

Forschende in der Pflicht? Erwartungen frühpädagogischer Fachkräfte an die Forschung im Arbeitsfeld. Ergebnisse einer qualitativen Studie

Regine Schelle

Zusammenfassung:

Forschende sehen sich nicht nur im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung veränderten Erwartungen gegenüber. Wissenschaftler:innen sollen empirisches Wissen generieren und darüber die Öffentlichkeit informieren. Überdies sollen sie sich für einen nachhaltigen Transfer der Erkenntnisse sowie für eine Partizipation der Öffentlichkeit an wissenschaftlichen Prozessen einsetzen und damit eine intensive Kooperation mit Nicht-Wissenschaftler:innen anstreben. Gruppendiskussionen mit Teams in Kindertageseinrichtungen zeigen, dass sich diese Perspektive auch bei pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen findet, wenn sie der Forschung eine Funktion zuweisen und Erwartungen an sie formulieren. Forschungsergebnisse sollen aus ihrer Sicht nachhaltige und praxisnahe Effekte haben, sowohl die Öffentlichkeit als auch Eltern erreichen und insbesondere die Arbeitssituation in den Einrichtungen verbessern. Diese Erwartungen an die Reichweite empirischer Erkenntnisse sowie an Engagement von Wissenschaftler:innen im System der Frühen Bildung bleiben angesichts professioneller Identitäten und knapper Ressourcen kritisch zu diskutieren.

Schlagwörter: Frühe Bildung, Wissenstransfer, Erwartungen an Forschung, Gruppendiskussionen

Are researchers obliged to act? Early childhood education professionals' expectations of research. Results of a qualitative study

Abstract:

Nowadays researchers in different domains, including the field of early childhood education, is confronted with changed expectations. Scientists should generate empirical knowledge and inform the public about it. Additionally, researchers should aim at transferring their findings sustainably as well as engaging the public in their research. Thus, they should strive for intensive cooperations with non-scientists. Group discussions with teams in early childhood education centres show that this perspective is also found amongst pedagogical professionals when they assign a function to and express their expectations of research. In their view, research results should have sustainable and practical effects, should reach both the public and parents, and should particularly improve the working situation in the early childhood education centres. These expectations regarding the scope of empirical findings and the commitment of researchers in the early education system must be critically discussed in light of professional identities and scarce resources.

Keywords: Early childhood education, knowledge transfer, expectations of research, group discussions

1 Einleitung

Neben dem quantitativen Ausbau im System der Frühen Bildung lösten insbesondere die qualitativ gestiegenen Anforderungen an das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen (Kitas) einen nachhaltigen Entwicklungs- und Reformprozess auf unterschiedlichen Ebenen aus. Die Konzipierung der Kitas als Bildungsort, die Umsetzung inklusiver Pädagogik oder die Kompensation sozialer Ungleichheit können beispielhaft als zum Teil gesetzlich formulierte Ansprüche genannt werden, die den Druck auf die pädagogischen Fachkräfte wie auch auf die administrative und politische Ebene zunehmend erhöhen. Investitionen in die strukturelle Ausstattung der Einrichtungen, in die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie in Praxis- und Organisationsentwicklungsprozesse können als Reaktion darauf erkannt werden. Parallel dazu stieg die Erwartung, dass Ergebnisse aus der Forschung Weiterentwicklungsprozesse legitimieren sollen. Als Konsequenz ist eine deutliche Zunahme der Forschungsaktivitäten im System der Kindertagesbetreuung zu beobachten (Schmidt & Smidt, 2018; Koch et al., 2018).

Trotz der damit wachsenden empirischen Basis weisen Studien darauf hin, dass Forschungsergebnisse für die pädagogische Praxis wenig Relevanz entfalten (z. B. Prigge, Simon & Schildknecht, 2019). Auch in anderen sozialpädagogischen Handlungsfeldern zeigt sich, dass empirisch gewonnene Erkenntnisse wenig rezipiert werden und scheinbar „versanden“ (Sehmer et al., 2020; Unterkofler, 2020; Thole, 2018). Die Verbreitung oder Weitergabe von empirisch fundierten Innovationen und Wissensbeständen kann als Transfer dieser beschrieben werden (Gräsel, 2010). Unterschiedlich wird verhandelt, wann ein solcher Transferprozess erfolgreich ist und von welchen Bedingungen er abhängt. Blickt man auf den Diskurs, zeigt sich, dass Transfer im Sinne einer Übertragung wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftliche Bereiche zunehmend von einem stärker reziproken Transferverständnis im Sinne von Austausch, Aktivierung, Vernetzung sowie Transformation von Wissen zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis abgelöst wird (für einen Überblick: Blatter & Schelle, 2022). Als mögliche Erklärung für die zu beobachtende Versandung wissenschaftlicher Erkenntnisse diskutiert Schmiedl (2022) in diesem Zusammenhang, dass nach wie vor die subjektiven und institutionell geprägten Handlungslogiken der pädagogischen Mitarbeitenden, ihre Bedürfnisse und Perspektiven zu wenig Berücksichtigung bei der Konzipierung von Transferprozessen finden. Entsprechend gilt es, den Blick eben für diese Perspektiven zu öffnen. Um die Bedingungen für den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse weiter zu ergründen, scheint es daher lohnend, die Rolle der pädagogischen Fachkräfte dahingehend zu analysieren. Denn vermutet werden kann, dass die institutionell geprägten Deutungs- und Handlungsmuster sowie die professionelle Identität pädagogischer Fachkräfte maßgeblich beeinflussen, wie sich die Austauschprozesse zwischen Praxis und Forschung gestalten (Blatter & Schelle, 2022).

So stellt sich zunächst die Frage, mit welcher Erwartungshaltung pädagogische Fachkräfte Forschungsergebnissen und Forschenden begegnen. Welche Funktion wird der Forschung für das Arbeitsfeld, für das eigene praktische Handeln zugeschrieben? Um diese offenen Fragen im Beitrag aufzugreifen, werden zunächst Diskurse aus der Wissenschaftsforschung dargelegt, bevor die Ergebnisse aus fünf Gruppendiskussionen mit fröhpädagogischen Fachkräften in Kitas präsentiert werden. Diese wurden im Rahmen des Projekts *„Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-*

QEB)¹ durchgeführt. Die Diskussion markiert zentrale Erkenntnisse der qualitativen Studie, ordnet diese ein und reflektiert abschließend, mit welchen Herausforderungen die Idee engagierter Wissenschaftler:innen verbunden ist.

