# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Teilnahmebereitschaft an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung: Eine Untersuchung der Perspektiven pädagogischer Fachkräfte und der Wahrnehmungen von Forschenden


verfasst von | submitted by

Michelle Lahner BA


angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

| | |
|---|---|
| Studienkennzahl lt. Studienblatt \| Degree programme code as it appears on the student record sheet: | UA 066 848 |
| Studienrichtung lt. Studienblatt \| Degree programme as it appears on the student record sheet: | Masterstudium Bildungswissenschaft |
| Betreut von \| Supervisor: | Ass.-Prof. Dr. Astrid Wirth |

# Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht Faktoren, die die Teilnahme und Nichtteilnahme pädagogischer Fachkräfte an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung in Österreich beeinflussen, und stellt diese den Perspektiven von Forschenden gegenüber. Auf Basis von 17 leitfadengestützten Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Forschenden zeigt sich, dass Teilnahmebereitschaft im Zusammenspiel mehrerer Ebenen entsteht.

Ein zentrales Ergebnis ist das Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des pädagogischen Alltags und den Bedingungen wissenschaftlicher Forschung. Die Ergebnisse verweisen auf strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen als Voraussetzungen für Forschung im Praxisfeld sowie auf die prozesshafte und situativ variable Ausgestaltung von Teilnahme. Zudem beeinflussen pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte sowie individuelle Erfahrungen und Haltungen die Einschätzung und Entscheidung zur Teilnahme.

Das entwickelte Mehrebenenmodell führt die Ergebnisse zusammen und verdeutlicht deren Zusammenhänge. Die Arbeit trägt zu einem differenzierten Verständnis der Bedingungen bei, unter denen Forschung in der frühkindlichen Bildung umgesetzt werden kann, und zeigt, dass Teilnahme als Ergebnis der Gestaltung von Forschungsprozessen zu verstehen ist.

Stichworte: Teilnahmebereitschaft, Forschungsbeteiligung, frühkindliche Bildung, Elementarpädagogik

# Abstract (English)

This master's thesis examines the factors that influence the participation and non-participation of early childhood professionals in research activities in early childhood education in Austria and contrasts these with the perspectives of researchers. Based on 17 semi-structured interviews with early childhood professionals and researchers, the findings show that willingness to participate emerges from the interaction of multiple levels.

A central finding is the tension between the demands of everyday pedagogical practice and the conditions of scientific research. The results point to structural and institutional framework conditions as prerequisites for conducting research in the field of practice, as well as to the process-oriented and situationally variable nature of participation. In addition, pedagogical, professional, and content-related aspects, as well as individual experiences and attitudes, influence the assessment of and decision to participate.

The multi-level model developed brings these findings together and illustrates their interrelationships. The thesis contributes to a differentiated understanding of the conditions under which research can be implemented in early childhood education and shows that participation is to be understood as a result of the design of research processes.

Keywords: willingness to participate, research participation, early childhood education, early childhood pedagogy

# Danksagung

Ich möchte mich bei allen bedanken, die zur Entstehung dieser Masterarbeit beigetragen und sie möglich gemacht haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Astrid Wirth, die mich während der gesamten Entstehung dieser Arbeit begleitet und durch meine Tätigkeit als Studienassistentin überhaupt erst den Anstoß zu diesem Thema gegeben hat. Liebe Astrid, die Zusammenarbeit mit dir, der regelmäßige Austausch und dein Vertrauen in meine Arbeit haben mich in dieser Zeit sehr geprägt. Besonders dankbar bin ich für dein wertvolles Feedback und deine Unterstützung sowie für den Einblick in die Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Danke für alles, was ich in dieser Zeit von dir lernen durfte.

Ebenso danke ich den pädagogischen Fachkräften und Forschenden, die an den Interviews teilgenommen haben. Eure Ehrlichkeit und eure Bereitschaft, eure Erfahrungen zu teilen, haben diese Arbeit überhaupt erst möglich gemacht. Ohne eure Mitwirkung gäbe es diese Arbeit in dieser Form nicht. Vielen Dank für eure Teilnahme und euer Vertrauen.

Auch meine Studienkolleginnen haben diese Zeit durch den gemeinsamen Austausch, die vielen Gespräche während des Schreibprozesses und den wertvollen Input zwischendurch bereichert. Ebenso danke ich euch für das gemeinsame Durchhalten in dieser herausfordernden Zeit.

Ein besonderer Dank gilt meiner besten Freundin Julia. Danke, dass ich dich jederzeit anrufen kann, um meine Gedanken und Sorgen zu teilen, und dass du immer an mich glaubst und für mich da bist.

Auch meinem Partner möchte ich danken für deine Geduld und dein Verständnis sowie dafür, dass du mir immer wieder den Raum gegeben hast, mich auf meine Masterarbeit zu konzentrieren. Danke für deinen Rückhalt in dieser Zeit mit all ihren Höhen und Tiefen.

Der größte Dank gilt meinen Eltern. Ich weiß gar nicht, wie sehr ich euch danken soll, da Worte dafür kaum ausreichen. Danke, dass ihr mir dieses Studium ermöglicht und mich dabei so unterstützt. Danke, dass ihr oft mehr an mich glaubt, als ich selbst es tue, und immer hinter mir steht.

Mein allergrößter Dank gilt meiner Oma Josefa. Diese Arbeit ist ihr gewidmet. Ich hätte mir gewünscht, diesen Moment mit dir teilen zu können.

# Inhaltsverzeichnis

**1 Einleitung ..... 8**

**2 Theoretischer Hintergrund ..... 11**

**2.1 Begriffliche und historische Grundlagen frühkindlicher Bildung ..... 11**

**2.2 Forschung in der frühkindlichen Bildung ..... 16**

2.2.1 Institutionelle Verortung und Rahmenbedingungen von Forschung in der frühkindlichen Bildung in Österreich ..... 16

2.2.2 Ausbildung von Elementarpädagog*innen in Österreich ..... 20

2.2.3 Akteur*innen in Forschungsprozesse der frühkindlichen Bildung ..... 23

2.2.4 Voraussetzungen und Bedingungen der Teilnahme an Forschungsaktivitäten ..... 26

2.2.5 (Nicht-) Teilnahme an Forschungsaktivitäten ..... 30

**3 Empirische Erhebung ..... 33**

**3.1 Erhebungsverfahren ..... 33**

3.1.1 Stichprobe ..... 33

3.1.2 Leitfadengestütztes Interview ..... 36

**3.2 Auswertungsverfahren ..... 37**

3.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ..... 37

**3.3 Ergebnisse ..... 40**

3.3.1 Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen der Teilnahmebereitschaft ..... 40

3.3.2 Prozessuale Aspekte der Teilnahmebereitschaft ..... 50

3.3.3 Pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte der Teilnahmebereitschaft ..... 55

3.3.4 Individuelle Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen als Aspekte auf die Teilnahmebereitschaft ..... 64

3.3.5 Mehrebenenmodell der Teilnahmebereitschaft an Forschungsaktivitäten der frühkindlichen Bildung ..... 70

**4 Diskussion ..... 73**

**4.1 Schlüsselpersonen und Entscheidungsspielräume ..... 73**
**4.2 Zugänge und Wege der Teilnahme ..... 75**
**4.3 Kosten-Nutzen-Abwägungen bei Teilnahmeentscheidungen ..... 78**
**4.4 Ethische Anforderungen bei Forschung mit, an und über Kinder ..... 81**
**4.5 Sprache und Transparenz von Forschung ..... 84**
**4.6 Rückmeldungen und ihre Bedeutung für zukünftige Teilnahme ..... 87**
**4.7 Teilnahme an Forschung im Spannungsfeld von Praxis und Forschung ..... 90**
**4.8 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage ..... 93**
**4.9 Limitationen der Arbeit ..... 96**

**5 Fazit ..... 98**

**6 Abgeleitete Handlungsempfehlungen für Akteure der frühkindlichen Forschung ..... 100**

**Literaturverzeichnis ..... 105**

**Abbildungsverzeichnis ..... 117**

**Anhang ..... 118**

**Anhang A: Social-Media-Beitrag zur Rekrutierung pädagogische Fachkräfte ..... 118**
**Anhang B: Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung Pädagogische Fachkräfte ..... 119**
**Anhang C: Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung Forschende ..... 123**
**Anhang D: Interviewleitfaden pädagogische Fachkräfte ..... 127**
**Anhang E: Interviewleitfaden Forschende ..... 130**
**Anhang F: Kategoriesystem ..... 133**
**Anhang G: KI-Nutzung in der Arbeit ..... 140**

# 1 Einleitung

„Early childhood education is the key to the betterment of society“ (Maria Montessori).

Dieses Zitat beschreibt frühkindliche Bildung als „Schlüssel“ für gesellschaftliche Entwicklungen und verweist damit auf ihr Potenzial für positive gesellschaftliche Veränderungen sowie für individuelle Entwicklungsverläufe. Auch aktuelle Forschung zeigt, dass die frühen Lebensjahre eine besonders prägende Phase darstellen und Bildungsprozesse in diesem Zeitraum maßgeblich für den weiteren Lebensverlauf sind (Gibson et al., 2024). Damit gewinnt die Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung und ihren Bedingungen zunehmend an Bedeutung.

Frühkindliche Bildung, häufig auch als „early childhood education“ bezeichnet, umfasst die Altersspanne von der Geburt bis zum Schuleintritt (Neumann & Wetzel, 2020) und bezieht sich auf eng miteinander verknüpfte Bildungs- und Entwicklungsprozesse in verschiedenen Bereichen kindlicher Entwicklung (Bergs-Winkels, 2010; Stangl, o. J.). Diese Prozesse finden in unterschiedlichen Kontexten statt, insbesondere im familiären Umfeld sowie in institutionellen Bildungseinrichtungen (Hauer & Neuhofer, 2013). Letztere stellen für viele Kinder die ersten institutionellen Bildungsorte außerhalb der Familie dar und übernehmen eine zentrale Rolle in frühen Bildungs- und Entwicklungsprozessen (Hartel et al., 2019). Frühkindliche Bildung gilt damit als grundlegende Voraussetzung für weitere Bildungsprozesse sowie für langfristige individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen (Gibson et al., 2024).

Die Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung setzt voraus, dass entsprechendes Wissen über ihre Bedingungen vorhanden ist. Da frühkindliche Bildung von zentraler Bedeutung für individuelle Entwicklung, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe ist (Gibson et al., 2024; OECD, 2020), müssen Annahmen über ihre Wirkungen und Bedingungen kontinuierlich überprüft und differenziert werden (Hartel et al., 2019). Dies erfolgt wesentlich durch Forschung, in der Bildungsprozesse analysiert und beschrieben werden. Damit schafft Forschung zugleich eine Grundlage für pädagogisches Handeln sowie für Entscheidungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext. Ein Teil dieser Forschung ist empirisch ausgerichtet und eng an die Praxis gebunden, da Erkenntnisse aus konkreten Situationen im Feld hervorgehen. Die Entstehung von Wissen ist somit unmittelbar daran gebunden, dass Akteur*innen aus der Praxis, insbesondere pädagogische Fachkräfte als Expert*innen ihres Handlungsfeldes, in Forschungsprozesse einbezogen werden. Unter „pädagogischen Fachkräften“ werden im Rah-

men dieser Arbeit Leitungen und Elementarpädagog*innen in elementarpädagogischen Einrichtungen verstanden. Mit Forschenden sind Personen gemeint, die institutionell an einer Hochschule oder Universität angebunden sind und im Bereich der frühkindlichen Bildung forschend tätig waren und sind. „Forschungsaktivitäten" beziehen sich auf unterschiedliche Formen der Beteiligung an Forschungsprozessen, etwa in Form von Befragungen, Beobachtungen oder anderen Erhebungsverfahren.

Empirische Forschung ist darauf angewiesen, dass Akteur*innen aus dem Praxisfeld bereit sind, an Forschungsaktivitäten teilzunehmen, da ohne diese Mitwirkung weder Daten erhoben noch nachvollziehbare Erkenntnisse gewonnen werden können (Mac Naughton et al., 2020). Teilnahme ist somit eine Voraussetzung für die Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und für die Durchführung von Forschung (Schaefer et al., 2021). Diese ist keineswegs selbstverständlich, sondern erfolgt im Spannungsfeld individueller, organisatorischer und struktureller Anforderungen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen pädagogische Fachkräfte an Forschungsaktivitäten teilnehmen oder nicht teilnehmen und welche Aspekte ihre Entscheidung beeinflussen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie die Teilnahme an Forschungsprojekten in der frühkindlichen Bildung aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und Forschender analysiert und die dabei relevanten Faktoren herausarbeitet. Der Fokus auf Österreich ermöglicht es, diese Faktoren im Kontext der geltenden Rahmenbedingungen zu betrachten.

Daraus ergibt sich die zentrale Forschungsfrage dieser Masterarbeit: „Welche Faktoren beeinflussen die (Nicht-)Teilnahme pädagogischer Fachkräfte an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung in Österreich, und wie unterscheiden sich die Begründungen der Fachkräfte von den Wahrnehmungen der Forschenden?"

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine qualitative Erhebung mittels leitfadengestützter Interviews durchgeführt. Dabei wurden sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Forschende aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung in Österreich einbezogen, um unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in aufeinander aufbauende Teile. Den Ausgangspunkt bildet der theoretische Hintergrund, in dem zunächst Grundlagen der frühkindlichen Bildung so-

wie Forschung in diesem Feld aufgearbeitet werden. Darauf aufbauend erfolgt eine Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen und der Verortung von Forschung in der frühkindlichen Bildung in Österreich sowie mit den beteiligten Akteur*innen in Forschungsprozessen. Anschließend werden Voraussetzungen und Bedingungen der Teilnahme an Forschungsaktivitäten sowie bestehende Erkenntnisse zur (Nicht-)Teilnahme dargestellt, wodurch ein theoretischer Rahmen für die weitere Auseinandersetzung geschaffen wird. Daran anschließend folgt die Beschreibung der empirischen Untersuchung, in der zunächst das Erhebungsverfahren mit der Stichprobe und den leitfadengestützten Interviews dargestellt wird, bevor im Anschluss das Auswertungsverfahren erläutert wird. Anschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse entlang vier Hauptkategorien dargestellt und in einem Mehrebenenmodell zusammengeführt. In der daran anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse im Kontext des Forschungsstandes eingeordnet und entlang zentraler Aspekte differenziert betrachtet. Dabei wird die Forschungsfrage abschließend beantwortet und es werden Limitationen der Arbeit aufgezeigt. Im Fazit werden die zentralen Erkenntnisse zusammengeführt und in einen übergeordneten Zusammenhang gestellt, bevor darauf aufbauend Handlungsempfehlungen für Forschende und Studierende formuliert werden. Durchgängig wird dabei der österreichische Kontext berücksichtigt, um die Befunde in die spezifischen Rahmenbedingungen einzuordnen.

# 2 Theoretischer Hintergrund

## 2.1 Begriffliche und historische Grundlagen frühkindlicher Bildung

Der Begriff der „frühkindlichen Bildung“ wird in unterschiedlichen pädagogischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen verwendet und es gibt unzählige Definitionen. Um den Begriff im Rahmen dieser Arbeit nachvollziehbar einordnen zu können, ist daher eine begriffliche Klärung erforderlich. Diese erfolgt über eine Annäherung an den allgemeinen Bildungsbegriff sowie über zentrale historische und theoretische Bezugspunkte, die das heutige Verständnis frühkindlicher Bildung geprägt haben.

Bereits in der griechischen Antike finden sich erste grundlegende Bildungsvorstellungen. So beschreibt Platon Höhlengleichnis Bildung als einen Prozess der Erkenntnis und Befreiung, durch den der Mensch zur Mündigkeit gelangt (Fischer, 1983; Grieper, 2011) Der Begriff „Bildung“ selbst entstand jedoch erst im deutschen Sprachraum des späten Mittelalters und wurde maßgeblich von Meister Eckhart geprägt (Grieper, 2011). Er vertrat die Annahme, dass Bildung durch Gott gebildet bedeutet (Hepp, 2011). Demnach hatte der Mensch keinen Einfluss auf Bildung, denn diese geschieht nur durch das Abbild Gottes, also durch Fremdbildung. In dieser Zeit lassen sich auch erste gesonderte Betrachtungen von Kindheit mit der Darstellung des Jesuskindes beobachten (Bühler, 2012). Die bildliche Darstellung des Kindes bedeutete aber noch keine theoretische oder pädagogische Reflexion von Kindheit als eigenständiger Phase, sondern einen rein religiös geprägten Bildungsbegriff. Erst durch Comenius wurde dann der Begriff Bildung systematisch in die Pädagogik eingeführt. Er verstand Bildung als eine Voraussetzung für ein „friedliche Ordnung der Welt“ und formulierte als pädagogisches Grundprinzip „Omnes, omnia, omnino didascer“ (Comenius, 1657/2007, zitiert nach Stalla, 2017, S. 305), was übersetzt bedeutet „Allen, alles, allumfassend lehren“ (Stalla, 2017, S. 305). Damit verband er die Forderung, dass alle Menschen unabhängig von Herkunft oder Stand Zugang zu Bildung erhalten und von Kindheit an zur Menschlichkeit erzogen werden sollen und lernen dürfen. (Grieper, 2011; Stalla, 2017).

Im 18. Jahrhundert richtete sich der Bildungsbegriff zunehmend auf den denkenden und handelnden Menschen. Maßgeblich geprägt wurde er unter anderem von Kant, Rousseau, Humboldt und Pestalozzi. Mit Rousseau wurde Kindheit erstmals als eigenständige Entwicklungsphase mit eigenen Gesetzmäßigkeiten beschrieben (Nickl, 2025). In seinem Werk „Émile“

(1762) verstand er Bildung als Orientierung an der natürlichen Entwicklung des Kindes und löste sie damit von einer ausschließlich auf das Erwachsenenalter ausgerichteten Erziehung. Kindheit galt nun nicht mehr bloß als Vorstufe, sondern als eigenständiger Lebensabschnitt mit spezifischen Bedingungen und Bedürfnissen.

Auf Rousseaus Neubestimmung von Kindheit aufbauend richtet Kant den Bildungsbegriff stärker auf Vernunft, Selbstbestimmung und moralische Autonomie. Bildung zielt bei ihm auf Mündigkeit. Erziehung ist notwendige Voraussetzung dafür, dass der Mensch seine Vernunft ausbilden und zu moralischer Selbstgesetzgebung gelangen kann (Klafki, 2019). Auch wenn Kant keine phasenspezifische Pädagogik entwirft, werden hier Selbstbestimmung und Autonomie als zentrale Zielgrößen von Bildung gesetzt.

Diese normative Ausrichtung konkretisiert Humboldt, indem er Bildung als Selbstbildung im Verhältnis von Individuum und Welt versteht. Bildung entsteht in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und dient der Entfaltung individueller Kräfte (Brinkmann et al., 2023; Grieper, 2011; Schäfer, 2014). Damit begründet er die Idee von Bildung als Selbstbildung im Weltverhältnis. Diese wird später zum Leitmotiv reformpädagogischer Ansätze. Pestalozzi konkretisierte diesen Gedanken pädagogisch, indem er die ganzheitliche Entwicklung von „Kopf, Herz und Hand“ hervorhob (Gauß & Wollnitz, 2013, S. 13) Bildung wird als umfassender Prozess verstanden, der kognitive, emotionale und praktische Dimensionen verbindet. Insbesondere die frühe Kindheit rückt dadurch als grundlegende Phase des Bildungsprozesses stärker in den Fokus.

Damit entwickelt sich schrittweise ein Bildungsverständnis, das Bildung als selbsttätigen und ganzheitlichen Prozess begreift und Autonomie in den Mittelpunkt stellt. Diese Grundidee prägt die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts und wird dort in konkrete pädagogische Konzepte für die Praxis überführt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfuhr der Bildungsbegriff erneut eine Weiterentwicklung. Key beschriebt in ihrem Buch „das Jahrhundert des Kindes“ (Andresen, 2000) Bildung als Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit. Bildung wird hier ausdrücklich als Voraussetzung für die Herausbildung eines selbstbestimmten Ichs verstanden. Daran knüpft Fröbel an, der Bildung als Prozess der Selbsttätigkeit versteht und dem Spiel eine zentrale Rolle zuschreibt. Mit dem Kindergarten schafft er einen institutionellen Rahmen für frühkindliche Bil-

dungsprozesse (Berger, 2000). Erziehung bedeutet für ihn die begleitende Entfaltung vorhandener Anlagen (Rathert & Schmid, 2022) und überträgt damit die Idee der Selbstbildung systematisch auf die frühe Kindheit.

Auch Montessori greift dieses Prinzip auf und führt es weiter. Ihr Leitsatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Knauf, 2009, S. 110) steht für ein Verständnis von Bildung als eigenständiger Entwicklungsleistung des Kindes, die in einer vorbereiteten Umgebung durch unterstützende Begleitung ermöglicht wird(Becker-Textor, 2000; Oswald, 2019). Das Kind wird daher als eigenständige Persönlichkeit anerkannt, deren Entwicklung in Freiheit erfolgen soll (Knauf, 2009).

Reformpädagogische Ansätze konkretisieren damit die zuvor theoretisch entwickelte Idee von Selbstbildung und Autonomie in der frühen Kindheit. Sie legen die Grundlage für ein Verständnis der frühen Kindheit als eigenständige Bildungsphase innerhalb des Bildungssystems.

Im Anschluss verschiebt sich der Fokus zunehmend von normativen Bildungsidealen und praxisorientierten Konzepten hin zu empirisch und entwicklungspsychologisch fundierten Lerntheorien. Frühkindliche Bildung wird nun stärker als sozial vermittelter und interaktiver Prozess modelliert, der wissenschaftlich analysiert und theoretisch gerahmt wird.

Mit der zunehmenden pädagogischen Bedeutung früher Kindheit veränderte sich auch das gesellschaftliche Verständnis von Kindheit. Ariès (1960, zit. n.Honig, 2002, S. 309) zeigte, dass Kindheit nicht zu allen Zeiten als eigenständige Lebensphase wahrgenommen wurde, sondern dass sich dieses Bewusstsein historisch entwickelt hat (Bühler, 2012). Die heutige Betonung frühkindlicher Bildung ist somit Ergebnis gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen.

Aus diesen reformpädagogischen Ansätzen entwickelte sich schrittweise ein Verständnis früher Kindheit als eigenständiger Bildungsphase, das später unter dem Begriff „frühkindliche Bildung“ gefasst wurde. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts rückte dabei zunehmend eine wissenschaftliche Perspektive auf kindliche Entwicklung in den Vordergrund.

In diesem Zusammenhang gewann Vygotskij an Bedeutung. Er verstand kindliche Entwicklung „nicht als einen individuellen, sondern gesellschaftlich vermittelten Prozess, in dem Denk- und Verhaltensmuster intergenerational weitergegeben und verändert werden“ (Stamm & Edelmann, 2013, S. 26–27). Entwicklung entsteht für Vygotskij im Austausch mit anderen, vor allem mit Erwachsenen. Lernen findet dort statt, wo das Kind mit Unterstützung Aufgaben bewältigt, die es allein noch nicht schaffen würde, dies wird schließlich als „Zone der nächsten

Entwicklung“ (Ehlert & Borgetto, 2013, S. 23) von Vygotskij beschrieben. Daran anknüpfend beschreibt Bruner Bildung als dialogischen Prozess, in dem Bedeutungen im gemeinsamen Handeln und insbesondere durch Sprache entstehen(Stamm, 2010).

Mit der zunehmenden theoretischen Ausdifferenzierung frühkindlicher Bildungsprozesse ging auch eine bildungspolitische Aufwertung einher. Seit den 1990er-Jahren wurde frühe Kindheit verstärkt als öffentlicher Bildungsauftrag verstanden (Stieve, 2015). Gesellschaftliche Veränderungen, die stärkere Berücksichtigung von Kinderrechten sowie der Ausbau des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz führten dazu, dass institutionelle Einrichtungen nicht länger primär als Betreuungsorte, sondern als Bildungseinrichtungen begriffen wurden (Kluge et al., 2020; Leiss, 2023). Frühkindliche Bildung wurde damit konzeptionell weiterentwickelt und strukturell im Bildungssystem verankert.

Seit den 2000er Jahren gewann die frühe Kindheit deutlich an bildungspolitischer und wissenschaftlicher Bedeutung. Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie 2000 trugen wesentlich dazu bei, dass Defizite im Bildungssystem sichtbar gemacht wurden sodass eine intensive Diskussion über Bildungsqualität, Kompetenzen von Kindern sowie die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte ausgelöst wurde (Schneeberger & Kastenhuber, 2002; Textor, o. J.). Seitdem wurde frühkindliche Bildung verstärkt als Grundlage späterer Bildungsbiografien verstanden, und institutionelle Einrichtungen wurden als eigenständige Bildungsorte mit Bildungsauftrag betrachtet (Burghardt et al., 2024b; Kluge et al., 2020; Zeiher, 2009). Gleichzeitig wurde der Ausbau der Kindertagesbetreuung vorangetrieben, sodass immer mehr Kinder bereits in frühen Lebensjahren außerfamiliäre Bildungseinrichtungen besuchten (Textor, 2021). Dadurch rückte auch die Qualität frühkindlicher Bildungsprozesse stärker in den Fokus.

Parallel dazu etablierte sich das Feld als eigenständiger wissenschaftlicher Gegenstandsbereich. Dies ging mit einer stärkeren Professionalisierung, der Einführung von Bildungsrahmenplänen sowie einer Ausweitung universitärer Studien- und Forschungsangebote einher (Kluge et al., 2020; Schmidt & Smidt, 2018). In Österreich verbesserten sich die institutionellen Voraussetzungen für Forschung zur frühkindlichen Bildung insbesondere seit den 2000er-Jahren durch den Ausbau entsprechender Studienangebote und Forschungsschwerpunkte an Hochschulen (Hover-Reisner et al., 2020). Zuvor war die Forschungsaktivität vergleichsweise gering; auch ein OECD-Bericht von 2006 verwies auf Defizite in Forschung und akademischer Ausbildung im Elementarbereich (Hover-Reisner et al., 2020; Stanzel-Tischler, 2013)

Mit der bildungspolitischen Aufwertung ging zugleich eine verstärkte theoretische Fundierung einher In diesem Zusammenhang beschrieb Schäfer (2001) frühkindliche Bildung als Selbstbildungsprozess, der bereits vor der Sprachentwicklung einsetzt. Kinder erschließen sich ihre Welt durch eigene Erfahrungen und durch die aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt im Zusammenspiel von Wahrnehmung, Handlung und Beziehung. Frühkindliche Bildung ist damit nicht Vermittlung von außen, sondern aktive, sinnlich und sozial eingebettete Weltaneignung.

An diese dialogische Perspektive knüpft Fthenakis mit dem „ko-konstruktiven Bildungsprozess“ (Fthenakis et al., 2007; Stamm, 2010, S. 20) an. Bildungsprozesse entstehen im gemeinsamen Handeln von Kindern und Erwachsenen und werden vom Kind aktiv mitgestaltet und angeeignet (Stamm, 2012). Kinder eignen sich die Welt im Austausch mit anderen an und entwickeln dabei persönliche, soziale und fachliche Fähigkeiten (Hajszan et al., 2013).

Vor diesem Hintergrund umfasst frühkindliche Bildung Bildungsprozesse von der Geburt bis zum Vorschulalter und richtet sich auf unterschiedliche Bereiche kindlicher Entwicklung, wie geistige, moralische, kulturelle und körperliche Aspekte (Stangl, o. J.). Diese Prozesse finden an unterschiedlichen Lernorten statt, insbesondere im familiären Umfeld sowie in institutionellen Bildungseinrichtungen, wobei eine Zusammenarbeit dieser Lernorte angestrebt wird (Hauer & Neuhofer, 2013). Entwicklungs- und Bildungsprozesse werden dabei als eng miteinander verbunden betrachtet (Bergs-Winkels, 2010). Kinder gelten als aktive Mitgestaltende ihrer Bildungsprozesse, die ihre Umwelt handelnd und in einem kontinuierlichen Prozess, sinnlich und sozial eingebettet erschließen (ebd.).

Der Begriff der frühkindlichen Bildung ist nicht eindeutig festgelegt, sondern durch eine Vielzahl an Bezeichnungen geprägt. In Wissenschaft, Ausbildung und Praxis finden sich Begriffe wie Elementarpädagogik, Frühpädagogik oder Pädagogik der frühen Kindheit; zudem wird das Feld häufig gemeinsam mit Bildung, Betreuung und Erziehung benannt. Auch angrenzende Disziplinen wie die Kindheits- oder Bildungsforschung verwenden eigene Terminologien. Diese begriffliche Vielfalt verweist auf unterschiedliche fachliche Perspektiven und die historische Entwicklung des Feldes. Gemeint ist jedoch ein gemeinsamer Gegenstandsbereich, der die Entwicklung von Kindern von der Geburt bis zum Schuleintritt in familiären und institutionellen Kontexten untersucht. Kunert (2018, S. 280) beschreibt dieses Feld als „mehrdimensionalen Gegenstandsbereich“, der Profession, wissenschaftliche Disziplin und Praxis miteinander verbindet (Cloos et al., 2019; Kluge et al., 2020).

Für die vorliegende Arbeit wird frühkindliche Bildung als ein von Geburt an einsetzender, sozial eingebetteter Bildungsprozess verstanden, der sich im Zusammenspiel individueller Entwicklung, sozialer Beziehungen und institutioneller Rahmenbedingungen vollzieht. Kinder gelten dabei als aktive Subjekte, die sich ihre Umwelt durch eigene Erfahrungen und im Austausch mit anderen in familiären und institutionellen Kontexten erschließen. Dieses Verständnis bildet die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit.

Mit der Herausbildung frühkindlicher Bildung als eigenständigem wissenschaftlichen Gegenstandsbereich verbindet sich der Anspruch, ihre Bedingungen, Prozesse und Wirkungen systematisch zu erforschen und theoretisch weiterzuentwickeln Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Forschungslandschaft im Feld der frühen Kindheit näher zu betrachten.

## 2.2 Forschung in der frühkindlichen Bildung

Aufbauend auf den begrifflichen und historischen Entwicklungen ist frühkindliche Bildung heute als eigenständiger wissenschaftlicher Forschungsbereich etabliert. Damit rückt auch die Frage in den Fokus, wie Forschung in diesem Feld verortet und strukturiert ist.

### 2.2.1 Institutionelle Verortung und Rahmenbedingungen von Forschung in der frühkindlichen Bildung in Österreich

Forschung in der frühkindlichen Bildung ist in Österreich an unterschiedlichen institutionellen Standorten angesiedelt. Dazu zählen Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen sowie außerhochschulische Forschungseinrichtungen. Sie übernehmen abhängig von ihrem institutionellen Auftrag spezifische Aufgaben innerhalb des Feldes und agieren unter unterschiedlichen organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen (Hartel et al., 2019; Hover-Reisner et al., 2020).

Diese Unterschiede zeigen sich besonders deutlich an den einzelnen Hochschultypen. Universitäten sind breit ausgerichtete Institutionen und umfassen zahlreiche Fachbereiche sowie unterschiedliche Forschungsschwerpunkte. Ihre Forschung reicht von Grundlagenforschung über anwendungsorientierte Forschung bis hin zur Entwicklung konkreter Anwendungen. Die zentralen Aufgaben von Universitäten liegen in Forschung, Lehre sowie im Transfer von Wissen und Technologien in Gesellschaft und Wirtschaft (Dusdal & Powell, 2025).

Pädagogische Hochschulen (seit Bologna-Reform) hingegen sind eher praxisorientiert ausgerichtet und eng mit der Ausbildung sowie der beruflichen Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte verknüpft. Die Forschung zielt darauf ab, Erkenntnisse zu gewinnen, die zur Weiterentwicklung pädagogischer Berufsfelder beitragen. (Breit & Hollerer, 2020).

Neben Universitäten und Pädagogischen Hochschulen stellen Fachhochschulen einen weiteren institutionellen Rahmen für Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung dar. Fachhochschulen zeichnen sich durch eine enge Verbindung von Forschung und beruflicher Praxis aus, da wissenschaftliche Tätigkeit und praktische Handlungsfelder hier strukturell miteinander verknüpft sind (Fürstaller & Lehner, 2020). Forschungsaktivitäten sind häufig projektbezogen organisiert und auf konkrete Fragestellungen aus der Praxis ausgerichtet. Im Unterschied zu Universitäten verfügen Fachhochschulen, ebenso wie Pädagogische Hochschulen, über kein Promotions- oder Habilitationsrecht (Hartel et al., 2019).

Neben ihren jeweils spezifischen Forschungs- und Ausbildungsprofilen lässt sich die sogenannte „Third Mission“ als gemeinsame, wenngleich unterschiedlich ausgestaltete Aufgabe aller Hochschultypen verstehen. Neben Forschung und Lehre wird Hochschulen damit eine weitere Aufgabe zugeschrieben, die auf gesellschaftlichen Transfer und Austausch abzielt (Roessler et al., 2015). Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen demnach nicht ausschließlich innerhalb der Wissenschaft verbleiben, sondern in gesellschaftliche Handlungsfelder eingebracht werden (Spiel, 2020). Gerade im praxisnahen Feld der frühkindlichen Bildung stellt sich der Transferanspruch aufgrund unterschiedlicher institutioneller Aufträge von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen jeweils als spezifische Aufgabe dar.

Neben den Hochschulen bilden außerhochschulische Forschungseinrichtungen einen eigenständigen institutionellen Bereich innerhalb des Feldes. Hartel et al. (2019) betonen, dass Forschung zur frühkindlichen Bildung über einen längeren Zeitraum hinweg vor allem an Institutionen wie dem Charlotte Bühler Institut, dem Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) sowie dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) verortet war und dort bis heute eine zentrale Rolle spielt. Außerhochschulische Einrichtungen zeichnen sich durch eine starke Praxisnähe aus, greifen aktuelle Themen der frühkindlichen Bildung auf und tragen dazu bei, Handlungsbedarfe zu identifizieren sowie darauf aufbauend praxisleitende Maßnahmen zu entwickeln (Eckstein-

Madry, 2020). Neben der Durchführung von Forschungsprojekten übernehmen sie zudem Aufgaben der fachlichen Aufbereitung, Implementierung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Hartel et al., 2019).

Während Universitäten stärker theoriegeleitete Grundlagenforschung betonen, sind Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und außerhochschulische Einrichtungen in unterschiedlicher Ausprägung durch eine erhöhte Praxisorientierung gekennzeichnet. In dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass sich die Hochschultypen hinsichtlich ihres Forschungsauftrags, ihrer institutionellen Rechte und ihres Praxisbezugs unterscheiden.

Die gegenwärtige institutionelle Struktur ist historisch gewachsen und steht im Zusammenhang mit bildungspolitischen Reformen und internationalen Impulsen. Sie ist eng mit dem Ausbau von Studienangeboten, Professuren und spezifischen Förderprogrammen im Bereich der frühen Bildung verbunden. Ein Beispiel für diese Akademisierungsprozesse ist die Einrichtung der ersten Professur für Elementarpädagogik in Österreich im Jahr 2010 an der Karl-Franzens-Universität Graz, wodurch das Feld zunehmend an Universitäten verankert wurde (Hover-Reisner et al., 2020; Stanzel-Tischler, 2013) Der OECD-Länderbericht im Rahmen von „Starting Strong“ verweist auf die Bedeutung einer wissenschaftlichen Fundierung früher Bildung und beschreibt Unterschiede zwischen Ländern, insbesondere im Hinblick auf den Akademisierungsgrad der Ausbildung (Stanzel-Tischler, 2013). Auch auf Bundesebene wurde das Forschungsfeld in den vergangenen Jahren durch gezielte Fördermaßnahmen gestärkt, etwa durch spezifische Förderrichtlinien für frühpädagogische Forschungsprojekte (Blatter et al., 2023).

Diese strukturellen und bildungspolitischen Entwicklungen prägen die institutionellen Bedingungen, unter denen Forschung in der frühkindlichen Bildung konkret durchgeführt wird. Vor diesem Hintergrund realisiert sich Forschung in konkreten institutionellen und kooperativen Zusammenhängen. Forschung in der frühkindlichen Bildung wird in der Regel in Kooperation mit frühkindlichen Bildungseinrichtungen wie Kinderkrippen und Kindergärten durchgeführt. Solche Kooperationen entstehen häufig auf Grundlage bestehender Netzwerke, institutioneller Partnerschaften oder persönlicher Kontakte. Insbesondere in qualitativen Forschungsvorhaben werden daher häufig bereits vorhandene Netzwerke und Beziehungen genutzt, da der Aufbau von Vertrauen und langfristigen Arbeitsbeziehungen eine zentrale Rolle spielt. Darüber hinaus können Kooperationen über thematisch verbundene Organisationen, Veranstaltungen oder digitale Plattformen angebahnt werden (Stewart, o. J.). Auch das Schneeballverfahren wird als Zugangsmöglichkeit genannt (Stewart, o. J.).

Diese strukturellen Entwicklungen prägen nicht nur die institutionelle Landschaft, sondern beeinflussen auch die Bedingungen, unter denen Forschung konkret initiiert, durchgeführt und koordiniert wird. Bestehende Netzwerke zwischen Forschenden, pädagogischen Fachkräften, Bildungseinrichtungen und Trägern gelten als wichtige Grundlage für Entwicklungen im Feld der frühkindlichen Bildung. Vernetzung ermöglicht fachlichen Austausch, erleichtert den Zugang zu Einrichtungen und Praxisfeldern und unterstützt die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in unterschiedlichen Kontexten (Blatter & Schelle, 2022). Töpfer und Cloos (Töpfer & Cloos, 2023, S. 135) unterscheiden zwischen „segmentorientierter Ressourcenkoordination", die themen- oder zielgruppenbezogene Kooperationen in projektförmiger oder dauerhafter Form umfasst, und „sozialraumorientierter Ressourcenstrukturierung", die auf den Aufbau übergreifender Strukturen im Sozialraum unter Einbindung mehrerer Beteiligter zielt. Forschungsprojekte können vor diesem Hintergrund in bestehende Netzwerkstrukturen eingebunden sein und auf bereits etablierte Kooperations- und Austauschbeziehungen zurückgreifen, was die Zusammenarbeit mit Praxisakteuren sowie den Zugang zum Feld erleichtert.

Die Durchführung von Forschungsprojekten erfolgt in Abstimmung mit den jeweiligen Einrichtungen und Trägern. Da in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche gesetzliche Regelungen bestehen, variieren die formalen Anforderungen und Zuständigkeiten für die Genehmigung von Forschungsvorhaben. Je nach landesrechtlichem Rahmen und organisatorischer Struktur sind Genehmigungen durch Trägervertretungen, Leitungspersonen oder zuständige Behörden einzuholen (Hover-Reisner et al., 2020). Der Zugang zum Feld ist damit institutionell geregelt und an rechtliche, organisatorische sowie datenschutzrechtliche Vorgaben gebunden.

Insgesamt wird deutlich, dass Forschung in der frühkindlichen Bildung in Österreich in einem vielschichtigen institutionellen und disziplinären Gefüge verankert ist. Unterschiedliche Hochschultypen und außerhochschulische Einrichtungen übernehmen jeweils spezifische Funktionen, die von theoriegeleiteter Grundlagenforschung bis hin zu praxisnaher Projektarbeit reichen. Zugleich ist das Feld durch Netzwerkstrukturen, Kooperationsbeziehungen und rechtliche Rahmenbedingungen geprägt, die den Zugang zu Einrichtungen und die Durchführung von Forschung maßgeblich beeinflussen.

Diese institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen bilden den Kontext, in dem Forschung in der frühkindlichen Bildung stattfindet. Vor diesem Hintergrund richtet das folgende Kapitel den Blick auf die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Österreich. Zur besseren

Lesbarkeit wird im nächsten Kapitel der Begriff „Elementarpädagog*innen“ verwendet, da dieser im österreichischen Kontext in den Ausbildungsformaten häufig anzutreffen ist.

### 2.2.2 Ausbildung von Elementarpädagog*innen in Österreich

Die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte stellt eine wesentliche Voraussetzung für Forschung in der frühkindlichen Bildung dar, da sie im Kontext elementarpädagogischer Einrichtungen eine wichtige Rolle spielt. In Österreich liegt die Qualifizierung für die Elementarpädagogik primär in der Zuständigkeit des Bundes und erfolgt im Bereich der Elementarpädagogik fast ausschließlich an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP; ehemals BAKIP), die als berufsbildende höhere Schulen (BHS) organisiert sind und seit den 1980er-Jahren den zentralen Ausbildungsweg darstellen. Seit Inkrafttreten der 15. Schulorganisationsnovelle 1993 gibt es entsprechende Einrichtungen in allen neun Bundesländern (Eichen & Krenn-Wache, 2026). Österreichweit bestehen derzeit 33 BAfEP-Standorte (Hover-Reisner et al., 2026; Koch & Wirth, 2026). Für die Aufnahme ist eine erfolgreich abgelegte Eignungsprüfung erforderlich (Eichen & Krenn-Wache, 2026), woran sich eine fünfjährige Ausbildung anschließt, die mit einer Reife- und Diplomprüfung) abschließt und zur Tätigkeit als Elementarpädagog*in befähigt (Eichen & Krenn-Wache, 2026; Hover-Reisner et al., 2026; Koch, 2021b). Ergänzend bestehen 28 Kollegangebote für Personen mit bereits abgeschlossener Reifeprüfung, die ebenfalls zur Berufsausübung qualifizieren (Bundesministerium Bildung, o. J.; Eichen & Krenn-Wache, 2026).

