation.

- Es gibt kein festes Instrumentarium (häufig werden hier z. B. Anwendungen von Methoden des Projektmanagements, der Moderation, der Teamentwicklung und auch des agilen Managements genutzt).
- Organisationsentwicklungsmaßnahmen verfolgen Entwicklungen mit doppelter Zielsetzung: Verbesserung der Leistungsfähigkeit/Effektivität (1), Verbesserung der Arbeitssituation der beteiligten Menschen (2) (u. a. Gesundheitsschutz, Dispositionsspielräume, Partizipation, Entwicklungsmöglichkeiten).

Auch die Stiftung Kinder forschen hat diesen Mehrwert und Bedarf identifiziert und möchte den Diskurs in diesem Bereich fördern. Um Kinder optimal auf die Zukunft vorzubereiten, setzt die Stiftung auf eine gute frühkindliche MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung. In diesem Zusammenhang legt die Stiftung mit ihren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen besonderen Wert auf die Rolle der pädagogischen Fachkräfte. Allerdings zeigt sich, dass allein die Stärkung der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte oft nicht ausreicht, um das gemeinsame Entdecken und Forschen mit Kindern im Alltag der gesamten Einrichtung langfristig zu verankern.

Nach Fortbildungsmaßnahmen verfügen die pädagogischen Fachkräfte über mehr Motivation, ein vertieftes Fach- sowie fachdidaktisches Wissen im Bereich der MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung (Steffensky et al., 2018). Dennoch stoßen sie beim Transfer des Fortbildungswissens in ihr Team und in der praktischen Umsetzung der Inhalte in ihren Einrichtungen und damit in den pädagogischen Alltag oft an die vielfach beschriebenen Grenzen wie Zeitmangel oder Widerstände im Team. Die pädagogischen Fachkräfte können das Erlernte im Kita-Alltag dann besonders gut und nachhaltig umsetzen, wenn sich die gesamte Einrichtung gemeinsam weiterentwickelt.

Um sicherzustellen, dass die gewonnenen Erkenntnisse aus den Fort- und Weiterbildungen in der Interaktion mit den Kindern und den pädagogischen Angeboten ankommt und pädagogische Fachkräfte das Gelernte im pädagogischen Alltag umsetzen, wird nun die gesamte Einrichtung in den Blick genommen. Aus diesem Grund ist es ein erklärtes Ziel der Stiftung, die Qualität der MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung auch auf Einrichtungsebene weiterzuentwickeln. Dies erfordert mehr als Fortbildungen einzelner Fachkräfte – es erfordert einen systemischen Blick auf Kitas und deren Entwicklung. Wenn die Einrichtung durch Organisationsentwicklung die richtigen Voraussetzungen für eine hochwertige frühkindliche MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung schafft, kommen die Angebote für pädagogische Fachkräfte eher bei den Kindern an (Steffensky et al., 2018).

Aus diesem Grund startete die Stiftung Kinder forschen ein Kooperationsprojekt mit der Robert Bosch Stiftung (Laufzeit 01/2019–12/2023), das einerseits die wissen-



schaftliche Fundierung und andererseits den Austausch und das Vernetzen der Praxisperspektiven zum Thema Organisationsentwicklung in Kitas zum Ziel hatte.

Da es im Kita-Bereich im Gegensatz zum Schulkontext bisher an einem konkreten Verständnis fehlte, was Organisationsentwicklung im Feld Kita bedeuten kann, hat die Stiftung Kinder forschen (siehe hierzu Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a) den Begriff **Kita-Entwicklung** geprägt und folgende Definition entwickelt:

„Kita-Entwicklung ist ein planvoller, kontinuierlicher und partizipativ angelegter Veränderungsprozess der pädagogischen Organisation Kita. Ziel von Kita-Entwicklung ist es, eine entwicklungsförderliche Lernumgebung in der Kita zu etablieren und damit zur Stärkung von Bildungsqualität beizutragen. Dafür setzt die Kita-Entwicklung auf eine bewusste (Weiter-)Entwicklung des (pädagogischen) Selbstverständnisses der Organisation sowie ihrer Abläufe, Regeln und Ressourcen. Dieser Prozess bezieht alle Akteure (Kita-Leitungen und Teams, Träger, Kinder und deren Familien, ...) in der Organisation ein und berücksichtigt individuelle Gegebenheiten der Einrichtung sowie aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen.“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, S. 169)

Ziel von Kita-Entwicklung ist es daher, die Potenziale der Akteur:innen zu erkennen, zu entfalten und damit die Selbststeuerungs- und Lernfähigkeit der gesamten Einrichtung zu befördern. Organisationsentwicklung kann so, gerade in herausfordernden Zeiten, die Resilienz und Handlungsfähigkeit von Kitas stärken. Gezielte Maßnahmen werden jedoch bislang noch wenig diskutiert oder gar beforscht.

3 Kita-Entwicklung – zunehmende Relevanz im Stiftungsangebot

Der Blick auf das System Kita als organisationales Ganzes ist für die Stiftung kein komplettes Neuland. Ein wesentliches Instrument der Qualitätssicherung, das für die Einrichtungsentwicklung genutzt werden kann, ist die seit 2007 bestehende Möglichkeit zur Zertifizierung von Einrichtungen durch die Stiftung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a). Das Verfahren wurde wissenschaftlich validiert und mehrfach fachlich fundiert und nutzerfreundlich weiterentwickelt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2014). Hierbei geht es um die Verankerung guter früher MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung im pädagogischen Alltag der gesamten Einrichtung. Durch die Beantwortung der Fragen im Zertifizierungsfragebogen und die daraufhin erfolgende ausführliche Rückmeldung mit praktischen Anregungen und Tipps seitens der Stiftung werden die Bildungseinrichtungen in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützt.

Im Rahmen des Projekts „Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich der frühkindlichen Bildung“⁵ (BNE; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) sammelt die Stiftung seit 2016 erfolgreich Erfahrungen mit Fortbildungsangeboten speziell für Kita-Leitungen, die unter anderem die Einrichtungsebene adressieren. Hier bietet die Stiftung Angebote zur Unterstützung der gesamten Einrichtung im Sinne eines „Whole Institution Approach“ (Ferreira, Ryan & Tilbury, 2006; Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019b).

Seit 2019 verstärkt die Stiftung ihren Beitrag zur Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kitas mit weiteren Projekten.

Mit dem Modellprojekt „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“⁶ (gefördert vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Laufzeit 03/2019–12/2022) nahm die Stiftung die Einrichtungen als ein Gesamtsystem in den Blick und setzt auf einen Weiterbildungsansatz, der personenbezogene und organisationale Aspekte miteinander verschränkt und berücksichtigt, dass sich die Art der Führung und Organisation einer Einrichtung auf die pädagogische Arbeit in dieser Einrichtung auswirken (Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014; Strehmel & Ulber, 2017). Im Projekt wurden mehrere Module entwickelt, die eine mehrmonatige Begleitung und praxisnahe Unterstützung von Kitas in verschiedenen Regionen Deutschlands ermöglichen (Stiftung Kinder forschen, 2024b).

Das Projekt „Forum KITA-Entwicklung“⁷ in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung (Laufzeit 03/2019–12/2023) verfolgte das Ziel, neue Impulse für die Organisationsentwicklung in Kitas zu setzen. Im Fokus des Projekts stand die Frage, wie

5 stiftung-kinder-forschen.de/ueber-uns/partnerschaften-projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne/

6 stiftung-kinder-forschen.de/landingpages/kita-programm-kiq/

7 stiftung-kinder-forschen.de/ueber-uns/partnerschaften-projekte/praxisimpulse-fuer-die-kita-entwicklung/

Kitas Prozesse der Organisationsentwicklung für ihre Entwicklung als Bildungsorganisationen nutzen können, um ihre Lernfähigkeit als Organisationen zu erhöhen und die Bildungsqualität zu verbessern (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b; Stiftung Kinder forschen, 2024c). Im Folgenden wird das Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ näher vorgestellt.

4 „Forum KITA-Entwicklung“

Das „Forum KITA-Entwicklung“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Kinder forschen und der Robert Bosch Stiftung, welches im Projektzeitraum von März 2019 bis Dezember 2023 durchgeführt wurde. Während die Stiftung Kinder forschen sich mit der Frage beschäftigt, wie sie Kitas noch besser dabei unterstützen kann, eine qualitativ hochwertige MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung in Einrichtungen zu verankern, steht für die Robert Bosch Stiftung übergreifend die Qualität von Bildungseinrichtungen im Zentrum. Neben Wissen und Erfahrungen zum Thema Schulentwicklung besitzt sie einen breiten Erfahrungsschatz darüber, was in Schulen bereits zu positiven Veränderungen geführt hat. Diese Expertise kann auch in der Kita Nutzen bringen. Beide Stiftungen verfolgen dabei die Ziele, Ergebnisse zur Fachfundierung zusammenzutragen, Handlungsempfehlungen abzuleiten und die Bedeutsamkeit und Potenziale von Organisationsentwicklung in Kitas aufzuzeigen. Ausgehend von der Annahme, dass Ansätze der Organisationsentwicklung Chancen für einen aktiven Umgang mit Veränderungen bieten, sofern sie an die Besonderheiten des Feldes angepasst werden, erarbeitete das Forum, wie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Kitas angeschoben und partizipativ gestaltet werden können (siehe Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, b).

Die Initiator:innen des Forums KITA-Entwicklung gaben sich das Motto „Verstehen. Vernetzen. Verändern“. Damit sind drei Zieldimensionen des Projektes angesprochen, die nun im Folgenden mit Projektergebnissen veranschaulicht werden. Dabei gingen die Stiftung Kinder forschen und die Robert Bosch Stiftung der Frage nach: Wie kann Organisationsentwicklung zur Qualitätsentwicklung in Kitas beitragen?

Ein Schwerpunkt war es, eine fachliche Grundlage für Kita-Entwicklung zusammenzutragen und auszuwerten (Verstehen). Hierzu gehören vier Expertisen zur Organisationsentwicklung, die bereits in den Bänden 14 und 15 der wissenschaftlichen Schriftenreihe veröffentlicht wurden (siehe Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, b). Die Expertisen stellen folgende Potenziale für eine Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen heraus:

- Organisationsentwicklung bzw. Kita-Entwicklung kann Kindertageseinrichtungen stärken und handlungsfähig im Umgang mit Herausforderungen und den aktuellen Wandlungsprozessen machen.
- Kindertageseinrichtungen sind Organisationen in einem größeren System, denn ihre Arbeit wird von politischen Entscheidungsträgern und kommunaler Verwaltung, der Kita-Trägerlandschaft, Fachberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Wissenschaft, dem sozialen und kulturellen Umfeld sowie Familien und Kindern beeinflusst. Das Konzept der Organisationsentwicklung kann also nicht ohne Weiteres auf Kindertageseinrichtungen übertragen werden. Vielmehr müssen die Besonderheiten des Feldes und seine vielfältigen Akteur:innen berücksichtigt werden.

- Organisationsentwicklung bzw. die Etablierung einer Kita-Entwicklung kann über das Konzept des Qualitätsmanagements hinaus das System der Kindertagesbetreuung stärken und noch besser handlungsfähig im Umgang mit Herausforderungen machen. Wenn das gesamte System einbezogen wird, können Probleme gelöst werden, die nicht in der Kita selbst liegen, sondern in der Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen im System. Hierfür gibt es allerdings noch keine passenden Vorbilder, die auch die Besonderheiten des Systems Kita aufgreifen würden.
- Damit Kita-Entwicklung umgesetzt werden kann, muss das Konzept mit seinen Potenzialen bekannt sein (Wissen). Darüber hinaus braucht es Bereitschaft und Motivation zur Umsetzung (Wollen) und entsprechende Fähigkeiten bzw. Methoden und Unterstützung bei der Umsetzung (Können).
- Neben der Schlüsselrolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Sinne von Leader:innen bzw. Change Agents sind grundsätzlich alle Akteur:innen in der Verantwortung, aktiv als Leader:in Organisationsentwicklung mitzugestalten. Dies erfordert eine klare Rollenschärfung, aber auch ein neues Bewusstsein. Der Leadership-Ansatz erscheint als förderlicher Führungsstil für die Bildungsqualität. Diese Führungskräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein gemeinsames pädagogisches Verständnis im Team erzeugen, gemeinsame Ziele mit den pädagogischen Fachkräften entwickeln, in der Lage sind, effektiv zu kommunizieren, ihre Mitarbeitenden zu professioneller Reflexion ermutigen, Engagement zeigen, die fachliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden unterstützen, die pädagogische Praxis fachlich begleiten, Teamkultur herstellen sowie die Zusammenarbeit mit Familien fördern.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Verstehensprozesses war die Erarbeitung einer umfassenden Situationsanalyse, in die Erkenntnisse des Fachdiskurses und empirischer Studien einfließen (siehe Beitrag A in diesem Band). Diese Projektergebnisse wurden im Austausch immer wieder reflektiert. So suchten die Stiftungen in einer Reihe von Fachgesprächen, Konferenzen und anderen Austauschformaten den Dialog mit Akteur:innen aus allen Bereichen, die zum System der frühkindlichen Bildung gehören (Vernetzen). Hierzu zählten pädagogische Fach- und Leitungskräfte sowie Fachberatungen, aber auch Trägervertreter:innen und Vertreter:innen der Politik und der Wissenschaft. Durch diesen Austausch konnte einerseits ein umfassendes Bild entstehen, inwiefern Maßnahmen der Organisationsentwicklung zur Steigerung der Bildungsqualität in Einrichtungen der Frühpädagogik beitragen können. Andererseits kann die Vernetzung verschiedener Akteur:innen aller Ebenen des Systems selbst als Maßnahme der Organisationsentwicklung begriffen werden.

Die verschiedenen Ebenen von Einflussfaktoren und Verantwortlichkeiten auf Kita-Entwicklung im Gesamtsystem Kita wurden zudem in einem Modell abgebildet. Hier wird deutlich, dass die Verantwortung für Veränderungsprozesse in der Kita nicht allein bei der Einrichtung selbst liegen (siehe Teil B in diesem Band). Nach den theoretischen Überlegungen, der fachlichen Fundierung und dem Dialog mit unterschiedlichen Akteur:innen des Systems Kita konnten wesentliche Handlungsfelder

identifiziert werden, an denen konkrete Maßnahmen für die Praxis ansetzen können (Verändern). Aus den gebündelten Erkenntnissen konnte abgeleitet werden, dass es bislang teilweise noch zu wenig fachlichen Austausch im Kita-Team gibt und dass die Rollen bzw. Verantwortlichkeiten hierfür mitunter noch unklar sind. Der Transfer von Wissen kann jedoch als ein bedeutender Bestandteil für die Sicherung der pädagogischen Qualität betrachtet werden (Gessler & Gruber, 2022; Glasl, 2020) und wurde daher als erster Anknüpfungspunkt für eine Unterstützungsmaßnahme gewählt.



Durch den Transfer von Wissen, welches beispielsweise bei einer Teilnahme an einer Fortbildung gewonnen wird, kann eine nachhaltige Implementation dieser pädagogischen Inhalte in die Einrichtung sichergestellt und nachhaltig verankert werden (Strehmel & Ulber, 2020). Das von der Stiftung Kinder forschen entwickelte Impulsset „Von der Idee in die Praxis. So gelingt der Transfer ins Kita-Team“ und seine begleitenden Materialien zielen daher auf die Unterstützung pädagogischer Fach- und Leitungskräfte bei Transferprozessen ab. Es stellt die Bedeutung der einzelnen Akteur:innen (Kita-Leitungen und Teams, Träger, Kinder und deren Familien) in der Einrichtung, die am Transfer von Wissen beteiligt sind, heraus und bietet praktische Impulse für die Gestaltung eines gelingenden Transferprozesses (siehe Teil C in diesem Band).

Zur Sicherstellung der Qualität des entwickelten Angebots wurde die Erprobung des Impulssets in der pädagogischen Praxis (neben einer internen Evaluation) extern wissenschaftlich begleitet. Ziel der externen empirischen Begleitstudie war es, Erkenntnisse über die Nutzung und Bewertung des Unterstützungstools sowie über Einflussfaktoren auf die nachhaltige Verankerung von (Fortbildungs-)Wissen in der Einrichtung, zu gewinnen. Für die Durchführung des Forschungsvorhabens konnte die Forschungsgruppe um Prof. Dr. Daniela Ulber (HAW Hamburg) und Prof. Dr. Nina Högbe (TU Dortmund) gewonnen werden. Neben der Evaluationsstudie zum Impulsset wurde von der Forschungsgruppe zudem ein Systematic Review erstellt, um eine systematische Übersicht zu den inhaltlichen Schwerpunkten und Ergebnissen empirischer Studien zum Wissenstransfer und zur Organisationsentwicklung im System der frühen Bildung zu erhalten und so einen Überblick über alle aktuellen Studien zum Thema Transfer im Feld der Kita zu generieren.

Beide Forschungsvorhaben wurden im Zeitraum vom 01.03.2022 bis 30.04.2023 durchgeführt und von der Stiftung Kinder forschen und der Robert Bosch Stiftung gefördert.

Die Ergebnisse beider Forschungsvorhaben werden in den Beiträgen D und E in diesem Band vorgestellt.

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einführung
- 2 Das System Kita verstehen
- 3 Wo Kita-Entwicklung ansetzen kann
- 4 Wie Kita-Entwicklung ganz konkret in die Praxis umgesetzt werden kann

1 Einführung

Die Projektergebnisse des „Forum KITA-Entwicklung“ zeigen, dass das System Kita und das dort tätige pädagogische Fach- und Leitungspersonal mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Eine Situationsanalyse gibt Aufschluss über die strukturellen Herausforderungen und bildet den aktuellen Stand im System Kita ab. Um diesen Herausforderungen zu begegnen kann Organisationsentwicklung als ganzheitlicher Ansatz eine bedarfsgerechte Kita-Entwicklung unterstützen und pädagogische Fach- und Leitungskräfte in ihrer Rolle als aktive Gestalter:innen bestärken. Durch die Identifikation aller relevanten Akteur:innen in ihrem Wirkgefüge lassen sich im ersten Schritt Handlungsfelder ableiten, an denen konkrete Maßnahmen und Angebote ansetzen könnten. Das Projektteam hat daher zunächst den Bereich des Wissenstransfers stärker in den Blick genommen und in einem ko-konstruktiven Prozess ein Tool entwickelt, welches pädagogische Fach- und Leitungskräfte darin unterstützen soll, Wissen in der gesamten Einrichtung zu implementieren und nachhaltig zu verankern.

2 Das System Kita verstehen

Ein zentraler Baustein im Prozess des Verstehens aktueller Herausforderungen im System Kita war die Situationsanalyse (Beitrag A). Um herauszuarbeiten, welchen Beitrag Organisationsentwicklung für Kita-Qualität leisten kann, wurde eine Bestandsaufnahme erarbeitet, die bestehendes Wissen analysiert, aber auch die Bedarfe sowie vorhandene Ansätze der Praxis in den Blick nimmt. Ziel einer Zusammenstellung der Herausforderungen im System der Kindertagesbetreuung war es, zunächst alle relevanten Einflussfaktoren zu identifizieren, um mögliche Handlungsfelder herauszuarbeiten, an die mit gezielten praktischen Maßnahmen angeknüpft werden kann. Die Situationsanalyse verdeutlicht, dass in den letzten Jahren eine rasante Entwicklung im Bereich der Kindertagesbetreuung stattgefunden hat. Neben dem quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze haben sich auch die Anforderungen an das pädagogische Personal verändert. Die gesellschaftliche und politische Verantwortung ist damit gestiegen. Gleichzeitig fehlt es jedoch an Entwicklungsmaßnahmen, die die Einrichtungen bei diesen Herausforderungen unterstützen. In der Situationsanalyse werden die spezifischen Herausforderungen des Systems Kita dargestellt. Neben den einrichtungsspezifischen Schwierigkeiten (unausgewogener Personalschlüssel, hohe Personalfuktuation, unklare Rollenverteilungen und große Heterogenität der Qualifikationsniveaus) werden auch Faktoren außerhalb der Einrichtungen ermittelt. Die Situationsanalyse macht deutlich, dass es eine systematische Betrachtung des Gesamtsystems Kita benötigt, um zu verstehen, welche Faktoren auf die Einrichtungen wirken und sich gegenseitig bedingen (vgl. Beitrag B in diesem Band).

Die Situationsanalyse bildet, gemeinsam mit den Expertisen, die Grundlage für die Entwicklung eines fachlich begründeten Modells für Organisationsentwicklung in Kitas (Kita-Entwicklung) zur Stärkung von Bildungsqualität. Zudem konnte eine Definition von Kita-Entwicklung erstellt werden, in der erläutert wird, wie Organisationsentwicklung zur Qualitätsentwicklung in Kitas beitragen kann). Darüber hinaus wurde auf Basis der Erkenntnisse ein bedarfsorientiertes Instrument zur Unterstützung des Wissenstransfers in der Kita (Impulsset, vgl. Beitrag C in diesem Band) im Austausch mit der Praxis entwickelt.

3 Wo Kita-Entwicklung ansetzen kann

Das Projektteam des „Forum KITA-Entwicklung“ verfolgte das Ziel, Impulse für Organisations- und Qualitätsentwicklung zu setzen. Zur Identifikation spezifischer Anknüpfungspunkte wurde daher ein Modell erarbeitet, welches die zentralen Dimensionen der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zur Stärkung der Bildungsqualität abbildet und erste Hinweise für Gelingensbedingungen geben kann (Beitrag B in diesem Band).

Das Modell betont die Bedeutung von Kita-Entwicklung als planvollen, kontinuierlichen und partizipativen Veränderungsprozess. Es zeigt verschiedene Ebenen von Einflussfaktoren und Verantwortlichkeiten im Gesamtsystem auf, betont die Rolle jedes Kita-Akteurs bzw. jeder Kita-Akteurin als aktiver Gestalter des Wandels und beruht auf einem systemischen Verständnis.

Die zentralen Dimensionen des Modells umfassen die Kultur der Einrichtung, Individuen und Gruppen, Funktionen, Strukturen, Prozesse und Ressourcen. Diese Dimensionen beeinflussen die Entwicklung von Kitas. Das Modell dient als Gesamtrahmen und Orientierung für alle am Entwicklungsprozess beteiligten Akteur:innen und ermöglicht einen differenzierten Diskurs.

Das kitaspezifische Bezugssystem, eingebettet in das Modell, umfasst steuernde und beratende Institutionen, Wissenschaftseinrichtungen, Kooperations- und Netzungspartner sowie Bildungsanbieter.

Zudem soll das Modell Akteur:innen helfen, die Komplexität des Gesamtsystems zu verstehen, und Orientierung für die eigene Praxis bieten. Es soll die Motivation und Befähigung zur Umsetzung von Maßnahmen zur Kita-Entwicklung fördern.

4 Wie Kita-Entwicklung ganz konkret in die Praxis umgesetzt werden kann

Als Ergebnis der Situationsanalyse wurde als ein konkretes Handlungsfeld für Organisationsentwicklung der Transfer von Wissen in Kitas stärker in den Blick genommen. Mit dem Ziel, pädagogische Fach- und Leitungskräfte beim Transfer und bei der nachhaltigen Implementierung von Wissen in den Einrichtungen zu unterstützen, hat das Projektteam das Impulsset konzipiert (Beitrag C in diesem Band).

Es zeigt sich, dass zentralen Akteur:innen wie Trägern und pädagogischen Fach- und Leitungskräften oft wenig bewusst ist, wie sie aktiv die Rolle von „Kita-Entwickler:innen“ übernehmen können. Es besteht Bedarf an Kompetenzen und konkreten Konzepten für die Umsetzung. Das Projekt zielt darauf ab, durch ein Impulsset den Wissenstransfer zu fördern und pädagogische Qualität zu verbessern. Die Entwicklung des Sets basiert auf den Bedürfnissen von Fachkräften und beinhaltet haptische Karten, einen Begleitbrief an die Kita-Leitung und eine unterstützende Webseite. Mit dem Impulsset soll die Verankerung von neuem Wissen in der Einrichtung, die Stärkung der Teamarbeit und die Integration externer Akteur:innen erreicht werden.

Das Impulsset wurde evaluiert, und die Ergebnisse zeigen positive Wirkungen auf die Team- und Personenebene in Bezug auf den fachlichen Austausch von erworbenem Wissen. Dabei spielt die Kita-Leitung eine unterstützende Rolle, und die nachhaltige Implementierung des Wissens wird durch einen iterativen Prozess gefördert. Insgesamt wird das Impulsset als geeignetes Instrument für den erfolgreichen Wissenstransfer in der Kita-Entwicklung betrachtet, wobei eine externe Begleitstudie die positiven Wirkungen aufzeigt und Erkenntnisse für ein effektives Transferumfeld in Kindertageseinrichtungen liefert (Beitrag D).

Insgesamt bedarf es jedoch einer Rollenschärfung der einzelnen Akteur:innen im Feld der Kindertagesbetreuung. Verantwortlichkeiten sollten klar verteilt sein, um die Kenntnisse, Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Akteur:innen bestmöglich auszuschöpfen und für die Förderung von Transferprozessen zu nutzen. Die einzelne Fachkraft steht bislang stark im Vordergrund. Das Verständnis von Transfer im Feld der frühen Bildung scheint kaum über einen solchen individuellen Transfer hinauszugehen. Es fehlt weitgehend an einem Bewusstsein für Transfer im Sinne von Organisationsentwicklung auf Ebene der gesamten Organisation Kita. Dennoch gibt es Hinweise auf transferförderliche und -hemmende Faktoren innerhalb der verschiedenen Ebenen (pädagogische Fachkraft, Leitung und Team), die mögliche Anknüpfungspunkte für die zukünftige Konzeption von Bildungsangeboten geben können (Beitrag E).

A Aktuelle Herausforderungen im Feld der Kindertagesbetreuung – eine Situationsanalyse

Stiftung Kinder forschen



- 1 Zusammenfassung**
- 2 Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung und gesellschaftliche Veränderungen**
- 3 Herausforderungen außerhalb der Einrichtungsebene**
- 4 Herausforderungen innerhalb der Einrichtungen**

1 Zusammenfassung

Ein zentraler Baustein im Prozess des Verstehens war die Situationsanalyse. Um herauszuarbeiten, welchen Beitrag Organisationsentwicklung für Kita-Qualität leisten kann, wurde eine Bestandsaufnahme erarbeitet, die bestehendes Wissen analysiert, aber auch die Bedarfe sowie vorhandene Ansätze der Praxis in den Blick nimmt. Ziel der Analyse war es, vertiefende und möglichst breite Erkenntnisse zu Herausforderungen und Chancen von Organisationsentwicklung in Kitas sowie zu relevanten Akteur:innen und möglichen Ansatzpunkten zu gewinnen. Die Bestandsaufnahme setzt sich aus zwei Säulen zusammen. Aus einer eher theoretisch-empirischen Perspektive wurde der bisherige Forschungsstand zu Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung in Kitas analysiert und sich mit der Deutung zentraler Begriffe auseinandergesetzt. Ergänzend wurden hierzu vier vertiefende Fachexpertisen vergeben (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, b). Die zweite zentrale Säule bildete die Praxis-Perspektive. Hier stand die systematische und empiriegeleitete Bestandsaufnahme der Herausforderungen und bereits vorhandener Lösungsansätze in Kindertageseinrichtungen im Vordergrund. Aufgrund der breit angelegten Ausrichtung der Situationsanalyse, wurde bei der Recherche auf unterschiedlichste Quellen zurückgegriffen. Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und Beiträge (Desk Research) flossen ebenso ein, wie Interviews und Fokusgruppen mit Praxisakteur:innen, Analysen zu Best-Practice-Beispielen, Erkenntnisse aus Austauschrunden mit Expert:innen aus Wissenschaft und Praxis sowie weiteren Fachveranstaltungen. Im Diskurs wurden die gewonnenen Erkenntnisse immer wieder überprüft.

Ziel einer Gesamtaufstellung der Herausforderungen im System der Kindertagesbetreuung war es, zunächst alle relevanten Einflussfaktoren zu identifizieren, um dann mögliche Handlungsfelder herauszuarbeiten, an denen mit gezielten praktischen Maßnahmen angeknüpft werden kann. Die Themen, die sich aus dem aktuellen Diskurs zur Kindertagesbetreuung ergeben, wurden gebündelt und fassen den aktuellen Status quo der Herausforderungen im System der Kindertagesbetreuung zusammen.

Die Situationsanalyse bildet, gemeinsam mit den Expertisen, die Grundlage für die Entwicklung eines fachlich begründeten Modells für Organisationsentwicklung in Kitas (Kita-Entwicklung) zur Stärkung von Bildungsqualität (vgl. Beitrag B in diesem Band). Darüber hinaus wurde auf Basis der Erkenntnisse ein bedarfsorientiertes Instrument zur Unterstützung des Wissenstransfers in der Kita (Impulsset, vgl. Beitrag C in diesem Band) im Austausch mit der Praxis entwickelt.

2 Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung und gesellschaftliche Veränderungen

In den letzten 15 Jahren hat eine rasante Entwicklung im Feld der Frühpädagogik stattgefunden. Durch stetig komplexer werdende Aufgabenfelder und eine steigende politische sowie gesellschaftliche Verantwortung hat der Bereich der frühkindlichen Betreuung an Bedeutung gewonnen (Bertelsmann Stiftung, 2017). Infolge eines steigenden Bedarfs an Kindertagesbetreuung wurde das Feld quantitativ ausgebaut. Durch den Rechtsanspruch auf einen Platz für jedes Kind ist der Bedarf flächendeckend gestiegen (Hochschule für Wirtschaft, Technik und Kultur, 2020). Im Jahr 2023 besuchten rund 90% der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung (Statistisches Bundesamt, 2023). Zudem lässt sich beobachten, dass die Betreuungsquote mit dem Alter der Kinder (ab dem 1. Lebensjahr) ansteigt, sodass im Alter von vier Jahren fast alle Kinder in Einrichtungen der Kindertages(pflege)betreuung betreut werden. Einhergehend mit einem generellen Ausbau an Plätzen für die Kindertagesbetreuung kann in den letzten Jahren vermehrt der Bedarf an Krippenplätzen für Kinder unter drei Jahren festgestellt werden. Waren es 2006 noch rund 20% der unter Dreijährigen, die in Einrichtungen außerhalb der Familien betreut wurden (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg & Pauen, 2011), so ist der Anteil im Jahr 2023 auf 36,4% gestiegen (Statistisches Bundesamt, 2023). Gleichzeitig stieg in den letzten Jahren auch der Betreuungsumfang der zu betreuenden Kinder (vgl. Viernickel et al., 2016). Die große Nachfrage nach einem Ganztagsbetreuungsplatz übersteigt jedoch das Angebot (vgl. Ballaschk & Anders, 2015). Im Jahr 2022 fehlten in Deutschland beispielsweise für Kinder unter drei Jahren 320.000 Betreuungsplätze (Bock-Famulla, Berg, Girndt, Akko, Krause & Schütz, 2023). Diese Entwicklung vollzieht sich allerdings nicht in allen deutschen Bundesländern gleichermaßen.

Neben dem quantitativen Ausbau haben sich zugleich die Anforderungen an die Kindertagesbetreuung gewandelt. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist heutzutage für die meisten Familien selbstverständlich und Teil der „Normalbiografie“ des Aufwachsens von Kindern (Viernickel et al., 2016). Historisch betrachtet war dies jedoch nicht immer der Fall. War es vor 150 bis 200 Jahren noch ein sozial-familienfürsorgerisches Motiv, Kinder außerfamiliär zu betreuen, um sie vor Verwahrlosung zu schützen, bilden heute die Trias aus Erziehung, Bildung und Betreuung die Hauptmotive für die Kindertagesbetreuung (Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB VIII, § 22). Familien sollen entlastet und bei Erziehungsaufgaben und der Förderung der Kinder unterstützt werden (Viernickel et al., 2016). Zudem haben die ersten Lebensjahre von Kindern als bildungsintensivste Zeit an Bedeutung gewonnen (Stamm, 2010 nach Ballaschk & Anders, 2015). Betreuungseinrichtungen sollen nach Möglichkeit vielfältige Entwicklungs- und Bildungsprozesse anstoßen (Viernickel et al., 2016). Lernprozesse, die bereits in früher Kindheit in vorschulischen Institutionen

initiiert werden, haben Einfluss auf die weitere Bildungsbiografie von Kindern, da dort vielfältige emotionale, sozialisatorische und bildungswirksame Erfahrungen gesammelt werden (Viernickel et al., 2016).

3 Herausforderungen außerhalb der Einrichtungsebene

Familiäre und berufliche Lebenswelten ändern sich und sowohl der Bedarf als auch die Inanspruchnahme außerhäuslicher Betreuung steigt. Die Zeiten der Coronapandemie wirkten wie ein „Brennglas“ und machten die schwierigen Bedingungen im System der frühkindlichen Bildung einmal mehr deutlich. Heterogenität und Komplexität bestimmen die Kita-Landschaft. Es gibt eine Vielfalt an Trägern und Einrichtungen, Unterschiede in den Qualifikationsprofilen der Fachkräfte, aber auch regionale Besonderheiten, die One-fits-all-Lösungen erschweren. Zentrale Begriffe wie Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement oder pädagogische Qualität werden nicht einheitlich verwendet und verstanden. Es fehlt an einheitlichen Qualitätsstandards und -modellen und auch die Vielfalt an Perspektiven wie die Kind-Perspektive finden nicht immer Berücksichtigung, um die Qualität der pädagogischen Interaktion zu messen. Zudem wird der Begriff der Organisationsentwicklung vielfältig definiert, im Feld der Kindertageseinrichtungen ist er noch nicht übergreifend etabliert.

Vorrangig wird den Praxisakteur:innen die Verantwortung für Qualität zugeschrieben. Aber gerade diese haben den Eindruck, nicht immer Gehör zu finden oder Möglichkeiten der Mitsprache zu haben. So besteht häufig Unzufriedenheit mit der Kita-Politik und politischen Entscheidungen (Beispiel Gute-KiTa-Gesetz). Die Steuerungsmöglichkeiten im System der frühkindlichen Bildung sind gering, da die Zuständigkeiten auf verschiedenste Ebenen (Kita, Träger, Jugendamt) verteilt sind. So wichtig die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, vor allem für die sprachliche und kognitive Entwicklung (Anders et al., 2016), ist – den stärksten Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat die Familie (Tietze et al., 2013). Deshalb ist die Zusammenarbeit mit Eltern von großer Bedeutung, auch um dem Zusammenhang zwischen soziokultureller Herkunft und Bildungsungleichheiten zu begegnen. Kitas unterscheiden sich zudem als (Bildungs-)Organisation von anderen Institutionen. Sie sind im Bereich der Fürsorge als soziale Dienstleistung ergänzend zur familialen Erziehung, verankert (vgl. § 24 SGB VIII). Auch befinden sich Kitas in ständiger Veränderung durch wechselnde Vorgaben und Gesetze, Fluktuationen, neue Bildungsprogramme, Trägervorgaben und vieles mehr.

4 Herausforderungen innerhalb der Einrichtungen

Aufgrund der raschen Entwicklung und der sich veränderten Anforderungen an das System der Kindertagesbetreuung sind auch die Einrichtungen selbst mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Das pädagogische Fachpersonal in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist hinsichtlich des Qualifikationsniveaus sehr heterogen. Hinzu kommt, dass pädagogische Konzepte und Handlungsstrategien, aber auch Qualitätsstandards stark divergieren. Im Folgenden werden unterschiedliche Herausforderungen beschrieben, die innerhalb der Einrichtungen selbst auftreten können.

Vor dem Hintergrund der Diskussion zur Frage nach guter Qualität in der Kindertagesbetreuung weisen internationale Forschungsbefunde auf einen positiven Einfluss guter Qualität auf die kindliche Entwicklung hin (Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Burger, 2010; Dalli, White, Rockel & Duhn, 2011; Anders, 2013; Melhuish et al., 2015; Ulferts & Anders, 2015). Demnach ist gute Qualität dann gegeben, wenn Kinder in ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Entwicklung gefördert werden. Zudem sollten deren Wohlbefinden und Bildungsbedarfe im Fokus stehen und gleichzeitig auch deren Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung mit unterstützt werden (Tietze et al., 2013). Auf Basis empirischer Befunde wird zwischen vier übergreifenden und in den sozialökologischen Kontext eingebetteten Qualitätsbereichen unterschieden. Das sogenannte strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (Tietze et al., 1998) umfasst die Qualitätsdimensionen Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs und der Vernetzung bzw. Öffnung nach außen (Pianta et al., 2005; Kuger & Kluczniok, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass Qualität messbar ist und dabei jeder Qualitätsbereich zwar für sich steht, jedoch alle vier Bereiche letztlich gemeinsam Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und deren Familien haben (Kuger & Kluczniok, 2008; Kluczniok, Sechtig & Roßbach, 2012).

4.1 Haltung und Einstellungen pädagogischer Fachkräfte

Unter Orientierungsqualität werden die Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zusammengefasst (z. B. Bild vom Kind). Die Orientierungsqualität bezieht sich auf normative Orientierungen, Leitvorstellungen, die Haltung dem Kind gegenüber, auf pädagogische Vorstellungen und Werte der pädagogischen Fachkräfte, Eltern, Träger und auf die Differenziertheit der pädagogischen Ziele und Arbeitsweisen (Buhl et al., 2016). Auch wenn Bildungspläne spätestens ab 2004 die grundlegende Basis für die inhaltliche Gestaltung der Lernangebote in Kitas darstellen, so lässt sich feststellen, dass das Bildungsverständnis nicht nur über die Einrichtungen hinweg, sondern auch innerhalb einer Einrichtung teilweise nicht einheitlich ist. Vor allem in Bezug auf spezifische Bildungsinhalte bestehen noch oft Schwierigkeiten in

der Umsetzung. Zur Umsetzung von beispielsweise einer naturwissenschaftlichen Bildung benötigen pädagogische Fachkräfte inhaltsbezogenes, prozessbezogenes und fachdidaktisches Wissen, um Kindern naturwissenschaftliche Inhalte zugänglich zu machen. Erste Befunde aus dem Bereich der Naturwissenschaften deuten auf ein niedrig ausgeprägtes inhaltliches Fachwissen der Fachkräfte hin (Garbett, 2003; Kallery & Psillos, 1999). Auch wenn die Forschungslage zur Bedeutung von Professionswissen von frühpädagogischen Fachkräften, insbesondere im Bereich Naturwissenschaften, bisher eher spärlich ist, kann das fachspezifische professionelle Wissen insgesamt aufgrund theoretisch-konzeptioneller Überlegungen sowie erster Befunde aus dem Bereich der Mathematik als wichtige Voraussetzung für die Bereitstellung aktivierender, bereichsspezifischer Lerngelegenheiten angenommen werden (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Baumert et al., 2010; McCray & Chen, 2012). Generell mangelt es allerdings noch immer an empirischen Befunden zum naturwissenschaftlichen Wissen von frühpädagogischen Fachkräften, was möglicherweise auf das Fehlen von geeigneten Messinstrumenten zur Erfassung des naturwissenschaftlichen Wissens von frühpädagogischen Fachkräften zurückzuführen ist.

Entscheidend für Lernergebnisse bei den Kindern sind nicht nur das inhaltsbezogene, prozessbezogene und fachdidaktische Wissen, sondern auch die förderliche Einstellung der pädagogischen Fachkräfte (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011). Aufgrund der großen Heterogenität im Feld und unterschiedlicher Ausbildungsinhalte und -wege für pädagogische Fachkräfte in Deutschland finden sich jedoch unterschiedliche Haltungen und Orientierungen.

4.2 Fort- und Weiterbildungsbeteiligung

Pädagogische Fach- und Leitungskräfte zählen zur Berufsgruppe, die allgemein über eine hohe Weiterbildungsbereitschaft verfügt. Fortbildungsmöglichkeiten werden gerne wahrgenommen, auch wenn eine Teilnahme aufgrund von Zeit und fehlendem Budget nicht immer möglich ist (Gessler & Gruber, 2022). Überwiegend finden die Angebote zur Fort- und Weiterbildung außerhalb der eigenen Einrichtung statt. Weniger werden Angebote für das gesamte Team oder die Einrichtung wahrgenommen. Ein Grund dafür könnte sein, dass pädagogische Fachkräfte die Teilnahme an einer Fort- und Weiterbildung häufig auch für den Austausch und die Vernetzung mit Kolleg:innen anderer Einrichtungen nutzen.

Auch wenn die Digitalisierung in vielen Bereichen bereits zur Effizienzsteigerung von Arbeitsabläufen und zur Wissensvermittlung genutzt wird, so werden die Potenziale im pädagogischen Kontext oft noch nicht ausgeschöpft. Zum einem fehlt es an Kompetenzen,



an Aufgeschlossenheit für dieses Thema, zum anderen verfügen die Einrichtungen noch nicht über die passende Infrastruktur.

4.3 Pädagogische Qualität

Die Dimension der Prozessqualität beschreibt die Gesamtheit der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, mit dem Raum sowie den darin enthaltenen Materialien. Sie wird als ausschlaggebender Faktor für zu erwartende Effekte betrachtet (Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Burger, 2010; Vandell et al., 2010; Anders, Grosse, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012).

Generell lässt sich feststellen, dass die Prozessqualität in den Einrichtungen der Kindertageseinrichtungen in Deutschland sehr heterogen ist und zu einem erheblichen Anteil von den Rahmenbedingungen bestimmt wird (Meischner et al., 1998). Laut der Tietze et al. (2013) ist die Prozessqualität, die bei den Kindern ankommt, nur mittelmäßig. Hier ließen sich zudem nur geringfügige Unterschiede zwischen Kita, Krippe und altersgemischten Gruppen feststellen. Eine gute bis ausgezeichnete Qualität konnte nur in 3% der Krippengruppen, 5% der Tagespflege und 7% der Kindergartenruppen ermittelt werden (Tietze et al., 2013).

Auch wenn vermehrt Investitionen in Fort- und Weiterbildungen des pädagogischen Fachpersonals getätigt werden, lässt sich in Bezug auf die Qualität in den Einrichtungen keine Verbesserung der pädagogischen Qualität feststellen (Strehmel, Heikka, Hujala, Rodd & Waniganayake, 2019, S. 59ff.). Als Gründe hierfür werden u. a. ein Mangel an ausreichend strukturellen Ressourcen, der unterschiedliche Umgang, wie mit Anforderungen umgegangen wird, und ein Mangel an effektiven Transfer- und Umsetzungsprozessen (z. B. nach Teilnahme an einer Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme), die eine Veränderung in Arbeitsroutinen begünstigen könnte, benannt (ebd.). Demzufolge hängt die Prozessqualität in hohem Maße von der Struktur- und Orientierungsqualität ab (Bensel, 2014) und es besteht ein enger Zusammenhang mit den strukturellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen (Blatchford, 2003; De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Kuger & Kluczniok, 2008; Barros & Aguiar, 2010; Rentzou & Sakellariou, 2013).

Die strukturellen Rahmenbedingungen und damit verbundene Strukturqualität in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung beinhalten unterschiedliche Faktoren. Unter strukturellen Rahmenbedingungen können sachliche, räumliche und personelle Ausstattung einer Einrichtung, gemessen an der Gruppengröße und dem Personalschlüssel, und Ressourcen, die aus der Qualifikation des pädagogischen Personals resultieren, gefasst werden.

So tragen vor allem kleinere Gruppen und eine bessere Personalausstattung zu einer höheren Interaktionsqualität bei (Wertfein, Müller & Danay, 2013). Neben der Zusammensetzung der Kindergruppen (Größe, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, Altersmischung etc.) hat das psychische Wohlbefinden, das Qualifikationsniveau, die räumlichen Bedingungen und das Vorhandensein einer pädagogischen Konzeption einen Einfluss auf die Prozessqualität (ebd.).

Allerdings lässt sich nur ein Teil der Varianz der pädagogischen Qualität durch strukturelle Rahmenbedingungen allein erklären (Tietze et al., 1998; Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; Graue, Rauscher & Sherfinski, 2009). Pädagogisches Handlungswissen, eine gute Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind sowie die professionelle Haltung der Fachkraft können sich förderlich auf die Interaktionsqualität auswirken. Die dafür notwendigen Kompetenzen können durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen gefördert werden und so zu einer verbesserten pädagogischen Qualität beitragen. Es besteht die Annahme, dass die Rahmenbedingungen in einer Einrichtung nicht direkt die Qualität der pädagogischen Arbeit beeinflussen, sondern zunächst auf das bestehende Team wirken (Wertfein, Müller & Danay, 2013). Die vorhandenen bzw. wahrgenommenen Ressourcen prägen somit den Umgang mit den strukturellen Bedingungen und deren Einfluss auf die pädagogische Zuwendung sowie die Interaktionen mit den Kindern (Viernickel, 2008; Wertfein, Spies-Kofler & Becker-Stoll, 2009). Je besser Abstimmungsprozesse, die Zusammenarbeit und eine klare Rollenverteilung im Team, desto besser gelingt der Umgang mit herausfordernden Rahmenbedingungen.

Die Komplexität und Unberechenbarkeit des Alltags in Kindertageseinrichtungen übersteigt oft die Möglichkeiten der einzelnen Fachkraft und erfordert enge und regelmäßige Abstimmungsprozesse im pädagogischen Team. Die Qualität dieser Abstimmungsprozesse (u. a. Informationsaustausch im Team) und der Zusammenarbeit im Team, die gemeinhin als „Teamklima“ bezeichnet und erfasst wird (Brodbeck, Anderson & West, 2000), kann als eine Erklärung dafür dienen, dass gleiche Bedingungen zu ganz unterschiedlicher Prozessqualität führen (Wertfein, Müller & Danay, 2013).

4.4 Personalstruktur in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung

Das Personalwachstum in der Kindertagesbetreuung hat sich trotz der pandemischen Lage fortgesetzt: Zwischen 2020 und 2022 erhöhte sich die Zahl der tätigen Personen in den Kitas um weitere 56.168 bzw. 7,1%. Nach diesem neuerlichen Anstieg arbeiten bundesweit im Jahr 2022 rund 841.840 Personen in Kindertageseinrichtungen, wenn man auch die nichtpädagogisch tätigen Personen hinzurechnet. Damit hat das Personalvolumen in diesem Teilarbeitsmarkt einen neuen Höchststand erreicht (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023).

Die Frühe Bildung stellt zudem einen jener weiblich dominierten Teilarbeitsmärkte dar, in denen Arbeitszeiten unterhalb der Vollzeittätigkeit aufgrund der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf einen hohen Stellenwert besitzen. Dementsprechend waren im Jahr 2022 bundesweit rund 61% der pädagogisch und leitend Tätigen in Kindertageseinrichtungen teilzeitbeschäftigt und nur 39% vollzeittätig.

Weiterhin überwiegt in Berufen im pädagogischen Bereich der Anteil an weiblichen Fachkräften auch auf der Leitungsebene (vgl. Ballaschk & Anders, 2015). Der Anteil der Männer beim pädagogischen und leitenden Personal hat sich jedoch seit

2010 mehr als verdoppelt und lag zuletzt bei 7,9% (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023).

Trotz der gestiegenen Ansprüche an die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und an die dort tätigen pädagogischen Fach- und Leitungskräfte wird das Berufsbild gesellschaftlich teilweise zu wenig anerkannt. 41,7% der Kita-Leitungen sehen die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Kita gesellschaftlich fast kaum gewürdigt. Gesellschaftlich wenig anerkannt scheint die Tatsache zu sein, dass Einrichtungen neben der Betreuung von jungen Kindern auch Erziehungs- und Bildungsaufgaben wahrnehmen. Vor allem jüngere pädagogische Fachkräfte (unter 30 Jahren) nehmen diese mangelnde Wertschätzung wahr (vgl. Wolters Kluwer, 2020).

Neben der Qualifikationsstruktur des pädagogischen Personals zeigen sich in Bezug auf strukturelle Rahmenbedingungen Herausforderungen durch fehlende Ressourcen, z. B. fehlendes Personal, Leitungsmangel; daraus resultiert ein Mangel an Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit. Dies führt dazu, dass die Gruppen zu betreuender Kinder häufig sehr groß sind und der Fachkraft-Kind-Schlüssel, insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern, zu gering ist (Fuchs-Rechlin & Züchner, 2018).

4.5 Vielfalt der Trägerlandschaft

Die Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Deutschland zeichnen sich durch eine heterogene Struktur ihrer Trägerschaft aus (Blatter, 2021). Träger von Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer pädagogischen Ausrichtung, ihrer Leitbilder, ihrer Organisationsstrukturen und des jeweiligen Managements teilweise erheblich. Besonders deutlich zeigen sich diese Unterschiede in der Größe, der Rechtsform, in der Organisationsstruktur und in der Ausstattung. Die Spannweite von Trägern reicht von großen Spitzenverbänden zu selbstorganisierten und durch Elterninitiativen (ehrenamtlich) getragene Einrichtungen. Es kann weiterhin zwischen kommunalen, kirchlichen, nichtkirchlichen und freien Trägern unterschieden werden. Die Trägerlandschaft ist bezüglich der Trägerart in den letzten 20 Jahren relativ konstant, erschwert allerdings durch ihre hohe Varianz eine Vergleichbarkeit hinsichtlich möglicher einheitlicher Qualitätsstandards erheblich (vgl. Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014).

4.6 Qualifikationsstrukturen in den Einrichtungen

Das Feld der Kindertagesbetreuung ist durch eine hohe Fachlichkeit geprägt, d. h., das dort tätige pädagogische Fachpersonal verfügt überwiegend über einen einschlägigen Berufsabschluss als Erzieher:in (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Zudem zeigt sich, dass der Grad der Fachlichkeit des pädagogischen Personals in Kitas in den letzten Jahren gleichbleibend ist. Bei höher qualifiziertem Fachpersonal mit Hochschulabschluss zeigt sich zwar ein Anstieg, diese Gruppe ist insgesamt jedoch sehr klein (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Trotz der

Einführung zusätzlicher Hochschulstudiengänge der Kindheitspädagogik mit staatlicher Anerkennung im letzten Jahrzehnt liegt der Anteil entsprechend qualifizierten Fachkräften in Kindertageseinrichtungen 2022 immer noch bei nur etwa 6% (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Hier lässt sich aber ein Interessenanstieg bei elementarpädagogischen Studiengängen erkennen (vgl. Ballaschk & Anders, 2015). Auch die SINUS-Studie kann belegen, dass Berufe im Bereich Soziales und Gesundheit zunehmend prominenter in der öffentlichen Wahrnehmung erscheinen. Immer mehr Jugendliche ziehen Berufe in der Kindertagesbetreuung/-pflege in Betracht (Borgstedt, Jurczok & Gensheimer, 2020).

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass pädagogische Fachkräfte teilweise über sehr unterschiedliche berufliche Vorerfahrungen (Kinderpfleger:innen, Sozialassistent:innen, Berufspraktikant:innen) verfügen; dies variiert zudem in den einzelnen Bundesländern aufgrund von differenzierten Ausbildungsstrukturen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Hinzu kommt, dass im Bereich der Kindertagesbetreuung wenig Karriereperspektiven bestehen und zusätzliche Qualifikationen, die z. B. durch Fort- und Weiterbildung erworben werden, selten zu Gehaltsverbesserungen oder zu einer internen Beförderung führen (Nachtigall, Stadler & Fuchs-Rechlin, 2021). Gleichwohl die Ausbildung als Erzieher:in einen anerkannten Abschluss darstellt, finden sich heterogene Qualifikationsprofile der Berufsfachschulen. Die Fachschul-Curricula unterscheiden sich bezüglich des Inhalts, der Länge, der Zugangsvoraussetzungen und der erforderlichen Vorqualifikation (Speth, 2010). In der Praxis können sich demnach Unterschiede in Hinblick auf die Qualität der pädagogischen Arbeit, z. B. der Lernunterstützung als Teil der Fachkraft-Kind-Interaktion, zeigen.

Noch immer überwiegt die Vollzeitausbildung gegenüber der praxisintegrierten Ausbildung (PiA), jedoch hat dieser Anteil in den letzten Jahren zugenommen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Ein Grund hierfür ist möglicherweise, dass die klassische Erzieher:innenausbildung unterschiedliche Zugangshürden aufweist. Hohe Zugangsvoraussetzungen erschweren den Zugang und eine Vollzeitausbildung ohne Vergütung schließt bestimmte Personengruppen vom Zugang aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021).

Die zunehmende Heterogenität und Multiprofessionalität innerhalb der Kita-Teams können Herausforderung und Chance zugleich darstellen. Vor allem jüngere und akademisch qualifizierte Fachkräfte zeigen eine hohe Bereitschaft, den beruflichen Standort oder die Einrichtung selbst zu wechseln, wenn sich z. B. private Faktoren verändern (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

4.7 Die Rolle der Kita-Leitung

Kita-Leitungen sind in besonderem Maße mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Oft fehlt es an Zeit für Leitungsaufgaben. Zudem befinden sie sich in einer Mehrfachrolle mit oftmals unklaren Verantwortlichkeiten. Hinzukommt, dass es oft keine vorgegebene Leitungsqualifikation mit klarem Aufgabenprofil gibt, welches Leitungskräften hinsichtlich der unterschiedlichen Aufgaben Orientierung bietet. Gleichzeitig werden Leitungen aber als Schlüsselfigur für Qualität gesehen. Diese



Rollenzuschreibung kann zu einer Überforderung der Leitungen führen, da entsprechende Kompetenzen (z. B. für Qualitätsentwicklung und Evaluation) fehlen bzw. nicht klar benannt werden. Dem Träger wird daher ein starker Einfluss auf die Ausübung der Leitungsrolle zugeschrieben. Er wird von vielen Leitungskräften als wichtige unterstützende Ressource wahrgenommen. Auch überschneiden sich die Aufgaben von Träger und Leitungskräften und die Verteilung der Verantwortlichkeiten bzw. die Definition von Rollen bleibt oft unklar.

Angesichts der vielen Anforderungen an Leitungen ist die Entlohnung zudem nicht immer adäquat. Insgesamt sind Leitungen sehr offen für Fort- und Weiterbildungen, aber vor allem aufgrund von Personalmangel, können entsprechende Angebote nicht immer wahrgenommen werden (Gessler & Gruber, 2022). Das zeigt sich häufig auch in der Zusammenarbeit im Team, denn es fehlt sehr oft an Zeit für fachlichen Austausch und Reflexion. Kita-Teams weisen dennoch grundsätzlich einen hohen Zusammenhalt auf, verweisen jedoch auf großen Bedarf an Teamentwicklung (z. B. aufgrund von Fluktuation, Widerständen und Konflikten im Team). Auch wünschen sich die Fachkräfte (mehr) Unterstützung durch ihre Leitung. Erfreulich ist außerdem, dass in den letzten zehn Jahren der Anteil der Einrichtungen mit eigenen Leitungsressourcen deutlich von 68% auf 92% gestiegen ist. Der Stellenwert der Kita-Leitung, insbesondere für die Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der frühen Bildung, ist demnach nicht nur zunehmend anerkannt, sondern wird mehr und mehr auch mit entsprechenden Ressourcen hinterlegt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023).

4.8 Heterogenität der Qualitätskonzepte

Ein wichtiges Thema in den Einrichtungen ist die Qualitätsentwicklung. Es braucht klare Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, damit Empfehlungen externer Qualitätsüberprüfungen umgesetzt werden und der Nutzen gegenüber den Aufwänden der Verfahren überwiegt. Vorhandene Qualitätskonzepte sind sehr unterschiedlich und nicht immer bedarfsgerecht für einzelne Einrichtungen. Die Verfahren fokussieren häufig auf die strukturellen Bedingungen und lassen dabei die vielen Facetten von Qualität (wie die pädagogische Qualität oder die Interaktionsqualität) unberücksichtigt. Oftmals handelt es sich um festgeschriebene Qualitätskriterien, die sich selten an den individuellen Bedingungen der Einrichtungen orientieren und weniger die Entwicklung eines geteilten Qualitätsverständnisses fördern. Auch die Qualität des Trägers und des Trägerhandels spielen in diesen Qualitätskonzepten oft eine untergeordnete Rolle. Viele der Verfahren vertreten weniger einen entwicklungsorientierten als vielmehr einen prüforientierten Ansatz (Diskowski, 2009).

4.9 Schlussfolgerungen

Das System Kita ist ein „Kosmos“ mit vielen Schnittstellen und unterschiedlichsten Akteursgruppen, die jeweils unterschiedliche Ziele und Interessen vertreten. Eine gelungene Vernetzung, enge Kooperation und eine kompetente Steuerung (z. B. durch Träger) sind essenziell, auch um den verschiedenen Abhängigkeiten im System zu begegnen und die pädagogische Qualität in den Einrichtungen selbst zu verbessern. Dazu sollte auch die Zusammenarbeit mit zentralen Akteur:innen wie Trägern, Fachberatung, Jugendamt, aber auch Eltern ausgebaut und gestärkt werden.

Die Beschreibung der aktuellen Herausforderungen im System der Kindertagesbetreuung zeigen, dass sich unterschiedliche Akteursebenen beleuchten lassen, um potenzielle Handlungsfelder für mögliche praktische Maßnahmen zu identifizieren. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die strukturellen Rahmenbedingungen nur durch gezielte (bildungs-)politische Maßnahmen verändert werden können.

Erkenntnisse der Organisationsentwicklung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, b) können an die feldspezifischen Besonderheiten von Kitas angepasst werden, um Veränderungsprozesse auf Einrichtungsebene zu befördern und die Akteur:innen in der Einrichtung gezielt zu unterstützen.

4.10 Umgang mit den Erkenntnissen

Die Situationsanalyse bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Ableitung von möglichen Angeboten zur Kita-Entwicklung: von der Systematisierung der Personalentwicklung, über die Klärung und Schärfung der Begriffe im Feld bis hin zur Verbesserung der Rahmenbedingungen durch Digitalisierung. In einem projektinternen Workshop wurden die Ergebnisse diskutiert und mögliche Handlungsfelder abgeleitet. Aus der Vielzahl identifizierter Handlungsfelder nahm das Projektteam die Entwicklung der pädagogischen Qualität durch mehr fachlichen Austausch, Rollenschärfung und Verbesserung der Teamqualität als wichtigen Ansatzpunkt für Kita-Entwicklung in den Blick.

In der Analyse zeigte sich, dass sich die zentralen Akteur:innen (pädagogische Fach-, Leitungskräfte, Träger) ihrer Verantwortung und ihrer Rolle als Kita-Entwickler:innen noch zu wenig bewusst sind. Auch finden die Interaktion und Kooperation in Teams als wichtige Einflussgröße auf die pädagogische Qualität noch zu wenig Berücksichtigung im Kita-Alltag. Es fehlt an Möglichkeiten und Anlässen für fachlichen Austausch in Kita-Teams, und Kita-Leitungen scheinen den Austausch noch zu wenig zu initiieren. Pädagogische Fach- und Leitungskräfte sowie Träger werden so ihren Rollen als Kita-Entwickler:innen nicht gerecht. Potenziale in Hinblick auf die Lern- und Kompetenzentwicklung werden nicht ausgeschöpft und der Transfer neuen Wissens wird behindert. Ein Rollen- und Führungsverständnis im Sinne des Leadership-Ansatzes kann diese Akteur:innen darin bestärken, ihrer jeweiligen Verantwortung und Aufgabe für Kita-Entwicklung nachzukommen (Ballaschk, 2023). Im Folgenden werden die spezifischen Rollen der Kita-Entwicklungsakteur:innen näher betrachtet.

Kita-Leitungen prägen als wichtige Impulsgeber:innen Entwicklungsprozesse maßgeblich durch (vgl. Siraj-Blatchford & Manni, 2007; Siraj, Kingston & Neilsen-Hewett, 2019; Strehmel & Ulber, 2020)

- ▶ die Entwicklung einer einrichtungsspezifischen Vision mit einem gemeinsamen pädagogischen Verständnis und gemeinsamen Zielen,
- ▶ die Förderung effektiver Kommunikation,
- ▶ die fachliche Begleitung der pädagogischen Praxis und Anregung professioneller Reflexion,
- ▶ die Unterstützung der fachlichen Weiterentwicklung der Fachkräfte sowie
- ▶ die Entwicklung von Teamkultur.

Es braucht jedoch das gesamte Kita-Team (Harris & Spillane, 2008). Jedes Teammitglied kann durch verschiedene Möglichkeiten eine aktive Rolle als Leader:in einnehmen:

- ▶ durch dialogisches, ressourcenorientiertes Verteilen von Aufgaben und Rollen, z. B. in Hinblick auf die Bildungsbereiche,
- ▶ nicht nur eine Person steht als Leader:in im Fokus, sondern die Situation, die gestaltet werden soll, sowie die Frage danach, wer mit welchen Ressourcen am besten die (Teil-)Aufgaben zur Bewältigung der Herausforderung meistern kann.

Träger sind in der Unterstützungsverantwortung (Geiger, 2019, Strehmel & Overmann, 2018). Sie tragen die Verantwortung, Leitungskräfte in ihrer Rolle als Impulsgebende zu unterstützen, z. B. durch

- ▶ das Anregen der individuellen und fachlichen Weiterentwicklung sowie
- ▶ die Rollenschärfung und Klärung der Aufgabenteilung.

Als einen Ansatzpunkt, um den fachlichen Austausch, Rollenschärfung und Teamqualität zu stärken, wurde der Wissens- und Lerntransfer als Anlass in den Fokus genommen. Transferprozesse sind für Kita-Entwicklung und für Kita-Teams direkt relevant und können als ein Einstieg in den Handlungsbereich Kita-Entwicklung betrachtet werden. Die Gestaltung eines transferförderlichen Umfelds in den Einrichtungen kann aus unterschiedlicher Perspektive hilfreich sein. Zum einen kann die pädagogische Qualität der Einrichtungen gesteigert werden, da (erworbenes) Wissen und (entwickelte) Kompetenzen in das Team der Einrichtung getragen und dort gemeinsam und nachhaltig implementiert werden können. Zum anderen kann die Beschäftigung mit dem Transfer von Wissen auch eine Veränderung der Zusammenarbeit im Team begünstigen, indem Rollen und Verantwortlichkeiten kommuniziert und strukturiert werden und insgesamt der fachliche Austausch im Team befördert wird.

4.11 Wissenstransfer als erster Ansatz für Kita-Entwicklung

Das berufsbezogene Wissen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist von zentraler Bedeutung. Es dient als Grundlage für das professionelle pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte und damit für qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Gessler & Gruber, 2022). Berufsbezogenes Wissen wird zunächst in der Ausbildung erworben und durch die praktische Arbeit stetig weiterentwickelt. Durch gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können pädagogische Fach- und Leitungskräfte ihre Kompetenzen weiterentwickeln und das Wissen (z. B. über unterschiedliche Bildungsbereiche) erweitern. Auch wenn der Transfer von Fortbildungsinhalten in die frühpädagogische Praxis sowie dessen Verstetigung als ein zentrales Element der Qualitätsentwicklung angesehen werden, ist noch wenig darüber bekannt, wie die Implementation neuen Wissens und erlernter Kompetenzen aus Fortbildungen aktiv und erfolgreich unterstützt werden kann (Hildenbrand, 2016; Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021). Zumeist adressieren Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten die Professionalisierung der einzelnen pädagogischen Fachkraft, da das einzelne Individuum stets den Ausgangspunkt des Lernens bildet. Prozesse auf Team- und Organisationsebene bleiben zumeist unberücksichtigt, sind allerdings für Transferprozesse von hoher Bedeutung (Gessler & Gruber, 2022).

Aktuelle Forschungsergebnisse, z. B. der WiFF-Studie zum Wissenstransfer (Gessler & Gruber, 2022), zeigen, dass pädagogische Fach- und Leitungskräfte zu der Berufsgruppe zählen, die sehr weiterbildungsaffin ist. Trotz einer hohen Fort- und Weiterbildungsteilnahme des pädagogischen Personals in den letzten Jahren lässt sich jedoch feststellen, dass die pädagogische Qualität in den Einrichtungen nicht steigt. Ein nicht gelingender Transfer von Wissen könnte hierfür eine mögliche Erklärung sein.

Ausgehend von den Erkenntnissen der Expertisen zur Organisationsentwicklung im Feld der Kindertagesbetreuung, der Situationsanalyse des Systems Kita, aber auch aus den Ergebnissen des aktuellen Qualitätsdiskurses im Bereich der Frühpädagogik (Stiftung Kinder forschen, 2023a, b; Gessler & Gruber, 2022) ergibt sich die Chance, Transferprozesse stärker in den Blick zu nehmen und mit gezielten Maßnahmen zu unterstützen.

Bevor auf die im Projekt entwickelte Maßnahme zur Unterstützung des Wissenstransfers eingegangen wird, wird zunächst das System Kita als gesamtes Wirkgefüge dargestellt. Es soll so verdeutlicht werden, wo konkrete Maßnahmen ansetzen können und welche Faktoren bei der Entwicklung bedarfsgerechter Produkte berücksichtigt werden sollten.

B Zentrale Dimensionen der Kita-Entwicklung zur Stärkung von Bildungsqualität – Ein Modell

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einführung**
- 2 Zentrale Dimensionen von Kita-Entwicklung**
- 3 Aufbau des Modells Kita-Entwicklung**
- 4 Ableitungen von Maßnahmen für die pädagogische Praxis**

1 Einführung

Mit dem Ziel, neue Impulse für die Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kitas zu setzen, stand im Dialog mit vielen Kita-Akteur:innen aus Praxis und Wissenschaft die Frage im Fokus, wie Kindertageseinrichtungen Prozesse der Organisationsentwicklung nutzen können, um ihre Lernfähigkeit als Organisationen zu erhöhen und die Bildungsqualität zu verbessern.

Aus der Zusammenführung zentraler Projektergebnisse entstand ein Modell für das System Kita, das zum einen die zentralen Dimensionen von Kita-Entwicklung beschreibt und zum anderen erste Hinweise auf Gelingensbedingungen gibt.

2 Zentrale Dimensionen von Kita-Entwicklung

Das Modell stellt die zentralen Dimensionen, die relevanten Akteur:innen und Einflussgrößen auf Kita-Entwicklung vereinfacht dar (siehe Abbildung 2). Es hat damit einen deskriptiven Charakter. Es ist kein wirkungslogisches Veränderungsmodell, das alle erwarteten Wirk- und Einflussrichtungen oder mögliche Veränderungsprozesse abbildet oder direkt als Programmlogik für spezifische Projekte zur Kita-Entwicklung genutzt werden könnte. Das Modell zeigt zudem verschiedene Ebenen von Einflussfaktoren und Verantwortlichkeiten im Gesamtsystem auf und macht deutlich, dass die Verantwortung für Veränderungsprozesse in der Kita nicht allein bei der Einrichtung liegen.

Das Modell dient als Gesamtrahmung und fachlich fundierte Orientierung, welche zu bestimmten Fokussierungen (z. B. Entwicklung in einer Kita, Entwicklung von Systemfaktoren wie Gesetzgebung oder Trägerhandeln) anregt, die dann als bewusster Ausschnitt vom Ganzen bedarfs- und kontextgerecht für das weitere Handeln zu konkretisieren sind.

Es bietet allen an Kita-Entwicklung beteiligten Akteur:innen eine erste Annäherung an ein gemeinsames Begriffsverständnis sowie einen Überblick über zentrale Ansatzpunkte, um einen differenzierteren Diskurs zu ermöglichen, gegebenenfalls vorhandene Missverständnisse aufzudecken sowie konkrete Handlungsbedarfe zu erkennen.