2 Theoretische Rahmung und Forschungslage

Zu Erwartungen pädagogischer Fachkräfte an Forschende in der Frühen Bildung liegen nach eingehender Recherche aktuell noch sehr wenige empirische Ergebnisse vor. Erste Hinweise liefert eine Online-Befragung des Forschungsprojekts „Forschung trifft Kita“. Dazu wurden 1200 pädagogische Fachkräfte befragt, welche Aspekte aus ihrer Sicht für die konkrete Durchführung eines Forschungsprojekts in ihrer Einrichtung wichtig sind (Lattner & Rupprecht, 2021). Die Umsetzung des Datenschutzes, eine ausreichende Information über das Vorhaben, Flexibilität bei der Durchführung des Forschungsprojekts oder auch das Einhalten von Vereinbarungen sind Beispiele für solche Erwartungen (Lattner & Rupprecht, 2021). Darüber hinaus formulieren die befragten Fachkräfte einige Störquellen, die die Zusammenarbeit mit Forschenden und die Teilnahme an Forschungsprojekten erschweren. Neben fehlenden Ressourcen oder dem unpassenden Zeitpunkt, zu dem man angefragt wird, wird hier auch erwähnt, dass eine fehlende Beziehungsarbeit mit den Kindern durch die Forschenden als störend empfunden wird. Eher untergeordnet wird als Störfaktor beschrieben, dass die Forschung keinen Bezug zum Kita-Alltag aufweise oder auch die Konsequenzen aus den Forschungsergebnissen in der Praxis ausblieben. Als Ergebnis der Studie kann insbesondere auch festgehalten werden, dass die Fachkräfte erwarten, dass die Ergebnisse von Forschungsprojekten, an denen sie sich beteiligen, von den Forschenden direkt zurückgemeldet werden. Dies scheint häufig nicht stattzufinden (Rupprecht & Lattner, 2021).

Die Ergebnisse von Rupprecht und Lattner (2021) lassen erste Rückschlüsse darauf zu, mit welchen Vorstellungen pädagogische Fachkräfte Forschenden gegenüberstehen. Löst man diese aus dem Kontext der konkreten Erwartungen an Forschende, die ein Forschungsprojekt in der Einrichtung durchführen, werden erste Schnittstellen zu Beobachtungen der Wissenschaftsforschung deutlich. Dabei wird in den folgenden Ausführungen davon ausgegangen, dass Wissenschaft die Aufgabe hat, zum einen durch Forschung mit entsprechenden Methoden und Regelungen sowie zum anderen durch Theoriebildung den bestehenden wissenschaftlichen Diskurs einer Disziplin zu prüfen, zu erweitern und zu ordnen und damit einen Erkenntnisgewinn anzustreben. So entsteht über den Gegenstandsbereich einer Wissenschaftsdisziplin ein System von Erkenntnissen (Kron, 1999; Krüger, 2019). Da damit Forschung als eine Strategie zum Erkenntnisgewinn durch Wissenschaft verstanden werden kann, ist es sinnvoll, auf Ergebnisse der Wissenschaftsforschung zu blicken, die disziplinübergreifend Erwartungen an die Wissenschaft skizziert. Diese Beobachtungen zeigen, dass sich die Vorannahmen der Öffentlichkeit gegenüber der Wissenschaft in den

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-QEB)“ am Deutschen Jugendinstitut wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1801 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

letzten Jahrzehnten deutlich verändert haben (Weingart, 2015; Bogner, 2012). Dies lässt sich vor allem an zwei Entwicklungen festmachen, die im Folgenden nachgezeichnet werden und in Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Forschung gesetzt werden.

- Zum Ersten wird die Erwartung an Wissenschaft erkennbar, dass empirische und theoretische Ergebnisse zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen sollen und so ein konkreter Nutzen für die Gesellschaft entsteht (Küchler, 2017; Weingart, 2003). Auch die Erkenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaften bzw. der Bildungsforschung sollen dem Aufbau einer empirischen Wissensbasis dienen, die Weiterentwicklungs- und Steuerungsprozesse in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern begründet und damit zu einer Verbesserung der Praxis führt. In diesem Zusammenhang rückt die Frage danach stärker in den Mittelpunkt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in außerwissenschaftliche Bereiche gelangen (Blatter & Schelle, 2022). Ein solcher Wissenstransfer kann als Voraussetzung für gesellschaftliche Entwicklungen betrachtet werden (Küchler, 2017). Von Erziehungswissenschaftler:innen wird teilweise erwartet, dass sie ihren „Elfenbeinturm“ verlassen, in dem sie sich scheinbar ohne Kenntnis der Praxis bewegen und Transferprozesse aktiv gestalten (Spiel, 2020). Durch Forschung soll die pädagogische Praxis Orientierung, Begründung und Legitimation erhalten (Radtke, 2012) sowie optimiert werden, wie in manchen Diskursen deutlich wird (Heid, 2015). Von der politischen Steuerungsebene wird erwartet, gesicherte Befunde zu Problemstellungen im Bildungswesen in entsprechende bildungspolitische Entscheidungen münden zu lassen (Reinders, Gräsel & Ditton, 2015).
- Zum Zweiten wird von der Wissenschaft nicht nur erwartet, Forschungsergebnisse zu liefern bzw. theoretische Konzepte weiterzuentwickeln und die Öffentlichkeit darüber zielgruppenspezifisch zu informieren. Der Anspruch geht darüber hinaus: Wissenschaftler:innen sollen in einen Dialog mit der Öffentlichkeit treten und Nicht-Wissenschaftler:innen aktiv in die Prozesse der Forschung und Theoriebildung einbeziehen. Bogner (2012) fasst diese Entwicklung mit dem Leitsatz „Von der Information zur Partizipation“ zusammen und spricht von einem *participatory turn* innerhalb der Wissenschaft. Ziel muss es sein, die Standpunkte der Laien ernst zu nehmen, „um die Beziehung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit zu stabilisieren“ (Bogner, 2012, S. 383). Im Zuge dessen gewinnt zwar auch die Wissenschaftskommunikation sowie die Öffentlichkeitsarbeit an Bedeutung. Jedoch werden von Wissenschaftler:innen auch teilweise weiterführende Aktivitäten dahingehend erwartet, partizipative Strukturen zu etablieren sowie den Dialog mit relevanten Stakeholdern für den Forschungsbereich zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Engagierte Forschende sollen den Anspruch verfolgen, verändernd zu wirken und eine gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen (Hamm, 2013). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die ethische Verantwortung der Wissenschaftler:innen in der Bildungsforschung intensiv diskutiert. So heben Schrader et al. (2020) hervor, dass Forschende im Rahmen von Implementationsstudien nicht nur gegenüber den Studienteilnehmenden, sondern auch gegenüber anderen beteiligten sozialen Gruppen, der Organisation sowie deren Umfeld verpflichtet sind. Darüber hinaus werden zunehmend Netzwerke zwischen Wissenschaftler:innen und pädagogisch Tätigen als eine der entscheidenden Voraussetzungen (neben z. B. strukturellen Rahmenbedingungen) für eine nachhaltige Weiterentwicklung im Bildungsbereich diskutiert und entsprechende Handlungsfelder dafür identifiziert (siehe dazu im Überblick: Blatter & Schelle, 2022).

