

Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit
der Stiftung Kinder forschen



Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden

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 17

Stiftung Kinder forschen (Hrsg.)

Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden

Verlag Barbara Budrich

Opladen • Berlin • Toronto 2024

Herausgeber: Stiftung Kinder forschen
Verantwortlich: Dr. Janna Pahnke
Projektleitung: Dr. Elena Harwardt-Heinecke, Irina Bitter
Konzeption und Redaktion: Dr. Claudia Schiefer, Dr. Juliane Gessulat
Redaktionelle Mitarbeit: Karin Griffiths
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.

© 2024 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/10.3224/84743043>).

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

ISBN	978-3-8474-3043-8 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-1975-4 (eBook)
DOI	10.3224/84743043

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

Titelbildnachweis: Christoph Wehrer

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 Autorinnen	9
Vorwort.....	11
Geleitwort	13
<i>Yvonne Anders</i>	
Einleitung.....	15
<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1 Überblick zur Stiftung Kinder forschen	16
2 Qualitätsentwicklung durch Organisationsentwicklung.....	24
3 Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“	28
3.1 Einführung	28
3.2 Ziel und Aufbau des „KiQ“-Programms	30
3.3 Umsetzung des Modellprogramms in vier Modellregionen	31
3.4 Programmbeschreibung im Detail	32
3.5 Wissenschaftliche Begleitung des „KiQ“-Programms	39
Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	41
<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1 Einführung	42
2 Zentrale Ergebnisse der Expertisen	43
3 Zentrale Ergebnisse der Evaluation des „KiQ“-Programms	46
A Kindertageseinrichtungen als lernende Organisationen – Alter Wein in neuen Schläuchen?.....	49
<i>Itala Ballaschk</i>	
1 Zusammenfassung.....	50
2 Hintergrund.....	51
3 Leadership als Hebel.....	52
4 „Die fünfte Disziplin“.....	54

5	Alter Wein in neuen Schläuchen? Was ist zu tun?	56
---	---	----

B Prozessbegleitung von Kitas in Veränderungsprozessen 59

Anna Spindler, Dagmar Berwanger

1	Einleitung	60
2	Herausforderungen im Kita-Alltag	62
3	Erfahrungen aus dem Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“ in Bayern.....	64
4	Konkrete Hinweise für das Vorhaben der Stiftung	66
4.1	Konzeption der Prozessbegleitung	66
4.2	Methoden und Materialien	67
4.3	Auswahl der Prozessbegleitungen.....	68
4.4	Qualifizierungskonzept für die Prozessbegleitungen	70
5	Rolle und Haltung und die systemische Perspektive in der Prozessbegleitung.....	72

C Begleitung von Veränderungsprozessen in Kitas aus einer praxiserprobten Perspektive..... 77

Antje Baier, Franziska Sängler

1	Einleitung	78
2	Vorabbemerkungen zu Rahmenbedingungen von Kitas.....	79
3	Gelingensbedingungen und Herausforderungen in Veränderungsprozessen in Kitas	80
3.1	Rolle der Prozessbegleitung.....	80
3.2	Phasen der Prozessbegleitung.....	83
3.3	Gelingensbedingungen	86
3.4	Herausforderungen	89
3.5	Abschließende Bemerkung	91
4	Unterstützung der Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle.....	92
4.1	Die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle.....	92
4.2	Führungskommunikation	93
4.3	Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens der Führungskraft	95

4.4	Stärkung der Kompetenz der Kita-Leitung in Konfliktkommunikation.....	95
4.5	Abschlussbemerkung.....	96
D	Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Modellprogramms	97
	<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1	Einführung.....	98
2	Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms.....	99
3	Untersuchungsziele der wissenschaftlichen Begleitung.....	102
4	Analysedimensionen der wissenschaftlichen Begleitung.....	103
5	Umsetzungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung.....	105
5.1	Interne Evaluation.....	105
5.2	Externe Begleitstudie.....	105
E	Interne Evaluation des „KiQ“-Programms.....	107
	<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1	Theoretischer Hintergrund.....	108
2	Fragestellungen der internen Evaluation.....	110
3	Methode.....	114
3.1	Design und Stichproben.....	114
3.2	Instrumente.....	120
3.3	Analyseverfahren.....	128
4	Ergebnisse.....	130
4.1	Individuelle Entwicklung der Pädagog:innen und Kita-Leitungen.....	130
4.2	Entwicklung der Organisation Kita.....	146
4.3	Veränderungen in Kitas – Erkenntnisse aus den leitfadengestützten Interviews.....	163
5	Diskussion der Ergebnisse.....	170
5.1	Limitationen der Evaluation.....	170
5.2	Diskussion zentraler Ergebnisse.....	170
F	Zusammenfassung einer externen Begleitstudie des „KiQ“-Programms	183
	<i>Stiftung Kinder forschen</i>	
1	Einleitung.....	184
2	Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen.....	185

3 Studiendesign	188
4 Ergebnishinweise und Diskussion	190

**Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung Kinder forschen
mit den Erkenntnissen umgeht..... 193**

Stiftung Kinder forschen

1 Ergebnisse aus der Fachfundierung und der wissenschaftlichen Begleitung	194
1.1 Erkenntnisse aus der Fachfundierung.....	195
1.2 Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung	197
2 Umgang mit den Empfehlungen und Erkenntnissen	200
2.1 Bedeutung der Erkenntnisse für die Stiftungsarbeit.....	200
2.2 Weiterführung des „KiQ“-Programms.....	201
3 Ausblick und weitere wissenschaftliche Begleitung.....	208

Literatur..... 211

Anhang..... 225

Bildquellenverzeichnis	232
Über die Stiftung Kinder forschen	233
Bisher erschienen in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen	235

Informationen über die Autorinnen

Antje Baier

Organisationsentwicklerin; Coach und freie Bildungsexpertin mit Praxisbezug

Prof. Dr. Itala Ballaschk

Fachhochschule Südwestfalen, Fachbereich Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften

Arbeitsschwerpunkte: Leitung und Leadership, Theorie-Praxis-Transfer

Dr. Dagmar Berwanger

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Referat frühkindliche Bildung und Erziehung

Franziska Sänger

Organisationsentwicklerin; Coach und freie Bildungsexpertin mit Praxisbezug

Anna Spindler, Dipl. Psych.

Staatsinstitut für Frühpädagogik, derzeit ans Bayerische Familienministerium abgeordnet

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

wenn Entdecken und Forschen zum Alltag in einer Kita gehören – was ergibt sich dann daraus? Ich denke, Kinder erhalten dadurch hervorragende Voraussetzungen, um gestärkt in die Zukunft, die Welt von morgen, zu starten. Mit dem intensiven Kita-Fortbildungsprogramm

„KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ verstärkt die Stiftung ihr Engagement, die Bildungsqualität in Kitas zu erhöhen.

Ziel des Programms ist es, das entdeckende und forschende Lernen institutionell in der Einrichtung zu verankern, es als Haltung einer jeden pädagogischen Fachkraft im Team gegenüber den Phänomenen der Lebenswelt zu begreifen und mit den Kindern zu leben. Das Entdecken und Forschen passiert somit weniger zu besonderen Anlässen, sondern alltäglich – alltäglich im besten Sinne eines festen Bestandteils der Lebenswelt von Kindern im elementaren Bildungsort Kita. Beim morgendlichen Händewaschen: Warum kann ich Wasser nicht greifen? Beim Spielen: Weshalb rollt ein Ball, ein Würfel jedoch nicht? Im Kita-Garten: Wie schmeckt eigentlich Schnee? Kinder sind voller Neugierde, in jeder Frage steckt Forschergeist, in jeder Frage steckt Entdeckerinnenwillen. Alltäglich bedeutet auch, dass „KiQ“ auf mehreren Ebenen ansetzt.

„KiQ“ verbindet die Organisationsebene in einer Kita (Kita-Entwicklung) mit der Ebene der pädagogischen Bildungsqualität – ein wichtiger Hebel und ein großer Vorzug des über eineinhalb Jahre laufenden Kita-Programms „KiQ“ gegenüber kürzeren oder eher auf der Ebene einer einzelnen Fachkraft wirksamen Fortbildungsangeboten. Durch die Einbindung des gesamten Kita-Teams kann das Fortbildungsangebot noch nachhaltiger in der Einrichtung wirken. Kein Wunder also, dass Kitas und ihre pädagogischen Fachkräfte, die an „KiQ“ und dessen fünf aufeinander aufbauenden Modulen aus Präsenz- und Online-Angeboten (Blended Learning) erfolgreich teilgenommen haben, sich danach stolz als „KiQ“-Kita bezeichnen – inzwischen weit mehr als 100 Häuser bundesweit. In „KiQ“-Austauschgruppen auf dem digitalen Campus der Stiftung Kinder forschen werden Tipps und Tricks für den Alltag besprochen, Erfahrungen aus der Kita-Praxis geteilt und Feedback zu Ergebnissen aus der Welt des Kita-Teamworks und der Zusammenarbeit mit Eltern gegeben – denn Entdecken und Forschen hören nicht an der Kita-Tür auf!

„Wir waren vorher mit MINT, also Mathe, Naturwissenschaften und so weiter, immer sehr unsicher. Wir dachten, wir müssten alles wissen und könnten Fehler machen. Jetzt erforschen wir Hand in Hand mit den Kindern die Welt.“ Das verriet uns Heike Bluhm, eine Kita-Leiterin aus Aalen, die mit ihrem Team an „KiQ“ teilgenommen hat.

Ich danke dem pädagogischen Fachpersonal in den Kitas, allen Beteiligten und insbesondere dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Förderung der „KiQ“-Modellphase zwischen 2020 und 2022 und der „KiQ“-Jahrgän-



ge, die dank dieser Unterstützung kostenlos vom Programm profitieren können. Ich freue mich, dass die Stiftung das „KiQ“-Programm auch in den Jahren 2023 bis 2025 für weitere Kitas anbietet.

Ihr

Michael Fritz

Vorstandsvorsitzender der Stiftung Kinder forschen

Geleitwort

Von Yvonne Anders

Kindertageseinrichtungen stehen als Bildungseinrichtungen zunehmend im Fokus der Gesellschaft. Die frühkindliche empirische Bildungsforschung hat national und international über die letzten Jahrzehnte umfassende Ergebnisse produziert, die belegen, dass der Besuch von Kindertageseinrichtungen einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben kann. Allerdings ist eine hohe Qualität der pädagogischen Prozesse ausschlaggebend. Mit Blick auf die Unterstützung der Entwicklung in frühen akademischen Domänen wie Sprache, Mathe und Naturwissenschaften zeigt sich allerdings immer wieder, dass bildungsbezogene Aktivitäten in diesen Bereichen (zu) selten stattfinden und mit (zu) geringer Qualität. Die Stiftung Kinder forschen leistet diesbezüglich durch ihre vielfältigen hochwertigen Angebote einen entscheidenden Beitrag zur flächendeckenden Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität.

Bezüglich der pädagogischen Qualität werden oftmals frühpädagogische Fachkräfte als Akteur:innen sowie die strukturellen Voraussetzungen (z. B. Gruppengröße, Materialien) fokussiert. Beides ist notwendig: die Strukturqualität ist Bedingung für eine hohe Prozessqualität und die frühpädagogischen Fachkräfte sind die zentralen Akteur:innen, die Räume strukturieren, pädagogische Angebote vorbereiten und Interaktionen mit Kindern und Familien gestalten. Dementsprechend verwundert es nicht, dass Fort- und Weiterbildungen, wie sie von der Stiftung Kinder forschen konzipiert und angeboten werden, als zentrale Komponente einer gelingenden Steigerung der pädagogischen Qualität gelten. Ein besonderer Anspruch besteht darin, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung im Sinne einer kindorientierten und alltagsintegrierten Pädagogik zu implementieren und weiterzuentwickeln. Zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung gehört daher noch wesentlich mehr als regelmäßige Fortbildungen einzelner Fachkräfte. Fortbildungsinhalte müssen in das gesamte Team getragen und im pädagogischen Konzept der Einrichtung verankert werden, sodass Alltagssituationen in ihrem Bildungspotenzial für MINT-Bildung erkennbar und nutzbar sind und spezifische pädagogische Angebote Teil des pädagogischen Alltags darstellen und kein spezielles Ereignis mehr verkörpern.

Dieser Gedankengang macht deutlich, dass eine nachhaltige Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität einen Blick auf die Organisation erfordert und sich die Kindertageseinrichtung in einen Prozess der Qualitätsentwicklung begeben muss, um Bildungsinhalte langfristig in ihrer pädagogischen Arbeit zu verankern. Dieser Aspekt wird oft nicht berücksichtigt und stellt die Träger und Kindertageseinrichtungen vor neue Aufgaben. Leadership wird hier zur entscheidenden Stellschraube. Es ist nicht nur so, dass Organisationsentwicklung zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität selten ganzheitlich betrachtet wird, noch seltener werden Projekte

zur Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung im Bereich der frühen Bildung sorgfältig wissenschaftlich begleitet.

Das Projekt „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ und seine wissenschaftliche Begleitung setzen genau an diesen Desiderata an. Projekt und Studie können daher als außerordentlich innovativ und wertvoll bezeichnet werden. Das Projekt und die Ergebnisse seiner wissenschaftlichen Begleitung enthalten zahlreiche Impulse für Träger, Kita-Leitungen, Fachberatungen und Fachkräfte, die Kindertageseinrichtungen bei der Weiterentwicklung ihrer Qualität unterstützen wollen. Besonders hervorzuheben ist die Vielschichtigkeit der wissenschaftlichen Begleitung, die unterschiedliche Ebenen von Fachkräften, Leitung und Organisation berücksichtigt und zusammenführt.

Neben dem außerordentlich interessanten Projekt und der Vielzahl an Resultaten aus der wissenschaftlichen Begleitung enthält der Band drei begleitende Expertisen, die sowohl theoretische Rahmung als auch weitere Empfehlungen zum Praxistransfer für Organisationsentwicklung, lernende Organisationen, Leadership, Prozessbegleitung und Qualifizierung bieten. Schließlich weist der Band auch zahlreiche Impulse für weiteren Forschungsbedarf auf.

Wer die Arbeit der Stiftung Kinder forschen länger kennt und begleitet, erkennt in diesem Band, dass sich auch die Stiftung als stetig lernende Organisation versteht.

Einleitung

Stiftung Kinder forschen



- 1 Überblick zur Stiftung Kinder forschen
- 2 Qualitätsentwicklung durch Organisationsentwicklung
- 3 Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“

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 für Kinder 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 und Zertifizierung 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 heute ist anders als noch vor 10 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 (MINT-Bildung) 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-Lernplattform¹, pädagogische Materialien, einen jährlich stattfindenden Aktionstag, einen Blog², 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).

1 campus.stiftung-kinder-forschen.de

2 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 Onlinefortbildungen 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 Fortbildung. 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 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 Covid-19-Pandemie 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 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 bedarfsgerecht und wirkungsorientiert konzipiert. Ihre Entwicklung erfolgt auf Grundlage fachlich fundierter Zieldimensionen. 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, 2018a, 2019c).

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.

Mit dem regelmäßig erscheinenden Monitoring-Bericht stellt die Stiftung wichtige Ergebnisse dieser Erhebungen 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 weiterführende Erkenntnisse zu den querschnittlichen Analysen berichtet 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, 2024).

Die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung neuer Stiftungsangebote erfolgt 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 jeweils 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 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (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 als nicht fortgebildete Fachkräfte. Auch die Kinder lassen mehr Lernfreude, Interesse an Naturwissenschaften sowie Selbstvertrauen in ihr eigenes Können erkennen, 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 beim Forschen mit Kindern gestalten und damit auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zunehmen (Rank et al., 2018).

Mit Blick auf die professionelle Entwicklung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften 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 unter anderem, 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).

Im Rahmen des Projekts „Forum KITA-Entwicklung“ (Laufzeit 03/2019–12/2023) verfolgte die Stiftung in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung das Ziel, neue Impulse für die Organisationsentwicklung in Kitas zu setzen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b; Stiftung Kinder forschen, 2025). Hierzu wurden vier Expertisen eingeholt, die in einer Webinar-Reihe mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis diskutiert und in der Schriftenreihe der Stiftung veröffentlicht wurden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b). Als ein Ergebnis des Projekts wurde ein Impulskarten-Set entwickelt, das den Transfer von Fortbildungsinhalten in das Kita-Team unterstützen soll. Die Erprobung des Karten-Sets in der Praxis sowie die Ermittlung von Faktoren für ein gelingendes Transferumfeld wurden in zwei Forschungsvorhaben unter der Leitung von Prof. Dr. Daniela Ulber und Prof. Dr. Nina Hogrebe wissenschaftlich begleitet. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass Transferprozesse und die nachhaltige Verankerung von Wissen in den Einrichtungen aufgrund zeitlicher, personeller und struktureller Ressourcen teilweise noch zu wenig umgesetzt werden. Als besonders transferförderlich wurden Inhalte eingeschätzt, die sich an den Bedarfen der pädagogischen Fachkräfte orientieren. Empfohlen wird, dass der Prozess des Transfers neben der inhaltlichen Vermittlung eines Themas in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mitadressiert wird. Der Leitung sollten zeitliche und strukturelle Ressourcen zur Verfügung stellen, damit das Wissen nachhaltig in der gesamten Einrichtung verankert werden kann. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Studien sind in Band 18 der wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung veröffentlicht (Stiftung Kinder forschen, 2025).

Die Stiftung nutzt die Erkenntnisse der Studien für eine systematische Reflexion ihrer bestehenden Angebote und die wirkungsorientierte Entwicklung künftiger Bildungsangebote. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht die Stiftung transparent in der wissenschaftlichen Schriftenreihe; alle Publikationen sind zudem über die Stiftungs-Webseite frei verfügbar³.

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

³ Vgl. www.stiftung-kinder-forschen.de, Rubrik *Ansatz & Wirkung*. Eine Übersicht der bisher erschienenen Bände befindet sich auf www.stiftung-kinder-forschen.de beziehungsweise am Ende dieses Bandes.

- ▶ 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
- ▶ 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 Qualitätsentwicklung durch Organisationsentwicklung

Die große Bedeutung der frühkindlichen Bildung und ihr enormes Potenzial für die Entfaltung von kognitiven, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten bei Kindern werden immer wieder in Studien bestätigt (Anders, 2013; Loeb, Bridges, Fuller, Rumberger & Bassok, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) und sind inzwischen gesellschaftspolitischer Konsens. So betont z. B. die OECD-Studie „Starting Strong 2017“ die entscheidende Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Entwicklung von Kindern und die positiven Effekte frühkindlicher Bildung. Diese stärkt die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und bildet eine Grundlage für das lebenslange Lernen. Sie kann die Lernerfolge der Kinder nachhaltig verbessern und damit zu Steigerung der sozialen Mobilität und Verringerung der Armut beitragen (OECD, 2017). Kindertageseinrichtungen werden heute „als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2004, S. 4) mit einem *ganzheitlichen Förderauftrag* verstanden. Nach dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ liegt der Schwerpunkt ihres Bildungsauftrags „in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, [...] der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Wertebildung und -erziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2004, S. 5).

Studien zeigen zugleich, dass das Ausmaß der positiven Auswirkungen frühkindlicher Bildung stark von ihrer Qualität abhängt (van Belle, 2016; Berlinski, Galiani & Gertler, 2009; van Huizen & Plantenga, 2018).

Mit ihren bundesweit zur Verfügung stehenden Fortbildungsangeboten für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte leistet die Stiftung Kinder forschen einen maßgeblichen Beitrag zur frühkindlichen Bildung im Bereich der MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung und hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine hohe pädagogische Qualität in der frühen MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fördern. Allen Bildungsangeboten der Stiftung liegt dabei der Ansatz des entdeckenden und forschenden Lernens zugrunde (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019a).

Eine Studie zu naturwissenschaftlichen Bildungswirkungen in der frühen Kindheit (gefördert von der Stiftung Kinder forschen und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung) zeigte, dass pädagogische Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen der Bildungsinitiative⁴ oder anderen Fortbildungsanbietern über ein höheres Fachwissen und mehr fachdidaktische Kenntnisse verfügen als eine Vergleichsgruppe ohne Fortbildungen zu naturwissenschaftlichen Themen (Steffensky

4 Die Bildungsinitiative meint alle Engagierten, die sich aktiv für die Idee der Stiftung Kinder forschen einsetzen, insbesondere die lokalen Netzwerke.

et al., 2018). Zudem sind Motivation zu und Interesse an naturwissenschaftlicher Bildung fortgebildeter Pädagog:innen größer. Eine weitere Studie zur Wirkung der Stiftung zeigte, dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen der Bildungsinitiative von zentraler Bedeutung für die professionelle Entwicklung in der frühen MINT-Bildung ist (Skorsetz et al., 2020). Die naturwissenschaftsbezogene Kompetenzentwicklung auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte und Kinder hängt jedoch auch davon ab, wie stark die naturwissenschaftliche Bildung in der Einrichtung verankert ist (Steffensky et al., 2018). Die Autor:innen empfehlen daher, die Bildungsqualität und Implementation früher MINT-Bildung *in den Einrichtungen* stärker in den Blick zu nehmen. Auch eine interne Längsschnittuntersuchung der Stiftung Kinder forschen hat herausgestellt, dass der Fortbildungseffekt neben individuellen Eigenschaften der Pädagog:innen auch von organisationalen Rahmenbedingungen abhängt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020c, 2022). Daher hat es sich die Stiftung zum Ziel gesetzt, einen stärkeren Fokus auf die Organisation Kita zu legen. Durch gezielte Organisationsentwicklung kann das Fortbildungsangebot noch nachhaltiger wirken und die Bildungsqualität in den Einrichtungen steigen.

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 auf Veränderungen hinsichtlich Strukturen, aber auch bezüglich Verhalten ab. Beides ist notwendig, um das entdeckende und forschende Lernen als Einrichtungskonzept und selbstverständlichen Bestandteil des pädagogischen Repertoires der Kita zu etablieren.

Da es im Kita-Bereich im Gegensatz zum Schulkontext bisher noch an einem konkreten Verständnis fehlte, was Organisationsentwicklung im Feld Kita bedeuten kann, hat die Stiftung Kinder forschen in Anlehnung an Kauffeld, Endrejat & Richter (2019), Rosenstiel (2003) sowie Schiersmann & Thiel (2018) 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)

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 darauffolgende 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 u. a. 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, 2019c).

Seit 2019 verstärkt die Stiftung ihren Beitrag zur Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kitas mit zwei weiteren Projekten. Das Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ 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 eher konzeptionellen und auf Fachfundierung ausgelegten Projekts stand die Frage, wie Kitas Prozesse der Organisationsentwicklung für ihre Entwicklung als Bildungsorganisationen nutzen können, um ihre Lernfähigkeit als Organisationen zu erhöhen und die Bildungsqualität zu verbessern. Dazu wurde auch ein Praxisangebot entwickelt und evaluiert (vgl. „Überblick zur Stiftung Kinder forschen“ in der Einleitung). Die Ergebnisse zeigen, dass neben der Vermittlung von Inhalten in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auch der Transferprozess berücksichtigt werden sollte. Die Leitung sollte zeitliche und strukturelle Ressourcen bereitstellen, um sicherzustellen, dass das Wissen dauerhaft in der gesamten Einrichtung verankert wird. Alle Ergebnisse dieses Projekts sind in den Bänden 14, 15 und 18 der Schriftenreihe der Stiftung veröffentlicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b; Stiftung Kinder forschen, 2025).

Das Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ zeigte, dass Organisationsentwicklung bzw. Kita-Entwicklung Kindertageseinrichtungen stärken und handlungsfähiger im Umgang mit Herausforderungen und den aktuellen Wandlungsprozessen machen kann. Hierbei muss jedoch idealerweise das gesamte System, in dem sich die Organisation Kita befindet, mitgedacht bzw. einbezogen werden, d. h. politische Entscheidungsträger und kommunale Verwaltung, Kita-Träger, Fachberatung, Aus-, Fort- und

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

Weiterbildung, Wissenschaft, soziales und kulturelles Umfeld sowie Familien. Darüber hinaus braucht es Bereitschaft und Motivation zur Umsetzung, entsprechende Fähigkeiten bzw. Methoden und Unterstützung bei der Umsetzung. In Hinblick auf die Bedeutung von Leadership für Qualitätsentwicklung, aber auch hinsichtlich Arbeitszufriedenheit und Teamklima bedarf es perspektivisch einer Rollenschärfung von Führungskräften, die ebenso eine Rollenschärfung der jeweiligen Träger einschließt.

Die praktische Umsetzung von Kita-Entwicklung hat die Stiftung seit 2019 zudem im Projekt „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) erprobt. Mit einem praxisnahen Programm in mehreren Modulen wurden Kitas in verschiedenen Regionen Deutschlands mehrere Monate begleitet und unterstützt. Im Folgenden wird das im Projekt entwickelte Modellprogramm „KiQ“ näher vorgestellt; später im Band folgen die Ergebnisse seiner wissenschaftlichen Begleitung.

6 stiftung-kinder-forschen.de/ueber-uns/partnerschaften-projekte/kita-entwicklung-gemeinsam-fuer-kita-qualitaet

3 Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“

3.1 Einführung

Mit der kontinuierlichen professionellen Entwicklungsbegleitung der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte verfolgt die Stiftung einen wirksamen Ansatz zur Qualifizierung auf der personenbezogenen Ebene (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b, 2020c). Um den Stiftungsauftrag noch wirkungsvoller und nachhaltiger umsetzen zu können, soll diese Ebene stärker mit der organisationalen Ebene der Einrichtung, in der die Personen arbeiten, verschränkt werden. Der personenbezogene Ansatz der Professionalisierung von Fachkräften wird dabei stärker um einen systemischen Ansatz erweitert, der die Kita als ein komplexes soziales System versteht, in dem alle Elemente miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen (Grossmann, Bauer & Scala, 2015; Schiersmann & Thiel, 2018b). Dieser Ansatz betont die Bedeutung von Beziehungen, Kommunikation und Interaktionen zwischen Kita-Leitung, pädagogischen Fachkräften, Kindern, Eltern sowie anderen beteiligten Akteur:innen. Er zielt darauf ab, das Verständnis für die Dynamik des gesamten Kita-Systems zu vertiefen, um eine qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung für die Kinder sicherzustellen. Im Kontext der Stiftungsarbeit unterstützt der systemische Ansatz die institutionelle Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens in den Einrichtungen und den dort arbeitenden Teams und stärkt diese in ihrer professionellen Weiterentwicklungsfähigkeit. Da dies zentrale Steuerungsaufgaben in einer pädagogischen Einrichtung betrifft, soll dabei auch explizit die Leitungsebene in den Kitas adressiert werden.

Zur Erreichung dieser Zielsetzung entwickelte und setzte die Stiftung mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ (kurz „KiQ“; Laufzeit 03/2019–12/2022) um. Ziel des Programms war es zu erproben, wie Kitas bei der langfristigen Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens im pädagogischen Alltag unterstützt werden können. Mit „KiQ“ will die Stiftung ihr Fortbildungsportfolio um Qualifizierungsmaßnahmen erweitern, die die Einrichtungen als System in den Blick nehmen. Durch die Qualifizierung von Personen mit besonderen Funktionen in Kitas soll das gesamte Pädagog:innen-Team beim **Transfer der Fortbildungsinhalte in die Alltagspraxis** und bei der **Etablierung des entdeckenden und forschenden Lernens als gemeinsames Selbstverständnis** in ihrer Einrichtung unterstützt werden.

Bei der Umsetzung des Vorhabens dieser systemischen Unterstützung von Kitas baute die Stiftung dabei auf ihrer langjährigen didaktischen Expertise in verschiedenen Feldern auf:

- ▶ der Entwicklung von Fortbildungskonzepten, Inhalten und Materialien für pädagogische Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung,
- ▶ der langjährigen Erfahrung als Weiterbildungsanbieter für Erwachsene aus dem pädagogischen Praxisfeld,
- ▶ dem wissenschaftlich fundierten Zertifizierungsprogramm und
- ▶ den seit 2016 aufgebauten Kompetenzen und gesammelten Erfahrungen bei der Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kitas.

Die Stiftung versteht das entdeckende und forschende Lernen als ein pädagogisches Konzept, das alltagsintegriert angewendet vielfältige Chancen zur Entwicklungsförderung von Kindern und zur Stärkung ihrer grundlegenden Kompetenzen (insbesondere kognitive, sprachliche, soziale und Problemlösungskompetenzen) bietet. Die Kita profitiert dabei vom vielschichtigen Potenzial früher MINT-Bildung für die Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrags der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern (SGB VIII, § 22). Und zwar nicht nur im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung, der inzwischen ein selbstverständlicher Teil der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen geworden ist, sondern auch in anderen zentralen pädagogischen Bildungsbereichen wie dem Thema Nachhaltigkeit (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019c) oder der Sprachförderung (vgl. Kapitel 2).

Die Studie EASI Science-L (Rank et al., 2018) zu den Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote zeigt die hohe sprachförderliche Komponente und die Möglichkeiten einer hohen sprachlichen Anregungsqualität bei naturwissenschaftlichen Bildungsangeboten, insbesondere wenn pädagogische Fachkräfte durch Fortbildungen dafür professionalisiert wurden (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b). Ein weiteres Anliegen des Projekts war es daher, die Potenziale einer **fruchtbaren Verschränkung des entdeckenden und forschenden Lernens mit anderen Bildungsbereichen** zu verdeutlichen und zu unterstützen.

Neben Qualifizierungsangeboten rund um das Thema ko-konstruktive Lernbegleitung beim Entdecken und Forschen und dem dafür erforderlichen didaktisch-methodischen und inhaltlichen Wissen ging es im Projekt auch um eine gezielte Ansprache der Kita-Leitungen und um die Förderung ihrer systemischen Kompetenzen (u. a. in Bezug auf die Gestaltung von Veränderungs- und Transferprozessen, Kommunikationskompetenzen und Teamentwicklung). Denn beide Komponenten sind erfolgskritisch für eine institutionelle Verankerung eines pädagogischen Konzeptes in Einrichtungen. Darauf weisen sowohl Studien (Egert, 2015) als auch Erfahrungen aus Programmen im frühkindlichen Bereich hin, z. B. aus dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (Anders et al., 2016). Demnach bedarf ein Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis, d. h. ein praktisches Erproben, Anpassen und Einflechten in die alltäglichen Routinen der gesamten Einrichtung,

häufig zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen und bewusster Berücksichtigung in der Fortbildungskonzeption (Strehmel, 2016). Evaluationsergebnisse zum ersten Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ und das Feedback aus der Praxis zeigen, dass die im Kita-Team eingesetzten Sprachexpert:innen neben fachlichen Kompetenzen zur Sprachförderung vertiefte Kompetenzen in der Erwachsenenbildung benötigen (z. B. zu Themen wie Teamberatung oder Projekt- und Konfliktmanagement) (Anders et al., 2016).

3.2 Ziel und Aufbau des „KiQ“-Programms

Um das Ziel einer **institutionellen Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens** zu erreichen, setzte die Stiftung bei „KiQ“ auf einen systemischen Ansatz, der personenbezogene und organisationale Aspekte verschränkt und die Erkenntnis berücksichtigt, dass sich die Art der Führung und Organisation einer Einrichtung auf die pädagogische Arbeit in dieser Einrichtung auswirkt (Ballaschk, 2023; Strehmel & Ulber, 2014; Ulber & Bergs-Winkels, 2023). Damit kommt der **Leitung** eine besondere Rolle bei diesem Prozess zu. Der Blick auf die Einrichtung als System führt zudem deutlich vor Augen, dass die Übertragung und vor allem Verstetigung von Anregungen aus den Fortbildungen, den dahinterstehenden pädagogischen Konzepten, konkreten Umsetzungsempfehlungen u. Ä. nicht allein durch den einzelnen Workshop-Teilnehmenden geleistet werden kann. Hierbei sind das **ganze Team** und ein gemeinsamer Organisationsentwicklungsprozess samt bestimmter Akteur:innen mit steuernder Verantwortung gefragt, wenn man es mit der Alltagsintegration der Fortbildungsinhalte ernst meint. Bezogen auf die Kompetenzebene der Fach- und Leitungskräfte folgt daraus, dass der **Auf- und Ausbau systemischer Kompetenzen im Sinne von Gestaltungskompetenzen bei den steuernden Akteur:innen vor Ort** von zentraler Bedeutung ist. Somit ging es bei „KiQ“ **über die Fortbildung** einzelner Personen hinaus darum, die Handelnden auch im Team zu unterstützen und die gesamte Einrichtung weiterzuentwickeln.

Dem Projektvorhaben lagen, basierend auf den zuvor genannten Theorien und Forschungsergebnissen, folgende **Prämissen** zugrunde:

- ▶ Ein System kann in erster Linie durch Menschen verändert werden.
- ▶ Die Qualifizierung *einer* Person aus einem professionellen Team reicht für eine Systemveränderung i.d.R. nicht aus.
- ▶ Der Leitung kommt bei der erfolgreichen Implementierung pädagogischer Ansätze in Kitas eine Schlüsselrolle zu.
- ▶ Externe Impulse und begleitende Unterstützung vor Ort über einen längeren Zeitraum erhöhen die Chancen für eine erfolgreiche Umsetzung und langfristige Wirkung.

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse, Erfahrungen und Empfehlungen wurden in „KiQ“ folgende **zentrale Elemente** umgesetzt:

1. Qualifizierung eines Tandems aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung

Jede Kita nahm mit einer pädagogischen Fach- und ihrer (stellvertretenden) Leitungskraft an einem 20-monatigen Programm teil. Als Tandem wurden sie befähigt, ihre Kitas und ihre Arbeit dort gemeinsam mit ihren Teams so weiterzuentwickeln, dass das entdeckende und forschende Lernen mit den Kindern fester Bestandteil ihres Alltags wird.



2. Aktive Einbindung des gesamten Kita-Teams

Bei der Einbindung des gesamten Kita-Teams wurde das Tandem aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung durch verschiedene Teammaßnahmen unterstützt. Im Zentrum stand dabei die Förderung einer gemeinsamen Haltung zum alltagsintegrierten Entdecken und Forschen im Kita-Team sowie die kitaspezifische Anpassung von Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen, um die Umsetzung des entdeckenden und forschendes Lernens durch das Kita-Team im Alltag zu ermöglichen und nachhaltig in ihre Arbeit zu integrieren.

3. Individuelle Prozessbegleitung und Coaching

Der Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis wurde von qualifizierten Prozessbegleiterinnen über 20 Monate hinweg unterstützt, die die Tandems vor Ort bei der Planung, Gestaltung und Durchführung des erforderlichen Entwicklungsprozesses in der Einrichtung berieten und durch die Bereitstellung von Methoden, geeigneten Instrumenten, Erfahrungswissen, Beratung bei Schwierigkeiten etc. begleiteten.

Als fachliche und wirkungsorientierte Grundlage des Programms entwickelte die Stiftung zudem ein Wirkungsmodell und leitete daraus ein Umsetzungskonzept der Aktivitäten und ihrer wissenschaftlichen Begleitung ab (siehe Beitrag D).

3.3 Umsetzung des Modellprogramms in vier Modellregionen

Das Programm „KiQ“ wurde als 20-monatiges Programm mit mehreren Modulen zunächst in vier Modellregionen umgesetzt und getestet: Freie und Hansestadt Hamburg, Kreis Lippe und Kreis Herford in Nordrhein-Westfalen, Landkreis Görlitz (Nord) in Sachsen sowie Ostwürttemberg in Baden-Württemberg. Die Auswahl der Regionen erfolgte nach dem Grundsatz, möglichst viele unterschiedliche Erfahrungen zu sammeln, weswegen bewusst unterschiedliche Bundesländer (Ost/West, Metropo-

le/ländliche Region, strukturstärkere/-schwächere Regionen) ausgewählt wurden. Die regionale Eingrenzung des Programms ermöglichte es den Kitas, Lerngruppen zu bilden und regional ansässige Prozessbegleiterinnen in den Kitas einzusetzen. Insgesamt standen im Modellprogramm Plätze für rund 100 Kitas zur Verfügung.

Alle Kitas aus den Modellregionen konnten sich online für die Teilnahme am Programm bewerben. Der Bewerbungsphase gingen Informationsveranstaltungen in den Modellregionen voraus, um die Einrichtungen und Träger auf das Modellprogramm aufmerksam zu machen und über die Ziele des Programms, den geplanten Ablauf und den erforderlichen zeitlichen Aufwand im Vorfeld der Bewerbung zu informieren. Unter Berücksichtigung zuvor festgelegter Kriterien (z. B. zeitliche Ressourcen der Kita, Motivation des gesamten Kita-Teams) hat die Stiftung 94 Kitas für die Teilnahme an „KiQ“ ausgewählt. Aus individuellen Gründen (i. d. R. pandemiebedingte Gründe oder Fachkräftemangel aufgrund von Krankheitsausfällen oder -wechsel) sind einige Einrichtungen im Laufe des Projekts aus dem Programm ausgestiegen. 84 Kitas (= 89 Prozent) konnten das Programm erfolgreich beenden.

3.4 Programmbeschreibung im Detail

3.4.1 Die Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen als Tandem im Blended-Learning-Format

Bei „KiQ“ stehen die Entwicklung und die Vertiefung von sowohl pädagogischen als auch systemischen Handlungskompetenzen (Wissen, Haltung sowie methodische und kommunikative Fähigkeiten) bei den teilnehmenden Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften im Fokus. Diese Handlungskompetenzen zielen darauf ab,

- ▶ eine alltagsintegrierte Umsetzung des entdeckenden und forschenden Lernens in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern zu etablieren und
- ▶ die gesamte Einrichtung gemeinsam mit dem Team so zu verändern, dass alle Fachkräfte der Einrichtung das entdeckende und forschende Lernen erfolgreich und nachhaltig in ihre Arbeit integrieren.

Das 20-monatige Modellprogramm, an dem pro Kita eine pädagogische Fach- und eine (stellvertretende) Leitungskraft teilnahmen, kombinierte verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen zur professionellen Weiterentwicklung. Zu den Qualifizierungsmaßnahmen gehörten neben einer Fortbildungsreihe auch Inhouse-Fortbildungen, Online-Bildungsangebote sowie die Zusammenarbeit mit einer Prozessbegleitung. Der Umfang der Maßnahmen betrug für die pädagogischen Fachkräfte 160 Stunden, für die Kita-Leitungen 100 Stunden.

Ein zentrales Element des Programms war eine aufeinander aufbauende *Fortbildungsreihe* mit fünf Modulen im Blended-Learning-Format (Abbildung 2). Diese hatte das Ziel, bei den pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen die für ihre Rolle relevanten Handlungskompetenzen auf- und auszubauen, die sie zu einer alltagsintegrierten Etablierung früher MINT-Bildung in ihrer Einrichtung benötigen.

Abbildung 2. Infografik des Modellprogramms zu den Bestandteilen und dem Ablauf von „KiQ“ aus dem Projektflyer (Stand 2020)



Die am „KiQ“-Programm teilnehmende pädagogische Fachkraft (im Folgenden „KiQ“-Fachkraft genannt) hat sich mit der Fortbildungsreihe zur Expertin und zur Multiplikatorin für das alltagsintegrierte entdeckende und forschende Lernen qualifiziert. Im Zentrum stand, eine neue professionelle Haltung zum entdeckenden und forschenden Lernen zu entwickeln und die Interessen der Kinder im Alltag bewusst wahrzunehmen, aufzugreifen und zu unterstützen. Neben der Vertiefung des pädagogischen Wissens und dem Angebot an Methoden und Handlungsstrategien rund um das entdeckende und forschende Lernen legte die Fortbildungsreihe einen Schwerpunkt auf die Aneignung von erforderlichen Kompetenzen zur erfolgreichen Umsetzung von Veränderungsprozessen und einer aktiven Ausgestaltung der Multiplikator:innenrolle in der Einrichtung.

Die Kita-Leitung, die als Führungskraft eine Schlüsselrolle innehat, um das pädagogische Konzept im Alltag zu verankern und förderliche Rahmenbedingungen in der Kita zu schaffen, nahm ebenfalls aktiv an vier der fünf Module teil. Neben der Entwicklung einer Vision, der Bestandsaufnahme als Grundlage für die Festlegung von sinnvollen Zielen und Maßnahmen und der bewussten Gestaltung von Veränderungsprozessen konnte sich die Kita-Leitung in der Fortbildungsreihe auch Wissen und Methoden zu Prozesssteuerung, Kommunikation, Förderung des Wissenstransfers im Team und Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen aneignen und zudem die eigene Führungsrolle reflektieren.

Die fünf Module wurden ursprünglich als Präsenzfortbildungen geplant, ein Großteil musste jedoch aufgrund der Covid-19-Pandemie auf Online-Fortbildungen umgestellt und die Durchführung in Präsenz oder digital aufgrund der jeweiligen Pandemie-Situation und damit einhergehender Verordnungen immer wieder angepasst werden (vgl. Abschnitt 3.4.4). Die Module für die Kitas und die Betreuung der Prozessbegleiterinnen wurden von qualifizierten Erwachsenenbildner:innen aus dem Projektteam der Stiftung durchgeführt.

Damit das Tandem sich die angestrebten umfangreichen Kenntnisse rund um eine alltagsintegrierte Umsetzung einer guten frühen MINT-Bildung, zur Gestaltung von dafür förderlichen Rahmenbedingungen und zur Umsetzung von Organisationsentwicklungsprozessen aneignen konnte, beinhaltete die Fortbildungsreihe sowohl pädagogische als auch systemische Schwerpunkte.

Pädagogische Handlungsbereiche:

- ▶ Rolle als ko-konstruktive Lernbegleitung/professionelle Haltung
- ▶ Vorgehen beim entdeckenden und forschenden Lernen
- ▶ Erkennen, Aufgreifen und Begleiten von MINT-Lerngelegenheiten im Alltag
- ▶ MINT-Denken und -Handeln
- ▶ Beobachtungsmethoden, Einsatz von Fragen und Gestaltung von Dialogen
- ▶ Verschränkung der MINT-Bildung mit anderen Bildungsbereichen wie Nachhaltigkeit, Sprachbildung oder Kreativität

- ▶ Gestaltung von förderlichen Lernumgebungen und Rahmenbedingungen (Räume, Materialien, Zeitstrukturen)

Systemische Handlungsbereiche:

- ▶ Organisationsentwicklung (Ablauf von Veränderungsprozessen, Gelingensbedingungen, Visionsentwicklung, Bestandsaufnahme, Ziele- und Maßnahmenplanung, Verstetigung)
- ▶ Unterstützung von Transferprozessen, Reflexion der Führungs- und Multiplikator:innenrolle
- ▶ Kommunikationsgrundlagen & Konfliktmanagement sowie Umgang mit Widerständen
- ▶ Reflexions- und Partizipationsprozesse
- ▶ Zusammenarbeit mit Eltern, Kooperation und Vernetzung

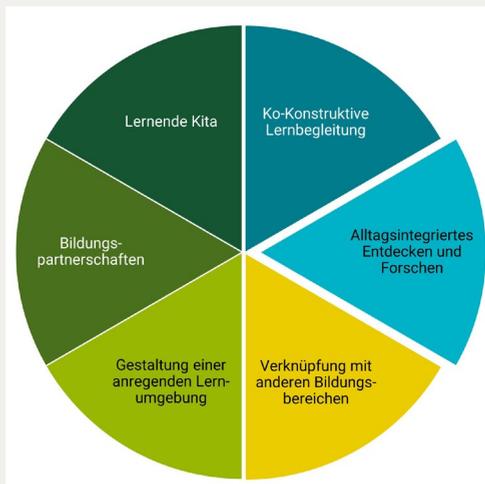
Alle Module wurden von Praxisphasen begleitet, in denen die „KiQ“-Fachkräfte *Transferaufgaben* bearbeiteten, damit das Gelernte direkt in ihren eigenen Alltag einfließt, aber auch an die nicht an den Modulen teilnehmenden Kolleg:innen im Kita-Team weitergegeben wird, unterstützt z. B. durch bereitgestellte *Teamimpulse*. Zudem unterstützten ergänzende und frei wählbare *Webinare* und *moderierte Online-Kurse* die „KiQ“-Fachkräfte bei der Umsetzung der Transferaufgaben und boten Anregungen sowie vertiefende Informationen. Um ihre eigene Rolle als Lernbegleitung beim entdeckenden und forschenden Lernen zu reflektieren, gab es für die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit einer *Videographiearbeit* mit den Prozessbegleiterinnen.

Nach erfolgreicher Teilnahme erhielt die „KiQ“-Fachkraft ein Zertifikat als „Multiplikator:in für entdeckendes und forschendes Lernen“. Dafür musste sie zu mindestens 80% an den Fortbildungsmodulen teilnehmen, Transferaufgaben ausführen, den Entwicklungsprozess in der Kita aktiv mitgestalten und eine Abschlusspräsentation in Modul 5 halten, die durch eine schriftliche Abschlussreflexion begleitet wurde. Die Kita-Leitungen erhielten für die Teilnahme an den Modulen eine Teilnahmebescheinigung.

Während der „KiQ“-Modellphase wurde ein Orientierungsrahmen entwickelt, der eine gute Umsetzung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens in der Kita beschreibt. Grundlage für die Entwicklung des Orientierungsrahmens waren insbesondere der pädagogische Ansatz (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019a) und das Zertifizierungsverfahren der Stiftung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a). Um das alltagsintegrierte entdeckende und forschende Lernen in der gesamten Einrichtung nachhaltig zu verankern, bezieht sich der Orientierungsrahmen darüber hinaus auf Prinzipien einer lernenden Organisation (siehe Beitrag A in diesem Band).

Der Orientierungsrahmen beschreibt in sechs Handlungsfeldern, wie pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen das entdeckende und forschende Lernen im Alltag der Einrichtung verankern können (Abbildung 3).

Abbildung 3. Die sechs Handlungsfelder für das alltagsintegrierte entdeckende und forschende Lernen in der Kita im Überblick



Die sechs Handlungsfelder sind unterteilt in Handlungsbausteine und darunter liegende Indikatoren. Diese beschreiben Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen, welche auf eine Verankerung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens hinweisen. In der Modellphase diente der Orientierungsrahmen den Prozessbegleiterinnen als Orientierungshilfe für ihre Arbeit mit dem Tandem und bildete darüber hinaus die Basis der Bestandsaufnahme, die das Kita-Team zu Beginn des Programms durchführte, um Ziele für den Veränderungsprozess in der Einrichtung zu entwickeln.

3.4.2 Aktive Einbindung des Kita-Teams

Die Einbindung des gesamten Kita-Teams ist eine weitere zentrale Säule des „KiQ“-Programms und eine wichtige Voraussetzung für die Etablierung des entdeckenden und forschenden Lernens als gemeinsames Selbstverständnis in der Einrichtung. Daher unterstützte das „KiQ“-Programm die Kita über die Qualifizierung des Tandems (pädagogische Fachkraft und Kita-Leitung) hinaus mit verschiedenen Teammaßnahmen (mit ca. 20 Stunden Umfang für die Team-Mitglieder). In einer *Kick-off-Veranstaltung* wurden alle Team-Mitglieder über die Inhalte und Ziele des „KiQ“-Programms informiert. Gemeinsam entwickelten sie eine *Vision* für den Veränderungsprozess in ihrer Einrichtung. Das gesamte Kita-Team führte eine systematische *Bestandsaufnahme* anhand von kriteriengestützten Einschätzungen zu den sechs Handlungsfeldern des Orientierungsrahmens durch (vgl. Abbildung 3) und leitete daraus *Ziele und Maßnahmen* für ihre Einrichtung ab. Diese wurden im Laufe des Programms gemeinsam umgesetzt, reflektiert und, wenn nötig, wieder angepasst. Erfolgreich erprobte Maßnahmen wurden gemeinsam verankert. In *zwei Inhouse-Fortbildungen* erprobte das Kita-Team gemeinsam das entdeckende und forschende Lernen und entwickelte passende Umsetzungsideen für ihren individuellen Praxisalltag.

Nach der Teilnahme am Programm konnten sich die Kitas mit einer „KiQ“-spezifischen Zertifizierung zertifizieren lassen. 66 Kitas nutzten diese Möglichkeit und erhielten in diesem Rahmen eine Rückmeldung mit Empfehlungen und Impulsen zur Weiterentwicklung ihrer Qualität (z. B. theoretische Informationen zu den einzelnen Entwicklungsfeldern, Bildungsangebote der Stiftung und Best-Practice-Beispiele). Die Evaluation des Zertifizierungsverfahrens hat gezeigt, dass die Einrichtungen das Verfahren und die Rückmeldung nutzen, um ihre Arbeit zu reflektieren und erste Schritte zur Weiterentwicklung anzugehen.

3.4.3 Professionelle Prozessbegleitung

Die dritte zentrale Säule neben den Qualifizierungsinhalten war die professionelle Prozessbegleitung der Kita vor Ort. Während des gesamten Modellprogramms wurde jede teilnehmende „KiQ“-Kita von einer regional ansässigen Prozessbegleiterin der Stiftung betreut. Die Prozessbegleiterinnen setzten bei den Stärken der jeweiligen Kita an und unterstützten die Einrichtungen dabei, passende Maßnahmen und Methoden für die konkrete Umsetzung im Praxisalltag zu finden.

Die Prozessbegleiterinnen unterstützten den Entwicklungsprozess in den Kitas mit verschiedenen Maßnahmen. Zur Steuerung und kontinuierlichen Reflexion des Veränderungsprozesses fanden zwischen den Modulen *Steuergruppentreffen* zwischen dem jeweiligen Tandem und der Prozessbegleiterin statt. Dafür stellte die Prozessbegleiterin unterstützende Methoden, Tools, Instrumente (z. B. Checklisten) und ihr Erfahrungswissen zur Verfügung. Sie setzte zudem wichtige Impulse und gab Orientierung und Sicherheit im Prozessverlauf. Auch für *anlassbezogene Einzelberatungen und Coachings* konnten die „KiQ“-Fachkraft oder die Kita-Leitung auf die Unterstützung der Prozessbegleiterin zurückgreifen. So konnte auf auftretende Fragen, Schwierigkeiten, Widerstände oder Rollenkonflikte kurzfristig reagiert werden.

Die „KiQ“-Fachkräfte konnten zudem eine bedarfsgerechte, ressourcenorientierte *Videoarbeit* zusammen mit den Prozessbegleiterinnen nutzen, um die eigene Rolle als Lernbegleitung beim entdeckenden und forschenden Lernen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die Prozessbegleiterinnen arbeiteten eng mit den Tandems zusammen und wirkten vorrangig durch deren Beratung und Begleitung in die Einrichtung. Bei der Gestaltung einer *Kick-off-Veranstaltung* und *zwei Inhouse-Fortbildungen* interagierte sie aber auch unmittelbar mit dem Kita-Team. Im Kick-off informierte sie das Team über die Inhalte und Ziele des „KiQ“-Programms und unterstützte moderierend die Entwicklung einer gemeinsamen Vision. Sie führte zudem die zwei Inhouse-Fortbildungen zu den Grundlagen des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens und zur Festlegung der kitaspezifischen Ziele und Maßnahmen durch.

Mit ihrer zentralen Rolle im „KiQ“-Programm übernahmen die Prozessbegleiterinnen eine besondere Verantwortung für das Gelingen des Gesamtprozesses. Für diese herausfordernde und vielfältige Aufgabe benötigten sie umfangreiche Kompetenzen und Erfahrungen. Daher qualifizierte sie sich fortlaufend in mehrtägigen Qualifizierungs- und Interventionswochen im Projekt zu Themen wie

- ▶ Hintergrundwissen zur Organisationsentwicklung,
- ▶ Rolle der Prozessbegleitung inklusive Auftragsklärung und kontinuierlicher Rollenreflexion,
- ▶ Durchführung der Inhouse-Fortbildungen,
- ▶ Gruppendynamiken und Umgang mit schwierigen Teilnehmenden,
- ▶ Umgang mit Widerständen in Teams,
- ▶ Motivation und Prozessmanagement,
- ▶ Übungen zur Videoanalyse,
- ▶ Umgang mit Kindeswohlgefährdungen,
- ▶ Zeitmanagement und
- ▶ Methoden für Abstimmungen in Gruppen.

Im Rahmen von z. B. Supervisionen, kollegialer Fallberatung und Einzelrücksprachen mit den zuständigen Referent:innen des Projektteams hatten die Prozessbegleiterinnen zudem die Möglichkeit, ihre eigene Arbeit zu reflektieren, Fragen aus ihrer Praxis zu klären, ihre Perspektive zu erweitern und mögliche Handlungsoptionen für herausfordernde Situationen zu entwickeln.

3.4.4 Pandemiebedingte Anpassungen im Programm

Mitten in die Bewerbungsphase für die Kitas Anfang 2020 und somit zu Beginn der „KiQ“-Modellphase fiel der Beginn der Covid-19-Pandemie und die damit einhergehenden Schutzmaßnahmen in den Einrichtungen. Aufgrund der daraus resultierenden Kontaktbeschränkungen musste der Programmstart mit den ersten Präsenz-

fortbildungen um wenige Monate verschoben und das Programm von ursprünglich sechs geplanten auf fünf Module umgestellt werden. Die Schutzmaßnahmen führten zudem dazu, dass einige der Fortbildungsmodule nun online statt in Präsenz durchgeführt werden mussten. Um den Kitas mehr Zeit für die Transferaufgaben zwischen den Modulen zu ermöglichen, wurde das Programm von 18 auf 20 Monate verlängert. Zudem stellte die Situation während der Covid-19-Pandemie die teilnehmenden Kitas vor zusätzliche Herausforderungen in ihrem Praxisalltag, was die Umsetzung einzelner Ziele und Maßnahmen in den Einrichtungen enorm erschwerte (z. B. Maßnahmen zur Elternarbeit, Aussetzen der offenen und halboffenen Konzeptarbeit, monatelange Trennung von Kleinteams in Einrichtungen etc.). Die Kita-Teams mussten einen unvorhergesehenen ständigen Veränderungs- und Anpassungsprozess bewältigen, was teilweise auch Auswirkungen auf die Programmteilnahme hatte. So konnten manche Kita-Leitungen oder Fachkräfte aufgrund des pandemiebedingten Personalmangels oder zusätzlicher Aufgaben nicht an einzelnen Modulen teilnehmen oder mussten ganz aus dem „KiQ“-Programm aussteigen.

Trotz der erschwerten Bedingungen in dieser Zeit konnte das „KiQ“-Modellprogramm dank der flexiblen Anpassungen und dem Einsatz der Kitas umgesetzt und von den meisten Einrichtungen vollständig durchlaufen werden. Die für die Umstände hohe Quote von 89 Prozent der Einrichtungen, die über die gesamte Zeit an diesem intensiven Programm teilnahmen, deutet auf den Mehrwert hin, den die Kitas auch oder vielleicht gerade in dieser Zeit der Veränderungen und Anpassungen aus dem Programm ziehen konnte.

3.5 Wissenschaftliche Begleitung des „KiQ“-Programms

Mit einem modularen Fortbildungsprogramm für ein Kita-Tandem, der aktiven Einbindung des gesamten Kita-Teams und der Zusammenarbeit mit Prozessbegleiterinnen vor Ort setzte die Stiftung Kinder forschen im „KiQ“-Modellprogramm neue Maßnahmen um, um Veränderungsprozesse in den Kitas und somit die Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens anzustoßen und zu unterstützen. Wie alle inhaltlichen Angebote der Stiftung basierten auch diese Neuerungen auf einer Fachfundierung und wurden durch Evaluationsmaßnahmen begleitet.

Hierzu wurden neben einer von der Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführten Evaluation eine Reihe von externen Fachexpertisen erarbeitet sowie eine externe Begleitstudie durchgeführt. Orientierung bot weiterhin die fachliche Fundierung, die im Rahmen des Projekts „Forum KITA-Entwicklung“ entstand und theoretische und empirische Erkenntnisse zur Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kitas bündelte und erweiterte (vgl. Kapitel 2).

Die Merkmale einer lernenden Kita als Grundlage für Veränderungsprozesse in der gesamten Einrichtung werden in einer Expertise von Itala Ballaschk beschrieben (Beitrag A). Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit und Qualifizierung der Prozessbegleiterinnen im Programm werden in Beitrag B von Anna Spindler und Dagmar Berwanger diskutiert. Die Expertise von Franziska Säger und Antje Baier beschreibt

aus einer praxiserprobten Perspektive Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Begleitung von Veränderungsprozessen in Kitas (Beitrag C).

Während der Modellphase war es zudem besonders wichtig, das Programm umfassend wissenschaftlich zu begleiten, um Erfolgsindikatoren für eine Implementierung des entdeckenden und forschenden Lernens in Kitas und für die zukünftige Verankerung des Konzeptes im regelmäßigen Qualifizierungsangebot der Stiftung abzuleiten. Als Grundlage des Programms entwickelte die Stiftung ein Wirkungsmodell und leitete daraus ein Umsetzungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung ab (siehe Beitrag D). Begleitend zum Projektverlauf wurden daher umfangreiche stiftungsinterne Monitoring- und Evaluationsmaßnahmen (siehe Beitrag E) sowie eine externe Begleitstudie durchgeführt (siehe Beitrag F).

Zudem ließ sich die Stiftung bereits bei der Projektentwicklung und im Projektverlauf regelmäßig vom Wissenschaftlichen Beirat der Stiftung und im Rahmen eines Fachaustauschs und von Einzeltreffen mit externen Expert:innen beraten.

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einführung**
- 2 Zentrale Ergebnisse der Expertisen**
- 3 Zentrale Ergebnisse der Evaluation des „KiQ“-Programms**

1 Einführung

Der 17. Band der wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen beschreibt das Programm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“. Ziel des Modell-Programms war es, Kitas dabei zu unterstützen, entdeckendes und forschendes Lernen langfristig in ihren pädagogischen Alltag zu integrieren. Dazu wurden Qualifizierungsmaßnahmen für ein Tandem aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung entwickelt und der Transfer der Fortbildungsinhalte in das Kita-Team durch die aktive Einbindung des Teams und die Unterstützung durch eine Prozessbegleitung gefördert.

Die Programmentwicklung basierte auf fachlicher und empirischer Fundierung aus Erkenntnissen der Begleitforschung zur Stiftungsarbeit und einer intensiven Literaturrecherche sowie dem Wissen und den Erfahrungen in der Stiftung aus verschiedenen Projekten. Ergänzend dazu erstellten externe Expertinnen drei Expertisen als eine fachliche Grundlage des Programms. Während der Durchführung wurde das Programm intensiv wissenschaftlich begleitet. Im Folgenden werden die Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Expertisen und der wissenschaftlichen Begleitung zusammenfassend dargestellt.

2 Zentrale Ergebnisse der Expertisen

In ihrer Kurzexpertise (Beitrag A) behandelt Itala Ballaschk das **Konzept der „Lernenden Kita“** und verweist auf die fünf Kerndisziplinen, die eine lernende Organisation nach Senge (2008) brauche, um organisationales Lernen möglich zu machen und zukunftsfähig zu gestalten (Personal Mastery, mentale Modelle, gemeinsame Vision, Team-Lernen und – alle vier vorherigen verbindend – *das Systemdenken*). Ballaschk betont die Bedeutung von Leadership (Führung) als Schlüssel zur Umsetzung dieses Konzepts. Sie argumentiert, dass Kitas lernende Organisationen sein sollten, um sich weiterzuentwickeln und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit zu verbessern. Der Ansatz kann jedoch nur funktionieren, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Dazu gehören flexiblere Zuständigkeiten der Mitarbeitenden, die Erkennung von Störungen innerhalb und außerhalb der Organisation sowie die Schaffung einrichtungsspezifischer Strukturen, um adäquat auf Veränderungen reagieren zu können. Leadership spielt eine entscheidende Rolle bei der Transformation von Kitas in lernende Organisationen. Professionelle Führung ist notwendig, um Veränderungen anzustoßen und zu begleiten. Führungskräfte in Kitas sollten ihre Mitarbeitenden inspirieren, befähigen und die Zusammenarbeit fördern. Dabei sollten die Führungsaufgaben zwischen Kita-Leitungen und Trägern aufgeteilt werden, denn Träger sind auch für die Schaffung von Rahmenbedingungen und eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung zuständig und können damit die Kita-Leitungen in ihrem Handeln unterstützen. Die Aufgabe der Kita-Leitung ist es unter anderem, das Team-Lernen zu fördern und gemeinsam mit dem Kita-Team eine einrichtungsspezifische Vision für Veränderung zu formulieren. Um eine solche Vision zu entwickeln, ist ein systemisches Denken erforderlich. Führungskräfte müssen ihre Organisation als Ganzes verstehen und strukturelle Gegebenheiten sowie individuelle Merkmale der Mitarbeitenden berücksichtigen. Wichtig dabei ist ein unterstützendes Verhalten der Kita-Leitung, eine ergebnisorientierte Arbeitsweise, das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven und eine lösungsorientierte Haltung. Zudem sind eine offene Fehlerkultur und eine Kultur des Lernens entscheidend, um organisationales Lernen zu ermöglichen. Um ihre Rolle als Führungskraft in diesem Prozess zu reflektieren und weiterzuentwickeln, ist es sehr sinnvoll, die Leitungskräfte mithilfe von Beratungen zu unterstützen.

Eine Möglichkeit dieser Beratung und Begleitung ist die **Prozessbegleitung**. Anna Spindler und Dagmar Berwanger beleuchten in ihrer Expertise (Beitrag B) die Rolle der Prozessbegleitung von Kitas in Veränderungsprozessen und geben Empfehlungen für deren Qualifizierung im Rahmen des „KiQ“-Modellprogramms. Prozessbegleiter:innen nehmen einen systemischen, ressourcenorientierten Blick auf die Kita und das gesamte Team ein. Sie tragen Lernimpulse in das Team und berücksichtigen die individuellen Bedarfe der Einrichtungen und der einzelnen pädagogischen Fachkräfte. Dabei müssen sie mit Herausforderungen im Alltag der Kitas umgehen können, wie z. B. einer hohen Arbeitsbelastung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen, Konflikten und Widerständen im Team oder organisatorischen

Schwierigkeiten. Für eine gelingende Prozessbegleitung ist daher u. a. eine sinnvolle Strukturierung der Prozessverläufe, eine professionelle Auseinandersetzung mit Themen sowie eine hohe Motivation des Kita-Teams wichtig. Die Autorinnen empfehlen eine gut ausgearbeitete Konzeption für die Prozessbegleiter:innen, um ihre Aufgaben und ihre Rolle für alle Beteiligten im Beratungsprozess klar und transparent zu machen. Es ist wichtig, klare Ziele zu formulieren und sich auf das Hauptziel der Prozessbegleitung zu konzentrieren, nämlich die pädagogische Qualität und im Falle des „KiQ“-Programms das alltagsintegrierte Entdecken und Forschen mit Kindern zu stärken. Zudem ist die Auswahl und Qualifizierung der Prozessbegleiter:innen sehr entscheidend, da die Anforderungen an sie sehr hoch sind. Neben einer umfangreichen inhaltlichen Expertise im Bereich der Gestaltung pädagogischer Prozesse in Kitas (hier insbesondere zum alltagsintegrierten Entdecken und Forschen mit Kindern) benötigen sie Wissen und Erfahrungen zur Organisationsentwicklung in der Kita und zu Themen wie Führung, Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Zudem erfordern die Aufgaben der Prozessbegleiter:innen ein Repertoire an methodischen Kompetenzen und eine hohe Selbstorganisations-, Selbstreflexions- und Selbstmotivationsfähigkeit. All diese Anforderungen müssen in der Qualifizierung der Prozessbegleiter:innen beachtet werden. Das wichtigste Ziel ist dabei, ihre Fähigkeit zu stärken, in Zusammenarbeit mit den Tandems aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung die Lernprozesse mit den Kitas ressourcenorientiert, ko-konstruktiv und nachhaltig zu gestalten. Nach Erfahrung der Autorinnen empfiehlt sich eine modulare Qualifizierung im Blended-Learning-Format mit Praxisphasen, damit die Prozessbegleiter:innen schnell in den Beratungsprozess mit den Kitas starten und ihre Erfahrungen im Rahmen der Qualifizierung reflektieren zu können. Der Erfahrungsaustausch zwischen den Prozessbegleiter:innen sollte im Programmverlauf durch regelmäßige Supervisionen und kollegiale Fallberatung aufrechterhalten werden.