Neben der Ausbildung zur Tätigkeit als Elementarpädagog*in haben sich parallel Qualifizierungswege für Assistenzkräfte etabliert, die auf den steigenden Personalbedarf reagieren. Darüber hinaus bestehen neun dreijährige Fachschulen für pädagogische Assistenzberufe, die zur Tätigkeit als Assistenzkraft in elementarpädagogischen Einrichtungen befähigen und im Kontext des steigenden Fachkräftebedarfs ausgebaut wurden (Hover-Reisner et al., 2026). Nach Abschluss können über Aufbaulehrgänge weiterführende Qualifikationen zur Elementarpädagog*in erworben werden. Ergänzend bestehen für Absolvent*innen von Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP) Lehrgänge, die den Einstieg in das elementarpädagogische Berufsfeld ermöglichen (Bundesministerium Bildung, o. J.).

Neben den schulischen Ausbildungsformen wurden in den vergangenen Jahren hochschulische Qualifizierungsangebote schrittweise ausgebaut. Der erste elementarpädagogische Bachelorstudiengang in Österreich („Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“) wurde im Studi-

enjahr 2014/15 an der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW; ehemals Fachhochschule Campus Wien) angeboten (Lehner & Lehner, 2026) und richtet sich insbesondere an (angehende) Leitungskräfte in elementarpädagogischen Einrichtungen; einschlägige Berufserfahrung sowie die Übernahme von Leitungsaufgaben werden vorausgesetzt. Seit dem Studienjahr 2025/26 wird zudem erstmals ein grundständiges Bachelorstudium Elementarpädagogik als ordentliches Studium an der HAW angeboten (Lehner & Lehner, 2026)

Ergänzend wurden die Qualifizierungsangebote an Pädagogischen Hochschulen ausgebaut und differenziert. Diese umfassen Hochschullehrgänge als Weiterbildungsformate (Holzinger et al., 2026), die je nach Standort unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte setzen und sich an verschiedene Zielgruppen im elementarpädagogischen Feld richten, beispielsweise in den Bereichen Leadership und inklusive Elementarpädagogik, Autismus-Spektrum in der frühen Kindheit oder frühe sprachliche Bildung. Darüber hinaus wurden weitere Qualifizierungswege etabliert, darunter Hochschullehrgänge wie „Elementarpädagogik“ oder „Quereinstieg Elementarpädagogik“, die zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten bieten (Holzinger et al., 2026; Hover-Reisner et al., 2026) sowie durch einschlägige Masterstudiengänge, darunter „Elementarpädagogik – Early Childhood Education“ (PH Oberösterreich) und „Begleitung im System elementarer Bildung“ (PH Niederösterreich). Im Zuge dieser Entwicklungen ist eine Ausweitung auf weitere Standorte vorgesehen: Ab dem Studienjahr 2026/27 werden zusätzliche Angebote u. a. an der Fachhochschule Salzburg und der Hochschule St. Pölten eingerichtet. Parallel dazu sind grundständige Bachelorstudien an mehreren Pädagogischen Hochschulen geplant (u. a. PH Niederösterreich, PH Wien, PPH der Diözese Linz, PH Steiermark, PPH Augustinum, PH Burgenland, PH Tirol), die zur Berufsqualifikation als Elementarpädagog*in berechtigen (Bundesministerium Bildung, 2026).

Neben Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen bieten auch Universitäten ergänzende Studien- und Weiterbildungsangebote im Bereich der frühkindlichen Bildung an. Dazu zählen der Universitätslehrgang „Elementar+“ seit dem Studienjahr 2023/24 als auch das Masterstudium „Elementarpädagogik“ an der Universität Graz. Erziehungs- oder Bildungswissenschaften können an den öffentlichen Universitäten Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt und Linz studiert werden. Je nach Standort werden innerhalb dieser Studiengänge Schwerpunkte und Module zur frühkindlichen Bildung angeboten. Diese Spezialisierungen sind primär wissenschaftlich und theoriegeleitet ausgerichtet und in der Regel nicht unmittelbar berufsqualifizierend für die Tätigkeit als Elementarpädagog*in.

Vor diesem Hintergrund lohnt der Blick in andere Länder, um die österreichische Situation im europäischen Kontext zu verorten. In vielen EU-Ländern ist ein Bachelorabschluss eine häufige Voraussetzung für die Tätigkeit als pädagogische Fachkraft in elementarpädagogischen Einrichtungen (Oberhuemer, 2016; Smidt et al., 2020; Vollmann & Fageth, 2022). Gleichzeitig ist das Personal häufig heterogen zusammengesetzt, sodass multiprofessionelle Teams mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus überwiegen (Smidt et al., 2020; Vollmann & Fageth, 2022). Dabei ist nicht davon auszugehen, dass das gesamte Personal akademisch ausgebildet sein muss. Vielmehr weisen Befunde auf die Bedeutung von Teamzusammensetzungen und unterschiedlichen Qualifikationsprofilen für die pädagogische Arbeit hin (Blossfeld et al., 2012). Für Österreich lässt sich festhalten, dass die Ausbildung von Elementarpädagog*innen lange überwiegend im schulischen Bereich angesiedelt war, während hochschulische Ausbildungswege erst in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Professionalisierung und Akademisierung des Berufsfeldes verstärkt ausgebaut wurden. Im nationalen Professionalisierungsdiskurs wird seit Jahrzehnten kritisch diskutiert, dass die Ausbildung zur/zum Elementarpädagog*in in Österreich nicht auf tertiärem Niveau erfolgt (Breit, 2024).

Die internationale Perspektive unterstreicht, warum die Analyse der tatsächlichen Qualifikationsstruktur des Personals in Österreich zentral ist. Empirische Befunde zeigen, dass in Österreich ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte über nicht-akademische Ausbildungsabschlüsse verfügt. Knapp zwei Drittel des Personals weisen einschlägige Qualifikationen unterhalb des Hochschulniveaus auf (Smidt et al., 2020). Sowohl bei pädagogischen Fachkräften als auch bei Assistenzpersonal zeigt sich, dass nicht durchgängig eine einschlägige Qualifikation vorliegt . Für das Assistenzpersonal sind die Qualifikationsanforderungen zudem je nach Bundesland unterschiedlich geregelt und reichen von kürzeren bis umfangreicheren Qualifizierungen (Eichen & Krenn-Wache, 2026). Vor dem Hintergrund des in den letzten Jahren erfolgten Ausbaus hochschulischer Qualifizierungsangebote an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten wird deutlich, dass diese bislang nur schrittweise in der Breite des Feldes wirksam werden. Insgesamt spiegelt die Ausbildungsstruktur eine historisch gewachsene und bislang schrittweise verlaufende Akademisierung wider (Hover-Reisner et al., 2026; Köppl-Turyna et al., 2021; Smidt et al., 2020).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Ausbildung von Elementarpädagog*innen in Österreich auf mehreren Wegen erfolgt und unterschiedliche Ausbildungsformen umfasst. Diese Entwick-

lungen stehen im Zusammenhang mit einem steigenden Fachkräftebedarf sowie mit der Akademisierung und Professionalisierung des Berufsfeldes. Damit verbunden sind spezifische Rahmenbedingungen für die Forschung in der frühkindlichen Bildung, insbesondere hinsichtlich der Qualifikationsprofile des Personals und der institutionellen Strukturen. Im folgenden Kapitel rücken jene Akteur*innen in den Blick, die unter diesen Bedingungen Forschung initiieren, ermöglichen und umsetzen.

### 2.2.3 Akteur*innen in Forschungsprozesse der frühkindlichen Bildung

Forschung in der frühkindlichen Bildung ist an unterschiedliche Akteur*innen gebunden, die in verschiedenen institutionellen Kontexten tätig sind, über eigene Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse verfügen und innerhalb organisatorischer sowie rechtlicher Rahmenbedingungen handeln (Blatter et al., 2023; Blatter & Schelle, 2023b; Hover-Reisner et al., 2020; Schelle, 2023).

Eine zentrale Rolle kommt Forschenden zu, da sie Forschungsprozesse initiieren, Fragestellungen entwickeln, methodische Zugänge wählen und Planung, Durchführung sowie Auswertung der Untersuchungen verantworten. Sie entscheiden zudem über Interpretation, Dokumentation und gegebenenfalls die Rückmeldung der Ergebnisse (Bilgi et al., 2025). Zu den Forschenden zählen auch Studierende, die im Rahmen von Abschlussarbeiten oder Lehrveranstaltungen eigenständig oder angeleitet forschen. Mit dieser Rolle ist eine besondere Verantwortung verbunden, da Forschung in institutionellen Kontexten stattfindet und Auswirkungen auf Personen und Organisationen haben kann. Sie erfordert daher eine sorgfältige Abwägung zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse und dem Schutz der Beteiligten (Bilgi et al., 2025; Blatter & Schelle, 2022).

Damit Forschung in einer Einrichtung durchgeführt werden kann, ist eine organisatorische Zustimmung erforderlich. Diese liegt zunächst bei den Trägern der Einrichtung, etwa Gemeinden, kirchlichen oder privaten Organisationen, welche über den Zugang von Forschenden und die Durchführung von Datenerhebungen entscheiden. Das Kindergartenwesen liegt die Zuständigkeit gemäß Art. 14 B-VG (Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14, 2019) bei den Länder, wodurch die rechtlichen Rahmenbedingungen landesgesetzlich geregelt sind und den strukturellen Handlungsrahmen für Träger und Einrichtungen bilden.

Innerhalb dieses rechtlichen und organisatorischen Rahmens kommt der Leitung der einzelnen Einrichtung eine zentrale Schlüsselrolle zu (Rauschenbach et al., 2025). Sie entscheidet in Abstimmung mit dem Träger oder der zuständigen Verwaltungsebene über die Teilnahme an Forschungsprojekten (Hover-Reisner et al., 2020; Riedel & Geiger, 2023) und prüft deren organisatorische Umsetzbarkeit sowie Vereinbarkeit mit dem pädagogischen Alltag. Mit ihrer Zustimmung schafft sie zugleich die institutionellen Voraussetzungen für die Durchführung, etwa durch Teamabstimmungen, Ressourcenplanung und strukturelle Rahmensetzungen (Blatter et al., 2023; Rauschenbach et al., 2025).

Auf dieser Grundlage ermöglichen schließlich die pädagogischen Fachkräfte Forschung im Alltag. Sie eröffnen den Zugang zu Gruppen, begleiten Erhebungen und sind häufig selbst Teil der Untersuchung (Blatter et al., 2023; Blatter & Schelle, 2022). Dabei handeln sie im Spannungsfeld eigener professioneller Erfahrungen und institutioneller Rahmenbedingungen, die den Umgang mit Forschung prägen (Blatter et al., 2023; Schelle, 2023). Forschung greift somit unmittelbar in ihren Arbeitsalltag ein und ist mit zeitlichen, organisatorischen und kooperativen Anforderungen verbunden.

Unabhängig von diesen organisatorischen Entscheidungsstrukturen ist Forschung in der frühkindlichen Bildung auf Kinder bezogen. Sie bilden den zentralen Bezugspunkt der Fragestellungen, da diese ihre Lebenswelten, Erfahrungen und Entwicklungsprozesse betreffen. Dabei werden Kinder zunehmend nicht nur als Adressat*innen pädagogischer Angebote, sondern als aktiv Beteiligte mit eigenen Perspektiven verstanden (Simon et al., 2023). Zugleich bleibt ihr Schutz eine grundlegende Voraussetzung für Forschung in diesem Feld (Hepach & Schmerse, 2024; Weltzien, 2024).

Gerade daraus ergibt sich die zentrale Rolle der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten. Da Kinder in der Regel nicht rechtswirksam einwilligen können, bildet deren Zustimmung die rechtliche Grundlage für eine Teilnahme an Forschungsprojekten (Hover-Reisner et al., 2020). Eltern entscheiden über die Beteiligung ihrer Kinder und werden häufig selbst als Expert*innen für deren Lebenszusammenhänge in den Forschungsprozess einbezogen (Blatter et al., 2023; Hover-Reisner et al., 2020).

Rollen, Zuständigkeiten und Entscheidungsprozesse stehen in wechselseitiger Beziehung und strukturieren die Handlungsspielräume der beteiligten Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebe-

nen. Rechtliche und organisatorische Vorgaben prägen die konkrete Forschungssituation, während Erfahrungen und Interaktionen im pädagogischen Alltag auf übergeordnete Abstimmungsprozesse zurückwirken können. Je nach Forschungskontext und Fragestellung können zudem weitere Akteur*innen einbezogen werden, etwa inklusive, Elementarpädagog*innen, Sprachförderkräfte, Assistenzkräfte, Psycholog*innen oder Fachberater*innen, welche spezifische Perspektiven und Zuständigkeiten in den Forschungsprozess einbringen.

Zur systematischen Erfassung dieser mehrschichtigen Zusammenhänge bietet das ökologische Modell nach Bronfenbrenner (1978) einen geeigneten Rahmen. Es unterscheidet Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosystem und strukturiert damit unterschiedlich weit gefasste Kontexte, in denen Akteur*innen handeln und Entscheidungen treffen.

Das Makrosystem umfasst übergeordnete gesellschaftliche, politische, rechtliche und kulturelle Ordnungsmuster sowie institutionelle Strukturen (Ben Slama & Kemmesies, 2020; Epp, 2017). Für Forschung in der frühkindlichen Bildung sind hier insbesondere landesgesetzliche Regelungen, bildungspolitische Zielsetzungen und gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit, Bildung und Forschung verortet, die die grundlegenden Bedingungen von Legitimation und Verantwortung bestimmen.

Das Exosystem bezeichnet Kontexte, an denen Kinder nicht unmittelbar beteiligt sind, die jedoch ihre Lebens- und Bildungsbedingungen beeinflussen (Epp, 2017) Das Exosystem bezeichnet Kontexte, an denen Kinder nicht unmittelbar beteiligt sind, die jedoch ihre Lebens- und Bildungsbedingungen beeinflussen (Ben Slama & Kemmesies, 2020). Auch wenn Kinder an diesen Prozessen nicht beteiligt sind, beeinflussen diese Strukturen maßgeblich, ob und in welcher Form Forschung im pädagogischen Alltag stattfinden kann.

Das Mesosystem beschreibt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen das Kind aktiv beteiligt ist (Epp, 2017). Im Forschungskontext betrifft dies insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Erziehungsberechtigten sowie Abstimmungen im pädagogischen Team. Auf dieser Ebene werden Informationen weitergegeben, Einwilligungen eingeholt und organisatorische Abläufe koordiniert.

Das Mikrosystem schließlich umfasst die unmittelbaren Interaktionen sogenannte „Face-to-Face-Interaktionen“ (Ben Slama & Kemmesies, 2020, S. 44), in denen das Kind direkt beteiligt ist (Epp, 2017). Auf dieser Ebene realisiert sich Forschung konkret, etwa in Gesprächs-, Beobachtungs- oder Erhebungssituationen zwischen Kindern, pädagogischen Fachkräften und

Forschenden. Hier wird Forschung nicht nur vorbereitet, sondern im direkten Kontakt tatsächlich durchgeführt und erlebt.

Deutlich wird, dass Forschung in der frühkindlichen Bildung nicht aus dem Handeln Einzelner entsteht, sondern aus dem Zusammenwirken verschiedener Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen. Ihre Rollen, Zuständigkeiten und Entscheidungsspielräume sind aufeinander bezogen und beeinflussen wechselseitig, ob und in welcher Form Forschung in Einrichtungen realisiert werden kann. Die Teilnahme an Forschungsaktivitäten setzt daher nicht nur individuelle Zustimmung, sondern auch institutionelle, rechtliche und organisatorische Voraussetzungen voraus. Welche Bedingungen hierfür maßgeblich sind, wird im folgenden Abschnitt näher ausgeführt.

### 2.2.4 Voraussetzungen und Bedingungen der Teilnahme an Forschungsaktivitäten

Forschungsprojekte im Bereich der frühkindlichen Bildung sind an konkrete organisatorische, zeitliche und personelle Bedingungen gebunden. Ob sie umgesetzt werden können, hängt von den verfügbaren Ressourcen und den Entscheidungen innerhalb der Einrichtung ab.

Die Arbeitsbedingungen in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung sind häufig durch knappe personelle und zeitliche Ressourcen sowie eine hohe Arbeitsdichte gekennzeichnet (Rudow, 2017; Rupprecht & Lattner, 2024). Organisatorische Bedingungen beeinflussen maßgeblich, ob eine Beteiligung an Forschung möglich ist (Rudow, 2017). Gleichzeitig sind die Anforderungen an die Kompetenzen des pädagogischen Personals gestiegen (Rauschenbach et al., 2025). Belastungen ergeben sich insbesondere aus Personalmangel, räumlichen und finanziellen Einschränkungen sowie anhaltendem Zeitdruck (Viernickel & Weßels, 2020). Die STEGE-Studie zeigt das strukturelle Rahmenbedingungen wie Personalschlüssel, zeitliche Ressourcen und Ausstattung eng mit der selbst eingeschätzten Gesundheit pädagogischer Fachkräfte zusammenhängen. Ungünstige Bedingungen gehen daher mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen einher (Mauz et al., 2014; Viernickel & Weßels, 2020). Arbeitsaufgaben, Organisation, Arbeitsumgebung und soziale Bedingungen wirken dabei zusammen (Rudow, 2017). Vor diesem Hintergrund hängt die Umsetzung zusätzlicher Anforderungen, etwa die Beteiligung an Forschung, maßgeblich von den tatsächlich verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen ab.

Neben organisatorischen Rahmenbedingungen sind auch rechtliche und ethische Vorgaben für die Umsetzung von Forschung entscheidend. Zentrale Voraussetzung jeder Studienteilnahme ist die informierte Einwilligung. Sie setzt voraus, dass potenzielle Teilnehmende auf Grundlage verständlicher Informationen frei entscheiden können, ob sie sich teilnehmen möchten oder nicht (Hopf, 2016; Rupprecht & Lattner, 2024). Zweck, Ablauf, Dauer und Methoden der Studie sind transparent darzustellen, ebenso mögliche Belastungen sowie Angaben zur Projektleitung und zu Ansprechpersonen (Rupprecht & Lattner, 2024; Stewart, o. J.). Die Entscheidung muss ohne Druck erfolgen und auf ausreichender Information beruhen; nur dann ist eine Einwilligung wirksam (Pfetsch et al., 2024).

Eine informierte Einwilligung ist nur dann wirksam, wenn sie freiwillig erfolgt. Eine Teilnahme darf weder verpflichtend sein noch Nachteile nach sich ziehen und kann jederzeit ohne Konsequenzen beendet werden (Bortz & Döring, 2006; Pfetsch et al., 2024; Rupprecht & Lattner, 2024). Gerade im pädagogischen Alltag ist sensibel mit impliziten Erwartungen oder hierarchischen Abhängigkeiten umzugehen, die Entscheidungen beeinflussen können. Ergebnisse des Projekts „Forschung trifft Kita“, zur Mitwirkung von Kindern und pädagogischen Fachkräften an Forschungsprojekten zeigen, dass Freiwilligkeit in Kindergärten und elementarpädagogischen Einrichtungen nicht in jedem Fall selbstverständlich ist (Rupprecht & Lattner, 2022, 2024). Daher ist ausdrücklich zu betonen, dass eine Teilnahme optional bleibt und ein Abbruch jederzeit möglich ist.

Dies gilt in besonderer Weise für Forschung mit Kindern. Neben der Einwilligung der Erziehungsberechtigten ist die altersangemessene Zustimmung der Kinder einzuholen. Beide Ebenen sind klar zu unterscheiden, da die Einwilligung der Erwachsenen die Haltung des Kindes nicht ersetzt (Rupprecht & Lattner, 2022, 2024). Kinder sollen altersangemessen informiert werden und ihre Bereitschaft zur Teilnahme äußern können (Pfetsch et al., 2024; Sherwood & Parsons, 2021). Die Ablehnung des Kindes ist ebenso zu respektieren wie ein späterer Widerruf seiner Zustimmung (Pfetsch et al., 2024).

Mit der Einwilligung geht der verantwortungsvolle Umgang mit personenbezogenen Daten einher. Deren Verarbeitung richtet sich nach der Datenschutz-Grundverordnung, dem Bundesdatenschutzgesetz sowie den jeweiligen Landesgesetzen (Werner et al., 2023). Personenbezogene Daten dürfen ausschließlich zu angegebenen wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden (Bortz & Döring, 2006; Stewart, o. J.). Teilnehmende sind darüber zu informieren, wie ihre

Daten erhoben, gespeichert und weitergegeben werden und welche Maßnahmen zum Schutz ihrer Vertraulichkeit getroffen werden (Stewart, o. J.).

Transparenz über Ziele, Verfahren und Datennutzung ist nicht nur Bestandteil der Einwilligung, sondern Grundlage für Vertrauen und Kooperation in der Einrichtung. Zum Schutz der Identität sind organisatorische und technische Maßnahmen wie gesicherte Datenspeicherung, Verschlüsselung und die Beschränkung des Zugriffs erforderlich (Döring & Bortz, 2016; Stewart, o. J.). Häufig werden Namen pseudonymisiert, indem sie durch Codes oder Pseudonyme ersetzt werden. Eine Zuordnung ist dann nur über eine getrennt aufbewahrte Liste möglich; die Daten gelten weiterhin als personenbezogen. Von Anonymisierung ist dagegen erst zu sprechen, wenn eine Identifizierung dauerhaft ausgeschlossen ist (Werner et al., 2023). Einwilligung und Anonymisierung sind damit zentrale Elemente des Datenschutzes.

Transparenz bezieht sich darüber hinaus auf das Forschungshandeln insgesamt. Zielsetzung, Ablauf, Umfang, Methodik, rechtliche und ethische Grundlagen sowie mögliche Belastungen sind offenzulegen (Pfetsch et al., 2024; Rupprecht & Lattner, 2024). Gerade in elementarpädagogischen Einrichtungen ist es erforderlich, nachvollziehbar darzulegen, wie sich eine Erhebung in den pädagogischen Alltag einfügt und welcher Aufwand damit verbunden ist. Die Informationen müssen verständlich und zielgruppengerecht aufbereitet werden; Gespräche können ergänzend offene Fragen klären (Pfetsch et al., 2024).

Zugleich sind praktische Fragen der Rekrutierung und Kommunikation zu berücksichtigen. Das Einholen elterlicher Einwilligungen erfordert zeitliche Ressourcen, eine verlässliche Informationsweitergabe sowie gegebenenfalls mehrsprachige oder barrierefreie Materialien. Auch diese organisatorischen Schritte beeinflussen, ob Forschung im Setting realisierbar ist. Aufwandsentschädigungen oder andere Anreize dürfen die Freiwilligkeit der Teilnahme nicht unangemessen beeinflussen (Döring & Bortz, 2016; Rupprecht & Lattner, 2024; Stewart, o. J.).

In Einrichtungen der frühen Bildung treffen unterschiedliche professionelle Perspektiven aufeinander. Pädagogische Fachkräfte verfügen über Erfahrungswissen aus dem Alltag mit Kindern, Forschende bringen wissenschaftliche Fragestellungen und Methoden ein. Zugleich wird von Akteur*innen außerhalb der Forschung zunehmend Beteiligung an Forschungsprozessen eingefordert, die über eine Mitwirkung an der Diskussion von Ergebnissen einschließt (Bogner, 2012; Burghardt et al., 2024a). Austausch und Dialog gelten als zentrale Voraussetzungen, um Distanz zwischen Forschung und Praxis zu verringern (Figl & Laireiter, 2022).

Wissenschaftlicher Transfer wird dabei nicht als einseitige Weitergabe verstanden, sondern als dialogischer Prozess. Wissen entsteht im Austausch und wird mit bestehenden Erfahrungen verknüpft (Schelle, 2023). In der frühen Bildung werden empirische Befunde auf konkrete pädagogische Situationen und institutionelle Rahmenbedingungen bezogen. Praxiswissen fließt in Forschungsprozesse ein, während wissenschaftliche Erkenntnisse in Teams und Fortbildungen aufgegriffen werden (Sehmer et al., 2020). Transfer setzt längerfristige Kooperation sowie die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Wissensbestände voraus(Blatter & Schelle, 2023b) Wertschätzung zeigt sich darin, dass pädagogische Fachkräfte sich in ihrer professionellen Rolle ernst genommen fühlen (Schelle, 2023).

Vor diesem Hintergrund kommt der Rückmeldung von Ergebnissen besondere Bedeutung zu. Sie gilt als eigenständiger Bestandteil verantwortlicher Forschung (Rupprecht & Lattner, 2024) und ist verständlich sowie praxisnah aufzubereiten (Hartel et al., 2019). In elementarpädagogischen Kontexten kann dies etwa durch kompakte Berichte, Teampräsentationen oder begleitende Fortbildungen erfolgen. Verständliche Rückmeldungen und ein erkennbarer Nutzen für die pädagogische Arbeit fördern die Teilnahmebereitschaft und können Impulse für Qualitätsentwicklung oder die Reflexion bestehender Routinen geben. Zugleich bedeutet jede Beteiligung zusätzlichen zeitlichen Aufwand, der auch als Belastung wahrgenommen werden kann.

Gleichzeitig sind Grenzen empirischer Forschung in der frühen Bildung zu berücksichtigen. Pädagogische Praxis ist vielschichtig, eindeutige Wirkungszusammenhänge sind nur begrenzt nachweisbar (Drieschner, 2021). Die Vorstellung, Qualität oder Wirksamkeit ließen sich eindeutig quantifizieren, wird daher kritisch diskutiert (Blatter & Schelle, 2023b). Forschungsergebnisse sind stets im jeweiligen institutionellen und sozialen Kontext zu interpretieren.

Aus diesen Grenzen folgt, dass Forschungsfragen und Design am konkreten institutionellen Setting auszurichten und methodisch zu begründen sind. Bereits in der Planungsphase sind Stichprobe, Auswahlverfahren und Datenerhebungsmethoden sorgfältig zu prüfen (BMBWF, 2020; Fuchs-Rechlin, 2018). Unterschiedliche Fragestellungen in der frühen Bildung erfordern dabei unterschiedliche methodische Zugänge, sei es qualitativ, quantitativ oder Mixed-Methods (Burghardt et al., 2024a).

Bei der Planung ist zu berücksichtigen, dass pädagogische Fachkräfte kontinuierlich für die Kinder verantwortlich sind und Abläufe nicht beliebig unterbrochen werden können. Die Qua-

lität eines Forschungsdesigns zeigt sich daher auch in seiner Umsetzbarkeit unter den Bedingungen elementarpädagogischer Praxis. Praktische Machbarkeit, ethische Vertretbarkeit und wissenschaftliche Qualität stehen in engem Zusammenhang. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick auf die Frage, aus welchen Gründen Personen grundsätzlich an Forschungsaktivitäten teilnehmen oder eine Beteiligung ablehnen.

### 2.2.5 (Nicht-) Teilnahme an Forschungsaktivitäten

Die Frage nach Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Forschungsaktivitäten wird in unterschiedlichen Disziplinen aufgegriffen. Dabei wird deutlich, dass solche Entscheidungen nicht als zufällige Reaktionen verstanden werden, sondern im Zusammenhang mit verschiedenen Bedingungen stehen, die eine Zustimmung oder Ablehnung begleiten können.

Einen differenzierten Einblick in diese Thematik bietet die Studie von Krüger (2009) welche die Teilnahmebereitschaft privater Haushalte an freiwilligen Erhebungen untersucht. Die Entscheidung ist wesentlich von einer Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen geprägt. Als Belastungen werden insbesondere hoher Zeit- und Organisationsaufwand sowie Unsicherheiten im Umgang mit persönlichen Daten genannt. Teilnahmegründe sind thematisches Interesse, das Gefühl, mit den eigenen Angaben einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, sowie materielle Anreize. Eine verständliche und transparente Darstellung von Ziel, Ablauf und Datenverwendung erhöht die Teilnahmebereitschaft, während unklare oder komplizierte Informationen eher zur Nicht-Teilnahme führen (Krüger, 2009).

Auch Schnell (1997) untersuchte empirisch, wie Teilnahmeentscheidungen zustande kommen und warum es bei sozialwissenschaftlichen Umfragen zur Nicht-Teilnahme kommt. Teilnahme wird dabei als Entscheidung im Moment der Anfrage verstanden, die auf einer Kosten-Nutzen-Abwägung beruht. Neben allgemeinen Einstellungen gegenüber Umfragen beeinflussen auch konkrete Umstände wie Zeitdruck oder aktuelle Verpflichtungen die Entscheidung. Gewählt wird die Option, die im jeweiligen Moment als vorteilhafter erscheint (Schnell, 1997). Teilnahme ist somit stark von den situativen Bedingungen geprägt.

Aufbauend auf diesem Verständnis von Teilnahme als Entscheidung im Moment der Anfrage untersuchen Schnauber und Daschmann (2008) in einer Nonresponse-Studie zu telefonischen Interviews, welche allgemeinen Einstellungen und situativen Bedingungen zur Teilnahme oder Nicht-Teilnahme führen. Sie unterscheiden zwischen „Traits“, also grundlegenden Haltungen

gegenüber Umfragen und Vertrauen in Institutionen, und „States“, den konkreten Umständen im Moment der Anfrage, etwa Zeitmangel oder aktueller Belastung. Zeitmangel erweist sich als häufigster Grund für Nicht-Teilnahme. Zweifel an der Anonymität sowie negative Vorerfahrungen wirken ebenfalls hemmend, während persönliches Interesse die Bereitschaft erhöht. Darüber hinaus beeinflussen auch Merkmale der Befragung, wie Länge, Thema und Art der Ansprache, die Entscheidung: Klare Kommunikation und eine überschaubare Dauer fördern die Zustimmung, unklare oder zu lange Anfragen eher die Ablehnung. Zudem wird der Effekt des „Oversurveying“ (Schnauber & Daschmann, 2008, S. 99) beschrieben, wonach wiederholte Kontaktaufnahmen die Bereitschaft zur erneuten Teilnahme verringern.

Neben Einstellungen und situativen Bedingungen spielen auch sozialstrukturelle Merkmale eine Rolle. Pötschke und Müller (2006) untersuchen im Rahmen einer Evaluation, welche Faktoren die Teilnahme an Telefoninterviews beeinflussen. Sie zeigen, dass Personen mit höherer Bildung und höherem sozioökonomischem Status häufiger teilnehmen. Diese Merkmale deuten auf größere zeitliche Flexibilität, bessere Erreichbarkeit und mehr Vertrautheit mit wissenschaftlichen Themen hin. Teilnahme ist damit sozial ungleich verteilt und hängt von verfügbaren Ressourcen ab.

Darüber hinaus können gezielt eingesetzte Anreize die Teilnahmebereitschaft erhöhen. Hofer (2025) untersucht im Kontext der Forschung zur Kulturellen Bildung, wie monetäre und nichtmonetäre Anreize („Incentives“) gestaltet werden. Monetäre Anreize umfassen etwa Geld oder Gutscheine, nicht-monetäre beispielsweise Feedback, Zertifikate oder Fortbildungen. Die Ergebnisse zeigen, dass Anreize Teilnahme fördern können, wenn sie als angemessene Anerkennung von Zeit und Engagement wahrgenommen werden. Werden sie hingegen als Druckmittel verstanden, kann dies die Bereitschaft zur Teilnahme verringern. Berger (2006) untersucht eine spezifische Form monetärer Anreize, nämlich vorab gewährte Geldbeträge bei postalischen Befragungen, und zeigt, dass solche Vorab-Anreize besonders wirksam sind. Teilnehmende, die bereits einen finanziellen Betrag erhalten haben, nehmen häufiger teil als solche, denen eine Belohnung lediglich angekündigt wird. Vorab gewährte Anreize erhöhen somit die Teilnahmebereitschaft stärker als nachträglich versprochene Belohnungen.

Über monetäre Anreize hinaus spielen Vertrauen, wahrgenommener Nutzen und persönliche Lebensumstände eine zentrale Rolle für die Teilnahmeentscheidung. Silber et al. (2022) untersuchen, warum Personen wiederholt an Studien teilnehmen oder nicht teilnehmen, und zeigen,

dass Vertrauen in die durchführende Einrichtung sowie die Überzeugung, mit der eigenen Meinung etwas bewirken zu können, die Teilnahme fördern. Skepsis gegenüber Forschung oder ein fehlender erkennbarer Nutzen begünstigen hingegen die Nicht-Teilnahme.

Dass Teilnahme stark von konkreten Lebensumständen abhängt, verdeutlichen auch Zeuner et al. (2023) in ihrer Studie zur Weiterbildungsteilnahme. Nicht-Teilnehmende nennen hier unter anderem negative Vorerfahrungen, hohen organisatorischen Aufwand, Care-Verpflichtungen, finanzielle Einschränkungen und Zeitmangel. In einem berufsspezifischen Kontext zeigen Figl und Laireiter (2022) zudem, dass bei österreichischen Psychotherapeut*innen Zeitmangel, organisatorischer Aufwand und Datenschutzbedenken die Teilnahme an Forschung hemmen, während Transparenz und Praxisrelevanz die Bereitschaft erhöhen.

Über die angeführten Studien hinweg lassen sich wiederkehrende Einflussbereiche identifizieren, darunter Zeitaufwand, organisatorische Belastung, Vertrauen, frühere Erfahrungen, persönliche Einstellungen sowie Anreize und Anerkennung. Diese Faktoren wurden bislang überwiegend auf individueller Ebene betrachtet. Pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen entscheiden jedoch nicht ausschließlich individuell. Ihre Teilnahme ist in Teamstrukturen, Leitungsentscheidungen, Trägervertretungen und gegebenenfalls behördliche Vorgaben eingebunden. Zudem erfordern Dienstpläne, Aufsichtspflichten und Personalschlüssel zeitliche Spielräume, während Eltern informiert und Einwilligungen eingeholt werden müssen (Rudow, 2017; Viernickel & Weßels, 2020). Teilnahme ist somit institutionell gerahmt. Unklar bleibt jedoch, welche Gründe pädagogische Fachkräfte konkret für ihre Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Forschungsprojekten anführen, wie diese im Verhältnis zu den Einschätzungen der Forschenden stehen und welche Rolle organisatorische Entscheidungswege tatsächlich spielen.

Hier setzt der folgende empirische Teil an. Er untersucht die Teilnahmebereitschaft pädagogischer Fachkräfte in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen und stellt ihre Begründungen den Einschätzungen der Forschenden gegenüber, um Einflussfaktoren unter institutionellen Bedingungen differenziert sichtbar zu machen.

# 3 Empirische Erhebung

Für die Untersuchung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, um die Perspektiven sowohl pädagogischer Fachkräfte als auch von Forschenden einzubeziehen und vergleichend zu beleuchten. Das folgende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung. Zunächst wird auf das Erhebungsverfahren und die Zusammensetzung der , N eingegangen. Im Anschluss folgt die Darstellung der angewandten Erhebungsmethode. Darauf aufbauend wird das Auswertungsverfahren erläutert, das neben der Transkription die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) umfasst. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert.

## 3.1 Erhebungsverfahren

In diesem Abschnitt werden die Zusammensetzung der Stichprobe, das Vorgehen bei der Datenerhebung und die Entwicklung des Interviewleitfadens beschrieben. Im Mittelpunkt stehen die Auswahl der Interviewpartner*innen sowie die Durchführung der Interviews. Im Folgenden wird die Zusammensetzung der Stichprobe beschrieben.

### 3.1.1 Stichprobe

Die Datenerhebung basierte auf einer bewusst heterogen zusammengesetzten Stichprobe aus pädagogischen Fachkräften und Forschenden, um unterschiedliche Perspektiven auf Forschungsbeteiligung in der frühkindlichen Bildung zu erfassen. Insgesamt wurden 17 Personen in die Untersuchung einbezogen, darunter 12 pädagogische Fachkräfte (PF) und 5 Forschende (F). Durch die heterogene Zusammensetzung der Stichprobe sollte ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen, Haltungen und Zugängen zur Teilnahme an Forschungsaktivitäten abgebildet werden.

Die Rekrutierung der beiden Gruppen wird im Folgenden getrennt dargestellt. Zunächst wird das Vorgehen bei der Rekrutierung der pädagogischen Fachkräfte beschrieben, anschließend die Rekrutierung der Forschenden

Die Rekrutierung der pädagogischen Fachkräfte erfolgte über mehrere Zugangswege, um eine möglichst vielfältige Zusammensetzung der Stichprobe zu gewährleisten. Neben gezielten persönlichen Anschreiben wurde ein Social-Media-Beitrag verfasst (Anhang A), der in WhatsApp-

Gruppen von Studierenden der Universität Wien, Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich geteilt wurde. Auf diese Weise konnten auch Personen außerhalb des bestehenden Netzwerks erreicht werden. Darüber hinaus erfolgte der Kontakt zu weiteren potenziellen Teilnehmenden über informelle Weiterempfehlungen, persönliche Netzwerke sowie digitale Kommunikationskanäle wie soziale Medien, WhatsApp und Telefon. In allen Fällen erhielten die potenziellen Teilnehmenden ein kurzes Informationsschreiben, in dem Ziel und Ablauf der Untersuchung dargelegt wurden. Die Teilnahme war freiwillig; gemeinsam mit der Kontaktaufnahme wurden die Einverständniserklärung sowie Informationen zum Ablauf der Studie übermittelt. Aus diesen unterschiedlichen Rekrutierungswegen ergab sich eine vielfältige Zusammensetzung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte, die im Folgenden näher beschrieben wird.

Die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte kamen aus Wien, Niederösterreich, Burgenland, Kärnten und Oberösterreich. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass sie über eine mindestens dreijährige Berufserfahrung verfügen; Erfahrungen mit Forschungsprojekten wurden nicht als Auswahlkriterium berücksichtigt. Sieben der befragten pädagogischen Fachkräfte waren in Niederösterreich tätig, drei in Wien und zwei in Oberösterreich, acht der pädagogischen Fachkräfte hatten im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit Erfahrungen bei mehreren Trägern gesammelt.

Um eine Beschränkung auf einzelne regionale oder institutionelle Gegebenheiten zu vermeiden, wurde auf eine Streuung hinsichtlich unterschiedlicher Trägerstrukturen sowie auf Kindergärten in städtischen und ländlichen Kontexten geachtet. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden die aktuellen Träger der pädagogischen Fachkräfte nicht explizit benannt. Geschlecht und Alter der Befragten wurden nicht berücksichtigt, da diese Merkmale für die Forschungsfragestellung nicht zentral waren. Ergänzend wurden Forschende in die Untersuchung einbezogen, um die Perspektive der Praxis durch wissenschaftliche Sichtweisen zu erweitern.

Mit Forschenden sind Personen gemeint, die institutionell an einer Hochschule oder Universität angebunden sind und im Bereich der frühkindlichen Bildung forschend tätig waren und sind. Die Ansprache der Forschenden erfolgte per E-Mail. Der Kontaktaufnahme war die Einverständniserklärung, eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens sowie eine persönliche Vorstellung der Interviewerin beigefügt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Forschenden über ausgewiesene Expertise und Erfahrung im Bereich der frühkindlichen Bildung

verfügen, um eine fundierte wissenschaftliche Perspektive auf das Thema Forschungsbeteiligung einzubringen. Aus der Rekrutierung beider Gruppen ergab sich somit eine Stichprobe, die pädagogische und wissenschaftliche Perspektiven vereint und eine breite Sicht auf die Thematik ermöglichen soll.

Die Durchführung der Interviews erfolgte in unterschiedlichen Formaten. Von den insgesamt 17 Gesprächen wurden 14 in Präsenz geführt, zwei online über Zoom und eines telefonisch. Die persönlichen Interviews fanden entweder bei den Befragten selbst, bei der Interviewerin oder im Büro des Instituts für Bildungswissenschaft statt. Vor Beginn jedes Gesprächs wurden die Einverständniserklärung und das Informationsblatt (Anhang B, C) gemeinsam durchgesehen und mögliche Rückfragen geklärt. Nach einer kurzen Einführung in das Thema sowie einer gegenseitigen Vorstellung begann die Tonaufnahme und damit das eigentliche Interview. Die Dauer der Gespräche variierte zwischen 24 Minuten und 1 Stunde 18 Minuten. Im Anschluss erhielten die Teilnehmenden als kleines Dankeschön entweder Marillenkekse von Sonnentor oder einen Wein aus dem eigenen Weingut.

Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Interviews transkribiert und anonymisiert, um eine systematische Auswertung zu ermöglichen. Die Aufzeichnungen wurden parallel mit Laptop und Smartphone angefertigt, um eine doppelte Datensicherung zu gewährleisten. Die Transkription orientierte sich an den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018, S. 21–26). Dialektäußerungen wurden ins Schriftdeutsche übertragen, Zahlen ausgeschrieben sowie Personen- und Ortsnamen anonymisiert, um Lesbarkeit und Datenschutz sicherzustellen. Für die Transkription wurde „I“ als Kürzel für die Interviewerin genutzt, während die Teilnehmenden mit den Kürzeln PF1–PF12 bzw. F1–F5 gekennzeichnet wurden. Nach Abschluss der Transkription erfolgte die Aufbereitung der erhobenen Daten, um diese für den anschließenden Analyseprozess vorzubereiten.

Die finalen Transkripte wurden im DOCX-Format gespeichert, nach einer Korrekturlesung überarbeitet und anschließend in das Programm „f4analyse“ übertragen. Dieses diente als Grundlage für die anschließende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1994).

Im folgenden Kapitel wird das leitfadengestützte Interviewverfahren vorgestellt, das der Datenerhebung zugrunde lag, sowie dessen methodische Umsetzung im Rahmen dieser Studie näher erläutert.

### 3.1.2 Leitfadengestütztes Interview

Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Forschenden in der frühkindlichen Bildung durchgeführt. Ziel war es, ihre Einstellungen, Erfahrungen und Motive in Bezug auf die Teilnahme an Forschungsaktivitäten zu erfassen.

Die Erstellung des Interviewleitfadens erfolgte nach der sogenannten SPSS-Formel von Helfferich (2022, S. 884). In einem ersten Schritt („**S**ammeln“) wurden alle potenziellen Fragen notiert, unabhängig von ihrer Formulierung oder Eignung. Anschließend („**P**rüfen“) wurden die Fragen kritisch überarbeitet, zusammengefasst oder gestrichen, wobei auf Verständlichkeit und Offenheit geachtet wurde. In der dritten Phase („**S**ortieren“) wurden die verbliebenen Fragen nach inhaltlicher Zugehörigkeit und zeitlicher Abfolge geordnet. Schließlich („**S**ubsumieren“) wurden ähnliche Fragen gebündelt, Nachfragen als Stichpunkte ergänzt und Erzählaspekte zusammengefasst.

Leitfadeninterviews werden nach Helfferich (2022, S. 876) als Interviews verstanden, „die mit einem Leitfaden den Interviewablauf gestalten“. Der Leitfaden dieser Masterarbeit bestand aus offenen Fragen im Sinne eines „Frage-Antwort-Schemas“ sowie aus mehreren Erzählaufforderungen nach dem „Erzählaufforderung-Erzählung-Schema“ (2022, S. 881). Einige Fragen waren vollständig formuliert, andere wurden flexibel an die jeweilige Interviewsituation angepasst und dienten als Erinnerungsstütze. Der Leitfaden war grundsätzlich strukturiert, um den Fokus auf das Forschungsthema zu lenken, gleichzeitig jedoch offen genug, um neue Aspekte aufzugreifen, die sich im Verlauf der Gespräche ergaben. Eine Übersicht über den vollständigen Interviewleitfaden befindet sich im Anhang D und E.

Vor der eigentlichen Datenerhebung wurde der Leitfaden in einem Probeinterview getestet. Dadurch konnte überprüft werden, ob alle Fragen verständlich und für die Untersuchung geeignet waren. Nach dieser Erprobung wurde der Leitfaden überarbeitet und an die Forschungsziele der Masterarbeit angepasst. Bei der endgültigen Fassung wurde darauf geachtet, dass er übersichtlich gestaltet war und den Erzählfluss während des gesamten Gesprächs unterstützte.

Die Durchführung der Interviews folgte dem Prinzip „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2022, S. 875). Dieses Prinzip wurde bewusst umgesetzt, um Offenheit im Gespräch zu ermöglichen und gleichzeitig eine thematische Orientierung zu behalten. Ziel war es, ein natürliches Gespräch zu führen, bei dem die Fragen des Leitfadens als roter Faden dienten, ohne den Gesprächsfluss zu unterbrechen oder eine sichtbare Steuerung auszuüben.

Offenheit bedeutete in diesem Zusammenhang, dass die Interviewten Raum hatten, eigene Themen einzubringen, persönliche Erfahrungen zu schildern und ihre eigenen Begriffe zu verwenden. Dieses Vorgehen wurde zu Beginn jedes Interviews erläutert, um mögliche Unsicherheiten abzubauen und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen.

Der Leitfaden diente somit als thematischer Rahmen, der den Ablauf der Gespräche strukturierte, ohne den natürlichen Gesprächsverlauf zu stören. Leitfadenorientierte Interviews eignen sich besonders, „wenn alltägliches und wissenschaftliches Wissen zu rekonstruieren ist und dafür eine große Offenheit gewährleistet sein soll – aber gleichzeitig auch die vom Interviewer eingebrachten Themen den Erhebungsprozess strukturieren sollen“ (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 122). Die logische Struktur des Leitfadens konnte je nach Denkweise der Interviewten flexibel angepasst werden (Niebert & Gropengießer, 2014, S. 126).

Während der Interviews wurde auf eine entspannte und offene Gesprächsatmosphäre geachtet. Zu Beginn jedes Gesprächs wurde jeweils mit einer offenen Einstiegsfrage begonnen – sowohl bei den pädagogischen Fachkräften als auch bei den Forschenden. Die Anonymisierung der Daten wurde durch das Unterzeichnen einer Einverständniserklärung sowie durch eine erneute mündliche Zusicherung vor Beginn jedes Interviews sichergestellt. Die Gespräche wurden doppelt aufgezeichnet – sowohl mit dem Smartphone als auch mit dem Laptop –, um die Datensicherung zu gewährleisten und technische Ausfälle abzusichern.

Nach der Erhebung der Interviews stand die Auswertung der gewonnenen Daten im Mittelpunkt. Im folgenden Abschnitt wird das Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -analyse beschrieben.

## 3.2 Auswertungsverfahren

Im Folgenden werden die weiteren Schritte der empirischen Erhebung dargestellt, die sich in die Transkription der Interviewaufnahmen sowie die Anwendung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring untergliedern.

### 3.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung der Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) herangezogen. Ziel ist es, hemmende und förderliche Faktoren der Teilnahmebereitschaft an

Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung zu identifizieren und dabei die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften sowie Forschenden vergleichend zu analysieren.

Da bislang keine Studie beide Akteursgruppen in diesem Zusammenhang zusammengeführt hat, erfolgt die Kategorienbildung induktiv. Auf eine deduktive Vorgehensweise wird bewusst verzichtet, da diese bestehende theoretische Vorannahmen reproduzieren würde und die Offenheit für neue Befunde einschränken könnte. Das induktive Vorgehen gewährleistet hingegen, dass die Kategorien unmittelbar aus den Interviewaussagen entwickelt und im Verlauf des Analyseprozesses fortlaufend überprüft und verdichtet werden. Das folgende Ablaufmodell veranschaulicht den grundlegenden Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring (1994). Es dient als methodische Orientierung für die einzelnen Analyseschritte dieser Untersuchung.

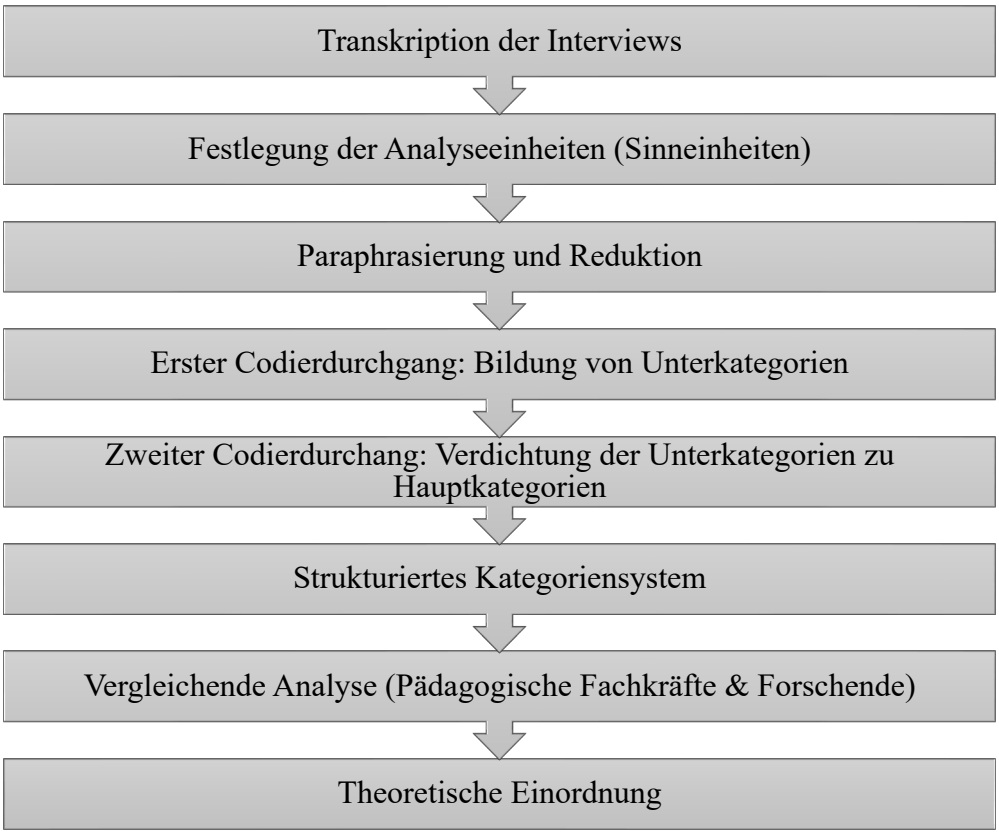



*Abbildung 1: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring, 1994)*

Die Analyse basiert auf den angefertigten Transkriptionen der Interviews, die das zentrale Ausgangsmaterial der Untersuchung bilden. Grundlage der Auswertung ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) die eine systematische und theoriegeleitete Reduktion großer

Textmengen ermöglicht. Entsprechend dem vorgeschlagenen Vorgehen erfolgt die Analyse „Zeile für Zeile“ (Mayring, 2007, S. 76) in zwei Codierungsdurchgängen, um die inhaltlichen Strukturen der Interviews schrittweise herauszuarbeiten und zentrale Themenfelder zu identifizieren. Dieses Vorgehen ermöglicht es, komplexe Aussagen der Interviewten methodisch kontrolliert zu verdichten und deren wesentliche Bedeutungsaspekte sichtbar zu machen.

Im ersten Codierungsdurchgang werden die Transkriptionen in inhaltlich zusammenhängende Sinneinheiten gegliedert, die jeweils eine eigenständige Aussage enthalten. Diese Sinneinheiten werden paraphrasiert und in eine grammatikalisch verkürzte, auf den wesentlichen Inhalt beschränkte Form überführt. Auf diese Weise werden die zentralen Aussagen der Befragten prägnant wiedergegeben. Aus den Paraphrasen entstehen zunächst Unterkategorien, die ähnliche inhaltliche Aspekte bündeln und die thematischen Schwerpunkte der Aussagen abbilden.

Aufbauend auf diesen Zwischenschritten werden im zweiten Codierungsdurchgang die gebildeten Unterkategorien abstrahiert und zu übergeordneten Hauptkategorien zusammengeführt. In diesem Schritt wird überprüft, ob das entstehende Kategoriensystem das Ausgangsmaterial weiterhin angemessen repräsentiert und die inhaltlichen Zusammenhänge konsistent wiedergibt. Durch diesen iterativen Prozess entsteht ein strukturiertes Kategoriensystem, das die zentralen Einflussfaktoren herausarbeitet und einen systematischen Vergleich zwischen den beiden Gruppen ermöglicht.

Zur Unterstützung der Codierung und Auswertung wird das Programm „f4analyse“ eingesetzt. Dabei handelt es sich um eine Software für qualitative Datenanalyse, die die strukturierte Bearbeitung, Codierung und Auswertung von Interviewtranskripten ermöglicht. Der Einsatz des Programms trägt dazu bei, den Analyseprozess transparent, nachvollziehbar und effizient zu gestalten.

Auf Grundlage dieses Vorgehens werden im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

## 3.3 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Analyse dargestellt. Im Mittelpunkt stehen die in den Interviews thematisierten Aspekte der Teilnahmebereitschaft an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung. Die Ergebnisdarstellung ist entlang von vier übergeordneten Hauptkategorien gegliedert, die aus insgesamt 66 Unterkategorien hervorgegangen sind (siehe Anhang F). Diese Hauptkategorien beziehen sich auf strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, prozessuale Aspekte sowie pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte sowie individuelle Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen im Zusammenhang mit Teilnahme an Forschungsaktivitäten.

Die Darstellung der Ergebnisse folgt dieser Struktur und dient der systematischen Aufbereitung der im Interview identifizierten thematischen Schwerpunkte. Innerhalb der einzelnen Hauptkategorien werden die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte und der Forschenden gemeinsam berücksichtigt. Die gemeinsame Darstellung erfolgt vor dem Hintergrund, dass Teilnahme an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung im Zusammenspiel unterschiedlicher Perspektiven und Rahmenbedingungen entstehen. Die Akteur*innen handeln dabei unter jeweils spezifischen institutionellen, organisationalen und professionellen Rahmenbedingungen. Die gemeinsame Auswertung ermöglicht es daher, die Aussagen beider Perspektiven in ihrem Zusammenhang darzustellen, während eine getrennte Betrachtung zentrale Bezüge zwischen Forschung und Praxis nur unzureichend abbilden würde.

### 3.3.1 Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen der Teilnahmebereitschaft

Die erste Hauptkategorie fasst jene Interviewstellen zusammen, in denen die Teilnahme an Forschungsaktivitäten im Elementarbereich im Zusammenhang mit strukturellen, organisationalen und institutionellen Bedingungen thematisiert wird. In den Aussagen sowohl der pädagogischen Fachkräfte als auch der Forschenden wird deutlich, dass Teilnahme an Forschung zwar individuell entschieden wird, jedoch in enger Abhängigkeit von übergeordneten Rahmenbedingungen verhandelt werden muss.

Die Interviews verweisen in diesem Zusammenhang auf ein Zusammenspiel von Anforderungen des pädagogischen Alltags, organisationalen und institutionellen Strukturen sowie hochschulischen und gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, in deren Zusammenspiel Forschung im Elementarbereich praktisch möglich und anschlussfähig wird.

Ausgehend davon rückt im Folgenden zunächst jene Ebene in den Blick, die den Ausgangspunkt der Aussagen bildet, nämlich der pädagogische Alltag im Elementarbereich und die damit verbundenen Belastungen und Ressourcen pädagogischer Fachkräfte. In den Interviews wird deutlich, dass Forschung im Elementarbereich aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte eng mit den Bedingungen des pädagogischen Alltags verknüpft ist. Dabei zeigt sich, dass im Alltag häufig wenig bis keine zeitlichen und personellen Kapazitäten verfügbar sind und viele Einrichtungen bereits stark belastet sind (F1, Abs. 6, 49; F5, Abs. 14; PF8, Abs. 125). Personalmangel wird dabei als wesentlicher Grund genannt, da zusätzliche Aufgaben ab einem gewissen Punkt „einfach nicht mehr gehen“ und als Überforderung erlebt werden (F1, Abs. 49; PF3, Abs. 78; PF8, Abs. 73, 125).

Diese Belastungssituation wird in den Interviews weiter konkretisiert, etwa durch Hinweise auf spezifische Gruppenkonstellationen mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf oder auf herausfordernde Phasen im Einrichtungsalltag, die zusätzlichen Ressourcenbedarf erzeugen (F1, Abs. 53, 54). Gleichzeitig zeigen sich auch Forschende sensibel für die begrenzten Kapazitäten pädagogischer Fachkräfte. Sie betonen die Bedeutung einer feldsensiblen Haltung, das Entgegenkommen gegenüber Einrichtungen zur Vermeidung zusätzlicher Belastungen sowie die Notwendigkeit, flexibel auf Bedingungen des pädagogischen Alltags zu reagieren (F1, Abs. 46; F4, Abs. 48).

Während sich diese Belastungen zunächst im pädagogischen Alltag zeigen, wird zugleich deutlich, dass sie eng mit organisationalen Rahmenbedingungen der Einrichtungen verbunden sind, die Handlungsspielräume strukturieren und beeinflussen, ob zusätzliche Aktivitäten wie Forschung überhaupt möglich werden. In den Aussagen der Fachkräfte wird dabei deutlich, dass insbesondere strukturelle Unterschiede zwischen Einrichtungen eine zentrale Rolle spielen. Fachkräfte verweisen auf Unterschiede zwischen ein-, zwei- und mehrgruppigen Häusern, insbesondere hinsichtlich Leitungsfreistellung, zusätzlicher personeller Unterstützung und organisatorischer Spielräume (F2, Abs. 6; PF3, Abs. 55; PF7, Abs. 78, 94). Vor allem kleinere Häuser mit wenigen Leitungsstunden werden als besonders belastet erlebt, während größere Einrichtungen Belastungen eher kompensieren können (F2, Abs. 6; PF1, Abs. 96; PF8, Abs. 67; PF11,

Abs. 101-104). Die Teilnahme an Forschung hängt damit weniger von der grundsätzlichen Bereitschaft der pädagogischer Fachkräfte als von den verfügbaren organisatorischen Ressourcen innerhalb der Einrichtungen ab.

Über diese internen organisatorischen Voraussetzungen hinaus rücken zunehmend auch formale und institutionelle Vorgaben in den Vordergrund, die bestimmen, unter welchen Bedingungen Forschung im Feld umgesetzt werden kann. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass bestimmte Regelungen und Abläufe mit zusätzlichem organisatorischem Aufwand verbunden sind und im pädagogischen Alltag erhöhte personelle und zeitliche Kapazitäten erfordern (PF3, Abs. 47, 48). Diese zusätzlichen Anforderungen werden insbesondere dann als belastend erlebt, wenn Tagesabläufe umgeplant oder weitere Aufgaben „in den Alltag integriert" werden müssen (PF3, Abs. 48; PF8, Abs. 64). In diesem Zusammenhang wird die Umsetzung von Forschungsaktivitäten grundsätzlich als möglich eingeschätzt, jedoch stark an die jeweiligen Rahmenbedingungen der Einrichtungen gebunden (F1, Abs. 49; PF8, Abs. 125). Auch räumliche und materielle Bedingungen, etwa Platzmangel oder provisorische Unterbringung, tragen dazu bei, dass Forschung im pädagogischen Alltag als schwer umsetzbar beschrieben wird (PF6, Abs. 60, 70). Forschende betonen daher die Bedeutung einer forschungspraktischen Gestaltung, die im Feld keinen zusätzlichen Aufwand erfordert (F1, Abs. 88). Konkrete Umsetzungsbeispiele werden in den Interviews nur vereinzelt benannt, stattdessen wird der Wunsch nach einer insgesamt stärkeren Forschungslandschaft formuliert, um den Bereich der frühkindlichen Bildung wissenschaftlich weiterzuentwickeln.

Diese formalen und organisatorischen Rahmenbedingungen sind in den Interviews eng mit institutionellen Entscheidungswegen verknüpft, die bestimmen, auf welcher Ebene über eine Teilnahme an Forschung entschieden wird. Dabei wird deutlich, dass entsprechende Entscheidungen häufig nicht auf Ebene der einzelnen pädagogischen Fachkräfte getroffen werden. Fachkräfte berichten von Unsicherheiten darüber, „ob man das überhaupt darf", und verweisen darauf, dass Entscheidungen zur Forschungsbeteiligung in Abstimmung mit Leitungen, Inspektor*innen oder Trägern erfolgen müssen (PF1, Abs. 30, 32; PF2, Abs. 27; PF3, Abs. 54; PF6, Abs. 24). Diese Entscheidungswege werden teilweise als frustrierend erlebt, insbesondere wenn Träger, Leitungen oder Inspektor*innen eine Teilnahme nicht zustimmen, obwohl seitens der pädagogischen Fachkräfte grundsätzlich Interesse besteht (PF3, Abs. 38).

Auch aus der Perspektive der Forschenden wird diese Dynamik wahrgenommen. In den Interviews berichten sie von einer ausgeprägten Vorsicht im Feld sowie von anhaltenden Unsicherheiten darüber, ob eine Teilnahme stattfinden „darf oder nicht darf“ (F2, Abs. 17). Forschung erscheint damit als grundsätzlich sinnvoll, ihre Umsetzung bleibt jedoch in hohem Maße von institutionellen Entscheidungsstrukturen abhängig.

Diese institutionellen Entscheidungswege konkretisieren sich in der Praxis häufig über Personen und Netzwerke, die als Vermittlungs- und Entscheidungsinstanzen zwischen Forschung und Praxis fungieren und damit eine zentrale Schlüsselfunktion für den Zugang zum Feld einnehmen. Mehrfach wird auf die Bedeutung von Netzwerken und sogenannten Gatekeepern verwiesen, über die Zugänge zu Einrichtungen hergestellt werden. Forschungsanfragen werden häufig über bestehende persönliche Kontakte, Kooperationen mit Einrichtungen oder übergeordnete Stellen wie Träger, Landesstellen und insbesondere Leitungen eingebracht (F1, Abs. 10, 11, 12, 34; F2, Abs. 12). Innerhalb der Einrichtungen liegt die Entscheidung über eine Weitergabe oder Ablehnung solcher Anfragen häufig auf Leitungsebene. Leitungspersonen vermitteln dabei zwischen organisationalen Ebenen, indem sie Anforderungen nach oben absichern und Entscheidungen an die Teams weitertragen (PF1, Abs. 30; PF7, Abs. 6; PF7, Abs. 110). Zugänge zum Feld sind damit stark von einzelnen Personen, Netzwerken und organisationalen Strukturen abhängig, die über die Weiterleitung oder Blockierung von Forschungsanfragen entscheiden (F2, Abs. 20; F3, Abs. 28). Ob eine Einrichtung an Forschung teilnimmt, wird damit oft nicht von einzelnen Fachkräften entschieden, sondern vor allem von Leitung und Träger. Einrichtungen oder Personen ohne entsprechende Netzwerke werden seltener erreicht, was insbesondere für Studierende mit begrenzten Ressourcen und fehlender institutioneller Anbindung als erschwerend beschrieben wird (F2, Abs. 12; PF7, Abs. 59, 60). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass Entscheidungen auf höheren Ebenen nicht immer mit den Bedingungen der pädagogischen Praxis vereinbar sind (PF7, Abs. 115, 116; PF8, Abs. 54, 55), und dass eine Beteiligung an Forschung vor allem dann als sinnvoll wahrgenommen wird, wenn sie zu tatsächlichen Veränderungen führt (PF8, Abs. 121).

Besonders deutlich wird diese Abhängigkeit vom Feldzugang in der studentischen Forschung, die durch begrenzte zeitliche, finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen geprägt ist und zugleich mit einer besonderen Verantwortung gegenüber dem Praxisfeld verbunden bleibt. In den Interviews wird hervorgehoben, dass Studierende selten über ausreichende Ressourcen für umfangreiche Forschungsvorhaben verfügen und sich daher häufig am räumlich nahen Umfeld

ihres Studien- oder Wohnorts orientieren (F1, Abs. 58). Insbesondere Forschungsvorhaben im ländlichen Raum werden aufgrund von Anfahrtswegen und nicht übernommenen Kosten als erschwert beschrieben (F1, Abs. 60). Zugleich wird betont, dass sowohl Studierende als auch Lehrende Verantwortung für den Umgang mit dem Praxisfeld tragen und bei jedem Forschungsvorhaben erneut darauf achten müssen, dass ethische Prinzipien eingehalten und erhobene Daten sorgfältig behandelt werden (F1, Abs. 48). Vor diesem Hintergrund kommt dem Umgang mit dem Praxisfeld eine zentrale Bedeutung zu. Der Zugang wird eng an Wertschätzung und Transparenz gebunden, da die Beteiligung der Praxis auf Freiwilligkeit beruht und Studierende angehalten sind, die ihnen eröffneten Zugänge und Ressourcen in besonderem Maße zu respektieren (F1, Abs. 84). Die zeitliche Begrenzung studentischer Forschung, etwa durch semesterbezogene Abschlussarbeiten, verstärkt diese Anforderungen zusätzlich, da umfangreiche oder langfristige Projekte häufig nicht realisierbar sind (PF12, Abs. 54). Als mögliche Entlastung werden kooperative Forschungsformate beschrieben, in denen mehrere Studierende mit einem gemeinsamen Datensatz arbeiten, jedoch unterschiedliche Forschungsfragen verfolgen und eigenständige Arbeiten verfassen (F4, Abs. 46). Gleichzeitig zeigt sich, dass studentische Forschung einer besonderen Begleitung bedarf, etwa wenn der Zugang zum Feld erst nach expliziter Freigabe erfolgt, um dieses nicht zu überlasten oder zu irritieren (F5, Abs. 38). Aus Sicht der Praxis sind damit klare Erwartungen an das Auftreten von Studierenden verbunden, insbesondere in Bezug auf Vorbereitung, Transparenz und Respekt (PF5, Abs. 44; PF11, Abs. 159, 160). Diese Anforderungen verweisen zugleich auf strukturelle Bedingungen des Feldzugangs, da Studierende häufig noch nicht über etablierte Netzwerke verfügen, was den Zugang zusätzlich erschwert (PF7, Abs. 59, 60).

Die beschriebenen strukturellen Einschränkungen studentischer Forschung stehen in engem Zusammenhang mit räumlichen und regionalen Bedingungen, die den Zugang zu Forschung zusätzlich beeinflussen. Dabei wird deutlich, dass sich der Zugang zu Forschungsaktivitäten je nach Region unterschiedlich gestaltet (F1, Abs. 58, 59, 60). Grundsätzlich wird betont, dass der Standort von Einrichtungen für die Durchführung von Forschungsprojekten eine untergeordnete Rolle spielt, sofern entsprechende finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen (F1, Abs. 59). Diese Voraussetzungen sind jedoch insbesondere für Studierende häufig nicht gegeben, wodurch sich Forschungstätigkeiten stärker auf städtische und universitätsnahe Räume konzentrieren (F1, Abs. 58, 60).

Aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte im ländlichen Raum wird wiederholt geäußert, dass dort zwar Interesse an Forschung besteht, entsprechende Anfragen jedoch selten ankommen (F1, Abs. 57). Aus den Interviews geht zudem hervor, dass Einrichtungen außerhalb universitärer Ballungsräume seltener erreicht werden und dadurch weniger in Forschungsaktivitäten eingebunden sind. Darüber hinaus werden bundeslandspezifische Unterschiede in Verwaltungs- und Genehmigungsstrukturen benannt, die den Zugang zum Feld weiter beeinflussen. So wird beschrieben, dass sich Zuständigkeiten, Entscheidungswege und vorhandene Unterstützungsstrukturen zwischen den Bundesländern unterscheiden und daraus unterschiedliche Rahmenbedingungen für Forschungsaktivitäten resultieren (F2, Abs. 14-18; F3, Abs. 32). Forschende äußern in diesem Zusammenhang zudem Kritik daran, dass nicht alle Träger über eigene Stabstellen für Forschung verfügen, was den Zugang zu Forschungsaktivitäten im Feld maßgeblich beeinflusst und erschwert (F2, Abs. 14, 18). Insgesamt wird damit sichtbar, dass studentische Forschung aufgrund begrenzter Ressourcen häufig auf universitätsnahe Räume konzentriert bleibt, während Einrichtungen in ländlichen Regionen seltener in Forschungsaktivitäten eingebunden sind.

Parallel zu diesen regionalen und administrativen Bedingungen verweisen Forschende auf hochschulische und wissenschaftliche Rahmenbedingungen, unter denen Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung entsteht. Pädagogische Fachkräfte greifen diese Aspekte nur vereinzelt auf. Forschende verweisen darauf, dass die Elementarpädagogik an Universitäten bislang nur in begrenztem Ausmaß institutionell verankert ist und häufig innerhalb anderer Disziplinen, etwa der Sozialpädagogik oder der Bildungswissenschaften, verortet wird (F1, Abs. 21, 22). Gleichzeitig wird ein starkes Interesse auf Studierendenebene beschrieben, das sich unter anderem in stark nachgefragten Lehrveranstaltungen sowie in einer hohen Zahl an Bachelor- und Masterarbeiten im Bereich der frühkindlichen Bildung zeigt (F1, Abs. 23). Diese Gleichzeitigkeit von begrenzter struktureller Verankerung und hoher Nachfrage kennzeichnet den aktuellen Entwicklungsstand des Feldes (F1, Abs. 21, 22, 23). Darüber hinaus werden Unterschiede zwischen Universitäten, pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen sichtbar, insbesondere hinsichtlich Forschungsauftrag, Nähe zum Praxisfeld und verfügbaren Ressourcen (F2, Abs. 10, 12; F3, Abs. 4). Pädagogische Hochschulen werden zwar als besonders praxisnah beschrieben, verfügen jedoch über deutlich geringere personelle und finanzielle Ressourcen für Forschung als universitäre Strukturen mit etablierten Lehrstühlen (F2, Abs. 42; F3,

Abs. 10). Auch Unterschiede in der Ausgestaltung von Bachelor- und Masterarbeiten beeinflussen den Umfang empirischer Forschung im Elementarbereich (F1, Abs. 10; F2, Abs. 10). Gleichzeitig wird auf die zentrale Bedeutung von Drittmitteln verwiesen, da viele Projekte ohne externe Förderungen nicht realisierbar wären (F3, Abs. 9). Die geringe Zahl an Professuren im Bereich der Elementarpädagogik erschwert zudem den Aufbau nachhaltiger Forschungsstrukturen, etwa durch begrenzte Möglichkeiten zur Anbindung von Pre-Docs, Post-Docs oder größeren Forschungsteams (F3, Abs. 10, 12). Damit zeigt sich eine Situation, in der eine hohe Nachfrage nach Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung auf eine bislang begrenzte strukturelle Verankerung des Forschungsfeldes trifft.

Pädagogische Fachkräfte greifen diese hochschulischen Rahmenbedingungen in den Interviews nur punktuell auf, etwa in Form von Unsicherheiten im Kontakt mit universitären Akteur*innen, Fragen der Anerkennung oder wahrgenommenen Unterschieden zwischen Hochschultypen (PF2, Abs. 50; PF7, Abs. 24). Damit wird sichtbar, dass hochschulische Disziplinstrukturen, Forschungsaufträge, Drittmittelabhängigkeit und institutionelle Verankerung einen strukturellen Hintergrund bilden, vor dem Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung entsteht und an das Praxisfeld herangetragen wird.

Diese strukturellen Bedingungen von Forschung sind jedoch nicht losgelöst von gesellschaftlichen Deutungen des Elementarbereichs zu betrachten. In diesem Zusammenhang betonen Forschende, dass der Wunsch nach „ernstzunehmender Forschung in der Elementarpädagogik“ in Österreich insgesamt groß sei und sich nicht nur bei Forschenden selbst, sondern auch bei pädagogischen Fachpersonen und Eltern zeige (F1, Abs. 8). Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass sich der Bereich derzeit im Ausbau befinde und an unterschiedlichen Institutionen daran gearbeitet werde, die Elementarpädagogik wissenschaftlich weiterzuentwickeln (F3, Abs. 6, 9). Forschung erscheint damit als ein Feld, das zunehmend an Bedeutung gewinnt, dessen strukturelle und institutionelle Verankerung jedoch noch nicht als gesichert erlebt wird.

Gleichzeitig wird in den Interviews deutlich, dass diese Entwicklungen eng mit gesellschaftlichen Deutungen des Elementarbereichs verbunden sind. Pädagogische Fachkräfte thematisieren das gesellschaftliche Ansehen des Kindergartens und die Wahrnehmung ihrer beruflichen Rolle. In den Aussagen zeigt sich, dass der Kindergarten häufig nicht als Bildungseinrichtung, sondern primär als Ort der Betreuung oder „Aufbewahrung“ wahrgenommen wird (PF8, Abs. 123; PF12, Abs. 27). Besonders prägnant wird dies im Bild der „netten Kindergarten-Tante, die

meine Kinder beaufsichtigt“, wobei betont wird, dass der Bildungsaspekt frühkindlicher Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung „noch gar nicht so am Schirm“ sei (PF7, Abs. 12). Demgegenüber wird wiederholt die hohe Bedeutung der frühen Jahre für kindliche Entwicklung und Lernen, insbesondere im Alter von null bis sechs Jahren, hervorgehoben (F3, Abs. 53; PF9, Abs. 98, 99). Zugleich wird darauf hingewiesen, dass der vergleichsweise geringe gesellschaftliche Stellenwert frühkindlicher Bildung auch die Wahrnehmung von Forschung im Elementarbereich beeinflusst (PF5, Abs. 92; PF9, Abs. 100). Pädagogische Fachkräfte äußern zur Rolle von Forschung sowohl Offenheit als auch Vorbehalte. Forschung wird als mögliche Ressource zur Aufwertung des Berufs beschrieben, insbesondere wenn sichtbar wird, dass der Kindergarten eine Bildungseinrichtung ist und nicht ausschließlich Betreuungsaufgaben erfüllt (PF4, Abs. 60; PF5, Abs. 123, 124). Gleichzeitig wird deutlich, dass viele Fachkräfte bislang kaum Einblick darin haben, wo Forschung stattfindet oder wie eine Beteiligung möglich wäre, und trotz vorhandenen Interesses noch nie gezielt für Forschungsprojekte angefragt wurden (PF1, Abs. 6; PF2, Abs. 8; PF9, Abs. 20; F1, Abs. 57).

Sowohl Forschende als auch pädagogische Fachkräfte thematisieren fehlende Strukturen zur Sichtbarmachung von Forschung und äußern den Wunsch nach einer zentralen Plattform, auf der laufende Forschungsprojekte, Ergebnisse und Beteiligungsmöglichkeiten gebündelt dargestellt werden (PF1, Abs. 82-84; PF2, Abs. 10, 83; PF9, Abs. 20). Pädagogische Fachkräfte formulieren dabei Anforderungen wie Übersichtlichkeit, Verständlichkeit, wissenschaftliche Qualität und eine zeitökonomische Nutzbarkeit im pädagogischen Alltag (PF6, Abs. 61-66; PF11, Abs. 51). Auch Forschende greifen Fragen der Weitergabe von Forschungsergebnissen auf und beschreiben Wissenschaftskommunikation als notwendige Verbindung zwischen Forschung, Praxisfeld und Öffentlichkeit (F3, Abs. 46). Zugleich wird auf bestehende Wissenschafts- und Forschungsskepsis verwiesen, die eine niederschwellige und adressat*innengerechte Aufbereitung von Forschungsergebnissen erforderlich macht (F2, Abs. 64; F3, Abs. 36). Anerkennung erscheint dabei nicht nur als Frage öffentlicher Sichtbarkeit, sondern auch als feldinterne Dimension. Pädagogische Fachkräfte betonen die Bedeutung, mit ihrem beruflichen Wissen ernst genommen zu werden und stärker in Entscheidungen, Entwicklungen und gegebenenfalls auch in Forschungsprozesse einbezogen zu sein (PF7, Abs. 114). In ähnlicher Weise wird der Wunsch formuliert, der Elementarbereich möge insgesamt stärker wertgeschätzt werden und sowohl die eigene Arbeit als auch die Kinder als bedeutsam anerkannt gelten. Diese Forderung

nach Anerkennung wird auch auf Forschung bezogen, etwa in der Erwartung, dass Wertschätzung für die Arbeit im Elementarbereich auch im Kontext von Forschungsaktivitäten sichtbar wird (PF1, Abs. 106).

In den Interviews wird Anerkennung nicht nur als symbolische, sondern auch als strukturelle Frage verhandelt. Eine pädagogische Fachkraft führt den Aufwertungsprozess des Elementarbereichs auf Fragen der Akademisierung zurück. Ein universitärer Ausbildungsweg könne zu einem „anderen Start" und einer „ganz anderen Einstellung" führen und dadurch „sicher viel verändern", vorausgesetzt, dass sich auch „in der Praxis einiges verändert" (PF12, Abs. 72). Mit steigender Anerkennung und höheren Qualifikationen werde Forschung eher als Bestandteil professioneller Praxis akzeptiert. Leitungen und Träger stellten eher Zeitfenster und Personalressourcen bereit, wodurch sich die praktischen Teilnahmebedingungen verbessern (PF4, Abs. 60; PF5, Abs. 123-124; PF1, Abs. 30-32).

Gesellschaftliche Anerkennung wird auch über die Bedeutung akademischer Abschlüsse im österreichischen Kontext erklärt, die mit „mehr Professionalität oder mehr Wissen" verbunden würden (PF12, Abs. 72). Ein akademischer Abschluss könne das „Standing" des Feldes erhöhen und damit die Bereitschaft zur Beteiligung an Forschung stärken, insbesondere wenn Fachkräfte selbst einen stärkeren Bezug zu Forschung entwickeln (PF12, Abs. 76). Entsprechend nehmen Unsicherheiten darüber ab, ob Forschung im eigenen Arbeitskontext legitim ist und ob man dies „überhaupt darf", während Abstimmungs- und Genehmigungsprozesse schneller erfolgen, sobald Forschung als Teil des pädagogischen Alltags gilt (PF1, Abs. 30-32; PF3, Abs. 25-26).

Aufwertung wird zugleich als langfristiger Qualitätsprozess beschrieben. Wenn „gute Qualität" vorherrsche und Fachpersonen „professionell tätig" seien, erhöhe sich der gesellschaftliche Stellenwert des Elementarbereichs „automatisch", auch wenn weiterhin „Luft nach oben" bestehe (F4, Abs. 82). Anerkennung erscheint damit als fortlaufende Entwicklung, die bereits begonnen hat, jedoch noch nicht als abgeschlossen wahrgenommen wird. Entsprechend komme „alles so ein bisschen ins Rollen", der Bereich befinde sich insgesamt „im Wandel" (PF11, Abs. 92-96). Mit wachsender Aufwertung werden Zugänge zu Forschung tendenziell planbarer, während Feldschutz und Flexibilitätsanforderungen bestehen bleiben. Verbesserungen zeigen sich insbesondere dort, wo Leitungsfreistellungen und organisatorische Spielräume vorhanden sind (PF7, Abs. 78, 94; PF11, Abs. 101-104).

Fragen gesellschaftlicher Anerkennung sind zugleich mit politischen Steuerungsmechanismen verknüpft, die den Zugang zu Forschung und deren institutionelle Verankerung beeinflussen. Zwar bestehen Strukturen wie Listen von Landeskindergärten, eine systematische Einladung oder Zufallsauswahl sei jedoch „politisch nicht gewünscht“ (F2, Abs. 16). Zugleich wird ein geringes Bewusstsein auf politisch-administrativer Ebene thematisiert, während Veränderungen im Praxisfeld eher langsam und über zunehmende Akademisierung erfolgen (F2, Abs. 16). Entscheidungen über eine Teilnahme an Forschung liegen daher häufig auf Leitungs- und Trägerebene. Höhere Anerkennung kann die Legitimation für Forschungsteilnahmen stärken, während politische Vorgaben und Genehmigungswege weiterhin maßgeblich darüber entscheiden, ob Zugang zum Feld tatsächlich ermöglicht wird (PF1, Abs. 30-32; F3, Abs. 28; F2, Abs. 20).

Zugleich wird darauf verwiesen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse politisch nicht zwingend aufgegriffen oder umgesetzt werden, selbst wenn sie vorliegen (F3, Abs. 42). Benannt werden unterschiedliche Diskurssphären wie Bevölkerung, Fachkräfte, Politik und Wissenschaft, die jeweils eigene Formen der Ansprache und Aufbereitung erfordern (F3, Abs. 44). Dabei kommen auch Fragen von Mitbestimmung, öffentlicher Sichtbarkeit und Protest zur Sprache, wobei betont wird, dass Forderungen nach Veränderung vor allem im Interesse der Kinder formuliert werden (PF12, Abs. 32, 34, 36).

Vor diesem Hintergrund dürfen pädagogische Fachkräfte formell nicht eigenständig Auskunft geben, solange höhere Hierarchieebenen nicht zugestimmt haben, wodurch viele Prozesse informell bleiben (F2, Abs. 20). Forschungsbeteiligung müsse daher regelmäßig mit Vorgesetzten, Leitungen oder Inspektor*innen abgestimmt werden, häufig mit dem Ziel, sich „abzusichern“ (PF1, Abs. 30; PF1, Abs. 32). Unsicherheiten bestehen darüber, ob eigenständig Zu- oder Absagen erteilt werden dürfen, weshalb Anfragen häufig zurückgestellt werden, um zunächst Rücksprache zu halten (PF2, Abs. 27, 28; PF3, Abs. 25, 26). Dabei wird auch von Machtstrukturen gesprochen, die beeinflussen, ob Interviews gegeben oder Teilnahmen ermöglicht werden (PF4, Abs. 73; PF5, Abs. 111, 112).