Zu erwähnen bleibt, dass diese Entwicklungen keineswegs unkritisch betrachtet werden. Für den Bildungsbereich wird etwa diskutiert, inwieweit Wissenschaft und dabei Forschung über Definitionsmacht verfügt, ein Optimum an pädagogischer Praxis zu formulieren (Heid, 2015) und Forschungsergebnisse auch außerhalb einer direkten Verwertbarkeit (Grundlagenforschung) von besonderer Relevanz sind (Altrichter et al., 2005). Auch eine evidenzbasierte Weiterentwicklung und Professionalisierung wird dabei kritisch reflektiert (z. B. Bellmann & Müller, 2011; Vandenbroeck, 2012; Friederich & Schelle, 2022). Darüber hinaus werden die (Rollen)Konflikte, die sich für Wissenschaftler:innen aus diesen veränderten Erwartungen ergeben, diskutiert (z. B. Bogner, 2012). Und dennoch zeigt dieser Blick in die Wissenschaftsforschung, dass die veränderten Erwartungen der Nicht-Wissenschaftler:innen an Wissenschaft nicht isoliert, sondern als gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden müssen. Um dieses Phänomen für die Frühe Bildung zu konkretisieren und dem Forschungsdesiderat, das zu Beginn festgestellt wurde, zu begegnen, können die Daten der vorliegenden Studie erste Anhaltspunkte liefern. Dabei wird der Blick darauf gerichtet, mit welchen Erwartungen Fachkräfte als Akteur:innen der pädagogischen Praxis in Kitas auf Forschungsergebnisse und Forschende blicken und welche Funktion sie diesen für das Arbeitsfeld zuschreiben.

3 Methodisches Vorgehen

Das Projekt Meta-QEB verfolgte neben der Begleitung der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung guter Bildung in der frühen Kindheit“ auch die Zielsetzung, die Bedingungen des Wissenstransfers innerhalb des Systems der Frühen Bildung nachzuzeichnen (Blatter & Schelle, 2022). Um dabei der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte Raum zu geben, wurden fünf problemzentrierte Gruppendiskussionen in Kitas durchgeführt (Kühn & Koschel, 2018). Leitend für die Konzipierung der Gruppendiskussionen waren die beiden Forschungsfragen, wie sich pädagogische Fachkräfte von Forschenden wahrgenommen fühlen und welche Erwartungen sie an Forschende *im* Arbeitsfeld und an Forschungsergebnisse *für* das Arbeitsfeld formulieren.

Die Gruppendiskussionen fanden im Oktober 2021 in fünf Kitas im Großraum München mit den dort tätigen pädagogischen Fachkräften statt. Entscheidend für das Sampling war, dass möglichst unterschiedliche Einrichtungen in Größe, Trägerschaft und Standort teilnahmen (Flick, 2014)². Die Mitarbeiter:innen einer der fünf Einrichtungen (*Kita 5*) nahmen laut eigenen Aussagen schon öfter an Forschungsprojekten und Modellprojekten teil, das Team aus *Kita 4* war zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion ebenso an einem Modellprojekt beteiligt. Die Kita-Teams sind dabei unterschiedlich in Größe und Zusammensetzung, wobei es in größeren Einrichtungen (*Kita 3*, *Kita 7*) den pädagogischen Fachkräften selbst überlassen blieb, wer sich an der Diskussion beteiligte. Überwiegend nahmen an den Gruppendiskussionen Fachkräfte mit dem Abschluss zum/zur Erzieher:in teil. In zwei Teams waren auch Fachkräfte mit Hochschulabschluss beteiligt (siehe *Tabelle 1*).

² Auf der Basis einer zufälligen Internetrecherche wurden entsprechend von April bis September 2021 insgesamt 51 Einrichtungen kontaktiert, von denen letztlich sieben die Teilnahme zusagten.

Tabelle 1: Realisiertes Sample (eigene Abbildung)

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

Anmerkung: Zwei weitere geplante Diskussionen (Kita 1, Kita 6) konnten aufgrund einer Infektion mit Covid-19 in der Einrichtung sowie einer nicht näher begründeten Absage kurzfristig nicht durchgeführt werden.

Die Moderation orientierte sich an einem Leitfaden, der unter anderem die Themenbereiche Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte an die Forschenden und Forschungsergebnisse, Kooperation mit Forschenden, sowie Rezeption von Forschungsergebnissen umfasste. Der Leitfaden wurde sehr flexibel eingesetzt, so dass den Teilnehmenden ausreichend Raum blieb, eigene Themen zu setzen. Nur falls notwendig wurden durch die Moderation problemorientierte Nachfragen gestellt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, Antworten zu erweitern bzw. zu fokussieren (Kühn & Koschel, 2018). Um eine Verbindung zwischen den beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden und der Qualitätsforschung herzustellen (Kühn & Koschel, 2018), wurden die Gruppendiskussionen mit einem Impuls eröffnet, der sich auf Ergebnisse frühpädagogischer Qualitätsforschung bezog, die Kitas eine mittelmäßige Qualität bescheinigen³. Dieser Grundreiz wurde gewählt, um die Diskussion der Teilnehmenden anzuregen und zu fokussieren (Lamnek, 2005; Kühn & Koschel, 2018) (ausführlich zur Methode: Blatter & Schelle, 2023).

³ Genutzt wurden dabei Ergebnisse der Studie „Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)“.

Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen (Dauer von 76 bis 107 Minuten) wurden mittels der Analyseschritte einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz, 2016). Damit wurde zunächst das Ziel verfolgt, einen thematischen Querschnitt durch das umfangreiche Datenmaterial zu ziehen (Lamnek & Krell, 2016). Die thematischen Bezüge wurden dabei mit den gruppenspezifischen Entwicklungen sowie szenischen Informationen ins Verhältnis gesetzt und ebenso individuelle, biografisch geprägte Eigenheiten der Befragten einbezogen (Kühn & Koschel, 2018).

Erster Analyseschritt war dafür die initiiierende Textarbeit, in der die Argumentationslinien, Themensetzungen, die inhaltlichen Bezüge sowie die Kontextbedingungen jeder Gruppendiskussion festgehalten wurden. Auf dieser Basis wurden in einem zweiten Schritt fünf Fallzusammenfassungen erstellt, die die Kennzeichen der Themen markierten sowie erste Hypothesenformulierungen ermöglichten (Kuckartz, 2016). In der anschließenden Erstellung des Kategoriensystems wurden thematische, analytische sowie natürliche („In-vivo-Codes“) Kategorien entwickelt (Kuckartz, 2016). Dabei wurden zunächst deduktive Hauptkategorien entlang der Forschungsfragen festgelegt, die mit Haupt- und Subkategorien induktiv aus dem Datenmaterial heraus erweitert und ergänzt wurden. Insgesamt entstanden elf Hauptkategorien und 58 Subkategorien. In einem Kategorienhandbuch wurden die Bedeutung der Kategorien mit Ankerbeispielen festgehalten sowie Codierregeln festgelegt (Kuckartz, 2016).