Franziska Sänger und Antje Baier beschreiben in ihrer Expertise (Beitrag C) **Gelingsbedingungen und Herausforderungen bei der Begleitung von Veränderungsprozessen im Elementarbereich** und stellen dar, wie die Kita-Leitung in ihrer Führungsrolle unterstützt werden kann, um die Veränderungsprozesse gut begleiten zu können. Grundsätzlich gehen sie von fünf Phasen des Beratungs- und Veränderungsprozesses aus: Zu Beginn der Prozessbegleitung ist es wichtig, die Rollen und Aufgaben zu klären und das Vertrauen zwischen dem Tandem aus Kita-Leitung und pädagogischer Fachkraft und der Prozessbegleiterin aufzubauen. Danach erfolgt eine gemeinsame Ist-Analyse, bei der die aktuellen Bedingungen und Bedürfnisse der Einrichtung ermittelt werden. Aufgrund dieser Analyse und unter Berücksichtigung der Programmziele werden konkrete Ziele und Maßnahmen für die Einrichtung entwickelt. Die Umsetzung dieser Ziele und Maßnahmen wird in einem interaktiven Prozess begleitet, bei dem regelmäßig überprüft wird, wo die Einrichtung und das Tandem aus Kita-Leitung und pädagogischer Fachkraft stehen und ob Anpassungen erforderlich sind. Schließlich wird am Ende des Prozesses darauf geachtet, wie die erarbeiteten Ziele und Inhalte in der Einrichtung dauerhaft verankert werden können, um eine nachhaltige Implementierung sicherzustellen. Als Gelingsbedingungen

für erfolgreiche Veränderungsprozesse definieren Sänger und Baier u. a. die Dokumentation des Prozesses, um den IST-Stand und erreichte Ziele festzuhalten und den Prozess zu reflektieren. Konflikte in der Einrichtung sollten angesprochen und mithilfe der Prozessbegleiter:innen Wege zur Lösung gefunden werden. Kommunikationsgrundsatze sind hier entscheidend. Zudem ist eine konstruktive Fehlerkultur wichtig, um aus Fehlern zu lernen und ein positives Arbeitsklima zu schaffen. Entscheidend ist aber auch erreichte Erfolge



im Team bewusst zu machen und zu würdigen. Als Herausforderung in der Begleitung von Veränderungsprozessen sehen die Autorinnen u. a. Unklarheiten über Rollen und Aufgaben im Laufe des Prozesses. Nicht nur die Prozessbegleiter:innen müssen sich ihrer Rolle bewusst sein, auch die Kita-Leitung und die pädagogischen Fachkräfte sollten ihre Aufgaben im Prozess genau kennen, um Rollenkonflikte zu vermeiden. Die Prozessbegleiter:innen müssen zudem mit der Veränderungsresistenz einzelner Team-Mitglieder umgehen können. Nicht alle pädagogischen Fachkräfte werden den Veränderungen offen gegenüberstehen. Hier muss jedes Team-Mitglied dort abgeholt werden, wo es im Prozess gerade jeweils steht. Auch bestehende Konflikte im Team oder zwischen pädagogischen Fachkräften und der Kita-Leitung können den Veränderungsprozess behindern. Hier müssen die Prozessbegleiter:innen entscheiden, ob der Konflikt direkt bearbeitet oder auf später verschoben werden sollte, um die eigentlichen Ziele des Veränderungsprozesses nicht aus den Augen zu verlieren.

Auch Sänger und Baier betonen in ihrer Expertise die **zentrale Rolle der Kita-Leitung in der Steuerung und Begleitung von Veränderungsprozessen**. Hierbei ist es besonders wichtig, die Kita-Leitung dabei zu unterstützen, ein klares Rollenverständnis zu erlangen und Klarheit über die damit verbundenen Aufgaben im Prozess. Um die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle zu stärken ist es laut den Autorinnen besonders wichtig, am Thema Führungskommunikation und Stärkung des Kommunikationsverhaltens zu arbeiten. Eine proaktive Kommunikation der Kita-Leitung ist entscheidend für die Projektumsetzung und unterstützt die Transparenz und den Erfolg eines Projekts. Hierzu gehören u. a. Informationen zum Projekt, zur Planung, zum Stand der Umsetzung, zu erreichten Zielen und Erfolgen im Projekt. Zudem ist es wichtig, die Kompetenz der Kita-Leitung in Konfliktkommunikation zu stärken, um Konflikte im Team aufzugreifen und im besten Falle lösen zu können, die einem Veränderungsprozess im Weg stehen.

3 Zentrale Ergebnisse der Evaluation des „KiQ“-Programms

Mit der Zusammenarbeit mit Prozessbegleiter:innen im „KiQ“-Modellprogramm, der Fortbildung eines Tandems und der aktiven Einbindung des gesamten Kita-Teams hat die Stiftung für sie eher neue Maßnahmen eingeführt, weshalb das Modellprogramm auch intensiv wissenschaftlich begleitet wurde. Die von der Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführte Evaluation (Beitrag E) untersuchte die Wirkung des „KiQ“-Programms (1) auf die individuelle Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen und (2) auf die Weiterentwicklung der Kita als Organisation.

Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen

Auf individueller **Ebene der Kompetenzentwicklung** zeigte sich, dass sich die sogenannten „KiQ“-Fachkräfte, die am „KiQ“-Programm teilgenommen haben, nach der Teilnahme selbstwirksamer fühlen, ihr fachdidaktisches Wissen höher bewerten und ihre Handlungsbereitschaft, mit Kindern gemeinsam zu entdecken und zu forschen, höher einschätzen als Fachkräfte einer Vergleichsgruppe, die am regulären Fortbildungsprogramm der Stiftung teilgenommen haben. Die bereits zu Programmbeginn hohe Motivation der Fachkräfte blieb über die Zeit konstant hoch, was angesichts des sehr intensiven Programms und einer pandemiebedingt herausfordernden Zeit positiv zu bewerten ist. Zudem schätzen die „KiQ“-Fachkräfte die Qualität und Quantität des entdeckenden und forschenden Lernens mit Kindern im Laufe des Programms höher ein. Sie orientieren sich vor allem stärker am Kind und entdecken und forschen ihrer Einschätzung nach häufiger im Zeitverlauf. Insgesamt zeigte sich also bei den „KiQ“-Fachkräften eine sehr positive Entwicklung, was darauf hindeutet, dass die „KiQ“-Maßnahmen zur angestrebten Weiterqualifizierung der teilnehmenden Fachkräfte wirkungsvoll sind.

Die Team-Mitglieder weisen eine ähnlich positive Entwicklung wie die „KiQ“-Fachkräfte in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit, ihr fachdidaktisches Wissen sowie ihre Handlungsbereitschaft auf. Jedoch setzen diese Veränderungen beim Team im Vergleich zu den „KiQ“-Fachkräften erst zur Mitte des Programms ein und erreichen zum Programmende noch nicht die Werte der „KiQ“-Fachkräfte. In der Umsetzung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens (Qualität und Quantität) zeigen sie keine signifikanten Veränderungen. Diese Ergebnisse auf Teamebene waren erwartbar, da die Inhalte der Fortbildung durch die „KiQ“-Fachkraft erst in das Team getragen werden müssen und die Team-Mitglieder erst zu einem späteren Zeitpunkt mit den Inhouse-Fortbildungen direkt in das „KiQ“-Programm eingebunden wurden. Es kann jedoch nicht erwartet werden, dass die Team-Mitglieder ähnlich starke Entwicklungen erreichen wie die „KiQ“-Fachkräfte, da sie sich im Programm deutlich weniger intensiv fortgebildet haben als die „KiQ“-Fachkräfte selbst. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Transfer der Fortbildungsinhalte ins Team

gelingt, jedoch mehr Zeit benötigt. Daher erscheint es sinnvoll, die Einbindung des Teams in das „KiQ“-Programm noch zu intensivieren.

Die Kita-Leitungen zeigen eine Steigerung ihrer Entschiedenheit, erworbenes Wissen im Arbeitsalltag anzuwenden. Hingegen bleibt ihre Bereitschaft, Methoden zur Gestaltung von Veränderungsprozessen häufiger zu nutzen, über die Zeit konstant. Diese Bereitschaft zur Anwendung ist im Alltag aber auch abhängig von Situationen, in denen die Methoden überhaupt Anwendung finden können. Weiterhin ist bei den Kita-Leitungen eine positive Tendenz in ihrer Selbstwirksamkeit bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen zu beobachten. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die Kita-Leitung in ihrer Rolle als Führungskraft noch stärker unterstützt werden kann.

Weiterentwicklung der Kita als Organisation

Auf **Ebene der Kita als Organisation** wurde untersucht, inwieweit sich das Tandem aus Kita-Leitung und „KiQ“-Fachkraft in ihren jeweiligen Rollen für die Entwicklung der Kita einsetzt und wie sich die Kita als Organisation (z. B. in Entscheidungsprozessen) entwickelt hat. Die zentralen Aufgaben des Tandems im „KiQ“-Programm sind, die Veränderungsprozesse voranzubringen und das gesamte Kita-Team mitzunehmen.

Vor allem mit Blick auf den Wissenstransfer können deutliche Entwicklungen im Laufe des Programms beobachtet werden. Die pädagogischen Fachkräfte teilen ihr Wissen aus den Fortbildungen häufiger und die Kita-Leitungen unterstützen den Wissenstransfer stärker als die Vergleichsgruppe. Die Beteiligung des gesamten Kita-Teams an Austausch- und Entscheidungsprozessen scheint in den Kitas generell schon sehr hoch zu sein und steigt zum Ende des „KiQ“-Programms noch an. Dabei schätzen die Kita-Leitungen die Beteiligung des Teams an diesen Prozessen etwas höher ein als die „KiQ“-Fachkräfte.

Die Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen wird sowohl von den Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe als auch den Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe ähnlich gut eingeschätzt. Beide Gruppen berichten, die Kooperation hätte sich im Zeitverlauf verbessert. Die „KiQ“-Fachkräfte schätzten die Kooperation im Team zu Programmbeginn etwas schlechter ein als die Vergleichsgruppe, lag in ihrer Einschätzung am Ende des Programms dann jedoch über der Einschätzung der Vergleichsgruppe. In den Interviews mit pädagogischen Fachkräften und der Kita-Leitung aus den „KiQ“-Kitas wird konkret berichtet, dass durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm ein verstärkter Austausch und Reflexion angestoßen wurde. Insbesondere die Inhouse-Fortbildungen wurden als unterstützende Maßnahme zur Teamentwicklung betont. Zudem berichtete ein Großteil der Interviewten von einem verminderten Leistungsdruck und mehr Offenheit und Gelassenheit im Team. Auf struktureller Ebene wurden vor allem Veränderungen in Bezug auf die Raum- und Materialgestaltung sowie auf die zeitlichen Abläufe berichtet, um das Entdecken und Forschen zu fördern.

Als Schlüsselfaktor für eine gelingende Kita-Entwicklung wurden die Offenheit und Motivation des Teams, unterstützt durch eine konstruktive Teamkommunikation, genannt. Mit Blick auf hemmende Faktoren für die Umsetzung der Veränderun-

gen wurde die Covid-19-Pandemie als relevanter Faktor von den Kitas genannt. Das Programm konnte jedoch trotzdem umgesetzt werden und zeigte signifikante Veränderungen in der angestrebten Richtung sowohl auf individueller Ebene wie auch auf der Organisationsebene.

Wahrgenommene Entwicklungen bei Kindern

Zu den Wirkungen des „KiQ“-Programms auf Kindebene gibt es keine direkten Erhebungen. Erste Einschätzungen basieren auf Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen der „KiQ“-Kitas. Die befragten Fachkräfte und Kita-Leitungen berichteten in Interviews von einer vermehrten Lernbereitschaft und Motivation, einer erhöhten Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Kreativität sowie einem gesteigerten Selbstbewusstsein der Kinder. Ihrer Beobachtung nach hinterfragten und reflektierten die Kinder Sachverhalte aktiver. Einige Kinder übertrugen ihre Begeisterung für das Entdecken und Forschen auf das häusliche Umfeld, wodurch positive Rückmeldungen von den Eltern an die Pädagog:innen weitergegeben wurden. Auch im sozialen Bereich stellten die Pädagog:innen positive Entwicklungen durch das gemeinsame Entdecken und Forschen bei den Kindern fest. Insgesamt zeigten die Kinder ein gesteigertes Bewusstsein für Nachhaltigkeit, Lernbereitschaft und Wissbegierde. Zudem förderte das Programm ihre Selbstständigkeit, Neugier, Kreativität sowie ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten.

Die vorliegenden Ergebnisse machen deutlich, dass pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen, die am „KiQ“-Programm teilnehmen, sich selbst und ihre Kita eher weiterentwickeln im Sinne einer einrichtungsintegrierten Verankerung des Entdeckens und Forschens als Fachkräfte und Kita-Leitungen, die am Standardprogramm der Stiftung teilnehmen, und dass dies auch die Entwicklung der Kinder weiter zu begünstigen scheint. Hier zeigt sich der Vorteil der Intensität und Konzeption des „KiQ“-Programms.

A Kindertageseinrichtungen als lernende Organisationen – Alter Wein in neuen Schläuchen?

Itala Ballaschk



- 1 Zusammenfassung**
- 2 Hintergrund**
- 3 Leadership als Hebel**
- 4 „Die fünfte Disziplin“**
- 5 Alter Wein in neuen Schläuchen? Was ist zu tun?**

1 Zusammenfassung

Kindertageseinrichtungen (Kitas) befinden sich seit mehr als zwei Dekaden nicht mehr nur im Wandel (Meyn & Walther, 2014), sondern beinahe im Schleudersitz von Veränderungen. Die Covid-19-Pandemie hat tieferliegende Ursachen in Bezug auf aktuelle Notlagen zutage gebracht und damit den Veränderungsdruck enorm erhöht (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2022; Ballaschk, 2023; Strehmel, 2023). Pressemitteilungen sprechen in diesen Tagen eine deutliche Sprache: „Es geht nicht mehr“ (Fischer, 2023).

Die Debatte um Kita als lernende Organisation ist dabei nicht neu (vgl. Müller, 2004) und kommt gelegen. Sie preist einen vielversprechenden Lösungsansatz an („Lerne mit weniger auszukommen und trotzdem Besseres zu leisten“, Müller, 2004), verringert bisher jedoch weder die bestehenden Konfliktfelder (Personalmangel, Fluktuation, Mangel an Rollen- und Aufgabenklarheit auf Führungsebene, ...) noch verbessert sie sichtbar die Qualität (Schieler, 2023; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2022; Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021). Dabei ist der Begriff Lernen einer pädagogischen Organisation wie der Kindertageseinrichtung im Grunde immanent.

Die vorliegende Expertise geht der Frage nach, welche Bedingungen eine Kita zu einer lernenden Organisation machen, warum sich die Betrachtung dieses Ansatzes trotz Vorwurf eines Wieselwortes lohnt und welche Handlungsschritte vor dem Hintergrund des aktuellen desolaten Zustandes von Kindertageseinrichtungen vonnöten sind, damit Veränderung möglich wird.

2 Hintergrund

Die Bezeichnung „Lernende Organisation“ klingt schillernd, weil sie Fortschritt, entwicklungsförderliche Dynamik und damit Qualitätssteigerung impliziert. Bisher zeichnen aktuelle Zahlen zur Qualität pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen jedoch ein anderes Bild (Geiger, 2019; Kern, 2021; Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2022; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2023). Der Ansatz muss aber kein Wieselwort sein, wenn er, wie Müller (2004) schreibt, „richtig verstanden wird“. Organisationen könnten lernfähig werden, wenn bestimmte Bedingungen gegeben seien. Zu diesen Bedingungen zählt Müller (2004) flexiblere Zuständigkeiten der Mitarbeitenden, insbesondere auch die der Leitungskräfte, die Wahrnehmung von Störungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation sowie die Schaffung einrichtungsspezifischer Strukturen, um adäquat auf Veränderungsprozesse reagieren zu können. Nach fast zwei Jahrzehnten sind diese Ansätze für Veränderungsimpulse aktueller denn je. Praktische Konsequenzen lassen jedoch noch auf sich warten. Vielleicht gerade deshalb, weil die eigentliche Reform in den einzelnen Akteur:innen selbst geschehen muss und bislang noch nicht ausreichend geklärt ist, was der Hebel bzw. der „organisationale Wind“ ist, der diese Veränderungen bewirken kann?

Kita als lernende Organisation kann nur dann zu einem Reformprogramm werden, wenn das Konzept Leadership in der Diskussion um Wirkmechanismen Beachtung findet. Professionelle Führung ist notwendig (Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021). Doch bevor darauf eingegangen werden kann, warum gerade Leadership als Konzeptansatz zum Umgang mit Veränderung eine Rolle in der Organisation Kita spielen sollte und was das für den Bereich Führung bedeutet, muss zunächst geklärt werden, warum sich die vorliegende Expertise mit dem Konzept Kita als „Lernende Organisation“ (*learning organisation*) und nicht mit dem „Organisationalen Lernen“ (*organisational learning*) per se beschäftigt.

Aktuell werden beide Begriffe in der Management- und Organisationsliteratur häufig synonym verwendet (Lass-Lennecke, 2021). Sie passen auf den ersten Blick terminologisch zusammen, haben jedoch unterschiedliche Fokusse. Vor dem Hintergrund der Gemeinsamkeit, dass beide Begriffe Hinweise darauf geben sollen, wie Wandel und Veränderung innerhalb einer Organisation durch Lernen erklärt werden können, bezieht sich organisationales Lernen konkret auf die in der Organisation stattfindenden Lernprozesse. Das Konzept „Lernende Organisation“ hingegen beinhaltet einen normativen Zielzustand, d. h. eine Vorstellung davon, wie Strukturen einer Organisation bestmöglich gestaltet werden können. In diesen Bereich gehören auch normative Vorstellungen zu Aufgaben und Verhaltensweisen der Akteur:innen auf Managementebene. Lernen als Prozess wird dabei eher ausgeblendet (Argyris & Schön, 2018). Konzepte mit dem Fokus „Lernende Organisation“ haben in der Regel zum Ziel, Erfolgsmodelle zu identifizieren, die auch in anderen Organisationen umgesetzt werden können. Sie werden daher häufig als Grundlage ganzheitlicher Organisationsentwicklung bezeichnet (Argyris & Schön, 2018). Was das für die pädagogische Organisation Kita bedeutet, wird im Folgenden näher beschrieben.

3 Leadership als Hebel

Mit Blick auf die Veränderungsprozesse, die derzeit im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung oft unerkannt stattfinden, wird zunehmend der Ruf nach einer solchen ganzheitlichen und nachhaltigen Organisationsentwicklung (OE) laut (Buhl, Freytag & Iler, 2016; Ballaschk, 2023). Bisher gibt es, trotz vieler Ansatzpunkte, jedoch noch kein einheitliches, etabliertes Verständnis von OE in Kindertageseinrichtungen. Für pädagogische Organisationen wie Kindertageseinrichtungen (vgl. Ballaschk, 2016) ist entscheidend, dass OE partizipativ auf verschiedenen Ebenen des Systems stattfindet, dabei die einzelnen Akteur:innen und deren Lern- sowie Entwicklungsprozesse im Blick behält und nicht technisch Konzepte aus der Wirtschaft auf die Kindertageseinrichtung übertragen werden (Cloos, Iler, Prigge & Simon, 2023).

Ballaschk und Anders (2015) haben bereits vor einiger Zeit ein „Modell effektiver Führung für deutsche Kindertageseinrichtungen“ zur Diskussion gestellt, das einen kitaadäquaten Ansatzpunkt für OE enthält. Ausgehend von Erfolgskonzepten aus dem angloamerikanischen organisationspsychologischen sowie frühpädagogischen Kontext (Anders, 2012a; Heikka, Waniganayake & Hujala, 2012; Heikka & Hujala, 2013; Heikka, 2013; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014) beschreiben sie darin Leadership als entscheidenden Hebel. In der Führungsforschung haben sich New-Leadership-Ansätze durchgesetzt, die als Hybridformen (Antonakis, Cianciolo & Sternberg, 2004) bereits vorhandene Ansätze verbinden und dabei nicht nur die Führungskraft selbst, sondern die gesamte Organisation in den Blick nehmen. Zu den bekanntesten Ansätzen zählen die transformationale Führungstheorie sowie der Ansatz verteilter Führung (distributed leadership) (Bass, 1994; Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007; Harris, 2013). Ersterer geht davon aus, dass Führungskräfte auf allen Ebenen einer Organisation zu finden sind (Bass, 1985; Shamir & Howell, 1999). Ergänzend dazu geht der Ansatz geteilter Führung von einer ressourcen- und einrichtungsspezifischen Verteilung von Aufgaben innerhalb einer Organisation aus, wobei eine Führungskraft diese Verteilung überwacht, sich Führungsaufgaben aber auch auf mehrere Mitarbeitende abgeben lassen (Hopkins & Jackson, 2003; Harris & Mujs, 2004). Es besteht Evidenz, dass Führungsverhalten dieser Art Mitarbeitende nicht nur inspiriert, empowert und dabei Vernetzung fördert, sondern auch zu mehr Vertrauen und Identifikation mit der Führungskraft (Nübold, Dörr & Maier, 2015) sowie letztlich zu einer höheren Teamleistung führt (Lord, Day, Zaccaro, Avolio & Eagly, 2017; Dörr, Schmidt-Huber & Maier, 2021). Auf Kindertageseinrichtungen übertragen bedeutet das, dass es eine Leitungskraft geben muss, die gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden eine einrichtungsspezifische Vision formuliert, darüber ein gemeinsam geteiltes, pädagogisches Verständnis im Team erzeugt und damit verbundene Ziele postuliert (Siraj-Blatchford & Manni, 2007; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Ballaschk, 2016; Ballaschk, 2023).

Leitungskräfte stehen in der Verantwortung, als „Agents of Change“ (Whalley, 2011) Entwicklungsanlässe der pädagogischen Fachkräfte aufzugreifen, anzustoßen und zu begleiten (Ballaschk & Anders, 2015; Ballaschk, 2023). Zudem sollten sie

ihre Fachkräfte nicht nur über das Entwickeln einer gemeinsamen Vision für Veränderung motivieren, sondern auch fachlich sowie persönlich weiterentwickeln („Leaders of Practice“, Whalley 2011). Da die Gesamtverantwortung für OE innerhalb einer Kita bzw. eines Trägers zu groß für eine einzelne Leitungskraft ist, sprechen Ballaschk und Anders (2015) in ihrem Modell auch explizit Kita-Trägern Führungsverantwortung zu. Je nach Größe und Beschaffenheit der Kita sollten Führungsaufgaben zwischen Leitungskräften und Trägern aufgeteilt werden. Wenngleich sie strukturell bedingt mehr Managementaufgaben innehaben, sind Träger auch für die Schaffung von Rahmenbedingungen zuständig, die Leitungskräfte in ihrem Handeln als Leader bestärken sowie in der Ausbildung dieser Rolle unterstützen. Sie sollten dabei auch selbst ein Vorbild in der Entwicklung einer träger- bzw. einer einrichtungsspezifischen Vision sowie Prozessbegleitung sein. Untersuchungen im deutschsprachigen Raum bestätigen immer mehr die Bedeutung von Leadership für Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kitas (Ballaschk, Anders & Flick, 2017; Resa, Groeneveld, Turani & Anders, 2017; Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021), zeigen jedoch auch ein historisch bedingt negativ konnotiertes Führungsverständnis, das vermutlich Veränderungen dieser Art hemmt (Ballaschk, Anders & Flick, 2017).

Die vorliegende Expertise möchte vor diesem Hintergrund für eine erneute Betrachtung von Leadership als Hebel werben, der bewirkt, dass Kita zu einer lernenden Organisation wird. Für den Weg dorthin braucht es neben Leadership-Komponenten ein systemisches Denken, das der Organisationstheoretiker Peter M. Senge als „Die fünfte Disziplin“ (Senge, 2008) lernender Organisationen beschreibt.

4 „Die fünfte Disziplin“

Mit seinem Buch „Die fünfte Disziplin“ wurde Peter M. Senge Mitte der 1990er-Jahre zum Vordenker des Konzeptes der lernenden Organisation. Darin beschreibt er *fünf Kerndisziplinen*, die eine Organisation benötigt, um organisationales Lernen erst möglich zu machen und somit zukunftsfähig zu gestalten. Zu den ersten vier Kerndisziplinen zählt er Personal Mastery, mentale Modelle, gemeinsame Vision und Team-Lernen (Senge, 2008).

Personal Mastery beschreibt die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung. Sie fußt auf Fachwissen und Kompetenzen und ist dabei als lebenslanger Lernprozess zu begreifen, der an den persönlichen Zielen und Visionen eines/einer Mitarbeitenden ansetzt. Mitarbeitende mit einer hohen Ausprägung dieser Disziplin sind das Fundament einer Organisation. Sie sind sowohl lernfähig als auch engagiert und zeigen insgesamt ein hohes Commitment für die Organisation.

Mit der zweiten Disziplin, dem *Team-Lernen*, beschreibt Senge die einzelnen Teams als Mikrokosmen, die mit ihrem jeweiligen Prozess des organisationalen Lernens ein Vorbild und Maßstab für das gemeinsame Lernen in der gesamten Organisation abbilden. In den funktionsübergreifenden und heterogenen Teams wird individuelles Wissen zu einer neuen Form kollektiver Intelligenz gebündelt. Grundlegend dafür ist eine gemeinsame Gruppenidentität und die Entstehung einer Teamvision, welche die Mitarbeitenden zur Weiterentwicklung motiviert.

Die *gemeinsame Vision* soll darüber hinaus dazu beitragen, dass Mitarbeitende eigene Zielvorstellungen für die Zukunft der Organisation und entsprechende Handlungsstrategien entwickeln. Sie bildet die Grundlage für eine gemeinsame Identität und damit auch zielgerichtetes Arbeiten.

Als vierte Disziplin führt Senge *mentale Modelle* auf und fasst darunter individuelle Annahmen, Bilder und Symbole von Mitarbeitenden. Als Resultat von Erfahrungen prägen sie Verhaltens- und Denkweisen. Die Bewusstmachung und das Reflektieren dieser Denkweisen bilden die Basis für die Gestaltung organisationaler Lernprozesse. Auf diese Weise lassen sich bestehende und gegebenenfalls hemmende Verhaltens- und Denkmuster erkennen und modifizieren.



Als sogenannte fünfte und insgesamt alle vier verbindende Disziplin beschreibt Senge (2008) das *Systemdenken*. Lernende Organisationen sind Organisationen, „in denen die Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden, Organisationen also, in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (Senge, 2008, S. 25). Damit beschreibt Senge (2008) im Grunde das, was in der Führungsforschung, wie weiter

oben beschrieben, unter New-Leadership-Ansätzen zusammengefasst wird. Im Kern geht es um lernfähige soziale Systeme, die zum einen offen und dynamisch, zum anderen aber auch selbstorganisierend und strukturdeterminiert sind, sich jedoch adaptiv an die Umweltveränderungen anpassen können. Damit wird Leadership indirekt als notwendiger Antrieb (Hebel bzw. „organisationaler Wind“) für Entwicklungsprozesse einer lernenden Organisation beschrieben.

Gerade vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen durch die Covid-19-Pandemie, dem parallel angestiegenen Veränderungsdruck und dem fehlenden Erfahrungswissen zum Umgang damit, braucht es in sich verändernden Organisationen ein gemeinsames Lernen (Werther & Jacobs, 2014). Für diese Lern- und Entwicklungsprozesse sollten Führungskräfte Rahmenbedingungen schaffen, in denen das individuelle Wissen der einzelnen Mitarbeiter:innen in ein organisationales Wissen umgewandelt und allen Akteur:innen innerhalb einer Organisation zugänglich gemacht werden kann. Damit diese Prozesse nachhaltig verankert und Mitarbeitende an die Organisation und die darin stattfindenden Abläufe ge- und eingebunden werden können, ist auf Träger- und Leitungskraftebene ein Führungsverständnis (Cramer & Münchow, 2017) im Sinne von Leadership notwendig, das an klare Rollenvorgaben und Aufgaben gebunden ist. Führungskräfte sollten dabei systemisch denken, d. h., sie müssen die Organisation als Ganzes sehen und dürfen nicht nur einzelne Variablen im Blick haben (Senge, 2008).

Der Ansatz verteilter Führung (distributed leadership) kann hier vor dem Hintergrund der Trägerheterogenität in der deutschen Kita-Landschaft bei der Schaffung von Aufgaben- und Rollenklarheit zwischen Trägern und Führungskräften wertvolle Richtungsweisung geben. Beide, sowohl Träger als auch Führungskräfte, brauchen jedoch einen übergreifenden Blick, d. h. ein Tiefenverständnis zur Beschaffenheit der eigenen Organisation, inklusive der Fähigkeiten, Wert- und Normvorstellungen der Mitarbeitenden etc.

Systemisches Denken soll zudem Bewusstmachung und Reflexion eigener bisheriger (hemmender) Denkweisen zur eigenen Führungsrolle befördern. Auf diese Weise lassen sich bestehende und gegebenenfalls hemmende Verhaltens- und Denkmuster erkennen und modifizieren. „Kleine Veränderungen können eine Riesenvirkung haben – aber die Maßnahmen mit der stärksten Hebelwirkung sind häufig zugleich die unauffälligsten“, schreibt Senge (2008, S. 80).

Im Folgenden wird die eingangs vor dem Hintergrund der aktuellen Notsituation im Handlungsfeld aufgeworfene Frage nach den Chancen und Grenzen einer erneuten Betrachtung des Konzeptes „Lernende Kita“ zusammenfassend diskutiert.

5 Alter Wein in neuen Schläuchen? Was ist zu tun?

Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen haben das Privileg, grundsätzlich den immanenten Lerndrang mit ihrem Auftrag zur Weiterentwicklung zu verbinden. Dabei benötigen sie jedoch Orientierung und Hilfestellung in der Erkennung und Steuerung der eigenen Entwicklungsprozesse. Die vorliegende Expertise möchte vor dem Hintergrund der aktuell desolaten Lage im Handlungsfeld Kita auf die Bedeutung von OE, Leadership als Hebel bzw. „organisationalem Wind“ und einer damit verbundenen Rollen- und Aufgabenschärfung aufmerksam machen. Dabei braucht es mit Blick auf die Vielzahl an unterschiedlichen und auch unterschiedlich ausgeprägten Herausforderungen (Fachkräftemangel, hoher Krankenstand, Fluktuation, Mangel an Rollen- und Aufgabenklarheit auf Führungsebene, ...) insbesondere Führungskräfte, die ihre Mitarbeitenden an ihren Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung⁷ erinnern und dabei aber insbesondere eine systematische Personal- und Teamentwicklung betreiben, um letztlich eine bestmögliche Betreuungsqualität für Kinder zu garantieren (Geiger, 2019).

Insbesondere Leitungskräfte, aber auch Träger von Kindertageseinrichtungen stehen in der Verantwortung, ihr Führungsverständnis zu hinterfragen und Leadership-Verhalten für sich und ihre Organisation zu erproben, um Mitarbeitende zu inspirieren, zu empowern und Vernetzung zu fördern sowie letztlich mehr Vertrauen und Identifikation mit der Führungskraft (Nübold et al., 2015) und eine bessere (Betreuungs-)Leistung im Team herzustellen (vgl. Lord et al., 2017; vertiefend dazu Ballaschk, 2023). Dazu gehören sowohl die Selbstführung und eigene Persönlichkeitsentwicklung als auch das Entwickeln einer gemeinsamen Vision und das Anregen von Team-Lernen (Senge, 2008; Ballaschk, 2023).

Mentale Modelle können im frühpädagogischen Kontext mit der professionellen pädagogischen Haltung verglichen werden. Diese setzt sich aus handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen zusammen und beeinflussen das professionelle Denken und Handeln (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2012; Tietze et al., 1998). Diese Haltung bildet die Grundlage für die professionelle Handlungskompetenz, welche ein Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen ist (Anders, 2012b). Leadership soll als Hebel genau dort ansetzen und Mitarbeitende über eine gemeinsam geteilte Vision in Entwicklungsprozesse hineinführen.

Um eine solche Vision zu entwickeln, benötigen Leitungskräfte und Träger systemisches Denken. Eine Führungskraft muss ihre Organisation systemisch begreifen, um eine Vision zu entwickeln, welche die strukturellen Gegebenheiten, aber auch die

⁷ Die institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung wurde durch eine gesetzliche Verankerung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als erste Stufe im Bildungssystem aufgewertet (Laewen, 2013).

Menschen mit ihren entsprechenden Merkmalen erkennt und einbezieht. Mit Blick auf die Herausforderung der Trägerheterogenität braucht es im Feld Kenntnisse zur Möglichkeit, Führungsverantwortung und -aufgaben innerhalb einer Organisation/eines Trägers adäquat zu verteilen. Hier stehen Träger in der Verantwortung, für Aufgaben- und Rollenklarheit zu sorgen und Leitungskräfte gegebenenfalls nachzuschulen (Cramer & Münchow, 2017; Kern, 2021; Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021).

Laut DKLK-Studie geben 95% der Leitungskräfte an, dass sich der Personalmangel in den letzten zwölf Monaten noch verschärft habe und es noch schwieriger geworden sei, passendes Personal einzustellen. Erschwerend komme hinzu, dass Träger notgedrungen nicht passendes Personal einstellen müssten (Schieler, 2023). Neben politischem Handlungsdruck in Hinblick auf Freistellungskontingente und Vergütung für Leitungstätigkeit(en) benötigen Leitungskräfte, aber auch Träger direkte Unterstützung in ihrem aktuellen Führungshandeln (Cramer & Münchow, 2017; Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021). Dabei müssen die Führungsstrategien zur Führungskraft, zum Kontext und dem Entwicklungsstand der jeweiligen Organisation passen. Als wirksam hat sich ein situationsbezogenes Handeln erwiesen, was beinhaltet, dass sich Führungskräfte nur auf die Verhaltensweisen konzentrieren, die am wichtigsten sind (McKinsey & Company, 2022). Das erfordert jedoch vorab eine Bewusstmachung der eigenen Führungsrolle und eine Unterstützung im Entwickeln dieser Rolle.

Trotz negativer Konnotation des Führungsbegriffes gibt es Leitungskräfte mit einem impliziten Verständnis von Leadership, das sich mit den Erkenntnissen zu den Kernpunkten effektiver Führung im Sinne von Leadership deckt (Ballaschk, Anders & Flick, 2017). Dazu gehört ein unterstützendes Verhalten, eine ergebnisorientierte Arbeitsweise, das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven und das effektive Lösen von Problemen (McKinsey & Company, 2022). Leitungskräfte und Träger brauchen zur Reflexion und Entwicklung ihrer Führungsrolle Unterstützung. Diese kann durch Fachberatungen und/oder externe Beratungen erfolgen (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016). Notsituationen können notwendige Umbruchsituationen sein, die dazu führen, Gegebenheiten ganz neu zu betrachten und Strukturen zu hinterfragen.

Neben der Verantwortung von Leitungskräften und Trägern für OE und dem Entwickeln ihrer Kita zu einer lernenden Organisation sind auch Funktionsstellen mit psychologischem Wissen und Beratungskompetenzen notwendig, die Leitungskräfte und Träger im Bereich der Personal- und Teamentwicklung unterstützen. Dazu sollten Themenschwerpunkte wie das Begleiten gruppendynamischer Prozesse durch Mediation und Supervision, kollegiale Beratung und Selbstführung sowie Achtsamkeit gehören (Cramer & Münchow, 2017; Allas & Schaninger, 2020). Um organisationales Lernen zu implementieren, ist grundsätzlich eine lernförderliche, offene Fehler- und Feedbackkultur hilfreich (Sohm 2007; Bass 1994; Senge, 2008), die diesen



„organisationalen Wind“ ausmacht. Gerade vor dem Hintergrund multiprofessioneller werdender Teams (auch in Hinblick auf den überdurchschnittlichen Anstieg bei Ergänzungskräften und hauswirtschaftlich-technischem Personal) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2022) braucht es Führungskräfte, die ihre Team-Mitglieder miteinander verbinden und für fachlichen Austausch als Basis für gemeinsames Lernen und selbstgesteuerte Gestaltung der Zukunft ihrer Kita sorgen (Resa, Groeneveld, Turani & Anders, 2017; Bader, Riedel, Seybel & Turani, 2021).

B Prozessbegleitung von Kitas in Veränderungsprozessen

Anna Spindler, Dagmar Berwanger



- 1 Einleitung
- 2 Herausforderungen im Kita-Alltag
- 3 Erfahrungen aus dem Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“ in Bayern
- 4 Konkrete Hinweise für das Vorhaben der Stiftung
- 5 Rolle und Haltung und die systemische Perspektive in der Prozessbegleitung

1 Einleitung

Ziel des Modellprogramms „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität“ ist es, mithilfe einer gezielten Qualifizierung und Prozessbegleitung Kindertageseinrichtungen darin zu stärken, das entdeckende und forschende Lernen noch besser in ihrem Alltag zu verankern, und die pädagogischen Fachkräfte zu befähigen, dies in der alltäglichen Interaktion mit den Kindern zu unterstützen. Neben einer Qualifizierung der Leitung und einer pädagogischen Fachkraft aus der Einrichtung durch ein spezifisches Curriculum implementiert die Stiftung Kinder forschen dazu eine kontinuierliche Prozessbegleitung der Einrichtungen. Die Prozessbegleitung nimmt nicht nur die konkrete pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion in den Blick, sondern nimmt einen systemischen, ressourcenorientierten Blick auf die Kindertageseinrichtung und das gesamte Team ein. Die vorliegende Expertise beleuchtet das Modellprogramm mit Blick auf die Prozessbegleitung und leitet Vorschläge für die praktische Umsetzung ab.

Fragestellungen dieser Expertise sind:

- ▶ Wie soll eine Prozessbegleitung aussehen, die die oben genannten Ziele erreichen kann?
- ▶ Wie sieht das Kompetenzprofil der Prozessbegleitungen aus und wie kann der Auswahlprozess gestaltet werden?
- ▶ Wie kann die Stiftung die ausgewählten Personen qualifizieren und im Projektverlauf begleiten?

Die Stiftung Kinder forschen will nachhaltige und effektive Weiterentwicklungsprozesse in den beteiligten Einrichtungen anstoßen. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn sich alle Fachkräfte in den Einrichtungen individuell weiterentwickeln und das Gelernte in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Kindern umsetzen. Die Prozessbegleitung kann durch ihre Rolle als inhaltlicher Impulsgeber, kontinuierlicher Ansprechpartner für die Einrichtung und ihre hohe zeitliche Verfügbarkeit sehr stark dazu beitragen und viele – aus der Sicht der Forschung zu empfehlende – Qualifizierungsmaßnahmen in den Einrichtungen umsetzen.

Die Prozessbegleitung ermöglicht ein intensives Lernen und Kompetenzzuwachs der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen, indem sie

- ▶ regelmäßige und intensive Lernimpulse für das ganze Kita-Team setzt, mithilfe von In-house-Schulungen, auf Teamsitzungen oder im Kita-Alltag.
- ▶ strukturiert und zielgerichtet abläuft und den individuellen Bedarf sowohl der Einrichtungen als auch der einzelnen Fachkräfte berücksichtigt.
- ▶ dabei auf aktivierende Methoden setzt, insbesondere auf Coaching und Verhaltensmodellierung und -feedback sowie Videointeraktionstraining. Die Prozess-

begleitung führt diese Methoden ein und setzt sie gemeinsam mit dem Tandem um.

Die Prozessbegleitung unterstützt das Tandem und die pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung im Kita-Alltag, indem sie

- ▶ das Tandem und die Fachkräfte mithilfe von aktivierenden Methoden und individualisierten Maßnahmen (insbesondere Selbstreflexion, Training on the Job oder Video coaching) bei dem Erreichen ihrer Ziele für die pädagogische Prozessqualität begleitet.
- ▶ das Tandem und die Fachkräfte zur Umsetzung des Gelernten motiviert und begeistert.
- ▶ die Kita und das Tandem bei der Team- und Organisationsentwicklung im Hinblick auf ein positives Teamklima und förderliche Bedingungen zur Umsetzung des entdeckenden und forschenden Lernens begleitet.
- ▶ den Lernprozess und die Umsetzung im Arbeitsalltag steuert, z. B. durch die Entwicklung von Arbeitsaufträgen, durch regelmäßige Nachfragen, Hospitationen und Training on the Job.

Im Folgenden wird beschrieben, welches Kompetenzprofil die Prozessbegleitungen im „KiQ“-Modellprogramm haben und wie sie qualifiziert werden sollten, um diese Aufgaben erfüllen zu können. Dabei werden Erfahrungen des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) aus dem Projekt „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“⁶ in Bayern sowie Hintergründe zum systemischen Ansatz und dessen Anwendung auf die Zielgruppe der Kitas herangezogen.

2 Herausforderungen im Kita-Alltag

Für das „KiQ“-Modellprogramm der Stiftung Kinder forschen gibt es mehrere praxisrelevante Herausforderungen, die möglichst schon bei der Planung des Programms berücksichtigt werden müssen. Das System Kita hat sich in den letzten Jahren sehr schnell verändert, z. B. durch

- ▶ hohe Erwartungen an die pädagogische Qualität und hohe Anforderungen an die Fachkräfte (z. B. innovative Bildungs- und Betreuungskonzepte umsetzen, Beobachten und Dokumentation, Einsatz neuer Medien, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und den heterogenen Bedürfnissen der Familien der Kinder),
- ▶ zunehmenden Konkurrenzdruck und hohe Ansprüche vonseiten der Eltern, sowie
- ▶ vermehrte Aufgaben im Bereich Verwaltung und Beratung (z. B. Vermittlung Ehe-, Erziehungs- und Schuldnerberatung und Kontakte zu Logopäd:innen, Kinderpsycholog:innen und Erziehungsberatungsstellen).

Daraus resultieren Bedingungen in den Teams, die für die praktische Umsetzung der Prozessbegleitung zu berücksichtigen sind:

- ▶ eine hohe Arbeitsbelastung in den Teams (durch Personalknappheit oder Mangel an Verfügungszeit)
- ▶ viele Veränderungen in Einrichtungen (z. B. durch Ausbau und Platzerweiterung im Hinblick auf Kinder unter drei Jahren)
- ▶ teilweise sehr hohe Fluktuation in den Teams
- ▶ Überlastung der Kita-Leitung (zunehmende Verwaltungs- und Managementaufgaben bei geringer Freistellung, wenige Qualifizierungsangebote für Leitungsaufgaben)
- ▶ Zunahme an sehr großen Einrichtungen mit Teams zum Teil über 30 Mitarbeitenden
- ▶ zunehmend multiprofessionelle Teams mit sehr unterschiedlichen Aufgabengebieten und Qualifizierungen (heterogene Ausbildungen, z. B. Sozialassistent:innen, Erzieher:innen, Kindheitspädagog:innen)
- ▶ Schwierigkeiten, Inhouse-Schulungen für das gesamte Team zu organisieren (Schließtage)
- ▶ Kita-Träger hat die Entscheidungsbefugnis bezüglich der Kita (z. B. Personal, Konzeption, Projekte, Verfügungszeit etc.), viele Trägervorteiler sind für diese Aufgabe nicht qualifiziert
- ▶ der Umgang mit Teams, in denen langjährige Konflikte im Team oder zwischen Leitung und Team herrschen

- ▶ der Umgang mit Widerständen im Team oder mit Widerstand der Leitung
- ▶ der Umgang mit Interaktionsverhalten von Fachkräften oder Praktiken vor Ort, die in deutlichem Gegensatz zu einem wertschätzenden Umgang stehen oder die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder stark einschränken

Eine hilfreiche Prozessbegleitung muss diesen Herausforderungen gerecht werden, was nur durch ein individuelles und situationsspezifisches Vorgehen möglich ist. Man muss davon ausgehen, dass sich nicht alle Vorstellungen bezüglich der Ausgestaltung der Prozessbegleitung genauso in die Realität umsetzen lassen. Insbesondere muss berücksichtigt werden, dass wahrscheinlich das Tandem nur sehr wenig Verfügungszeit für die Umsetzung des Programms haben wird.

Wenn Kita-Teams die Prozessbegleitung als zusätzliche (zeitliche oder inhaltliche) Aufgabe wahrnehmen, ist der Erfolg des Programms gefährdet. Wenn Kita-Teams durch die Prozessbegleitung eine Wertschätzung ihrer Arbeit erfahren und das Gefühl bekommen, dass Ihre Tätigkeit durch die Prozessbegleitung erleichtert wird, ist dies ein Schlüssel für den Erfolg des Projekts.



3 Erfahrungen aus dem Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (PQB)“ in Bayern

Externe Unterstützungssysteme wie Fortbildung und Fachberatung leisten einen wesentlichen Beitrag für die Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindertageseinrichtungen. Um Kitas angesichts gestiegener Anforderungen und neuer Herausforderungen noch besser begleiten zu können, konzipierte das IFP das Angebot Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB), das die bestehenden Unterstützungssysteme für Kitas ergänzt und trägerübergreifend bereitgestellt wird. Der Modellversuch wurde von 2015 bis 2018 mit 60 staatlich geförderten PQB-Vollzeitstellen durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.

Die Qualifizierung und Begleitung der PQB (vgl. Becker-Stoll et al., 2017) nahm in diesem Projekt einen hohen Stellenwert ein. Die Tätigkeit der PQB ist inhaltlich anspruchsvoll, von einer hohen Selbstständigkeit geprägt und hinsichtlich methodischer Kompetenzen, sozialer Kompetenzen und Leitungskompetenz herausfordernd. Die Eingangsqualifizierung betrug insgesamt neun Tage, gegliedert in drei Module mit dazwischengeschalteten Praxisphasen. Zwischen den einzelnen Modulen waren die Teilnehmenden bereits als PQB tätig und konnten ihre Praxiserfahrungen im nächsten Modul einbringen. So konnte die Qualifizierung sehr praxisnah gestaltet werden und die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden aufgreifen. Im Verlauf des Projekts nahmen die PQB an diversen Vertiefungsveranstaltungen (z. B. Videointeraktionstraining oder dem Einsatz des PQB-Qualitätskompasses) teil. Darüber hinaus bildeten die PQB lokale Netzwerke und nahmen an den jährlich durchgeführten Landesnetzwerktagen teil. In der Projektlaufzeit wurde gemeinsam mit den PQB ein Methodenpool entwickelt, der eine große Vielfalt an praktischen Methoden mit spezifischen Anwendungshinweisen bereitstellt.⁹

Gelingende PQB-Prozesse vor Ort sind die Voraussetzung dafür, dass Kitas Qualitätsgewinne aus ihrer Inanspruchnahme von PQB ziehen können. Folgende Gelingensfaktoren von PQB-Prozessen erwiesen sich als zentral:

- ▶ hohe Motivation der Kitas, PQB in Anspruch zu nehmen (z. B. Einbindung des gesamten Teams in dieser Entscheidung, was in rund 65% der teilnehmenden Kitas der Fall war)
- ▶ große Zufriedenheit mit der Person der PQB, d. h., Kita und PQB passen gut zusammen
- ▶ sinnvolle Strukturierung der Prozessverläufe

⁹ Konkrete Hinweise zu Methoden, die für die Stiftung besonders interessant und empfehlenswert sind, werden unter stkf.site/band17-anhang1 dargestellt.

- ▶ professionelle Auseinandersetzung mit Themen
- ▶ hohe Zufriedenheit mit der Anzahl der Termine und deren zeitliche Abstimmung
- ▶ Erreichen vieler Gruppen in den Kitas durch PQB
- ▶ gute Zusammenarbeit der PQB mit Fachberatungen

4 Konkrete Hinweise für das Vorhaben der Stiftung

4.1 Konzeption der Prozessbegleitung

Eine gut ausgearbeitete Konzeption für die Prozessbegleitung schafft Sicherheit und Transparenz für alle am Beratungsprozess beteiligten Akteur:innen. So kann eine Prozessbegleitung zielorientiert arbeiten, hat eine große inhaltliche und methodische Flexibilität und den Kita-Teams ist von Beginn an klar, was sie im Beratungsprozess erwartet. Idealerweise werden konkrete Zielformulierungen vorgenommen. Dies bedeutet auch eine klare Abgrenzung von anderen Beratungsthemen vorzunehmen. Durch eine eindeutige Zieldefinition wird die Aufgabe und Rolle der Prozessbegleitung transparent und unklare Erwartungen der Kitas an die Prozessbegleitung werden minimiert. Eine kontinuierliche Erfolgskontrolle und Anpassung des weiteren Vorgehens ist nur auf Basis einer klaren Zieldefinition möglich.

Die inhaltliche Zielstellung der Prozessbegleitung im „KiQ“-Programm umfasst neben dem Thema pädagogische Qualität die Themen Organisations- und Teamentwicklung sowie Konfliktmanagement. Aus systemischer Sichtweise ist es sinnvoll, dieses umfassende Themenspektrum in den Blick zu nehmen, es bedarf aber einer Fokussierung auf das eigentliche übergeordnete Ziel der Prozessbegleitung. So lässt sich vermeiden, dass Prozessbegleitungen das Gefühl haben sich „um alles kümmern“ zu müssen und für alles Expert:in und Berater:in zu sein. Das können die Prozessbegleitungen aus unseren Erfahrungen nicht gewährleisten. Es ergeben sich ohnehin extrem hohe Anforderungen an die Auswahl und Qualifizierung der Prozessbegleitung. Daher empfehlen wir, sich auf ein Ziel zu konzentrieren (nämlich die pädagogische Qualität generell und beim Entdecken und Forschen mit Kindern speziell) und dies über einen systemischen Coachingansatz (der natürlich auch die Team- und Organisationsentwicklung mit im Blick hat) zu bearbeiten.

Dabei muss aber klar sein, dass die Prozessbegleitung nicht für alles spezialisiert ist, beispielsweise für

- ▶ Organisationsentwicklungsaufgaben wie Öffnung der Einrichtung oder Umgang mit Kindeswohlgefährdendem Verhalten einer Fachkraft oder
- ▶ Teamentwicklungsaufgaben wie die Bearbeitung eines schon lange schwelenden Konflikts zwischen Leitung und Team.

Vielmehr behandelt die Prozessbegleitung diese Themen im Rahmen der Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität mit, verweist aber im Zweifelsfall auf andere Beratungs- und Unterstützungssysteme wie Supervision, Fachberatung, Fachaufsicht etc.

Im Rahmen des „KiQ“-Modellprogramms sollten die Rolle und Aufgabe der Prozessbegleitung klar definiert werden. Folgende Punkte sind dabei zu beachten:

- ▶ Beschreibung der Rolle und Haltung der Prozessbegleitung (ko-konstruktiv, ressourcenorientierter Ansatz, systemischer Blick)
- ▶ Beschreibung der Aufgaben der Prozessbegleitung im Hinblick auf ihre Funktion als Co-Referentin in den Kursen für die Tandems
- ▶ Beschreibung der Aufgaben der Prozessbegleitung im Hinblick auf die Prozessbegleitung in den Einrichtungen
- ▶ Beschreibung der Aufgaben der Prozessbegleitung im Hinblick auf die Kooperation und die Unterstützung des Tandems vor Ort

Analog sollten für die Tandems aus Fach- und Leitungskraft ebenfalls die vorgesehenen Aufgaben beschrieben werden. Es soll sich klar herauskristalisieren, wo der Schwerpunkt der Prozessbegleitung liegt. Konfliktpotenzial ergibt sich sicherlich durch die Vielfalt der Aufgaben und damit einhergehende Inanspruchnahme der Prozessbegleitung.

Aus Sicht des IFPs liegt der Arbeitsschwerpunkt der Prozessbegleitung idealerweise im Bereich der Prozessbegleitung in der Einrichtung. Das Tandem vor Ort kann je nach individueller Situation und Voraussetzungen der Einrichtung sehr gut mit in die Arbeit einbezogen werden und somit gleich mit qualifiziert werden. Nach unseren Erfahrungen funktioniert das allerdings nur in eingespielten Teams, die weitestgehend konfliktfrei arbeiten.

Die Rolle der Prozessbegleitung als Co-Referent:in im Rahmen der Fortbildungsmodule für die Tandems ist anspruchsvoll und erfordert eine umfangreiche Vorbereitungszeit. Aus Sicht des IFPs ist es sinnvoll, dass die Prozessbegleitung zwar an den Modulen teilnimmt und sich besonders aktiv in Phasen des Erfahrungsaustausches oder in Gruppenarbeitsphasen einbringt, dass aber die Schwerpunkte der inhaltlichen Wissensvermittlung vom Stiftungsteam und externen Referent:innen geleistet werden.

4.2 Methoden und Materialien

In der Konzeption des „KiQ“-Modellprogramms sollten Empfehlungen zum methodischen Vorgehen der Prozessbegleitung beschrieben werden. Welche Methode eine Prozessbegleitung in der konkreten Situation tatsächlich einsetzt, entscheidet sie natürlich individuell je nach Anforderung im Einzelfall. Die Erfahrungen im Projekt PQB haben deutlich gemacht, dass es nicht gelingen kann und auch nicht sinnvoll ist, ein standardisier-



tes Vorgehen aller Prozessbegleitungen zu erreichen. Jede Prozessbegleitung wird nach den eigenen Kompetenzen und Erfahrungen einen methodischen Schwerpunkt setzen. Das Methodenspektrum sollte jedoch nicht zu ausufernd sein, um nicht den Eindruck einer Beliebigkeit zu erwecken und um die Prozessbegleitung effektiv für die eingesetzten Methoden qualifizieren zu können.

Mit folgenden Methoden können aus Sicht der Empirie und aus Erfahrungen im PQB-Projekt nachhaltige Veränderungsprozesse für die pädagogische Qualität und die Organisations- und Teamentwicklung erzielt werden¹⁰:

- ▶ Methoden aus dem (systemischen) Coaching (z. B. Auftragsklärung, Zielentwicklung, systemische Fragen etc.)
- ▶ Methoden aus der Fortbildung und Moderation von Gruppenprozessen (z. B. Fallarbeit, kollegiale Beratung etc.)
- ▶ Methoden zur Selbstreflexion und externen Evaluation (z. B. Reflexionsinstrumente und Hospitationen)
- ▶ Videointeraktionsberatung (individuelle Verhaltensänderungen der pädagogischen Fachkräfte)
- ▶ Training on the Job (individuelle Verhaltensänderungen der pädagogischen Fachkräfte)

Folgende Materialien können von der Prozessbegleitung genutzt werden:

- ▶ pädagogisches Konzept der Stiftung (inklusive begleitendes Material) und Konzept für die Prozessbegleitung
- ▶ der PQB-Qualitätskompass¹¹ (insbesondere Blickwinkel 3)
- ▶ BEP-Lupen¹² zur Selbstreflexion

4.3 Auswahl der Prozessbegleitungen

Die Prozessbegleitungen vor Ort sind der Schlüssel für den Erfolg des Programms. Das Anforderungsprofil an sie ist dementsprechend hoch, da sie nicht nur inhaltliche Expert:innen für viele Themen (Entdecken und Forschen mit Kindern, pädagogische Qualität, Teamentwicklung ...) sein müssen, sondern auch ausgewiesene methodische Expert:innen (Coaching, Moderation, Beobachtung). Zudem erfordert das individuelle Vorgehen bei der Prozessbegleitung eine hohe Selbstorganisations-, Selbstreflexions- und Motivationsfähigkeit sowie ein ausgeprägtes Durchhaltevermögen.

Das Wichtigste ist jedoch die Fähigkeit der Prozessbegleitung, ko-konstruktive Lernprozesse gemeinsam mit den Kitas und in enger Zusammenarbeit mit den Tan-

¹⁰ Detaillierte Informationen zu den Methoden finden Sie unter stkf.site/band17-anhang1.

¹¹ ifp.bayern/files/media/ifp/public/projects/pqb/pqb-qualitatskompass.pdf

¹² bep-connect.de/pluginfile.php/819/mod_book/chapter/88/BEP-Lupen_QSV.pdf?time=1678804473482

dems zu gestalten. Dies bedeutet hohe Anforderungen an soziale und emotionale Kompetenzen sowie an die Kooperations- und Teamfähigkeit.

Das Anforderungsprofil an Prozessbegleitungen umfasst

- ▶ umfangreiche inhaltliche Expertise im Bereich Gestaltung pädagogischer Prozesse in Kitas (Entdecken und Forschen mit Kindern, aber auch feinfühlig Interaktion, Gestaltung einer positiven emotionalen Atmosphäre und Lernumgebung, Lernunterstützung),
- ▶ breites Wissen und Erfahrungen zur Organisationsentwicklung in der Kita,
- ▶ breites Wissen zu den Themen Führung, Teamentwicklung und Konfliktmanagement in der Kita,
- ▶ Feldkompetenz im Bereich Kita,
- ▶ ausgewiesene methodische Kompetenzen im Hinblick auf Beratung, Moderation, Coaching und Beobachtung/Evaluation,
- ▶ hohe Selbstorganisations-, Selbstreflexions- und Selbstmotivationsfähigkeit,
- ▶ Kooperationsfähigkeit, Belastbarkeit und Durchhaltevermögen sowie
- ▶ die Fähigkeit, ko-konstruktive Lernprozesse langfristig zu begleiten.

Damit ein solch hohes Anforderungsprofil durch die Prozessbegleitungen erfüllt werden kann, ist es wichtig, bei der Auswahl auf folgende Kriterien zu achten:

- ▶ qualifizierte pädagogische Ausbildung (z. B. Erzieher:in, Bachelor/Master frühe Bildung, ggf. Bachelor Soziale Arbeit, Pädagogik o. Ä.)
- ▶ qualifizierte Berufserfahrung als Fachkraft oder Leitung in einer Kita
- ▶ qualifizierte Zusatzausbildung aus dem Bereich systemische Beratung, Coaching, Train the Trainer, Videointeraktionsberatung oder vergleichbare Zusatzausbildung
- ▶ praktische Erfahrungen und ein hohes Interesse für die praktische Arbeit (insbesondere Entdecken und Forschen) mit Kindern
- ▶ praktische Erfahrungen in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung (z. B. Referent:in) oder als Fachberatung mit und für Kitas
- ▶ hohe personale und soziale Kompetenzen
- ▶ hohe Reisebereitschaft und zeitliche Flexibilität (auch am Abend)

Für den Auswahlprozess der Prozessbegleitungen könnte zusätzlich zur schriftlichen Bewerbung ggf. ein Videobeispiel im Sinne einer kleinen Arbeitsprobe (z. B. ein kurzes Videobeispiel zum Thema Entdecken und Forschen mit Kindern und ein Beispiel für eine Beratungssituation) sinnvoll sein.

4.4 Qualifizierungskonzept für die Prozessbegleitungen

Die Stiftung Kinder forschen qualifiziert seit Jahren Trainer:innen für die Fortbildungen in den bundesweiten Netzwerken. Die Anforderungen an die Qualifizierung der Prozessbegleitungen sind dabei andere und auch zum Teil höhere als in klassischen Trainerausbildungen, bei denen beispielsweise ein Fortbildungscurriculum mit Übungen und Zeiten vorgegeben ist. Es ist davon auszugehen, dass die Gruppe der Prozessbegleitungen hinsichtlich der Erfahrungen und Kompetenzen sehr heterogen ist, was bei der Planung der Qualifizierung unbedingt berücksichtigt werden muss.

Das wichtigste Ziel der Qualifizierung ist es, die Fähigkeit der Prozessbegleitungen zu stärken, ressourcenorientierte, ko-konstruktive und nachhaltige Lernprozesse gemeinsam mit den Kitas und in enger Zusammenarbeit mit den Tandems zu gestalten.

Hinweise für die Ziele der Qualifizierung:

- ▶ Die Qualifizierung muss eine lernende Gemeinschaft bei den Teilnehmenden herstellen und eine hohe Identifikation mit der Gruppe ermöglichen. Zudem sollen die Teilnehmenden eine positive Interaktionsqualität und ko-konstruktive ressourcenorientierte Lernprozesse auch in der eigenen Qualifizierung erleben und reflektieren können.
- ▶ Die Qualifizierung muss die Prozessbegleitung in die Lage versetzen, zielorientierte, ressourcenorientierte und ko-konstruktive Lernprozesse gemeinsam mit den Einrichtungen zu gestalten.
- ▶ Die Qualifizierung muss das gemeinsame inhaltliche Ziel und die Aufgabe und Rolle der Prozessbegleitungen vermitteln.
- ▶ Die Qualifizierung muss neue methodische Herangehensweisen vermitteln und Möglichkeiten zum Ausprobieren und Training geben.
- ▶ Die Qualifizierung muss möglichst viele Möglichkeiten zur konkreten Fallarbeit und kollegialen Beratung vorsehen.

Das IFP hat bei der Qualifizierung im PQB-Projekt vielfach Erfahrungen mit dieser Art der Multiplikator:innenqualifizierung gesammelt.

Folgende Empfehlungen resultieren aus diesen Erfahrungen:

- ▶ Einsatz einer Lehrgangsführung, die den gesamten Qualifizierungsprozess kontinuierlich begleitet und Ansprechpartner:in für die Prozessbegleitungen ist
- ▶ Einsatz eines Blended-Learning-Konzepts (mit Präsenzphasen, E-Learning-Einheiten und Praxisphasen)
- ▶ modulare Qualifizierung, bei der die Prozessbegleitungen schon bald erste Beratungsprozesse beginnen und diese Erfahrungen in die Qualifizierung miteinbringen können

- ▶ Berücksichtigung der Heterogenität der Teilnehmenden in der Qualifizierung, z. B. durch Vertiefungsmöglichkeiten, Wahlmöglichkeiten und reger Austausch in der Gruppe

Möglicher Ablaufplan für die Qualifizierung:

- ▶ Modul 1 als Kick-off (ca. 3–5 Tage):
 - › Hier erarbeiten sich die Prozessbegleitungen die wichtigsten Bausteine und Ziele (Konzeption des Projekts, Aufgabe und Rolle der Prozessbegleitungen, erste methodische Hinweise und Übungen, Planung der ersten Beratungskontakte) und entwickeln eine lernende Gemeinschaft.
 - › Praxisphase I, z. B. erste Beratungsgespräche, Auftragsklärungen
 - › begleitend E-Learning: Möglichkeiten zur Vertiefung bzw. kollegialer Beratung
- ▶ Modul 2 (3–4 Tage):
 - › Erfahrungsaustausch, inhaltliche und methodische Vertiefung
 - › Praxisphase II, z. B. weitere Termine in den Einrichtungen
 - › begleitend E-Learning: Vertiefung von Methoden, kollegiale Beratung
- ▶ Modul 3 (2 Tage):
 - › Erfahrungsaustausch, inhaltliche und methodische Vertiefung
 - › Praxisphase III, z. B. weitere Termine in den Einrichtungen
 - › begleitend E-Learning: Vertiefung von Methoden, kollegiale Beratung

Im gesamten Programmverlauf sollten zudem weitere Treffen der Prozessbegleitungen terminiert werden, in denen weitere Vertiefungen und vor allem auch der Erfahrungsaustausch und die kollegiale Beratung im Mittelpunkt stehen (z. B. sechs Tage pro Jahr).

5 Rolle und Haltung und die systemische Perspektive in der Prozessbegleitung

In der Prozessbegleitung werden im optimalen Fall kontinuierlich die neuen Herausforderungen, die sich für die beteiligten Tandems durch die Qualifizierung ergeben, in Einklang mit deren Kompetenzen und dem jeweils relevanten aktuellen Kontext gebracht – beruflich wie privat.

Eine systemische Perspektive lädt in besonderer Weise dazu ein, nicht nur einzelne Personen, also die Fachkraft und Leitung des Tandems, sondern vermehrt das gesamte System Kindertageseinrichtung, in den Blick zu nehmen und sich dabei den systemischen Blick zunutze zu machen. Die Berücksichtigung der persönlichen Biografie ist dabei auch ein wesentlicher Aspekt. Dies alles ermöglicht eine solide Basis für einen nachhaltigen Transfer von Lern- und Entwicklungsprozessen in die Praxis.

Als Prozessbegleitung systemisch zu denken heißt,

- ▶ sich die individuelle Wirklichkeitskonstruktion von Personen bewusst zu machen,
- ▶ unbewusste Muster aufzudecken,
- ▶ Wechselwirkungen innerhalb des Systems Kita zu erkennen und
- ▶ konsequent eine Lösungsorientierung der Problemperspektive vorzuziehen.

Eine systemische Haltung einnehmen

Die Prozessbegleitung erwirbt Grundlagen des Konstruktivismus und wird sich der Ko-Konstruktion von Realität durch Prozessbegleitung, Fachkräfte, Eltern und Kinder bewusst. In einer systemischen Grundhaltung sieht sich die Prozessbegleitung nicht in der Rolle der:des „übergeordneten Expert:in“. Vielmehr übernimmt sie die Rolle einer:ines Partner:in auf Augenhöhe, die im kooperativen und dialogischen Prozess mit dem Tandem ko-konstruiert. In der Ko-Konstruktion unterschiedlicher Realitäten werden Bedeutungen neu ausgehandelt und Fragen, Themen und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.

Diese Haltung regt dazu an, viele Perspektiven zuzulassen und somit festgefahrene und starre Mono- und Dialoge in Systemen aufzugeben. Systemisches Denken rückt hier also das System als Ganzes mit all seinen Wechselwirkungen in den Mittelpunkt, nicht einzelne Akteur:innen. Einfache Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen ergeben aus dieser systemischen Perspektive wenig Sinn. Der Fokus liegt stets auf der Lösung, nicht auf dem Problem.

Eine Beobachtung und Dokumentation im systemischen Sinn verzichtet gänzlich auf die Frage nach dem „Warum“ eines Verhaltens und ersetzt sie konsequent durch ein „Wozu“. Diese systemische Zugangsweise ermöglicht eine neue Sicht auf das Verhalten der handelnden Person (Kind, Fachkraft, Eltern) und schärft den Blick

mehr für deren Ressourcen als für deren Schwächen und vermeintlichen Defizite. Es zeigt das problematische Verhalten als sensible Reaktion auf erlebte Störungen des Systems und stellt die Frage nach den Bedürfnissen hinter diesem – aus Sicht der:des Handelnden – sinnvollen Verhalten.

Auftrag und Rollenklärung im Prozess

Eine erfolgreiche Prozessbegleitung setzt voraus, dass der Auftrag an die Prozessbegleitung klar definiert und kontinuierlich neu ausgehandelt wird. Dafür ist eine präzise Klärung der Ist-Situation und des Ziels Voraussetzung. Weiß man nicht, wohin man will, ist kein Weg der richtige. Aus konstruktivistischer Sicht beschneidet jedoch die starre Festlegung auf Ziele die Entwicklungsmöglichkeiten von Systemen, deren Lernprozess begleitet wird. Die Prozessbegleitung löst sich demnach aus der beratenden Rolle, die durch ihre Expertise die Situation klärt, auftretende Störungen beseitigt und etwaige Probleme löst. Manchmal entsteht dabei sogar noch die Erwartung, von außen zu urteilen, was richtig und falsch ist und welche Seite denn nun Recht hat.