Die erste Hauptkategorie macht deutlich, dass die Teilnahme an Forschung in der frühkindlichen Bildung nicht allein von individuellen Entscheidungen abhängt. Vielmehr wird sie durch verschiedene Rahmenbedingungen beeinflusst, etwa durch die Anforderungen des pädagogischen Alltags, organisatorische Strukturen in den Einrichtungen, institutionelle Entscheidungswege sowie gesellschaftliche und politische Erwartungen. Ob und wie sich Einrichtungen und Fachkräfte an Forschung beteiligen, entsteht damit im Zusammenspiel dieser Bedingungen und

zeigt sich im Verlauf konkreter Forschungsanfragen und -aktivitäten. Das folgende Kapitel richtet den Blick auf jene Prozesse, in denen sich Teilnahmebereitschaft im Kontext von Forschung in der frühkindlichen Bildung konkret entwickelt.

### 3.3.2 Prozessuale Aspekte der Teilnahmebereitschaft

Aufbauend auf den in der ersten Hauptkategorie dargestellten strukturellen, organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen richtet sich der Blick im Folgenden auf jene Abläufe, in denen sich Teilnahmebereitschaft im Kontext frühkindlicher Bildungsforschung konkret entwickelt. Teilnahmebereitschaft entsteht dabei prozesshaft: Sie entwickelt sich schrittweise vom Zugang zum Feld über den Erstkontakt bis zur weiteren Auseinandersetzung mit einer konkreten Forschungsanfrage und wird im Verlauf wiederholt eingeordnet und angepasst (F1, Abs. 16; F3, Abs. 32).

Ausgangspunkt ist der Zugang zu potenziellen Teilnehmer*innen, der je nach Forschungsfrage, Zielgruppe und institutionellem Kontext variiert (F4, Abs. 18; F1, Abs. 34; F5, Abs. 42). Neben formalen Kanälen wie Verteilern, Rundmails oder Kooperationsstrukturen spielen persönliche Kontakte und vermittelnde Strukturen eine Rolle, etwa wenn Anfragen über Leitungen oder Trägerorganisationen in Einrichtungen weitergeleitet werden (F1, Abs. 34; F2, Abs. 12; F5, Abs. 42). Aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte erreichen formale Kanäle Teams jedoch häufig nicht direkt. Pädagogische Fachkräfte sind oftmals nicht namentlich ausgewiesen und können über institutionelle Homepages oder Verteiler kaum unmittelbar kontaktiert werden (PF6, Abs. 13-14; PF9, Abs. 13-18; PF12, Abs. 12). Forschungsanfragen gelangen daher vielfach über Leitungen oder Trägerorganisationen in die Einrichtungen, was Vorentscheidungen oder zeitliche Verzögerungen mit sich bringen kann (PF6, Abs. 12; PF7, Abs. 38). Persönliche Kontakte oder Empfehlungen erleichtern in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung von Anfragen im pädagogischen Alltag, stehen jedoch nicht allen Forschenden gleichermaßen zur Verfügung und können mit Such- und Abstimmungsaufwand verbunden sein (PF6, Abs. 12; PF8, Abs. 61). Der Zugang zum Feld eröffnet damit zunächst lediglich die Möglichkeit, dass eine Forschungsanfrage überhaupt wahrgenommen wird. Ob und wie sich pädagogische Fachkräfte weiter mit einer Anfrage beschäftigen, entscheidet sich erst im anschließenden Kontakt.

Der Erstkontakt wird in den Interviews als Phase beschrieben, in der sich zeigt, wie pädagogische Fachkräfte mit einer Anfrage umgehen. Im dicht strukturierten pädagogischen Alltag werden Anfragen häufig nur kurz wahrgenommen, anschließend zurückgestellt und später erneut

aufgegriffen. Dies wird weniger als Desinteresse beschrieben, sondern als Reaktion auf begrenzte zeitliche Ressourcen im Alltag (PF5, Abs. 66; PF8, Abs. 54; PF11, Abs. 13-16). Für die weitere Einschätzung einer Anfrage spielt deren Gestaltung eine wichtige Rolle. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie bereits beim ersten Lesen abschätzen möchten, wie viel Zeit eine Teilnahme ungefähr in Anspruch nehmen würde (PF2, Abs. 56). Klare Angaben zum zeitlichen Umfang erleichtern diese Einschätzung, während unklare oder sehr umfangreiche Darstellungen das Einordnen erschweren können (PF4, Abs. 20; PF8, Abs. 32). E-Mails werden häufig bevorzugt, da sie zu einem selbst gewählten Zeitpunkt gelesen werden können. Telefonische Kontakte werden dagegen als schwer planbar beschrieben, da Gespräche im laufenden Betrieb häufig unterbrochen werden müssen (PF8, Abs. 39; PF11, Abs. 13).

Anfragen werden zudem häufig im Team und mit Leitungen abgestimmt. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie Anfragen gemeinsam besprechen, um organisatorische Fragen zu klären oder Erfahrungen auszutauschen (PF9, Abs. 107; PF7, Abs. 114). Frühere Projekterfahrungen dienen dabei als Bezugspunkt für neue Anfragen (PF5, Abs. 82). In diesem Zusammenhang wird auch die anfragende Person eingeschätzt. Neben Thema und Umfang wird relevant, wer die Anfrage stellt und ob erkennbar wird, dass die Bedingungen des pädagogischen Alltags berücksichtigt werden (PF5, Abs. 10; PF10, Abs. 46). Teilweise werden zusätzliche Informationen über Projekte oder Personen eingeholt, etwa durch kurze Internetrecherchen oder Gespräche im Team (PF11, Abs. 51; PF3, Abs. 71-72). Auch Verlässlichkeit im weiteren Kontakt wird als wichtig beschrieben, etwa wenn zugesagte Informationen tatsächlich übermittelt werden oder Rückmeldungen erfolgen (PF5, Abs. 44).

Kommt es im Verlauf zu einer Zusage, schließt sich die Durchführung von Forschungsaktivitäten im pädagogischen Alltag an. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass Forschung im laufenden Betrieb stattfinden muss und sich an bestehende Abläufe anpassen sollte. Im Alltag stehen kaum zusätzliche Ressourcen zur Verfügung, um Forschungsaktivitäten zu begleiten oder organisatorische Aufgaben zu übernehmen (PF9, Abs. 58; PF1, Abs. 88). Umsetzbar ist Forschung, wenn Forschende selbstständig arbeiten, der organisatorische Aufwand gering bleibt und Formate kurz und klar begrenzt sind (F1, Abs. 46, PF1, Abs. 88; PF4, Abs. 26).

Darüber hinaus zeigt sich, dass ihre Auseinandersetzung mit Forschungsbeteiligung nicht mit der Erhebung endet, sondern sich daran die Frage nach Form und Verlässlichkeit von Rückmeldungen anschließt (PF5, Abs. 82; PF9, Abs. 107). In den Interviews wird beschrieben, dass

nach abgeschlossenen Erhebungen häufig keine weiteren Informationen mehr folgen. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie nach Interviews oder Befragungen „nie wieder etwas gehört“ haben und sich gefragt haben, „was eigentlich mit dem Ganzen passiert ist“ (PF5, Abs. 82). Solche Erfahrungen werden als irritierend beschrieben, da Zeit und Aufmerksamkeit investiert wurden, ohne dass ein weiterer Kontakt stattgefunden hat (PF9, Abs. 107). Rückmeldungen erhalten damit eine zentrale Bedeutung für die rückblickende Bewertung der eigenen Beteiligung.

Rückmeldungen werden von pädagogischen Fachkräften dabei nicht in Form umfangreicher wissenschaftlicher Berichte erwartet. In den Interviews wird betont, dass bereits kurze, verständlich aufbereitete Informationen als ausreichend erlebt werden. Eine Fachkraft beschreibt, dass es ihr darum gehe zu wissen, „was kommt denn dann raus“ und „ob man damit auch wirklich etwas anfangen kann“ (PF1, Abs. 98). Auch knappe Zusammenfassungen oder mündliche Rückmeldungen werden als wertschätzend beschrieben, sofern sie nachvollziehbar sind und einen Bezug zur eigenen Beteiligung herstellen (PF2, Abs. 56; PF4, Abs. 42). Pädagogische Fachkräfte berichten, dass Rückmeldungen für die rückblickende Einschätzung von Forschungsbeteiligung eine zentrale Rolle spielen. Eine Fachkraft beschreibt, dass man sich andernfalls frage, „warum man sich die Zeit genommen hat“, wenn nach Abschluss des Projekts keine Informationen mehr erfolgen (PF9, Abs. 107). Fehlende Rückmeldungen werden in diesem Zusammenhang als enttäuschend beschrieben und wirken sich darauf aus, wie zukünftige Forschungsanfragen wahrgenommen werden (PF5, Abs. 82).

Auch aus der Perspektive der Forschenden wird die Bedeutung von Rückmeldungen thematisiert. In den Interviews berichten Forschende, dass sie Rückmeldungen an das Feld grundsätzlich als wichtig erachten, diese jedoch aus zeitlichen oder strukturellen Gründen nicht immer in dem Umfang umsetzen können, den sie selbst für sinnvoll halten würden (F1, Abs. 68; F2, Abs. 46). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass Teilnahmebereitschaft steigt, wenn ein Nutzen erkennbar ist, der über die Datenerhebung hinausgeht (F1, Abs. 68). Pädagogische Fachkräfte beschreiben diesen Nutzen überwiegend als inhaltlichen Mehrwert. Genannt werden Ergebnisse, Materialien oder Impulse, die im pädagogischen Alltag weiterverwendet werden können (PF4, Abs. 42; PF5, Abs. 82). Eine Fachkraft beschreibt diesen Mehrwert als etwas, „das ich für später mitnehme“, und betont, dass dieser persönliche Gewinn „unbezahlbar“ sei (F1, Abs. 69). Auch kleinere Anregungen oder neue Sichtweisen werden in diesem Zusammenhang als relevant beschrieben. Neben dem inhaltlichen Nutzen wird Rückmeldung auch als Form der

Anerkennung thematisiert. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie Beteiligung dann als sinnvoll erleben, wenn sichtbar wird, dass ihre Zeit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen ernst genommen werden (PF7, Abs. 114; PF1, Abs. 106). Eine Fachkraft betont, dass es wichtig sei, nicht nur als „Datenlieferant*in“ wahrgenommen zu werden, sondern als Teil eines gemeinsamen Prozesses (PF7, Abs. 114). In den Interviews wird zudem deutlich, dass Rückmeldungen zeitlich anschlussfähig sein müssen. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass Projekte im Alltag „untergehen“, wenn Ergebnisse erst sehr spät oder gar nicht kommuniziert werden (PF5, Abs. 82; PF9, Abs. 107). Auch Forschende bestätigen, dass zeitnahe Rückmeldungen eine Herausforderung darstellen, diese jedoch für die Beziehung zum Feld von Bedeutung sind (F2, Abs. 46). Die Erfahrungen mit Rückmeldungen wirken sich nach Aussagen der Interviewten auch auf zukünftige Forschungsanfragen aus. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie neue Anfragen vor dem Hintergrund früherer Erfahrungen einschätzen und dabei berücksichtigen, „wie das damals gelaufen ist“ (PF5, Abs. 82). Positive Erfahrungen werden dabei ebenso erinnert wie negative, etwa wenn Projekte ohne Rückmeldung abgeschlossen wurden (PF9, Abs. 107). In den Interviews wird deutlich, dass Forschungsbeteiligung auf diese Weise über einzelne Projekte hinauswirkt. Wie Forschung im Nachhinein erlebt wird, beeinflusst, ob neuen Anfragen offen, zurückhaltend oder ablehnend begegnet wird (PF7, Abs. 114; F1, Abs. 46). Die Nachphase erscheint damit als Teil des Teilnahmeprozesses, der für zukünftige Entscheidungen mit Bedeutung versehen ist.

Neben diesen rückblickenden Einschätzungen thematisieren die Interviews auch Situationen, in denen es gar nicht erst zu einer Teilnahme kommt oder begonnene Vorhaben nicht fortgeführt werden. In den Interviews wird wiederholt darauf verwiesen, dass Teilnahme an Forschung nicht nur zugesagt, sondern auch abgelehnt oder im Verlauf wieder zurückgenommen werden kann. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass Anfragen abgelehnt werden, wenn sie zeitlich nicht leistbar sind, nicht zum aktuellen Schwerpunkt der Einrichtung passen oder mit zusätzlichem organisatorischem Aufwand verbunden sind (PF1, Abs. 34; PF3, Abs. 51, 52; PF6, Abs. 75, 76). Eine Fachkraft beschreibt, dass grundsätzlich Offenheit gegenüber Forschung bestehe, jedoch immer geprüft werde, „ob es gerade geht oder nicht“ (PF3, Abs. 51, 52). Ablehnung wird dabei nicht als grundsätzliche Abwehr von Forschung beschrieben, sondern als Entscheidung im Kontext begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen. Pädagogische Fachkräfte betonen, dass zusätzliche Anforderungen im pädagogischen Alltag nicht unabhängig von der aktuellen Belastungssituation betrachtet werden können (PF8, Abs. 54; PF11, Abs. 13). Eine

Fachkraft beschreibt, dass Anfragen dann abgelehnt werden, „wenn einfach keine Kapazität mehr da ist“ (PF6, Abs. 75, 76). Diese Entscheidungen werden häufig situativ getroffen. Die Einschätzung einer Anfrage verändert sich dabei je nach Phase des pädagogischen Alltags, etwa bei Personalausfällen, erhöhter Arbeitsdichte oder zusätzlichen Anforderungen durch andere Projekte (PF8, Abs. 54; PF11, Abs. 13). Ablehnung erscheint damit als Teil einer laufenden Abwägung und nicht als endgültige Haltung gegenüber Forschung. Auch aus der Perspektive der Forschenden wird Ablehnung als Bestandteil des Forschungsprozesses beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass Anfragen zurückgestellt oder abgelehnt werden können, insbesondere im Elementarbereich, in dem Einrichtungen „wirklich am Anschlag sind“ (F1, Abs. 46). Ablehnungen werden dabei nicht als Desinteresse interpretiert, sondern als Ausdruck der bestehenden Rahmenbedingungen im Feld (F5, Abs. 30).

Neben der Ablehnung vor Beginn eines Projekts wird in den Interviews auch der Abbruch laufender Forschung thematisiert. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sich Bedingungen im pädagogischen Alltag kurzfristig ändern können und dass eine ursprünglich zugesagte Teilnahme dann nicht aufrechterhalten werden kann (PF8, Abs. 54). Solche Abbrüche werden nicht als Scheitern beschrieben, sondern als notwendige Reaktion auf veränderte Bedingungen. Pädagogische Fachkräfte verweisen darauf, dass Personalausfälle, unerwartete Belastungen oder organisatorische Veränderungen dazu führen können, dass Forschung im Alltag nicht mehr umsetzbar ist (PF11, Abs. 13; PF8, Abs. 54). Auch Forschende berichten, dass Abbrüche insbesondere bei längeren Projekten berücksichtigt werden müssen und Teil der Realität im Feld sind (F2, Abs. 26). In den Interviews wird hervorgehoben, dass Abbrüche ohne Rechtfertigungsdruck möglich sein müssen. Pädagogische Fachkräfte betonen, dass es wichtig ist, sich nicht erklären oder legitimieren zu müssen, wenn eine Teilnahme nicht fortgesetzt werden kann (PF3, Abs. 25; PF7, Abs. 110). Auch Forschende unterstreichen, dass Rückzug als legitime Option verstanden wird und dass bestehende Beziehungen zum Feld dadurch nicht belastet werden sollen (F1, Abs. 46).

Grenzen der Teilnahme werden zudem dort beschrieben, wo Forschungsanforderungen als nicht vereinbar mit dem pädagogischen Auftrag erlebt werden. Pädagogische Fachkräfte betonen, dass das Wohl der Kinder stets Vorrang hat und dass Forschung nur dann möglich ist, wenn dieser Grundsatz nicht beeinträchtigt wird (PF7, Abs. 115; PF10, Abs. 62). Eine Fachkraft beschreibt, dass Teilnahme ausgeschlossen ist, „wenn das für die Kinder eine Belastung wäre“ (PF10, Abs. 62). Auch organisatorische Grenzen werden thematisiert. Pädagogische Fachkräfte

berichten, dass bestimmte Formate, etwa umfangreiche Beobachtungen, Videoaufnahmen oder Einzelsettings, zusätzlichen Aufwand erfordern, der im Alltag nicht leistbar ist (PF3, Abs. 47; PF11, Abs. 97, 98). In solchen Fällen wird Teilnahme unabhängig vom grundsätzlichen Interesse an Forschung abgelehnt (PF5, Abs. 16). In den Interviews wird deutlich, dass Entscheidungen gegen eine Teilnahme nicht isoliert getroffen werden. Ablehnung und Abbruch stehen in engem Zusammenhang mit zeitlichen, organisatorischen und pädagogischen Anforderungen und werden im Alltag immer wieder neu ausgehandelt (PF1, Abs. 34; F1, Abs. 46).

Teilnahmebereitschaft zeigt sich in den Interviews nicht als einmalige Entscheidung, sondern entsteht im Kontext des pädagogischen Alltags. Ob und wie Forschungsanfragen berücksichtigt werden können, hängt maßgeblich von zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen ab. Entscheidungen entstehen häufig in Abstimmung innerhalb von Teams und werden durch frühere Erfahrungen mit Forschung beeinflusst. Zusagen bleiben dabei vorläufig und können im Verlauf erneut geprüft oder zurückgenommen werden, wenn sich Bedingungen im Alltag verändern. Auch Erfahrungen mit Rückmeldungen aus abgeschlossenen Projekten wirken auf zukünftige Entscheidungen zurück. Damit wird deutlich, dass Teilnahmebereitschaft stark von den jeweiligen Arbeitsbedingungen, institutionellen Strukturen und Erfahrungen im Umgang mit Forschung geprägt ist. An diese prozessbezogenen Aspekte anschließend richtet sich der Blick im folgenden Kapitel auf pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte der Teilnahmebereitschaft.

### 3.3.3 Pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte der Teilnahmebereitschaft

Während zuvor strukturelle und prozessuale Bedingungen im Mittelpunkt standen, richtet sich der Blick im Folgenden auf pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte, die im Zusammenhang mit einer Beteiligung an Forschungsaktivitäten thematisiert werden. Teilnahme wird hier stärker inhaltlich geordnet. Die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und der Forschenden verdeutlichen, dass Forschungsbeteiligung nicht allein unter organisatorischen oder zeitlichen Gesichtspunkten beurteilt wird, sondern eng mit Fragen der thematischen Passung, des fachlichen Bezugs und der Anschlussfähigkeit an den pädagogischen Alltag verknüpft ist.

Teilnahmebereitschaft zeigt sich dabei nicht als allgemeine Offenheit gegenüber Forschung, sondern als inhaltlich begründete Entscheidung. Pädagogische Fachkräfte ordnen Forschungsanfragen zunächst danach ein, „ob mich das Thema anspricht“ oder „ob ich mich damit identifizieren kann“ (PF4, Abs. 6; PF9, Abs. 23-24). Diese erste Einschätzung erfolgt früh und bildet

die Grundlage dafür, ob eine Anfrage weiterverfolgt oder zurückgestellt wird. Thematische Relevanz fungiert damit als ein wichtiger Bezugspunkt im Entscheidungsprozess.

Als relevant werden Themen insbesondere dann beschrieben, wenn sie einen direkten Bezug zur eigenen Praxis herstellen oder als bedeutsam für den pädagogischen Alltag eingeschätzt werden (PF1, Abs. 38; PF5, Abs. 10; PF8, Abs. 12). Pädagogische Fachkräfte fühlen sich angesprochen, wenn Themen an aktuelle Fragestellungen im Alltag anknüpfen oder Möglichkeiten zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Handelns eröffnen. Eine Fachkraft beschreibt ihre Teilnahmebereitschaft als höher, „wenn es relevant für mich persönlich und auch für das Team ist“ (PF1, Abs. 38), wodurch thematische Relevanz nicht nur individuell, sondern auch im Hinblick auf Team und Einrichtung eingeordnet wird. Thematische Passung ist zugleich mit dem Eindruck verbunden, einen sinnvollen Beitrag leisten zu können. Teilnahmebereitschaft steigt dort, wo eigene Erfahrungen eingebracht werden können, während Unsicherheit über das eigene Wissen eher zu Zurückhaltung führt (PF3, Abs. 22; PF5, Abs. 10). Teilnahme erscheint damit auch davon abhängig, ob pädagogische Fachkräfte den Eindruck haben, eigene Erfahrungen oder fachliche Perspektiven in das Forschungsvorhaben einbringen zu können. Wird dies nicht gesehen oder fühlen sie sich im Thema wenig kompetent, wird eine Beteiligung eher zurückhaltend bewertet. Eine Fachkraft formuliert etwa, dass sie bei Themen, „wo ich mich nicht auskenne“, das Gefühl habe, „dass da nichts rauskommt“ (PF5, Abs. 10).Auch aus forschender Perspektive wird die Themenwahl als zentral für den Zugang zum Feld beschrieben. Der Zugang wird insbesondere dort als erleichtert erlebt, wo Themen an Erfahrungen, Herausforderungen oder aktuelle Fragen des Praxisfeldes anschließen und von pädagogischen Fachkräften als „etwas, das man auch sagen möchte“, wahrgenommen werden (F1, Abs. 12; F1, Abs. 14). Gleichzeitig zeigt sich, dass Themen im Feld unterschiedlich besetzt sind und unterschiedliche Reaktionen hervorrufen (F2, Abs. 32-34; PF9, Abs. 32; PF8, Abs. 91). Als anschlussfähig gelten Themen vor allem dann, wenn sie praxisnah formuliert sind und rasch erkennen lassen, „worum es eigentlich geht“ (PF6, Abs. 82; PF6, Abs. 88; PF7, Abs. 40), während abstrakte oder schwer greifbare Fragestellungen eher zurückgestellt werden (PF2, Abs. 28). Die Bedeutung eines Themas wird zudem situativ eingeordnet, da ein Thema in einer bestimmten Phase als relevant erscheinen kann, zu einem anderen Zeitpunkt jedoch weniger anschlussfähig wirkt (PF8, Abs. 22; PF9, Abs. 37-38). Relevanz erweist sich damit nicht als stabile Eigenschaft eines Forschungsvorhabens, sondern als kontextabhängig und veränderlich im Verlauf des pädagogischen Alltags.

Eng verknüpft mit der thematischen Einordnung ist die Frage nach dem erwarteten Nutzen. Pädagogische Fachkräfte fühlen sich insbesondere dann angesprochen, wenn sie erwarten, „dass mir das etwas bringt“ oder „dass sich daraus etwas verändern kann“ (PF8, Abs. 12; PF7, Abs. 146). Dieser Nutzen wird nicht ausschließlich individuell verstanden, sondern auch im Hinblick auf Kinder, Team oder Einrichtung eingeordnet. Gleichzeitig wird deutlich, dass Thema allein keine Teilnahme garantiert. Auch bei hohem Interesse müssen weitere Bedingungen erfüllt sein, etwa zeitliche Passung oder organisatorische Umsetzbarkeit (PF5, Abs. 33-34; PF8, Abs. 22). Die Bedeutung des Themas ist jedoch die erste inhaltliche Orientierung, an die sich weitere Abwägungen anschließen. In diesem Zusammenhang wird auch der Zugang zu Informationen und Fachwissen relevant. Für pädagogische Fachkräfte hängt die weitere Auseinandersetzung mit einer Forschungsanfrage häufig davon ab, ob verlässliche Anhaltspunkte zur inhaltlichen Orientierung vorhanden sind. Vorhandenes Wissen oder der Zugang zu nachvollziehbaren Informationen erzeugen Sicherheit im Umgang mit einem Thema und erleichtern es, eine fundierte Einschätzung vorzunehmen (PF1, Abs. 70; PF11, Abs. 48). Eine Fachkraft beschreibt, dass sie sich sicherer fühlt, „wenn man Anhaltspunkte hat und weiß, okay, ich kann jetzt dort und dort nachschauen“ (PF1, Abs. 70). Wissen wird dabei nicht als feste Vorgabe verstanden, sondern als Orientierung, um das eigene Handeln einzuordnen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

Gleichzeitig wird deutlich, dass der Zugang zu wissenschaftlich fundierten Informationen im pädagogischen Alltag als begrenzt erlebt wird. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie zur Einordnung von Forschungsthemen oder zur Orientierung über den aktuellen Forschungsstand häufig auf informelle Wege zurückgreifen, etwa durch Internetrecherchen oder das Durchsehen verschiedener Webseiten (PF1, Abs. 80; PF8, Abs. 93; PF9, Abs. 87). Diese Suchprozesse werden als wenig strukturiert beschrieben und sind mit Unsicherheit verbunden, insbesondere im Hinblick auf die Verlässlichkeit der gefundenen Inhalte. Eine Fachkraft beschreibt, dass man beim Recherchieren „gar nicht so sicher ist, stimmt es, stimmt es nicht“, und dass viel Zeit für das unsystematische Suchen aufgewendet werden muss (PF1, Abs. 82). Der Wunsch nach klar ausgewiesenen Zugängen zu wissenschaftlich abgesicherten Informationen zieht sich entsprechend durch die Interviews. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie zwar auf einzelne Texte oder Plattformen stoßen, diese jedoch häufig als veraltet, zu umfangreich oder sprachlich schwer zugänglich wahrgenommen werden (PF4, Abs. 52-53; PF7, Abs. 122).

Der Umgang mit wissenschaftlichen Texten wird in diesem Zusammenhang häufig als herausfordernd beschrieben. Diese werden oft als schwer verständlich und zeitlich aufwendig erlebt (PF3, Abs. 86; PF5, Abs. 20, 22). Eine Fachkraft berichtet, dass sie Texte mehrfach lesen müsse, um den Inhalt zu erfassen, wofür im pädagogischen Alltag häufig keine Zeit bleibe (PF3, Abs. 86). In der Folge werden wissenschaftliche Texte seltener genutzt oder im Alltag ausgeblendet. Die Kritik richtet sich dabei weniger gegen Wissenschaftlichkeit an sich als gegen die sprachliche Gestaltung vieler Texte. Gewünscht wird eine klare, verständliche Sprache, die fachliche Inhalte vermittelt, ohne unnötig komplex zu formulieren (PF1, Abs. 74; PF8, Abs. 34). Verständlichkeit wird dabei nicht als Gegensatz zu Professionalität verstanden. Eine Fachkraft betont, dass Informationen „auch wissenschaftlich sein können, wenn sie einfach beschrieben sind“ (PF8, Abs. 34). Dichte Fachsprache und komplexe Satzstrukturen werden hingegen als distanzierend erlebt und erschweren den Zugang zu Inhalten. Gewünscht werden daher gebündelte und übersichtliche Zugänge zu aktuellen Forschungsergebnissen, die eine gezielte Suche nach Themen ermöglichen und eine rasche Orientierung bieten (PF2, Abs. 13; PF9, Abs. 88). Das Fehlen entsprechender Strukturen wird als Hürde beschrieben, die eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung erschwert.

Der zeitliche Aspekt wird im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fachwissen wiederholt hervorgehoben. Die Auseinandersetzung mit umfangreichen Texten oder längeren Publikationen wird im pädagogischen Alltag als kaum leistbar beschrieben (PF5, Abs. 28). Zeitmangel führt dazu, dass Weiterbildung häufig auf kurze, gut aufbereitete Informationen beschränkt bleibt oder in die Freizeit verlagert wird (PF9, Abs. 82; PF11, Abs. 36). Wissenserwerb erscheint damit als bedeutsam, lässt sich jedoch nur begrenzt in den Arbeitsalltag integrieren. Auch Fort- und Weiterbildungsangebote werden als mögliche Zugänge zu wissenschaftlichen Inhalten benannt. Pädagogische Fachkräfte verweisen darauf, dass verpflichtende Fortbildungen zwar einen Rahmen schaffen können, um sich mit wissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, die tatsächliche Wirkung jedoch stark davon abhängt, wie Inhalte vermittelt werden und ob sie als anschlussfähig erlebt werden (PF2, Abs. 20).

Fachwissen wird dabei nicht als etwas verstanden, das unmittelbar und unverändert in die Praxis übertragen wird. Pädagogische Fachkräfte beschreiben vielmehr, dass sie Informationen auswählen, anpassen und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen (PF1, Abs. 70; PF3, Abs. 4). Wissen fungiert dabei als Ressource, die Orientierung bietet, ohne das pädagogische Handeln festzulegen. Eine Fachkraft berichtet, sie sei „mit ein bisschen mehr Wissen heimgegangen“

und habe dieses in ihre Arbeit integriert (PF3, Abs. 4). Gleichzeitig kann fehlendes Fachwissen Unsicherheit erzeugen. Bei unbekannten Themen fällt es pädagogischen Fachkräften schwer, Informationen einzuordnen und Entscheidungen zu treffen (PF11, Abs. 48; PF7, Abs. 120). In solchen Situationen wird der Wunsch nach klar ausgewiesenen Forschungsergebnissen geäußert, die Orientierung bieten und fachliche Diskussionen auf eine nachvollziehbare Grundlage stellen.

Der Zugang zu Informationen und Fachwissen erweist sich damit als wichtige Voraussetzung für die weitere Auseinandersetzung mit Forschung. Fachwissen kann pädagogische Fachkräfte unterstützen, sofern es zugänglich, verständlich und zeitlich in den Arbeitsalltag integrierbar ist. Fehlen diese Voraussetzungen, bleibt Forschung im pädagogischen Alltag eher auf Distanz. An diese Fragen des Zugangs schließen Überlegungen zur Nutzung von Forschung in der Praxis und zur Herstellung eines Theorie-Praxis-Bezugs an. Nutzung und Bewertung von Forschung sind dabei eng an Fragen der Verständlichkeit und der inhaltlichen Anschlussfähigkeit gebunden (PF6, Abs. 80; PF8, Abs. 111). Forschung wird nicht als Selbstzweck verstanden, sondern danach beurteilt, ob sie Impulse für das pädagogische Handeln liefert oder bestehende Erfahrungen einordnet. Pädagogische Fachkräfte bevorzugen Formate, in denen Forschung praxisnah aufbereitet ist, etwa kurze Zusammenfassungen, konkrete Beispiele oder Darstellungen, die eine Übertragung in den Alltag ermöglichen (PF2, Abs. 54; PF4, Abs. 39). Umfangreiche theoretische Darstellungen ohne erkennbaren Praxisbezug werden hingegen als schwer zugänglich beschrieben. Eine Fachkraft betont, es brauche „nicht nur Theorie, Theorie, Theorie“, sondern eine Verbindung zum Arbeitsfeld (PF8, Abs. 111). Auch aus Sicht der Forschenden spielt der Praxisbezug eine zentrale Rolle. Forschung im Elementarbereich ist häufig mit dem Anspruch verbunden, einen Beitrag für das Feld zu leisten (F1, Abs. 76). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass nicht jede Form von Forschung unmittelbar auf praktische Anwendung zielt. Grundlagenforschung wird als eigenständige wissenschaftliche Arbeit beschrieben, deren Nutzen für die Praxis eher mittel- oder langfristig sichtbar wird (F1, Abs. 74, 76).

Diese Differenzierung ist im Praxisfeld nicht immer präsent. Pädagogische Fachkräfte beschreiben Forschung häufig als einheitliches Feld und haben Schwierigkeiten, unterschiedliche Zielsetzungen einzuordnen (PF3, Abs. 43-44; PF7, Abs. 118). Forschung wird insbesondere dann als „weit weg“ erlebt, wenn Inhalte in einer schwer verständlichen Sprache vermittelt werden (PF7, Abs. 118; PF11, Abs. 50). Der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis wird in den Interviews als anspruchsvoller Prozess beschrieben. Forschung kann nicht unverändert in

den pädagogischen Alltag übernommen werden, sondern muss eingeordnet, aufbereitet und an bestehende Strukturen angepasst werden (F2, Abs. 54; PF12, Abs. 45). Forschende verstehen Ergebnisse daher nicht als Handlungsanweisungen, sondern als Grundlage für Reflexion und Weiterentwicklung (F2, Abs. 54). Pädagogische Fachkräfte greifen diesen Gedanken auf und beschreiben Forschung insbesondere dann als hilfreich, wenn sie Anregungen bietet und Raum für Anpassung lässt (PF1, Abs. 70; PF3, Abs. 92). Der Theorie-Praxis-Bezug wird dabei nicht als Einbahnstraße verstanden, sondern als wechselseitiger Prozess, in dem Erfahrungen aus dem Feld ebenso bedeutsam sind wie wissenschaftliche Perspektiven.

Zugleich wird in den Interviews der Wunsch nach stärkerem Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis deutlich. Pädagogische Fachkräfte möchten Forschung nicht ausschließlich als externe Beobachtung erleben, sondern als gemeinsamen Prozess, in dem ihre Expertise einbezogen wird (PF7, Abs. 114; PF12, Abs. 64). Gleichzeitig zeigen sich Unsicherheiten im Kontakt mit Universitäten und Forschenden, die mit unterschiedlichen Rollenbildern und Erwartungen verbunden werden (PF7, Abs. 24; PF12, Abs. 15). Forschung wird teilweise mit Kontrolle oder Bewertung assoziiert, was Zurückhaltung erzeugen kann, auch wenn grundsätzlich Interesse besteht. Für die Nutzung von Forschung im Alltag spielt zudem die Form der Kommunikation eine wichtige Rolle. Niederschwellige Formate wie kurze Berichte oder Newsletter werden als hilfreich beschrieben, sofern sie übersichtlich gestaltet sind und zentrale Inhalte klar benennen (F2, Abs. 54; PF4, Abs. 46), während umfangreiche Berichte häufig unbeachtet bleiben. Insgesamt zeigt sich, dass ein tragfähiger Theorie-Praxis-Bezug nicht vorausgesetzt werden kann, sondern aktiv hergestellt werden muss. Forschung wird vor allem dort als anschlussfähig erlebt, wo sie verständlich vermittelt wird, an den pädagogischen Alltag anknüpft und Raum für professionelle Einordnung lässt.

Zugleich zeigen sich Spannungen im Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Zugängen und pädagogischer Praxis. Pädagogische Fachkräfte beschreiben Forschung häufig als etwas, das außerhalb ihres beruflichen Alltags stattfindet und nur begrenzt mit den konkreten Bedingungen im Feld verbunden ist (PF7, Abs. 118; PF9, Abs. 114). Diese Distanz wird nicht nur inhaltlich begründet, sondern auch über Sprache, Auftreten und institutionelle Zugehörigkeit hergestellt. Forschung wird mit Universitäten, akademischen Titeln und einer spezifischen Fachsprache verbunden, die teilweise als fremd oder schwer zugänglich erlebt wird (PF11, Abs. 50; PF12, Abs. 15). Im Kontakt mit Forschung entsteht daher mitunter Zurückhaltung, etwa aus der Be-

fürchtung, bewertet oder kontrolliert zu werden (PF7, Abs. 24; PF12, Abs. 15). Forschung erscheint in diesen Aussagen weniger als gemeinsamer Erkenntnisprozess denn als potenziell hierarchisches Setting, in dem unterschiedliche Positionen aufeinandertreffen. Entsprechend werden Forschungsanfragen häufig kritisch geprüft, auch wenn grundsätzlich Interesse besteht. Auch Forschende nehmen diese Spannung wahr. Kontrollängste werden im Feld selten offen formuliert, jedoch als implizite Haltung beschrieben (F1, Abs. 46). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass solche Spannungen geringer ausfallen, wenn bereits Beziehungen oder Netzwerke bestehen und Forschung nicht als einmaliger externer Eingriff erlebt wird. Die Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis erweist sich damit als kontextabhängig und eng mit bestehenden Erfahrungen und Kontakten verbunden.

Hinzu kommt, dass unterschiedliche Forschungslogiken im Praxisfeld nicht immer klar unterschieden werden. Grundlagenforschung zielt nicht primär auf unmittelbare Praxisanwendung, wird jedoch häufig danach bewertet, ob sie für den pädagogischen Alltag nutzbar erscheint (F1, Abs. 74, 76; PF7, Abs. 118). Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis zeigt sich auch in der Form der Ergebnisdarstellung. Umfangreiche Forschungsberichte sind zwar vorhanden, finden jedoch selten Eingang in den pädagogischen Alltag (PF4, Abs. 44). Dabei spielt auch die Sichtbarkeit von Forschung eine wichtige Rolle. Projekte, die gezielt kommuniziert oder medial aufgegriffen werden, werden eher wahrgenommen als kleinere Vorhaben mit geringerer Außenwirkung. Auch sprachliche Aspekte tragen zu dieser Distanz bei. Forschende verweisen darauf, dass wissenschaftliche Publikationen häufig auf Englisch erscheinen und damit vor allem im Wissenschaftssystem sichtbar sind (F3, Abs. 44). Gleichzeitig wird betont, dass deutschsprachige Veröffentlichungen für den Elementarbereich wichtig sind, da sie andere Zielgruppen erreichen und niederschwelliger zugänglich sind (F3, Abs. 44).

Die wahrgenommene Distanz wird zudem mit der beruflichen Position pädagogischer Fachkräfte verknüpft. Pädagogisches Wissen wird im gesellschaftlichen und institutionellen Kontext häufig als wenig sichtbar beschrieben. Forschung nimmt in diesem Zusammenhang eine ambivalente Rolle ein. Sie kann zur Aufwertung pädagogischer Arbeit beitragen, wird zugleich aber auch als Feld erlebt, das eigene Expertise infrage stellt (PF12, Abs. 16; PF7, Abs. 146). Insgesamt zeigt sich, dass die Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis nicht allein auf fehlenden Wissenstransfer zurückzuführen ist, sondern im Zusammenspiel von Sprache, Rollenbildern, institutionellen Logiken und Kommunikationsformen entsteht. Zugleich wird deutlich, dass

diese Distanz nicht als unveränderlich verstanden wird, sondern durch transparente Kommunikation, verständliche Aufbereitung und verlässliche Beziehungen reduziert werden kann.

Forschungsbeteiligung wird von pädagogischen Fachkräften vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Haltung eingeordnet. Pädagogische Fachkräfte und Forschende machen deutlich, dass inhaltliche und fachliche Überlegungen stets an grundlegende pädagogische Annahmen rückgebunden werden. Teilnahme erscheint daher nicht als rein fachliche oder organisatorische Entscheidung, sondern als pädagogische Abwägung, die mit Verantwortung und professionellem Selbstverständnis verbunden ist. Forschungsaktivitäten werden dort zurückgewiesen, wo sie als nicht vereinbar mit dem pädagogischen Auftrag oder dem Wohl der Kinder wahrgenommen werden (F1, Abs. 52; PF7, Abs. 115; PF10, Abs. 62).

Das Wohl der Kinder fungiert dabei als zentrales Bezugskriterium. Forschung wird nur dann als legitim beschrieben, wenn sie bestehende pädagogische Beziehungen nicht beeinträchtigt und sich in den Alltag der Einrichtung einfügt (PF9, Abs. 30, 62). Pädagogische Fachkräfte betonen, dass pädagogische Arbeit auf Beziehung aufbaut und Zeit benötigt, um Kinder kennenzulernen, bevor zusätzliche Anforderungen oder externe Personen in den Alltag eingebunden werden. Forschung erscheint damit als Eingriff in bestehende pädagogische Kontexte, der sorgfältig abgewogen werden muss. Zugleich wird pädagogische Haltung mit Verantwortung für die langfristige Entwicklung von Kindern verbunden. Frühe Bildung wird als bedeutsame Phase beschrieben, in der grundlegende Erfahrungen gemacht werden (F2, Abs. 69; PF12, Abs. 27). Forschung wird daher vor allem dann als sinnvoll erlebt, wenn sie diese Bedeutung ernst nimmt und nicht losgelöst von pädagogischen Zielsetzungen erfolgt.