Tabelle 2: Kategoriensystem (eigene Abbildung)

I Beschreibung der Forschung durch Praxis	II Erwartungen an Forschung
1 "diese Forschung"	6 Konsequenzen und Umsetzung begleiten
2 Adressat:innen	7 bessere Öffentlichkeitsarbeit
3 Misstrauen	8 Verbesserung
4 Aufgaben	9 Aufklärung
5 Disziplinen	10 Lobbyarbeit
III Quellen für Wissen	11 Bestätigung der pädagogischen Arbeit
14 TV	12 Forschung soll beruhigen
15 persönlicher Kontakt	13 Motivation für Forschung transparent machen
16 Veranstaltungen oder Projekte	IV Kluft zwischen Praxis und Forschung
17 Zeitpunkt des Informierens	24 realitätsferne Forschung
18 Kompetenzen der Fachkräfte dafür	25 Kooperation und Beteiligung
19 Fachbücher und Texte	26 geringe Anerkennung durch Forschung
20 Internet	27 Handlungsdruck der Praxis
21 Weiterbildung	28 Forschende kennen Praxis nicht
22 Ausbildung	29 Methoden der Forschung nicht angemessen
23 kein Zugang zu Forschungsergebnissen	30 Forschungsfragen

V Konsequenzen von Forschung	VI Wie sich Praxis wahrgenommen fühlt
31 Fundierung der Ausbildung	41 fehlende finanzielle Anerkennung
32 kein Mehrwert	42 fehlende Anerkennung der Kompetenzen
33 Forschungsergebnisse rechtfertigen	43 fehlende Anerkennung des Arbeitsfelds
34 fürs Handeln nutzbar	44 ungehört
35 Druck auf Fachkräfte	45 "ganz unten" Hierarchie
36 Druck auf Eltern	46 keine Entscheidungs- und Gestaltungsmacht
37 Optimierung von Kindheit	VIII Maßstab für das pädagogische Handeln
38 produziert nichts Neues	47 Wohlbefinden der Kinder
39 Ergebnisse werden nicht gehört	48 pädagogische Konzepte
40 setzt laufend neue Trends	49 persönliche Erfahrungen
VII Veränderung und Weiterentwicklung	50 bestmögliche Entwicklung der Kinder
51 wer kann Veränderungen umsetzen	X Team
52 Hemmschuhe für Veränderung	56 Zusammenarbeit
53 Impulse	57 Bestätigung der eigenen Arbeit
54 Veränderungsdruck	58 Abgrenzung zu anderen Kitas
55 Offenheit für Veränderung	XI Transformation von empirischem Wissen
IX Professionsverständnis	

Entlang des Kategoriensystems wurden die Gruppendiskussionen mittels der technischen Unterstützung durch das Programm MAXQDA (1989–2021) codiert. Zwei Forschende codierten das Datenmaterial unabhängig voneinander und verglichen anschließend die Codierungen („subjective assessment“; Guest et al., 2012, S. 89). Das Anfertigen von Memos und das Abgleichen strittiger Codierungen ermöglichte ein konsensuelles Codieren (Kuckartz, 2016). Für die vorliegende Teilauswertung des Datenmaterials stand die zunächst deduktiv festgelegte Hauptkategorie ‚Erwartungen der Praxis‘ im Fokus, deren Subkategorien induktiv entlang des Datenmaterials ergänzt wurden: 1) Konsequenzen und Umsetzung begleiten, 2) bessere Öffentlichkeitsarbeit, 3) Verbesserung, 4) Aufklärung, 5) Lobbyarbeit, 6) Bestätigung der pädagogischen Arbeit, 7) Beruhigung und 8) Motivation transparent machen. Dazu wurden thematische ‚Summaries‘ entlang einer Themenmatrix erstellt und vertiefende Einzelfallinterpretationen durchgeführt sowie Zusammenhänge innerhalb verschiedener Haupt- und Subkategorien erkennbar (Kuckartz, 2016). So konnten unterschiedliche Themenschwerpunkte herausgebildet werden, die die inhaltliche Struktur der Diskussionsthemen wiedergeben.

4 Ergebnisse

Für die zusammenfassende Darstellung der Erwartungen der teilnehmenden Fachkräfte an Forschung werden die Diskussionsthemen entlang der vertiefenden Vergleiche sowie der Analysen der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Haupt- und Subkategorien in

Schwerpunkten gebündelt dargestellt und anhand von Zitaten veranschaulicht (Blatter & Schelle, 2023). Szenische sowie kontextuelle Informationen zu unterschiedlichen Momenten und Interaktionen innerhalb der Gruppendiskussionen werden ergänzt, um die Atmosphäre sowie Dynamiken innerhalb der Gruppe abzubilden (Kühn & Koschel, 2018).

Praxisnahe Forschung: Erträge und Beteiligung

Als eine, in allen fünf Gruppendiskussionen, geäußerte Erwartung kann eine Praxisnähe der Forschung beschrieben werden, die aus Sicht der beteiligten pädagogischen Fachkräfte Voraussetzung dafür ist, dass die Ergebnisse für die Praxis ertragreich werden. Eine solche Praxisnähe scheint aber aus Sicht der Befragten kaum vorhanden zu sein. Begründet wird dies in allen Diskussionen damit, dass die Forschenden die Bedingungen in der Praxis und die komplexen Anforderungen, denen Fachkräfte gerecht werden müssen, kaum nachvollziehen könnten (Schelle & Blatter, 2023).

Erst durch eine stärkere Praxisnähe könnten empirische Ergebnisse auch Veränderungen im Arbeitsfeld bewirken. Diese Erwartung wird vor allem in der Diskussion in *Kita 5* als essenziell für eine sinnhafte Forschung beschrieben, die Gedanken dazu dominierten an unterschiedlichen Stellen die Diskussion. *Kita 5* ist eine Einrichtung, die sich in den letzten Jahren häufiger an Forschungsprojekten beteiligte und damit auf Kooperationserfahrungen zurückgreifen kann. In diesem Kontext entspinnt sich der Anspruch, dass Forschungsergebnisse nicht nur Mängel feststellen, sondern in konkrete Ideen für Verbesserungen der Praxis münden sollten. Schon die Zielsetzungen der Forschungsprojekte sollten dies berücksichtigen und entsprechend umformuliert werden (z. B. nicht nach dem Qualitätsstandard fragen, sondern danach, wie dieser verbessert werden könne). Ergäben sich keinerlei Konsequenzen aus der eigenen Forschung, müsse das auch für die Forschenden sehr frustrierend sein, so die Vermutung der Befragten im Laufe der Diskussion. In diesem Zusammenhang wird die Erwartung formuliert, dass Forschende teilnehmende Einrichtungen beraten sollten, wie sich diese weiterentwickeln könnten.

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

B3: Mhm (bejahend). // Finde ich auch.

B7: Vorschläge geben oder

B3: Ja, ja.

B7: oder dass man dann zum Beispiel/

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

B7: Ja. Genau. So was. UM etwas zu verbessern. (Kita 5, 378–386)

Forschende müssten den Fachkräften in den Kitas zumindest Unterstützungsangebote und Ideen unterbreiten, damit diese sich „selber an der Nase packen können, um was zu verbessern“ (Kita 5, B7, 1054).