Der Schlüssel zur Aufhebung dieser als leidvoll erfahrenen Aufgabe liegt in der Gestaltung des kontinuierlichen Prozesses der Auftragsklärung. Dabei verabschiedet sich die Prozessbegleitung von der Berufung auf vereinbarte und vermeintlich feststehende Ziele und Inhalte des Beratungsprozesses. Vielmehr lädt sie das Tandem und das Kita-Team dazu ein, das bisher Gehörte und Gelernte immer wieder vor dem Hintergrund einer zieldienlichen Perspektive neu mit Bedeutung zu versehen und sich immer wieder neu auf die Situation einzulassen.

Zentrale Fragen dabei sind etwa:

- ▶ Wo stehen wir jetzt?
- ▶ Was soll heute geschehen, damit wir gut weitermachen könnt?
- ▶ Wo wollen wir als nächstes hin?
- ▶ Woran merken wir, wenn wir dort sind?
- ▶ Was hindert uns aktuell daran?
- ▶ Was hilft uns aktuell weiterzukommen?

Entscheidend ist ein wertschätzender und ressourcenorientierter Blick für das System sowie für die Probleme und Konflikte innerhalb des Systems („Würdigung des Problems“).

Veränderungen begleiten, Unklarheiten aushalten, mit Widerständen umgehen

Ein Veränderungsprozess braucht Zeit. Nur so ergeben sich neue Erkenntnisse, und neue Handlungsweisen ersetzen die alten. Krisen können dabei als Chance gesehen werden, alte Glaubenssätze über Bord zu werfen, fest eingefahrene Rituale zu reflektieren und zu ändern. Dies läuft meist nicht ohne innere und äußere Widerstände



ab, schließlich gibt man nur ungern freiwillig Altvertrautes her. Manchmal werden Unsicherheit und Angst als Ärger und Wut auf die Prozessbegleitungen projiziert.

Ein systemisches Vorgehen nutzt diese Widerstände, ja begrüßt sie sogar („Widerstände als Echoräume“) – sind sie doch eine entscheidende Spur hin zu den eigentlichen Bedürfnissen der Fachkräfte (Widerstände als „Echoräume“ zu nutzen, heißt ein „Angst vor“ in ein „Lust auf“ umzudeuten.)

Im Fokus für die Prozessbegleitung steht dabei,

- ▶ mit Ambivalenzen umgehen zu können,
- ▶ Bedürfnisse zu erkennen,
- ▶ Strategien, die mehr desselben Problems verursachen, sichtbar zu machen,
- ▶ Widerstände auszuhalten und
- ▶ von sich selbst externalisieren zu können.

Empowerment als professionelle Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung

Systemisches Arbeiten folgt hier der Grundüberlegung, dass alle Ressourcen und notwendigen Kompetenzen für den Veränderungsprozess bei den Beteiligten längst vorhanden sind und nicht erst vermittelt oder beigebracht werden müssen. Im Sinne einer Selbstermächtigung, auch bekannt als Empowerment-Konzept, ermutigt die Prozessbegleitung die Einrichtungen zur Entdeckung der eigenen Stärken und Ressourcen und gibt ihnen das nötige Gerüst, die Fähigkeiten und Kompetenzen zu stärken und vorhandene Ressourcen freizusetzen (Scaffolding).

Mit der Technik des Scaffoldings wird den Tandems das Rüstzeug für den eigenverantwortlichen Lern- und Entwicklungsprozess bereitgestellt; er werden ihnen Möglichkeitsräume für Gestaltung dieses Prozesses aufgezeigt. Im Vordergrund steht die Stärkung ihrer Autonomie und ihres Selbstkonzeptes; dies legt die Basis für den eigenverantwortlichen und selbstständigen Transfer in die Praxis. Der eigentliche Entwicklungsprozess erfolgt zwischen den Beratungsterminen.

Voraussetzung hierfür ist ein konsequent ressourcenorientierter Blick der Prozessbegleitung, die die Stärken und Ressourcen der Einrichtung und der Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt. Einrichtungen oder Fachkräfte werden nicht als hilfsbedürftig gesehen, die beraten und begleitet werden müssen, sondern als kompetente Akteur:innen und Expert:innen ihrer Kitas verstanden.

Dies setzt folgende Grundhaltung und Philosophie voraus:

- ▶ Abkehr vom Defizit-Blick, Verzicht auf die Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit
- ▶ Blick auf die individuellen Stärken der Kitas und der Fachkräfte
- ▶ Vertrauen in die Fähigkeiten der Fachkräfte, sich lernend zu verwandeln
- ▶ Aufspüren von strukturellen, personalen und sozialen Ressourcen
- ▶ Akzeptanz der eigenen Wege und Umsetzungsstrategien sowie ehrliche Neugier und Interesse für deren Weg
- ▶ Respekt vor der individuellen Zeit und Taktung der Tandems und der Kitas in ihrem jeweiligen Qualifizierungsprozess, Verzicht auf enge Zeithorizonte und standardisierte Beratungskonzepte
- ▶ Verzicht auf entmündigende Expertenurteile und Zuschreibungen
- ▶ Würdigung der individuellen Spielregeln in den Kitas
- ▶ Ermöglichung einer ehrlichen Mitgestaltung des Beratungsprozesses: Eigenverantwortung und Eigenbeteiligung
- ▶ Prozessbegleitung und Tandem gehen eine Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe ein

Bei auftretenden Konflikten oder Problemen im Beratungsprozess bietet sich eine sogenannte strukturelle Intervention an. Stufen einer strukturellen Interventionsarbeit im Beratungsprozess:

- ▶ Zugang zum System finden (Joining! Auftragsklärung! Kultur und Regeln des Systems)
- ▶ Darstellen des Konflikts (Enactment! Konflikt in das Beratungssetting holen, Fokus auf Interaktionsmuster)
- ▶ Konflikt aktivieren (Confronting! Muster, Interaktionen durchbrechen, bewusste Selbstwahrnehmung)
- ▶ Grenzen etablieren (Restructuring! Ressourcen fokussieren! Strukturieren, neu arrangieren)

Ein nachhaltiger Transfer in die Praxis

Der Lern- und Veränderungsprozess wird im Verlauf immer deutlicher und in Handlungen in der Kita sichtbar. Die konkrete Umsetzung dessen, was erfahren, gelebt und gelernt wurde, wird gemeinsam mit dem Team reflektiert und gemeinsam aufbereitet, womit dieser Prozess bewusst und damit rekonstruierbar wird. In der Gruppe wird erörtert, welche Kompetenzen dafür zu stärken sind, welche Ressourcen aktiviert werden und welche dauerhafte Unterstützung notwendig ist.

C Begleitung von Veränderungsprozessen in Kitas aus einer praxiserprobten Perspektive

Antje Baier, Franziska Sänger



- 1 Einleitung**
- 2 Vorabbemerkungen zu Rahmenbedingungen von Kitas**
- 3 Gelingensbedingungen und Herausforderungen in
Veränderungsprozessen in Kitas**
- 4 Unterstützung der Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle**

1 Einleitung

Kitas stehen heute mehr denn je vor der Herausforderung, sich mit steigenden Anforderungen und Erwartungen an Quantität und Qualität ihrer pädagogischen Arbeit auseinandersetzen zu müssen. Die damit einhergehenden Veränderungen in den Einrichtungen müssen gut koordiniert und gestaltet werden. Die vorliegende Expertise beschreibt aus einer praxiserprobten Perspektive Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Begleitung von Veränderungsprozessen im Elementarbereich. Zudem wird dargestellt, wie die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle unterstützt werden kann, um die Veränderungsprozesse gut begleiten zu können.

Die Expertise erfolgt aus einer praxiserprobten Perspektive von mehr als 300 Beratungen und Workshops in Kitas, die die Implementierung eines pädagogischen Programmes zum Gegenstand hatten und damit Veränderungen auf verschiedenen Ebenen der Einrichtungen (Konzept, Team, Leitung) hervorriefen. Die Grundlage unserer Arbeit in der Begleitung von Veränderungsprozessen ist immer ein kompetenzorientierter, lösungsorientierter und situationsadäquater Beratungsansatz. Ausgehend von diesen Erfahrungen und der beschriebenen Haltung werden die eingangs beschriebenen Themen systematisch bearbeitet.

In unseren Beratungen sind uns immer wieder Leitungen, pädagogische Fachkräfte und Teams begegnet, die sich mit Veränderungen auf den unterschiedlichen Ebenen und aus vielfältigen Gründen schwertun. Gleichzeitig ist Veränderung aber ein grundlegender Bestandteil unseres Lebens und Arbeitslebens und die Voraussetzung für Weiterentwicklung. Veränderungsbereitschaft ist eine Schlüsselkompetenz, die aus unterschiedlichen Einzelkompetenzen besteht und im Rahmen einer Prozessbegleitung bearbeitet und gestärkt werden kann.

In der Expertise gehen wir im Folgenden darauf ein, was pädagogische Fachkräfte, Kita-Leitungen und Teams im Veränderungsprozess benötigen, damit sie leichter, bewusster und erfolgreicher diesen Prozess bewältigen. Dabei geht es um Haltungen und Fähigkeiten, aber auch um Wissen von Veränderungsmechanismen und Methoden zur Bearbeitung von Veränderung; Aspekte, die aus unserer Erfahrung bei der Implementierung von pädagogischen Programmen mit Veränderungsprozessen in Kitas helfen können. Des Weiteren ist uns wichtig, bewusst zu machen, in welchen Phasen Veränderungsprozesse grob verlaufen und was die Bedarfe und mögliche Vorgehensweisen in den einzelnen Phasen sind.

2 Vorabbemerkungen zu Rahmenbedingungen von Kitas

Vorab ist uns wichtig, auf die Rahmenbedingungen hinzuweisen, innerhalb derer sich das Feld der Kindertagesbetreuung und damit auch die einzelnen von uns beratenen Kitas befinden bzw. befanden. Denn diese führen nicht selten dazu, dass Veränderungsprozesse ins Stocken geraten können. Äußere Faktoren, die den Betrieb einer Kita mitbestimmen, können in der Umsetzung von pädagogischen Programmen mitunter zu Zielkonflikten oder diversem Konfliktpotenzial in den einzelnen Einrichtungen führen. Dies sollte von der Prozessbegleitung nicht primär auf die Haltung der einzelnen pädagogischen Fachkräfte, der Kita-Leitungen und Teams zu Veränderungsprozessen zurückgeführt werden. Vielmehr geht es um eine Analyse der jeweiligen Situationen mit allen Beteiligten zu der Frage, um welche Themen es sich handelt, wie sie bearbeitet und Ziele ggf. angepasst werden können, damit sie der Realität der Einrichtung entsprechen.

Leitungen, pädagogische Fachkräfte und Teams von Kitas sehen sich heute wachsender politischer, gesetzlicher, fachlicher und gesellschaftlicher Anforderungen an die Quantität der in Kindertageseinrichtungen zu betreuenden Kinder sowie der gleichzeitigen Erwartung einer zunehmenden Steigerung der Qualität im pädagogischen Alltag gegenüber. Oftmals stehen sie täglich im Spannungsfeld von Themen wie: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Fachkräftemangel, hoher Fluktuation oder Krankenstand des Personals, Sprach- und Qualitätsprogramme, Umsetzung von Anforderungen des Trägers, von Ämtern und Elternwünschen.

Stellen wir fest, dass die beteiligten Personen aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen nicht mehr in der Lage zu sein scheinen, ihre Zielkonflikte mit Eltern, dem Träger oder dem Personal aufzulösen, betonen wir im Rahmen der Prozessbegleitung immer wieder das Thema Kinderrechte und Kitas als Bildungsorte. Diese Themen und die Bildungsarbeit in den Fokus zu nehmen, kann dabei helfen, Zielkonflikte aufzulösen und die Priorität auf die eigentliche Aufgabe zu setzen: die Kinder.

3 Gelingensbedingungen und Herausforderungen in Veränderungsprozessen in Kitas

Wenn wir über Gelingensbedingungen bei der Begleitung von Veränderungsprozessen sprechen, bedarf es zunächst der Bewusstmachung verschiedener Ebenen, die zu beachten sind. Es geht um die Rolle und Haltung der Prozessbegleitung im Veränderungsprozess. Eng damit verbunden ist das Wissen um Phasen, in denen ein Veränderungsprozess ablaufen kann. Im Folgenden zeigen wir unsere Prozessphasen auf, die wir aus verschiedenen Methoden und Projektabläufen für unsere Arbeit angepasst haben. Diese basieren auf einer Mischung aus Coaching, agilen Methoden und Projektmanagement.

Anschließend erläutern wir die konkreten Gelingensbedingungen, denen wir im Rahmen unserer Beratungen immer wieder begegnet sind und die wir erfolgreich eingesetzt haben. Wir identifizieren vor allem folgende Gelingensbedingungen:

- ▶ Erfolge feiern
- ▶ Dokumentieren/Bekanntmachen/Visualisieren
- ▶ Kinder und Kinderrechte
- ▶ Berufsbild pädagogische Fachkraft
- ▶ Kommunikation und Konflikt
- ▶ Umgang mit Fehlern

Abschließend gehen wir auf die Herausforderungen ein, die sich immer wieder im Rahmen einer Prozessbegleitung auftun. Das sind vor allem

- ▶ Unklarheiten über Rollen und Aufgaben,
- ▶ Veränderungsresistenz sowie
- ▶ bestehende Konflikte.

Sowohl Gelingensbedingungen als auch Herausforderungen beschreiben wir als in sich geschlossene Abschnitte, die nicht zwingend aufeinander aufbauen.

3.1 Rolle der Prozessbegleitung

Als Prozessbegleitung, die Einrichtungen und Tandems aus Leitung und pädagogischer Fachkraft bei Veränderungsprozessen unterstützt, ist es in der Beratung grundsätzlich hilfreich, mit einem Bild zu arbeiten, das die unterschiedlichen Ebenen, die in Veränderungsprozessen angesprochen werden, verdeutlicht:

- ▶ Implementierung des Programms und seiner Inhalte sowie Ist-Analyse
- ▶ Tandem aus Leitung und pädagogischer Fachkraft
- ▶ das Team der Einrichtung
- ▶ Rahmenbedingungen (Zeitmanagement und Arbeitsorganisation) der Einrichtung

In verschiedensten Kontexten hat sich für uns folgendes Bild bewährt: Das pädagogische Programm, das es zu implementieren gilt, ist ein Schiff, das in eine klare Richtung fährt und gemeinsam vom Tandem aus Leitung und pädagogischer Fachkraft gesteuert wird. Die Richtung des Schiffs (Ziel) wird zu Beginn des Prozesses aufgrund des individuellen Standes der Einrichtung und der individuellen Möglichkeiten und Ressourcen sowie den inhaltlichen Zielen definiert. Auf diesem Schiff sind viele pädagogische Fachkräfte der Einrichtung mit an Bord und steuern gemeinsam dem Ziel entgegen. Es gibt Beiboote, in denen pädagogische Fachkräfte sitzen und das Schiff flankieren. Sie sind teilweise mit auf der Zielgeraden, aber noch nicht komplett an Bord. Zudem gibt es Ruderboote, in denen pädagogische Fachkräfte sitzen, die sich engagieren, aber trotz vieler Bemühungen nicht in der Geschwindigkeit des Schiffes und seiner Mannschaft hinterherkommen. Und schlussendlich gibt es pädagogische Fachkräfte, die sich aus unterschiedlichsten Gründen gar nicht erst mit auf die Reise machen und an Land bleiben. Ziel des Tandems in Begleitung der Prozessberatung ist es deshalb, Wege zu finden, alle pädagogischen Fachkräfte möglichst weit in die Richtung des Schiffes und seines Ziels zu bewegen.

Die Rolle der Prozessbegleitung ist es, dem Tandem Raum für Entwicklung zu geben, es zu befähigen und zu aktivieren, die Ziele des Programms klar vor Augen zu haben und das Team dabei mit auf die Reise zu nehmen.

Grundsätzlich ist es nicht die Aufgabe der Prozessbegleitung in die operative Umsetzung in der Einrichtung einzusteigen, auch wenn klar wird, dass notwendige Ressourcen zur Zielerreichung fehlen oder nicht vorhanden sind. Die Prozessbegleitung begleitet, d. h., sie geht davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte die Expert:innen für ihre Situation und ihre Lösungen sind, und hilft dabei, diese zu entwickeln. Sie unterstützt, ein Bewusstsein für einschränkende Denk- und Verhaltensmuster zu etablieren und dadurch das eigene Verhalten lenkbar zu machen.

Wichtig ist außerdem, sich selbst als Prozessberatung gegenüber großzügig zu sein. Die Prozessbegleitung macht dem Team Angebote. Wenn etwas nicht funktioniert bzw. nicht wirksam ist, so bedeutet dies nicht, dass es falsch ist oder ein Fehler gemacht wurde. Es kann einfach sein, dass es in diesem Moment nicht passt bzw. nicht angenommen werden kann. In diesem Fall ist es wichtig, sich lösen und anerkennen zu können, dass etwas nicht funktioniert hat. Am sinnvollsten ist es dann, einfach den nächsten Schritt zu gehen bzw. eine andere Methode/Intervention etc. auszuprobieren.

3.1.1 Beratung, kollegiale Beratung und Austausch

Im Verlauf der Prozessbegleitung kann es immer wieder herausfordernd sein, Ebenen, Themen, Zielkonflikte oder zwischenmenschliche Störungen aus der eigenen



Rolle als Prozessbegleitung heraus zu erkennen. In diesen Fällen ist es hilfreich, Reflexionsangebote in Anspruch zu nehmen oder in einen inhaltlichen Austausch mit anderen Prozessbegleitungen zu treten. Dies ermöglicht es, zu sortieren, wo man sich befindet: Besteht das Problem auf einer inhaltlichen Ebene, liegt ein Ressourcenproblem, Kommunikationsthema oder Zielkonflikt in der Einrichtung vor. Wo steht die Prozessbegleitung in Bezug zum Problem bzw. was ist hier ihre Aufgabe? Auch im Hinblick auf die Qualität der eigenen Be-

ratung und deren Weiterentwicklung sind Eigenreflexion und kollegialer Austausch wichtige Elemente.

Eigenreflexion ist in allen Prozessen und Beratungen von enormer Wichtigkeit, um nicht den Fokus auf die eigene Rolle und Aufgabe zu verlieren. Die Bewusstmachung der eigenen Werte und Glaubenssätze hilft dabei, eigene Fallstricke und herausfordernde Situationen besser einzuordnen und bewusst damit umzugehen. In herausfordernden Situationen in der Beratung kann es zudem helfen, sich zunächst zu fragen: Hat das etwas mit mir zu tun? Was ist meine Rolle in dieser Situation?

Die Prozessbegleitung sollte sich außerdem immer im Klaren sein, ob sie sich im Beratungs-, Trainings- oder Coachingmodus befindet und das dementsprechend ansprechen bzw. vorausschicken.

3.1.2 Haltung

Grundsätzlich ist eine fragende und forschende Haltung für den Beratungsprozess förderlich. Im Beratungsprozess sollte man sich seiner Rolle bewusst sein. Für die Haltung der Prozessbegleitung ist es wichtig zu verinnerlichen, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern jeder Mensch sich sein eigenes Bild aufgrund seiner Erfahrungen, Fähigkeiten, Überzeugungen und Werte erschafft. Das bedeutet auch, dass die Prozessbegleitung durch den eigenen Filter hört und beurteilt und sich dessen bewusst sein sollte.

In der Prozessbegleitung zählt jedoch die Wirklichkeit des Kita-Teams, auf die die Prozessbegleitung sich einlässt. Eine Bewertung verhindert, dass die Kita-Teams die für sich richtigen Sichtweisen und Lösungen erarbeiten. In der Prozessberatung ist grundsätzlich davon auszugehen, dass das Kita-Team sinnvoll handelt. Wenn das Gefühl vorherrscht, etwas hinterfragen zu wollen, sollte dies mit Neugier erfolgen: „Interessant, erzählen Sie mal ...“ Dabei handelt es sich um eine Aufforderung, mit der die Prozessbegleitung herausfinden kann, was hinter bestimmtem Handeln oder Verhalten steckt.

Tauchen in diesem Prozess fachliche Fragen auf, macht es Sinn, in den Beratungsmodus zu wechseln. Denn hier kann es erforderlich sein, sachliche und inhaltliche Fakten, die in Zusammenhang mit dem Programm stehen, zu bearbeiten. Wissen

und Knowhow der Prozessbegleitung sind gefragt, das diese sich aus den eigenen Fortbildungen zum Programm angeeignet hat.

3.2 Phasen der Prozessbegleitung

In der Regel läuft ein Beratungs- und Veränderungsprozess in verschiedenen Phasen ab, in denen auch die Prozessbegleitung bestimmte Aufgaben übernimmt. In unseren Prozessbegleitungen arbeiten wir in folgenden Phasen:

- ▶ Rollen- und Aufgabenklärung
- ▶ Ist-Analyse
- ▶ Zieldefinition und Maßnahmenplanung
- ▶ Umsetzung der Ziele und Maßnahmen
- ▶ Implementierung

Zu Beginn der Prozessbegleitung bedarf es zunächst der Rollen- und Aufgabenklärung. Wobei hier der Vertrauensaufbau zwischen dem Tandem und der Prozessbegleitung als essenziell für den Erfolg betrachtet werden muss. Anschließend erfolgt eine gemeinsame Ist-Analyse, aus der sich in Kombination mit den Programmbedürfnissen die Zieldefinition und Maßnahmenplanung für die einzelnen Einrichtungen ergeben. Die anschließende Umsetzung der Ziele und Maßnahmen betrachten wir in einem interaktiven Prozess, in dem regelmäßig geschaut werden muss, wo die Einrichtung und das Tandem stehen und was benötigt wird, um ggf. Ziele und Maßnahmen anzupassen. Um die Implementierung bestmöglich umzusetzen, muss am Ende überprüft werden, wie sich die erarbeiteten Ziele und Inhalte in der Einrichtung verstetigen lassen.

3.2.1 Einstieg: Rollen- und Aufgabenklärung, Vertrauensaufbau, Vertraulichkeit

In der Einstiegs- und Kennenlernphase gilt es, das Vertrauen der Kita-Leitung und der pädagogischen Fachkraft zu gewinnen. Ein Gang durch die Einrichtung, bei dem Fragen gestellt werden können, ist eine sinnvolle Ergänzung dazu. Der Vertrauensaufbau und das Interesse an der Einrichtung bilden ein zentrales Fundament für die weitere Zusammenarbeit. Hierbei ist es sehr wichtig, Fragen zu stellen, und nicht zu werten. Ein wertschätzender Blick auf bereits vorhandene Situationen, Räume und Abläufe können dazu beitragen, auch das Kita-Team darin zu bestärken, dass bereits eine Grundlage für die Teilnahme an dem Programm geschaffen wurde. Das persönliche Vertrauen und Interesse, das die Prozessbegleitung dem Team entgegenbringt, schafft die solide Grundlage für die weitere Zusammenarbeit. Die Prozessbegleitung sollte dem Team gegenüber dabei prinzipiell unvoreingenommen und wohlwollend auftreten. Ein Vorschuss an Vertrauen und Zutrauen ist auch deshalb wichtig, da das Kita-Team beim ersten Besuch nicht wirklich weiß, was es erwartet. Es kann deshalb

sein, dass eine gewisse Nervosität und Anspannung da sind, vielleicht auch Ängste, beurteilt zu werden. Die Prozessbegleitung sollte die Gelegenheit nutzen, bereits zu Beginn die Situation in der Kita kennenzulernen und dem Team zu ermöglichen, ihre Ängste, Vorbehalte etc. zu äußern. Für eine offene und ehrliche Beziehung ist der Vertrauensaufbau deshalb essenziell. Hilfreich kann hier eine schriftliche Vereinbarung sein, die im Vorfeld abgestimmt wird und Grundthemen wie Vertraulichkeit und die Basis der Zusammenarbeit definiert.

3.2.2 Ist-Analyse

Die Ist-Analyse kann mit unterschiedlichsten Methoden durchgeführt werden: durch unstrukturierte Interviews und Fragebögen, Stärken-Schwächen-Analysen, die Sechs-Felder-Methode etc.¹³ Wichtig sind der Ausgangspunkt und das Ergebnis. Dazu müssen zunächst die Fakten zusammengetragen werden: Wo stehen wir? Wie sind wir bis dahin gekommen? Was hat uns dabei geholfen (intern und extern)? Was möchten wir beibehalten, was vielleicht ablegen (Methode Heißluftballon¹⁵)? Zentral sind aber auch folgende Frage: Was ist unsere Vision von unserer Kita und dem Konzept? Wie kommen wir dort hin? Was brauchen wir hierfür (Kompetenzen, äußere Faktoren, Mittel, Unterstützung, Vernetzung etc.)? Dieser Ausgangspunkt sollte dem Gesamtteam verdeutlicht werden. Die Ressourcenarbeit kann dabei „therapeutische“ Wirkung haben und bereits Kraft für den zukünftigen Entwicklungsprozess geben. Faktoren, die bereits in der Vergangenheit als hilfreich identifiziert wurden, können gewinnbringend in die Zielerreichung eingebracht werden.

3.2.3 Zieldefinition und Maßnahmenplanung

Ziele sind ein wichtiger und entscheidender Schritt im Veränderungsprozess. In einem Qualitätsentwicklungsprozess sollten aus unserer Sicht anhand der Ist-Analyse Ziele gemeinsam erarbeitet werden und diese unbedingt auch transparent für alle Beteiligten gemacht werden (pädagogisches Team, Träger, Eltern, Kinder). Aus den Projektzielen sollte ein Projektplan entstehen, der alle Aufgaben und Meilensteine beinhaltet und aus dem klar hervorgeht, wer für die Umsetzung verantwortlich ist. Der Projektplan sollte inhaltliche Ziele ausweisen, aber z. B. auch auf Verhaltensänderung, Haltung, Kommunikationsziele etc. hinarbeiten. Wichtig ist, dass die Ziele ehrgeizig und zugleich machbar und realistisch sind und auf Zwischenziele und Teilziele heruntergebrochen werden können. Am Ende sollte nicht das Gefühl entstehen, dass diese unerreichbar sind. Die SMART-Ziele-Formel¹⁴ nach Locke und Latham (1990) kann bei der Zieldefinition helfen. Ziele sollten immer auch Spaß machen, reizvoll sein und positiv formuliert sein. Damit ist auch die Umsetzung einfacher.

Es kann darüber nachgedacht werden, einen „Joker“ einzuführen, der einmalig während des Projekts eingesetzt werden kann. Während der Projektplanung gibt es hierfür beispielsweise einen Joker-Zeitraum bzw. ein Joker-Aufgabenslot, der leer

¹³ Detaillierte Informationen zu den Methoden finden Sie unter [stkf.site/band17-anhang2](#).

¹⁴ SMART – Spezifisch, Messbar, Attraktiv, Realistisch und Terminiert

bleibt. In extremen Anforderungssituationen kann dieser eingesetzt werden und eine Aufgabe ausgesetzt werden. Das kann den Druck der Zielerreichung herausnehmen.

Um sicherzustellen, dass man Ziele, die man sich im Prozess gesetzt hat, auch erreicht, sollten sich alle Beteiligten für ihre Ziele verantwortlich fühlen und diese konsequent nachverfolgen. Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen: Jedes Team-Mitglied ist für seine eigenen Ziele verantwortlich und das Tandem bzw. die Leitung für die Gesamtziele der Einrichtung. Hier helfen vor allem regelmäßige Rückgesprächen zum Stand der Bearbeitung sowohl im gesamten Team als auch in Einzelgesprächen.

Die Zielkommunikation spielt im Prozess eine entscheidende Rolle. Ein Ziel, das allen bewusst ist, reizvoll und sinnhaft erscheint, kann vom Gesamtteam wesentlich besser getragen werden. Deshalb sollte die Kommunikation transparent, positiv und zugänglich sein. Hierzu eignet sich eine Wand, eine bildliche Darstellung etc., die von allen eingesehen werden kann, aber auch motivierende Worte der Leitung in Teamsitzungen können helfen.

3.2.4 Umsetzung und der iterative Prozess

In unseren Beratungen sind wir zur Erkenntnis gekommen, dass die Entwicklung positiver Veränderung eines iterativen Prozesses bedarf. Das aus der Produktentwicklung entlehnte Verfahren geht davon aus, dass Veränderung ein Prozess ist, der sich schrittweise der besten Lösung annähert – und es genau damit möglich macht, dem Ziel eine ideale, eine visionäre Dimension zu geben.

Veränderung ist zugleich ein Prozess, der Fehler und Irrtümer einschließt, weil diese zum Suchen der bestmöglichen Lösung gehören – in jedem Fehler steckt eine wertvolle Information. In der Kita bedeutet dies, dass eine Kultur des Ausprobierens und Lernens für den Veränderungsprozess wichtig ist. Dafür muss es jedoch eine Person in der Kita geben, die diesen Prozess des Ausprobierens und der nächsten Zwischenschritte dokumentiert und die Analyse steuert. Dieses Verfahren ist nicht hochkompliziert und kann einfach umgesetzt werden. Die einzelnen Phasen sind Planung – Entwurf – Umsetzung – Test – Überarbeitung. Nach der Überarbeitung kann die Phase wieder bei der Planung beginnen, bis man ein zufriedenstellendes Ergebnis hat. Die Prozessbegleitung kann ein solches Vorgehen inhaltlich einführen und dabei helfen, sinnvolle Prozesse in der Kita einzuführen.

3.2.5 Verstetigung

Die Verstetigung und Etablierung der Veränderung sollten aus unserer Erfahrung bei der Projektplanung mit einem Zeitkontingent mit eingeplant werden. Hier sind Überlegungen wichtig wie „Was passiert nach dem Projekt?“, „Wie können wir weiter agieren und wie sorgen wir dafür, dass wir am Thema bleiben?“, „Was kann uns dabei helfen, weiterhin am Ball zu bleiben?“, „Was macht es uns einfach, am Ball zu bleiben?“. Es braucht eine Planung, die über die Projektphase hinaus geht und alltagsnah umsetzbar ist. Dies kann durch kleine Anker im Alltag passieren („Taschentücher mit Knoten“), die daran erinnern, ebenso durch selbst gesetzte Termine und

Erinnerungen. Auch ein Brief, den die Fachkräfte an sich schicken und den sie sechs Monate später lesen sollen, kann dabei unterstützen und motivieren. Dieser sollte eigene Vorhaben erläutern, aber auch die positiven Aspekte bei den Kindern beinhalten.

3.3 Gelingensbedingungen

3.3.1 Erfolge feiern

Im laufenden Prozess bewährt es sich, kleine erledigte Schritte und Erfolge zu betonen und auf allen Ebenen bewusst zu machen. Hier kann z. B. eine Kanban-Tafel (Aufgabe in Bearbeitung, Aufgabe erledigt) helfen, die Erfolge dem Kita-Team und anderen präsent zu machen. Auch die Eltern könnten über eine solche Wand jederzeit sehen, was bereits im Projekt erreicht wurde und was weitere Ziele sind. Damit schafft man Transparenz über das bereits Erreichte.

Erfolge sollten gefeiert und honoriert werden. Das kann mit Applaus für Geleistetes, kleineren Auszeichnungen für besonderes Engagement, Strichlisten oder sonstigen Dokumentationen geschehen. Wichtig ist es, die Erfolge zu erkennen und im Kleinen auch zu honorieren und sichtbar zu machen. Dies hilft im weiteren Prozess und motiviert weiterzumachen. Die Prozessbegleitung kann unterstützen, indem sie nachforscht, was die Erfolge sind, auch kleinere Erfolge anerkennt und dabei hilft, diese öffentlich zu machen, sowohl dem Team als auch Eltern und Träger bzw. weiteren Partnern gegenüber. Ein Mini-Erfolgstagebuch, das stichpunktartig geführt wird (auch wöchentlich) hilft unserer Erfahrung nach dabei, Erfolge besser wahrzunehmen. Drei einfache Leitfragen können hilfreich sein und sollten im Alltag nicht überfordern:

- ▶ Was ist mir heute in Bezug auf das Projekt besonders gelungen?
- ▶ Über welches Verhalten meinerseits habe ich mich selbst gefreut?
- ▶ Was habe ich heute bei den Kindern wahrgenommen?

Die Umsetzung kann individuell in der Kita erarbeitet werden.

3.3.2 Dokumentieren, bekannt machen, visualisieren

Die Dokumentation, Verbreitung der Ziele und Ergebnisse im Team sowie die Arbeit mit Metaphern können hilfreiche Tools für die Prozessbegleitung sein.

Die Dokumentation im Prozess ist ein ungeliebtes Kind und doch notwendig. Zum einen hilft die Dokumentation dabei, bewusst zu machen, wo das Kita-Team steht und den Ist-Stand und die erreichten Ziele zu erkennen. Sie kann außerdem helfen, den Prozess zu reflektieren. Hier kann die Prozessbegleitung dabei unterstützen, sinnvolle und niedrigschwellige Wege zu finden und zu beschließen. Dies können einfache Listen, Tagebücher, Kanban o.Ä. sein. Wichtig ist die einfache Handhabung im pädagogischen Alltag. Erfolge zu teilen, kann motivierend sein, die Dokumenta-

tion zu pflegen. Deshalb ist es sinnvoll, Erfolge visuell festzuhalten und diese transparent für alle zu machen.

Die meisten Menschen sind visuell geprägt und können leichter lernen, wenn sie zusätzlich visuellen Input erhalten und Bilder sowie Symbole sehen. Für die Prozessbegleitung können Symbole, Metaphern und bildliche Darstellungen außerdem dabei helfen, Dinge zu abstrahieren und mit dem Team in innovative Prozesse zu gehen. So kann eine Metapher bzw. ein Bild für das Team gefunden werden,



z. B. das Schiff (Typisch Wir!¹⁵), das sich im Veränderungsprozess befindet. Abseits der Problemebene erleichtern Bilder manchmal die Diskussion (Aasgeier und Trüffel-schwein¹⁷). Hier kann es auch hilfreich sein, mit Bildkarten zu arbeiten.

Des Weiteren können Methoden, die verbildlichen, auch in Meetings und Besprechungen angewendet werden, z. B. eine Parkplatz-Tafel oder eine Vergiss-mein-nicht-Schüssel, die als Themenparkplatz in Diskussionen für Themen dienen, die später besprochen werden sollen. Auch eine Kaffeepausenkarte (Karte mit einer Kaffeetasse) kann von den Teilnehmenden einer Besprechung hochgehalten werden, wenn diese eine kurze Unterbrechung benötigen. Diese Art von Verbildlichungen lockern auf und unterstützen in den Runden.

3.3.3 Kinder und Kinderrechte

Auf inhaltlicher Ebene ist es als Prozessberatung im Kontext von Kitas notwendig, das Thema Kinderrechte im Blick zu haben. Denn oftmals werden im Kita-Alltag die pädagogischen Themen und die damit verbundenen Ziele aufgrund von Personal-mangel und Zeitmanagement in den Hintergrund gerückt. Dies findet vor allem dann statt, wenn die Arbeitsbelastung im pädagogischen Team durch eine hohe krankheitsbedingte Abwesenheit besonders massiv ist oder lange andauert. Hier sollte die Prozessbegleitung das Tandem/Team gedanklich immer wieder auf das möglich Machbare führen. Das Kind ist der Mittelpunkt des Handelns in der Kita. Daran kann auch die Prozessbegleitung regelmäßig erinnern.

Anhand der Kinderrechte kann vieles plausibel erklärt werden und möglichen Bedenken und Vorbehalten von Eltern entgegengetreten werden. Dazu kann es im laufenden Prozess helfen, die Kinderrechte genauer zu betrachten und beständig zu nutzen. Hängen diese sichtbar in der Kita aus? Sind sie dem pädagogischen Team bekannt und haben diese sich über die Konsequenzen der Kinderrechte und deren Umsetzung im Alltag bereits Gedanken gemacht? Was bedeutet „Recht auf Meinungsfreiheit“ und „Recht auf Bildung?“ Was bedeuten diese Fragen für das pädagogische Handeln im Kita-Alltag?

15 Siehe Methodenteil unter stkf.site/band17-anhang2.

Dies hilft den einzelnen Team-Mitgliedern ihren Fokus weg von den Problemen hin zu Fragen nach dem, „Warum sind wir eigentlich hier, und was ist unsere prioritäre Aufgabe?“ zu lenken. Ausgehend davon ist es uns oftmals möglich gewesen, Leitungen und Teams dabei zu stärken, die Kinderrechte gegenüber den Eltern oder dem Träger klar zu vertreten und beispielsweise verkürzte Öffnungszeiten als pädagogische Bereicherung für die Kinder zu kommunizieren.

3.3.4 Berufsbild pädagogische Fachkraft

Ebenso wie die Ziele regelmäßig überprüft werden sollten, kann es in problematischen Situationen hilfreich sein, zurückzutreten und mit den pädagogischen Fachkräften gemeinsam nochmal darauf zurückzukommen, warum sie diesen Beruf gewählt haben. Dies kann bewusst machen, was der Anreiz und Hintergrund der Berufswahl ist oder war. Auch die Frage, warum die Fachkräfte sich genau diese Kita als Arbeitsstätte ausgesucht haben, kann zu sehr schönen und aufschlussreichen Ergebnissen führen, die weiteres Handeln, auch unter schwierigen Umständen, sinnvoll erscheinen lassen.

In unseren Beratungen durften wir erleben, dass diese Positivsammlung von Beweggründen die Sinnhaftigkeit des Berufs bewusst macht; pädagogische Fachkräfte sind am Ende einer Beratung wieder stolz auf ihren Beruf und erkennen die damit verbundene Sinnhaftigkeit.

3.3.5 Kommunikation und Konflikte

Während des Beratungsprozesses kann es passieren, dass die Prozessbegleitung auf Situationen stößt, in denen Konflikte vorhanden sind, die nicht bearbeitet sind. Hier ist es nicht die Aufgabe, diese unbedingt zu lösen. Für eine Weiterentwicklung ist es jedoch wichtig, deren Existenz anzusprechen: „Ich spüre, dass hier etwas in der Luft liegt, möchten Sie darüber sprechen?“ oder „Gibt es etwas, was hier im Raum steht, das zuerst geklärt werden müsste?“ Wie damit umgegangen wird, kann die Prozessbegleitung hinterfragen: „Gibt es jemanden, der Ihnen helfen kann, den Konflikt/die Situation zu lösen?“ Unausgesprochene Themen können die Weiterentwicklung im Veränderungsprozess sonst behindern.

Grundsätzlich kann es helfen, die Grundsätze von Kommunikation wie das Eisbergmodell (Ruch & Zimbardo, 1974, in Anlehnung an Sigmund Freud) und das Vier-Ohren-Modell/Kommunikationsquadrat (Schulz von Thun, o. D.) vorzustellen bzw. auch den allgemeinen Verlauf von Konflikten (z. B. die Eskalationsstufen nach Friedrich Glasl, 2020) mitzubringen. Hilfreich sind auch Feedbackregeln und die Einführung einer Feedbackmethode („Sag Es“-Formel von Thomas Schmidt, 2011¹⁶).

3.3.6 Umgang mit Fehlern

Wo immer Menschen zusammenkommen und kooperieren, kristallisiert sich ein bestimmter Umgang mit Fehlern heraus. Folglich etabliert sich in jedem sozialen

16 Siehe auch Methodenteil unter stkf.site/band17-anhang2.

System eine bestimmte Fehlerkultur, eine bestimmte Art und Weise, Fehler zu betrachten, zu bewerten und mit Fehlern umzugehen.

In Veränderungsprozessen ist es wichtig, auszuprobieren und aus Fehlern zu lernen. Deshalb kann es sinnvoll sein zu reflektieren, wie mit Fehlern in der Einrichtung umgegangen wird. Eine konstruktive Fehlerkultur, in der gegenseitige Vorwürfe und Schuldzuweisungen vermieden werden, stärkt einerseits ein positives Klima, in dem die Angst vor dem Fehlermachen abgebaut wird, und andererseits das Lernen aus Fehlern.

Die Prozessbegleitung kann eine Diskussion über den positiven Umgang mit Fehlern und ein Lernen aus Fehlern anregen. Es kann überlegt werden: Warum haben Dinge nicht funktioniert? Konnten diese nicht umgesetzt werden? Unter welchen Umständen hätten sie umgesetzt werden können? Was waren die Faktoren, die die Umsetzung behindert haben? Welche alternative Möglichkeit der Umsetzung gibt es?

3.4 Herausforderungen

3.4.1 Rollenunklarheiten

In unseren Beratungen stoßen wir immer wieder auf die Herausforderung der Rollenklärung, auch wenn diese zu Beginn der Prozessbegleitung geklärt und klare Aufgaben verteilt wurden. Im Alltag kann es den Beteiligten passieren, dass sie aufgrund der in Kapitel 2 beschriebenen Rahmenbedingungen nicht mehr genau wissen, was ihre Rolle ist und was im Rahmen dieser zu tun ist. Daraus können Erwartungshaltungen resultieren, die ggf. dem anderen gegenüber nicht immer angebracht sind oder zu sein scheinen. Hier ist es für die Prozessbegleitung wichtig, in den Austausch mit den jeweils Beteiligten zu treten und folgende Fragen zu klären:

- ▶ Wer bin ich?
- ▶ Was soll ich?
- ▶ Was darf ich?
- ▶ Will ich das?
- ▶ Was ist meine Rolle?
- ▶ Was muss ich jetzt tun? Was müssen wir jetzt tun?

Ausgehend davon ist es möglich, die einzelnen Themen weiter zu bearbeiten und mit den Beteiligten das Rollenverständnis sowie damit verbundene Themen zu klären. Anschließend besteht die Möglichkeit, die jeweiligen Rollen erneut mit den Bedarfen des Programms und seinen Aufgaben in Verbindung zu bringen. In Konstellationen, in denen eine Leitung und eine pädagogische Fachkraft gemeinsam Programminhalte für eine Kita insgesamt bearbeiten, sind wir oft darauf gestoßen, dass Rollenkonflikte vor allem dann auftreten, wenn es um Fragen von Weisungsbefugnissen geht. Diese ließen sich mit den oben genannten Fragen auflösen. Auch hier haben wir die

Erfahrung gemacht, dass oft weniger mehr ist: eher wenige klare Fragen stellen als komplizierte Methoden aufmachen, die die Beteiligten überfordern können.

3.4.2 Veränderungsresistenz

In jedem Team und jedem Prozess findet man Team-Mitglieder, die Veränderung begrüßen und mitgehen können, und Team-Mitglieder, denen Veränderung schwerfällt, die negative Gedanken dazu haben bzw. trauern. Hier kann es helfen, die Phasen eines Veränderungsprozesses aufzuzeigen und zu reflektieren, an welcher Stelle im Prozess man sich gerade befindet. Dazu sind beispielsweise Methoden wie „Probleme sammeln – Maßnahmen finden“ hilfreich, denn sie ermöglichen es, den Problemfokus zu verändern. Eingesetzt werden können hier auch bildhafte Umschreibungen bei Äußerungen von Kritik und Positivem in der Methode „Trüffelschwein und Aasgeier“¹⁷, wodurch es leichter fällt, zu diskutieren. Es kann zudem hilfreich sein, zu diskutieren, welche Veränderungstypen es gibt bzw. ob diese im Team vertreten sind.

Eine weitere hilfreiche Metapher ist die Methode „Gewohnheitstier“¹⁹. Damit kann u. a. verdeutlicht werden, dass auch Gewohnheit und nicht nur Veränderung Nachteile haben kann.

3.4.3 Bestehende Konflikte

In verschiedenen Workshops und Steuerungsgruppen haben wir die Erfahrung gemacht, dass ursprünglich geplante Abläufe oder Ziele nicht erreicht werden konnten, da plötzlich Konflikte zutage traten, die nicht mit dem jeweiligen Programm oder Ziel des Tages zusammenhingen, sondern bereits länger unter der Oberfläche des Teams schwelten. Die Ursprünge dieser Konflikte können unterschiedlich gelagert sein: Unterschiedliche Haltung und Wahrnehmung zum Umgang mit Themen, persönliche Konflikte, Konflikte zwischen Teams oder dem Team und der Leitung u.v.m.

In dieser Situation sollte sich die Prozessbegleitung fragen, ob dieser Konflikt in diesem Moment bearbeitet werden muss oder zu einem späteren Zeitpunkt in einem anderen Rahmen thematisiert werden sollte. In manchen Konstellationen kann es sein, dass die Bearbeitung eines Konfliktes Vorrang vor der Einhaltung der ursprünglichen Agenda hat. In diesen Fällen kann je nach Härte und Grad des Konflikts die akute Bearbeitung helfen, die Beteiligten wieder in die Lage zu versetzen, an der ursprünglichen Zielstellung zu arbeiten. Kann ein Konflikt nicht gelöst werden, bedarf es der anschließenden Reflexion der Prozessbegleitung mit der Kita-Leitung, wie in diesem Fall weiter verfahren werden soll.

Wir haben jedoch auch schon die Erfahrung gemacht, dass es helfen kann, den Konflikt räumlich und zeitlich zu verschieben und am ursprünglichen Thema weiterzuarbeiten. In einem solchen Fall ist es jedoch auch wichtig, dass gemeinsam mit der Kita-Leitung bzw. den Beteiligten besprochen und reflektiert wird, wie das weitere Vorgehen ist.

17 Siehe Methodenteil unter stkf.site/band17-anhang2.

3.5 Abschließende Bemerkung

Manche Punkte, die wir als Gelingensbedingung identifiziert haben, können durchaus auch zur Herausforderung werden. Hier sei darauf hingewiesen, dass wir aufgrund unserer Sichtweise auf eine kompetenzorientierte, lösungsorientierte und situationsadäquate Beratung versuchen, bereits in der Phase der Ist-Analyse und Zieldefinition viele Punkte abzufangen, die später zu Herausforderungen werden können.

4 Unterstützung der Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle

Angesicht wachsender politischer, fachlicher und gesellschaftlicher Anforderungen an die Quantität der in Kitas zu betreuenden Kinder sowie der gleichzeitigen Erwartung einer zunehmenden Steigerung der Qualität im pädagogischen Alltag, ist das Ausfüllen der Leadership-Rolle von Kita-Leitungen nicht einfach. Oftmals stehen sie täglich im Spannungsfeld von Themen wie Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Fachkräftemangel, hohe Fluktuation oder Krankenstand des Personals, Umsetzung von Anforderungen des Trägers und von Ämtern, Elternwünschen u.v.m. Visionär zu sein und dementsprechend motivierend gegenüber den Mitarbeitenden zu handeln und zu kommunizieren, kann in solchen Situationen herausfordernd sein. Erschwerend kommt hinzu, dass Kita-Leitungen meist aus dem pädagogischen Umfeld kommen und in ihre Rolle als Führungskraft erst hineinwachsen müssen. Die betriebswirtschaftliche Seite sowie der Aspekt der Führungskommunikation sind Themenfelder, die sie sich erst aneignen müssen bzw. für die sie nicht ausreichend ausgebildet wurden.

Gerade dann helfen Kita-Leitungsprogramme, die eine Vision mit einem festen Umsetzungsrahmen verbinden. Diese bringen visionäre Themen in den Alltag der Einrichtung, ohne dass man selbst visionär sein muss. Eine regelmäßige Begleitung, Verfolgung und Umsetzung von konkreten Maßnahmen und Zielen durch die Prozessbegleitung unterstützen dabei, die Visionen zu verwirklichen. Die Prozessbegleitungen können die Leitungen deshalb in diesen Themenfeldern stärken. In unseren vielzähligen Beratungen in den vergangenen Jahren haben wir bezüglich der Stärkung der Leadership-Rolle von Kita-Leitungen primär am Thema Führungskommunikation und Stärkung des Kommunikationsverhaltens der einzelnen Personen gearbeitet.

Die Stärkung der Leadership-Rolle von Kita-Leitungen bezieht sich auf zwei Ebenen:

- ▶ meine Rolle als Führungskraft
- ▶ Führungskommunikation

4.1 Die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle

In der praktischen Umsetzung von Programmen, die die Steigerung der Qualität zum Ziel haben und gemeinsam im Tandem von der Kita-Leitung und einer pädagogischen Fachkraft durchgeführt werden, ist es von enormer Wichtigkeit, dass beide Seiten gemeinsam ihre Rollen und Aufgaben klären. Im Alltag der Einrichtung wird es immer wieder passieren, dass aufgrund von Fachkräftemangel, Krankenstand, Überlastungen, Konflikten im Team und mit den Eltern oder Problemen mit Kindern die Umsetzung des Programms nicht in einer ursprünglich geplanten Ziel- und Zeit-

schiene erfolgen kann. Dies hat zur Folge, dass hinsichtlich der Umsetzung oder Zielerreichung gemeinsam im Tandem überlegt werden muss, wie eine Anpassung an die Realität im Kita-Alltag erfolgen kann. Es muss herausgearbeitet werden, welche Aufgabe wem in welcher Rolle im Projekt zufällt. In diesem Prozess wird deutlich werden, dass manche Aufgaben nur von der Leitung aufgrund ihrer Funktion bearbeitet werden können.

Grundlage unserer Arbeit in diesem Teil der Prozessbegleitung ist der Coachingprozess nach den Kriterien der International Coaching Federation (ICF)¹⁸:



1. Grundlagen schaffen (Vertraulichkeit, Treffen einer Vereinbarung etc.)
2. die Beziehung gemeinsam gestalten (Vertrauen herstellen, Präsenz beim Coaching)
3. effektives Kommunizieren (aktives Zuhören, wirkungsvolles Fragen, direkte Kommunikation)
4. Lernen und Erreichen von Ergebnissen fördern (Bewusstsein schaffen, Handlungen entwerfen, Planung und Zielsetzung, Umgang mit Fortschritt und Verantwortlichkeit)

Ein solches Vorgehen kann hilfreich sein, um mit der Leitung Themen wie Rollenverständnis in spezifischen Situationen, Führungsverständnis sowie Kommunikations- und Gesprächsanlässe zu reflektieren und zielorientiert zu bearbeiten. Am Ende steht immer das Ziel, die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle zu stärken.

4.2 Führungskommunikation

In den vielen Beratungen, die wir durchgeführt haben, konnten wir feststellen, dass Kommunikation für Kita-Leitungen eine große Herausforderung darstellt. Dies hat verschiedene Ursachen:

- ▶ Oftmals sind Personen in Leitungstätigkeiten gekommen, die eine Ausbildung zum:zur Erzieher:in gemacht haben, aber selten eine zusätzliche Ausbildung oder strukturierte Weiterbildung als Führungskraft absolviert haben.
- ▶ Insgesamt sind die Anforderungen an den Betrieb einer Kita massiv gestiegen und müssen oftmals von den Leitungen mit abgefangen werden, wodurch die Komplexität des Arbeitsfeldes insgesamt steigt.

- ▶ Die Anspruchshaltung der Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen haben sich über die Jahre stark verändert, hin zu einem eher fordernden Charakter mit einem exklusiven Blick auf das eigene Kind.
- ▶ Nicht selten neigen Eltern in schwierigen Situationen dazu, Kita-Leitungen zu erklären, wie sie ihren Beruf auszuüben haben, ohne dabei die Vielschichtigkeit der Aufgabe und Rolle in den Blick zu nehmen.

Unabhängig von den Situationen, in denen Kita-Leitungen kommunizieren, ist gute Kommunikation alles, um zum Erfolg zu kommen: nicht nur in der Umsetzung von Projekten und Programmen, in der Personalführung, sondern vor allem im Hinblick auf die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen. Die Art und Weise zu kommunizieren, ist etwas sehr Persönliches und oftmals von der Situation abhängig, in der man sich gerade befindet.

Wir unterscheiden außerdem zwischen proaktiver und reaktiver Kommunikation. Zumeist wurde in den beratenen Kitas größtenteils reaktiv kommuniziert, d. h. die Beantwortung von Anfragen u. a. Dagegen wurde weniger proaktiv kommuniziert, um strategische Themen bewusst zu platzieren. Daraus resultierten oftmals Probleme oder Herausforderungen, die im Vorfeld schon bearbeitet oder gesteuert hätten werden können. Deshalb ist es für uns in der Beratung wichtig, die Kita-Leitungen in proaktiver Kommunikation zu stärken. Diese ist für die Projektumsetzung von großer Bedeutung und fördert die Transparenz und den Erfolg eines Projekts. Im Detail gehören hierzu Informationen zum Projekt, zur Planung, zum Stand der Umsetzung, zu erreichten Zielen und zu Erfolgen im Projekt.

Die strategische Kommunikation spielt außerdem bei der Vermittlung von Visionen und Zielen eine entscheidende Rolle. Wesentlich ist hierbei die Wiederholung von Zielen in der Kommunikation. Hier haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Inhalte in aller Tiefe erst bei allen Team-Mitgliedern angekommen sind, wenn die Kita-Leitung ihrer eigenen Worte überdrüssig ist. Es ist deshalb sinnvoll, Ziele wiederholt zu kommunizieren und deren Sinnhaftigkeit zu erläutern.

Durch die Bearbeitung dieses Themas erreichen wir es, dass die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle gestärkt wird und die mit dem Programm oder den Projekten verbundenen Visionen gegenüber den unterschiedlichsten Zielgruppen kompetent kommunizieren kann.

Wenn wir von Stärkung der Führungskommunikation sprechen, dann ist dies immer auf zwei Ebenen zu betrachten:

- ▶ auf Ebene der Führungskraft selbst und ihrem persönlichen Kommunikationsstil
- ▶ auf Ebene des Systems und der damit verbundenen Kommunikationsanlässe, Ziele und Zielgruppen, die es zu bearbeiten gilt

4.3 Reflexion des eigenen Kommunikationsverhaltens der Führungskraft

Damit Leitungskräfte angeregt werden, sich selbst und ihr kommunikatives Verhalten in bestimmten Situationen zu hinterfragen oder zu reflektieren, helfen folgende Fragen, die aufzeigen, wie vielfältig Kommunikation und ihre Formen sein können:

- ▶ Was bedeutet für Sie Kommunikation?
- ▶ Wann kommunizieren Sie?
- ▶ Zu welchen Anlässen kommunizieren Sie?
- ▶ Wie kommunizieren Sie Ziele? Wie geben Sie Feedback? Wie wird sonst kommuniziert?
- ▶ Wann haben Sie das Gefühl, dass Ihr Feedback angenommen wird? Wann funktioniert das weniger gut? Woran könnte das aus Ihrer Sicht liegen?
- ▶ In welchen Situationen möchten/sollten Sie anders kommunizieren?

Neben der Reflexion des Kommunikationsstils der Leitung bedarf es ebenso der Reflexion konkreter Situationen, in denen Herausforderungen oder Probleme in der Kommunikation aufgetaucht sind. Dazu kann man beispielweise mit Coachingfragen¹⁹ arbeiten.

4.4 Stärkung der Kompetenz der Kita-Leitung in Konfliktkommunikation

Im Rahmen der Umsetzung von speziellen Programmen, die langfristige konzeptionelle Veränderungen und damit verbunden Veränderungen im alltäglichen pädagogischen Handeln zur Folge haben, kann es zu herausfordernden Situationen im Team oder mit anderen Zielgruppen kommen – sei es aus nicht vorhandenen Ressourcen, um die gesteckten Ziele in der anvisierten Zeit zu erreichen, aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen zum Programm oder in Fragen zur Umsetzung. Hier kommt der Leitung die Aufgabe zu, Konflikte mit den betroffenen Personen zu lösen. Unsere Erfahrung hat gezeigt: Je besser die Kita-Leitungen um Mechanismen von Konflikten sowie Methoden zur Lösung und deren Anwendung wissen, desto besser sind sie in der Lage, entsprechende Themen zu bearbeiten.

Wir arbeiten mit einem lösungsorientierten Mediationsansatz, d. h., dass zu Beginn der Konfliktlösung bewusst gemacht wird, was die gemeinsame positive Basis der Zusammenarbeit ist, beispielsweise: Wann hat in der Vergangenheit die Zusammenarbeit gut funktioniert? Was sind gemeinsame Werte? Was waren Erfolge? In einem nächsten Schritt kann dann zielorientiert an einem Konflikt gearbeitet werden.

19 Mehr Informationen zur Methode finden Sie unter stkf.site/band17-anhang2.

Unsere Praxistipps an die Kita-Leitung sind außerdem:

1. Konfliktsituationen fragend und forschend angehen: Wer ist beteiligt? Was ist genau die Situation? Wie weit ist der Konflikt eskaliert?
2. Alle Seiten anhören.
3. Im ersten Schritt aus dem Konflikt heraustreten und diesen in einem zweiten Schritt erst lösen.
4. Überlegen, ob der Konflikt bearbeitet werden soll/möchte.

Damit die Leitung befähigt wird, entsprechend zu handeln, haben wir Methoden zu Feedback und Feedbackregeln zusammengestellt²⁰. Zusätzlich setzen wir einen strukturierten Prozess zur Analyse der Kommunikation in Einrichtungen ein:

1. Ermittlung der Kommunikationswege, -formen und -beteiligten sowie der Zeitpunkte und Umstände, in denen die Kommunikation stattfindet
2. Ermittlung von Herausforderungen in der individuellen und teamorientierten Kommunikation mit unterschiedlichen Gruppen und Persönlichkeiten
3. Ermittlung von Kommunikation, die aus Sicht des:der Einzelnen und des Teams positiv verlaufen ist

Diesen geben wir den Leitungen oftmals an die Hand, damit sie in entsprechenden Situationen damit arbeiten können. Wichtig ist dabei, dass der Prozess nicht vollständig und in genauer Reihenfolge durchgeführt werden muss, sondern dass auch nur einzelne Teile davon zur Bearbeitung von Problemen/Konflikten situationsabhängig genutzt werden können.

4.5 Abschlussbemerkung

Die Unterstützung der Kita-Leitung bei der Klärung ihres Rollenverständnisses und der damit verbundenen Aufgaben im Projekt vermeidet Konflikte und schafft Klarheit bei der Projektumsetzung. Dies trägt zudem erheblich zum Erfolg des Projekts bei. Die Erarbeitung einer visionären, aber auch zielorientierten und klaren Führungskommunikation ist ein weiterer wichtiger Faktor, den die Prozessbegleitung unterstützen kann. Damit kann die Kita-Leitung in ihrer Leadership-Rolle gestärkt werden. Sie wird davon nicht nur im laufenden Projekt, sondern auch für ihre sonstigen Aufgaben in Bezug auf Elternkommunikation, Mitarbeiterführung etc. profitieren.

20 Die Methoden finden Sie unter stkf.site/band17-anhang2.

D Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Modellprogramms

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einführung**
- 2 Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms**
- 3 Untersuchungsziele der wissenschaftlichen Begleitung**
- 4 Analysedimensionen der wissenschaftlichen Begleitung**
- 5 Umsetzungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung**

1 Einführung

Das Programm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ soll pädagogische Fach- und Leitungskräfte in Kitas dabei unterstützen, das entdeckende und forschende Lernen als gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis in ihrem Alltag langfristig zu etablieren und damit die pädagogische Qualität in der Einrichtung zu steigern. Dafür wird die Weiterentwicklung der Kita durch Ansätze und Methoden der Organisationsentwicklung gefördert. Die Stiftung entwickelte und erprobte dazu in einem Modellprogramm vielfältige Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen zur Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens in Kitas (vgl. Kapitel 3 in der Einleitung).

Um mit den Programmmaßnahmen die angestrebten Ziele bestmöglich zu erreichen, wurde das „KiQ“-Modellprogramm wirkungsorientiert entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Als theoretische Grundlage für das Programm wurde ein **Wirkungsmodell** entwickelt, das Annahmen über die erwarteten Zusammenhänge und das Zusammenwirken der Programmaktivitäten beinhaltet. Es beschreibt, auf welchen Wegen (Wirkungsketten) und unter welchen Bedingungen (Wirkungsmechanismen) es zu deren Wirkungen kommt bzw. kommen soll (Hense, Scheffler, Oberhansberg & Nebelung, 2021). Die vermuteten Wirkzusammenhänge sind dabei theoretisch fundiert und beinhalten zudem Annahmen von Projektmitarbeitenden.

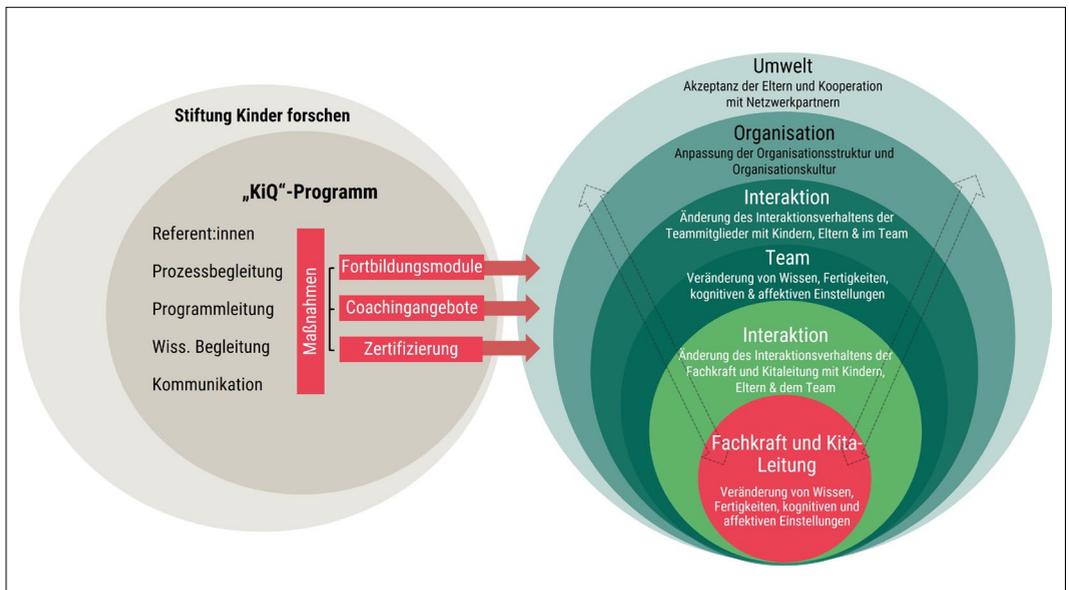
In diesem Beitrag wird zunächst das Wirkungsmodell (siehe Abbildung 4) und die daraus abgeleitete vereinfachte Wirkungskette des „KiQ“-Programms (siehe Abbildung 5) dargestellt. Die **Wirkungskette** beschreibt die logische Abfolge zwischen den Aktivitäten, den erreichten Ergebnissen und den angestrebten Wirkungen eines Programms. Sie zeigt somit auf, wie das Programm funktionieren und welche Wirkungen es haben soll. Die Wirkungskette identifiziert auch die erwarteten kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Wirkungen des Programms und kann zudem unmittelbare und mittelbare Effekte darstellen.

Auf Basis des Wirkungsmodells und der vereinfachten Wirkungskette wurden in einem weiteren Schritt die Untersuchungsziele und Analysedimensionen für die wissenschaftliche Begleitung entwickelt. Das daraus abgeleitete Umsetzungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung bestand aus (1) einer von der Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführten Evaluation und (2) einer externen Begleitstudie, die jeweils mit unterschiedlichem Fokus Fragestellungen untersuchten (siehe Kapitel 5 unten).

2 Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms

Die „KiQ“-Programmaktivitäten zielen auf eine nachhaltige Verankerung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens mittels der Unterstützung auf individueller und organisationaler Ebene ab. In Abbildung 4 ist das Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms mit seinen Hauptwirkungsprozessen abgebildet. Die primäre Zielgruppe der „KiQ“-Maßnahmen (siehe Einleitung in diesem Band) bestand jeweils aus einer pädagogischen Fachkraft (im Folgenden „KiQ“-Fachkraft genannt) und der Kita-Leitung einer Kita. Es wurde angenommen, dass die Teilnahme dieses Tandems an den Qualifizierungsmaßnahmen unmittelbar zu einer individuellen Kompetenzentwicklung (z. B. in Bezug auf Wissen, Selbstwirksamkeit, Handlungsplanung) und in der Folge zu einer Änderung des Interaktionsverhaltens mit den Kindern, Teammitgliedern und Eltern beiträgt.

Abbildung 4. Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms mit seinen Haupt-Wirkungsprozessen in der Kita

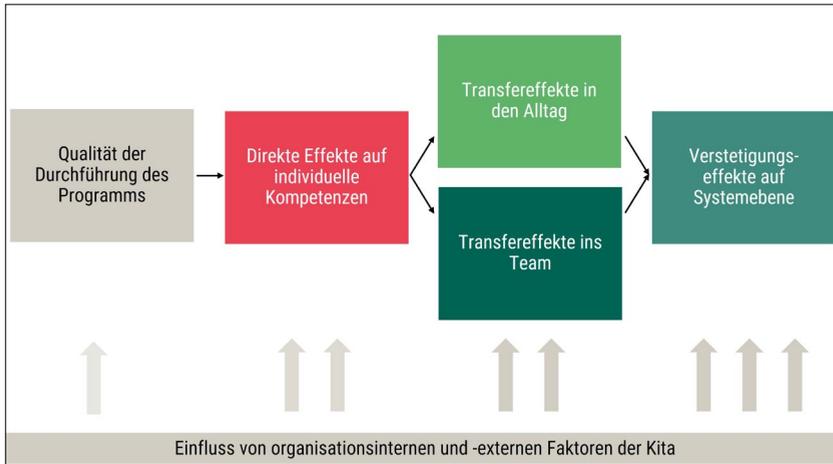


Im Verständnis des „KiQ“-Programms ist eine zentrale Aufgabe der Kita-Leitung die Anpassung der Organisationsstruktur und -kultur der Kita. Der Begriff Organisationsstruktur umfasst beispielweise Rahmenbedingungen im Kita-Alltag, z. B. Tagesabläufe, Materialien und Räume sowie formale Kommunikationsstrukturen, etwa die Gestaltung des fachlichen Austauschs, und Handlungsanweisungen. Die Organisationskultur beinhaltet wiederum beispielsweise die gelebten Werte, informelle Kommunikations- und Entscheidungswege einer Organisation und die Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen.