3 Aufbau des Modells Kita-Entwicklung

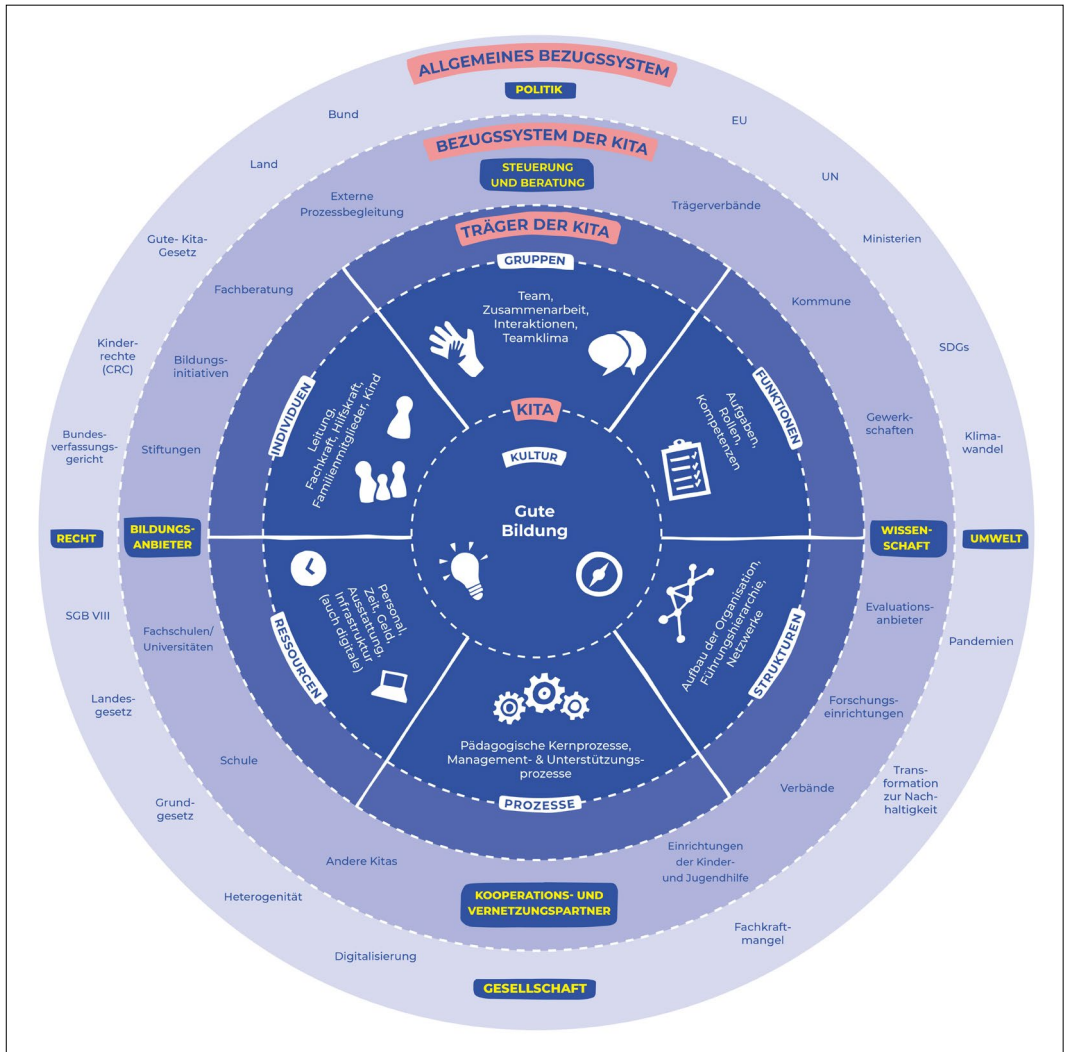
Zur Darstellung der relevanten Ebenen, die Kita-Entwicklung beeinflussen, wurde ein Kreismodell mit vier Ebenen (dargestellt in Ringen) gewählt:

Im Mittelpunkt des Modells befindet sich die Einrichtung Kita, direkt daran anschließend deren Träger. Beide bilden den Kern des Gesamtsystems (Strehmel, 2023). Diese eng verbundenen Organisationen sind in ein kitaspezifisches Bezugssystem, etwa aus steuernden und beratenden Institutionen, eingebettet, welches wiederum in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Bezugssystem aus Politik, Gesellschaft, Recht und Umwelt steht.

Dem Modell liegt ein systemisches Verständnis zugrunde. Jede Veränderung in einem Element führt zu Veränderungen im Gesamtsystem – eine losgelöste Betrachtung einzelner Elemente ist nicht zielführend, es braucht den Blick auf das Ganze (Cloos, Iller, Prigge & Simon, 2023). Es ist ein lebendiges System, dem keine einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzipien zugrunde liegen und das demzufolge auch nicht direkt steuerbar ist. Kita-Entwicklung ist ein systemweiter Prozess (Ulber & Bergs-Winkels, 2023), der auf das Gesamtsystem oder Teilsysteme ausgerichtet ist und immer auch die Interaktion zwischen diesen berücksichtigen muss. Kitas werden nicht als Inseln, sondern als offene Systeme verstanden, die nur unter Einbezug ihrer Beziehung zu ihrer Umwelt verstanden und verändert werden können (Cloos et al., 2023).

Das Modell betont die Rolle jedes Kita-Akteurs bzw. jeder Kita-Akteur:in als aktive:n Gestalter:in des Wandels. Um diesen Gedanken der Handlungs-, Entwicklungs- und Gestaltungsfähigkeit der einzelnen Einrichtung aus sich selbst heraus zu bestärken (bottom-up), verliert sich die Intensität der Farbgebung nach außen und steht einem reinen Top-down-Verständnis der Entwicklung entgegen.

Abbildung 2. Zentrale Dimensionen der Kita-Entwicklung zur Stärkung von Bildungsqualität. Das Modell ist in Anlehnung an die sieben Wesenselemente einer Organisation (Glasl, Kalcher & Piber, 2020) entstanden und kitaspezifisch angepasst worden.⁸



⁸ Siehe auch blog.stiftung-kinder-forschen.de/zentrale-dimensionen-der-kita-entwicklung.

3.1 Kita und Träger als Organisationen – Sieben zentrale Dimensionen

In Anlehnung an das Modell der sieben Wesenselemente einer Organisation (Glasl et al., 2020; Robert Bosch Stiftung GmbH, 2020) wurden sieben zentrale Dimensionen für Veränderungsprozesse in Kitas herausgearbeitet. Diese Dimensionen beziehen sich in erster Linie auf die Organisation Kita, sind aber ebenso auf die Trägerorganisation der Einrichtung anwendbar.

Im Zentrum des Modells stehen Ausgangspunkt und Zweck zugleich: Es geht um eine gute frühe Bildung für jedes einzelne Kind. Kita-Entwicklungsprozesse befördern die Professionalisierung der Einrichtung, unterstützen Bildungsakteur:innen und stärken somit die Bildungsqualität. Die erste zentrale Dimension, die für solche Entwicklungsprozesse förderlich ist, ist die (1) Kultur der Einrichtung. Unter Kultur wird die Identität, also Sinn, Zweck, Leitbild und pädagogisches Selbstverständnis der Einrichtung sowie die Ziele und Strategien gefasst. Geteilte Werte und Normen zählen ebenso zur Organisationskultur und spiegeln sich häufig in der Einrichtungskonzeption oder in Leitbildern wider und sind damit auch handlungsleitend (Strehmel, 2023.) Diese stehen in engem Verhältnis zum Bildungsverständnis der Einrichtung, weswegen es bewusst im Mittelpunkt des Modells positioniert ist. Eingebettet ist die Kultur in sechs weitere Dimensionen:

Essenziell sind die Menschen, die in der Einrichtung wirken. Diese sind in die beiden Dimensionen (2) Individuen und (3) Gruppen unterschieden. Die Individual Ebene ist zentral, da jedes Individuum (Fachkraft, Hilfskraft, Kind, Familienmitglied, Leitung ...) mit seinen individuellen Werten und Einstellungen, seinem Wissen, seinen Kompetenzen, Erfahrungen und Qualifikationen (Strehmel, 2023) als möglicher Change Agent im Kontext der Kita-Entwicklung betrachtet wird. Als Change Agents werden Personen verstanden, die die Fähigkeit besitzen sowie die Verantwortung übernehmen, Veränderungen zu gestalten, zu begleiten und umzusetzen (Ballaschk, 2023). Organisationale Entwicklung braucht das Lernen auf organisationaler, aber ebenso auf individueller Ebene sowie die Interaktion zwischen diesen Ebenen (Granrusten, 2019). Auf der Gruppenebene werden dagegen vor allem das Kita-Team und die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Blick genommen. Darunter fällt die Zusammenarbeit im Team, der Führungsstil, das Teamklima sowie der Austausch untereinander (Glasl et al., 2020), aber auch die Interaktionen mit den Kindern und zwischen den Kindern selbst.

Die Dimension der (4) Funktionen umfasst die Aufgabeninhalte, Rollen, Handlungsspielräume und erforderlichen Kompetenzen sowie Verantwortungsbereiche der Kita-Akteur:innen.

Die (5) Strukturen beschreiben die Architektur der Organisation. Hier erfolgt eine Unterscheidung nach Aufbauorganisation (Regelung sozialer Positionen, Hierarchien, Organigramme) und Ablauforganisation (definierte und gelebte Prozesse und Regeln, Schrittigkeit von Abläufen) (Strehmel, 2023).

Die für Kita-Entwicklung besonders relevanten (6) Prozesse lassen sich in pädagogische Kernprozesse (pädagogische Interaktion, Angebote für Kinder und

Familien), Managementprozesse (Gestaltung der Organisation und der Arbeitsbedingungen, Entscheidungsabläufe zu Leitbild, Ressourcen und Ausstattung) und Unterstützungsprozesse (z. B. durch Träger, Fachberatung, Haustechnik, Hauswirtschaft) unterscheiden. Management- und Unterstützungsprozesse sind unerlässlich, um die pädagogischen Kernprozesse erfolgreich zu gestalten.

Das Vorhandensein von (7) Ressourcen ist eine Grundvoraussetzung für Veränderungsprozesse in Kitas. Dazu zählen neben Qualifikation, Erfahrung und Haltung der Akteur:innen ebenso die personelle, zeitliche, räumliche, technische, informationelle und finanzielle Ausstattung sowie Zugang zu Unterstützungssystemen.

3.2 Kitaspezifisches Bezugssystem

Eingebettet sind Kitas in ein kitaspezifisches Bezugssystem, das eine unterstützen- oder auch eine hemmende Funktion für Entwicklungsprozesse einnehmen kann. Dem Träger der Einrichtung wird eine bedeutsame Rolle als mögliche Unterstützungsressource zugesprochen.

In diesem Teilsystem sind steuernde und beratende Institutionen (z. B. Fachberatungen, Trägerverbände, Gewerkschaften, Kommunen), Wissenschaftseinrichtungen (z. B. Forschungseinrichtungen, Evaluationsanbieter), Kooperations- und Vernetzungspartner (z. B. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, andere Kitas, Schulen) sowie Bildungsanbieter (z. B. Fachschulen, Universitäten, Stiftungen, Weiterbildungsanbieter) verortet.

Der Aspekt der externen Steuerung ist eine Besonderheit im Kontext von Kindertageseinrichtungen (etwa im Vergleich zu Unternehmen). Diese erlebten einen fundamentalen Wandel von einer reinen Inputsteuerung (vorrangig Sicherung von Finanzierung) hin zu einer Output-Steuerung (pädagogisches Handeln und seine Ergebnisse geraten in den Fokus von Verwaltung und öffentliche Geldgebende). Dadurch erlebten Kitas einerseits eine Stärkung des Bildungsauftrags und gewannen an Bedeutung. Andererseits führte dies auch zu neuen Anforderungen und Aufgaben an Kitas wie die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen (Cloos et al., 2023). Neuere Ansätze zeigen einen Trend weg von linearen hin zu komplexen Konzepten der Steuerung, die auf Aushandlung ausgerichtet sind und partizipative, Bottom-up-Ansätze ebenso berücksichtigen wie Kontextbedingungen (Cloos et al., 2023):

„Zugleich kann jedoch festgestellt werden, dass sich trotz des beschriebenen Wandels die grundlegenden Rahmenbedingungen für die Gestaltung des pädagogischen Kerngeschäfts und die darauf bezogenen Unterstützungssysteme kaum verändert haben. Der Wandel wird kaum durch eine kohärente Politik der Steuerung begleitet. So besteht keine hinreichende Infrastruktur, die eine individuelle Professionalisierung der einzelnen Fachkräfte durch eine kollektive Professionsentwicklung im System unterstützen kann. Gratifikationskrisen sind die Folge.“ (Cloos et al., 2023, S. 107)

3.3 Allgemeines gesellschaftspolitisches Bezugssystem

Das allgemeine Bezugssystem von Kitas und ihren Trägern beschreibt allgemeine Entwicklungen und Veränderungen politischer, rechtlicher und gesellschaftlicher Gegebenheiten sowie Umweltbedingungen, die Kitas und Kita-Entwicklung beeinflussen. Zentral ist hier für alle Bildungseinrichtungen etwa die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts für ein Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat auf Bildung (Bundesverfassungsgericht, 2021). Aber auch Einflüsse wie z. B. die Coronapandemie oder der Klimawandel, der in Deutschland bereits spürbar ist (beispielsweise durch sehr warme Kita-Räume im Sommer), stellen Kitas vor neue Herausforderungen. Im Zusammenhang mit den Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen) entstanden beispielsweise neue Bildungsanforderungen an Kitas (Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung der UNESCO) (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019). Diese Art von Veränderungen können als Treiber oder Auslöser für Kita-Entwicklungsprozesse stehen oder auch als Hindernis bzw. Überforderung erlebt werden.

3.4 Ableitungen von Maßnahmen für die pädagogische Praxis

Das vorliegende Modell „Zentrale Dimensionen der Kita-Entwicklung zur Stärkung von Bildungsqualität“ soll Kita-Akteur:innen und sie unterstützende Akteur:innen und Initiativen helfen, die Komplexität des Gesamtsystems zu überblicken und greifbarer zu machen, die Bandbreite an Einflussgrößen auf Kita-Entwicklung ins Bewusstsein rufen und Orientierung, auch für das eigene Handeln, bieten. Mithilfe des Modells und daran anknüpfender praktischer Unterstützungsangebote für Kita-Entwicklung sollen Akteur:innen der Praxis motiviert und befähigt werden, Ansatzpunkte für Kita-Entwicklung in der eigenen Einrichtung zu erkennen, und ermutigt werden, diese anzugehen. Die im „Forum KITA-Entwicklung“ entwickelten Erkenntnisse und Angebote greifen diese Gedanken auf und widmen sich vertiefend möglichen Maßnahmen und Gelingensbedingungen für Kita-Entwicklung.

C Das Impulsset als Unterstützung für den Wissens- und Lerntransfer

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einführung
- 2 Inhaltliche Entwicklung eines Impulssets für Kita-Entwicklung
- 3 Wissenschaftliche Begleitung

1 Einführung

Das Thema Organisationsentwicklung spielt für Akteur:innen im Kita-System, insbesondere die Einrichtungen selbst, eine bedeutsame Rolle, gerade in Zeiten des Wandels. Dies zeigen die Situationsanalyse (Verstehen; siehe Beitrag A in diesem Band) zu Trends, Herausforderungen und Chancen in der Kita-Entwicklung sowie der Austausch mit Kita-Expert:innen aus der Fachpraxis sowie Trägerschaft, Wissenschaft und Politik (Vernetzen). Zur Verbesserung pädagogischer Qualität durch Kita-Entwicklung braucht es ein bewusstes Agieren aller relevanten Akteur:innen.

Die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse machen deutlich, dass sich zentrale Kita-Akteur:innen wie Träger oder pädagogische Fach- und Leitungskräfte ihrer Rolle als aktive Gestalter:innen der Organisation Kita (Rolle als „Kita-Entwickler:innen“) derzeit oft noch wenig bewusst sind. Es fehlt vielerorts noch an Kompetenzen, Praxisideen und konkreten Konzepten, wie eine solche Rolle im täglichen pädagogischen Handeln gelebt werden könnte. Auch wird die Qualität der Zusammenarbeit im Team (Qualität der Abstimmungsprozesse, Zusammenarbeit im Team, Wissenstransfer) als wichtige Einflussgröße für pädagogische Qualität noch nicht hinreichend betrachtet und weiterentwickelt. Zudem scheinen Leitungskräfte sich ihrer potenzialträchtigen Position noch nicht ausreichend bewusst zu sein und initiieren bisher zu wenige Impulse für fachlichen Austausch im Team.

Ein bedeutender Ansatz für Organisationsentwicklung in der Kita scheint daher der **Transfer von Wissen und Kompetenzen in Kita-Teams sowie deren nachhaltige Implementation in die Praxis** darzustellen. Implementation beinhaltet in der frühen Bildung die Umsetzung von Neuerungen durch deren Übertragung in die Handlungsroutinen von pädagogischen Fachkräften. Erst nach erfolgreicher Institutionalisierung und Verankerung in der Praxis ist eine Implementation abgeschlossen (vgl. Beitrag D in diesem Band).

Als Weiterbildungsinitiative bietet die Stiftung Kinder forschen vielfältige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte an. Zahlreiche Erkenntnisse zeigen, dass der Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme zumeist nur von einer pädagogischen Fachkraft aus einer Einrichtung erfolgt (siehe Teil E in diesem Band; Gessler & Gruber, 2022). Um jedoch eine Veränderung in der jeweiligen pädagogischen Praxis zu ermöglichen und Wissen nachhaltig im Alltag zu implementieren, müssen pädagogische Fachkräfte erworbenes Wissen im Team teilen und im Arbeitsalltag umsetzen. Besonders in Zeiten des Personalwechsels und einer Vielfalt an Ausbildungs- und Qualifizierungswegen der Fachkräfte wird der Wissenstransfer zu einer Herausforderung. Das Projektteam des „Forum KITA-Entwicklung“ hat daher Transferprozesse als einen zentralen Ansatzpunkt für gezielte Maßnahmen identifiziert, um Veränderungsprozesse zu initiieren, erfolgreich umzusetzen und so Wissen nachhaltig zu implementieren.

2 Inhaltliche Entwicklung eines Impulssets für Kita-Entwicklung

2.1 Bedarfsfeststellung

Um Lösungsansätze für einen effektiven Wissenstransfer zu entwickeln, führte das Projektteam einen Design-Thinking-Prozess⁹ mit vier pädagogischen Fachkräften durch. Diese berichteten von Situationen, die sie besonders positiv oder negativ bei der Umsetzung von neuen Inhalten (z. B. Fortbildungsinhalte, Erfahrungswissen) in der Kita erlebt hatten. Aus den geschilderten Erfahrungen ergaben sich dazu folgende Bedarfe an eine unterstützende Maßnahme:

Funktionale Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte

- ▶ Unterlagen und praktische Tipps, die man direkt mit in die Teamsitzung nehmen kann
- ▶ Zeit für Vorbereitung und Kommunikation
- ▶ Etablierte Strukturen wie Zeitfenster oder festgelegte Termine zur Vertiefung und praktischen Erprobung der Inhalte
- ▶ Teamweite Verbindlichkeit für gemeinsame Beschlüsse und Umsetzungsverpflichtungen
- ▶ Fokus auf Schnelligkeit und Einfachheit, ohne die Qualität zu beeinträchtigen
- ▶ Tools, die die Arbeitslast reduzieren und die Arbeit erleichtern, nicht verkomplizieren
- ▶ Anforderungen, die an die realen Bedingungen anpassbar sind, um praktische Umsetzbarkeit zu gewährleisten
- ▶ Konkrete Begleitung und Unterstützung bei größeren Veränderungsprozessen
- ▶ Erprobung neuer Ideen zunächst im Buddy-System oder in Kleingruppen

Emotionale Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte

- ▶ Gefühl von „gehört und gesehen werden“
- ▶ Gemeinsamer Austausch über Fortbildungsinhalte zur gegenseitigen Inspiration
- ▶ Schaffung von Offenheit und Verständnis innerhalb des Teams
- ▶ Schaffung einer angstfreien Atmosphäre, die offene und konstruktive Zusammenarbeit im Team ermöglicht

9 *Design Thinking ist eine kreative, iterative und nutzer:innenzentrierte Methode, die darauf abzielt, innovative Lösungen zu entwickeln. Sie umfasst Phasen wie Bedürfnisermittlung, Ideenfindung, Prototypenentwicklung und Praxistests.*

- ▶ Sicherstellen, dass jede:r Mitarbeiter:in ernst genommen wird, unabhängig von der Dauer der Zugehörigkeit
- ▶ Fördern gegenseitiger Unterstützung sowohl im Team als auch durch die Leitung
- ▶ Gewährleistung von Verlässlichkeit und Kontinuität
- ▶ Erreichen von individuellen und gemeinsamen Erfolgen und Zielen

Kriterien der Produktgestaltung

Mit Blick auf die Entwicklung eines Produkts, das die oben dargestellten Bedürfnisse der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte berücksichtigt, wurden die nachfolgenden Kriterien als Leitfaden für die Produktgestaltung definiert. Das Produkt muss

- ▶ gezielt Fach- und Leitungskräfte aus Kindertagesstätten ansprechen und auf ihre emotionalen und funktionalen Bedürfnisse abgestimmt sein,
- ▶ schnell umsetzbar und einfach handhabbar sein,
- ▶ vertiefende Auseinandersetzung mit einzelnen Themen ermöglichen,
- ▶ eine handliche Größe aufweisen,
- ▶ kostengünstig sein und eine kostenfreie Printversion ermöglichen sowie
- ▶ den Fokus auf generellen Wissenstransfer legen und nicht ausschließlich auf Transfer von Fortbildungsinhalten.

In Zusammenarbeit mit den vier Fachkräften wurde daraufhin ein Prototyp erstellt. Dieser Prototyp durchlief einen iterativen Prozess, an dem weitere vier pädagogische Fach- und Leitungskräfte beteiligt waren. Im Rahmen einer ersten internen Evaluation (Pre-Test) wurde der Prototyp ausprobiert und ausgiebig bewertet. Die Ergebnisse dieses Pre-Tests und die daraufhin erfolgte Überarbeitung haben zur Entwicklung des im Fazit vorgestellten Impulssets geführt.

2.2 Konzept des Impulssets

2.2.1 Ziele des Impulssets

Das Impulsset soll vielfältige Hilfestellungen für pädagogische Fach- und Leitungskräfte zur Verfügung stellen. Zunächst soll der Fokus auf generellen Wissenstransfer gelegt und nicht ausschließlich auf den Transfer von Fortbildungsinhalten fokussiert werden. Es ist damit generalistisch angelegt. Damit könnte die Qualität von Kindertagesstätten gesteigert werden, indem neu erworbene Fähigkeiten nachhaltig in den Strukturen der Einrichtung verankert werden. Dies gewährleistet zudem, dass diese Fähigkeiten nicht nur bei einzelnen Fachkräften verbleiben oder gar wirkungslos verloren gehen.

Das Impulsset zielt darauf ab, unterschiedliche Anregungen für pädagogische Fachkräfte, beispielsweise Methoden der Erwachsenenbildung und des Projektmanagements, zu bieten. Diese Fähigkeiten können langfristig genutzt werden, um neue Themen erfolgreich zu integrieren und die Arbeitspraxis auf professioneller Ebene zu verbessern. Durch die Förderung eines aktiven fachlichen Austauschs im Team wird damit eine Grundlage für eine verbesserte fachliche Zusammenarbeit gelegt. Dies kann den Ausgangspunkt für die kontinuierliche Kita-Entwicklung bilden.



Eine Präzisierung und Weiterentwicklung der Rollen und Aufgaben innerhalb des Kita-Teams, insbesondere der pädagogischen Fachkräfte, schafft Klarheit und bildet eine entscheidende Basis für die Weiterentwicklung der Einrichtung. Das pädagogische Team erlebt sich als aktive Kita-Gestaltende. Hinzu kommt, dass der Einbezug weiterer zentraler Akteursgruppen über das Kita-Team hinaus – wie Kinder, Eltern, Fachberatungen und der Kita-Träger – dazu dient, die ganzheitliche Perspektive zu fördern, die Akzeptanz von Veränderungen zu stärken, das Gemeinschaftsgefühl zu vertiefen und die Nutzung von Ressourcen zu optimieren.

2.2.2 Zielgruppen

Das Impulsset richtet sich in erster Linie an pädagogische Fachkräfte. Einzelne Fachkräfte werden befähigt, Veränderungsprozesse eigenverantwortlich, bottom-up zu initiieren und umzusetzen. Zusätzlich erhalten Kita-Leitungen Impulse dazu, wie sie die Fachkräfte bei diesem Prozess effektiv unterstützen können.

2.2.3 Anwendungsbereich

Das Impulsset ist flexibel einsetzbar, um eine Bandbreite von Themen abzudecken. Es bietet z. B. Unterstützung beim Teilen neuer Fortbildungsinhalte mit dem Team und ermöglicht deren Anpassung an den individuellen Alltag der Kita, um eine nachhaltige Integration zu gewährleisten. Darüber hinaus kann das Set genutzt werden, um Ideen aus verschiedenen Quellen wie Büchern oder früheren beruflichen Erfahrungen einzubringen und zu verankern.

2.3 Wie soll das Impulsset wirken?

Nach Erhalt der haptischen Materialien und des Zugangs zur Webseite begeben sich die Fachkraft und ihre Kita-Leitung in den Austausch. Im wiederkehrenden Dialog besprechen und planen sie gemeinsam den Prozess und die nächsten konkreten Schritte. Zu Beginn reflektiert die Fachkraft ihr neues Wissen, probiert es „im Kleinen“ (z. B. in der eigenen Gruppe) aus, spricht darüber mit einzelnen Kolleg:innen

und sucht sich interessierte Partner:innen im Team (kurzfristige Wirkungen). Im Anschluss daran werden das neue Wissen sowie die neuen Erfahrungen im gesamten Team geteilt und es wird sich ausgetauscht. Gemeinsam wird überlegt, welche Schlüsse das Team aus diesen Erfahrungen ziehen und was es konkret weiterverfolgen möchte. Dementsprechend werden Ziele formuliert und das weitere Vorgehen geplant. Regelmäßig tauscht sich das Team dazu aus und reflektiert das Erreichte. Erfahrungen werden immer wieder geteilt und die Verstetigung in der Einrichtung partizipativ geplant (mittelfristige Wirkungen).

Fach- und Leitungskräfte erleben sich selbst als aktive Kita-Entwickler:innen. Sie tauschen sich fachlich aus und entwickeln ihre Rollenprofile weiter. Sie sind motiviert, als Team weitere Schritte in Richtung Kita-Entwicklung zu gehen.

2.4 Produktvorstellung: Struktur und Inhalte des Impulssets

Im folgenden Abschnitt wird der Prototyp, der für die Evaluation (siehe Beitrag D in diesem Band) verwendet wurde, ausführlich beschrieben. Dieser Prototyp weist bereits eine hohe Ähnlichkeit zum finalen Produkt auf. Nach der Evaluation erfolgte eine Überarbeitung des Impulssets. Diese Überarbeitung wird im Fazitkapitel dieses Bandes skizziert.

Impulsset als Ganzes

Das Impulsset beinhaltet

- ein haptisches Kartenset für pädagogische Fachkräfte,
- einen Begleitbrief für die Kita-Leitung und
- eine Webseite zur Vertiefung der Karten- und Briefinhalte mit einem erklärenden Video, das die Nutzung des Sets veranschaulicht.

Kartenset für die pädagogische Fachkraft

In fünf Abschnitten erfährt die pädagogische Fachkraft, wie sie neue Themen Schritt für Schritt in ihrer Kita verankern kann:

1. „Segel setzen – Selbst ins Ausprobieren kommen und die eigene Rolle finden“
2. „Das Team ins Boot holen – Wissen ans Team weitergeben und den Austausch fördern“
3. „Auf die Reise gehen – Gemeinsam neue Themen umsetzen und langfristig verankern“
4. „Wertvolle Schätze – Das Team stärken“
5. „Rückenwind – Kinder und Personen außerhalb der Kita einbeziehen“

Jeder Abschnitt beinhaltet vier Impulskarten. Die Vorderseite beleuchtet den Schwerpunkt der Karte, während die Rückseite der Fachkraft konkrete Aufgaben und hilfreiche Umsetzungstipps bietet. Die ersten drei Abschnitte verdeutlichen den Prozess des Wissenstransfers. Der vierte und der fünfte Abschnitt sind als Querschnittsbereiche zu verstehen.

Im ersten Abschnitt „Segel setzen“ wird die Fachkraft ermutigt, ihre Ideen auszuprobieren und so Sicherheit zu gewinnen. Durch gemeinsame Überlegungen mit der Kita-Leitung und einer Tandempartner:in wird sich der Verankerung angenähert und eine gegenseitige Reflexion von Erwartungen gefördert.

Im zweiten Abschnitt „Das Team ins Boot holen“ kann sich die pädagogische Fachkraft darüber informieren, wie sie das Team involvieren kann und welche Impulse dafür genutzt werden können (Materialtische, eigene Versuche oder andere Präsentationsformen). Hierbei entsteht eine Gruppe engagierter Personen, die bereit sind, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden andere Beteiligte, darunter Kinder und Eltern, in Kenntnis gesetzt.

Im dritten Abschnitt „Auf die Reise gehen“ werden Impulse dafür gegeben, wie das Team gemeinsame Ziele formuliert und ein detaillierter Handlungsplan erarbeitet werden kann. Dieser Plan wird daraufhin in die Tat umgesetzt und im Anschluss reflektiert. Die gewonnenen Erfahrungen werden mit dem gesamten Team geteilt. Auf dieser Grundlage erfolgt eine partizipative Planung, wie das neu erworbene Wissen nachhaltig in der Einrichtung verankert werden kann.

Im vierten Abschnitt „Wertvolle Schätze“ liegt der Fokus auf der Teamarbeit. In diesem Abschnitt werden Impulse für effektive Kommunikation, strukturierte Organisation und die Förderung eines starken Teamgeistes geboten.

Im fünften Abschnitt „Rückenwind“ wird veranschaulicht, wie externe Akteur:innen außerhalb der Kita diesen Fortschritt fördern können. Hierbei spielen Eltern, Kinder, Fachberatungen sowie soziale Einrichtungen eine unterstützende Rolle.

Begleitbrief an die Kita-Leitung

Der Brief an die Kita-Leitung skizziert die Rolle der Leitung als Förderin dieses Prozesses sowohl innerhalb des Kita-Teams als auch nach außen (Träger, Fachberatung). In diesem Rahmen erhält die Kita-Leitung Einblicke, wie sie die pädagogische Fachkraft wirkungsvoll unterstützen und befähigen kann. Sie kann die Fachkraft beispielsweise bei der Organisation von Teamsitzungen, der Rollenklärung sowie der Beschaffung von Ressourcen unterstützen.

Webseite

Die Webseite stellt eine breite Palette an Ressourcen zur Verfügung, einschließlich Druckvorlagen, methodischen Anleitungen und vertiefenden Impulsen zu jeder Karte sowie für den Leitungsbrief. In einem Erklärvideo erfährt die Zielgruppe, wie sie das Set nutzen kann. Dank eines QR-Codes besteht die Möglichkeit, diese Inhalte jederzeit bequem über das Handy abzurufen.

3 Wissenschaftliche Begleitung

Um Erkenntnisse über die Wirkungen und Wirkungsprozesse sowie zur Sicherstellung der Qualität des Unterstützungstools und die Einflussfaktoren zur nachhaltigen Verankerung von Fortbildungsinhalten in der Einrichtung zu gewinnen, wurde eine externe Evaluation des Unterstützungstools durchgeführt.

Für die Durchführung dieses Forschungsvorhabens konnte die Forschungsgruppe um Prof. Dr. Daniela Ulber (HAW Hamburg) und Prof. Dr. Nina Hogrebe (U Dortmund, bis 09/2023 HAW Hamburg) gewonnen werden. Mithilfe eines Mixed-Methods-Forschungsdesigns wurden pädagogische Fach- und Leitungskräfte quantitativ und qualitativ befragt. Basierend auf einem identischen Ausgangssample wurden zu vier Erhebungszeitpunkten quantitative Befragungen (mit N=23 pädagogischen Fach- und Leitungskräften) und qualitative Interviews (in einem erweiterten Subsample mit N=22 pädagogischen Fach- und Leitungskräften sowie weiteren Kita-Akteur:innen) sequenziell durchgeführt.

Der Fokus der externen Begleitstudie lag auf den Wirkungen bzw. Wirkprozessen im Sinne von Veränderungen nach dem Einsatz des Impulssets innerhalb der Praxis und zielte dabei auf die Team- und Personenebene in Bezug auf den fachlichen Austausch von zuvor erworbenem Wissen ab. Ein Schwerpunkt der Begleitstudie war somit die Frage, welche Prozesse im Einsatz des Unterstützungstools auf Ebene der fortgebildeten Fachkraft, der Kita-Leitung sowie des gesamten Teams angestoßen wurden. Zusätzlich sollten Erkenntnisse über die praktische Nutzung und die Bewertung der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte generiert werden, um eine Aussage darüber zu treffen, ob das Impulsset als ein hilfreiches Instrument für den Lerntransfer wahrgenommen wird.

Mit einem zweiten Forschungsvorhaben, einem Systematic Review, sollten zudem Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen für ein effektives Transferumfeld zwischen Kindertageseinrichtungen und Trägern gewonnen werden. Der Systematic Review wurde ebenfalls von der Forschungsgruppe um Prof. Dr. Nina Hogrebe (HAW Hamburg) und Prof. Dr. Daniela Ulber (HAW Hamburg) erstellt. Ein systematisches Review zielt darauf ab, die Erkenntnisse aller relevanten wissenschaftlichen Arbeiten zu einem Thema bzw. einer Fragestellung zu identifizieren, zusammenzufassen und zu bewerten. Mithilfe eines systematischen Reviews sollen die vorhandenen empirischen Erkenntnisse für die Wissenschaft und pädagogische Praxis leichter zugänglich gemacht werden. Durch das Zusammenführen der Ergebnisse verschiedener Studien können dabei fundiertere Aussagen über den Gegenstandsbereich gemacht werden, als es in Einzelstudien der Fall ist, sowie Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Ein Schwerpunkt der zu erstellenden Forschungsübersicht war die Frage, wie Akteur:innen in Kindertageseinrichtungen und Träger organisationale Veränderungsprozesse gemeinsam nachhaltig gestalten und wo mögliche Herausforderungen verortet werden können.

Beide Forschungsvorhaben wurden im Zeitraum von 01.03.2022 bis 30.04.2023 durchgeführt und von der Stiftung Kinder forschen und der Robert Bosch Stiftung gefördert.

Die Ergebnisse beider Forschungsvorhaben werden in Beitrag D und E in diesem Band vorgestellt.

D Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext (T²E²K²)

Daniela Ulber, Nina Hogrebe, Valerie Bergmann,
Anna Maria Schmidt, Stefan Schulder



- 1 Einführung**
- 2 Theoretischer Hintergrund: Transferverständnis und Transferprozess**
- 3 Fragestellungen der Studie**
- 4 Methoden**
- 5 Ergebnisse**
- 6 Diskussion und Empfehlungen**
- 7 Fazit und Ausblick**

1 Einführung

Die Bedeutung von Einrichtungen des Elementarbereichs als zentrale Bildungsinstitutionen ist in den letzten Jahren stark gestiegen; damit verbunden ist die Relevanz von Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozessen auf Ebene der Kindertageseinrichtungen sowie der Träger gestiegen. Qualität kann als Resultat eines gesteuerten Verfahrens, welches diskursive Prozesse der Beteiligten und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von guter Pädagogik inkludiert, betrachtet werden (Klinkhammer & Schäfer, 2017). Neben einem gemeinsamen Verständnis ist zudem die Qualifikation der Fachkräfte für die Herstellung einer qualitativ hochwertigen Praxis zentral. Hierfür spielen sowohl die grundständige Ausbildung als auch praxisorientierte Fort- und Weiterbildungen eine zentrale Rolle. Zudem sind der Transfer von Wissen und Kompetenzen in Kita-Teams sowie deren nachhaltige Implementation in die Praxis Bestandteil von Organisationsentwicklung bzw. können als Impulse für entsprechende Prozesse dienen.

Implementation beinhaltet in der frühen Bildung die Umsetzung von Neuerungen durch deren Übertragung in die Handlungsroutinen von pädagogischen Fachkräften. Erst nach erfolgreicher Institutionalisierung und Verankerung in der Praxis ist eine Implementation abgeschlossen. Auch wenn der Transfer von Fortbildungsinhalten in die frühpädagogische Praxis sowie dessen Verstetigung als zentrales Element der Qualitätsentwicklung angesehen werden, ist noch wenig darüber bekannt, wie die Implementation neuen Wissens und erlernter Kompetenzen aus Fortbildungen aktiv und erfolgreich unterstützt werden kann (Hildenbrand, 2016). Kämpfe, Betz und Kucharz (2021) führen die Schwierigkeit des direkten Nachweises eines veränderten Handelns nach der Teilnahme an einer Fortbildung auch auf die komplexen Zusammenhänge zurück, deren empirische Erfassung herausfordernd ist.

Das von der Stiftung Kinder forschen entwickelte Unterstützungstool für den Lerntransfer von Fortbildungsinhalten in das Team in Kindertageseinrichtungen wurde mit dem Ziel konzipiert, den Transfer in den Einrichtungen zu unterstützen. Das Unterstützungstool setzt sich zusammen aus sogenannten Impulskarten (vgl. Abbildung 3), die in verschiedenen Abschnitten Ideen und Anregungen geben, wie neue Themen, z. B. nach einer Fortbildung, nachhaltig in der Kita eingebunden werden können, sowie kostenlosem zusätzlichem Begleitmaterial. Darüber hinaus erhalten die involvierten Fachkräfte und Leitungen je eigene Anschreiben mit einer Kurzvorstellung und Erläuterung des Interventionsmaterials.

Abbildung 3. Impulskartenset von der Stiftung Kinder forschen



Bevor auf die konkreten Fragestellungen der Evaluationsstudie eingegangen wird, erfolgen im folgenden Kapitel eine theoretische Einordnung des Transferbegriffs sowie eine Darlegung des Transfermodells, welches der Studie zugrunde liegt.

2 Theoretischer Hintergrund: Transferverständnis und Transferprozess

(Lern-)Transfer generell bezieht sich auf die Anwendung von Lerninhalten, die in einem anderen Kontext gelernt worden sind (Prenzel, 2010). Beim Transfer von Weiterbildungsinhalten geht es spezifisch um den Transfer von neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen praktischen Anwendungskontext (Mandl et al., 1992). Merkmale von Transfer sind die Generalisierung, d. h. die Übertragung von der Lern- auf die Anwendungsumgebung, und die zeitliche Aufrechterhaltung der Wirksamkeit im Anwendungsfeld. Neben einem horizontalen Transfer auf andere, ähnlich komplexe Anwendungssituationen ist auch vertikaler Transfer auf einem höheren Anforderungsniveau als in der Lernsituation möglich (Hense & Mandl, 2011; Solga, 2011).

Gemäß Gräsel (2010) kann sich der Transferbegriff sowohl auf die ausschließlich individuelle Übertragung von der Lernsituation auf die Praxissituation beziehen als auch die Weitergabe der Lerninhalte an andere implizieren – in diesem breiteren Verständnis geht es in dieser Studie entsprechend der inhaltlichen Konzeption des Unterstützungstools um eine Multiplikation ins Team und einen gemeinsamen Praxistransfer. Transfer in diesem Sinne beinhaltet eine aktive und systematische Weitergabe von Lerninhalten in ein Kita-Team sowie deren anschließende kontinuierliche Realisierung in der pädagogischen Praxis mit dem Ziel, die pädagogische Qualität zu verbessern. Der Transfer von Wissen erfolgt als kommunikativer Wissensaustausch zwischen Personen in Organisationen, wobei das Wissen gemeinsam interpretiert und konstruiert wird (Gessler & Gruber, 2022). Dabei ist davon auszugehen, dass es sich um einen „komplexen, interaktiven und von Subjekten und deren Deutungskonzepten geprägten Prozess“ (Blatter & Schelle, 2022, S. 48) handelt, d. h., der Transfer kann in unterschiedlichen Teams ganz unterschiedlich realisiert werden.

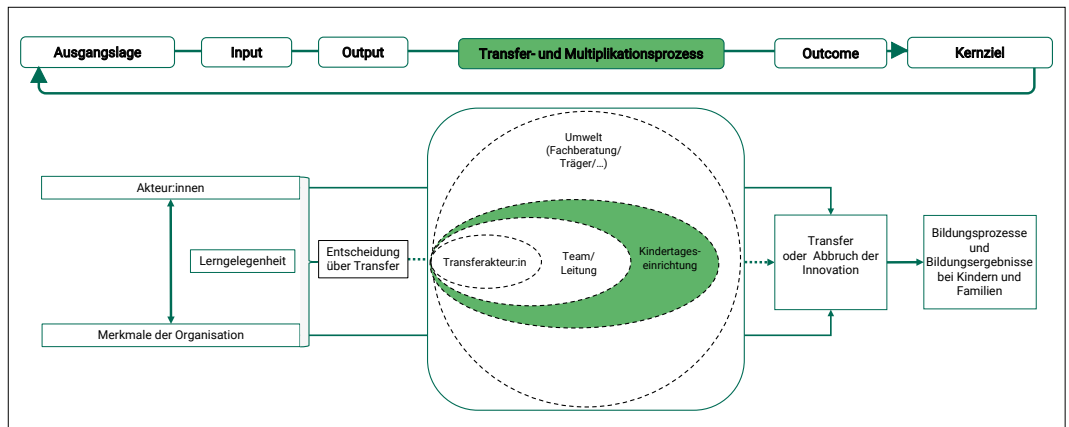
Häufig tritt allerdings eine sogenannte Transferlücke auf, welche die Diskrepanz zwischen dem Ausmaß einer Lerngelegenheit und dem tatsächlichen Lerntransfer in die Praxis beschreibt (Bergmann & Sonntag, 2006; Felfe, 2012). Studien geben Hinweise darauf, dass das Arbeitsumfeld und speziell die Führungskraft einen entscheidenden Einfluss auf den Transfer von Lerninhalten haben (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Kauffeld et al., 2008), demnach erfordert der durch Fachkräfte realisierte Transfer in die Praxis ein System der Unterstützung (Holton et al., 2000; Massenberg et al., 2015).

Theoretische Basis für die vorliegende Studie stellt das in Abbildung 4 dargestellte Transfermodell dar, das als logisches Modell die Evaluation begleitet. Es wurde im Rahmen des parallel zur empirischen Studie realisierten Projekts „Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelingensbedingungen organisationaler Veränderungsprozesse in Kitas“ (TUE-R) entwickelt (Beitrag E in diesem Band). Dieses verfolgt das Ziel, ein systematisches Review zu den inhaltlichen Schwerpunkten und Ergebnissen empirischer Studien zum Wissenstransfer und zur Organisations-

entwicklung im System der frühen Bildung zu erstellen und so einen Überblick über alle aktuellen Studien zum Thema Transfer im Feld der Kita zu generieren. Es wurden neun Studien ausgemacht, die solche Transferprozesse untersuchen. Eine Gruppe von Expert:innen aus verschiedenen Praxisfeldern begleitete den Reviewprozess kontinuierlich und unterstützte somit dabei, das Forschungsthema aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Somit diente der gleiche theoretische Hintergrund als Ausgangspunkt für beide Projekte.

Logische Modelle veranschaulichen zugrunde liegende Wirkmodelle. Sie können bei der Konzeptualisierung des Gegenstands helfen, mögliche Zusammenhänge veranschaulichen und Einflussfaktoren identifizieren. Die Transferforschung bietet eine Vielzahl an Modellen, die den Transferprozess aus unterschiedlichsten Perspektiven und Disziplinen heraus darstellen, keines davon wurde bisher genuin für das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung entwickelt (Blatter & Schelle, 2022). Das Modell „Transferprozesse im Feld der Kindertageseinrichtung“ basiert auf einer Weiterentwicklung des Transfermodells von Baldwin und Ford (1988) sowie Rank und Wakenhut (1998) und wird durch eine weiterführende Literaturrecherche und unter Berücksichtigung der Veränderungsvorschläge der Expert:innen aus den Praxisworkshops des systematischen Reviews weiterentwickelt. Begrifflichkeiten und optische Darstellungen im Modell wurden im Laufe des Forschungsprozesses angepasst. So konnten Begriffe geschärft sowie Zusammenhänge und Wirkrichtungen innerhalb des Prozesses besser kenntlich gemacht werden.

Abbildung 4. Transferprozesse im Feld der Kindertageseinrichtungen (eigene Darstellung, in Anlehnung an Baldwin & Ford, 1988 sowie Rank & Wakenhut, 1998)



Blatter und Schelle (2022) bieten in einer DJI-Expertise zum Wissenstransfer in der frühen Bildung einen Überblick über eine Auswahl an theoretischen Modellen des Wissenstransfers. Sie unterscheiden in Anlehnung an Nilsen (2015) fünf Formen: Prozessmodelle, Modelle von Einflussfaktoren, klassische Theorien, Implementations-theorien und Evaluationsmodelle. Das vorliegende Modell ist den Modellen von Einflussfaktoren zuzuordnen, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Kategorisierung

nicht vollständig trennscharf ist und das Modell zusätzlich Aspekte anderer Modellformen beinhaltet, z. B. Aspekte aus Prozessmodellen, da die einzelnen Phasen des Implementationsprozesses beschrieben werden. Das Modell folgt, angelehnt an die Transfermodelle von Baldwin und Ford (1988) sowie Rank und Wakenhut (1998), der Logik eines Input-Output-Outcomes.

Das Modell bietet einen Überblick über den zirkulären Verlauf von Transferprozessen – beginnend bei der Ausgangslage und endend bzw. erneut startend beim Kernziel der frühkindlichen Bildung, Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse bei Kindern und Familien zu erreichen. Im Vordergrund stehen die mittig dargestellten Akteursebenen des Transfer- und Multiplikationsprozesses. Die jeweils spezifischen Transferbedingungen werden mit besonderem Fokus auf die Schnittstellen zwischen den jeweiligen Akteur:innen des Systems ausgemacht, wodurch Besonderheiten von Transferprozessen in Kitas Berücksichtigung finden. Im Folgenden wird das Modell (Abbildung 4) ausführlich beschrieben.

Ausgangslage – Input – Output

Die Ausgangslage eines Transferprozesses ist bestimmt durch den:die Akteur:in und die Merkmale der Organisation. Diese stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. In der Phase des Inputs erfolgt als Impuls eine Lerngelegenheit, die wiederum, beeinflusst durch den:die Akteur:in und die Merkmale der Organisation, in der Phase des Outputs zur Entscheidung über den Transfer führt.

Akteur:in

Akteur:innen in Transferprozessen sind Personen, die durch eine Lerngelegenheit zu einem Lernprozess angeregt werden. Ein Transferakteur kann sich aus mehreren Personen zusammensetzen, dies ist z. B. der Fall, wenn ein Team an einer Teamfortbildung teilnimmt. In diesem Fall gilt das gesamte Team als Akteur. Bei Fortbildungen und vermutlich auch bei anderen Lerngelegenheiten hängen die personenbezogenen Merkmale des Akteurs bedeutsam mit den Effekten der Fortbildung zusammen (Richter, 2016).

Merkmale der Organisation

Neben den Akteursmerkmalen nehmen Merkmale der Organisation Einfluss auf den Output des Impulses. Strukturelle Merkmale der Einrichtung und das Arbeitsumfeld beeinflussen den Output beispielhaft durch die Einrichtungsform, Einstellungen und Verhaltensweisen im Team sowie Organisationsziele (Richter, 2016).

Hier zeigt sich auch die Relevanz der Kita-Leitung. Sie nimmt Einfluss auf die Entscheidung über den Transfer sowie dessen Realisierung, indem sie z. B. Möglichkeiten zur Anwendung bietet, Zeit für die Umsetzung plant und ein positives Transferklima herstellt (Blume et al., 2010; Chiaburu et al., 2010). Veränderungsprozesse in Kitas sind maßgeblich von den Kompetenzen der Einrichtungsleitung geprägt. „Eine gute Führung hat einen positiven Einfluss auf ablaufende Veränderungsprozesse einer Einrichtung und stellt somit einen Faktor dar, der über Erfolg oder Misserfolg

eines Prozesses entscheiden kann“ (Döther, 2016, S. 22). Beispielsweise etabliert ein geliebter transformationaler Führungsstil Visionen und unterstützt Veränderungen. Transformational führende Führungskräfte fördern das Selbstwertgefühl der Mitarbeitenden, motivieren diese, über die eigenen Grenzen hinauszugehen, und haben gleichzeitig herausfordernde Leistungserwartungen an sie (Bass & Bass, 2008). Der transformationale Führungsstil kann Mitarbeitende unterstützen, wenn diese unter Stress stehen, Herausforderungen bewältigen müssen oder wenn sie mit Unsicherheiten in der Arbeit konfrontiert sind. Entsprechend sollte die Leitung daher sensibel für die Arbeitssituation und die Bedürfnisse der Mitarbeitenden sein und auf eine positive Beziehungsgestaltung achten und gleichzeitig die Motivation, u. a. durch die Etablierung von Visionen und individualisierte Unterstützung, in den Fokus stellen. Auf das Team ausgerichtete transformationale Führung stärkt zudem die Bindung und gegenseitige Unterstützung innerhalb des Teams, was wiederum die Gruppenleistung verbessern kann (Kraus & Kreitenweis, 2020).

In den letzten Jahren hat zudem das Konzept der geteilten Führung gegenüber dem Top-down-Paradigma (Autorität von Führung) an Bedeutung gewonnen. Führung ist nach diesem Ansatz eine Gemeinschaftsleistung und ein ganzheitlicher Prozess, in dem es keine klare Trennung von Führungskraft und Untergebenem gibt (Kraus & Kreitenweis, 2020). Durch die damit verbundene gemeinsame Verantwortungsübernahme werden Motivation, Compliance im Sinne eines gemeinsamen Normen- und Werteverständnisses sowie die Identifikation mit der Einrichtung gefördert, der erweiterte Handlungsspielraum ist zudem persönlichkeitsförderlich, wenn dieser von adäquaten strukturellen Rahmenbedingungen begleitet wird, d. h., nicht zu einer Überforderung führt.

Impuls

Akteur:innen stehen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung eine Vielzahl an Lerngelegenheiten zur Verfügung, aus denen sie Anstöße für eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, neue Erkenntnisgewinne und die Reflexion der beruflichen Praxis generieren können (Richter, 2016). Eine Wahlmöglichkeit der Lerngelegenheit hat sich als transferförderlich herausgestellt (Buschle & Gruber, 2018). Die Fachliteratur unterscheidet drei Formen von Lerngelegenheiten: informelle Lerngelegenheiten, in denen unbewusst gelernt wird, non-formale Lerngelegenheiten, bei denen Lernen in nicht traditionellen Kontexten stattfindet, und formale Lerngelegenheiten in traditionellen Kontexten (beispielsweise durch Referent:innen vorbereitete Lerninhalte, die ermöglichen, dass neue Kompetenzen effizient erworben werden können (Richter, 2016)). Mögliche Lerngelegenheiten sind z. B. die Teilnahme an Kursen, Online-Seminare, längerfristige Qualifizierungsprogramme (mit



formalem Abschluss), (Erfahrungs-)Austausch mit Kolleg:innen, gruppenübergreifende Zusammenarbeit mit Kolleg:innen, Nutzung von Fachliteratur, Beobachtungen, Coaching, Supervision, Hospitation in anderen Einrichtungen, Mentoring, Arbeit in Lerngemeinschaften, Feedback, Fort- und Weiterbildungen usw. (Bader et al., 2021; Richter, 2016). Es besteht insofern ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Formen der Lerngelegenheiten, da Fachkräfte, die häufiger an informellen Lerngelegenheiten beteiligt sind, gleichzeitig auch häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen (Bader et al., 2021). Insgesamt sind Fort- und Weiterbildungen unter den genannten Lerngelegenheiten die am meisten verbreiteten Impulse (Bader et al., 2021) und stellen ein wirksames Mittel zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte dar (Buschle & Gruber, 2018; Lohse-Bossenz et al., 2022).

Transfer- und Multiplikationsprozess

Kommt es zu einer positiven Entscheidung über einen Transfer, beginnt anschließend die Phase des Transfer- und Multiplikationsprozesses. Transfer wird dabei als effektive und kontinuierliche Anwendung von Gelerntem in der (pädagogischen) Praxis verstanden. Transfer ist als interaktiver Prozess zu verstehen, in dem gelerntes Wissen während seiner Anwendung in einem aktiven Vorgang und im Dialog zwischen den Akteur:innen verändert, also transformiert wird. Die Transformation kann auch zu einem Abbruch des Transferprozesses führen (Blatter & Schelle, 2022; Massenberg et al., 2015). Transferprozesse werden von transferfördernden Faktoren, den Katalysatoren, entweder erleichtert oder von transferhemmenden Faktoren, den Barrieren, erschwert (Kauffeld et al., 2008). Die allgemeinen Transferbedingungen wirken im Feld der Kindertageseinrichtungen in einem Transfersystem auf vier Ebenen (1) Transferakteur:in, (2) Team/Leitung, (3) Organisation und (4) Umwelt. Diese sind nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden und beeinflussen sich wechselseitig über alle Ebenen hinweg.

Outcome – Kernziel

Für die Kindertageseinrichtung ist der Outcome ein Erfolg, wenn es zu einer effektiven und kontinuierlichen Anwendung der Impulsintentionen in der (pädagogischen) Praxis kommt. Dabei sollten sie auch ins Team und bestenfalls in die gesamte Organisation weitergetragen werden. Die Anwendung sollte mit den Zielen der Einrichtung übereinstimmen und die Entwicklung der Qualität von Kindertageseinrichtungen befördern (Anders & Roßbach, 2019; Blatter & Schelle, 2022; Massenberg et al., 2015). Auf diese Weise tragen Lerngelegenheiten einzelner Mitarbeiter:innen zu langfristigen Veränderungen von Strukturen, Prozessen und Arbeitsprinzipien der gesamten Einrichtung und somit zur Entwicklung der Organisation bei (Strehmel & Ulber, 2020a). Den erbrachten Investitionen in die Impulse selbst sowie in den Transferprozess (z. B. finanzielle Ressourcen oder Zeit) ist dann ein Mehrwert entsprungen. Das Kernziel ist erreicht, wenn durch den Transfer Bildungsprozesse und Bildungsgelegenheiten für Kinder und Familien entstehen oder weiterentwickelt werden, die implizit oder explizit die Entwicklung von Kindern fördern.

Forschung zu Organisationsentwicklungsprozessen zeigt, dass eine Implementation und der Transfer von Wissen und Kompetenzen voraussetzungsvoll und externe Unterstützungsmaßnahmen hilfreich sind. Wie Wissenstransfer in Kindertageseinrichtungen in Deutschland angewendet und wie der Austausch neuen Wissens gefördert wird, ist in der Forschung aber kaum thematisiert, obwohl dieser für die pädagogische Qualität bedeutend ist. Erste Ergebnisse weisen auf bestimmte Faktoren auf Einrichtungsebene hin, die die Wissensanwendung begünstigen können. Egert, Eckhardt und Fukink (2017) beispielsweise zeigen in ihrem systematischen Literaturüberblick, dass ein gelingender Lerntransfer u. a. durch arbeitsplatznahe Formate wie z. B. Coaching oder Supervision, aber auch passgenaue Planungen und Auswahl von Angeboten unterstützt werden kann (Gessler & Gruber, 2022). Auf Ebene der Akteur:innen zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Motivation zum Transfer, der Selbstwirksamkeit sowie der Lernmotivation und dem tatsächlich stattfindenden Transfer (Bosset & Bourgeois, 2015).

Die Transferforschung verweist neben der Relevanz von Transfervoraussetzungen der Teilnehmenden ebenfalls auf die Bedeutung des Arbeitsumfeldes. Zentral sind demnach – angelehnt an das Modell von Baldwin und Ford (1988) – neben individuellen Faktoren (u. a. Motivation, Selbstwirksamkeit, Rollenverständnis) vor allem Merkmale auf Organisations- und Teamebene (z. B. Teamreflexivität, Strukturmerkmale, geteilte Führung und transformationale Führung sowie Unterstützung durch Team, Leitung und Träger).

3 Fragestellungen der Studie

Der oben aufgezeigte Forschungsstand verdeutlicht, dass Transfer und Multiplikation von individuell erlernten Kompetenzen komplex und voraussetzungsvoll sind. Im Fokus der Begleitstudie zur Evaluation der Impulskarten und der transferförderlichen Begleitmaterialien stehen dabei insbesondere drei Fragenkomplexe:

1. Prozessevaluation: Wie wird die Intervention (Impulskarten, Webseite und Anschreiben) in der Praxis implementiert und wie wird dieser Prozess von den Akteur:innen bewertet?
2. Ergebnisevaluation: Ist die Intervention ein geeignetes Produkt für den Lerntransfer? Inwiefern unterstützt die Intervention den Transfer der Fortbildungsinhalte in der Praxis? Welche Auswirkungen hat die Intervention auf den unterschiedlichen Ebenen einer Kindertageseinrichtung?
3. Welche Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen einer Kindertageseinrichtung (Fachkräfte, Leitungen, Team, Organisation, Träger, Umwelt) beeinflussen den Transfer?

Die Forschungsfragen beziehen sich dementsprechend nicht nur auf die Evaluation der entwickelten Materialien und ihrer Implementation sowie Effekte im engeren Sinne, sondern auch auf evidenzbasierte Faktoren auf den Ebenen der pädagogischen Fachkraft sowie des Arbeitsumfelds (Team, Leitung und struktureller Kontext).

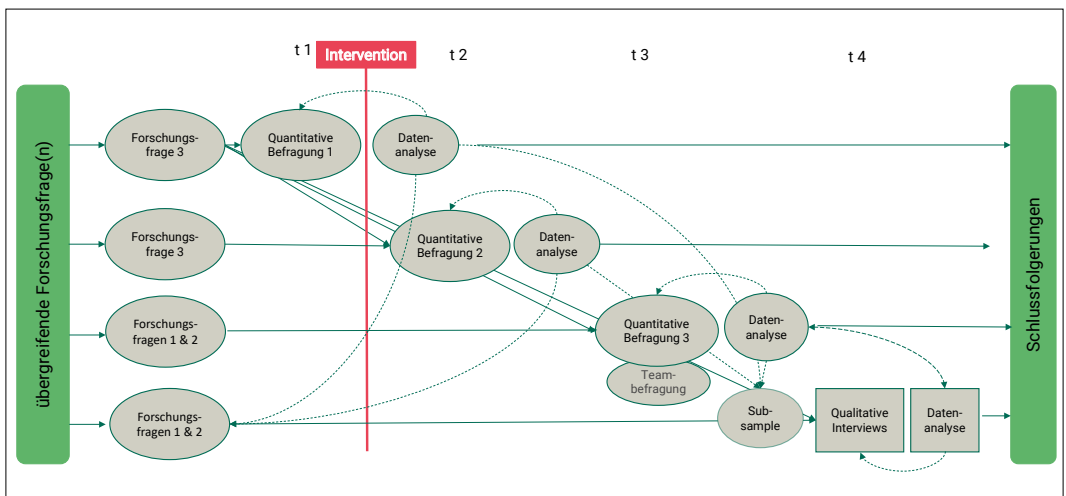
4 Methoden

Im Folgenden kommen das Untersuchungsdesign, die Stichproben der einzelnen Samples der quantitativen und der qualitativen Erhebungen, die verwendeten Untersuchungsmethoden und -instrumente sowie der Ablauf der einzelnen Erhebungsschritte zur Darstellung.

4.1 Untersuchungsdesign

Dem Vorhaben liegt ein Mixed-Methods-Forschungsdesign (Tashakkori et al., 2020) zugrunde, bei dem quantitative und qualitative Erhebungsmethoden zur Anwendung kommen (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5. Übersicht über das Forschungsdesign



Das ursprüngliche Forschungsdesign sah Kontrollgruppen vor und ging für die quantitative Erhebung von Stichproben von je 80 Leitungen und pädagogischen Fachkräften aus, was inferenzstatistische Analysen der quantitativen Daten zugelassen hätte. Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Stichprobenakquise wurde auf die Kontrollgruppe verzichtet, stattdessen wurde die Anzahl der qualitativen Interviews erhöht. Zudem wurden zusätzlich Gruppendiskussionen in Teams geführt, wie im Folgenden detaillierter zur Darstellung kommt.

Die Teilnahme an der quantitativen Erhebung war an die Bedingung geknüpft, dass ein Tandem, d. h. die an der Fortbildung partizipierende Fachkraft sowie die Leitung der entsprechenden Einrichtung, an den Befragungen zu den verschiedenen Messzeitpunkten teilnimmt. Die quantitativen Erhebungen wurden zu zwei bzw. drei Erhebungszeitpunkten durchgeführt: Der erste Erhebungszeitpunkt erfolgte wenige Tage vor der Teilnahme an der Fortbildung – zu diesem Zeitpunkt sollte das Inter-

ventionsmaterial bei den Fachkräften oder in der Einrichtung bereits vorliegen. Der zweite Erhebungszeitpunkt erfolgte unmittelbar im Anschluss an die Fortbildung für die Fachkräfte. Der zweite Messzeitpunkt für die Leitungen bzw. der dritte für die Fachkräfte fand acht Wochen nach der Fortbildung statt. Insgesamt nahmen 23 Teilnehmer:innen, darunter zwölf Fachkräfte und elf Leitungen, zu drei bzw. zwei Messzeitpunkten im Zeitraum von Mai 2022 bis August 2022 teil. Ursprünglich war ein Kontrollgruppendesign vorgesehen, d. h., einige der Fachkräfte sollten das Interventionsmaterial erst nach Beendigung der Studienlaufzeit erhalten, welches aufgrund der relativ geringen Teilnahme jedoch nicht realisiert werden konnte.

Im Anschluss an die quantitativen Erhebungen wurden im Zeitraum von Oktober 2022 bis Dezember 2022 22 leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Fachkräften, Leitungen, Fachberatungen und Trägervertretungen via Online-Videotool durchgeführt.¹⁰ Sie hatten zum einen das Ziel, tiefgehende Einblicke in Ablauf und Struktur von Transferprozessen in Kindertageseinrichtungen zu geben. Zum anderen werden mithilfe der Interviews Aufgaben, Verantwortlichkeiten und die individuelle Wahrnehmung der verschiedenen, am Prozess beteiligten Akteur:innen erforscht. Des Weiteren können durch Interviews Veränderungen aufgezeigt werden, z. B. im Rollenverständnis oder im Bereich der Organisationsentwicklung, die sich aufgrund der Langfristigkeit der zugrunde liegenden Prozesse gegebenenfalls quantitativ noch nicht abbilden lassen (Gläser & Laudel, 2004). Als Erkenntnisinteresse stehen die institutionalisierten Wissensbestände der Expert:innen und Problemlösungen mit Bezug zum Forschungsthema im Vordergrund (Misoch, 2015). Bei den interviewten Personen handelt es sich um sogenannte Funktionseleiten, d. h. Personen, die über spezifisches Wissen zu Transferprozessen in Kindertageseinrichtungen verfügen (Liebold & Trinczek, 2009; Meuser & Nagel, 2013; Misoch, 2015).

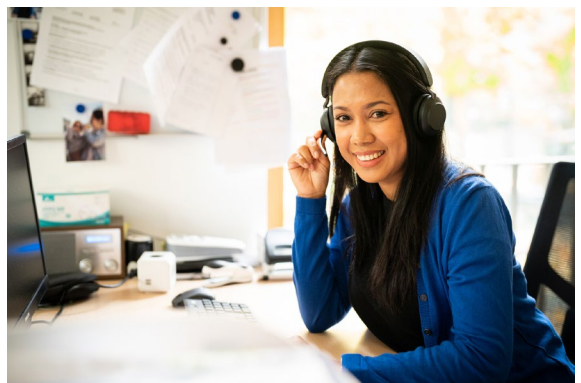
Zusätzlich wurden im Januar 2023 im Rahmen einer an das Projekt T²E²K² gekoppelten Masterarbeit Gruppendiskussionen mit vier Teams durchgeführt, um einen differenzierten Einblick in Transferprozesse auf Ebene der Einrichtung zu gewinnen. Zentrale Fragestellung der Masterarbeit ist, welche Rolle Kita-Teams und deren Zusammenarbeit innerhalb von Transferprozessen spielen und welche Hemmnisse und Gelingensbedingungen für den Transfer bestehen. Die Interviews wurden in der jeweiligen Einrichtung der Teams durchgeführt. Mittels der Interviews und Gruppendiskussionen kann eine umfassende Perspektive auf Transferprozesse aus Sicht der verschiedenen Akteursebenen des Systems Kindertageseinrichtung gewonnen werden. Insbesondere fördernde und hemmende Faktoren von Transferprozessen können aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und im Zusammenspiel der Akteursebenen betrachtet werden.

10 Das ursprüngliche Studiendesign sah eine Stichprobengröße von zwölf Interviewpartner:innen vor. Das Subsample sollte aus Fachkräften und Leitungen aus der quantitativen Befragung bestehen. Dieses ursprünglich geplante Sample wurde auf 22 Interviewpartner:innen erhöht und um Interviews mit Akteuren aus dem Feld der Fachberatung und Akteuren, die Tätigkeiten auf Trägerebene ausüben, ausgeweitet. Die Ausweitung der Akteursebenen ermöglicht es, eine größere Zahl an verschiedenen Perspektiven auf den Umgang mit und die Einflüsse von Transferprozessen im Feld der Kindertageseinrichtung zu gewinnen.

4.2 Stichprobenakquise

Zur Sicherung des Feldzugangs und des Samplings wurden deutschlandweit Anbieter von Fortbildungen in einer Internetsuche zu den gemeinsam mit der Stiftung abgestimmten Themen „MINT“ und „Sprachliche Bildung“ (maßgeblich über Sozialpädagogische Fortbildungszentren) recherchiert. Sobald sich Interessierte zurückgemeldet hatten, wurden diese von der Forschergruppe kontaktiert, um in einer individuell vereinbarten Online-Sitzung die Studie vorzustellen, Fragen zu beantworten und im Anschluss Informationsmaterial zu versenden. Dies geschah für 25 Fortbildungsmaßnahmen, wobei einige davon auch abgesagt wurden bzw. aufgrund der Zielgruppe (Lehrkräfte an Schulen) nicht geeignet waren. Für den zweiten Fortbildungsbereich erfolgte die Akquise durch die Forschungsgruppe auf der Basis von bundesweiten Recherchen zu Fortbildungsangeboten im angezielten Zeitraum. Akquiriert werden konnten die Hamburger Elbkinder für 13 Qualifizierungsmaßnahmen und die Stadt Osnabrück mit vier Fortbildungsmaßnahmen, die anderen kontaktierten Fortbildungsträger haben auf die Anfrage nicht reagiert. Es wurden sechs Institutionen per Mail oder in einem Telefonat angefragt. Weitere kamen aufgrund eines Mangels an Fortbildungen im Untersuchungszeitraum nicht infrage. Nur zwei der Institutionen leiteten die Anfrage zur Studienteilnahme an Fortbildungsteilnehmer:innen weiter, es gab keine Rückmeldungen seitens möglicher Studienteilnehmer:innen. Die Fortbildungen, über die Studienteilnehmende akquiriert wurden, waren entsprechend thematisch ausschließlich im MINT-Bereich verortet. Sie fanden im Zeitraum von April bis August 2022 statt.

Für die Interviews wurden alle Teilnehmenden der quantitativen Befragung sowohl via E-Mail als auch in einem persönlichen Gespräch via Telefon angefragt. Positive Rückmeldung und eine Bereitschaft zur Teilnahme bestätigten sechs Personen (vier Leitungen und zwei Fachkräfte). Eine Leitung musste das Interview aufgrund Personalmangels in der Einrichtung absagen. Daher wurden zusätzlich Interviewpartner:innen über die Netzwerke der Expert:innengruppe des bereits erwähnten systematischen Reviews (Beitrag E), die Netzwerke der zugesagten Interviewpartner:innen und die professionellen Netzwerke aller Mitarbeiter:innen akquiriert. Aufgrund des Zwischenergebnisses des Reviews, dass es kaum systematische Forschung zu Transfer in Kitas gibt, wurde die Stichprobe auf weitere Akteursgruppen ausgeweitet. So konnten im Review sichtbar gewordene Forschungsdesiderate aufgegriffen werden. Die weitere Akquise erfolgte sowohl in einem Anschreiben per Mail als auch in einem persönlichen Gespräch telefonisch. Akquiriert werden konnten weitere 17 Teilnehmer:innen. Drei dieser Teilnehmer:innen begleiteten parallel den Reviewprozess als Praxisvertreter:innen. Sie sind als Fachberatung, im Feld der Qualitäts-



entwicklung auf Trägerebene sowie als Multiplikator:in der Stiftung Kinder forschen und pädagogische Fachkraft tätig. Die im Feld der Qualitätsentwicklung tätige Person hat des Weiteren eine zusätzliche Interviewpartnerin akquiriert, welche als Fachberatung eng mit ihr zusammenarbeitet. Es konnten dementsprechend insgesamt 22 Teilnehmer:innen für den qualitativen Studienteil gewonnen werden. Allen Interviewteilnehmenden wurden die Impulsmaterialien vor Durchführung des Interviews zugesandt, damit sie einen Eindruck der Materialien gewinnen konnten, allerdings hatten die nachträglich akquirierten Personen nicht die Möglichkeit, diese in ihrem pädagogischen Alltag anzuwenden.