Insbesondere in *Kita 2* und *Kita 7* wird darüber hinaus die Erwartung formuliert, dass Forschung die Aufgabe habe, die Umsetzbarkeit der empirischen Ergebnisse kritisch zu prüfen. Die Verantwortung der Forschenden ende nicht, wenn z. B. ein Förderprogramm entwickelt wurde. Ideen zur Weiterentwicklung und Veränderung sollten von den Forschenden begleitet werden, bevor sie für Kitas „zum Gültigen“ (Kita 2, B2, 434) gemacht werden. Die Einbindung der pädagogisch Tätigen bei diesem Prozess, z. B. die gemeinsame Reflexion eines neuen Verfahrens und wie dieses im Alltag der Kita umgesetzt werden könne, wird in *Kita 2* und *Kita 7* als bedeutend hervorgehoben. Das sei ein wichtiger Schritt, um Praxis voranzubringen und diese nicht zusätzlich mit Veränderungsideen zu belasten.

Auch zu diesen/ zu diesen// Themenschwerpunkten, die man dann da aufstellt oder zu diesen Forschungsergebnissen oder WENN da irgendwas geforscht wird, dann einfach in die Praxis zu gehen und das zu verifizieren – ist das denn wirklich so oder wie kommt das an? Ja? Bevor das immer so in den Raum gestellt wird. (Kita 2, B2, 434)

Um eine Beteiligung der Praxis zu erreichen, so wird in *Kita 3* thematisiert, müssten die Forschenden sich in einem ersten Schritt für die Situation in den Kitas interessieren und nachfragen, was die pädagogischen Fachkräfte, Träger- oder auch Verwaltungsvertreter:innen benötigen. Die Fachkräfte sollten als Expert:innen wahrgenommen werden und entsprechend Weiterentwicklungen aktiv mitgestalten bzw. auch in Forschungsprozesse einbezogen werden. Es wird die Frage formuliert, warum nicht „eine Kinderpflegerin, die zehn Jahre gearbeitet hat, in dem Forschungsprojekt mitarbeiten“ könne (Kita 3, B3, 405). So erhalte man Informationen „aus erster Hand“ (Kita 3, B1, 406). Im weiteren Verlauf wird diskutiert, dass es einen großen Mehrwert hätte, alle Beteiligten partizipieren zu lassen.

Vielleicht dass man da alle, die da mit zusammenspielen, ins Boot holt. So wie das die pädagogischen Fachkräfte, Eltern und vielleicht auch Kinder irgendwie mit reinholt, wenn's um so was geht. Das // betrifft ja alle. (Kita 3, B6, 411)

Öffentlichkeitsarbeit: Ergebnisse und Forschungsziele erreichen die Praxis

Die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte beschreiben in den Diskussionen sehr viele unterschiedliche Informationsquellen, über die sie an neues Wissen gelangen (Blatter & Schelle, 2023). Fachzeitschriften bzw. Publikationen werden erwähnt, deutlich priorisiert wird allerdings in allen Kitas der persönliche Kontakt auf Veranstaltungen wie bei Weiterbildungen oder bei trägerübergreifenden Meetings und der Austausch mit Kolleg:innen. Im Dialog mit anderen erfahren die Befragten neue Entwicklungen, Verfahren und erhalten wichtige Impulse für die eigene Praxis. Konkrete Forschungsergebnisse seien allerdings nur schwer zugänglich (Kita 3, Kita 4, Kita 5) und müssten auch in den Medien deutlich präsenter sein (Kita 4, Kita 5). Die pädagogischen Fachkräfte in *Kita 5* schildern in der Dis-

kussion, wie schwierig der Zugriff auf empirische Ergebnisse sei und dass diese zum Beispiel durch einen News-Ticker oder im Sinne eines Online-Archives, dessen Qualität und Integrität gewährleistet sei, aufbereitet werden müssten.

Doch nicht nur die Forschungsergebnisse sollten leichter zugänglich sein. Es wird auch die Erwartung formuliert, mehr Informationen darüber zu erhalten, woran Forschende mit welcher Fragestellung und mit welchen Motiven gerade arbeiten (*Kita 3*). Es sei nicht nachvollziehbar, warum manche Forschungsfragen aufgegriffen werden, und es wird vermutet, dass Forschung sich auch oft selbst erhalten wolle (*Kita 3, Kita 4*). In allen fünf Gruppendiskussionen zeigt sich dabei ein sehr diffuser Forschungsbegriff. Die Fachkräfte äußern offen (*Kita 3, Kita 5, Kita 7*), dass sie über geringe Kenntnisse verfügen, wie Forschung ablaufe. Es werden unterschiedliche Disziplinen genannt (Neurobiologie, Sprachwissenschaften, Medizin, Entwicklungspsychologie, Bildungsforschung etc.). Dabei bleiben die Forschungsfragen und -gegenstände sowie die Methoden und Zielsetzungen von Forschung unklar und abstrakt. Auch die Aufgaben von Forschung werden in den Diskussionen nicht zielsicher formuliert und mit den Aufgaben anderer Ebenen wie den Verantwortungsbereichen der Bildungspolitik vermischt (*Kita 3, Kita 4, Kita 7*). Diskutiert wird in diesem Zusammenhang der Wunsch nach mehr Transparenz in Bezug auf Forschungsfragen, -zielsetzungen und -motiven (Schelle & Blatter, 2023).

Öffentlichkeitsarbeit: Die Eltern erreichen und aufklären

Die Zusammenarbeit mit den Eltern, die von Herausforderungen geprägt ist, und die wachsenden Anforderungen, die Eltern zu beraten und zu begleiten, werden in allen fünf Gruppendiskussionen ausführlich thematisiert. Eltern werden als verunsichert und fordernd beschrieben und die Zusammenarbeit wird als konfliktreich diskutiert. Obwohl die Gruppendiskussionen thematisch mit der Kooperation zwischen Forschung und Praxis gerahmt waren, wurden diese Perspektiven über weite Teile der Gruppendiskussionen zwischen den beteiligten pädagogischen Fachkräften verhandelt. So mag es nicht verwundern, dass in drei Kitas thematisiert wird, dass die Forschenden vor allem die Eltern als Zielgruppe erreichen sollten. Hier bedürfe es einer besseren Wissenschaftskommunikation (*Kita 3, Kita 4, Kita 7*).

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

B4: (leise) Ja, stimmt.

B3: Also äh nicht nur in unserem Bereich öffentlich, sondern dass es halt mal die BANDBREITE, alle ELTERN erfahren und so. Also das ist schon so, dass wir da mal so ein bisschen gehört werden auch irgendwie, ja. (Kita 4, 38–40)

Eine Fachkraft aus *Kita 4* hebt mit Zustimmung der anderen Teilnehmenden zudem hervor, dass die Pädagog:innen ja wüssten, was wichtig für die Arbeit in Kitas sei, die Eltern hingegen nicht immer. An diese Zielgruppe müssten Forschungsergebnisse effektiver kommuniziert werden. Wenn die Eltern z. B. für den Mangel an Personal und dessen Auswirkungen sensibilisiert werden könnten, würde dies vielleicht zu einem höheren Engagement der Eltern führen, sich für das Arbeitsfeld einzusetzen (*Kita 4*).