Das „KiQ“-Programm soll die Kita-Leitung dabei unterstützen, förderliche Rahmenbedingungen für eine kitaspezifische Implementation des entdeckenden und forschenden Lernens in den Arbeitsalltag des Teams und die Strukturen der Einrichtung zu schaffen und die dafür notwendigen Veränderungsprozesse in der Kita so zu gestalten, dass dies erfolgreich gelingt. Die „KiQ“-Fachkraft wiederum soll mittels der fortlaufenden Qualifizierungsmaßnahmen darin unterstützt werden, die pädagogischen Ansätze, Methoden und dahinter liegenden Konzepte in ihrer eigenen Interaktion mit den Kindern umzusetzen und diese in einem nächsten Schritt mit den anderen Team-Mitgliedern zu teilen. Es wurde angenommen, dass konkrete Veränderungen im Interaktionsverhalten der Kita-Leitung und der „KiQ“-Fachkraft und die unterstützenden Maßnahmen wie konkrete Praxisaufgaben, Impulse und Materialien für Teams sowie die Reflexion und Stärkung der Multiplikator:innenrolle bzw. der Kita-Leitungsrolle zu einem Transfer des pädagogischen Konzepts ins Team beitragen. Zusammengefasst sollten Veränderungen auf der individuellen Ebene („KiQ“-Fachkraft und Kita-Leitung) und auf Ebene der Organisation die Verstetigung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens in der Kita sichern (vgl. Abbildung 4).

In Abbildung 5 ist die aus dem Wirkungsmodell abgeleitete einfache Wirkungskette des „KiQ“-Programms dargestellt. Die *Qualität der Programmdurchführung* beeinflusst die Effektivität und Effizienz der Qualifizierungsmaßnahmen des „KiQ“-Programms. Diese Maßnahmen haben *direkte Effekte auf die individuelle Kompetenzentwicklung* der „KiQ“-Fachkräfte und Kita-Leitungen sowie in der Folge auf den *Transfer* der erlernten Kompetenzen *in den Berufsalltag*. Die Veränderungen auf Ebene des Tandems sollen kurz- bis mittelfristig auf den *Transfer* des pädagogischen Ansatzes zum alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernen *ins Kita-Team* wirken. Mittel- bis langfristig soll dann eine *Verstetigung* der Umsetzung des entdeckenden und forschenden Lernens durch Veränderung der Organisationsstrukturen und der Organisationskultur erreicht werden. Der *Einfluss von programmexternen Faktoren* auf die unterschiedlichen Wirkungsebenen des „KiQ“-Programms stellt sich unterschiedlich dar. Es wird angenommen, dass organisationsinterne und -externe Faktoren der Kitas einen geringen bis mittleren Einfluss auf die direkten Effekte der „KiQ“-Programmmaßnahmen jedoch einen großen Einfluss auf die Transfer- und Verstetigungseffekte entfalten.

Abbildung 5. Einfache Wirkungskette des „KiQ“-Programms



Aus dem Wirkungsmodell und der hier dargestellten Wirkungskette des „KiQ“-Programms leiteten sich die übergeordneten Untersuchungsziele und Analysedimensionen der wissenschaftlichen Begleitung ab. Deren Herleitung wird im Folgenden erläutert.

3 Untersuchungsziele der wissenschaftlichen Begleitung

Auf Basis des beschriebenen Wirkungsmodells des „KiQ“-Programms sollte die wissenschaftliche Begleitung (intern wie extern) die folgenden vier Untersuchungsziele verfolgen:

1. **Wirkungsorientierung:** Beurteilung der direkten und indirekten Wirkungen der „KiQ“-Maßnahmen
2. **Prozessorientierung:** Rekonstruktion der Wirkungsmechanismen und der Wirkungsprozesse des „KiQ“-Programms
3. **Entwicklungsorientierung:** Bereitstellung von Informationen zur Nachsteuerung des „KiQ“-Programms
4. **Programmdurchführung:** Beurteilung der Qualität der Programmdurchführung durch die Stiftung

Vor dem Hintergrund, dass „KiQ“ als Modellprogramm durchgeführt wurde und die Anwendung neuer Qualifizierungsmaßnahmen testete, war es besonders wichtig, sowohl die unmittelbaren Effekte des Programms als auch die mittelbaren Wirkungen der unterschiedlichen Interventionen auf der Personen- und Teamebene zu evaluieren (**Wirkungsorientierung**).

Die reinen Wirkungseffekte liefern jedoch nur bedingt Erkenntnisse über die kausalen Mechanismen, welche den Veränderungen in den Kitas zugrunde liegen. Die Analyse der Wirkmechanismen sollte Erklärungen für das Zustandekommen der direkten Wirkungen liefern. Dies beinhaltet u. a. die Untersuchung von organisations-internen und -externen Faktoren, welche einen Einfluss auf die Anwendung und den Transfer von Fortbildungsinhalten entfalten. Zudem beschreiben Wirkungsprozesse die Veränderungsprozesse über die Zeit auf der Individual- und Organisationsebene (**Prozessorientierung**).

Um Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und Anpassung der Programmaktivitäten zu erhalten, wurden von der wissenschaftlichen Begleitung vor allem durch begleitende Monitoringmaßnahmen steuerungsrelevante Informationen benötigt (**Entwicklungsorientierung**).

Weitere steuerungsrelevante Informationen für die Weiterentwicklung des „KiQ“-Programms sind zudem Erkenntnisse zur Durchführungsqualität des „KiQ“-Programms auf Ebene der Stiftung (**Programmdurchführung**).

4 Analysedimensionen der wissenschaftlichen Begleitung

Die Analysedimensionen beschreiben die inhaltlichen Untersuchungsschwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung. Wie in Abbildung 5 dargestellt, lassen sich gemäß der Wirkungskette die Wirkungen der „KiQ“-Maßnahmen in unmittelbare Effekte auf individueller Ebene der „KiQ“-Fachkraft und Kita-Leitung (wie Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen), mittelbare Effekte auf das Verhalten der „KiQ“-Fachkraft und Kita-Leitung im Arbeitsalltag, Transfereffekte auf die Kompetenzen und das Verhalten der weiteren Team-Mitglieder sowie Verstetigungseffekte auf Systemebene unterteilen. Die in Abbildung 6 dargestellten Analysedimensionen leiten sich aus dieser Unterteilung der Wirkebenen sowie den vier Untersuchungszielen (Wirkungsorientierung, Prozessorientierung, Entwicklungsorientierung und Programmdurchführung) ab.

Abbildung 6. Analysedimensionen der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Programms

Qualität der KiQ-Programmdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität und Umsetzung der Fortbildungsmaßnahmen • Nützlichkeit der Online-Angebote und Materialien • Arbeit der Prozessbegleitung
Direkte Wirkung der Qualifizierungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten der pädagogischen Fachkraft und Kita-Leitung (Tandem)
Transfer in den Alltag durch Fachkraft und Kita-Leitung	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungs- und Verhaltensänderung im Arbeitsalltag • Wissenstransfer • Einfluss von organisationsinternen und -externen Faktoren
Transfer ins Team	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Team • Einstellungs- und Verhaltensänderung im Arbeitsalltag • Einfluss von organisationsinternen und -externen Faktoren
Verstetigung auf Ebene der Organisationsstruktur und -kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Entscheidungsstrukturen, Rahmenbedingungen und Netzwerke im sozialen Raum • Veränderung der formellen und informellen Kommunikation

Gemäß der Untersuchungsziele der Begleitforschung waren Informationen zur **Qualität der „KiQ“-Programmdurchführung** steuerungsrelevant für die Weiterentwicklung und Anpassung der Programmaktivitäten, sowohl während als auch nach Abschluss der Modellphase des „KiQ“-Programms. Dies beinhaltete u. a. Informationen zur Qualität und Umsetzung der Fortbildungsmaßnahmen, die Nützlichkeit der Online-Angebote und Materialien sowie zur Arbeit der Prozessbegleiterinnen. Insbesondere bei der Durchführung der Fortbildungsangebote, die durch das Projektfortbildungsteam gemäß der Standards des Qualitätssystems für Fortbildungen der Stiftung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019) durchgeführt wurden, wurde davon ausgegangen, dass die Fortbildungen Auswirkungen auf die Qualität und Quantität der Veränderun-

gen in den teilnehmenden Einrichtungen haben. Informationen zu diesen Prozessen sollten zur Reflexion und Verbesserung der Programmdurchführung beigetragen.

Die **direkten Wirkungen** der „KiQ“-Maßnahmen wurden vor allem mit Blick auf das Wissen, die Einstellungen und die Fertigkeiten der teilnehmenden Kita-Leitungen und -Fachkräfte untersucht. Bei der „KiQ“-Fachkraft standen hier insbesondere Kompetenzen wie Wissen, Selbstwirksamkeit und Motivation sowie die Umsetzung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens mit den Kindern im Fokus. Auf Ebene der Kita-Leitungen wurde vor allem das Wissen zu und die Umsetzung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen untersucht.

Die Analyse des **Transfers** der erworbenen Fertigkeiten und des erworbenen Wissens **in den Alltag** ist eine weitere zentrale Analysedimension. Bezogen auf die „KiQ“-Fachkraft beinhaltet dies eine Veränderung ihrer pädagogischen Haltung und in der Folge eine Verhaltensänderung in der Interaktion mit den Kindern. Zusätzlich besteht eine zentrale Aufgabe der „KiQ“-Fachkraft darin, als Multiplikator:in den Wissenstransfer in das Kita-Team zu gestalten. Die Kita-Leitung hingegen nutzt gemäß der beschriebenen Wirkungslogik das erworbene Wissen und die erworbenen Fertigkeiten, um mithilfe von Anpassungen der Organisationsstrukturen und der Organisationskultur die Erprobung und den Transfer des pädagogischen Ansatzes ins Team zu fördern. Von zentraler Bedeutung für die Analyse war in diesem Zusammenhang die Rekonstruktion der Wirkungsprozesse und somit die Analyse von organisationsinternen und -externen Einflussfaktoren, welche die Implementation in den Arbeitsalltag hemmen oder fördern.

Der **Transfer ins Team** und somit der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten durch die Team-Mitglieder ist ein entscheidender Faktor für die Verstetigung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens in der Kita. Dementsprechend wurden die Transferprozesse (z. B. Wissenstransfer) sowie der Einfluss von organisationsinternen und -externen Faktoren auf diese Prozesse untersucht.

Die wissenschaftliche Begleitung zielte zudem darauf ab, ein besseres Verständnis für **Veränderungsprozesse der Organisationsstruktur und Organisationskultur** zu erhalten. Von besonderem Interesse war hierbei die Frage, inwieweit eine Verstetigung des pädagogischen Ansatzes zum entdeckenden und forschenden Lernen in den Kitas stattgefunden hat, beispielsweise durch angepasste Leitbilder, gelebte Handlungsorientierungen und Selbstbeschreibungen (Organisationskultur) sowie durch veränderte Rahmenbedingungen, angepasste Kommunikationsstrukturen und neuartige Netzwerkstrukturen im sozialen Raum (Organisationsstruktur).

5 Umsetzungskonzept der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung der „KiQ“-Programmmaßnahmen wurde zweigeteilt durchgeführt: von einer (1) internen Evaluation durch die Forschungsabteilung der Stiftung (Beitrag E) und (2) einer externen Begleitstudie durch eine externe Forschungsgruppe (Beitrag F). Diese hatten jeweils einen eigenständigen Fokus und ergänzten sich gegenseitig. Die Untersuchungsschwerpunkte der internen Evaluation und der externen Begleitstudie wurden anhand der Untersuchungsziele der wissenschaftlichen Begleitung abgeleitet (Kapitel 3).

Im Folgenden werden die Untersuchungsschwerpunkte und Fragestellungen der internen Evaluation sowie der externen Begleitstudie kurz erläutert.

5.1 Interne Evaluation

Die von der Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführte Evaluation sollte alle vier Untersuchungsziele der wissenschaftlichen Begleitung adressieren. Der Schwerpunkt lag hier auf der Wirkungs- und Prozessorientierung. Im Zentrum stand die Überprüfung der direkten und indirekten Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahmen auf die Kompetenzen und Fähigkeiten der „KiQ“-Fachkräfte, Kita-Leitungen und Team-Mitglieder. Hierbei sollte auch der Transfer der Qualifizierungsinhalte in die pädagogische Praxis der Fachkräfte und den Einrichtungsalltag in den Blick genommen werden. Zudem sollten Veränderungen auf Organisationsebene untersucht werden. Auf Grundlage der Wirkungskette sollte empirisch überprüft werden, ob die angenommenen Veränderungsprozesse angestoßen werden oder ob es an einem bestimmten Punkt zum Stillstand der Wirkungsprozesse kommt.

Zudem sollten auch Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Programmmaßnahmen und für die Beurteilung der Qualität der Programmdurchführung gesammelt werden. Ein wesentliches Element war hierbei das Monitoring der Wirksamkeit und der Qualität der „KiQ“-Maßnahmen begleitend zum Programmverlauf. Dieses Monitoring sollte steuerungsrelevante Informationen für die Weiterentwicklung der Programmaktivitäten zur Verfügung stellen.

5.2 Externe Begleitstudie

Der Fokus der externen Begleitstudie sollte vertiefend auf der Wirkungs- und Prozessorientierung liegen und hierbei insbesondere den Transfer des pädagogischen Ansatzes zum entdeckenden und forschenden Lernen innerhalb des Kita-Teams in den Blick nehmen, d. h., ob und wie eine Verbreitung insbesondere auf der Handlungsebene ins Team stattfindet. Als weiteren Schwerpunkt sollte die Begleitstudie ein vertieftes Verständnis für die Veränderungen auf der Ebene des Organisationsystems, d. h. Veränderungsprozesse der Organisationsstruktur und -kultur, liefern und

untersuchen, inwieweit die „KiQ“-Programmmaßnahmen zu diesen Prozessen beitragen. Dabei sollte die Begleitstudie auch untersuchen, welche organisationsinternen und -externen Faktoren einen fördernden oder hemmenden Einfluss sowohl auf den Transfer ins Team als auch auf die Veränderungen auf der Organisationsebene entfalten.

Die aus den Erkenntnissen abgeleiteten Empfehlungen aus der externen Begleitstudie sollten für die Weiterentwicklung der „KiQ“-Maßnahmen genutzt werden.

In den folgenden beiden Beiträgen werden die spezifischen Fragestellungen, das Studiendesign, die Durchführung und die Ergebnisse der internen Evaluation und der externen Begleitstudie beschrieben und diskutiert.

E Interne Evaluation des „KiQ“-Programms

Stiftung Kinder forschen



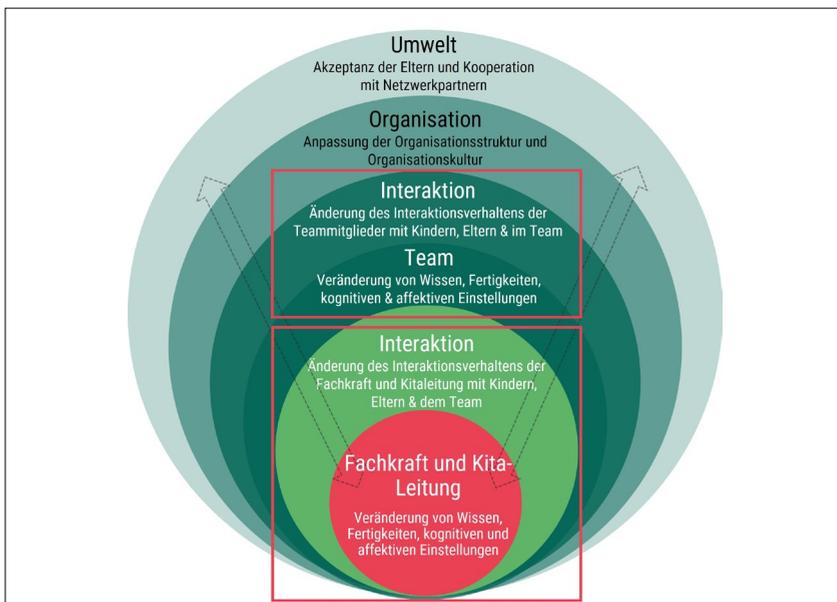
- 1 **Theoretischer Hintergrund**
- 2 **Fragestellungen der internen Evaluation**
- 3 **Methode**
- 4 **Ergebnisse**
- 5 **Diskussion der Ergebnisse**

1 Theoretischer Hintergrund

Dieser Beitrag befasst sich mit der durch die Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführten Evaluation des „KiQ“-Programms. Es wird untersucht, welche Wirkungen das „KiQ“-Programm auf die Pädagog:innen und ihre Arbeit in den Kitas hat. Hierbei werden sowohl Ergebnisse von Längsschnittdaten als auch Ergebnisse aus qualitativen Interviews berücksichtigt. Im Zentrum der Analyse steht dabei die Frage, wie sich die Fachkraft-Kind-Interaktionen und die Kitas als Organisationen im Kontext des Programms entwickeln und verändern.

Der Ansatz der internen Evaluation des „KiQ“-Programms orientiert sich am Wirkungsmodell des Programms (Abbildung 4; siehe auch Beitrag D zum Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Modellprogramms). Dieses basiert auf der Annahme, dass die im Modell abgebildeten Ebenen in der Kita (Fachkraft und Kita-Leitung, Interaktionsgeschehen, Organisations- und Umweltfaktoren) sich gegenseitig beeinflussen. Die „KiQ“-Maßnahmen setzen vorrangig auf Ebene des Tandems in der Kita an, das aus einer pädagogischen Fachkraft (folgend „KiQ“-Fachkraft genannt) und der Kita-Leitung besteht. Diese zwei Personen sind mit der höchsten Anzahl an Fortbildungsstunden die primäre Zielgruppe des „KiQ“-Programms. Die „KiQ“-Fachkraft erhält dabei mit 160 Stunden den höchsten Zeitaufwand, die Kita-Leitung bildet sich in rund 100 Stunden weiter. Dabei unterscheiden sich neben gemeinsamen Anteilen die inhaltlichen Schwerpunkte für diese beiden unterschiedlichen Rollen in der Organisation Kita (siehe Kapitel 3 der Einleitung in diesem Band).

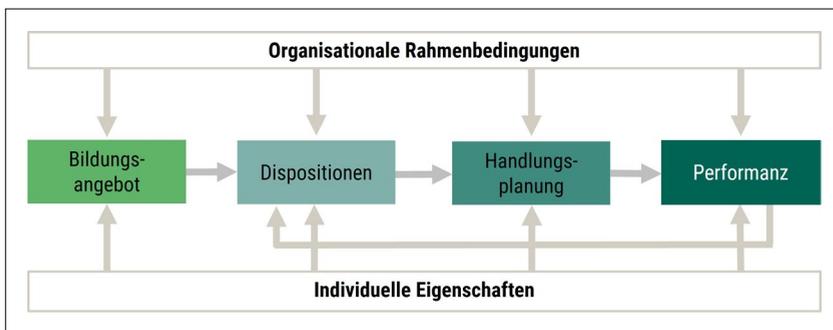
Abbildung 7. Ausschnitt aus dem Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms mit dem Fokus auf die Individualebene



Ein entscheidender Schritt im Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms ist die angestrebte Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen (z. B. Wissenszuwachs) und der daraus resultierende Einfluss auf Veränderungen in ihrer Interaktionsqualität und -häufigkeit mit den Kindern bzw. auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen und Teaminteraktion (siehe die Hervorhebungen in Abbildung 7).

Um Veränderungen von Dispositionen hin zu einer Verhaltensänderung genauer zu beschreiben, konzipierte die Stiftung Kinder forschen ein Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen in der frühen MINT-Bildung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020, siehe Abbildung 8), das auf dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) basiert. Das von der Stiftung Kinder forschen konzipierte Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung beschreibt die Entwicklung von Dispositionen (z. B. Selbstwirksamkeit und Wissen) über die Handlungsplanung (die Vorstellung konkreter Schritte für die Ausführung von Handlungen in Situationen) bis zur Performanz (Handeln in der Situation), um Veränderungen in Interaktionen von Pädagog:innen wie beispielsweise Fachkraft-Kind-Interaktionen darzustellen. Dieses allgemeine Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung illustriert auf anschaulichere Weise die Aspekte, die auch auf individueller Ebene im „KiQ“-Wirkungsmodell integriert sind. Das für das „KiQ“-Programm spezifizizierte Wirkungsmodell folgt diesem Ablauf (siehe die Hervorhebungen in Abbildung 7).

Abbildung 8. Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen in der frühen MINT-Bildung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020); in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2014)



2 Fragestellungen der internen Evaluation

Die von der Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführte Evaluation zielte auf zwei übergeordnete Fragestellungen ab. Die erste Fragestellung untersucht die Kompetenzentwicklung der fortgebildeten Personen („KiQ“-Fachkräfte, Team-Fachkräfte, Kita-Leitungen). Die zweite Fragestellung fokussiert die Veränderungen in der Organisation Kita, sowohl auf der Personenebene (Tandems aus „KiQ“-Fachkräften und Kita-Leitungen) als auch auf der Organisationsebene (Weiterentwicklung der Organisationskultur und -struktur in den Kitas z. B. mit Blick auf Austausch- und Entscheidungsprozesse oder die Kooperation im Team).

Fragestellung 1: Kompetenzentwicklung der fortgebildeten Personen

Ausgehend vom „KiQ“-Wirkungsmodell und dem Fokus auf der Entwicklung der Pädagog:innen und der Kita-Leitung leitet sich die erste Fragestellung der internen Evaluation in „KiQ“ ab:

1. Inwiefern entwickeln sich die fortgebildeten Personen bezüglich ihrer Kompetenzen?

Diese Fragestellung kann in folgende Fragestellungen unterteilt werden:

- a. Inwiefern entwickeln sich „KiQ“-Fachkräfte bezüglich ihrer Kompetenzen und ihrer pädagogischen Arbeit?
- b. Inwiefern entwickeln sich Team-Fachkräfte bezüglich ihrer Kompetenzen und ihrer pädagogischen Arbeit?
- c. Inwiefern entwickeln sich Kita-Leitungen bezüglich ihrer Kompetenzen in ihrer Leitungstätigkeit?

Der ersten Fragestellung wird bei den „KiQ“-Fachkräften und Team-Fachkräften schrittweise anhand des Wirkungsmodells von den Dispositionen (Selbstwirksamkeit, Motivation, fachdidaktisches Wissen) über die Handlungsplanung bis zur Performanz in Bezug auf das entdeckende und forschende Lernen (Qualität und Häufigkeit) nachgegangen. Hier werden also Veränderungen der Kompetenzen und Handlungen der Fachkräfte betrachtet, die einen Einfluss auf ihre individuelle Praxis im Kita-Alltag haben. Die Performanz der Fachkräfte, die einen Einfluss auf die Organisation Kita an sich haben (z. B. Wissenstransfer, siehe unten), werden unter Fragestellung 2.a auf Personenebene im Bereich der Entwicklung der Organisation Kita berichtet.

Bei den Kita-Leitungen werden unter Fragestellung 1 ihre Dispositionen und ihre Handlungsplanung im Bereich der Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Kita untersucht. Im Unterschied zu den Fachkräften bezieht sich die Performanz der Kita-Leitung auf die Gestaltung des Veränderungsprozesses und der Verankerung

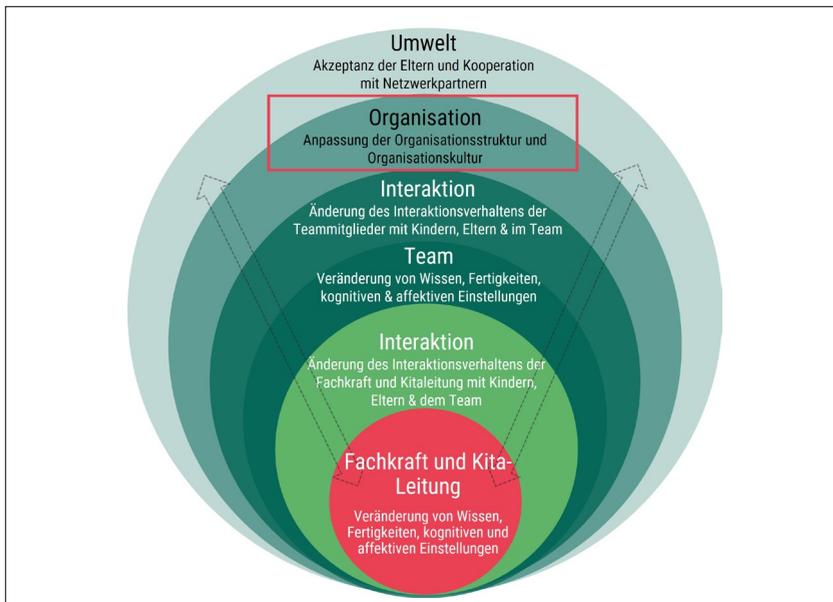
des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in der Kita. Die Kita-Leitung treibt somit aufgrund ihrer Führungsposition in verschiedenen Bereichen die Organisationsentwicklung in ihrer Kita voran und ihre Aktivitäten nehmen damit Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kita. Daher werden die Ergebnisse zur Performanz der Kita-Leitung unter Fragestellung 2.a auf Personenebene im Bereich der Entwicklung der Organisation Kita berichtet.

Fragestellung 2: Veränderungen in der Organisation Kita

Um das übergeordnete Ziel des „KiQ“-Programms zu erreichen, das entdeckende und forschende Lernen langfristig im Alltag der Kitas zu verankern, sind Organisationsentwicklungsprozesse in der Einrichtung notwendig. Daher bindet das „KiQ“-Programm Ansätze und Methoden der Organisationsentwicklung in der Kita (Kita-Entwicklung) als wichtige Bausteine in den Programmablauf und die Fortbildungsinhalte ein (vgl. Einleitung in diesem Band).

Die zweite Fragestellung betrifft entsprechend die Veränderungen in der Organisation Kita, die das „KiQ“-Programm unterstützen möchte (Abbildung 9).

Abbildung 9. Ausschnitt aus dem Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms mit dem Fokus auf die Organisation Kita



2. Inwiefern finden in den teilnehmenden Kitas Veränderungen statt, die eine alltagsintegrierte Umsetzung des entdeckenden und forschenden Lernens unterstützen?

Die Entwicklung der Kita als Organisation wird im „KiQ“-Programm auf zwei Ebenen analysiert:

- a. Inwiefern findet auf der Personenebene (Tandems aus „KiQ“-Fachkräften und Kita-Leitungen) eine Veränderung statt, die die Entwicklung der Kita fördert?
- b. Inwiefern findet auf der Organisationsebene eine Veränderung statt, die die Entwicklung der Kita fördert?

Im „KiQ“-Programm bilden sich mit dem Tandem aus einer pädagogischen Fachkraft („KiQ“-Fachkraft) und Kita-Leitung zwei Personen fort, die die Entwicklung in ihren Kitas durch ihre jeweiligen Rollen in besonderem Maße vorantreiben. Daher wird unter 2.a der Frage nachgegangen, was zum einen die pädagogische Fachkraft als Multiplikator:in und zum anderen die Kita-Leitung als Führungskraft unternimmt, um die Entwicklungsprozesse in ihrer Kita zu fördern. Ein zentrales Ziel des „KiQ“-Programms ist der Wissenstransfer innerhalb der Teams. Das „KiQ“-Programm entstand auch als Reaktion auf empirisch belegte Herausforderungen bei der Weitergabe von Wissen in die Einrichtungen nach einer Fortbildungsteilnahme. Es setzt daher in besonderem Maße auf die Multiplikator:innenrolle der „KiQ“-Fachkraft als eine unterstützende Maßnahme zur Verbesserung des Wissenstrfers ins Team. Die Kita-Leitung unterstützt die „KiQ“-Fachkraft dabei organisatorisch und regt den Transfer auch selbst an. Der Wissenstransfer wird hier auf der Personenebene verortet, da die „KiQ“-Fachkraft in ihrer Multiplikator:innenrolle explizit gefragt wird, inwieweit sie den Wissenstransfer anregt. Auf Ebene der Kita-Leitung wird zudem betrachtet, inwieweit sie die Lernentwicklung der Pädagog:innen unterstützt und wie sie die Veränderungsprozesse in der Kita steuert.

Unter 2.b wird etwas allgemeiner betrachtet, inwieweit sich nach Einschätzung der Pädagog:innen die Organisationskultur und -struktur in den Kitas weiterentwickelt haben, z. B. mit Blick auf Austausch- und Entscheidungsprozesse oder die Kooperation im Team.

Methodisch lassen sich die zwei Hauptfragestellungen beantworten

- (1) durch einen Gruppenvergleich von „KiQ“-Kitas und einer Vergleichsgruppe nicht am „KiQ“-Programm teilnehmender Kitas,
- (2) durch die Analyse des Längsschnitts innerhalb von „KiQ“-Kitas von Anfang zu Ende der Programmteilnahme und
- (3) mit qualitativen Interviews mit Personen aus „KiQ“-Kitas.

Der Gruppenvergleich zeigt die Wirkung der Teilnahme am „KiQ“-Programm im Vergleich zu einer Gruppe, die nicht am „KiQ“-Programm teilgenommen hat. Mit dem

Längsschnitt kann dann gezeigt werden, inwiefern sich die Pädagog:innen im Rahmen ihrer Teilnahme am „KiQ“-Programm entwickelt haben. In Ergänzung zu den quantitativen Analysen liefern die leitfadengestützten Interviews tiefergehende und weiterführende Erkenntnisse zu Veränderungen in den Kitas.

Um die Wirkungen der Teilnahme am „KiQ“-Programm verlässlich zu ermitteln, war es notwendig, eine **Vergleichsgruppe** aus pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen in das Untersuchungsdesign einzubeziehen. Die Daten der Vergleichsgruppe stammen aus einer Panelbefragung der Stiftung Kinder forschen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020) unter pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen, die am regulären Fortbildungsprogramm der Stiftung teilgenommen haben. Im Gegensatz zur „KiQ“-Gruppe haben die Befragten der Vergleichsgruppe kein modular aufeinander aufbauendes Fortbildungsprogramm besucht, sondern einzelne Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen (durchschnittlich acht Stunden pro Jahr). Zudem haben sie sich als Einzelpersonen und nicht als Tandem fortgebildet und wurden nicht von einer Prozessbegleitung unterstützt. Die Daten der „KiQ“-Gruppe stammen aus der Panelbefragung des „KiQ“-Programms. Mit dem Gruppenvergleich sollte untersucht werden, ob ein intensives Fortbildungsprogramm wie „KiQ“ zu einer höheren Wirkintensität führt als die Teilnahme am regulären Fortbildungsprogramm der Stiftung, das nachweislich mit der Anzahl an besuchten Fortbildungen Veränderungen auf der Personenebene zeigt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020). Damit lag für die Evaluation eine quasiexperimentelle Panelbefragung mit einer Vergleichsgruppe vor. Für diesen **Gruppenvergleich** gab es zwei Messzeitpunkte zum Beginn und zum Ende des „KiQ“-Programms (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11. Darstellung der Panelbefragungen zu zwei Messzeitpunkten für den Gruppenvergleich

	2020				2021								2022											
	09/20	10/20	11/20	12/20	01/21	02/21	03/21	04/21	05/21	06/21	07/21	08/21	09/21	10/21	11/21	12/21	01/22	02/22	03/22	04/22	05/22	06/22	07/22	
	t0																						t2	
Interventionsgruppe (TN „KiQ“-Programm)																								
Vergleichsgruppe (TN an Standardprogramm)																								

Zusätzlich zum Gruppenvergleich sollte eruiert werden, inwiefern sich die Pädagog:innen im **Längsschnitt der „KiQ“-Teilnahme** entwickeln. Zur Untersuchung dieser Entwicklung wurden ebenfalls Daten des Panels der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen aus dem „KiQ“-Programm zu drei Messzeitpunkten zum Beginn, zur Mitte und zum Ende des Programms analysiert (siehe Abbildung 12).

Schließlich sollte anhand der **leitfadengestützten Interviews** tiefergehend untersucht werden, inwieweit und welche Veränderungen sich in den Bereichen der Fachkraft-Kind-Interaktionen und in der Kita als Organisation eingestellt haben. Dafür werden die Daten der leitfadengestützten Interviews hauptsächlich vom letzten Messzeitpunkt herangezogen, welcher am Ende des „KiQ“-Programms liegt. Mit diesen Fragen nach Veränderungen in den Kitas gehen die qualitativen Interviews über die quantitativen Analysen hinaus.

Abbildung 12. Darstellung der Panelbefragung zu drei Messzeitpunkten t0 (Programmstart), t1 (Programmmitte) und t2 (zum Programmende) des „KiQ“-Programms: Basis für die Längsschnittanalysen

	2020				2021								2022											
	09/20	10/20	11/20	12/20	01/21	02/21	03/21	04/21	05/21	06/21	07/21	08/21	09/21	10/21	11/21	12/21	01/22	02/22	03/22	04/22	05/22	06/22	07/22	
	t0										t1												t2	
Panel im Rahmen des KiQ“-Programms																								

3.1.1 Stichprobe des Gruppenvergleichs

Im Rahmen des Gruppenvergleichs liegen zwei Messzeitpunkte für die „KiQ“-Gruppe und die Vergleichsgruppe vor. Der Messzeitpunkt der ersten Erhebung (t0) des Gruppenvergleichs unterschied sich zwischen den Gruppen um wenige Monate: Die „KiQ“-Gruppe wurde im Herbst 2020 befragt, die Vergleichsgruppe im Winter 2020/2021 (siehe Abbildung 11). Der zweite Messzeitpunkt im Rahmen des Gruppenvergleichs (t2) fand in beiden Gruppen im Sommer 2022 statt. Zu diesem Zeitpunkt war das „KiQ“-Programm bereits beendet.

In die Analysen sind Daten der „KiQ“-Gruppe aus 70 Kitas zu t0 und t2 eingeflossen. Es liegen dabei Angaben von 54 Kita-Leitungen und 50 pädagogischen Fachkräften vor (vgl. Tabelle 1 und Tabelle 2). Für die Vergleichsgruppe liegen Daten aus 169 Kitas zu t0 und t2 mit Angaben von 42 Kita-Leitungen und 158 pädagogischen Fachkräften vor. In zwei Fällen waren die Personen zu Beginn der Untersuchung (t0) noch pädagogische Fachkräfte und zum Zeitpunkt t2 bereits Kita-Leitungen. Sie wurden in die Analysen eingeschlossen, da keine Unterscheidung hinsichtlich ihrer Teilnahme an Fortbildungen gemacht wurde und weil in den Fragebögen kaum Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen bestehen. Es konnten nicht alle Daten der „KiQ“-Gruppe für die Analysen verwendet werden, da nicht alle Personen an beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben. Gründe dafür können beispielsweise der Wechsel in andere Positionen innerhalb derselben „KiQ“-Kita, das Ausscheiden aus einer „KiQ“-Kita oder schlicht die Nichtteilnahme an der Befragung sein. Ebenso konnten von den Teilnehmenden der Vergleichsgruppe nicht alle Daten verwendet werden, da unter den Befragten beispielsweise Lehrkräfte waren, die damit nicht vergleichbar mit den Befragten der „KiQ“-Gruppe sind, oder sie haben nicht an den beiden für die Analysen relevanten Messzeitpunkten teilgenommen.

Wichtig zu betonen ist, dass in diesen Gruppenvergleich bei der „KiQ“-Gruppe nur die Angaben der „KiQ“-Fachkräfte eingeflossen sind, nicht die der Team-Fachkräfte. Grund ist, dass die Team-Fachkräfte in deutlich geringerem Umfang (Gesamtaufwand 20 Stunden) fortgebildet wurden als die „KiQ“-Fachkräfte.

Folgend werden die Hintergrundmerkmale der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen betrachtet.

Tabelle 1. Hintergrundmerkmale der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen für den Gruppenvergleich: Alter, Berufserfahrung

	„KiQ“-Gruppe						Vergleichsgruppe					
	Pädagogische Fachkräfte			Kita-Leitungen			Pädagogische Fachkräfte			Kita-Leitungen		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter in Jahren	46	43,00	12,59	52	46,46	8,75	160	45,81	11,28	40	50,68	10,31
Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich in Jahren	50	17,32	11,75	54	20,61	11,30	145	17,62	11,29	16	20,81	12,42

Hier zeigt sich, dass Kita-Leitungen in beiden Gruppen älter sind als die pädagogischen Fachkräfte, wobei die Pädagog:innen der Vergleichsgruppe insgesamt etwas älter sind als die Pädagog:innen in der „KiQ“-Gruppe, wobei die Berufserfahrung und damit indirekt das Alter als Kontrollvariable in den Gruppenvergleich einfließt. Laut WiFF-Fachkräftebarometer (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021) sind pädagogische Fachkräfte in Deutschland im Jahr 2020 durchschnittlich etwa 42 Jahre alt und somit nur unwesentlich jünger als die Fachkräfte und Kita-Leitungen der Vergleichs- und der „KiQ“-Gruppe. Der vorliegende Vergleich zeigt weiterhin, dass Kita-Leitungen in beiden Gruppen etwas mehr Berufserfahrung besitzen als die pädagogischen Fachkräfte. Die Berufserfahrung wird als Kontrollvariable in den kommenden Gruppenvergleichen verwendet.

Tabelle 2. Hintergrundmerkmale der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen für den Gruppenvergleich: Geschlecht, Abschluss

	„KiQ“-Gruppe				Vergleichsgruppe			
	Pädagogische Fachkräfte		Kita-Leitungen		Pädagogische Fachkräfte		Kita-Leitungen	
	<i>N</i>	Prozent	<i>N</i>	Prozent	<i>N</i>	Prozent	<i>N</i>	Prozent
Frauenanteil in %	50	90%	54	94,4%	160	94%	40	97,5%
(Fach-)Hochschulabschluss, Anteil in %	50	6%	54	37%	160	21%	40	37,5%

Der Frauenanteil in der Vergleichsgruppe ist etwas höher als in der „KiQ“-Gruppe, liegt jedoch insgesamt bei über 90% (siehe Tabelle 2). Laut WiFF-Fachkräftebarometer (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021) lag der Frauenanteil unter den befragten Pädagog:innen im Jahr 2020 bei etwa 96%, wohingegen in beiden hier berichteten Gruppen der Frauenanteil etwas geringer ausfällt.

Die Kita-Leitungen beider Gruppen besitzen mit rund 37% bzw. 38% einen vergleichbaren und hohen Anteil an Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss (siehe Tabelle 2). Der Abschluss ist eine von mehreren Variablen, die als Kontrollvariablen in die Analysen zum Gruppenvergleich eingeflossen sind.

3.1.2 Stichprobe der Längsschnittanalysen innerhalb von „KiQ“

In die Analysen der Längsschnittbefragung mit drei Messzeitpunkten innerhalb der „KiQ“-Gruppe sind Daten aus 63 Kitas eingeflossen. Es liegen Angaben von insgesamt 47 Kita-Leitungen, 46 „KiQ“-Fachkräften und 50 Team-Fachkräften vor. Im Längsschnitt wurden Daten von Personen berücksichtigt, die an allen drei Messzeitpunkten teilnahmen, während in der „KiQ“-Gruppe des Gruppenvergleichs (siehe Beschreibung in Abschnitt 3.1.1) Daten von zwei Messzeitpunkten verwendet wurden. „KiQ“-Fachkräfte bilden gemeinsam mit den Kita-Leitungen das sogenannte Tandem, das die primäre Zielgruppe des „KiQ“-Programms darstellt. Die Qualifizierungsmaßnahmen in „KiQ“ richten sich insbesondere an das Tandem. Mit den sogenannten Team-Fachkräften sind alle weiteren pädagogischen Fachkräfte in den „KiQ“-Kitas gemeint. Die Teamfachkräfte werden im „KiQ“-Programm vor allem durch die beiden Inhouse-Fortbildungen qualifiziert (siehe Kapitel 3 in der Einleitung dieses Bandes). Es konnten nicht die Daten von allen Fachkräften in den Kitas berücksichtigt werden, da sie nicht an allen drei Messzeitpunkten teilgenommen haben. Mögliche Gründe dafür sind Positionswechsel innerhalb der gleichen „KiQ“-Kita, das Verlassen einer „KiQ“-Kita oder die Nichtteilnahme an der Befragung.

Die Kita-Leitungen, „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte sind zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Programms befragt worden (siehe Abbildung 12). Die Befragung zum ersten Zeitpunkt t0 fand im Herbst 2020 in den vier Modellregionen (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Sachsen) jeweils kurz vor dem Start des „KiQ“-Programms statt. Die Befragung zu t1 wurde zwischen den Modulen drei und vier im Jahr 2021 durchgeführt. Die letzte Befragung zu t2 fand im Sommer 2022 nach Modul fünf statt.

Die Kita-Leitungen waren im Durchschnitt 47 Jahre alt und überwiegend weiblich (94%). Sie haben durchschnittlich 21 Jahre Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich. Rund 36% können einen (Fach-)Hochschulabschluss vorweisen. Sie waren im Durchschnitt bereits acht Jahre als (stellvertretende) Kita-Leitung tätig gewesen.

Die „KiQ“-Fachkräfte waren im Durchschnitt 44 Jahre alt und überwiegend weiblich (91%). Sie haben durchschnittlich 18 Jahre Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich. Rund 7% hatten einen (Fach-)Hochschulabschluss.

Für die Kita-Leitungen und „KiQ“-Fachkräfte gilt, dass etwaige Ähnlichkeiten mit der Stichprobe der „KiQ“-Gruppe im Gruppenvergleich aus der ähnlichen, aber nicht identischen Stichprobe resultieren.

Die Team-Fachkräfte waren im Durchschnitt 47 Jahre alt und überwiegend weiblich (98%). Sie hatten durchschnittlich ebenfalls 18 Jahre Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich wie die „KiQ“-Fachkräfte. 8% der Team-Fachkräfte hatten einen (Fach-)Hochschulabschluss.

Tabelle 3. Hintergrundmerkmale der Fachkräfte und Kita-Leitungen der Panelbefragung innerhalb des „KiQ“-Programms: Alter, Berufserfahrung, Erfahrung als Leitung

	„KiQ“-Fachkräfte			Team-Fachkräfte			Kita-Leitungen		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Alter in Jahren	43	43,51	12,47	50	46,66	11,63	45	46,47	8,84
Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich in Jahren	46	18,04	11,85	50	18,38	12,83	47	20,90	11,34
Erfahrung als Leitung/stellv. Kita-Leitung in Jahren	-	-	-	-	-	-	46	8,02	8,00

Tabelle 4. Hintergrundmerkmale der Fachkräfte und Kita-Leitungen der Panelbefragung innerhalb des „KiQ“-Programms: Geschlecht, Abschluss

	„KiQ“-Fachkräfte		Team-Fachkräfte		Kita-Leitungen	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Frauenanteil in %	46	91%	50	98%	47	94%
(Fach-)Hochschulabschluss, Anteil in %	46	7%	50	8%	47	36%

Es zeigt sich, dass Kita-Leitungen deutlich eher einen (Fach-)Hochschulabschluss besaßen als „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte. Auch hatten Kita-Leitungen etwas mehr Berufserfahrung im frühkindlichen Bereich als die Fachkräfte.

3.1.3 Stichprobe der leitfadengestützten Interviews innerhalb des „KiQ“-Programms

Zu drei Zeitpunkten wurden leitfadengestützte Interviews mit Personen aus zwölf Kitas der vier Modellregionen Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Sachsen durchgeführt. In jeder Kita wurden jeweils die Kita-Leitung und die „KiQ“-Fachkraft des Tandems sowie eine Fachkraft aus dem Team befragt.

Tabelle 5. Anzahl der leitfadengestützten Interviews innerhalb des „KiQ“-Programms

	Anzahl an Interviews		
	t1	t2	t3
Kita-Leitung	12	12	11
„KiQ“-Fachkraft	13 ²¹	13	10
Team-Fachkraft	12	12	12

21 In einer Kita wurden zwei „KiQ“-Fachkräfte befragt, weswegen hier 13 Interviews geführt werden konnten.

Die Interviews wurden zwischen Juni und September 2021 (t1), von Januar bis März 2022 (t2) und schließlich zwischen Juni und Juli 2022 (t3) durchgeführt.

Die Interviewdauer lag im Durchschnitt bei 45 Minuten. Die Interviews wurden telefonisch geführt und aufgezeichnet. Die Audioaufnahmen wurde nachträglich verschriftlicht und die Transkripte schließlich mithilfe der qualitativen Analysesoftware MAXQDA ausgewertet. Für die vorliegende Auswertung werden überwiegend Interviewdaten von t3 herangezogen. Da zwischen t2 und t3 lediglich ein Zeitraum von weniger als einem halben Jahr liegt, wurden in einigen Fällen Daten von t2 einbezogen, sofern die Befragten angaben, dass keine Neuerungen seit dem vorherigen Interview aufgetreten sind.

3.2 Instrumente

Um die Kompetenzen der Pädagog:innen, die Fachkraft-Kind-Interaktionen und die Entwicklung in den Kitas auf organisationaler Ebene zu untersuchen, wurden hauptsächlich Skalen nach verschiedenen Inhaltsbereichen gebildet. Diese Skalen basieren auf mindestens zwei Items. Eine Übersicht zu den verwendeten Skalen bzw. Items befindet sich im Anhang dieses Bandes. Im Folgenden wird ausgeführt, welche Instrumente jeweils verwendet wurden und was diese inhaltlich umfassen.

3.2.1 Instrumente für die quantitativen Analysen

Individuelle Entwicklung der Pädagog:innen

Pädagogische Fachkräfte

Im Bereich der Kompetenzen orientieren sich die Analysen am Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen in der frühen MINT-Bildung (siehe Abbildung 8) und unterscheiden entsprechend dem Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) zwischen den Dispositionen (Selbstwirksamkeit, Motivation, fachdidaktisches Wissen), der Handlungsplanung und der Qualität und Häufigkeit von Situationen des entdeckenden und forschenden Lernens. Die im Folgenden aufgeführten Messinstrumente sind Eigenentwicklungen der Stiftung Kinder forschen, sofern nicht explizit eine andere Quelle angegeben ist.

Im Bereich der Dispositionen werden jeweils eine Skala zur Selbstwirksamkeit und zur Motivation von pädagogischen Fachkräften sowie zwei Skalen zum fachdidaktischen Wissen analysiert. Die Antwortkategorien der Skalen zu den Dispositionen und der Handlungsplanung liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“). Diese Skalen umfassen sowohl die Angaben der „KiQ“-Fachkräfte als auch die der Team-Fachkräfte.

Die Skala zur *Selbstwirksamkeit* besteht aus drei Items. Ein Beispielitem lautet: „Bei der Begleitung von Kindern beim Entdecken und Forschen kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.“ Diese Items sind angelehnt an Beierlein et al. (2013). Die Skala zur *Motivation* basiert auf vier Items. Ein Beispielitem ist: „Ich habe große Lust, Kinder noch viel häufiger beim Entdecken und Forschen zu beglei-

ten.“ Zur Erfassung des *fachdidaktischen Wissens* von pädagogischen Fachkräften werden zwei verschiedene Skalen verwendet. Die erste Skala basiert auf vier Items, darunter z. B.: „Wie viel wissen Sie aktuell darüber, wie Sie lernanregende Dialoge beim Entdecken und Forschen gestalten?“ Die zweite Skala zum fachdidaktischen Wissen wird nur für die Panelanalysen verwendet und beruht auf den Angaben der „KiQ“-Fachkräfte. Im Gruppenvergleich ist die Anwendung dieser Skala nicht möglich, da der Fragebogen für die Vergleichsgruppe diese Items nicht enthielt. Die zweite Skala zum fachdidaktischen Wissen basiert auf zwei Items. Ein Beispielitem ist: „Ich weiß sehr gut, wie ich MINT-Anlässe im Alltag aufgreifen und weiterverfolgen kann.“ Die Werte der Reliabilitäten (die Zuverlässigkeit der Messung durch das Erhebungsinstrument) der Skalen im Bereich der Dispositionen sowohl im Längsschnitt als auch im Gruppenvergleich reichen von $\alpha = .66$ bis $\alpha = .92$ und sind damit moderat bis sehr gut. Nur zu einem Messzeitpunkt im Längsschnitt bei der Skala zur Motivation der „KiQ“-Fachkräfte ist die Reliabilität mit $\alpha = .53$ gering. Da die Reliabilitäten zu den anderen beiden Zeitpunkten der Skala im Längsschnitt bei $\alpha = .66$ beziehungsweise $\alpha = .69$ liegen und als moderat einzuschätzen sind, wird die Skala dennoch verwendet.

Im Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung folgt als nächster Schritt die *Handlungsplanung* der Pädagog:innen, mit Kindern zu entdecken und zu forschen. Die Skala dazu besteht aus drei Items sowohl im Längsschnitt als auch im Gruppenvergleich mit dem folgenden Beispielitem: „Ich habe bereits konkrete Vorstellungen, wie ich das Entdecken und Forschen mit Kindern fest in meine tägliche pädagogische Arbeit integrieren kann.“ Die Items sind angelehnt an Friedman und Ronen (2015). Die Antwortkategorien liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“). Die Reliabilitäten der Skalen für die drei Messzeitpunkte liegen zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .81$.

Im letzten Schritt des Modells der Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen im Bereich der frühen MINT-Bildung liegt der Fokus auf der Performanz, also der Qualität und Häufigkeit von Situationen des entdeckenden und forschenden Lernens. Im Bereich der Qualität des entdeckenden und forschenden Lernens wurden vier Skalen gebildet (im Folgenden mit je einem Beispielitem):

1. Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre (zwei Items): „Ich habe die Kinder vollständig in ihrem Erleben und Fühlen akzeptiert.“
2. Orientierung am Kind (drei Items): „Ich habe die Kinder nach ihren Absichten gefragt.“
3. Begleitung beim Entdecken (drei Items): „Nachdem etwas Zeit vergangen war, habe ich die Kinder durch offene Fragen zum Sprechen über ihre Erfahrungen angeregt.“
4. Begleitung beim Forschen (zwei Items): „Ich habe die Kinder dazu angeregt, systematische Vergleiche anzustellen, bspw. durch Messen, Wiegen und Zählen.“



Die Antwortkategorien aller vier Skalen liegen zwischen 0 („sehr unwahrscheinlich“) und 5 („sehr wahrscheinlich“). Die Reliabilitäten der Skalen, betrachtet über die verschiedenen Zeitpunkte, reichen von $\alpha = .60$ bis $\alpha = .80$ und sind damit moderat bis gut. Zu zwei Zeitpunkten sind die Reliabilitäten, auch bedingt durch die geringe Itemanzahl, kritisch niedrig: Bei der Skala zur „Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre“ bei „KiQ“-Fachkräften liegt die Reliabilität bei $\alpha = .37$ (Reliabilität zu weiteren Messzeitpunkten: $\alpha = .60$ beziehungsweise

$\alpha = .75$); die Skala zur „Begleitung beim Forschen“ bei den Team-Fachkräften liegt bei $\alpha = .47$ (Reliabilität zu weiteren Messzeitpunkten: $\alpha = .67$ beziehungsweise $\alpha = .60$). Da die Reliabilitäten zu den weiteren Zeitpunkten der Skalen moderat bis gut sind, werden die beiden Skalen dennoch verwendet.

Bezüglich der Häufigkeit von Situationen wurde zwischen (a) der Häufigkeit des Entdeckens und (b) der Häufigkeit des Forschens mit Kindern unterschieden. Bezüglich des gemeinsamen Entdeckens wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt: „Wie häufig haben Sie in den letzten drei Monaten Anlässe im Alltag genutzt und Kinder beim Entdecken begleitet?“ Die Antwortkategorien liegen zwischen 0 („nie“) und 7 („in fast allen Situationen“). Bezüglich des gemeinsamen Forschens wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt: „Wie häufig haben Sie in den letzten drei Monaten Anlässe im Alltag genutzt und Kinder beim Forschen begleitet?“ Die Antwortkategorien liegen ebenfalls zwischen 0 („nie“) und 7 („in fast allen Situationen“).

Kita-Leitungen

Von den Kita-Leitungen liegen Angaben zu ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Handlungsplanung vor. Bezüglich der *Selbstwirksamkeit* der Kita-Leitungen in diesem Bereich wurde folgendes Item erfasst: „Bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen kann ich herausfordernde und anstrengende Situationen (beispielsweise mit Widerständen umzugehen oder komplexere Prozesse zu planen) in der Regel gut lösen.“ Im Bereich der *Handlungsplanung* der Kita-Leitungen bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen konnten keine Skalen gebildet werden, da die Reliabilität der zwei Items zu niedrig war. Stattdessen werden sie als Einzelitems über den Verlauf der drei Messzeitpunkte im Längsschnitt berichtet. Der Wortlaut des ersten Items ist folgendermaßen: „Ich habe bereits entschieden, bei welchen kommenden Anlässen ich mein Wissen zur Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen anwenden werde.“ Das zweite Item lautet: „Ich werde Methoden der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen im Alltag häufiger anwenden.“ Die Items sind angelehnt an Friedman und Ronen (2015).

Entwicklung der Organisation Kita

Im Rahmen der Kita-Entwicklung, d. h. den umgesetzten Organisationsentwicklungsprozessen in den Kitas, wird zwischen der Personenebene und der Organisationsebene unterschieden. Auf der Personenebene wird untersucht, inwieweit das Tandem des „KiQ“-Programms, bestehend aus der „KiQ“-Fachkraft und der Kita-Leitung, in ihren Funktionsrollen als Multiplikator:in für entdeckendes und forschendes Lernen und in der Schlüsselrolle als Leitungskraft aktiv zur Kita-Entwicklung beigetragen hat. Auf der Organisationsebene wird untersucht, welche Veränderungen die Kita-Leitungen, „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte in der Kita über die „KiQ“-Programmlaufzeit in ihrer Einrichtung wahrnehmen. Die quantitativen Erhebungsinstrumente auf der Organisationsebene fokussieren auf die Themen Austausch und Kooperation im Team. Die im Folgenden aufgeführten Messinstrumente sind Eigenentwicklungen der Stiftung Kinder forschen, sofern nicht explizit eine andere Quelle angegeben ist.

Personenebene

Zunächst wurden für die Längsschnittanalysen im Rahmen des „KiQ“-Programms drei Skalen zur *Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung* gebildet: jeweils aus der Sicht der „KiQ“-Fachkraft und der Team-Fachkraft auf die Kita-Leitung (Fremdeinschätzungen) sowie aus der Sicht der Kita-Leitung (Selbsteinschätzung). In den Analysen zum Gruppenvergleich stehen zwei dieser drei möglichen Perspektive im Fokus, um die Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung zu betrachten: die der („KiQ“-)Fachkraft und die der Kita-Leitung. Die Skalen im Längsschnitt haben sieben Items, im Gruppenvergleich haben sie vier Items. Ein Beispielimitem ist: „Bei der Verankerung des Entdeckens und Forschens im Alltag unserer Einrichtung hilft die Kita-Leitung dem Team bei der Koordinierung und Planung der Maßnahmen.“ Die Reliabilitäten der Skalen reichen von $\alpha = .81$ bis $\alpha = .95$ und sind damit sehr gut. Nur im Gruppenvergleich hat eine Skala der Selbsteinschätzung der Kita-Leitung zu einem Messzeitpunkt eine Reliabilität von $\alpha = .54$. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“).

Weitere drei Skalen für die Analysen des Längsschnitts innerhalb des „KiQ“-Programms erfassen die *Unterstützung der Lernentwicklung der Pädagog:innen durch die Kita-Leitung*, wieder jeweils aus der Sicht der „KiQ“-Fachkraft und der Team-Fachkraft auf die Kita-Leitung (Fremdeinschätzungen) und aus Sicht der Kita-Leitung (Selbsteinschätzung). Im Gruppenvergleich werden wieder zwei der drei Perspektiven betrachtet: die der („KiQ“-)Fachkraft und die der Kita-Leitung. Die Skalen haben für die Analysen im Längsschnitt drei Items und im Gruppenvergleich zwei Items. Ein Beispielimitem ist: „Die Kita-Leitung unterstützt die pädagogischen Fachkräfte dabei, neue pädagogische Methoden auszuprobieren.“ Die Items sind angelehnt an Thoonen et al. (2011). Die Reliabilitäten der Skalen reichen von $\alpha = .62$ bis $\alpha = .90$ und sind damit moderat bis sehr gut. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“).

Weiterhin sollen Ergebnisse zu Skalen präsentiert werden, die die *Vision und Sicherung des Wissenstransfers durch die Kita-Leitung* erfassen sollen, wieder jeweils

aus der Sicht der „KiQ“-Fachkraft und der Team-Fachkraft auf die jeweilige Kita-Leitung (Fremdeinschätzung) sowie aus der Sicht der Kita-Leitung selbst (Selbsteinschätzung). Die Skalen haben für die Analysen im Längsschnitt drei Items und im Gruppenvergleich zwei Items. Ein Beispielitem lautet: „Bei der Verankerung des Entdeckens und Forschens im Alltag unserer Kita regt die Kita-Leitung den fachlichen Austausch zum Thema Entdecken und Forschen im Team an.“ Die Items sind angelehnt an Thoonen et al. (2011) und Brodbeck et al. (2000). Die Reliabilitäten der Skalen reichen von $\alpha = .67$ bis $\alpha = .95$ und sind damit moderat bis sehr gut. Nur im Gruppenvergleich hat eine Skala der Selbsteinschätzung der Kita-Leitung zu einem Messzeitpunkt eine Reliabilität von $\alpha = .54$. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“).

Auf der Personenebene finden sich zudem Skalen beziehungsweise Items, die den Wissenstransfer in der Kita abbilden. Bezüglich der Skalen zum *Wissenstransfer* wurden „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte gefragt, wie häufig sie Wissen, Materialien und Erfahrungen zum entdeckenden und forschenden Lernen mit Kolleg:innen in den letzten drei Monaten ausgetauscht haben. Sowohl für die Analysen im Längsschnitt als auch im Gruppenvergleich hat diese Skala fünf Items. Die Reliabilitäten der Skalen liegen im Längsschnitt und Gruppenvergleich zwischen $\alpha = .92$ und $\alpha = .94$ über die Messzeitpunkte hinweg und sind damit sehr gut. Ein Beispielitem ist: „Wie oft haben Sie mit Kolleginnen und Kollegen in den letzten 3 Monaten Ihrer pädagogischen Arbeit persönliche Erfahrungen beim Entdecken und Forschen ausgetauscht?“ Die Items sind angelehnt an Thoonen et al. (2011). Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („nie“) und 5 („täglich“). Zudem gibt es zum Wissenstransfer noch vier Einzelitems, die die Angaben der „KiQ“-Fachkräfte bzw. der Fachkräfte der Vergleichsgruppe umfassen. Die Fragestellung lautete hier beispielsweise: „Auf welche Weise und wie häufig wurden innerhalb Ihres Teams/Kollegiums MINT-Inhalte und Methoden bzw. Informationen zum Entdecken und Forschen weitergegeben?“ Die vier Items beziehen sich auf: (1) die Präsentation in Teambesprechungen, (2) das Teilen von Praxisbeispielen und Methoden, (3) die Weitergabe von Unterlagen aus Weiterbildungen, (4) Einzelgespräche zu Fortbildungsinhalten. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („nie“) und 5 („täglich“).

Organisationsebene Kita

Auf der Organisationsebene wurde die Organisationsentwicklung der Kita mit dem Schwerpunkt Kooperation und Austausch im Team auf Basis der Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen betrachtet. In diesem Bereich gibt es eine Skala zu *Austausch- und Entscheidungsprozessen in der Kita*. Angaben dazu stammen im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms von „KiQ“-Fachkräften und Kita-Leitungen und im Gruppenvergleich von „KiQ“-Fachkräften und Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe sowie pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe. Für die Analysen im Längsschnitt hat diese Skala sechs Items, im Gruppenvergleich hat sie drei Items. Ein Beispielitem ist: „Meine Kolleginnen und Kollegen diskutieren neue pädagogische Methoden mit mir.“ Die Items sind angelehnt an Thoonen et al. (2011). Die Reliabilitäten der Skalen liegen im Längsschnitt

und Gruppenvergleich zwischen $\alpha = .60$ und $\alpha = .90$ und sind damit moderat bis sehr gut. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“).

Weiterhin wurde eine Skala zur Untersuchung der *Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen* verwendet. Damit soll untersucht werden, wie die Pädagog:innen den Austausch zu und die Umsetzung von neuen pädagogischen Maßnahmen in der Kita einschätzen. Angaben dazu stammen von den „KiQ“-Fachkräften, Team-Fachkräften und Kita-Leitungen im Längsschnitt und von Fachkräften und Kita-Leitungen im Gruppenvergleich. Für die Analysen im Längsschnitt haben die Skalen zur „Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen“ sieben Items, im Gruppenvergleich haben sie zwei Items. Ein Beispielitem ist: „Bei der Verankerung von Entdecken und Forschen im Alltag unserer Einrichtung unterstützen sich die Team-Mitglieder gegenseitig beim Ausprobieren neuer pädagogischer Methoden/Angebote.“ Die Items sind angelehnt an Thoonen et al. (2011) und Brodbeck et al. (2000). Die Reliabilitäten der Skalen liegen im Längsschnitt und Gruppenvergleich zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .92$ und sind damit gut bis sehr gut. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“).

Schließlich gab es noch Skalen auf der Organisationsebene, die nur im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms analysiert werden. Die Items lagen der Vergleichsgruppe nicht vor, um ihren Fragebogen vergleichsweise kurz zu halten und weil die Items zur Situation der Vergleichsgruppe nicht passen. Eine Skala erfasst die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte in den „KiQ“-Kitas mit ihren Kita-Leitungen, die andere Skala untersucht die Akzeptanz der Maßnahmen zur Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens in der Kita. Insbesondere die zweite Skala zur Akzeptanz der Maßnahmen passt inhaltlich nicht zur Vergleichsgruppe, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie nach eintägigen Themenfortbildungen im Team Maßnahmen zur Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens in ihrer Kita umgesetzt haben. Insofern wäre hier ein Gruppenvergleich kaum angemessen und aussagekräftig. Die Skala zur *Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung* basiert auf Angaben der „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte und hat zwei Items. Ein Beispielitem ist: „Ich erhalte eine angemessene fachliche Unterstützung von der Leitung – selbst in schwierigen Situationen.“ Die Items sind angelehnt an Thoonen et al. (2011). Die Reliabilitäten der Skalen liegen zwischen $\alpha = .77$ und $\alpha = .88$ und sind damit gut bis sehr gut. Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“). Die Skalen zur *Akzeptanz der Maßnahmen des „KiQ“-Programms* zur Förderung des entdeckenden und forschendes Lernens in der Kita basieren auf Angaben der „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte. Diese Skalen umfassen sieben Items. Die Reliabilitäten der Skalen liegen zwischen $\alpha = .75$ und $\alpha = .81$ und sind damit gut. Ein Beispielitem lautet: „Die angedachten Maßnahmen zur Verankerung des Entdeckens und Forschens in unserer Kita im Rahmen von „KiQ“ setzen genau an den richtigen Stellen an.“ Die Antwortkategorien der Skalen liegen zwischen 0 („trifft gar nicht zu“) und 4 („trifft voll und ganz zu“).

Kontrollvariablen

Für den Gruppenvergleich wurde eine Reihe von Kontrollvariablen in die Analysen eingeschlossen, um sicherzustellen, dass die Gruppenunterschiede zwischen der „KiQ“-Gruppe und der Vergleichsgruppe nicht auf Unterschiede nach den Kontrollvariablen zurückzuführen sind. In die Analysen zum Gruppenvergleich ging jeweils der erste Messzeitpunkt der Kontrollvariablen ein. Eine Ausnahme bilden die Angaben der Pädagog:innen und Kita-Leitungen zur Belastung der pädagogischen Arbeit und Leitungstätigkeit in der Covid-19-Pandemie: Hier konnten Angaben zu beiden Messzeitpunkten einfließen und zwischen den Angaben der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen unterschieden werden.

Kontrollvariablen auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene wurde für die folgenden Variablen kontrolliert:

- ▶ Gender: weiblich, männlich, divers
- ▶ Abschluss: kein Abschluss, Schul-/Ausbildungsabschluss, (Fach-)Hochschulabschluss
- ▶ Berufstätigkeit in Jahren im frühkindlichen Bereich
- ▶ Anzahl an Fortbildungen im MINT-Bereich bzw. zum entdeckenden und forschenden Lernen
- ▶ wahrgenommene Belastung der Arbeit aufgrund der Covid-19-Pandemie

Im Anschluss wurden die Daten der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen für die jeweilige Gruppe zusammengeführt und als Gesamtheit berichtet. Eine Differenzierung nach einzelnen Personengruppen in der „KiQ“- bzw. Vergleichsgruppe ist in Abschnitt 3.1 zu finden.

Die „KiQ“-Gruppe war zu rund 92% weiblich, die Fachkräfte waren im Durchschnitt seit 19 Jahren im frühkindlichen Bereich tätig und rund 22% der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen konnten einen (Fach-)Hochschulabschluss vorweisen, wobei keine Person keinen Abschluss hatte. Die Pädagog:innen hatten im Durchschnitt sechs Fortbildungen im MINT-Bereich bzw. zum entdeckenden und forschenden Lernen besucht. Die Kita-Leitungen fühlten sich belasteter in ihrer pädagogischen Arbeit durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie ($t_0: M = 2,46$; $t_2: M = 3,02$) im Vergleich zu den pädagogischen Fachkräften ($t_0: M = 2,12$; $t_2: M = 2,54$) mit den möglichen Antwortkategorien von 0 („gar nicht“) bis 4 („sehr“).