Die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen wurden im persönlichen Gespräch innerhalb der Einzelinterviews mit den Leitungen und Trägervorteiler:innen akquiriert. Anschließend wurden genauere Inhalte sowie mögliche Termine via Mail kommuniziert. Es konnten vier Teams mit insgesamt 13 Teilnehmer:innen angeworben werden.

4.3 Stichprobe

4.3.1 Quantitative Erhebungen

An den quantitativen Erhebungen nahmen zu den zwei bzw. drei Erhebungszeitpunkten zwölf Fachkräfte und elf Leitungen teil – zwei Fachkräfte waren einer Einrichtung zugehörig. Zum ersten Erhebungszeitpunkt, der wenige Tage vor der Fortbildung stattfand, nahmen alle 23 Studienteilnehmenden teil. Am zweiten Messzeitpunkt nahm eine Fachkraft und am dritten Messzeitpunkt ein Tandem (Leitung und Fachkraft) nicht teil, sodass die Stichprobe nicht über alle Messzeitpunkte stabil war.

Die von den befragten Fachkräften besuchten Fortbildungen sind alle thematisch im MINT-Bereich verankert: „Forschen mit Wasser“ (fünf Teilnehmer:innen), „Technik, Kräfte und Wirkung“ (vier Teilnehmer:innen), „Forschen rund um den Körper“ (zwei Teilnehmer:innen) und „Zahlen, zählen, rechnen – Mathematik entdecken“ (eine Teilnehmer:in).

Die Einrichtungen der Studienteilnehmenden bilden eine große Spannweite in Bezug auf die regionale Verteilung, die Gemeinde-/Städtegröße, in denen sich die Einrichtungen befinden, die Trägervielfalt sowie die Teamstärke ab. Die Einrichtungen, in denen die Fachkräfte und Leitungen tätig sind, befinden sich in Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Bayern in Gemeinden bzw. Städten mit bis unter 15.000 Einwohner:innen und bis 1.000.000 Einwohner:innen. Die Trägervielfalt der Einrichtungen stellt sich wie folgt dar: Fünf der Einrichtungen gehören einem öffentlichen Träger an, jeweils eine Einrichtung gehört einem frei-gemeinnützigen, nicht konfessionellen sowie einer frei-gemeinnützigen, kirchlichen sowie einer Elterninitiative an. Drei Leitungen gaben an, dass sie einem sonstigen Träger angehören (privater Verein, Land Niedersachsen, Träger des Öffentlichen Rechts). Die Größe der Teams in den Einrichtungen variiert zwischen vier und 49 Beschäftigten. Im Durchschnitt sind 16,3 pädagogisch tätige Personen in den Einrichtungen beschäftigt.

In Tabelle 1 sind die demografischen Angaben der Studienteilnehmenden dargestellt. An den Befragungen haben nur Frauen teilgenommen, was vor dem Hintergrund, dass rund 92% des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen weiblich sind (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2023), keine Überraschung darstellt. Das Alter der Leitungen beträgt im Durchschnitt 42,6 Jahre¹¹ (29 bis 57 Jahre) und die Fachkräfte sind durchschnittlich mit 32 Jahren rund zehn Jahre jünger (21 bis 58 Jahre). Bezüglich der Berufserfahrung weisen die Leitungen im Durchschnitt 7,6 Jahre und die Fachkräfte 6,1 Jahre auf. Die Spanne der Jahre der Berufserfahrung liegt bei den Leitungen zwischen einem Jahr und 22 Jahren und bei den Fachkräften zwischen null und 16 Jahren. In der derzeitigen Einrichtung sind die Leitungen 4,3 und die Fachkräfte 3,2 Jahre mit einer Spanne zwischen insgesamt 0,5 und 13 Jahren tätig. Der Stundenumfang unterscheidet sich kaum: Die Leitungen sind wöchentlich 35,6 Stunden und die Fachkräfte 34,3 Stunden tätig. Hinsichtlich der Freistellung von Leitungen von pädagogischen Tätigkeiten für Leitungsaufgaben zeigen sich große Unterschiede: Im vorliegenden Sample sind 36,4% der Leitungen (vier Leitungen) vollständig für Leitungstätigkeiten freigestellt, 54,6% (6 Leitungen) sind anteilig und eine Leitung (9,1%) ist nicht für Leitungstätigkeiten freigestellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 1. Deskriptive Statistik der Studienteilnehmer:innen aus der quantitativen Erhebung [$\emptyset$ = Mittelwert, in (Klammern) = Standardabweichung]

Variablen	Leitungen (n=11)	Fachkräfte (n=12)
Alter in Jahren		
$\emptyset$	42,6 (8,9)	32,0 (10,0)
von-bis	29–57	21–58
Berufserfahrung insgesamt in Jahren		
$\emptyset$	7,6 (6,1)	6,1 (5,1)
von-bis	1–22	0–16
Berufserfahrung in der Einrichtung in Jahren		
$\emptyset$	4,3 (2,9)	3,2 (3,4)
von-bis	1–10	0,5–13
Umfang in Stunden		
$\emptyset$	35,6 (4,4)	34,3 (5,0)
von-bis	28–40	23–40

11 Im Ländermonitor (2021) wird das Alter der Leitungen mit verschiedenen Leitungsprofilen differenziert berichtet. Das Alter der Leitungen, die zumindest in Teilen für Leitungstätigkeiten freigestellt sind, ist mit durchschnittlich 46 bis 48 Jahren höher als das Alter von Leitungen, die nicht freigestellt sind, von 39 Jahren.

Tabelle 2. Deskriptive Statistik zur Freistellung der Leitungen aus der quantitativen Erhebung [$\emptyset$ = Mittelwert, in (Klammern) = Standardabweichung]

Variablen	Leitungen (n=11)	
	in Stunden	in % des Stundenumfangs
Freistellung von Stunden		
$\emptyset$	22,5 (13,1)	64,7 (37,6)
von-bis	0–39,5	0–100

Hinsichtlich der Qualifikation weisen 10 der 11 Leitungen eine abgeschlossene Ausbildung zum/zur Erzieher:in auf. Vier Leitungen gaben zudem an, dass sie einen Hochschulabschluss als staatlich anerkannte:r Kindheitspädagog:in (Bachelor/Master) oder einen anderen pädagogischen Hochschulabschluss (Diplom/Bachelor/Master) absolviert haben. Diese Verteilung zeigt sich auch im bundesdeutschen Vergleich (Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme, 2021). Jeweils eine Leitung ist (zudem) Kinderpfleger:in bzw. sozialpädagogische:r Assistent:in, Familienpfleger:in bzw. Assistent:in im Sozialwesen oder kommt aus sozialen und medizinischen Helfer:innenberufen und kann eine sonstige soziale bzw. sozialpädagogische Kurzausbildung vorweisen.

Bei den Fachkräften weisen vier Personen eine abgeschlossene Erzieher:innen-ausbildung auf; die Mehrheit von sieben gab an, dass sie Kinderpfleger:in bzw. sozialpädagogische:r Assistent:in sind. Eine Fachkraft ist (zusätzlich) Familienpfleger:in bzw. Assistent:in im Sozialwesen oder kommt aus sozialen und medizinischen Helfer:innenberufen. Fünf Fachkräfte gaben zudem an, dass sie (ebenfalls) eine andere Qualifizierung aufweisen. Hier wurden Heilerziehungspfleger:in, Heilerziehungspfleger:in mit Qualifikation zur geeigneten pädagogischen Fachkraft für Kindertageseinrichtungen, Kinderschutzbeauftragte mit einem Montessori-Diplom sowie staatlich anerkannte Kinderpfleger:in/pädagogische Ergänzungskraft genannt. Im bundesweiten Vergleich weisen die meisten pädagogischen Fachkräfte zu 67,5% einen einschlägigen Fachschulabschluss (z. B. Erzieher:in, Heilpädagog:in) und 13,6% einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss (z. B. Kinderpfleger:in, Familienpfleger:in) auf.

4.3.2 Qualitative Expert:inneninterviews

An den leitfadengestützten Expert:inneninterviews nahmen 22 Personen teil. Sieben Personen gehören der Akteursgruppe Fachkraft an. Zwei der Fachkräfte generieren sich aus der quantitativen Befragung¹², die übrigen fünf Personen wurden nachträglich akquiriert (siehe Abschnitt 4.2). Sieben Personen gehören der Akteursgruppe Leitung an. In dieser Gruppe haben drei Personen zuvor an der quantitativen Befragung teilgenommen. Vier Personen wurden danach akquiriert. In der Akteursgruppe Fachberatung wurden drei Personen befragt. Die Trägervertretungen bildeten eine

¹² Die Leitungen der beiden Fachkräfte aus der quantitativen Studie nahmen ebenfalls an den Interviews teil.

Gruppe von fünf Personen. Sie besetzen diverse Funktionsstellen, beispielsweise Geschäftsführung, pädagogische Leitung oder Qualitätsentwicklung. Die Akteur:innen der Fachberatungen und Trägervertretungen werden in Tabelle 3 zur Gruppe der Trägerakteur:innen zusammengefasst. Eine Leitung und eine Trägervertretung sind für denselben Träger tätig, die Trägervertretung ist der/die Vorgesetzte der Leitung. Des Weiteren gibt es ein weiteres Tandem aus Fachberatung und Trägervertretung eines Trägers. Dieses Tandem arbeitet gemeinsam daran, die Qualität der dem Träger zugehörigen Einrichtungen zu verbessern.

Tabelle 3. Deskriptive Statistik der Studienteilnehmer:innen aus der qualitativen Erhebung (Einzelinterviews) [$\emptyset$ = Mittelwert, in (Klammern) = Standardabweichung]

Variablen	Leitungen (n=7)	Fachkräfte (n=7)	Trägerakteur:innen (n=8)
Alter in Jahren			
$\emptyset$	41,0 (8,0)	29,7 (6,9)	44,4 (8,1)
von-bis	30–55	21–37	35–54
Berufserfahrung insgesamt in Jahren			
$\emptyset$	19,3 (10,2)	6,8 (5,9)	13,6 (11,4)
von-bis	9–32	0,3–17	1,5–27
Berufserfahrung in der Einrichtung in Jahren			
$\emptyset$	7,9 (7,8)	3,0 (2,7)	5,5 (7,1)
von-bis	1–22	0,3–8	1,5–18
Umfang in Stunden			
$\emptyset$	34,5 (5,5)	32,9 (5,4)	34,3 (5,0)
von-bis	27,5–40	24–38,5	23–40
Freistellung von Stunden			
$\emptyset$	20 (18,3)		
von-bis	0–40		

Interviewte Fachkräfte

In der Akteursgruppe der Fachkräfte wurden sieben Fachkräfte, welche in Kindertageseinrichtungen tätig sind, interviewt. Wie bereits erwähnt haben zwei der sieben befragten Fachkräfte ebenfalls an der quantitativen Befragung der Studie teilgenommen. Die Kindertageseinrichtungen, in denen die Fachkräfte arbeiten, liegen in Hamburg (5) und Niedersachsen (2). Die Zahl der Mitarbeitenden in den Kindertageseinrichtungen variieren zwischen neun und 48 Personen. Sechs gehören einem

frei-gemeinnützigen Träger an und eine einem kirchlich frei-gemeinnützigen Träger, keine der Einrichtungen gehört einem öffentlichen Träger an. Die Fachkräfte sind im Durchschnitt 29,7 Jahre alt (in der Spanne zwischen 21 und 37 Jahren). Sie verfügen über eine Spanne von vier Monaten bis 17 Jahren Berufserfahrung, durchschnittlich sind das 6,8 Jahre. In der derzeitigen Einrichtung sind die Fachkräfte zwischen drei Monaten bis acht Jahren tätig, durchschnittlich sind dies drei Jahre Berufserfahrung in der derzeitigen Einrichtung. Sie arbeiten mit einer durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit von 32,9 Stunden. Dabei sind sie sowohl in Teil- als auch in Vollzeit tätig und arbeiten zwischen 24 und 38,5 Stunden pro Woche. Die Fachkräfte sind als Erzieher:in, sozialpädagogische Assistent:in und Kindheitspädagog:in qualifiziert. Einzelne verfügen über Zusatzqualifikationen wie das Montessori-Diplom.

Die sieben Kindertageseinrichtungen, in denen die interviewten Fachkräfte tätig sind, unterscheiden sich in diversen Aspekten. Es liegen große Unterschiede in der Größe der Einrichtungen vor. Die kleinste Einrichtung bietet Platz für die Betreuung von 72 Kindern, wohingegen die größte Einrichtung um die 200 Kinder aufnehmen kann. In einer Einrichtung arbeiten bis zu fünf Kolleg:innen in einer Gruppe. Zudem unterscheiden sich die Einrichtungen hinsichtlich ihrer konzeptionellen Ausrichtung. Zu den Konzepten zählen das Montessori-Konzept, die halboffene und offene Arbeit sowie die Integrationskindertageseinrichtung. Entsprechend den Konzepten werden die Kinder entweder in Gruppen oder in Funktionsräumen durch eine angepasste Zahl von Fachkräften betreut (zwei bis fünf Kolleg:innen pro Gruppe/Funktionsbereich). Einrichtungen mit einem Gruppenkonzept haben zwischen vier und sechs Gruppen pro Einrichtung, Einrichtungen mit offenen Konzepten unterscheiden in Krippen- und Elementarbereich.

Interviewte Leitungen

In der Akteursgruppe der Leitungen wurden sieben Leitungen von Kindertageseinrichtungen interviewt. Drei der interviewten Leitungen haben ebenfalls an der quantitativen Befragung teilgenommen. Die Kindertageseinrichtungen, in denen die Leitungen arbeiten, sind über drei Bundesländer verteilt und liegen in Hamburg (4), Niedersachsen (2) und Bayern (1). Die Zahl der Mitarbeitenden variiert je nach Größe der Einrichtung. In der kleinsten Einrichtung sind vier Personen tätig und in der größten Einrichtung 40 Personen, von denen 30 pädagogische Fachkräfte sind. Eine Kindertageseinrichtung sticht in ihrer Teamzusammensetzung heraus. Sie zeichnet sich durch ein besonders junges Team mit einem hohen Anteil von hauptsächlich studierten Fachkräften aus. Das kleinste Team mit vier Mitarbeitenden arbeitet bereits seit Jahrzehnten gemeinsam im Team (mit Ausnahme einer neuen Fachkraft). Eine Einrichtung arbeitet in einem interdisziplinären Team zusammen, es setzt sich aus Erzieher:innen, Therapeut:innen und Heilerzieher:innen zusammen. Eine der Einrichtungen gehört zu einem freien nichtgemeinnützigen Träger, fünf gehören einem frei-gemeinnützigen Träger an und bei einer Einrichtung handelt es sich um eine Elterninitiative. Die Leitungen sind im Durchschnitt 41 Jahre alt (in der Spanne zwischen 30 und 55 Jahren). Sie verfügen über eine Spanne von neun bis 32 Jahren Berufserfahrung, durchschnittlich sind es 19,3 Jahre.

In der derzeitigen Einrichtung sind die Leitungen mit einer Spanne von einem Jahr bis zu 22 Jahren seit durchschnittlich 7,9 Jahren tätig. Drei der sieben Leitungen arbeiten in Vollzeit, die übrigen Leitungen arbeiten in Teilzeit mit einem Stundenumfang von 27,5 bis 32 Stunden. Insgesamt ergibt sich eine durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von 34,5 Stunden. Zwei der interviewten Leitungen sind für die Leitungstätigkeit freigestellt, die übrigen sind nur mit einem Teil ihrer Stunden oder gar nicht freigestellt. Im Durchschnitt ergibt sich eine Freistellung von 20 Stunden für Leitungstätigkeiten. Einige der Leitungen haben einen Studienabschluss auf Bachelor- oder Masterniveau in den Studienfächern Kindheitspädagogik, Sozialmanagement oder Familienwissenschaft. Vier Leitungskräfte sind ausgebildete Erzieher:innen. Eine Leitung verfügt über eine Zusatzqualifikation im Bereich der Beratung.



Die sieben Einrichtungen der interviewten Leitungen unterscheiden sich vor allem in der Größe. In der kleinsten Einrichtung können 24 Kinder und in den drei größten Einrichtungen circa 200 Kinder betreut werden. In den Einrichtungen gibt es Krippen-, Elementar- und Familiengruppen. Die Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Konzeption. Es gibt eine Integrationskindertageseinrichtung, eine Kindertageseinrichtung, die nach einem offenen Konzept angelehnt an Reggio arbeitet, eine Werkstatt-Kita sowie Sprach-Kitas. Manche Einrichtungen arbeiten nach einem offenen oder teiloffenen Konzept, andere arbeiten mit einer geschlossenen Gruppenstruktur. Eine Kindertageseinrichtung arbeitet des Weiteren mit dem pädagogischen Ansatz der tiergestützten Pädagogik. Eine Einrichtung betreut zudem Kinder mit einem erhöhtem Förderbedarf. In einer anderen Einrichtung werden Kinder aus sehr wohlhabenden Familien und Kinder aus ärmlicheren Verhältnissen, die in einer Unterkunft für geflüchtete Menschen leben, zusammen betreut. Kennzeichnend für die pädagogische Arbeit wird beschrieben, dass nach der Coronakrise die pädagogische Arbeit wieder in den Fokus rückt und der Weg zur normalen Arbeit mit den Kindern gefunden wird.

Interviewte Trägervertretungen und Fachberatungen

In der Akteursgruppe der Trägerakteur:innen handelt es sich bei den acht interviewten Personen um fünf Trägervertretungen mit unterschiedlichen Funktionen (pädagogische Leitung, Geschäftsführung, Qualitätsentwicklung, Fortbildungsmultiplikation, Konzeptentwicklung und Aufbau neuer Einrichtungen) und drei Fachberatungen. Eine Fachberatung ist für die Betreuung der Kindertageseinrichtungen einer Region zuständig. Die zweite Fachberatung betreut alle Einrichtungen ihres Trägers, der ein Tochterunternehmen eines größeren Trägers ist. Sie arbeitet dabei eng mit den Kolleg:innen des Mutterkonzerns zusammen. Zusätzlich ist sie als freiberufliche Fachberatung tätig. Eine Fachberatung ist für die Umsetzung des Bundesprogramms

„Sprach-Kitas“ angestellt. Keine dieser Personen hat zuvor an der quantitativen Befragung der Studie teilgenommen. Die Trägervertretungen und Fachberatungen beschreiben verschiedene Aufgaben, die in ihren Tätigkeitsbereich fallen. Unter die Aufgaben der Trägervertretungen fallen, je nach beruflicher Stellung, das Erfüllen einer Vorbildfunktion für die Mitarbeiter:innen, die Zusammenarbeit mit Leitungen und die Begleitung dieser, der Neuaufbau von Einrichtungen, die wirtschaftliche Verwaltung der Ausgaben von Kindertageseinrichtungen und die Entwicklung oder Mitentwicklung von Rahmenkonzeptionen. Zusätzlich müssen im Kontext von Qualitätsmanagement bestimmte pädagogische Themen beobachtet und begleitet werden. Bestimmte Akteur:innen geben zudem Fortbildungen für Einrichtungen des Trägers. Die Hauptaufgabe der Fachberatungen besteht in der Unterstützung und Beratung vor allem auf Ebene der Leitung, aber auch auf Ebene der einzelnen Fachkräfte und des gesamten Teams, z. B. durch Hospitationen, Fallbesprechungen oder Ähnlichem. Zudem gehören Themen wie Qualitätsentwicklung und die Hilfe bei der Etablierung von Themen, die vom Träger vorgegeben wurden, zu ihren Aufgaben.

Die Kindertageseinrichtungen, in denen die Trägervertretungen arbeiten, sind über fünf Bundesländer verteilt und liegen in Hamburg (3x Trägervertretung und 1x Fachberatung), Niedersachsen und Schleswig-Holstein (1x Trägervertretung und 1x Fachberatung), Nordrhein- Westfalen (1x Fachberatung) und Bayern (1x Trägervertretung). Die Trägervertretungen sind alle bei unterschiedlichen Trägern und Dachverbänden angestellt. Die Träger und Dachverbände unterscheiden sich in der Zahl der Kindertageseinrichtungen, die ihnen angehören, und bewegen sich in einer Spanne von fünf bis 31 Kindertageseinrichtungen. Fünf Träger werden zu den freigeinnützigen gezählt, ein Träger ist konfessionell gebunden sowie gemeinnützig, zwei Träger sind frei und nichtgemeinnützig. Die Besonderheit eines Trägers liegt darin, dass er international agiert. Ein anderer Träger stellt ein Tochterunternehmen eines größeren Trägers dar. Die Trägervertretungen sind im Durchschnitt 44,4 Jahre alt (in der Spanne zwischen 35 und 54 Jahren). Sie verfügen über eine Spanne von 1,5 bis 27 Jahren Berufserfahrung, durchschnittlich sind das 13,6 Jahre. In der derzeitigen Einrichtung sind die Trägervertretungen mit einer Spanne von 1,5 bis 18 Jahren seit durchschnittlich 5,5 Jahren tätig. Fünf der acht befragten Personen arbeiten in Vollzeit. Die drei übrigen Personen sind in Teilzeit angestellt. Eine in Teilzeit arbeitende Fachberatung ist zusätzlich trägerunabhängig als freiberufliche Fachberatung tätig. Die Trägervertretungen weisen verschiedene Abschlüsse und zusätzliche Qualifikationen auf. Darunter sind z. B. Diplom-Pädagog:innen, staatlich anerkannte Erzieher:innen, Bachelor-, Master- und Doktorabschlüsse in Kindheitspädagogik oder Erziehungswissenschaften und Abschlüsse als Bauzeichner:in oder Lehrer:in. Des Weiteren liegen bei den Interviewten Qualifikationen als Multiplikator:in der Stiftung Kinder forschen, Sozialfachwirt:in oder systemische Berater:in vor.

4.3.3 Gruppendiskussion

Die leitfadengestützten Gruppendiskussionen wurden mit vier Teams und insgesamt 13 Personen geführt. Die Stichprobe wurde aus den bereits geführten Einzelinter-

views sowie den geführten Probeinterviews akquiriert. Drei der Teilnehmer:innen (aus zwei befragten Teams) haben bereits an den Einzelinterviews teilgenommen.

Tabelle 4. Deskriptive Statistik der Studienteilnehmer:innen aus der qualitativen Erhebung (Gruppendiskussionen) [$\emptyset$ = Mittelwert, in (Klammern) = Standardabweichung]

Variablen	Fachkräfte (n=13)	
Alter in Jahren		
	Ø	36,2 (13,4)
	von-bis	20–57
Berufserfahrung insgesamt in Jahren		
	Ø	12,1 (9,4)
	von-bis	3,5–31
Berufserfahrung in der Einrichtung in Jahren		
	Ø	8,6 (9,8)
	von-bis	0,3–29
Umfang in Stunden		
	Ø	35,2 (6,3)
	von-bis	23–40

Interviewte Teams

Bei den in den Gruppendiskussionen befragten Personen handelt es sich um 13 pädagogische Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen aus vier verschiedenen Einrichtungen. Die befragten Fachkräfte sind zwischen 20 und 57 Jahren alt. Zudem weisen die befragten Personen unterschiedliche Bildungsabschlüsse auf. Darunter sind die Ausbildung als Erzieher:in, Bachelorabschlüsse in Kindheitspädagogik, ein Diplom als Musiktherapeut:in und ein Masterabschluss als Familienwissenschaftler:in zu fassen. Außerdem weisen einzelne Teammitglieder zusätzliche Qualifikationen, beispielsweise als Elternberater:in, Systemische Berater:in oder Kindheitstherapeut:in, auf. Interviewt wurden sowohl Fachkräfte mit einer Teilzeit- als auch Fachkräfte mit einer Vollzeittätigkeit. Der Stundenumfang liegt zwischen 23 bis 40 Stunden pro Woche. Zudem haben die Fachkräfte mehrere Jahre Berufserfahrung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Diese liegt zwischen dreieinhalb und 31 Jahren. Innerhalb der Einrichtung, in der sie jetzt tätig sind, arbeiten die Fachkräfte zwischen einem Vierteljahr und 29 Jahren.

Die vier Einrichtungen der befragten Teams unterscheiden sich in verschiedenen Merkmalen. Zwei der vier Einrichtungen befinden sich im Bundesland Hamburg, eine in Niedersachsen und eine in Nordrhein-Westfalen. Zudem unterscheiden sich die Einrichtungen in der Art des Trägers. Drei Einrichtungen befinden sich in freier Trä-

gerschaft. Es handelt sich um eine Elterninitiative, eine Betriebskita und eine durch eine GmbH getragene Einrichtung. Die vierte Einrichtung befindet sich in öffentlicher Trägerschaft. Des Weiteren unterscheiden sich die Einrichtungen in ihrer Größe und der damit verbundenen Anzahl der Mitarbeiter:innen. Das kleinste Team besteht insgesamt aus vier Mitarbeiter:innen, das größte Team aus 55 Mitarbeiter:innen. Die anderen zwei Teams setzen sich aus jeweils zwölf Mitarbeiter:innen zusammen. In den Einrichtungen werden zwischen 25 bis 200 Kinder in einer bis acht Gruppen betreut. Zudem weisen die verschiedenen Kindertageseinrichtungen unterschiedliche konzeptionelle Besonderheiten auf. Drei der Einrichtungen arbeiten in einem offenen bis teiloffenen Konzept. Außerdem arbeitet eine Einrichtung in Anlehnung an Reggio und Montessori. Eine der Einrichtungen besitzt zudem einen bilingualen Schwerpunkt.

4.4 Untersuchungsmethoden und -instrumente

4.4.1 Fragebogenerhebung

Die quantitativen Befragungen dienen zum ersten Messzeitpunkt insbesondere der Erfassung möglicher relevanter Einflussfaktoren auf Ebene der Fachkräfte und Leitungen (motivationale und volitionale Voraussetzungen) sowie von Merkmalen und Rahmenbedingungen der Einrichtungen (Strukturmerkmale, Teamreflexivität, Organisationsentwicklung u. a.). In der zweiten Erhebung geht es um die unmittelbare Reaktion auf die Fortbildung, insbesondere die Umsetzungsmotivation (Forschungsfrage 3). Zum dritten Erhebungszeitpunkt wurden primär die Aspekte der Evaluation der Materialien sowie ihr Einsatz in der Praxis in den Blick genommen. Hier galt es, den Prozess und die Bewertung der Nutzung der Materialien zu erfassen (Forschungsfrage 1) sowie Effekte auf den Ebenen individuelle Fachkraft/Leitung, Team und Organisation abzubilden (Forschungsfrage 2). Ein Teil der Items aus der ersten Befragung zu motivationalen/volitionalen und organisationalen Voraussetzungen kam erneut zum Einsatz, um etwaige Veränderungen abbilden zu können.

Neben Eigenkonstruktionen von Fragebogenitems für einzelne Forschungsfragen (beispielsweise zum Prozess der Anwendung des Unterstützungstools, zu Initiative, Motivation und Ziel für die Teilnahme oder zum Rückgriff auf externe Unterstützungssysteme) wurden auch validierte Erhebungsinstrumente für die quantitativen Befragungen übernommen bzw. adaptiert. Das Führungsverhalten der Leitungen – transformationaler Führungsstil und geteilter Führungsstil – wurde mittels verschiedener Skalen nach Podsakoff et al. (1996), Hiller (2001) und Leadership-Items aus der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ (Anders et al., 2020) erfasst und teilweise sowohl in Selbst- (durch die Leitungen selbst) als auch in Fremdeinschätzung (durch die Fachkräfte) beantwortet.

Zur Abbildung des transformationalen Führungsstils entwickelten Podsakoff et al. (1996) einen Fragebogen, mit dem verschiedene Dimensionen des Führungsstils abgebildet werden können: Artikulation einer Vision, Vorbild sein, Förderung der Akzeptanz von Gruppenzielen, hohe Leistungserwartung, individuelle Unterstützung und intellektuelle Stimulation. Jede Dimension lässt sich mit drei bis vier Items ab-

bilden. Hiller (2001) entwickelte ein ökonomisch anwendbares Instrument (Shared Leadership Scale), mit dem die Neigung einzelner Teammitglieder, an der geteilten Führung teilzuhaben, mittels drei Skalen zur Planung und Organisation, zum Problemlösen und zur Entwicklung und Monitoring mit je sechs bis sieben Fragen erfasst werden kann.

Zur Erhebung der Teamreflexivität haben West und Markiewicz (2004) einen Fragebogen zur aufgabenbezogenen Reflexivität, die insbesondere mit Leistung und Innovation einhergeht, sowie einen Fragebogen zur sozialen Reflexivität, mit dem Teamkohäsion und Zufriedenheit der Teammitglieder abgebildet werden können, mit je acht Items entwickelt. Der Teamreflexivität kommt besondere Bedeutsamkeit zu, da sie eine wesentliche Voraussetzung für Teamentwicklungsprozesse darstellt. Teams können dann dauerhaft gut zusammenarbeiten, wenn sie sich erstens mit der Frage auseinandersetzen, ob sie die richtigen Ziele mit den richtigen Mitteln verfolgen, und wenn sie zweitens auch bereit zur Veränderung ihrer Ziele und Prozesse sind (van Dick & West, 2013).

Darüber hinaus wurden Teamitems im Bereich Teamverhalten (Skala „Teamklima und -reflexivität“) aus der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ (Anders et al., 2020) für die Befragung der Fachkräfte genutzt. Die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte wurde mittels der Kurzskala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ von Beierlein et al. (2012) erfasst, die drei Fragen beinhaltet.¹³

4.4.2 Qualitative Expert:inneninterviews

Die qualitativen Befragungen dienen dem Ziel, einen detaillierten und individuellen Einblick in den Ablauf von Transferprozessen in den einzelnen Kitas zu erhalten. Für den Transfer relevante Aspekte wie Einflussfaktoren, Organisationsentwicklungsprozesse und Rollenverständnisse werden erfragt. Des Weiteren ermöglicht die qualitative Befragung tiefere Erkenntnisse zur Nutzung des Impulssets, die über die Ergebnisse der quantitativen Befragung hinausgehen. Den Interviews liegt ein auf Basis der Forschungsfragen in Anlehnung an Kaiser (2014) entwickelter Interviewleitfaden zugrunde, der sich in zwei thematische Teilbereiche (allgemeiner Transferprozess und Bewertung des Impulssets) gliedert. Zur Aktivierung wird zu Beginn des Interviews eine kurze Einführung in das Thema Transfer im Kontext von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen gegeben. Im ersten Teil des Interviews werden Fragen zum Ablauf von Transferprozessen in Kindertageseinrichtungen, beteiligten Akteur:innen und Einflussfaktoren gestellt. Darunter fallen Fragen wie: „Erzählen Sie mir bitte davon, welche Rolle Fortbildungen und andere Lernanlässe in Ihrer Kita spielen?“ und „Was passiert in Ihrer Kita, wenn jemand aus Ihrem Team neue Ideen und neue Impulse in den beruflichen Alltag Ihrer Kita einbringen möchte?“. Zudem wird die spezifische Rolle des:der jeweiligen Akteur:in (Leitung, Fachkraft, Trägervertretung oder Fachberatung) innerhalb von Transferprozessen erfragt („Wenn es darum geht, eine neue Idee in (Ihrer/der) Kita umzusetzen: Welche Rolle spielen Sie dabei?“) und auf die Rolle der anderen Beteiligten eingegangen. Außer-

¹³ Das Skalen- und Codebuch kann unter forschung@stiftung-kinder-forschen.de angefragt werden.

dem werden mögliche Unterstützungsfaktoren sowie Herausforderungen und deren Wirkung über situationsabhängige Detailfragen identifiziert. Im zweiten Teil des Interviews werden Fragen zur Beurteilung des Impulssets gestellt. Während innerhalb der Interviews mit den Akteur:innen aus dem quantitativen Forschungsteil ($n=5$) der Fokus hauptsächlich auf die Beurteilung des Unterstützungstools im Kontext der absolvierten Fortbildungen gelegt wird, dienen die Interviews mit den nachakquirierten Akteur:innen ($n=17$) der Erfassung eines allgemeinen Feedbacks zu den Impulskarten und dem Begleitmaterial. Für die verschiedenen Akteursgruppen der Interviews (Leitung, Fachkraft, Trägervertretung oder Fachberatung) wurden an deren Wissensbestände angepasste Leitfäden entwickelt.

4.4.3 Gruppendiskussion

Die leitfadengestützten Gruppendiskussionen verfolgen das Ziel, einen Einblick in die allgemeine Zusammenarbeit innerhalb des Teams sowie die Vorstellungen über Transfer, mögliche Einflussfaktoren und Effekte auf der Ebene des gesamten Teams zu erlangen. Ebenso soll ein allgemeines Feedback in Bezug auf die Impulskarten und die Begleitmaterialien erfasst werden. Hierzu wurde den Einrichtungen das Material vor Beginn des Interviews postalisch zur Verfügung gestellt. Den Gruppendiskussionen liegt dabei ein auf Grundlage der Expert:inneninterviews sowie der zentralen Fragestellungen entwickelter Leitfaden zugrunde. Dieser gliedert sich in drei thematische Teilbereiche. Der erste Teil des Interviews zielt auf die Betrachtung der allgemeinen Zusammenarbeit der Teams ab. Im zweiten Teil wird der Fokus auf den Ablauf von Transferprozessen sowie die damit verbundenen fördernden und hemmenden Einflussfaktoren gelegt. Der dritte und letzte Teil des Leitfadens enthält Fragen zur Bewertung der Impulskarten und des Begleitmaterials.

4.5 Auswertung

4.5.1 Fragebogenerhebung

Aufgrund der geringen Teilnahme an der quantitativen Studie entfiel das Kontrollgruppendesign, mit dem Unterschiede und Effekte des evaluierten Interventionsmaterials auf die pädagogische Praxis bzw. den Transfer von Wissen ins Team hätten untersucht werden können. Da die Nutzung des Unterstützungstools freiwillig war und die Einrichtungen entscheiden konnten, ob sie mit dem Material arbeiten möchten, konnte vor diesem Hintergrund eine Vergleichsgruppe innerhalb des Samples abgeleitet werden, die allerdings nicht randomisiert zugewiesen wurde.

Neben der deskriptiven Auswertung stehen in Bezug auf die Befragungsdaten insbesondere Fragen nach a) signifikanten Zusammenhängen zwischen verschiedenen Variablen und etwaigen Interventionseffekten sowie b) signifikanten Unterschieden zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe und c) Veränderungen über die Zeit im Vordergrund. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs sind diese nur mit nichtparametrischen Testverfahren analysierbar (Field, 2013, S. 214). Konkret bedeutet das: a) Wilcoxon-Test für nichtparametrische Mittelwertvergleiche bei zwei

abhängigen Stichproben zur Überprüfung, ob sich die Angaben zu den verschiedenen Messzeitpunkten statistisch voneinander unterscheiden – dieser Test verwendet Ränge statt tatsächliche Werte und setzt keine Normalverteilung der Variablen voraus – und b) Mann-Whitney-U-Test, mit dem insbesondere Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Gruppen (Interventionsmaterial genutzt vs. nicht genutzt) untersucht werden.

4.5.2 Interviews

Die qualitativen Interviews wurden anonymisiert und unter Rückgriff auf die Regeln inhaltlich-semantischer Transkription (Dresing & Pehl, 2018; Kuckartz et al., 2008) verschriftlicht. Die Datenauswertung erfolgt anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Konkret wird die Kategorienbildung am Material nach Kuckartz (2018) gewählt, bei der die deduktive Kategorienbildung als erstes Suchraster dient, das im Laufe der Codierung induktiv angepasst wird. Die deduktiv gebildeten Kategorien orientieren sich an den leitenden Forschungsfragen, sowie an der Kategorisierung der Interviewfragen. Um auch mit dem systematischen Review inhaltliche Synergieeffekte bezüglich der Ergebnisinterpretation nutzen zu können, wurden die Auswertungskategorien sowie der Kodierleitfaden des Reviews und dessen Auswertungskategorien analog gebildet. Auf diese Weise können sich die Ergebnisinterpretationen beider Forschungsvorhaben gegenseitig stützen. Zu den deduktiv gebildeten Kategorien zählen die Stichprobenbeschreibung (Personen- & Einrichtungsbeschreibung), Lernanlässe, der Transferprozess, Effekte des Transferprozesses, die daran beteiligten Akteur:innen, allgemeine Einflussfaktoren sowie fördernde und hemmende Faktoren im Kontext von Transfer. Weitere deduktiv gebildete Kategorien im Zusammenhang mit den erhobenen Daten zur Bewertung des Unterstützungstools sind Überarbeitungsvorschläge, Anwendungs-/Implementationsvorschläge und allgemein positives und negatives Feedback zu den Impulskarten und dem Begleitmaterial.

4.5.3 Gruppendiskussion

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in Anlehnung an die der Einzelinterviews sowie die zentralen Fragestellungen der Masterarbeit. Hierzu wurden die Gruppendiskussionen in Anlehnung an die inhaltlich-semantische Transkription nach Kuckartz et al. (2008) transkribiert und anonymisiert. Auf Grundlage der vier transkribierten Diskussionen erfolgte die Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das vorhandene Material wurde mittels eines deduktiven Kategoriensystems ausgewertet. Dieses wurde theoriebasiert und gemäß den Leitfragen entwickelt. Zu den



deduktiv gebildeten Kategorien gehören: allgemeine Zusammenarbeit, Teamklima/-atmosphäre, Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit, Hindernisse der Zusammenarbeit, Lernanlässe, Austauschmöglichkeiten, Transferprozess, Hindernisse im Transferprozess, Unterstützung im Transferprozess, Wirkung von Transferprozessen und Feedback Unterstützungstool. Die Gruppendiskussionen dienen der Ergänzung und Kontextualisierung der Einzelinterviews auf Teamebene und kommen deshalb im Folgenden gemeinsam mit den Interviewergebnissen zur Darstellung.

5 Ergebnisse

Der Ergebnisteil stellt zunächst die Transfervoraussetzungen in den Einrichtungen der Befragung dar, da diese von Relevanz für die Interpretation sind (Abschnitt 5.1). Es folgen die Ergebnisse zur Evaluation des Entwicklungstools (Abschnitt 5.2) sowie zu Transferprozessen generell (Abschnitt 5.3).

5.1 Voraussetzungen für den Transfer

5.1.1 Entwicklungsstand der Einrichtungen

Zur Beschreibung des Entwicklungsstands der Einrichtung wurden die Leitungen zu den Bereichen Organisationsmanagement, Qualitätsmanagement, Personalmanagement, Konzeption und Teamkommunikation nach ihrer Einschätzung von 0 „in den Anfängen“ bis 10 „sehr gut etabliert“ gefragt. In allen Bereichen vergaben die Leitungen im Durchschnitt mindestens eine 6, was auf eine bereits bestehende Etablierung der einzelnen Bereiche in den Einrichtungen hinweist. Am besten schätzen die Leitungen die Etablierung der Konzeption mit über 8 ein. Die Spannen zeigen aber auch, dass es in den einzelnen Bereichen große Unterschiede gibt. Im Bereich des Qualitätsmanagements liegt die Spanne sogar zwischen 0 und 10 (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5. *Entwicklungsstand der Einrichtungen*

Variablen	Stichprobe N	Mittelwert	Median	Std.-Abweichung	Minimum	Maximum
Organisationsmanagement	11	6,64	7	1,748	4	9
Qualitätsmanagement	11	6,18	7	3,157	0	10
Personalmanagement	11	7,55	8	1,572	4	10
Konzeption	11	8,45	9	1,214	6	10
Teamkommunikation	11	7,91	9	2,212	3	10

5.1.2 Teamreflexivität

Die Fachkräfte der Stichprobe schätzten die soziale Reflexivität ihres Teams (West & Markiewicz, 2004) zum ersten Messzeitpunkt mit durchschnittlich 4,2 und einer Standardabweichung von 0,62 auf einer Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“ als deutlich zutreffend ein. Zum dritten Messzeitpunkt wurde dies sehr ähnlich mit durchschnittlich 4,1 und einer Standardabweichung von 0,85 eingeschätzt. Die aufgabenbezogene Reflexivität im Team wird zum ersten Messzeitpunkt mit durch-

schnittlich 3,7 und einer Standardabweichung von 0,61 bzw. 3,6 und einer Standardabweichung von 0,8 zum dritten Messzeitpunkt etwas geringer, aber dennoch als eher zutreffend eingeschätzt.

Mittels der Skala zur Abbildung der *Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe* als transferrelevanten Faktor (Kauffeld et al., 2008) wurde zum dritten Messzeitpunkt weitergehend erfragt, wie die Leitungen und Fachkräfte ihr Team bezüglich des Ausmaßes, in dem vorherrschende Normen in der Gruppe die Anwendung von Fertigkeiten und Wissen ermutigen, einschätzen. Mit einem durchschnittlichen Wert von 3,7 (eher zutreffend) und einer Standardabweichung von 0,9 schätzten die Leitungen die Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe ähnlich ein wie die Fachkräfte mit durchschnittlich 3,9 und einer Standardabweichung von 0,6.

5.1.3 Führungsverhalten

Im Rahmen der Evaluationsstudie haben sich die Leitungen zum transformationalen Führungsstil selbst eingeschätzt und wurden durch die pädagogischen Fachkräfte fremd eingeschätzt (Podsakoff et al., 1996).¹⁴

Die Selbsteinschätzung der Leitungen auf einer Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“ zeigt sich in allen Dimensionen als durchweg positiv mit durchschnittlich 4 „trifft eher zu“ (das Minimum lag bei 3 „teils/teils“ und das Maximum bei 5 „trifft voll zu“) mit einer durchschnittlichen Standardabweichung von 0,5. Auch die Fachkräfte schätzten ihre Leitung so ein – in der Dimension *individuelle Unterstützung* schätzten die Fachkräfte die Leitungen mit durchschnittlich 4,6 und einer Standardabweichung von 0,6 sogar etwas besser ein als die Leitungen sich selbst mit durchschnittlich 4 bei einer Standardabweichung von 0,3.

Anhand der Frage nach der Mitwirkung von Teammitgliedern in Bezug auf Aufgaben im Kontext von Leitungstätigkeiten beim ersten Messzeitpunkt (wie z. B. die Verteilung von Aufgaben, Festlegung von Teamzielen oder Lösungsfindungen) wurden die Leitungen mit je sechs bis sieben Items gebeten, den geteilten Führungsstil in den Dimensionen *Planung und Organisation*, *Problemlösen* sowie *Entwicklung und Monitoring* auf einer Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“ einzuschätzen. In allen drei Dimensionen schätzten die Leitungen das Mitwirken der Teammitglieder durchschnittlich als eher zutreffend (Wert 4 auf der Skala) ein. Die Spannen der Antworten über alle Dimensionen liegen zwischen 3,2 und 5, die Standardabweichungen zwischen 0,4 und 0,6.

Die Fremdeinschätzung der Fachkräfte zur geteilten Führung in Anlehnung an eine in der Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ (Anders et al., 2020) entwickelten Skala weist auf eine hohe Zustimmung von 4,4 hin. Demnach schätzten die Fachkräfte die Leitungen zur geteilten Führung bezüglich a) der Ermutigung von Mitarbeitenden, ihre Meinungen und Ideen hinsichtlich der pädagogischen Arbeit einzubringen, b) der Berücksichtigung von Meinungen und Feedback der Mitarbeitenden beim Treffen von Entscheidungen, c) der Bereitschaft, Aufgaben und Ver-

¹⁴ Zwischen den Angaben zum ersten und zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt zeigen sich in allen Dimensionen sowohl bei den Leitungen als auch den Fachkräften statistisch keine signifikanten Unterschiede.

antwortlichkeiten an die Mitarbeitenden abzugeben sowie d) der Übertragung von Verantwortung als zutreffend ein.

5.1.4 Leitungsverständnis

Die Leitungen wurden gefragt, wie viel Zeit in Prozent sie im Durchschnitt in den letzten zwölf Monaten in ihrer Funktion als Einrichtungsleitung in der Kindertageseinrichtung mit Verwaltungs- und Leitungsaufgaben sowie Besprechungen, pädagogischen Leitungsaufgaben und sonstigen Aufgaben (Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern etc.) verbracht haben. Im Durchschnitt verbrachten die Leitungen je ein Drittel ihrer Arbeitszeit in den drei abgefragten Aufgabenbereichen. Bei differenzierter Betrachtung zeigen sich jedoch große Unterschiede in den einzelnen Angaben der Leitungen in den verschiedenen Aufgabenbereichen. So beträgt die Differenz zwischen 40% und bis zu 70% der Arbeitszeit, die für die einzelnen Aufgaben aufgewendet wurden (bezüglich des Grades der Freistellung lassen sich dabei keine systematischen Differenzen erkennen). Die größten Unterschiede zeigen sich bei Verwaltungs- und Leitungsaufgaben sowie Besprechungen und sonstigen Aufgaben (Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern etc.). Während einige Leitungen nach eigener Angabe 0% der Arbeitszeit für Verwaltungs- und Leitungsaufgaben sowie Besprechungen aufbrachten, machte dieser Aufgabenbereich rund 70% der Arbeitszeit bei anderen Leitungen aus. Gleiches zeigt sich für sonstige Aufgaben, für die einige Leitungen 10% und andere 70% ihrer Arbeitszeit genutzt haben. Zwischen 10% und 50% der Zeit verbringen die Leitungen mit pädagogischen Leitungsaufgaben, zu denen beispielsweise Teamsitzungen, die Förderung eines guten Lernumfeldes oder die Organisation von Personalentwicklungsprogrammen zu neuen pädagogischen Ansätzen zählen.

Darüber hinaus wurden die Leitungen zum ersten Erhebungszeitpunkt gebeten, dass sie angeben, wie häufig (1=nie, 2=seltener als einmal im Monat, 3=monatlich, 4=wöchentlich) sie Maßnahmen zur Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften ergreifen, um neue Ansätze für ihre pädagogische Arbeit zu entwickeln, oder sie Maßnahmen ergriffen, die die Verantwortung der Fachkräfte zur Verbesserung ihrer Kompetenzen in der Arbeit mit den Kindern stärken sollen. Erfragt wurde auch, wie häufig die Leitung an der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Einrichtung arbeitet und ob sie Strukturen oder Praktiken auf Grundlage von Monitoring-Ergebnissen und Resultaten externer Evaluationen veränderte. Im Durchschnitt waren die Leitungen monatlich mit diesen Aufgaben beschäftigt, wobei die Leitungen seltener als einmal im Monat die Strukturen oder Praktiken aufgrund von Monitoring-Ergebnissen und externer Evaluation veränderten. Mit Blick auf die individuellen Häufigkeiten zeigen sich jedoch Unterschiede in der Häufigkeit über die gesamte Spannbreite der Antwortmöglichkeiten.

5.1.5 Selbstwirksamkeit der Fachkräfte

Die Fachkräfte wurden gebeten, ihre Selbstwirksamkeit einzuschätzen (Beierlein et al., 2012). Auf einer Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“ sahen sich die Fach-

kräfte durchschnittlich mit 4,2 und einer Standardabweichung von 0,5 zum ersten Messzeitpunkt bzw. 4,1 und einer Standardabweichung von 0,6 zum zweiten Messzeitpunkt (trifft eher zu) durchaus in der Lage, Probleme zu lösen und schwierige sowie komplizierte Situationen und Aufgaben aufgrund ihrer Fähigkeiten selbst gut meistern zu können.

5.1.6 Motivationale Faktoren

Eine hohe Bereitschaft und Motivation für Veränderungen der pädagogischen Arbeit sowie bezüglich der Organisationsentwicklung zeigen alle Leitungen der Stichprobe. Mit einer eher zutreffenden Einschätzung (auf einer Skala 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“), bejahen die Leitungen, dass sie regelmäßig an der Umsetzung und Weiterentwicklung der Konzeption arbeiten (MW = 4, SD = 0,9), sie die Einrichtung gemeinsam kontinuierlich weiterentwickeln sowie an der Umsetzung konkreter Ziele für die Verbesserung der pädagogischen Qualität arbeiten (je MW = 4,2, SD = 0,8 bzw. 0,9), insgesamt gute Erfahrungen mit Veränderungen in der pädagogischen Arbeit gemacht haben (MW = 4,3, SD = 0,7) und (mit der durchschnittlich höchsten Zustimmung) in den letzten Jahren einige Veränderungen in der Einrichtung gemeinsam auf den Weg gebracht wurden (MW = 4,6, SD = 0,7). Die niedrigste Zustimmung gaben die Leitungen bezüglich des Eingebundenseins in ein Qualitätsmanagementsystem (MW = 3,3, SD = 1,5) an.

Die Fachkräfte (n=12) planen mit einer hohen Zustimmung von durchschnittlich 4,4 (trifft (eher) zu) und einer Standardabweichung von 0,8, dass sie die Fortbildungsinhalte in der Praxis umsetzen möchten (auf einer Skala 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“). Elf Fachkräfte schätzen die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Fortbildungsinhalte in den nächsten Monaten umsetzen, durchschnittlich auf 72 %. So beschrieben die Fachkräfte auch, dass die vermittelten Inhalte in der Fortbildung gut zu den Bedarfen der Einrichtung passen (MW=4, SD = 0,8) und der Kompetenzbereich, der Themenschwerpunkt in der Fortbildung war, relevant für die eigene pädagogische Arbeit ist (MW = 4,4, SD = 0,8). Schließlich bewerten die Fachkräfte die besuchte Fortbildung als durchschnittlich (sehr) gut (MW = 4,5, SD = 0,8) und planen, die Inhalte der Fortbildung an ihre Leitung (6 Angaben), an das gesamte Team (6 Angaben) oder an Teile des Teams (5 Angaben) sowie an einzelne Kolleg:innen (3 Angaben) weiterzugeben (Mehrfachnennungen waren möglich).

5.1.7 Zwischenfazit

Der Entwicklungsstand der Einrichtungen, die an der quantitativen Erhebung beteiligt waren, wird grundsätzlich als sehr gut oder gut eingeschätzt. Auch das Führungsverhalten und die Teamreflexivität sowie die Selbsteinschätzung zur Selbstwirksamkeit der Fachkräfte bewerten alle Teilnehmenden in der Selbst- und Fremdeinschätzung als positiv ausgeprägt. Die Motivation sowohl zur pädagogischen Weiterentwicklung auf Einrichtungsebene als auch zum Transfer der Fortbildungsinhalte auf Akteursebene ist gegeben.

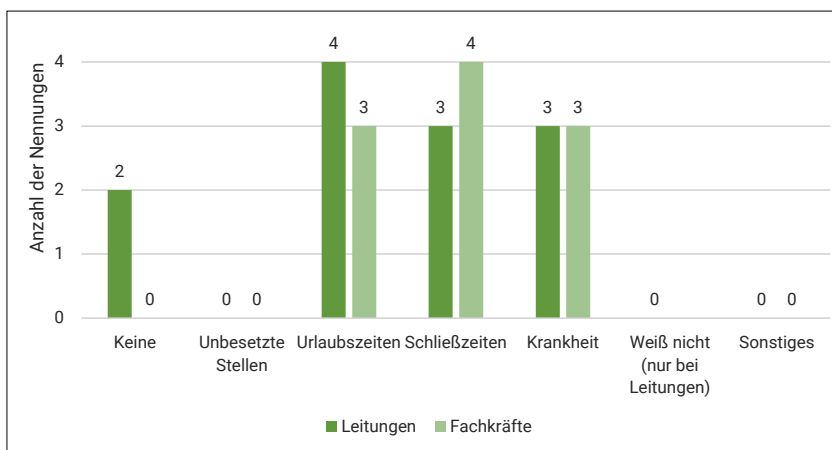
5.2 Evaluation des Unterstützungstools

Im Folgenden kommen die Ergebnisse der Prozessevaluation und der Ergebnisevaluation zur Darstellung. Zunächst wird beschrieben, inwieweit die Materialien genutzt wurden und welche Merkmale die nutzenden Einrichtungen und Individuen ausweisen, bevor Bewertung, Hinweise auf Effekte sowie Überarbeitungsvorschläge ausgeführt werden.

5.2.1 Nutzung

Im Design angedacht war, dass alle an der quantitativen Erhebung beteiligten Einrichtungen das Unterstützungstool nutzen. Allen Teilnehmenden wurde das Material zugesandt, doch der Einsatz war letztlich nicht zwingend. Von den elf an der quantitativen Befragung teilnehmenden Tandems (zwölf Fachkräfte und elf Leitungen) erhielten zwei Einrichtungen das Material per Post zum Zeitpunkt der Befragungen nicht, zu einem Tandem gibt es aufgrund dessen Ausfalls in der letzten Erhebung diesbezüglich keine Information, drei Tandems gaben an, dass sie das Material nicht aktiv in der Einrichtung für den Wissenstransfer angewendet haben und fünf Tandems erprobten das Interventionsmaterial in ihrer täglichen pädagogischen Praxis. Als Gründe (vgl. Abbildung 6), die die Leitungen und Fachkräfte allgemein von der Nutzung des Tools abhielten (Mehrfachnennung möglich), wurden Urlaubszeiten (7 Angaben), Schließzeiten (7 Angaben) und Krankheit (6 Angaben) genannt. Zwei Leitungen stellten jedoch auch fest, dass es keine Gründe gab, die eine Nutzung verhinderten (in einer dieser Einrichtungen wurde das Material genutzt, in der anderen nicht).

Abbildung 6. Hinderungsgründe für die Nutzung der Impulskarten
(Mehrfachnennung möglich, n=23)



In drei Fällen stimmten die Aussagen über den Erhalt und die Nutzung des Materials der Fachkraft und ihrer Leitung nicht überein. Da die Teilnahme an der Studie sowie

die Zusendung des Materials über die Fachkräfte stattfand und sich das Material zum großen Teil mit dem Wissenstransfer des von der Fachkraft neu gewonnenen Wissens befasst, haben wir in diesen Fällen die Angaben der Fachkräfte übernommen. Eine differenzierte Analyse der Merkmale der Einrichtungen und Personen, die das Tool genutzt haben, findet sich im folgenden Abschnitt 5.2.3.

Vertiefende Hinweise für die wenig ausgeprägte Nutzung finden sich in den Interviews (siehe Abschnitt 5.2.3). Die qualitativ befragten Personen haben bis auf ein Tandem, das aus der quantitativen Studie generiert wurde, nicht mit den Impulssets gearbeitet. Alle haben sich die Karten und einige auch die Begleitmaterialien nach eigener Angabe ausführlich angesehen. Auch innerhalb der Gruppendiskussionen kann sich nur eines der vier Teams eine konkrete Nutzung des Tools vorstellen.

5.2.2 Merkmale der nutzenden Einrichtungen und Akteur:innen

Im Folgenden werden auf der Basis der Ergebnisse der quantitativen Erhebung Merkmale derjenigen fünf Einrichtungen beschrieben, in denen die Befragten angegeben haben, die Impulskarten genutzt zu haben, und Differenzen mit den drei Einrichtungen dargelegt, die diese nicht genutzt haben, obwohl sie dort vorlagen. Dabei ist allerdings die geringe Stichprobengröße zu beachten, sodass die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren sind und rein explorativen Charakter haben.

Strukturelle Einrichtungsmerkmale

Bei der Größe der Teams zeigt sich, dass in den Einrichtungen, in denen das Interventionsmaterial eingesetzt wurde, durchschnittlich neun Personen mehr zum pädagogischen Team zählen als in den Einrichtungen, die das Interventionsmaterial nicht genutzt haben. Im Durchschnitt sind in den Einrichtungen, die das Material genutzt haben, 23 und mindestens zehn Personen pädagogisch tätig. Die Teamgröße in den anderen Einrichtungen beträgt durchschnittlich 14,3 Personen und variiert zwischen vier und 30 pädagogisch Tätigen. Somit ließe sich vermuten, dass eher größere Einrichtungen mit mehr Personal das Interventionsmaterial nutzen. Der Mann-Whitney-U-Test, der Rangunterschiede zweier Gruppen ermittelt, die nicht normalverteilt sind, weist allerdings keine statistische Signifikanz auf ($U = 8,00$, $Z = -0,492$, $p = 0,623$).

Personenmerkmale

Bezüglich des Alters der Leitungen und Fachkräfte der beiden Substichproben ($n=5$ Nutzung und $n=3$ keine Nutzung) zeigen sich keine besonderen Auffälligkeiten. Lediglich der Altersunterschied der Leitungen der Einrichtungen, in denen das Material genutzt wurde, ist mit etwa sechs Jahren höher als in den anderen Einrichtungen. Hinsichtlich der Berufserfahrung zeigt sich, dass diese bei den Personen, die das Material eingesetzt haben, durchschnittlich höher ist. Die Leitungen dieser Substichprobe haben etwa zehn Jahre und die Leitungen in der anderen Substichprobe haben sechs Jahre Berufserfahrung. Auch die Fachkräfte der ersten Substichprobe weisen mit sieben Jahren fast doppelt so viel Berufserfahrung wie die Fachkräfte der Substichprobe mit knapp vier Jahren auf. Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich auch

bei den Berufserfahrungen in der aktuellen Einrichtung, in denen die Leitungen und Fachkräfte tätig sind. Während sich beim Stundenumfang keine Unterschiede abbilden, verhält sich dies bei der Freistellung von Stunden für Leitungstätigkeiten deutlich anders. Die Leitungen in der Substichprobe hinsichtlich der Nutzung des Interventionsmaterials haben deutlich mehr Freistellungsstunden von pädagogischen Tätigkeiten. Mit durchschnittlich 33 Stunden bzw. 90,3% der Arbeitszeit sind diese für Leitungstätigkeiten freigestellt. Die Leitungen der anderen Substichprobe sind dagegen nur mit etwa 17 Stunden und 50% der Arbeitszeit freigestellt – statistisch signifikant sind diese Unterschiede jedoch nicht (Mann-Whitney-U-Test, $U = 3,5$, $Z = -1.271$, $p = 0,204$). Die Qualifizierung der Leitungen und Fachkräfte ist unabhängig von der (Nicht-)Nutzung des Interventionsmaterials.



Selbstwirksamkeit der Fachkraft

Die Einschätzung der Selbstwirksamkeit wurde von den Fachkräften zu beiden Erhebungszeitpunkten (t1 und t3) als ausgeprägt (Mittelwert 4,1 auf einer Skala von 1 trifft nicht zu bis 5 trifft zu) bewertet.

Bewertung der Fortbildung

Bei Betrachtung der beiden Substichproben und der Frage an die pädagogischen Fachkräfte zum zweiten Erhebungszeitpunkt, also unmittelbar nach der absolvierten Fortbildung, ob die Fortbildung konkrete in die Praxis umsetzbare Elemente enthielt und ob die Fortbildungsinhalte gut zur Praxis der pädagogischen Fachkraft passten, antworteten die beiden Gruppen auf einer Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 5 „trifft zu“ ähnlich positiv (MW = 4,8, SD = 0,4 und MW = 4,2, SD = 0,6). Ein statistischer Vergleich mit dem Mann-Whitney-U-Test beider Substichproben zeigte keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten.

Leitungsverständnis

Bei dem Vergleich der beiden Substichproben zeigt sich deskriptiv – jedoch nicht statistisch signifikant –, dass die Leitungen in Einrichtungen, die das Interventionsmaterial genutzt haben, zu beiden Erhebungszeitpunkten mit maximal 60% der Arbeitszeit durchschnittlich mehr Arbeitszeit für pädagogische Leitungsaufgaben (32% bzw. 42%) aufgewendet haben als Leitungen der anderen Substichprobe. Auf der anderen Seite gaben Leitungen der Einrichtungen, in denen das Interventionsmaterial nicht genutzt wurde, zu beiden Erhebungszeitpunkten an, dass sie durchschnittlich über ein Drittel bzw. zwei Fünftel der Arbeitszeit für sonstige Aktivitäten aufwenden, wohingegen diese Aktivitäten bei den Leitungen der anderen Substich-

probe mit durchschnittlich einem Viertel bzw. einem Fünftel der Arbeitszeit weniger ausmachen.

Entwicklungsstand der Einrichtungen

Die Leitungen derjenigen Einrichtungen, die das Interventionsmaterial nicht genutzt haben, obwohl es ihnen vorlag ($n=3$), bewerten (bis auf den Bereich Konzeption) die verschiedenen Entwicklungsstandbereiche durchweg als positiver bzw. etablierter als die Leitungen, in deren Einrichtungen das Material genutzt wurde. Auch die Spannbreite der Antworten ist in der erstgenannten Gruppe deutlich geringer (zwischen 6 und 10 gegenüber 0 und 10). Insbesondere in der Einschätzung des Qualitätsmanagements und der Teamkommunikation zeigen sich Unterschiede von über zwei Skalenpunkten zwischen beiden Gruppen.

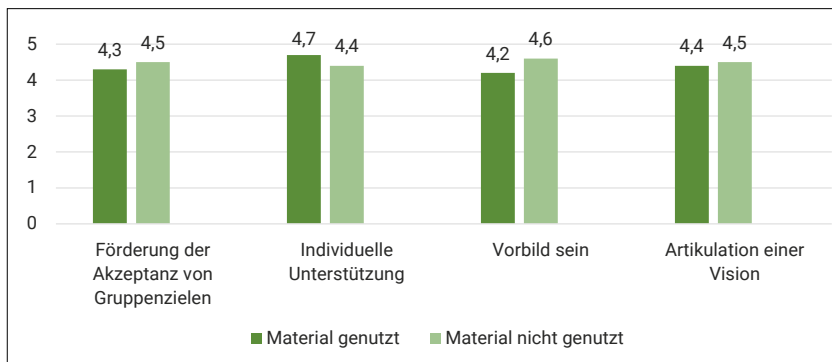
Tabelle 6. Entwicklungsstand der Einrichtungen (Nutzung vs. Nichtnutzung)

Variablen		Gesamte Stichprobe ($n=11$)	Stichprobe: Material nicht erhalten ($n=2$)	Stichprobe: Material genutzt ($n=5$)	Stichprobe: Material nicht genutzt ($n=3$)
Organisationsmanagement					
	MW	6,64	7,64	8,64	9,64
	Spanne	4–9	5–8	4–9	6–9
Qualitätsmanagement					
	MW	6,18	7,50	5,00	7,33
	Spanne	0–10	5–10	0–9	6–8
Personalmanagement					
	MW	7,55	6,00	7,60	8,67
	Spanne	4–10	4–8	6–9	8–10
Konzeption					
	MW	8,45	8,50	8,80	8,67
	Spanne	6–10	7–10	8–10	8–9
Teamkommunikation					
	MW	7,91	9,00	6,80	8,67
	Spanne	3–10	9	3–10	8–10

Führungsverhalten

Betrachtet man die einzelnen Dimensionen des transformationalen Führungsverhaltens (Transformational Leadership Behavior Scale, Podsakoff et al. 1996, vgl. Abbildung 7) getrennt für die Substichproben, lassen sich vereinzelt leichte Unterschiede in den Tendenzen der Zustimmung feststellen. Beispielsweise schätzten die Fachkräfte der Substichprobe, die das Material nicht genutzt haben, die Dimension der Förderung der Akzeptanz von Gruppenzielen tendenziell besser ein als die Fachkräfte, die das Material nutzten (4,5 Skalenpunkte mit $SD = 0,3$ zu 4,3 Skalenpunkten mit $SD = 0,6$). In der Dimension der individuellen Unterstützung verhält sich dies anders. Die Fachkräfte der Substichprobe, die das Material nicht genutzt haben, schätzten den transformationalen Führungsstil in dieser Dimension zum ersten Messzeitpunkt mit durchschnittlich 4,4 und $SD = 1,1$ ein wenig schlechter ein als die Fachkräfte der anderen Substichprobe mit 4,7 und $SD = 0,3$. Alle Differenzen, die sich bei diesen Skalen zeigen, fallen gering aus und erscheinen unsystematisch.

Abbildung 7. Selbsteinschätzung der Leitungen zum transformationalen Führungsverhalten, Skala: 1 trifft nicht zu bis 5 trifft zu (Mehrfachnennung möglich), $n=9$ (Material genutzt=5 Leitungen, Material nicht genutzt=3 Leitungen)

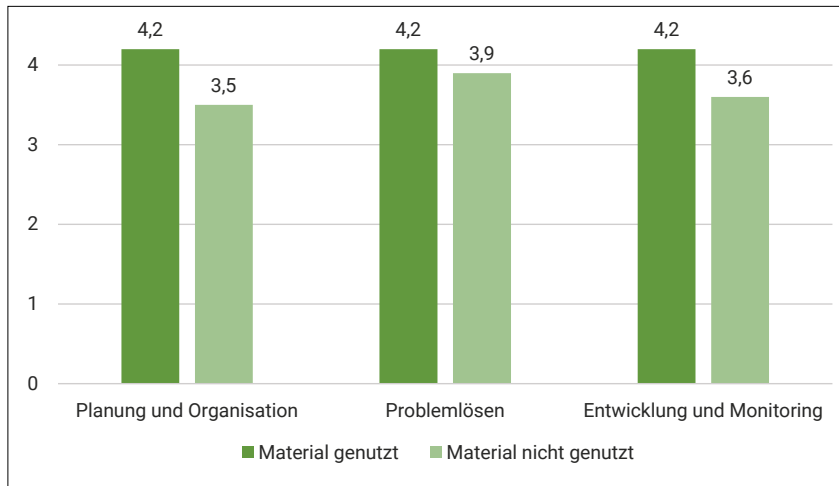


Deutlichere erkennbare Tendenzen zeigen sich in der Dimension zur intellektuellen Stimulation, die nur von den Fachkräften als Fremdeinschätzung bewertet wurde (Transformational Leadership Behavior Scale, Podsakoff et al. 1996). Mit 0,8 eines Skalenpunkts Unterschied bewerteten die Fachkräfte die intellektuelle Stimulation als eher zutreffend ($MW = 4,1$, $SD = 0,6$), wenn sie das Material genutzt haben, während die Fachkräfte, die das Material in der Einrichtung nicht nutzten, hier durchschnittlich eine 3,3 (teils/teils) ($SD = 0,4$) vergaben.

Während die Selbsteinschätzung der Leitungen zum *geteilten Führungsverhalten* über die gesamte Stichprobe in allen drei Dimensionen als eher zutreffend ($MW = 4$, durchschnittlich $SD = 0,5$) eingeschätzt wurde, zeigen sich in der Dimension Planung und Organisation sowie Entwicklung und Monitoring deutlichere unterschiedliche Tendenzen in der Bewertung (vgl. Abbildung 8). Die Leitungen der Substichprobe, die das Material genutzt haben, schätzten sich in diesen beiden Dimensionen mit durchschnittlich je 4,2 ($SD = 0,5$) tendenziell als besser ein. Die Leitungen der anderen

Substichprobe schätzten sich in diesen Bereichen durchschnittlich mit 3,5 (SD = 0,4) bis 3,6 (SD = 0,4) ein.