Darüber hinaus formulieren die Befragten die Erwartung, dass Forschungsergebnisse Eltern beruhigen und deren Verunsicherung verringern müssten. Die Diskussionen in *Kita 2* und *Kita 7* sind von einer kritischen Betrachtung des zunehmenden Optimierungsdrucks auf Eltern und Kinder geprägt, der durch Forschung verstärkt werde. Man müsse von dem Erwartungs- und Förderungsdruck abkommen und sich aufbauend auf den Ergebnissen der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie auf das besinnen, was wirklich hilfreich und nötig für das kindliche Lernen sei (*Kita 2*). Ergebnisse aus der Neurobiologie sollten den Eltern daher wiederholt vermittelt werden, damit deutlich werde, was es zum Lernen eigentlich brauche. Das könne die Eltern darin bestärken, nicht jedem Trend hinterherzulaufen und fortwährend über eine bessere Förderung ihres Kindes nachzudenken (*Kita 7*).

Dass bei der Kommunikation der Forschungsergebnisse an die Eltern ein stärkeres Engagement der Forschenden wichtig sei, wird durch die Fachkräfte in *Kita 3* auch damit begründet, dass den Eltern offensichtlich die Kompetenz fehle, veröffentlichte Forschungsergebnisse richtig zu interpretieren. Eltern würden eine Schlagzeile lesen, diese aufgreifen und erwarten, dass die pädagogischen Fachkräfte das entsprechend umsetzen. Hier benötige es ausführlichere und leicht zugängliche Informationen und Erläuterungen der Forschungsergebnisse. In *Kita 3* sehen sich die Fachkräfte häufig mit Veränderungsideen der Eltern konfrontiert, wie mit dem Wunsch, Kinder vor dem Wickeln nach deren Einverständnis zu fragen oder das Mittagessen nicht mehr nur zu bestimmten Zeiten anzubieten. Diese Wünsche der Eltern werden als konträr zu den eigenen pädagogischen Vorstellungen verhandelt, wie die Erziehung zum Gemeinschaftssinn, die durch ein gemeinsames Essen gestärkt werde. Eine verantwortungsbewusste und auch für Eltern zugängliche Kommunikation der Forschungsergebnisse sei daher von großer Bedeutung.

Engagierte Forschende und Lobbyarbeit: Verbesserung der Arbeitssituation

In allen fünf Gruppendiskussionen wird eine deutliche Frustration über die aktuellen Arbeitsbedingungen deutlich. Nicht nur die Zusammenarbeit mit den Eltern wird kritisch reflektiert, sondern es wird insgesamt von steigenden Anforderungen – unter anderem durch die COVID-19-Pandemie – und vor allem vom Personalmangel berichtet. Der Wunsch und die Erwartung, dass sich auf unterschiedlichen Ebenen etwas verändern muss, werden von den Fachkräften wiederkehrend diskutiert. In diesem Zusammenhang erscheint es folgerichtig, dass die Teilnehmenden auch die Forschenden dafür in die Verantwortung nehmen (Schelle & Blatter, 2023).

In zwei Kitas (*Kita 3* & *Kita 4*) wird in den Diskussionen thematisiert, dass Forschung für eine höhere gesellschaftliche Anerkennung der frühen Bildung Sorge tragen solle. So solle frühe Bildung als gleichermaßen bedeutsam wie schulische Bildung wahrgenommen werden und Forschende sollten in die „*Breite der Gesellschaft*“ (*Kita 4*, B2, 1056) tragen, wie wichtig die Arbeit in Kitas sei, um Bildung von Anfang an zu unterstützen. Es benötige eine Studie, die einen solchen „*Aha-Effekt*“ (*Kita 4*, B2, 1056) erziele und deutlich aufzeige, dass die Arbeit in Kitas besonders wertvoll für die Gesellschaft sei. Letztlich wird in *Kita 4* auch diskutiert, dass daran die Hoffnung geknüpft werde, durch eine bessere Entlohnung der Arbeit und einer verstärkten akademischen Ausbildung die Attraktivität des Berufs zu erhöhen.

In der Diskussion in *Kita 7* wird die Hoffnung geäußert, dass sich durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Forschenden und pädagogischen Fachkräften mit dem Ziel einer Verbesserung, z. B. der strukturellen Rahmenbedingungen, neue Wirkkraft entfalten könne. Als Einzelkämpfer habe man geringe Chancen, etwas zu verändern, aber wenn Forschung und Praxis an einem Strang zögen, könne vielleicht etwas verändert werden.

Dafür seien Wissenschaftler:innen wichtig, so wird in *Kita 5* diskutiert, da Politik den pädagogischen Fachkräften kaum zuhören würde. Ziel müsse es sein, auf der politischen Ebene ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie schwierig die Arbeitssituation in den Einrichtungen sei. In *Kita 4* wird thematisiert, dass unverständlich sei, warum viele Forschungsergebnisse vorliegen, auf Seiten des zuständigen Ministeriums aber noch keine entsprechenden Maßnahmen eingeleitet wurden. Forschung müsse wohl deutlichere Empfehlungen aussprechen, damit notwendige Schritte klarer werden.

Von den teilnehmenden Fachkräften aus *Kita 5* und *Kita 7* wird als sehr positiv beschrieben, wenn sich innerhalb der Wissenschaft Persönlichkeiten hervortun, die für die Fachkräfte, die Praxis kämpfen und sich für diese stark machen.

B3: Ja, oder dass jemand // einfach (.), am besten natürlich ein Wissenschaftler, der/ der auch ein bisschen gehört wird, dass der einfach als (.) Frontfigur, oder diejenige als Frontfigur das irgendwie sammelt und/ und einfach als/ als Sprecher (.) vielleicht sich mal aufmerksam in der Politik wirklich einmischt und vielleicht auch da in ein paar Parteien jemanden findet, der/ Also man bräuchte halt starke Unterstützer. Oder braucht halt wirklich ähm zahlungskräftige ähm Bekannte, was weiß ich, wichtige Unterstützer.

I2: Hm (bejahend).

B3: Weil ohne Lobby geht gar nichts, also das läuft, verläuft sich alles immer so im Sand und das ist wirklich ein bisschen deprimierend. Man fühlt sich da schon manchmal so ein bisschen allein.

I2: Hm (bejahend).

B3: Und (.) diese/ diese (.) (räuspert sich) Floskel, die Kinder sind uns das Wichtigste, das ist halt wirklich nur eine Floskel, gell? Und das ist schon ein bisschen traurig.

I2: Hm (bejahend).

B1: Ja, weil im Vordergrund steht immer das Geld. Das ist einfach so. (Kita 7, 267–273)

Da brauchen wir einen Fthenakis⁴ (...). Der kämpft für uns. (lacht) (Kita 5, B1, 609–611)

5 Diskussion und Fazit

Zusammenfassend zeigen die Themen der Gruppendiskussion, dass die beteiligten pädagogischen Fachkräfte zum Teil sehr deutliche Erwartungen gegenüber Forschung und Forschungsergebnissen formulieren. Diese Erwartungen können als anschlussfähig an die

⁴ Prof. Dr. mult. Wassilios Fthenakis war von 1995 bis 2002 Leiter des bayerischen Staatsinstituts für Frühpädagogik. Er verantwortete u. a. die Entwicklung des bayerischen Bildungsplans für Kindertageseinrichtungen.