Die Vergleichsgruppe war zu rund 95% weiblich, die Teilnehmenden waren im Durchschnitt seit 18 Jahren im frühkindlichen Bereich tätig und rund 24% der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen hatten einen (Fach-)Hochschulabschluss, wobei keine Person keinen Abschluss hatte. Die Pädagog:innen hatten im Durchschnitt fünf Fortbildungen im MINT-Bereich besucht. Die Kita-Leitungen fühlten sich im Durchschnitt ähnlich belastet in ihrer pädagogischen Arbeit durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie ($t_0: M = 2,59$; $t_2: M = 2,36$) im Vergleich zu den pä-

dagogischen Fachkräften ($t_0: M = 2,67; t_2: M = 2,38$) unter Auswahl der Antwortkategorien von 0 („gar nicht“) bis 4 („sehr“).

Kontrollvariablen auf der Organisationsebene Kita

Auf der Ebene der Kita wurde für die folgenden Variablen kontrolliert:

- ▶ Anzahl an pädagogischen Fachkräften mit einer Qualifikation im MINT-Bereich im Kollegium
- ▶ globaler Betreuungsschlüssel²²: Verhältnis der Anzahl an Kindern pro Fachkraft
- ▶ Einrichtungsgröße: Anzahl der Kinder in der Einrichtung
- ▶ Förderung von MNT (Mathematik, Naturwissenschaften und Technik) als Bildungsbereich in den Einrichtungen



In den „KiQ“-Kitas haben im Durchschnitt fünf Pädagog:innen eine Qualifikation im MINT-Bereich und der MINT-Bereich wurde von den Pädagog:innen durchschnittlich intensiv gefördert ($M = 2,29, SD = 0,77$) unter Auswahl der Antwortkategorien von 0 („wenig intensiv“) bis 4 („sehr intensiv“). Im Durchschnitt kamen sechs Kinder auf eine Fachkraft und die durchschnittliche Anzahl an Kindern in den Einrichtungen lag bei 88 Kindern ($SD = 40$).

In diesen Kitas der Vergleichsgruppe haben im Durchschnitt vier Pädagog:innen eine Qualifikation im MINT-Bereich und der MINT-Bereich wurde von den Pädagog:innen durchschnittlich intensiv gefördert ($M = 2,81, SD = 0,70$) unter Auswahl der Antwortkategorien von 0 („wenig intensiv“) bis 4 („sehr intensiv“). Im Durchschnitt kamen sechs Kinder auf eine Fachkraft und die durchschnittliche Anzahl an Kindern in den Einrichtungen lag bei 88 Kindern ($SD = 47$).

3.2.2 Leitfaden der qualitativen Interviews

Für die qualitativen Interviews wurden Leitfäden entwickelt, um den Ablauf der Interviews zu standardisieren (sogenannte halbstandardisierte bzw. leitfadengestützte Interviews). Den Kita-Leitungen, „KiQ“-Fachkräften und Team-Fachkräften wurden zum Teil unterschiedliche Fragen gestellt. So wurden z. B. der „KiQ“-Fachkraft und Kita-Leitung Fragen zur Zusammenarbeit im Tandem gestellt, die Team-Fachkräfte wurden hingegen nach ihrer Zusammenarbeit mit dem Tandem befragt.

²² Hierfür wurden keine Vollzeitäquivalente, sondern die Anzahl an Kindern pro Fachkraft verwendet.

Im Gesamtfragebogen umfassen die Fragen folgende Punkte:

- a. den zeitlichen Ablauf der Veränderungsprozesse in den Kitas während der „KiQ“-Teilnahme
- b. die Qualität der Praxis des entdeckenden und forschenden Lernens und die Umsetzung der Fortbildungsinhalte
- c. die Qualität und Effektivität der Interventionen im „KiQ“-Programm
- d. Auswirkungen der Covid-19-Pandemie
- e. grundsätzliche Rahmenbedingungen von Veränderungsprozessen

Für den vorliegenden Bericht wurden folgende Fragen inhaltsanalytisch ausgewertet:

1. Inwieweit haben Sie Ihre alltägliche Arbeit mit Kindern durch die Teilnahme an „KiQ“ seit Anfang dieses Jahres weiter verändert?
 - a. Was ist Ihnen durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm in Bezug auf Ihre pädagogische Arbeit mit Kindern bewusst geworden?
2. Wurden in Ihrer Einrichtung seit Anfang dieses Jahres Maßnahmen entwickelt oder weiterentwickelt, um die Begleitung von Kindern beim Entdecken und Forschen in Ihrer Einrichtung zu fördern bzw. zu verankern?
3. Wenn ja: Welche Maßnahmen wurden entwickelt und umgesetzt?
4. Was waren förderliche und hemmende Faktoren bei der Umsetzung?
5. Inwieweit haben sich die Förderung und Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens in Ihrer Einrichtung im Rahmen von „KiQ“ auf das Verhalten und die Entwicklung der Kinder ausgewirkt?

3.3 Analyseverfahren

3.3.1 Gruppenvergleich zwischen der „KiQ“-Gruppe und der Vergleichsgruppe

Für den Gruppenvergleich wurden multiple Regressionsanalysen gerechnet. Dafür konnten Daten zu zwei Messzeitpunkten verwendet werden: zu t0 kurz vor Beginn des „KiQ“-Programms und zu t2 nach Ende des Programms. Dabei wird in der „KiQ“- und der Vergleichsgruppe untersucht, auf welchem Stand die pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen mit Abschluss des „KiQ“-Programms stehen – sowohl für die Pädagog:innen des „KiQ“-Programms als auch für die Pädagog:innen der Vergleichsgruppe. In den Regressionen wird der Schlusswert der Skalen (z. B. Selbstwirksamkeit) zu t2 unter Berücksichtigung des Anfangswerts zu t0 betrachtet. Dadurch wird angenommen, dass die ursprünglichen Werte der Pädagog:innen keinen Einfluss auf ihren abschließenden Lern- oder Erfahrungsstand haben. In die Regres-

sionsanalysen sind zusätzlich noch Kontrollvariablen auf Ebene der Fachkräfte und der Kita eingeflossen.

Da nicht alle Variablen normalverteilt waren, wird der MLR-Schätzer (Maximum-Likelihood-Schätzung mit robusten Standardfehlern) verwendet, da dieser robust gegenüber einer Verletzung der Normalitätsannahme ist (Kline, 2011). Fehlende Werte wurden bei den Analysen mit der FIML-Methode (Full Information Maximum Likelihood) geschätzt, die sich in Studien als unverzerrte Parameterschätzung erwiesen hat, selbst bei einem höheren Prozentsatz fehlender Daten (Enders, 2001). Als Signifikanzniveau wird im Folgenden das in der Bildungsforschung allgemein verwendete Fünfprozentniveau angenommen.

3.3.2 Längsschnittanalysen innerhalb des „KiQ“-Programms

Es wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, um die Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen innerhalb des „KiQ“-Programms zu untersuchen.

Bei den Ergebnissen der Team-Fachkräfte muss berücksichtigt werden, dass sie nicht vollständig statistisch gesichert sind. Der Grund dafür ist, dass die Daten in sogenannten Clustern vorliegen. In diesem Fall sind die Kitas die Cluster. Das bedeutet, dass die Daten der Fachkräfte innerhalb einer Kita stärker miteinander in Zusammenhang stehen könnten als Daten von Fachkräften aus verschiedenen Kitas. Im Gegensatz zu den „KiQ“-Fachkräften können mehrere Team-Fachkräfte aus einer Kita an der Befragung teilgenommen haben (im Durchschnitt zwei Fachkräfte pro Kita). Die Zugehörigkeit zu einer Kita kann einen Einfluss auf die Kompetenzen einer Fachkraft haben, somit sind ihre Antworten nicht unabhängig von der Kita, in der sie arbeiten. Aufgrund der kleinen Stichprobe ($N = 50$) und der Anzahl an Messzeitpunkten können Unterschiede zwischen den Kitas statistisch nicht kontrolliert werden. Somit sind die Ergebnisse der Team-Fachkräfte nur eingeschränkt interpretierbar. Sie werden hier trotzdem präsentiert, weil sie für die Wirkung des „KiQ“-Programms auf Teamebene wichtige Tendenzen abbilden.

3.3.3 Leitfadengestützte Interviews

Bei den Interviews standen zwei Aspekte im Fokus: die Organisationsstruktur (z. B. die Bildung von neuen Routinen im Tagesablauf der Einrichtungen) und die Organisationskultur in der Einrichtung (z. B. Änderungen in der Interaktion mit Kindern).

4 Ergebnisse

Im Ergebnisabschnitt werden zuerst Ergebnisse auf Ebene der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen berichtet. Der zweite Abschnitt stellt die Ergebnisse auf Ebene der Kita dar. Innerhalb dieses Abschnitts werden jeweils zuerst die Ergebnisse des Gruppenvergleichs und dann des Längsschnitts innerhalb des „KiQ“-Programms berichtet. Der dritte Abschnitt stellt die Erkenntnisse aus den Interviews zu den Veränderungen in den Kitas vor.

Der Gruppenvergleich zeigt die Wirkung der Teilnahme am „KiQ“-Programm im Vergleich zu einer Gruppe, die nicht am „KiQ“-Programm teilgenommen hat. Mit dem Längsschnitt kann dargestellt werden, inwiefern sich die Pädagog:innen im Rahmen ihrer Teilnahme am „KiQ“-Programm entwickelt haben.

Beim Gruppenvergleich werden standardisierte Regressionskoeffizienten präsentiert. In den Analysen des Gruppenvergleichs sind zudem mehrere Kontrollvariablen berücksichtigt (z. B. Berufserfahrung, Anzahl an besuchten Fortbildungen), sodass diese Variablen keinen Einfluss auf den Gruppenvergleich haben sollten. Die Kontrollvariablen werden unter den jeweiligen Tabellen genannt.

4.1 Individuelle Entwicklung der Pädagog:innen und Kita-Leitungen

4.1.1 Pädagogische Fachkräfte

Dispositionen

Zunächst werden Ergebnisse zum Gruppenvergleich bezüglich der Selbsteinschätzung zu den Dispositionen „Selbstwirksamkeit“, „Motivation“ und „Fachdidaktisches Wissen“ der Pädagog:innen berichtet. In Abbildung 13 sind die Mittelwerte im Gruppenvergleich deskriptiv über zwei Messzeitpunkte dargestellt. Die Abbildung zeigt, wie sich die „KiQ“-Gruppe und die Vergleichsgruppe über die Zeit entwickelt haben und wo sie zum Ende des „KiQ“-Programms stehen.

Es ist hervorzuheben, dass die Einschätzungen der Selbstwirksamkeit und des fachdidaktischen Wissens der „KiQ“-Gruppe deutlich ansteigen und, orientiert an der Vergleichsgruppe, im Zeitverlauf sich sogar umdrehen: Zu Beginn des „KiQ“-Programms schätzen die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe ihre Selbstwirksamkeit und ihr Wissen niedriger ein als die Vergleichsgruppe, doch am Ende bewerten sie beides höher als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Im Gegensatz dazu sind die „KiQ“-Fachkräfte bereits zu Beginn des Programms motivierter als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe. In beiden Gruppen sinkt die Motivation zu t2 leicht ab.

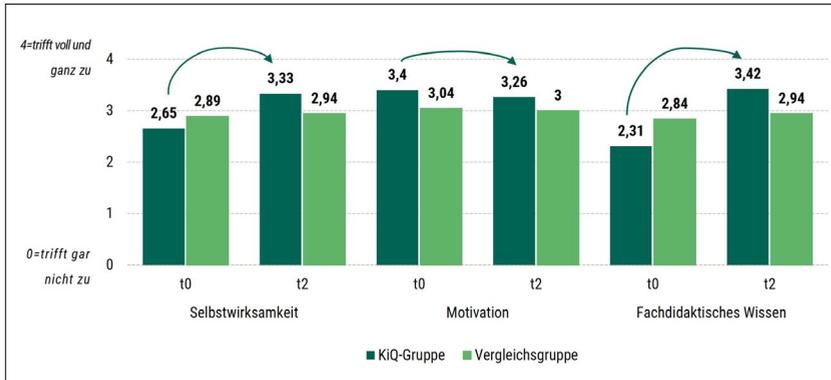
Abbildung 13. Mittelwerte der Dispositionen – Gruppenvergleich

Tabelle 6 stellt die multiplen Regressionsanalysen zum Gruppenvergleich dar. Diese Analysen betrachten unter Hinzunahme von Kontrollvariablen, inwieweit sich zum Ende des „KiQ“-Programms eine Differenz zwischen der „KiQ“-Gruppe und der Vergleichsgruppe zeigt (Statusmodelle²³). Diese signifikant positiven Regressionskoeffizienten weisen darauf hin, dass sich die „KiQ“-Fachkräfte am Ende des Programms in Bezug auf das Entdecken und Forsuchen mit Kindern selbstwirksamer und motivierter fühlen. Sie schätzen auch ihr fachdidaktisches Wissen höher ein als pädagogische Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Die Mittelwerte in Abbildung 13 zeigen, dass die Motivation für beide Gruppen zu t2 leicht gesunken ist. Daher wurde zusätzlich mittels eines Zuwachsmodells²⁴ die Entwicklung für die Motivation im Gruppenvergleich betrachtet. Im Zuwachsmodell zur Motivation wird deutlich, dass die Motivation der „KiQ“-Gruppe verglichen mit der Vergleichsgruppe im Zeitverlauf nicht zunimmt ($\beta = -.06$, $SE = .07$, $p = .406$). Das spiegelt die deskriptive Beschreibung der Daten anhand der Mittelwerte in Abbildung 13 wider.

23 Statusmodelle beschreiben hier die Unterschiede zwischen Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt t2 unter Kontrolle des ersten Messzeitpunktes t0.

24 Zuwachsmodelle untersuchen, wie sich Werte von einem Startpunkt (t0) zu einem späteren Zeitpunkt (t2) verändert haben, wobei t2-t0 gerechnet wird (t1 gibt es nicht im Gruppenvergleich, sondern nur im „KiQ“-internen Längsschnitt).

Tabelle 6. Multiple Regressionsanalysen zu Dispositionen von Pädagog:innen – Gruppenvergleich

	t2 Selbstwirksamkeit	t2 Motivation	t2 Fachdidaktisches Wissen
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.38*	.15*	.62*

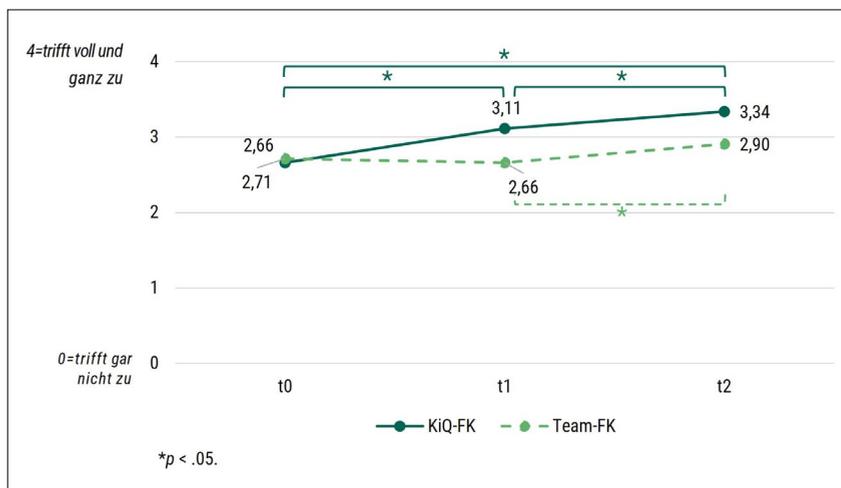
Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im früh-kindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Rahmen des Längsschnitts innerhalb des „KiQ“-Programms ist zu sehen, dass sich die „KiQ“-Fachkräfte (KiQ-FK) im Laufe des „KiQ“-Programms eher zutrauen, Kinder beim Entdecken und Forschen zu begleiten (Abbildung 14). Bei den Team-Fachkräften setzt ein Zuwachs ihrer Selbstwirksamkeit bezüglich des Entdeckens und Forschens mit Kindern von t1 zu t2 zeitverzögert zum „KiQ“-Programmbeginn ein.

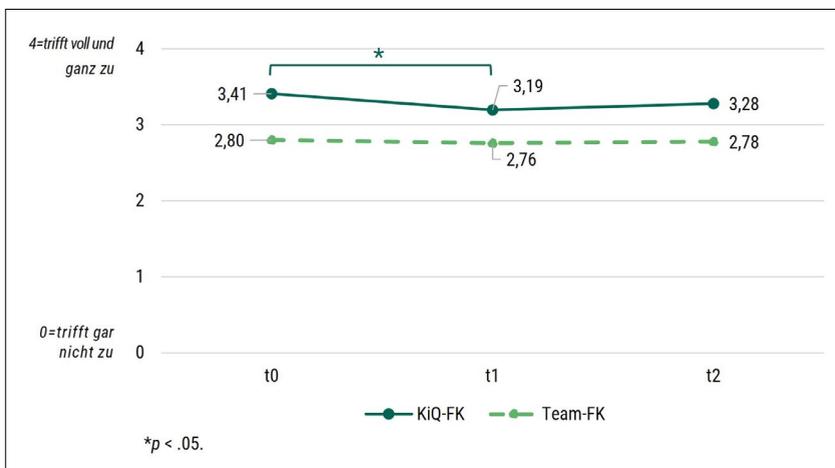
In den Abbildungen des Längsschnitts sind die Angaben der Team-Fachkräfte (Team-FK) gestrichelt dargestellt, da die Ergebnisse für diese Gruppe nicht vollständig statistisch abgesichert werden können und daher nur eingeschränkt interpretierbar sind (vgl. Methodenerläuterung in Abschnitt 4.3.2). Da die Ergebnisse der Team-Fachkräfte dennoch auf Tendenzen zur Wirkung des „KiQ“-Programms auf Teamebene hinweisen, werden sie mit berichtet.

Abbildung 14. Selbstwirksamkeit von Pädagog:innen – Längsschnitt



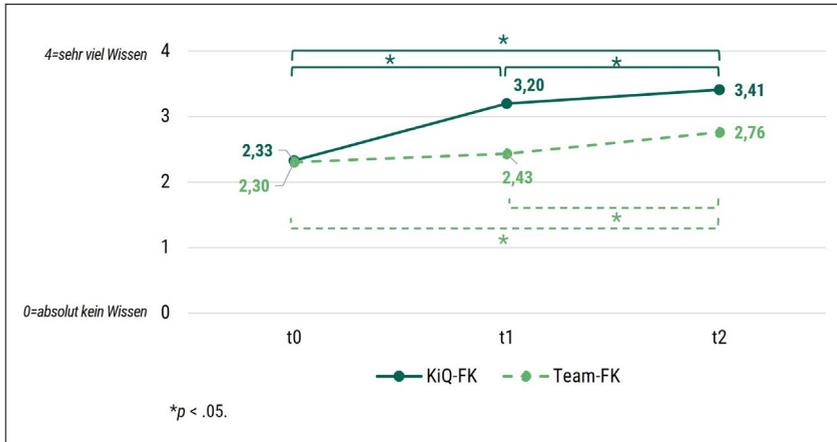
In Abbildung 15 ist zu sehen, dass die Motivation der „KiQ“-Fachkräfte zur Mitte des „KiQ“-Programms signifikant sinkt und zum Programmende wieder etwas steigt. Über den Verlauf der Teilnahme am „KiQ“-Programm ist die Motivation der „KiQ“-Fachkräfte aber sehr hoch. Die Motivation der Team-Fachkräfte verändert sich kaum im Zeitverlauf und ist niedriger als die Motivation der „KiQ“-Fachkräfte. Da ein Beispielitem für die Motivation „Ich will unbedingt mehr Erfahrungen bei der aktiven Begleitung von Kindern beim Entdecken und Forschen sammeln“ lautet, kann zum Ende des Programms durchaus eine Sättigung der Erfahrungen im Bereich Entdecken und Forschen eingetreten sein. Insgesamt befindet sich die Motivation der Pädagog:innen auf einem erwartbar hohen Niveau, da sie sich vermutlich freiwillig für die Teilnahme am „KiQ“-Programm entschieden haben.

Abbildung 15. Motivation von Pädagog:innen – Längsschnitt



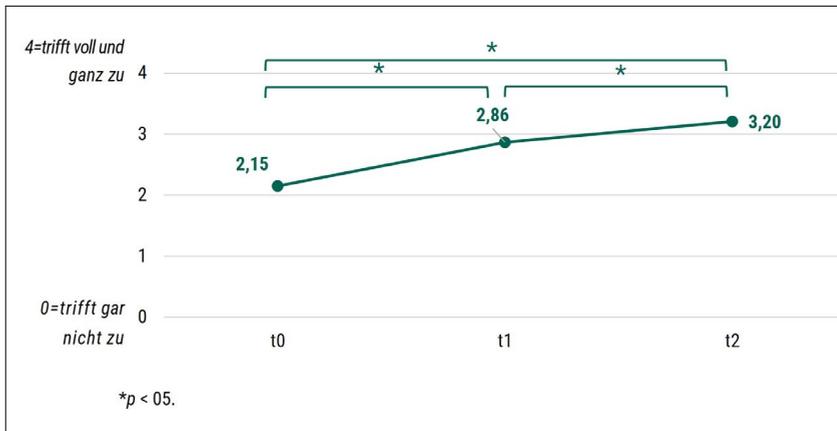
Im Bereich des fachdidaktischen Wissens stehen zwei Skalen zur Wissensdarstellung zur Verfügung. Die Skala zum fachdidaktischen Wissen 1 umfasst Items zu verschiedenen Themenbereichen zum Entdecken und Forschen (z. B. Wissen zur Gestaltung von lernanregenden Dialogen), während die Skala zum fachdidaktischen Wissen 2 Items zu Wissen über alltagsintegriertes Entdecken und geplantes Forschen vereint. Die erste Skala haben „KiQ“- und Team-Fachkräfte beantwortet, die zweite Skala haben nur „KiQ“-Fachkräfte beantwortet, um die Länge der Teamfragebögen zu reduzieren und aufgrund der höheren Erwartungen gegenüber den „KiQ“-Fachkräften (siehe Erläuterungen auch in Abschnitt 3.1.1). Abbildung 16 zeigt, dass sowohl „KiQ“-Fachkräfte als auch Team-Fachkräfte ihr fachdidaktisches Wissen, beispielsweise zur Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen von Kindern beim Entdecken und Forschen, über die Zeit höher einschätzen. Die Entwicklung beginnt bei den Team-Fachkräften, wie erwartet, zeitlich verzögert im Programmverlauf.

Abbildung 16. Selbsteinschätzung des fachdidaktischen Wissens von Pädagog:innen – Längsschnitt



Die zweite Skala zum fachdidaktischen Wissen haben nur „KiQ“-Fachkräfte beantwortet. Die Fachkräfte sollten z. B. ihr Wissen einschätzen, wie gut sie MINT-Anlässe im Alltag aufgreifen und weiterverfolgen können. Auch hier zeigt sich eine signifikant positive Entwicklung im Laufe des „KiQ“-Programms.

Abbildung 17. Selbsteinschätzung des fachdidaktischen Wissens nur von „KiQ“-Fachkräften – Längsschnitt

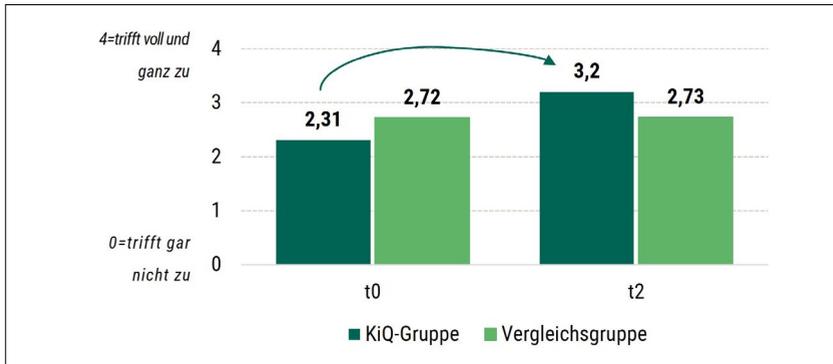


Handlungsplanung

Als nächster Schritt im Modell der Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte im Bereich der frühen MINT-Bildung (siehe Abbildung 8) folgt ihre Handlungsplanung, mit Kindern im Alltag zu entdecken und zu forschen. Das Planen und die Bereitschaft zu handeln, führen zu konkreten Aktionen in der pädagogischen Situation. So sollen die Pädagog:innen beispielsweise einschätzen, inwieweit sie sich regelmäßig

überlegen, bei welchen konkreten Gelegenheiten sie die Kinder im systematischen Forschen begleiten können. In Abbildung 18 sind die Mittelwerte im Gruppenvergleich deskriptiv für die beiden Messzeitpunkte t0 und t2 dargestellt. Es zeigt sich eine signifikante Zunahme der Handlungsplanung in der „KiQ“-Gruppe über die Zeit.

Abbildung 18. Handlungsplanung von Pädagog:innen, Entdecken und Forschen in der Kita umzusetzen – Gruppenvergleich



Die multiple Regressionsanalyse in Tabelle 7 bestätigt den deskriptiven Befund: „KiQ“-Fachkräfte schätzen zum Ende des „KiQ“-Programm ihre Handlungsplanung signifikant höher ein als die Vergleichsgruppe.

Tabelle 7. Multiple Regressionsanalysen zur Handlungsplanung von Pädagog:innen, Entdecken und Forschen in der Kita umzusetzen – Gruppenvergleich

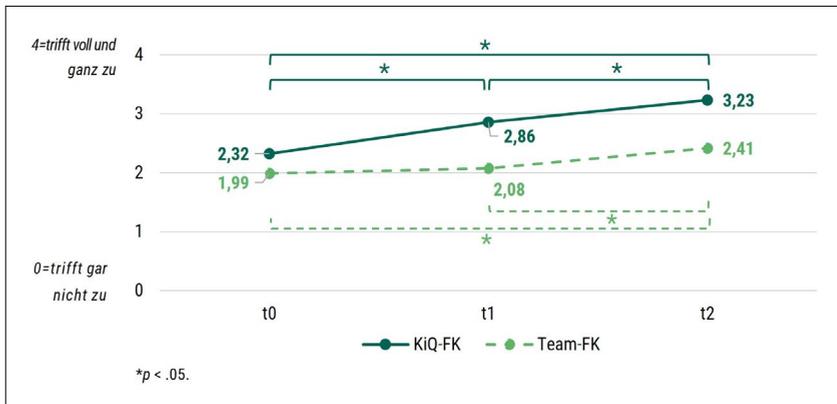
t2 Handlungsplanung	
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.44*

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Abbildung 19 zeigt Angaben von Pädagog:innen innerhalb des „KiQ“-Programms zu ihrer Handlungsplanung im Längsschnitt. Diese nimmt im Zeitverlauf sowohl für „KiQ“-Fachkräfte als auch Team-Fachkräfte signifikant zu. Sie stimmen eher zu, dass sie regelmäßig überlegen, wie sie mit Kindern im Alltag gemeinsam ins Entdecken kommen können. Auch hier ist die Entwicklung für die Team-Fachkräfte, wie erwartet, zeitlich verzögert.

Abbildung 19. Handlungsplanung von Pädagog:innen, Entdecken und Forschen in der Kita umzusetzen – Gruppenvergleich



Qualität von Situationen des entdeckenden und forschenden Lernens im Alltag

Im Modell zur Kompetenzentwicklung im Bereich früher MINT-Bildung stellt der letzte Schritt zur Performanz die Qualität und Häufigkeit von alltagsintegriertem Entdecken und Forschen dar. Die Qualität von alltagsintegriertem Entdecken und Forschen lässt sich anhand von vier Indikatoren erfassen: (1) der Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre in der Interaktion mit Kindern, (2) der Orientierung am Kind und spezifisch der Herangehensweise beim (3) Entdecken und (4) Forschen.

Der deskriptive Gruppenvergleich deutet an, dass sich die „KiQ“-Gruppe zum Ende des Programms positiv entwickelt hat. Bei der Vergleichsgruppe zeigen sich über die zwei Messzeitpunkte eher gleichbleibende Werte (Abbildung 20 und Abbildung 21).

Abbildung 20. Qualität von Situationen des entdeckenden und forschenden Lernens, Teil 1 – Gruppenvergleich

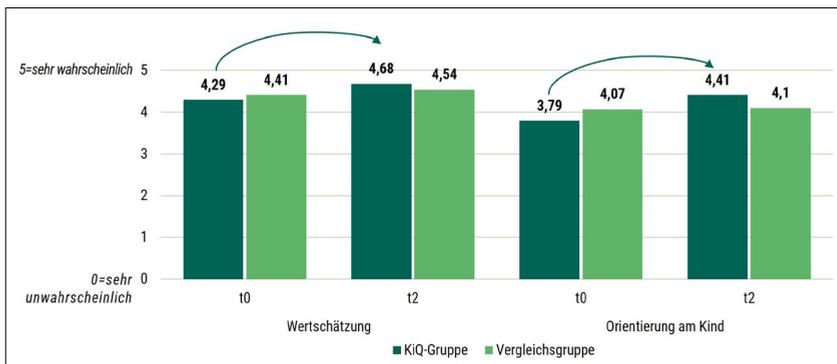
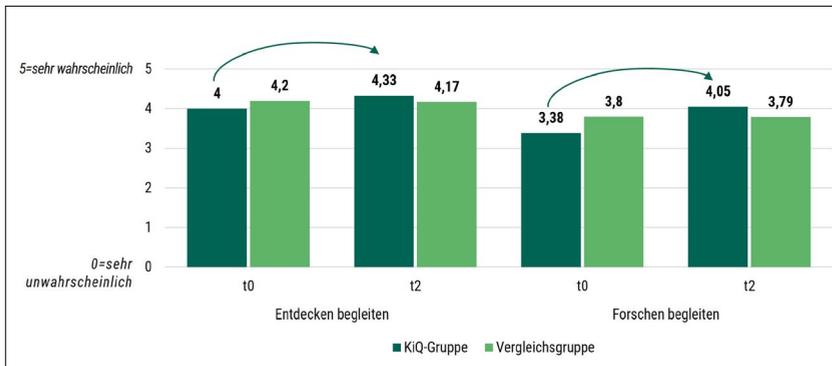


Abbildung 21. Qualität von Situationen des entdeckenden und forschenden Lernens, Teil 2
– Gruppenvergleich



Die multiplen Regressionsanalysen bestätigen die deskriptiven Befunde (Tabelle 8). Die „KiQ“-Gruppe schätzt sich zum Programmende deutlich besser im Bereich der Qualität des Entdeckens und Forschens mit Kindern ein: Die „KiQ“-Fachkräfte orientieren sich eher an den Kindern und regen mit ihren Handlungen das entdeckende und forschende Lernen eher an als pädagogische Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Nur bei der Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen zum Zeitpunkt des Endes des „KiQ“-Programms.

Tabelle 8. Multiple Regressionsanalysen zur Qualität des entdeckenden und forschenden Lernens – Gruppenvergleich

	t2 Wertschätzung	t2 Orientierung am Kind	t2 Entdecken	t2 Forschen
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.11	.36*	.18*	.19*

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms steigt die Zustimmung der „KiQ“-Fachkräfte signifikant, eine wertschätzende Atmosphäre beim Entdecken und Forschen zu schaffen (Abbildung 22). Während des „KiQ“-Programms berichten die „KiQ“-Fachkräfte zunehmend, sich signifikant stärker an den Kindern zu orientieren, etwa indem sie die Kinder nach ihren Absichten fragten (Abbildung 23). Die „KiQ“-Fachkräfte geben im Vergleich zu den Team-Fachkräften eher an, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen und sich stärker an den Kindern zu orientieren.

Abbildung 22. Das Herstellen einer wertschätzenden Atmosphäre als Qualitätsmerkmal – Längsschnitt

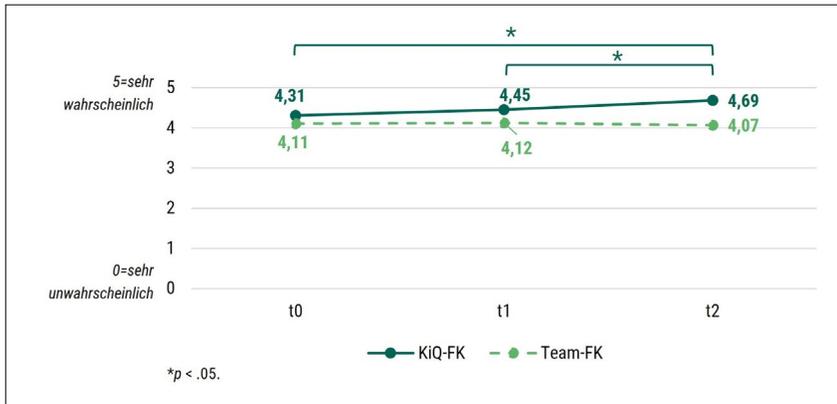
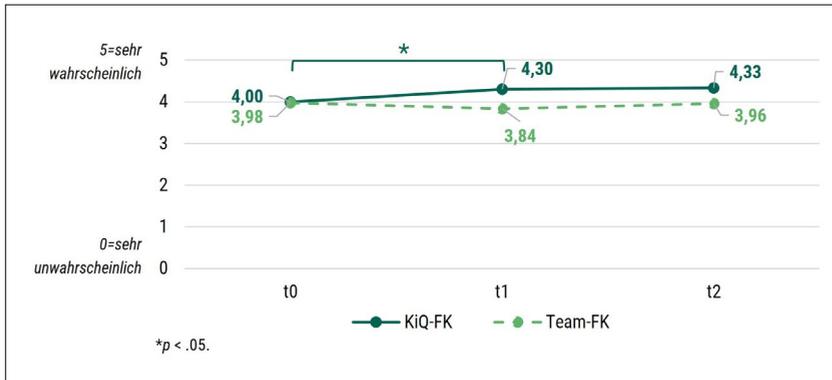


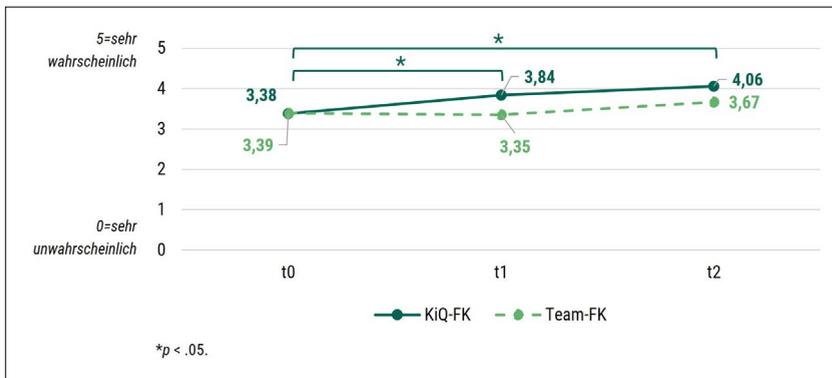
Abbildung 23. Die Orientierung am Kind als Qualitätsmerkmal – Längsschnitt



Im Bereich der Unterstützung des alltagsintegrierten Entdeckens (z. B. die Kinder durch offene Fragen dazu anzuregen, ihre Erfahrungen zu teilen) schätzen sich die „KiQ“-Fachkräfte zur Mitte der Programmteilnahme signifikant besser ein. Sie verbleiben dann in ihrer Einschätzung auf dem hohen Niveau (Abbildung 24). Für Team-Fachkräfte zeigen sich im Programmverlauf keine Veränderungen.

Abbildung 24. Die Qualität der Begleitung von Kindern beim Entdecken – Längsschnitt

Im Bereich des alltagsintegrierten Forschens mit Kindern zeigen die Angaben der „KiQ“-Fachkräfte über die gesamte Teilnahme am „KiQ“-Programm einen signifikant positiven Anstieg: Sie schätzen ihre Fähigkeit besser ein, wenn es beispielsweise darum geht, Kinder dazu anzuregen, systematische Vergleiche anzustellen (Abbildung 25). Im Vergleich der Angaben zum Entdecken und Forschen wird deutlich, dass die Zustimmungswerte zum Entdecken höher sind als zum Forschen, was darauf hindeuten kann, dass die Befragten das Forschen mit Kindern im Vergleich zum Entdecken möglicherweise als etwas anspruchsvoller empfinden.

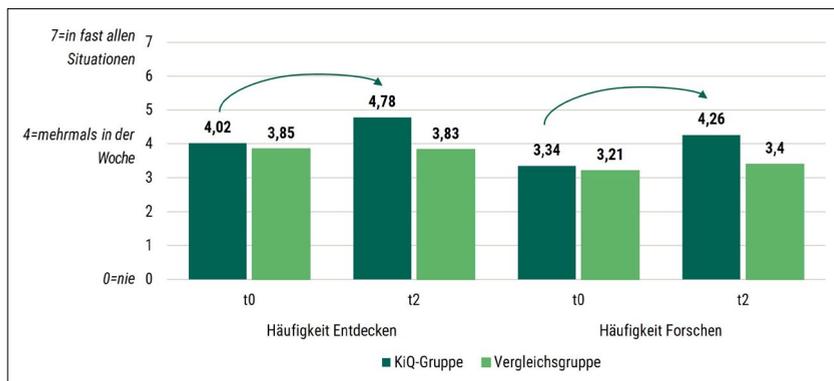
Abbildung 25. Die Qualität der Begleitung von Kindern beim Forschen – Längsschnitt

Häufigkeit von Situationen des entdeckenden und forschenden Lernens

Schließlich werden die Häufigkeiten des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens von pädagogischen Fachkräften mit den Kindern betrachtet. Die Häufigkeiten werden durch jeweils eine Frage bzw. ein Item erfasst, anders als bei den vorherigen Instrumenten, welche aus Skalen bestanden. Die pädagogischen Fachkräfte beider Gruppen wurden gefragt, wie häufig sie in den letzten drei Monaten Anlässe

im Alltag genutzt haben, um Kinder beim Entdecken bzw. Forschen zu begleiten. Im deskriptiven Vergleich zeigt sich ein deutlicher Anstieg der von den „KiQ“-Fachkräften berichteten Häufigkeiten des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens mit den Kindern, während die Fachkräfte der Vergleichsgruppe keine Veränderung zeigen (Abbildung 26).

Abbildung 26. Häufigkeit des Entdeckens und Forschens – Gruppenvergleich



Die multiplen Regressionsanalysen bestätigen die deskriptiven Befunde. Die „KiQ“-Fachkräfte berichten, dass sie nach Programmende häufiger mit den Kindern im Alltag entdecken und forschen als pädagogische Fachkräfte der Vergleichsgruppe (Tabelle 9).

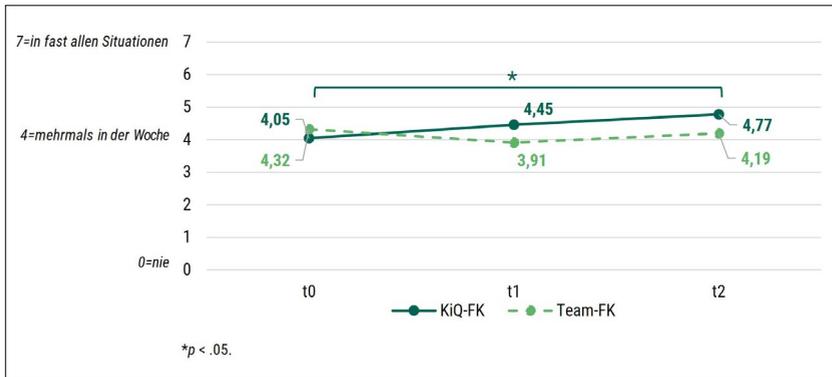
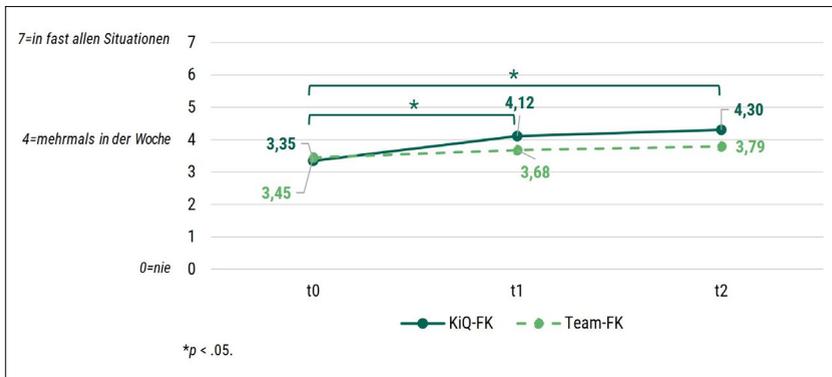
Tabelle 9. Multiple Regressionsanalysen zur Häufigkeit des entdeckenden und forschenden Lernens – Gruppenvergleich

	t2 Häufigkeit Entdecken	t2 Häufigkeit Forschen
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.38*	.15*

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Auch bezüglich der Häufigkeiten des Entdeckens und Forschens mit den Kindern wird die Entwicklung der Pädagog:innen innerhalb des „KiQ“-Programms untersucht. Im Bereich des Entdeckens und Forschens ergibt sich ein Zuwachs bei den „KiQ“-Fachkräften: Sie entdecken und forschen im Zeitverlauf häufiger mit den Kindern (Abbildung 27 und Abbildung 28). Für die Team-Fachkräfte zeigt sich keine signifikante Entwicklung.

Abbildung 27. Die Häufigkeit des Entdeckens mit Kindern – Längsschnitt**Abbildung 28.** Die Häufigkeit des Forschens mit Kindern – Längsschnitt

Zusätzlich wurden die pädagogischen Fachkräfte im Verlauf des „KiQ“-Programms gefragt, inwieweit sie Kinder beim Entdecken und Forschen bewusst anders begleiten. Hierfür erfolgt ein signifikant positiver Anstieg über die Zeit, sie agieren anders in Fachkraft-Kind-Interaktionen (Abbildung 29 und Abbildung 30). Mögliche konkrete Veränderungen werden in Abschnitt 4.3 auf Basis der qualitativen Interviews berichtet.

Abbildung 29. Häufigkeit der Situationen, in denen Pädagog:innen mit Kindern bewusst anders entdecken – Längsschnitt

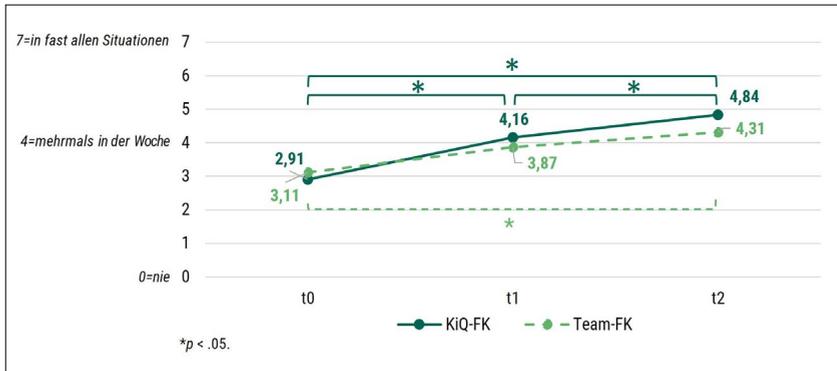
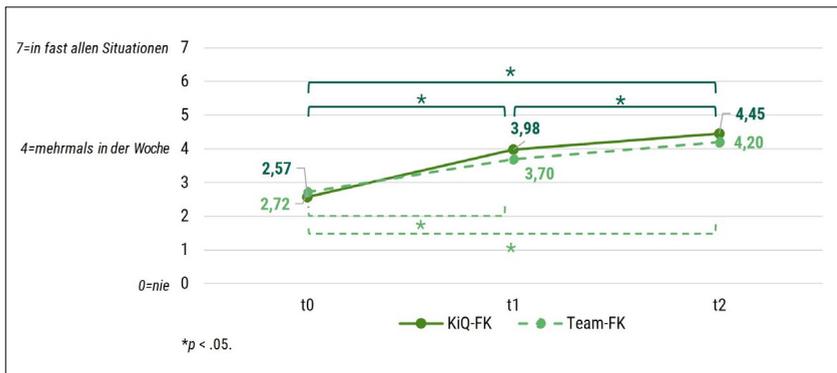


Abbildung 30. Häufigkeit der Situationen, in denen Pädagog:innen mit Kindern bewusst anders forschen – Längsschnitt



4.1.2 Zusammenfassung zur individuellen Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte

Die „KiQ“-Fachkräfte fühlen sich nach der Teilnahme am „KiQ“-Programm selbstwirksamer und bewerten ihr fachdidaktisches Wissen höher als die pädagogischen Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms fühlen sich die „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte nach Programmende selbstwirksamer. Auch ihr fachdidaktisches Wissen bewerten sowohl „KiQ“-Fachkräfte als auch Team-Fachkräfte im Zeitverlauf höher. Die Handlungsplanung der „KiQ“-Fachkräfte übertrifft nach der Programmteilnahme signifikant die der Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Zudem steigt die Handlungsplanung der „KiQ“- und Teamfachkräfte innerhalb des „KiQ“-Programms signifikant. Sie tendieren dazu, im Laufe der Zeit vermehrt zu überlegen, wie sie beispielsweise mit Kindern im Alltag Entdeckungsmöglichkeiten nutzen können. Die „KiQ“-Fachkräfte zeigen im Gruppenvergleich eine

deutliche Steigerung in ihrer Selbstwirksamkeit, ihrem fachdidaktischen Wissen und ihrer Handlungsplanung: Während zu Beginn die Vergleichsgruppe sich selbst besser einschätzt, übertrifft am Ende die „KiQ“-Gruppe diese Selbsteinschätzung.

Im Bereich des entdeckenden und forschenden Lernens berichten die „KiQ“-Fachkräfte, dass sie sich in den Fachkraft-Kind-Interaktionen stärker am Kind orientieren als Fachkräfte der Vergleichsgruppe. KiQ“-Fachkräfte regen durch ihre Handlungen ihrer Einschätzung nach das alltagsintegrierte Entdecken und Forschen stärker an, als pädagogische Fachkräfte der Vergleichsgruppe dies für sich einschätzen. Innerhalb des „KiQ“-Programms schätzen sich die „KiQ“- und Team-Fachkräfte im Bereich der Qualität des Entdeckens und Forschens mit Kindern von Anfang an eher positiv ein. Trotzdem sind im Laufe der Zeit signifikante Verbesserungen in allen vier Qualitätsbereichen bei den „KiQ“-Fachkräften zu beobachten: wertschätzende Atmosphäre, Orientierung am Kind und das gemeinsame Entdecken und Forschen mit Kindern. Bei den Team-Fachkräften sind im Zeitverlauf keine signifikanten Veränderungen zu beobachten.

Die „KiQ“-Fachkräfte geben zum Programmende an, dass sie häufiger mit Kindern entdecken und forschen als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Im Verlauf des „KiQ“-Programms geben die „KiQ“-Fachkräfte an, dass sie die Häufigkeit ihrer Aktivitäten im Bereich des Entdeckens und Forschens mit Kindern gesteigert haben. Zudem begleiten sowohl die „KiQ“-Fachkräfte als auch die Team-Fachkräfte die Kinder im Laufe der Zeit bewusst anders beim gemeinsamen Entdecken und Forschen im Alltag.

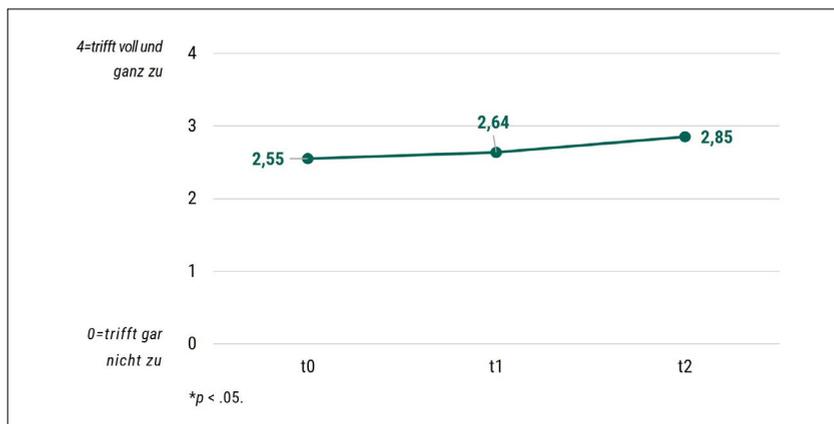
Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass sich nach Teilnahme am „KiQ“-Programm „KiQ“-Fachkräfte selbstwirksamer fühlen, ihr fachdidaktisches Wissen höher bewerten und ihre Handlungsplanung, mit Kindern gemeinsam zu entdecken und zu forschen, im Vergleich zu Fachkräften der Vergleichsgruppe steigt. Im Längsschnitt des „KiQ“-Programms ergeben sich signifikante Verbesserungen in der Qualität und Häufigkeit des entdeckenden und forschenden Lernens: Zum Beispiel orientieren sich „KiQ“-Fachkräfte stärker am Kind und entdecken und forschen ihrer Einschätzung nach häufiger im Zeitverlauf des Programms.

4.1.3 Kita-Leitungen

Die am „KiQ“-Programm teilnehmenden Kita-Leitungen wurden ebenfalls im Längsschnitt bezüglich verschiedener Kompetenzen befragt. Ein Gruppenvergleich ist hier nicht möglich, da diese Kompetenzen nicht für die Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe abgefragt wurden, um den Fragebogen möglichst kompakt und umsetzbar zu halten. Die verwendeten Items richten sich inhaltlich darauf, wie die Kita-Leitungen Veränderungsprozesse in Kitas gestalten, und fokussieren hierbei auf ihre Selbstwirksamkeit sowie ihre Bereitschaft, Veränderungsprozesse zu gestalten.

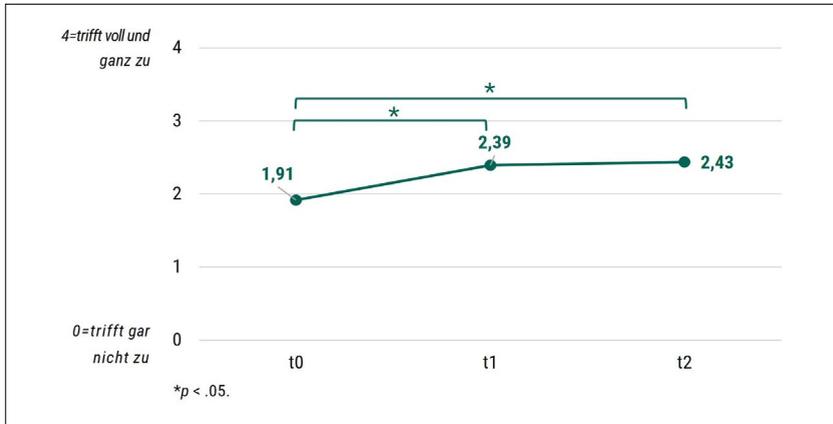
Bezüglich der Selbstwirksamkeit bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen wurden die Kita-Leitungen gefragt, inwieweit sie herausfordernde und anstrengende Situationen in der Regel gut lösen können. Dies ist im Vergleich zu den meisten vorangegangenen Untersuchungsbereichen nur ein Item und keine Skala. Es zeigt sich über die Zeit keine signifikante Zunahme, aber eine positive Tendenz ist zu erkennen (Abbildung 31).

Abbildung 31. Selbstwirksamkeit von Kita-Leitungen bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen – Längsschnitt



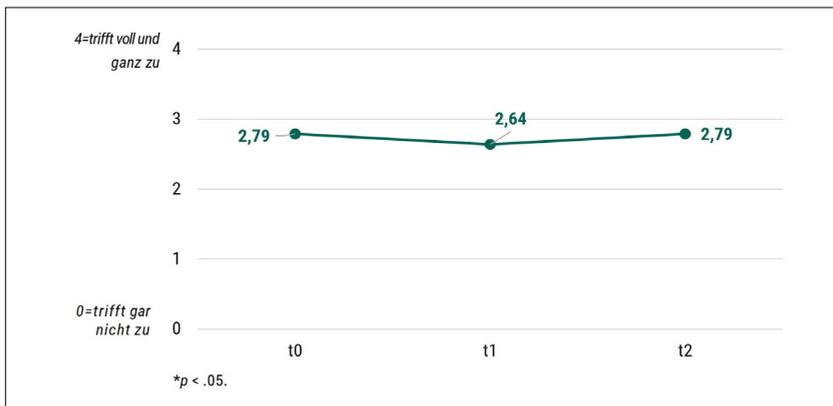
Des Weiteren liegen zwei Items zur Handlungsplanung der Kita-Leitungen im Bereich der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen vor. Aufgrund der inhaltlichen Verschiedenheit konnte keine Skala gebildet werden; die Items werden daher einzeln berichtet. Zunächst wurden die Kita-Leitungen gefragt, inwiefern sie sich bereits entschieden haben, bei welchen kommenden Anlässen sie ihr Wissen zur Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen anwenden werden (siehe Abbildung 32). Hier zeigt sich ein signifikant positiver Verlauf über die Zeit. Kita-Leitungen wollen ihr erlerntes Wissen also deutlich eher in ihrem Arbeitsalltag anwenden, welches sie im Verlauf des „KiQ“-Programms erworben haben.

Abbildung 32. Handlungsplanung von Kita-Leitungen, Wissen zur Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen anzuwenden – Längsschnitt



Bezüglich ihrer Bereitschaft, Methoden der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen im Alltag häufiger anzuwenden, zeigt sich keine signifikante Veränderung über die Zeit (Abbildung 33).

Abbildung 33. Handlungsplanung von Kita-Leitungen, häufiger Methoden bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen im Alltag anzuwenden – Längsschnitt



4.1.4 Zusammenfassung zur individuellen Entwicklung der Kita-Leitungen

Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe wurden zu verschiedenen Dispositionen und ihrer Handlungsplanung im Bereich der Gestaltung von Veränderungsprozessen befragt. Mit Blick auf ihre Selbstwirksamkeit bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen zeigt sich im Zeitverlauf keine signifikante Zunahme, jedoch eine positive Tendenz. Hinsichtlich ihrer Entschiedenheit, bei welchen zukünftigen Anlässen sie ihr Wissen zur Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen

anwenden werden, zeigt sich über die Zeit ein signifikant positiver Verlauf. Das bedeutet, dass Kita-Leitungen ihr im „KiQ“-Programm erworbenes Wissen zunehmend im Arbeitsalltag einsetzen möchten. In Bezug auf ihre Bereitschaft, Methoden zur Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen regelmäßig im Alltag zu nutzen, sind keine signifikanten Veränderungen über die Zeit ersichtlich. Es lässt sich feststellen, dass bei den Kita-Leitungen bereits positive Entwicklungsprozesse initiiert wurden.

Zusammengefasst zeigen Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe eine signifikante Steigerung ihrer Entschiedenheit, erworbenes Wissen im Arbeitsalltag anzuwenden, und eine positive Tendenz in ihrer Selbstwirksamkeit bei Veränderungsprozessen. Ihre Bereitschaft, Methoden zur Gestaltung von Veränderungsprozessen häufiger zu nutzen, bleibt hingegen über die Zeit konstant.

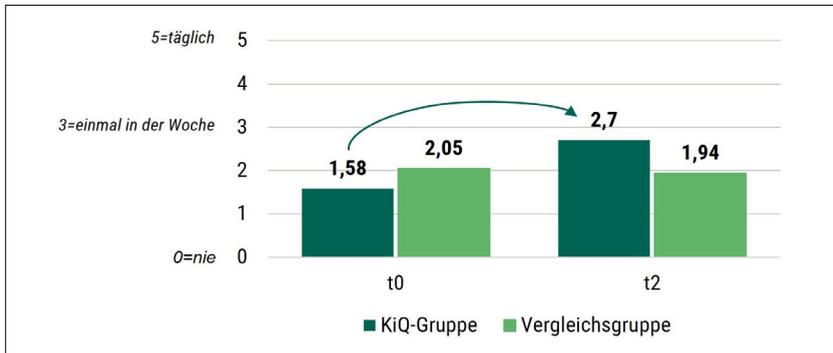
4.2 Entwicklung der Organisation Kita

4.2.1 Beiträge auf Personenebene

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse im Bereich der Organisationsentwicklung in Kitas berichtet – die sogenannte Kita-Entwicklung. Zunächst folgen Ergebnisse auf der Personenebene. Hierbei wird die Frage aufgeworfen, welchen Beitrag Fachkräfte und Kita-Leitungen zur Organisationsentwicklung der Kita leisten. Im Gruppenvergleich werden wieder für die „KiQ“-Gruppe Ergebnisse der „KiQ“-Fachkräfte und Kita-Leitungen berichtet, die als Multiplikator:innen bzw. Führungskräfte agieren.

Ein zentrales Ziel des „KiQ“-Programms ist der Wissenstransfer innerhalb der Teams. Das „KiQ“-Programm setzt daher in besonderem Maße auf die Multiplikator:innenrolle der „KiQ“-Fachkraft als eine unterstützende Maßnahme zur Verbesserung des Wissenstransfers ins Team. Die Kita-Leitung unterstützt die „KiQ“-Fachkraft dabei organisatorisch und regt den Transfer auch selbst an. Schließlich wurden für eine bessere Übersichtlichkeit alle Skalen bzw. Items zum Wissenstransfer (so auch der Team-Fachkräfte) diesem Abschnitt zugeordnet.

Abbildung 34 stellt den deskriptiven Gruppenvergleich des Wissenstransfers durch die Fachkräfte dar. Der Vergleich zeigt zum einen, dass Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe zum Ende des „KiQ“-Programms (t2) eher ihr Wissen, ihre Erfahrungen oder auch Materialien teilen als Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Zum anderen wird die Entwicklung im Bereich des Wissenstransfer deutlich: Während Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe zu Beginn des Programms noch weniger Wissen und Erfahrungen teilen als die Vergleichsgruppe, sind sie diesbezüglich der Vergleichsgruppe zum Ende des „KiQ“-Programms voraus.

Abbildung 34. Wissenstransfer durch die pädagogischen Fachkräfte – Gruppenvergleich

Die multiple Regressionsanalyse des Gruppenvergleichs zum Ende des „KiQ“-Programms macht deutlich, dass die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe signifikant eher ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit dem Team teilen als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe (Tabelle 10).

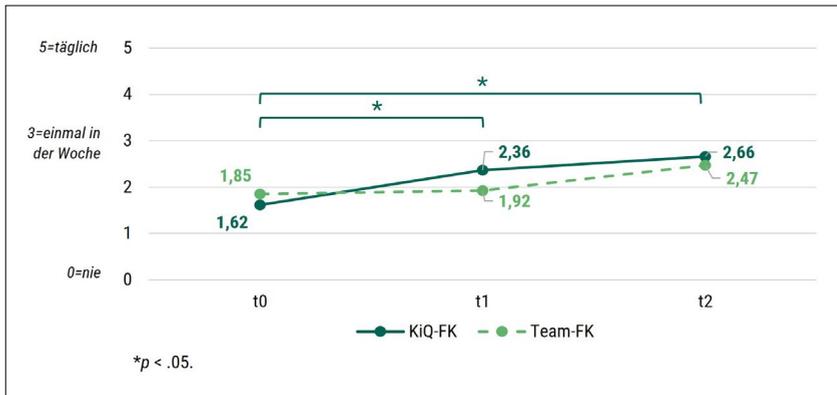
Tabelle 10. Multiple Regressionsanalysen zur Häufigkeit des Wissenstransfer durch die pädagogischen Fachkräfte (Selbsteinschätzung) – Gruppenvergleich

t2 Fachkraft	
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.41*

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im früh-kindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms zeigt sich eine signifikante Zunahme des Wissenstransfers durch die „KiQ“-Fachkraft (Abbildung 35). Die „KiQ“-Fachkräfte geben an, dass sie im Zeitverlauf häufiger ihr Wissen und ihre Erfahrungen teilen. Für die Team-Fachkräfte ist keine signifikante Entwicklung zu beobachten.

Abbildung 35. Wissenstransfer durch die „KiQ“-Fachkraft & Team-Fachkraft – Längsschnitt

Im Bereich des Wissenstransfer wurden des Weiteren verschiedene Items zur Frage erhoben, auf welche Weise und wie häufig innerhalb des Teams MINT-Inhalte und -Methoden beziehungsweise Informationen zum Entdecken und Forschen weitergegeben wurden (z. B. in Teambesprechungen oder durch die Weitergabe von Materialien). Die folgenden Abbildungen Abbildung 36 und Abbildung 37 stellen für den deskriptiven Gruppenvergleich dar, wie die Fachkräfte den Wissenstransfer in ihrer Kita einschätzen. Es zeigt sich, dass über die verschiedenen Möglichkeiten der Weitergabe hinweg die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe deutlich häufiger berichten, ihr Wissen zum Entdecken und Forschen weiterzugeben. So teilen „KiQ“-Fachkräfte zum Ende des „KiQ“-Programms in den verschiedenen Formaten häufiger ihr Wissen als Fachkräfte der Vergleichsgruppe und entwickeln sich zusätzlich über die Zeit im Wissenstransfer besser als Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

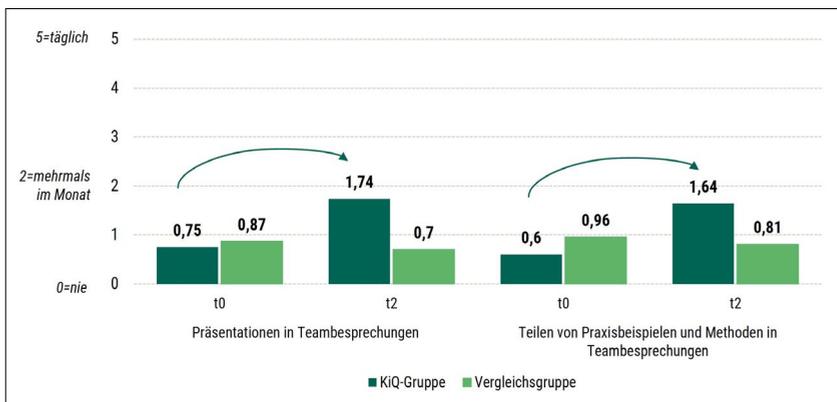
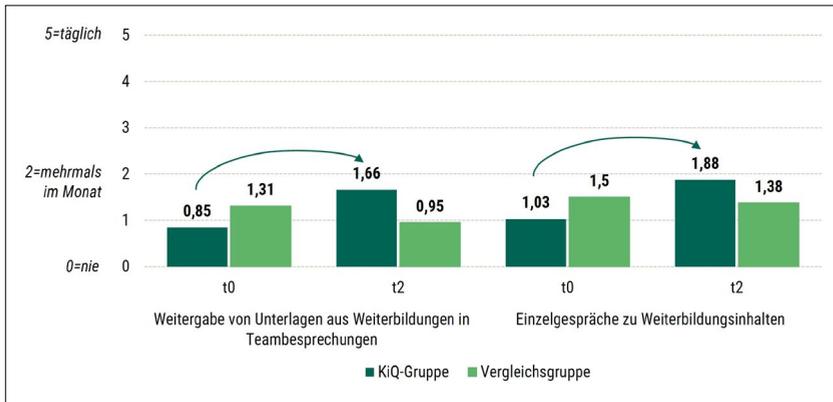
Abbildung 36. Items zum Wissenstransfer 1 – Gruppenvergleich

Abbildung 37. Items zum Wissenstransfer 2 – Gruppenvergleich

Die Ergebnisse des deskriptiven Gruppenvergleichs spiegeln sich auch in den multiplen Regressionsanalysen wider. Zum Ende des „KiQ“-Programms schätzen sich die Fachkräfte in der Weitergabe ihres Wissens in allen vier Möglichkeiten der Wissensweitergabe signifikant besser ein als Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Tabelle 11. Multiple Regressionsanalysen zum Wissenstransfer durch die „KiQ“-Fachkraft – Gruppenvergleich

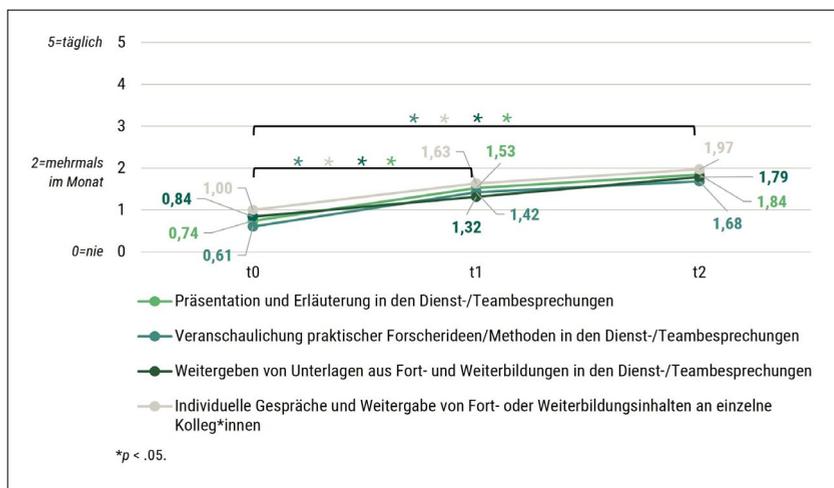
	t2: Präsentation in Teambesprechungen	t2: Teilen von Praxisbeispielen & Methoden	t2: Weitergabe von Unterlagen aus Weiterbildungen	t2: Einzelgespräche zu Weiterbildungsinhalten
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.49*	.38*	.32*	.20*

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms ist ebenfalls ein signifikant positiver Zuwachs zu vermerken. Die „KiQ“-Fachkraft berichtet davon, deutlich häufiger ihr Wissen in unterschiedlicher Weise im Laufe des „KiQ“-Programms zu teilen (Abbildung 38). Die Team-Fachkräfte wurden nicht zu diesen Items befragt, da es nicht ihre primäre Aufgabe war.