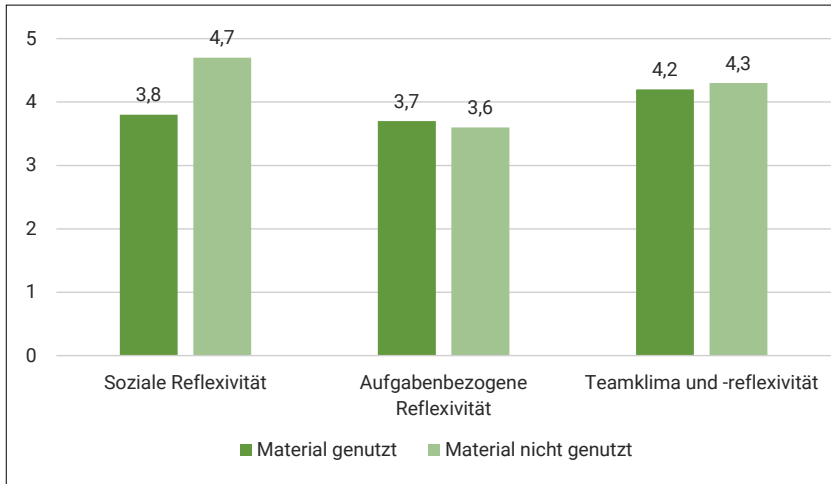
Abbildung 8. Selbsteinschätzung der Leitungen zum geteilten Führungsverhalten, Skala 1 trifft nicht zu bis 5 trifft zu, $n=8$ (Material genutzt=5, Material nicht genutzt=3)



Teamreflexivität

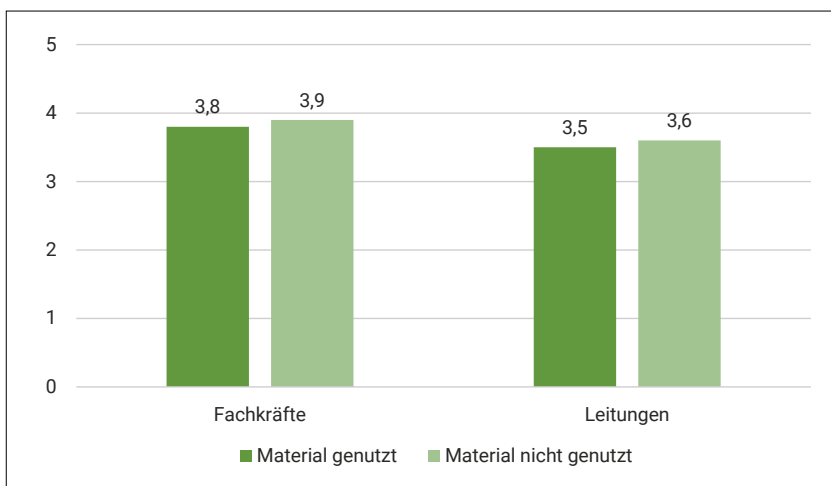
Hinsichtlich der Einschätzung der Teamreflexivität (vgl. Abbildung 9) in den beiden Dimensionen *soziale Reflexivität* und *aufgabenbezogene Reflexivität* lassen sich unterschiedliche Tendenzen der Bewertungen zwischen den beiden Substichproben erkennen. Die Fachkräfte, die das Material in den Einrichtungen nicht genutzt haben, bewerteten die *soziale Reflexivität* im Team mit 4,7 (SD = 0,3) zum ersten Messzeitpunkt, die Fachkräfte der anderen Substichprobe bewerteten dies mit je 3,8 (SD = 0,8) negativer, aber dennoch grundsätzlich positiv. Bei der Einschätzung sowohl der *aufgabenbezogenen Reflexivität* als auch bezüglich *Teamklima und -reflexivität* bestehen dagegen nur marginale Unterschiede (je 0,1 Skalenpunkte).

Abbildung 9. Selbsteinschätzung der Leitungen zum geteilten Führungsverhalten, Skala 1 trifft nicht zu bis 5 trifft zu, $n=8$ (Material genutzt=5, Material nicht genutzt=3)



Die Einschätzungen der Leitungen und Fachkräfte zur *Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe* zeigen keine ausgeprägten differierenden Tendenzen zwischen den beiden Substichproben. Die Fachkräfte schätzten die Offenheit in beiden Substichproben mit 3,8 bzw. 3,9 (SD = jeweils 0,6) als eher zutreffend ein. Die Leitungen bewerteten dies jeweils mit durchschnittlich 3,5 bzw. 3,6 (SD = 1,1 bzw. 0,5) etwas negativer (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10. Einschätzungen der Leitungen und Fachkräfte zur Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe, Skala 1 trifft nicht zu bis 5 trifft zu, $n=17$ (Material genutzt=5 Fachkräfte und 5 Leitungen; Material nicht genutzt=4 Fachkräfte und 3 Leitungen)



5.2.3 Implementation

Im Zusammenhang mit dem Prozess der Implementation beschreiben vor allem die in den Interviews befragten Fachkräfte ein konkretes Interesse daran, die Karten aktiv zu nutzen und auszuprobieren. Ihrer Meinung nach bieten die Karten eine gute Anleitung für die kleinschrittige Bearbeitung von Transferprozessen (Fachkraft 5) und können eine Hilfestellung für die Umsetzung von Transferprozessen darstellen: *„Also ich - in der Vorstellung (lacht) kann man damit super direkt loslegen. Weil man hat einfach alles da“* (Fachkraft 7). Die Arbeit mit den Karten und die Umsetzung der darin enthaltenen Inhalte werden in sieben Interviews als realistisch eingeschätzt, Einzelne heben positiv hervor, dass die Impulskarten *„sehr kurz und knapp gehalten“* (Fachkraft 3) sind. Trotz der insgesamt positiven Bewertung geben einzelne Akteur:innen an, dass sie eine Umsetzung als unrealistisch einschätzen. Teilweise sei nur die Umsetzung einzelner Karten in der Praxis möglich:

„Was ich mir aber vorstellen kann, ist, dass es durchaus, ja, Sinn macht, das alles zu kennen, diese Materialien, und [...] dass man sich dann immer [...] zwischendurch mal Inspirationen holt und vielleicht auch eine einzelne Karte nur einsetzt oder passende Karten, die irgendwie zusammengehören.“ (Träger 2)

Des Weiteren beschreiben einzelne Akteur:innen, darunter Leitungen und Trägervertretungen, die Anwendung und Implementation des Unterstützungstools in der Praxis als unmöglich und utopisch: *„[...] hier lesen würde, dann würden die wahrscheinlich sagen, ja, schön, wird aber nicht passieren. Das ist so ein bisschen utopisch“* (Leitung 5). Insbesondere bezüglich einer Nutzung der Impulsmaterialien durch die Fachkräfte werden Bedenken ausgedrückt: *„Ich - ich finde es ein bisschen zu viel beschrieben. Und ich glaube, wenn ich das meinen Kolleginnen hier hinlegen würde, das würde sich keiner durchlesen“* (Leitung 6). Neben den Fachkräften enthalten die Impulsmaterialien aus Sicht von Leitungen und Trägervertretungen viele Impulse, die vornehmlich Leitung und Fachberatung adressieren und in deren Aufgabenbereiche fallen würden. Vor allem nach der unruhigen Coronazeit besteht bei einer der befragten Leitungen kein Interesse daran, die Impulsmaterialien anzuwenden, da diese erneut Unruhe in das Team bringen könnten (Leitung 1). Weitere Faktoren, die besonders von Leitungen beschrieben werden und die Implementation des Unterstützungstools erschweren können, sind, dass die Einrichtung bereits nach den beschriebenen Prinzipien agiert. Zusätzlich würden Transferprozesse nicht immer die gesamte Kita betreffen. Zudem wird der Prozess der Implementation als sehr voraussetzungs-voll beschrieben. Laut einer Trägervertretung braucht es weitere Impulse innerhalb der Einrichtung, um das Tool in den Kita-Alltag zu integrieren: *„Häufig braucht es trotzdem noch einen Impuls vor Ort. Also es reicht nicht, es zu schicken. Und da bin ich - bin ich zunehmend ratlos eben, wie das gelingen kann, wie man das gut machen muss“* (Träger 4). Auch von einer Fachkraft wird die mögliche Arbeit mit dem Impulsset als vorbereitungsintensiv wahrgenommen. Das Impulsset kann für sie als eine „eigene

Fortbildung“ angesehen werden, „die man über mehrere Tage oder Ähnliches auch ziehen könnte. Und es muss ja auch alles vorbereitet werden so“ (Fachkraft 7).

Zudem beschreiben die verschiedenen Akteur:innen Rahmenbedingungen, die ihrer Meinung nach vorliegen müssen, um eine gelingende Implementation des Impulssets zu ermöglichen. Laut verschiedenen befragten Akteur:innen, darunter Fachkräfte und Trägervertretungen, benötigt es in oberster Priorität Zeit, sich mit den Impulsmaterialien zu beschäftigen und einzulesen:

„Die [Karten] sind alle wichtig, keine Frage. Und bringen, glaube ich, den Prozess auch unheimlich voran. Aber es ist wieder ein - auch ein Zeitfaktor, der da mit einspielt. Also auch da finde ich wieder wichtig, dass es - dass man dann entsprechend von Leitungsseite, Trägerseite so viel Kapazität kriegt, heißt, dass einem Thema so viel Raum gegeben wird, dass man das wirklich durcharbeiten kann.“ (Fachkraft 6)

Im Zusammenhang mit dem Faktor Zeit beschreiben vor allem Fachkräfte und Leitungen, dass die einzelnen Schritte des Tools, in dem Umfang, in dem sie beschrieben werden, in den Einrichtungen nicht realistisch sind: „Weil man auch einfach die Zeit für diese ganzen Vorbereitungen, die da immer so drinstehen, und die Zeit, auch mit dem Team darüber zu sprechen und mit der Leitung, die hat man nicht.“ (Fachkraft 4). Eine Leitung beschreibt zudem, dass die Karten unter der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der einzelnen Mitarbeiter:innen eingesetzt werden sollten. Außerdem wird eine Abhängigkeit des Einsatzes von der Größe der Einrichtung beschrieben. Zwei Akteur:innen, eine Leitung und eine Fachkraft, sind der Meinung, dass die Impulsmaterialien in ihrer Aufmachung aktuell als Zielgruppe kleine Kitas adressieren. In kleinen Kitas ist die Zahl der Personen, an die ein Thema weitergegeben werden kann, niedriger, was aus Sicht der Befragten einen erfolgreichen Transfer vereinfacht. Außerdem ist es in solchen Einrichtungen wahrscheinlicher, dass ein Transferthema Relevanz für alle Mitarbeiter:innen hat.

Neben den Rahmenbedingungen werden auch bestimmte Verantwortungsbereiche für die mögliche Arbeit mit den Impulskarten und dem dazugehörigen Material beschrieben. Vor allem die Leitung wird als Dreh- und Angelpunkt innerhalb der Implementation des Unterstützungstools angesehen. Sie muss einen großen Teil der Verantwortung für die Begleitung und Unterstützung des Transferprozesses annehmen und dafür Sorge tragen, dass der Transferprozess erfolgreich ablaufen kann. Einige Akteur:innen, darunter Fachkräfte und Trägervertretungen, schreiben der Leitung zusätzlich die Verantwortung für die Arbeit mit dem Unterstützungstool zu:

„Und ich habe mir bei manchen Themen gedacht, manches ist vielleicht auch eher Leitungsaufgabe oder manches könnte sich ja vielleicht auch einfach an beide richten. [...] Ich hätte jetzt irgendwie gedacht, so neue Themen ins Team geben, Team ins Boot holen, das Team inspirieren, das sind ja eigentlich auch Themen, die von der Leitung ausgehen müssen.“ (Träger 2)

Nicht nur Trägervertretungen und Fachkräfte sehen in der Implementation des Unterstützungstools die Leitung in der Verantwortung, auch zwei Leitungen bejahen ihre Verantwortung in der Einführung der Impulsmaterialien (Leitung 3 & Leitung 4). Eine Leitung sieht die Verantwortung für den Transferprozess allerdings rein auf Ebene der Fachkraft, nach ihrer Ansicht *„muss [es] ja in der Verantwortung der Fachkraft bleiben“* (Leitung 6). Laut einer Trägervertretung sollte der allgemeine Transferursprung von der Organisation ausgehen:

„Also hier würde ich, wie gesagt, würde ich - würde ich ein bisschen mehr aus der Organisation gehen, also von der Organisation in die Umsetzung, und nicht von der Umsetzung in die Organisation.“ (Träger 1)

Eine Fachberatung ist grundsätzlich der Meinung, dass Fachkräfte von sich aus den Transfer von neuen Inhalten und neuem Wissen nicht aktiv berücksichtigen würden (Fachberatung 1). Zudem sollten aus Sicht einer Leitung die Erwartungen an einen Transferprozess zu Beginn geklärt werden. Es sollte auch akzeptiert werden, dass nicht alle Mitarbeiter:innen an diesem Prozess beteiligt sein wollen (Leitung 6).

Des Weiteren geben die Akteur:innen Feedback in Bezug auf voraussichtliche Effekte, die sich aus der Implementation des Unterstützungstools und der damit verbundenen Unterstützung des Transfers von neuem Wissen und neuen Ideen ergeben können. Eine Fachkraft empfindet die Karten als neuen Impuls, zukünftig mehr auf wertschätzendes Feedback zu achten (Fachkraft 5). Zudem können die Karten nicht nur auf Ebene der Fachkraft einen neuen Impuls liefern, auch die Träger beschreiben die Karten als *„Erinnerung und Impuls“* (Träger 4). Aus Sicht einer Leitung bietet das Unterstützungstool die Möglichkeiten, überhaupt erst einmal eine Vorstellung davon zu erhalten, dass Transfer bedeuten kann, neue Ideen mit dem Team zu teilen und das Team in die Mitverantwortung für den Prozess zu nehmen:

„Gerade am Anfang, wo es darum geht, wenn man eine Idee hat, und dass man die Idee teilt erst mal und dass man das vielleicht mit einer oder - oder zwei Personen aus dem Team erst mal [...] durch- - durchspricht sozusagen, das fand ich eine ganz schöne - schöne Sache, dass - sind wir so nicht drauf gekommen, dass man sich so zusammentut und Anregungen zusammen sammeln kann so.“ (Leitung 4)

Einzelne Themenfelder der Impulsmaterialien wie die Kategorie wertvolle Schätze und Rückenwind machen eine Leitung auf Entwicklungspotenziale ihrer eigenen Einrichtung aufmerksam. Die möglichen Effekte der Materialien werden von einigen interviewten Personen allerdings auch kritisch betrachtet. Eine Leitung geht davon aus, dass zu viele verschriftlichte Pläne das Schwarz-Weiß-Denken der Fachkräfte begünstigen könnte und so eine flexible Umsetzung der Inhalte beeinträchtigt wird:

„Glaube ich auch nicht, dass man einen Plan für eine Umsetzung von Wissen unbedingt verschriftlichen muss. Aber man sollte vielleicht - ich glaube, es ist aus - das auszusprechen, wie man sich das vorgestellt hat. Ich glaube, das reicht.“ (Leitung 6)

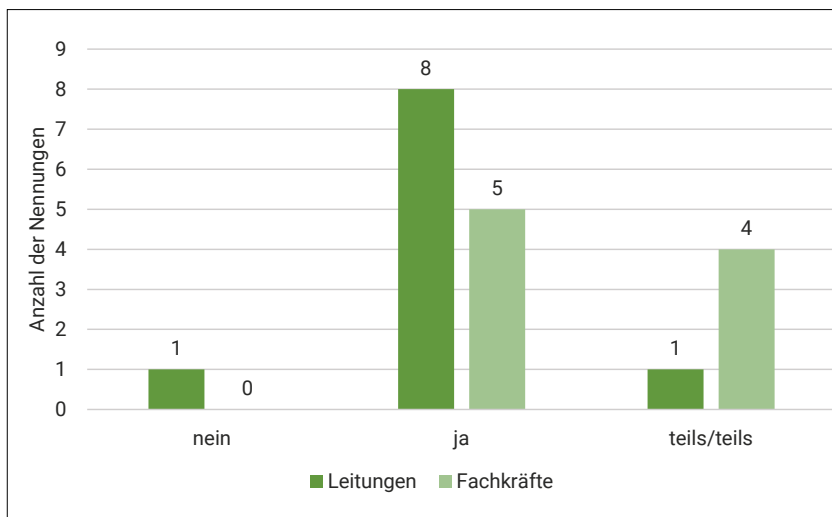
5.2.4 Bewertung des Unterstützungstools

Zum letzten Befragungszeitraum, nachdem die Einrichtungen nach der Teilnahme der Fachkraft an der Fortbildung acht Wochen Zeit für die Umsetzung des neu Gelernten und die Gelegenheit hatten, sich mit dem Interventionsmaterial auseinander- bzw. dieses auch einzusetzen, standen Fragen zum Material im Fokus.

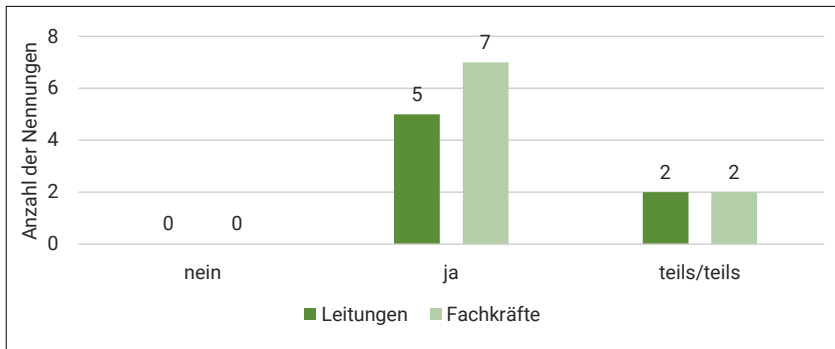
Informationsmaterial und Motivation zur Nutzung

Bevor sich die Leitungen und Fachkräfte zur Teilnahme an der Studie entscheiden konnten, erhielten sie Informationsmaterial zum Unterstützungstool, das über die:den Referent:in der Fortbildung weitergegeben wurde. So antworteten auf die Frage, ob sich die Fachkraft bzw. Leitung über den Hintergrund und die Ziele der Impulskarten und des Begleitmaterials auf der Homepage gut informiert fühlten, alle Personen, dass sie sich zumindest zum Teil gut informiert fühlten. Auch die Inhalte und die Art der Informationen wurden als verständlich und angemessen bewertet. Dies spiegelt sich auch in der Motivation der Leitungen und Fachkräfte wider: Lediglich eine Leitung gab an, dass sie nicht motiviert sei, die Impulskarten für den Transfer von Wissen ins Team nutzen zu wollen. Alle anderen Personen sind zumindest teilweise motiviert, dies zu tun (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11. Motivation zur Nutzung der Impulskarten, $n=23$ (11 Leitungen, 12 Fachkräfte)



Auch hat die Mehrheit, bis auf zwei Fachkräfte, eine Vorstellung davon, wie sie die Impulskarten und das Begleitmaterial einsetzen können. Alle Befragten erachteten das Interventionsmaterial als sinnvoll. Tendenziell lagen die Anteile bei den Fachkräften, die das Material für gänzlich sinnvoll halten, noch etwas über denen der Leitungen (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12. Bewertung der Impulsmaterialien als sinnvoll (Einfachnennung)

Allgemeine Bewertung der Materialien

Bei den folgenden Ausführungen ist die geringe Stichprobenzahl der quantitativ befragten Personen von fünf Tandems zu berücksichtigen, da das Material nur von den Leitungen und Fachkräften bewertet werden konnte, die dieses auch genutzt haben.

Die Leitungen und Fachkräfte der Einrichtungen, die das Interventionsmaterial genutzt haben, konnten die Impulse und Anregungen aus den Impulskarten und dem Begleitmaterial mit einer Schulnote bewerten. Jedoch haben nur eine Leitung und fünf Fachkräfte eine konkrete Bewertung vorgenommen, sodass sich an dieser Stelle lediglich einzelne Eindrücke abbilden lassen. Es zeigt sich, dass sowohl die Leitung als auch die Fachkräfte das Begleitmaterial tendenziell besser benotet haben als die Impulskarten: Während die Impulskarten von nur einer Leitung mit der Note 4 bzw. von den Fachkräften mit durchschnittlich 2,2 (SD = 0,5) bewertet wurden, erhielt das Begleitmaterial die Note 2 von der Leitung bzw. durchschnittlich 1,8 (SD = 0,5) von den Fachkräften. Somit wurde das Interventionsmaterial von den Fachkräften insgesamt besser bewertet.

Positives Feedback

Aus den Interviews und Gruppendiskussionen gehen konkretere Bewertungen des Unterstützungstools hervor. Wie bereits erwähnt, basieren diese Bewertungen auf einer Sichtung und ersten Einschätzung des Tools, mehrheitlich wurde das Tool nicht in der pädagogischen Praxis erprobt.

Insgesamt wird das Impulsmaterial von allen interviewten Akteur:innen, sowohl in den Einzelinterviews als auch in den Gruppendiskussionen, positiv bewertet und als spannender Input beschrieben. Das Tool wird allgemein als „großartig und abwechslungsreich“ (Team 3) oder „informativ“ und „einfach in der Handhabung“ (Team 3) wahrgenommen. Laut einer Trägervertretung bieten die Karten zudem Impulse, um in Vergessenheit geratene Themen hervorzuholen. Die prägnante und kurze Aufbereitung des Themas Transfer sagt besonders einer Leitung sehr zu: „Und inhaltlich fand ich das auch super. Wie gesagt, kurzgehalten, aber - aber ganz - ganz deutlich, welche Punkte wichtig sind und was hilft“ (Leitung 4). Laut einer Leitung und einer Trägervertretung sind die Inhalte klar formuliert und bieten konkrete Ideen

für die Einrichtung. Der in den Karten beschriebene Prozess wird als „*kleinschrittig*“ (Team 4) wahrgenommen, was den befragten Fachkräften den Ablauf von Transferprozessen deutlich macht und die Möglichkeit zum Überspringen bestimmter Inhalte bietet. Besonders die Leitfragen werden positiv bewertet, da sie sich schnell und leicht abarbeiten lassen.

Viele Befragte (wenn auch nicht alle) befürworten das Format der Karten. Das handliche und robuste Format würde gerade nicht irgendwo im Schrank verschwinden:

„Es ist ja in einem Material, das ich auch mal mit auf den Spielplatz nehmen könnte. Und ich weiß, dass also Zeit halt einfach ein unfassbar rares Gut ist. Und lange lesen tut keiner - kein Kollege gerne.“ (Träger 1)

Zwei der Fachkräfte und drei der vier Teams betonen die allgemein schöne Gestaltung und Aufmachung des Tools. Es sei farblich sowie haptisch und inhaltlich ansprechend. Zudem wird die inhaltliche Strukturierung vor allem von Fachkräften als gut durchdacht und übersichtlich beschrieben. Außerdem wird die farbliche Sortierung positiv bewertet (Fachkraft 7, Leitung 6 & Träger 2).

Eine besondere Erwähnung finden einzelne Impulse der Karten. Die Impulskarten zum Thema „Hilfe holen“, die Impulse zum Thema Kommunikation im Team sowie die Impulskarten zur Reflexion des Transferprozesses werden als besonders hilfreich und interessant beschrieben. Vor allem innerhalb der Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Aspekte, die sich auf die Unterstützung durch das gesamte Team oder die Kommunikation unter den Kolleg:innen beziehen, von den befragten Teams besonders positiv bewertet werden. Auch der Impuls zur Reflexion der Umsetzung einer Idee wird von einem Team als sehr hilfreich beschrieben. Das Thema „Wissen ins Team bringen“ sticht nochmals hervor, da es von Fachkraft-, Leitungs- und Fachberatungsseite als besonders hilfreich und inspirierend wahrgenommen wird:

„[...] dass man sich bestimmte [...] einzelne Fragestellungen ganz gut rausziehen kann und damit schon mal [...] die Prozesse im Kleinen zumindest anzuschubsen. Also [...] hier [...] welche Freiräume können wir uns schaffen und [...] wie und wann nehmen wir uns Zeit als Team? Das sind ja schon so Sachen, wo man sagt, okay, komm, vielleicht kann ich die nächsten vier Wochen jeweils zehn Minuten der Teambesprechung noch für mein Thema kriegen, um einfach kurz ein Stimmungsbild zu bekommen und dann ein paar Ideen reinzubringen, und die Kollegen so ein bisschen bitten, bei bestimmten Themen mit an einem Strang zu ziehen.“ (Fachkraft 6)

Eine Fachkraft beschreibt zudem das Verhältnis zwischen theoretischen Inhalten und praktischen Beispielen innerhalb der Impulskarten und des Begleitmaterials als hilfreich (Fachkraft 7). Das online verfügbare Begleitmaterial zu den Impulskarten wird ähnlich wie die Karten selbst ebenfalls größtenteils positiv bewertet. Die im Impulsmaterial enthaltenen QR-Codes helfen aus Sicht mehrerer Interviewpersonen

auf schnellem Wege viel weiteren Input zu bekommen (Leitung 4, Träger 1, Träger 5 & Fachberatung 1). Vor allem die Fachkräfte und eines der Teams betonten die inhaltliche Fülle und Vielfalt des Begleitmaterials, die für ein genaueres Verständnis des Transferprozesses als notwendig angesehen werden:

„Auch das Material, was ja dahintersteht, finde ich - finde ich gut [...] ich habe für mich echt ein paar Inhalte mitgenommen, wo ich sage, ja, das - das kann mir helfen dabei, Dinge in das - in das Team weiterzugeben.“
(Fachkraft 2)

Einzelne Themen oder Begleitmaterialien werden in den Interviews als besonders positiv hervorgehoben. Beispielsweise das Material zum Thema „Stand-up Meeting“ und der Impuls „Bilder mit ins Team zu bringen“ werden als Inspiration betrachtet und daher positiv von Fachkräften und Leitungen bewertet. Das Anschreiben an die Leitungen beurteilt eine Leitung als hilfreich, da es sehr kurz, prägnant und übersichtlich gestaltet ist (Leitung 4).

Das Zusatzmaterial zum Abfragen des Interesses wurde von einer Leitung und einer Fachkraft positiv bewertet, u. a. weil es den Horizont der Fachkraft dahingehend erweitert hat, das Team miteinzubeziehen und bei der Umsetzung neuer Ideen nicht nur vom eigenen Interesse auszugehen:

„Weil [...] hätte ich so daran Interesse gehabt, fände ich das einfach für mich persönlich, oh, das ist ja eine nette Idee; wäre aber nicht zu den Kollegen hingegangen und hätte gesagt, du, wollen wir uns zusammensetzen und gucken, wie wir das gemeinsam irgendwie nachhaltig etablieren können.“ (Fachkraft 7)

Auch die Impulskarten zum Thema „Rückenwind“ und „wertvolle Schätze“ werden als sehr hilfreich beurteilt. Laut Fachkräften, Leitungen und Fachberatungen sind dies Dauerthemen innerhalb der Kindertageseinrichtungen und können daher im Alltag gut angewandt werden.

Die interviewten Personen spiegeln zurück, dass sie das Ziel der Impulsmateria-



lien erkannt haben, Transfer als einen Prozess zu betrachten, der die gesamte Kindertageseinrichtung betrifft. Sie heben positiv hervor, dass die Impulsmaterialien an die Eigenverantwortlichkeit der Fachkräfte im Kontext von Transferprozessen und der Weitergabe von Wissen appellieren (Leitung 4 & Leitung 5). Besonders für unsichere oder neue Fachkräfte können aus Sicht einer Leitung und eines Teams die Impulsmaterialien dazu beitragen, sich an den Transfer neu gewonnenen Wissens zu wagen.

Negatives Feedback

Neben dem positiven Feedback zum Unterstützungstool werden von den verschiedenen Akteur:innen Aspekte benannt, die ihnen nicht gefallen. Als Faktoren, die den Prozess der Implementation erschweren können, wird von einer Fachkraft in Zusammenhang mit den Karten vor allem die Fülle der in den Impulsmaterialien gebrachten Ideen beschrieben (Fachkraft 5). Eine Leitung beschreibt die Inhalte als zu banal:

„Ich verstehe ja, was da drin steht. (lacht) Also - und auch die Kollegen, die sich dafür interessieren, die verstehen das schon auch. Aber ich muss ehrlich sagen, [...] das liest man sich einmal durch und dann weiß man, was drinsteht. Und ob man es sich dann extra noch mal holt, das glaube ich nicht.“ (Leitung 1)

Zudem wird berichtet, dass die Materialien durch ihren Aufbau suggerieren, dass alle beschriebenen Prozessschritte für einen erfolgreichen Transfer der Fortbildungsinhalte durchlaufen werden müssen. Laut einer Fachberatung könnte dies die Fachkräfte von einer Nutzung abhalten. Auf allen Akteursebenen wird bemängelt, dass in den Impulsmaterialien realistische Einschätzungen fehlen, in welcher Zeit die Impulse in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden können und sollen. Auch würden die realen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen nicht berücksichtigt, insbesondere das Zeitbudget für Entwicklungsmaßnahmen.

Eine der befragten Fachkräfte ist durch die Reihenfolge der Themen in den Impulskarten verwirrt. Dieser Fachkraft fällt es schwer, aus der Reihenfolge die realen Handlungsschritte abzuleiten. Mehrere Personen sagen, dass es zu viele Inhalte und zu viel Lesematerial seien. Vor allem die doppelseitige Bedruckung der Impulskarten wird als überladen wahrgenommen (Leitung 6 & Träger 5). Auch hinsichtlich des Formats wird von einzelnen Akteur:innen (nicht mehrheitlich) Kritik geäußert. Das Kartenformat sei für die Aufbewahrung ungeeignet und würde in einer Kiste schnell in Vergessenheit geraten. Die Begleitmaterialien, die online zu finden sind, werden aufgrund fehlender Suchfunktion als zu unübersichtlich wahrgenommen (Leitung 1). Außerdem doppeln sich unnötigerweise einzelne Online-Materialien und die Inhalte der Karten.

Zudem wird Kritik an verschiedenen Inhalten geäußert. Eine Fachkraft bezweifelt beispielsweise, ob die vorhandenen QR-Codes im Feld wirklich genutzt werden (Fachkraft 3). Eine Trägervertretung ist der Meinung, dass einzelne Inhalte nicht die Zielgruppe der Fachkraft, sondern die Zielgruppe der Fachberatung adressieren (z. B. Flipchart-Gestaltung). Die eigentlichen Adressat:innen – die Fachkräfte – haben gemäß dieser Aussage im pädagogischen Alltag keine Zeit für solche Methoden. Zudem wird der Themenbereich „Rückenwind“ von einer Leitung als überflüssig beschrieben, da die dort vorgestellten Inhalte und Ideen ihrer Meinung nach der „normalen pädagogischen Arbeit“ (Leitung 1) in einer Kita entsprechen sollten. Eine weitere Leitung bemängelt am Themenbereich „Themen verankern“, dass es keine Berücksichtigung der Tatsache gibt, dass viele Themen in Kindertageseinrichtungen

nicht freiwillig verankert werden, sondern verpflichtend implementiert werden müssen (Leitung 3).

5.2.5 Wahrgenommene Effekte der Nutzung des Unterstützungstools

Für alle Bereiche auf individueller und organisationaler Ebene zeigen sich im Längsschnitt keine statistisch signifikanten Hinweise auf unterschiedliche Bewertungen zu den beiden Messzeitpunkten. Entsprechend werden im Folgenden ausschließlich die subjektiv wahrgenommenen Effekte berichtet.

Anstoß für Veränderungen hat das Interventionsmaterial dennoch nach Angaben aller Teilnehmenden der quantitativen Befragung, die es genutzt haben, gegeben. Die Leitungen beschreiben Veränderungen bei sich selbst, der Fachkraft, die die Fortbildung besucht hat (je 2 Angaben), sowie im Team, in der Organisation der Kita und in der Zusammenarbeit mit den Eltern (je 1 Angabe). Die Fachkräfte sehen Veränderungen bei sich (3 Angaben), in der Organisation und in Teilen des Teams (je 2 Angaben) sowie bei der Leitung, im gesamten Team, in der Zusammenarbeit mit den Eltern und ebenfalls in der Kooperation mit anderen (je 1 Angabe) (siehe Tabelle 7). Auswirkungen auf die Kooperation mit dem Träger werden nicht benannt.

Tabelle 7. Veränderungen auf verschiedenen Ebenen (Mehrfachnennung möglich)

Die Nutzung der Impulskarten hat einen Anstoß für Veränderungen gegeben.	Leitungen (n=5)	Fachkräfte (n=5)
nein	0	0
bei mir	2	3
bei der Fachkraft/der Leitung	2	1
in Teilen des Teams	1	2
im gesamten Team	1	1
in der der Organisation Kita	1	2
in der Kooperation mit dem Träger	0	0
in der Zusammenarbeit mit den Eltern	1	1
in der Kooperation mit anderen	0	1
Sonstiges	0	0

Zusätzlich hat sich das Material nach Angaben der Befragten auf unterschiedliche Weise auf die pädagogische Arbeit der Leitungen und Fachkräfte ausgewirkt (vgl. Tabelle 8). Die Leitungen beschreiben Auswirkungen auf die Unterstützung des fachlichen Austauschs im Team (4 Angaben), die Motivation zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität (3 Angaben), das Weitertragen von fachlichem Wissen (3 Angaben) und pädagogischen Ansätzen (2 Angaben) in das Team, das Einholen von Unterstützung außerhalb der Einrichtung (1 Angabe), die Aufgabenverteilung im Kita-Team (1 Angabe), die fachliche Zusammenarbeit im Team (1 Angabe) und auf

Organisationsentwicklungsprozesse (1 Angabe). Auch auf der Ebene der Fachkräfte werden Auswirkungen auf den fachlichen Austausch innerhalb des Teams (4 Angaben), die Motivation zur Entwicklung der pädagogischen Qualität (3 Angaben), das Weitertragen von fachlichem Wissen und pädagogischen Ansätzen (je 2 Angaben), das Einholen von Unterstützung außerhalb der eigenen Einrichtung (2 Angaben) und die Aufgabenverteilung im Kita-Team (1 Angabe) wahrgenommen. Zusätzlich sehen die Fachkräfte Auswirkungen des Unterstützungstools in Bezug auf veränderte Aufgaben der Leitung (2 Angaben) und den vermehrten Austausch über das pädagogische Vorgehen im Team (1 Angabe). Drei Leitungen und eine Fachkraft nehmen keine Auswirkungen der Karten und des Materials auf die pädagogische Arbeit wahr.

Tabelle 8. Auswirkungen der Impulskarten auf die pädagogische Arbeit der Leitungen und Fachkräfte (Mehrfachnennung möglich)

Wie hat sich der Einsatz der Impulskarten oder des Begleitmaterials auf die pädagogische Arbeit ausgewirkt?	Leitungen (n=7)	Fachkräfte (n=6)
Die Impulskarten haben den fachlichen Austausch im Team unterstützt.	4	4
Keine Auswirkungen.	3	1
Ich bin motiviert, die pädagogische Qualität der Kita weiterzuentwickeln.	3	3
Die Impulskarten waren hilfreich dafür, fachliches Wissen ins Team zu tragen.	3	2
Ich weiß jetzt besser, wie wichtige pädagogische Ansätze ins Team getragen werden können.	2	2
Ich kann mir jetzt eher vorstellen, mir außerhalb der Kita Unterstützung zu holen.	1	2
Meine Aufgaben als Leitung in der Kita haben sich verändert.	0	2
Die Aufgabenverteilung im Kita-Team hat sich verändert.	1	1
Das Team spricht jetzt mehr über das pädagogische Vorgehen.	0	1
Das Kita-Team arbeitet jetzt fachlich besser zusammen.	1	0
Die Kita hat sich auf den Weg gemacht zur Organisationsentwicklung.	1	0
Die Rollen im Kita-Team haben sich verändert.	0	0
Meine Rolle als Leitung in der Kita hat sich verändert.	0	0
Sonstiges, und zwar:	0	0

5.2.6 Überarbeitungsvorschläge

Wie sich bereits in den Abschnitten zur Nutzung und zur Bewertung des Unterstützungstools gezeigt hat, geben die Interviewpartner:innen ein umfangreiches Feedback, das zur Überarbeitung anregt und Hinweise sowohl für eine optimierte Nutzung als auch Gestaltung der Impulsmaterialien bietet. Im Folgenden ist eine Checkliste aufgeführt, die die Überarbeitungsvorschläge zusammenfasst und eine systematische Überarbeitung der Impulsmaterialien erleichtern soll. Es ist darauf hinzuweisen, dass einige Verbesserungsvorschläge nur auf den Wünschen einzelner Interviewpartner:innen basieren.

Implementation und Anwendung

Ganz allgemein empfehlen insbesondere die Leitungskräfte, in den Impulsmaterialien zu berücksichtigen, dass nicht immer die gesamte Kindertageseinrichtung von Transferprozessen betroffen sein muss. Dies bedeutet, dass es nicht immer sinnvoll oder von allen gewünscht ist, mit den Impulsmaterialien zu arbeiten. Konkret wird deshalb empfohlen, den Impuls „das Thema verankern“ dahingehend zu überarbeiten.

Alle Akteursebenen weisen auf die Wichtigkeit hin, dass bei der Anwendung der Impulsmaterialien Rahmen und Kontext der jeweiligen Kindertageseinrichtung berücksichtigt werden muss. Dies könnte als zusätzlicher Hinweis in die Impulskarten oder sogar in das Anschreiben aufgenommen werden. Besonders der zeitliche Rahmen, den es für Transferprozesse bedarf, wird betont. Es wird empfohlen einen angemessenen zeitlichen Rahmen für die Umsetzung der Impulse anzugeben. Eine Fachberatung gibt an, dass die flexible Nutzung der Impulsmaterialien noch stärker betont werden sollte. Die hierarchische Darstellung in den Karten verdeutlichte dies nicht eindeutig.

Empfehlungen:

- ▶ Überarbeitung Impuls „das Thema verankern“ und „ins Thema einsteigen“, indem auch die Möglichkeit aufgenommen wird, dass nicht alle Akteur:innen der Kita am Transferprozess teilhaben möchten/sollen
- ▶ Anleitung zum Gebrauch der Karten, die darauf aufmerksam macht, Rahmen und Kontext der jeweiligen Einrichtung zur berücksichtigen
- ▶ Empfehlungen für einen angemessenen zeitlichen Rahmen der Transferschritte
- ▶ Anleitung zur flexiblen Anwendung der einzelnen Inhalte (Hinweis, dass auch Inhalte weggelassen werden dürfen)

Verbreitung der Karten

Zur Verteilung der Impulsmaterialien sprechen vor allen Dingen Trägervertretungen und Fachberatungen Empfehlungen aus. Sie könnten beispielsweise im Rahmen einer Fortbildung über die Materialien selbst implementiert oder über die Fachberatungen

an die Fachkräfte weitergeleitet werden. Alternativ können sie während verpflichtender Veranstaltungen verteilt werden oder über soziale Medien beworben und kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Es wird empfohlen, die Impulsmaterialien vor Fortbildungsbeginn bereitzustellen, da so ein aktives Mitdenken von vornherein gefördert werden kann.

Empfehlungen:

- ▶ durch eine Fortbildung über die Impulsmaterialien
- ▶ über Fachberatungen an die Fachkräfte
- ▶ während einer verpflichtenden Veranstaltung für Tandems aus Fachkraft und Leitung
- ▶ Nutzung von sozialen Medien zur Verteilung der Materialien
- ▶ Bereitstellung des Unterstützungstools vor Fortbildungsbeginn

Zielgruppe

In den Interviews wird deutlich, dass die Impulskarten nicht alleinig die ursprünglich anvisierte Zielgruppe der Fachkräfte ansprechen, sondern auch weitere Zielgruppen wie Leitungen und Fachberatungen. Daher sollte die Zielgruppe nochmals überdacht werden und genau geklärt werden, an wen sich die Materialien richten. Entsprechend gilt es, das Material entweder auszuweiten oder überflüssige Inhalte auszuklamern. Unter allen interviewten Akteur:innen herrscht Einigkeit, dass die Leitungen verstärkt in die Verantwortung für die Gestaltung von Transferprozessen genommen werden und zentrale Zielgruppe der Impulsmaterialien sein sollten. Die Materialien können dahingehend überarbeitet werden, dass der Einbezug der Leitung gestärkt wird, um die Beteiligung der Leitung an Transferprozessen zukünftig zu fördern. Der Brief an die Leitung könnte durch weitere Formate ergänzt werden, um die Leitung mit größerer Wahrscheinlichkeit anzusprechen. Hinweise für die Leitung selbst, wie sie ihre Mitarbeitenden zu Transferprozessen motivieren kann, sollten in die Impulsmaterialien aufgenommen werden.

Empfehlungen:

- ▶ Zielgruppe überdenken (an wen sollten sich die Materialien in erster Instanz richten? Fachkräfte? Leitungen? Fachberatungen? Trägervertretungen? Berufseinsteiger:innen?)
 - > auch für Adressierung anderer Akteur:innen außer Fachkräfte geeignet
- ▶ Materialien entsprechend der Zielgruppe anpassen, da sie unterschiedliche Inputs benötigen/bearbeiten können
 - > Fachkräfte und Leitungen weniger Input
 - > Fachberatungen und Trägervertretungen mehr Input
 - > Variation/Anpassung für Kindertageseinrichtungen ohne Leitung

- ▶ Ergänzung des Briefes an die Leitung um weitere ansprechende Formate
- ▶ mehr Einbeziehung der Leitung in die Nutzung der Karten, dementsprechend Format und Inhalt anpassen
- ▶ Tipps, wie die Leitung zu Transferprozessen motivieren kann

Umfang und Inhalt des Unterstützungstools

Eine Leitung, eine Fachberatung und Trägervertretungen merken kritisch an, dass die Fülle der bereitgestellten Informationen und Materialien in der pädagogischen Praxis schwer umzusetzen sei. Zusätzlich würden sich einzelne Inhalte insbesondere in den Begleitmaterialien doppeln. Empfohlen wird, die Inhalte zu komprimieren und das Unterstützungstool mithilfe von wenigen Schlagworten übersichtlicher zu gestalten. Zwei Akteur:innen kritisieren die Metaphern, die bildlich durch die „Transferreise“ führen, sie sind der Meinung, dass sie die Bedeutsamkeit des Themas verschleiern.

Empfehlungen:

- ▶ übersichtlichere Gestaltung des Tools mit wenigen Schlagbegriffen
- ▶ Inhalte komprimieren auf drei Kategorien (Start, Durchführung, Ende/Ziel)
- ▶ Metaphern anpassen/weglassen

Design

Bezüglich des Designs der Karten gibt es widersprüchliche Aussagen der Interviewpartner:innen. Die meisten Befragten bewerten Design und Layout positiv, mehrere Akteur:innen sprechen sich hingegen für andere Formate wie ein Buch oder ein größeres Format, das Weglassen des Ringes oder einen Rand für Notizen aus. Den Online-Materialien fehle es an einer Suchfunktion oder Schlagwortsuche, welche sie übersichtlicher gestalten würden. Auch seien hier technische Fehler aufgetreten.

Empfehlungen:

- ▶ Variation des Formates anbieten (z. B. Buch, ohne Ring)
- ▶ Notizrand, damit der Stand des Arbeitsprozesses festgehalten werden kann
- ▶ zusätzliches Poster, das die Inhalte entlang der Themenbereiche auch visuell darstellt
- ▶ Schlagwortsuche für die Begleitmaterialien
- ▶ Behebung technischer Probleme beim Begleitmaterial: „Segel setzen“ (Thema Mut), Interkulturelle Zusammenarbeit

Veränderung einzelner Impulse

Einzelne Inhalte und Impulse werden von den interviewten Personen besonders hervorgehoben. „Wertvolle Schätze“ und „Rückenwind“ erhalten ein sehr positives Feedback, da diese Inhalte an Dauerthemen in den Kindertageseinrichtungen anknüpfen würden. Eine Fachkraft, eine Leitung und Fachberatungen empfehlen hier einen weiteren Ausbau der Themenbereiche. Eine Leitung ist an dieser Stelle anderer Meinung, sie empfiehlt, einzelne Impulse (explizit wird das Thema „Rückenwind“ genannt) auszulassen, da diese Inhalte zu banal seien und grundsätzlich den Alltag in einer Kindertageseinrichtung darstellen sollten. Drei Akteur:innen aus der Gruppe Fachkraft und Fachberatung empfehlen, die Familien und Kinder verstärkt in den Impulsmaterialien zu berücksichtigen und frühzeitiger in den Transferprozess einzubeziehen.

Empfehlungen:

- ▶ Ausbau der Themen „Wertvolle Schätze“ und „Rückenwind“
- ▶ verstärkter Einbezug von Kindern und Familien
- ▶ Einbezug von Beispielen zu konkreten Ideen und praktischen Beispielen für die Umsetzung im Alltag

Einzelne Akteur:innen wünschen sich, dass einzelne Impulse in den Karten und Begleitmaterialien weiter ausgeführt bzw. ergänzt werden. Diese sind in der folgenden Liste aufgeführt:

- ▶ Tipps, wie Transferprozesse am Laufen gehalten werden können, ergänzen
- ▶ Überarbeitung Begleitmaterial Kanban-Board: mehr Ausführungen zur Methodik
- ▶ Fülle an Druckvorlagen wird als wenig nachhaltig empfunden
- ▶ Ergänzung um Tipps fürs „Dranbleiben“ an einem Thema, trotz anderer konkurrierender Aufgaben
- ▶ mehr praktische Best-Practice-Beispiele zum konkreten Ablauf von Transferprozessen in realen Einrichtungen
- ▶ stärkere Reflexion der Umsetzung
- ▶ Berücksichtigung, dass manche Themen verankert werden müssen

5.3 Transferprozesse und Akteursebenen

Nachdem die vorherigen Ergebnisse den Fokus auf der Evaluation der Materialien gerichtet hatten, geht es nun um Resultate, die Prozesse des Transfers allgemein betreffen. Die Ergebnisse kommen gegliedert entsprechend den Aspekten des zugrunde liegenden Modells zur Darstellung.

5.3.1 Lerngelegenheiten

In den Interviews berichten die Transferakteur:innen – Fachkräfte, Kita-Leitungen, Trägervertretungen und Fachberatungen – von vielfältigen Möglichkeiten, in den Einrichtungen das eigene Wissen und Können zu erweitern. Einige der beschriebenen Lerngelegenheiten haben zum Ziel, die Kompetenzen der einzelnen Fachkraft weiterzuentwickeln, andere zielen auf Organisationsentwicklungsprozesse der Kita ab. Viele Lerngelegenheiten spielen sich außerhalb der Einrichtung ab, erst im Anschluss werden gelernte Inhalte in die Kindertageseinrichtungen getragen. Andere Lerngelegenheiten werden kitaintern konzipiert und haben von Beginn an einen Transfer bzw. eine Veränderung der pädagogischen Praxis zum Ziel.

Fortbildungen sind dabei die am häufigsten erwähnte Lerngelegenheit, die zumeist auf allen Ebenen der Kindertageseinrichtung bekannt ist. Eine Teilnahme an Fortbildungen ist besonders auf Ebene von Leitung und Trägervertretungen erwünscht. Sie finden in unterschiedlichsten Formaten und Umfängen statt. So werden sie beispielsweise durch den Träger angeboten, von externen Fortbildungsanbietenden oder in Kooperation mit Beratungsstellen. Auch die Fachberatungen sind an der Durchführung von Fortbildungen beteiligt. Eine Fachkraft erzählt von einer Multiplikator:innenfortbildung, in der gelernt werden kann, wie Transfer von Fortbildungsinhalten unterstützt wird. Eine Einrichtung drückt einen nicht gedeckten Bedarf an Fortbildungsmöglichkeiten zu einrichtungsspezifischen Themen aus. Hier zeigen sich Parallelen zu den Ergebnissen des systematischen Reviews. Im Review evaluieren alle inkludierten Studien eine spezifische Lerngelegenheit, die meist zum Ziel hat, die pädagogische Praxis zu verändern und zu verbessern. Diese Überschneidung ist wenig überraschend, da formale Lerngelegenheiten wie Fort- und Weiterbildung zu den am meisten verbreiteten Lernimpulsen gehören (Bader et al., 2021).

Alle Akteur:innen benennen Fortbildungen, Teamtage, Studientage, Arbeitsgruppen (AGs) und Workshops als Lerngelegenheiten. Kita-Leitungen sprechen zusätzlich über Studientage, externe Evaluation, die Diskussion von veränderten Werten in der Pädagogik, Workshops, die von Kolleg:innen füreinander konzipiert werden, und Hospitationen, bei denen die Fachkräfte und teilweise auch sie selbst ihr Wissen erweitern. Trägerakteur:innen berichten des Weiteren von Fachtagungen, pädagogischen Tagen, Arbeitskreisen und einrichtungsübergreifenden Konzepttagen als Lerngelegenheiten. Die vom Träger gesetzten Themen werden in Form unterschiedlicher Lernanlässe aufbereitet. Beispielsweise dient die pädagogische Konzeption als Lernanlass. Die Vereinbarung jährlicher Qualitätsziele mit den Kindertageseinrichtungen vermitteln trügereigene Werte als Lernanlässe und bieten Materialien wie eine Gesprächsmatrix sowie trügerspezifische Instrumente zur Qualitätsentwicklung, z. B. das 360-Grad-Gespräch. Das gemeinsame Lernen und der Transfer von Wissen sind bei einem der befragten Träger Programm:

„Also wir lernen voneinander und miteinander. Ob - also sowohl die pädagogische Fachkraft von den Kindern als auch natürlich die Kinder von - vom Personal, aber eben auch wir lernen als Verwaltung oder als Geschäfts-

stelle, als Träger von unseren Einrichtungen, von unseren Leitungen, von unseren Mitarbeiterinnen.“ (Träger 5)

Träger betrachten es als ihre Verantwortung, gewünschte Lerngelegenheiten der Fachkräfte zu ermöglichen:

„Das kam von einer Fachkraft [...] selber und die haben aber keine Plätze bekommen bei den @@Einrichtung C##-Fortbildungen und wir prüfen dann als Träger zum Beispiel andere Fortbildungsmöglichkeiten und ermöglichen dann, also die haben das auch gemacht, der entsprechenden Fachkraft, dann vielleicht bei einem anderen Anbieter dieses Thema, ja, [...] zu erlernen, weil wir sehen, dass die Fachkraft sehr engagiert ist und Lust hat, das bei sich irgendwie ins Team einzubringen.“ (Träger 2)

Als weitere Aufgaben sehen die Träger das Einbringen neuer Themen und Qualifikationen als (verpflichtende) Lerngelegenheiten in die Kitas. Einzelne Kitas können auf ein großes und hochwertiges Fortbildungsangebot, das von einer trägereigenen Fortbildungsabteilung angeboten wird, zurückgreifen. Einzelne Träger konzipieren sogar Angebote, die kurzfristig und in Absprache mit den Einrichtungen auf deren Bedarfe reagieren:

„Also, ich sage mal, jetzt so eine Fortbildung wie diese für herausforderndes Verhalten, das ist zustande gekommen, weil alle Kitas nach - in Coronazeiten gemerkt haben, auweia, bei manchen Kindern hat das Spuren hinterlassen und wir kommen hier in den Einrichtungen manchmal nicht mehr an die ran oder da sind in den Familien einfach Themen. Und da finde ich unseren Träger echt toll, weil die da kurzfristig auch reagieren. Die haben sich dann zusammengesetzt mit den Psychologen vor Ort und haben dann sich auch beraten lassen und haben dann echt eine tolle Fortbildung aus dem Boden gestampft; ziemlich zeitnah.“ (Leitung 5)

Nicht alle Kindertageseinrichtungen betrachten Fortbildung im oben beschriebenen Umfang als Notwendigkeit. Einzelne werten Fortbildungen maßgeblich als Lerngelegenheit für junge pädagogische Fachkräfte und Berufseinsteiger:innen, ältere Mitarbeiter:innen würden diese hingegen nur als Auffrischung für einzelne Themen benötigen.

Neues Wissen wird zusätzlich über das Lesen von Fachliteratur, die Recherche im Internet, die sozialen Medien wie Facebook und Instagram, die Ausleihe von Fachbüchern in der Bücherei, Poster von Bildungsanbietern und Bereitstellung von Fachartikeln (durch die Leitung) im Teamraum angeeignet. Bei der Nutzung von Fachliteratur gehen die Meinungen auseinander. Eine Leitung nennt sie als genutzte Lerngelegenheit, eine andere dagegen ist der Meinung, dass Fachliteratur als Lernanlass heutzutage überholt sei.

Auch innerhalb der Gruppendiskussionen werden vielfältige Arten von Lerngelegenheiten beschrieben. Die vier befragten Teams berichten vor allem von päd-



gogischen Tagen oder Inhouse-Fortbildungen zu spezifischen Themen, die als gemeinsame Lernanlässe für das gesamte Team genutzt werden. Zusätzlich werden durch die Teams die Kommunikation und der Austausch mit den Eltern und den Kindern als zusätzliche Lerngelegenheit gesehen. Durch ihre eigenen Ideen und ihr Wissen „bringen [diese] ganz viel ein oder haben irgendwie ein Interesse“ (Team 1). Auch die Nutzung des eigenen privaten und sozialen Netzwerks sowie die Kooperation mit Externen, z. B. verschiedenen Therapeut:innen und dem eigenen Team, wird

als wichtige Lerngelegenheit und Wissensquelle im Kontext von Transferprozessen eingeschätzt:

„Ja, und ich finde, auch aus den Erfahrungen, die schon die Leute gemacht haben, die jetzt schon länger hier sind und die dann irgendwie berichten und sagen, hey, [...] guck mal, vielleicht probierst du es auch so und so und nicht immer nur so und so; vielleicht gibt das halt auch irgendwie - dass das für dich irgendwie passt. Und da, finde ich, kann man auch ganz viel von lernen.“ (Team 3)

Besonders herausfordernde Themen oder Prozessabläufe lassen Kindertageseinrichtungen durch externe Begleitungen wie Coaching unterstützen. Der Austausch zwischen den Mitarbeiter:innen über das neu Gelernte wird von allen Akteur:innen als relevanter Impuls für neues Wissen gewertet. Fachkräfte und Teams thematisieren ihn mit Fokus auf den Austausch mit Kolleg:innen und die Absprachen in Dienstbesprechungen oder anderen wiederkehrenden Besprechungen beispielsweise innerhalb von Arbeitsgruppen. Vor allem der Austausch in Tür-und-Angel-Gesprächen wird von den Teams als höchst relevant für den pädagogischen Alltag und die funktionierende Zusammenarbeit beschrieben. Berufliche Erfahrungen und Fachwissen von Kolleg:innen beeinflussen dabei den Austausch und die Zusammenarbeit im Transferprozess. Doch auch andere Austauschformate wie der Austausch zwischen verschiedenen Gruppen, zwischen trägerinternen und trägerübergreifenden Kindertageseinrichtungen sowie mit weiterführenden beruflichen Kontakten werden vor allen Dingen in den Leitungs- und Fachberatungsinterviews genannt. Ein Träger hat Praxisbroschüren entwickelt, die zur Förderung des Wissensaustauschs zwischen den trägereigenen Kindertageseinrichtung konzipiert wurden:

„Praxisbroschüre, sagen wir dazu, da werden dann eben pädagogische Angebote und generell pädagogische Projekte eben vorgestellt von den Fachkräften selber. Und die Idee dahinter ist eben, dass dann andere Kitas das auch lesen können und auch sogar nachfragen können, weil da der Kontakt

auch steht von der Einrichtung, die das gemacht hat, und sich eben inspirieren lassen können, das auch bei sich umzusetzen.“ (Fachberatung 2)

Die Leitungen nutzen zusätzlich Formate wie den Kita-Leitungskongress, um im Austausch mit Kolleg:innen neue Impulse zu erhalten. Eine Trägervertretung berichtet, dass sie den pädagogischen Alltag der Fachkräfte begleitet, um in einen Wissensaustausch zu kommen.

Die meisten Fachkräfte wählen ihre Lerngelegenheiten nach persönlichem Interesse:

„Ist mir eigentlich auch wichtig, dass jeder praktisch seinen Schwerpunkt auch ausleben kann, dass nicht jeder alles - alles können muss, sondern man gucken - dass sie auf jeden Fall gucken sollen, was sie interessiert und wo ihr Herz so dranhängt, was sie gern ins Haus bringen möchten.“ (Leitung 4)

In einzelnen Fällen entscheidet die Kita-Leitung über die Wahl der Lerngelegenheiten und richtet diese am Bedarf der Einrichtung aus. Auch das Team kann Impulsgeber für Lernanlässe sein, indem z. B. an pädagogischen Tagen Themen bearbeitet werden, die das Team aktuell beschäftigen. Bereits laufende Lernanlässe wie Teambildungsprozesse verhindern die Teilnahme an Fortbildungen. Die Lernimpulse, die zur Teilnahme an einer Lerngelegenheit inspirieren bzw. Impulse zur Weiterentwicklung geben, erfolgen aus Praxisimpulsen aus der eigenen pädagogischen Arbeit der Fachkräfte oder Kita-Leitungen. Die Interessen und Entwicklungen der Kinder und Themen, die sich aus Einzelfallbesprechungen ergeben, verwandeln sich so zu Lernaktivitäten:

„Manche Themen kommen eben auch von den Kindern, also dass man auch feststellt, okay, es gibt jetzt bestimmte Veränderungen, die wir an den Kindern beobachten, [...] und dann ist es - macht sich dann manchmal eine Mitarbeiterin oder eine ganze Einrichtung eben auch auf den Weg zu dem Thema, wo sie vorher noch gar nicht so eine Antwort drauf hatten oder einen Umgang damit hatten, eben auch sich fortzubilden und weiterzubilden.“ (Fachberatung 2)

Auch Fachberatungen lassen sich durch den pädagogischen Alltag in den Kindertageseinrichtungen zu neuen Themen inspirieren. Gleichzeitig initiieren sie eine Vielzahl der Lerngelegenheiten. Inhouse-Schulungen werden dabei als besonders effektiv zur Unterstützung von Transferprozessen bewertet:

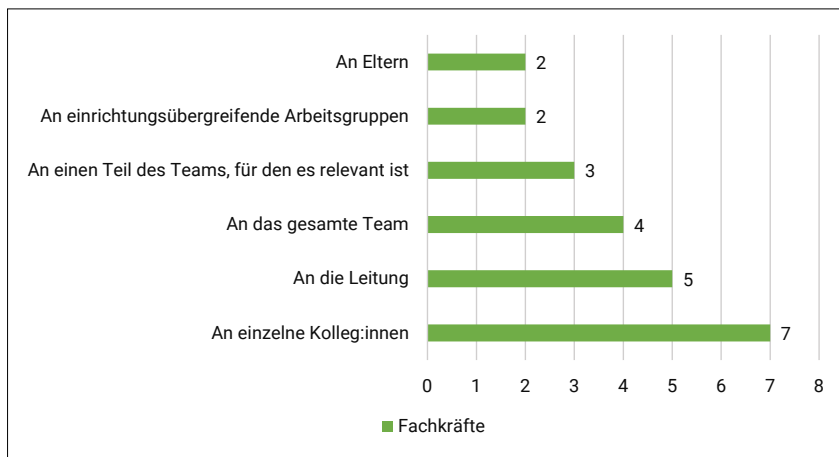
„Inhouse-Schulungen mit dem ganzen Team und sozusagen allen pädagogischen oder auch insgesamt Mitarbeitenden einer Einrichtung, an dem man für ein oder zwei ganze Tage mal tiefer in Themen einsteigt, das finde ich eigentlich so ein bisschen sehr - also habe ich immer als sehr positiv wahrgenommen und wir machen das auch teilweise.“ (Fachberatung 2)

Hausinterne Projekte seien nach Aussage von zwei Leitungen erfolgreicher in der Umsetzung. Auswirkungen der Coronapandemie haben sich auch im Feld der Lerngelegenheiten gezeigt. So wird das Fortbildungsangebot durch die Kita-Leitungen während dieser Zeit als reduziert und von geringerer Qualität eingeschätzt. Fachberatungen haben ihre Angebote an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst und bieten zunehmend Online-Formate als Lerngelegenheiten an. Insbesondere die kurzfristige Aufbereitung aktueller Themen aus der Praxis wird durch Online-Angebote erleichtert.

5.3.2 Allgemeine Transferprozesse in Kindertageseinrichtungen

Im Sample der quantitativen Stichprobe wurden die Fortbildungsinhalte durch die Fachkräfte vor allem an einzelne Kolleg:innen (7 Angaben), an die Leitung (5 Angaben), an das gesamte Team (4 Angaben) oder an Teile des Teams, für die die Inhalte relevant sind (3 Angaben), weitergegeben (vgl. Abbildung 13). Je zwei Fachkräfte gaben an, die Inhalten an einrichtungsübergreifende Arbeitsgruppen oder die Eltern weitergegeben zu haben.

Abbildung 13. Weitergabe der Fortbildungsinhalte durch die Fachkräfte (Mehrfachnennung möglich), $n=11$



Die interviewten Transferakteur:innen haben jeweils von sehr individuellen Erlebnissen mit Transferprozessen berichtet. Es gibt große Unterschiede darin, wie die einzelnen Kindertageseinrichtungen neues Wissen in die pädagogische Praxis einbringen. Die Interviewergebnisse verdeutlichen, dass Transferprozesse in Kindertageseinrichtungen sich von Einrichtung zu Einrichtung in Ablauf, Struktur und Erfolg unterscheiden. Entsprechend bieten die im Folgenden beschriebenen Transferprozesse einen exemplarischen Einblick in die Vielfalt im Umgang mit Wissenstransfer in Kindertageseinrichtungen.

Von den Fachkräften positiv erlebte Transferprozesse werden meist in Kooperation mit verschiedenen Akteur:innen der Kita durchlaufen. Die Fachkraft einer Kinder-

tageseinrichtung sammelt beispielsweise positive Erfahrungen, indem sie das neue Wissen zuerst mit einem:einer Kolleg:in bespricht und anschließend in die Dienstbesprechung trägt. Im Anschluss erfolgt die Umsetzung in die pädagogische Praxis:

„[...] mit meiner direkten Kollegin, meinte, guck mal, ich habe, keine Ahnung, habe das und das gelernt gerade; und sie meinte, ja, cool. Und dann bin ich zur Leitung gegangen und dann irgendwie hat man darüber bei der Dienstbesprechung gesprochen. [...] Aber meistens war das schön.“ (Fachkraft 5)

Auch in anderen Kitas laufen Transferprozesse vergleichbar ab, Kolleg:innen, Leitung und Team werden jedoch in unterschiedlichem Maße integriert. In einzelnen Einrichtungen ist z. B. die Kita-Leitung an der Entscheidung beteiligt, ob das zu transferierende Thema eine Relevanz für die jeweilige Kindertageseinrichtung hat.

In vielen Fällen endet der Transferprozess bei der Weitergabe an das Team. Diese vollzieht sich u. a. über Teamsitzungen und Materialweitergabe. Das Team ist dann entweder über die neuen Inhalte informiert oder beteiligt sich darüber hinaus an der Umsetzung. Meist liegt die Verantwortung für die Umsetzung auch nach einem Teamtransfer aber bei der transferverantwortlichen Person. Dabei handelt es sich häufig um die Teilnehmer:innen der Fort- oder Weiterbildung. Einzelne in den Interviews beschriebene Beispiele geben Einblicke in Transfererlebnisse, die über das Individuum und Team hinausgehen. Das Team und weitere Akteur:innen aus dem Feld der Kindertageseinrichtung werden an den Transferprozessen beteiligt. Ein Beispiel aus einer besonders kleinen Kindertageseinrichtung mit vier Mitarbeiter:innen zeigt, dass ein Transferprozess in dieser Einrichtung erfolgreich auf alle Mitarbeiter:innen verteilt werden kann:

„[...] die Fachkraft, die die Fortbildung macht. Die ist dafür verantwortlich, einen Wissenstransfer ins - ins Team zu veranlassen. Und das Team als Gesamtteam, eventuell als Testballon vorher die Fachkraft, aber im Prinzip das Team in der Aufteilung, wie wir es dann einteilen, zu zweit, alleine oder erst - erst zum Beispiel eine @@Mitarbeiterin S## als die Märchenerzählerin und wir anderen gucken zu und sagen irgendwann, wir trauen es uns auch zu. Oder wir sagen, nein, @@Mitarbeiterin S## macht das bis in alle Ewigkeit, das können wir alle nicht. Da muss man halt mal gucken. Meistens trauen wir uns alle irgendwas zu. Und dann wird es zum einen in den Elternabend getragen.“ (Leitung 7)

Eine große Kindertageseinrichtung hat das Verfahren der Arbeitskreise zur Strukturierung von Transferprozessen entwickelt und ermöglicht hierdurch die Wissensweitergabe in die gesamte Einrichtung:

„[...] dass sich aus diesem großen Team eine bestimmte Methode entwickelt hat, das sind unsere Mitarbeiter-Arbeitskreise. [...] Und dann kommen einige Kollegen, das sind immer so, ich sage mal, eine aus jeder Gruppe, das heißt also, um den Dreh herum dann kann man immer mit so sieben,

acht Personen planen. Und die erarbeiten dann eigentlich ein Unterkonzept für die Arbeit in diesem Bereich. Und das ist eigentlich unser Erfolg gewesen. Weil dadurch tragen wir das in jede Gruppe [...]. Und das wird immer stetig weiterentwickelt. Wir treffen uns immer wieder in diesem Arbeitskreis und besprechen das dann, wie wir - was ist gut, was haben wir - kann man verbessern, was lassen wir lieber weg (lacht) oder was hat sich jetzt - können wir mehr Kinder mitnehmen oder weniger Kinder.“ (Leitung 1)

Es zeigt sich, dass kleine Kitas den Transfer im direkten Kontakt zwischen den Mitarbeiter:innen klären können, während große Einrichtungen eher vorbereitete Strukturen benötigen.