Gleichzeitig strukturiert pädagogische Haltung den Umgang mit Veränderung. Offenheit gegenüber neuen Themen oder wissenschaftlichen Impulsen ist unterschiedlich ausgeprägt und steht in Zusammenhang mit beruflichen Erfahrungen sowie aktuellen Belastungssituationen (PF2, Abs. 22). Langjährige Berufserfahrung wird in einzelnen Aussagen mit Erschöpfung oder Zurückhaltung gegenüber zusätzlichen Anforderungen in Verbindung gebracht. Neue Impulse werden dann nicht grundsätzlich abgelehnt, jedoch teilweise als zusätzliche Belastung erlebt, für die „kein Speicherplatz mehr da ist“ (PF2, Abs. 22). Gleichzeitig erscheint Forschung auch als Möglichkeit zur Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischen Handelns. Sie kann neue Perspektiven eröffnen oder Aspekte sichtbar machen, die im pädagogischen Alltag bislang wenig beachtet wurden (PF11, Abs. 84; PF1, Abs. 106). Eine Fachkraft berichtet etwa, von Beobachtungen anderer profitiert zu haben, da diese Aspekte sichtbar gemacht hätten, „auf die ich

selber nicht gekommen wäre“ (PF11, Abs. 84). Zugleich entsteht pädagogische Haltung nicht ausschließlich individuell, sondern auch im Teamkontext. Offenheit für Reflexion, Austausch und Weiterentwicklung hängt wesentlich von Teamkultur und Leitung ab (PF7, Abs. 130). Forschung wird vor allem dort als anschlussfähig erlebt, wo Raum für gemeinsame Auseinandersetzung besteht. Fehlt diese Grundlage, erscheint sie eher als zusätzliche Anforderung. Teilnahme an Forschung wird damit weniger als isolierte fachliche Entscheidung verstanden, sondern als Teil pädagogischer Verantwortung, die an das Wohl der Kinder, professionelle Selbstverständnisse und teambezogene Aushandlungsprozesse gebunden ist.

Pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte der Forschungsbeteiligung werden von pädagogischen Fachkräften nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern im Entscheidungsprozess miteinander verknüpft. Die thematische Einordnung einer Forschungsanfrage steht in enger Verbindung mit Fragen des Zugangs zu Fachwissen, der Verständlichkeit von Forschung sowie der Möglichkeit, Inhalte in den pädagogischen Alltag einzuordnen. Diese Aspekte werden vor dem Hintergrund pädagogischer Verantwortung reflektiert. Forschung wird insbesondere dann als anschlussfähig beschrieben, wenn sie sich in bestehende pädagogische Kontexte einfügt und nicht im Widerspruch zu grundlegenden pädagogischen Prinzipien steht (PF7, Abs. 115; PF10, Abs. 62). Die Entscheidung für oder gegen eine Beteiligung erscheint dabei als professioneller Abwägungsprozess, in dem unterschiedliche Anforderungen, Erwartungen und Verantwortlichkeiten miteinander in Beziehung gesetzt werden. Grenzen entstehen dort, wo Forschung als Belastung für Kinder oder als Störung pädagogischer Beziehungen eingeschätzt wird (F1, Abs. 52).

Gleichzeitig können wissenschaftliche Erkenntnisse für pädagogische Fachkräfte eine orientierende Funktion übernehmen, etwa indem sie das eigene Handeln einordnen oder fachliche Positionen begründbar machen (PF7, Abs. 146; PF11, Abs. 84). Ob Forschung diese Rolle einnehmen kann, hängt jedoch wesentlich davon ab, wie zugänglich, verständlich und zeitlich integrierbar sie im pädagogischen Alltag ist. Fehlen diese Voraussetzungen, wird Forschung eher als Teil eines anderen Systems wahrgenommen, das nur begrenzt mit der eigenen Praxis verbunden ist (PF7, Abs. 118; PF9, Abs. 114).

Daran anschließend richtet sich der Blick auf individuelle Haltungen, Einstellungen und Erwartungen, die im Zusammenhang mit Teilnahmebereitschaft thematisiert werden und die die zuvor dargestellten pädagogisch-fachlichen Aspekte weiter differenzieren.

### 3.3.4 Individuelle Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen als Aspekte auf die Teilnahmebereitschaft

Die Interviews zeigen, dass individuelle Einstellungen zur Teilnahme an Forschung nicht losgelöst von biografischen Erfahrungen mit Forschung zu verstehen sind. Vielmehr bilden erste Kontakte mit Forschung einen zentralen Ausgangspunkt, von dem aus sich weitere Haltungen, Erwartungen und Bereitschaften entwickeln. Forschung erscheint in diesen frühen Begegnungen häufig als etwas Neues, Ungewohntes und nur schwer Einschätzbares. In den Interviews zeigt sich, dass der erste Kontakt mit Forschung mit einer gewissen Zurückhaltung verbunden ist, die weniger als Ablehnung denn als vorsichtige Annäherung beschrieben wird. Diese Zurückhaltung zeigt sich insbesondere durch Unsicherheiten darüber, „was auf mich zukommt", wie offen man sich zeigen kann und welche Konsequenzen eine Teilnahme haben könnte (PF1, Abs. 14).

In diesem Zusammenhang wird Forschung häufig als abstrakt wahrgenommen. Der Begriff selbst wird als „sehr abstrakt" beschrieben (PF1, Abs. 86), wodurch es schwerfällt, konkrete Vorstellungen davon zu entwickeln, wie ein Forschungsprozess tatsächlich abläuft. Diese Unklarheit geht mit Fragen nach den eigenen Handlungsspielräumen einher: „Was darf ich sagen, was soll ich sagen?" (PF1, Abs. 14). Forschung wird damit zunächst weniger als dialogischer Prozess verstanden, sondern eher als Situation, in der man sich beobachtet oder bewertet fühlen könnte. Gerade bei Personen, die bislang kaum oder keine Berührungspunkte mit Forschung hatten, zeigt sich, dass diese Unsicherheit auch aus fehlender Erfahrung resultiert. Diese Einschätzung findet sich insbesondere dort, wo bislang kaum eigene Forschungserfahrungen vorliegen (PF1, Abs. 16). In den Interviews zeichnen sich dabei unterschiedliche Erfahrungswerte ab, je nachdem, ob pädagogische Fachkräfte bislang kaum Berührungspunkte mit Forschung hatten oder bereits erste beziehungsweise wiederholte Forschungserfahrungen gesammelt haben.

Diese anfängliche Unsicherheit wird in den Interviews jedoch nicht als statisch beschrieben, sondern relativiert sich häufig im Verlauf erster Erfahrungen. Personen, die bereits an einer Studie oder einem Interview teilgenommen haben, berichten rückblickend, dass sich die anfängliche Hemmschwelle im konkreten Erleben deutlich verringert habe. So wird beschrieben, dass man sich „sehr schnell wohl gefühlt" habe, insbesondere wenn der Austausch als angenehm erlebt wurde und Raum für Offenheit entstand (PF1, Abs. 56). Forschung wird in solchen Situationen nicht mehr als einseitige Befragung wahrgenommen, sondern als Gespräch, in dem

man sich „ein bisschen fallen lassen hat können“ (PF1, Abs. 56). Diese Erfahrung wirkt entlastend und trägt dazu bei, Forschung nicht länger ausschließlich mit Kontrolle oder Bewertung zu verbinden. Mit wiederholter Teilnahme verändert sich die Wahrnehmung von Forschung weiter. Das Wissen darüber, wie Interviews oder Erhebungen ablaufen, geht mit einem erhöhten Sicherheitsempfinden einher. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt, dass sie sich „dadurch, dass man schon weiß“, deutlich sicherer gefühlt habe (PF1, Abs. 63, 64). Sicherheit entsteht hier weniger durch formale Informationen als durch Erfahrungswissen, das sich im praktischen Tun ausbildet.

Zugleich zeigt sich, dass erste Erfahrungen sowohl Öffnung als auch Rückzug begünstigen können. Ob sich aus einer ersten Teilnahme eine weitere Beteiligung ergibt, hängt stark davon ab, wie diese Erfahrung erlebt wurde. Negative Erfahrungen, etwa ein als unprofessionell oder wenig wertschätzend wahrgenommener Umgang, können dazu führen, dass zukünftige Anfragen zurückhaltender bewertet oder abgelehnt werden. In diesem Zusammenhang wird betont, dass eine negative Erfahrung „eher dazu führt“, dass man sich weiteren Beteiligungen entzieht (PF8, Abs. 109). Umgekehrt werden erste Erfahrungen besonders dann positiv beschrieben, wenn Forschung als dialogisch, transparent und respektvoll erlebt wird. Eine gute Vorbereitung und klare Informationen im Vorfeld tragen dazu bei, Unsicherheiten zu reduzieren und Forschung als nachvollziehbaren Prozess wahrzunehmen. Fehlen solche Informationen oder bleiben Rahmenbedingungen unklar, kann dies die anfängliche Vorsicht verstärken, sodass Forschung weiterhin als „fremd“ wahrgenommen und eher auf Distanz gehalten wird (PF1, Abs. 88

Mit ersten Erfahrungen rückt auch die Frage der Vertrautheit mit Forschung stärker in den Vordergrund. Dabei zeigt sich, dass Vertrautheit nicht als formales Wissen über Forschungsprozesse verstanden wird, sondern als subjektives Gefühl, Forschung einschätzen zu können. Pädagogische Fachkräfte beschreiben, dass Forschung mit zunehmender Erfahrung „greifbarer“ wird und an Abstraktheit verliert (PF1, Abs. 86; PF3, Abs. 4). Dieses Gefühl der Vertrautheit entsteht weniger durch theoretische Kenntnisse als vielmehr durch wiederholte Kontakte, in denen Forschung als überschaubar und handhabbar erlebt wird. Diese Differenz wird in den Interviews deutlich, wenn zwischen ersten und bereits vertrauten Forschungskontakten unterschieden wird und Forschung entweder als „etwas ganz Fremdes“ oder als bereits bekannt erlebt wird (PF1, Abs. 63, 64; PF11, Abs. 84).

Fehlt diese Vertrautheit, wird Forschung hingegen häufiger mit Unsicherheit verbunden. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie sich bei unbekannten Forschungssettings schwer tun, Erwartungen zu entwickeln oder den eigenen Beitrag einzuordnen (PF1, Abs. 16; PF11, Abs. 48). Forschung bleibt dann etwas, dem man mit Vorsicht begegnet, da unklar ist, welche Anforderungen gestellt werden und wie stark man sich exponiert. Diese Unsicherheit wird nicht nur individuell begründet, sondern auch im Kontext eines fehlenden Forschungsbewusstseins verortet. Forschung erscheint im pädagogischen Alltag kaum verankert und wird nicht selbstverständlich dem professionellen Selbstverständnis zugeordnet (PF1, Abs. 88; PF9, Abs. 114). Forschung wird dadurch als etwas erlebt, das außerhalb des eigenen beruflichen Handlungsraums stattfindet.

Zugleich wird sichtbar, dass Vertrautheit mit Forschung Offenheit begünstigen kann. Pädagogische Fachkräfte, die bereits positive Erfahrungen gemacht haben, beschreiben eine größere Bereitschaft, sich erneut auf Forschungsanfragen einzulassen, da sie wissen, „worauf man sich einlässt“ (PF5, Abs. 82). Offenheit wird dabei nicht als unkritische Zustimmung verstanden, sondern als Bereitschaft, sich mit einer Anfrage auseinanderzusetzen. Diese Offenheit ist häufig mit der Erfahrung verbunden, dass Forschung nicht zwangsläufig zusätzliche Belastung bedeutet, sondern auch als Möglichkeit zur Reflexion erlebt werden kann (PF3, Abs. 92; PF11, Abs. 84). Neben Offenheit treten in den Interviews jedoch auch Skepsis, Unsicherheit und Misstrauen hervor. Diese Haltungen werden insbesondere dort sichtbar, wo Forschung als potenziell bewertend oder kontrollierend wahrgenommen wird. Pädagogische Fachkräfte äußern Bedenken, dass Aussagen „falsch verstanden“ oder aus dem Zusammenhang gerissen werden könnten (PF7, Abs. 24; PF12, Abs. 15). Forschung erscheint in diesen Aussagen als Situation, in der man sich absichern muss und nicht frei sprechen kann. Misstrauen richtet sich dabei weniger gegen einzelne Forschende als gegen Forschung als System, dem bestimmte Machtverhältnisse zugeschrieben werden (PF7, Abs. 24; PF12, Abs. 15). Diese Skepsis ist eng mit Selbstschutz verbunden. Pädagogische Fachkräfte beschreiben, dass sie im Umgang mit Forschung bewusst abwägen, wie viel sie preisgeben und welche Themen sie ansprechen. Selbstschutz wird dabei nicht als Abwehrhaltung formuliert, sondern als professionelle Strategie, um sich und die eigene Einrichtung vor möglichen Konsequenzen zu schützen (PF7, Abs. 115; PF10, Abs. 62). Forschung wird dort begrenzt, wo Unsicherheit darüber besteht, wie Ergebnisse genutzt oder

weiterverarbeitet werden könnten. Diese Vorsicht wird insbesondere dann betont, wenn Forschung als wenig transparent erlebt wird oder Rückmeldungen aus früheren Projekten ausgeblieben sind (PF5, Abs. 82; PF9, Abs. 107).

Daneben werden auch Formen kritischen Denkens im Umgang mit Forschung sichtbar. Pädagogische Fachkräfte beschreiben, dass sie Forschungsanfragen nicht grundsätzlich ablehnen, sondern kritisch prüfen, ob Fragestellungen sinnvoll, angemessen und mit dem pädagogischen Alltag vereinbar sind (PF3, Abs. 51, 52; PF6, Abs. 75, 76). Diese kritische Haltung richtet sich weniger gegen Forschung an sich als gegen Forschungsformen, die als realitätsfern oder wenig anschlussfähig wahrgenommen werden. Forschung wird insbesondere dann infrage gestellt, wenn der Eindruck entsteht, dass sie „an der Praxis vorbeigeht" oder die Bedingungen im Elementarbereich nicht ausreichend berücksichtigt (PF7, Abs. 118). Auch Forschende greifen diese Perspektive auf und betonen, dass Skepsis und Zurückhaltung im Feld nicht vorschnell als Ablehnung interpretiert werden sollten. Vielmehr werden sie als Ausdruck professioneller Verantwortung und begrenzter Ressourcen verstanden (F1, Abs. 46; F5, Abs. 30). Gleichzeitig werden diese Haltungen als Hinweis darauf betrachtet, wie Forschung gestaltet werden muss, damit sie für die Praxis anschlussfähig bleibt (F1, Abs. 46; F2, Abs. 54).

In den Interviews zeigt sich zudem, dass Offenheit und Skepsis häufig gleichzeitig bestehen. Pädagogische Fachkräfte beschreiben sich als grundsätzlich interessiert an Forschung und betonen zugleich die Notwendigkeit, Anfragen kritisch zu prüfen und Grenzen zu setzen (PF3, Abs. 51, 52; PF8, Abs. 54). Teilnahmebereitschaft erscheint damit weniger als stabile Haltung, sondern eher als situative Positionierung zwischen Interesse, Vorsicht und professioneller Verantwortung. Dabei spielen auch Werteorientierungen eine Rolle. Forschung wird häufig daran gemessen, ob Themen, Fragestellungen und Vorgehensweisen mit eigenen pädagogischen Grundhaltungen vereinbar sind (PF7, Abs. 115; PF10, Abs. 62). Wenn der Eindruck entsteht, dass pädagogische Beziehungen, kindliche Bedürfnisse oder professionelle Verantwortung nicht ausreichend berücksichtigt werden, können Wertekonflikte auftreten. Diese können eine Teilnahme erschweren oder ausschließen, auch dann, wenn grundsätzlich Interesse an Forschung besteht.

Diese Werteorientierungen stehen in engem Zusammenhang mit Erwartungen an Forschung. Pädagogische Fachkräfte verbinden mit einer Beteiligung an Forschung in erster Linie nicht die Erwartung konkreter Handlungsanweisungen. Vielmehr erwarten sie, dass Forschung respektvoll mit dem Praxiswissen umgeht und dieses ernst nimmt (PF7, Abs. 114; PF1, Abs. 106).

Forschung wird insbesondere dann als anschlussfähig erlebt, wenn sie pädagogisches Handeln nicht implizit als defizitär darstellt oder infrage stellt, sondern Raum für unterschiedliche Perspektiven eröffnet. Wertschätzung zeigt sich dabei nicht nur im persönlichen Umgang, sondern auch darin, wie Forschung über pädagogische Praxis spricht und welche Deutungen daraus abgeleitet werden. Diese Einschätzung wird vor allem dort deutlich, wo pädagogische Fachkräfte den Eindruck haben, als Expertinnen ihres Arbeitsfeldes wahrgenommen zu werden (PF7, Abs. 114; PF12, Abs. 64).

Gleichzeitig prägen auch eigene Erfahrungen mit Forschung diese Erwartungen und Haltungen. Pädagogische Fachkräfte, die bereits mehrfach an Forschungsprojekten beteiligt waren, berichten von einer zunehmend differenzierten Forschungshaltung. Forschung wird dann weniger pauschal bewertet, sondern stärker nach Thema, Zugang und Umgang mit dem Feld unterschieden (PF5, Abs. 82; PF9, Abs. 107). Frühere Erfahrungen dienen dabei als Referenzrahmen für die Bewertung neuer Anfragen. Positive Erfahrungen können Offenheit fördern, während irritierende oder enttäuschende Erlebnisse zu einer kritischeren Haltung führen, die sich vor allem in einer sorgfältigen Prüfung von Zielen, Vorgehen und möglichen Folgen einer Teilnahme äußert (PF3, Abs. 51, 52). Auch aus der Perspektive der Forschenden zeigt sich, dass eigene Erfahrungen den Umgang mit dem Feld prägen. In den Interviews wird beschrieben, dass Forschende ihre Zugänge und Erwartungen im Laufe der Zeit stärker an die Bedingungen im Praxisfeld anpassen und dabei vermehrt auf Beziehung, Transparenz und Freiwilligkeit achten (F1, Abs. 46; F2, Abs. 54). Forschungshaltung wird in diesem Zusammenhang nicht nur als methodische Frage verstanden, sondern auch als Ausdruck einer ethischen Positionierung gegenüber dem Feld (F1, Abs. 46).

Diese Werteorientierungen zeigen sich auch im Umgang mit bestimmten Themenfeldern. Die Interviews verweisen darauf, dass einzelne Themen die Bereitschaft zur Beteiligung besonders beeinflussen können. Ein aktuelles Beispiel stellt das derzeit viel diskutierte Themenfeld digitaler Medien dar. Digitale Medien erscheinen dabei als ein Bereich, der sowohl Offenheit als auch Ambivalenz hervorruft. Aus forschender Perspektive wird betont, dass die grundsätzliche Akzeptanz für dieses Thema häufig hoch sei, da verbreitet die Einschätzung besteht, dass Kinder zukünftig digitale Kompetenzen benötigen, insbesondere dann, wenn entsprechende Projekte mit überzeugenden Ideen verbunden sind (F1, Abs. 4). Digitale Medien werden in diesem Zusammenhang als zukunftsrelevant eingeordnet und mit Bildungsaufträgen verknüpft.

Gleichzeitig zeigt sich, dass digitale Medien kein Thema sind, das im Feld einheitlich bewertet wird. Forschende beschreiben, dass es im Feld häufig zwei deutlich voneinander abgegrenzte Positionen gebe und kaum eine vermittelnde Mitte. Entweder bestehe eine große Begeisterung für das Thema oder digitale Medien würden als etwas betrachtet, das keinen Platz im Kindergarten habe (F2, Abs. 33, 34). Diese stark unterschiedlichen Positionen verweisen auf tieferliegende Wertekonflikte, in denen unterschiedliche Vorstellungen von kindgerechter Bildung, Schutz und Förderung aufeinandertreffen. Pädagogische Fachkräfte positionieren sich entsprechend unterschiedlich, wobei diese Positionierungen eng mit individuellen Überzeugungen, Erfahrungen und professionellen Leitbildern verbunden sind.

Auch die Art, wie Forschung zu digitalen Medien in die Praxis eingeführt wird, beeinflusst die Teilnahmebereitschaft. Forschende beschreiben, dass der Einstieg häufig über die Elternarbeit erfolgt, um Vertrauen aufzubauen und das Thema gemeinsam zu rahmen. „Gerade zu digitalen Medien, der Einstieg bei uns, wenn wir Forschung akquirieren, ist eigentlich immer zunächst anzubieten, mit Eltern zu arbeiten. Somit lernen die Eltern uns kennen“ (F1, Abs. 8). Diese Vorgehensweise wird als Möglichkeit beschrieben, mögliche Spannungen frühzeitig aufzugreifen und Forschung in bestehende Beziehungskontexte einzubetten. Gleichzeitig zeigt sich, dass individuelle Forschungshaltungen darüber mitentscheiden, ob solche Zugänge als Chance oder als zusätzliche Herausforderung wahrgenommen werden.

In den Interviews zeigt sich, dass individuelle Forschungshaltungen aus einem Zusammenspiel von Erfahrungen, Werten, Erwartungen und thematischen Positionierungen hervorgehen. Offenheit, Skepsis, kritisches Denken und Selbstschutz überlagern sich dabei situativ und prägen, wie Forschungsanfragen geprüft und eingeordnet werden.

Das folgende Kapitel führt die Ergebnisse der Hauptkategorien zusammen und setzt sie zueinander in Beziehung. Dadurch wird sichtbar, wie individuelle Einstellungen in pädagogisch fachliche, prozessuale, organisationale und institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet sind.

### 3.3.5 Mehrebenenmodell der Teilnahmebereitschaft an Forschungsaktivitäten der frühkindlichen Bildung

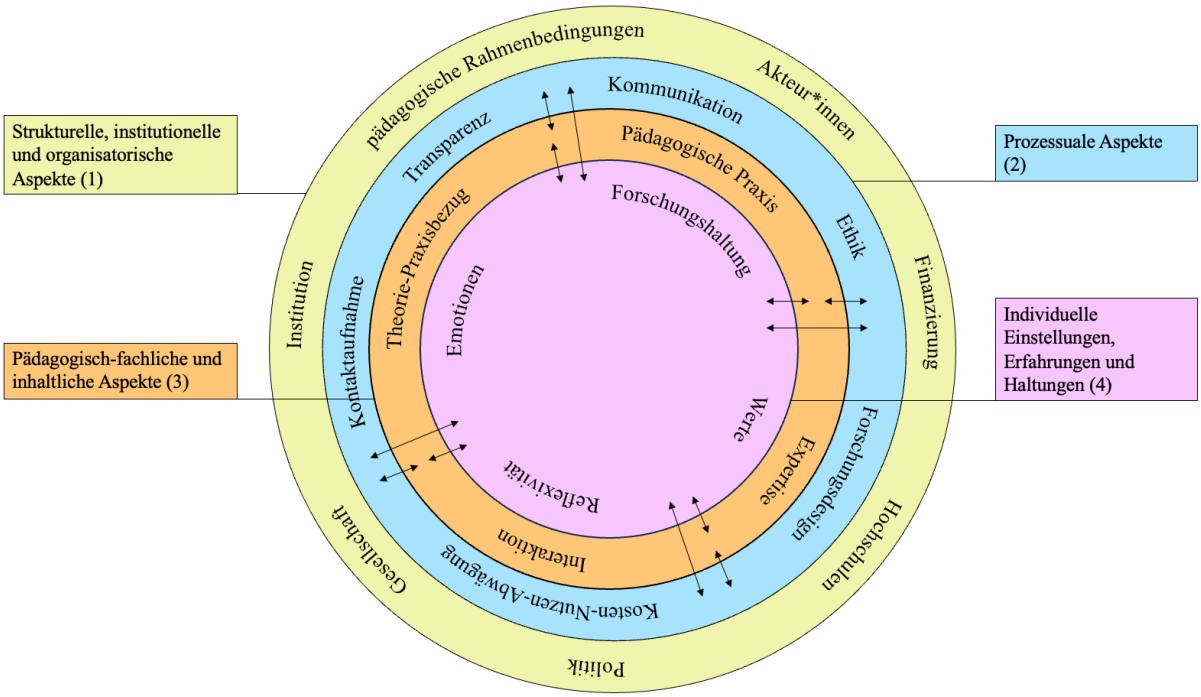



*Abbildung 2: Mehrebenenmodell der Teilnahmebereitschaft an Forschung in der frühkindlichen Bildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Bronfenbrenner, 1978)*

Die grafische Darstellung bildet den Abschluss des Ergebnisteils. Sie fasst die zuvor dargestellten Hauptkategorien zusammen und ordnet sie in einer gemeinsamen Darstellung. Die Grafik führt keine neuen Inhalte ein, sondern stellt die im Analyseprozess herausgearbeiteten vier Hauptkategorien in übersichtlicher Form dar. Die verwendeten Begriffe sind als übergeordnete Sammelbegriffe zu verstehen, die mehrere inhaltlich zusammengehörige Aspekte der Analyse bündeln. Die grafische Anordnung der Ebenen orientiert sich formal am Mehrebenenmodell von Bronfenbrenner (1978), das bereits in Kapitel 2.2.3 angeführt wird. Die Orientierung betrifft vor allem die Darstellung von Ebenen sowie die Verwendung einfacher, übergeordneter Begriffe. Die Grafik wurde jedoch eigenständig aus den Ergebnissen der Analyse entwickelt und stellt keine direkte Übernahme des Modells dar. Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen von außen nach innen beschrieben.

Der äußerste Kreis bildet die erste Ebene und bezeichnet strukturelle, institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen, innerhalb derer Forschung in der frühkindlichen Bildung stattfindet. Zu dieser Ebene zählen pädagogische Rahmenbedingungen, Akteur*innen, Finan-

zierung, Hochschulen, Politik, Gesellschaft und Institutionen. Mit pädagogischen Rahmenbedingungen sind Bedingungen des pädagogischen Alltags gemeint, etwa zeitliche und personelle Ressourcen in elementarpädagogischen Einrichtungen. Mit Akteur*innen sind jene Beteiligten gemeint, die in Kapitel 2.2.3 angeführt wurden. Mit Institutionen sind jene Einrichtungen gemeint, in denen Forschungsaktivitäten stattfinden, etwa elementarpädagogische Einrichtungen. Die Begriffe Hochschulen, Politik, Gesellschaft und Finanzierung verweisen auf übergeordnete strukturelle Rahmenbedingungen, die Forschung im Elementarbereich betreffen.

Daran anschließend umfasst die zweite Ebene prozessuale Aspekte der Teilnahmebereitschaft. Dazu zählen Kontaktaufnahme, Transparenz, Kommunikation, Ethik, Forschungsdesign sowie Kosten Nutzen Abwägungen. Diese Aspekte betreffen Abläufe des Feldzugangs, des Erstkontakts, der Abstimmung und der Durchführung von Forschung im pädagogischen Alltag. Die Teilnahmeentscheidung ist dabei nicht als einmalige Entscheidung zu verstehen, sondern entwickelt sich im Verlauf verschiedener Situationen und kann sich im Prozess verändern oder zurückgenommen werden. Die Begriffe beinhalten zudem Aspekte der Aufbereitung von Informationen, Rückkoppelungen an das Feld sowie zeitliche Abläufe im Forschungsprozess.

Die dritte Ebene umfasst pädagogisch fachliche und inhaltliche Aspekte der Teilnahmebereitschaft. Im Mehrebenenmodell werden hierfür die Begriffe Theorie Praxis Bezug, pädagogische Praxis, Expertise und Interaktion verwendet. Diese Begriffe bündeln Aspekte wie thematische Relevanz, den Bezug zur pädagogischen Praxis sowie die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Perspektiven in Forschung einzubringen. Pädagogische Fachkräfte werden dabei als Expert*innen ihrer Praxis verstanden, deren Erfahrungen und Perspektiven eine wichtige Grundlage für Forschung in der frühkindlichen Bildung darstellen.

Den innersten Kreis und somit die vierte Ebene bilden individuelle Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen. Diese Ebene umfasst persönliche Forschungshaltungen, Emotionen, Reflexivität und Werte. Sie bezieht sich darauf, wie pädagogische Fachkräfte und Forschende Forschung wahrnehmen und für sich einordnen. Dazu zählen unterschiedliche Haltungen gegenüber Forschung, etwa Offenheit, Unsicherheit oder Skepsis, ebenso wie Erwartungen an Forschung und frühere Erfahrungen mit Forschungsprozessen.

Zwischen den einzelnen Ebenen zeigen sich in den Analyseergebnissen Zusammenhänge, die im Mehrebenenmodell durch Pfeile dargestellt sind. Doppelpfeile markieren wechselseitige Be-

ziehungen, bei denen in der Analyse gegenseitige Einflüsse sichtbar wurden Ein Zusammenhang besteht zwischen den prozessualen Aspekten der Teilnahmebereitschaft (Ebene 2) und den pädagogisch-fachlichen sowie inhaltlichen Aspekten (Ebene 3). Pädagogisch-fachliche Überlegungen, etwa zum Theorie-Praxis-Bezug, zur pädagogischen Praxis, zur fachlichen Expertise oder zu Fragen der Interaktion, stehen damit in Beziehung, wie Forschungsprozesse eingeordnet und bewertet werden. Zugleich können Erfahrungen aus konkreten Forschungsabläufen beeinflussen, wie Forschung pädagogisch-fachlich bewertet und in Bezug zur eigenen Praxis gesetzt wird.

Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich zwischen den pädagogisch-fachlichen und inhaltlichen Aspekten (Ebene 3) und den individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen (Ebene 4). Fachliche Einschätzungen zur pädagogischen Praxis, zur fachlichen Expertise oder zur Interaktion stehen im Zusammenhang mit individuellen Einstellungen und Erfahrungen im Umgang mit Forschung. Umgekehrt können persönliche Erfahrungen und Haltungen beeinflussen, wie Forschung fachlich eingeordnet oder bewertet wird. Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen den individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen (Ebene 4) und den prozessualen Aspekten der Teilnahmebereitschaft (Ebene 2). Individuelle Erwartungen, Unsicherheiten oder frühere Erfahrungen beeinflussen, wie Forschungsanfragen, Kontaktaufnahmen oder Abläufe von Forschungsaktivitäten wahrgenommen und eingeordnet werden. Erfahrungen aus diesen Prozessen können wiederum auf individuelle Einstellungen und Haltungen gegenüber Forschung zurückwirken.

Auf direkte Pfeile von den strukturellen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (Ebene 1) zu den inneren Ebenen wird bewusst verzichtet. Diese Ebene beschreibt übergeordnete Bedingungen wie institutionelle Strukturen, organisatorische Vorgaben oder finanzielle Ressourcen, innerhalb derer Forschung in der frühkindlichen Bildung stattfindet. Sie prägen die Voraussetzungen für Forschung, legen jedoch nicht unmittelbar fest, ob pädagogische Fachkräfte oder Forschende teilnehmen. Wirkungen zeigen sich vielmehr vermittelt über prozessuale Abläufe (Ebene 2), pädagogisch-fachliche Einordnungen (Ebene 3) sowie individuelle Einstellungen und Haltungen (Ebene 4). Auch innerhalb der einzelnen Ebenen werden keine Pfeile zwischen den jeweiligen Begriffen gesetzt. Die Begriffe sind als gleichwertige Sammelbegriffe zu verstehen. Die grafische Darstellung fasst die vier Ebenen sowie ihre Bezüge in einer gemeinsamen Übersicht zusammen und bildet damit den Abschluss der Ergebnisdarstellung sowie den Ausgangspunkt für die anschließende Diskussion der Ergebnisse.

# 4 Diskussion

## 4.1 Schlüsselpersonen und Entscheidungsspielräume

Im Forschungsprozess treffen unterschiedliche professionelle Perspektiven aufeinander, insbesondere wenn Personen beteiligt sind, die nicht Teil des Hochschulsystems sind (Blatter & Schelle, 2022). Der Austausch und Dialog zwischen diesen Perspektiven lässt sich als zentral beschreiben (Figl & Laireiter, 2022). Wissen lässt sich in diesem Kontext nicht ausschließlich isoliert betrachten, sondern im Zusammenspiel mit bestehenden Erfahrungen der Praxis, wobei insbesondere längerfristige Kooperationen mit unterschiedlichen Wissensbeständen einhergehen (Blatter & Schelle, 2023a; Schelle, 2023). Diese unterschiedlichen Perspektiven sind zugleich bedeutsam für die Frage, ob und wie pädagogische Fachkräfte an Forschung teilnehmen.

Die Differenzen zwischen den Beteiligten lassen sich jedoch nicht entlang sozioökonomischer Zuschreibungen oder formaler Bildungsniveaus fassen (Pötschke & Müller, 2006). Vielmehr verweisen die Interviews auf unterschiedliche Wissenshintergründe, Perspektiven und Standpunkte, die damit zusammenhängen, wie Forschungsanfragen eingeordnet und Teilnahmeentscheidungen getroffen werden. Forschende werden dabei teilweise als „fremd“ wahrgenommen, etwa aufgrund institutioneller Zugehörigkeiten oder Titel, ohne dass dies mit einer hierarchischen Abwertung einhergeht. Stattdessen treffen verschiedene Erfahrungs- und Wissensformen aufeinander, die für alle Beteiligten potenziell bereichernd sein können.

Gleichzeitig werden Forschungsprozesse meist von Forschenden initiiert und strukturiert, indem Fragestellungen, methodische Zugänge und Rahmenbedingungen festgelegt werden. Innerhalb dieses Rahmens bringen pädagogische Fachkräfte und Forschende ihr Fach- und Erfahrungswissen ein, sodass unterschiedliche Wissensformen zusammenwirken und die Bedingungen von Teilnahme beeinflussen können. Vermittlungspositionen strukturieren dabei nicht nur den Zugang zu Forschung organisatorisch, sondern auch inhaltlich, indem Anfragen häufig über bestehende Kontakte, Kooperationen und institutionelle Ansprechpersonen in das Feld eingebracht werden (F1, Abs. 10-12; F2, Abs. 12, 20) und somit früh in bestehende Zuständigkeiten und Entscheidungsstrukturen eingebettet sind. Diese Perspektiven werden insbesondere in Situationen relevant, in denen über eine Beteiligung an Forschungsaktivitäten entschieden wird. Zugleich bleibt die individuelle Ebene bedeutsam, da pädagogische Fachkräfte Anfragen

im Hinblick auf ihre eigene Arbeit prüfen und über Art und Umfang ihrer Beteiligung entscheiden (PF1, Abs. 30, 32; PF2, Abs. 27; PF3, Abs. 54; PF6, Abs. 24).

Entscheidungssituationen sind nicht auf einzelne pädagogische Fachkräfte beschränkt, sondern in Abstimmungsprozesse mit weiteren Akteur*innen eingebunden, insbesondere mit Leitungen, Trägern und dem pädagogischen Team, die jeweils eigene Zuständigkeiten und Entscheidungsmöglichkeiten einbringen (Blatter & Schelle, 2023a; Hover-Reisner et al., 2020; Schelle, 2023). Während Entscheidungen auf Ebene von Träger, Leitung und Team eine Teilnahme grundsätzlich ermöglichen können, bleibt individuelle Teilnahme ohne entsprechende Zustimmung ausgeschlossen. Umgekehrt kann eine einzelne pädagogische Fachkraft die Teilnahme auch dann ablehnen, wenn auf anderen Ebenen bereits Zustimmung besteht.

Teilnahme ist damit an das Zusammenwirken mehrerer Ebenen gebunden und kann nicht unabhängig von diesen verstanden werden. Pädagogische Fachkräfte sind auf die Zustimmung übergeordneter Instanzen angewiesen, selbst wenn grundsätzlich Bereitschaft zur Teilnahme besteht (PF2, Abs. 27; PF3, Abs. 38). Gleichzeitig bleibt ihre Rolle für die Umsetzung von Forschung im pädagogischen Alltag zentral. Diese Abhängigkeit zeigt sich im Zusammenspiel mit Schlüsselpersonen Stabstellen und Gatekeepern, die über Weiterleitung, Prüfung oder Ablehnung von Anfragen entscheiden können und damit den Zugang zu Forschung wesentlich beeinflussen (Erzikova, 2018). Damit wird nicht nur der Zugang zum Feld mitstrukturiert, sondern auch, welche Themen, Fragestellungen oder Forschungsdesigns in die Praxis gelangen. Aus Sicht der Forschenden kann der Zugang zum Feld wesentlich davon abhängen, ob solche Strukturen vorhanden und ansprechbar sind (F2, Abs. 14-18; F3, Abs. 28). Forschende sind damit in der Regel bei der Umsetzung ihrer Vorhaben auf Entscheidungen und Weiterleitungen durch diese Positionen angewiesen.

In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung vermittelnder Positionen sichtbar, da sie Zugänge zum Feld eröffnen, aber auch begrenzen oder verhindern können (Barzilai-Nahon, 2008; Burt, 2007). Fehlen klare Zuständigkeiten oder zentrale Ansprechpersonen, erreichen Anfragen relevante Stellen mitunter nicht oder gehen in Abstimmungsprozessen verloren (Provan & Kenis, 2007). Forschungsanfragen werden dabei nicht nur organisatorisch geprüft, sondern auch danach beurteilt, ob sie thematisch zur Einrichtung passen. Ob sie weitergeleitet werden, hängt daher wesentlich von bestehenden Strukturen, Netzwerken und bisherigen Erfahrungen ab. Wer über eine Anfrage entscheiden kann, ist dabei nicht für alle gleichermaßen möglich,

sondern an bestimmte Positionen gebunden. Entsprechend unterscheiden sich auch die Einflussmöglichkeiten auf Zugang und Beteiligung. Während Leitungen häufig über größere Handlungsmöglichkeiten verfügen, sind pädagogische Fachkräfte stärker an bestehende Vorgaben gebunden, was zu unterschiedlichen Formen der Beteiligung an Forschungsprozessen führt (PF7, Abs. 115; PF8, Abs. 54, 55).

Damit lässt sich zeigen, dass Teilnahmeentscheidungen nicht ausschließlich individuell getroffen werden, sondern wesentlich durch institutionelle Entscheidungsstrukturen beeinflusst werden. Diese ungleich verteilten Entscheidungsspielräume strukturieren dabei nicht nur, wer über Beteiligung mitentscheidet, sondern auch, ob und wie Forschungsanfragen die Einrichtungen überhaupt erreichen. Damit stellt sich im nächsten Schritt die Frage nach den konkreten Zugängen, über die Forschung in das Feld gelangt.

## 4.2 Zugänge und Wege der Teilnahme

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass Forschungsanfragen die Praxis nicht voraussetzungslos erreichen, sondern über konkrete Zugänge in das Feld vermittelt werden, die eine zentrale Voraussetzung dafür darstellen können, dass Teilnahme überhaupt möglich wird. Diese Zugänge stehen in engem Zusammenhang mit den Bedingungen des pädagogischen Alltags sowie mit organisationalen und individuellen Rahmenbedingungen. Teilnahmebereitschaft beginnt damit nicht erst in späteren Abwägungsprozessen, sondern bereits auf der Ebene des Feldzugangs, der aktiv hergestellt werden muss bzw. erfordert und zunächst lediglich die Möglichkeit eröffnet, dass eine Anfrage überhaupt wahrgenommen wird (F1, Abs. 34; F4, Abs. 18; F5, Abs. 42). Ob daraus eine weitere Auseinandersetzung entsteht, kann wesentlich davon abhängen, wie es Forschenden gelingt, geeignete Wege in das Feld zu finden, erste Kontaktpunkte herzustellen und thematische Anschlussfähigkeit an aktuelle Anliegen der Einrichtungen herzustellen (Breidenstein et al., 2013; Hammersley & Atkinson, 2010).

Dabei zeigt sich, dass es keinen einheitlichen Zugang gibt, der für alle Einrichtungen gleichermaßen geeignet ist. Die Interviews verdeutlichen unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Art der Kontaktaufnahme. Während einige pädagogische Fachkräfte schriftliche Anfragen bevorzugen, betonen andere die Vorteile persönlicher oder telefonischer Kontakte (PF8, Abs. 39; PF11, Abs. 13). Ein einheitlicher Zugang lässt sich daraus nicht ableiten. Vielmehr erscheint es sinnvoll, verschiedene Wege der Ansprache zu kombinieren, um unterschiedliche Präferenzen

zu berücksichtigen und potenzielle Teilnehmer*innen zu erreichen. Gleichzeitig erreichen formale Kontaktwege pädagogische Fachkräfte häufig nicht direkt. Anfragen werden häufig zunächst über Leitungen oder Träger vermittelt und sind damit früh in institutionelle Abläufe eingebunden, was den Feldzugang verzögern kann. (PF6, Abs. 12, 13-14; PF7, Abs. 38; PF9, Abs. 13-18; PF12, Abs. 12). Der Zugang ist somit nicht unmittelbar verfügbar, sondern an bestehende Zuständigkeiten und organisatorische Abläufe gebunden (Hover-Reisner et al., 2020).

In diesem Zusammenhang sind Netzwerke von zentraler Bedeutung, da sie wesentlich mitentscheiden können, ob Forschungsanfragen zu konkreter Teilnahme führen. Darunter sind bestehende Kontakte zu verstehen, über die Anfragen überhaupt in die Praxis gelangen, etwa persönliche Bekanntschaften, Kooperationen oder Weitervermittlungen (Borgatti & Halgin, 2011). Die Interviews zeigen, dass solche Netzwerke eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung von Forschungsvorhaben darstellen können (F1, Abs. 10-12; F2, Abs. 12, 20). Ohne entsprechende Kontakte können Anfragen häufig auf formale Wege beschränkt bleiben und werden im Alltag der Einrichtungen nicht weiterverfolgt. Besonders für Studierende zeigen sich hier Unterschiede, da vorhandene Kontakte den Zugang erleichtern, während fehlende Netzwerke zunächst aufgebaut werden müssen.