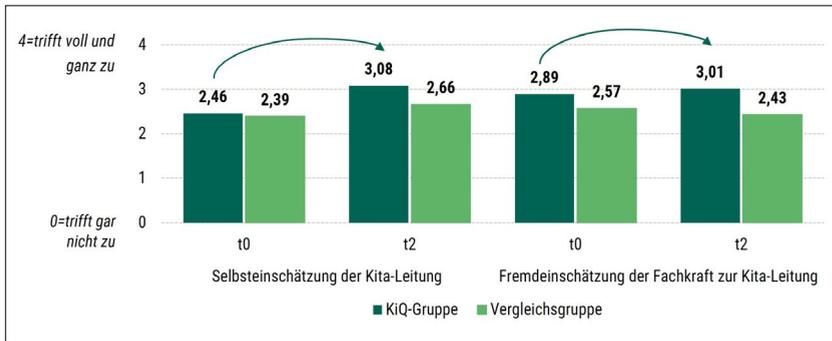
Abbildung 38. Wissenstransfer von MINT-Inhalten und Methoden durch die „KiQ“-Fachkraft – Längsschnitt



Auf Personenebene im Bereich der Organisationsentwicklung wurde weiterhin erfragt, inwiefern sich die Kita-Leitung für die Verankerung des Entdeckens und Forschens in der Kita einsetzt. Dazu wurde im Längsschnitt die Kita-Leitung selbst befragt (Selbsteinschätzung), aber auch die „KiQ“-Fachkräfte und Team-Fachkräfte sollten die Arbeit der Kita-Leitung einschätzen (Fremdeinschätzung). In der deskriptiven Darstellung des Gruppenvergleichs zeigt sich, dass sich die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe bezüglich der Sicherung des Wissenstransfers im Zeitverlauf und somit auch zu t2 besser einschätzen als die Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe (Abbildung 39). Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe stimmen demnach eher zu, den Wissenstransfer zum Entdecken und Forschen und dessen Verankerung in der Kita voranzutreiben als Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe.

Im deskriptiven Gruppenvergleich zeigt die Fremdeinschätzung durch die Fachkräfte in der „KiQ“-Gruppe im Vergleich zur Selbsteinschätzung eine geringere Zunahme über die Zeit bezüglich der Unterstützung des Wissenstransfers durch die Kita-Leitung (Abbildung 39). Zum Ende des „KiQ“-Programms ist der Unterschied zur Vergleichsgruppe jedoch auch in der Fremdeinschätzung größer als zu Beginn des Programms: „KiQ“-Fachkräfte schätzen das Engagement ihrer Kita-Leitungen, den Wissenstransfer zu unterstützen und Wissen zum Entdecken und Forschen in der Kita zu bewahren, deutlich höher ein als Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Abbildung 39. Vision und Sicherung des Wissenstransfers durch die Kita-Leitung – Gruppenvergleich



Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen machen deutlich, dass die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe ihre Unterstützung des Wissenstransfers bezüglich des Entdeckens und Forschens zum Ende des „KiQ“-Programms signifikant besser einschätzen als Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe (Tabelle 12). Die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe schätzen die Unterstützung ihrer Kita-Leitung etwas geringer, aber signifikant besser ein als Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Tabelle 12. Multiple Regressionsanalysen zur Vision und Sicherung des Wissenstransfers durch die Kita-Leitung – Gruppenvergleich

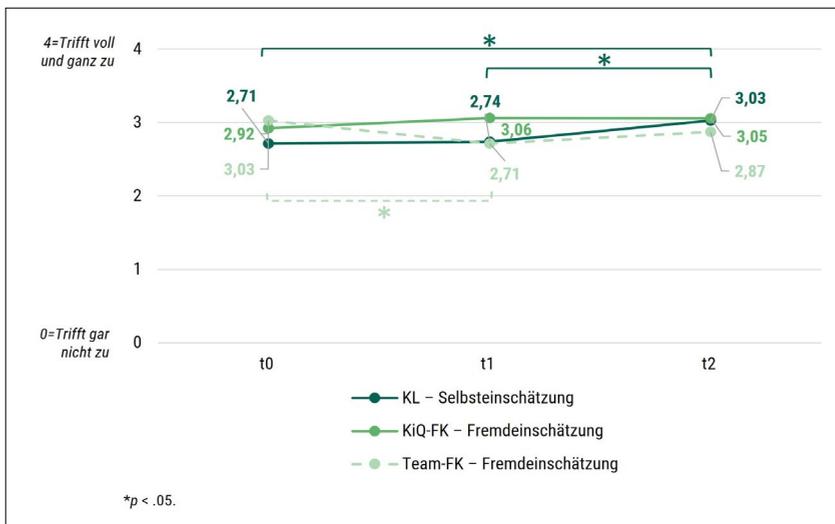
	t2 Kita-Leitung: Selbsteinschätzung	t2 Fachkraft: Fremdeinschätzung zur Kita-Leitung
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.32*	.22*

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

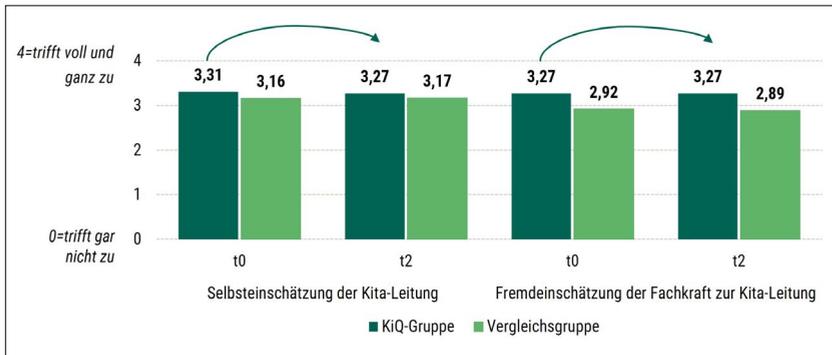
In Abbildung 40 wird der Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms zur Sicherung des Wissenstransfer seitens der Kita-Leitungen dargestellt. Hier sind die Selbsteinschätzung der Kita-Leitungen als auch die Fremdeinschätzungen zur Arbeit der Kita-Leitungen durch die „KiQ“-Fachkräfte und die Team-Fachkräfte abgebildet. Es zeigt sich, dass die Kita-Leitungen ihre Bemühungen zur Sicherung des Wissenstransfers im Zeitverlauf besser einschätzen. Die Fremdeinschätzungen der Fachkräfte dazu zeigen keinen signifikanten Zuwachs.

Abbildung 40. Vision und Sicherung des Wissenstransfers durch die Kita-Leitung – Längsschnitt



Des Weiteren wurden die Fachkräfte und Kita-Leitungen gefragt, inwiefern die Kita-Leitungen die Lernentwicklung der Pädagog:innen ihres Teams unterstützen, z. B. bei der Erprobung neuer pädagogischer Methoden. Im deskriptiven Gruppenvergleich bei den Kita-Leitungen selbst zeigt sich im Zeitverlauf in der „KiQ“-Gruppe eine leichte Abnahme in diesem Bereich (Abbildung 41). Dennoch schätzen die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe ihre Unterstützung der Lernentwicklung ihres Teams zum Ende des Programms immer noch etwas höher ein als die Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe. Im deskriptiven Gruppenvergleich besteht keine signifikante Veränderung in Bezug auf die Auffassung der pädagogischen Fachkräfte darüber, wie die Kita-Leitungen die Lernentwicklung des Teams unterstützen. Die Zustimmung der Fachkräfte verbleibt auf einem eher hohen Niveau (Abbildung 41). Die Selbsteinschätzung der Kita-Leitungen zeigt hingegen einen marginalen Rückgang. Betrachtet man die jeweiligen Messzeitpunkte t0 und t2, so schätzen die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe die Unterstützung der Lernentwicklung durch ihre Kita-Leitungen zu beiden Messzeitpunkten besser ein als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Abbildung 41. Unterstützung der Lernentwicklung der Pädagog:innen durch die Kita-Leitung – Gruppenvergleich



Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zeigen, dass die Kita-Leitungen beider Gruppen ihre Unterstützung der Lernentwicklung der Pädagog*innen zum Ende des „KiQ“-Programms ähnlich einschätzen (Tabelle 13). Die „KiQ“-Fachkräfte hingegen nehmen ihre Kita-Leitungen zum Ende des „KiQ“-Programms signifikant unterstützender wahr als Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Die Mittelwerte in Abbildung 41 zur Einschätzung durch die Fachkräfte zeigen allerdings, dass sie die Unterstützung durch ihre Kita-Leitung im Zeitverlauf als gleichbleibend gut einschätzen. Um den Zeitverlauf auch mittels einer multiplen Regressionsanalyse betrachten zu können, wurde zusätzlich ein Zuwachsmo­dell mit den Angaben der Fachkräfte gerechnet. Im Zuwachsmo­dell wird deutlich, dass die Einschätzung der „KiQ“-Fachkräfte zur Unterstützung der Lernentwicklung, gemessen an der Vergleichsgruppe, über die Zeit nicht zunimmt ($\beta = .03$, $SE = .08$, $p = .733$). Das spiegelt die deskriptive Beschreibung der Daten anhand der Mittelwerte in Abbildung 41 wider.

Tabelle 13. Multiple Regressionsanalysen zur Unterstützung der Lernentwicklung der Pädagog*innen durch die Kita-Leitung – Gruppenvergleich

	t2 Kita-Leitung: Selbsteinschätzung	t2 Fachkraft: Fremdeinschätzung zur Kita-Leitung
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	.10	.13*

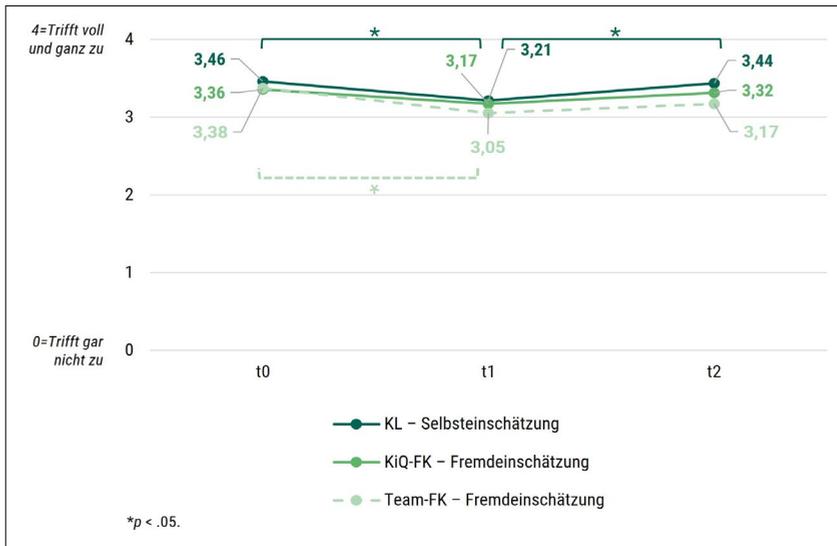
Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im früh-kindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms ist zu sehen, dass sich die Kita-Leitungen zur Mitte des Programms signifikant geringer einschätzen bezüglich ihrer Unterstützung der Lernentwicklung ihres Teams (Abbildung 42). Zum Ende des Pro-

gramms schätzen sie ihre Unterstützung der Lernentwicklung wieder auf einem ähnlich hohen Niveau ein, wie zu Beginn des „KiQ“-Programms, was diese Entwicklung grafisch einem „V“ ähneln lässt. Auch die Fremdeinschätzungen zur Lernunterstützung durch die Fachkräfte sinkt zur Mitte der Teilnahme am „KiQ“-Programm leicht ab, aber es zeigt sich jeweils keine signifikante Veränderung wie bei den Kita-Leitungen.

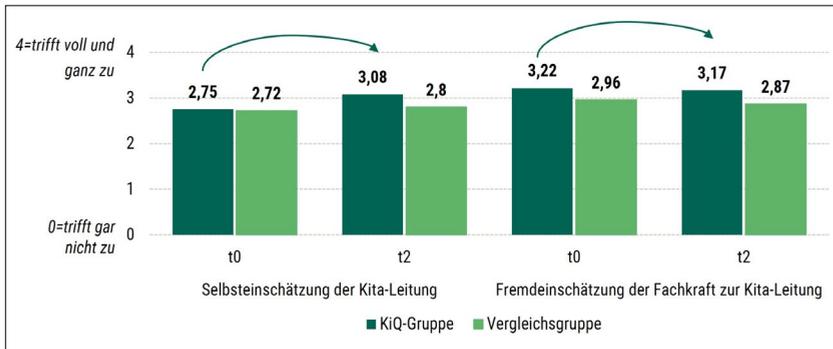
Abbildung 42. Unterstützung der Lernentwicklung der Pädagog:innen durch die Kita-Leitung – Längsschnitt



Bei der Steuerung des Veränderungsprozesses zur Verankerung des Entdeckens und Forschens in der Kita zeigt sich im deskriptiven Gruppenvergleich, dass sich die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe im Zeitverlauf und zum Ende des „KiQ“-Programms besser einschätzen als Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe (Abbildung 43). Hier war beispielsweise gefragt, inwiefern die Kita-Leitung dem Team bei der Planung und Koordinierung der Maßnahmen hilft oder sie sinnvolle strukturelle Anpassungen ermöglicht.

Die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe schätzen die Arbeit bezüglich der Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung zu beiden Messzeitpunkten besser ein als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe (Abbildung 43). Im Zeitverlauf zeigt sich in der „KiQ“-Gruppe eine leichte Abnahme in der Einschätzung, wie sie die Unterstützung der Verankerung des Entdeckens und Forschens in der Kita durch die Kita-Leitung wahrnehmen.

Abbildung 43. Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung – Gruppenvergleich



Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen spiegeln die Ergebnisse des deskriptiven Gruppenvergleichs wider. Die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe schätzen ihre Arbeit in der Steuerung des Veränderungsprozesses am Ende des „KiQ“-Programms besser ein als die Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe, während die Fachkräfte die Arbeit der Kita-Leitungen diesbezüglich in beiden Gruppen ähnlich wahrnehmen (Tabelle 14).

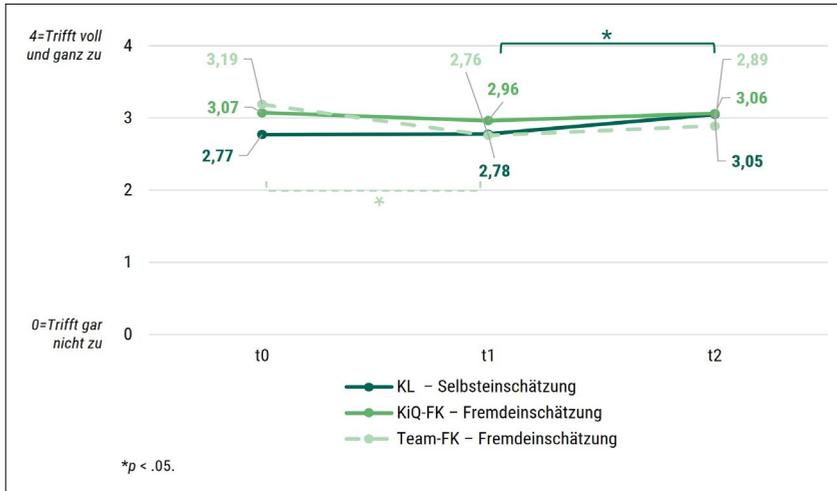
Tabelle 14. Multiple Regressionsanalysen zur Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung – Gruppenvergleich

	t2 Kita-Leitung: Selbsteinschätzung	t2 Fachkraft: Fremdeinschätzung zur Kita-Leitung
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	0.21*	0.13

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms zeigt sich, dass sich die Kita-Leitungen bei der Steuerung des Veränderungsprozesses im zeitlichen Verlauf (ab Mitte bis Ende) des „KiQ“-Programms signifikant besser einschätzen (Abbildung 44). Bei den Fachkräften ist keine signifikante Veränderung zur Einschätzung der Arbeit der Kita-Leitungen in diesem Bereich zu sehen. Es lässt sich feststellen, dass die Kita-Leitungen ihre eigene Arbeit bezüglich der Steuerung des Veränderungsprozesses etwas kritischer einschätzen als die Fachkräfte und dass sich die Einschätzungen der Kita-Leitungen und Fachkräfte zum Ende des „KiQ“-Programms angenähert haben.

Abbildung 44. Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung – Längsschnitt

4.2.2 Zusammenfassung der Beiträge auf Personenebene zur Organisationsentwicklung

Nach ihrer Teilnahme am „KiQ“-Programm berichten die „KiQ“-Fachkräfte, dass sie vermehrt Wissen, Materialien und Erfahrungen zum Thema Entdecken und Forschen mit ihren Kolleg:innen teilen. Zu Beginn des „KiQ“-Programms hatten sie noch angegeben, in dieser Hinsicht weniger aktiv zu sein als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Nach Abschluss des Programms jedoch zeigen sich diesbezüglich signifikante Unterschiede zugunsten der „KiQ“-Fachkräfte. Auch im Längsschnitt wird deutlich, dass die „KiQ“-Fachkräfte im Laufe des „KiQ“-Programms signifikant häufiger ihr Wissen teilen. Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe treiben nach Programmende den Wissenstransfer zum Entdecken und Forschen und dessen Verankerung in der Kita signifikant aktiver voran als die Leitungen der Vergleichsgruppe. Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe bestätigen diese Einschätzung und berichten gemessen an der Vergleichsgruppe, dass ihre Kita-Leitungen den Wissenstransfer aktiver unterstützen. Über den Zeitraum des „KiQ“-Programms im Längsschnitt zeigt sich, dass die Kita-Leitungen ihre Bemühungen um den Wissenstransfer steigern, während die pädagogischen Fachkräfte diese Bemühungen als konstant wahrnehmen.

In Bezug auf die Lernentwicklung sehen sich die Kita-Leitungen beider Gruppen als ähnlich unterstützend für ihr Team. Zum Ende des „KiQ“-Programms empfinden die „KiQ“-Fachkräfte ihre Kita-Leitungen jedoch als unterstützender, als die Fachkräfte der Vergleichsgruppe ihre Leitungen wahrnehmen. Der Längsschnitt im Bereich der Unterstützung der Lernentwicklung zeigt eine interessante Entwicklung: Zur Mitte der Teilnahme am „KiQ“-Programm sinkt sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung bezüglich der Frage, wie stark die Kita-Leitungen ihre Fachkräfte bei deren Lernentwicklung unterstützen. Zum Ende des Programms steigt diese Einschätzung dann wieder auf den Wert zu Anfang des Programms.

Im Bereich der Steuerung des Veränderungsprozesses bewerten Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe nach Programmende ihre Unterstützung beim Entdecken und Forschen positiver als die Leitungen der Vergleichsgruppe. Bei den Fachkräften gibt es in dieser Hinsicht keinen Unterschied zwischen den Gruppen. Über die Laufzeit des „KiQ“-Programms im Längsschnitt sehen sich die Kita-Leitungen in ihrer Rolle bezüglich der Steuerung des Veränderungsprozesses immer positiver, wohingegen die Fachkräfte keine signifikante Veränderung feststellen. Interessanterweise bewerteten die Fachkräfte zu Beginn ihre Kita-Leitungen positiver als diese sich selbst. Doch gegen Ende des Programms gleichen sich Selbst- und Fremdeinschätzung an.

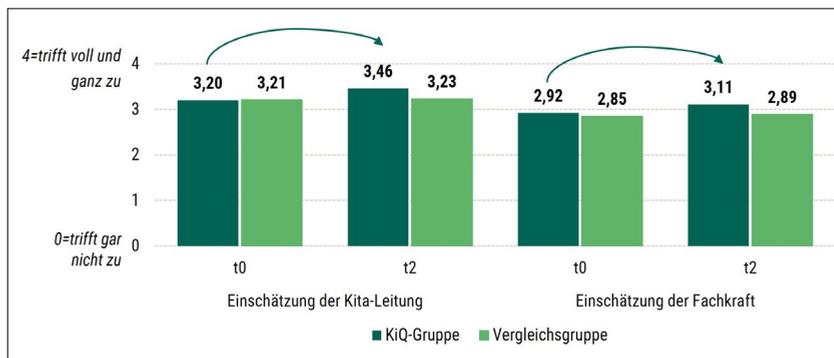
Insgesamt weisen nach Teilnahme am „KiQ“-Programm „KiQ“-Fachkräfte und Kita-Leitungen eine verstärkte Neigung zum Wissensaustausch auf. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Arbeit der Kita-Leitungen zeigen im Verlauf ein Absinken zur Mitte, wobei die Einschätzungen zum Programmende dem Ausgangsniveau oder besser entsprechen, was Hinweise auf die Neubewertung der Arbeit der Kita-Leitungen gibt.

4.2.3 Organisationsebene der Kita

Auf der Organisationsebene der Kita soll betrachtet werden, welche Veränderungen von den Pädagog:innen im Verlauf der Teilnahme am „KiQ“-Programm wahrgenommen werden. Der Fokus liegt hierbei auf Austausch und Kooperation in den Kitas.

Im deskriptiven Gruppenvergleich zeigt sich, dass sowohl die Kita-Leitungen als auch die pädagogischen Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe (Abbildung 45) eine Verbesserung bei den Austausch- und Entscheidungsprozessen in der Kita wahrnehmen. Diese Prozesse meinen beispielsweise, wenn sich Kolleg:innen beim Ausprobieren neuer Methoden unterstützen oder pädagogische Fachkräfte Einfluss auf Entscheidungen über den Einsatz neuer pädagogischer Methoden haben. Weiterhin schätzen die Kita-Leitungen und Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe diese Prozesse zum Ende des „KiQ“-Programms besser ein als Kita-Leitungen und Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Abbildung 45. Austausch- und Entscheidungsprozesse in der Kita, Einschätzung der Kita-Leitungen und Fachkräfte – Gruppenvergleich



Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zeigen, dass die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe die Austausch- und Entscheidungsprozesse in der Kita zum Ende des „KiQ“-Programms signifikant besser einschätzen als Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe (Tabelle 15). Die Fachkräfte beider Gruppen schätzen den Austausch und die Beteiligung an Entscheidungen in der Kita ähnlich ein, wobei der Regressionskoeffizient knapp nicht signifikant ist.

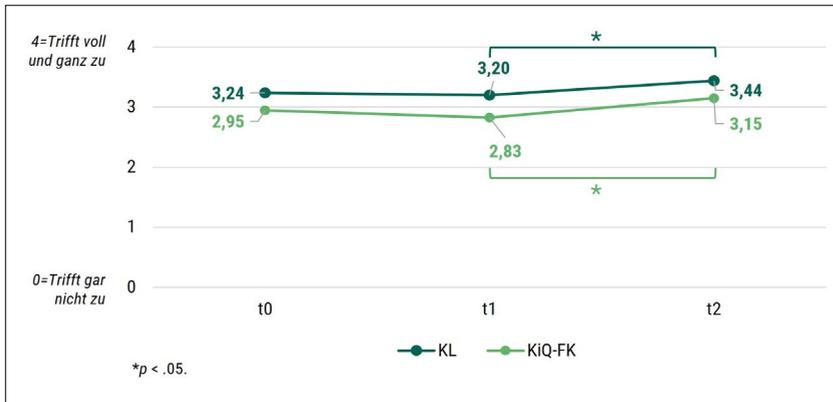
Tabelle 15. Multiple Regressionsanalysen zu Austausch- und Entscheidungsprozessen in der Kita – Gruppenvergleich

	t2 Kita-Leitung:	t2 Fachkraft:
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	0.22*	0.12

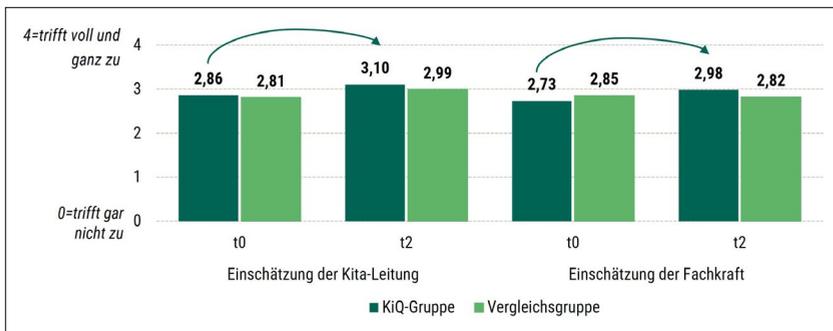
Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms zeigt sich im Bereich der Austausch- und Entscheidungsprozesse, dass die Kita-Leitungen und „KiQ“-Fachkräfte eine signifikante Verbesserung wahrnehmen, ausgehend von der Mitte hin zum Ende der Teilnahme am „KiQ“-Programm (Abbildung 46).

Abbildung 46. Austausch- und Entscheidungsprozesse in der Kita – Längsschnitt

Weiterhin wurden die Pädagog:innen gefragt, wie sie die Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen einschätzen. Beispiele hierfür sind, inwiefern sich Team-Mitglieder gegenseitig bei der Umsetzung von Maßnahmen abstimmen oder sie sich gegenseitig motivieren. Der deskriptive Gruppenvergleich der Kita-Leitungen zeigt, dass die Kita-Leitungen beider Gruppen die Kooperation ähnlich gut einschätzen und dass beide Gruppen berichten, die Kooperation hätte sich im Zeitverlauf verbessert (Abbildung 47). Die Fachkräfte der Vergleichsgruppe schätzen die Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen zu Beginn des Programms noch etwas besser ein als Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe. Zum Ende des Programms hingegen schätzen die Fachkräfte der „KiQ“-Gruppe die Kooperation im Team etwas besser ein als Fachkräfte der Vergleichsgruppe.

Abbildung 47. Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen, Einschätzung der Kita-Leitung und Fachkräfte – Gruppenvergleich

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen lassen erkennen, dass die Kita-Leitungen beider Gruppen die Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen im Team bei der Umsetzung von Veränderungen zu t2 ähnlich gut einschätzen. Genauso schätzen dies die Fachkräfte beider Gruppen ähnlich ein, wobei auch hier der Unterschied zugunsten der „KiQ“-Gruppe

knapp nicht signifikant ist (Tabelle 16). Da die Ergebnisse im Gruppenvergleich auf eine Entwicklung der Kooperation in der „KiQ“-Gruppe über die Zeit hindeuten, wurden Zuwachsmodele gerechnet. Das Ergebnis des Zuwachsmodells für die Fachkräfte zeigt keinen Gruppenunterschied in der Entwicklung im Bereich der Kooperation im Team ($\beta = .13$, $SE = .10$, $p = .213$). Auch für die Kita-Leitungen zeigt sich in diesem Bereich keine signifikante Entwicklung ($\beta = .10$, $SE = .13$, $p = .448$).

Tabelle 16. Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen – Gruppenvergleich

	t2 Kita-Leitung:	t2 Fachkraft:
„KiQ“-Teilnahme (1=ja)	0.07	0.13

Anmerkung: Kontrolliert für t0 der jeweiligen Ziel-Variable; Gender, Abschluss, Berufstätigkeit im frühkindlichen Bereich, Anzahl an Fortbildungen zu t0, Belastung durch Covid-19-Pandemie, Anzahl an Fachkräften mit MINT-Bildung im Kollegium, Betreuungsschlüssel, Anzahl der Kinder, Förderung von MINT als Bildungsbereich.

* $p < .05$.

Im Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms wird deutlich, dass sich die Kooperation im Team aus Sicht der Kita-Leitungen und „KiQ“-Fachkräfte im Zeitverlauf signifikant verbessert hat (Abbildung 48). Die Team-Fachkräfte schätzen die Kooperation im Team über die Zeit nicht signifikant besser ein.

Abbildung 48. Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen – Längsschnitt



Im Längsschnitt des „KiQ“-Programms wurden zwei weitere Skalen erhoben, die in der Vergleichsgruppe aufgrund von Reduzierungsbedarfen in der Fragebogenlänge nicht berücksichtigt wurden. Diese zwei Skalen geben einen Eindruck zur Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung und zur Akzeptanz der Maßnahmen des „KiQ“-Programms in den Kitas. Abbildung 49 stellt die Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung aus Sicht der „KiQ“-Fachkräfte und der Team-Fachkräfte dar. Es zeigt sich insgesamt, dass sich die Einschätzung auf einem ziemlich hohen Niveau bewegt, die Fachkräfte die

Zusammenarbeit also als gut bis sehr gut bewerten. Bei „KiQ“-Fachkräften hält sich diese Einschätzung konstant über den Zeitverlauf, bei den Team-Fachkräften sinkt sie signifikant unter Beachtung der in den Methoden in Abschnitt 4.3.2 gemachten Einschränkung.

Abbildung 49. Führungskultur: Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung – Längsschnitt



Abbildung 50 stellt die Akzeptanz der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Maßnahmen zur Verankerung des Entdeckens und Forschens in den Kitas dar. Bei den „KiQ“-Fachkräften zeigt sich im Verlauf eine signifikante wachsende Akzeptanz. Bei den Teamfachkräften ist zur Mitte des Programms ein leichter Rückgang zu beobachten, doch zum Ende des Programms erreicht die Akzeptanz wieder ihren Ausgangspunkt.

Abbildung 50. Akzeptanz der Maßnahmen zur Verankerung von Entdecken und Forschen in der Kita – Längsschnitt



4.2.4 Zusammenfassung der Organisationsebene

Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe bewerten nach der Teilnahme am „KiQ“-Programm ihre Unterstützung im Bereich der Austausch- und Entscheidungsprozesse für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kita positiver als Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe. Pädagogische Fachkräfte beider Gruppen bewerten diese Unterstützung in ähnlicher Weise im Vergleich zueinander. Im Laufe des „KiQ“-Programms des Längsschnitts nehmen Kita-Leitungen und „KiQ“-Fachkräfte eine signifikante Verbesserung in diesem Bereich wahr, ausgehend von der Mitte bis zum Ende ihrer Teilnahme am „KiQ“-Programm.

Sowohl Kita-Leitungen als auch pädagogische Fachkräfte beider Gruppen bewerten die Team-Kooperation bei der Einführung neuer pädagogischer Maßnahmen ähnlich positiv. Innerhalb des „KiQ“-Programms im Längsschnitt berichten Kita-Leitungen und „KiQ“-Fachkräfte über eine signifikante Steigerung in der Team-Kooperation. Während des „KiQ“-Programms verzeichneten die Team-Fachkräfte von Beginn bis zur Mitte einen signifikanten Rückgang in ihrer Einschätzung der Teamkooperation bei der Umsetzung von Veränderungen.

Die Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung wird von „KiQ“-Fachkräften und Team-Fachkräften aus „KiQ“-Kitas generell positiv bewertet. Bei den „KiQ“-Fachkräften bleibt diese positive Einschätzung über die Zeit konstant, während sie bei den Team-Fachkräften leicht, aber nicht signifikant abnimmt. Bei den „KiQ“-Fachkräften steigt die Akzeptanz der Maßnahmen zur Verankerung des Entdeckens und Forschens über die Zeit signifikant an. Bei den Team-Fachkräften gibt es einen leichten Rückgang in der Akzeptanz zur Mitte des Programms, aber zum Ende hin erreicht die Akzeptanz wieder den Anfangswert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Kita-Leitungen, die am „KiQ“-Programm teilgenommen haben, ihre Unterstützung in Austausch- und Entscheidungsprozessen zur pädagogischen Arbeit höher bewerten als diejenigen aus einer Vergleichsgruppe, während pädagogische Fachkräfte beider Gruppen eine ähnliche Bewertung abgeben. Sowohl Kita-Leitungen als auch „KiQ“-Fachkräfte berichten von einer signifikanten Verbesserung in der Team-Kooperation während des „KiQ“-Programms. Die Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung wird durchweg positiv bewertet, wobei „KiQ“-Fachkräfte eine konstant hohe Akzeptanz für Maßnahmen zur Förderung von Entdecken und Forschen zeigen, während die Akzeptanz bei den Team-Fachkräften zunächst sinkt, jedoch zum Ende des Programms den Anfangswert erreicht.

4.3 Veränderungen in Kitas – Erkenntnisse aus den leitfadengestützten Interviews

In Ergänzung zu den quantitativen Analysen liefern die leitfadengestützten Interviews tiefgehende und weiterführende Erkenntnisse zu Veränderungen in den Kitas. Im Folgenden wird zunächst auf berichtete Veränderungen in den Fachkraft-Kind-Interaktionen eingegangen. Danach werden Veränderungen in der Organisationskultur und -struktur der Kitas berichtet. Abschließend wird die Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen zu hemmenden und förderlichen Faktoren für die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas dargelegt.

Die folgend dargestellten Ergebnisse aus den Interviews, die überwiegend zum Abschluss des „KiQ“-Programms in zwölf „KiQ“-Kitas geführt wurden, ermöglichen einen Rückblick auf die Entwicklungen in den Kitas während des „KiQ“-Programms. Nachstehend werden die von den Interviewteilnehmenden genannten Veränderungen zusammengefasst dargestellt. Zur Verdeutlichung des Umfangs der Änderungen wird zudem angegeben, aus wie vielen Kitas die jeweiligen Angaben stammen.

4.3.1 Veränderungen in Fachkraft-Kind-Interaktionen und wahrgenommene Entwicklungen bei den Kindern

Zunächst wurden die pädagogischen Fachkräfte gefragt, ob und wie sie ihre tägliche Arbeit mit den Kindern durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm verändert haben. Teilnehmende aus allen zwölf Kitas gaben an, dass sie sich nun in ihrer pädagogischen Tätigkeit stärker am Kind orientieren. Dies gibt der Perspektive und den Interessen der Kinder mehr Raum und ermöglicht ein bewussteres Arbeiten mit ihnen. Aus vier Kitas wurde zudem berichtet, dass Impulse und Lösungsansätze der Kinder im Alltag vermehrt aufgegriffen werden. In einer Kita wurde konkret eine Beschwerdebbox als Partizipationsmöglichkeit für die Kinder eingeführt. Damit geht ein verändertes Rollenverständnis einher, von dem Interviewteilnehmende aus neun Kitas berichten. Sie gehen in ihrer Rolle als Lernbegleitung nun eher bewusst beobachtend und weniger anleitend vor. Sie berichten, dass sie Kinder jetzt häufiger eigenständig entdecken und forschen lassen. Pädagogische Fachkräfte aus zehn Kitas geben an, dass sie die Gestaltung von Dialogen mit den Kindern nun bewusster handhaben, beispielsweise durch aktives Zuhören. Aus vier Kitas wurde zudem von einer grundsätzlichen Reflexion der pädagogischen Arbeit berichtet. Des Weiteren berichten die Interviewteilnehmenden aus allen Kitas von mehr Wertschätzung gegenüber bzw. der Sensibilisierung für MINT-Lerngelegenheiten im Alltag. In einer Kita wird im Team zur Wahrnehmung von entdeckendem und forschendem Lernen im Alltag reflektiert. Pädagogische Fachkräfte aus drei Kitas berichten von einer Abkehr von spezifischen Angeboten bzw. Experimenten zum Entdecken und Forschen hin zum alltagsintegrierten Entdecken und Forschen. Aus insgesamt drei Kitas kamen Schilderungen, dass sie verstärkt ihre Arbeit dokumentieren, dabei auch gemeinsam mit den Kindern. In einer dieser Kitas fand eine fotografische Dokumentation des Entdeckens

und Forschens statt, in einer anderen wurden Schaukästen mit monatlich wechselnden Aushängen bzw. Fotos zum Entdecken und Forschen eingerichtet.

Die Interviewteilnehmenden wurden außerdem gefragt, inwiefern die Beteiligung der Kita am „KiQ“-Programm das Verhalten der Kinder beeinflusst hätte. Die befragten pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen berichteten, dass die Kinder ein stärkeres Bewusstsein für Nachhaltigkeit zeigten (genannt in drei Kitas) sowie eine hohe Lernbereitschaft und Wissbegierde im Bereich des Entdeckens und Forschens aufwiesen (genannt in vier Kitas). Aus einer dieser Kitas wurde berichtet, dass Kinder auch zu Hause Interesse am Entdecken und Forschen zeigen würden und die Fachkräfte von Eltern dazu positives Feedback erhielten. Weiterhin berichteten die Interviewteilnehmenden aus drei Kitas, dass allgemein die Lernbereitschaft und intrinsische Motivation der Kinder erhöht sei, u. a. aufgrund der Möglichkeit zur selbstbestimmten Themenwahl beim Spielen. Zudem entwickelten die Kinder nach Einschätzung der befragten pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen aus acht Kitas eine größere Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, ein mutigeres und selbstbewussteres Auftreten (berichtet aus ebenfalls acht Kitas); außerdem zeigten sie mehr Neugier, Aufgeschlossenheit und Kreativität und hätten eine erhöhte Aufmerksamkeit (ebenfalls berichtet aus acht Kitas). Das „KiQ“-Programm förderte nach Einschätzung von Interviewteilnehmenden aus elf Kitas die kognitiven Fähigkeiten von Kindern, z. B. würden sie eher eigenständig Sachverhalte hinterfragen und aktiv mitdenken. Die Kinder würden durch eine offene Dialoggestaltung und die Art des spielerischen Lernens kognitiv angeregt werden. Durch die aktive Beteiligung der Kinder beim Entdecken und Forschen wird das Lernen als nachhaltiger betrachtet, da die Wissensinhalte länger abrufbar blieben. Aus sieben Kitas berichteten die befragten pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen, sie sähen bei den Kindern auch eine Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen durch die gegenseitige Unterstützung und das gemeinschaftliche Entdecken und Forschen. Zum Abschluss sei noch ein weiterer Aspekt des alltagsintegrierten Forschens und Entdeckens hervorgehoben, den eine Team-Fachkraft erwähnte: Das gemeinsame Entdecken und Forschen förderten ihrer Erfahrung nach positiv die Integration von Kindern mit einer nicht-deutschen Muttersprache.

4.3.2 Veränderungen auf Kita-Ebene

Laut den Interviewteilnehmenden zeigten sich in der Organisationsstruktur und -kultur der Kitas zahlreiche Veränderungen. Acht Kitas berichteten über ein Aufbrechen der zeitlichen Strukturen, um Kindern beispielsweise mehr Freiräume für eigenständiges Entdecken und Forschen zu bieten. Ein weiterer zentraler Faktor der Veränderung war die Anpassung der räumlichen Struktur. Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen aus zehn Kitas berichteten, dass die Raumaufteilung geändert, Gruppenräume umgestaltet und Bildungsbereiche eingerichtet wurden. In drei dieser Kitas wurden auch die Außenbereiche neugestaltet. Bezüglich des Themas „Spielzeugfreiheit“ in Kitas gaben vier Kitas unterschiedliche Ansätze an: Zwei führten einen spielzeugfreien Bereich ein, während zwei andere spielzeugfreie Zeiten etablierten. Alle zwölf Kitas veränderten ihr Materialangebot auf diverse Weisen. So

wurden Hochbeete und eine Wildblumenwiese angelegt, Entdeckerboxen und Forscherkisten eingeführt und Naturmaterialien anstelle von herkömmlichem Spielzeug verwendet. Zudem haben zwei Kitas Tablets zu Recherchezwecken eingeführt.

Bezüglich der Kultur im Team berichteten Interviewteilnehmende aus fünf Kitas von einer verbesserten Teamkommunikation, beispielsweise durch den Austausch zwischen den für die Bildungsbereiche zuständigen Fachkräften oder durch gegenseitiges Feedback zu Situationen des Entdeckens und Forschens im Alltag. In fünf Kitas hat sich nach Einschätzung der befragten pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen zudem das Teamklima verbessert. Durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm wurden ein verstärkter Austausch und Reflexion angestoßen. Insbesondere die Inhouse-Schulungen wurden als unterstützende Maßnahme zur Teamentwicklung betont. Die Kick-off-Veranstaltung in den Kita-Teams und die erste Inhouse-Fortbildung spielten eine entscheidende Rolle für das Verständnis der Ziele und Anforderungen des „KiQ“-Programms. Obwohl anfangs Skepsis im Team herrschte, trugen diese Veranstaltungen dazu bei, diese Bedenken zu mindern. Die Inhouse-Fortbildungen wurden von den Teilnehmenden als besonders bedeutsam und relevant für den Alltag hervorgehoben. Sie hatten positive Auswirkungen auf das Team, indem sie nach ihrer Aussage eine Veränderung in der Haltung der Team-Mitglieder förderten. Diese Fortbildungen boten zudem einen wertvollen Raum für den Austausch und die Reflexion unter den Team-Mitgliedern. Sie ermöglichten es dem Team, gemeinsame Ziele und Maßnahmen im Rahmen des „KiQ“-Programms zu entwickeln, und waren allgemein eine geeignete Teambuilding-Maßnahme.

Zudem berichteten zwei Kitas von einem Abbau von Berührungsängsten gegenüber MINT-Themen als positiven Effekt des „KiQ“-Programms. Interviewteilnehmende aus sieben Kitas gaben an, in der Arbeit in den Kitas mehr Gelassenheit und Offenheit zu beobachten. Sie nehmen eine Abkehr von etablierten Konventionen wahr und empfinden einen verringerten Leistungsdruck. In zwei dieser Kitas wurde besonders betont, dass sich der Tagesablauf nun entspannter gestaltet. Damit einher ging ein gesteigertes Bewusstsein für Alltagsdetails, etwa das Spielen im Matsch, welches nun als Chance zum Entdecken und Forschen erkannt wurde.

Bezüglich der Zusammenarbeit mit Partnern aus dem regionalen Raum und den Eltern berichteten befragte pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen aus sechs Kitas, dass sie diese nun in ihre pädagogische Arbeit einbinden. Dabei wurde eine transparentere Kommunikation hervorgehoben und zusätzlich das Angebot erwähnt, Eltern Impulse zum Entdecken und Forschen für zu Hause mitzugeben.

Drei Kitas planten, die vorgenommenen Veränderungen nach außen sichtbar zu machen, indem sie das entdeckende und forschende Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita konzeptionell festschreiben, drei Kitas haben sich von der Stiftung Kinder forschen zertifizieren lassen.

Exkurs zu Veränderungen bei den Team-Fachkräften im Verlauf der Teilnahme am „KiQ“-Programm

Abschließend soll berichtet werden, wie sich die Bewertung des Programms durch die Teams im Verlauf ihrer Teilnahme an „KiQ“ verändert hat. Die genannten Erkenntnisse basieren auf den Interviewdaten zu allen drei Messzeitpunkten und können den Verlauf der Veränderungen verdeutlichen.

Zu Beginn des „KiQ“-Programms zeigte sich in den Teams eine gewisse Skepsis gegenüber dem „KiQ“-Programm, vor allem aufgrund des wahrgenommenen großen Zeitaufwands und des Gefühls, dass es sich dabei nicht um etwas Neues für sie handle. Allerdings führten das Kick-off und die Inhouse-Fortbildungen zu einem verbesserten Verständnis und Akzeptanz des Konzepts des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens. Zur Mitte der Teilnahme am „KiQ“-Programm zeigte sich eine zunehmende Akzeptanz innerhalb der Teams und man befand sich in einer Umbruchphase bezüglich der Haltung zum und der Umsetzung des Entdeckens und Forschens im Alltag der eigenen Kita. Vor allem engagierte Fachkräfte in den Teams setzten das Entdecken und Forschen alltagsintegriert und flexibel um. Es wurden weitere Veränderungen wahrgenommen und die Kommunikation innerhalb des Teams, zunächst hauptsächlich auf informeller Ebene, wurde angeregt. Schließlich, zum Ende der Teilnahme am „KiQ“-Programm, erreichte die Akzeptanz des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens eine breite Zustimmung in den Teams. Es wurden deutliche Haltungsänderungen und langfristige Umdenkprozesse im Team registriert. Das Entdecken und Forschen wurden zunehmend in den Alltag integriert und bewusst umgesetzt. Positive Auswirkungen wurden erkannt und der Austausch im Team fand nun auch in formelleren Gesprächsformaten statt.

4.3.3 Hemmende und förderliche Faktoren für die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens

Es gab eine Reihe von hinderlichen Faktoren bei der Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas, die hauptsächlich durch die anhaltende Covid-19-Pandemie verursacht wurden. Dies wurde von den Interviewteilnehmenden aller Kitas berichtet. Die erforderlichen Schließzeiten und die Umstellung auf Notbetreuung trugen deutlich zur Beeinträchtigung des Prozesses der Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens bei. Darüber hinaus erschwerten die Einteilung und Trennung in feste Gruppen (Kohortenbildung), die eine Maßnahme zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie darstellte, die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens. Andererseits wurde aus dem Team einer Kita berichtet, dass die pandemiebedingten kleineren Gruppen ein intensiveres Arbeiten mit den Kindern ermöglichten. Die damit verbundene Beschränkung von gruppenübergreifenden Aktivitäten schränkte allerdings die Möglichkeiten für das Entdecken und Forschen ein. Zusätzlich beeinträchtigte die Pandemie auch den Austausch mit den Eltern und im Team deutlich. Außerdem ergaben sich in allen Kitas immer wieder Personalengpässe und eine Personalfluktuatation. Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen aus drei Kitas berichteten von Herausforderungen durch und mit

den „KiQ“-Fachkräften (Tandem-Fachkräften): In zwei Kitas ist diese Fachkraft ausgefallen, in einer anderen Kita konnte die in Teilzeit arbeitende Fachkraft aufgrund einer weiteren Stelle im Schulbereich den Kita-Bereich nicht ausreichend betreuen. In drei Kitas hatten Team-Fachkräfte Vorbehalte gegenüber der Programmteilnahme, da sie eine Mehrarbeit befürchteten. In zwei Kitas war die Einbindung unmotivierter Team-Mitglieder wenig erfolgreich; diese zeigten eine geringe Eigeninitiative. Interviewteilnehmende aus sieben Kitas berichteten von räumlichen Begrenzungen, die das Entdecken und Forschen erschwerten. So war es schwierig, eine Forscherecke bzw. Entdeckerwerkstatt zu errichten, oder sie mussten begonnene Projektarbeiten zwischenzeitlich immer wieder wegräumen, da der Raum in anderer Funktion genutzt wurde. In sechs Kitas wurde angegeben, dass verschiedene jährliche Kita-Themen, z. B. das Thema Weihnachten, den zeitlichen Einsatz für das Entdecken und Forschen reduziert hätten. In drei weiteren Kitas wirkten zusätzliche Prozesse wie Eingewöhnungsphasen einschränkend. Aus einer Kita kam die Rückmeldung, dass die Handreichungen (schriftliche Materialien) zum „KiQ“-Programm zu umfangreich seien. Des Weiteren war die Einarbeitung neuer Fachkräfte bzw. von Quereinsteiger:innen in zwei Kitas eine Herausforderung für die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens.

Ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas, der von neun Kitas genannt wurde, sind die Offenheit und Motivation des Teams sowie die Akzeptanz des „KiQ“-Programms innerhalb der Teams. Dies wird durch eine lösungsorientierte Herangehensweise bei Herausforderungen (genannt von zwei Kitas) und eine konstruktive, vertrauensvolle Teamkommunikation (genannt von vier Kitas) verstärkt. Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen aus sechs Kitas berichteten, dass eine gute Zusammenarbeit des Tandems, ein Einsatz der „KiQ“-Fachkraft in mehreren Gruppen und die kontinuierliche Prozessbegleitung erheblich zur erfolgreichen Verankerung des Entdeckens und Forschens beitragen. Die Prozessbegleiterinnen wurden allgemein in den Einrichtungen sehr geschätzt und die Zusammenarbeit mit ihnen positiv bewertet. Ihre Unterstützung war förderlich für die Umsetzung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Einrichtungen. Sie wurden als motivierend, engagiert, kompetent und unterstützend wahrgenommen. Ebenso wirkten die externe Vernetzung, z. B. ein Kooperationsprojekt mit einem lokalen Imker, und die enge Zusammenarbeit mit der Gemeinde in drei Kitas unterstützend. Die Unterstützung des Trägers, sowohl in finanzieller Hinsicht als auch schlicht durch eine gute Zusammenarbeit, wurde von Interviewteilnehmenden aus zwei Kitas als förderlicher Faktor für die Verankerung des Entdeckens und Forschens genannt. Herauszuheben ist, dass von acht Kitas die Praxisanregungen durch das Material des „KiQ“-Programms als



hilfreich benannt wurden, darunter: Bildkarten, Leitfäden und ein Fragenfächer. Aus zwei Kitas wurde berichtet, dass die Integration des „KiQ“-Programms und der dazugehörigen Themen in den Teambesprechungen sowohl als Highlight gesehen wurde als auch dazu diente, das gesamte Team auf den gleichen Stand zu bringen. Pädagogische Fachkräfte und Kita-Leitungen aus fünf Kitas berichteten, dass die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens bei ihnen durch positive Ausgangsbedingungen begünstigt wurde. Hierbei wurden mehrmals eine räumlich gute Ausstattung und eine gute Materialausstattung genannt. Eine Kita nannte eine beständige personelle Besetzung als wichtige Ausgangsbedingung. Der naturnahe bzw. große Außenbereich wurde von Interviewteilnehmenden aus drei Kitas als hilfreich erachtet. Interviewteilnehmende aus drei Kitas berichteten, dass in ihren Kitas bereits zuvor der Fokus auf das Entdecken und Forschen bestand, zum einen durch eine Zertifizierung durch die Stiftung Kinder forschen, zum anderen durch die konzeptionelle Verankerung. Aus einer Kita wurde interessanterweise berichtet, dass durch den Wegfall externer Aktivitäten aufgrund der Covid-19-Pandemie ein besserer Fokus auf das Entdecken und Forschen gelegt werden konnte, da mehr Zeit zur Verfügung stand.

4.3.4 Zusammenfassung zu Erkenntnissen aus den Interviews

Durch ihre Teilnahme am „KiQ“-Programm haben Fachkräfte ihre pädagogische Herangehensweise verändert: Sie orientieren sich stärker am Kind, lassen den Kindern mehr Freiheiten beim Entdecken und Forschen und gestalten den Dialog bewusster, etwa durch aktives Zuhören. Dieser Wandel ist auch im verschobenen Rollenverständnis der Fachkräfte erkennbar, die sich nun eher als beobachtende Lernbegleiter:innen verstehen statt als Anleiter:innen. Darüber hinaus rückte die Reflexion der pädagogischen Arbeit mehr in den Vordergrund, und in den Kitas entstand durchweg eine größere Wertschätzung für MINT-Lerngelegenheiten. Auf Ebene der Kinder beobachteten die Fachkräfte und Kita-Leitungen positive Veränderungen: Die Kinder zeigten ein gesteigertes Bewusstsein für Nachhaltigkeit, Lernbereitschaft und Wissbegierde. Zudem förderte das Programm ihre Selbstständigkeit, Neugier, Kreativität sowie ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten.

In den Kitas zeigten sich laut der befragten pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen deutliche Veränderungen in der Organisationsstruktur und -kultur. Es gab Anpassungen in zeitlichen Strukturen, um Kindern mehr Freiräume zu bieten, sowie Veränderungen in der Raumaufteilung und -gestaltung. Das Materialangebot wurde vielfältig modifiziert, wobei Forscherkisten und der Einsatz von Tablets als Beispiele hervorgehoben wurden. Das Teamklima und die Kommunikation verbesserten sich, u. a. unterstützt durch Inhouse-Fortbildungen. Bei der Zusammenarbeit wurde eine transparentere Kommunikation mit regionalen Partnern und Eltern betont. Einige Kitas planen zudem, entdeckendes und forschendes Lernen konzeptionell zu verankern oder haben sich bereits von der Stiftung Kinder forschen zertifizieren lassen.

Von den Interviewteilnehmenden aus den Kitas wurden diverse hemmende Faktoren für die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas genannt. Die Covid-19-Pandemie und daraus resultierende Schließzeiten,

Notbetreuung und Kohortenbildung beeinträchtigten den Prozess massiv. Personalengpässe und Fluktuationen stellten ebenso Hürden dar wie Schwierigkeiten mit der Verfügbarkeit einiger „KiQ“-Fachkräfte sowie Vorbehalte innerhalb des Teams gegenüber dem „KiQ“-Programm. Räumliche Begrenzungen behinderten den Aufbau von Forscherbereichen, und jährliche Kita-Themen wie Weihnachten reduzierten den zeitlichen Einsatz für das Entdecken und Forschen nach Aussage der Interviewteilnehmenden.

Die erfolgreiche Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in Kitas hing von verschiedenen förderlichen Faktoren ab. Ein Schlüsselfaktor waren die Offenheit und Motivation des Teams, unterstützt durch eine konstruktive Teamkommunikation. Die gute Zusammenarbeit in den Kitas, die Arbeit der „KiQ“-Fachkraft und die kontinuierliche Prozessbegleitung sowie externe Vernetzungen trugen erheblich dazu bei. Die Nutzung der Praxisanregungen des „KiQ“-Materials und eine Einbindung des „KiQ“-Programms in Teambesprechungen waren weitere förderliche Faktoren für die Verankerung des Entdeckens und Forschens in den Kitas. Günstige Ausgangsbedingungen wie gute räumliche und materielle Ausstattungen sowie naturnahe Außenbereiche unterstützten ebenfalls die Verankerung des Entdeckens und Forschens.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm Fachkräfte ihre pädagogische Herangehensweise verändert haben, indem sie sich stärker am Kind orientieren, mehr Freiheiten beim Entdecken und Forschen lassen und den Dialog durch Techniken wie aktives Zuhören bewusster gestalten, wobei sie sich nun mehr als beobachtende Lernbegleiter:innen statt als Anleiter:innen sehen. Die Reflexion der pädagogischen Arbeit wurde intensiviert, was zu einer größeren Wertschätzung für MINT-Lerngelegenheiten in den Kitas führte. Auf Kinderseite beobachteten Fachkräfte und Kita-Leitungen eine Zunahme des Bewusstseins für Nachhaltigkeit sowie eine Steigerung der Selbstständigkeit, Neugier, Kreativität sowie der kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Die Kitas erlebten strukturelle und kulturelle Veränderungen, darunter Anpassungen in den zeitlichen Strukturen und der Raumgestaltung sowie eine Verbesserung des Teamklimas und der Kommunikation, begünstigt durch Fortbildungen und eine transparentere Zusammenarbeit mit externen Partnern. Trotz Covid-19-Pandemie, Personalengpässen und räumlichen Begrenzungen erlaubten förderliche Faktoren wie Teamoffenheit und gute materielle Ausstattungen eine Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas.

5 Diskussion der Ergebnisse

5.1 Limitationen der Evaluation

Da in dieser Evaluation Selbsteinschätzungen verwendet werden, ist es essenziell, die Limitationen dieser Methode angemessen zu berücksichtigen. In der Sozialforschung sind Selbsteinschätzungen ein vielfach verwendetes Werkzeug, da sie vergleichsweise einfach zu erfassen sind und wertvolle Einblicke bieten. Selbsteinschätzungen haben jedoch auch ihre Grenzen bezüglich der Interpretation der Aussagen. Sie sind anfällig für soziale Erwünschtheit, bei der die Befragten dazu neigen, sich in einem positiveren Licht darzustellen, und deshalb Antworten geben, die als erwünscht wahrgenommen werden, anstatt „wahrheitsgemäß“ zu antworten. Zudem verfügen Menschen nicht immer über ein akkurates Selbstbild, was ihre Antworten verzerren kann. Ein weiterer Grund für Verzerrungen kann auftreten, wenn von den Befragten wiederholt neutrale Antwortoptionen gewählt werden. Daher sollten Selbsteinschätzungen in Evaluationen immer mit einer gewissen Vorsicht hinsichtlich der Interpretierbarkeit betrachtet werden. Um den Grenzen von Selbsteinschätzung zu begegnen, waren im Evaluationskonzept des „KiQ“-Programms Video-beobachtungen als Teil der externen Begleitstudie vorgesehen. Diese sollten eine objektive Perspektive auf die Interaktionen in den Kitas bieten, ließen sich jedoch aufgrund der Covid-19-Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen nicht, wie geplant, umsetzen.

Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden sollte, ist die Schwierigkeit, die Erwartungen an die Entwicklung von Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe mit den Erwartungen an die Entwicklung der Vergleichsgruppe gleichzusetzen. Die Kita-Leitungen arbeiten im Rahmen des „KiQ“-Programms mit ihrem Team an Maßnahmen, die im Rahmen eines Veränderungsprozesses das alltagsintegrierte Entdecken und Forschen in den Kitas verankert. Entsprechend wurden ihnen Fragen zur Umsetzung dieser Maßnahmen und damit verbundenen Anpassungen gestellt. Diese Veränderungsprozesse und Anpassungen haben wahrscheinlich nicht in dem Maße in den Kitas der Vergleichsgruppe stattgefunden, weswegen die Erwartungen an ihre Kompetenzen und Handlungen nicht gleich sein können. Hingegen bilden sie gerade deshalb die Vergleichsgruppe, ausgehend von der Fragestellung, welchen Unterschied der Besuch einer Fortbildung des Standardprogramms im Vergleich zur Teilnahme am „KiQ“-Programm ausmacht.

5.2 Diskussion zentraler Ergebnisse

Für den vorliegenden Bericht wurden zwei Leitfragen formuliert. Diese Fragen beziehen sich darauf, wie sich die Teilnahme am „KiQ“-Programm auf (1) die individuelle Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen und Kita-Leitungen und (2) die Weiterentwicklung der Kita als Organisation auswirkt. Die folgende Zusammenfassung und

Diskussion der Ergebnisse werden sich auf diese beiden Leitfragen konzentrieren. Um diese Fragen zu beantworten, wurde zum einen ein Gruppenvergleich mit einer Vergleichsgruppe von Pädagog:innen durchgeführt, um Schlussfolgerungen zur Wirkung des „KiQ“-Programms zu ziehen, und zum anderen ein Längsschnitt innerhalb des „KiQ“-Programms umgesetzt, um die Entwicklung der Pädagog:innen im Laufe der Zeit zu analysieren.

Die vorliegenden Ergebnisse machen deutlich, dass Pädagog:innen und Kita-Leitungen, die am „KiQ“-Programm teilnehmen, sich selbst und ihre Kita eher weiterentwickeln im Sinne einer einrichtungsintegrierten Verankerung des Entdeckens und Forschens im Vergleich zu Pädagog:innen und Kita-Leitungen, die am Standardprogramm der Stiftung teilnehmen. Hier zeigt sich der Vorteil der Intensität und Konzeption des „KiQ“-Programms.

5.2.1 Individuelle Entwicklung der Pädagog:innen und Kita-Leitungen

Entlang des Wirkungsmodells der Kompetenzentwicklung für frühpädagogische Fachkräfte in der MINT-Bildung (siehe Abbildung 8) wurde betrachtet, wie sich die Teilnahme am „KiQ“-Programm, auf (1) die Dispositionen (Selbstwirksamkeit, Motivation, fachdidaktisches Wissen) von Pädagog:innen, (2) ihre Handlungsplanung und (3) Performanz auswirkt, MINT-Bildung in der Kita umzusetzen. Zusätzlich wurden die Disposition und die Handlungsplanung der Kita-Leitungen betrachtet, um Veränderungsprozesse in der Kita zu gestalten und zu begleiten.

Mit dem Fokus auf Kompetenzentwicklung und Performanz der pädagogischen Fachkräfte sowie Kompetenzentwicklung der Kita-Leitungen wurden die ersten vier Ebenen im Wirkungsmodell des „KiQ“-Programms (Abbildung 7) untersucht.

„KiQ“-Fachkräfte des Tandems

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass sich die „KiQ“-Fachkräfte im Zeitverlauf und im Gruppenvergleich selbstwirksamer fühlen, mit Kindern zu entdecken und zu forschen. Sie schätzen auch ihr fachdidaktisches Wissen im Verlauf des „KiQ“-Programms und gemessen an der Vergleichsgruppe besser ein.

Mit der Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Fachkräfte zeigt sich ein wichtiger und intendierter Erfolg des „KiQ“-Programms. Die Pädagog:innen zeigten bereits zu Beginn des Programms eine hohe Motivation, was angesichts ihrer Entscheidung für die Teilnahme an einem derart intensiven Programm erwartbar ist. Die stark ausgeprägte Motivation der Fachkräfte schon zu Beginn des Programms erklärt möglicherweise auch die Stagnation der Motivationswerte im Zeitverlauf. Ein gleichbleibend hohes Motivationsniveau deutet darauf hin, dass sich die Pädagog:innen während ihrer Teilnahme nicht entmutigt fühlten. Dies kann angesichts der Intensität des „KiQ“-Programms und der Herausforderungen durch die Covid-19-Pandemie als ein positives Ergebnis interpretiert werden.

Die Handlungsplanung der Team- und „KiQ“-Fachkräfte des „KiQ“-Programms, mit Kindern gemeinsam zu entdecken und forschen, ist dagegen über die Zeit deutlich gestiegen und auch höher als die Handlungsplanung der Vergleichsgruppe. Dies bedeutet, dass sich die Pädagog:innen nach der Teilnahme am „KiQ“-Programm in

ihrer pädagogischen Praxis eher konkret überlegen, inwiefern sie mit den Kindern Gelegenheiten schaffen, um gemeinsam zu entdecken und zu forschen. Dies ist nach dem Wirkungsmodell der Kompetenzentwicklung von Pädagog:innen in der frühen MINT-Bildung (Abbildung 8) eine zentrale Voraussetzung für die tatsächliche Umsetzung des Entdeckens und Forschens.

Zur Umsetzung (Performanz) des Entdeckens und Forschens können drei verschiedene Aspekte berichtet werden: (1) die Selbsteinschätzung zur Qualität, (2) die Häufigkeit der Umsetzung sowie (3) die Einschätzung der Pädagog:innen, inwiefern sie das Entdecken und Forschen mit Kindern bewusst „anders“ als bisher umsetzen. Ein Beispiel für diese andere Herangehensweise wäre, dass sie ihre Interaktion mit den Kindern im Rahmen des „KiQ“-Programms reflektieren und daraufhin beim Entdecken mit Kindern Dialoge „anders“ gestalten: sich eher an den Fragen der Kinder orientieren oder mehr offene Fragen an die Kinder stellen.

Die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews bestätigen dies und zeigen Beispiele für eine veränderte pädagogische Interaktion: Sie orientieren sich nun stärker am Kind, geben ihren Perspektiven und Interessen mehr Raum, lassen den Kindern mehr Freiheiten beim Entdecken und Forschen und gestalten den Dialog bewusster, etwa durch aktives Zuhören. Dieser Wandel ist auch im veränderten Rollenverständnis der Fachkräfte erkennbar, die sich nun eher als beobachtende Lernbegleiter:innen verstehen und weniger als Anleiter:innen.

„KiQ“-Fachkräfte entdecken und forschen ihrer eigenen Einschätzung nach im Zeitverlauf zudem deutlich häufiger mit den Kindern. In den meisten erhobenen Qualitätsaspekten zur Lernbegleitung beim Entdecken und Forschen schätzen sie sich zum Ende des „KiQ“-Programms besser ein als zu Beginn, z. B. hinsichtlich der Orientierung am Kind beim Entdecken und Forschen. Verglichen mit den Pädagog:innen, die nicht am „KiQ“-Programm teilnehmen, entdecken und forschen „KiQ“-Fachkräfte mit Kindern deutlich häufiger und schätzen z. B. die Qualität des gemeinsamen Entdeckens und Forschens deutlich höher ein als Pädagog:innen der Vergleichsgruppe. Beim Qualitätsaspekt der Herstellung einer wertschätzenden Atmosphäre besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Die bereits sehr hohen Zustimmungswerte der Pädagog:innen zu Beginn lassen jedoch wenig Raum für Steigerungen, was einen sogenannten Deckeneffekt darstellt.

Die Gruppenunterschiede zugunsten der „KiQ“-Gruppe sind zu erwarten, da die Fortbildungsintensität der „KiQ“-Gruppe durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm deutlich höher ist als die der Vergleichsgruppe. Aus den Interviews geht hervor, dass viele befragte Fachkräfte und Kita-Leitungen nach der Teilnahme am „KiQ“-Programm in ihren Kitas eine Abkehr von spezifischen Angeboten und Experimenten und eine Hinwendung zum alltagsintegrierten Entdecken und Forschen wahrnehmen.



Dies kann als ein Hinweis auf den Erfolg des „KiQ“-Programms hinsichtlich der Interaktionsqualität gedeutet werden. Allerdings haben nicht alle Kitas diesen alltagsintegrierten Ansatz bereits vollständig umgesetzt. Einige Kitas berichteten, dass jährlich wiederkehrende Kita-Themen wie beispielsweise Weihnachten den zeitlichen Rahmen für das Entdecken und Forschen eingeschränkt haben.

Dies zeigt, dass es besonders wichtig ist, die Alltagsintegration in den Modulen des „KiQ“-Programms weiterhin zu betonen und zu verdeutlichen, dass auch kleine Gelegenheiten im Alltag zumindest zum Entdecken genutzt werden können. Diese Berichte deuten darauf hin, wie langwierig eine Änderung von Haltungen und Verhalten sein kann und dass insbesondere die Veränderung einstudierter Gewohnheiten Zeit benötigt.

Die quantitativen Analysen machen die überwiegend positiven Entwicklungen der Kompetenzen der „KiQ“-Fachkräfte und ihrer Performanz im Bereich des entdeckenden und forschenden Lernens sichtbar. Sie entsprechen den intendierten Wirkungen des „KiQ“-Programms. Die Aussagen aus den leitfadengestützten Interviews untermauern diese quantitativen Ergebnisse.