In Einzelfällen wird ein Transferprozess durch weitere Maßnahmen fortgeführt. Zum Beispiel werden durch den Austausch und das gegenseitige Hospitieren der Gruppen die Lerninhalte ergänzt, und durch gegenseitiges Feedback sowie Ermutigungen zur Umsetzung unterstützen sich Kolleg:innen untereinander. In einzelnen Einrichtungen werden absolvierte Transferprozesse gemeinsam im Team oder mit der Kita-Leitung reflektiert. Ergebnisse werden an die Eltern weitergegeben, in die Konzeption oder das Intranet eingearbeitet, um auf diese Weise nachhaltige Auswirkungen festzuhalten. Tools wie eine kitainterne App ermöglichen neue Formen der Kommunikation und Abstimmung von neuen Themen. Die Umsetzung neuer Inhalte in Form von Projektwochen oder -tagen inkludiert zwar das gesamte Team, trotzdem bleibt die Hauptverantwortung für das Thema meist bei der transferverantwortlichen Person, während es Aufgabe der Kolleg:innen ist, einen Rahmen für das Angebot zu schaffen und der durchführenden Fachkraft den Rücken freizuhalten. In einem Einzelfall berichtet eine Fachkraft von einer Kooperation mit externen Fachleuten, die den Radius der am Transfer beteiligten Akteur:innen über die Kita hinaus erweitert. Die Kooperation erleichtert es der Fachkraft, spezifische Themen besser an die Kinder heranzutragen. In den Interviews mit Fachberatungen und Trägervertretungen heben diese ihre eigene Verantwortung in Transferprozessen hervor. Sie beschreiben Unterstützungsstrukturen und Maßnahmen, die sie den Leitungen und Fachkräften anbieten, um Transferprozesse leichter zu durchlaufen. Insbesondere die Fachberatungen sehen sich in der Rolle der Transferbegleitung, obwohl sie nicht immer systematisch in diese integriert sind. Eine Trägervertretung, die als Multiplikator:in tätig ist, beschreibt folgendes Beispiel, wie sie einen Transferprozess begleitet hat:

„Also das beste Beispiel war eine Einrichtung, da habe ich einen Konzepttag gegeben; und ich versuche an den Konzepttagen, entweder schon während des Konzepttages mit einer Planung für ein Projekt anzufangen oder dass ich dann danach noch in die Teamsitzung gehe [...], wo es wirklich am aller-, allerbesten geklappt hatte, war eine Kita, wo die Kita-Leitung für das Thema BNE auch total aufgeschlossen war und ihr auch ganz, ganz wichtig war. [...] da war das Thema der Kinder eigentlich schon klar, dass sie ihren Hof oder ihren - ja, ihren Hof praktisch umgestalten wollten, ihr Außengelände. Und da bin ich dann in die Kita gekommen und habe den Morgen alle gemeinsam einen Morgenkreis und dann haben wir mit den

Kindern halt so ein Gartenprojekt geplant. Und dann haben wir - haben die Kinder selber, Partizipation ist ja ganz wichtig, irgendwie Bäume gepflanzt, Sträucher gepflanzt, irgendwie Hochbeete angelegt und Blumenwiesen, insektenfreundliche Blumenwiesen. Die Erzieherin hat dann was zum Thema Vögel eben gemacht. Und - also da ergeben sich dann ja ganz viele Themen für die Kinder draus. Also das war wirklich - und da hatte ich auch die Zeit, irgendwie auch öfter in die Einrichtung zu kommen und die dann, ja, vor Ort zu unterstützen. [...] Also da habe ich wirklich dann die Planung mit den Kindern und den pädagogischen Fachkräften zusammen gemacht. Und habe auch das Material, also die Bäume, die Sträucher irgendwie besorgt. Und dann auch die Pflanzaktion mit den Kindern und den ganzen Leuten in der Einrichtung zusammen gemacht.“ (Träger 3)

Ein anderes Bild zeigt sich bei verpflichtenden Lerngelegenheiten, die durch den Träger eingebracht werden. Deren Implementierung wird laut der Interviewaussagen enger und teilweise durch externe Personen begleitet als andere Lerngelegenheiten. In den Beispielen zeigt sich ein deutlich geplanteres und strukturierteres Vorgehen im Transferprozess als bei den Lerngelegenheiten, die von einzelnen Fachkräften eingebracht werden. Ein Träger folgt beispielsweise diesem Ablauf: Neues Wissen wird über die Trägervertretung eingebracht und in der Leitungsrunde diskutiert, anschließend wird das Vorhaben im kitaeigenen Qualitätstool vorläufig verschriftlich, dann wird mit allen Kitas abgesprochen, ob sie eine Umsetzung für machbar halten, anschließend folgt eine Testphase (ausprobieren und bewerten), abschließend werden die Ergebnisse im kitaeigenen Qualitätstool eingearbeitet. Manchmal entstehen aus diesen Prozessen neue Impulse, die dann in einem pädagogischen Tag oder einer Kurzfortbildung bearbeitet werden. Deren Ergebnisse werden wiederum ins Team transportiert. Die Leitung erhält ein Feedback und trägt dieses zurück in die Leitungsrunde. Anschließend beginnt der Kreislauf von Neuem. Die Leitung eines anderen Trägers beschreibt folgenden Ablauf:

„Es gibt auch Themen, die da mit Regionalleitung und Leitungskreis gemeinsam beschlossen werden. Die Fachberatung schaltet sich dann immer mit dazu. Gerade, wenn es Träger-Themen sind, die reingegeben werden sollen, ist die Fachberatung immer da. Zum einen zum Beraten, aber auch, dass die das praktisch sagt, was man gut machen kann zum Thema oder welche Dozenten gerade zum Thema gut ansprechbar sind. Genau. Dann besprechen wir uns im Leitungsteam, wie wir das Thema anbringen wollen, was - was Sinn macht. Oftmals ist es dann so, dass wir bestimmte Zeitfenster in den - in den Team- - Kleinteambesprechungen haben, wo wir sagen, okay, da nehmen wir uns immer Zeit für und nehmen das Thema - Thema immer mit rein. Und gucken: Wie ist der Stand, wie weit seid ihr, was braucht ihr? So. Und dann machen wir es oft so, dass im Groß-Team dann auch die verschiedenen Arbeitsphasen der Teams einmal vorgestellt werden. Und dass die sagen, okay, wir sind gerade hier, die anderen sind da, wer braucht was oder hat jemand noch eine gute Idee oder so.“ (Leitung 4)

In diesen Beispielen, aber auch in anderen Beschreibungen von Transferprozessen aus Trägerperspektive zeigt sich ein erfolgreiches Top-down-Vorgehen, was bedeutet, dass das Thema, aber auch der Verlauf der Implementierung von den führenden Strukturen der Organisation in die unteren Ebenen getragen wird. Andere Träger hingegen verfolgen ein Bottom up-Verfahren, um neue Themen einzubringen:

„Der Weg ist für mich entscheidend. Wir haben also nicht das Thema, was ist @@Trägername X##, in unseren Kitas auf Geschäftsführungsebene definiert und dann nach unten getragen, sondern wir haben in der Kindheit jedes Mitarbeiters, jeder Mitarbeiterin angefangen und fangen an, es jetzt nach oben zu tragen.“ (Träger 4)

Auch innerhalb der Gruppendiskussionen wird von vielfältigen und unterschiedlichsten Transferprozessen berichtet. Der Impuls für den Beginn von Transferprozessen wird dabei laut drei der vier Teams häufig innerhalb des pädagogischen Alltags, durch Kinder oder Eltern geliefert. Als Beispiele für Transferprozesse werden die Umsetzung von großen Projekten und Projektwochen, die Planung und Durchführung von Festen und der Fortgang der Entwicklungen innerhalb der Einrichtung nach unterschiedlichen Arten der Fortbildung genannt.

Insgesamt beschreiben die vier Teams einen ähnlichen Ablauf von Transferprozessen, der sich je nach Lernanlass und Lerngegenstand individuell unterscheiden kann. Team 3 beschreibt im Kontext einer Projektwoche die folgende Abfolge des Transferprozesses: Der Prozess wird über eine Projekt- oder Arbeitsgruppe angestoßen, welche die organisatorischen Aufgaben sowie die grobe Planung übernimmt. Anschließend wird mit den einzelnen Mitarbeiter:innen in den einzelnen Gruppen kommuniziert und ausgehandelt, wer welche Aufgaben übernimmt und für welchen Bereich zuständig ist. Innerhalb der Kleinteams werden die Ideen weiterentwickelt, bis es zur Umsetzung kommt. Anschließend wird der gesamte Prozess mit einer Kleingruppe reflektiert.

Der Ablauf, nachdem eine einzelne Fachkraft eine Fortbildung absolviert hat,



läuft in den interviewten Teams ebenfalls ähnlich ab. Die Inhalte der Fortbildung werden zunächst mit der jeweiligen Leitung besprochen, anschließend wird der Fachkraft z. B. innerhalb einer Dienstbesprechung oder Teamsitzung die Möglichkeit gegeben, die prägnanten Inhalte sowie mitgegebenen Materialien vorzustellen. Anschließend folgt die Umsetzung im pädagogischen Alltag oder interessierte Kolleg:innen können auf die jeweilige Person zukommen, um weitere Informationen zu erfragen:

„Eine Kollegin aus der Krippe hat den Yoga-Kurs mitgemacht und ich habe gesagt, och, Mensch, ich möchte das auch mal [...] machen. Dann hat sie mir einfach die Karten [...] reingegeben so, dass ich einfach das Material dann gekriegt habe. Und so war einfach dann der Austausch, dadurch, dass man ja da schon weiß, wie das läuft. Und da hat sie mir kurz erzählt, wie sie das in dem Kurs gemacht haben oder in dem Seminar. Und dann konnte ich das direkt hier anwenden und so weitermachen.“ (Team 2)

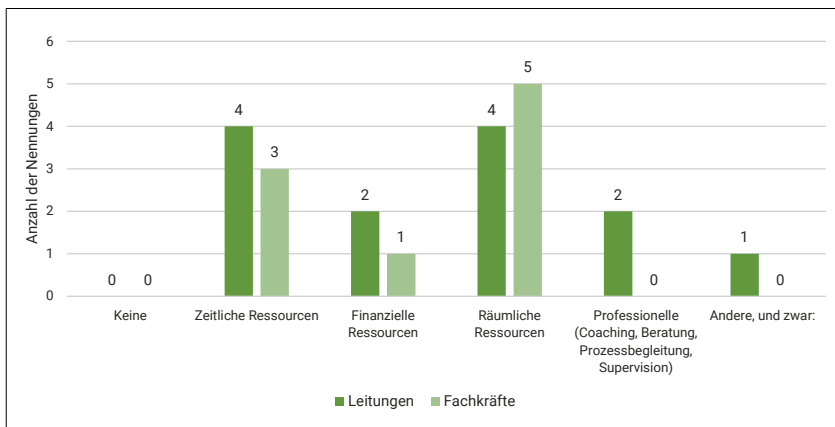
Trotz der Darstellung erfolgreicher Transferprozesse in Kitas, die hier als Beispiele aufgeführt sind, zeigt sich insgesamt die große Problematik in den Kindertageseinrichtungen, dass der Wissenstransfer häufig im Alltag der Kitas untergeht, weil andere Themen von höherer Priorität sind. Und auch erfolgreicher Transfer wirkt selten nachhaltig, sondern gerät im Alltag der Kindertageseinrichtungen in Vergessenheit:

„Wenn so einzelne Kolleginnen aus den Fortbildungen kommen, muss ich sagen, das ist der Punkt, wo ich auch denke, dass es sehr hakt. Es ist super-schwer, in so einem riesigen Haus das wirklich im Haus zu installieren [...]. Oft ist es so, dass die von einer Fortbildung kommen und dann so kleine Ideen im Kleinteam umgesetzt werden. Das kriegt man dann eher mit. Dann erzählen die auch mal, bei der Dienstbesprechung haben wir so ein Zeitfenster, da können die dann erzählen von ihren Fortbildungen, dass sie vielleicht Material mitgebracht haben, dass sie gute Ideen mitgebracht haben. Das machen wir schon. Und dann haben wir auch so einen Ordner, da können die dann reingucken oder sich auch von der Kollegin mal beraten lassen. Aber ich würde jetzt mal behaupten, das wird nicht besonders genutzt. Also das wird halt erzählt und ich habe ein bisschen den Eindruck, es verpufft dann.“ (Leitung 4)

5.3.3 Ressourcen für Transferprozesse

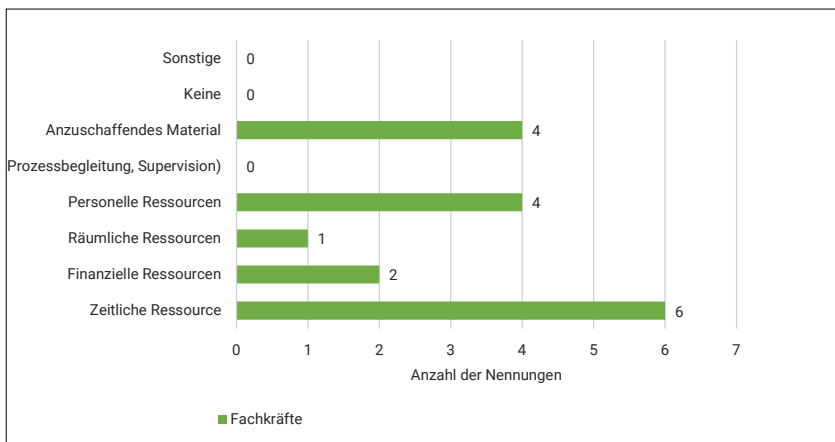
Transfer in den Einrichtungen, sowohl individueller als auch ins Team bzw. die Einrichtung, kann durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden. Für einen gelungenen individuellen Transfer von Wissen in die direkte pädagogische Arbeit können die pädagogischen Fachkräfte auf verschiedene Ressourcen zurückgreifen. Auf die Frage, welche Ressourcen den pädagogischen Fachkräften für eine Umsetzung des Wissens aus der Fortbildung zur Verfügung standen, antworteten die sieben Fachkräfte in der quantitativen Befragung, die nach eigener Angabe die Fortbildungsinhalte in die Praxis umgesetzt haben, dass ihnen räumliche Ressourcen (5 Angaben), zeitliche Ressourcen (3 Angaben) sowie finanzielle Ressourcen (1 Angabe) bereitgestellt wurden (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14. Angaben zu Ressourcen, die für den Transfer von Wissen bereitgestellt werden (Mehrfachnennung möglich), $n=14$ (7 Fachkräfte und 7 Leitungen)



Zusätzlich besteht der Wunsch dieser Fachkräfte nach weiteren Ressourcen, um eine gelungene Umsetzung zu gewährleisten. Die Fachkräfte wünschen sich weitere zeitliche (6 Angaben), personelle (4 Angaben), finanzielle (2 Angaben) und räumliche Ressourcen (1 Angabe). Darüber hinaus benötigen sie weiteres anzuschaffendes Material (4 Angaben) für die Umsetzung (vgl. Abbildung 15).

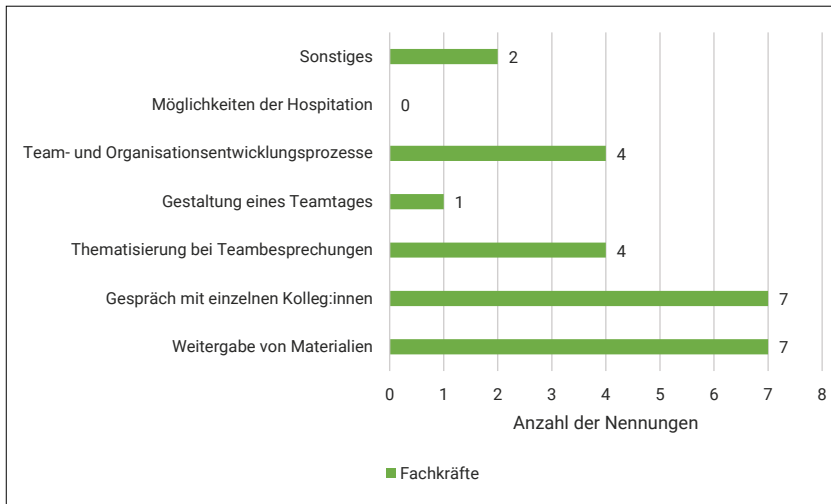
Abbildung 15. Angaben der Fachkräfte zu Ressourcen, die sie sich für den Transfer von Wissen wünschen (Mehrfachnennung möglich), $n=7$



Die Leitungen berichten im Vergleich dazu von mehr Ressourcen, die der Fachkraft für die Umsetzung bereitgestellt werden. Neben räumlichen und zeitlichen Ressourcen (je 4 Angaben) sowie finanziellen Ressourcen (2 Angaben) nannten die Leitungen zudem auch professionelle Ressourcen in Form von z. B. Coaching, Beratung, Prozessbegleitung oder Supervision (2 Angaben) und andere Ressourcen, beispielsweise Besprechungen in der Teambesprechung (1 Angabe) (vgl. Abbildung 14).

Die bereitgestellten Ressourcen eröffnen den Fachkräften unterschiedliche Möglichkeiten, diese für den Transfer von Wissen ins Team zu nutzen. Auf die Frage, wie die pädagogischen Fachkräfte die Fortbildungsinhalte weitergegeben haben, antwortete die Mehrheit von sieben Personen mit der Weitergabe von Materialien sowie Gesprächen mit einzelnen Kolleg:innen (vgl. Abbildung 16). Jeweils vier pädagogische Fachkräfte gaben an, dass sie die Fortbildungsinhalte sowie Team- und Organisationsentwicklungsprozesse in Teambesprechungen thematisierten. Zwei Fachkräfte gaben die Fortbildungsinhalte auf andere Weise weiter. Lediglich eine Fachkraft gestaltete einen Teamtag. Keine der befragten Fachkräfte bot die Möglichkeit zur Hospitation an. Mitzubedenken ist dabei, dass die erfragten Transferwege unterschiedlich aufwendig und ressourcenintensiv sind – häufiger realisiert wurden eher niedrigschwellige Transferprozesse.

Abbildung 16. Art der Weitergabe der Fortbildungsinhalte durch die Fachkräfte (Mehrfachnennung möglich), $n=11$



In den qualitativen Interviews betonen besonders Trägervertretungen die Bedeutung guter struktureller Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen, die sie als Voraussetzung für den Erfolg von Transferprozessen werten. Gleichzeitig sehen sie diese Voraussetzungen in den Kindertageseinrichtungen aktuell nicht gegeben. Sie bemängeln fehlende Ressourcen bei Zeit, Personal und finanziellen Mitteln, außerdem würden die Fachkräfte einer zu hohen Arbeitsbelastung unterliegen, die eine Auseinandersetzung mit neuen Themen und Transferprozessen verhindere. Auch im systematischen Review werden mangelnde Ressourcen (z. B. fehlende Zeit) als Hinderungsgründe für erfolgreiche Transferprozesse benannt.

In den Interviews finden sich Hinweise zur Einschätzung der zeitlichen Ressourcen für Transferprozesse in Kindertageseinrichtungen. Mangelnde Zeit für die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und deren Umsetzung, fehlende Vorberei-

tungszeit für die Entwicklung neuer Ideen, der Ausfall von Fortbildungen aufgrund von Corona oder Krankheitsfällen und die fehlenden Möglichkeiten zum Austausch mit Kolleg:innen werden als mögliche Einflussfaktoren auf Transfer benannt:

„Und dann ist Zeitfaktor. [...] Aber ich glaube schon, dass – die Kollegen kommen sehr motiviert immer von den Fortbildungen zurück. [...] Und ich glaube, dann kommt der erste Knackpunkt, weil dann kommt man vielleicht wieder, hat sich schön was überlegt, wie das gehen könnte und wie man das weiterführt. Und dann ist schon wieder eine Woche Personalnot.“ (Leitung 5)

Verbunden damit ist des Weiteren die fehlende Bereitschaft, die Freizeit zugunsten der persönlichen Fort- und Weiterbildung zu opfern:

„Also entweder man wird wirklich in seiner Freizeit aktiv, habe ich das Gefühl, oder es bleibt auf der Strecke.“ (Fachkraft 6)

Im Zusammenhang mit fehlenden zeitlichen Ressourcen beschreiben zwei der befragten Teams, dass ihnen nur unzureichende Möglichkeiten zum Austausch und für die Vorstellung von Fortbildungsinhalten in den Dienst- oder Teambesprechungen zu Verfügung stehen. Außerdem fehlen häufig die Räumlichkeiten, um neue Ideen oder Fortbildungsinhalte in der Praxis zu erproben.

Als Auslöser der mangelnden Zeitressourcen benennen die Interviewten einen hohen Krankenstand im Team, fehlende Ruhe im Kita-Alltag und eine große Zahl an Aufgaben mit höherer Priorisierung (z. B. Entwicklungsgespräche und die Arbeit am Kind). Zudem habe es eine negative Auswirkung auf den Transferprozess, wenn Lerninhalte nicht umgehend nach einer Fortbildung in der Praxis umgesetzt werden können:

„[...] was es schon irgendwo ein bisschen, ja, schwieriger macht, dann Inhalte direkt nach der Fortbildung umzusetzen, weil irgendwie 100.000 andere Sachen sind. Und dann kommt man noch mit seinem Kram dazwischen und braucht da irgendwie auch Zeit und Ruhe für.“ (Fachkraft 2)

Als Möglichkeit eine zeitliche Verschleppung zu verhindern, schlägt eine Leitung vor, eine Teamsitzung zeitnah nach einer Fortbildung zu planen, in der Inhalte und Umsetzungsschritte präsentiert werden.

Einen weiteren Einflussfaktor stellen aus Sicht der Interviewten die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel dar. Ausreichende finanzielle Mittel für die Fortbildungsteilnahme sowie die Finanzierung von Materialien zur Planung und Umsetzung werden als Unterstützung von Transferprozessen wahrgenommen. Eine unzureichende finanzielle Ausstattung und fehlende Vergütung bei steigender persönlicher Qualifikation werden als Hemmnisse beschrieben. Innerhalb der Gruppendiskussionen werden zudem bürokratische Probleme im Zusammenhang mit der Beschaffung der nötigen Materialien und Beantragung von finanziellen Mitteln beschrieben.

Ein Mangel an Personalressourcen kann sich besonders aus Sicht der Interviewten negativ auf Transferprozesse auswirken. Personalmangel und unbesetzte Stellen verhindern indirekt, dass Raum und Zeit für die Auseinandersetzung mit Transferprozessen vorhanden sind. Die Personalfuktuation führt dazu, dass neues Wissen aus den Einrichtungen verschwindet. Ausreichend Personal hingegen kann Transferprozesse fördern:

„[...] in dem Moment haben wir schon die Möglichkeit, Zeit und Raum für die Kinder zu schaffen, wir müssen eigentlich nur noch Zeit und Raum zum Austausch finden. Und das ist für uns gut machbar, weil wir einfach viel Personal sind, immer Gruppen abgedeckt haben.“ (Leitung 1)

Als professionelle Ressourcen in Transferprozessen beschreiben die interviewten Personen externe Begleitung, Hospitationen in anderen Kita-Bereichen und Austausch zwischen verschiedenen Einrichtungen. Diese fördern aus Sicht von vier Leitungen und einer Trägervertretung den Wissenstransfer. Fachberatungen und Coaching-Angebote können helfen, wenn der Transferprozess stockt. Insbesondere eine intensive Begleitung durch externe Fachkräfte, die im Prozess beraten und in Bereichsgesprächen dabei sind, kann dazu beitragen, dass mehr Wissen erfolgreich in die Kitas transferiert wird. Eine Leitung beschreibt ein Beispiel für einen Transferprozess, der durch eine intensive externe Begleitung besonders erfolgreich ablaufen konnte:

„Anders ist es ein bisschen, muss ich sagen, bei den – von dem xxx-Projekt als Beispiel jetzt, das wurde super begleitet. Wir haben praktisch drei oder vier Studientage zum Thema gehabt, wurde von drei – zwei Dozentinnen gemacht. Und die sind dann praktisch im Prozess zur Beratung in die Kleinteams gegangen. Das heißt, die hatten Arbeitsaufträge, die haben daran gearbeitet, die haben – konnten einfach selber gucken: Okay, was ist dabei ganz besonders wichtig? Die konnten den ganzen Prozess lang Fragen stellen. Die Dozentinnen waren immer präsent, sei es telefonisch oder – oder man konnte die auch anschreiben. Oder, wie gesagt, sie waren auch in Bereichsgesprächen, also Kleinteambesprechungen, waren die auch da. Und haben auch beraten. Und da, muss ich sagen, da ist viel mehr hängengeblieben.“ (Leitung 4)

Eine Leitung sowie eine Trägervertretung geben an, dass durch den Austausch mit anderen Kitas Fachkräfte Perspektivwechsel erleben, neue Ideen leichter umsetzen würden und die Möglichkeit bekommen Themen zu diskutieren:

„Aber die Kollegen durchmischen sich aus den Häusern einfach auch da, weil ich denke, dass es ganz wichtig ist, mal dann nicht immer nur mit den gleichen Leuten zu reden, weil man ja die Antworten schon kennt.“ (Träger 1)

Zwei Leitungen sind der Meinung, dass die Wissensweitergabe an die Eltern Transferprozesse erleichtert. Es ist mit weniger Widerständen gegen Veränderungen zu rechnen, wenn Eltern das Vorgehen der Fachkräfte nachvollziehen können bzw. Impulse der Eltern in den Transferprozess aufgenommen werden. Auch in der Beschreibung von Transferprozessen in Kindertageseinrichtungen zeigt sich, dass in einigen Kindertageseinrichtungen die Wissensweitergabe an die Eltern als Bestandteil des Prozesses verankert ist. Eine Trägervertretung und eine Fachberatung sprechen in den Interviews ebenfalls von einem Unterstützungspotenzial, das von den Eltern ausgehen kann.

5.3.4 Einflussfaktoren auf Transfer

Vor allem die qualitativen Interviews ergänzen die Erkenntnisse der quantitativen Befragung zu Einflussfaktoren auf Transfer. In den Interviews berichten die verschiedenen Kita-Akteur:innen und Teams über eine Vielzahl verschiedener Einflussfaktoren, die sich auf Transferprozesse auswirken. Diese Faktoren haben sie durch die Teilhabe an Transferprozessen in ihrem beruflichen Alltag erlebt.

Neben den in der quantitativen Studie erfragten Einflussfaktoren Team, Leitung und Qualität der Fortbildungen führen die interviewten Akteur:innen als weitere Einflussfaktoren die Lerngelegenheit, die Fachkraft, die Organisation Kita und den Träger auf. Alle Einflussfaktoren werden im Folgenden in kurzen Unterkapiteln in Hinblick auf ihren fördernden und hemmenden Einfluss auf Transfer beschrieben.

Einflussfaktor Lerngelegenheit

Gemäß dem zugrunde gelegten Transfermodell nimmt auch die Lerngelegenheit selbst Einfluss auf den anschließenden Transfer. Lerngelegenheiten wie beispielsweise Fortbildungen bieten Fachkräften die Möglichkeit, ihre Perspektiven zu erweitern und Einblicke in andere Arbeitsweisen zu erhalten. Das Thema, der Mehrwert der Fortbildung für die Kindertageseinrichtung, die eigene Auswahl des thematischen Schwerpunktes der Fortbildung sowie die Passung zwischen Thema der Lerngelegenheit und der aktuellen Situation in der Einrichtung wirken sich laut verschiedener Interviewteilnehmer:innen auf den Transfer aus:

„Aber manchmal hängt es eben auch von den Inhalten ab, wie gut Dinge (lacht) umgesetzt werden können und welche Trans- - wie einfach der Transfer geschehen kann. Und es gibt bestimmte Themen, die sind nicht ganz so leicht. Also die haben mehr mit so was wie – also was ich vorhin meinte, zum Beispiel Rassismus in der Kita, da geht es auch wirklich um eine Selbstreflexion und da muss – hinterfragt man sich als weiße Person zum Beispiel auch selber. Und das ist ein anderer – also eine andere Ebene, als wenn ich ein Angebot zu MINT mache oder so. Und das kann auch – also auch, um mal nicht Schlechtes mitzubedenken, unterschiedliche Themen verlangen vielleicht auch unterschiedliche Vorgehensweisen in der Umsetzung.“ (Fachberatung 2)

Gestützt wird diese Aussage durch das Ergebnis des systematischen Reviews, beispielsweise dass ein anschlussfähiges Thema, das eventuell schon in Teilen in der Einrichtung verankert ist, leichter transferiert werden kann als ein Thema, das nicht anschlussfähig ist. Auch die Gestaltung von Lerngelegenheiten kann den anschließenden Transferprozess beeinflussen. Ein Team beschreibt in der Gruppendiskussion vor allem die Abhängigkeit des Transferprozesses von der jeweiligen Person, die die Fortbildungseinheit gestaltet: *„Aber das steht und fällt auch mit den Leuten, die das machen“* (Team 1). Die Ergebnisse der Interviews beinhalten aus Sicht einer Fachberatung und einer Trägervertretung, dass beispielsweise Referent:innen bereits während der Fortbildung über Möglichkeiten des Transfers informieren könnten. Barrierearme Lerngelegenheiten im Umfeld werden eher genutzt. Eine zeitnahe Umsetzung der neuen Inhalte in die Praxis wirkt sich aus Sicht einer Trägervertretung und einer Fachberatung ebenfalls positiv auf den Erfolg des Transfers aus:

„Und deswegen muss man schneller sein. Also im Prinzip muss die Energie, die die halt mitbringen von so einer Fortbildung, war eine super Fortbildung, ich habe da so viel mitgenommen, [...] das muss im Endeffekt direkt ange- - angefasst sein, es muss gleich weiter- - weitertransportiert werden.“
(Träger 1)

Günstig ist es aus Sicht von zwei Leitungen auch, im Anschluss an die Lerngelegenheit kostenlose Materialien zur Verfügung zu stellen bzw. Materialien zu empfehlen, die günstig und einfach in der Anschaffung sind. Die Qualität von Lernanlässen beeinflusst den Transfer positiv oder negativ:

„Wenn es ein guter Vortrag war, nehme ich den viel besser auf, als wenn es irgendwie ein langweiliger Vortrag war.“ (Leitung 6)

Eine Fachberatung ist der Meinung, dass die Motivation der Fachkräfte zur Veränderung nach einer abgeschlossenen Lerngelegenheit besonders groß sei. Insgesamt zeigt die Erfahrung einer Fachberatung, dass sich überschaubare, klein gehaltene Themen leichter implementieren lassen als große Themen. Diese scheitern im Vergleich eher. Unsicherheiten, die aus neuen Themen resultieren, können aus Sicht einer anderen Fachberatung zu Behinderungen von Transferprozessen führen.

Einflussfaktor Fachkraft

Die Fachkraft beeinflusst den Verlauf eines Transferprozesses. Sie ist beispielsweise Impulsgeber:in, indem sie ihr neues Wissen im Anschluss an eine Fortbildung in der gesamten Kindertageseinrichtung umsetzt und an das Team weitergibt. Individuelle der am Transferprozess beteiligten Personen nehmen Einfluss auf diesen:

„Und ich stelle auch fest, dass das oft dieselben Kollegen sind, die gerne, ich sage mal, sich bereiterklären, solche übergreifenden Themen dann noch mal weiterzuverfolgen.“ (Leitung 5)



Aus Sicht einer Mehrheit von Leitungen, zwei Trägervertretungen und zwei Teams fördern Motivation, Engagement, Interesse, Leidenschaft und Lust der Fachkräfte die Umsetzung neuer Themen:

„Das sind die Interessen der Kollegen. Ich sage immer, alles, was mit Herz gemacht wird, ist stärkende Pädagogik, weil dann ist man überzeugend, man kann es mit voller Energie, auch den Kindern wiedergeben.“ (Leitung 1)

Die Bedeutung der persönlichen Motivation für den Erfolg eines Transferprozesses wurde auch im systematischen Review ermittelt. Vor allem das Umsetzen und die Weiterentwicklung eigener Ideen können den Prozess des Transfers begünstigen und so dazu beitragen, dass sich Ideen und Themen „wie so eine Flamme“ (Team 4) verbreiten und sich auf die Motivation und das Engagement auswirken.

Im Kontrast dazu können Desinteresse oder fehlender empfundener Mehrwert den Transfer behindern:

„[...] da war nicht so ein großes Interesse, weil, ich glaube, da war dann für die Kollegen irgendwie der Mehrwert nicht zu spüren. Also die haben das am Anfang mitgemacht, aber das ist eben wieder eingeschlafen.“ (Leitung 5)

Ein Zwang zur Umsetzung eines Themas oder Überforderung während der Umsetzung wirken sich negativ auf den Transfer aus. Laut einer Trägervertretung helfen Möglichkeiten der Selbsterfahrung, Neues zu lernen:

„Also es kann auch sein, dass eine Kollegin, glaube ich, sehr motiviert ist, aber gar nicht genau weiß, wie kriege ich das überhaupt hin. Oder sich dann vielleicht einfach nicht traut zu sagen, so, Leute, tut mir leid, heute Nachmittag muss ich was anderes machen, da müsst ihr jetzt die Gruppe hier schmeißen, ich muss mich um meine Fortbildungsinhalte mal kümmern. Das macht nicht jeder. Also –a - das h-t - ist sehr in der Persönlichkeit begründet auch, wie selbstwirksam empfinden sich die Kollegen da auch und was haben die für Vorerfahrungen vielleicht, wie brennen die für d-n - für das Thema.“ (Leitung 5)

Eine Leitung beklagt, dass einzelne Fachkräfte Fortbildungen als Auszeit von der Kita nutzen, nicht als Lerngelegenheit, was den Transfer ebenfalls behindert. Für Teilzeitkräfte sind Ganztagsfortbildungen aus Sicht einer Leitung eine Herausforderung, die im persönlichen Umfeld unterstützt werden müssen. Berufserfahrungen können Transfer fördern oder behindern:

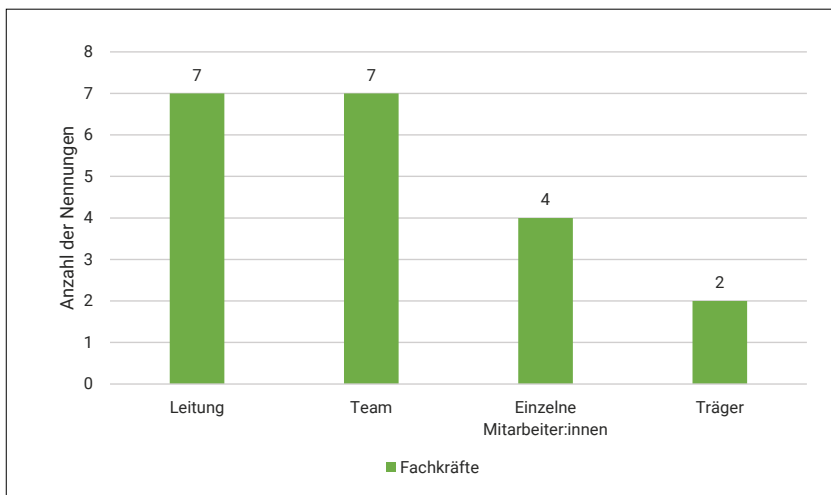
„[...] wenn du so was, glaube ich, erfahren hast und diese Frustration, die ja da oft auch in diesem Beruf ist, dann fällt es schwer, glaube ich, neues Wissen in Kitas zu bringen oder es überhaupt auch anzunehmen, wenn jemand Neues was reinbringt.“ (Leitung 6)

Eine Leitung findet, dass junge Fachkräfte und Leitungen häufig motivierter sind, neue Themen umzusetzen.

Einflussfaktor Team

Das Team wird in der quantitativen Befragung als wichtigster Unterstützungsfaktor gesehen. Die Fachkräfte erwarteten vor allem durch das Team (7 Angaben), die Leitung (7 Angaben), durch einzelne Mitarbeiter:innen (4 Angaben) oder den Träger (2 Angaben) Unterstützung (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17. Erwartete Unterstützung der Fachkräfte bei der Umsetzung (Mehrfachnennung möglich), n=11



Die Fachkräfte haben im Vergleich dazu Unterstützung durch das Team (5 Angaben), einzelne Mitarbeiter:innen sowie Kolleg:innen auf der Leitungsebene (je 3 Angaben) (vgl. Tabelle 9). Eine Fachkraft konnte beim Transfer von Wissen ins Team auch auf die:den Referent:in der Fortbildung zurückgreifen. Eine andere Fachkraft gab an, dass sie von niemanden Unterstützung erhielt.

Tabelle 9. Unterstützungsquellen der Fachkräfte (Mehrfachnennung möglich), n=11

Wer hat Sie beim Transfer von Wissen unterstützt?	Leitungen (n=11)
das Team	5
einzelne Mitarbeiter:innen	3
Kolleg:innen auf Leitungsebene	3
die Referent:innen der Fortbildung	1
niemand	1
Trägervorteiler:innen	0
Sonstige, und zwar:	0

Auch in den qualitativen Interviews bestätigt sich, dass Transferprozesse durch das Team positiv beeinflusst werden. Hier zeigen sich Parallelen zu der Erkenntnis des systematischen Reviews, dass z. B. Vertrauen zwischen den Teammitgliedern einen positiven Einfluss auf Transferprozesse nimmt. Laut der Interviewergebnisse wirkt sich ein positives Teamklima beispielsweise günstig auf Transferprozesse aus, denn in einem Team, das sich gegenseitig akzeptiert und Stärken sowie Interessen der anderen kennt, lassen sich aus Sicht von Leitungen und einer Fachberatung neue Themen besser verankern. Eine Fachkraft findet, dass bestimmte Themen dabei nur in Teams mit konsensueller pädagogischer Haltung und unterschiedlichen persönlichen Themenschwerpunkten absolviert werden können. Ein gutes Arbeitsklima und eine enge Zusammenarbeit im Team werden als transferförderlich eingeordnet. Aus Sicht einer Mehrheit der Leitungen fördern Zusammenhalt im Team und Rückmeldungen der Prozessbeteiligten den Transfer, ebenso wie die Möglichkeit, als Gruppe selbständig Umgangsstrategien zu entwickeln:

„Zusammenhalt im Team und Kommunikation im Team, was ist das überhaupt für eine Kommunikationsform. Und dieses Miteinander, dieses Zwischenmenschliche, das ist, glaube ich, ein ganz großer Teil davon, wie Wissen überhaupt in KITAS ankommt und vor allem, wie es auch umgesetzt wird. Was gut funktioniert, wo Absprachen gut funktionieren, wo dieses Zwischenmenschliche gut funktioniert, dann kommt ein Thema von außerhalb viel leichter in einer KITA an als e-n - in einem Team, wo es eher dysfunktional ist.“ (Leitung 6)

Eine Begleitung von Transferprozessen durch Themenbeauftragte wirkt sich aus Sicht einer Leitung ebenfalls positiv auf den Erfolg des Transferprozesses aus. Insgesamt trägt ein unterstützendes und wohlwollendes Team zum Erfolg bei. Zwei Fachberatungen erleben, dass eine allgemein offene Atmosphäre im Team gegenüber neuen Themen unterstützend wirken kann, ebenso Fachkräfte, die sich in ihren Kompetenzen ergänzen.

Auch innerhalb der Gruppendiskussionen mit den vier Teams wird der Faktor Team als äußerst förderlich für einen gelingenden Transfer beschrieben. In Zu-

sammenhang mit dem Einflussfaktor Team werden das Vorhandensein einer verbündeten Person, die Offenheit im Team für neue Themen und das Definieren und Verfolgen von gemeinsamen Zielen als positiv beeinflussend benannt. Zusätzlich führen zwei der vier Teams die Unterstützung des Teams durch die Übernahme von Aufgaben und die damit verbundene Entlastung als hilfreich an:

„Und was uns, glaube ich, einfach unterstützt, ist halt einfach eben der Rückhalt. Wenn wir was machen wollen, können wir es machen und wir wissen einfach, da ist ein Team an unser-r - oder wir sind in einem Team, wo uns das Team gewährleistet, dass wir das machen können. [...] Also ich glaube, das ist hier im Haus einfach ein sehr großes Luxusgut.“ (Team 2)

Gleichzeitig werden Aspekte im Zusammenhang mit dem Team als hemmend innerhalb von Transferprozessen wahrgenommen. Wenig Austausch über Fortbildungen im Team, persönliche Probleme zwischen den einzelnen Kolleg:innen und daraus resultierende fehlende Unterstützung und die Arbeit und Kommunikation in zu großen Teams werden von den Fachkräften und Teams als Einflussfaktoren beschrieben, die sich negativ auf den Transfer von neuen Inhalten auswirken können: *„Wir wissen zwar, wer welchen Aufgabenbereich hat, aber ob da jetzt aktuell eine Schulung angefallen ist, wissen die einzelnen Mitarbeiter untereinander in den seltensten Fällen“ (Team 3).*

Eine Fachberatung berichtet, dass sich Konkurrenz zwischen den Kolleg:innen ebenfalls negativ auswirkt. Die Leitungen ergänzen als Hinderungsgründe zu viele Themen oder Unstimmigkeiten zwischen Team und Leitung über die Themen sowie das Ungerechtigkeitsempfinden bezüglich Fortbildungsbesuchen innerhalb des Teams.

Fehlende Offenheit gegenüber Neuem und eine skeptische Grundhaltung bezüglich Veränderungen im Team werden von einer Vielzahl der befragten Akteur:innen als transferhemmend beschrieben:

„Also sie wollte irgendwie irgendwelche Themen zum Thema Aufräumen oder sonst was über eine Kinderkonferenz laufen lassen. [...] manche Kollegen da sehr verhalten drauf reagieren. So nach dem Motto: Was soll das denn für ein Quatsch? Wir haben das schon immer so gemacht. Warum müssen wir jetzt so was Kinderkonferenz nennen und warum müssen wir hier jetzt mit irgendwelchen neuen Abstimmungssachen starten? [...] oftmals, finde ich, zäh bei uns, das im Team zu verankern oder anzubringen.“ (Leitung 7)

Innerhalb der Gruppendiskussionen wird zudem deutlich, dass es zu Problemen innerhalb des Transferprozesses kommen kann, wenn einzelne Teammitglieder eine fehlende Bereitschaft und Eigeninitiative zur Teilnahme an Fortbildungen oder anderen Lernanlässen kommunizieren. Zusätzlich können Fluktuationen, häufige Wechsel der Teamstrukturen oder der Leitung dazu führen, dass Transferprozesse negativ beeinflusst werden.

Einflussfaktor Leitung

In der quantitativen Untersuchung geben die befragten Personen an, dass sie Unterstützung durch ihre Leitung erhalten haben. Zum einen stellen die Leitungen die Ressourcen zur Verfügung, zum anderen unterstützen die elf befragten Leitungen die Umsetzung des neuen Wissens in die Praxis durch Ideengebung und Anregung (6 Angaben), das Bereitstellen von personeller Unterstützung (4 Angaben) sowie individuelle Unterstützung nach Bedarf (1 Angabe). Mehrfachnennungen waren hier möglich.

In den Interviews beschreiben die Transferakteur:innen weitere Einflussfaktoren auf der Ebene der Leitung ihrer jeweiligen Einrichtung. Grundsätzlich werden die Teilhabe und das Engagement der Leitung am Transferprozess als unterstützend und notwendig angesehen. Die Trägerakteur:innen sehen eine eindeutige Verantwortung bei der Leitung, Transferprozesse zu garantieren:

„Ich würde tatsächlich sagen, d-e - dass das erfolgreich abläuft, steht und fällt auf jeden Fall auch immer mit der Leitung, weil, wenn sie nicht das Team motiviert oder auch dabei unterstützt, gewisse Dinge einzubringen - oder andersherum Fachkräfte kommen mit einem Thema, das sie als Fortbildung haben, wollen es umsetzen und es ist aber einfach nicht möglich, da-n - und die Leitung hat einfach keine Lust darauf oder will sich nicht damit befassen, ist es ja relativ schwierig, das umzusetzen.“ (Träger 2)

Aus Sicht einer Mehrheit der Trägervertretungen und einer Leitung ist es auch die Aufgabe der Leitung, die Strukturierung und Ressourcenbereitstellung für den Transferprozess zu organisieren und dem Thema eine entsprechende Wertschätzung und Wichtigkeit zu geben:

„Und, ich glaube, aber zur Strukturierung und wie so w-s - und auch für die Ressourcen, die dafür bereitstehen müssen und auch w-e - also welche Wertschätzung und Wichtigkeit so ein Thema hat, das ist eindeutig die Leitung, die dafür verantwortlich ist, das zu verfolgen und auch die Leute freizuschaukeln und auch dem Ganzen so eine Wertschätzung zu geben.“ (Leitung 5)

Eine Leitung, die Transfer im Allgemeinen sowie dem spezifisch zu transferierenden Inhalt gegenüber eine positive Haltung pflegt, schnell agiert, kritische Rückmeldung gibt und nah am pädagogischen Alltag ist, wird von Fachkräften und Trägervertretungen als positiver Einfluss angesehen. Zusätzlich soll sie gemeinsame Überzeugungen mit ihren Fachkräften entwickeln und diese durch ihre eigene Vorbildfunktion mitreißen:

„[...] das ist, glaube ich, so der Part der Leitung einfach, Wissen mit reinzubringen und sein Team so zu motivieren, dass sie auch Bock darauf haben; und gar nicht, sie zu überreden, sondern so davon reden zu können und das überzeugend machen zu können, m-t - einfach authentisch sein und

sagen, hey, Leute, wenn wir das so und so machen, das kommt viel besser oder das bringt den Kindern das und das und auch immer die Vorteile eher nennen, als zu sagen, [...] ja, das wird eh viel zu anstrengend und stressig. Dieser Job ist stressig und anstrengend.“ (Leitung 6)

Dementsprechend negativ werden die Auswirkungen auf den Transferprozess von den Akteur:innen beschrieben, wenn die Leitung mit ihren alltäglichen Aufgaben überfordert ist, punktuell keine Leitung zur Verfügung steht und die Leitung keine Entscheidungen trifft bzw. diese nicht klar kommuniziert. Des Weiteren benötigt die Leitung Kenntnisse über Projektplanung und sollte darauf achten, nicht zu viele neue Themen in das Team zu tragen:

„[...] weil es halt einfach so (lacht) schrotflintenhaftig quasi alles rein gestreut wurde, hatte ich das Gefühl, dass nichts nachhaltig hängengeblieben ist.“ (Fachkraft 7)

Die Leitung sollte zusätzlich zur Teilnahme an Fortbildungen auch den anschließenden Transferprozess aktiv unterstützen. Während der Implementierung wirkt es sich negativ auf den Transferprozess aus, wenn die Leitung das Team nicht ausreichend in den Prozess einbezieht. Verglichen zu den hier aufgeführten Erkenntnissen, bietet das systematische Review eine geringe Erkenntnisgrundlage, trotzdem wird der Leitung in vier inkludierten Studien die Fähigkeit zur Unterstützung von Transferprozessen zugeschrieben.

Einflussfaktor Organisation Kita

Die Organisation Kita nimmt aus Sicht der Interviewten Transferakteur:innen ebenfalls Einfluss auf den Transfer. Bezüglich der Transferprozesse konnte bereits verdeutlicht werden, dass Transferprozesse sich von Kindertageseinrichtung zu Kindertageseinrichtung unterscheiden:

„Die realisieren gerade, dass das tatsächlich so ist, dass sie aber dabei die Kinder ein bisschen aus dem Blick verloren haben. Und die haben einen ganz anderen Weg vor sich. D-e - d-e - die müssen erst mal zulassen, dass ihr Gefühl richtig ist (lacht), und sozusagen die Schnappatmung aushalten, die das bei ihnen selber auslöst. Dann haben d-e - das Wort Kinderkonferenz will ich da noch nicht im Mund nehmen, da denken wir über ganz andere, kleinere Schritte nach. Aber sie haben verstanden, dass diese Welt sich ändert. Und für die wird die Herausforderung Kinderrechte im Grundgesetz ganz anders einschlagen oder ankommen als das für dieses Haus, das ich zuerst geschildert habe. Und die anderen sind irgendwo dazwischen.“ (Träger 4)

Insbesondere die Größe der Einrichtung, aber auch andere Faktoren bringen verschiedene Transfervoraussetzungen der Kindertageseinrichtungen mit sich. Eine Kita-Leitung einer großen Kindertageseinrichtung berichtet beispielsweise, dass in

ihrer Einrichtung manchmal mehr beteiligte Personen in den Transferprozessen benötigt werden, als ursprünglich geplant, um diese gelingend zu gestalten:

„Also wenn ich jetzt mal den Sprachanlass annehme, wurde damals gesagt, man bräuchte nur pro Einrichtung eine Sprachförderkraft, die sich weiterbildet und die das dann ins Team trägt. Aufgrund der Größe unserer Einrichtung haben wir dann aber ganz schnell gemerkt, dass das eine Mitarbeitende alleine überhaupt nicht stemmen kann. [...] Und zwischen den dreien untereinander läuft die Vernetzung sehr gut. Es werden Vorbereitungszeiten für diese drei Mitarbeitende eingeräumt, dass sie sich erst mal untereinander austauschen. Und diese drei Mitarbeitende sind dann wiederum dafür verantwortlich, das Ganze in die Abteilungen zu bringen. Das läuft ganz unterschiedlich. Das läuft über die Morgenbesprechungen oder das läuft über Infobriefe, Vorbereitungszeiten oder es wird in die Gruppen gegangen.“ (Leitung 3)

Gute Kommunikationsstrukturen und gemeinsame Zielvereinbarungen in Kindertageseinrichtungen werden von zwei Leitungen und einer Trägervertretung als förderliche Einflussfaktoren auf Transferprozesse benannt, diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen des systematischen Reviews. Vereinbarungen, wie Entscheidungen getroffen werden, verhindern aus Sicht einer Leitung, dass Transferprozesse durch einzelne unzufriedene Mitarbeiter:innen aufgehalten werden:

„Die anderen dürfen Ideen mit einbringen, das bringen die Kollegen mit in dieses Arbeitskreisgespräch rein. Aber d-e - was da dann bestimmt wird und geplant wird, das ist halt dann mal Fakt. Da braucht dann keiner mehr im Nachhinein kommen und sagen, aber das gefällt mir nicht.“ (Leitung 1)

Die Organisation kann Transferprozesse fördern, indem sie Rahmenbedingungen schafft, die Freiräume zur Auseinandersetzung mit Transferthemen und zur deren Umsetzung bieten. Insbesondere Trägervertretungen verweisen hier auf den Einfluss der strukturellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen, die sich ihrer Meinung nach größtenteils hinderlich auf eine erfolgreiche Gestaltung von



Transferprozessen auswirken. Sie benennen als Hinderungsgründe Aspekte wie Kita-Gesetzgebung, Mangel an Vorbereitungszeiten, eine allgemein hohe Arbeitsbelastung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (nochmals verstärkt durch die Auswirkungen der Coronapandemie), Personalfuktuation, Fachkräftemangel, hohe Krankenstände und die finanzielle Ausstattung der Kindertageseinrichtungen.

Den hinderlichen strukturellen Rahmenbedingungen können aus Sicht zweier Leitun-

gen Dienstplanungen, die von vornherein Freiräume für die Gestaltung von Transferprozessen einplanen, entgegenwirken. Methoden und Tools zur Förderung von Austauschprozessen und zur Erleichterung von Abstimmungen könnten eine weitere Möglichkeit sein, trotz widriger Rahmenbedingungen Transferprozesse barriereärmer zu gestalten. Ein Beispiel hierfür ist eine kitainterne App, die bereits benannt wurde. Eine Leitung berichtet von verschiedensten Methoden zum Austausch und zur Kommunikation (z. B. Protokolle, Kleingruppen, Arbeitskreise), die in ihrer Kindertageseinrichtung angewendet werden, um Transferprozesse zu gestalten:

„Wir machen schon ganz viel mit Kleingruppen, Arbeitskreisen oder mit Protokollen schreiben und trotzdem wird man nicht immer alle zeitgleich erreichen können. Es funktioniert einfach nicht. Versuchen tun wir es natürlich.“ (Leitung 3)

Eine Leitung plädiert dafür, dass Fortbildungen an die Bedarfe der Kindertageseinrichtung angepasst sein sollten. So ließe sich garantieren, dass ein Mehrwert für die Einrichtung entstehen kann:

„Also nicht alles und nicht jedes und nicht jeder Schwerpunkt und nicht je-e - jede Fortbildung lohnt sich, immer sofort auch umzusetzen. Also vielleicht gibt es andere Zeiten, zu denen das dann sinnvoll ist. Also ich finde, nicht auf Biegen und Brechen, sondern dass man damit auch verantwortlich umgehen muss.“ (Leitung 7)

Aus Sicht einer Leitung werden Transferprozesse erleichtert, wenn die gesamte Kindertageseinrichtung sich das neue Thema aus intrinsischer Motivation heraus zum Ziel gemacht hat und alle Mitarbeitenden motiviert sind, es umzusetzen. Eine Fachberatung hat die Erfahrung gesammelt, dass es sich positiv auswirkt, wenn durch den Wissenstransfer eine Erleichterung des pädagogischen Alltags eintritt:

„Ich glaube, wenn Fachkräfte merken, das erleichtert mir den Alltag und es erschwert ihn nicht; es bedeutet nicht mehr Aufgaben u-d - und mehr Kontrolle und Evaluation, sondern es bedeutet mehr Freude wieder an der Pädagogik u-d - und Erleichterung und Entspannung und Zufriedenheit für alle. Das, glaube ich, i-t - damit, ja, kann man das auch nachhaltig verfestigen.“ (Fachberatung 1)

Um Hindernissen im Transferprozess vorzubeugen, können Kindertageseinrichtungen bereits vor Prozessbeginn Vereinbarungen über das Treffen von Entscheidungen abschließen. So wird vermieden, dass einzelne unzufriedene Mitarbeitende Transferprozesse aufhalten.

Fachkräfte und Leitungen berücksichtigen in der Betrachtung von Transferprozessen auch den Einfluss ihrer Zielgruppe – der Kinder – für die Umsetzung von neuem Wissen im Kita-Alltag. Insbesondere aus Sicht der Fachkräfte und einiger Leitungen können die Mitarbeit der Kinder bei neuen Projekten, das Einteilen dieser

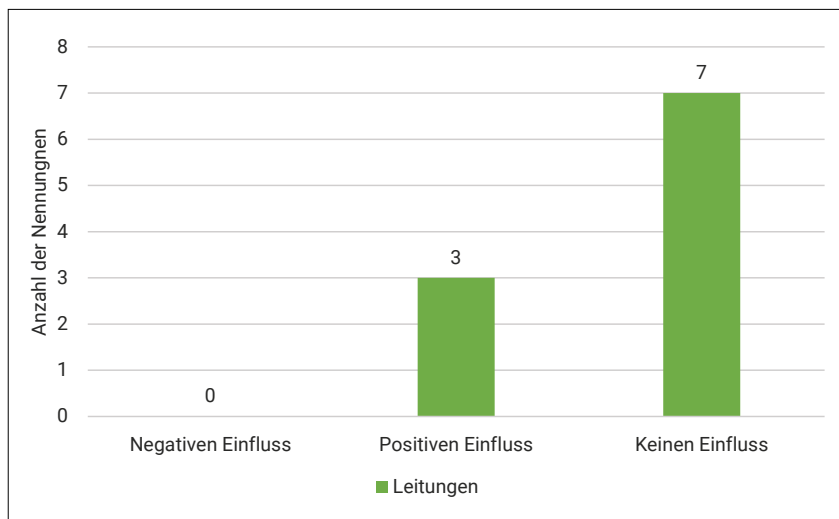
in kleine Gruppen bei der Umsetzung neuer Ideen und das allgemeine Verhalten der Kinder den Transferprozess förderlich oder hinderlich beeinflussen:

„Wenn wir merken, das kommt bei den Kindern nicht an, dann prügeln wir das nicht rein in dem Sinne, also das muss jetzt hier umgesetzt werden, weil das ist dann wieder nicht mit unserem Konzept konform, wenn es darum geht, bedürfnisorientiert zu arbeiten.“ (Leitung 6)

Einflussfaktor Träger

Neben einzelnen Personen in der Einrichtung (auch den Kindern), die unterstützend wirken, kann auch der Träger der Einrichtung einen Einfluss beim Transfer von Fortbildungsinhalten ins Team ausüben. Dies gaben drei Leitungen innerhalb der quantitativen Befragung an, die Mehrheit (7 Angaben) berichtete jedoch von keinem Einfluss des Trägers (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18. Wahrgenommener Einfluss des Trägers auf den Transfer von Fortbildungsinhalten (nur Einfachnennung möglich), n=10



Auch die Fachkräfte schätzen dies größtenteils so ein: Keine der elf befragten Fachkräfte gab an, dass Trägervertreter:innen beim Transfer von Wissen ins Team unterstützend wirken. Vielmehr sind dies die unmittelbaren (Leitungs-)Kolleg:innen und das Team. Die Hälfte der zwölf befragten Leitungen zum ersten Messzeitpunkt (6 Angaben) berichtet aber, dass der Träger grundsätzlich bei der Auswahl der Fortbildungen beteiligt ist – insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung der Fortbildung für die Einrichtung (z. B. Bezug zu den Zielen der Einrichtung) (11 Angaben) und der Wünsche der Teilnehmenden (10 Angaben).

Bezüglich der Rolle von Akteuren aus der Umwelt, etwa den Trägern von Kitas, treffen die neun inkludierten Studien aus dem systematischen Review keine konkre-

ten Aussagen. Gleichzeitig wird deutlich, dass externe Unterstützungsstrukturen für Transferprozesse unbedingt notwendig sind. Diese Erkenntnis wird durch die Aussagen der Interviews bestätigt.

In den Interviews mit Leitungen und Trägervertretungen wird deutlich, dass Träger aus deren Perspektive eine wichtige Rolle bei der Förderung von Wissenstransfer in Kindertageseinrichtungen spielen. Eine Trägervertretung trifft beispielsweise die Aussage, dass Träger eine Verantwortung dafür tragen, den Kindertageseinrichtungen Inspiration für Transferprozesse zu bieten:

„Und das ist dann mein Job, über den Tellerrand zu gucken und das zu organisieren und die Motivation hochzuhalten. Und auch das Haus, das immer vorneweg geht im Moment, bei diesem Thema zumindest, [...] denen auch Futter zu geben.“ (Träger 4)

Auch die Fachberatungen sehen ihre Verantwortung darin, den Kindertageseinrichtungen Unterstützung für Transferprozesse anzubieten:

„Aber in dem Moment, wo er was voranbringen möchte, was vielleicht gerade nicht so in den Kitas präsent ist, oder die Kitas das Gefühl haben, es passt jetzt gerade nicht, dann braucht er - hat er eine große Rolle zu gucken, wie kann ich meine Kitas eben unterstützen, damit pädagogische Prozesse stattfinden können bei all der Belastung.“ (Fachberatung 1)

In den Fachkraftinterviews kommt, ganz ähnlich wie in der quantitativen Befragung, die Bedeutung des Trägers kaum zur Sprache. Die Fachkräfte betonen hingegen eher die Bedeutung von Leitung und Team für die von ihnen erlebten Transferprozesse. Drei Leitungen beschreiben folgende Maßnahmen, durch die Träger Transferprozesse unterstützen können: Angebot einer Fülle an Fortbildungsmöglichkeiten durch den Träger, z. B. durch eine gut ausgestattete Fortbildungsabteilung, die schnell Plätze vergibt und die Interessen aus der Praxis aufgreift, Aufbereitung und Recherche von geeigneten Lerngelegenheiten für die einzelnen Kindertageseinrichtungen, enge Beziehung zwischen Trägervertretung und Leitung/Fachkraft, Ansprechpersonen beim Träger, die den Leitungen und Fachkräften für Rückfragen zur Verfügung stehen:

„Wenn hinter einem Träger ein - ein Gesicht steckt oder ein - also ein richtiger Mensch mit einem Herz und mit dem Wunsch sozusagen, also ich möchte, dass Kinder hier so und so lernen dürfen an diesem Ort, dann fällt es erst mal dem kompletten Träger und den kompletten Einrichtungen viel leichter, solche Sachen umzusetzen.“ (Leitung 6)

Eine Leitung beschreibt als Hinderungsfaktor für Transferprozesse die zu engen Vorgaben seitens des Trägers bezüglich der Behandlung von vorgegebenen Themen. Hier entwickelt sich in der Praxis die Problematik, dass die Themen zum Teil nicht auf die Bedürfnisse der Kindertageseinrichtung abgestimmt sind. Ebenfalls als transferhinderlich wird eine Verpflichtung zur langfristigen Tätigkeit beim Träger

nach Absolvierung einer Fortbildung beschrieben. Eine Fachberatung beschreibt es als Herausforderung, Kindertageseinrichtungen in Transferprozessen zu begleiten. Sie sei auf das Mitwirken der Einrichtungen angewiesen, da sie keine Dienstaufsicht habe:

„[...] habe auch keine Dienstaufsicht zum Beispiel. Also ich kann auch nicht sagen, ihr müsst das machen, sondern ich kann immer nur aus fachlicher Sicht argumentieren, warum Dinge eben gut sind und - ja, und wie sozusagen die fachlichen Hintergründe sind.“ (Fachberatung 2)

Allgemein stünde nach Angabe einer Fachberatung zu wenig Zeit zur Begleitung von Transferprozessen der Kindertageseinrichtungen zur Verfügung. Hier zeigt sich in der Begleitung von Transferprozessen eine ähnliche Problematik der mangelnden Ressource Zeit wie im Transfer des Themas selbst bei den Fachkräften und Leitungen. Eine Trägervertretung weist auf die Problematik hin, dass ihrer Meinung nach viele Träger das Thema Transfer und damit einhergehend auch das Thema Qualität nicht ausreichend priorisieren würden.

Gelingt schließlich ein Transfer von Wissen in die Einrichtung aufgrund bzw. trotz der in der Befragung und den Interviews beschriebenen fördernden und hemmenden Faktoren auf den Transferprozess, kann dies Effekte auf unterschiedlichen Ebenen der Einrichtungen haben.

5.3.5 Effekte eines erfolgreichen Wissenstransfers

Ein erfolgreicher Wissenstransfer in Kitas kann aus Sicht der interviewten Kita-Akteur:innen zu einer Reihe von positiven Effekten auf verschiedenen Ebenen der Einrichtung führen. Dies zeigt sich in den Aussagen der Fachkräfte, Leitungen, Teams und Trägervertretungen in den qualitativen Interviews. Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass die Interviewteilnehmenden über Effekte gesprochen haben, die sie ganz allgemein in ihren Einrichtungen im Zusammenhang mit Transferprozessen erlebt haben. Rückblickend können keine Urteile getroffen werden, ob die genannten Effekte ausschließlich durch die Transferprozesse oder unter Einfluss anderer Faktoren entstanden sind.

Die Fachkräfte erhalten zum einen neue Impulse für ihr Handeln, die ihnen die Umsetzung und Etablierung neuer Themen erleichtern. Zum anderen verändern einige dadurch ihre Sichtweise auf die Kinder und den Umgang mit diesen. Der Blick auf die Kinder wird verändert, da ihnen mehr zugetraut wird. Das pädagogische Handeln verändert sich ebenfalls, was zu einer verbesserten Beziehung zu den Kindern führt.

„Und da war ich auch sehr froh, dass wir es umgesetzt haben, weil es bei den Kindern sehr gut ankam und wir auch die Kinder besser verstehen konnten, weil sie endlich lernen konnten, ihre Gefühle ordentlich zu äußern.“ (Fachkraft 4)

Fachkräfte, Fachberatungen und mehrere Teams geben an, dass die Kinder selbst von den neuen Impulsen und Themen profitieren:

„Ja, also für die Kinder ist es natürlich immer toll. Ich glaube, bei denen ist der meiste Nutzen gegeben, dass sie da ganz viel mitnehmen.“ (Team 3)

Zusätzlich nimmt eines der befragten Teams durch verschiedene Transferprozesse einen *„stark bildenden Effekt“* (Team 2) auf der Ebene der Kinder wahr. Eine Fachkraft und eine Leitung sind der Meinung, dass insbesondere Kinder, die von zu Hause aus wenig Input erhalten, oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen besser betreut werden können und von den Ergebnissen der Transferprozesse profitieren würden.

Durch das Ändern gewohnter Abläufe können beispielsweise Alltagssituationen in der Kita, die zuvor von Fachkraft und Kindern als störend empfunden wurden, verändert und verbessert werden (z. B. ein zu unruhiger Morgenkreis wird mit Yogaübungen entspannender gestaltet), sodass es zu einer Entlastung im pädagogischen Alltag und zu Veränderungen der Strukturen innerhalb einzelner Gruppen oder der gesamten Einrichtung kommt:

„Und manche schwierige Situationen werden dann eben dadurch gelöst, dass zum Beispiel eine andere Person zur Hilfe kommen kann, weil man alle mit ins Boot geholt hat oder so, weil klar ist, ah, wir machen jetzt die und - wir machen jetzt irgendwie freitags immer eine Vorlese- - Vorlese-Aktion, und wenn alle mit im Boot sind und auch alle mitgenommen wurden bei der Erarbeitung und so weiter, dann kann es auch mal sein, dass die Person, die das eigentlich anbieten wollte, ausfällt, aber eine andere Person kann einspringen und so ist trotzdem das Angebot für die Kinder da und die Person, die vielleicht einspringt, kann sich auch mal ausprobieren. Also so - das ist so ein bisschen so ein Synergieeffekt.“ (Fachberatung 2)

Diese Erleichterung kann sich nicht nur im pädagogischen Alltag, sondern auch in der psychischen Gesundheit der Fachkräfte bemerkbar machen, da sich diese mit *„guten Gewissen“* krankmelden können. Der erfolgte Transfer hat nämlich dazu geführt, dass Kolleg:innen ihre Inhalte weiterführen können und so die pädagogische Qualität aufrechterhalten bleibt.

Sowohl die einzelnen Fachkräfte als auch die Teams können Selbstwirksamkeitserfahrungen und Anerkennung der eigenen Arbeit durch erfolgreiche Transferprozesse erfahren:

„Erstaunlicher- oder erfreulicherweise stellen die Fachkräfte oft fest, was für eine gute Arbeit sie leisten, also dass sie wirklich merken, welche Erfolge sie auch feiern können.“ (Fachberatung 1)

Es kann zu Änderungen der vorherrschenden pädagogischen Haltung und zu einer Weiterentwicklung der einzelnen Fachkräfte kommen. Eine Fachberatung merkt hier allerdings an, dass sich gefestigte Leitungen erfahrungsgemäß wenig durch Trans-



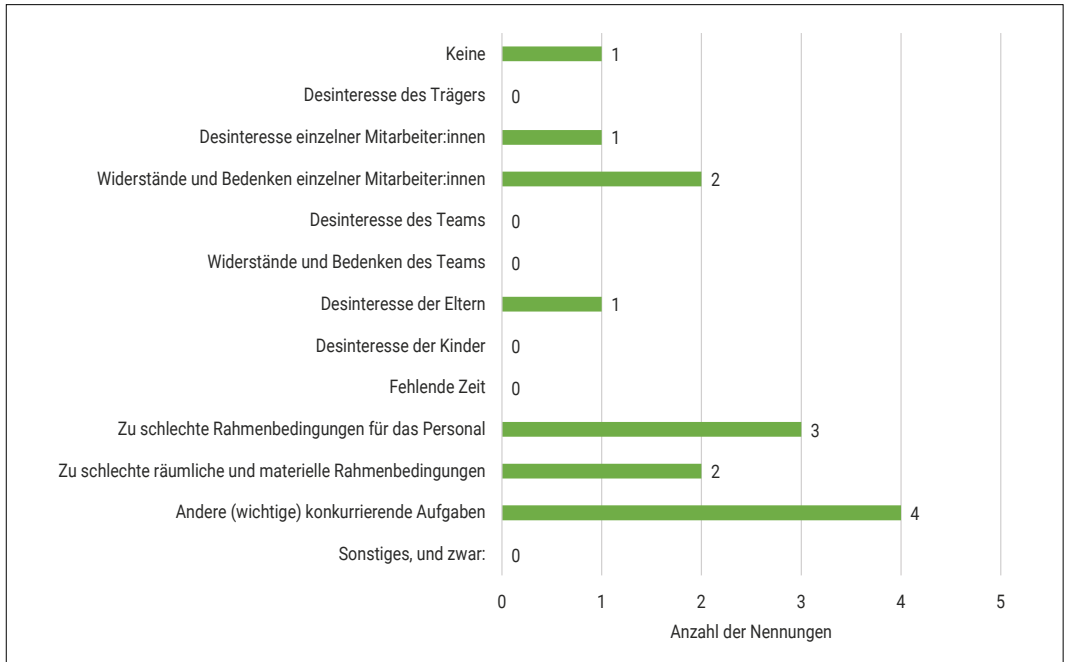
ferprozesse ändern würden. Laut zwei Fachkräften und den Erläuterungen eines Teams erfahren Kita-Teams eine Stärkung und höhere Zufriedenheit, da sie gemeinsam etwas erreichen. Die Arbeitsatmosphäre verbessert sich nach Angabe einer Fachberatung. Fachkräfte mit ähnlichen Expertisen arbeiten intensiver zusammen. Außerdem kann es zu einer gesteigerten Motivation und Lust am Handeln kommen sowie zu einer erhöhten Flexibilität und Zuversicht, gewohnte Abläufe und Strukturen zu verändern. Die Weiterentwicklung der Einrichtung führt zu Erfolgserlebnissen für

Team und Leitung. Themen werden in der gesamten Kita verankert und die Mitarbeiter:innen kommen auf einen gemeinsamen Wissensstand. Einzelne Fachkräfte werden zu Expert:innen, die von anderen um Rat gebeten werden. Insgesamt führt der Transferprozess dazu, dass die Kita-Qualität verbessert wird und die Bedürfnisse der Kinder besser erfüllt werden können.

Gleichzeitig nimmt ein Team auch eine negative Wirkung von Transferprozessen wahr, wenn diese nicht optimal und zur Zufriedenheit aller Beteiligten ablaufen. Werden die Aufgaben und Verantwortungen innerhalb des Prozesses nicht richtig abgesprochen oder ungleich unter den einzelnen Mitarbeiter:innen verteilt, kann es zu Unzufriedenheiten innerhalb des Teams kommen.

5.3.6 Hinderungsfaktoren eines gelingenden Transfers

Immer wieder kommt es in den Kitas aber auch zu Abbrüchen von Transferprozessen, einige Gründe dafür konnten in Abschnitt 5.3.4 bereits verschiedenen Modell-ebenen zugeordnet werden. Modellbereichsübergreifend geben die Fachkräfte in der quantitativen Befragung an, dass aufgrund anderer, wichtiger konkurrierender Aufgaben (4 Angaben), zu schlechter Rahmenbedingungen für das Personal (3 Angaben), zu schlechter räumlicher und materieller Rahmenbedingungen oder Widerständen und Bedenken einzelner Mitarbeiter:innen (je 2 Angaben) Probleme bei der pädagogischen Umsetzung des neuen Wissens bzw. der Weitergabe des Wissens ins Team aufgetreten sind. Zusätzlich können Probleme bei Desinteresse einzelner Mitarbeiter:innen oder den Eltern (je 1 Angabe) entstehen (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19. Gründe für nicht stattgefundenene Transferprozesse (Mehrfachnennung möglich), n=11

In den Interviews berichten zwei Fachkräfte, dass ein Transfer aufgrund der Leitung der Einrichtung nicht gelang. Ein Transferprozess zu Nachhaltigkeit scheiterte trotz anfänglicher Motivation, weil die Leitung immer wieder Hinderungsgründe einbrachte und der Prozess daraufhin in Vergessenheit geriet. In der anderen Einrichtung waren die Mitarbeiter:innen mit der Führung der Leitung nicht zufrieden, die ihnen wenig Handlungsspielraum gab und stets vorschrieb, wie die Mitarbeiter:innen das neue Arbeiten nach Montessori umsetzen sollten. Nach dem Weggang der Leitung verspürten die Mitarbeiter:innen große Erleichterung in ihrer pädagogischen Arbeit und brachen diesen Transfer bewusst ab. Auch Transferprozesse, die zu viel Zeit in Anspruch nehmen, weil z. B. die Einbeziehung von Kindern und Eltern zeitintensiv ist, behinderten die allgemeine pädagogische Arbeit und wurden vielfach abgebrochen: „Aber wir kommen irgendwie mit unserer normalen pädagogischen Arbeit nicht voran, sodass wir diese Sachen nicht machen können, die wir alle ausgearbeitet haben tatsächlich“ (Fachkraft 4). Passt das Thema nicht zur Einrichtung, wird der Prozess unter Umständen gar nicht erst begonnen bzw. ein Start auf einen passenderen Zeitpunkt verschoben. Nicht immer hat der Austausch über Fortbildungen den Transfer auf allen Ebenen der Kita zum Ziel, in Einzelfällen ist es das Ziel, Kolleg:innen zu eigenen Fortbildungen zu inspirieren.