Netzwerke entstehen dabei nicht kurzfristig, sondern entwickeln sich über Zeit durch wiederholte Kontakte, Vertrauen und positive Erfahrungen. Häufig bauen sie sich schrittweise auf, indem Verbindungen weitere Zugänge ermöglichen, etwa über Empfehlungen oder Weitervermittlungen innerhalb beruflicher Bezüge (PF6, Abs. 12; PF8, Abs. 61). Diese Prozesse lassen sich auch als Formen eines Schneeballverfahrens beschreiben (Stewart, o. J.). Vernetzung stellt damit eine zentrale Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis dar, da sie Zugänge erleichtert und Kooperationen ermöglicht sowie projektbezogene und längerfristige Beziehungsstrukturen umfassen kann (Blatter & Schelle, 2022; Töpfer & Cloos, 2023).

Eng damit verbunden ist die Rolle der Forschenden selbst, insbesondere im Kontext studentischer Forschung. Die Ergebnisse zeigen, dass Forschung ein hohes Maß an Eigeninitiative erfordert, da potenzielle Teilnehmer*innen in der Regel nicht aktiv nach Beteiligungsmöglichkeiten suchen. Teilnahmebereitschaft setzt daher häufig voraus, dass Forschende aktiv auf das Feld zugehen, Einrichtungen kontaktieren und unterschiedliche Wege der Ansprache nutzen, wodurch der Zugang zum Feld zu einer eigenständigen Anforderung im Forschungsprozess wird (Hammersley & Atkinson, 2010). Gleichzeitig hängt der Erfolg dieser Kontaktaufnahme davon ab, wie Forschende auftreten und ihre Anfragen gestalten. Bereits im Erstkontakt kann

entschieden werden, ob eine Anfrage weiterverfolgt wird (PF5, Abs. 66; PF8, Abs. 54; PF11, Abs. 13-16). Neben einer klaren Darstellung des Vorhabens spielt dabei auch die wahrgenommene Professionalität eine Rolle die sich insbesondere in der Vorbereitung, der verständlichen Darstellung sowie der Berücksichtigung der Bedingungen des pädagogischen Alltags zeigt (PF2, Abs. 56; PF4, Abs. 20; PF8, Abs. 32, PF10, Abs. 46). Auch eine eigenständige Organisation und ein möglichst geringer zusätzlicher Aufwand für die Einrichtungen beeinflussen die Einschätzung von Anfragen. Dies ist besonders für den Aufbau weiterer Zugänge bedeutsam, da erste Kontakte häufig darüber entscheiden können, ob sich weitere Verbindungen ergeben. Wird eine Anfrage als stimmig, gut vorbereitet und respektvoll wahrgenommen, kann dies Vertrauen fördern und den Zugang zu weiteren Einrichtungen erleichtern, während unklare oder wenig überzeugende Anfragen dazu führen können, dass Kontakte nicht weiterverfolgt werden.

Insbesondere für Studierende zeigt sich hier eine zentrale Herausforderung. Die Ergebnisse legen nahe, dass der Zugang zum Feld häufig unterschätzt und nicht als eigenständiger Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden wird (F2, Abs. 12; PF7, Abs. 59, 60). Forschung wird teilweise so aufgefasst, als würde sie sich bereits mit der Formulierung einer Anfrage realisieren. Tatsächlich erfordert sie jedoch den aktiven Aufbau von Kontakten, eine sorgfältige Vorbereitung, das Einholen von Informationen über potenzielle Ansprechpartner*innen sowie ein reflektiertes Auftreten im Feld. Ohne diese Voraussetzungen kann der Zugang häufig begrenzt bleiben, selbst wenn grundsätzlich Interesse an Forschung besteht (PF8, Abs. 121)

Neben diesen Aspekten verweist auch der Standort von Einrichtungen auf strukturelle Bedingungen des Feldzugangs. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Einrichtungen im ländlichen Raum seltener in Forschungsaktivitäten einbezogen werden als solche in städtischen Kontexten (F1, Abs. 57; F2, Abs. 14-18; F3, Abs. 32). Dies ist jedoch weniger auf mangelndes Interesse zurückzuführen als vielmehr auf infrastrukturelle Bedingungen wie eingeschränkte Erreichbarkeit oder längere Anfahrtswege. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass pädagogische Fachkräfte in ländlichen Regionen durchaus Interesse an Forschung äußern, bislang jedoch kaum oder gar nicht angefragt wurden (F1, Abs. 57).

Daraus ergibt sich ein strukturelles Spannungsfeld. Während einige Einrichtungen kaum oder nicht in Forschungsaktivitäten einbezogen werden, werden andere wiederholt angefragt. Dies kann dazu führen, dass sich Anfragen auf gut erreichbare oder bereits vernetzte Einrichtungen konzentrieren, während andere potenzielle Teilnehmende unberücksichtigt bleiben. Daraus

lässt sich vermuten, dass vorhandene Teilnahmebereitschaft teilweise ungenutzt bleibt, während sich in häufiger kontaktierten Einrichtungen eine zunehmende Belastung durch wiederholte Anfragen entwickeln kann, was sich als Form von „Oversurveying“ beschreiben lässt (Schnauber & Daschmann, 2008). Dies kann insbesondere für die Zusammensetzung von Stichproben relevant sein, da bestimmte Perspektiven weniger sichtbar werden könnten. Gleichzeitig zeigt sich, dass Teilnahmebereitschaft nicht nur davon abhängen kann, ob Fachkräfte bereit sind, sich zu beteiligen, sondern auch davon, ob sie überhaupt angesprochen werden.

Dass Forschungsanfragen das Feld erreichen, bedeutet jedoch noch nicht, dass sie auch weiterverfolgt werden. Im Anschluss an den Feldzugang stellt sich daher die Frage, wie Anfragen im pädagogischen Alltag bewertet, hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit eingeschätzt und in Teilnahmeentscheidungen überführt werden.

## 4.3 Kosten-Nutzen-Abwägungen bei Teilnahmeentscheidungen

An die Frage des Feldzugangs anschließend lässt sich genauer fassen, wie Forschungsanfragen im weiteren Verlauf bewertet werden und welche Bedeutung dies für Teilnahmeentscheidungen hat. Ausgehend von Schnell (1997) lässt sich zeigen, dass sich das dort entwickelte Verständnis von Teilnahmeentscheidungen im Kontext der frühkindlichen Bildung weiterführen und kontextualisieren lässt. Während Teilnahme bei Schnell als punktuelle Entscheidung im Moment der Anfrage gefasst wird, zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass sich Teilnahmebereitschaft im Feld der frühkindlichen Bildung als prozesshafte Abwägung beschreiben lässt, die sich über mehrere Schritte hinweg vollzieht (F1, Abs. 16; F3, Abs. 32). Damit legen die Ergebnisse nahe, dass dieses Verständnis entsprechend erweitert werden kann. Das zeigt sich darin, dass Anfragen im pädagogischen Alltag nicht sofort entschieden werden, sondern mehrfach geprüft, verschoben und unter veränderten Bedingungen neu bewertet werden.

Im pädagogischen Alltag zeigt sich, dass Anfragen nicht unmittelbar bearbeitet werden, sondern in bestehende Abläufe und Abstimmungsprozesse eingebunden sind. Sie werden häufig zunächst zurückgestellt, später erneut aufgegriffen oder im Team sowie mit Leitung oder Träger besprochen (PF1, Abs. 30, 32; PF2, Abs. 27; PF3, Abs. 54; PF5, Abs. 66; PF6, Abs. 24; PF8, Abs. 54; PF11, Abs. 13-16;). Bereits die erste Auseinandersetzung mit einer Anfrage steht damit in engem Zusammenhang mit den Bedingungen des pädagogischen Alltags, in dem zeitli-

che Ressourcen begrenzt sind und sich Anforderungen situativ verändern können. Ein klar abgrenzbarer Entscheidungszeitpunkt lässt sich dabei kaum bestimmen. Vielmehr entwickelt sich Teilnahmebereitschaft schrittweise im Verlauf dieser Prozesse, in denen wiederholt geprüft wird, ob eine Teilnahme unter den gegebenen Bedingungen sinnvoll und realisierbar erscheint.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die in der Forschung beschriebene Kosten-Nutzen-Abwägung einordnen. So zeigt Krüger (2009), dass Teilnahmebereitschaft maßgeblich davon abhängen kann, wie potenzielle Teilnehmende den erwarteten Aufwand und den möglichen Nutzen einschätzen. Für den Kontext der frühkindlichen Bildung verdeutlichen die vorliegenden Ergebnisse jedoch, dass diese Abwägung im Verlauf wiederholt neu geprüft und unter wechselnden Bedingungen angepasst werden kann.

Daran anschließend zeigt sich, dass im Rahmen dieser Abwägungsprozesse insbesondere der wahrgenommene Nutzen eine zentrale Rolle spielen kann, etwa in Form eines fachlichen Mehrwerts, neuer Impulse für die eigene Praxis oder eines grundsätzlichen Interesses am Thema. Von Bedeutung ist, inwiefern ein Thema für die eigene pädagogische Praxis als bedeutsam eingeordnet wird und an aktuelle Fragestellungen oder Herausforderungen anschließt. Besonders relevant wird ein solcher Nutzen, wenn ein Mehrwert über die reine Datenerhebung hinaus erkennbar ist (Nutley et al., 2007). Rückmeldungen und Ergebnisse können hierzu wesentlich beitragen, da sie die Anschlussfähigkeit an die pädagogische Praxis unterstützen und Beteiligung als sinnvoll erfahrbar machen (PF4, Abs. 42; PF5, Abs. 82; PF7, Abs. 114).

Zugleich wird die Rolle von Anreizen sichtbar, die die Teilnahmebereitschaft erhöhen können, insbesondere wenn sie als angemessene Anerkennung für Zeit und Engagement wahrgenommen werden (Hofer, 2025). Allerdings wirken sie nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit Faktoren wie Vertrauen in die durchführende Einrichtung oder dem wahrgenommenen Nutzen der Studie (Silber et al., 2022). In den Interviews zeigen sich Anreize vor allem in inhaltlichen und praxisbezogenen Mehrwerten, während materielle Incentives kaum Bedeutung haben und teils kritisch bewertet werden, da sie nicht mit der professionellen Logik des Feldes vereinbar erscheinen. Gleichzeitig ergibt sich ein Spannungsfeld, da Anreize zwar die Teilnahmebereitschaft erhöhen, jedoch auch Entscheidungsprozesse beeinflussen und damit die Freiwilligkeit relativieren (Döring & Bortz, 2016; Rupprecht & Lattner, 2024).

Neben diesem wahrgenommenen Nutzen werden auch die mit einer Teilnahme verbundenen Anforderungen berücksichtigt, insbesondere zusätzlicher Zeitaufwand, personelle Engpässe

und organisatorische Herausforderungen. Ob eine Anfrage weiterverfolgt wird, kann wesentlich davon abhängen, wie dieses Verhältnis im jeweiligen Moment eingeschätzt wird und ob sich eine Teilnahme in die aktuelle Situation im pädagogischen Alltag einfügen lässt (F1, Abs. 6, 49; F5, Abs. 14; PF3, Abs. 51, 52; PF6, Abs. 75, 76; PF8, Abs. 125;).

Darüber hinaus wird im Rahmen der Analyse ein weiterer Aspekt sichtbar, der die Wahrnehmung von Forschung als Form von Bewertung oder Kontrolle betrifft. Die Interviewaussagen deuten darauf hin, dass Forschungsanfragen teilweise mit der Sorge verbunden sind, die eigene Praxis könne überprüft, bewertet oder kritisch dargestellt werden (F3, Abs. 33-34; PF3, Abs. 58; PF5, Abs. 118). Diese Wahrnehmung richtet sich weniger gegen einzelne Forschende als vielmehr gegen mögliche Konsequenzen im organisationalen Kontext, etwa im Hinblick auf Träger, Vorgesetzte oder die öffentliche Darstellung der Einrichtung (PF1, Abs. 21-22; PF5, Abs. 116; PF9, Abs. 103). Insbesondere die Möglichkeit, im Rahmen von Forschung problematische Aspekte oder Qualitätsmängel sichtbar zu machen, kann bei einigen pädagogischen Fachkräften zu Zurückhaltung führen (F5, Abs. 19-20; PF6, Abs. 41; PF11, Abs. 81–82). Forschung wird dabei weniger als auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet wahrgenommen, sondern eher mit Bewertung, Kontrolle oder dem Gefühl verbunden, sich rechtfertigen zu müssen. Dies kann dazu beitragen, dass Anfragen bereits im Vorfeld abgelehnt oder besonders kritisch geprüft werden, insbesondere wenn unklar bleibt, wie Ergebnisse verwendet oder weitergegeben werden (PF3, Abs. 38; PF4, Abs. 13). Gleichzeitig legen die Aussagen nahe, dass diese Zurückhaltung auch als Form des Selbstschutzes verstanden werden kann, sowohl auf individueller Ebene als auch im Hinblick auf die Einrichtung insgesamt. Forschung, die auf Problemlagen fokussiert, kann dabei als potenziell belastend erlebt werden, auch wenn sie zugleich als fachlich relevant eingeschätzt wird.

Besonders herausfordernde Phasen im pädagogischen Alltag, wie sie in den Interviews beschrieben werden sind Eingewöhnungszeiten, die Advents- und Weihnachtszeit oder andere organisatorisch verdichtete Abschnitte. Sie werden dabei als ungünstig für zusätzliche Forschungsaktivitäten wahrgenommen. In solchen Situationen erhalten bestehende Anforderungen Vorrang, sodass zusätzlicher Aufwand möglichst vermieden wird (F1, Abs. 53, 54; PF8, Abs. 54; PF11, Abs. 13). Nichtteilnahme ist daher nicht als grundsätzliche Ablehnung von Forschung zu verstehen, sondern als situativ eingebettete Entscheidung im Kontext begrenzter Ressourcen. Teilnahme kann häufig dann nicht zustande kommen, wenn sie mit zusätzlichem organisatori-

schem Aufwand verbunden ist, zeitlich nicht leistbar erscheint oder nicht an aktuelle Schwerpunkte der Einrichtung anschließt. Bereits die Bearbeitung von Anfragen selbst stellt dabei einen zusätzlichen Aufwand dar, da auch das Lesen und Beantworten von E-Mails oder das Entgegennehmen von Anrufen zeitliche Ressourcen erfordert. Hinzu kommt, dass der pädagogische Alltag nur begrenzt planbar ist und sich Anforderungen kurzfristig verändern können, was zusätzliche Verbindlichkeit erschweren kann. Dies gilt insbesondere für Studienformate, die mit erhöhtem organisatorischem oder zeitlichem Aufwand verbunden sind, etwa durch zusätzliche Termine, umfangreiche Erhebungen oder die Einbindung von Kindern.

Zugleich wird deutlich, dass Teilnahmebereitschaft nicht allein durch organisationale Bedingungen bestimmt wird. Auch individuelle Abwägungen spielen eine Rolle, etwa in Bezug auf persönliches Interesse, berufliche Erfahrungen oder die eigene Haltung gegenüber Forschung sowie die Einschätzung, ob eine Teilnahme unter den eigenen Bedingungen umsetzbar ist. Die Ergebnisse verdeutlichen damit, dass Teilnahmebereitschaft im Kontext der frühkindlichen Bildung als prozesshafte Abwägung verstanden werden kann, in der individuelle, organisationale und situative Bedingungen zusammenwirken. Teilnahmeentscheidungen lassen sich demnach nicht als einmalige Abwägung fassen, sondern entstehen im Verlauf wiederholter Einschätzungen und Anpassungen an die jeweiligen Bedingungen des pädagogischen Alltags.

Für Teilnahmeentscheidungen ist jedoch nicht nur das Verhältnis von Aufwand und Nutzen bedeutsam. Ebenso entscheidend ist, ob Forschungsaktivitäten unter den Bedingungen des Feldes als ethisch verantwortbar gelten.

## 4.4 Ethische Anforderungen bei Forschung mit, an und über Kinder

Ethische Anforderungen und Überlegungen lassen sich als eine zentrale Voraussetzung für Forschung im Kontext frühkindlicher Bildung verstehen (Flick, 2008; Pfetsch et al., 2024). Ob eine Forschungsanfrage weiterverfolgt wird, hängt jedoch nicht nur von Zugang, Aufwand und Nutzen ab, sondern auch davon, ob sie unter den Bedingungen des Feldes als verantwortbar gilt. Die Ergebnisse legen nahe, dass ethische Fragen nicht erst während oder nach der Datenerhebung relevant werden. Vielmehr wird sichtbar, dass Überlegungen zum Schutz der Beteiligten, zum Umgang mit Daten und zur Gestaltung der Forschung bereits im Vorfeld eine wichtige Rolle spielen. Forschung ist damit von Anfang an ethische Rahmenbedingungen gebunden.

Dies zeigt sich auch darin, dass ethische Vorgaben und Prüfverfahren im Feld als selbstverständlich vorausgesetzt werden (F1, Abs. 38; F4, Abs. 6). Dies kann sich unmittelbar auf die Teilnahmebereitschaft auswirken, da Forschung häufig nur dann in Betracht gezogen wird, wenn sie als ethisch verantwortbar wahrgenommen wird.

Ethische Anforderungen erfüllen eine doppelte Funktion: Sie setzen Grenzen, indem sie bestimmte Vorgehensweisen ausschließen, und schaffen zugleich eine Grundlage für Vertrauen und Zustimmung (Flick, 2008). Sie strukturieren damit nicht nur Forschung, sondern beeinflussen auch die Teilnahmebereitschaft pädagogischer Fachkräfte und anderer Beteiligter. Zugleich zeigt sich, dass im frühpädagogischen Kontext dem Schutz von Kindern besondere Bedeutung zukommt, sodass Forschung weniger unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisgewinns, sondern stärker daran gemessen wird, ob sie als verantwortungsvoll und kindgerecht wahrgenommen wird (Pfetsch et al., 2024).

Ein zentraler Diskussionspunkt betrifft die Einwilligung bei Forschung mit Kindern. Zwar steht rechtlich die Zustimmung der Erziehungsberechtigten im Vordergrund, doch zeigen die Ergebnisse, dass diese allein oft nicht ausreicht, um Forschung ethisch zu legitimieren. Auch die Zustimmung der Kinder muss berücksichtigt werden, was fachlichen Positionen entspricht, die Kinder nicht nur als schutzbedürftig, sondern als eigenständige Subjekte mit Rechten verstehen (Pfetsch et al., 2024; Rupprecht & Lattner, 2022). In der Praxis wird die kindliche Zustimmung jedoch häufig weniger stark gewichtet und tritt hinter die rechtlich notwendige Einwilligung der Eltern zurück, wodurch eine Differenz zwischen theoretischen Anforderungen und praktischer Umsetzung sichtbar wird. Entscheidungen orientieren sich im Zweifelsfall an rechtlichen Vorgaben (F2, Abs. 20), wobei rechtliche Absicherung oft stärker gewichtet wird als eine differenzierte ethische Abwägung (Rupprecht & Lattner, 2022, 2024). Diese Unsicherheit kann sich zudem auf die Teilnahmebereitschaft auswirken, da unklare Regelungen im Umgang mit Kindern zu Zurückhaltung oder Ablehnung führen können. Gleichzeitig bleibt oft offen, wie die Zustimmung von Kindern konkret berücksichtigt werden kann, da es anders als bei Erwachsenen an klaren Verfahren fehlt und die Umsetzung oft von den Forschenden selbst abhängt. Hinzu kommt, dass es sich um Kinder im Alter von null bis sechs Jahren handelt, deren Entscheidungsfähigkeit entwicklungsbedingt eingeschränkt ist (Pfetsch et al., 2024). Ihre Zustimmung kann daher nicht mit der von Erwachsenen gleichgesetzt werden, sondern erfordert eine eigenständige ethische Auseinandersetzung, die das Spannungsfeld zwischen der Anerkennung von Kindern als eigenständige Personen und ihrem notwendigen Schutz berücksichtigt.

Hinzu kommt, dass die Zustimmung der Erziehungsberechtigten und die des Kindes rechtlich unterschiedlich gewichtet sind (Pfetsch et al., 2024). Wenn die Erziehungsberechtigten nicht zustimmen, kann keine Teilnahme stattfinden, da sie darüber entscheiden. Wenn jedoch die Eltern zustimmen, das Kind aber nicht teilnehmen möchte, soll dies ebenfalls respektiert werden, da auch die Perspektive des Kindes berücksichtigt wird. Darin zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen rechtlicher Entscheidung und der Berücksichtigung der kindlichen Perspektive, das auch in den Interviews sichtbar wird, etwa wenn betont wird, dass ohne elterliche Zustimmung keine Forschung möglich ist, während die Perspektive der Kinder weniger eindeutig geregelt ist (PF5, Abs. 52). Daraus wird deutlich, dass Zustimmung allein nicht immer ausreicht, sondern zusätzliche Sensibilität im Umgang mit Kindern erforderlich ist. Für die Teilnahmebereitschaft bedeutet dies, dass Entscheidungen nicht nur von formalen Zustimmungen abhängen, sondern auch davon, wie sicher sich Fachkräfte im Umgang mit diesen Anforderungen fühlen.

Eng damit verbunden ist das Prinzip der Freiwilligkeit als zentrale Voraussetzung für Teilnahme das im institutionellen Kontext jedoch nicht selbstverständlich ist (Bortz & Döring, 2006; Pfetsch et al., 2024). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Teilnahmeentscheidungen in strukturelle Rahmenbedingungen eingebettet sind und insbesondere bei Kindern durch Abhängigkeitsverhältnisse begrenzt werden können, weshalb Freiwilligkeit aktiv hergestellt werden sollte und zugleich die Teilnahmebereitschaft beeinflusst. Dies unterstreicht die Bedeutung des Schutzes der Kinder, da Forschung im frühpädagogischen Kontext nicht als neutraler Prozess, sondern als Eingriff in den Alltag verstanden wird, der sorgfältiger Abwägung bedarf (F1, Abs. 5; PF3, Abs. 47). Forschung erscheint folglich vor allem dann als legitim, wenn sie mit den pädagogischen Verantwortlichkeiten der Fachkräfte vereinbar ist und potenzielle Belastungen minimiert werden. In den Interviews wird zudem deutlich, dass entsprechenden Forschungszugängen im Praxisfeld mit einer gewissen Skepsis begegnet wird, die jedoch weniger als grundsätzliche Ablehnung, sondern vielmehr als Ausdruck professioneller Verantwortung gegenüber dem Schutz und der Entwicklung der Kinder verstanden werden kann (F1, Abs. 52). Damit einher gehen Fragen des Datenschutzes und der Anonymität als grundlegende Bedingungen verantwortungsvoller Forschung ((Döring & Bortz, 2016; Werner et al., 2023). Die Ergebnisse legen nahe, dass Unsicherheiten im Umgang mit personenbezogenen Daten, insbesondere hinsichtlich möglicher Konsequenzen für Fachkräfte (PF1, Abs. 15–16; PF4, Abs. 16), die Teilnahmebereitschaft zusätzlich einschränken können. Dies verweist darauf, dass Anonymität

nicht nur eine rechtliche Anforderung darstellt, sondern auch Sicherheit schafft. Die Möglichkeit, anonym oder pseudonym an Forschung teilzunehmen, kann dazu beitragen, dass Teilnehmende offener sprechen. Datenschutz wird damit nicht nur als formale Vorgabe, sondern als wichtige Grundlage für Vertrauen und Beteiligung sichtbar.

Ethische Anforderungen bestimmen damit nicht nur, wie Forschung durchgeführt wird, sondern auch, ob sie im Feld akzeptiert wird. Sie beeinflussen, unter welchen Bedingungen Teilnahme möglich wird und welche Formen von Forschung als vertretbar gelten. Besonders die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive sowie der Umgang mit Schutz- und Datenschutzfragen verdeutlichen, dass ethische Reflexion ein zentraler Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses ist und eng mit der Teilnahmebereitschaft verknüpft bleibt. Dies spiegelt sich auch in den Interviews wider, in denen unterschiedliche Formen der Forschung mit, an oder über Kinder nicht als klare Gegensätze beschrieben werden, sondern vielmehr als ein „Sowohl-als-Auch“, das je nach Kontext unterschiedliche Zugänge erfordert (F2, Abs. 22).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass ethische Anforderungen im Praxisfeld nicht nur vorausgesetzt, sondern auch nachvollziehbar gemacht werden müssen. Entscheidend ist dabei, wie Forschungsanliegen dargestellt und erläutert werden. An dieser Stelle gewinnen Sprache und Transparenz an Bedeutung.

## 4.5 Sprache und Transparenz von Forschung

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Frage, wie Forschungsanliegen kommuniziert werden und ob sie für das Praxisfeld verständlich und anschlussfähig sind. In den Interviews werden sowohl Sprache als auch Transparenz wiederholt von pädagogischen Fachkräften und Forschenden thematisiert (F1, Abs. 84; PF1, Abs. 74; PF5, Abs. 44). Sie können damit beeinflussen, ob Forschungsprozesse im Feld weitergeführt werden. Sprache und Transparenz lassen sich damit nicht nur als begleitende Aspekte verstehen, die mit dazu beitragen, ob Forschung im Praxisfeld überhaupt wirksam werden kann.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Sprache im Kontext von Forschung unterschiedlich wahrgenommen wird, was auch beeinflusst, ob Forschungsanliegen weiterverfolgt oder eher zurückhaltend aufgenommen werden. Was für einige Akteur*innen verständlich und selbstverständlich erscheint, kann für andere schwer zugänglich oder ungewohnt wirken. Sprache wird damit

nicht einheitlich erlebt, sondern steht in engem Zusammenhang mit den jeweiligen Erfahrungen, dem beruflichen Hintergrund und der Nähe zum wissenschaftlichen Feld (F3, Abs. 44; PF7, Abs. 118; PF11, Abs. 50; PF12, Abs. 15). Damit kann sprachliche Gestaltung nicht nur das Verständnis beeinflussen, sondern auch, ob Forschungsanliegen weiterverfolgt oder eher zurückhaltend aufgenommen werden.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Sprache nicht einfach in „leicht" und „schwer" eingeteilt werden kann. Verständlichkeit ist keine feste Texteigenschaft, sondern entsteht im Zusammenspiel von Inhalt, Zielgruppe und Kontext. Je nach Adressat*innen *unterscheiden sich Aufbau, Begriffe und sprachliche Gestaltung, da wissenschaftliche Texte fachlichen Anforderungen folgen und nicht für alle gleichermaßen zugänglich sind (*F3, Abs. 44; PF7, Abs. 118; PF11, Abs. 50; PF12, Abs. 15). Eine zielgruppenadäquate Aufbereitung bedeutet daher keine bloße Vereinfachung, sondern eine bewusste Anpassung an unterschiedliche Adressat*innen, die darauf abzielt, verschiedene Zielgruppen zu erreichen, ohne den fachlichen Gehalt zu verlieren (Gödecke & Grünewald, 2024). Gerade im Bereich der frühkindlichen Bildung zeigt sich, dass Forschung nicht nur produziert, sondern auch so vermittelt werden muss, dass sie an die Bedingungen des pädagogischen Alltags anschließt. Fehlt diese Passung, bleibt vorhandenes Wissen im Alltag oft unwirksam (PF2, Abs. 54; PF4, Abs. 39; PF7, Abs. 118; PF9, Abs. 114). Damit verweist die sprachliche Aufbereitung von Forschung zugleich auf Fragen der Professionalisierung, da sie dazu beiträgt, inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse zur Reflexion und Begründung pädagogischen Handelns herangezogen werden können.

Die Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass sprachliche Hürden konkrete Auswirkungen auf die Nutzung von Forschung haben. Inhalte werden teilweise als schwer verständlich und zeitlich aufwendig erlebt, was dazu führen kann, dass sie im Alltag weniger berücksichtigt werden (PF3, Abs. 86; PF5, Abs. 20, 22). Fehlende Verständlichkeit kann sich damit nicht nur als kommunikatives Problem erweisen, sondern hat auch Folgen dafür, wie wissenschaftliche Erkenntnisse aufgenommen und genutzt werden (Langer et al., 2019). Die Kritik richtet sich dabei weniger gegen die Wissenschaftlichkeit an sich als gegen deren sprachliche Vermittlung (PF8, Abs. 34), wodurch Anschlussfähigkeit wesentlich über die Art der Aufbereitung mitbestimmt wird. Gleichzeitig tragen sprachliche Hürden zur Wahrnehmung einer Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis bei. Forschung erscheint teilweise als etwas, das außerhalb des beruflichen Alltags stattfindet und nur begrenzt an die Bedingungen im Feld anschließt (PF7, Abs. 118; PF9, Abs. 114). Sprache fungiert dabei als Marker dieser Differenz und lässt Forschung als

fremd oder extern erscheinen (PF11, Abs. 50; PF12, Abs. 15). Die beschriebenen Zurückhaltungen gegenüber Forschung lassen sich somit als Reaktion auf diese wahrgenommene Distanz interpretieren (F1, Abs. 46; PF7, Abs. 24; PF12, Abs. 15).

Neben der Sprache wird auch Transparenz wiederholt als zentraler Aspekt hervorgehoben (F1, Abs. 84; PF5, Abs. 66; PF8, Abs. 54). Dabei zeigt sich, dass sie nicht nur als formale Anforderung verstanden wird, sondern auch als Voraussetzung dafür, dass Forschung im Praxisfeld überhaupt angenommen wird. Unklarheiten darüber, was geplant ist, wie Daten verwendet werden oder welcher Aufwand entsteht, führen schnell zu Unsicherheiten, die sich in zögerlichen Reaktionen oder direkten Absagen äußern können. Sie bezieht sich dabei auf das gesamte Forschungsvorhaben, einschließlich der verständlichen Darstellung von Zielen, Ablauf und Methodik sowie rechtlicher und ethischer Rahmenbedingungen und des Umgangs mit Daten (Döring & Bortz, 2016; Stewart, o. J.; Werner et al., 2023). Im Bereich der frühkindlichen Bildung zeigt sich zudem, dass dies auch bedeutet, nachvollziehbar zu machen, wie sich eine Erhebung in den Alltag integriert und welche konkreten Anforderungen damit verbunden sind (Pfetsch et al., 2024; Rupprecht & Lattner, 2024).

Darüber hinaus wird sichtbar, dass Transparenz eine zentrale Rolle im Umgang mit bestehenden Unsicherheiten spielt. Rückfragen oder zögerliche Reaktionen sind dabei nicht zwangsläufig als Ablehnung zu verstehen, sondern können auch Ausdruck von Interesse sein. Wer nachfragt, setzt sich bereits mit dem Forschungsvorhaben auseinander und eröffnet die Möglichkeit, im Austausch Unsicherheiten zu klären und Vertrauen schrittweise aufzubauen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass auch unter transparenten Bedingungen nicht jede Anfrage zu einer Teilnahme führt (F1, Abs. 46; PF7, Abs. 24; PF12, Abs. 15). Absagen stehen häufig im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen im Feld, etwa Zeitdruck oder personellen Engpässen. Daraus lässt sich ableiten, dass Transparenz als eine notwendige Voraussetzung für Beteiligung verstanden werden kann, jedoch keine Garantie für Teilnahme ist.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass dem Umgang mit dem Praxisfeld zentrale Bedeutung zukommt. Da Teilnahme in der Regel freiwillig erfolgt, ist sie besonders auf Vertrauen angewiesen, das durch verständliche Kommunikation, transparente Darstellung und einen respektvollen Umgang mit den Bedingungen des Feldes entsteht (F1, Abs. 84; PF5, Abs. 44). Insbesondere im Kontext studentischer Forschung werden diese Anforderungen durch begrenzte Ressourcen und fehlende Netzwerke zusätzlich verstärkt (PF7, Abs. 59, 60; PF12, Abs. 54).

Der Umgang mit Sprache und Transparenz ist damit nicht nur eine Frage der Kommunikation, sondern auch Ausdruck struktureller Bedingungen von Forschung im Feld.

Es zeigt sich, dass Sprache und Transparenz eng miteinander verbunden sind und eine zentrale Rolle für die Ausgestaltung von Forschungsprozessen im Feld spielen. Sie können nicht nur beeinflussen, ob eine Forschungsanfrage weiterverfolgt wird, sondern auch, welches Verständnis von Forschung im Praxisfeld entsteht. In diesem Zusammenhang schließt die Frage nach der Wahrnehmung von Forschung an. Diese entscheidet sich jedoch nicht nur im Erstkontakt und während der Durchführung, sondern auch daran, ob Ergebnisse anschließend in nachvollziehbarer Form zurückgegeben werden. Damit rücken Rückmeldungen als weiterer Bestandteil anschlussfähiger Forschung in den Blick.

## 4.6 Rückmeldungen und ihre Bedeutung für zukünftige Teilnahme

Mit der Rückmeldung von Ergebnissen tritt ein weiterer Aspekt hervor, der für die Teilnahme und Nichtteilnahme pädagogischer Fachkräfte an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung bedeutsam ist. Beteiligung an Forschung endet nicht mit der Datenerhebung, sondern bleibt an die Frage gebunden, welche Ergebnisse entstehen und wie mit den erhobenen Daten weiter verfahren wird. Dies beeinflusst, wie Forschung im Nachhinein bewertet und eingeschätzt werden kann.

Erwartet werden dabei keine umfangreichen wissenschaftlichen Auswertungen. Bereits kurze, klar strukturierte und verständlich formulierte Zusammenfassungen werden als ausreichend erlebt, sofern sichtbar ist, was aus der Beteiligung hervorgegangen ist und welche Ergebnisse sichtbar werden (PF1, Abs. 98; PF2, Abs. 56; PF4, Abs. 42). Rückmeldungen lassen sich damit als ein eigenständiger Bestandteil verantwortlicher Forschung verstehen und erfordern eine Aufbereitung, die sich an den jeweiligen Adressat*innen orientiert (Hartel et al., 2019; Rupprecht & Lattner, 2024). Auch aus Sicht der Forschenden ist dieser Aspekt bedeutsam, da er dazu beitragen kann, Beteiligung über die Datenerhebung hinaus als sinnvoll erfahrbar zu machen (F1, Abs. 68; F2, Abs. 46). Dies verdeutlicht, dass die Kommunikation von Ergebnissen nicht nur für die Praxis relevant ist, sondern auch aus Perspektive der Forschung eine Rolle spielt und dazu beiträgt, Beteiligung als Teil eines gemeinsamen Prozesses wahrzunehmen.

Damit legen die Ergebnisse nahe, dass die Weitergabe von Ergebnissen nicht nur einen abschließenden Schritt darstellt, sondern als ein fester Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden werden kann, der auch zukünftige Teilnahmeentscheidungen beeinflussen kann. Für die Teilnahmebereitschaft scheint dabei weniger entscheidend zu sein, ob eine Rückmeldung erfolgt, als vielmehr, wie sie erlebt wird. Wird sichtbar, dass die eigene Beteiligung aufgegriffen und in Ergebnisse überführt wird, kann dies dazu beitragen, Forschung als sinnvoll zu bewerten und sich auch gegenüber weiteren Anfragen offen zu zeigen.

Die Aufbereitung entsprechender Ergebnisse ist zeitaufwendig, insbesondere wenn sie nicht nur wissenschaftlich korrekt, sondern auch für unterschiedliche Beteiligte verständlich sein sollen (Rickinson et al., 2021). Zwischen Datenerhebung und Weitergabe liegen mehrere Schritte: Die Daten werden geordnet, ausgewertet und inhaltlich interpretiert, bevor sie so aufbereitet werden, dass sie für verschiedene Adressat*innen nachvollziehbar sind. Dieser Prozess erfordert zusätzliche Arbeit, da wissenschaftliche Ergebnisse nicht unmittelbar für den pädagogischen Alltag verständlich sind. Forschende weisen darauf hin, dass diese Aufbereitung häufig unter begrenzten zeitlichen und strukturellen Bedingungen erfolgt (F1, Abs. 68; F2, Abs. 46). Eine Rückmeldung kann daher meist erst nach Abschluss der Auswertung erfolgen und muss im Forschungsprozess von Beginn an mitgedacht werden (Graham et al., 2006).

Besonders deutlich werden die Folgen, wenn sie ausbleibt. Pädagogische Fachkräfte berichten, dass sie nach ihrer Beteiligung teilweise „nie wieder etwas gehört“ haben und unklar blieb, was mit den erhobenen Daten weiter geschehen ist (PF5, Abs. 82). Ähnliche Erfahrungen werden auch in anderen Studien beschrieben (Zala-Mezö et al., 2020). Solche Erfahrungen können als irritierend wahrgenommen werden, da Zeit und Aufmerksamkeit investiert wurden, ohne dass erkennbar wird, welchen Beitrag die eigene Mitwirkung hatte. Beteiligung kann im Nachhinein als wenig sinnvoll bewertet werden und beeinflusst, wie zukünftige Forschungsanfragen eingeschätzt werden. Damit kann sich die Erfahrung fehlender Rückmeldung über einzelne Forschungsvorhaben hinaus auf weitere Teilnahmeentscheidungen auswirken.

Mit der Frage, wie Ergebnisse zurückgegeben werden, verbindet sich auch die Frage, wie Forschung insgesamt verständlich gemacht und weitergegeben wird. In diesem Zusammenhang gewinnt Wissenschaftskommunikation an Bedeutung, da sie beschreibt, wie Forschung für unterschiedliche Adressat*innen aufbereitet und in einen Zusammenhang gestellt wird (Gödecke & Grünewald, 2024). Für Forschende bedeutet dies, Ergebnisse nicht nur im wissenschaftlichen

Kontext zu veröffentlichen, sondern auch so aufzubereiten, dass sie für das Praxisfeld zugänglich sind (Lattner & Rupprecht, 2023; Levin, 2013). Pädagogischen Fachkräften eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, Forschung im Hinblick auf den eigenen Arbeitsalltag einzuordnen und ihre Bedeutung nachzuvollziehen. Die Interviewaussagen deuten darauf hin, dass Forschung in der frühkindlichen Bildung für pädagogische Fachkräfte nicht durchgängig sichtbar ist. Informationen über Forschungsvorhaben, Ergebnisse oder Beteiligungsmöglichkeiten werden häufig nur punktuell wahrgenommen (PF3, Abs. 10; PF5, Abs. 120), während zugleich der Wunsch nach zugänglicheren Strukturen besteht. Bleibt Forschung wenig sichtbar oder schwer nachvollziehbar, kann sie als etwas erscheinen, das außerhalb der eigenen Praxis liegt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Forschungsskepsis dabei weniger als grundsätzliche Ablehnung, sondern eher als Ausdruck einer wahrgenommenen Distanz verstanden werden kann.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Sichtbarkeit auch mit Anerkennung verbunden ist. Pädagogische Fachkräfte betonen, mit ihrem beruflichen Wissen ernst genommen und in fachliche Entwicklungen einbezogen zu werden (PF7, Abs. 114; PF1, Abs. 106). Wird sichtbar, dass ihre Perspektiven aufgegriffen werden, kann Forschung eher als Teil eines gemeinsamen fachlichen Zusammenhangs wahrgenommen werden. Die Rückmeldung von Ergebnissen macht dabei nicht nur den Abschluss einzelner Forschungsaktivitäten sichtbar, sondern beeinflusst auch, wie Forschung im weiteren Verlauf für die Beteiligten erfahrbar wird. Ob und wie Ergebnisse zurückgegeben werden, beeinflusst, ob Beteiligung nachvollziehbar bewertet werden kann oder offen bleibt, was aus ihr hervorgegangen ist. Damit lässt sich zeigen, dass die Bedeutung von Forschung im Feld nicht allein in der Durchführung einzelner Vorhaben liegt, sondern auch davon abhängt, ob sie im Anschluss sichtbar, verständlich und für das Feld relevant wird. Wo dies gelingt und entsprechende Strukturen verankert sind, kann dies eine Grundlage für kontinuierliche Kooperationen in der frühkindlichen Bildung bilden.

Die bisherigen Ergebnisse verdeutlichen, dass Teilnahme und Nichtteilnahme nicht auf einzelne Faktoren reduziert werden können. Vielmehr verdichten sich die beschriebenen Bedingungen in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen pädagogischer Praxis und den Logiken wissenschaftlicher Forschung.