Team-Fachkräfte

Die Team-Fachkräfte der Kitas, die am „KiQ“-Programm teilnahmen, erhielten im Vergleich zu den „KiQ“-Fachkräften eine weniger intensive Förderung. So nahmen sie nur an den zwei Inhouse-Fortbildungen ungefähr in der Mitte des Programms teil. Diese Unterschiede scheinen sich in den Ergebnissen bezüglich der Entwicklung der Team-Fachkräfte widerzuspiegeln. In einigen Bereichen, etwa Selbstwirksamkeit oder fachdidaktisches Wissen, scheint eine höhere Selbsteinschätzung erst zur Mitte des Programms, also zu t1, einzusetzen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Teilnahme an den Inhouse-Fortbildungen beispielsweise ihre Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst. Es könnte sein, dass mit fortschreitendem Verlauf des „KiQ“-Programms die Team-Fachkräfte die gesteigerte Unterstützung wahrnehmen – sowohl durch die „KiQ“-Fachkraft, die ihre Rolle als Multiplikator:in immer besser ausfüllen kann, als auch durch die Kita-Leitung, die ihre Führungsverantwortung verstärkt wahrnimmt. Ein solcher Effekt kann sich erst mit einer gewissen Verzögerung zeigen, da sowohl die pädagogische Fachkraft als auch die Kita-Leitung zunächst das erforderliche inhaltliche und methodische Wissen und insbesondere ihr Rollenbewusstsein aufbauen muss, bevor das Team davon profitieren kann.

Ein beachtenswertes Ergebnis betrifft die Selbsteinschätzung der Team-Fachkräfte bezüglich der Häufigkeit ihres gemeinsamen Entdeckens mit den Kindern. Zu Beginn ihrer Teilnahme am „KiQ“-Programm bewerten sie diese Frequenz erstaunlich hoch, sogar höher als die „KiQ“-Fachkräfte. Interessanterweise verringert sich diese Selbsteinschätzung zur Programmmitte und steigt gegen Ende erneut an, wenn auch nicht signifikant. Diese Bewertungsdynamik, welche grafisch einem „V“ ähnelt, könnte auf einen Anpassungsprozess in der Wahrnehmung hinweisen. Es ist denkbar, dass die Team-Fachkräfte anfänglich annahmen, bereits intensiv mit den Kindern zu entdecken, und erst durch die Erfahrungen im Rahmen des „KiQ“-Programms eine differenziertere Vorstellung vom gemeinsamen Entdecken mit den Kin-

dern entwickelten. Dies könnte die anfängliche hohe Einschätzung relativieren und zu der mittleren Neubewertung geführt haben, die sich gegen Ende wieder positiv entwickelt, wenn auch nicht signifikant. Ähnliche Muster zeigen sich in den Ergebnissen zur Organisationsentwicklung. Eine Folgebefragung könnte möglicherweise weitere Erkenntnisse über diese Dynamik liefern. In einem neuen Durchlauf des „KiQ“-Programms ist daher etwa sechs Monate nach Abschluss dessen eine Folgebefragung geplant.

Kita-Leitungen

Bei den Kita-Leitungen gibt es eine signifikante Zunahme in der Entscheidungsbereitschaft, erlerntes Wissen zur Strukturierung von Veränderungsprozessen in spezifischen Kontexten anzuwenden. Die Rückmeldungen der Kita-Leitungen zu diesem Punkt liegen im mittleren Wertebereich, was potenzielle Unsicherheiten signalisieren könnte. Bei der Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Gestaltung von Veränderungsprozessen zeigt sich eine positive Tendenz. Im Vergleich zu den Fachkräften weisen die Befunde bezüglich der Kita-Leitungen eine weniger konstante Tendenz auf.

Die Initiierung von Veränderungsprozessen ist ein facettenreiches Unterfangen und erfordert ein breites Kompetenzspektrum der Kita-Leitung. Eine intensive, begleitende Unterstützung während der selbstständigen Durchführung solcher Prozesse könnte hier förderlich sein. Die Etablierung des Entdeckens und Forschens in den Kitas ist eine Anwendungsmöglichkeit für eine bewusste Gestaltung von Veränderungsprozessen. Es könnten zusätzliche, konkrete Anwendungsbeispiele in Kombination mit professioneller Begleitung erforderlich sein, um der Kita-Leitung eine umfassende Sicherheit im Prozess zu gewährleisten. Die konstante Bereitschaft der Kita-Leitungen zur Anwendung verschiedener Methoden in der Prozessgestaltung, beginnend mit einem bereits hohen initialen Niveau, lässt darauf schließen, dass sie nach eigener Einschätzung bereits verschiedene Ansätze nutzen. Hier könnten Diskrepanzen zwischen subjektiv empfundenem und objektivem Bedarf vorhanden sein.

Die auch zum Ende des „KiQ“-Programms relativ moderaten Werte in der Selbstwirksamkeit könnten auf bestehende Barrieren in der Prozessgestaltung von komplexen Veränderungsprozessen hinweisen. Ein Abbau dieser, etwa durch gezielten Wissenserwerb, könnte die Handlungsplanung der Kita-Leitungen positiv beeinflussen. Insgesamt deuten die heterogenen Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung der Kita-Leitungen darauf hin, dass eine intensiviertere Förderung ihrer Führungskompetenzen bei der Steuerung von Veränderungsprozessen vorteilhaft sein könnte. Im späteren Abschnitt zur Organisationsentwicklung auf Personenebene wird die tatsächliche Umsetzung der Gestaltung von Veränderungsprozessen vonseiten der Kita-Leitung berichtet. Hierbei zeigt sich, dass die Kita-Leitungen in einigen Bereichen bereits erfolgreich sind.

Wahrgenommene Entwicklungen bei Kindern

Erkenntnisse zu Entwicklungen bei den Kindern stammen aus den Interviews. Die befragten Fachkräfte und Kita-Leitungen haben festgestellt, dass sich bei den Kindern

ein verstärktes Bewusstsein für Nachhaltigkeit entwickelte und eine ausgeprägte Neugier feststellbar war. Einige Kinder übertrugen ihre Begeisterung für das Entdecken und Forschen auf das häusliche Umfeld, wodurch positive Rückmeldungen von den Eltern an die Pädagog:innen weitergegeben wurden. Des Weiteren berichteten die Fachkräfte von einer erhöhten Lernbereitschaft und Motivation der Kinder, die teilweise auf die Möglichkeit zurückzuführen ist, selbst Themen auswählen zu können. Nach den Berichten entwickelten die Kinder eine erhöhte Eigenverantwortung und zeigten vermehrt Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein sowie Kreativität. Es scheint, dass das „KiQ“-Programm die kognitiven Fähigkeiten der Kinder förderte, da sie aktiver Sachverhalte hinterfragten und reflektierten. Auch im sozialen Bereich konnten Entwicklungen durch das gemeinsame Entdecken und Forschen festgestellt werden.

Es ist anzumerken, dass diese Beobachtungen subjektive Einschätzungen der befragten pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen darstellen und nicht durch geschulte Beobachter:innen oder standardisierte Testverfahren der Kinder, etwa ihrer kognitiven Fähigkeiten, bestätigt werden können. Dennoch erscheinen viele der beobachteten Veränderungen und Entwicklungen plausibel und schlüssig.

5.2.2 Entwicklung der Organisation Kita

Im Folgenden wird die Entwicklung der Kita als Organisation im Kontext der Teilnahme am „KiQ“-Programm diskutiert. Hierbei werden zwei Analyseebenen in den Blick genommen: (1) die Personen-Ebene des Tandems und (2) die gesamte Organisationsebene der Kita. Der Grund für diese Zweiteilung ergibt sich aus der konzeptionellen Ausrichtung des „KiQ“-Programms. Es bildet gezielt ein Tandem aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung fort. Diese beiden Akteur:innen haben, bedingt durch ihre spezifischen Rollen, einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklungsprozesse innerhalb ihrer jeweiligen Einrichtungen.

Personenebene

Wie zuvor in der Logik des „KiQ“-Programms angenommen, zeigte sich ein deutlicher Anstieg im Wissenstransfer sowohl durch die „KiQ“-Fachkraft in ihrer Rolle als Multiplikator:in als auch durch die Kita-Leitungen in den jeweiligen Einrichtungen. Hierzu liegen signifikant positive Befunde im Gruppenvergleich und im zeitlichen Verlauf der „KiQ“-Programmteilnahme vor. Interessanterweise schätzten die „KiQ“-Fachkräfte zu Beginn des Programms ihren Wissenstransfer kritischer ein als ihre Kolleg:innen aus der Vergleichsgruppe. Doch bis zum Abschluss des Programms zeigte sich eine komplette Umkehr dieser Wahrnehmung: Die „KiQ“-Fachkräfte berichteten nun von einer häufigeren Weitergabe von Wissen, Materialien und Erfahrungen im Bereich Entdecken und Forschen als die pädagogischen Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Innerhalb der Angaben der Team-Fachkräfte konnte über den Verlauf des „KiQ“-Programms hinweg keine signifikante Entwicklung im Bereich des Wissenstransfers identifiziert werden. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass für diese Aufgabe die Team-Fachkräfte nicht zentral zuständig sind. Insgesamt ist bei den Ergebnissen hervorzuheben, dass die „KiQ“-Fachkräfte im zeitlichen Verlauf und auch im Vergleich zwischen den Gruppen zunehmend ihr Wissen weitergeben. Die Kita-

Leitungen beider Gruppen bewerten ihre Förderung der Lernentwicklung der Pädagog:innen überwiegend positiv. Diese Einschätzung wird durch die Rückmeldungen ihrer Teams bestätigt. Die Angaben der Kita-Leitungen und Fachkräfte zeigen über den betrachteten Zeitraum eine hohe Übereinstimmung.

Es ist jedoch im zeitlichen Verlauf eine interessante Entwicklung zu beobachten. Sowohl die Fachkräfte als auch die Kita-Leitungen bewerten zur Programmmitte die Unterstützung der Kita-Leitungen niedriger. Gegen Ende des Programms nähern sich diese Bewertungen wieder dem anfänglichen Niveau. Dieses Muster könnte auf eine Art Rekalibrierung oder Reflexion der Einschätzungen im Verlauf des „KiQ“-Programms hindeuten. Sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Kita-Leitungen ist diese Entwicklung zu beobachten. Dies legt nahe, dass im Kontext des „KiQ“-Programms eine Reflexion stattfand. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie im Rahmen des „KiQ“-Programms durchaus kritisch reflektiert haben, was eine hilfreiche Unterstützung für die Fachkräfte in ihrer Lernentwicklung darstellt. Am Ende des Programms scheinen die Pädagog:innen und Kita-Leitungen zu einer differenzierteren und möglicherweise realitätsnäheren Bewertung der Förderung der Lernentwicklung der Pädagog:innen gekommen zu sein.

Ein zentraler Aspekt für das Gelingen der Verankerung des Entdeckens und Forschens in den Strukturen und im pädagogischen Alltag der Kitas ist die Steuerung des dafür notwendigen Veränderungsprozesses. Hierbei kommt der Kita-Leitung eine entscheidende Rolle zu, beispielsweise in der Bereitstellung von Ressourcen, der partizipativen Gestaltung des Veränderungsprozesses oder der Überprüfung laufender Aktivitäten in der Zusammenarbeit mit dem Kita-Team. Daten zeigen, dass im Gruppenvergleich die Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe ihre Kompetenzen in diesem Bereich zum Ende des „KiQ“-Programms positiver bewerten und sich insgesamt kompetenter fühlen als ihre Kolleg:innen in der Vergleichsgruppe. Dies könnte auf die gezielte Unterstützung durch das „KiQ“-Programm zurückzuführen sein, welche in ihrer Intensität und inhaltlichen Spezifikation über die Standardfortbildungen der Stiftung hinausgeht, die von den Kita-Leitungen der Vergleichsgruppe in Anspruch genommen wurden. Die „KiQ“-Fachkräfte schätzen im Gruppenvergleich die Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung ähnlich ein wie die Fachkräfte der Vergleichsgruppe. Es ist jedoch bemerkenswert, dass „KiQ“-Fachkräfte bereits zu Beginn des „KiQ“-Programms die Fähigkeiten der Kita-Leitungen signifikant höher einschätzen als die Leitungen selbst. Diese Wahrnehmung bleibt über den Verlauf des „KiQ“-Programms stabil. Dies deutet darauf hin, dass die am „KiQ“-Programm teilnehmenden Kita-Leitungen tendenziell selbstkritischer in ihrer Selbsteinschätzung bezüglich dieses spezifischen Aufgabenbereichs sind als die Fachkräfte.

Während des „KiQ“-Programms konvergieren die Einschätzungen der Kita-Leitungen und der Fachkräfte. Dabei verbessert sich die Selbsteinschätzung der Kita-Leitungen hinsichtlich ihrer Steuerung des Veränderungsprozesses. Die Fachkräfte hingegen hatten schon zuvor ein positives Bild von den Bemühungen der Kita-Leitungen. Die über die Zeit gesteigerte Selbsteinschätzung der Kita-Leitungen könnte ein Indikator dafür sein, dass sie ihre Aktivitäten und ihren Einfluss im Veränderungsprozess selbst besser erkennen. Eine alternative Interpretation könnte sein, dass die

Kita-Leitungen im Laufe des „KiQ“-Programms ihre Herangehensweise an den Veränderungsprozess modifizieren und so stärker den in der Befragung dargelegten Erwartungen entsprechen, indem sie beispielsweise verstärkt Ressourcen akquirieren.

Zusätzlich zur Diskussion der Befunde empfiehlt es sich, auch die Erfassung der Konstrukte kurz kritisch zu hinterfragen. Hier soll der Formulierung der Items eine besondere Beachtung gewidmet werden. Manche Fragen dieser Skala sind so gestaltet, dass sie insbesondere zu Beginn und in der Mitte des durch das „KiQ“-Programm initiierten Veränderungsprozesses Relevanz besitzen, während andere eher in der späteren Phase zutreffend sind. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist die Integration erfolgreicher Maßnahmen in den Alltagsabläufen der Kita durch das Führungsteam und die Mitarbeitenden. Obwohl die interne Konsistenz der Skala zufriedenstellend ausfällt, ist es essenziell zu betonen, dass bestimmte Fragen für unterschiedliche Phasen des Veränderungsprozesses variierend relevant sind.



Organisationsebene

Auf Organisationsebene lassen sich verschiedene Entwicklungen feststellen. Nach der Teilnahme am „KiQ“-Programm bewerteten Kita-Leitungen der „KiQ“-Gruppe gegenseitige Unterstützungsmechanismen im Kontext von Austausch- und Entscheidungsprozessen in ihren Einrichtungen positiver als Leitungen aus der Vergleichsgruppe. Pädagogische Fachkräfte aus beiden Gruppen sehen diese Vorgänge annähernd gleich. Mit den Austausch- und Entscheidungsprozessen ist hier der Grad der Unterstützung gemeint, den Fachkräfte einander bieten, sowie der Grad ihrer Beteiligung an Entscheidungen, insbesondere bei der Implementierung von Innovationen – in diesem Fall bezogen auf die Implementierung des Konzepts des Entdeckens und Forschens in den Kitas. Die Daten zeigen, dass in den Kitas bereits ein hohes Maß an Team-Beteiligung in Austausch- und Entscheidungsprozessen vorhanden ist. Erwartungsgemäß steigt mit der Zeit die Wahrnehmung der Fachkräfte, bei Entscheidungen Einfluss zu haben. Interessant ist, dass Kita-Leitungen durchweg positiver über diese Prozesse berichten als die pädagogischen Fachkräfte. Die Fachkräfte tendieren dazu, sich weniger eingebunden bei Entscheidungen zu fühlen und bewerten die Beteiligung an Entscheidungsprozessen und den Austausch zu neuen Methoden kritischer als ihre Leitungen. Für die Weiterentwicklung könnte es förderlich sein, wenn Kita-Leitungen die pädagogischen Fachkräfte entweder vermehrt in Entscheidungsprozesse einbeziehen, wo dies möglich ist, oder mindestens für eine größere Transparenz durch Kommunikation dafür sorgen und sich verstärkt darum bemühen, die Bedürfnisse und Erwartungen ihrer Fachkräfte zu (er-)kennen und zu berücksichtigen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass Kita-Leitungen mehr Gelegenheiten für pädagogische Fachkräfte schaffen, sich zu den neuen Methoden

im „KiQ“-Programmverlauf verstärkt austauschen zu können. Dies könnten Schritte sein zu einer größeren Übereinstimmung der Einschätzungen von Fachkräften und Kita-Leitungen. Zudem sollte ergänzt werden, dass die Teams von einer deutlichen Belastung ihrer Arbeit durch die Covid-19-Pandemie berichtet haben, was sehr wahrscheinlich einen Einfluss auf die hier diskutierten Prozesse im Vergleich zu Zeiten vor der Pandemie hatte (siehe Abschnitt 4.3.3).

Im Bereich der Kooperation im Team wird im Gruppenvergleich keine signifikante Veränderung deutlich. Die Teilnahme am „KiQ“-Programm scheint hier nicht entscheidend darauf Einfluss zu nehmen, wie beispielsweise Team-Mitglieder ihre pädagogische Arbeit koordinieren oder sich gegenseitig Feedback zur Umsetzung der Maßnahmen zur Verankerung des Entdeckens und Forschens geben. Allerdings zeigt sich im Längsschnitt gegen Ende des „KiQ“-Programms eine positivere Einschätzung der Kooperation im Team aus der Perspektive der Kita-Leitung und der „KiQ“-Fachkräfte. Die Team-Fachkräfte hingegen sind in ihrer Bewertung zurückhaltender und geben tendenziell geringere Zustimmungswerte. Dies betont die Relevanz, Kita-Prozesse aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Dieser Befund könnte als Impuls dienen, die pädagogischen Fachkräfte stärker in die Durchführung des „KiQ“-Programms in der jeweiligen Kita einzubinden oder auch die Kommunikation zwischen dem „KiQ“-Tandem und den Team-Fachkräften zu fördern. In qualitativen Gesprächen wurde hingegen eine generell positive Resonanz hinsichtlich der Zusammenarbeit geäußert: Durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm wurden ein intensiverer Dialog und Reflexion angeregt. Vor allem die Inhouse-Fortbildungen wurden als eine hilfreiche Maßnahme für die Teamentwicklung hervorgehoben. Aus vielen Kitas kam das Feedback, dass ein geringerer Leistungsdruck empfunden und mehr Offenheit wahrgenommen wurde. Diese Rückmeldung ist angesichts des generell hohen Drucks auf Fachkräfte in den Kitas erfreulich (Autorengruppe Fachkräftebarmeter, 2023; Schieler, 2023).

Ein interessanter Befund ergab sich in Bezug auf die Einschätzung der Führungskultur durch die pädagogischen Fachkräfte. Mit Führungskultur wird hier beispielsweise beschrieben, inwiefern sich die Fachkräfte in herausfordernden Situationen von den Kita-Leitungen adäquat unterstützt fühlen oder ob vonseiten der Leitung Teamkonflikte thematisiert werden. Zunächst ist positiv zu bemerken, dass die allgemeine Zustimmung positiv ist. Jedoch gibt es im Zeitverlauf der Teilnahme am „KiQ“-Programm eine rückläufige Zustimmung seitens der Team-Mitglieder. Die Zustimmungsraten der „KiQ“-Fachkräfte bleiben hingegen weitgehend stabil. Es stellt sich die Frage, ob die Team-Mitglieder sich weniger durch die Kita-Leitung unterstützt fühlen. Ein denkbarer Grund könnte die Herausforderungen sein, die durch die Covid-19-Pandemie auftraten und welche aus Sicht der Team-Mitglieder nicht optimal von den Leitungen gemeistert wurden. Ebenso könnte allgemeine Ermüdung infolge dieser Bedingungen eine Rolle spielen. Für die gleichbleibend positiven Zustimmungswerte der „KiQ“-Fachkräfte zur Führungskultur gibt es mehrere Erklärungsansätze. Es liegt zunächst nahe, dass „KiQ“-Fachkräfte durch ihre enge Zusammenarbeit im Tandem mit der Kita-Leitung eine bessere Unterstützung erleben und häufiger im Austausch mit der Leitung standen als die Team-Fachkräfte. Es

könnte auch ein Selektionseffekt vorliegen, insofern dass pädagogische Fachkräfte, die bereits enger mit der Kita-Leitung kooperierten, sich als „KiQ“-Fachkräfte in Zusammenarbeit mit der Leitung engagierten.

Es ist positiv zu sehen, dass die Maßnahmen zur Verankerung des Entdeckens und Forschens im Zeitverlauf von den „KiQ“-Fachkräften immer mehr auf Zustimmung stießen. Obwohl die Team-Fachkräfte im Programmverlauf zunächst reservierter reagierten und ihre Zustimmungsraten abfielen, näherten sich diese Werte zum Abschluss des „KiQ“-Programms wieder den Ausgangswerten. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die Team-Fachkräfte diverse Abläufe und die Kommunikation in ihren Kitas durchaus kritischer sehen als die „KiQ“-Fachkräfte. Es könnte der Fall sein, dass die „KiQ“-Fachkräfte durch Selbstselektion besonders engagiert sind und deswegen ihre Zustimmungsraten höher sind als die der Team-Fachkräfte. Allerdings könnte es auch hilfreich sein, wenn das „KiQ“-Tandem in der Zukunft verstärkt darauf abzielt, das gesamte Team kommunikativ enger einzubinden. Da die Beteiligung am „KiQ“-Programm bereits sehr intensiv ist, könnte eine veränderte Kommunikationsweise mit dem Team dazu beitragen, dass sich die Team-Fachkräfte mehr einbezogen fühlen, beispielsweise indem das „KiQ“-Tandem gezielt darauf achtet, dass das Team umfänglich eingebunden wird, zu den Aufgaben gut informiert ist und regelmäßig Feedback an das Tandem zurückgeben kann.

Erfassung weiterer Veränderungen in den Kitas durch Interviews

Die Interviewteilnehmenden berichteten von wahrnehmbaren Veränderungen in der Organisationsstruktur der Kitas. Als wesentliche strukturelle Anpassungen standen zeitliche Umgestaltungen und Raumänderungen im Vordergrund. Um Kindern mehr Freiräume für eigenständiges Entdecken und Forschen zu ermöglichen, wurden zeitliche Strukturen flexibler gestaltet. Auf räumlicher Ebene wurden Gruppenräume umgestaltet, Bildungsbereiche geschaffen und in einigen Fällen Außenbereiche neugestaltet. Darüber hinaus veränderten alle Kitas ihr Materialangebot.

Diese Ergebnisse sind eine Folge der Anregungen aus dem „KiQ“-Programm. Das Ziel war, den Pädagog:innen eine Reflexion über zeitliche und räumliche Strukturen ihrer Einrichtungen zu ermöglichen und basierend darauf konkrete Maßnahmen einzuleiten. Dass dies, den Interviewaussagen zufolge, umgesetzt wurde, lässt sich als eine Wirkung des Programms interpretieren.

Hemmende und förderliche Faktoren für die Verankerung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens

Die Befragten aus den Interviews identifizierten zahlreiche hemmende Faktoren für die Implementierung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kindertagesstätten. Dominierend unter diesen hemmenden Faktoren war die Covid-19-Pandemie, gekennzeichnet durch Schließungsperioden, Notbetreuung und die Bildung von festen Gruppen. Diese Umstände beeinträchtigten nicht nur den Kita-Alltag, sondern auch die Umsetzung des „KiQ“-Programms erheblich. Ursprünglich war der Start des „KiQ“-Programms für das Frühjahr 2020 in Präsenz vorgesehen, doch aufgrund der ersten Covid-19-Welle musste der Start verschoben und die ge-

planten Module mussten digital adaptiert werden. Das Programm startete schließlich im September 2020. Trotz der Herausforderungen ist es bemerkenswert, dass das „KiQ“-Programm weitergeführt wurde und positive Entwicklungen in den Kitas verzeichnet werden konnten.

Als weitere hemmende Faktoren gaben die Pädagog:innen an, dass Personal-mangel und eine hohe Fluktuation der Fachkräfte bedeutende Hindernisse darstellten. Zudem zeigte sich als Hemmnis seitens der Teams Vorbehalte gegenüber dem „KiQ“-Programm, insbesondere hinsichtlich eines befürchteten erhöhten Arbeitsaufwands. Es ist von zentraler Bedeutung, den Mehrwert des Programms hervorzuheben, um potenzielle Hürden in fördernde Faktoren zu transformieren. Vielfach wurde hervorgehoben, dass der Kick-off mit dem Kita-Team sowie die Inhouse-Veranstaltungen essenzielle Maßnahmen waren, um solche Bedenken zu minimieren und die Akzeptanz innerhalb des Teams zu steigern. Trotz bestehender Vorbehalte deuten Ergebnisse auf Basis der quantitativen Daten darauf hin, dass die Maßnahmen des „KiQ“-Programms im Zeitverlauf tendenziell an Akzeptanz gewannen. Einige qualitative Interviews wiesen zudem darauf hin, dass die Beteiligung am „KiQ“-Programm in einigen Kitas zu einem reduzierten Leistungsdruck beigetragen hat.

Die erfolgreiche Implementierung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in Kitas ist von verschiedenen förderlichen Faktoren abhängig. Ein Schlüsselfaktor sind die Offenheit und Motivation des Teams, unterstützt durch eine konstruktive Teamkommunikation. Die gute Zusammenarbeit in den Kitas und eine für das Team verfügbare „KiQ“-Fachkraft tragen erheblich dazu bei. Die Nutzung des „KiQ“-Materials wurde von vielen Kitas als ein förderlicher Faktor genannt. An dieses positive Feedback kann weiter angeknüpft werden. Von einigen Kitas wurden schließlich als förderliche Faktoren günstige Ausgangsbedingungen, z. B. eine gute räumliche materielle und personelle Ausstattung, genannt. Obwohl dies nachvollziehbar ist, verfügen nur wenige Kitas über solch ideale Bedingungen. In solchen Kontexten wird die Integration des Entdeckens und Forschens in den Alltag umso relevanter, um mit Kindern auch unter weniger günstigen Umständen zu entdecken und zu forschen.

5.2.3 Fazit der internen Evaluation

Die durch die Forschungsabteilung der Stiftung durchgeführte Evaluation untersucht die Wirkungsweise des „KiQ“-Programms aus diversen Perspektiven – aus der Perspektive der „KiQ“-Fachkräfte, der Kita-Leitungen und der Teams, wobei in den Analysen unterschiedliche Methoden wie Gruppenvergleiche und Längsschnittanalysen zur Anwendung kamen. Diese umfassende Herangehensweise ermöglichte es, ein breites Bild verschiedener Bereiche zu zeichnen und die intendierten Ziele des „KiQ“-Programms zu überprüfen.

Es zeigte sich, dass das „KiQ“-Programm insbesondere auf individueller Ebene beachtliche Erfolge erzielen konnte. Die pädagogischen Fachkräfte berichteten von positiven Veränderungen in ihren Kompetenzen und ihrem pädagogischen Handeln und einer gesteigerten Offenheit für das alltagsintegrierte Entdecken und Forschen, vor allem im Vergleich zu den Fachkräften, die am Standardprogramm der Stiftung Kinder forschen teilnahmen. Hier zeigt sich die Wirkung des „KiQ“-Programms. Auch

in den Teams konnten positive Entwicklungen festgestellt werden. Die Kita-Leitungen fühlen sich schon in vielerlei Hinsicht gestärkt, Veränderungsprozesse in der Kita zu gestalten.

Nichtsdestotrotz wurden auch Bereiche identifiziert, in denen das Programm noch nicht ganz den Erwartungen entsprach oder die Verankerung des Entdeckens und Forschens in den Kitas auf Hürden stieß. So ist der Wissenstransfer in den Kitas sehr gelungen, was die Ergebnisse des Gruppenvergleichs und der Längsschnittanalysen zeigen.

In einigen Bereichen wie der Beteiligung an Entscheidungsprozessen könnte die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte überprüft und ggf. gestärkt werden. Andere Bereiche wie die angemessene Unterstützung der Fachkräfte durch Kita-Leitung gehen über den Aufgabenbereich des „KiQ“-Bereichs hinaus; hier braucht es noch weitergehende Unterstützung für die Kitas. Die pandemiebedingten Einschränkungen haben die Umsetzung des „KiQ“-Programms deutlich verändert und die daraus resultierenden organisatorischen Herausforderungen in den Kitas erwiesen sich als hemmende Faktoren. Insbesondere vor diesem Hintergrund sind die Umsetzung in den Kitas und die vorliegenden Ergebnisse als sehr positiv einzuordnen.

Das Fazitkapitel dieses Bandes gibt einen Ausblick darauf, wie die gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des „KiQ“-Programms und künftiger wissenschaftlicher Begleitung genutzt werden können. Dabei wird der Fokus darauf liegen, wie die positiven Entwicklungen nachhaltig gesichert und bestimmte Rollen zukünftig noch weiter unterstützt werden können, um eine bestmögliche Umsetzung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas zu gewährleisten.



F Zusammenfassung einer externen Begleitstudie des „KiQ“-Programms

Stiftung Kinder forschen



- 1 Einleitung**
- 2 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen**
- 3 Studiendesign**
- 4 Ergebnishinweise und Diskussion**

1 Einleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Modellprogramms wurde ergänzend zur stiftungsintern durchgeführten Evaluation die externe Studie „DIALOG – Untersuchung von Interaktion und Kommunikation beim Entdecken und Forschen in Kitas im Rahmen des „KiQ“-Modellprogramms“ unter der Leitung von Prof. Caterina Gawrilow (Eberhard Karls Universität Tübingen, Fachbereich Psychologie, Arbeitsbereich Schulpsychologie) und Prof. Antje von Suchodoletz (New York University Abu Dhabi Campus, Division of Science, Psychology Program) und unter der Mitarbeit von Julia Steigleder und Lilly Buhr an der Universität Tübingen durchgeführt (Laufzeit 06/2020–10/2022). Dieser Beitrag gibt, basierend auf dem Abschlussbericht der Forschungsgruppe zur Studie, einen Überblick über den theoretischen Hintergrund, die Fragestellungen, das Design und Hinweise auf Ergebnisse der Studie.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie konnte die Studie nicht wie geplant umgesetzt werden. Die Forschungsgruppe musste das Design mehrfach den Gegebenheiten der Kitas vor Ort anpassen, da die ursprünglich konzipierten Beobachtungen und Untersuchungen nicht wie geplant möglich waren. Zudem war, auch aufgrund der Belastung der Kitas durch die pandemiebedingten Einschränkungen und Maßnahmen, der Rücklauf aus den Erhebungen nicht ausreichend, um statistische Analysen durchführen zu können. Unter Berücksichtigung dieser Umstände soll über die Umsetzung der Studie hier gleichwohl berichtet werden.

2 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Mit Blick auf das Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Programms (siehe Beitrag D) lag der beabsichtigte Fokus der externen Begleitstudie auf der Analyse der Transferprozesse des pädagogischen Ansatzes zum entdeckenden und forschenden Lernen innerhalb des Kita-Teams und den Veränderungsprozessen auf der Organisationsebene Kita. Zudem sollten organisationsinterne und -externe Faktoren untersucht werden, die einen fördernden oder hemmenden Einfluss sowohl auf den Transfer ins Team als auch auf die Veränderungen auf der Organisationsebene entfalten.

Der pädagogische Ansatz der Stiftung Kinder forschen zielt insbesondere auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern beim entdeckenden und forschenden Lernen ab. Um die Wirkung der „KiQ“-Programmmaßnahmen auf die Fachkraft-Kind-Interaktionen zu untersuchen, fokussierte die externe Begleitstudie auf das Konstrukt des *Bildungsdialogs*. Die Gestaltung von Dialogen zwischen Fachkräften und Kindern ist zentral für das Lernen der Kinder im MINT-Bereich (Wang, 2020). Rank et al. (2018) haben gezeigt, dass sich naturwissenschaftliche Bildung und Sprachbildung gut miteinander verbinden lassen, indem die Fachkräfte z. B. gemeinsam mit den Kindern Vermutungen aufstellen oder über das Beobachtete sprechen. In ihrer Studie zeigten Fachkräfte mit einer höheren Prozessqualität in Forschungssituationen mit Kindern auch eine höhere sprachliche Anregungsqualität. Im Praxisalltag sind allerdings häufig noch kurze Fachkraft-Kind-Dialoge vorherrschend (Fried, 2011; Muhonen, Verma, von Suchodoletz & Rasku-Puttonen, 2022; Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Poikkeus & Siekkinen, 2012). Jedoch sind längere Dialoge notwendig, um das Lernen der Kinder zu fördern und ein gemeinsames Verständnis aufzubauen (Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen, 2016). Die Forschungsgruppe der externen Studie orientierte sich bei der Verwendung des Begriffs *Bildungsdialog* am Konzept des dialogischen Lehrens von Alexander (2008) und einem daran angelehnten Modell von Muhonen et al. (2016). Das Modell (Abbildung 51) unterscheidet dabei Bildungsdialoge nach deren Qualität (hoch vs. moderat) und dem Initiator des Dialogs (Fachkraft vs. Kind).

Neben den am häufigsten auftretenden kurzen Fachkraft-Kind-Dialogen wurde in vorherigen Studien beobachtet, dass Bildungsdialoge vor allem von der Fachkraft initiiert wurden. Nur selten wurden von Kindern initiierte Dialoge beobachtet (Muhonen et al., 2020). Von wem ein Dialog initiiert wird, ist dabei nicht gleichbedeutend mit der Qualität des Dialogs. Hier unterscheidet das Modell zwischen hoher und moderater Qualität, sowohl für fachkraft- als auch kindinitiierte Dialoge.

Abbildung 51. Muster des Bildungsdialogs (in Anlehnung an Muhonen et al., 2020, S. 5)

Um die **Wirkung des „KiQ“-Programms auf das pädagogische Handeln** der Fachkräfte zu bewerten, untersuchte die Forschungsgruppe um Gawrilow und von Suchodoletz mögliche Veränderungen in der Durchführung von Bildungsdialogen während MINT-Bildungssituationen vor und nach der Teilnahme an den Qualifizierungsmaßnahmen. Dabei ging sie davon aus, dass die Fachkräfte vor der Teilnahme am „KiQ“-Programm die Fachkraft-Kind-Gespräche eher als von der Fachkraft initiiert beschreiben, mit kurzen Wortwechseln, bei denen die Fachkraft eine Frage stellt, ein Kind antwortet und die Fachkraft eine Rückmeldung gibt. Nach der „KiQ“-Teilnahme erwartete die Forschungsgruppe eine Verringerung der Häufigkeit, mit der Fachkräfte von ihnen initiierte Dialoge während MINT-Bildungssituationen beschreiben, und eine Zunahme der Beschreibung von Gesprächen, die von Kindern initiiert und von der Fachkraft gefördert werden.

Um den **Transfer ins Team** zu bewerten, verglich die Forschungsgruppe Veränderungen in der Umsetzung des Bildungsdialogs zwischen einer Gruppe von Fachkräften, die an der „KiQ“-Fortbildungsreihe teilnahmen (im Folgenden „KiQ“-Fachkraft genannt), mit einer Gruppe von Fachkräften jeweils derselben Kitas, die nicht daran teilnahmen. Sie erwarteten, dass sich die beiden Gruppen vor der „KiQ“-Teilnahme nicht voneinander unterscheiden, nach der Teilnahme aber beide Gruppen von mehr kindinitiierten Dialogen berichten würden, wobei sie bei den „KiQ“-Fachkräften von einer ausgeprägteren Veränderung ausgingen.

Um Veränderungen in Kitas zu ermöglichen und voranzutreiben, trägt die Kita-Leitung eine besondere Verantwortung (Ballaschk, 2023, siehe auch Beitrag A). Hierbei spielt auch der **Führungsstil** eine wichtige Rolle. Studien aus der Bildungsforschung zeigen, dass eine effektive Führung von großer Bedeutung ist, um förderliche Lernbedingungen zu schaffen und die Motivation, das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte zu verbessern. Zudem spielt eine solche Führung eine wichtige Rolle in der beruflichen Weiterentwicklung der Fachkräfte und trägt maß-

geblich zum Lernerfolg der Kinder bei (Grissom & Loeb, 2011; Ken, Doris & Rosanne, 1999; Zinsser, Denham, Curby & Chazan-Cohen, 2016). Die Forschungsgruppe um Gawrilow und von Suchodoletz identifizierte in eigenen Arbeiten zwei Führungsstile bei Kita-Leitungen, die in der Literatur als managerielle Führung und transformationale Führung bezeichnet werden (Nadyukova & von Suchodoletz, 2022). Managerielle Führung konzentriert sich auf Funktionen, Aufgaben und Verhaltensweisen von Führungskräften, während transformationale Führung darauf abzielt, das Engagement und die Fähigkeiten aller Mitglieder einer Organisation zu fördern. Der Schwerpunkt der transformationalen Führung liegt dabei auf der Schaffung einer gemeinsamen Vision und gemeinsamer Werte (Leithwood & Jantzi, 2006). Die Literatur deutet darauf hin, dass die transformationale Führung im Vergleich zur manageriellen Führung die bessere Praxis ist, insbesondere wenn es darum geht, Veränderungen auf der Organisationsebene umzusetzen (Hallinger, 2003).

Mit Blick auf die Wirkungen des „KiQ“-Programms auf die Veränderungen in der pädagogischen Praxis der Fachkräfte plante die Forschungsgruppe, den Einfluss des Führungsstils der Kita-Leitungen auf diese Praxisveränderungen zu untersuchen. Sie erwartete, dass Fachkräfte aus Kitas mit einem transformationalen Führungsstil der Kita-Leitung eher von Veränderungen in der Wahrnehmung ihrer eigenen Fachkraft-Kind-Dialoge berichten als Fachkräfte aus Kitas mit einem manageriellen Führungsstil der Kita-Leitung. Zudem sollte untersucht werden, ob die „KiQ“-Teilnahme zu einer Veränderung des Führungsstils bei den Kita-Leitungen von einem eher manageriellen zu einem eher transformationellen Stil führt.

Neben dem Führungsstil interessierte die Forschungsgruppe auch Stress als beeinflussenden Faktor auf die Veränderungsprozesse in der Kita. Kita-Leitungen und pädagogische Fachkräfte in Kitas gehören zu der Berufsgruppe, die mit am stärksten von arbeitsbedingtem Stress betroffen sind (Shumba, Maphosa, Rembe, Okeke & Drake, 2016; Smith & Lawrence, 2019). Die Forschungsgruppe nahm an, dass ein starkes **Stresserleben** seitens der Kita-Leitung die Wirksamkeit und die Transferprozesse des „KiQ“-Programms beeinträchtigen kann. Zudem sollte betrachtet werden, ob die Teilnahme am „KiQ“-Programm dazu beitragen kann, den subjektiven Stress der Kita-Leitung zu verringern.

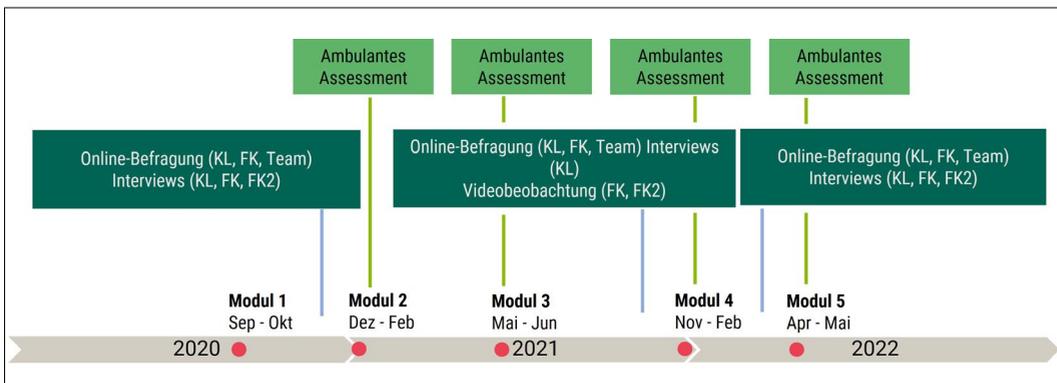
3 Studiendesign

Die Forschungsgruppe entwickelte ein Mixed-Method-Design, um ihre Fragestellungen zu untersuchen. Wie bereits erwähnt, musste das Studiendesign im Laufe der Durchführung pandemiebedingt mehrmals angepasst und die Erhebungsumsetzung verändert werden. Die Erhebungen konnten zudem aus forschungsorganisatorischen Gründen erst nach Modul 1 der Fortbildungsreihe (vgl. Einleitung in diesem Band) starten, sodass keine Baseline erhoben werden konnte. Das umgesetzte Design ist in Abbildung 52 dargestellt.

Methoden

Für die Beurteilung der **Fachkraft-Kind-Dialoge** plante die Forschungsgruppe *Videoerhebungen* zu drei Messzeitpunkten. Es sollte sowohl die „KiQ“-Fachkraft als auch eine weitere Fachkraft aus dem Kita-Team gefilmt werden, um den **Transfer** der Fortbildungsinhalte in den Praxisalltag und **ins Team** zu untersuchen. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen²⁵ in den Kitas konnten die Videoerhebungen nur zum zweiten Messzeitpunkt durchgeführt werden. Zum ersten und dritten Messzeitpunkt wurden stattdessen *leitfadengestützte Interviews* mit den entsprechenden Fachkräften zu ihrer Wahrnehmung von lernanregenden Interaktionen durchgeführt.

Abbildung 52. Studiendesign der externen Begleitstudie des „KiQ“-Modellprogramms (KL – Kita-Leitung, FK – an „KiQ“-teilnehmende Fachkraft, FK2 – andere Fachkraft aus dem Team)



Der **Führungsstil** der Kita-Leitung wurde als Selbstbericht zu drei Messzeitpunkten mithilfe von *leitfadengestützten Interviews* sowie eines *Online-Fragebogens* erhoben. Zudem wurden auch die pädagogischen Fachkräfte des Kita-Teams zum Führungsstil ihrer Kita-Leitung anhand eines *Online-Fragebogens* befragt.

²⁵ Kein Zutritt für externe Personen, Kontaktbeschränkungen, Hygienemaßnahmen, Personalmangel etc.

Das **Stresserleben** der Kita-Leitung und der pädagogischen Fachkräfte wurde mittels des *Online-Fragebogens* zu drei Messzeitpunkten erhoben. Zudem nutzte die Forschungsgruppe das sogenannten *Ambulante Assessment*, eine onlinegestützte tägliche Kurzbefragung, die an zehn aufeinanderfolgenden Tagen direkt im Anschluss an die Fortbildungsmodule durchgeführt wurde, um Stressoren im Alltag der Befragten zu erheben.

Mit dem Online-Fragebogen und dem Ambulanten Assessment wurden zudem weitere **organisationsinterne und -externe Faktoren** erhoben, die einen hemmenden oder fördernden Einfluss auf die Veränderungen in den Einrichtungen haben können. Dazu gehörten u. a. Selbstwirksamkeit, Arbeitszufriedenheit, Arbeitsengagement, Wohlbefinden, Austausch mit den Eltern sowie die Belastung durch die Covid-19-Pandemie.

Das Ambulante Assessment beinhaltete zusätzlich **„KiQ“-spezifische Items** zu den Inhalten der Fortbildungsmodule wie Motivation, Veränderungsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit der Kita-Leitungen und der pädagogischen Fachkräfte.

Stichprobe

Insgesamt nahmen 16 „KiQ“-Kitas an der externen Begleitstudie teil²⁶, von denen zwei Kitas während der Studienlaufzeit ausstiegen. Hauptzielgruppe der Studie war das Tandem aus Kita-Leitung (N = 16) und Fachkraft (N = 13) sowie jeweils eine weitere Fachkraft aus dem Team (N = 13). Zudem konnten sich alle weiteren nicht an den Tandem-Modulen teilnehmenden Team-Mitglieder der „KiQ“-Kitas an der Online-Befragung und dem Ambulanten Assessment beteiligen (N = 38). Aufgrund des geringen Datenrücklaufs bei den Online-Befragungen (siehe folgender Abschnitt) liegen jedoch von keiner Person Daten zu allen Messzeitpunkten und Erhebungsmethoden vor.

Umsetzungsschwierigkeiten

Wie bereits erwähnt, konnte die Videoerhebung nur zu einem statt drei Messzeitpunkten und nicht in allen Kitas durchgeführt werden. Zudem war der Rücklauf aus der Online-Befragung und dem Ambulanten Assessment zu gering, um statistische Analysen berechnen zu können. Als weitere Schwierigkeit kamen Personalwechsel in den Kitas und in der Folge teilweise wechselnde Teilnehmende in der Stichprobe hinzu. Somit konnte in der Studie für keine Person ein vollständiger Datensatz erhoben werden. Die Forschungsgruppe hat daher von einer Auswertung, wie ursprünglich geplant, Abstand genommen, und sich stattdessen im Sinne einer qualitativen Fallstudie auf die Daten von zwei Kitas fokussiert, für die relativ vollständige Daten gesammelt werden konnten. Dabei konnten die Daten deskriptiv berichtet werden.

26 Ursprünglich waren 20 Kitas für die Stichprobe geplant.

4 Ergebnishinweise und Diskussion

Wie die Forschungsgruppe betont, muss die Aussagefähigkeit der Ergebnisse der externen Untersuchung aufgrund der oben beschriebenen Umsetzungsschwierigkeiten sowie der geringen Rückläufe kritisch hinterfragt und unter Berücksichtigung der genannten Limitationen betrachtet werden. An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Fallstudie kurz zusammenfassend dargestellt.²⁷

Die Ergebnisse aus den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften aus den zwei Fallkitas zu lernanregenden Interaktionen deuten darauf hin, dass insgesamt eher selten **Bildungsdialoge** beschrieben werden. Die Videodaten der zwei Fallkitas geben Hinweise darauf, dass Fachkräfte vor allem beim Malen, Basteln und Spielen längere Dialoge mit den Kindern führen. Von Kindern initiierte Dialoge hoher Qualität scheinen vor allem in Alltags- und Routinesituationen stattzufinden. Wohingegen in den beschriebenen Fallkitas die Dialoge in geplanten Situationen, z. B. zu vorschulischen Aktivitäten, eher fachkraftinitiiert und von kürzerer Dauer waren. Diese Hinweise sprechen für den alltagsintegrierten Ansatz der Stiftung, das entdeckende und forschende Lernen im Alltag mit den Kindern umzusetzen, und stehen im Einklang mit Erkenntnissen zur Effektivität der alltagsintegrierten Sprachförderung (Buschmann & Jooss, 2011).

Die Fragestellung zu den Veränderungen in der pädagogischen Praxis nach Teilnahme am „KiQ“-Programm konnte leider nicht beantwortet werden, da die Videoerhebungen nur zu einem Zeitpunkt durchgeführt und mit den Interviewdaten lediglich die subjektive Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte erhoben werden konnten. Um Verhaltensänderungen valide messen zu können, sind Videoerhebungen oder eine teilnehmende Beobachtung zu mehreren Messzeitpunkten unerlässlich.

Da keine Veränderungen bezüglich des Bildungsdialogs analysiert werden konnten, können auch keine Aussagen darüber getroffen werden, ob der **Führungsstil** der Kita-Leitung einen Einfluss auf mögliche Veränderungen hat. Das Gleiche gilt für das **Stresserleben** der Kita-Leitungen und Fachkräfte und seine Auswirkungen, zumal dieses vermutlich von den Folgen der Covid-19-Pandemie beeinflusst war. Die Auswertung der Daten aller befragten Kitas gibt Hinweise darauf, dass im Alltag der Kita-Mitarbeitenden vor allem zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit und Personalmangel die am häufigsten genannten Stressoren zu sein scheinen. Bei den pädagogischen Fachkräften kommt zudem der hohe Geräuschpegel in den Gruppen hinzu.

Auch der Einfluss von **organisationsinternen und -externen Faktoren** konnte aus den oben genannten Gründen nicht statistisch analysiert werden. Die deskriptiven Ergebnisse aus allen befragten Kitas geben Hinweise darauf, dass die Kita-Leitungen und Fachkräfte ihre Selbstwirksamkeit hoch einschätzen. Auch ihr Wohlbefinden und ihre Arbeitszufriedenheit schätzen sie relativ hoch ein. Ihr Arbeitsengagement schätzen die Fachkräfte etwas höher ein als die Kita-Leitungen, die ihr Arbeitsenga-

27 Bei Rückfragen zur Studie oder zu den Ergebnissen kontaktieren Sie forschung@stiftung-kinder-forschen.de.

gement als Leitung eher mittelmäßig hoch bewerten. Beide Gruppen fühlten sich mittelmäßig stark von der Covid-19-Pandemie während der Arbeit belastet und eingeschränkt. Jedoch fiel die psychische Belastung bei den pädagogischen Fachkräften etwas höher aus als bei den Kita-Leitungen. Diese variierte zudem mit den Erhebungszeitpunkten. Um Situationen auf der Arbeit erfolgreich gestalten zu können, nannten die pädagogischen Fachkräfte „Wissen und Können voll einsetzen“, „Verlässlichkeit auf Kolleg:innen/Leitung“ und „Arbeit selbstständig planen“ am häufigsten als hilfreiche Ressourcen. Den Austausch mit den Eltern schätzten die pädagogischen Fachkräfte als gut ein und berichteten von einem sehr guten Umgang und einer angenehmen Atmosphäre in der Zusammenarbeit mit ihnen. Diese Werte änderten sich trotz der unterschiedlichen Bedingungen bezüglich der Covid-19-Maßnahmen nicht über die Zeit.

Um die Inhalte der Fortbildungsmodule und deren Transfer in die Praxis näher zu untersuchen, erhob die Forschungsgruppe zusätzlich „**KiQ**“-spezifische Items im Ambulanten Assessment. Auch hier war der Rücklauf nicht ausreichend, um statistische Analysen durchführen zu können. Zudem können Antworten zu verschiedenen Messzeitpunkten auch von verschiedenen Personen vorliegen. Die deskriptiven Daten geben zumindest Hinweise darauf, dass bei den Kita-Leitungen vor allem bei der emotionalen Bewertung der Veränderungsprozesse im Verlauf des Programms ein Zuwachs stattgefunden hat. Bei den „KiQ“-Fachkräften war die Bewertung von Anfang an sehr hoch, während sie sich bei den anderen Team-Mitgliedern erst im Verlauf an diese hohen Werte angenähert hat. Die Kita-Leitungen zeigten zudem eine leichte Zunahme bei Items wie der Förderung der Umsetzung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens oder zur Bewertung der Offenheit des Teams gegenüber den „KiQ“-Maßnahmen. Etwas stärkere Zunahmen sind bei den „KiQ“-Fachkräften zu beobachten. Die hier genutzten Items zielten vor allem auf die Zusammenarbeit im Team (z. B. Austausch im Team, Umgang mit Vorbehalten im Team, Anregung zur Reflexion) sowie die Arbeit mit den Kindern ab (z. B. Ideen zur Begleitung der Kinder beim Entdecken und Forschen). Bei den Team-Mitgliedern waren die Zuwächse geringer als bei den „KiQ“-Fachkräften. Hier gab es vor allem leichte Zuwächse in Bezug auf den Austausch im Team. Diese Ergebnishinweise passen zu den Ergebnissen der internen Evaluation (Beitrag E in diesem Band), die auf individueller Ebene vor allem eine starke Entwicklung der „KiQ“-Fachkräfte gezeigt hat, während bei den Kita-Leitungen eher Entwicklungen gezeigt werden konnten, die teilweise noch ausbaufähig sind. Bei den Team-Mitgliedern scheint eine Entwicklung eingesetzt zu haben, die jedoch erwartungsgemäß nicht ganz so stark ist wie die der „KiQ“-Fachkräfte, die sich im Programm deutlich intensiver fortbilden konnten. Auch wenn die hier dargestellten Ergebnisse aufgrund der Datenlage nur begrenzt aussagekräftig und interpretierbar sind, so widersprechen sie nicht den intendierten Wirkungen des



Programms, sondern geben erste Hinweise, dass die umgesetzten Maßnahmen auf Ebene der Kita-Leitungen, der „KiQ“-Fachkräfte und auch der Team-Mitglieder zu Veränderungen führen.

Die Umsetzung der externen Studie war mit vielen Herausforderungen verbunden, fand in einem Umfeld großer gesellschaftlicher Veränderung statt und die vorhandenen Ergebnisse können nur als Hinweise interpretiert werden. Gleichzeitig konnten Erkenntnisse mit Blick auf Erhebungsmethoden und Evaluationsansätze für Fortbildungsprogramme in Kitas gewonnen werden. Das Ambulante Assessment bietet die Möglichkeit, den Transfer von Fortbildungsinhalten in die pädagogische Praxis zu untersuchen. Die Umsetzung dieser Methode im Alltag der Fachkräfte ist jedoch herausfordernd und muss den Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Zudem zeigt die Studie, dass Fragestellungen zur tatsächlichen Umsetzung von Fortbildungsinhalten in die Praxis wie das entdeckende und forschende Lernen im Alltag ohne Videoerhebungen oder der teilnehmenden Beobachtung nur schwer beantwortbar sind. Leitfadengestützte Interviews, wie sie von der Forschungsgruppe zwangsläufig als Ersatz für Videos genutzt werden mussten, können eine subjektive Sichtweise auf die Umsetzung im Alltag liefern. Die geplante Durchführung einer externen Begleitstudie in Ergänzung zur internen Evaluation der Stiftung war durchaus sinnvoll, um den Limitationen der in der internen Evaluation genutzten Methodik, insbesondere in Bezug auf die Grenzen von Selbsteinschätzungen in Fragebögen, durch Videoerhebungen zu begegnen und durch eine beobachtungsgestützte Sichtweise zu erweitern. Hier wird die Stiftung zukünftig noch mehr auf den Umfang solcher Studien und den Aufwand für die Kitas achten, um so möglicherweise auch für eine externe Studie den Datenrücklauf zu erhöhen.

Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung Kinder forschen mit den Erkenntnissen umgeht

Stiftung Kinder forschen



- 1 Ergebnisse aus der Fachfundierung und der wissenschaftlichen Begleitung**
- 2 Umgang mit den Empfehlungen und Erkenntnissen**
- 3 Ausblick und weitere wissenschaftliche Begleitung**

1 Ergebnisse aus der Fachfundierung und der wissenschaftlichen Begleitung

Seit 2019 setzt die Stiftung Kinder forschen einen stärkeren Fokus auf die Entwicklung der gesamten Organisation Kita. Der personenbezogene Ansatz der Professionalisierung von Fachkräften wird dabei um einen systemischen Ansatz erweitert, bei dem die Kita als Ganzes in den Blick genommen wird. Durch gezielte Maßnahmen der Organisationsentwicklung soll gute frühe MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung in ganzen Einrichtungen nachhaltiger verankert und die Bildungsqualität in den Einrichtungen gesteigert werden.

Mit dem Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ erprobte die Stiftung Kinder forschen, wie Kitas bei der langfristigen Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens im pädagogischen Alltag unterstützt werden können. Im Fokus stand dabei ein Fortbildungsprogramm für ein Tandem aus pädagogischer Fachkraft („KiQ“-Fachkraft) und Kita-Leitung mit dem Ziel, dass diese ihre Handlungskompetenzen auf- und ausbauen, die sie zu einer alltagsintegrierten Etablierung früher MINT-Bildung in ihrer Einrichtung benötigen. Zudem wurde das gesamte Kita-Team durch verschiedene Teammaßnahmen aktiv miteingebunden. Individuell begleitet wurden die Kitas durch eine Prozessbegleiterin, die insbesondere das Tandem bei der Planung, Gestaltung und Durchführung des Veränderungsprozesses beriet und unterstützte.

Die Entwicklung des Modellprogramms basierte auf Erkenntnissen, die aus der Begleitforschung der Stiftung gewonnen wurden und Hinweise darauf geben, dass es mehr braucht als die Qualifizierung von einzelnen Personen, um frühe MINT-Bildung in den Alltag der Einrichtungen zu verankern (Steffensky et al., 2018). Diese Erkenntnisse wurden durch eine umfangreiche Literaturrecherche, Expertengespräche, Erfahrungen innerhalb der Stiftung sowie Erkenntnisse aus der Organisations- und Schulentwicklung ergänzt (vgl. auch Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b). Darüber hinaus wurden in der Modellphase ergänzende fachliche Expertisen von externen Expertinnen eingeholt, um die Konkretisierung der Programminhalte zu unterstützen. Das Programm wurde zudem intensiv wissenschaftlich begleitet, um Erkenntnisse für eine mögliche Verstetigung im Bildungsangebot der Stiftung zu gewinnen. Im Folgenden wird zunächst auf die wichtigsten Erkenntnisse aus der Fachfundierung eingegangen und erläutert, inwieweit diese in der Konzeption des „KiQ“-Modellprogramms genutzt wurden. Anschließend werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung kurz dargestellt und berichtet, welche Bedeutung sie für die weitere Stiftungsarbeit im Bereich der Kita-Entwicklung haben.

1.1 Erkenntnisse aus der Fachfundierung

Die Kita als lernende Organisation und die Rolle der Kita-Leitung

Im Modellprogramm „KiQ“ wird die Kita als lernende Organisation betrachtet. Dieses Konzept zielt auf ein kontinuierliches Lernen innerhalb der Kita ab, um Veränderungsprozesse in der gesamten Einrichtung zu gestalten und langfristig auf notwendige Anpassungen reagieren zu können. In ihrer Expertise (siehe Beitrag A) geht Itala Ballaschk auf einige wichtige Merkmale einer lernenden Organisation ein. So beschreibt sie, dass eine gemeinsame Vision zentral ist, damit das Kita-Team eine Zielvorstellung davon entwickeln kann, in welche Richtung sich ihre Einrichtung verändern soll. Die Entwicklung einer Teamversion war zentraler Bestandteil des „KiQ“-Programms. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme, die das gesamte Team erstellt hat, konnten die Kita-Teams ihre eigene Vision entwickeln und individuelle Ziele festlegen, immer unter dem Aspekt, das alltagsintegrierte entdeckende und forschende Lernen in ihrer Kita zu verankern.

Elementar für eine lernende Organisation ist die aktive, bewusst gestaltete Teilung und Verbreitung von Wissen, sowohl formell als auch informell. Dies fördert den Wissensaustausch zwischen den Team-Mitgliedern und ermöglicht es der Kita, von den Erfahrungen und Erkenntnissen aller zu profitieren. Im „KiQ“-Programm war es insbesondere die Aufgabe der „KiQ“-Fachkraft, die Inhalte aus den Modul-Fortbildungen in das Team zu tragen. Um sie in ihrer Rolle als Multiplikatorin zu unterstützen, wurde in den Modulen auch die Kommunikation mit dem Team, der Wissenstransfer und der Umgang mit Widerständen thematisiert. Zudem gab es für die „KiQ“-Fachkräfte konkrete Praxisaufgaben, um Modulinhalt in das Team zu tragen, sowie Teamimpulse, die von der „KiQ“-Fachkraft gemeinsam mit dem Team umgesetzt werden sollten. Die Rolle der Kita-Leitung war es, den Transferprozess zu unterstützen und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, z. B. bei der Gestaltung der Kommunikation im Team oder mit den Eltern, bei den Veränderungen in der Kita-Organisation wie Tagesabläufen, der Raumgestaltung o. Ä. Wesentlicher Bestandteil einer lernenden Organisation ist dabei eine offene und transparente Kommunikation, in der die Team-Mitglieder ermutigt werden, ihre Ideen, Anliegen und Meinungen zu äußern. Ebenso sollten Fehler und Rückschläge als Teil des Lernprozesses verstanden und als Gelegenheit zur Verbesserung genutzt werden (siehe auch Sänger & Baier, Beitrag C). Die Kita-Leitung erhielt in den Modul-Fortbildungen entsprechende Grundlagen zur besonderen Rolle und Verantwortung der Kita-Leitung bei der Begleitung von Veränderungsprozessen, zur Gestaltung einer unterstützenden Kommunikation im und mit dem Team und konnte ihre Fähigkeiten im Bereich des Konfliktmanagements sowie ihren Umgang mit Widerständen erweitern.

Neben der Schaffung einrichtungsspezifischer Strukturen und Kommunikationsprozesse, nennt Itala Ballaschk (siehe Beitrag A) flexiblere Zuständigkeiten der Mitarbeitenden, insbesondere der Kita-Leitung, als eine weitere Gelingensbedingung für eine lernende Organisation. In ihrer Schlüsselrolle als Führungskraft ist es ihre Aufgabe, das Team-Lernen zu fördern und die Veränderungsprozesse zu steuern

und zu gestalten. Hierbei ist es laut Sänger und Baier (siehe Beitrag C) besonders wichtig, die Kita-Leitung dabei zu unterstützen, ein genaues Rollenverständnis und Klarheit über die damit verbundenen Aufgaben im Prozess zu erlangen. Im Rahmen des „KiQ“-Programms konnten sich die Kita-Leitungen vertiefende Kenntnisse in der Begleitung von Veränderungsprozessen aneignen und ihre Führungsrolle reflektieren. Sie erhielten zudem Input dazu, wie sie die Motivation ihrer Team-Mitglieder fördern können und lernten Methoden zur Unterstützung des Entwicklungsprozesses ihrer Kita, zur Formulierung von Zielen und deren Operationalisierung durch die Festlegung, kontinuierliche Überprüfung und bedarfsgerechte Anpassung von konkreten Maßnahmen im Prozessverlauf sowie zur Sicherung von Erfolgen kennen.

Die Rolle der Prozessbegleitung

Ein zentrales Element des „KiQ“-Programms ist die kontinuierliche Prozessbegleitung der Kitas vor Ort, die den Entwicklungsprozess in den Kitas mit verschiedenen Maßnahmen unterstützt. Die Zusammenarbeit mit Prozessbegleiterinnen stellte für die Stiftung ein Novum dar. Ein Qualifizierungskonzept musste erarbeitet werden, damit die Prozessbegleiterinnen für ihre herausfordernden und vielfältigen Aufgaben die entsprechenden Kompetenzen und Erfahrungen aufbauen konnten. Die Stiftung konzipierte dafür eine modulare Qualifizierung im Blended-Learning-Format mit Praxisphasen, wie es auch von Spindler und Berwanger (siehe Beitrag B) empfohlen wird. So konnten die Prozessbegleiterinnen schnell in den Beratungsprozess mit den Kitas einsteigen und ihre Erfahrungen in den Qualifizierungsmodulen mit einbringen, reflektieren sowie sie im Rahmen von Supervisionen und kollegialer Fallberatung bearbeiten. Die Autorinnen betonen zudem, dass für die Prozessbegleiterinnen neben umfassenden Kenntnissen zur Gestaltung pädagogischer Prozesse in den Kitas auch Wissen zur Organisationsentwicklung und zu Themen wie Führung, Teamentwicklung und Konfliktmanagement erforderlich ist. In der Qualifizierungsreihe konnten sich die Prozessbegleiterinnen neben Hintergrundwissen zur Organisationsentwicklung viele Methoden u. a. zur Zusammenarbeit mit Teams, zum Umgang mit Widerständen in Teams sowie zur Motivation von Team-Mitgliedern aneignen.

Sowohl Spindler und Berwanger als auch Sänger und Baier (siehe Beitrag C) betonen, dass die Aufgaben und die Rolle der Prozessbegleiterinnen im Prozess für alle Beteiligten klar geregelt und transparent gemacht werden müssen. Die Stiftung erarbeitete daher eine Rollenmatrix, die für alle Akteur:innen im Prozess festlegt, welche Rolle sie bei welcher Aufgabe innehaben. Die Prozessbegleiterinnen übernehmen dabei meist eine moderierende, beratende und initiiierende Rolle, während beispielsweise die Kita-Leitung viele Prozesse verantwortet und steuert. Mithilfe einer Auftragsklärung wurde den Prozessbegleiterinnen weitere Orientierung für ihre Arbeit mit den Kitas geboten.

Gelingensbedingungen in Veränderungsprozessen

Veränderungsprozesse in Kitas sind häufig herausfordernd und langwierig und benötigen das Engagement und die Motivation eines gesamten Teams. Sänger und Baier haben in ihrer Expertise (siehe Beitrag C) Gelingensbedingungen für die erfolgreiche

Begleitung von Veränderungsprozessen definiert. Sie nennen hier die Dokumentation des Prozesses als wichtigen Faktor. Sowohl der Ist-Stand als auch die erreichten Ziele sollten festgehalten und immer wieder reflektiert werden. Die Durchführung der IST-Standanalyse mit den Kita-Teams ist eine zentrale Aufgabe der Prozessbegleitung im „KiQ“-Programm. Hierfür erarbeitete die Stiftung einen Fragebogen zu den Handlungsfeldern des Orientierungsrahmens für alltagsintegriertes entdeckendes und forschendes Lernen in der Kita (siehe Einleitung in diesem Band). Dieser Fragebogen wurde von allen Team-Mitgliedern anonym beantwortet und der Durchschnittswert der Antworten aller Team-Mitglieder in einem übersichtlichen Spinnennetzdiagramm dargestellt. In einer zusätzlichen Darstellung können die Kitas erkennen, wie sich die Einschätzungen teamintern verteilen. Aus dieser Darstellung kann abgeleitet werden, bei welchen Fragestellungen die Einschätzungen im Team nah beieinander liegen oder wo sie stärker auseinanderklaffen und einen Diskussionsbedarf anzeigen. Diese Ergebnisse nutzen die Teams, um für ihre Einrichtung Ziele für den Veränderungsprozess abzuleiten. Zur Operationalisierung dieser Ziele legen die Teams konkrete Maßnahmen zu ihrer Erreichung fest. Diese werden regelmäßig in Steuergruppentreffen und im Team reflektiert sowie bei Bedarf angepasst.