6 Diskussion und Empfehlungen

Die Gliederung dieses Abschnittes orientiert sich an den Forschungsfragen, entsprechend werden zunächst die Ergebnisse der Prozessevaluation (Forschungsfrage 1) und der Ergebnisevaluation (Forschungsfrage 2) diskutiert, bevor auf Faktoren auf den verschiedenen organisationalen Ebenen (Forschungsfrage 3) eingegangen wird. Auf dieser Basis werden Empfehlungen für eine Weiterentwicklung der Materialien, des Implementationsprozesses sowie einer generellen Transferförderung gegeben.

6.1 Prozessevaluation der Impulskarten

Nur etwa die Hälfte der Einrichtungen, die die Impulskarten erhalten haben, haben diese genutzt (was teilweise auch im verspäteten Versand begründet lag). Gleichzeitig bestand eine hohe Motivation, die Fortbildungsinhalte zu transferieren und auch die Impulskarten anzuwenden, diese wurden zudem positiv bewertet, sodass die Ursache für die Nichtnutzung weder in mangelnder Motivation noch an Aufbau und Inhalt des Unterstützungsmaterials zu liegen scheint. Als Gründe für die Nichtnutzung wurden stattdessen vor allem zeitliche und strukturelle Hindernisse (wie Krankenstand, Schließzeiten, Personalmangel) sowie Nachwirkungen der Coronazeit genannt, in dem Sinne, dass aktuell eher Stabilisierung als Veränderung in der Organisation angezeigt sei.

Aus der relativ geringen Beteiligung lässt sich ableiten, dass auch für die Implementation der Materialien ein aktives Transfermanagement erforderlich ist. Gegebenenfalls könnte dies auch mit einer höheren Verbindlichkeit, beispielsweise seitens der Träger, verbunden werden, wobei dieser dann auch die erforderlichen Rahmenbedingungen sicherstellen sollte. Eine zentrale Funktion beim Transfermanagement nimmt die Leitung ein: Die Interviews mit allen Akteursgruppen unterstreichen die verantwortende Rolle der Leitung sowohl bei der Implementation der Unterstützungsmaterialien als auch bei der Umsetzung des Transferprozesses. Dies impliziert nicht, dass sie dies isoliert tut – ganz im Gegenteil ist ein partizipatives und motivierendes Vorgehen im Sinne transformationaler und geteilter Führung hierfür sinnvoll. Dazu passt, dass die Impulskarten eher in Einrichtungen genutzt wurden, in denen geteilte Führung realisiert wird, die Leitungen stärker freigestellt sind und mehr Zeit für pädagogische Leitungsaufgaben verwenden und über mehr Berufserfahrung verfügen. Bei der Überarbeitung der Materialien sollte die Rolle der Leitung im Prozess demnach stärker berücksichtigt und diese in ihrer Rolle als Transferbegleiterin stärker fokussiert werden.

Auch eine Erweiterung der Zielgruppe der Materialien um Personen des Unterstützungssystems könnte angedacht werden – und würde Anpassungen der Materialien erfordern. Die Integration des Unterstützungssystems erscheint gerade vor dem Hintergrund als sinnvoll, dass gemäß den Interviewergebnissen Transferprozesse insbesondere dann erfolgreich realisiert werden, wenn eine enge Begleitung erfolgt – sei es durch Themenbeauftragte, Fachberatungen, externe Berater:innen

oder Supervisor:innen. Auch die interviewten Fachberatungen selbst erachteten die Materialien als hilfreich für ihre Beratungsprozesse. Damit kann das Ziel verbunden werden, die Leitung langfristig zu befähigen, eigenständig Transferprozesse ins Team zu begleiten.

Darüber hinaus könnte gegebenenfalls eine flexiblere Nutzung der Karten ermöglicht werden, die jeweils an die spezifischen Voraussetzungen, etablierten Praktiken und Transfererfahrungen angepasst werden können. Auch könnte im Material Berücksichtigung finden, dass nicht immer ein Transfer auf allen Ebenen der Kita notwendig ist. Generell könnte noch stärker hervorgehoben werden, dass nur einzelne Teilaspekte der Karten genutzt werden können und die Reihenfolge nicht eingehalten werden muss. Ein Hinweis darauf, dass dies ein sinnvolles Vorgehen ist, kann darin gesehen werden, dass viele Befragte einzelne Karten oder Materialien sehr positiv hervorgehoben haben – offensichtlich diejenigen, die für ihre Einrichtung aktuell von besonderer Relevanz sind. Nicht vergessen werden sollte außerdem, dass die befragten Personen aus Einrichtungen mit günstigen Voraussetzungen kommen – in anderen Kindertagesstätten gibt es gegebenenfalls andere Bedarfe, beispielsweise bei dysfunktionalen Konflikten im Team. So könnte es Module geben, die ausgewählt und je nach Bedarf auch intensiver bearbeitet werden können.

Eine besondere Herausforderung könnte darin bestehen, gerade Einrichtungen mit ungünstigen Voraussetzungen für die Implementation zu motivieren und die Rahmenbedingungen und Unterstützungsformen für diese Einrichtungen adäquat zu gestalten. Umgekehrt könnten gerade diese von den Materialien besonders profitieren. Eine mögliche Interpretation für die wenig ausgeprägte Nutzung könnte auch darin liegen, dass das hohe Entwicklungsniveau der an der quantitativen Erhebung beteiligten Einrichtungen auch die Motivation zur Nutzung der Materialien reduziert hat, da kein dringender Bedarf dafür gesehen wurde.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass eine einfache Distribution der Materialien nicht deren Nutzung gewährleistet, deshalb wäre es sinnvoll, flankierende Prozesse zu konzipieren. Das heißt, dass neben einer breiten Distribution (z. B. bei Pflichtveranstaltungen für Fachkräfte und Leitungen) die Materialien beispielsweise in Form einer eigenen Fortbildung in die Praxis getragen oder aber trägerintern über Fachberatungen implementiert werden könnten. Eine andere Möglichkeit wäre es, die Nutzung der Materialien an eine Fortbildung zu einem anderen Thema zu koppeln und an mehreren Terminen nach der Fortbildung in der Einrichtung zu begleiten.

Der Zeitfaktor hat sich – auch in dieser Studie – als zentrales Hemmnis für die Realisierung von Transferprozessen gezeigt. Auch für die Nutzung der Materialien wurde der angenommene hohe Zeitaufwand als Hinderungsgrund angesehen. Realistische Zeiteinschätzungen für die einzelnen Phasen der Materialien wären hilfreich, um die Implementation zu planen.

Darüber hinaus lassen sich die folgenden Empfehlungen für die Überarbeitung der Materialien auf Basis der Interviews formulieren:

- ▶ Die Fülle an Impulsen könnte eingegrenzt werden, und es könnte definiert werden, welcher Impuls welche Zielgruppe anspricht (Fachkraft, Leitung, Fachberatung).
- ▶ Die Wünsche an das Format sind sehr vielfältig und fallen sowohl positiv als auch negativ aus, sodass gegebenenfalls verschiedene Formate angeboten werden könnten.
- ▶ Mehr Tipps und Beispiele zur praktischen Umsetzung könnten integriert werden.
- ▶ Die Metaphern (wie „Segel setzen“) usw. könnten suggerieren, dass es sich bei Transfer um ein wenig professionelles Thema handelt.
- ▶ Kinder und Familien als Akteure des Transfers könnten verstärkt mitaufgenommen werden.

6.2 Ergebnisevaluation der Impulskarten

In der quantitativen Erhebung ließen sich keine signifikanten Effekte auf der individuellen und der Teamebene sowie des Führungsverhaltens feststellen, auch nicht in Form eindeutiger Tendenzen in den Daten. Angesichts der geringen Stichprobengröße sowie der relativ kurzen Zeit zwischen Nutzung der Materialien und dem letzten Messzeitpunkt lässt sich daraus jedoch nicht ableiten, dass die Nutzung der Materialien keine Effekte hat. Eine mögliche Erklärung könnte auch in einem Deckeneffekt liegen: Da die beteiligten Einrichtungen bereits beim ersten Messzeitpunkt über positive Ausprägungen bezüglich der erhobenen Konstrukte verfügen, ist eine weitere Steigerung schwierig abbildbar.

In den Einrichtungen, die die Impulskarten genutzt haben, wurden in der Fragebogenerhebung Impulse für Veränderungen, die auf die Nutzung zurückgehen, berichtet, insbesondere auf individueller Ebene der befragten Leitungen und Fachkräfte, aber auch in Teilen des Teams und der Organisation. Als Effekte wurden häufiger die Unterstützung des fachlichen Austauschs und des Transfers ins Team sowie die individuelle Motivation zur Qualitätsentwicklung benannt. Leider kann zur Kontextualisierung und Interpretation dieser Antworten nicht auf Interviewergebnisse zurückgegriffen werden, da die Leitungen und Fachkräfte, die diese Effekte berichtet haben, sich nicht an diesem Teil der Studie beteiligt haben.

Eine weitere Erforschung des adaptierten Unterstützungsmaterials könnte Hinweise auf Effekte der Unterstützungsmaterialien erbringen. Hier bietet sich eine längere Begleitung an (mindestens ein Jahr), um Effekte und deren Nachhaltigkeit erfassen zu können, optimalerweise unter Hinzuziehung unterschiedlicher Akteursgruppen (neben Fachkräften und Leitungen Träger und das Unterstützungssystem, ebenso Eltern und Kinder). Bei der Auswahl der beteiligten Einrichtungen sollte zudem darauf geachtet werden, dass diese bezüglich der Ausgangsbedingungen variieren. Zudem könnten unterschiedliche Transferinhalte, aber auch diverse Lerngelegenheiten in eine solche Studie integriert werden, beispielsweise trägerweite verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen.

6.3 Faktoren der Transferförderung

Neben der Evaluation der Impulskarten resultieren aus der Studie, insbesondere den Interviews und Gruppendiskussionen, Ergebnisse, aus denen sich Hinweise für eine generelle Transferförderung ableiten lassen. Diese werden nach den unterschiedlichen Ebenen des zugrunde liegenden Transfermodells gegliedert dargestellt.

In Bezug auf den **gesamten Transferprozess** wird von den Befragten hervorgehoben, dass dessen Individualität zu berücksichtigen ist. Zentral ist, dass Transfer auf allen Ebenen der Einrichtung bedeutsam ist und langfristig zu einer Erleichterung des Kita-Alltags führen müsste. Ähnlich wie in den Ergebnissen des systematischen Reviews wird deutlich, dass eine Beteiligung und Kooperation verschiedener Akteur:innen des Systems Kita für den positiven Verlauf von Transferprozessen eine Notwendigkeit darstellen. Zudem soll der Transferprozess in kleinen Schritten geplant werden. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Befragten sich darüber bewusst sind, dass Transfer letztlich Bestandteil von Organisationsentwicklung ist, nicht isoliert betrachtet werden kann und zudem einen längeren und systematisch geplanten Prozess darstellt.

Bezüglich der **Lerngelegenheiten** werden modulare Angebote, die den Bedarf und die Interessen der Einrichtung und Mitarbeiter:innen berücksichtigen, beispielsweise indem sie eine selbstständige Themenwahl zulassen oder die Inhalte entsprechend adaptieren, als transferförderlich betrachtet. Günstig für den Transfer ist es zudem, wenn eine zeitnahe Umsetzung der Lerninhalte möglich ist und barrierearme Angebote (wie kostenlose Materialien, Tipps zur Implementierung, Broschüren zur Weitergabe ans Team) gemacht werden. Die Hinweise gehen dabei in eine ähnliche Richtung wie die der Transferforschung, die die Relevanz der Nähe von Lern- und Funktionsfeld sowie konstruktivistischer und situierter Gestaltungsprinzipien hervorheben (z. B. Hense & Mandl, 2011; Solga, 2011). Auch die Metaanalyse von Egert und Kappauf (2019) zur transferförderlichen Ausgestaltung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zeigt, dass modulare Angebote im Sinne von Maßnahmen mit regelmäßigen Kurseinheiten und Seminarelelementen den Transfer fördern.

Auf die hervorgehobene Bedeutung der **Leitung** für den Transfer wurde bereits unter 6.1 eingegangen. Entsprechend den Interviews sollte sie Verantwortung für Transferprozesse übernehmen, für Struktur, Ressourcen und Wertschätzung sorgen sowie eine positive Haltung zu Transfer und Neuem entwickeln und kommunizieren. Dafür benötigt sie entsprechende Kompetenzen, beispielsweise zur Projektplanung. Diese Interviewergebnisse beziehen sich auf den Transfer im engeren Sinne – ihr Aufgabenfeld bezieht sich aber auch auf die im Folgenden aufgeführten Aspekte, sodass diese nicht von Leitung isoliert gesehen werden können: So sind auch die Gestaltung der Zusammenarbeit in Teams und – in Aushandlung mit dem Träger – die Sicherstellung adäquater organisationaler Rahmenbedingungen Leitungsaufgaben, ebenso die Kooperation mit dem Träger und Hinzuziehung externer Unterstützung (Strehmel & Ulber, 2020b).

Demnach ist die Leitung verantwortliche **Transferakteurin**, selbstverständlich in Kooperation mit der Fachkraft, die die Lerninhalte weitergibt. Die entsprechende

Rollenaufteilung sollte transparent und expliziert sein. Gemäß den Interviews sollten die Transferakteur:innen die Motivationslagen der Fachkräfte berücksichtigen – so gab es den Hinweis, Motivierte zu fördern, Desinteressierte im Blick zu haben und die hohe Motivation junger Fachkräfte aufzugreifen. Wichtig sei zudem die Anknüpfung an vorhandenes Wissen und Berufserfahrung und die Vermeidung von Überforderung während der Umsetzung. Ein verpflichtender Transfer wird seitens der Interviewten abgelehnt. Letzterer hätte negative Folgen für die pädagogische Qualität – in den Aussagen spiegelt sich offensichtlich die Annahme, dass Kindertageseinrichtungen lose gekoppelte Systeme (Orton & Weick, 1990) in dem Sinne seien, dass verschiedene Fachkräfte auch ganz unterschiedlich arbeiten können. Dies steht offensichtlich im Widerspruch zu einer gemeinsamen pädagogischen Ausrichtung und entsprechenden Teamentwicklung und würde zudem zu unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder führen. Dieser Aspekt verdeutlicht umgekehrt, dass eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung eine relevante Voraussetzung für den Transfer ins Team darstellt.

Innerhalb des **Teams** sollte ein positives Klima herrschen, welches von gegenseitigem Austausch und Unterstützung geprägt ist. Konkurrenzdenken und persönliche Konflikte dagegen wirken Transfer entgegen. Positive Erfahrungen wurden mit Themenbeauftragten gemacht, die die Verantwortung für den Transferprozess übernehmen und diesen begleiten. Auch diese Aspekte eines positiven, innovationsförderlichen Teamklimas finden Entsprechung in der Teamforschung, aus der Aspekte wie Kohäsion, Offenheit für Neues, psychologische Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen, Qualität der Kommunikation, Partizipation sowie kooperative und unterstützende Arbeitsweisen als zentrale Variablen der Teamqualität hervorgehen (Brockbeck, Anderson & West, 2000; Lantz, Ulber & Friedrich, 2021; Ulber, 2021).

Auf **organisationaler Ebene** werden in den Interviews Aufbau und Förderung guter Kommunikationsstrukturen in der Einrichtung (beispielsweise unter Heranziehung entspr. Tools) und die Integration der Kinder in den Transferprozess benannt. Zudem sollten strukturelle Ressourcen (insbesondere Zeit und Personal) bereitstehen. Hier sind grundsätzlich sowohl Leitung als auch Träger in der Verantwortung, wobei es keine einheitlichen Aufgabenverteilungen und Kooperationsstrukturen gibt.



Entsprechend differieren Art und Ausmaß der Unterstützung seitens der Träger im Feld stark (Hogrebe & Ulber, 2023; Ulber & Hogrebe, 2022).

Die Aufgabe der **Träger** bei der Transferförderung wird darüber hinaus in der Etablierung einer trägerweiten Kultur des Voneinander-Lernens, der Unterstützung und Inspiration der Einrichtungen, aber auch der Fachkräfte, gesehen – gerade für letztere sollten die Unterstützungsangebote transparenter gemacht und noch mehr kommuniziert werden. Zudem

sollten **Fachberatungen** in die Transferprozesse involviert werden und die Veränderungsprozesse begleiten.

In Bezug auf das **Umfeld** der Einrichtungen wird eine externe Vernetzung und Begleitung als transferförderlich eingeschätzt, auch die Hinzuziehung der Eltern und die Förderung deren Verständnisses für die Transferprozesse werden als Ressource für den Transfer gesehen.

7 Fazit und Ausblick

Transfer in Institutionen der frühen Bildung und Erziehung in der Kindheit ist ein anspruchsvolles und (zeit-)aufwendiges Vorhaben, da er einen komplexen, interaktiven und von subjektiven Deutungskonzepten geprägten Prozess (Blatter & Schelle, 2022, S. 48) umfasst und eine aktive und systematische Multiplikation von Lerninhalten in das Team sowie deren anschließende kontinuierliche Realisierung in der pädagogischen Praxis mit dem Ziel der Verbesserung der pädagogischen Qualität beinhaltet. Das von der Stiftung Kinder forschen entwickelte Unterstützungsmaterial setzt daher bei einem zentralen Bedarf für die Weiterentwicklung der Qualität in der frühen Bildung an. Die Begleitstudie verdeutlicht eine hohe Akzeptanz und positive Bewertung der Impulskarten, wenn sich auch gleichzeitig Hemmnisse bei der Nutzung zeigen. Entsprechend sind Maßnahmen des Transfermanagements, die dessen Implementation begleiten und unterstützen, sowie eine Ausweitung der Nutzenden innerhalb des Systems Kita angezeigt. Transfermanagement im Sinne einer aktiven, nachhaltigen und systematischen Förderung des Transfers zielt sowohl auf die transferförderliche Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahme als auch auf die Transferförderung im Arbeitsumfeld, wobei beide Gestaltungsfelder wiederum Einfluss auf die beteiligten Individuen nehmen, beispielsweise auf deren Selbstwirksamkeit und Motivation, sodass Transfermanagement alle drei Faktoren des grundlegenden Transfermodells von Baldwin und Ford (1988) umfasst.

Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf einer Beteiligung von Kindertageseinrichtungen mit ungünstigen Ausgangsvoraussetzungen und deren spezifischen Unterstützungsbedarfen liegen. Gleichzeitig zeigt die Studie, dass bereits unterschiedliche Ansätze für den Transfer von Bildungsinhalten existieren – eine Kommunikation und Multiplikation derselben im Praxisfeld wäre wünschenswert und könnte wertvolle Impulse geben.

Nicht vergessen werden darf dabei, dass erfolgreicher Transfer auch von den strukturellen Rahmenbedingungen abhängt. Dazu gehören neben einer ausreichenden Personalausstattung und einem gut ausgebauten Unterstützungssystem auch eine adäquate Qualifikation sowie zeitliche Rahmenbedingungen, die profunde Organisationsentwicklungsmaßnahmen ermöglichen (Strehmel & Ulber, 2020a; Ulber & Bergs-Winkels, 2023). Die prominente Rolle der Leitung für das Transfermanagement erfordert zudem adäquate Arbeitsbedingungen und hohe Kompetenzen, die sich nicht nur auf den Transfer im engeren Sinne, sondern auf alle Leitungsaufgaben beziehen, denn erfolgreiche Organisationsentwicklungsprozesse sind letztlich an alle Leitungsbereiche gebunden. Die differierenden Bedingungen für Leitungen und die Einrichtungen stehen dabei mit der Unterschiedlichkeit sowohl der Träger als auch der Bundesländer in Zusammenhang (Mader & Menz, 2019) – so bieten gemäß den Ergebnissen der Leitungsbefragung für das Monitoring des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes die Träger von 81% der befragten Leitungen Fachberatung an, 68% der Leitungen bekommen Angebote zur weiteren Qualifizierung für Leitungsaufgaben und 46% der Leitungen für Supervision bzw. Coaching. 28%

der Leitungen steht zur Entlastung eine Verwaltungskraft zur Verfügung. Zudem stehen nicht in allen Bundesländern die vertraglich vereinbarten Leitungszeiten und die tatsächlich geleisteten Stunden miteinander in Einklang (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021). Für eine Weiterentwicklung der frühen Bildung in allen Kindertageseinrichtungen ist es deshalb erforderlich, dass auch strukturell günstige Rahmenbedingungen gewährleistet werden, um allen Leitungen und Fachkräften eine (Weiter-)Entwicklung hin zu qualitativ hochwertiger pädagogischer Arbeit zu ermöglichen.

Limitationen der Studie

Eine zentrale Limitation der Studie ist für die quantitative Erhebung in der begrenzten Stichprobengröße, dem Verzicht auf eine randomisierte Kontrollgruppe sowie der Konzentration auf Fortbildungen aus dem MINT-Bereich und deren Transfer zu sehen. Zudem kann sowohl für den quantitativen als auch für den qualitativen Teil von selektiven Stichproben ausgegangen werden, die sich durch günstige Rahmenbedingungen auf organisationaler Ebene sowie durch besonderes Engagement auszeichnen. Entsprechend ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt.

Nur ein Teil der Befragten hat die Impulskarten tatsächlich erprobt, der Zeitrahmen der Längsschnittstudie ist zudem kurz bemessen, sodass die Transferprozesse beim letzten Erhebungszeitpunkt gegebenenfalls noch nicht abgeschlossen waren. Mehr Zeit und die Sicherstellung, dass die Impulskarten tatsächlich genutzt wurden (außer von einer Kontrollgruppe), hätten tiefergehende Erkenntnisse über Prozess und Ergebnisse des Unterstützungsmaterials bieten können.

Bezüglich der Inhaltsvalidität ist zu erwähnen, dass in allen Studienteilen subjektive Selbsteinschätzungen und Prozessbeschreibungen, beispielsweise zur Realisierung von Transferprozessen oder zum Leitungshandeln, erhoben worden sind, die entsprechend durch Antworttendenzen (beispielsweise aufgrund sozialer Erwünschtheit) verzerrt sein können.

E Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelingensbedingungen organisationaler Veränderungsprozesse in Kitas (TUE-R)

Nina Hogrebe, Daniela Ulber, Valerie Bergmann, Anna Maria Schmidt



- 1 Einleitung**
- 2 Die Methode des systematischen Reviews**
- 3 Einbezug von Stakeholder:innen**
- 4 Konzeptionelle Grundlagen: Logisches Modell**
- 5 Fragestellung(en)**
- 6 Methodisches Vorgehen**
- 7 Ergebnisse**
- 8 Diskussion**
- 9 Empfehlungen**

1 Einleitung

Der Transfer von neuem Wissen und Kompetenzen in Kita-Teams sowie deren nachhaltige Implementation in die Praxis sind Bestandteile von Organisationsentwicklung bzw. können als Impulse für entsprechende Prozesse dienen. Auch wenn der Transfer z. B. von Fortbildungsinhalten in die frühpädagogische Praxis als zentrales Element von Qualitätsentwicklung angesehen wird, ist noch wenig darüber bekannt, wie die Implementation neuen Wissens und neuer Kompetenzen aus Fortbildungen aktiv und erfolgreich unterstützt werden kann (Hildenbrand, 2016). Erkenntnisse der Transferforschung verweisen darauf, dass für einen erfolgreichen Transfer – verstanden im Kontext eines nachhaltigen Team- und Organisationsentwicklungsprozesses – neben Transfervoraussetzungen bei den Teilnehmenden insbesondere auch Merkmale des Arbeitsumfeldes eine Rolle spielen können. Vereinzelt in den Blick geraten sind diesbezüglich im Feld der frühen Bildung bislang vor allem die Unterstützung durch Vorgesetzte und das Kollegium bzw. das Team, Möglichkeitsstrukturen der Anwendung, Zeit für die Anwendung sowie das Transferklima. Weniger im Fokus stand demgegenüber bislang das weiter gefasste Umfeld einer Kita, zu dem insbesondere der Träger, aber auch z. B. die Fachberatung zählt. Eine Übersicht über den entsprechenden Forschungsstand zu Merkmalen, die ein effektives Transferumfeld auszeichnen, gibt es bislang noch nicht.

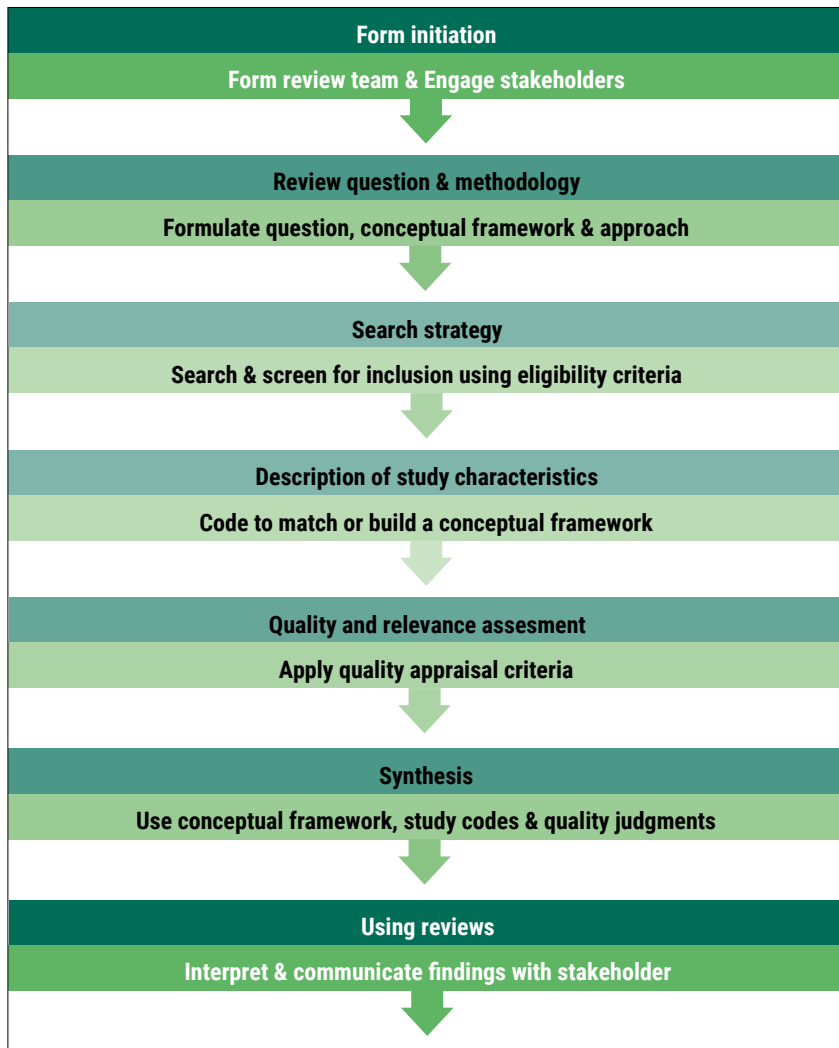
Vor diesem Hintergrund soll eine systematische Übersichtsarbeit zu den inhaltlichen Schwerpunkten und Ergebnissen empirischer Studien zum Wissenstransfer und zur Organisationsentwicklung im System der frühen Bildung erstellt werden, um Merkmale eines entwicklungsförderlichen Transferumfelds zu identifizieren. Um das bisherige Wissen zu Transferprozessen im Feld der frühen Bildung zu systematisieren und das oben erwähnte Forschungsdesiderat in Hinblick auf Empfehlungen für zukünftige Forschung zu spezifizieren, hat das Projekt „Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelingensbedingungen organisationaler Veränderungsprozesse in Kitas“ (TUE-R) ein systematisches Review durchgeführt. Ein solches systematisches Review zum Thema Transfer existiert im Bereich der frühen Bildung bislang nur zur Konzeption und Umsetzung von Fortbildungen und anderen Lerngelegenheiten, die als Anlässe für Transfer dienen (Egert & Kappauf, 2019; Fukkink & Lont, 2007), aber nicht zu den sich anschließenden Transferprozessen in den Einrichtungen sowie damit verbundenen relevanten Einflussmerkmalen auf Ebene der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte (wie z. B. Selbstwirksamkeit und Motivation) oder in der Arbeitsumgebung (wie z. B. Klima und Unterstützung). Das vorliegende systematische Review zu den inhaltlichen Schwerpunkten und Ergebnissen empirischer Studien zum Wissenstransfer und zur Organisationsentwicklung im System der frühen Bildung bietet einen möglichst umfassenden Überblick über Studien zum Thema Transfer im Feld der Kita und kann auf dieser Basis Empfehlungen für die Praxis sowie noch bestehende Forschungsdesiderate definieren.

2 Die Methode des systematischen Reviews

Das zentrale Ziel des Projektes ist es, einen Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse empirischer Studien hinsichtlich des Themas Transfer im System der frühen Bildung zu erstellen. Sofern es die Studienlage ermöglicht, werden Merkmale eines entwicklungsförderlichen Transferumfelds auf unterschiedlichen Ebenen (Individuum, Team, Organisation, Umfeld) abgeleitet, die nachhaltige organisationale Veränderungsprozesse wahrscheinlich(er) machen. Ein systematisches Review zielt darauf ab, die Erkenntnisse aller relevanten Arbeiten zu einem Thema bzw. einer Fragestellung zu identifizieren, zusammenzufassen und zu bewerten. Mithilfe eines systematischen Reviews werden die vorhandenen empirischen Erkenntnisse für die Wissenschaft und pädagogische Praxis leichter zugänglich gemacht. Durch das Zusammenführen der Ergebnisse verschiedener Studien können dabei fundiertere Aussagen über den Gegenstandsbereich geäußert werden, als es in Einzelstudien der Fall ist, sowie Forschungsdesiderate aufgezeigt werden.

Ein systematisches Review folgt dabei einem strengen wissenschaftlichen Design mit vorab spezifizierten und reproduzierbaren Methoden (Centre for Reviews and Dissemination, 2009). Das hier vorliegende systematische Review orientiert sich in seinem Forschungsdesign an dem Modell des „Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre“ (EPPI-Centre) des University College London. In diesem Modell lassen sich insgesamt sieben unterschiedliche Phasen bzw. Arbeitsschritte ausmachen: (1) Initiierung, (2) Reviewfrage und Methodenauswahl, (3) Suche/Screening, (4) Beschreibung der Studien, (5) Qualitätseinschätzung, (6) Synthese sowie (7) Interpretation und Kommunikation (Gough et al., 2012). Abbildung 20 gibt einen Überblick über das Vorgehen und die Abfolge der einzelnen Prozessschritte, die im Anschluss kurz skizziert werden.

Abbildung 20. Methodisches Vorgehen eines systematischen Reviews (in Anlehnung an Gough et al., 2012, S. 8)



2.1 Initiierung

Um ein systematisches Review auf den Weg zu bringen, geht es in der Anfangsphase insbesondere darum, das Reviewteam zu formieren. Da ein systematisches Review nicht ausschließlich von Wissenschaftler:innen begleitet werden sollte, gilt es in der Initiierungsphase zudem, relevante Stakeholder:innen aus der pädagogischen Praxis zu identifizieren, die in beratender Funktion in das Forschungsvorhaben involviert werden (Rees & Oliver, 2012).

2.2 Reviewfrage und Methodenauswahl

Parallel zum allgemeinen Auftakt und zur Vorbereitung des Forschungsvorhabens sind soweit wie möglich die Methoden zur Beantwortung der Reviewfrage zu konkretisieren. Zentrale theoretische Konzepte müssen identifiziert, definiert und operationalisiert sowie in einem konzeptionellen Rahmen zusammengeführt werden. Sie sind Basis für die Entwicklung eines logischen Modells, das als theoretische Grundlage den gesamten Reviewprozess leitet (Anderson et al., 2011). Logische Modelle veranschaulichen zugrunde liegende Wirkmodelle und sind für den Prozess systematischer Reviews wertvoll, da sie bei der Konzeptualisierung des Gegenstands helfen, mögliche Zusammenhänge veranschaulichen und zu berücksichtigende Einflussfaktoren identifizieren.

2.3 Suche/Screening

Aus der Operationalisierung der Konzepte und dem darauf basierenden logischen Modell lassen sich die Begriffe für eine Suchstrategie zur Identifizierung relevanter Studien ableiten. Alle in der Suche generierten Treffer werden einem ersten Screening (Titel und Abstract) entlang zuvor festgelegter In- und Exklusionskriterien unterzogen. Die für relevant erachteten Publikationen durchlaufen in einem zweiten Schritt ein Volltext-Screening, in dem der gesamte Text der Studie in Hinblick auf die Erfüllung der Inklusionskriterien hin überprüft wird. Um in die Forschungssynthese aufgenommen zu werden, müssen die Arbeiten alle Inklusionskriterien und dürfen kein Exklusionskriterium erfüllen.

2.4 Beschreibung der Studien

Die final inkludierten Studien werden anhand eines zuvor erarbeiteten Kodierleitfadens ausgewertet. Dieser dient der systematischen und einheitlichen Beschreibung aller ausgewählten Publikationen. Die Beschreibung gibt Auskunft über Merkmale der Publikation, Informationen zu den relevanten Konzepten sowie erfasste Ergebnisse des Transferprozesses.

2.5 Qualitätseinschätzung

Die Bewertung der Relevanz und Qualität der einzelnen der Synthese zugrunde liegenden Publikationen stellt einen zentralen Schritt im Reviewprozess dar und dient dazu, die Qualität und Glaubwürdigkeit des Reviews sicherzustellen. Die Qualitätsbewertung geht daher der Synthese der Forschungsergebnisse voraus.

2.6 Synthese

Die Synthese führt die Ergebnisse aus den eingeschlossenen Studien zusammen, um auf der Grundlage der Gesamtheit der Belege Schlussfolgerungen zu ziehen.

2.7 Interpretation und Kommunikation

Die Interpretation und Kommunikation der Ergebnisse können auf verschiedensten Wegen, z. B. durch Kommunikation mit den Stakeholder:innen, der Präsentation von Ergebnissen auf Konferenzen oder der Publikation in Schriftform, erfolgen.

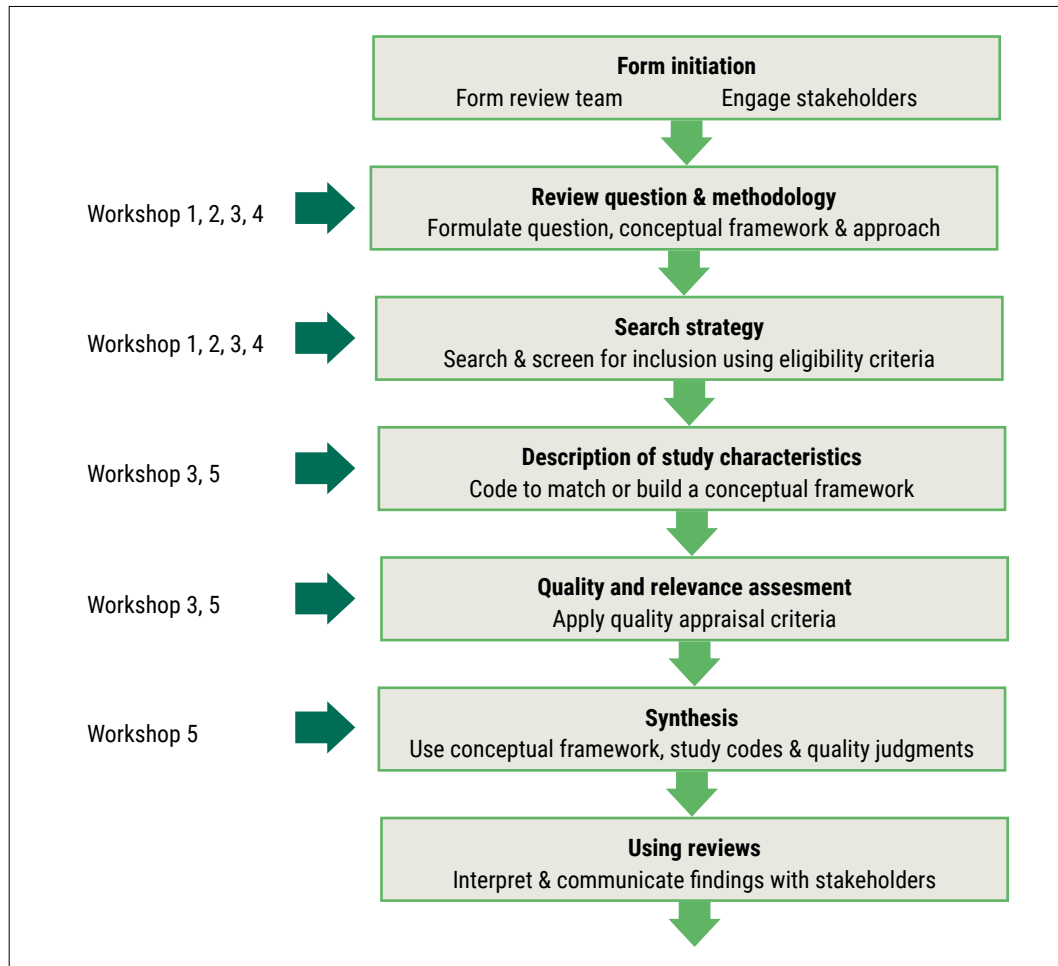
3 Einbezug von Stakeholder:innen

Wenngleich der oben dargelegte Ablauf eines systematischen Reviews den Eindruck erwecken könnte, dass Stakeholder:innen insbesondere zu Beginn und am Ende des Forschungsvorhabens einbezogen werden, sollten sie tatsächlich über den gesamten Prozess eingebunden sein (Rees & Oliver, 2012). Im Rahmen des Projektes TUE-R wurden daher Praxisgruppen gebildet, die aus verschiedenen nationalen und internationalen Praxisvertreter:innen (Träger, Fachberatung, Fortbildung etc.) bestanden und den Reviewprozess über die gesamte Laufzeit begleiteten. In dem Forschungsvorhaben wurden Stakeholder:innen auf folgende Art und Weise eingebunden:

1. Da das Thema Organisationsentwicklung im schulischen Kontext bereits länger thematisiert wird, wurde diese Perspektive durch eine fortlaufende Beratung durch Dr. Lilo Brockmann eingeholt, die zudem methodische Expertise aufweist (Brockmann, 2021).
2. Die Praxisperspektive des deutschsprachigen Raums wurde über 50 deutsche Studierende der Kindheitspädagogik mit vier Semestern Praxiserfahrung (Workshop 1 in zwei Teilgruppen) abgebildet. Darüber hinaus gab es einen weiteren Workshop mit einer Trägervertreterin, einer Fachberaterin sowie einer pädagogischen Fachkraft, die zugleich Multiplikator:in der Stiftung Kinder forschen ist (Workshop 2).
3. Die Perspektive von Fachleuten aus dem internationalen Kontext wurde auf ähnliche Art und Weise eingebunden. Hier gab es einen Workshop mit sieben internationalen Studierenden aus den USA und Spanien (Workshop 3) sowie zwei Workshops mit Prof. Dr. Eva Lloyd (Professorin für Frühe Kindheit, University of East London und Vorstandsmitglied eines Kita-Trägers in London) und Evelin Matton (Pädagogische Coachin und Trainerin, Fachberatung/Niederlande) (Workshops 4 & 5).

Das Ziel dieser Praxisgruppen war es, an den verschiedenen Stellen die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse sowie identifizierten Forschungsbedarfe zu ergänzen und zu plausibilisieren. Abbildung 21 zeigt auf, wie die jeweiligen Workshops in die einzelnen Phasen des systematischen Reviews eingebunden wurden.

Abbildung 21. Einbindung der Praxisgruppen in den Reviewprozess (eigene Darstellung in Anlehnung an Gough et al., 2012, S. 8)



Durch den Einbezug der Stakeholder:innen wird ein breiteres Spektrum an Perspektiven und Expertisen eingebracht und so die Qualität der Ergebnisse verbessert. In der Weiterentwicklung des logischen Modells haben die Stakeholder:innen dieses auf seine „Praxistauglichkeit“ hin überprüft und relevante Hinweise gegeben, um Zusammenhänge zur pädagogischen Praxis herzustellen. Des Weiteren haben die Stakeholder:innen relevante Suchbegriffe für die Weiterentwicklung der Suchstrategie geliefert, z. B. wurden Begriffe wie „Kinderladen“ oder „Kinderhaus“ auf Anregung der deutschen Studierenden und Begriffe wie „CPD“ und „continuing professional development“ auf Anregung der internationalen Praxisvertreterinnen ergänzt. Hierdurch konnte die Suche effektiver gestaltet und das Risiko minimiert werden, dass relevante Studien nicht erfasst werden. In Hinblick auf Unterschiede zwischen den Systemen der frühen Bildung in unterschiedlichen Ländern konnten insbesondere die internationalen Stakeholder:innen wichtige Hinweise geben, wie eine sinnvolle Eingrenzung des Feldes „Kita“ vorgenommen werden kann. Anlässlich dieser Hinweise entschied sich die Forschungsgruppe, beispielsweise das Feld Kita am Level 0 der International Standard Classification of Education zu orientieren. Auch die Einschätzung der Qualität und der Relevanz der einzelnen Studien konnte durch das Feedback der Stakeholder:innen nochmals reflektiert werden, indem die Relevanz der englischen Studien für die Forschungsfrage gemeinsam mit einer Praxisvertreterin diskutiert wurde. Schlussendlich gaben die Stakeholder:innen wertvolle Hinweise zur Synthese, indem sie beispielsweise darauf hinwiesen, den Blick auf gemeinsame Fragestellungen der Studien zu richten. Durch ihre Fachexpertise trugen sie dazu bei, die Ergebnisse praxisnah und anwendungsorientiert aufzubereiten.

4 Konzeptionelle Grundlagen: Logisches Modell¹⁵

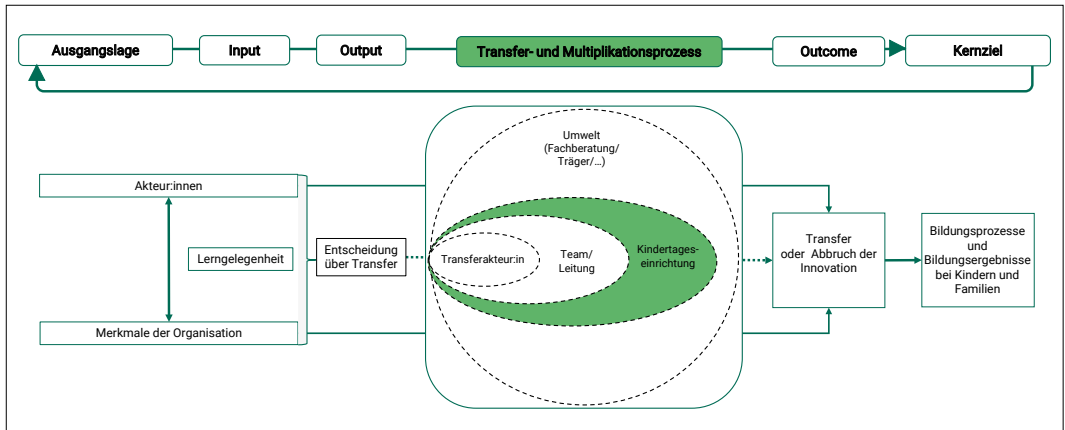
Geht es um den Transfer von Lern- und Weiterbildungsinhalten ist damit häufig zunächst einmal die Anwendung neu gelernter Inhalte gemeint (Prenzel, 2010). Es geht entsprechend um den Transfer von neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen, praktischen Anwendungskontext (Mandl et al., 1992). Zentrale Merkmale eines erfolgreichen Transfers sind die Generalisierung, d. h. die Übertragung von der Lern- auf die Anwendungsumgebung, und die zeitliche Aufrechterhaltung der Wirksamkeit im Anwendungsfeld. Neben einem horizontalen Transfer auf andere, ähnlich komplexe Anwendungssituationen ist auch vertikaler Transfer auf einem höheren Anforderungsniveau als in der Lernsituation möglich (Hense & Mandl, 2011; Solga, 2011).

Gemäß Gräsel (2010) kann sich der Transferbegriff dabei sowohl auf eine ausschließlich individuelle Übertragung beziehen als auch die Weitergabe der Lerninhalte an andere implizieren. Transfer in letzterem Sinne beinhaltet eine aktive und systematische Weitergabe von Lerninhalten in ein Kita-Team sowie deren anschließende kontinuierliche Realisierung in der pädagogischen Praxis. Hiermit können u. a. Ziele wie die Verbesserung der pädagogischen Qualität oder Veränderungen im pädagogischen Handeln der Fachkräfte verbunden sein. Der Transfer von neu Gelerntem erfolgt als kommunikativer Wissensaustausch zwischen Personen in Organisationen, wobei das Wissen gemeinsam interpretiert und konstruiert wird (Gessler & Gruber, 2022). Dabei ist davon auszugehen, dass es sich um einen „komplexen, interaktiven und von Subjekten und deren Deutungskonzepten geprägten Prozess“ (Blatter & Schelle, 2022, S. 48) handelt, d. h., der Transfer kann in unterschiedlichen Teams ganz anders realisiert werden. Auch tritt häufig eine sogenannte „Transferlücke“ auf, was bedeutet, dass die neu gelernten Inhalte nicht (im vollen Umfang) in der Praxis umgesetzt werden (Bergmann & Sonntag, 2006; Felfe, 2012).

Die Transferforschung bietet eine Vielzahl an Modellen, die den Transferprozess aus unterschiedlichsten Perspektiven und Disziplinen heraus darstellen. Blatter und Schelle (2022) bieten in ihrer DJI-Expertise zum Wissenstransfer in der frühen Bildung einen Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Modelle des Wissenstransfers. Die Autorinnen unterscheiden in Anlehnung an Nilsen (2015) dabei fünf Formen: (1) Prozessmodelle, (2) Modelle von Einflussfaktoren, (3) klassische Theorien, (4) Implementationstheorien und (5) Evaluationsmodelle, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Kategorisierung nicht vollständig trennscharf ist. Bisher wurde zudem keines dieser Modelle genuin für das Feld der frühen Bildung entwickelt (Blatter & Schelle, 2022), sodass im Rahmen des Projektes ein eigenes Modell entwickelt wurde (vgl. Abbildung 22).

15 Um Synergien zwischen den Studien TUE-R und T²E²K² zu generieren, liefern sie parallel zueinander und haben eine gemeinsame theoretische Grundlage. Daher weißt das Kapitel konzeptionelle Grundlagen der TUE-R Studie Ähnlichkeiten zum theoretischen Hintergrund der T²E²K² Studie auf.

Abbildung 22. Transferprozesse im Feld der Kindertagesbetreuung (eigene Darstellung, in Anlehnung an Baldwin & Ford, 1988 sowie Rank & Wakenhut, 1998)



Das dem Review zugrunde liegende logische Modell zu Transferprozessen im Feld der Kindertagesbetreuung basiert auf einer Weiterentwicklung der Transfermodelle von Baldwin und Ford (1988) sowie Rank und Wakenhut (1998). Es wurde entsprechend dem Erkenntnisinteresse des systematischen Reviews durch eine weiterführende Literaturrecherche und unter Berücksichtigung der Veränderungsvorschläge der Fachleute aus den Praxisworkshops ergänzt und adaptiert. Wenngleich es der Logik Input-Output-Outcomes entspricht und somit Elemente eines Prozessmodells enthält, das die einzelnen Phasen des Implementationsprozesses beschreibt, ist es am ehesten dem Typ der Modelle von Einflussfaktoren zuzuordnen.

Das den Reviewprozess leitende logische Modell bietet einen Überblick über den zirkulären Verlauf von Transferprozessen: Es beginnt bei der Ausgangslage und endet bzw. startet erneut beim Kernziel frühkindlicher Bildung, den Bildungsprozessen und Bildungsergebnissen bei Kindern und ihren Familien. Im Vordergrund stehen die mittig dargestellten Akteursebenen des Transfer- und Multiplikationsprozesses. Die spezifischen Transferbedingungen werden an den Schnittstellen zwischen den jeweiligen Akteur:innen des Systems ausgemacht, wodurch Besonderheiten von Transferprozessen in Kitas Berücksichtigung finden. Im Folgenden wird das Modell ausführlich beschrieben.

4.1 Ausgangslage – Input – Output

Die Ausgangslage eines Transferprozesses ist bestimmt durch Akteur:innen und die Merkmale der Organisation. Diese stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. In der Phase des Inputs erfolgt als Impuls eine Lerngelegenheit, die wiederum – beeinflusst durch die Akteur:innen und die Merkmale der Organisation – in der Phase des Outputs zur Entscheidung über einen Transfer führt.

4.2 Akteur:innen

Akteur:innen in Transferprozessen sind Personen, die durch eine Lerngelegenheit zu einem Lernprozess angeregt werden. Ein Transferakteur kann sich aus mehreren Personen zusammensetzen, dies ist z. B. der Fall, wenn ein Team an einer Teamfortbildung teilnimmt. In diesem Fall gilt das gesamte Team als Akteur. Bei Fortbildungen und vermutlich auch bei anderen Lerngelegenheiten hängen die personenbezogenen Merkmale der Akteur:innen bedeutsam mit den Effekten der Fortbildung zusammen (Richter, 2016).

4.3 Merkmale der Organisation

Neben den Merkmalen der Akteur:innen nehmen Merkmale der Organisation Einfluss auf den Output des Impulses. Strukturelle Merkmale der Einrichtung und das Arbeitsumfeld beeinflussen den Output beispielhaft durch die Einrichtungsform, Einstellungen und Verhaltensweisen im Team sowie Organisationsziele (Richter, 2016).¹⁶ Hier zeigt sich auch die Relevanz der Kita-Leitung. Sie nimmt Einfluss auf die Entscheidung über den Transfer sowie dessen Realisierung, indem sie z. B. Möglichkeiten zur Anwendung bietet, Zeit für die Umsetzung plant und ein positives Transferklima herstellt (Blume et al., 2010; Chiaburu et al., 2010). Veränderungsprozesse in Kitas sind maßgeblich von den Kompetenzen der Einrichtungsleitung geprägt:

„Eine gute Führung hat einen positiven Einfluss auf ablaufende Veränderungsprozesse einer Einrichtung und stellt somit einen Faktor dar, der über Erfolg oder Misserfolg eines Prozesses entscheiden kann.“ (Döther 2016, S. 22)

Beispielsweise etabliert ein gelebter transformationaler Führungsstil Visionen und unterstützt Veränderungen. Transformational führende Führungskräfte fördern das Selbstwertgefühl der Mitarbeitenden, motivieren diese, über die eigenen Grenzen hinauszugehen, und haben gleichzeitig herausfordernde Leistungserwartungen an sie (Bass & Bass, 2008). Der transformationale Führungsstil kann Mitarbeitende unterstützen, wenn diese unter Stress stehen, Herausforderungen zu bewältigen haben oder wenn sie mit Unsicherheiten in der Arbeit konfrontiert sind und bedeutungsvolle Aufgaben erledigen müssen. Die Leitung sollte daher sensibel für die Situation und die Bedürfnisse der Mitarbeitenden sein. Für die Führungskraft bedeutet dieser Führungsstil gleichzeitig die Herausforderung, Individuen sowie das gesamte Team zu motivieren. Es zeigt sich, dass eine auf das Team ausgerichtete transformationale Führung wirksamer zu sein scheint, da sie die Bindung innerhalb des Teams stärkt

¹⁶ Richter (2016) bezieht sich in seinen Untersuchungen auf das Feld Schule und definiert mit Einrichtungsformen einzelne Schulformen. Auf die frühkindliche Bildung lassen sich Richters Erkenntnisse auf Einrichtungsmerkmale der Kita oder Merkmale der Gruppe übertragen. Beispielsweise kann hier von Unterschieden zwischen Krippe und Elementarbereich ausgegangen werden.

und die Individuen dazu motiviert, sich im Team gegenseitig zu unterstützen, was wiederum die Gruppenleistung verbessern kann (Kraus & Kreitenweis, 2020).

In den letzten Jahren hat zudem das Konzept der geteilten Führung gegenüber dem Top-down-Paradigma (Autorität von Führung) an Bedeutung gewonnen. Führung ist nach diesem Ansatz eine Gemeinschaftsleistung und ein ganzheitlicher, episodischer Prozess, in dem es keine klare Trennung von Führungskraft und Untergebenen gibt (Kraus & Kreitenweis, 2020). Durch die damit verbundene gemeinsame Verantwortungsübernahme werden Motivation, Compliance und Identifikation mit der Einrichtung gefördert, der erweiterte Handlungsspielraum ist zudem persönlichkeitsförderlich, wenn dieser von adäquaten Rahmenbedingungen begleitet wird und nicht zu Überforderung führt.

4.4 Impuls

Akteur:innen im Feld der frühen Bildung stehen einer Vielzahl an Lerngelegenheiten zur Verfügung, aus denen sie Anstöße für eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, neue Erkenntnisgewinne und die Reflexion der beruflichen Praxis generieren können (Richter, 2016). Eine Wahlmöglichkeit der Lerngelegenheit hat sich als transferförderlich herausgestellt (Buschle & Gruber, 2018). Die Fachliteratur unterscheidet drei Formen von Lerngelegenheiten: (1) informelle Lerngelegenheiten, in denen unbewusst gelernt wird, (2) non-formale Lerngelegenheiten, bei denen Lernen in nicht-traditionellen Kontexten stattfindet, und (3) formale Lerngelegenheiten in traditionellen Kontexten (beispielweise durch Referierende vorbereitete Lerninhalte) (Richter, 2016). Hieraus entsteht eine Vielfalt an unterschiedlichen Lerngelegenheiten, z. B. Kursteilnahme, Online-Seminare, längerfristige Qualifizierungsprogramme (mit formalem Abschluss), (Erfahrungs-)Austausch mit dem Kollegium, gruppenübergreifende Zusammenarbeit mit dem Kollegium, Nutzung von Fachliteratur, Beobachtungen, Coaching, Supervision, Hospitation in anderen Einrichtungen, Mentoring, Arbeit in Lerngemeinschaften, Feedback, Fort- und Weiterbildungen und vieles mehr (Bader et al., 2021; Richter, 2016). Es besteht insofern ein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Formen der Lerngelegenheiten, da Fachkräfte, die häufiger an informellen Lerngelegenheiten beteiligt sind, gleichzeitig auch häufiger an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen (Bader et al., 2021). Insgesamt sind Fort- und Weiterbildungen unter den genannten Lerngelegenheiten die am meisten verbreiteten Impulse (Bader et al., 2021)¹⁷ und stellen ein wirksames Mittel zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte dar (Buschle & Gruber, 2018; Lohse-Bossenz et al., 2022).

17 Fortbildungen können als Lerngelegenheiten verstanden werden, die der Aktualisierung und Vertiefung bereits zuvor erworbener Kompetenzen dienen und zur Anpassung bestehender Qualifikationen an aktuelle Erfordernisse beitragen. Weiterbildungen bezeichnen Lerngelegenheiten, die zu einer Erhöhung/Erweiterung der bestehenden Berufsqualifikation führen. Bei erfolgreichem Abschluss qualifizieren sich Teilnehmende häufig zur Übernahme neuer Aufgaben oder zum Tragen einer Qualifikationsbezeichnung/eines akademischen Titels (Richter, 2016).

4.5 Transfer- und Multiplikationsprozess

Kommt es zu einer positiven Entscheidung über einen Transfer, beginnt anschließend die Phase des Transfer- und Multiplikationsprozesses. Transfer wird dabei als effektive und kontinuierliche Anwendung von Gelerntem in der (pädagogischen) Praxis verstanden. Transfer ist als interaktiver Prozess zu verstehen, in dem gelerntes Wissen während seiner Anwendung in einem aktiven Vorgang und im Dialog zwischen den Akteur:innen verändert, also transformiert wird. Die Transformation kann dabei auch zu einem Abbruch des Transferprozesses führen (Blatter & Schelle, 2022; Massenberg et al., 2015). Transferprozesse werden entweder von transferfördernden Faktoren, den Katalysatoren, erleichtert oder von transferhemmenden Faktoren, den Barrieren, erschwert (Kauffeld et al., 2008). In Kitas wird der Transferprozess durch Einflussfaktoren auf vier Ebenen beeinflusst: (1) Transferakteur:innen, (2) Team/Leitung, (3) Organisation und (4) Umwelt. Diese sind nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden und beeinflussen sich wechselseitig über alle Ebenen hinweg. Studien geben beispielsweise Hinweise darauf, dass das Arbeitsumfeld und spezifisch die Führungskraft einen entscheidenden Einfluss auf den Transfer von Lerninhalten hat (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Kauffeld et al., 2008). Dies verdeutlicht, dass ein Transfer in die Praxis ein System der Unterstützung erfordert (Holton et al., 2000; Massenberg et al., 2015).

4.6 Outcome – Kernziel

Für eine Kita ist der Outcome des Transfers ein Erfolg, wenn es zu einer effektiven und kontinuierlichen Anwendung der Impulsintentionen in der (pädagogischen) Praxis kommt. Dabei sollten sie auch ins Team und bestenfalls in die gesamte Organisation weitergetragen werden. Die Anwendung sollte mit den Zielen der Einrichtung übereinstimmen und die Entwicklung der Qualität von Kitas befördern (Anders & Roßbach, 2019; Blatter & Schelle, 2022; Massenberg et al., 2015). Auf diese Weise tragen Lerngelegenheiten einzelner Mitarbeitender zu langfristigen Veränderungen

von Strukturen, Prozessen und Arbeitsprinzipien der gesamten Einrichtung und somit zur Entwicklung der Organisation bei (Strehmel & Ulber, 2020). Den erbrachten Investitionen in die Impulse selbst sowie den Transferprozess (z. B. finanzielle Ressourcen oder Zeit) ist dann ein Mehrwert entsprungen. Das Kernziel ist erreicht, wenn durch den Transfer Bildungsprozesse und Bildungsgelegenheiten für Kinder und Familien entstehen oder weiterentwickelt werden, die implizit oder explizit die Entwicklung von Kindern fördern.



5 Fragestellung(en)

Vor dem Hintergrund des relativ geringen Forschungsstandes zum Thema Organisationsentwicklung in der frühen Bildung (Ulber & Bergs-Winkels, 2023) bei gleichzeitiger Komplexität von Transferprozessen ist die übergeordnete Fragestellung im Projekt TUE-R zunächst eher offen angelegt:

Was sind die inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse empirischer Studien zum Wissenstransfer und zur Organisationsentwicklung im System der frühen Bildung?

Auf diese Weise sollen förderliche und erschwerende Aspekte für Transfer und nachhaltige Entwicklung in Kitas auf den unterschiedlichen Ebenen identifiziert werden. Eine solche breit angelegte Leitfrage ermöglicht es, im Reviewprozess auf der Basis der identifizierten Studien spezifischere Schwerpunktlegungen vorzunehmen. Dabei haben folgende Ausgangsfragen das Review geleitet:

1. Lassen sich (externe) Unterstützungsmaßnahmen oder spezifische Prozesse ausmachen, die den Transfer positiv beeinflussen?
2. Wie sind Träger in die Transfer- und Entwicklungsprozesse eingebunden? Wie unterstützen sie die Prozesse bzw. behindern sie diese gegebenenfalls auch? Was ist ihre Rolle, sind sie steuernd oder beratend tätig?
3. Welche Rolle spielen externe Unterstützungsagenten wie Fachberatungen, Coaches, Hochschulen etc.?
4. Wie verläuft Wissensmanagement im System der Kindertagesbetreuung? Welche Top-down- und Bottom-up-Prozesse werden auf den Ebenen Fachkraft, Team, Leitung, Träger, Kommune realisiert und welche Ansätze des Wissensmanagements sowie des organisationalen Lernens kommen explizit zur Anwendung?
5. Welche Hinweise finden sich auf adäquates Leitungshandeln in Transfer- und Entwicklungsprozessen sowohl in Bezug auf das Team als auch an der Schnittstelle zu Träger und Umwelt?
6. Gibt es Hinweise auf spezifische Aufgaben- und Rollenprofile in Transfer- und Entwicklungsprozessen und deren Weiterentwicklung, insbesondere in den Teams und bei den Leitungen?

6 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen des vorliegenden systematischen Reviews entlang der oben skizzierten Arbeitsschritte beschrieben. Eingangs sind die Auswahlkriterien zur Inklusion von relevanten Studien zur Beantwortung der Forschungsfrage aufgeführt. Diese wurden auf Basis der im vorherigen Kapitel erläuterten theoretischen Grundlage formuliert. Anschließend wird die Entwicklung der Suchstrategie und die darauffolgende Suche nach Studien erläutert. Da es sich bei dem systematischen Review um ein sekundäranalytisches Vorhaben handelt, fallen Aspekte von Datenschutz und Forschungsethik nicht unmittelbar an. Entsprechende Aspekte sind aber Bestandteil der Qualitätsbewertung eingeschlossener Studien.

6.1 In- und Exklusionskriterien

Analog zu der breit gefassten Fragestellung empfiehlt es sich hinsichtlich der Definition von In- und Exklusionskriterien einen weiten Fokus zu wählen, um sicherzugehen, dass keine relevante Studie ausgeschlossen wird. Studien werden in das systematische Review aufgenommen, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllen.

6.1.1 Einrichtungen nach ISCED Level 0 und die in ihnen tätigen Fachkräfte

Inkludiert wurden Studien, die als Forschungsgegenstand den Transfer in Kitas oder anderen Einrichtungen der frühen Bildung haben, die den Kriterien der International Standard Classification of Education (ISCED) Level 0 der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) entspricht. Die ISCED klassifiziert und charakterisiert Typen der frühen und der Schulbildung im internationalen Vergleich. Sie eignet sich dafür, Systeme der frühen Bildung anderer Länder mit denen in Deutschland in einen Vergleich zu bringen. Im Zentrum stehen schulische oder anderweitig für eine Gruppe von Kindern institutionalisierte (z. B. in Zentren, Gemeinden oder zu Hause) Bildungsangebote. Stufe 0 schließt rein familiäre Arrangements aus, die zwar zielgerichtet, aber nicht institutionell organisiert sind (z. B. fällt informelles Lernen von Kindern bei ihren Eltern, anderen Verwandten oder Freund:innen nicht unter die ISCED-Stufe 0). Innerhalb der ISCED-Stufe 0 werden Angebote frühkindlicher Bildung für Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren und Angebote für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt unterschieden.

6.1.2 Thema Transfer oder Lerngelegenheit

Es werden alle Texte inkludiert, die entweder eine Lerngelegenheit beschreiben oder sich mit Wissenstransfer auseinandersetzen. Hier werden zunächst beide Konzepte inkludiert, da auf Basis von Titel und Abstract nicht ausgeschlossen werden kann, dass Studien, die eine Lerngelegenheit beforschen, nicht auch über Transferprozes-

se schreiben. Erst im zweiten Screening, dem Volltext-Screening, werden nur noch Texte inkludiert, die als Forschungsgegenstand das Thema Transfer behandeln.

6.1.3 Sprache und geografischer Kontext

Die Studie muss in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein, der geografische Standort stellt keine Restriktion dar.

6.1.4 Veröffentlichungszeitraum

Der berücksichtigte Veröffentlichungszeitraum liegt zwischen dem Jahr 2000 und August 2022 (deutschsprachige Suche) bzw. November 2022 (englischsprachige Suche). Das Jahr 2000 wird als Startzeitpunkt gewählt, da ab diesem Jahr den vorschulischen Bildungseinrichtungen zunehmend Bedeutung zugeschrieben wurde. Das Ende wird durch die Projektlaufzeit und den damit verbundenen Abschluss der Suche definiert.

6.1.5 Art der Studie

Es werden ausschließlich empirische Texte (quantitativ und qualitativ) berücksichtigt, da diese die Möglichkeit bieten, eine evidenzbasierte Zusammenfassung des Forschungsstandes zu erstellen. Nichtempirische Studien werden exkludiert, da sie hinsichtlich ihrer Validität keine überprüften Aussagen für die Beantwortung der Forschungsfrage liefern können.

6.1.6 Art der Publikation

Alle Formen der Publikation werden einbezogen, auch Dissertationen.¹⁸

6.2 Suchstrategie

Um alle relevanten veröffentlichten Studien ausfindig zu machen, haben wir für die jeweiligen Sprachen (Deutsch und Englisch) eine systematische Suchstrategie entwickelt. Um dem internationalen Forschungsstand Rechnung zu tragen, wurden, aufbauend auf der deutschen Suche, die englischen Suchbegriffe an andere Systeme und damit verbundene Begrifflichkeiten adaptiert (z. B. muss der Begriff „Schule“ bzw. „school“ berücksichtigt werden, wenn vorschulische Bildungssysteme anglo-amerikanischer Länder in den Blick genommen werden). Die theoretische Grundlage der Suchen stellen die Konzepte dar, die auf Basis des zuvor beschriebenen logischen Modells zu Transferprozessen im Feld der Kindertagesbetreuung entwickelt wurden. Um diese vollständig zu erfassen, wird die Suche anhand der Anfangs- und Endpunkte des skizzierten Transferprozesses aufgespannt und entlang

¹⁸ Im Rahmen des Volltext-Screenings wurden jedoch Bildungsberichte exkludiert, da diese ihren Fokus auf einer allgemeinen Berichterstattung zur Bildungssituation der jeweiligen Länder legen und Transfer nicht als Forschungsthema behandeln. Es ist davon auszugehen, dass sie keine Informationen zu Transferprozessen enthalten, sondern in Einzelfällen lediglich über Transferergebnisse berichten.



der folgenden vier Konzepte operationalisiert: (A) Kindertageseinrichtung (Konkretisierung des Feldes), (B1) Transfer 1 (Konkretisierung des Prozesses); (B2) Transfer 2 (Konkretisierung des Transferproduktes/Outcome) und (C) Lerngelegenheit (Konkretisierung des informellen, non-formalen und formalen Inputs). Aus der Operationalisierung der Konzepte wurden die Suchbegriffe abgeleitet. Tabelle 10 bietet einen Einblick in den Aufbau der Konzepte und einzelne beispielhafte Suchbegriffe.

Tabelle 10. Konzepte der Suchstrategie (eigene Darstellung)

	Konzept A	Konzept B1	Konzept B2	Konzept C
	Kindertageseinrichtung (Konkretisierung des Feldes)	Transfer 1 (Konkretisierung des Prozesses)	Transfer 2 (Konkretisierung des Transferproduktes/Outcome)	Lerngelegenheit (Konkretisierung informellen, non-formalen und formalen Inputs)
Konzepte (Deutsch)	Suchbegriffe: ▶ Kindertageseinrichtung ▶ Kindertages* ▶ Kindergarten ▶ „Frühkindliche Bildung“ ▶ etc.	Suchbegriffe: Transfer 1 ▶ *Transfer* ▶ Wissensaustausch ▶ Multiplikation ▶ etc.	Suchbegriffe: Transfer 2 ▶ Organisationsentwicklung ▶ Qualitätssicherung ▶ Team* ▶ etc.	Suchbegriffe: Lerngelegenheiten ▶ Fortbildung ▶ Supervision ▶ Selbststudium ▶ etc.
Konzepte (Englisch)	Early childhood education	Transfer 1	Transfer 2	Learning opportunities
	Suchbegriffe: early childhood education ▶ „early childhood“ ▶ Kindergarten ▶ „pre_school“ ▶ etc.	Suchbegriffe: Transfer 1 ▶ *Transfer ▶ „knowledge transfer“ ▶ „knowledge management“ ▶ etc.	Suchbegriffe: Transfer 2 ▶ Implementation ▶ „organizational learning“ ▶ „quality development“ ▶ etc.	Suchbegriffe: learning opportunities ▶ Course ▶ „learning communities“ ▶ Workshop ▶ etc.