## 4.7 Teilnahme an Forschung im Spannungsfeld von Praxis und Forschung

Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich besonders im pädagogischen Alltag, in dem sich entscheidet, inwiefern Forschungsaktivitäten tatsächlich integriert werden können. Der Alltag ist durch wechselnde Anforderungen, Situationen und Bedürfnisse gekennzeichnet, sodass Abläufe nur begrenzt planbar sind und fortlaufend angepasst werden müssen (Borke et al., 2017). Teilnahmeentscheidungen entstehen unter diesen Bedingungen situativ und orientieren sich daran, inwiefern sich Forschungsaktivitäten in bestehende Abläufe integrieren lassen und mit aktuellen Anforderungen vereinbar sind (Rudow, 2017). Damit bildet der pädagogische Alltag den zentralen Rahmen, in dem sich das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der Praxis und den Logiken der Forschung konkretisiert und in dem sich zeigt, ob Forschung als anschlussfähig und leistbar erscheint.

Erwartungen an Forschung zeigen sich häufig in der Orientierung an einem möglichst direkten Bezug zur pädagogischen Praxis. Forschung wird insbesondere dann als relevant wahrgenommen, wenn sie Orientierung bietet, bestehende Erfahrungen einordnet oder zur Begründung des eigenen professionellen Handelns herangezogen werden kann (Schelle, 2023; Sehmer et al., 2020). In den Interviews wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte dabei weniger konkrete Handlungsanweisungen erwarten, sondern vielmehr eine verständliche Aufbereitung sowie einen erkennbaren Bezug zur eigenen Arbeit (PF4, Abs. 63; PF8, Abs. 91). Dabei wird deutlich, dass häufig die Frage entsteht, wie die dargestellten Erkenntnisse konkret einzuordnen sind und „wie es nun richtig ist“. Forschung wird vor allem dann als anschlussfähig erlebt, wenn sie an bestehendes Praxiswissen anknüpft, ohne dieses infrage zu stellen, sondern es aufgreift und ernst nimmt (PF1, Abs. 106; PF7, Abs. 114).

Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Erwartungen nicht immer mit den Zielsetzungen und Möglichkeiten von Forschung übereinstimmen. Forschung in der frühkindlichen Bildung ist in unterschiedliche institutionelle Kontexte eingebettet, die jeweils eigene Schwerpunkte setzen, etwa zwischen stärker theoriegeleiteter und stärker praxisbezogener Forschung (Breit & Hollerer, 2020; Dusdal & Powell, 2025; Fürstaller & Lehner, 2020; Hartel et al., 2019). Diese Unterschiede sind nicht trennscharf, sondern beschreiben Schwerpunktsetzungen innerhalb eines gemeinsamen Forschungsfeldes. Daraus ergeben sich unterschiedliche Formen von Wissen, die sich in ihrem Bezug zur pädagogischen Praxis unterscheiden. Erwartungen an Forschung stehen damit in engem Zusammenhang mit diesen strukturellen Bedingungen.

Insbesondere im Kontext stärker theoriegeleiteter Forschungszugänge, wie sie auch an Universitäten verortet sind, liegt das Ziel primär in der Gewinnung und Weiterentwicklung theoretischen Wissens und nicht in der unmittelbaren Ableitung konkreter Handlungsperspektiven, wie sie in der Praxis häufig erwartet werden. Für die Praxis kann daraus dennoch ein Mehrwert entstehen, dieser ist jedoch häufig an eine anschließende Aufbereitung und Einordnung gebunden (Blatter & Schelle, 2023a). Demgegenüber stehen Forschungsansätze, die stärker auf Praxisbezug, Transfer oder Beteiligung ausgerichtet sind und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten verfolgt werden(Burghardt et al., 2024a). Diese unterschiedlichen Zielsetzungen verdeutlichen, dass Forschung nicht einheitlich auf unmittelbar handlungsleitendes Wissen ausgerichtet ist, sondern je nach Zugang unterschiedliche Funktionen erfüllt und sich damit auch ihr Bezug zur pädagogischen Praxis unterscheidet.

Damit wird erkennbar, dass Erwartungen und Möglichkeiten von Forschung in einem Spannungsverhältnis stehen (Bertram & Carey, 2026). Der Wunsch nach unmittelbar nutzbaren Erkenntnissen kann als Ausdruck der Anforderungen des pädagogischen Alltags verstanden werden, in dem wenig Zeit für umfangreiche Transferleistungen bleibt. Zugleich zeigt sich, dass eine unmittelbare Anwendbarkeit von Forschung nicht in jedem Fall gegeben ist, sondern vom jeweiligen Forschungszugang, den zugrunde liegenden Fragestellungen und methodischen Entscheidungen abhängt. Forschung wird daher vor allem dann als anschlussfähig erlebt, wenn sie bereits in einer Form vorliegt, die ohne zusätzlichen Aufwand in bestehende Handlungszusammenhänge integriert werden kann (PF6, Abs. 92). Bleibt dieser Bezug unklar oder erfordert die Auseinandersetzung mit Forschung zusätzliche zeitliche Ressourcen, wird sie eher als schwer zugänglich wahrgenommen (PF2, Abs. 38).

Dieses Spannungsverhältnis lässt sich als Hinweis auf unterschiedliche Logiken von Wissenschaft und Praxis verstehen. Während Forschung je nach institutioneller Einbettung unterschiedliche Schwerpunkte zwischen theoretischer Fundierung und Praxisbezug setzt, orientiert sich pädagogische Praxis stärker an den unmittelbaren Anforderungen des Alltags. Erwartungen an Forschung entstehen somit aus diesen unterschiedlichen Bezugssystemen und können sich nicht vollständig mit dem, was Forschung leisten kann, decken.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich das Spannungsfeld von Praxis und Forschung auch im konkreten Erleben zeigt. Entscheidend ist dabei, wie Forschung im Praxisfeld aufgenommen und eingeordnet wird. Frühere Erfahrungen können beeinflussen, wie neue Forschungsanfragen wahrgenommen und bewertet werden (Figl & Laireiter, 2022; Zeuner et al.,

2023). Die Interviews zeigen, dass pädagogische Fachkräfte unterschiedliche Bezüge zu Forschung haben. Während einige kaum eigene Erfahrungen einbringen können, greifen andere auf Erfahrungen zurück und beziehen diese in ihre Einschätzungen ein. Dabei wird deutlich, dass Erfahrungen aufeinander aufbauen und die Wahrnehmung neuer Forschungsanfragen mitbestimmen. Auch in anderen Forschungszusammenhängen zeigt sich, dass Vorerfahrungen die Teilnahmebereitschaft beeinflussen können (Figl & Laireiter, 2022; Schnauber & Daschmann, 2008; Zeuner et al., 2023). Positive Erfahrungen können dazu beitragen, zukünftigen Anfragen offener zu begegnen (PF1, Abs. 106; PF7, Abs. 114), während negative Erfahrungen eher zu Zurückhaltung führen (PF9, Abs. 107; PF8, Abs. 109). Forschung wird damit nicht in jeder Situation neu bewertet, sondern vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen eingeordnet.

Die beschriebenen Unterschiede in Erfahrungen und Wahrnehmungen lassen sich dabei nicht ausschließlich individuell erklären, sondern verweisen auf strukturelle Rahmenbedingungen, insbesondere auf unterschiedliche Ausbildungs- und Professionalisierungskontexte. Je nach Ausbildungsinhalten und vorhandenen Berührungspunkten mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen entwickeln sich unterschiedliche Zugänge zu Forschung sowie variierende Verständnisse ihrer Relevanz für die pädagogische Praxis (Koch, 2021a, 2021b; Schwentesius, 2020). Diese Unterschiede sind dabei nicht als individuelle Defizite zu verstehen, sondern als Ergebnis historisch gewachsener Ausbildungs- und Professionalisierungskontexte. Für den österreichischen Kontext ist zu berücksichtigen, dass hochschulische Ausbildungswege erst schrittweise ausgebaut wurden und entsprechende Bezüge zu Forschung für viele Fachkräfte erst in jüngerer Zeit an Bedeutung gewinnen. Gleichzeitig bleibt das Feld durch unterschiedliche Qualifikationsprofile geprägt, sodass weiterhin von multiprofessionellen Teamstrukturen auszugehen ist (Blossfeld et al., 2012). Diese bringen einerseits unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen in die Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis und Forschung ein und können damit als Ressource für die Weiterentwicklung des Feldes verstanden werden. Andererseits gehen sie auch mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungsprozessen einher, wodurch Forschung für Teile des Feldes weniger vertraut und damit eher als externer Bezug wahrgenommen werden kann (Schwentesius, 2020).

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen spiegeln sich auch in der Teilnahme an Forschungsaktivitäten wider. Forschung wird nicht von allen Fachkräften als selbstverständlicher Bestandteil beruflichen Handelns erlebt, sondern je nach individuellen Vorerfahrungen und vorhande-

nen Bezügen unterschiedlich eingeordnet (Figl & Laireiter, 2022; Zeuner et al., 2023). Insbesondere in Kontexten wie Österreich, in denen Praxis und Forschung institutionell weniger eng miteinander verzahnt sind, kann Forschung eher als externer Bezugspunkt erscheinen, dessen Relevanz im jeweiligen Handlungskontext erst hergestellt werden muss (Koch, 2021b; Schwentesius, 2020). Entsprechend wird Teilnahme nicht vorausgesetzt, sondern im Arbeitsalltag situativ abgewogen.

Diese Erfahrungen spielen nicht nur auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte eine Rolle, sondern auch auf Seiten der Forschenden, die frühere Erfahrungen im Kontakt mit dem Praxisfeld in ihr Vorgehen einbeziehen (F1, Abs. 46; F2, Abs. 54). Sie beeinflussen damit nicht nur individuelle Wahrnehmungen, sondern auch jene Konstellationen, in denen über Zugang, Weiterleitung und Teilnahme entschieden wird. Die Ergebnisse legen nahe, dass Teilnahme an Forschung im Feld der frühkindlichen Bildung im Zusammenhang mit den Bedingungen des Feldes zu verstehen ist und sich aus dem Zusammenspiel struktureller Voraussetzungen, situativer Anforderungen und bisheriger Erfahrungen ergibt.

Die dargestellten Zusammenhänge verdeutlichen damit das Spannungsfeld, in dem Teilnahmeentscheidungen entstehen, und bilden die Grundlage für die nachfolgende zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage.

## 4.8 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfrage

Im Anschluss an die Ausführungen werden die zentralen Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammenfassend dargestellt. Die Arbeit ging der Frage nach, welche Faktoren die (Nicht-)Teilnahme pädagogischer Fachkräfte an Forschungsprojekten in der frühkindlichen Bildung in Österreich beeinflussen und wie sich deren Begründungen von den Wahrnehmungen der Forschenden unterscheiden. Teilnahme entsteht nicht durch einzelne Faktoren, sondern im Zusammenwirken mehrerer Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese Bedingungen werden entlang der Perspektiven pädagogischer Fachkräfte und Forschender sowie fördernder und hemmender Faktoren dargestellt.

Die Perspektiven pädagogischer Fachkräfte und Forschender zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Übereinstimmend wird Teilnahme als abhängig von strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen beschrieben, insbesondere von zeitlichen und personellen Ressour-

cen, institutionellen Entscheidungswegen sowie von Schlüsselpersonen und vermittelnden Positionen, die Forschungsanfragen weiterleiten, prüfen oder ablehnen können. Unterschiede zeigen sich vor allem darin, wie Entscheidungen zur Teilnahme oder Nichtteilnahme von pädagogischen Fachkräften begründet und von Forschenden eingeordnet werden. Pädagogische Fachkräfte erklären diese Entscheidungen ausgehend vom eigenen Arbeitsalltag und deren Umsetzbarkeit unter den gegebenen Bedingungen, während Forschende sie stärker im Zusammenhang mit Feldzugängen, Strukturen und der Gestaltung von Forschungsprozessen einordnen. Teilnahme entsteht somit im Zusammenspiel beider Perspektiven, wobei die Entscheidung bei den pädagogischen Fachkräften liegt, während Forschende auf Zugang zum Feld angewiesen sind.

Fördernde und hemmende Bedingungen beziehen sich häufig auf dieselben Aspekte, die je nach Ausprägung unterschiedlich wirksam werden. Förderliche Bedingungen zeigen sich insbesondere dort, wo Forschungsanfragen Einrichtungen erreichen und über organisationale Strukturen, Netzwerke oder bestehende Kontakte an relevante Personen gelangen. Zustimmung durch Leitung, Träger oder Team stellt eine zentrale Voraussetzung dar, damit Teilnahme organisatorisch möglich wird. Darüber hinaus wird Teilnahme eher als umsetzbar eingeschätzt, wenn strukturelle Rahmenbedingungen, insbesondere Zeit und Personal, mit dem pädagogischen Alltag vereinbar sind. Ein geringer zusätzlicher Aufwand, überschaubare Anforderungen sowie strukturierte und zeitlich einschätzbare Erhebungen begünstigen eine Beteiligung. Forschungsanfragen werden zudem eher aufgegriffen, wenn ein erkennbarer Nutzen besteht, Inhalte als praxisrelevant wahrgenommen werden und thematisch an die eigene Arbeit anschließen. Verständliche und transparente Darstellungen sowie Informationen zu Ablauf, Zeitaufwand und zum Umgang mit Daten erleichtern die Einordnung und Weiterverfolgung von Anfragen. Vertrauen in die Forschenden, ein respektvoller Umgang sowie die Erfahrung, mit dem Wissen ernst genommen zu werden, wirken unterstützend. Teilnahme wird eher in Betracht gezogen, wenn Forschungsaktivitäten als ethisch verantwortbar erscheinen, insbesondere im Hinblick auf Datenschutz, Freiwilligkeit und den Schutz der Kinder. Rückmeldungen zu Ergebnissen und positive Erfahrungen mit früheren Forschungsprojekten tragen dazu bei, dass weiteren Anfragen offener begegnet wird. Forschung wird insbesondere dann als anschlussfähig wahrgenommen, wenn sie mit den Bedingungen des pädagogischen Alltags vereinbar ist.

Nichtteilnahme entsteht hingegen vor allem dann, wenn zentrale Voraussetzungen für eine Beteiligung nicht gegeben sind. Anfragen werden häufig nicht weiterverfolgt, wenn sie Einrichtungen nicht erreichen oder innerhalb organisationaler Strukturen nicht weitergeleitet werden.

Fehlende Zustimmung durch Leitung, Träger oder Team verhindert eine Teilnahme auch bei vorhandenem Interesse. Zeitdruck, Personalmangel und vielfältige Anforderungen im pädagogischen Alltag führen dazu, dass Aufgaben nicht übernommen werden. Ein hoher zeitlicher, personeller oder organisatorischer Aufwand sowie schwer integrierbare Erhebungen wirken hemmend. Fehlender oder nicht erkennbarer Nutzen, unklare Zielsetzungen und mangelnde thematische Passung tragen dazu bei, dass Anfragen nicht weiterverfolgt werden. Unklare oder schwer verständliche Darstellungen sowie fehlendes Vertrauen, bei Unsicherheiten im Umgang mit Daten oder möglicher Bewertung, können zur Ablehnung führen. Zur Nichtteilnahme kann beitragen, wenn ethische Anforderungen unklar bleiben, etwa im Hinblick auf den Umgang mit Daten, die Freiwilligkeit der Beteiligung oder den Schutz der Kinder. Negative Erfahrungen mit früheren Forschungsprojekten, insbesondere ausbleibende Rückmeldungen, verstärken diese Zurückhaltung. Darüber hinaus tragen fehlende Netzwerke, geringe Erreichbarkeit oder schwer zugängliche Standorte dazu bei, dass Einrichtungen seltener beteiligt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass Teilnahme zustande kommt, wenn mehrere der genannten Bedingungen gleichzeitig erfüllt sind, während Nichtteilnahme dann wahrscheinlicher wird, wenn zentrale Voraussetzungen fehlen. Teilnahme ist als vielschichtiger und prozesshafter Zusammenhang zu verstehen, in dem strukturelle Rahmenbedingungen, organisationale Abläufe, ethische Anforderungen und die inhaltliche Passung von Forschungsanfragen zusammenwirken. Entscheidungen über Teilnahme und Nichtteilnahme entstehen im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des pädagogischen Alltags und den Logiken wissenschaftlicher Forschung. Die Forschungsfrage lässt sich somit nur vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge und der unterschiedlichen Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und Forschenden beantworten.

## 4.9 Limitationen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit basiert auf insgesamt 17 Interviews mit 5 Forschenden und 12 pädagogischen Fachkräften. Bereits im Verlauf der Datenerhebung zeigte sich ein großes Interesse an einer Teilnahme, sodass sich über die einbezogenen Personen hinaus weitere potenzielle Teilnehmende meldeten. Diese konnten jedoch nicht mehr berücksichtigt werden, da die Datenerhebung zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen war und eine Erweiterung der Stichprobe zu einem noch umfangreicheren Datenmaterial geführt hätte, das im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr in angemessener Tiefe hätte ausgewertet werden können. Aus diesem Grund erfolgte eine bewusste Begrenzung der Stichprobe. Gleichzeitig wird daran sichtbar, dass eine Erweiterung der Stichprobe potenziell weitere Perspektiven hätte einbeziehen können. Zukünftige Untersuchungen könnten daher auf qualitative Fragebögen zurückgreifen, um eine größere Anzahl an Teilnehmer*innen einzubeziehen und zusätzliche Perspektiven zu erfassen.

Auch die Zusammensetzung der Stichprobe verweist auf Einschränkungen. Es wurden ausschließlich pädagogische Fachkräfte aus Niederösterreich, Wien, dem Burgenland, Kärnten und Oberösterreich einbezogen. Damit ist keine vollständige Berücksichtigung bundeslandspezifischer Unterschiede gegeben. Um differenziertere Aussagen treffen zu können, wäre es erforderlich, alle Bundesländer einzubeziehen und strukturelle Rahmenbedingungen systematisch zu berücksichtigen. Dazu zählen insbesondere unterschiedliche gesetzliche Vorgaben, Bildungs- und Rahmenpläne, Betreuungsschlüssel sowie institutionelle und organisatorische Gegebenheiten. Die gewählte Fragestellung zielt auf einen Vergleich der Perspektiven von Forschenden und pädagogischen Fachkräften ab, weshalb dieser Aspekt im Rahmen der vorliegenden Studie nicht weiter vertieft wurde. Gleichzeitig wird daran sichtbar, dass eine ergänzende Betrachtung bundeslandspezifischer Unterschiede zur weiteren Einordnung und Absicherung der Ergebnisse beitragen könnte.

Darüber hinaus deuten die Ergebnisse auf Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Einrichtungen hin. Diese konnten im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht systematisch untersucht werden. Inwiefern sich daraus unterschiedliche Bedingungen für Teilnahmeentscheidungen ergeben, bleibt daher offen. Eine vertiefende Betrachtung könnte hierzu weitere Differenzierungen ermöglichen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die unterschiedlichen Perspektiven pädagogischer Fachkräfte und Forschender. Es zeigt sich, dass bestimmte Themen ausschließlich von Forschenden angesprochen wurden, während andere nur von pädagogischen Fachkräften thematisiert wurden. Dies verweist darauf, dass einzelne Aspekte an spezifische Erfahrungs- und Handlungskontexte gebunden sind und nicht gleichermaßen von beiden Perspektiven eingebracht werden können. Gleichzeitig wurden einzelne Themen lediglich von wenigen Teilnehmer*inne*n* aufgegriffen. Zudem wurden bestimmte Aspekte erst in späteren Interviews thematisiert und konnten dadurch nicht mehr in die weiteren Erhebungen integriert oder gezielt zwischen den Perspektiven aufgegriffen werden. Eine systematische Gegenüberstellung dieser Themen zwischen den Perspektiven war somit nur eingeschränkt möglich. Inwiefern diese Aspekte auch von anderen Teilnehmer*innen ähnlich beschrieben worden wären oder sich Unterschiede zwischen den Perspektiven gezeigt hätten, bleibt daher offen. Eine weiterführende Untersuchung könnte hier ansetzen und zur vertieften Gegenüberstellung und Einordnung dieser Perspektiven beitragen.

Eine weitere Limitation zeigt sich in der eingeschränkten Berücksichtigung von Nicht-Teilnahme. Im Rahmen der Rekrutierung wurden auch Personen aus dem eigenen Netzwerk angefragt, die eine Teilnahme unmittelbar ablehnten oder auf entsprechende Anfragen nicht reagierten. In Fällen, in denen eine Absage erfolgte, wurde nach den Gründen gefragt, jedoch ohne Rückmeldung. Damit konnten Perspektiven von Personen, die sich bewusst gegen eine Teilnahme entschieden haben, nicht direkt erfasst werden. Hinweise auf mögliche Gründe ergeben sich daher lediglich indirekt aus den Aussagen der Teilnehmer*innen sowie aus theoretischen Überlegungen und liegen somit nicht in systematischer Form vor. Inwiefern diese Perspektiven die Ergebnisse ergänzen oder relativieren würden, bleibt daher offen.

Die dargestellten Limitationen sind bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen und verweisen zugleich auf mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Forschung.

# 5 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Faktoren zu untersuchen, die die (Nicht-)Teilnahme pädagogischer Fachkräfte an Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung beeinflussen, sowie diese im Vergleich mit den Perspektiven von Forschenden einzuordnen. Auf Grundlage der Ergebnisse zeigt sich, dass Teilnahme nicht als einzelne, unabhängig getroffene Entscheidung verstanden werden kann, sondern im Zusammenhang verschiedener Bedingungen entsteht, die im Kontext konkreter Forschungsaktivitäten wirksam werden.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Teilnahme im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des pädagogischen Alltags und den Logiken wissenschaftlicher Forschung entsteht. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich nicht auflösen, sondern bildet vielmehr den Rahmen, innerhalb dessen Teilnahme möglich oder begrenzt wird. Die Einbeziehung der Perspektiven von Forschenden macht dabei sichtbar, dass Teilnahme nicht nur aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte erklärbar ist, sondern wesentlich auch davon abhängt, wie Forschungsaktivitäten an das Feld herangetragen, strukturiert und umgesetzt werden. Das entwickelte Mehrebenenmodell trägt dazu bei, diese Zusammenhänge systematisch darzustellen und die Beziehungen zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, prozessualen Abläufen, fachlich-inhaltlichen Einordnungen sowie individuellen Einstellungen und Erfahrungen in ihrem Zusammenhang sichtbar zu machen.

Im größeren Zusammenhang wird damit deutlich, dass Forschung im Elementarbereich nicht unabhängig von den Bedingungen der Praxis verstanden werden kann. Vielmehr zeigt sich, dass Forschung und Praxis in einem wechselseitigen Verhältnis stehen, in dem unterschiedliche Anforderungen, Erwartungen und Handlungsmöglichkeiten aufeinandertreffen und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Teilnahme an Forschung entsteht somit nicht allein auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, sondern im Zusammenwirken von Forschung, Praxis und strukturellen Rahmenbedingungen. Damit verschiebt sich der Blick von der Frage, ob Fachkräfte zur Teilnahme bereit sind, hin zu der Frage, unter welchen Bedingungen Teilnahme überhaupt entstehen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Bedingungen in einem Praxisfeld wirksam werden, das durch hohe Anforderungen und begrenzte Ressourcen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund erscheint Teilnahme an Forschung nicht als zusätzliche, selbstverständlich leistbare Aufgabe, sondern als ein Prozess, der in bestehende Belastungssituationen eingebettet ist und entsprechend sensibel gestaltet werden muss.

Die Bedeutung dieser Ergebnisse liegt insbesondere darin, dass sie ein vertieftes Verständnis dafür ermöglichen, wie Teilnahmebereitschaft im Feld der frühkindlichen Bildung zustande kommt. Sie machen sichtbar, dass Teilnahme weder selbstverständlich vorausgesetzt noch allein individuell begründet werden kann, sondern an Voraussetzungen gebunden ist, die im Forschungsprozess selbst mit hervorgebracht werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich annehmen, dass Forschung im Elementarbereich stets mit Teilnahme und Nicht-Teilnahme einhergehen wird, die als Teil der Bedingungen zu verstehen sind, unter denen Forschung im Feld stattfindet. Für zukünftige Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, diese Bedingungen stärker mitzudenken und Forschungsprozesse so zu gestalten, dass sie unter den Gegebenheiten des Praxisfeldes nachvollziehbar, anschlussfähig und umsetzbar sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass Forschung im Elementarbereich insbesondere dann als sinnvoll und anschlussfähig wahrgenommen wird, wenn sie die Perspektiven des Praxisfeldes einbezieht, deren Bedingungen berücksichtigt und Ergebnisse in einer Form zurückführt, die für die Praxis zugänglich ist. Einschränkend ist dabei zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse auf einer begrenzten Stichprobe basieren und bestimmte Perspektiven, insbesondere von nicht teilnehmenden Personen, nicht erfasst werden konnten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Teilnahme an Forschung in der frühkindlichen Bildung als kontextabhängiger Prozess zu verstehen ist, der durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Bedingungen geprägt ist. Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, diese Zusammenhänge differenziert sichtbar zu machen und leistet damit einen Beitrag zum Verständnis des Verhältnisses von Forschung und Praxis sowie der Bedingungen, unter denen Forschung im Elementarbereich umgesetzt werden kann. Darüber hinaus wird deutlich, dass Teilnahme nicht nur eine Voraussetzung von Forschung darstellt, sondern zugleich als ein Ergebnis ihrer Gestaltung verstanden werden muss und damit in die Verantwortung von Forschung selbst rückt. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die Weiterentwicklung von Forschung im Elementarbereich nicht nur eine Frage der Analyse bestehender Bedingungen ist, sondern wesentlich auch deren bewusste Gestaltung erfordert – denn „die beste Art, die Zukunft vorherzusagen ist, sie zu gestalten“ (Lincoln, o.J.).

# 6 Abgeleitete Handlungsempfehlungen für Akteure der frühkindlichen Forschung

Im Folgenden werden Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung dargestellt. Sie richten sich an Akteure der frühkindlichen Forschung und leiten sich aus den auf Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Forschenden basierenden Ergebnissen ab. Die Empfehlungen sind als Hinweise zu verstehen, die aus den Ergebnissen dieser Arbeit abgeleitet wurden, erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und werden durch Fragen zur Orientierung ergänzt.

**Zugang zum Feld und institutionelle Rahmenbedingungen**

Der Zugang zum Feld ist eine zentrale Voraussetzung für Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung und zugleich durch institutionelle Strukturen, organisatorische Abläufe sowie bestehende Netzwerke geprägt und nur begrenzt beeinflussbar. Der Feldzugang erfolgt in der Regel nicht direkt, sondern über bestehende Kontakte sowie über Träger und Leitungen von Einrichtungen und ist in institutionelle Entscheidungsprozesse eingebunden.

In diesem Zusammenhang sind insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Bedeutung bestehender Netzwerke und Kooperationen
- Rolle von Leitungen, Trägern und Gatekeepern (mehrstufige Entscheidungsprozesse)
- Abhängigkeit von regionalen und organisationalen Bedingungen

Daraus ergeben sich folgende Empfehlungen:

- Bestehende Netzwerke nutzen, pflegen und erweitern
- Netzwerke gezielt aufbauen (z. B. über Lehrende, Kolleg*innen, Praktika oder Projekte), insbesondere für Studierende ohne bestehende Netzwerke
- ausreichend Zeit für Abstimmungsprozesse einplanen
- Einrichtungen im eigenen Umfeld berücksichtigen
- Anfragen direkt an die zuständigen Personen (z. B. Leitung) richten

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass der Zugang zum Feld trotz gezielter Vorbereitung nicht vollständig planbar ist. Entscheidungen über die Teilnahme liegen bei den Einrichtungen und können auch bei bestehenden Netzwerken zu Absagen oder Verzögerungen führen.

Zur Orientierung für Forschende und Studierende können folgende Fragen hilfreich sein:

- Habe ich bereits persönliche oder institutionelle Kontakte, die ich für den Feldzugang nutzen kann? Und über welche Personen oder Strukturen (z. B. Leitungen, Träger, persönliche Empfehlungen/Kontakte) kann ich meine Anfrage sinnvoll platzieren?
- Welche Einrichtungen sind unter meinen zeitlichen, regionalen und organisatorischen Rahmenbedingungen realistisch erreichbar? Welche formalen und informellen Entscheidungswege sind dort relevant?

**Gestaltung von Forschungsanfragen und Erstkontakt**

Die Gestaltung von Forschungsanfragen ist ein zentraler Bestandteil des Forschungsprozesses in der frühkindlichen Bildung. Sie strukturiert den Erstkontakt zwischen Forschung und Praxis und trägt dazu bei, Informationen verständlich zu vermitteln, Unsicherheiten zu reduzieren und Vertrauen aufzubauen.

Für die Gestaltung sind insbesondere folgende Aspekte relevant:

- Klare, verständliche und adressat*innengerechte Darstellung von Ziel, Ablauf, zeitlichem Umfang und Anforderungen der Forschungsaktivität
- Möglichkeit für Rückfragen und Abstimmungen
- Wertschätzung der Perspektiven und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte als Expert*innen im Feld

Zur Orientierung für Forschende und Studierende können folgende Fragen hilfreich sein:

- Ist meine Anfrage verständlich formuliert? Werden Ziel, Ablauf und Inhalte der Studie klar dargestellt?
- Sind der zeitliche Aufwand sowie die Aufgaben und Rollen der Teilnehmer*innen klar beschrieben?

- Inwiefern berücksichtige ich bereits in der Anfrage die Perspektiven und Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte?
- Könnten bestimmte Formulierungen Unsicherheiten oder Missverständnisse auslösen?

Auch klar formulierte Anfragen garantieren keine Teilnahme, da diese von institutionellen Rahmenbedingungen, zeitlichen Ressourcen und situativen Faktoren bestimmt wird.

**Berücksichtigung von Ressourcen und Arbeitsbelastung**

Forschungsaktivitäten finden im Kontext des pädagogischen Alltags statt und sind an dessen zeitliche und organisatorische Bedingungen gebunden. Damit verbundene zusätzliche Anforderungen sollten bei der Planung berücksichtigt werden. Forschungsprojekte sollten daher so gestaltet werden, dass sie möglichst anschlussfähig an bestehende Arbeitsabläufe sind.

Dabei sind insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- ein möglichst geringer zeitlicher Aufwand für die Teilnahme
- eine flexible Gestaltung der Datenerhebung
- die Berücksichtigung von Alltagsabläufen in den Einrichtungen
- die Einplanung von Unterbrechungen und kurzfristigen Veränderungen

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Teilnahmeentscheidungen häufig situativ getroffen werden und sich im Verlauf eines Projekts verändern können. Auch bei bereits zugesagter Teilnahme kann es zu Abbrüchen kommen.

Zur Orientierung für Forschende und Studierende können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wie hoch ist der zeitliche und organisatorische Aufwand für die Teilnehmer*innen? Welche zusätzlichen Belastungen könnten entstehen?
- Lässt sich mein Vorgehen flexibel an den Alltag der Einrichtung anpassen, auch bei kurzfristigen Veränderungen oder Ausfällen?
- Ist meine Planung so gestaltet, dass sie unter den Bedingungen des pädagogischen Alltags umsetzbar ist?

### Rückmeldungen und Aufbereitung von Forschungsergebnissen

Forschungsergebnisse sollten zielgruppenadäquat aufbereitet und zurückgemeldet werden, da sie sichtbar machen, was aus der Beteiligung hervorgegangen ist, und zur Einordnung der Ergebnisse beitragen. Bereits in der Planungsphase sollte daher berücksichtigt werden, in welcher Form Rückmeldungen unter den gegebenen Bedingungen realisierbar sind. Rückmeldungen können beispielsweise in Form kurzer schriftlicher Zusammenfassungen, mündlichen Austauschs oder entsprechend aufbereiteter Darstellungen erfolgen, die an den pädagogischen Alltag anschließen.

Zur Orientierung für Forschende und Studierende können folgende Fragen hilfreich sein:

- Welche Aspekte meiner Ergebnisse sind für die Teilnehmer*innen (pädagogische Fachkräfte, Einrichtungen und Träger) relevant und sollten zurückgemeldet werden?
- Wie kann ich meine Ergebnisse so aufbereiten, dass sichtbar wird, was aus der Beteiligung hervorgegangen ist?
- In welcher Form können die Ergebnisse so vermittelt werden, dass sie für die Teilnehmer*innen nachvollziehbar und einordbar sind?
- Welche Form der Rückmeldung ist unter meinen zeitlichen und organisatorischen Bedingungen realistisch umsetzbar?

### Gestaltung des Praxisbezugs

Ein Praxisbezug kann die Anschlussfähigkeit von Forschung erhöhen, ihre Bedeutung für pädagogische Fachkräfte sichtbar machen und damit auch die Teilnahmebereitschaft positiv beeinflussen. Da wissenschaftliche Forschung unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt und nicht in jedem Fall auf unmittelbare Problemlösungen im pädagogischen Alltag ausgerichtet ist, sollten mögliche Bezüge zur Praxis reflektiert aufgezeigt werden, ohne die eigenen Ergebnisse zu überdehnen oder unmittelbare Anwendbarkeit zu unterstellen.

Dabei sollte insbesondere berücksichtigt werden:

- transparente Darstellung möglicher Bezüge zur Praxis
- reflektierter Umgang mit den Grenzen der eigenen Ergebnisse

- bewusster Umgang mit Formulierungen, die Erwartungen an unmittelbare Verbesserungen hervorrufen können

Zur Orientierung für Forschende und Studierende können folgende Fragen hilfreich sein:

- Inwiefern lässt sich ein Praxisbezug im Kontext meiner Forschung herstellen und welche Anschlussmöglichkeiten ergeben sich daraus?
- Wo liegen die Grenzen meiner Ergebnisse in Bezug auf ihre praktische Übertragbarkeit und Einordnung?
- Inwiefern könnten meine Formulierungen Erwartungen an unmittelbare Verbesserungen nahelegen?

**Berücksichtigung ethischer Anforderungen**

Ethische Anforderungen bilden eine zentrale Grundlage für Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung und betreffen insbesondere den verantwortungsvollen Umgang mit Kindern sowie mit pädagogischen Fachkräften im Praxisfeld. Sie sind im gesamten Forschungsprozess zu berücksichtigen, an das jeweilige Forschungsdesign anzupassen und erfordern neben formalen Vorgaben auch kontinuierliche Reflexion sowie situative Abwägungen.

Im Forschungsprozess sind daher folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Einholung informierter Einwilligungen aller Beteiligten
- Sicherstellung von Datenschutz und Anonymisierung
- Gewährleistung freiwilliger Teilnahme sowie Möglichkeit eines Abbruchs
- Besonderer Schutz und sensibler Umgang mit Kindern im Forschungskontext

Zur Orientierung für Forschende und Studierende können folgende Fragen hilfreich sein:

- Habe ich Einwilligungen, Datenschutz und den Umgang mit sensiblen Daten für alle Beteiligten nachvollziehbar berücksichtigt?
- Inwiefern berücksichtige ich im Forschungsprozess die besondere Verantwortung im Umgang mit Kindern?

# Literaturverzeichnis


Andresen, S. (2000). Das Jahrhundert des Kindes als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *20*(1), 22–38. https://doi.org/10.25656/01:10928

Barzilai-Nahon, K. (2008). Toward a theory of network gatekeeping: A framework for exploring information control. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *59*(9), 1493–1512. https://doi.org/10.1002/asi.20857

Becker-Textor, I. (2000). Maria Montessori. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (Dr. nach Typoskript, S. 29–39). Beltz.

Ben Slama, B., & Kemmesies, U. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Extremismusprävention Gesamtgesellschaftlich: Phänomenübergreifend* (Bd. 54). Polizei+Forschung. https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Polizei-UndForschung/1_54_HandbuchExtremismuspraevention.html

Berger, F. (2006). Zur Wirkung unterschiedlicher materieller Incentives in postalischen Befragungen. *ZUMA-Nachrichten*, *30(58)*, 81–100.

Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 10–22). Beltz.

Bergs-Winkels, D. (2010). Pädagogik frühkindlicher Bildungsprozesse und ihre Bedeutung für die Praxis sowie Aus- und Fortbildung. In G. Geiger & A. Spindler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung: Von der Notwendigkeit, frühkindliche Bildung zum Thema zu machen* (S. 17–28). Verlag Barbara Budrich.

Bertram, R., & Carey, T. A. (2026). Addressing the Research-Practice Gap: Unraveling the Implementation Science Implementation Practice Conundrum. *Global Implementation Research and Applications*, *6*(1), 150–163. https://doi.org/10.1007/s43477-026-00216-7

Bilgi, O., Cloos, P., Jung, E., Rönnau-Böse, M., Widdascheck, C., & Zill-Sahm, I. (2025). Forschungsethik und kindheitspädagogische Lehre: Ein Diskussionsimpuls. *Frühe Bildung*, *14*(2), 105–107. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000706

Blatter, K., Michl, S., Kalicki, B., & Schelle, R. (2023). *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme* (1. Auflage). Juventa Verlag.

Blatter, K., & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise*. Deutsches Jugendinstitut. https://doi.org/10.25656/01:27871

Blatter, K., & Schelle, R. (2023a). Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung. In K. Blatter, S. Michl, B. Kalicki, & R.

Schelle (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme* (1. Auflage, S. 276–292). Juventa Verlag.

Blatter, K., & Schelle, R. (2023b). *Wissenstransfer zwischen politischer Steuerungsebene und Wissenschaft in der Frühen Bildung*. Deutsches Jugendinstitut e. V. https://doi.org/10.36189/DJI202306

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten* (vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Hrsg.). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:13996

BMBWF. (2020). *Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft*.

Bogner, A. (2012). Wissenschaft und Öffentlichkeit: Von Information zu Partizipation. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 379–392). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5_30

Borgatti, S. P., & Halgin, D. S. (2011). On Network Theory. *Organization Science*, *22*(5), 1168–1181. https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0641

Borke, J., Schwentesius, A., & Sterdt, E. (Hrsg.). (2017). *Berufsfeld Kindheitspädagogik: Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der frühen Bildung*. Carl Link. Neue Wege in der Kindheitspädagogik. Brücken bauen zwischen Forschung und Praxis.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen* (4., überarb. Aufl., [Nachdr.]). Springer-Medizin-Verl.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UVK Verlagsgesellschaft.

Breit, S. (2024). „Das Kind ist gut so, wie es ist.“: Professionalisierung und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik in Österreich. *R&E-SOURCE*, *11*(3), 193–208. https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1281

Breit, S., & Hollerer, L. (2020). Elementarpädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke* (S. 67–92). Waxmann.

Brinkmann, M., Kipf, S., & Mattig, R. (Hrsg.). (2023). *Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:32258

Bühler, P. (2012). Philippe Ariès (1914–1984), Geschichte der Kindheit (1960). *KulturPoetik*, *12*(1), 109–117.

Bundesministerium Bildung. (o. J.). *SchoolFinder berufsbildende mittlere und höhere Schulen: Elementarpädagogik*. Abgerufen 24. April 2026, von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/schoolfinder?kindOfSchool=schulen&area_of_interest=10

Bundesministerium Bildung. (2026). *Ausbau der Elementarpädagogik an allen Hochschultypen durch zusätzliche Ausbildungsplätze*. https://www.bmb.gv.at/Ministerium/Presse/20260212.html

Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14, Legislation No. BGBl. Nr. 1/1930 (2019). https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&FassungVom=2025-08-24&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=

Burghardt, L., Durand, J., Peters, S., Schelle, R., & Wolstein, K. (Hrsg.). (2024a). *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Burghardt, L., Durand, J., Peters, S., Schelle, R., & Wolstein, K. (Hrsg.). (2024b). Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze. Eine Einführung. In *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Burt, R. S. (2007). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford Univ. Press.

Cloos, P., Gerstenberg, F., & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld: Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Beltz.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungs- und Wissenschaftsethik. In N. Döring & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 121–139). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_4

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.

Drieschner, E. (2021). Prozess- und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, Ursula Stenger, & C. Stieve (Hrsg.), *»Qualität« revisited: Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz.

Dusdal, J., & Powell, J. J. W. (2025). Forschung an Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten. In *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft: NomosHandbuch | NomosHandbook* (S. 425–434). Nomos Verlag. https://doi.org/10.25656/01:33928

Eckstein-Madry, T. (2020). Elementarpädagogische Forschung an außerhochschulischen Einrichtungen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke* (S. 93–110). Waxmann.

Ehlert, H., & Borgetto, B. (2013). *Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter*. Schulz-Kirchner Verlag. https://doi.org/10.2443/skv-s-2013-53020130303

Eichen, L., & Krenn-Wache, M. (2026). Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik: Die 5-jährige berufsbildende höhere Schule und das Kolleg für Elementarpädagogik. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich: Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 204–224). Waxmann.