Beobachtungen der Wissenschaftsforschung betrachtet werden, wie sie in *Kapitel 2* dargelegt wurden, und sind in Teilen auch anschlussfähig zu den Ergebnissen von Rupprecht und Lattner (2021). So sollen Forschungsergebnisse praxisnah sein und Problemlösungen für die Praxis anbieten. Die pädagogischen Fachkräfte wollen konkrete Unterstützungsangebote durch Forschende erhalten, damit sie die pädagogische Praxis weiterentwickeln können. Darüber wird ebenso formuliert, dass die Praxis stärker an Prozessen der Forschung sowie Evaluation beteiligt werden sollte, damit Veränderungsideen nicht als Belastung, sondern als Bereicherung der pädagogischen Arbeit wahrgenommen werden können.

Engagierte Forschende werden aus Sicht der Befragten als entscheidend angesehen, wenn sich die Situation im Arbeitsfeld verbessern soll. Erwartet wird, dass Forschende Verantwortung übernehmen, die Beteiligten in der Kita nicht als „Datenlieferant:innen“ nutzen (Rupprecht & Lattner, 2020), sondern aktiv eine Weiterentwicklung vorantreiben und sich für Fachkräfte, Kinder und Eltern einsetzen. Die beteiligten Fachkräfte erwarten Forschende, denen nicht nur an der eigenen wissenschaftlichen Reputation gelegen ist, sondern deren Interesse den Eltern, den Kindern und nicht zuletzt den pädagogisch Tätigen gilt.

In allen fünf Gruppendiskussionen wird dabei der Unmut über die bestehenden Arbeitsbedingungen, wie dem Personalmangel, den steigenden Erwartungen oder dem anhaltenden Veränderungsdruck, deutlich geäußert. Forschenden werden teilweise Aufgaben zugeschrieben, für die diese kein Mandat besitzen. So könnte hier interpretiert werden, dass die pädagogischen Fachkräfte den selbst erlebten Druck an Forschung weitergeben und diese daher adressieren, sich für die Interessen des Arbeitsfeldes einzusetzen.

Der bilanzierende Blick auf die Analyse zeigt darüber hinaus, dass die beteiligten pädagogischen Fachkräfte keine beschreibbare Erwartung auf der Ebene einer individuellen Professionalisierung durch neues Wissen aus der Forschung formulieren. Die Funktion wissenschaftlichen Wissens, als Deutungsangebot zur Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns beizutragen, wird im Rahmen der Professionalisierungsdebatte innerhalb der Erziehungswissenschaften zwar hervorgehoben (Helsper, 2021), findet aber im Rahmen der Gruppendiskussionen keine konkrete Erwähnung. Im Vordergrund stehen scheinbar zunächst das gesamte Arbeitsfeld und die Arbeitssituation. Dies mag auch darin begründet sein, dass die beteiligten pädagogischen Fachkräfte deutlichen Unmut, teilweise auch Resignation mit Blick auf die durch die Pandemie verschärfte Situation in den Einrichtungen äußerten und entsprechend der Fokus in den Diskussionen häufig auf diese Themen gerichtet war. Nur in einer Phase der Gruppendiskussion in *Kita 4* deutet sich auf Nachfragen durch die Moderation an, dass dem wissenschaftlichen Wissen für die Bewältigung der pädagogischen Aufgaben durchaus ein Nutzen zugeschrieben wird. Es gebe Sicherheit und Orientierung im pädagogischen Handeln (Radtko, 2012; *Kapitel 1*) und könne dann abgerufen werden, wenn man es brauche. Vermutet werden kann in diesem Zusammenhang, dass Forschung von den Fachkräften zunächst als etwas eher Abstraktes wahrgenommen wird und sich erst nach intensiver Reflexion und Diskussion auch eine tiefer gehende Perspektive auf deren Potential für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns eröffnet. Schlussfolgerung für die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte könnte daraus sein, dass eine fortwährende Reflexion, welche Relevanz empirische Erkenntnisse unter welchen Bedingungen einnehmen kann, bedeutend ist (Schelle & Blatter, 2023). Damit kann womöglich bei den Fachkräften ein stärkeres Bewusstsein dafür

geschaffen werden, wie sich ihr professionelles Wissen entwickelt (Helsper, 2021) und wie empirisches Wissen im Sinne eines Interpretationsangebots (Beck & Bonß, 1989) prospektiv einer „handlungspraktischen Entscheidungsvorbereitung“ bzw. retrospektiv einer „nachträglichen Handlungsbegründung“ dienen kann (Dewe & Otto, 1996, S. 85).

Dabei bleibt – nicht nur für das Forschungsfeld der Frühen Bildung – kritisch zu diskutieren, inwiefern Wissenschaftler:innen den oben beschriebenen Erwartungen gerecht werden können und wollen. Im Sinne einer Partizipation von Nicht-Wissenschaftler:innen, eines anhaltenden Dialogs und eines Engagements für das erforschte Feld werden den Forschenden zusätzliche Kompetenzen abverlangt, die sich stärker auf Beziehungsarbeit, (Selbst-)Vermarktung und Wissenschaftskommunikation beziehen (Bogner, 2012). Darüber hinaus stellt sich die Problematik, dass für die Erfüllung dieser Aufgaben wenig Ressourcen für die Forschenden zur Verfügung stehen und für die wissenschaftliche Reputation solche Tätigkeiten kaum relevant sind (Schelle & Blatter, 2022). Die Situation kann dabei auch als Dilemma beschrieben werden. Denn deutlich wird auf der einen Seite, darauf verweisen theoretische Diskurse wie auch empirische Ergebnisse, dass Erkenntnisse aus der Forschung dann nachhaltige Wirkung erzielen, wenn der Wissenstransfer im Dialog zwischen den Beteiligten gestaltet wird und damit Verstehensprozesse initiiert werden können (Blatter & Schelle, 2022). Auf der anderen Seite ergeben sich aber aufgrund der kurzfristigen Forschungsthemen durch befristete Projektförderungen und der fehlenden Ressourcen große Barrieren für einen solchen Austausch und längerfristige Kooperation. Neben diesen eher strukturellen Aspekten bleibt darüber hinaus zu bedenken, dass die Erfüllung der geforderten Aufgaben von einigen Forschenden nicht zum eigenen Tätigkeitsbereich gezählt wird und damit auch Barrieren innerhalb der eigenen professionellen Identität entstehen (Blatter & Schelle, 2023). Hier gilt es – unter anderem auch, um eine Kooperationsbereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zu erzielen, von der Forschung abhängig ist (Rupprecht & Lattnier, 2020) – den Diskurs über veränderte Erwartungen zu forcieren, methodische Möglichkeiten, wie die partizipative Forschung auszuloten sowie Konsequenzen für das Selbstverständnis als forschende Disziplin zu formulieren und kritisch zu begleiten (Blatter & Schelle, 2023).