Die umfangreiche Suchstrategie wird als eine Abfolge verschiedener Kombinationen der relevanten Begrifflichkeiten formuliert (u. a. mit Boolean Operatoren und Trunkierungszeichen). Sowohl die englische als auch die deutsche Suche werden anhand des Fachportals Pädagogik (<https://www.fachportal-paedagogik.de/>) vorgenommen, das aufgrund seines Umfangs und seiner Vielfalt der Quellen überzeugt. Unter den Datenquellen befindet sich u. a. das Institute of Education Science (ERIC), das als eine der weltweit umfangreichsten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen bibliografischen Datenbanken gilt. Anzumerken ist, dass ausschließlich eine Schlagwortsuche durchgeführt wurde, da sich in einer ersten Erprobungsphase herausgestellt hat, dass die Freitextsuche zu umfangreich für die ausgewählte Literaturliteraturdatenbank ist und auch nach einer Unterteilung in kleine Sucheinheiten häufig zu einem Abbruch des Suchvorgangs aus technischen Gründen führt. Grundsätzlich ist die Literatursuche nicht als linearer, sondern als iterativer Prozess zu verstehen. Neben einer Pilotierungsphase der Suchstrategie beinhaltet dies, dass die vorab festgelegten Suchparameter verändert, erweitert und zum Teil auch eingeschränkt wurden.¹⁹ Die deutsche Suchstrategie wurde dabei auch in Zusammenarbeit mit dem Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) in Hinblick auf die Genauigkeit der Schlagworte und die Verwendung von Trunkierungen und Boolean Operatoren optimiert. Die Suche ist wie folgt konstruiert:

1. Suchschritt: (Konzept A) UND (Konzept B1)
2. Suchschritt: (Konzept A) UND (Konzept B2) UND (Konzept C)

Beide Suchschritte konnten aus technischen Gründen nicht vollständig in einem Schritt vorgenommen werden, sondern mussten in kleinere Sucheinheiten unterteilt werden.²⁰

6.3 Screening

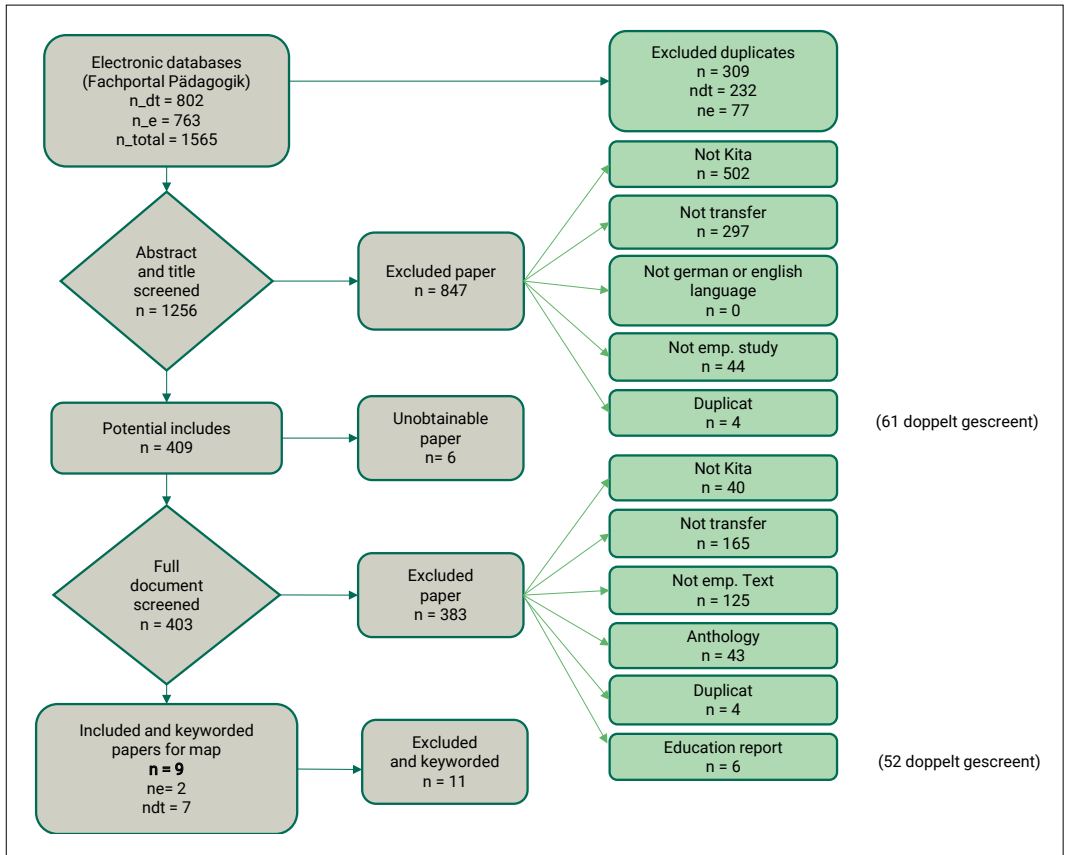
Die deutschsprachige Suche wurde im August 2022 mit 802 Treffern abgeschlossen. Die englischsprachige Suche wurde im November 2022 mit 763 Treffern beendet. Insgesamt ergeben sich hieraus 1.565 Treffer, die in das Screening eingingen. Alle Quellen wurden in die Software EPPI-Reviewer importiert (<https://eppi.ioe.ac.uk>),²¹ in der auch 309 Duplikate identifiziert und die Treffer dahingehend bereinigt wurden. In

-
- 19 Beispielsweise wurde der Suchbegriff „Curriculum“ aus der Suchstrategie ausgeschlossen. Dieser ergab auffallend viele Treffer (417 allein in der englischen Suche). Bei einer Sichtung der Funde zeigte sich, dass es sich hierbei um Treffer aus dem Feld Schule handelt, die im Rahmen des vorliegen, Reviews keine Berücksichtigung finden.
 - 20 Die deutschsprachige Suche wird durch die Limitationen Jahr „>=2000“ und Sprache „deutsch“ und Datenbanken „Fis Bildung“ oder BASE eingegrenzt. Die englischsprachige Suche wird durch die Limitationen Jahr „>=2000“ und Sprache „englisch“ und Datenquelle: „FIS Bildung“ oder „Library of Congress“ oder „Casalini libri“ oder ERIC oder „EBSCOhost ebooks“ oder „BBF 1945-1993“ oder „Online Contents“ oder BASE eingegrenzt.
 - 21 Hierzu wurden zunächst alle Treffer in die Software Zotero hochgeladen und dort in eine ris-Datei umgewandelt. Im Anschluss konnte diese Datei im EPPI-Reviewer hochgeladen werden.

einem ersten Screening-Schritt wurden von drei Projektmitarbeitenden jeweils der Titel und das Abstract aller identifizierten Quellen auf die Relevanz für das Review hin überprüft. Um Verzerrungen im Screening-Prozess vorzubeugen, wurden 61 Titel, bei denen die Einzelpersonen Unsicherheiten verspürten, durch eine zweite Person gescreent. Unterschiedliche Bewertungen wurden unter Einbezug einer dritten Person diskutiert, sodass im weiteren Verlauf des Screenings eine einheitliche Bewertung sichergestellt ist (Inter-Rater-Reliabilität). Für Treffer, welche die Kriterien zu erfüllen scheinen bzw. bei denen keine ausreichenden Informationen für eine Einschätzung vorlagen, wurden die vollständigen Texte angeschafft. In einer zweiten Phase wurden diese vollständigen Texte durch zwei Projektmitarbeitende auf die Inklusionskriterien hin überprüft (Volltextscreening); auch hier fand aufgrund von Unsicherheiten ein doppeltes Screening bei 52 Texten durch die jeweils andere Person statt.

Um in die Synthese aufgenommen zu werden, müssen die Treffer alle Inklusionskriterien erfüllen und dürfen kein Exklusionskriterium aufweisen. Die Ergebnisse des Screening-Prozesses sind in einem PRISMA-Diagramm (Brunton & Thomas, 2012, S. 86) zusammengefasst, in dem die Anzahl der Treffer und die Exklusionsgründe schrittweise dargestellt sind (vgl. Abbildung 23). Hier wird ersichtlich, dass von den verbleibenden 1.256 Treffern im ersten Screening-Schritt (Titel und Abstract) insgesamt 847 Quellen exkludiert wurden, weil sie die Inklusionskriterien nicht alle erfüllen. Der Großteil dieser Studien fand dabei keine weitere Berücksichtigung, weil sie sich entweder nicht auf das Feld der Kindertagesbetreuung ($n = 502$) oder das Thema Transfer ($n = 297$) beziehen. Von den 403 Studien, die in das Volltext-Screening eingehen konnten, wurden im zweiten Schritt wiederum 383 Texte exkludiert, insbesondere weil sie nicht das Transferthema behandeln ($n = 165$) oder aber keine empirische Studie darstellen ($n = 125$). Final entsprechen neun Studien den Inklusionskriterien.²²

22 Die entsprechenden Literaturangaben sind im Literaturverzeichnis enthalten und mit einem Asterisk (*) markiert.

Abbildung 23. Darstellung der Screening Ergebnisse im PRISMA-Diagramm (eigene Darstellung)

Anmerkung: n = Summe Literaturfunde, dt = deutsch, e = englisch, total = deutsche und englische Funde zusammen

6.4 Auswertung der inkludierten Studien

Die Inhalte aller neun Studien, die den Inklusionskriterien entsprechen, wurden hinsichtlich relevanter Kontextinformationen, Methoden und Ergebnisse codiert. Neben der systematischen Erfassung von für die Fragestellung des Reviews relevanten Inhalten (Datenextraktion) ging es dabei auch um eine Einschätzung der Qualität der Studien, um die Belastbarkeit der Erkenntnisse bewerten zu können. Der Kodierleitfaden wurde in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse des systematischen Reviews entwickelt. Er enthält auch die In- und Exklusionskriterien und dient somit der Dokumentation des Screening-Prozesses. Darüber hinaus ist er für die systematische Beschreibung aller inkludierten Veröffentlichungen leitend (Cooper, 2009; Oliver & Sutcliffe, 2012) und umfasst Merkmale der Publikation (z. B. Veröffentlichungsda-

tum, Art der Publikation, Sprache, geografische Verortung etc.), Informationen zu den relevanten Konzepten (hier z. B. Inhalte des Transfers, beteiligte Akteur:innen, Merkmale des Umfelds u. Ä.) sowie erfasste Ergebnisse des Transferprozesses (z. B. Dimensionen der Organisationsentwicklung, gemessene Outcomes etc.).

Die Bewertung der Relevanz und Qualität der einzelnen der Synthese zugrunde liegenden Publikationen stellt einen zentralen Schritt im Reviewprozess dar und dient dazu, die Qualität und Glaubwürdigkeit des Reviews sicherzustellen. Die Qualitätsbewertung geht daher der Synthese der Forschungsergebnisse voraus. Die Qualität der Studien wurde mit der „Critical Appraisal Skills Programme Checkliste (CASP) Qualitative Forschung“ beurteilt.²³ Diese Checkliste stellt ein zur Qualitätseinschätzung qualitativer Studien vorgesehenes Instrument dar und wurde ausgewählt, da alle inkludierten Studien vornehmlich mit qualitativen Methoden arbeiten, welche zum Teil im Sinne eines Mixed-Methods-Designs um quantitative Methoden ergänzt werden. Die CASP-Checkliste ermöglicht anhand von zehn Fragen, eine qualitative Studie zu verstehen und deren Qualität einzuschätzen. Sie ist in drei Fragebereiche unterteilt. Bereich A befasst sich mit der Frage, ob die Ergebnisse der Studie valide sind. Hier sind die ersten beiden Fragen Screening-Fragen. Nur wenn die Antwort auf beide Fragen „ja“ lautet, lohnt es sich, mit den restlichen Fragen fortzufahren. Bereich B befasst sich mit den Studienergebnissen. Bereich C bietet ein Kommentarfeld, in dem dokumentiert werden kann, ob die Ergebnisse einen Mehrwert für die Zielgruppe der Studie generieren.

Alle Fragen können anhand von drei Antwortmöglichkeiten mit „Ja“, „Keine Information“ und „Nein“ beantwortet werden. Zusätzlich bieten Kommentarfelder zu den einzelnen Fragen die Möglichkeit, die standardisierten Antworten durch zusätzliche inhaltliche Ausführungen zu ergänzen. In dem vorliegenden Review wird diese Möglichkeit vor allen Dingen zur Einschätzung der Studien mit einem Mixed-Methods-Design genutzt, um auch die quantitativen Methoden und Ergebnisse in der Qualitätseinschätzung berücksichtigen zu können.²⁴ Zusätzlich zur Einschätzung der Qualität mit der CASP-Checklist, die sich primär auf die methodische Qualität von Studien bezieht, wird die Qualitätseinschätzung im Rahmen des „Weight of Evidence“-Konzepts (WoE) (Gough, 2007) um zwei Dimensionen erweitert: (1) die Relevanz des Forschungsdesigns zur Beantwortung der Reviewfragen und (2) die Relevanz des inhaltlichen Fokus zur Beantwortung der Reviewfragen. Diese Dimensionen sind als Kategorien im Kodierleitfaden aufgeführt. Das Ergebnis der Qualitätseinschätzung beeinflusst den Stellenwert der einzelnen Publikationen in der anschließenden Forschungssynthese.

Die Qualitätseinschätzung der neun inkludierten Studien ergibt, dass keine der inkludierten Studien alle Qualitätsanforderungen erfüllt, wobei nur selten ein Qualitätskriterium eindeutig nicht erfüllt wird. Alle Studien geben ein Studienziel an, das anhand qualitativer Methoden beforscht werden kann. Somit können die ersten bei-

²³ <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists>

²⁴ Instrumente zur Beurteilung von Studien mit einem Mixed-Methods-Design werden von CASP nicht angeboten. Vorhandene Instrumente für quantitative Studien zielen auf die Qualitätseinschätzung klinischer Studien mit experimentellen Forschungsdesigns ab.

den Screening-Fragen jeweils positiv beantwortet werden. Im weiteren Verlauf der Qualitätseinschätzung werden bestimmte Kriterien häufig nicht eindeutig erfüllt, was bedeutet, dass der kodierte Text keine Informationen zu den Fragen enthält. Hieraus ergibt sich ein Problem in der Qualität der Berichterstattung. Das bedeutet, dass zu einzelnen Aspekten der Studien durch einen Mangel an Informationen keine Aussage bezüglich ihrer Qualität getroffen werden kann. Unklarheiten treten insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Forschenden und Erforschten, forschungsethischen Anforderungen sowie der Rigorosität in der Datenanalyse auf.

6.5 Synthese

Ein Schlüsselement eines systematischen Reviews ist die Synthese. Damit ist der Prozess gemeint, der die Ergebnisse aus den einzelnen inkludierten Studien zusammenführt, um auf dieser Grundlage Schlussfolgerungen zu ziehen, die über die Erkenntnisse der Einzelstudien hinausgehen. Für die Synthese stehen unterschiedliche methodische Ansätze zur Verfügung; die konkrete Auswahl einer Methode richtet sich nach der Art der eingeschlossenen Studien. Vor dem Hintergrund, dass bislang wenig Wissen über ein förderliches Transferumfeld vorliegt, ist das Review theoriegenerierend angelegt (= konfigurierendes Review) (Gough & Thomas, 2012, S. 51–54). In Hinblick auf die Datenlage der einzelnen inkludierten Studien, die bezogen auf Fragestellungen, Merkmale der Studienpopulation und methodische Herangehensweisen sehr unterschiedlich sind, bietet sich zur Auswertung eine narrative Synthese an (Popay et al., 2006; Thomas, O'Mara-Eves, Harden & Newman, 2017). Diese ist geeignet, um Ergebnisse aus verschiedenartigen Studien, z. B. Studien mit qualitativen und quantitativen Daten, zusammenzubringen. Bei der narrativen Synthese, die auch als thematische Synthese bekannt ist, werden die Inhalte und Ergebnisse der Studien entlang der Kategorien thematisch sortiert, wobei Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Studien verglichen werden (Barnett-Page & Thomas, 2009; Thomas et al., 2017).

7 Ergebnisse

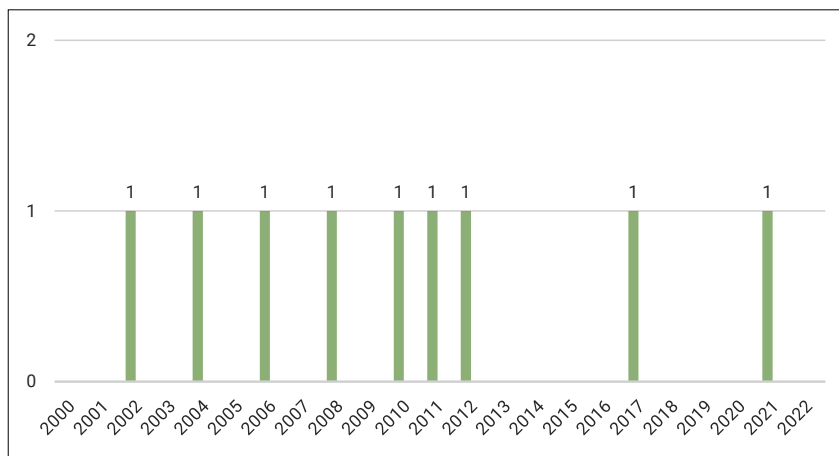
Entlang des Kodierleitfadens lassen sich alle inkludierten Studien systematisch und einheitlich beschreiben und ihre Erkenntnisse zusammenfassen. Ein erster Schritt in der Ergebnisdarstellung ist dabei das Systematische Mapping, das einen ersten deskriptiven Überblick über das Forschungsfeld bietet und – je nach Art und Anzahl der zugrunde liegenden relevanten Veröffentlichungen – sowohl quantitativ (tabellarische Zusammenfassungen und/oder grafische Darstellungen) als auch qualitativ-narrativ sein kann (Oliver & Sutcliffe, 2012, S. 139–143). In einem zweiten Schritt gilt es dann, die Ergebnisse der neun eingeschlossenen Studien nach Themen gegliedert zusammenzufassen. Die Themen gliedern sich entlang der konzeptionellen Annahmen, die im logischen Modell aufgeführt sind. Die Kategorien zur Auswertung wurden entlang dieser konzeptionellen Annahmen organisiert und für die Strukturierung der Studien genutzt. Entlang der deduktiv entwickelten Kategorien des Kodierleitfadens wurden die entsprechenden Textstellen aus den Studien den Kategorien zugeordnet.

7.1 Systematisches Mapping

7.1.1 Jahr der Publikation

Die Studien wurden im Zeitraum zwischen 2002 und 2021 publiziert. Abbildung 24 sind die einzelnen Publikationsjahre zu entnehmen. Es zeigt sich, dass die Studien relativ gleichmäßig über den Untersuchungszeitraum hinweg veröffentlicht wurden, aber grundsätzlich eher in der ersten Hälfte des Untersuchungszeitraums verortet sind.

Abbildung 24. Verteilung der Publikationen auf Erscheinungsjahre (eigene Darstellung)



7.1.2 Geografische Verortung

Sieben Studien wurden in Deutschland publiziert. Die zwei englischsprachigen Studien wurden in den Ländern Spanien und Irland durchgeführt.

7.1.3 Thematische Schwerpunkte der Studien

Bei allen inkludierten Studien handelt es sich um Evaluationsstudien. Die meisten der inkludierten Studien befassen sich mit der Implementation von spezifischen pädagogischen Ansätzen oder Maßnahmen sowie deren Auswirkungen (z. B. Geschlechterpädagogik und Konfliktbewältigung; Early-Excellence-Modell; Leitbildimplementierung bezüglich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE); Bildungs- und Lerngeschichten; Inklusion). Die englischen Studien beziehen sich auf (die Auswirkungen von) Professional Development oder Continuing Training Quality. Zwei Studien evaluieren Fortbildungskonzepte, eine Studie fokussiert Methoden/Typen für den Transfer von Fortbildungsinhalten. Adomßent und Rieckmann (2006) evaluieren ein Fortbildungskonzept zur Implementierung von BNE. Die Dissertation von Godemann (2002) ist eine Evaluationsstudie über die Implementierung eines Leitbilds von BNE in Kitas. Van Diecken et al. (2004) beziehen sich auf ein Aktionsforschungsprojekt zum Thema Konfliktbewältigung in Kitas. Eichrodt (2008) evaluiert den Transferprozess des Early-Excellence-Modells in Kitas des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Die Einführung eines neuen Konzeptes in Kitas eines Trägers steht im Fokus der Dissertation von Eichrodt (2017). McMillan et al. (2012) evaluieren die Implementation von Professional Development. Eine Implementations- und Evaluationsstudie zu einem Dokumentations- und Beobachtungsverfahren wird von Müller und Zipperle (2011) durchgeführt. Pineda-Herrero, Belvis, Moreno und Úcar (2010) evaluieren die Qualität und Auswirkung von Fort- und Weiterbildung. Weltzien et al. (2021) führen eine Prozessevaluation des Fortbildungsprogramms InkuKit durch. Alle Studien beschreiben dabei mehr oder weniger explizit transferbegünstigende Faktoren.

7.1.4 Forschungsmethoden

Die Methodenauswahl zur Untersuchung der jeweiligen Fragestellungen unterscheidet sich bei allen Studien. Mit Ausnahme der Studie von Pineda-Herrero et al. (2010) konnte im Rahmen der Qualitätseinschätzung die Frage „Was the data collected in a way that addressed the research issue?“ mit „Ja“ beantwortet werden. Aus diesen Ergebnissen ist zu schließen, dass die jeweiligen Studiendesigns grundsätzlich dem jeweiligen Forschungsgegenstand angemessen gewählt sind.

Alle Studien arbeiten mit einem Mix aus verschiedenen qualitativen Methoden, die zum Teil durch Fragebögen ergänzt werden. Fünf Studien nutzen die Methode der Gruppendiskussion (Adomßent & Rieckmann, 2006; Eichrodt, 2008; Godemann, 2002; Müller & Zipperle, 2011; Weltzien et al., 2021), eine Studie verwendet Gruppeninterviews (van Diecken et al., 2004). Einzelinterviews werden in sieben Studien in Form von Expert:inneninterviews, problemzentrierten Interviews, teilstrukturierten Interviews, Tiefeninterviews, leitfadengestützten Interviews oder leitfadengestützten Telefoninterviews durchgeführt (Adomßent & Rieckmann, 2006; van Diecken et

al., 2004; Eichrodt, 2008; Eichrodt, 2017; McMillan et al., 2012; Pineda-Herrero et al., 2010; Weltzien et al., 2021). Eine Studie führt zusätzlich zu problemzentrierten Interviews mit Einzelpersonen auch problemzentrierte Interviews mit Tandems aus Fachkraft und Kita-Leitung durch (Eichrodt, 2017). Eine weitere führt eine Fallstudie mit den Methoden des Reflexionstagebuches, Beobachtungen und einem Evaluations-tool zur Messung von Lernerfahrungen durch (McMillan et al., 2012). Weitere Methoden sind die Dokumentenanalyse (Adomßent & Rieckmann, 2006; Pineda-Herrero et al., 2010), Protokolle (Weltzien et al., 2021), Beobachtungen (Adomßent & Rieckmann, 2006; Weltzien et al., 2021), qualitative Inhaltsanalyse (Godemann, 2002) sowie Zielüberprüfungsbögen (van Diecken et al., 2004).

Fünf Studien sind als Mixed-Methods-Studien konzipiert, bei denen das qualitative Design durch standardisierte (Online-)Fragebögen ergänzt wird (van Diecken et al., 2004; Adomßent & Rieckmann, 2006; Weltzien et al., 2021; Pineda-Herrero et al., 2010; Müller & Zipperle, 2011). Drei erheben mit diesen Fragebögen demografische und strukturelle Merkmale sowie Kontext und Rahmenbedingungen (Adomßent & Rieckmann, 2006; Pineda-Herrero et al., 2010; Weltzien et al., 2021). Eine Studie erhebt Einstellungen der befragten Personen (Weltzien et al., 2021). Zwei weitere Studien untersuchen den Kompetenzzuwachs und Lernerfolg (van Diecken et al., 2004; Weltzien et al., 2021). In zwei Studien dienen die Fragebögen dazu, eine Seminarbewertung zu erheben (Adomßent & Rieckmann, 2006; Weltzien et al., 2021). In drei Studien werden anhand eines Fragebogens der Transfer und Veränderungen am Arbeitsplatz erforscht (Weltzien et al., 2021; Pineda-Herrero et al., 2010; Müller & Zipperle, 2011). Der Fokus der Ergebnisse liegt meist auf der Darstellung der qualitativen Erkenntnisse, was zumeist auch in Abhängigkeit zum Erkenntnisinteresse und zu den Forschungsfragen steht.

7.2 Synthese

Die inkludierten Studien überprüfen die erfolgreiche Implementierung von neuem Wissen in die pädagogische Praxis, wobei die Untersuchung des Transferprozesses selbst eher vernachlässigt wird. Primär stehen die Outcomes der implementierten Fortbildungen, Programme und Leitbilder im Fokus, welche meist an den Veränderungen in der pädagogischen Arbeit oder den Entwicklungen der Kinder gemessen werden. Dennoch ist der Transferprozess wichtig für den Erfolg der Implementierung und bleibt deshalb nicht unberücksichtigt. Durch die Darstellung von Einflussfaktoren (z. B. förderliche und hemmende Bedingungen) sowie der Untersuchung von Veränderungen auf den Ebenen Fachkraft, Team oder Organisation werden ebenfalls Hinweise über den Transferverlauf geboten.

Die inkludierten Studien unterscheiden sich durchaus hinsichtlich der Intensität, mit der sie Transferprozesse beleuchten. In der folgenden Darstellung der Ergebnisse ist zudem zu berücksichtigen, dass diese sich in der Regel nur auf Erkenntnisse einzelner Studien berufen. Zusätzlich arbeiten die Studien mit kleinen Stichproben. Weder die Ergebnisse der einzelnen Studien noch die hier zusammengefassten Reviewergebnisse können daher ohne Weiteres verallgemeinert werden.

7.2.1 Verständnis von Transfer

Wie bereits erwähnt handelt es sich bei allen inkludierten Studien um Evaluationsstudien. Diese haben aufgrund ihres Forschungsinteresses grundsätzlich zum Ziel zu überprüfen, ob der jeweils evaluierte Lernanlass, die Maßnahme etc. erfolgreich ist. Die Mehrheit der Studien lässt sich als Prozessevaluation beschreiben, was bedeutet, dass sie an der Untersuchung der Umsetzung des Evaluationsgegenstandes interessiert sind. Ihr Verständnis von Transfer ist eng mit dem Erfolg des Evaluationsgegenstandes verknüpft, weshalb diese Studien nicht den Transferprozess selbst, sondern die Messung seines Outcomes in den Fokus ihres Erkenntnisinteresses rücken. Drei Studien setzen als Outcome den Erfolg des Transfergegenstandes in den Vordergrund. Godemann (2002) definiert als Transfer die Implementation von neuen Konzepten, in diesem Fall der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, auch hier wird erfolgreicher Transfer mit dem Erfolg des Konzeptes gleichgesetzt. Der Transferprozess selbst steht nicht im Vordergrund, aber es werden Einflussfaktoren in der Untersuchung berücksichtigt. Van Dieken et al. (2004) erforschen den Praxistransfer von Fortbildungsinhalten. Konkret geht es um die Umsetzung eines Aktionsforschungsprojektes zum Thema Konfliktbewältigung in Kitas. Die Autor:innen untersuchen, ob die angestrebten Zielsetzungen des Projektes erreicht werden. Dabei werden auch persönliche Lern- und Transferprozesse sowie Teamprozesse in den Blick genommen. Adomßent und Rieckmann (2006) folgen einem Transferverständnis, das davon ausgeht, dass Inhalte aus einer Fortbildung (zum Thema BNE) einrichtungsweit implementiert werden. Die Ergebnisse behandeln auch den Prozess der Weitergabe der Inhalte. Es handelt sich um eine Evaluationsstudie eines Fortbildungskonzeptes.

Drei weitere Studien sind eher daran interessiert, die Veränderung des pädagogischen Handelns und den Grad der Anwendung des neuen Wissens und der neu erlernten Fähig- und Fertigkeiten zu untersuchen. Pineda-Herrero et al. (2010) folgen einem Transferverständnis, bei dem der Grad der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz in den Blick genommen wird. Ziel der Untersuchung ist die Sammlung der Transferergebnisse sowie deren Bewertung durch die Transferteilnehmenden. Es wird gemessen, welche Fertigkeiten und Aufgaben in welcher Häufigkeit und Dauerhaftigkeit auf den Arbeitsplatz übertragen werden, diese beziehen sich auf das veränderte pädagogische Arbeiten. Müller und Zipperle (2011) untersuchen in ihrer Implementations- und Evaluationsstudie die Einführung eines vom Träger vorgegebenen Beobachtungsverfahrens in Kitas. Die Implementation des Verfahrens beinhaltet einen niedrigen Grad an Vorgaben, wie der Transferprozess auf den Ebenen der Kita abzulaufen hat. Ziel der Untersuchung ist es, Veränderungen in der pädagogischen Arbeit zu ermitteln und die Zufriedenheit von Fachkräften und Eltern damit zu erheben. In den Ergebnissen werden ausschließlich Ziele und Outcomes beschrieben, der Verlauf des Transferprozess wird in Hinblick auf hemmende Faktoren dargestellt. Weltzien et al. (2021) führen eine Prozessevaluation eines Fortbildungsprogramms durch. Ihr theoretisches Verständnis von Transfer folgt dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), das Transfer vier Aspekten zuordnet: Reaktion auf Lerngelegenheit, individueller Wissenszuwachs und Verände-

rungen der Einstellungen, Verhaltensänderungen im Transferprozess sowie Ergebnisse auf Organisations- und Systemebene. Zusätzlich werden Einflussfaktoren auf Transferprozesse berücksichtigt.

Einige Studie verstehen unter einem erfolgreichen Transfer, dass Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen der Organisation Kita und vor allen Dingen bei den Kindern gemessen werden. Eichrodt (2008) erforscht den Implementationsprozess des Early-Excellence-Modells, die Wissensweitergabe wird dabei kaum beleuchtet, vielmehr steht die Umsetzung des Wissens im Vordergrund der Untersuchung. Der Erfolg des Modells stellt das Transferziel dar, das anhand der Veränderungen nach der Implementation des Modells auf Ebene von Fachkraft, Kind, Eltern und Kita gemessen wird. McMillan et al. (2012) definieren als Transfer die Implementierung eines Professional-Development-Modells. Erfolgreicher Transfer wird mit dem Quality Learning Instrument (QLI) (Walsh, 2000) am Outcome der Kinder gemessen. Einflussfaktoren auf den Erfolg der Modellumsetzung sowie Veränderungen auf Ebene der Fachkraft werden ebenfalls untersucht.

Die Dissertation von Eichrodt (2017) bildet eine Ausnahme in ihrer Herangehensweise an das Thema Transfer. Statt, wie die übrigen Studien, Transfererfolge entlang unterschiedlicher Erfolgskriterien zu messen, entwickelt sie verschiedene Transfertypen und erforscht somit, wie Fachkräfte sich in Transferprozessen verhalten. Den Anlass stellen die Übertragung und Erprobung eines neuen Konzeptes in alle Kitas eines Trägers dar. Die Dissertation nähert sich dem Thema Transfer, indem sie den Umgang einzelner Fachkräfte mit Transferanforderungen untersucht. Zusätzlich werden fördernde und hemmende Bedingungen auf personeller und organisationaler Ebene analysiert.

7.2.2 Lerngelegenheiten

Lerngelegenheiten sind meist Fortbildungen, Programme und Konzepte, die gleichzeitig Evaluationsgegenstand der Studien sind (im Folgenden primäre Lerngelegenheit genannt). Dies bedeutet, dass es sich in allen Studien um formale Lerngelegenheiten (Richter, 2016) handelt, die von konkreten Impulsen oder Anlässen ausgehen. Im Rahmen der Umsetzung dieser Lerngelegenheiten finden weitere, sekundäre Lerngelegenheiten statt. Einzelne Aspekte sind dabei gleichzeitig Lernanlass und Transferschritt. Zu diesen zählen Prozessbegleitung durch Wissenschaft, Teamsitzungen und kollegialer Austausch sowie begleitende Methoden wie beispielsweise das Führen eines Reflexionstagebuches. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die beschriebenen Lerngelegenheiten in den einzelnen Studien.

Tabelle 11. *Lerngelegenheiten in den Studien (eigene Darstellung)*

Autor:innen und Jahr	Primäre Lerngelegenheit	Sekundäre Lerngelegenheit
Adomßent & Rieckmann (2006)	Modulare Fortbildung zu BNE „Das Modellseminar wurde in zwei Teilen mit einer Dauer von jeweils drei Tagen und einem zeitlichen Abstand von sechs Wochen angeboten“ (Adomßent & Rieckmann 2006, S. 103).	-
van Diecken et al. (2004)	Fortbildung zu Konflikt und Konfliktlösung sowie geschlechtersensiblen Umgang (vier Seminarblöcke, Teilnahme im Tandem aus Fachkraft und Leitung)	▶ Teamtage zu Fortbildungsthemen (intern) (diese sind gleichzeitig Bestandteil des Transferprozesses) ▶ Information von Mitarbeitenden und Leitung über die Fortbildungsinhalte
Eichrodt (2008)	Implementation des Early-Excellence-Modells	▶ Hospitationen ▶ Fortbildungen
Eichrodt (2017)	Übertragung und Erprobung eines neuen Konzeptes frühkindlicher Bildung	-
Godemann (2002)	Implementation des Konzepts der BNE	-
McMillan et al. (2012)	Training Session zu professional development (angeboten durch das Forschungsteam)	▶ Halbzeittreffen zur Reflexion ▶ zusätzliches Lernmittel: Reflexionstagebuch ▶ Zusammenarbeit mit Beteiligten ▶ Diskussionsgruppen ▶ prozessbegleitende Unterstützung via Telefon, E-Mail oder persönlichen Treffen (durch das Forschungsteam)
Müller & Zipperle (2011)	Implementation eines vom Träger vorgegebenen neuen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren	▶ Teamsitzungen ▶ kollegialer Austausch
Pineda-Herrero et al. (2010)	Teilnahme am continuing training (Fortbildungsmaßnahme)	-
Weltzien et al. (2021)	Implementation des Fortbildungsprogramms InklUKiT	▶ Prozessbegleitung durch Wissenschaft ▶ kontinuierliche Feedbackkultur

7.2.3 Transfer-Outcomes

Die Transferprozesse der inkludierten Studien führen durchaus zu Organisationsentwicklungsprozessen in den jeweils untersuchten Einrichtungen. Nur die Studie von Pineda-Herrero et al. (2010) macht keine Angaben hierzu.

Ebene der Fachkraft

Auf Ebene der Fachkraft lässt sich feststellen, dass Wissenstransfer dazu führt, dass die persönliche und professionelle Weiterentwicklung, Selbstreflexion der Teil-



nehmenden und die Entwicklung eines Selbstverständnisses als Co-Lernende entstehen (McMillan et al., 2012; Weltzien et al., 2021). Des Weiteren steigt die Transfermotivation mit der Zahl der besuchten Teillerngelegenheiten einer modularen Fortbildung an (Adomßent & Rieckmann, 2008). Die Fachkräfte erweitern ihre Aufgaben- und Kompetenzerweiterungen durch einen gelungenen Transferprozess und betrachten die eigene berufliche Entwicklung als Triebfeder des Lernens (Eichrodt, 2008; van Diecken et al., 2004).

Ebene des Teams

Auch auf Ebene des Teams ermitteln die Studien Veränderungen, die im Zusammenhang mit Transferprozessen entstehen. In drei Studien wird der Anstoß von Teamprozessen beschrieben, die Teammitglieder unterstützen sich gegenseitig in der Implementation und nehmen diese als gemeinsam gestalteten Prozess wahr (Eichrodt, 2008; Eichrodt, 2017; van Diecken, 2004). McMillan et al. (2012) berichten vom Aufbau effektiver Lerngemeinschaften. In drei Studien entwickeln die Teammitglieder eine Bereitschaft, Änderungen mitzutragen (Müller & Zipperle, 2011; van Diecken et al., 2004; Eichrodt, 2008). In einer Studie entwickeln die Fachkräfte ein Bewusstsein dafür, dass das Transferthema für die gesamte Kita gelten muss (Godemann, 2002). Van Diecken et al. (2004) beschreiben zudem Veränderungen im Umgang mit Konflikten und in der Reflexion der Einstellungen sowie Einschätzung der eigenen beruflichen Rolle.

Ebene der Leitung

Veränderungen auf Ebene der Leitung werden nur bei Weltzien et al. (2021) untersucht. Die Autor:innen können keine grundlegende Veränderung der Haltung oder des Handelns der Leitungen nachweisen. Allerdings komme es zu einer Konkretisierung und Fokussierung des Transferthemas.

Ebene der pädagogischen Arbeit

Auch die pädagogische Arbeit verändere sich laut drei Studien (Adomßent & Rieckmann, 2006; Eichrodt, 2008; McMillan et al., 2012) durch gelingende Transferprozesse. Diese berichten von einer Veränderung in der Wahrnehmung und des Verständnisses der pädagogischen Arbeit, wodurch es auch zu einer Veränderung der Bildungspraxis käme, d. h., dass Fachkräfte beispielsweise die Durchführung ihrer Projekte ändern. Die Fachkräfte entwickelten darüber hinaus ein verbessertes Verständnis darüber, wie Kinder lernen, veränderten ihre eigene Rolle und könnten kindliche Bedürfnisse und Kompetenzen besser verstehen. Insgesamt verbessere sich dadurch die Qualität der pädagogischen Angebote für die Kinder und das pädagogische Handeln der Fachkräfte.

Ebene der Organisation

Auf Ebene der Organisation Kita berichten fünf Studien Veränderungen durch die untersuchten Transferprozesse. In zwei Studien wird das Erkennen der Notwendigkeit von Entwicklungsprozessen thematisiert; durch eine gemeinsame Wertebasis entstehe die Möglichkeit, das Handeln der Individuen als organisational zu begreifen (Eichrodt, 2008; Godemann, 2002). Durch gemeinsame Ziele kann das Handeln auf eine Zusammengehörigkeit und Identifikation mit der Organisation ausgerichtet werden. Ein regelmäßiger Informationsaustausch (über neues Wissen aus Fortbildungen) ermöglicht zudem eine Erweiterung des Handlungsspielraums, und individuelles Wissen wird hierdurch organisational verfügbar (Godemann, 2002). Wenn entsprechende Instrumente in den Einrichtungen bekannt sind und Eckpfeiler für organisationale Veränderungen vorhanden sind, können alle Organisationsmitglieder zu Lernträgern werden (Adomßent & Rieckmann, 2006; Godemann, 2002). In der Untersuchung von Müller und Zipperle (2011) werden neue Routinen und Verfahren an die Bedürfnisse der Einrichtung angepasst. McMillan et al. (2012) beschreiben einen Einfluss der veränderten pädagogischen Handlungen auf die kindlichen Verhaltensweisen, es sei jedoch zu berücksichtigen, dass aufgrund der methodischen Vorgehensweise kein eindeutiger Zusammenhang nachzuweisen ist.

7.2.4 Einflussfaktoren auf Transfer

Transferprozesse werden auf den Ebenen Lerngelegenheit, Transferakteur:innen, Team, Leitung, Organisation (Kita) und Umwelt durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Die Einflüsse können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den Transferprozess haben.

Lerngelegenheit

Die Lerngelegenheit, d. h., der Transferanlass beeinflusst den darauffolgenden Transfer. Zum Beispiel lässt sich ein anschlussfähiges Thema, das eventuell schon in Teilen in der Einrichtung verankert ist, leichter transferieren als ein Thema, das nicht anschlussfähig ist (Godemann, 2002; Adomßent & Rieckmann, 2006). Ähnlich relevant ist die Komplexität eines Themas: Weniger komplexe Themen lassen sich leichter transferieren als komplexe Themen (Adomßent & Rieckmann, 2006). Laut Godemann (2002) übt neben dem Thema aber auch die Qualität der Lernsituation Einfluss auf sich anschließende Transferprozesse aus. Für einen erfolgreichen Transfer benötigt es Klarheit in den Angaben zu den Umsetzungsschritten der zu transferierenden Inhalte. Informationsdefizite über Umsetzungsschritte und Handlungsmöglichkeiten behinderten beispielsweise den Transfer (Müller & Zipperle, 2011). Möglichkeiten, die Inhalte aus der Lerngelegenheit auszuprobieren und eigene Lösungen zu finden, wirken sich dagegen positiv aus (Eichrodt, 2017). Nach Eichrodt (2017) beeinflusst darüber hinaus die Struktur der Lerngelegenheit deren Transfer. Die Autorin empfiehlt ein modulares Fortbildungsangebot, da hierdurch die Vermittlung der Transferinhalte effektiver zu steuern seien. Nach McMillan et al. (2012) beeinflussen der Umfang der Lerngelegenheit ebenfalls deren Transfer.

Godemann (2002) ermittelt, dass Umweltdruck oder Anforderungen von außen eine auslösende Rolle für Veränderungen spielen können.

Transferakteur:innen

Transferakteur:innen selbst, d. h. in der Regel die Fachkräfte, die eine Lerngelegenheit wahrgenommen haben, nehmen laut der inkludierten Studien Einfluss auf den Ablauf und das Gelingen eines Transferprozesses. Die Voraussetzungen dieser Personen wie beispielsweise ihre Motivation, Neugierde, Fähigkeiten zur Selbstreflexion und selbstregulatorische Kompetenzen haben sich in drei Studien als relevante Einflussfaktoren erwiesen (Eichrodt, 2008; Eichrodt, 2017; Godemann, 2002). Des Weiteren beeinflussen die Akzeptanz des Themas und die Einschätzung des Nutzens, inwiefern Transferakteur:innen die Lerngelegenheit transferieren (Müller & Zipperle, 2011; Eichrodt, 2017). Wenn ein Thema als irrelevant eingestuft wird, wirkt sich dies besonders negativ auf den Transfer aus (Godemann, 2002). Zudem spielen Haltungen der Transferakteur:innen eine Rolle im Transferprozess (Eichrodt, 2017). Offenheit, Interesse und eine positive Einstellung zum Transferthema und zu Veränderungen allgemein wirken sich positiv auf den Transfer aus (Godemann, 2002; Müller & Zipperle, 2011). Aber auch Kompetenzen der Inhaltsvermittlung sind von Relevanz:

„Zum einen sind ErzieherInnen in der Regel nicht mit Methoden der Erwachsenenbildung vertraut, die ihnen ermöglichen, Lernerfahrungen und Erkenntnisse, die sie während einer Fortbildung gemacht haben, anderen so zu vermitteln, dass diese sie nachvollziehen, verstehen und ggf. selbst machen können. Wenn ErzieherInnen die Rolle von MultiplikatorInnen übernehmen sollen, die den Praxistransfer von Fortbildungsinhalten ins Gesamtteam übernehmen, benötigen sie daher Qualifikationen im Bereich der Moderation, Kenntnisse über Gruppendynamik und erwachsenenbildnerische Methoden.“ (van Diecken et al., 2004, S. 73)

Der/die Transferakteur:in kann nach Eichrodt (2017) durch motivationsunterstützende Maßnahmen oder gezielte Förderung darin unterstützt werden, Transferprozesse erfolgreich zu meistern. Die Autorin unterscheidet hinsichtlich einer solchen Förderung drei Typen von Transferpersonen. Gestaltende und Neugierige bräuchten eine gezielte Förderung, während Resistente durch eine zielgerichtete Kommunikation dazu angeregt werden könnten, das Wissen und die Ideen aus Lerngelegenheiten in ihre Kita zu transferieren. Insbesondere die Förderung von sogenannten „Change Agents“, d. h., Personen, die die Verantwortung für die Planung und Kontrolle eines Transferprozesses übernehmen, können maßgeblich zu einem erfolgreichen Prozess beitragen (Eichrodt, 2017). Adomßent und Rieckmann (2006) empfehlen die Teilnahme mehrerer Transferakteur:innen einer Einrichtung am gleichen Seminar, da dies einen anschließenden erfolgreichen Transfer wahrscheinlicher mache.

Team

In drei Studien werden Faktoren auf der Ebene des Teams benannt, die einen positiven Einfluss auf Transferprozesse nehmen können. Vertrauen zwischen den Teammitgliedern, eine konstruktive Feedbackkultur und die Unterstützung von Teambildungsprozessen in Umbruchsphasen durch Supervision wirken sich nach Eichrodt (2017) positiv aus.

Nach McMillan et al. (2012) kann der Einbezug aller Mitarbeitenden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit während der Implementation verhindern. Godemann (2002) ermittelt, dass ein kollektives Bewusstsein über die Bedeutsamkeit des Transferthemas für die gesamte Kita einen positiven Einfluss auf den Transfererfolg nimmt. Die Bereitschaft des Teams, Änderungen mitzutragen, kann sich je nach Ausprägung positiv oder negativ auswirken (Müller & Zipperle, 2011; van Diecken et al., 2004; Eichrodt, 2008). Ein Mangel an Reflexionsprozessen verhindert, dass professionelle Kompetenzen aufgegriffen werden und Veränderungen wahrgenommen werden:

„Die mangelnde Gelegenheit und Übung in Selbstreflexion (wie Fallbesprechungen, kollegiale Beratung, Supervision) in Kombination mit verbreiteter Geringschätzung eigener professioneller Kompetenzen führt dazu, dass Veränderungen und Erfolge von ErzieherInnen manchmal kaum wahrgenommen, sondern in der Anspannung des Alltags übersehen werden.“ (van Diecken et al., 2004, S. 76)

Als negativer Einfluss auf Transferprozesse wird die Entstehung eines Kompetenzgefälles durch die Weiterqualifizierung benannt (z. B. die Teilnahme an einer Fortbildung), aus dem Teamkonflikte entstehen bzw. verschärft werden (van Diecken et al., 2004). Fehlende Erfahrungen im Team, fehlende Bestätigung, Druckaufbau oder eine als herausfordernd wahrgenommene Zusammenarbeit führen ebenfalls zu negativen Einflüssen auf Transferprozesse (van Diecken et al., 2004; Eichrodt, 2017). Der Fortlauf von Transferprozessen kann laut Eichrodt (2008; 2017) durch strukturelle Veränderungen in der Teambesetzung behindert werden. Besonders Personalwechsel könnten Transferprozesse verhindern.

Leitung

Der Einfluss der Leitungen findet nur in den Ergebnissen von vier Studien Erwähnung. Allgemein wird ihnen die Fähigkeit zur Unterstützung von Transferprozessen zugeschrieben (van Diecken et al., 2004; Weltzien et al., 2021; Eichrodt, 2008). Leitungen nehmen durch konstruktive Rückmeldungen und ihre Fähigkeiten, Fachkräfte von neuen Themen zu überzeugen, Einfluss auf den Erfolg von Transferprozessen (van Diecken et al., 2004; Weltzien et al., 2021; Eichrodt, 2008; Eichrodt, 2017). Des Weiteren gehört es zu den Aufgaben der Leitung, zur Schlichtung von Konflikten zwischen den am Transfer beteiligten Teammitgliedern beizutragen, was sich ebenfalls positiv auf dessen Ablauf auswirken kann (van Diecken et al., 2004).

Organisation

Auf Ebene der Organisation üben strukturelle Aspekte, beispielsweise offene Arbeitsformen und kooperative Strukturen, einen transferförderlichen Einfluss aus (Godemann, 2002; Eichrodt, 2017). Des Weiteren führt eine gute Feedbackkultur und eine Kultur, kleine Erfolge zu feiern, dazu, Transferprozesse erfolgreich abzuwickeln (Eichrodt, 2008; 2017). Optimierung organisationaler Kommunikationsstrukturen kann ein nicht dem Zufall überlassenes Gelingen von organisationalem Lernen möglich machen (Godemann, 2002). Personalkürzungen und finanzielle Engpässe, die beispielsweise zu Engpässen in der Beschaffung von Materialien führen, können demgegenüber Hinderungsgründe für Transferprozesse sein (Godemann, 2002). Nach Eichrodt (2008) bedarf es für erfolgreichen Lerntransfer individueller Lösungen, die an örtliche Voraussetzungen und Möglichkeiten angepasst sind. Einrichtungsspezifische Angebote wie interne Studientage, die den Transferprozess ergänzen, haben in der Studie von van Diecken et al. (2004) das Potenzial, den Erfolg von Transferprozessen zu fördern, dies allerdings immer in Abhängigkeit zu den Bedingungen in der jeweiligen Kita:

„Der Erfolg dieser Maßnahmen hängt in großem Maße von den konkreten Bedingungen in der jeweiligen Einrichtung ab. Die Beteiligung der FortbildungsteilnehmerInnen an der inhaltlichen Planung und Durchführung ist dabei ein wesentliches Element, setzt jedoch voraus, dass die KollegInnen dabei unterstützt werden, die dafür notwendigen Qualifikationen zu erwerben.“ (van Diecken et al., 2004, S. 74)

Unterstützende Maßnahmen für Transferprozesse sind Supervision und Praxisberatung; die Festlegung transparenter Regeln, Arbeitsprozesse und Zuständigkeiten sind ebenfalls von Bedeutung (Weltzien et al., 2021; van Diecken et al., 2004; Eichrodt, 2017).

Umwelt

Fachliche Expertise auf mehreren Systemebenen, etwa Träger, Kommune und Netzwerk, können entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung von Transfer neuer Inhalte sein (Weltzien et al., 2021). Dabei zeigt sich in einigen Studien, dass es wichtig ist, Unterstützung, Beratung und Austausch in internen und externen Netzwerken zu erhalten – beispielsweise durch Supervision oder Moderation (Eichrodt, 2017; Godemann, 2002). Die Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen nimmt laut Godemann (2002) einen positiven Einfluss auf Transferprozesse, sie werden allerdings in der erforschten pädagogischen Praxis kaum in Anspruch genommen. Um Transferinhalte erfolgreich auch über die eigene Kita hinaus in Netzwerke (z. B. mit anderen Einrichtungen) weiterzutragen, muss die Relevanz wahrgenommen werden und die (Un-)Sicherheit im Umgang mit den neuen Themen und dem Prozessablauf selbst reduziert werden (Eichrodt, 2017). Der Einbezug der Fachberatung und des Trägers sowie die Trägerkultur sind ebenfalls von großer Bedeutung (Eichrodt, 2017; van Diecken et al., 2004). Jedoch können sich zu geringe Unterstützungsleistungen des Trägers und in-

adäquate kommunale Vorgaben zum Umgang mit Impulsthemen negativ auswirken (Weltzien et al., 2021).

Weitere Einflussfaktoren

Um Transferprozesse erfolgreich umzusetzen, ist laut van Diecken et al. (2004) eine enge Zusammenarbeit mit den Familien hilfreich. In der Studie von Godemann (2002) weisen die Ergebnisse allerdings darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern eines hohen Kommunikationsaufwands bedarf, da oft unterschiedliche Ziele und Interessen vorherrschen. Insgesamt erschweren abweichende Ziele zwischen Eltern und Kita die Zusammenarbeit in Transferprozessen (Godemann, 2002).

Fortlaufende Kommunikation und Reflexion der Transferprozesse sind wichtig, um den Transfernutzen zu verdeutlichen und Ziele klar zu definieren (Eichrodt, 2017). Diese können beispielsweise während Hospitationen, durch Austausch im Team, mit Fachberatungen oder anderen Praxiseinrichtungen sowie durch Supervision stattfinden. Auch die Methode des „Double-loop learnings“, bei der Ziele, Regeln oder Entscheidungen auf Basis der während des Lernprozesses gesammelten Erfahrungen in einer zweiten Schleife angepasst werden, wird in der Studie von Godemann (2002) als transferförderlich definiert. Gemeinsame Ziele, Visionen und die Erkenntnis über den Nutzen des Transfers motivieren dann wiederum, den Transfer nachzuhalten (Eichrodt, 2008; 2017). Die Zusammenarbeit der Seminarteilnehmenden während der Umsetzung und die Vermeidung von „Insidern“ und „Outsidern“ sind ebenfalls von Vorteil (Adomßent & Rieckmann, 2006; Eichrodt, 2017).

Schließlich ist festzuhalten, dass es gewisser Ressourcen bedarf, um Transferprozesse zu fördern:

„Diesbezüglich scheint die Einschätzung einer Fachkraft wichtig, dass der Nutzen entscheidend von der Haltung der Erzieher:innen zum Verfahren abhängt und nur so hoch sein kann, wie das Team bereit oder auch in der Lage sei, Ressourcen in die Etablierung und kontinuierliche Durchführung des Verfahrens zu investieren.“ (Müller & Zipperle, 2011, S. 137)

Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass hier Wunsch und Realität in vielen Kitas voneinander abweichen. Einrichtungen erleben einen Mangel an Ressourcen (z. B. Zeit für Transferprozesse) und wünschen sich eine verstärkte Unterstützung (van Diecken et al., 2004; Eichrodt, 2008; 2017; Godemann, 2002). Wahrgenommene Hinderungsgründe sind demnach ein Mangel an Zeit, ein hoher Organisationsaufwand sowie veraltete Strukturen (van Diecken et al., 2004; Eichrodt, 2008; 2017; Godemann, 2002; Weltzien et al., 2021):

„Persönliche Prozesse brauchen Zeit. Die in der Fortbildung von ErzieherInnen üblichen Studientage und Blockseminare erzeugen oft einen unrealistischen Handlungs- und Umsetzungsdruck – nach einer mehrtägigen Fortbildung oder gar nach einem einzelnen Studientag wird vom Team erwartet, dass die Fortbildungsteilnehmerin das Thema nun bearbeitet hat und in der Lage ist, die Erkenntnisse in die Praxis einzusetzen.“

zen. Die positiven Erfahrungen des Aktionsforschungsprojekts sprechen dafür, Fortbildung zu diesen Themen grundsätzlich längerfristig und praxisbegleitend anzulegen. Als wichtiges Element stellen sich die als Bindeglied zwischen den Einzelseminaren verwendete Zielüberprüfungsbögen sowie die anschließende Reflexion der Praxiserfahrungen heraus. Damit wurde der Transfer sichergestellt und die Fähigkeit von ErzieherInnen gefördert, sich pädagogische Ziele zu setzen und auf ihre Verwirklichung hinzuarbeiten.“ (van Diecken et al., 2004, S. 94)

8 Diskussion

8.1 Diskussion der Reviewergebnisse

Die breit angelegte Suche des Reviews zielte darauf ab, ein großes Spektrum an möglichen relevanten Studien zu erfassen, um Aussagen über die inhaltlichen Schwerpunkte und Ergebnisse empirischer Forschung zum Wissenstransfer und zur Organisationsentwicklung im System der frühen Bildung machen zu können. Nach dem Screening der Literatur konnten neun einschlägige empirische Studien in der Synthese berücksichtigt werden, die im Suchzeitraum zwischen 2000 und 2022 veröffentlicht wurden. Sie alle evaluieren eine spezifische Lerngelegenheit, die meist zum Ziel hat, die pädagogische Praxis zu verändern und bestenfalls zu verbessern. Hier zeigen sich Parallelen zur Forschung über Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, da Transfer als zentrales Element der Qualitätsentwicklung betrachtet wird (vgl. Anders & Roßbach, 2019; Blatter & Schelle, 2022; Hildenbrand, 2016; Massenberg et al., 2015). Auch ist es wenig überraschend, dass alle Studien sich mit der Evaluation von spezifischen Lerngelegenheiten befassen, da formale Lerngelegenheiten wie Fort- und Weiterbildung zu den weitverbreitetsten Lernimpulsen gehören (Bader et al., 2021). Die neun Studien befassen sich u. a. mit der Implementation verschiedenster Transferthemen und haben alle gemein, dass sie fördernde und hemmende Faktoren von Transfer miterfassen. Einflussgrößen und transferbegünstigendes Zusammenwirken der beteiligten Akteur:innen stellen dabei einen Teil des Untersuchungsgegenstandes dar, Transfer wird also als kommunikativer Wissensaustausch zwischen Personen und Organisationen definiert (Gessler & Gruber, 2022). In einer Mehrzahl der Studien steht die Ermittlung von Veränderungen der pädagogischen Praxis oder der Entwicklung der Kinder als Erkenntnisinteresse im Vordergrund, weshalb die Erkenntnisse über Transferprozesse und den Verlauf von Wissensmanagement im System der Kindertagesbetreuung hier nur eingeschränkt erfasst werden. In allen Studien handelt es sich bei den Evaluationsgegenständen um Top-down-Prozesse, da die formalen Lerngelegenheiten an die Fachkräfte herangetragen werden und eine Umsetzung mit dem Ziel der Verbesserung der pädagogischen Arbeit oder der kindlichen Entwicklung erwünscht ist (vgl. Kapitel 5, Forschungsfrage 4).

Wie in den Ergebnissen in Abschnitt 7.2.4 „Einflussfaktoren auf den Transfer“ aufgeführt, geben die Studien Auskunft über eine Vielzahl an (externen) Unterstützungsmaßnahmen oder spezifischen Prozessen, die den Transfer positiv beeinflussen (vgl. Kapitel 5, Forschungsfrage 1). Transfer wird demnach auf allen im logischen Modell dargelegten Ebenen einer Kita beeinflusst. Die Studien bestätigen also die theoretische Annahme, dass Transfer- und Multiplikationsprozesse auf allen Ebenen – Transferakteur:innen, Team/Leitung, Kita und Umfeld – beeinflusst werden (können). Beispielsweise spielen strukturelle Aspekte im Arbeitsumfeld eine Rolle für den Erfolg von Transfer. Hier zeigt sich eine Übereinstimmung der Reviewergebnisse mit Erkenntnissen aus der Transferforschung, die belegen, dass das Arbeits-



umfeld einen entscheidenden Einfluss auf Transfer ausübt (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Kauffeld et al., 2008).

Die Frage, welche Rolle Träger und externe Unterstützungsagenten wie Fachberatungen, Coaches, Hochschulen etc. in den Transfer- und Entwicklungsprozessen einnehmen (vgl. Kapitel 5, Forschungsfragen 2 und 3), kann auf Basis der Reviewergebnisse nur eingeschränkt beantwortet werden, da diese Aspekte in den Studien wenig bis gar nicht explizit untersucht werden. Lediglich Hinweise auf Ebene der Organisation verweisen auf

den förderlichen Effekt der Einbindung externer und zusätzlicher Unterstützung von Transferprozessen (genannt werden Coaches, Supervision, Teambuildingmaßnahmen usw.), die auch durch die Kita-Träger angeboten werden können. Demzufolge liegen nach Erstellung des systematischen Reviews keine weiterführenden Erkenntnisse vor, welche Rolle Träger und weitere externe Unterstützungsagenten in der Förderung von Transferprozessen einnehmen. Deutlich wird aber ihre Verantwortung und die Notwendigkeit ihrer Beteiligung an diesen Prozessen. Der strukturelle Rahmen von Transferprozessen erweist sich in mehreren Studien als durchaus relevanter Einflussfaktor. Hier liegt es in der Verantwortung der Träger, gemeinsam mit den Leitungen transferförderliche strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen.

Hinweise auf spezifische Aufgaben- und Rollenprofile in Transfer- und Entwicklungsprozessen und deren Weiterentwicklung, insbesondere in den Teams und bei den Leitungen, finden sich ebenfalls kaum in den Studien (vgl. Kapitel 5, Forschungsfrage 6). Die Hauptverantwortung für Transferprozesse liegt laut der jeweiligen Studienergebnisse meist bei der Fachkraft selbst; in der Regel ist es ihre Aufgabe, die neu gelernten Inhalte in die pädagogische Praxis zu implementieren. Dem Team und der Leitung wird demgegenüber eher eine unterstützende Rolle zugeschrieben. Besonders ersteres könnte die Motivation der einzelnen Fachkraft durchaus beeinflussen. Auch könnte das Team durch ein vertrauensvolles Teamklima, die Bereitschaft zu Veränderungen und eine konstruktive Feedbackkultur positiv Einfluss auf Transferprozesse nehmen. In vier Studien finden sich Hinweise auf adäquates Leitungshandeln in Transfer- und Entwicklungsprozessen (vgl. Kapitel 5, Forschungsfrage 5). Adäquates Leitungshandeln zeigt sich den Untersuchungen zufolge, indem die Leitung die Verantwortung für Transferprozesse übernimmt und mithilfe von Überzeugungskraft, Feedback und Konfliktmanagement Transferprozesse begleitet. Durch dieses Verhalten fördern die Leitungen die gegenseitige Unterstützung im Team und führen mit einem transformationalen Führungsstil, welcher sich als besonders wirksam erwiesen hat (Kraus & Kreitenweis, 2020). Auf die Frage der Ausgestaltung von adäquatem Leitungshandeln in Bezug auf das Team sowie an der Schnittstelle zu Träger und Umwelt gehen die Studien nicht ein.

8.2 Forschungsmethodische Limitationen

Für die Suchanfrage war eine große Anzahl von Begriffen erforderlich, da Transfer nicht das eigentliche Thema der Studien darstellt, sondern zumeist eher implizit behandelt wird. Trotz großer Bemühungen ist es möglich, dass nicht die gesamte Bandbreite der relevanten Suchbegriffe identifiziert und/oder verwendet wurde. Die hohe Zahl der Schlagwörter führte zugleich zu technischen Problemen während der Suche und machte die Suche umständlich und zeitaufwendig. Dies hatte zur Folge, dass sich die Suche auf eine ausgewählte Datenbank beschränken musste. Weitere Studien hätten womöglich identifiziert werden können, wenn die Datenbanksuche um Internetsuchmaschinen sowie eine manuelle Suche in Inhaltsverzeichnissen einschlägiger Zeitschriften oder Webpages relevanter Organisationen erweitert werden würde. Zudem konnten keine Studien in anderen Sprachen als Deutsch oder Englisch in dem Review berücksichtigt werden.

Eine weitere Einschränkung stellt die Verwendung eines nichtstatistischen Ansatzes der Forschungssynthese dar. Aufgrund der größtenteils qualitativen Daten und der jeweils damit verbundenen kleinen Stichproben sind die dargelegten Ergebnisse weiterhin eher explorativ und haben eine geringere externe Validität. Das systematische Review zeigt, dass das Thema Transfer im Feld der Kindertagesbetreuung noch nicht systematisch untersucht wird. Die verfügbaren Erkenntnisse stammen aus einer geringen Anzahl von Studien, die in kleinem Maßstab durchgeführt wurden. Die Qualität der Studien lässt sich aufgrund von mangelnder Transparenz in der Berichterstattung nicht vollumfänglich beurteilen. Auf Grundlage der Erkenntnisse können daher keine verallgemeinerbaren Aussagen über Transferprozesse in Kitas getroffen werden. Dennoch geben die Studien spannende Hinweise zu fördernden und hemmenden Faktoren von Transfer, die Anlass und Basis für weiterführende Forschungsarbeiten zum Thema Transfer bieten.

8.3 Verknüpfung des Reviews und der empirischen Begleitstudie

Parallel zum systematischen Review wurde die empirische Studie „Transfer ins Team – Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext“ (T²E²K²) durchgeführt. Zentrales Ziel dieser Studie war die Prozess- und Ergebnisevaluation eines von der Stiftung Kinder forschen entwickelten Unterstützungstools für den Lerntransfer von Fortbildungsinhalten in das Team in Kitas. Hier wurden Fachkräfte und ihre Kita-Leitungen im Zusammenhang mit einer Fortbildung quantitativ zu drei Messzeitpunkten befragt (n = 23). Darüber hinaus wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Fachkräften, Leitungen, Fachberatungen und Trägervertretungen (n = 22) sowie vier Gruppendiskussionen mit Kita-Teams geführt (siehe Teil D in diesem Band).

Wenngleich das systematische Review und die empirische Begleitstudie eigenständige Forschungsvorhaben darstellen, waren sie dennoch in der Durchführung

eng miteinander verknüpft und haben sich gegenseitig sinnvoll ergänzt. Grundsätzlich ließen sich hierdurch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen Effizienzgewinne realisieren, die das Durchführen eines systematischen Reviews erst möglich gemacht haben. Für das Review standen vergleichsweise geringe finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung; die Mitarbeiter:innen waren aber auch in der empirischen Begleitstudie tätig und konnten sich so mit dem Thema Transfer in der Kindertagesbetreuung ausführlich befassen. So diente der gleiche theoretische Hintergrund als Ausgangspunkt für beide Projekte. Die Weiterentwicklung des logischen Modells durch die Praxisgruppe konnte auf diese Weise auch Eingang in die empirische Begleitstudie finden.

Zudem ist eines der Zwischenergebnisse des Reviews, dass es kaum systematische Forschung zu Transfer in Kitas gibt; dieser Befund gab Anlass, in den Interviews der Evaluationsstudie weniger auf eine Plausibilisierung konkreter Einzelergebnisse des Reviews bzw. der quantitativen Befragung zu setzen, sondern vielmehr die Stichprobe auf weitere Akteursgruppen auszuweiten (Träger, Fachberatung), um das im Review sichtbar gewordene Forschungsdesiderat aufzugreifen. Für diese Interviews konnten auch die drei deutschen Praxisvertreter:innen gewonnen werden. Gleichermaßen konnten so die Zwischenergebnisse des Reviews kontextualisiert und ergänzt werden; u. a. wurde durch die Interviews deutlich, dass es kaum Forschung zu Transfer im Sinne von Organisationsentwicklung geben kann, da diese Art des Transfers in der Praxis bislang kaum zur Umsetzung kommt. Beide Arbeiten zeigen, dass qualitative Studien derzeit noch zielführender erscheinen, um ein tieferes Verständnis in dem bisher kaum beforschten Feld von Transferprozessen in Kitas zu gewinnen. Sie sind besonders geeignet, ein Feld besser zu verstehen, für das bisher nur wenig empirische Erkenntnisse vorliegen. Im systematischen Review erfolgt der Zugang zum Thema Transferforschung ausnahmslos über die Evaluation eines spezifischen Evaluationsgegenstandes, also einer Lerngelegenheit, die den (erfolgreichen) Transfer anregen soll. Auch hier findet sich ein Zusammenhang zwischen Review und empirischer Studie, welche ebenfalls als Evaluationsstudie konzipiert ist.

Um auch inhaltliche Synergieeffekte bezüglich der Ergebnisinterpretation nutzen zu können, wurden der Kodierleitfaden des Reviews und die Auswertungskategorien des qualitativen Teilprojektes der Begleitstudie vergleichbar gebildet. Auf diese Weise können sich die Ergebnisse beider Forschungsvorhaben gegenseitig bereichern/validieren. Diesbezüglich lässt sich festhalten, dass beide Studien im Kern zu ähnlichen Ergebnissen kommen: Zunächst findet ein Transfer im Sinne von Organisationsentwicklung nicht statt, weil einerseits strukturelle Defizite im System dies nicht hinreichend ermöglichen und andererseits eine stringente und geplante Transferierung des Wissens auf alle Ebenen der Kita nicht zu beobachten ist. Insbesondere im systematischen Review zeigt sich, dass ein Bewusstsein für Transferprozesse als Teil von Organisationsentwicklung größtenteils bei den einzelnen beteiligten Akteuren nicht vorhanden ist. Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen diesbezüglich, dass es bei einigen Akteur:innen ein Bewusstsein über Transferprozesse als Teil von Organisationsentwicklung gibt. Dennoch wird der Ablauf solcher Prozesse meist nicht als nachhaltig angelegter Organisationsentwicklungsprozess gestaltet.