Weiterhin definieren Säger und Baier (siehe Beitrag C) eine konstruktive Fehlerkultur und einen offenen Umgang mit Konflikten im Team als Voraussetzung für erfolgreiche Veränderungsprozesse. Im „KiQ“-Programm lernen sowohl die Prozessbegleiterinnen als auch die Kita-Leitungen und in Ansätzen auch die pädagogischen Fachkräfte für ihre Multiplikatorinnenrolle Kommunikationsgrundlagen und Methoden kennen, um Konflikten und Widerständen im Team konstruktiv begegnen zu können. Auch hier ist eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung von Vorteil und wird vorab geklärt und festgehalten. Widerständen kommen bei Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle zu. Einerseits sind sie ein häufiger Begleiter von Veränderungsprozessen. Sie beinhalten zugleich aber auch wichtige Informationen, Hinweise und Ansatzpunkte für eine hilfreiche Begleitung von Veränderungsprozessen und sollten daher produktiv angegangen werden. Für diesen bewussten und unaufgeregten Umgang mit Widerständen ist eine entsprechende Qualifizierung der steuernden Personen besonders wichtig. Nur durch eine offene Kommunikation und einen konstruktiven Umgang mit Veränderungswiderständen und Konflikten im Team können die Ziele des Veränderungsprozesses erreicht werden.

1.2 Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung

Als Modellprogramm wurde „KiQ“ sehr intensiv wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Auf Basis eines Gesamtkonzepts zur wissenschaftlichen Begleitung (siehe Beitrag D) wurden die Untersuchungsschwerpunkte für die stiftungsintern durchgeführte Evaluation (siehe Beitrag E) und die externe Begleitstudie (Beitrag F) ergänzend zueinander geplant. Die auf Videoanalysen basierende externe Studie konnte vor allem aufgrund der pandemiebedingten Schutzmaßnahmen nicht wie geplant durchgeführt werden und daher keine statistisch abgesicherten Erkenntnisse liefern. Umso wichtiger wurden für die Stiftung die Ergebnisse der internen Evaluation. Diese

war mit ihrem Mixed-Method-Ansatz und Erhebungen zu mehreren Messzeitpunkten bei unterschiedlichen Zielgruppen im Vergleich zu anderen Stiftungsevaluationen sehr aufwändig geplant und konnte dadurch umfassende und wertvolle Erkenntnisse liefern. Sowohl die Entscheidung, die Evaluation zum Teil intern umzusetzen, als auch der gewählte Mix von quantitativen und qualitativen Methoden hat sich als zielführend bewiesen. Das kontinuierliche Monitoring (insbesondere der Fortbildungsmodule) hat bereits im Laufe des Programms zeitnah Erkenntnisse geliefert, die das Projektteam bereits in der Umsetzung der Modellphase für Anpassungen von bestimmten Maßnahmen nutzen konnte. Damit standen auch frühzeitig Erkenntnisse für die Planung eines Folgeprojekts zur Verfügung. Ergänzend zur Durchführung der Evaluation durch die Forschungsabteilung war das Projektteam der Stiftung stetig im Austausch mit den Prozessbegleiterinnen und den teilnehmenden Kitas. So hat das Team u. a. durch im Projektantrag bewusst für diesen Zweck vorgesehene Reflexionstreffen mit den Teilnehmenden kurz nach Ablauf des Programms weitere wertvolle Hinweise und Rückmeldungen bekommen, die für Anpassungen für das Folgeprojekt genutzt wurden.

Im Rahmen der stiftungsintern durchgeführten Evaluation wurden die Wirkungen des „KiQ“-Programms auf die individuelle Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen sowie die Weiterentwicklung der Kita als Organisation untersucht. Insgesamt zeigte sich bei den **„KiQ“-Fachkräften** eine sehr positive Entwicklung mit Blick auf ihre Kompetenzen und die Umsetzung des alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernens in der Praxis, was darauf hindeutet, dass die „KiQ“-Maßnahmen zur angestrebten Weiterqualifizierung der teilnehmenden Fachkräfte wirkungsvoll sind.

Ähnliche Veränderungen zeigten sich auch bei den **Team-Mitgliedern** aus den Kitas, jedoch zeitlich verzögert und weniger ausgeprägt. Dieses Ergebnis war erwartet, da die Teams erst später im Programm aktiv einbezogen wurden und nicht erwartet werden kann, dass die Team-Mitglieder ähnlich starke Entwicklungen zeigen wie die „KiQ“-Fachkräfte, die sich im Programm deutlich intensiver fortgebildet haben. Trotzdem erscheint es sinnvoll, die Einbindung des Teams in das „KiQ“-Programm noch zu intensivieren.

Auch in der Kompetenzentwicklung der **Kita-Leitungen** lassen sich bereits positive Entwicklungsprozesse beobachten, jedoch sind diese Veränderungen nicht so ausgeprägt wie bei den „KiQ“-Fachkräften. Hier erscheint es sinnvoll, die Kita-Leitungen durch zusätzliche Maßnahmen noch stärker in ihrer Rolle zu unterstützen.

Mit Blick auf die Entwicklung der **Kita als Organisation** konnte gezeigt werden, dass insbesondere der Wissenstransfer im Kita-Team zunahm. Auch die Kooperation im Team zeigte eine positive Entwicklung. Die Beteiligung des gesamten Kita-Teams an Austausch- und Entscheidungsprozessen scheint in den Kitas generell schon sehr hoch zu sein und steigt im Laufe des „KiQ“-Programms noch an. In den Interviews mit pädagogischen Fachkräften und der Kita-Leitung aus den „KiQ“-Kitas wird konkret berichtet, dass durch die Teilnahme am „KiQ“-Programm ein verstärkter Austausch und Reflexion angestoßen wurde. Insbesondere die Inhouse-Fortbildungen wurden als unterstützende Maßnahme zur Teamentwicklung betont. Zu-

dem berichtete ein Großteil der Interviewten von einem verminderten Leistungsdruck und mehr Offenheit und Gelassenheit im Team. Auf struktureller Ebene wurden vor allem Veränderungen in Bezug auf die Raum- und Materialgestaltung sowie die zeitlichen Abläufe berichtet, um das Entdecken und Forschen zu fördern. In vielen Kitas wurden zudem Maßnahmen zur stärkeren Einbindung und intensiveren Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern umgesetzt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Evaluation also, dass die Teilnahme am „KiQ“-Programm insbesondere auf individueller Ebene zu deutlichen Entwicklungen führt. Die pädagogischen Fachkräfte berichteten von positiven Veränderungen in ihren Kompetenzen und ihrem pädagogischen Handeln und einer gesteigerten Offenheit für das alltagsintegrierte Entdecken und Forschen. Die Kita-Leitungen fühlen sich schon in einiger Hinsicht gestärkt, Veränderungsprozesse in der Kita zu gestalten. Auch auf Ebene der Kita als Organisation konnten positive Entwicklungen insbesondere im Bereich des Wissenstransfers, aber auch bei der Gestaltung von förderlichen Rahmenbedingungen für die alltagsintegrierte Umsetzung des entdeckenden und forschenden Lernens festgestellt werden. Angesichts der positiven Veränderungen, die in den Kitas erreicht werden konnten, hat die Stiftung entschieden, in einem Folgeprojekt das „KiQ“-Programm in weiteren Regionen durchzuführen sowie die alltagsintegrierte Umsetzung des entdeckenden und forschenden Lernens auf Einrichtungsebene mit weiteren Maßnahmen zu unterstützen.

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, was die Empfehlungen und Erkenntnisse insbesondere aus der wissenschaftlichen Begleitung für die Stiftungsarbeit bedeuten und wie sie in der Überarbeitung des KiQ“-Programms umgesetzt wurden.



2 Umgang mit den Empfehlungen und Erkenntnissen

2.1 Bedeutung der Erkenntnisse für die Stiftungsarbeit

Im Anschluss an das hier vorgestellte Modellprojekt setzt die Stiftung Kinder forschen ihr Engagement im Bereich Kita-Entwicklung fort. Aufbauend auf den Erfahrungen und Ergebnissen des „KiQ“-Programms führt sie das Folgeprojekt „Kita-Entwicklung: gemeinsam für Kita-Qualität“ durch (Laufzeit 01/2023–12/2025, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Auch Erkenntnisse aus dem Projekt „Forum KITA-Entwicklung“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b; Stiftung Kinder forschen, 2025) gingen in die Projektentwicklung mit ein. Mit dem Folgeprojekt soll 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. Neben dem intensiven „KiQ“-Programm gibt es niedrigschwellige Angebote und weitere Fortbildungen im Bereich „Kita-Entwicklung“. 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.

Niedrigschwellige Angebote für alle

Bundesweit wird die Stiftung (Selbstlern-)Angebote zu Kita-Entwicklungsthemen bereitstellen, die allen Kitas zur Verfügung stehen und Impulse und Anregungen für die selbständige Umsetzung beinhalten wie Online-Kurse, Materialien, Impulse in der Zeitschrift „Forscht Mit!“ oder anderen Kita-Magazinen. Darüber hinaus werden auf der stiftungseigenen Lernplattform²⁸ gebündelt unterschiedliche Angebote inklusive einer Webinarreihe zur Kita-Entwicklung zur Verfügung gestellt. Viele dieser Angebote wurden im Rahmen des „KiQ“-Modellprogramms entwickelt und bereits getestet. Sie sollen nun ausgebaut und allen Kitas zugänglich gemacht werden.

Inhouse-Fortbildungen für Kita-Teams

Die Bedeutung der Inhouse-Fortbildungen im „KiQ“-Modellprogramm wurde immer wieder von den Kita-Teams betont. Insbesondere die Einbindung des gesamten Teams wurde dabei als sehr förderlich und unterstützend wahrgenommen. Daher wird die Stiftung dieses Angebot ausweiten und regionale Inhouse-Fortbildungen über ihre Netzwerkpartner deutschlandweit anbieten. Damit bietet die Stiftung eine weitere Möglichkeit für Einrichtungen, Entwicklungsprozesse zur Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens im Alltag der eigenen Kita anzustoßen. In

28 campus.stiftung-kinder-forschen.de/

den Inhouse-Fortbildungen können sich ganze Kita-Teams, begleitet durch qualifizierte Trainer:innen mit ausgewählten Kita-Entwicklungsthemen auseinandersetzen. Im Verlauf des Projekts sollen schrittweise drei Konzepte für Inhouse-Fortbildungen entstehen (z. B. „Einstieg ins alltagsintegrierte Entdecken & Forschen“), die dann einzeln oder als Reihe von den Kitas gebucht werden können.

Intensivprogramm „KiQ“

Aufgrund der erfolgreichen Durchführung des „KiQ“-Modellprogramms bietet die Stiftung das Programm in einer leicht überarbeiteten Version in weiteren 100 Kitas an, und zwar weiterhin in ausgewählten Regionen in zwei Durchläufen, allerdings über einen etwas gekürzten Zeitraum von 18 (statt vormals 20) Monaten. Die Teilnahme am anderthalbjährigen Programm bietet den Kitas eine intensive Auseinandersetzung mit einem Entwicklungsprozess hin zur Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens in ihrer Kita, bei dem sie kontinuierlich und kitaspezifisch von einer Prozessbegleiterin unterstützt werden. Als wesentliche Merkmale des Programms bleiben

- ▶ eine Fortbildungsreihe aus mehreren Modulen im Blended-Learning-Format für ein Tandem aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung pro Kita,
- ▶ die Umsetzung von Teammaßnahmen wie einem Kick-off, zwei Inhouse-Fortbildungen und – jetzt neu – auch einem fest vorgesehenen Teamabschluss sowie
- ▶ eine kontinuierliche Prozessbegleitung für die teilnehmenden Kitas.

2.2 Weiterführung des „KiQ“-Programms

Mit der Weiterführung des „KiQ“-Programms im Rahmen des Folgeprojekts „Kita-Entwicklung: gemeinsam für Kita-Qualität“ reagiert die Stiftung Kinder forschen auf die positiven Ergebnisse aus dem Modellprogramm. Dabei fließen Empfehlungen aus der wissenschaftlichen Begleitung, Rückmeldungen der teilgenommenen Tandems und Prozessbegleiterinnen sowie Erfahrungen des Projektteams aus dem Modellprogramm in die Überarbeitung ein. Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass die Durchführung des Modellprogramms gelungen ist und Wirkungen sowohl auf Ebene der „KiQ“-Fachkraft und der Kita-Leitung als auch dem Team entfalten konnte. Daher wird das Programm in seinem grundsätzlichen Aufbau und den dazugehörigen Maßnahmen mit neuen Kitas weitergeführt.

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit digitalen Umsetzungen in der Modellphase wird das Blended-Learning-Konzept des Programms nicht nur fortgesetzt, sondern verstärkt. Darüber hinaus werden die Programmbestandteile noch stringenter miteinander verwoben, um den Einrichtungen mehr Unterstützung und Orientierung bieten zu können. Insbesondere die Lernziele werden in der Konzeption nachgeschärft und ein umfassenderes „KiQ“-spezifisches Kompetenzentwicklungsmodell erarbeitet. In der Folgephase soll das Programm den Kitas zudem mehr Differenzierung bieten, um auf die heterogenen Bedarfe der Einrichtungen antworten zu

können. Hierzu wird ein Wahlpflichtbereich mit Online-Angeboten entwickelt, die die Tandems bei der Umsetzung ihrer Rolle noch stärker unterstützen. Da diese Termine digital in unterschiedlicher Zusammensetzung stattfinden, ermöglicht der Wahlpflichtbereich zudem auch einen stärkeren überregionalen Austausch zwischen den Teilnehmenden. Darüber hinaus werden die Teams in der Folgephase früher in den Entwicklungsprozess einbezogen und der Wissenstransfer ins Team von Anfang an kleinschrittig mit Teamimpulsen und Praxisaufgaben unterstützt.

Im Folgenden werden entlang der zentralen Elemente des Programms die Veränderungen auf Basis der Empfehlungen und Erkenntnisse näher erläutert.

2.2.1 Qualifizierung eines Tandems aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung

Die Qualifizierung eines Tandems aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung hat sich als erfolgreich erwiesen, um Veränderungen in den Kitas anzustoßen und umzusetzen. Daher wird das zentrale Element einer Fortbildungsreihe aus fünf Modulen für das Tandem auch weiterhin umgesetzt, wenn auch zugunsten eines neuen Wahlpflichtbereichs um einen Fortbildungstag gekürzt. Der Blended-Learning-Charakter wird dabei verstärkt, indem drei der Module in Präsenz und zwei online durchgeführt werden. Die Notwendigkeit aus der Covid-19-Zeit, auf Online-Formate umzusteigen, hat sich im Nachhinein als gut funktionierend herausgestellt. Auch das Angebot an zusätzlichen Online-Elementen wird durch einen umfangreichen Wahlpflichtbereich ausgebaut und bietet den Kitas die Möglichkeit, noch individueller passende Themen und Formate zu wählen.

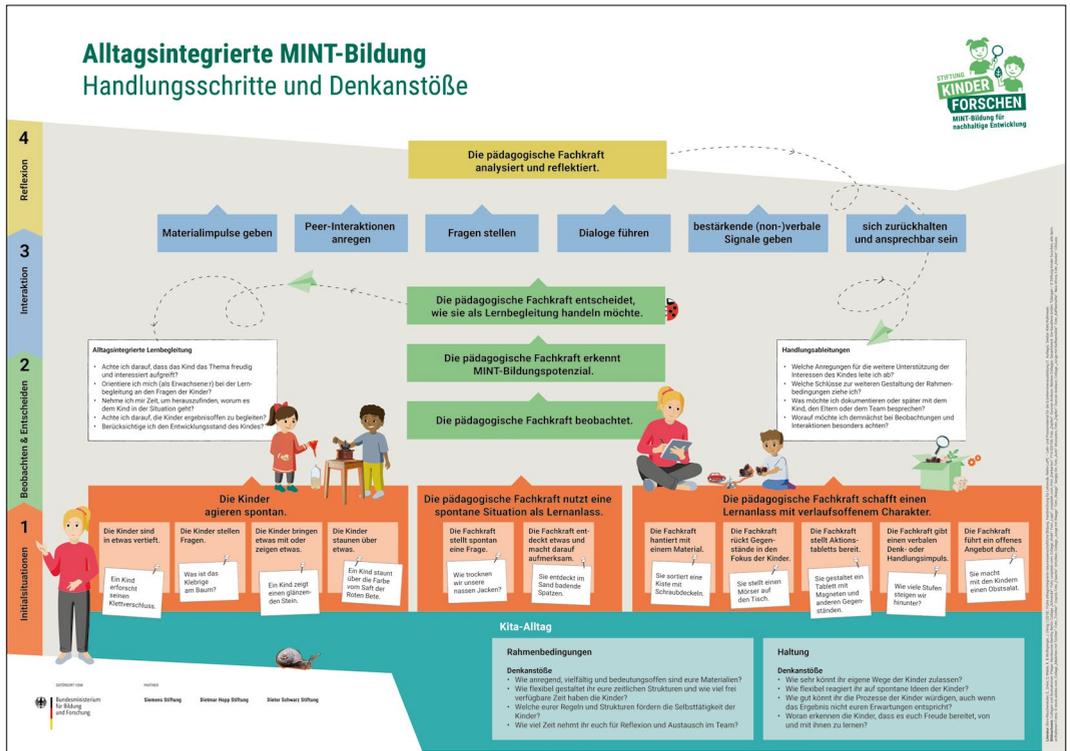
Mit Blick auf die „KiQ“-Fachkräfte zeigen die Ergebnisse der Evaluation eine sehr positive Entwicklung nach der Teilnahme am „KiQ“-Programm. Die „KiQ“-Maßnahmen zur Weiterqualifizierung dieser Fachkräfte scheinen also sehr wirkungsvoll und damit geeignet zu sein. An diesen Erkenntnissen setzt das überarbeitete Programm an und setzt diese mit einigen Anpassungen fort. Die größte Veränderung für die „KiQ“-Fachkräfte ist die Einführung eines Wahlpflichtprogramms. Hiermit reagiert die Stiftung auf den Wunsch der Fachkräfte sich zwischen den Modulen noch individueller fortzubilden. Es gibt drei Wahlpflichtbereiche: „Pädagogische Themen“ (z. B. Kinder im Alltag beobachten, Dokumentation, Fragen & Dialoge), „Querschnittsthemen“ (z. B. Bildungspartnerschaften, Nachhaltigkeit, Partizipation) und „Begleitung von Veränderungsprozessen“ (z. B. Wissenstransfer, Feedbackkultur, Teamklima). Aus jedem Bereich müssen die Fachkräfte zwei Themen wählen. Der Besuch weiterer Angebote bei Interesse und Bedarf ist selbstverständlich möglich. Angeboten werden diese u. a. als Webinare, Online-Kurse oder Online-Workshops. Bei Bedarf können die Fachkräfte über die Lernplattform der Stiftung eine Lernberatung in Anspruch nehmen, um für sich passende Themen zu finden.

Auch wenn die Fachkräfte nach ihrer eigenen Einschätzung schon deutlich häufiger und qualitativ hochwertiger mit den Kindern gemeinsam entdecken und forschen, so zeigen die Interviewdaten, dass diese Interaktionen noch mehr in den Alltag integriert werden können. Die Alltagsintegration soll daher in den Fortbildungsmodulen weiterhin betont werden, um zu verdeutlichen, dass auch kleine

Gelegenheiten im Alltag zum Entdecken und Forschen genutzt werden können. Zudem wurde eine Infografik zur Umsetzung der alltagsintegrierten MINT-Bildung als Orientierung für die Kitas und für das Verständnis des alltagsintegrierten Arbeitens erstellt (Abbildung 53). Anhand dieser Grafik werden die Elemente des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens von Anfang an und schrittweise mit den Tandems und den Teams erarbeitet.

Eine weitere Erfahrung aus dem Modellprogramm ist, dass es den pädagogischen Fachkräften häufig noch schwerfällt, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren. Reflexion hilft jedoch dabei, sich weiterzuentwickeln, Handlungsoptionen zu erkennen und in der Praxis flexibler zu handeln. Zudem profitieren Fachkräfte mehr von einer Fortbildung, wenn sie in der täglichen Praxis ihr Handeln häufiger reflektieren (Lohse-Bossenz, Bahn, Busch & Brandtner, 2022). Daher wird das Thema Reflexion in den Fortbildungsmodulen stärker in den Blick genommen und im Rahmen von Praxisaufgaben geübt. Zudem werden die Prozessbegleiterinnen verstärkt dazu angehalten, das Reflektieren in den gemeinsamen Besprechungen anzuregen. Neben einem Lerntagebuch soll auch ein weiterentwickelter Reflexionsbogen den Fachkräften dabei helfen, ihre Handlungen und Einstellungen regelmäßig zu reflektieren, um daraus auch eigene Ziele abzuleiten.

Abbildung 53. Infografik zur Umsetzung einer alltagsintegrierten MINT-Bildung



Auch auf Ebene der Kita-Leitungen zeigte die Evaluation positive Entwicklungsprozesse nach der Teilnahme am „KiQ“-Modellprogramm. Diese waren jedoch etwas weniger stark ausgeprägt als bei den „KiQ“-Fachkräften. Das Qualifizierungsprogramm scheint also grundsätzlich auch für die Kita-Leitungen geeignet zu sein, um sie in ihrer Rolle als Führungskraft in einem Veränderungsprozess zu stärken, benötigt jedoch einige Anpassungen, um die Kita-Leitungen noch besser zu unterstützen. Im überarbeiteten Programm stehen den Kita-Leitungen mehr optionale Online-Angebote zur Verfügung, darunter auch Austauschformate mit anderen Kita-Leitungen zu anstehenden Themen, um ihre Kompetenzentwicklung und die Umsetzung im Alltag noch stärker zu fördern. Sie werden zudem stärker angeregt, sich aktiv im Tandem zu beteiligen. Hiermit reagiert die Stiftung auf die Empfehlung der internen Evaluation, mehr konkrete Anwendungsbeispiele anzubieten, um die Selbstwirksamkeit der Kita-Leitungen zu stärken. Die angestrebten Veränderungsprozesse in den Kitas sind herausfordernd und benötigen anscheinend mehr Unterstützung für die Kita-Leitung, die diese Prozesse in ihrer Rolle als Führungskraft gestalten soll. Um den Kita-Leitungen mehr Sicherheit im Prozess zu bieten und sie in ihrer Rolle zu stärken, werden ihnen kleinschrittigere, online jederzeit bei Bedarf abrufbare Anleitungen, z. B. zur Formulierung von Zielen und Maßnahmen, angeboten.

Zudem erhält die Kita-Leitung noch zielgerichtetere Unterstützung durch die Prozessbegleiterin, um die Gestaltung von Veränderungsprozessen auch zukünftig möglichst selbständig durchführen zu können.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Kita-Leitungen den Wissenstransfer, die Kooperation im Team sowie die Beteiligung des gesamten Kita-Teams an Austausch- und Entscheidungsprozessen teilweise deutlich stärker unterstützen als vor Teilnahme am „KiQ“-Programm. Jedoch wird die Beteiligung des Teams an diesen Prozessen von den Team-Mitgliedern noch weniger stark wahrgenommen als von den Kita-Leitungen selbst. Die Kita-Leitung muss noch mehr darin gestärkt werden, wie sie das Team frühzeitiger und stärker mitnehmen kann, um so die nachhaltige Verankerung des entdeckenden und forschenden Lernens zu sichern. Im überarbeiteten „KiQ“-Programm wird die Kita-Leitung daher noch mehr in den Teamtransfer eingebunden, um so auch die „KiQ“-Fachkraft in ihrer Multiplikatorinnenrolle stärker zu unterstützen. Die Prozessbegleiterinnen werden diese Prozesse in den Steuergruppentreffen mit den Tandems noch konsequenter reflektieren und begleiten. Zudem erhalten die Kita-Leitungen mehr Möglichkeiten, Methoden zur Gestaltung des Veränderungsprozesses und zur Einbindung des Teams auszuprobieren und zu üben, um diese dann in der Arbeit mit den Teams besser anwenden zu können.

2.2.2 Aktive Einbindung des Kita-Teams

Bei den Team-Mitgliedern wurden in der Evaluation ähnliche Kompetenzentwicklungen berichtet, wenn auch nicht ganz so stark, wie bei den „KiQ“-Fachkräften, obwohl sie selbst nicht an den Fortbildungsmodulen teilgenommen haben. Es ist anzunehmen, dass diese Entwicklungen sowohl auf die Multiplikation der Fortbildungsinhalte durch die „KiQ“-Fachkraft als auch auf die direkten Teammaßnahmen zurückzuführen sind. Hier betonten die Kitas insbesondere die Inhouse-Fortbildungen als förder-

liche Maßnahme. Daher wird es auch im überarbeiteten „KiQ“-Programm weiterhin ein Kick-off für das gesamte Team und zwei Inhouse-Fortbildungen geben. Zudem wird am Ende des Programms ein gemeinsamer Teamabschluss als weitere wichtige Teammaßnahme fest im Ablauf verankert. Die Inhalte der Inhouse-Fortbildungen werden dabei jedoch neu sortiert. Im Modellprogramm beschäftigen sich die Teams zunächst mit den Inhalten und Zielen des „KiQ“-Programms, entwickelten gemeinsam eine Vision für den Veränderungsprozess und leiteten daraus Ziele und Maßnahmen für ihre Einrichtung ab. Der pädagogische Ansatz des entdeckenden und forschenden Lernens wurde zwar im Kick-off thematisiert und in der Standortbestimmung anhand der Handlungsfelder konkretisiert, aber die intensive Beschäftigung und inhaltliche Vertiefung passierte im Team erst in der zweiten Inhouse-Fortbildung. Die Ableitung von Zielen war für die Teams zu diesem recht frühen Zeitpunkt teilweise herausfordernd, ohne ein tieferes Verständnis vom alltagsintegrierten Entdecken und Forschen zu besitzen. Daher werden die beiden Inhouse-Fortbildungen im Folgeprojekt so gestaltet, dass beide sowohl Inhalte zum alltagsintegrierten entdeckenden und forschenden Lernen als auch Themen zur Organisationsentwicklung enthalten. In der ersten Inhouse-Fortbildung wertet das Team nach wie vor gemeinsam die Ergebnisse der vorausgehenden IST-Standerhebung aus und legt ihre ersten Handlungsfelder und Ziele für die Programmlaufzeit fest. Auch die Kraftfeldanalyse, ein Blick auf die Stärken des Teams und die Festlegung von schnell erzielbaren Resultaten findet weiterhin in der ersten Inhouse-Fortbildung statt. Gleichzeitig findet aber auch hier schon die Einführung in den alltagsintegrierten Ansatz der frühen MINT-Bildung und in die Lernbegleitung von MINT-Lerngelegenheiten statt. So werden die Team-Mitglieder auch früher in das Entdecken und Forschen mit den Kindern eingeführt und können frühzeitiger in den Alltagstransfer gehen. Unterstützt wird dies zudem dadurch, dass bereits im Kick-off eine erste thematische Einführung in das Entdecken und Forschen im Alltag stattfindet. In der zweiten Inhouse-Fortbildung erfolgt eine Überprüfung der bisher festgelegten Ziele und Maßnahmen, um gegebenenfalls neue Ziele zu ergänzen oder bereits bestehende anzupassen. Das Team vertieft darüber hinaus die eigenen Kenntnisse zu anregenden Dialogen mit Kindern und wählt ein Schwerpunktthema, das Synergien zwischen früher MINT-Bildung und einem anderen Bildungsbereich beleuchtet, z. B. MINT und Sprache, MINT-Bildung und BNE oder MINT und Kunst und Kreativität.

Die Ergebnisse der Evaluation haben gezeigt, dass die Team-Mitglieder im Vergleich zur „KiQ“-Fachkraft erst ab der Mitte des Programms eine Kompetenzentwicklung zeigen. Diese könnte durch die erste Hinführung im Kick-off sowie die zeitliche Umstellung der Themen in den Inhouse-Fortbildungen nun möglicherweise bereits früher starten. Gegebenenfalls kann so auch möglichen Vorbehalten von Team-Mitgliedern gegenüber den „KiQ“-Maßnahmen früher entgegengewirkt werden. In den Interviews mit den Kitas zeigte sich nämlich eine zunehmende Akzeptanz der Maßnahmen vor allem zur Mitte des Programms mit einer fast vollständigen Zustimmung in den Kitas zu Programmende.

Als förderlicher Faktor für die erfolgreiche Implementierung des alltagsintegrierten Entdeckens und Forschens in den Kitas wurde von vielen Kitas die Nutzung

des Materials (z. B. Bildkarten, Leitfäden, Fragenfächer) genannt, das den Kitas im Rahmen des „KiQ“-Programms zur Verfügung gestellt wurde. Dieses wurde häufig auch mit den Team-Mitgliedern geteilt bzw. zusammen genutzt. Um den Teamtransfer noch mehr zu unterstützen, werden im überarbeiteten Programm auch einige Online-Angebote für das Team geöffnet. Diese können von den Team-Mitgliedern nach Bedarf und Interesse genutzt werden. Weiterhin wurde eine konstruktive, vertrauensvolle Teamkommunikation als Voraussetzung für ein gutes Teamklima in den Interviews mit den Kitas des Modellprogramms als weiterer förderlicher Faktor genannt, um die Veränderungsprozesse gemeinsam und erfolgreich zu gestalten. Daher werden als weitere Neuerung im Online-Bereich Webinare für das Tandem zum Thema „Teamklima“ und „Wissen ins Team tragen“ sowie ein Online-Kurs zum Thema „Feedbackgespräche“ für das gesamte Team zur Verfügung gestellt. Ein weiterer Schlüsselfaktor sind laut Kitas die Offenheit und Motivation der Team-Mitglieder. Um die Kita-Leitung und die „KiQ“-Fachkraft dabei zu unterstützen, das Team noch stärker für die „KiQ“-Maßnahmen zu motivieren, wurde ein Webinar zu den Grundlagen der Motivation entwickelt und kann von den Tandem-Partnern als Selbstlernangebot genutzt werden.

2.2.3 Professionelle Prozessbegleitung

Eine zentrale Rolle im „KiQ“-Programm bei der Begleitung der Kitas und insbesondere der teilnehmenden Tandems spielen die Prozessbegleiterinnen. In den Interviews haben viele Kitas berichtet, dass die kontinuierliche Prozessbegleitung erheblich zur erfolgreichen Verankerung des Entdeckens und Forschens in ihrer Einrichtung beigetragen hat. Die Zusammenarbeit mit ihnen wurde durchweg als positiv bewertet. Sie wurden zudem als unterstützend und kompetent wahrgenommen. Die Begleitung der Kitas durch eine Prozessbegleitung wird daher auch weiterhin eine zentrale Maßnahme des „KiQ“-Programms bleiben. Mit der Durchführung des Programms in neuen Regionen wurden zum Teil neue Prozessbegleiterinnen akquiriert und qualifiziert. Das Qualifizierungsprogramm der Prozessbegleiterinnen bleibt dabei zum Großteil bestehen, wird aber auch entsprechend den Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Modellprogramm angepasst. So werden die Prozessbegleiterinnen im überarbeiteten

„KiQ“-Programm als Co-Referentinnen in den Modulen agieren. Sie erhalten daher eine intensivere Einarbeitung in die Inhalte der Module. Dies ermöglicht ihnen eine tiefere Auseinandersetzung mit den zentralen Themen der Fortbildungen und mehr Identifikation mit den Inhalten des „KiQ“-Programms. Dies soll sie dabei unterstützen, die Zusammenarbeit mit den Tandems und die Begleitung der Kita-Teams noch zielgerichteter zu gestalten. Zur Unterstützung der kontinuierlichen Überprüfung und Reflexion der Prozesssteuerung, die



ein zentraler Bestandteil jedes Steuergruppentreffens mit dem Tandem ist, werden die Prozessbegleiterinnen zudem mit weiteren konkreten Methodenhinweisen ausgestattet.

3 Ausblick und weitere wissenschaftliche Begleitung

Die in diesem Band berichtete Fachfundierung und wissenschaftliche Begleitung des „KiQ“-Modellprogramms wird auch weiterhin als eine Grundlage für die Arbeit der Stiftung Kinder forschen genutzt werden. Die Erkenntnisse stärken den Ansatz der Stiftung, neben Fortbildungsangeboten für einzelne Pädagog:innen auch Qualifizierungsmaßnahmen für die gesamte Einrichtung anzubieten, um so das Bildungsprogramm noch wirksamer zu gestalten. Dabei baut die Stiftung ihr Angebot mit dem Schwerpunkt Kita-Entwicklung noch weiter aus und setzt auf eine stärkere Verschränkung von Projekten zu diesem Thema. Wie bereits erwähnt, werden mit dem Folgeprojekt „Kita-Entwicklung: gemeinsam für Kita-Qualität“ den Kitas Fortbildungsangebote in unterschiedlicher Intensität und Skalierbarkeit zu Themen der Kita-Entwicklung zur Verfügung gestellt (siehe Abschnitt 2.1 in diesem Kapitel). Neben dem in diesem Band ausführlich beschriebenen und evaluierten Intensivprogramm „KiQ“ stehen den Fachkräften und Kita-Leitungen aus den Kitas dann bundesweit Selbstlernangebote sowie Inhouse-Fortbildungen zur Verfügung.

Beim Folgeprojekt gibt es eine kontinuierliche inhaltliche Abstimmung mit einem weiteren neuen Projekt der Stiftung, das durch die Robert Bosch Stiftung finanzierte Kooperationsprojekt „Kita-Entwicklung: Impulse für die Praxis“ (Laufzeit 01/2023–12/2025). Dieses Projekt baut hauptsächlich auf den Erkenntnissen des vorangegangenen Kooperationsprojekts „Forum KITA-Entwicklung“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023a, 2023b; Stiftung Kinder forschen, 2025), aber auch auf den Ergebnissen des „KiQ“-Modellprogramms auf: Pädagogische Fach- und Leitungskräfte benötigen Prozess- und Methodenkompetenzen zur Kita-Entwicklung sowie ein Bewusstsein für ihre Schlüsselrolle in der Gestaltung von Veränderungsprozessen. Das Projekt greift den bislang ungedeckten Bedarf an Unterstützungsangeboten für die Praxis auf und entwickelt konkrete Angebote für einen schnellen und praxisorientierten Einstieg in das Themenfeld Organisations- und Teamentwicklung. Diese sollen es den pädagogischen Fach- und Leitungskräften auch bei begrenztem zeitlichem Einsatz erlauben, 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 aus mangelnden Zeitressourcen aufgrund der schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen im System Kita ergibt. Bei der Produktentwicklung wird die Zielgruppe, das pädagogische Kita-Personal, direkt einbezogen, insbesondere bei der Bedarfsanalyse und beim Pilotieren von Prototypen. Ein Teil des entstehenden Angebots wird dabei ko-kreativ mit der Zielgruppe im Rahmen von Design-Thinking-Workshops entwickelt.

Mit dem seit 2016 laufenden Ansatz „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 erfolgreich

laufendes Bildungsprogramm fort, das mit dem „Whole Institution Approach“ Angebote zur Unterstützung der gesamten Einrichtung entwickelt. Das Vorhaben 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, auf 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 werden dazu zunächst ein Vorgespräch mit der Einrichtungsleitung und/oder dem Träger führen, die Inhouse-Fortbildung mit dem gesamten Team durchführen und die Fortbildung ca. drei Monate später in der Einrichtung nachbereiten, um für die Verankerung der Kita-Projekte, die in der Inhouse-Fortbildung vom Kita-Team erarbeitet wurden, zu sorgen. Den Mitarbeitenden der Kitas werden zudem begleitende, vertiefende Online-Lernangebote zur Verfügung gestellt.



Wie alle Angebote aus dem Bildungsprogramm der Stiftung Kinder forschen werden auch die Projekte zur Kita-Entwicklung weiterhin mit stiftungsintern durchgeführten Evaluations- und Monitoringmaßnahmen wissenschaftlich begleitet. Im Rahmen des „KiQ“-Programms wird die Stiftung auch in der Fortführung mit neuen Kitas den erfolgreichen Mixed-Method-Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung verfolgen und eine quantitative Längsschnittbefragung sowie Interviews in den Kitas durchführen. Erkenntnisse aus der Begleitung des Modellprogramms werden dabei genutzt, die Erhebungsinstrumente methodisch weiterzuentwickeln und zu verbessern. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Veränderungsprozesse auf Teamebene erwartungsgemäß zeitlich verzögert im Vergleich zur „KiQ“-Fachkraft einsetzen. Die oben beschriebenen inhaltlichen und zeitlichen Anpassungen im „KiQ“-Programm sollen es ermöglichen, das Team noch früher einzubinden. Trotzdem ist anzunehmen, dass der Transfer ins Team auch weiterhin Zeit benötigt und Veränderungen auf Teamebene erst später zu beobachten sein werden. Aus den Ergebnissen des Modellprogramms lässt sich jedoch nicht ableiten, ob die Veränderungen über die Programmlaufzeit hinaus anhalten. Daher wird im überarbeiteten „KiQ“-Programm eine Folgebefragung etwas sechs Monate nach Programmabschluss durchgeführt und soll weitere Erkenntnisse über diese Dynamiken liefern. Weiterhin hat sich in der Evaluation des Modellprogramms gezeigt, dass einzelne Items bzw. Konstrukte insbesondere auf Kita-Leitungsebene nicht passgenau formuliert waren. Daher werden die Items und Skalen überprüft und gegebenenfalls angepasst. Auch Konstrukte zur

Arbeit der „KiQ“-Fachkraft als Multiplikatorin werden weiterentwickelt bzw. neu mit aufgenommen.

Auch in Zukunft wird somit eine regelmäßige Reflexion und wirkungsorientierte (Weiter-)Entwicklung der Stiftungsangebote im Bereich der Kita-Entwicklung erfolgen. Die Stiftung Kinder forschen möchte damit neben der Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte so auch zur Unterstützung ganzer Kita-Teams beitragen und damit die pädagogische Qualität in den Einrichtungen stärken.

Literatur



Literatur

Einleitung

Stiftung Kinder forschen

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275.
- 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
- 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“*. Bamberg und Berlin.
- 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/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. (2009). The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219–234.
- Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). *Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich*.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg: Universität Bamberg.
- 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).
- Grossmann, R., Bauer, G. & Scala, K. (2015). *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Kauffeld, S., Endrejat, P. C. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 73–104). Berlin: Springer.

- Loeb, S., Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R. & Bassok, D. (2005). How Much Is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development. NBER Working Paper No. 11812. *National Bureau of Economic Research*.
- OECD (Hrsg.) (2017). *Starting Strong 2017 – Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en
- 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
- Rosenstiel, L. von (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise* (5., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2018). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. (5., überarbeitete u. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, 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: Schubi 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: SCHUBI 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.) (2018a). *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
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018b). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019a). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/unsere-paedagogik/>
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019b). *Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 11). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019c). *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
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020a). *Zertifizierung für Kitas, Horte und Grundschulen. So wird Ihre Einrichtung ein „Haus der kleinen Forscher“* (6. Auflage). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher.

- 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
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020c). Kompetenzentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen im Längsschnitt. 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. 126–167). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: 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
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (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
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (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
- Stiftung Kinder forschen (2024). *Monitoring-Bericht 2022/2023 der Stiftung Kinder forschen*. Berlin: Stiftung Kinder forschen. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung/
- Stiftung Kinder forschen (Hrsg.) (2025). *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
- Strehmel, D. P. (2016). *Transfer in den Arbeitsalltag – Ergebnisse aus Theorie und Forschung*. Gehalten auf der Impulsfachtag „Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen und Transfer in den Arbeitsalltag“ des Staatsinstituts für Frühpädagogik, Nürnberg.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen* (WiFF Expertisen, Band 39). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. London, Oxford, Nottingham: University of London, University of Oxford, University of Nottingham.
- 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-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung

van Belle, J. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. RAND Corporation.

van Huizen, T. & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206–222.

Zusammenfassung

Stiftung Kinder forschen

Senge, P.M. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.

A Kindertageseinrichtungen als lernende Organisationen – Alter Wein in neuen Schläuchen?

Itala Ballaschk

Allas, T. & Schaninger, B. (2020). *The boss factor: Making the world a better place through workplace relationships*. Verfügbar unter: mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/the-boss-factor-making-the-world-a-better-place-through-workplace-relationships

Anders, Y. (2012a). *Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status*. München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Anders, Y. (2012b). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Antonakis, J., Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie (2022). *7. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (II/2022)*. Verfügbar unter: dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2022/Corona-KiTa_7.Quartalsbericht_II_2022.pdf

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2022). *Personal und Arbeitsmarkt in Zeiten von Corona. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München.

Bader, S., Riedel, B., Seybel, C. & Turani, D. (Hrsg.) (2021). *Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*, Band II. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Verfügbar unter: dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/ICEC_2021_Kita-Fachkr%C3%A4fte_im_internationalen_Vergleich.pdf

- Ballaschk, I. (2016). *Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?* Dissertation. Verfügbar unter: dx.doi.org/10.17169/refubium-10821
- 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/ansatz-wirkung/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.
- Ballaschk, I., Anders, Y. & Flick, U. (2017). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 670–689.
- Bass, B. M. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, London: Free Press.
- Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). *Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich*. Verfügbar unter: pedocs.de/volltexte/2016/12368/pdf/Buhl_Freytag_Iller_2016_Working_Paper_OE_Elementarbereich.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2022*. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: bmfsfj.de/resource/blob/208536/e09e054e185731d16a93f15d94783dbd/monitoringbericht-zum-ki-qtg-2022-data.pdf
- 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, S. 41–116). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Cramer, M. & Münchow, A. (2017). *Führungs- und Leitungstätigkeiten in KiTas systematisch identifizieren und reflektieren. Eine Praxishilfe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Dörr, S. L., Schmidt-Huber, M. & Maier, G. W. (2021). Das LEaD-Kompetenzmodell – wirksam Führen im Kontext der digitalen Transformation. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52, 325–339. Verfügbar unter: link.springer.com/article/10.1007/s11612-021-00582-w
- Fischer, A. (2023). Personalnot in Kita. „Es geht nicht mehr“. tagesschau.de. Verfügbar unter: tagesschau.de/inland/gesellschaft/kita-personalmangel-103.html
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpäd-

- agogische Fachkräfte. WIFF Expertise, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Geiger, K. (2019). *Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Studien, Band 32. München.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337–347.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Heikka, J. (2013). Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Hrsg.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (S. 255–273). Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568–580.
- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30–44.
- Hopkins, D. & Jackson, D. (2003). Building the Capacity for Leading and Learning. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Hrsg.), *Effective Leadership for School Improvement* (S. 84–104). London: Routledge.
- Kern, M. (2021). Kita-Leitungen beklagen Personalmangel und Verwaltungsaufwand. In Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.), *DJI Impulse 126 – Familie, Kindheit, Jugend 2030* (2, S. 76/77). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Laewen, H.-J. (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit, Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 96–106). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lass-Lennecke, K. (2021). *Herausgeforderte Organisationen. Wandel durch organisationales Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lord, R. G., Day, D. V., Zaccaro, S. J., Avolio, B. J. & Eagly, A. H. (2017). Leadership in applied psychology: three waves of theory and research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 434–451.
- Mc Kinsey & Company (2022). *What is leadership?* Verfügbar unter: [mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-explainers/what-is-leadership](https://www.mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-explainers/what-is-leadership)
- Meyn, K. & Walther, J. (2014). Der „Kindergarten“ im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckbreder, S. M. Koschmider & Sauer, M. (Hrsg.), *Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44.
- Müller, B. K. (2004). *Die Kindertagesstätte als lernende Organisation*. Verfügbar unter: kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/kita-organisation-offene-gruppen/1047/
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nübold, A., Dörr, S. L. & Maier, G. W. (2015). Considering the orphan: personal identification and its relations with transformational leadership, trust, and performance in a three-path mediation model. *Leadership*, 11(2), 230–254.
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D. & Anders, Y. (2018). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 33(4), 414–433.
- Schieler, A. (2023). *DKLK-Studie 2023. Themenschwerpunkt: Personalmangel in Kitas im Fokus*. Hamburg, Berlin: FLEET Education Events & Verband Bildung und Erziehung e. V.
- Senge, P. M. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shamir, B. & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10, 257–283.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2007). *Effective Leadership in the Early Years Sector: The ELEYS Study*. University of London: Institute of Education.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE Publications.
- Sohm, S. (2007). *Zeitgemäße Führung – Ansätze und Modelle. Eine Studie der klassischen und neueren Management-Literatur*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 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/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Tietze, W., 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.
- Werther, S. & Jacobs, C. (2014). Theoretische Grundlagen. In F.C. Brodbeck, E. Kirchler & R. Woschée (Hrsg.), *Organisationsentwicklung – Freude am Change* (S. 41–76). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings* (4. Auflage). Exeter: Learning Matters Ltd.

B Prozessbegleitung von Kitas in Veränderungsprozessen

Anna Spindler & Dagmar Berwanger

Becker-Stoll, F., Reichert-Garschhammer, E., Broda-Kaschube, B., Spindler, A., Lorenz, S., Paulsteiner, R. & Schreyer, I. (2017). Zwischenbilanz zum Modellversuch „Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) in Kindertageseinrichtungen“. *Kita aktuell*, 3, 64–67.

C Begleitung von Veränderungsprozessen in Kitas aus einer praxiserprobten Perspektive

Antje Baier und Franziska Sängler

Glasl, F. (2020). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation* (12., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bern: Haupt-Verlag.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.

Ruch, F. L. & Zimbardo, P. G. (1974). *Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik*. Springer-Verlag.

Schmidt, T. (2011). *Konfliktmanagement-Trainings erfolgreich leiten. Der Seminarfahrplan*. Bonn: ManagerSeminare Verlags GmbH.

Schulz von Thun, F. (o. D.). *das Kommunikationsquadrat*. Verfügbar unter: <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>

D Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung des „KiQ“-Modellprogramms

Stiftung Kinder forschen

Hense, J., Scheffler, D., Oberhansberg, H. & Nebelung, M. (2021). *Konzeptpapier Wirkungsorientierung: Grundlagen und Ansatzpunkte für die Stiftungsarbeit* (Unveröffentlichtes Konzeptpapier). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019). *Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 11). 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/)

E Interne Evaluation des „KiQ“-Programms

Stiftung Kinder forschen

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023*. Bielefeld: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/>
- Beierlein, C., Kemper, C., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2013). Kurzsкала zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU) Short Scale for Measuring General Self-efficacy Beliefs (ASKU). *Methoden – Daten – Analysen*, 7, 251–278.
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. A. (2000). *Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version*. Heidelberg: Hogrefe.
- Schieler, A. (2023). *DKLK-Studie 2023. Kita-Leitungen: Personalmangel in Kitas im Fokus*. Düsseldorf.
- Enders, C. K. (2001). The impact of nonnormality on full information maximum-likelihood estimation for structural equation models with missing data. *Psychological Methods*, 6(4), 352–370.
- Friedman, S. & Ronen, S. (2015). The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 409–416.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Band 19). München: WiFF.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020). Kompetenzentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen im Längsschnitt. 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. 126–167). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: stiftung-kinder-forschen.de/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, T. & Geijssel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Mathematics of Computation*. *Math. Comput.*, 47, 496–536.

F Zusammenfassung einer externen Begleitstudie des „KiQ“-Programms“

Stiftung Kinder forschen

- Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (4. Auflage). York: Dialogos.
- 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/ansatz-wirkung/wissenschaftliche-begleitung
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Zur Effektivität des „Heidelberger Trainingsprogramms“. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303–312.
- Fried, L. (2011). Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen–Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 543–562.
- Grissom, J. A. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5).
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. Routledge.
- Ken, L., Doris, J. & Rosanne, S. (1999). *Changing Leadership For Changing Times*. McGraw-Hill Education (UK).
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201–227.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Barza, L. & von Suchodoletz, A. (2020). Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100264.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154.
- Muhonen, H., Verma, P., von Suchodoletz, A. & Rasku-Puttonen, H. (2022). Exploring types of educational classroom talk in early childhood education centres. *Research Papers in Education*, 37(1), 30–51. Routledge.
- Nadyukova, I. & von Suchodoletz, A. (2022). Exploring Ukrainian ECE principals' views about their role and approach to work: a case study. *International Journal of Early Years Education*, 1–15.

- 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
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Educational Research*, 53, 138–149.
- Shumba, J., Maphosa, C., Rembe, S., Okeke, C. I. O. & Drake, M. L. (2016). Teacher Work Related Stress in Early Childhood Education: Some Coping Strategies. *Journal of Psychology*, 7(2), 150–158. Routledge.
- Smith, S. & Lawrence, S. M. (2019). Early Care and Education Teacher Well-being: Associations with Children's Experience, Outcomes, and Workplace Conditions: A Research-to-Policy Brief. *Child Care & Early Education Research Connections*.
- Wang, H.-H. (2020). Examining Patterns in Teacher-Student Classroom Conversations during STEM Lessons. *Journal for STEM Education Research*, 3(1), 69–90.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W. & Chazan-Cohen, R. (2016). Early childhood directors as socializers of emotional climate. *Learning Environments Research*, 19(2), 267–290.

Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung Kinder forschen mit den Erkenntnissen umgeht

Stiftung Kinder forschen

- Lohse-Bossenz, H., Bahn, M., Busch, J. & 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.
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, 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.) (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 (Hrsg.) (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 (Hrsg.) (2025). *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)

Anhang



Skalen/Items		„KiQ“-Gruppe			Vergleichsgruppe	
		„KiQ“- Fachkraft	Team- Fachkraft	Kita-Lei- tung	Fachkraft	Kita- Leitung
Skala: Selbstwirksamkeit in Bezug auf das entdeckende und forschende Lernen						
1.	Bei der Begleitung von Kindern beim Entdecken und Forschen kann ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.	x	x		x	
2.	Ich kann herausfordernde Situationen bei der Begleitung von Kindern beim Entdecken in der Regel gut lösen.	x	x		x	
3.	Ich kann herausfordernde Situationen bei der Begleitung von Kindern beim Forschen in der Regel gut lösen.	x	x		x	
Skala: Motivation in Bezug auf das entdeckende und forschende Lernen						
1.	Ich habe mir in den letzten Monaten häufig gewünscht, mehr darüber zu wissen, wie ich Kinder beim Entdecken und Forschen kompetent begleiten kann.	x	x		x	
2.	Ich will unbedingt mehr Erfahrungen bei der aktiven Begleitung von Kindern beim Entdecken und Forschen sammeln.	x	x		x	
3.	Ich habe große Lust, Kinder noch viel häufiger beim Entdecken und Forschen zu begleiten.	x	x		x	
4.	Mir macht es großen Spaß, MINT-Lerngelegenheiten im Alltag aufzugreifen.	x	x		x	
Skala: Fachdidaktisches Wissen I in Bezug auf das entdeckende und forschende Lernen						
Wie viel wissen Sie aktuell darüber,						
1.	wie Sie eine wertschätzende Atmosphäre beim Entdecken und Forschen gestalten?	x	x		x	
2.	wie Sie die Bedürfnisse und Interessen der Kinder beim Entdecken und Forschen berücksichtigen?	x	x		x	
3.	wie Sie lernanregende Dialoge beim Entdecken und Forschen gestalten?	x	x		x	
4.	wie Sie die Kinder beim spontanen Entdecken unterstützen?	x	x		x	
5.	wie Sie die Kinder beim systematischen Forschen unterstützen?	x	x		x	
6.	wie Sie die Begleitung der Kinder beim Entdecken und Forschen in den Alltag integrieren?	x	x		x	
Skala: Fachdidaktisches Wissen II in Bezug auf das entdeckende und forschende Lernen						
1.	Ich weiß sehr gut, wie ich MINT-Anlässe im Alltag aufgreifen und weiterverfolgen kann.	x				
2.	Ich weiß sehr gut, wie ich Forschungsprojekte gemeinsam mit Kindern planen und durchführen kann.	x				

Skalen/Items		„KiQ“-Gruppe			Vergleichsgruppe	
		„KiQ“- Fachkraft	Team- Fachkraft	Kita-Lei- tung	Fachkraft	Kita- Leitung
Skala: Handlungsplanung in Bezug auf das entdeckende und forschende Lernen						
1.	Ich habe bereits konkrete Vorstellungen, wie ich das Entdecken und Forschen mit Kindern fest in meine tägliche pädagogische Arbeit integrieren kann.	x	x		x	
2.	Ich überlege mir regelmäßig, bei welchen Gelegenheiten im Alltag Kinder gut ins Entdecken kommen können.	x	x		x	
3.	Ich überlege mir regelmäßig, bei welchen konkreten Gelegenheiten ich die Kinder beim systematischen Forschen begleiten kann.	x	x		x	
Skalen: Qualität des entdeckenden und forschenden Lernens						
a) Wertschätzende Atmosphäre						
1.	Ich habe Freude empfunden.	x	x			
2.	Ich habe die Kinder vollständig in ihrem Erleben und Fühlen akzeptiert.	x	x			
b) Orientierung am Kind						
1.	Ich habe die Kinder aufmerksam beobachtet und mich zurückgehalten.	x	x			
2.	Ich habe die Kinder nach ihren Absichten gefragt.	x	x			
3.	Ich war neugierig, welche Bedeutung den Handlungen der Kinder wohl zugrunde liegt.	x	x			
c) Begleitung beim Entdecken						
1.	Nachdem etwas Zeit vergangen war, habe ich die Kinder durch offene Fragen zum Sprechen über ihre Erfahrungen angeregt.	x	x			
2.	Ich habe die Kinder motiviert, ihre Entdeckungen fortzusetzen, auch ohne ein besonderes Ziel.	x	x			
3.	Ich habe verbal Interesse für die Entdeckungen der Kinder signalisiert.	x	x			
d) Begleitung beim Forschen						
1.	Ich habe die Kinder dazu angeregt, systematische Vergleiche anzustellen, bspw. durch Messen, Wiegen und Zählen.	x	x			
2.	Ich habe Kinder nach ihren Erklärungen zu Ereignissen und Tatsachen gefragt.	x	x			
Items: Quantität des entdeckenden und forschenden Lernens						
	Wie häufig haben Sie in den letzten drei Monaten Anlässe im Alltag genutzt und Kinder beim Entdecken begleitet?	x	x			

Skalen/Items		„KiQ“-Gruppe			Vergleichsgruppe	
		„KiQ“- Fachkraft	Team- Fachkraft	Kita-Lei- tung	Fachkraft	Kita- Leitung
	Wie häufig haben Sie in den letzten drei Monaten Anlässe im Alltag genutzt und Kinder beim Forschen begleitet?	x	x			
	Wie häufig haben Sie in den letzten drei Monaten versucht, die Kinder beim Entdecken bewusst anders zu begleiten als sonst?	x	x			
	Wie häufig haben Sie in den letzten drei Monaten versucht, die Kinder beim Forschen bewusst anders zu begleiten als sonst?	x	x			
Item: Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen						
	Bei der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen kann ich herausfordernde und anstrengende Situationen (bspw. mit Widerständen umzugehen oder komplexere Prozesse zu planen) in der Regel gut lösen.			x		
Items: Handlungsplanung in Bezug auf die Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen						
	Ich habe bereits entschieden, bei welchen kommenden Anlässen ich mein Wissen zur Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen anwenden werde.			x		
	Ich werde Methoden der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen im Alltag häufiger anwenden.			x		
Skala: Steuerung des Veränderungsprozesses durch die Kita-Leitung²⁹						
Bei der Verankerung von Entdecken und Forschen im Alltag unserer Einrichtung						
1.	hilft die Kitaleitung dem Team aktiv dabei, aufgabenbezogene Konflikte zu lösen.	x	x	x	x	x
2.	hilft die Kitaleitung dem Team, die Ressourcen zu bekommen, die für die Aufgabenerledigung benötigt werden.	x	x	x	x	x
3.	leitet die Kitaleitung mit aktiver Beteiligung des Teams Maßnahmen ab.	x	x	x		
4.	verankert die Kitaleitung gemeinsam mit den Teammitgliedern bewährte Maßnahmen in die Routine der Kita (z.B. bzgl. Alltagsroutinen, Ablauf der Teamsitzungen).	x	x	x		
5.	ermöglicht die Kitaleitung sinnvolle strukturelle Anpassungen.	x	x	x	x	x
6.	überprüft die Kitaleitung gemeinsam mit den Teammitgliedern regelmäßig die Qualität der Umsetzung der Maßnahmen	x	x	x		
7.	hilft die Kitaleitung dem Team bei der Koordinierung und Planung der Maßnahmen.	x		x	x	x

²⁹ Aus Sicht der Kita-Leitung sind die Items aus der „Ich“-Perspektive formuliert.

Skalen/Items		„KiQ“-Gruppe			Vergleichsgruppe	
		„KiQ“- Fachkraft	Team- Fachkraft	Kita-Lei- tung	Fachkraft	Kita- Leitung
Skala: Unterstützung der Lernentwicklung der Pädagog:innen durch die Kita-Leitung¹						
1.	Die Kitaleitung ermutigt die Fachkräfte, selbstständig nach neuen Ideen zu suchen, die für die Ziele der Einrichtung von Bedeutung sein können.	x	x	x		
2.	Die Kitaleitung unterstützt die pädagogischen Fachkräfte, neue pädagogische Methoden auszuprobieren.	x	x	x	x	x
3.	Die Kitaleitung ist jederzeit für die pädagogischen Fachkräfte ansprechbar, um Probleme oder Schwierigkeiten zu diskutieren.	x	x	x		
4.	Die Kitaleitung unterstützt die pädagogischen Fachkräfte, ihre persönlichen Ansichten über Erziehung und Bildung miteinander zu reflektieren.	x		x	x	x
5.	Die Kitaleitung nimmt die individuellen Einstellungen/ Ansichten der pädagogischen Fachkräfte ernst.			x		
Skala: Vision und Sicherung des Wissenstransfers durch die Kita-Leitung¹						
Bei der Verankerung von Entdecken und Forschen im Alltag unserer Einrichtung						
1.	leitet die Kitaleitung mit aktiver Beteiligung des Teams Entwicklungsziele für die Kita mit Bezug auf das Entdecken und Forschen im Alltag ab.	x	x	x		
2.	erklärt die Kitaleitung, wie die Entwicklungsziele für das Entdecken und Forschen die aktuelle Arbeitssituation beeinflussen.	x	x	x	x	x
3.	regt die Kitaleitung den fachlichen Austausch zum Thema Entdecken und Forschen im Team an.	x	x	x	x	x
4.	verantwortet die Kitaleitung gemeinsam mit den Teammitgliedern, dass in der Einrichtung vorhandenes Fach- und Erfahrungswissen zum Thema Entdecken und Forschen bewahrt wird.	x	x	x		
5.	unterstützt die Kitaleitung aktiv den Transfer von Fortbildungsinhalten	x	x	x		
Skala: Wissenstransfer						
Wie oft haben Sie mit Kolleginnen und Kollegen in den letzten drei Monaten Ihrer pädagogischen Arbeit						
1.	persönliche Erfahrungen beim Entdecken und Forschen ausgetauscht?	x	x		x	
2.	einander Feedback zur Anwendung von Entdecken und Forschen gegeben?	x	x		x	
3.	miteinander Informationen oder Materialien zum Entdecken und Forschen ausgetauscht?	x	x		x	
4.	sich gemeinsam Themen und Umsetzungsideen zum Entdecken und Forschen überlegt?	x	x		x	
5.	sich gegenseitig aktiv beim Entdecken und Forschen mit Kindern unterstützt?	x	x		x	

Skalen/Items	„KiQ“-Gruppe			Vergleichsgruppe	
	„KiQ“- Fachkraft	Team- Fachkraft	Kita- Lei- tung	Fachkraft	Kita- Leitung
Items: Wissensweitergabe zu MINT					
Bitte denken Sie an die letzten drei Monate: Auf welche Weise und wie häufig wurden innerhalb Ihres Teams/ Kollegiums MINT-Inhalte und Methoden bzw. Informationen zum Entdecken und Forschen weitergegeben?					
a) Präsentation und Erläuterung in den Dienst-/Teambesprechungen	x			x	
b) Veranschaulichung praktischer Forscherideen/Methoden in den Dienst-/Teambesprechungen	x			x	
c) Weitergeben von Unterlagen aus Fort- und Weiterbildungen in den Dienst-/Teambesprechungen	x			x	
d) Individuelle Gespräche und Weitergabe von Fort- oder Weiterbildungsinhalten an einzelne Kolleginnen und Kollegen	x			x	
Skala: Austausch- und Entscheidungsprozessen in der Kita					
1. Meine Kolleginnen und Kollegen diskutieren neue pädagogische Methoden mit mir.	x		x	x	x
2. Meine Kolleginnen und Kollegen unterstützen mich, wenn ich neue pädagogische Methoden/Angebote ausprobieren.	x		x		
3. Meine Kolleginnen und Kollegen erzählen mir, welche Probleme sie aktuell bei der Arbeit haben und wie sie diese lösen.	x		x	x	x
4. Pädagogische Fachkräfte haben Einfluss auf Entscheidungen bezüglich der Einführung von Neuerungen in unserer Einrichtung.	x		x		
5. Pädagogische Fachkräfte sind an Entscheidungen über den Einsatz von neuen pädagogischen Methoden beteiligt.	x		x	x	x
6. In unserer Einrichtung entscheiden wir gemeinsam über die pädagogischen Ziele.	x		x		
Skala: Kooperation im Team bei der Umsetzung von Veränderungen					
Bei der Verankerung von Entdecken und Forschen im Alltag unserer Kita					
1. sind die Teammitglieder bereit, die Grundlagen ihrer pädagogischen Arbeit zu reflektieren.	x	x	x	x	x
2. geben die Teammitglieder einander regelmäßig Feedback bei der Umsetzung.	x	x	x		
3. leiten die Teammitglieder gemeinsam Maßnahmen/ Verbesserungen ab.	x	x	x		
4. unterstützen die Teammitglieder sich gegenseitig beim Ausprobieren neuer pädagogischer Methoden/ Angebote.	x	x	x	x	x
5. ermutigen bzw. motivieren sich die Teammitglieder gegenseitig.	x	x	x		

Skalen/Items		„KiQ“-Gruppe			Vergleichsgruppe	
		„KiQ“- Fachkraft	Team- Fachkraft	Kita-Lei- tung	Fachkraft	Kita- Leitung
6.	suchen die Teammitglieder ständig nach neuen Lösungen.	x	x	x		
7.	stimmen sich die Teammitglieder bei der Umsetzung von Maßnahmen ab.	x		x		
Skala: Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung						
1.	Ich erhalte eine angemessene fachliche Unterstützung von der Leitung - selbst in schwierigen Situationen.	x	x			
2.	Die Kitaleitung geht mit Widerständen und Vorbehalten produktiv und wertschätzend um.	x	x			
Skala: Akzeptanz der Maßnahmen des „KiQ“-Programms						
Die angedachten Maßnahmen zur Verankerung des Entdeckens und Forschens in unserer Kita im Rahmen von „KiQ“						
1.	setzen genau an den richtigen Stellen an.	x	x			
2.	sind gut geeignet für unsere Kita.	x	x			
3.	„KiQ“ sind insgesamt sehr sinnvoll.	x	x			
4.	„KiQ“ benötigen Qualifikationen, die wir nicht besitzen. (rekodiert)	x	x			
5.	sind zu zeitintensiv. (rekodiert)	x	x			
6.	sind zu schwierig umzusetzen.	x	x			
7.	benötigen Ressourcen, die wir nicht besitzen.	x	x			

Bildquellenverzeichnis

- S. 11: Heidi Scherm / © Stiftung Kinder forschen
- S. 15, 45, 49, 67, 177, 225: © Stiftung Kinder forschen
- S. 18: Maria Feck / © Stiftung Kinder forschen
- S. 26, 41, 57, 63, 74, 82, 87, 97, 107, 122, 127, 167, 172, 181, 183, 193, 199: Christoph Wehrer / © Stiftung Kinder forschen
- S. 31, 54, 206: René Arnold / © Siemens Stiftung
- S. 59, 211: René Arnold / © Stiftung Kinder forschen
- S. 77, 93: Steffen Kugler / © Stiftung Kinder forschen
- S. 191: © iStock.com / Rawpixel
- S. 209: Thomas Ernst / © 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 Magenheim, 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 Magenheim, 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 qualitativ vollen 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.

Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden

Der siebzehnte Band der Schriftenreihe der Stiftung Kinder forschen beschreibt das Modellprogramm „KiQ - gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“. Ziel des Programms war es, Kitas dabei zu unterstützen, entdeckendes und forschendes Lernen nachhaltig in ihren pädagogischen Alltag zu integrieren. Dazu wurden Qualifizierungsmaßnahmen für ein Tandem aus pädagogischer Fachkraft und Kita-Leitung entwickelt und der Transfer der Fortbildungsinhalte in das Kita-Team durch die aktive Einbindung des Teams und die Unterstützung durch eine Prozessbegleitung gefördert.

Der Band enthält neben der Projektbeschreibung drei Expertisen, die als fachliche Grundlage des Programms dienten. Itala Ballaschk beschreibt in ihrer Kurzexpertise, 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 im Elementarbereich und stellen dar, wie die Kita-Leitung in ihrer Führungsrolle unterstützt werden kann, um die Veränderungsprozesse gut begleiten zu können.

Das Modellprogramm wurde ausführlich wissenschaftlich begleitet. Der Bericht der Programmevaluation durch die Forschungsabteilung der Stiftung zeigt die Wirkung des Programms und die Veränderungen über die Zeit in Bezug auf die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen sowie auf Ebene der Organisation Kita. Eine externe Begleitstudie fokussierte auf den Transfer der Qualifizierungsmaßnahmen des Programms in den Alltag der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen wie auch ins Team. Die Studie wird zusammenfassend dargestellt.

Das Schlusskapitel beschreibt die Umsetzung der wissenschaftlichen Empfehlungen in den inhaltlichen Angeboten der Stiftung Kinder forschen.

ISBN 978-3-8474-3043-8



www.budrich.de
www.stiftung-kinder-forschen.de