Limitationen der Studie

Die Studie hat explorativen Charakter, verweist also in einem ersten Schritt auf Zusammenhänge, Motive sowie Interessen pädagogischer Fachkräfte in Kitas bezogen auf den Transfer empirischer Erkenntnisse. Ob der gewählte Grundreiz die Themensetzung der teilnehmenden Fachkräfte limitierte, lässt sich nicht vollkommen ausschließen, auch wenn die Diskussionen weit über die Thematik der Qualitätsforschung hinausgingen. Aufgrund des Erhebungszeitpunkts im Herbst 2021 könnten die bereits länger andauernden erschwerten Arbeitsbedingungen durch die COVID-19-Pandemie die Perspektiven der Fachkräfte beeinflusst haben. Darüber hinaus zeigt sich bei den pädagogischen Fachkräften eine große Frustration über die Arbeitsbedingungen. Trotz entsprechender Moderation kann ein „Hochschaukeln“ dieser Frustration nicht ausgeschlossen werden, auch wenn sich die Gruppendiskussionen durch reflektierte und sehr konzentrierte Auseinandersetzungen kennzeichnen.

Literatur

- Altrichter, Herbert, Kannonier-Finster, Waltraud & Ziegler, Meinrad (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In Helmut Heid & Christian Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 119–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In Ulrich Beck & Wolfgang Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 7–45). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Bellmann, Johannes & Müller, Thomas (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In Johannes Bellmann & Thomas Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Blatter, Kristine & Schelle, Regine (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen*. DJI: München.
- Blatter, Kristine & Schelle, Regine (2023). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie*. DJI: München.
- Bogner, Alexander (2012). Wissenschaft und Öffentlichkeit. Von Information zu Partizipation. In Sabine Maasen, Mario Kaiser, Martin Reinhart & Barbara Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 379–392). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5_30
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (1996). *Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenstheorie und kognitive Identität*. Weinheim/München: Beltz.
- Flick, Uwe (2014). *Qualitative Sozialforschung* (9. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friederich, Tina & Schelle, Regine (2022). Evidenzbasierte Professionalisierung – evidenzbasierte Praxis: Ein Weg für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland? In Peter Cloos, Melanie Jester, Jens Kaiser-Kratzmann, Thilo Schmidt & Marc Schulz (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung* (S. 192–207). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gräsel, Cornelia (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (13), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Guest, Greg, MacQueen, Kathleen M. & Namey, Emily E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hamm, Marion (2013). Engagierte Wissenschaft zwischen partizipativer Forschung und reflexiver Ethnographie: Methodische Überlegungen zur Forschung in sozialen Bewegungen. In Beate Binder, Friedrich von Bose, Katrin Ebell, Sabine Hess & Anika Keinz (Hrsg.), *Eingreifen, Kritisieren, Verändern!? Interventionen ethnographisch und gendertheoretisch* (S. 55–72). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heid, Helmut (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390–409.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>

- Koch, Sandra, Schulz, Marc, Bloch, Bianca, Cloos, Peter & Smidt, Wilfried (2018). Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung. In Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz & Wilfried Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 9–20). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i2.11>
- Kron, Friedrich W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München.
- Krüger, Heinz-Hermann (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen/Toronto/Stuttgart: Barbara Budrich.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küchler, Uwe (2017). Wissenstransfer. In Ludger Kühnhardt & Tilman Mayer (Hrsg.), *Bonner Enzyklopädie der Globalität. Band 1 und Band 2* (S. 561–570). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1515/hzhz-2019-1266>
- Lattner, Katrin & Rupprecht, Beatrice (2021). Forschungsethische Standards im Kontext der Optimierung pädagogischer Praxis durch Forschung. Empirische Impulse aus dem Projekt „Forschung trifft Kita“. *Frühe Bildung*, 10 (3), 142–150. <https://doi.org/10.1515/hzhz-2019-1266>
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2021, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Prigge, Jessica, Simon, Stephanie & Schildknecht, Lukas (2019). „...zweierlei Schuhe“. Pädagogik der Kindheit und Wissenstransfer. *Sozial Extra*, 4/2019, 276–280.
- Radtke, Frank-Olaf (2012). Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. Erwartungen an die Wissenschaft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88 (2), 290–308. <https://doi.org/10.30965/25890581-088-02-90000009>
- Reinders, Heinz, Gräsel, Cornelia & Hartmut Ditton (2015). Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rupprecht, Beatrice & Lattner, Katrin (2020). Kita-Forschung im Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten und der Fremdwahrnehmung des Feldes. *Frühe Bildung*, (S. 153–155). <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000486>
- Rupprecht, Beatrice & Lattner, Katrin (2021). Ins Feld und zurück: Der Forschungszugang zu Kindertagesstätten im Kontext der Einhaltung forschungsethischer Standards durch Forscher*innen. In Dörte Weltzien, Heike Wadepohl, Iris Nentwig-Gesemann & Barbara Gross (Hrsg.) *Forschung in der Frühpädagogik XIV. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (S. 201–225). Freiburg i. Br.: Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre (FEL).
- Schelle, Regine & Blatter, Kristine (2023). Wissenstransformation durch Dialog. Perspektiven von Praktiker_innen in der Frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 04/23, 189–196.
- Schelle, Regine & Blatter, Kristine (2022). Wissenstransfer im Dialog. Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse für die Frühe Bildung. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 206–209.

- Schmiedl, Friederike Luise (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, 2/2022, o.S. Verfügbar unter: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/871/885> [26. Juli 2022].
- Schmidt, Thilo & Smidt, Wilfried (2018). Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In Thilo Schmidt, Thilo & Wilfried Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 9–22). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkv6v.17>
- Schrader, Josef, Hasselhorn, Marcus, Hetfleisch, Petra & Goeze, Annika (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Sehmer, Julian, Gumz, Heike, Marks, Svenja, Prigge, Jessica, Rohde, Julia, Schildknecht, Lukas & Simon, Stephanie (2020). Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In Peter Cloos, Barbara Lochner & Holger Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 171–184). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_15
- Spiel, Christiane (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34 (1), 1–8. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000260>
- Thole, Werner (2018). Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. *Forum Jugendhilfe*, (1), 18–22.
- Unterkoßler, Ursula (2020). Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2, 32–43.
- Vandenbroeck, Michel, Roets, Grit & Roose, Rudi (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 537–552.
- Weingart, Peter (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Weingart, Peter (2015). Wissenschaftssoziologie. In Dagmar Simon, Andreas Knie, Stefan Hornbostel, Karin Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 144–155). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autor:in

Regine Schelle, Dr., Professorin für Kindheits- und Sozialpädagogik der Hochschule München (HM).

Forschungsschwerpunkte: Qualität in der Kindertagesbetreuung, Wissenstransformation im System der Frühen Bildung, Professionalisierung, Didaktik.

Anschrift: Hochschule München, Fakultät 11 Angewandte Sozialwissenschaften, Am Stadtpark 20, 81243 München

E-Mail: regine.schelle@hm.edu