Darüber hinaus wird die Hauptverantwortung für erfolgreichen Transfer im systematischen Review und von einigen Befragten der empirischen Studie bei den pädagogischen Fachkräften gesehen; die Verantwortung anderer Akteur:innen aus dem System Kita werden sowohl in den inkludierten Studien des Reviews als auch von den Befragungsteilnehmer:innen und Interviewpartner:innen der Begleitstudie jeweils unterschiedlich eingeschätzt. Trotzdem zeigt sich in beiden Untersuchungen, dass die Erkenntnisse über Einflussfaktoren von Transferprozessen auf allen Ebenen im System der Kita (Transferakteur, Team, Leitung, Kita und Umwelt) in großen Teilen deckungsgleich sind. Es herrscht Einigkeit, dass eine Beteiligung von und Kooperation mit verschiedenen Akteuren des Systems Kita für den positiven Verlauf von Transferprozessen eine Notwendigkeit darstellen. Beispielsweise bestätigen beide Untersuchungen, dass die Motivation der Transferakteur:innen den Erfolg des anschließenden Transferprozesses sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann. Auf Ebene des Teams wird ein positives Teamklima in beiden Untersuchungen als transferfördernder Aspekt herausgestellt. In Hinblick auf die Rolle der Leitung wird deren Bedeutsamkeit als Unterstützer:in deutlich. Hier bietet das Review eine geringere Erkenntnisgrundlage als die qualitativen Interviews der Begleitstudie. In ihnen wird die Verantwortung der Leitung, Transferprozesse zu unterstützen, von allen interviewten Akteur:innen betont. Auf Ebene der Organisation Kita wird beispielsweise in beiden Studien die Bedeutung optimierter Kommunikationsstrukturen, die z. B. eine gute Feedbackkultur oder die Festsetzung von Zielen beinhalten, deutlich. Bezüglich der Rolle von Akteuren aus der Umwelt (z. B. Träger) können auf Grundlage der neun inkludierten Studien des systematischen Reviews keine konkreten Aussagen getroffen werden, dennoch wird deutlich, dass externe Unterstützungsstrukturen für Transferprozesse unbedingt notwendig sind. In der Begleitstudie werden diese Bedarfe ausdifferenziert und die interviewten Personen benennen eine eindeutige Verantwortung der Träger, diese Strukturen bereitzustellen.

Über die Einflussfaktoren hinaus verweisen beide Projekte darauf, dass Fortbildungen als zentrale Lerngelegenheit/Impulsgeber strukturell an die Idee des Transfers angepasst werden sowie deren Inhalte eine Relevanz für die pädagogische Praxis in den jeweiligen Kitas haben müssten. Dies kann beispielsweise durch einen modularen Aufbau von Fortbildungen, wie ihn z. B. Eichrodt (2017) fordert, Teamfortbildungen oder die Teilnahme mehrerer Fachkräfte aus einer Kita erreicht werden. Deutlich wird in beiden Studien eine Kritik an einer mangelnden Ausstattung mit notwendigen Ressourcen (z. B. Zeit) zur Umsetzung von Transferprozessen in den Kitas. Und schließlich lässt sich insgesamt zeigen, dass (erfolgreicher) Transfer sehr heterogen ist und von den individuellen Situationen und Rahmenbedingungen der einzelnen Kitas abhängt, sich also nicht ohne Weiteres kontextunabhängig denken bzw. übertragen lässt.

9 Empfehlungen

Auf Grundlage der Ergebnisse ist zu diskutieren, ob im wissenschaftlichen und auch praktischen Diskurs um Fortbildungen und anderen Maßnahmen zur Weiterqualifizierung und Professionalisierung von Fachkräften Transfer anders mitgedacht werden sollte. Vor allem stellt sich die Frage, ob eine intensivere Beschäftigung mit der Verknüpfung von Fortbildungen oder professioneller Entwicklungsangebote und Transfer ein besserer Ansatz für Transferprozesse in der frühkindlichen Bildung gefunden werden kann. Transfer sollte als Bestandteil der Lerngelegenheiten von Vorneherein mitgedacht und dessen Umsetzung nachhaltig vollzogen werden. Dies kann, wie die Ergebnisse zeigen, beispielsweise durch modulare Fortbildungssysteme oder Teamfortbildungen geschehen, welche bessere Ergebnisse für den Transfererfolg versprechen. In ähnlicher Weise verweist die Metaanalyse von Egert und Kappauf (2019) zur transferförderlichen Ausgestaltung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte darauf, dass modulare Angebote im Sinne von Maßnahmen mit regelmäßigen Kurseinheiten und Seminarelementen den Transfer fördern. Eine weitere Option wäre es, mehr Möglichkeiten für Tandem- oder Gruppenlernen zu schaffen und Transferprozesse durch externe Begleitungen wie Coaching oder Teambuildingmaßnahmen zu unterstützen.

Insgesamt bedarf es einer Rollenschärfung der einzelnen Akteur:innen des Systems im Transferprozess. Verantwortlichkeiten sollten klar verteilt sein, um die Kenntnisse, Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Akteur:innen bestmöglich auszuschöpfen und für die Förderung von Transferprozessen zu nutzen. Die Ergebnisse zeigen diesbezüglich, dass das Individuum, also meist die einzelne Fachkraft, stark im Vordergrund steht und dieser Person die Hauptverantwortung für einen gelingenden Transferprozess zugeschrieben wird. Das Verständnis von Transfer im Feld der frühen Bildung scheint kaum über einen solchen individuellen Transfer hinauszugehen. Es fehlt weitgehend an einem Bewusstsein für Transfer im Sinne von Organisationsentwicklung auf Ebene der gesamten Organisation Kita. Transfer sollte mit Erfolgen und Gewinnen für die gesamte Kita und einer Erleichterung des

pädagogischen Alltags verknüpft sein (Timmermann, Högbe & Ulber, 2021). Anders als bisher sollte nicht der Transfer-Outcome ins Hauptinteresse gerückt, sondern der Blick der beteiligten Akteur:innen auf den Prozess selbst gelenkt werden. Ein gemeinsam gestalteter Transferprozess birgt ein hohes Maß an Organisationsentwicklungspotenzial für die gesamte Einrichtung. Dabei muss das gesamte System Kita in den Blick genommen werden, das aktuell eher wenig Möglichkeiten und Ressourcen für Organisationsentwicklungs- und Transferprozesse bietet.



Die oben genannten Empfehlungen gilt es auch in der wissenschaftlichen Forschung zu Transfer zu berücksichtigen. Aus den Ergebnissen des systematischen Reviews ergibt sich ein Forschungsdesiderat in Hinblick auf die explizite Untersuchung von Transferprozessen im Feld der Kindertagesbetreuung. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Transfer scheint weder in der pädagogischen Praxis noch in der wissenschaftlichen Forschung besonders präsent zu sein. Hier bieten sich weiterführende Untersuchungen an. Zunächst erscheint es zielführender, weitere qualitative Untersuchungen durchzuführen und sich somit den Problemfeldern des Forschungsfeldes Transfer in Kitas weiter anzunähern. Anschließend lohnt es sich, mit quantitativen Methoden einen breiteren Einblick in die Realitäten von Transferprozessen in Kitas zu gewinnen und die hier ermittelten Erkenntnisse mit Forschungen, die den Transfer explizit in den Fokus rücken, zu ergänzen.

Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung Kinder forschen mit den Erkenntnissen umgeht

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einordnung der Erkenntnisse in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung**
- 2 Wie die Stiftung die Erkenntnisse nutzt**
- 3 Ausblick**

1 Einordnung der Erkenntnisse in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung

Die in diesem Band veröffentlichten Ergebnisse des Projekts „Forum KITA-Entwicklung“ sowie die Abschlussberichte der wissenschaftlichen Begleitung der entwickelten Praxismaßnahme sowie des Systematic Reviews dienen der Stiftung Kinder forschen zur weiteren fachlichen Fundierung ihres Handlungsbereichs – Organisationsentwicklung in der Kita, oder kürzer: Kita-Entwicklung. Sie bilden mit den in den beiden Vorgängerbänden veröffentlichten Expertisen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, b) sowie den Erkenntnissen aus dem Projekt „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ (Stiftung Kinder forschen, 2024) und dem laufenden Projekt „Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich der frühkindlichen Bildung“ einen Beitrag für die zukünftige Weiterentwicklung der Stiftungsarbeit im Bereich der Kita-Entwicklung mit unterschiedlichen Projekten und Angebotsschwerpunkten.

Ziel des Projekts „Forum KITA-Entwicklung“ war die Gewinnung neuen Wissens und wirksamer Handlungsansätze, um Kitas in ihrer Entwicklung als Bildungsorte zu unterstützen und die Bedeutsamkeit und Potenziale von Kita-Entwicklung in Kitas aufzuzeigen. Neben der fachlichen Fundierung und dem vielfältigen Fachaustausch der Kita-Entwicklungsakteure (wie Politik, Wissenschaft und Praxis) wurden im Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ auch an konkreten Umsetzungsmethoden für pädagogische Fach- und Leitungskräfte in Kitas gearbeitet. Es galt, erste Lösungsansätze für die Praxis zu erarbeiten und im kleinen Rahmen zu testen.

Um ein wirkungsvolles Handlungsfeld für praktische Maßnahmen abzuleiten, wurde zunächst eine Situationsanalyse durchgeführt, die sowohl eine Recherche zur wissenschaftlichen Evidenzlage zu Kita-Entwicklung beinhaltete als auch auf explorative Gespräche mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis sowie Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung im Haus zurückgriff. Zudem wurde ein Modell mit den zentralen Dimensionen von Kita-Entwicklung erarbeitet, welches die Komplexität und die Bedeutung eines kompetenten Systems Kita betont. Es wird deutlich, dass Veränderungsprozesse in Kitas mit hohen Herausforderungen verbunden sind und unterschiedliche Akteur:innen Einfluss auf die Arbeit in den einzelnen Einrichtungen haben. In den Einrichtungen fehlt es aktuell einerseits an Zeit für fachlichen Austausch im Team und andererseits an einer klaren Rollenverteilung, um neu Gelerntes in der Einrichtung langfristig umzusetzen.

Auf dieser Grundlage wurde als ein möglicher praktischer Ansatzpunkt das Handlungsfeld „Wissenstransfer“ ausgewählt, welches für Kita-Entwicklung und für Kita-Teams direkt relevant ist und im Austausch mit den Beteiligten als ein guter Einstieg in den Handlungsbereich Kita-Entwicklung bewertet wurde. Das im Projekt entwickelte Unterstützungstool Impulsset „Von der Idee in die Praxis. So gelingt der Transfer in das Kita-Team“ setzt genau beim Wissenstransfer an und regt pädagogische Fachkräfte sowie Leitungen dazu an, Wissen und Neugelerntes im Team zu

teilen und gemeinsam umzusetzen, sowie weiterzuverfolgen. Die Ergebnisse der Begleitstudie (siehe Beitrag D in diesem Band) zeigen, dass Transferprozesse bzw. konkret der Wissenstransfer in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung bislang noch zu wenig Berücksichtigung finden.

Aktuell sind Kindertageseinrichtungen mit vielen Herausforderungen und Veränderungen konfrontiert. Eine Zeit der Erholung, in der die Anforderungslast sinkt und mehr Zeit lässt für Projekte, Reflexion, Team oder Transferprozesse und andere Aufgaben, die häufig zu kurz kommen, gibt es oft nicht, sie ist zu selten und zu kurz. In dieser Situation ist Kita-Entwicklung ein Themenfeld, das für Kita-Teams häufig als zusätzlicher Aufwand und Belastung wahrgenommen werden kann. Dies ist nicht falsch, denn auch für diese Prozesse muss Zeit gefunden werden.

Doch Kita-Entwicklung kann auch zu einer Entlastung führen. Sie unterstützt zum einen dabei, Arbeitsprozesse besser zu gestalten und die Effizienz zu erhöhen, zum anderen auch, die Zufriedenheit der Mitarbeitenden und den Zusammenhalt im Team zu stärken. Sie soll Teams befähigen, Herausforderungen nicht nur reagierend, sondern aktiv gestaltend zu begegnen.

Für alle zukünftigen Vorhaben der Stiftung Kinder forschen im Bereich Kita-Entwicklung ist es aufgrund der aktuellen Lage in den Einrichtungen wichtiger denn je, Kitas zu entlasten und in ihrer Gestaltungsfähigkeit zu stärken. Die Stiftung stellt in ihren Angeboten Kitas eine Bandbreite an Angeboten und Formaten zu Verfügung, die sie je nach ihren individuellen Bedürfnissen bei der praktischen Umsetzung von Entwicklungsprozessen unterstützen. Es braucht neben Fortbildungen und intensiven Prozessbegleitungen auch Angebote, die schnell und einfach, ohne die Notwendigkeit externer Unterstützung, ausprobiert werden können und so einen Einstieg in das facettenreiche Themenfeld Kita-Entwicklung ermöglichen. Dabei muss immer das Ziel verfolgt werden, dass der Aufwand, den Kita-Teams bei der Umsetzung von Entwicklungsprozessen haben, zu einer spürbaren Erleichterung führt.

Dies ist nicht nur bei der praktischen Begleitung der Fachkräfte und Leitungen der Fall, sondern auch bei der Kommunikation darüber, z. B. bei der Bewerbung und Beschreibung von Bildungsprodukten. Um dies sicherzustellen, arbeitet die Stiftung mit den Akteur:innen aus der Praxis nicht nur als Zielgruppe, sondern auch als Expert:innen bei der Produktentwicklung und der adressatengerechten Bewerbung der Bildungsprodukte zusammen.

Seit Anfang des Jahres 2023 führt die Stiftung Kinder forschen im Anschluss an das Vorgängerprojekt „Forum KITA-Entwicklung“ dazu gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung ein Folgeprojekt durch. Das Kooperationsprojekt „Kita-Entwicklung: Impulse für die Praxis“ (Laufzeit 01.01.2023–31.12.2025) baut auf den gemeinsam entwickelten Ergebnissen aus dem Forum KITA-Entwicklung auf: Pädagogische Fach- und Leitungskräfte benötigen Prozess- und Methodenkompetenzen zur Kita-Entwicklung sowie ein Bewusstsein für ihre Schlüsselrolle in der Gestaltung von Veränderungsprozessen. Zentral für das Projekt ist es, Einstiegsprodukte zu entwickeln, die über den Mehrwert von Kita-Entwicklungsthemen informieren, sensibilisieren und erste kleine Umsetzungsschritte aufzeigen. Nach den bisherigen Erkenntnissen wird deutlich, dass Kita-Entwicklung ein sehr komplexes Handlungsfeld ist und es viele

Aspekte zu beachten gibt. Das Projekt „Kita-Entwicklung: Impulse für die Praxis“ befindet sich daher in einem kontinuierlichen inhaltlichen Austausch mit den weiteren Projekten zur Kita-Entwicklung der Stiftung („Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Kita-Entwicklung – gemeinsam für Kita Qualität“; siehe Ausblick in Kapitel 3).

2 Wie die Stiftung die Erkenntnisse nutzt

Aus den Ergebnissen des Projekts „Forum KITA-Entwicklung“ und seiner wissenschaftlichen Begleitung lässt sich ableiten, was die Stiftung Kinder forschen für die künftigen Angebote lernen kann und wie diese Erkenntnisse in der Entwicklung weiterer Bildungsangebote zur Kita-Entwicklung einfließen können. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, welche zentralen Empfehlungen aus den Ergebnissen beachtet werden sollten.

2.1 Kita-Teams stärken

Kitas und damit auch die dort tätigen pädagogischen Fach- und Leitungskräften sind mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert und sollten daher ermutigt werden trotz vielfältiger Herausforderungen, Arbeitsabläufe, Ressourcen und Routinen zu strukturieren, um somit das eigene Potenzial effizienter zu nutzen.

Oftmals verfügen pädagogische Teams über eine Vielzahl an Ressourcen, die jedoch nicht immer vollständig genutzt werden. Nach dem Ansatz der geteilten Führung (Ballaschk, 2023) können die Stärken im Team sichtbar gemacht und die Verantwortung auf mehreren Schultern verteilt werden.

Routinen strukturieren nicht nur den Alltag, sondern können Sicherheit, Stabilität und Entlastung für das Team und für die Kinder schaffen – besonders in Phasen der Unruhe, z. B. bei Übergängen oder Personalfluktuationen. Durch das Analysieren aktueller Routinen und das bewusste Hinterfragen, ob diese tatsächlich zur Entlastung beitragen, kann das Team Arbeitsabläufe verwerfen, die zu mehr Belastung führen und neue Routinen etablieren, die zum Wohlbefinden aller beitragen.

Darüber hinaus stellt eine einrichtungsspezifische Vision eine zentrale Säule für Kita-Qualität dar (Siraj-Blatchford & Manni, 2007). Indem das gesamte Kita-Team dazu ermutigt wird, seine Vision pädagogischer Arbeit nicht nur gemeinsam zu entwickeln und in konkreten gemeinsamen Zielen zu formulieren, sondern diese auch kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen, kann ein Teamgefühl entstehen. Zur Stärkung der Teamkultur innerhalb der Einrichtungen möchte die Stiftung Kinder forschen verstärkt den Fokus auf Inhouse-Fortbildungen bzw. Formate, die das gesamte Team ansprechen, legen. Denn wenn Ziele kollektiv entwickelt und umgesetzt werden, fällt es den Akteur:innen leichter, sich mit gemeinsamen Werten zu identifizieren, ihre Stärken zu bündeln und gemeinsam an einem Strang zu ziehen. So können auch die stets begrenzten Ressourcen innerhalb der Einrichtungen fokussiert eingesetzt und aktive Entscheidungen für den Alltag im Sinne gemeinsamer Ziele getroffen werden. Dies fördert nicht nur die Motivation und das Engagement der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte, sondern trägt auch dazu bei, die Qualität der pädagogischen Arbeit kontinuierlich zu verbessern.

2.2 Akteur:innen des Systems Kita einbeziehen

Die einzelne Kindertageseinrichtung kann nicht losgelöst von der Vielzahl an Akteur:innen im Gesamtsystem betrachtet werden. Gleichwohl spürt die einzelne Einrichtung die Herausforderungen wohl am meisten: ein gestiegener Anspruch an die Qualität, veränderte Bedarfe von Kindern und Familien, die zunehmende Diversität auch des pädagogischen Personals, fachpolitische Vorgaben sowie strukturelle Herausforderungen wie der Fachkräftemangel halten Kitas in Bewegung (Strehmel & Ulber, 2020). Um diesen Spannungsfeldern zu begegnen und (Kita-)Entwicklung zu gestalten, braucht es Kompetenz im gesamten frühkindlichen System.

Durch die Verdeutlichung der einzelnen Bezugssysteme von Kindertageseinrichtungen, welche im Modell über die zentralen Dimensionen von Kita-Entwicklung (siehe Beitrag B in diesem Band) veranschaulicht wurden, können zentrale Ansatzpunkte identifiziert sowie konkrete Handlungsbedarfe abgeleitet werden. Bildungsprodukte sollten daher nicht nur für die Praxis, sondern gemeinsam mit den in der Praxis tätigen pädagogischen Fach- und Leitungskräften entwickelt werden. Die Stiftung plant aufgrund dessen innovative Maßnahmen, um Vertreter:innen aus der Praxis in die Konzeption zukünftiger Angebote einzubeziehen. Bei der Produktentwicklung wird die Zielgruppe, das pädagogische Kita-Personal, direkt involviert, insbesondere bei der Bedarfsanalyse und beim Entwickeln und Pilotieren von Prototypen. Ein Teil des entstehenden Angebots wird dabei mit der Zielgruppe im Rahmen von Design-Thinking-Workshops entwickelt. Pädagogische Fachkräfte sind Expert:innen für die Interaktion mit Kindern, der Gruppendynamik in den Einrichtungen und der Gestaltung des pädagogischen Alltags. Ihre Ideen und Anregungen sollten nicht nur wahrgenommen, sondern auch Berücksichtigung finden. In einem ko-kreativen Prozess sollten gemeinsam Ziele formuliert und konkrete Maßnahmen abgeleitet werden.

2.3 Wissenstransfer anregen und fördern

Der Transfer z. B. von Fortbildungsinhalten oder außerhalb der Einrichtung erlernten Kompetenzen in das Team und damit in den Alltag kann die pädagogische Qualität erhöhen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Transferprozesse anspruchsvoll und (zeit-)aufwendig sind. Die Lerninhalte müssen aktiv und systematisch multipliziert und in das Team getragen werden, um anschließend eine kontinuierliche Realisierung in der pädagogischen Praxis zu ermöglichen. Die empirische Begleitstudie (Beitrag D) zeigt, dass mithilfe des Impulssets „Von der Idee in die Praxis. So gelingt der Transfer ins Kita-Team“ pädagogische Fach- und Leitungskräfte in diesem Prozess unterstützt werden können. Auch wenn die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, dass das Impulsset positiv von den pädagogischen Fach- und Leitungskräften bewertet wird, werden auch Herausforderungen deutlich, die eine weitere Beschäftigung und mögliche Weiterentwicklung des Unterstützungstools nötig machen.

Entsprechend sind weitere Maßnahmen, die den Transfer von Wissen und die Implementation begleiten und unterstützen, geplant. Mithilfe weiterer Qualifizierungsmaßnahmen kann das Transfermanagement im Sinne einer aktiven, nachhal-

tigen und systematischen Förderung des Transfers adressiert werden. So soll dieses Angebot sukzessive um weitere, auch digitale Materialien ergänzt werden. So können pädagogische Fach- und Leitungskräfte z. B. kürzere Webinare zum Thema Wissenstransfer besuchen, in denen sie nützliche und praxisnahe Ideen für Transferprozesse erhalten. Darüber hinaus sollen Zusatzmaterialien zum Download zur Verfügung gestellt werden, die den pädagogischen Fach- und Leitungskräften effizient bei der Umsetzung von Wissenstransfer helfen sollen.

Gleichwohl hängt ein erfolgreicher Transfer von den strukturellen Rahmenbedingungen einer Kita ab. Neben einer ausreichenden Personalausstattung und einem gut ausgebauten Unterstützungssystem sollten auch eine adäquate Qualifikation sowie zeitliche Rahmenbedingungen die Organisationsentwicklungsmaßnahmen ermöglichen (Strehmel & Ulber, 2020; Ulber & Bergs-Winkels, 2023).

Das Impulsset kann sowohl anschließend an die Nutzung von Bildungsangeboten der Stiftung Kinder forschen als auch darüber hinaus im Zusammenhang mit weiteren Themen und Lernanlässen eingesetzt werden, da es generalistisch angelegt und damit universell einsetzbar ist. Besonders positiv werden die niedrigschweligen Impulse von der Praxis eingeschätzt. Dennoch zeigt sich, dass es innerhalb der Einrichtungen teilweise noch an strukturellen Rahmenbedingungen fehlt, die ein transferförderliches Umfeld begünstigen. Denn Transferprozesse werden im Alltag der Einrichtungen oftmals noch nicht adressiert. Eine mögliche Begründung könnte hier sein, dass die Einrichtung als Gesamtes bei der Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht in den Blick genommen wird. Der Besuch einer Fortbildung erfolgt zumeist von einer pädagogischen Fachkraft aus dem Kita-Team, wodurch das erworbene Wissen mit gezielten Maßnahmen in die Einrichtungen getragen werden muss. Der Fachkraft selbst fehlt es jedoch oft an geeigneten Methoden und Kompetenzen der Erwachsenenbildung, um das erworbene Wissen dem Team erfolgreich zu vermitteln und Methoden zu entwickeln, die eine Implementation der Inhalte sicherstellt. Außerdem gibt es für Transferprozesse oft keine Strukturen, in denen eine anschließende Wissensweitergabe der Inhalte stattfinden könnte (siehe Beitrag D und E in diesem Band). Als Voraussetzungen für einen gelingenden Transfer konnte anhand der wissenschaftlichen Begleitung (Evaluation des Impulssets) und dem Systematic Review gezeigt werden, dass die Kita-Leitung hier eine Schlüsselrolle hat, indem sie die Ressourcen zur Verfügung stellt und die pädagogische Fachkraft bei ihrem Vorhaben unterstützt. Diese Ergebnisse und Erkenntnisse sind in die Überarbeitung des Impulssets eingeflossen. Die Kita-Leitungen sollen zukünftig stärker einbezogen und direkt adressiert werden. So stehen auf der Online-Lernplattform der Stiftung unter stkf.site/impulse-wissenstransfer beispielsweise spezifische Impulse für die Kita-Leitungen zu Verfügung. Zudem sollen Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen werden, die die Kita-Leitung in der Umsetzung als Unterstützungsressource aktiv fördert.

2.4 Transferumfelder effektiv gestalten

Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung (siehe Beitrag D und E in diesem Band) des Impulssets „Von der Idee in die Praxis. So gelingt der Transfer ins Kita-Team“, aus der Erarbeitung der aktuellen Herausforderungen im System Kita (siehe Beitrag A in diesem Band) sowie einer Zusammenstellung der aktuellen Forschungslage im Bereich der Transferforschung (siehe Beitrag E in diesem Band) lassen sich zudem Bedingungen für gelingende Transferprozesse in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ableiten.

Zentral ist, dass Transfer auf allen Ebenen der Einrichtung bedeutsam ist und langfristig zu einer Steigerung der Interaktionsqualität und gegebenenfalls einer Erleichterung des Kitaalltags führen kann. Ähnlich wie in den Ergebnissen des systematischen Reviews verweisen auch neuste Forschungserkenntnisse wie beispielsweise die WiFF-Studie zum Wissenstransfer (Gessler & Gruber, 2022) darauf, dass eine Beteiligung und die Kooperation verschiedener Akteur:innen des Systems Kita einen positiven Verlauf von Transferprozessen sicherstellen können und damit eine Notwendigkeit darstellen.

Besonderes Augenmerk sollte auf die Formate der Lerngelegenheiten gelegt werden (siehe Beitrag D). Transferprozesse können erleichtert werden, wenn Inhalte in modularen Angeboten, die den Bedarf und die Interessen der Einrichtung und Mitarbeiter:innen berücksichtigen, angeboten werden. Eine zeitnahe Umsetzung der Lerninhalte sollte ebenfalls bei der Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen mitgedacht bzw. mit adressiert werden. Vor allem niedrigschwellige Angebote (wie kostenlose Materialien, Tipps zur Implementierung, Broschüren zur Weitergabe ans Team) erleichtern den Zugang für pädagogische Fach- und Leitungskräfte und ermöglichen das Teilen im Team. Um die spezifischen Bedarfe aufzugreifen und der Heterogenität der Einrichtungen gerecht zu werden, sollen beispielsweise unterschiedliche Formate mit differenzierten Intensitätsstufen, die von einzelnen kleineren Impulsen bis hin zur prozesshaften Unterstützung von gesamten Kita-Teams reichen, entwickelt werden. So werden bereits im neuen Projekt „Kita-Entwicklung – gemeinsam für Kita-Qualität“ Maßnahmen in drei unterschiedlichen Intensitätsstufen entwickelt und umgesetzt. Diese reichen von niedrigschwelligen (Selbstlern-) Angeboten bis hin zu einem intensiven Fortbildungsprogramm für Kitas mit einer Fortbildungsreihe und einer kontinuierlichen Prozessbegleitung.

Die Stiftung Kinder forschen plant zusätzlich weitere Qualifizierungsangebote für Leitungskräfte, um diese bei der Initiierung und Strukturierung von Transferprozessen zu unterstützen und die nötigen Kompetenzen zu fördern. Damit werden die bereits vorhandenen Angebote aus den Projekten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Kita-Entwicklung – gemeinsam für Kita-Qualität“ sinnvoll erweitert.

2.5 Transferprozesse praktisch gestalten

Das Impulsset „Von der Idee in die Praxis. So gelingt der Transfer in das Kita-Team“ soll beim Transfer von Wissen in das Team hinein unterstützen und gleichzeitig dazu ermutigen, die Leitungskraft in diesem Prozess als Unterstützungsressource einzubeziehen.

Dieses Produkt kann sowohl anschließend an die Bildungsangebote der Stiftung Kinder forschen als auch darüber hinaus im Zusammenhang mit weiteren Themen und Lernanlässen eingesetzt werden, da es generalistisch angelegt und damit universell einsetzbar ist. Die Generalisierung bzw. der vielfältige Einsatz des Impulssets wurde von der Praxis ebenso positiv eingeschätzt wie die niedrigschwelligen Impulse (siehe Beitrag D in diesem Band). Um die Komplexität zu reduzieren, wurde die Niedrigschwelligkeit der Karten erhöht. Es wurde darauf geachtet, dass die Nutzung durch die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte keine komplexen Prozesse erfordert. Hierzu wurden hilfreiche Hinweise in die Anleitung integriert und die Überschriften angepasst, um die Anwendung noch intuitiver zu gestalten.

In Reaktion auf die Evaluierung wurden zudem neue Themen in das Set integriert. Diese umfassen die Berücksichtigung der eigenen Motivation und des Commitments des Teams sowie die Aufnahme verschiedener Erwachsenenbildungsmethoden.

Außerdem gibt es hierfür oft keine Strukturen oder Prozesse, in denen ein anschließender Transfer der Inhalte stattfinden könnte (siehe Beitrag D und E in diesem Band). Die Stiftung hat in Reaktion auf diesen Bedarf Online-Kurse und Webinare konzipiert, die einen Überblick über gezielte Methoden für Transferprozesse geben und für die Etablierung eines Wissensmanagement in der Kita genutzt werden können. Zusätzlich sind weitere Impulse, die den Transfer von Wissen beinhalten geplant.



3 Ausblick

Die in diesem Band berichteten Erkenntnisse des „Forum KITA-Entwicklung“, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Impulssets sowie Gelingensbedingungen für effektive Transferumfelder werden als Grundlage für die weitere Arbeit der Stiftung Kinder forschen genutzt. Die Erkenntnisse stärken den Ansatz der Stiftung, neben Fortbildungsangeboten für einzelne Pädagog:innen auch Materialien, Online-Angebote und Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Teams und die gesamte Einrichtung anzubieten, um so den Transfer vielfältiger zu gestalten. Das Stiftungsziel ist es, bei möglichst vielen Kitas Gutes zu bewirken und Einrichtungen bei der Umsetzung eines alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens mit Kindern zu unterstützen. Aus diesem Grund erstellt die Stiftung ein breites Angebotsspektrum, das auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Bedürfnisse der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte zugeschnitten ist. Ziel ist es, den pädagogischen Fach- und Leitungskräften auch bei begrenztem zeitlichem Einsatz zu ermöglichen, Prozess- und Methodenkompetenzen rund um Kita-Entwicklung zu erwerben, um Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozesse in der gesamten Einrichtung anzustoßen. Damit reagiert die Stiftung auf einen Bedarf der Zielgruppe, der sich u. a. aus mangelnden Zeitressourcen aufgrund der schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen im System Kita ergibt.

Die Stiftung baut ihr Angebot mit dem Schwerpunkt Kita-Entwicklung weiter aus und setzt auf eine stärkere Verschränkung von Projekten zu diesem Thema. Das Projekt „Kita-Entwicklung: Impulse für die Praxis“ (Laufzeit 01.01.2023–31.12.2025, in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung) entwickelt passgenaue Produktideen in Design-Thinking-Prozessen zusammen mit Kita-Akteur:innen (s. o.) und nutzt hierbei Erkenntnisse aus dem gemeinsamem Vorgängerprojekt „Forum KITA-Entwicklung“. Mit dem Projekt „Kita-Entwicklung: gemeinsam für Kita-Qualität“ (Laufzeit 01/2023–12/2025, gefördert vom BMBF) sollen aufbauend auf den Erfahrungen und Ergebnissen des „KiQ“-Vorgängerprojekts (Laufzeit 03/2019–12/2022) pädagogischen Fachkräften, Kita-Leitungen und ganzen Kita-Teams eine größere Bandbreite an Angeboten und Formaten in unterschiedlicher Intensität und Skalierbarkeit zu Themen der Kita-Entwicklung zur Verfügung gestellt werden. Dies ermöglicht einer größeren Anzahl von Personen und Einrichtungen den Zugang zum Thema Kita-Entwicklung und eine flexiblere Gestaltung ihrer Entwicklungsprozesse in einem für sie gewünschten Umsetzungstempo. Dazu werden im Projektverlauf Maßnahmen in drei unterschiedlichen Intensitätsstufen entwickelt und umgesetzt, von niedrigschwelligen (Selbstlern-)Angeboten für alle über Inhouse-Fortbildungen für Kita-Teams bis hin zu einem intensiven Fortbildungsprogramm für ganze Kitas mit einer Fortbildungsreihe und einer kontinuierlichen Prozessbegleitung.

Mit dem seit 2016 laufenden Projekt „Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich der frühkindlichen Bildung“ (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) setzt die Stiftung Kinder forschen zudem ein erfolgreiches Bildungsprogramm fort, das mit dem „Whole Institution Approach“ Angebo-

te zur Unterstützung der gesamten Einrichtung entwickelt. Das Projekt orientiert sich bei der Entwicklung der Angebote am UNESCO-Programm „BNE 2030“. In der aktuellen Laufzeit des Projekts (01/2023–12/2025) konzentrieren sich die neuen Bildungsangebote inhaltlich auf die Stärkung von Klimaresilienz der Kinder, Fachkräfte, Kita-Leitungen und Einrichtungen als Organisationen insgesamt. Neben Fortbildungsangeboten für pädagogische Fach- und Lehrkräfte werden Online-Angebote speziell für Kita-Leitungen entwickelt. Zudem entsteht für ganze Kita-Teams eine Inhouse-Fortbildung zur Stärkung der Klimaresilienz und der systematischen Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Einrichtung. Qualifizierte Trainer:innen führen dazu zunächst ein Vorgespräch mit der Einrichtungsleitung und/oder dem Träger, führen dann die Inhouse-Fortbildung mit dem gesamten Team durch und bereiten die Fortbildung ca. drei Monate später in der Einrichtung nach, um für die Verankerung der in der Fortbildung angestoßenen Kita-Projekte zu sorgen. Den Mitarbeitenden der Kitas werden zudem begleitende, vertiefende Online-Lernangebote zur Verfügung gestellt.

Schließlich verfügt die Stiftung mit der Einrichtungszertifizierung bereits seit längerem über ein Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung, das die organisationale Ebene in den Blick nimmt. Dabei können sich Kitas nach mit Expert:innen erarbeiteten Kriterien von der Stiftung zertifizieren lassen und sich so mithilfe von Rückmeldungen zu den erzielten Ergebnissen als gesamte Einrichtung weiterentwickeln (Anders & Ballaschk, 2014). Die Erkenntnisse aus den bisherigen Kita-Entwicklungsprojekten nutzt die Stiftung derzeit, um die Kita-Zertifizierung weiter zu optimieren und damit Kitas bestmöglich in ihrer Entwicklung als Kita und Einrichtung, in der Kinder forschen, zu unterstützen.

Auch in Zukunft wird eine regelmäßige Reflexion und wirkungsorientierte (Weiter-)Entwicklung der Stiftungsangebote im Bereich der Kita-Entwicklung erfolgen. Die Stiftung Kinder forschen möchte damit zur Professionalisierung pädagogischer Fach- Lehr- und Leitungskräfte und zur Unterstützung ganzer Kita-Teams beitragen und somit die pädagogische Qualität in den Einrichtungen stärken.

Literatur



Literatur

Einleitung

Stiftung Kinder forschen

- Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 6, S. 35–116). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland kompakt 2022. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022-kompakt.pdf>
- Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12368/pdf/Buhl_Freytag_Iller_2016_Working_Paper_OE_Elementarbereich.pdf
- Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. (WiFF-Studien, Band 10). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Ferreira, J.-A., Ryan, L. & Tilbury, D. (2006). *Whole-School Approaches to Sustainability: A Review of Models for Professional Development in Pre-Service Teacher Education*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Fuchs-Rechlin, K. & Smidt, W. (2015). Personalstruktur und Beschäftigungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen: Implikationen für die Prozessqualität. *Frühe Bildung*, 4 (2), 63–70.
- Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie*. (WiFF-Studien, Band 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Glasl, F. (2020). *Konfliktmanagement – ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation* (12., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Mieth, C., Baier, J., Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2018). *Organisationsentwicklung in Kitas. Beispiele gelungener Praxis*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Rank, A., Wildemann, A., Pauen, S., Hartinger, A., Tietze, S. & Kästner, R. (2018). Early Steps into Science and Literacy – EASI Science-L. Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita: Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur

- Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10, S. 138–251). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Senge, P. M. & Klostermann, M. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11., völlig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Skorsetz, N., Öz, L., Schmidt, J. K. & Kucharz, D. (2020). Entwicklungsverläufe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 13, S. 46–125). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Steffensky, M., Anders, Y., Barentien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E. et al. (2018). Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10, S. 50–136). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2013). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 5). Schaffhausen: Schubli Lernmedien AG. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2014). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 6). Schaffhausen: Schubli Lernmedien AG. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2015). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 7). Schaffhausen: Schubli Lernmedien AG. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2017a). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 8). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017b). *Monitoring-Bericht 2016/2017 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018). *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 9). Opladen,

- Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019a). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019b). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020a). *Zertifizierung für Kitas, Horte und Grundschulen. So wird Ihre Einrichtung ein „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/fortbildung/zertifizierung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fortbildung/zertifizierung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020b). *Monitoring-Bericht 2018/2019 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2022). *Monitoring-Bericht 2020/2021 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023a). *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023b). *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Stiftung Kinder forschen (2024a). *Monitoring-Bericht 2022/2023 der Stiftung Kinder forschen*. Berlin: Stiftung Kinder forschen. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung/](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung/)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2024b). *Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2024c). *Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung Kinder forschen, Band 18). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)
- Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.) (2017). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2020). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Auflage) (S. 13–35). Stuttgart: Kohlhammer.

A Aktuelle Herausforderungen im Feld der Kindertagesbetreuung – eine Situationsanalyse

Stiftung Kinder forschen

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.

Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J. et al. (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Studie und Ergebnisse im Detail. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“* (S. 22–275). Bamberg und Berlin.

Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H. G., Ebert, S. & Weinert, S. (2012). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195–211.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023*. Bielefeld: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Ballaschk, I. (2023). Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15, S. 133–167). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Ballaschk, I. & Anders, Y. (2015). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 876–896.

Barros, S. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.

- Bensel, J. (2014). Die Qualität in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *Klein & groß*, 67(10), 52–56.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Qualitätsausbau in KiTas 2017: 7 Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas, 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008 Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13(6), 569–595.
- Blatter, K. (2021). *Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Bock-Famulla, K., Berg, E., Girndt, A., Akko, D. P., Krause, M. & Schütz, J. (2023). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2023: Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Borgstedt, S., Jurczok, F. & Gensheimer, T. (2020). *Kindertagesbetreuung & Pflege – attraktive Berufe?*. Heidelberg, Berlin: SINUS Markt- und Sozialforschung.
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. A. (2000). Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version (The Team Climate Inventory: Manual and validation of the German version). Heidelberg: Hogrefe.
- Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12368/pdf/Buhl_Freytag_Iller_2016_Working_Paper_OE_Elementarbereich.pdf
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early childhood research quarterly*, 14, 339–361.
- Dalli, C., White, J., Rockel, J. & Duhn, I. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874.
- Diskowski, D. (2009). Die Qualitäts- und die Bildungsdebatte in der Kindertagesbetreuung. Wenig Steuerung – vielfältige Einflussnahmen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57(1), 93–113.
- Fuchs-Rechlin, K. & Züchner, I. (Hrsg.) (2018). *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. (WiFF-Studien, Band 27). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33, 467–481.
- Geiger, K. (2019). *Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen*. (WiFF-Studien, Band 32). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona- Pandemie*. (WiFF-Studien, Band 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Graue, E., Rauscher, E. & Sherfinski, M. (2009). The Synergy of Class Size Reduction and Classroom Quality. *The Elementary School Journal*, 110(2), 178–201.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Hildenbrand, C. (2016). *Förderung früher mathematischer Kompetenzen. Eine Interventionsstudie zu den Effekten unterschiedlicher Förderkonzepte*. Münster; New York: Waxmann.
- Hochschule für Wirtschaft, Technik und Kultur (2020). *Organisationentwicklung in der frühkindlichen Bildung/Sozialpädagogik (gefördert von der Robert Bosch Stiftung 2018–2019)*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.victoria-hochschule.de/wp-content/uploads/Projektdokumentation_OE_fruehkindliche_Bildung_hwt_k_iba_2020.03.02-.pdf
- Kallery, M. & Psillos, D. (1999). *Science in kindergarten: the classroom reality of teachers' curriculum implementation activities*. Paper presented at the Second International Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Kiel, Germany. Verfügbar unter: <https://archiv.leibniz-ipn.de/projekte/esera/book/128-kal.pdf>
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 909–932.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 13–21.
- Kluczniok, K., Sechtig, J. & Roßbach, H.-G. (2012). Qualität im Kindergarten. Wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen? *DJI-Impulse*, 2(98), 33–36.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11), 159–178.
- McCray, J. S. & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291–307.

- Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou et al. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development* (Report from CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care). European Commission.
- Nachtigall, C., Stadler, K. & Fuchs-Rechlin, K. (2021). *Berufliche Wege in Kitas: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie*. (WiFF-Studien, Band 33). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294–307.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 139–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S., Eisenberg, N. & Pauen, S. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Siraj, I., Kingston, D. & Neilsen-Hewett, C. (2019). The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care. *Pacific Early Childhood Education Research Association*, 13(2), 49–68.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: the ELEYS study* (Issues in practice). London: Institute of Education, University of London.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft* (1. Auflage). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (1. Auflage). Stuttgart: utb.
- Statistisches Bundesamt (2023). Kindertagesbetreuung. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html (Zugriff am 21.08.2024)
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023a). *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Bar-

- bara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023b). *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. & Waniganayake, M. (Hrsg.) (2019). *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Strehmel, P. & Overmann, J. (2018). *Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger* (WiFF-Studien, Band 28). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Auflage, S. 13–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Das Netz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Ulferts, H. & Anders, Y. (2015): *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies*. (Report from CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care). European Commission.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737–756.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, 123–138.
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2(1), 20–27.
- Wertfein, M., Spies-Kofler, A. & Becker-Stoll, F. (2009). Quality curriculum for under-threes: the impact of structural standards. *Early Years*, 29(1), 19–31.
- Wolters Kluwer (2020). *DKLK-Studie 2020 Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen*. Köln: Wolters Kluwer.

B Zentrale Dimensionen der Kita-Entwicklung zur Stärkung von Bildungsqualität – Ein Modell

Stiftung Kinder forschen

- Ballaschk, I. (2023). Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15, S. 133–167). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Bundesverfassungsgericht (2021). *Schulschließungen waren nach der im April 2021 bestehenden Erkenntnis- und Sachlage zulässig*. Pressemeldung Nr. 100/2021. Verfügbar unter: www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21-100.html;jsessionid=1E166E7C3731A75401C51C7AD4C53CE1.2_cid319
- Cloos, P., Iller, C., Prigge, J. & Simon, S. (2023). Was macht Organisationsentwicklung im Bereich Kita aus? In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Glasl, F., Kalcher, T. & Piber, H. (Hrsg.) (2020). *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse* (4. Auflage). Bern: Haupt Verlag; Verlag Freies Geistesleben.
- Granrusten, T. (2019). Developing a learning organization – creating a common culture of knowledge sharing – an action research project in early childhood centre in Norway. In *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five continents*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2020). *Viel Bewegung in den Kitas. Ergebnisse aus einem Projekt zur Organisationsentwicklung*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH. Verfügbar unter: www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2021-01/Publikation_Organisationsentwicklung%20Kitas.pdf
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Strehmel, P. (2023). Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden? In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15, S. 49–132). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Ulber, D. & Bergs-Winkels, D. (2023). Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14, S. 117–162). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: [stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung](https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung)

C Das Impulsset als Unterstützung für den Wissens- und Lerntransfer

Stiftung Kinder forschen

Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie.* (WiFF-Studien, Band 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

D Transfer ins Team: Evaluation eines entwicklungsorientierten Unterstützungstools für Kindertageseinrichtungen im Kontext (T²E²K²)

Daniela Ulber, Nina Hogrebe, Valerie Bergmann, Anna Maria Schmidt, Stefan Schulder

Anders, Y., Klucznik, K., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C. et al. (2020). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“* (Programmphase 2016–2020). Berlin und Bamberg.

Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bader, S., Riedel, B., Seybel, C. & Turani, D. (2021). *Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018* (Band II). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.

Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.

Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen – Allgemeine Selbstwirksamkeit

- Kurzskala (ASKU) (GESIS Working Papers 2012|22). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, B. & Sonntag, K. (2006). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3. Auflage, S. 355–388). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Blatter, K. & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. & Huang, J. H. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Bosset, I. & Bourgeois, E. (2015). Motivation to transfer: linking perceived organizational support to training to personal goals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 169–199.
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. A. (2000). *Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version*. Heidelberg: Hogrefe Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). *Gute-KiTa-Bericht 2021*. Monitoringbericht 2021 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2020. Berlin: BMFSJ.
- Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung: eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF-Studie, Band 30). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K. & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187–200.
- Döther, S. (2016). Erfassung subjektiver Sichtweisen zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 2(1), 18–37.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Egert, F., Eckhardt, A. G. & Fukkink, R. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(2), 58–66.
- Egert, F. & Kappauf, N. (2019). Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? *Pädagogische Rundschau*, 73(2), 139–154.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Felfe, J. (2012). *Arbeits- und Organisationspsychologie 2: Führung und Personalentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten*

- Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie.* (WiFF-Studien, Band 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Hense, J. & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Station empirischer Bildungsforschung* (1. Auflage, S. 249–263). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hildenbrand, C. (2016). *Förderung früher mathematischer Kompetenzen: Eine Interventionsstudie zu den Effekten unterschiedlicher Förderkonzepte* (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik) (1. Auflage). Münster, New York: Waxmann.
- Hiller, N. J. (2001). *Understanding and measuring shared leadership in work teams*. Pennsylvania State University (Übersetzung von Kraus, R. & Kreitenweis, T. (2020). *Führung messen*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag).
- Hogrebe, N. & Ulber, D. (2023). Steuerung und Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, R. Schmidt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holton, E. F., Bates, R. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F. & Müller, A. M. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69.
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 909–932.
- Klinkhammer, N. & Schäfer, B. (2017). Monitoring als Qualitätsgarant? Auswertungen der Länderberichte und Anknüpfungspunkte für Deutschland. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring & A. Gwinner (Hrsg.), *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen ausgewählter Länder* (S. 279–311). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Kraus, R. & Kreitenweis, T. (2020). *Führung messen: Inklusive Toolbox mit Messinstrumenten und Fragebögen*. Berlin, Heidelberg: Springer
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation*. Beltz Verlag.
- Lantz, A., Ulber, D. & Friedrich, P. (2021). *Effektive Teamarbeit – Probleme erkennen, einschätzen und lösen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (2021). *KiTas nach Träger*. Zugriff am 2. März 2023. Verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/traeger/kitas-nach-traeger-1>
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohse-Bossenz, H., Bahn, M., Busch, J. L. & Brandtner, M. (2022). Unterschiede in der Reflexion pädagogischer Praxis erklären Unterschiede in der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung. *Frühe Bildung*, 11(1), 2–11.
- Mader, M. & Menz, M. (2019). Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern. *Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 14(2), 213–226.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaften*, 20(2), 126–143.
- Massenberg, A., Spurk, D. & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: a multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161–178.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). ExpertInneninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. durchgesehene Auflage, S. 457–471). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(53).
- Orton, J.D. & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259–298.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (1998). Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte training* (S. 11–29). München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster, New York: Waxmann.

- Solga, M. (2011). Förderung von Lerntransfer. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Auflage, S. 339–368). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2023). *Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung*. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Kinderbetreuung-erziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=6.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020a). Organisation und Organisationsentwicklung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Auflage, S. 295–316). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020b). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Auflage, S. 13–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B. & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Ulber, D. (2021). Die Teamentwicklung und die Zusammenarbeit der Kita-Teams unterstützen. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF-Studien, Band 15, S. 61–71). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Ulber, D. & Bergs-Winkels, D. (2023). Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14, S. 117–162). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinderforschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Ulber, D. & Högrefe, N. (2022). Zusammenarbeit zwischen der Kita-Leitung und dem Träger. *Kindergarten heute. Das Leitungsheft*, 15(3), 4–7.
- van Dick, R. & West, M. A. (2013). *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- West, M. & Markiewicz, L. (2004). Building team-based working: A practical guide to organizational transformation. *European Psychologist*, 9(4).

E Transferumfelder effektiv gestalten – ein Review zu Gelingensbedingungen organisationaler Veränderungsprozesse in Kitas (TUE-R)²⁵

Nina Hogrebe, Daniela Ulber, Valerie Bergmann, Anna Maria Schmidt

- * Adomßent, M. & Rieckmann, M. (2006). Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen für den Elementarbereich – Entwicklung und Erprobung eines Bildungskonzepts für Schleswig-Holstein. In W. Rieß & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltig Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze* (1. Auflage, S. 101–113). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Anderson, L. M., Petticrew, M., Rehfues, E., Armstrong, R., Ueffing, E., Baker, P., Francis, D., & Tugwell, P. (2011). Using logic models to capture complexity in systematic reviews: *Logic Models in Systematic Reviews*. Research Synthesis Methods, 2(1), 33–42.
- Bader, S., Riedel, B., Seybel, C. & Turani, D. (2021). *Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018* (Band II). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105.
- Barnett-Page, E. & Thomas, J. D. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1).
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bergmann, B. & Sonntag, K. (2006). Transfer: Die Umsetzung und Generalisierung erworbener Kompetenzen in den Arbeitsalltag. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3. Auflage, S. 355–388). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Blatter, K. & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. & Huang, J. H. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Brockmann, L. (2021). *Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit. Über die Forschungslage zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit auf schulorganisatorischer Ebene*. Wiesbaden: Springer.
- Brunton, J. & Thomas, J. (2012). Information management in reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (1. Auflage, S. 83–106). London: Sage.

25 Publikationen, die mit einem Asterisk (*) gekennzeichnet sind, sind Bestandteil des Reviews.

- Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung: eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF-Studie, Band 30). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Centre for Reviews and Dissemination (2009). *Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD, University of York.
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K. & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187–200.
- Cooper, H. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (4. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Döther, S. (2016). Erfassung subjektiver Sichtweisen zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 2(1), 18–37.
- Egert, F. & Kappauf, N. (2019). Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? *Pädagogische Rundschau*, 73(2), 139–154.
- * Eichrodt, A. (2008). *Innovationswerkstatt Kita: Transferprozesse des Early-Excellence-Modells*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- * Eichrodt, A. (2017). *Wissenstransfer an der Schnittstelle von Individuum und Organisation: Qualitative Untersuchung von Handlungsorientierungen unter Beachtung der organisationalen Rahmenbedingungen: Ein Beitrag aus dem elementaren Bildungsbereich* (Studien zur Berufs- und Professionsforschung). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Felfe, J. (2012). *Arbeits- und Organisationspsychologie 2: Führung und Personalentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fukkink, R. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311.
- Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie*. (WiFF-Studien, Band 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- * Godemann, J. (2002). *Leitbildimplementierung in Organisationen: Chancen und Möglichkeiten einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Kindergarten* (Bildung und Organisation). Frankfurt am Main; New York: Lang.
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228.
- Gough, D. & Thomas, J. (2012). Commonality and diversity in reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (1. Auflage, S. 35–65). Los Angeles: Sage.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. D. (2012). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An Introduction to Systematic Reviews* (1. Auflage, S. 1–16). Los Angeles: Sage.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.

- Hense, J. & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Station empirischer Bildungsforschung* (1. Auflage, S. 249–263). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hildenbrand, C. (2016). *Förderung früher mathematischer Kompetenzen: Eine Interventionsstudie zu den Effekten unterschiedlicher Förderkonzepte* (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik) (1. Auflage). Münster, New York: Waxmann.
- Holton, E. F., Bates, R. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F. & Müller, A. M. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3. Auflage). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kraus, R. & Kreitenweis, T. (2020). *Führung messen: Inklusive Toolbox mit Messinstrumenten und Fragebögen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lohse-Bossenz, H., Bahn, M., Busch, J. L. & Brandtner, M. (2022). Unterschiede in der Reflexion pädagogischer Praxis erklären Unterschiede in der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung. *Frühe Bildung*, 11(1), 2–11.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaften*, 20(2), 126–143.
- Massenberg, A., Spurk, D. & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: A multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161–178.
- * McMillan, D. J., Walsh, G., Gray, C., Hanna, K., Carville, S. & McCracken, O. J. (2012). Changing mindsets: The benefits of implementing a professional development model in early childhood settings in Ireland. *Professional Development in Education*, 38(3), 395–410.
- * Müller, G. & Zipperle, M. (2011). Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 121–150). Freiburg, Breisgau: FEL-Verlag.
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(53).
- Oliver, S. & Sutcliffe, K. (2012). Describing and analysing studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (S. 135–152). Los Angeles: Sage.
- * Pineda-Herrero, P., Belvis, E., Moreno, M. V. & Úcar, X. (2010). Is continuing training useful for pre-school teachers? Effects of training on pre-school teachers and centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3) 407–421.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M. et al. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC methods programme*. Lancaster University.

- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (1998). Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In B. Rank & R. Wakenhut (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training* (S. 11–29). München: Verlag Hampp.
- Rees, R. & Oliver, S. (2012). Stakeholder perspectives and participation in reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (S. 1–16). Los Angeles: Sage.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster, New York: Waxmann.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020). Organisation und Organisationsentwicklung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Auflage, S. 295–316). Stuttgart: Kohlhammer.
- Solga, M. (2011). Förderung von Lerntransfer. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Auflage, S. 339–368). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Thomas, J., O'Mara-Eves, A., Harden, A. & Newman, M. (2017). Synthesis methods for combining and configuring textual or mixed methods data. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (2. Auflage, S. 181–210). Los Angeles: Sage.
- Timmermann, M., Hogrebe, N. & Ulber, D. (2021). Organisationsentwicklung ohne Personalentwicklung auf Leitungsebene? Eine explorative Studie zum Umgang von Kita-Leitungen mit Belastungen. In M. Zimmermann & T. Sander (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in der frühkindlichen Bildung* (1. Auflage, S. 95–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulber, D. & Bergs-Winkels, D. (2023). Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14, S. 117–162). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinderforscher.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- * van Dieken, C., Rohrmann, T. & Sommerfeld, V. (2004). *Richtig streiten lernen: neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern*. Freiburg, Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Walsh, G. (2000). *The play versus formal debate: a study of early years provision in Northern Ireland and Denmark* [Unpublizierte Dissertation]. Queen's University Belfast.
- * Weltzien, D., Albers, T., Dörther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams: (InkluKiT): wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.

Fazit und Ausblick

Stiftung Kinder forschen

- Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 6, S. 35–116). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Ballaschk, I. (2023). Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15, S. 133–167). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie.* (WiFF-Studien, Band 38). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: the ELEYS study* (Issues in practice). London: Institute of Education, University of London.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023a). *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023b). *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 15). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Kinder forschen (2024). *Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung Kinder forschen, Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2. Auflage, S. 13–35). Stuttgart: Kohlhammer
- Ulber, D. & Bergs-Winkels, D. (2023) Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14, S. 117–162). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung

Bildquellenverzeichnis

S. 11: Heidi Scherm / © Stiftung Kinder forschen

S. 19, 49, 54, 71, 77, 83, 89, 120, 130, 150, 156, 162, 180: Steffen Kugler / © Stiftung Kinder forschen

S. 29, 37, 43, 59, 184, 204, 208, 211: Christoph Wehrer / © Stiftung Kinder forschen

S. 35, 219: © Stiftung Kinder forschen

S. 67, 95, 101, 109, 136, 144, 167, 196, 223: René Arnold / © Stiftung Kinder forschen

Über die Stiftung Kinder forschen

Die gemeinnützige Stiftung Kinder forschen engagiert sich für gute frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) – mit dem Ziel, Kinder stark für die Zukunft zu machen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen. Gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern vor Ort bietet die Stiftung bundesweit ein Bildungsprogramm an, das pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei unterstützt, Kinder im Kita- und Grundschulalter qualifiziert beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Die Bildungsinitiative verbessert Bildungschancen, fördert Interesse am MINT-Bereich und professionalisiert dafür pädagogisches Personal. Partner der Stiftung sind die Siemens Stiftung, die Dietmar Hopp Stiftung und die Dieter Schwarz Stiftung. Gefördert wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Vision und Mission der Stiftung Kinder forschen

Vision der Stiftung: Fragen – Forschen – Zukunft gestalten

Alle Kinder in Deutschland erleben Bildungsorte, in denen sie ihren eigenen Fragen nachgehen und forschend die Welt entdecken können. Solche Häuser, in denen Kinder forschen, machen Mädchen und Jungen stark für die Zukunft. Sie befähigen Kinder, selbstbestimmt zu denken und verantwortungsvoll zu handeln.

Technologisierung und Digitalisierung sowie Folgen des Klimawandels und der sozialen Ungleichheit beeinflussen zunehmend unseren Alltag. Wir tragen dazu bei, dass sich Menschen in unserer schnell verändernden Welt orientieren können und offen für Neues bleiben.

Die alltägliche Auseinandersetzung mit Natur und Technik fördert Neugier, Lern- und Denkfriede der Mädchen und Jungen. Wir sehen frühe Bildung als Schlüssel, um den Herausforderungen einer komplexen Welt erfolgreich begegnen zu können.

Mission der Stiftung: Orte des forschenden Lernens

Die Stiftung Kinder forschen...

- ▶ befördert eine fragend-forschende Haltung bei Kindern,
- ▶ gibt Mädchen und Jungen schon in jungen Jahren die Chance, eigene Talente und Potenziale in den Bereichen Naturwissenschaften, Technik, Mathematik und Informatik zu entdecken
- ▶ und legt den Grundstein für einen reflektierten Umgang mit technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Gemeinsam mit ihren Bezugspersonen erleben die Kinder Spaß und Freude am Entdecken und Verstehen dieser Welt. Kinder gestalten Bildungsprozesse aktiv mit und erleben sich dadurch als kompetent und selbstwirksam in ihrem Alltag. Beim forschenden Lernen können Kinder Problemlösekompetenzen entwickeln, eigene Antworten finden und Selbstvertrauen spüren („Ich kann!“) – Erfahrungen und Fähigkeiten, die weit über die Kindheit hinaus für die Persönlichkeitsentwicklung und die spätere Berufsbiografie von Bedeutung sind.

In einem praxisnahen und qualitativ hochwertigen Professionalisierungsansatz unterstützt die Stiftung pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei, Kinder im Alter bis 10 Jahren beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Über vielfältige Fortbildungsangebote erleben Fach- und Lehrkräfte die Faszination eigenen Forschens für sich selbst. Sie erweitern ihre Kenntnisse und pädagogischen Kompetenzen und setzen sie in ihrer alltäglichen Arbeit mit Kindern um.

Die Initiative unterstützt Bildungseinrichtungen darin, sich als „Ort des forschenden Lernens“ nachhaltig weiterzuentwickeln und in diesem Sinn förderliche Lernumgebungen für Kinder zu schaffen.

Bisher erschienen in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen

Band 1 (2011) Pädagogischer Ansatz und Fortbildungsstruktur

Dagmar Berwanger, Petra Evanschitzky, Elke Heller, Christa Preissing, Ursula Rabe-Kleberg, Franziska Schulze, Anna Spindler

Band 2 (2011) Ko-Konstruktionsprozesse von Erzieherinnen und Kindern

Franziska Kramer, Ursula Rabe-Kleberg

Band 3 (2012) Zur Rolle und Bedeutung der Trainerinnen und Trainer

Michael Fritz, Gabriele Grieshop, Katrin Hille, Maren Lau, Martin Winter

Band 4 (2012) Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für frühe MINT-Bildung

Salman Ansari, Susanna Jeschonek, Janna Pahnke, Sabina Pauen

Band 5 (2013) Ziele naturwissenschaftlicher Bildung in Kita und Grundschule

Yvonne Anders, Ilonca Hardy, Sabina Pauen, Jörg Ramseger, Beate Sodian, Mirjam Steffensky

Band 6 (2014) Untersuchung des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung

Yvonne Anders, Itala Ballaschk, Wolfgang Tietze

Band 7 (2015) Ziele und Methoden technischer Bildung in Kita und Grundschule

Gabriele Graube, Maja Jeretin-Kopf, Walter Kosack, Ingelore Mammes, Ortwin Renn, Christian Wiesmüller

Band 8 (2017) Ziele und Erfolgsfaktoren mathematischer Bildung in Kita und Grundschule

Christiane Benz, Meike Grüßing, Jens Holger Lorenz, Kristina Reiss, Christoph Selter und Bernd Wollring

Band 9 (2018) Ziele und Erfolgsfaktoren informatischer Bildung in Kita und Grundschule

Nadine Bergner, Peter Hubwieser, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulrik Schroeder, Carsten Schulte

Band 10 (2018) Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder

Yvonne Anders, Julia Barenthien, Ilonca Hardy, Andreas Hartinger, Miriam Leuchter, Elisa Oppermann, Sabina Pauen, Astrid Rank, Hans-Günther Roßbach, Mirjam Steffensky, Päivi Taskinen, Sabrina Tietze, Anja Wildemann, Tobias Ziegler

Band 11 (2019) Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung

Olaf Köller, Johannes Magenheimer, Heike Molitor, Uwe Pfenning, Jörg Ramseger, Mirjam Steffensky, Rudolf Tippelt, Christian Wiesmüller, Esther Winter, Bernd Wollring

Band 12 (2019) Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen

Alexander Kauertz, Armin Lude, Heike Molitor, Andrea Saffran, Susanne Schubert, Mandy Singer-Brodowski, Daniela Ulber, Johannes Verch

Band 13 (2020) Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung

Diemut Kucharz, Lisa Öz, Julia Katharina Schmidt, Nina Skorsetz, Mirjam Steffensky

Ins Englische übersetzt:

Volume 5 (2013) Early Science Education – Goals and Process-Related Quality Criteria for Science Teaching

Yvonne Anders, Ilonca Hardy, Sabina Pauen, Jörg Ramseger, Beate Sodian, Mirjam Steffensky, Russell Tyler

Volume 9 (2023) Early Computer Science Education – Goals and Success Criteria for Pre-Primary and Primary Education

Nadine Bergner, Ilan Chabay, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulrik Schroeder, Carsten Schulte

Zuletzt erschienen:



Band 14 (2023) Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung

Dagmar Bergs-Winkels, Peter Cloos, Carola Iller, Bernhard Kalicki, Jessica Prigge, Stephanie Simon, Daniela Ulber

Der vierzehnte Band mit einem Geleitwort von Bernhard Kalicki stellt zwei von vier im Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ entstandenen Expertisen vor, die sich damit beschäftigen, wie Organisationsentwicklung zu verbesserter Kita-Qualität führen kann. Peter Cloos, Carola Iller, Jessica Prigge und Stephanie Simon untersuchen, wie das Konzept der Organisationsentwicklung bereits im Feld der Kindertageseinrichtungen verortet ist und wie es sich weiter im besonderen System der Kindertagesbetreuung verorten ließe.

Daniela Ulber und Dagmar Bergs-Winkels fassen den internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zusammen und geben praxisrelevante Hinweise auf Basis von explorativen Interviews.



Band 15 (2023) Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung

Itala Ballaschk, Armin Schneider, Petra Strehmel

Der fünfzehnte Band mit einem Geleitwort von Armin Schneider stellt zwei von vier im Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ entstandenen Expertisen vor, die sich damit beschäftigen, wie Organisationsentwicklung zu verbesserter Kita-Qualität führen kann. Petra Strehmel zeigt in ihrem Beitrag, wie organisationspsychologisch begründete Ansätze der Organisationsentwicklung für den Kita-Bereich adaptiert werden können und so dazu beitragen, Veränderungsprozesse professionell zu gestalten. Im zweiten Beitrag beleuchtet Itala Ballaschk die Rolle von Kita-Leitungen für die Organisationsentwicklung. Sie leitet aus internationaler Forschung ab, dass sich insbesondere Führung im Sinne von Leadership auf Prozesse der Organisations- und Qualitätsentwicklung positiv auswirkt.

Band 16 (2023) MINT-Bildung im Primarbereich – Qualität im Unterricht zu MINT-Themen stärken

Julia Barenthien, Nadine Bergner, Simone Dunekacke, Andreas Hartinger, Kim Lange-Schubert, Jörg Ramseger, Marcus Schütte, Mirjam Steffensky, Annett Steinmann

Der sechzehnte Band mit einem Geleitwort von Andreas Hartinger enthält Beiträge, die im Rahmen des Projektes PRIMA!2023 zur fachlichen Fundierung der Stiftungsarbeit im Primarbereich entstanden sind. Mirjam Steffensky zeigt allgemeine Modelle zur Erfassung von Unterrichtsqualität auf und gibt Einblick in MINT-spezifische Unterrichtsansätze. Nadine Bergner, Kim Lange-Schubert, Jörg Ramseger, Marcus Schütte und Annett Steinmann stellen Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der MINT-Disziplinen für den Primarbereich in den Fokus und zeigen im Rahmen von Praxisbeispielen Möglichkeiten zur Verzahnung der Disziplinen M, I, N und T für qualitätsvollen Unterricht im Primarbereich auf. In einem Ausblick fassen Kim Lange-Schubert und Mirjam Steffensky den aktuellen empirischen Forschungsstand zu MINT-Bildung zusammen. Im Beitrag von Julia Barenthien und Simone Dunekacke wird der internationale Forschungsstand zu MINT-Lehrkräftefortbildungen im Primarbereich vorgestellt. Ergänzt werden die Erkenntnisse um das Rahmenkonzept einer MINT-Bildung der Stiftung, welches erstmals konzeptionelle Gemeinsamkeiten der MINT-Disziplinen in einem Modell zusammenfasst. Als Beispiel einer wirksamen Lehrkräftefortbildung zu MINT-Themen wird die Entwicklung und Pilotierung der stiftungseigenen Fortbildungsreihe im Blended-Learning-Format zur informatischen Bildung beschrieben.



Band 17 (2024) Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden

Yvonne Anders, Antje Baier, Itala Ballaschk, Dagmar Berwanger, Franziska Sänger, Anna Spindler

Der siebzehnte Band mit einem Geleitwort von Yvonne Anders beschreibt das Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität“, das Kitas dabei unterstützte, entdeckendes und forschendes Lernen in ihren pädagogischen Alltag zu integrieren. Neben der Projektbeschreibung enthält der Band drei Expertisen, die als fachliche Grundlage des Programms dienen: Itala Ballaschk beschreibt, wie Kitas zu lernenden Organisationen werden können und welche Rolle die Kita-Leitung dabei spielt. Anna Spindler und Dagmar Berwanger beleuchten die Rolle der Prozessbegleitung von Kitas in Veränderungsprozessen und geben Empfehlungen für deren Qualifizierung. Franziska Sänger und Antje Baier beschreiben Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Begleitung von Veränderungsprozessen in Kitas. Zudem enthält der Band einen Bericht der internen Programmevaluation durch die Stiftung und eine Zusammenfassung der externen Begleitstudie.



Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern

Der achtzehnte Band der Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen, mit einem Geleitwort von Hans-Günther Roßbach, gibt einen Überblick über die Ergebnisse des Projekts „Forum KITA-Entwicklung – Verstehen. Vernetzen. Verändern“.

Das Thema Organisationsentwicklung spielt für Akteur:innen im Kita-System, insbesondere die Einrichtungen selbst, eine bedeutsame Rolle, gerade in Zeiten des Wandels. Dies haben eine im Projekt durchgeführte Situationsanalyse (Verstehen) zu Trends, Herausforderungen und Chancen in der Kita-Entwicklung sowie der Austausch mit Kita-Expert:innen aus der Fachpraxis und Trägerschaft, Wissenschaft und Politik (Vernetzen) gezeigt. Zur Verbesserung pädagogischer Qualität durch Organisations-/ Kita-Entwicklung braucht es ein bewusstes Agieren aller relevanten Akteur:innen. Die Stiftung Kinder forschen hat die gewonnenen Erkenntnisse genutzt und das Impulsset Kita-Entwicklung für pädagogische Fach- und Leitungskräfte (Verändern) entwickelt, welches ihnen beim Transfer von neuem Wissen und bei der nachhaltigen Implementation in das Team und in die Einrichtung helfen soll. Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und das Impulsset extern evaluiert. Die Forschungsgruppe um Nina Hogrebe und Daniela Ulber sind dabei den Fragen nachgegangen, wie das Impulsset von pädagogischen Fach- und Leitungskräften genutzt und bewertet wird. Zudem konnten mithilfe eines systematischen Forschungsüberblicks (Systematic Review) Erkenntnisse der aktuellen Transferforschung im Feld der Kindertagesbetreuung gebündelt und Empfehlungen für die Weiterentwicklung von (Bildungs-)Angeboten mit dem Schwerpunkt des Wissenstransfers abgeleitet werden.

Das Schlusskapitel des Bandes beschreibt den Umgang mit den wissenschaftlich fundierten Ergebnissen in der inhaltlichen und strategischen Ausrichtung der Stiftung Kinder forschen und ihrer fachlichen Weiterentwicklung.

ISBN 978-3-8474-3090-2



www.budrich.de
www.stiftung-kinder-forschen.de