Epp, A. (2017). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *19 (1)*. https://doi.org/10.17169/FQS-19.1.2725

Erzikova, E. (2018). Gatekeeping. In R. L. Heath & W. Johansen (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Strategic Communication* (1. Aufl., S. 1–6). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119010722.iesc0080

Figl, C., & Laireiter, A.-R. (2022). Teilnahmeinteresse, Wünsche und Visionen österreichischer Psychotherapeut_innen zur Psychotherapieforschung – Ergebnisse einer Online-Befragung. *Psychotherapie Forum*, *26*(1–2), 73–79. https://doi.org/10.1007/s00729-022-00203-x

Fischer, W. (1983). Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache. *Zeitschrift für Pädagogik*, *29 (1)*, 71–86. https://doi.org/10.25656/01:14250

Flick, U. (Hrsg.). (2008). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., [Nachdr.]). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Fthenakis, W. E., Gisbert, K., Griebel, W., Kunze, H.-R., Niesel, R., & Wustmann, C. (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. *Bildungsforschung*, (16).

Fuchs-Rechlin, K. (2018). Befragung von Akteuren in der frühkindlichen Bildung—Möglichkeiten von Mixed-Methods-Designs. In H. Gasteiger & J. Bruns (Hrsg.), *Methoden der empirischen Bildungsforschung im Kontext frühkindlicher Bildung und Entwicklung* (S. 3–14). Universität Osnabrück. Center for Early Childhood Development and Education Research.

Fürstaller, M., & Lehner, K. (2020). Elementarpädagogische Forschung an Fachhochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke* (S. 45–66). Waxmann.

Gauß, S., & Wollnitz, T. (2013). *Die Implementierung des Bildungsbegriffs in der Frühpädagogik*. Alice Salomon Hochschule Berlin.

Gibson, V., Van Der Merwe, E., & Coetzee, B. A. (2024). Early childhood practitioners' awareness of gross motor milestone acquisition and movement guidelines. *South African Journal of Childhood Education*, *14*(1), a1226. https://doi.org/10.4102/SAJCE.v14i1.1226

Gödecke, G., & Grünewald, A. (2024). *Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. Grundlagen, Konzepte, Anwendung*. wbv Publikation. https://doi.org/10.25656/01:32938

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *26*(1), 13–24. https://doi.org/10.1002/chp.47

Grieper, E. (2011). *Bildungsbegriff im historischen Rückblick*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. https://nifbe.de/fachbeitraege/bildungsbegriff/

Hajszan, M., Hartel, B., Hartmann, W., & Stoll, M. (2013). Inklusive Begabtenförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 667–680). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2010). *Ethnography: Principles in practice* (3. ed., reprinted). Routledge.

Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C., & Stoll, M. (2019). *Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung*. https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-5

Hauer, B., & Neuhofer, M. (2013). *Frühe Bildung, große Chancen – Fördern, bevor es zu spät ist*. *Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, *36*(1), 65–84.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 874–891). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8

Hepach, R., & Schmerse, D. (2024). Das frühkindliche Wohlbefinden im Fokus der Entwicklungspsychologie und Kindheitsforschung—Eine methodische Annäherung. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle, & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Hepp, G. (2011). Zum Begriff der Bildung. In G. Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung* (S. 13–18). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7

Hofer, V. (2025). *Ethische und demokratische Überlegungen zu monetären und nicht-monetären Teilnahmeanreizen (Incentives) in empirischer Forschung zu Kultureller Bildung*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. https://www.kubi-online.de/artikel/ethische-demokratische-ueberlegungen-monetaeren-nicht-monetaeren-teilnahmeanreizen

Holzinger, A., Reicher-Pirchegger, L., Kainhofer, J., Platter, I., & Berthold, A. (2026). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich: Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 225–248). Waxmann.

Honig, M.-S. (2002). Geschichte der Kindheit. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 309–332). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5_13

Hopf, C.-M. (2016). *Schriften zu Methodologie und Methoden Qualitativer Sozialforschung: Christel Hopf ; herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz* (W. Hopf & U. Kuckartz, Hrsg.). Springer VS.

Hover-Reisner, N., Paschon, A., & Smidt, W. (Hrsg.). (2020). *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke*. Waxmann.

Hover-Reisner, N., Paschon, A., & Smidt, W. (Hrsg.). (2026). Elementarpädagogik in Österreich—Einleitende Anmerkungen zu einer Wissenschaft im Aufbruch. In *Elementarpädagogik in Österreich: Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 7–18). Waxmann.

Klafki, W. (2019). *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam*. https://doi.org/10.25656/01:14397

Kluge, L., Bloch, B., Trân, H. M., & Zehbe, K. (2020). Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel—Eine Einführung. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trân, & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel: Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Knauf, T. (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik: Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe* (Online-Ausg., 2., überarb. Aufl). Kohlhammer.

Koch, B. (2021a). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Die Sicht der AbsolventInnen. Eine Befragung der ersten Kohorte an allen zehn Hochschulen zum Studienabschluss 2021. Kurzbericht*. https://doi.org/10.25656/01:22747

Koch, B. (2021b). *Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung*. https://doi.org/10.25656/01:21791

Koch, B., & Wirth, A. (2026). Qualifizierungskonzepte an Universitäten. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich: Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 269–285). Waxmann.

Köppl-Turyna, M., Graf, N., & Molitor, P. (2021). *ENDBERICHT Kinderbetreuung und Elementarpädagogik im internationalen Vergleich: Best-Praxis Modelle*. ECO Austria Institut für Wirtschaftsforschung.

Krüger, N. (2009). Maßnahmen zur Steigerung der Teilnahmebereitschaft an Haushaltserhebungen der amtlichen Statistik. *Statistisches Bundesamt, WISTA*, *4*, 56–66.

Kunert, S. (2018). Pädagogik der frühen Kindheit. In A. Bernhard, L. Rothermel, & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe* (S. 382–398). Beltz.

Langer, I., Schulz von Thun, F., & Tausch, R. (2019). *Sich verständlich ausdrücken* (11. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. https://doi.org/10.2378/9783497611331

Lattner, K., & Rupprecht, B. (2023). Forschungsergebnisse als Professionalisierungsgrundlage: Transfer und Nutzen für die Praxis aus Sicht von pädagogischen Fach- und Leitungskräften. *Frühe Bildung*, *12*(4), 181–188. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000628

Lehner, B., & Lehner, K. (2026). Qualifizierungskonzepte an österreichischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich: Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 249–268). Waxmann.

Leiss, W. (2023). *Kinderbetreuung im Wandel der Zeit*. Österreichischer Kommunal-Verlag GmbH. https://kommunal.at/kinderbetreuung-im-wandel-der-zeit

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, *1*(1), 2–31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001

Mac Naughton, G., Rolfe, S. A., & Siraj-Blatchford, I. (2020). *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (S. A. Rolfe, G. MacNaughton, & I. Siraj-Blatchford, Hrsg.; 1. Aufl.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003115397

Mauz, E., Schumann, M., Viernickel, S., & Voss, A. (2014). Strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen und die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften. *Das Gesundheitswesen*, *76*(08/09). https://doi.org/10.1055/s-0034-1386959

Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159–175). Universitätsverlag Konstanz.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (9. Aufl., Dr. nach Typoskr). Beltz.

Neumann, S., & Wetzel, M. (2020). Frühkindliche Bildung. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knoepfel, P. Maeder, & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik* (1. Aufl.). Seismo Verlag AG. https://doi.org/10.33058/seismo.30739.0075

Nickl, R. (2025). *Prügeln und vergöttern*. Universität Zürich. https://www.news.uzh.ch/de/articles/news/2025/Rousseau_Kindheit.html

Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10

Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using Evidence: How Research Can Inform Public Services* (1. Aufl.). Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781847422323

Oberhuemer, P. (2016). Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In H. Von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 95–106). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfj2

OECD. (2020). *Bildung auf einen Blick 2020 OECD-INDIKATOREN*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001821nw

Oswald, P. (2019). *Die Pädagogik Maria Montessoris und Rudolf Steiners. Zu dem Aufsatz von H. Kallert/E.-M. Schleuning/Ch. Illert in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“*. https://doi.org/10.25656/01:14350

Pfetsch, J., Paschel, F., Bieß, C., & Stapf, I. (2024). Forschungsethik und Kinderrechte: Herausforderungen und Spannungsfelder der Forschung mit Heranwachsenden am Beispiel der informierten Einwilligung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *60*, 159–179. https://doi.org/10.21240/mpaed/60/2024.12.12.X

Pötschke, M., & Müller, C. (2006). Erreichbarkeit und Teilnahmebereitschaft in Telefoninterviews: Versuch einer mehrebenenanalytischen Erklärung. *Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, *59*, 83–99. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-198359

Provan, K. G., & Kenis, P. (2007). Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *18*(2), 229–252. https://doi.org/10.1093/jopart/mum015

Rathert, N. A., & Schmid, A. C. (2022). Friedrich Fröbel—Vom ersten Menschenerzieher. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *73*(6), 284–295. https://doi.org/10.25656/01:25599

Rauschenbach, T., Hanssen, K., Fuchs-Rechlin, K., Tillmann, K., Hartwich, P., Birkel-Barmsen, J., Gessler, A., & Kopp, K. (2025). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025*. wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763979578

Rickinson, M., Walsh, L., Salisbury, M., Gleeson, J., & Cirkony, C. (2021). Using research evidence to improve practice. In K.-A. Allen, A. Reupert, & L. Oades, *Building Better Schools with Evidence-based Policy* (1. Aufl., S. 239–246). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003025955-32

Riedel, B., & Geiger, K. (2023). Neue Träger und ihre Qualität Profile und Strategien neuer Träger in drei Städten. In K. Blatter, S. Michl, B. Kalicki, R. Schelle, & K. Geiger, *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme* (1. Auflage). Juventa Verlag.

Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leitung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft* (CHE AP 182). Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.

Rousseau, J.-J. (2010). *Émile oder über die Erziehung* (H. Denhardt, Übers.). Anaconda Verl.

Rudow, B. (2017). Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern—Grundlagen und Ergebnisse. In J. Borke, A. Schwentesius, & E. Sterdt (Hrsg.), *Berufsfeld Kindheitspädagogik: Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der frühen Bildung* (S. 121–140). Carl Link. Neue Wege in der Kindheitspädagogik. Brücken bauen zwischen Forschung und Praxis.

Rupprecht, B., & Lattner, K. (2022). Forschungspartizipation von Kindern zwischen Minimalbeteiligung und Entscheidungsmacht: Forschungsethische Herausforderungen und Perspektiven der Forschungssubjekte auf Forschung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *15*(1), 15–30. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00125-8

Rupprecht, B., & Lattner, K. (2024). Das ethische Paradigma in der Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle, & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Schaefer, I., Kümpers, S., & Cook, T. (2021). „Selten Gehörte" für partizipative Gesundheitsforschung gewinnen: Herausforderungen und Strategien. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, *64*(2), 163–170. https://doi.org/10.1007/s00103-020-03269-7

Schäfer, G. E. (2001). *Prozesse frühkindlicher Bildung*. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf

Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Auflage). Beltz Juventa.

Schelle, R. (2023). „Wir sind irgendwo ganz unten auf der Treppe.“ Fehlende Wertschätzung pädagogischer Fachkräfte als Barriere für Wissenstransformation: Ergebnisse einer qualitativen Studie in Kindertageseinrichtungen. *Der pädagogische Blick*, (3), 143–155. https://doi.org/10.3262/PB2203143

Schmidt, T., & Smidt, W. (2018). Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit—Eine Einführung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 9–21). Waxmann.

Schnauber, A., & Daschmann, G. (2008). States oder Traits? Was beeinflusst die Teilnahmebereitschaft an telefonischen Interviews? *Methoden - Daten - Analysen*, *2*(2), 97–123.

Schneeberger, A., & Kastenhuber, B. (with Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft). (2002). *Relevanz von PISA-2000 für die bildungspolitische Diskussion in Österreich: Daten und Argumente zum internationalen Vergleich der Schülerleistungen aus Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften*. Ibw.

Schnell, R. (1997). *Nonresponse in Bevölkerungsumfragen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97380-1

Schwentesius, A. (2020). *Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge*. Carl Link. https://doi.org/10.25656/01:18537

Sehmer, J., Gumz, H., Marks, S., Prigge, J., Rohde, J., Schildknecht, L., & Simon, S. (2020). Dialogische Wissenstransformation: Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In P. Cloos, B. Lochner, & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 171–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_15

Sherwood, G., & Parsons, S. (2021). Negotiating the practicalities of informed consent in the field with children and young people: Learning from social science researchers. *Research Ethics*, *17*(4), 448–463. https://doi.org/10.1177/17470161211014941

Silber, H., Moy, P., Johnson, T. P., Neumann, R., Stadtmüller, S., & Repke, L. (2022). Survey participation as a function of democratic engagement, trust in institutions, and perceptions of surveys. *Social Science Quarterly*, *103*(7), 1619–1632. https://doi.org/10.1111/ssqu.13218

Simon, S., Gormanns, Y., Gramelt, K., Koplack, T., Lochner, B., Prigge, J., Skalska, A., & Thole, W. (2023). Kinder als Akteur:innen Erinnerung an eine fast vergessene Dimension in der Debatte um Qualität von Kindertageseinrichtungen. In K. Blatter, S. Michl, B. Kalicki, & R. Schelle, *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme* (1. Auflage). Juventa Verlag.

Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S., & Koch, B. (2020). *Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich—Modelle, Befunde, Desiderate*. https://doi.org/10.25656/01:18493

Spiel, C. (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

Stalla, B. J. (2017). *Die Pädagogischen Ideen von Jan Amos Komenský zur Erneuerung und Reform der Schulen, Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen für Eine Kontinuierliche Erziehung und Universale Bildung* (Siedlce Comeniological Research Bulletin 4, S. 301–312).

Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (1. Auflage). Haupt. https://doi.org/10.36198/9783838534121

Stamm, M. (2012). *Qualität und frühkindliche Bildung Grundlagen und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung von vorschulischen Angeboten* (Dossier 12/3). Freiburg: Universität.

Stamm, M., & Edelmann, D. (Hrsg.). (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2

Stangl, W. (o. J.). *Frühkindliche Bildung*. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Abgerufen 10. Februar 2026, von https://lexikon.stangl.eu/18461/fruehkindliche-bildung

Stanzel-Tischler, E. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 197–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2

Stewart, L. (o. J.). *Forschungsteilnehmer | Definition und wie man sie findet*. ATLAS.ti Research Hub. Abgerufen 13. Dezember 2025, von https://atlasti.com/de/research-hub/forschungsteilnehmer

Stieve, C. (2015). Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik in der frühen Kindheit. In U. Stenger, D. Edelmann, & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 16–38). Beltz Juventa.

Textor, M. R. (o. J.). *PISA 2000*. Abgerufen 17. Februar 2026, von https://www.ipzf.de/pisa1.html

Töpfer, T., & Cloos, P. (2023). Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure? Bildungspolitische Konzeptualisierungen und organisationale Perspektiven. In K. Blatter, S. Michl, B. Kalicki, & R. Schelle, *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme* (1. Auflage). Juventa Verlag.

Viernickel, S., & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte: Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. *Frühe Bildung*, *9*(2), 81–90. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000472

Vollmann, P., & Fageth, B. (2022). Thesen zum Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. *Pädagogische Horizonte*, *6*(1). https://doi.org/10.17883/PA-HO-2022-01-02

Weltzien, D. (2024). Videografie als methodischer Zugang der Feldforschung in der Frühen Kindheit. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle, & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (1. Auflage). Beltz Juventa.

Werner, C., Meyer, F., & Bischof, S. (2023). Grundlagen, Strategien und Techniken der Anonymisierung von Transkripten in der qualitativen Forschung: Eine praxisorientierte Einführung (Teil 12). *Forum Qualitative Sozialforschung*, *24*(3).

Zala-Mezö, E., Häbig, J., Kuster, R., Müller, D., & Herzig, P. (2020). *Rückmeldung von Forschungsergebnissen als Möglichkeit für Partnerschaft zwischen Praxis und Forschung*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4068492

Zeiher, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit, Gefälligkeitsübersetzung: Ambivalences and contradictions of the institutionalization of childhood. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 103–126). Juventa.

Zeuner, C., Pabst, A., & Heilmann, L. (2023). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (50), 31–40. https://doi.org/10.25656/01:28620

# Abbildungsverzeichnis

*Abbildung 1: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring, 1994)* ..... *38*

*Abbildung 2: Mehrebenenmodell der Teilnahmebereitschaft an Forschung in der frühkindlichen Bildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Bronfenbrenner, 1978)* ..... *70*

*Abbildung 3: Social-Media Post zur Rekrutierung pädagogischer Fachkräfte (eigene Darstellung)* ..... *118*

# Anhang

## Anhang A: Social-Media-Beitrag zur Rekrutierung pädagogische Fachkräfte

Der Beitrag wurde über Instagram sowie in WhatsApp-Gruppen von Studierenden der Universität Wien, der Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich geteilt. Ziel war es, pädagogische Fachkräfte für die Teilnahme an den leitfadengestützten Interviews zu gewinnen und über das bestehende persönliche Netzwerk hinaus potenzielle Teilnehmende zu erreichen.




*Abbildung 3: Social-Media Post zur Rekrutierung pädagogischer Fachkräfte (eigene Darstellung)*

## Anhang B: Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung Pädagogische Fachkräfte

Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung
zur Teilnahme an der Studie:

„Teilnahmebereitschaft an Forschungsprojekten in der frühkindlichen Bildung: Eine Untersuchung zwischen der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und der Wahrnehmung von Forschenden“

Sehr geehrte pädagogische Fachkräfte,

ich lade Sie herzlich ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

**Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.**

Diese Studie ist wichtig, um ein besseres Verständnis über die Faktoren zu gewinnen, die die Teilnahmebereitschaft pädagogischer Fachkräfte an wissenschaftlichen Forschungsprojekten im Bereich der frühkindlichen Bildung beeinflussen. Voraussetzung für Ihre Teilnahme ist Ihre schriftliche Einwilligung.

Bitte lesen Sie die folgende Information aufmerksam durch. Bei Fragen können Sie sich jederzeit an uns
wenden.

Unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur:
- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie der Teilnahme zustimmen möchten,
- wenn Sie sich Ihrer Rechte als Teilnehmer*in bewusst sind.

1. **Was ist der Zweck der Studie?**

   *Ziel der Studie ist es, besser zu verstehen, welche Faktoren pädagogische Fachkräfte dazu bewegen,*
   *an wissenschaftlichen Forschungsprojekten im Bereich der frühkindlichen Bildung teilzunehmen*
   *oder eine Teilnahme abzulehnen.*
   *Im Zentrum stehen dabei Ihre persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und möglichen Bedenken gegenüber Forschungsprojekten. Es soll untersucht werden, welche Barrieren bestehen, welche Bedingungen eine Teilnahme erleichtern könnten und welche Erwartungen pädagogische Fachkräfte an Forschung haben.*
   *Die Erkenntnisse dieser Studie sollen helfen, zukünftige Forschungsprojekte praxisnäher zu gestalten, besser auf die Bedürfnisse von pädagogischen Fachkräften einzugehen und die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Wissenschaft nachhaltig zu verbessern.*
   *Mit Ihrer Teilnahme leisten Sie einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der Verbindung zwischen Forschung und pädagogischer Praxis.*

2. **Wie läuft die Studie ab?**

*Wenn Sie an der Studie teilnehmen, wird mit Ihnen ein „Leitfadengestütztes Interview“ durchgeführt. Das Interview findet je nach Absprache online (z. B. über Zoom) oder persönlich vor Ort statt*
*und dauert etwa 45 bis 60 Minuten. Ziel ist es, Ihre persönlichen Erfahrungen, Einstellungen, Beweggründe und eventuelle Bedenken in Bezug auf die Teilnahme an Forschungsprojekten zu erfassen. Das Gespräch wird mit Ihrem Einverständnis audioaufgezeichnet und anschließend wörtlich verschriftlicht(transkribiert). Ihre Aussagen werden pseudonymisiert, d.h. Ihr Name oder andere identifizierende Informationen werden nicht in die Auswertung einbezogen. Im Interview werden Sie unter anderem gebeten:*

- *Ihre bisherigen Erfahrungen mit Forschungsprojekten (falls vorhanden) zu schildern,*
- *Hindernisse und Beweggründe für eine Teilnahme oder Nicht-Teilnahme zu reflektieren,*
- *Ihre Erwartungen an Forschungsprojekte und Forschende zu äußern.*

*Sie können Fragen offen beantworten und müssen keine Themen ansprechen, über die Sie nicht sprechen möchten. Die Interviews werden im Zeitraum Mai bis Juli 2025 durchgeführt. Die Auswertung Ihrer Beiträge erfolgt streng vertraulich und anonymisiert.*

**3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?**

*Ihre Teilnahme ermöglicht es, die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften, die tagtäglich mit den Herausforderungen und Chancen im Bildungsalltag konfrontiert sind, in die wissenschaftliche Forschung einzubeziehen. Indem Sie Ihre Erfahrungen, Erwartungen und mögliche Vorbehalte mitteilen, tragen Sie dazu bei, die Bedingungen für die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Wissenschaft nachhaltig zu verbessern.*
*Die Ergebnisse der Studie sollen helfen:*

- *die Gestaltung zukünftiger Forschungsprojekte praxisnäher und ressourcenschonender auszurichten,*
- *mehr Verständnis für die Bedürfnisse und Anliegen von pädagogischen Fachkräften in der Forschung zu schaffen,*
- *konkrete Empfehlungen für eine bessere Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft zu entwickeln.*

*Langfristig können dadurch Forschungsprojekte entstehen, die für pädagogische Fachkräfte besser zugänglich und relevanter sind – und die damit wiederum die Qualität der frühkindlichen Bildung positiv beeinflussen. Ihre Expertise als Fachkraft wird sichtbar gemacht und trägt aktiv zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Praxis im Bereich der frühkindlichen Bildung bei.*

**4. Gibt es Risiken bei der Durchführung der Studie und ist mit Beschwerden oder anderen Begleiterscheinungen zu rechnen?**

*Die Teilnahme an dieser Studie ist mit keinen gesundheitlichen oder psychischen Risiken verbunden. Das Interview wird in einer offenen, respektvollen und wertschätzenden Atmosphäre geführt. Es gibt keine "richtigen" oder "falschen" Antworten. Sie entscheiden selbst, welche Fragen Sie beantworten möchten und können jederzeit eine Pause einlegen oder das Gespräch abbrechen. Sollten Sie sich im Laufe des Gesprächs unwohl fühlen oder Probleme auftreten, können Sie sich jederzeit an die Studienleitung wenden.*
*Eine Liste mit Kontaktmöglichkeiten finden Sie unter Punkt 6.*

**5. Hat die Teilnahme an der Studie sonstige Auswirkungen auf die Lebensführung und welche Verpflichtungen ergeben sich daraus?**

*Mit der Teilnahme an einem Interview entsteht für Sie kein langfristiger Aufwand und keine Verpflichtung, an weiteren Untersuchungen teilzunehmen. Das Interview ist eine einmalige Aktivität und dauert etwa 45 bis 60 Minuten. Ihre Lebensführung wird durch die Teilnahme nicht eingeschränkt oder beeinflusst. Sie entscheiden selbst, wie viel Sie im Gespräch preisgeben möchten. Es gibt keinerlei Verpflichtung, private oder sensible Informationen mitzuteilen.*

**6. Was ist zu tun beim Auftreten von Beschwerdesymptomen, unerwünschten Begleiterscheinungen und/oder Verletzungen?**

*Bei Problemen oder Beschwerden wenden Sie sich bitte direkt bei der Studienleitung an:*

[redacted]

**7. Wann wird die Studie vorzeitig beendet?**

*Sie können Ihre Teilnahme an der Studie jederzeit und ohne Angabe von Gründen beenden, ohne*
*dass Ihnen daraus Nachteile entstehen. Es genügt eine kurze mündliche oder schriftliche Mitteilung*
*an die Studienleitung.*
*Auch die Studienleitung behält sich vor, eine Teilnahme zu beenden, wenn:*

- *die Anforderungen der Studie nicht erfüllt werden können,*
- *oder die Fortsetzung des Interviews nicht im besten Interesse der*des Teilnehmenden erscheint (z. B. bei Unwohlsein oder auf Wunsch der teilnehmenden Person).*

**8. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?**

*Alle im Rahmen der Studie erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt. Ihre Angaben werden pseudonymisiert, das heißt, Ihre personenbezogenen Daten werden durch eine individuelle Kennziffer ersetzt. Die Tonaufnahmen des Interviews werden ausschließlich zur Anfertigung von Transkripten genutzt und anschließend gelöscht. Die anonymisierten Textdaten werden wissenschaftlich ausgewertet und ausschließlich in zusammengefasster Form veröffentlicht. Ein Rückschluss auf Ihre Person ist dabei nicht möglich. Die Rohdaten werden bis zum Abschluss des Projekts (Wintersemester 25/26) auf einem gesicherten Server gespeichert und danach vollständig gelöscht. Sie haben das Recht, bis zur endgültigen Anonymisierung jederzeit die Löschung Ihrer Daten zu verlangen.*

**9. Entstehen für die Teilnehmer*innen Kosten? Gibt es einen Kostenersatz oder eine Vergütung?**

*Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig und unentgeltlich. Für Ihre Teilnahme entstehen Ihnen keine Kosten. Es erfolgt keine finanzielle Vergütung.*

**10. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen**

*Falls Sie Fragen zur Studie, zu Ihrer Teilnahme oder zur Verarbeitung Ihrer Daten haben, stehen*
*Ihnen die folgenden Ansprechpersonen jederzeit gerne zur Verfügung:*

[redacted]

**11. Einwilligungserklärung**

Name der teilnehmenden Person (in Druckbuchstaben): .....

Geb. Datum: .....
Ich erkläre mich bereit, an der Studie „Teilnahmebereitschaft an Forschungsprojekten in der frühkindlichen Bildung: Eine Untersuchung zwischen der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und der Wahrnehmung von Forschenden“ teilzunehmen.
Ich bin ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 4. Abschnitt. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nach teile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei der Studienleitung veranlassen.
Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter / pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Noch nicht anonymisierte Daten oder pseudonymisierte Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist. Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und bis 13. Juli 2025 bei der Studienleitung veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

Eine Kopie dieser Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der*des Teilnehmenden)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

.....

## Anhang C: Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung Forschende

Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung
zur Teilnahme an der Studie:

„Teilnahmebereitschaft an Forschungsprojekten in der frühkindlichen Bildung: Eine Untersuchung zwischen der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und der Wahrnehmung von Forschenden“

Sehr geehrte Forschende,

ich lade Sie herzlich ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

**Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.**

Diese Studie ist wichtig, um ein besseres Verständnis über die Faktoren zu gewinnen, die die Teilnahmebereitschaft pädagogischer Fachkräfte an wissenschaftlichen Forschungsprojekten im Bereich der frühkindlichen Bildung beeinflussen. Voraussetzung für Ihre Teilnahme ist Ihre schriftliche Einwilligung.

Bitte lesen Sie die folgende Information aufmerksam durch. Bei Fragen können Sie sich jederzeit an uns
wenden.

Unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur:
- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie der Teilnahme zustimmen möchten,
- wenn Sie sich Ihrer Rechte als Teilnehmer*in bewusst sind.

1. **Was ist der Zweck der Studie?**

   *Ziel der Studie ist es, die Sichtweise von Forschenden zu erfassen, welche Faktoren die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme pädagogischer Fachkräfte an wissenschaftlichen Projekten im Bereich der frühkindlichen Bildung beeinflussen.*
   *Im Mittelpunkt steht Ihre Erfahrung mit der Gewinnung von Studienteilnehmer*innen, die Einschätzung von Barrieren und Erfolgsfaktoren sowie Ihre Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen.*
   *Die gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die Vorbereitung und Durchführung zukünftiger Studien in diesem Feld zu optimieren, die Beteiligung relevanter Akteur*innen zu fördern und die Kommunikation zwischen Forschung und Praxis zu verbessern.*
   *Mit Ihrer Teilnahme leisten Sie einen Beitrag dazu, die Bedingungen für erfolgreiche Forschungskooperationen weiterzuentwickeln und praxisrelevante wissenschaftliche Erkenntnisse zu stärken.*

2. **Wie läuft die Studie ab?**

   *Wenn Sie an der Studie teilnehmen, wird mit Ihnen ein Interview durchgeführt. Das Interview findet flexibel online (z. B. via Zoom) oder nach Vereinbarung in Präsenz statt und wird*

*etwa 45 bis 60 Minuten dauern. Im Gespräch geht es darum, Ihre Perspektive auf die Gewinnung und Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften im Rahmen früher Bildungsforschung zu beleuchten.*
*Das Interview wird nach Ihrer Zustimmung audioaufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Die Transkripte werden pseudonymisiert verarbeitet, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.*
*Im Gespräch werden Sie unter anderem gebeten:*

- *Ihre bisherigen Erfahrungen bei der Rekrutierung von Teilnehmer*innen in der frühkindlichen Bildungsforschung darzustellen,*
- *wahrgenommene Barrieren oder Herausforderungen zu beschreiben,*
- *Einschätzungen zu Erfolgsfaktoren und Verbesserungsvorschlägen für zukünftige Projekte mitzuteilen.*

*Ihre Perspektive trägt dazu bei, ein umfassenderes Bild über die strukturellen Rahmenbedingungen und Herausforderungen bei der Durchführung von Studien im Bereich der frühkindlichen Bildung zu zeichnen. Die Interviews sind für den Zeitraum **Mai bis Juli 2025** vorgesehen. Ihre Angaben werden streng vertraulich und in anonymisierter Form ausgewertet.*

**3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?**

*Ihre Teilnahme ermöglicht es, Erfahrungen aus der Perspektive von Forschenden systematisch zu erfassen und dadurch zentrale Einblicke in die Herausforderungen und Erfolgsfaktoren bei der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften zu gewinnen.*

*Durch Ihre Einschätzungen kann die wissenschaftliche Community besser verstehen:*

- *welche strukturellen und kommunikativen Barrieren im Forschungsalltag bestehen,*
- *welche Strategien zur erfolgreichen Einbindung von Bildungseinrichtungen besonders wirksam sind,*
- *welche Rahmenbedingungen notwendig sind, um Forschungsprojekte im Bereich der frühkindlichen Bildung nachhaltig und kooperativ umzusetzen.*

*Mit Ihrer Unterstützung trägt die Studie dazu bei, praxisnähere Konzepte für die Planung, Durchführung und Kommunikation von Forschungsprojekten zu entwickeln.*
*Langfristig kann so die Akzeptanz und Beteiligung an wissenschaftlicher Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung gestärkt werden, zum Nutzen der Fachkräfte, der Kinder und der gesamten Bildungslandschaft.*
*.*

**4. Gibt es Risiken bei der Durchführung der Studie und ist mit Beschwerden oder anderen Begleiterscheinungen zu rechnen?**

*Die Teilnahme an dieser Studie birgt keine gesundheitlichen oder psychischen Risiken. Das Interview wird so gestaltet, dass Sie offen über Ihre Erfahrungen, Herausforderungen und Einschätzungen im Bereich der frühkindlichen Bildungsforschung berichten können.*
*Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Fragen unbeantwortet zu lassen oder das Interview ohne Angabe von Gründen abzubrechen.*
*Bei eventuellen Problemen oder Anliegen stehen die Studienleitung und das Projektteam jederzeit als Ansprechpersonen zur Verfügung. Weitere Informationen finden Sie unter Punkt 6.*

**5. Hat die Teilnahme an der Studie sonstige Auswirkungen auf die Lebensführung und welche Verpflichtungen ergeben sich daraus?**

*Die Teilnahme an der Studie beinhaltet ausschließlich die Durchführung eines einmaligen Interviews von etwa 45 bis 60 Minuten Dauer.*

*Sie gehen keinerlei weiterführende Verpflichtungen ein und sind nicht verpflichtet, an Folgestudien teilzunehmen.*
*Ihre Teilnahme beeinflusst Ihre berufliche oder private Lebensführung in keiner Weise.*
*Sie können frei entscheiden, welche Themenbereiche Sie im Gespräch ansprechen möchten.*

**6. Was ist zu tun beim Auftreten von Beschwerdesymptomen, unerwünschten Begleiterscheinungen und/oder Verletzungen?**

*Bei Problemen oder Beschwerden wenden Sie sich bitte direkt bei der Studienleitung an:*
[redacted]

**7. Wann wird die Studie vorzeitig beendet?**

*Sie können Ihre Teilnahme an der Studie jederzeit und ohne Angabe von Gründen beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen. Es genügt eine kurze mündliche oder schriftliche Mitteilung an die Studienleitung.*
*Auch die Studienleitung behält sich vor, eine Teilnahme zu beenden, wenn:*
- *die Anforderungen der Studie nicht erfüllt werden können,*
- *oder die Fortsetzung des Interviews nicht im besten Interesse der*des Teilnehmenden erscheint (z. B. bei Unwohlsein oder auf Wunsch der teilnehmenden Person).*

**8. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?**

*Ihre im Rahmen des Interviews gewonnenen Informationen werden pseudonymisiert gespeichert und verarbeitet. Das bedeutet: Ihre Identität bleibt zu jedem Zeitpunkt geschützt, und Ihre Antworten werden nur unter einer anonymen Kennnummer erfasst. Audioaufzeichnungen dienen ausschließlich der Transkription und werden danach gelöscht. Die anonymisierten Interviewdaten werden für wissenschaftliche Analysen genutzt und ausschließlich in zusammengefasster Form publiziert. Es erfolgt keine Weitergabe Ihrer personenbezogenen Daten an Dritte. Nach Abschluss der Studie (Wintersemester 25/26) werden die Rohdaten sicher gelöscht. Sie können bis zur Anonymisierung jederzeit die Löschung Ihrer Daten beantragen.*

**9. Entstehen für die Teilnehmer*innen Kosten? Gibt es einen Kostenersatz oder eine Vergütung?**

*Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig und unentgeltlich. Für Ihre Teilnahme entstehen Ihnen keine Kosten. Es erfolgt keine finanzielle Vergütung.*

**10. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen**

*Falls Sie Fragen zur Studie, zu Ihrer Teilnahme oder zur Verarbeitung Ihrer Daten haben, stehen*
*Ihnen die folgenden Ansprechpersonen jederzeit gerne zur Verfügung:*
[redacted]

**11. Einwilligungserklärung**

Name der teilnehmenden Person (in Druckbuchstaben): .....

Geb. Datum: .....

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „Teilnahmebereitschaft an Forschungsprojekten in der frühkindlichen Bildung: Eine Untersuchung zwischen der Perspektive pädagogischer Fachkräfte und der Wahrnehmung von Forschenden“ teilzunehmen.
Ich bin ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 4. Abschnitt. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nach teile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei der Studienleitung veranlassen.
Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter / pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Noch nicht anonymisierte Daten oder pseudonymisierte Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist. Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und bis 13. Juli 2025 bei der Studienleitung veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

Eine Kopie dieser Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der*des Teilnehmenden)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

.....

## Anhang D: Interviewleitfaden pädagogische Fachkräfte

### Begrüßung & Einführung

"Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen. Ich schreibe derzeit meine Masterarbeit und möchte besser verstehen, wie pädagogische Fachkräfte Forschung erleben – ob sie schon einmal mitgemacht haben oder nicht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten – mich interessiert Ihre Sichtweise."

- Dauer: ca. 45–60 Minuten
- Hinweis auf: freiwillige Teilnahme, Anonymisierung, Aufzeichnung (nach Einwilligung)

Einstiegsfrage:
"Wenn Sie möchten, erzählen Sie mir gerne kurz, wo Sie arbeiten, wie Ihr Arbeitsalltag aussieht und welche Rolle Sie in der Einrichtung haben." → AB HIER AUFNAHME!

### Erfahrungen mit Forschung

Fragen:

- Haben Sie schon einmal bei einem Forschungsprojekt mitgemacht? z. B. Interviews, Fragebögen, Beobachtungen im Gruppenalltag?

Falls ja:

- Wie kam es dazu?
- Was hat Sie zur Teilnahme bewegt?
- Was war angenehm? Was schwierig?

Falls nein:

- Wurden Sie schon einmal gefragt, ob Sie teilnehmen möchten?
- Was wäre, wenn morgen jemand bei Ihnen anfragt – was würden Sie brauchen, um sich darauf einzulassen?

Vertiefung:
"Gab es Momente, in denen Sie dachten: „Das, was hier passiert, wäre eigentlich spannend für eine Studie?“"
"Haben Sie selbst schon mal etwas dokumentiert oder notiert, das aus Ihrer Sicht mehr Beachtung verdient hätte – vielleicht sogar durch Forschung?"

### Einstellung gegenüber Forschung

Ziel: Grundhaltungen und Bewertungen

Fragen:

- Was bedeutet wissenschaftliche Forschung für Sie im pädagogischen Alltag?

- Was wäre, wenn Forschung regelmäßig Teil Ihres Berufs wäre – was müsste stimmen, damit das für Sie passt?
- Fühlen Sie sich durch Forschung eher unterstützt oder eher hinterfragt?

Vertiefung:
"Haben Sie schon mal von Studien gehört, die Sie spannend oder praxisnah fanden?"
"Gibt es auch Forschungsprojekte, bei denen Sie dachten: „Das ist weit weg von meiner Realität“?"

**Teilnahmebedingungen & Rahmenfaktoren**

Ziel: Was fördert oder hemmt Teilnahme

Fragen:

- Was wäre, wenn Sie entscheiden könnten, unter welchen Bedingungen Sie bei Forschung mitmachen – wie sähe das aus?
- Was brauchen Sie, damit Sie sich auf Forschung einlassen können?

Beispielhafte Aspekte:

- Zeit: "Haben Sie überhaupt Zeit für so etwas?"
- Leitung/Träger: "Spielt es für Sie eine Rolle, ob Ihre Leitung oder der Träger das Projekt mitträgt, also sagt: 'Das ist wichtig'?"
- Thema: "Wie wichtig ist, dass das Thema mit Ihrem Alltag zu tun hat?"
- Vertrauen: "Müssen Sie die Person kennen oder reicht die Haltung, mit der sie kommt?"
- Sprache: "Ist die Sprache für Sie gut verständlich – oder wirkt sie manchmal sehr theoretisch, mit vielen Fachbegriffen oder wie an der Uni formuliert?"

Kontrastfrage:

- Was würde Sie eher davon abhalten, mitzumachen – ganz konkret?

**Umgang mit Ergebnissen**

Ziel: Sichtbarkeit und Nutzung von Forschung

Fragen:

- Was passiert aus Ihrer Sicht mit Ergebnissen aus Studien? Kommen die bei Ihnen an?
- Was wäre, wenn Sie nach einer Studie eine Zusammenfassung bekommen – wie müsste die aussehen, damit Sie sie gerne lesen?

Vertiefung:
"Gibt es Themen, bei denen Sie sich wünschen würden, dass Forschung Ihnen konkrete Hinweise oder Bestärkung gibt?"
"Haben Sie schon mal gedacht: „Wenn ich das früher gewusst hätte …“?"

"Wie könnte man Forschung so erklären, dass sie im Alltag hilft – z. B. im Teamgespräch oder in Elterngesprächen?"

**Beteiligung & Anerkennung**

Ziel: Mitgestaltung und Wertschätzung

Fragen:

- Was wäre, wenn Sie Forschung mitgestalten könnten – worauf würden Sie achten?
- Welche Form der Anerkennung würde Ihnen guttun, wenn Sie mitgemacht haben?

Beispiele:

- Infoveranstaltung, Fortbildungsnachweis, Austausch mit anderen Einrichtungen, Rückmeldung durch die Forschenden

Impulse:
"Wie sollte jemand auftreten, der in Ihre Einrichtung kommt, um zu forschen?"
"Was brauchen Sie, damit Sie sich ernst genommen fühlen – z. B. in Sprache, Tonfall, Zeitplan?"

**Umgang mit studentischer Forschung**

Ziel: Rückmeldungen speziell für Studierende erfassen

Fragen:

- Haben Sie schon einmal erlebt, dass Studierende für eine Bachelor- oder Masterarbeit bei Ihnen angefragt haben?
- Was wäre, wenn morgen jemand mit einer Abschlussarbeit zu Ihnen kommt – was würden Sie sich von dieser Person wünschen?

Vertiefung:
"Welche Erfahrungen haben Sie mit studentischen Projekten gemacht – positiv oder schwierig?"
"Woran merken Sie, ob jemand gut vorbereitet ist?"
"Was würden Sie Studierenden mitgeben, damit der Kontakt mit der Praxis gelingt?"

**Abschluss & Reflexion**

Fragen:

- Was müsste sich verändern, damit Forschung für Sie selbstverständlich zum Beruf dazugehört?
- Was bedeutet es für Sie, wenn Ihre Arbeit und Ihre Erfahrung in einer Studie sichtbar werden?
- Wenn Sie Forschenden oder Studierenden eine Botschaft mitgeben könnten – was wäre das?

- Was wünschen Sie sich ganz konkret von zukünftiger Forschung für den Kita-Bereich?

Letzte offene Frage:
"Gibt es noch etwas, das Sie mir gerne sagen möchten – etwas, das bisher nicht zur Sprache kam?"

**Verabschiedung**

- Herzlichen Dank für das Gespräch
- Info zum weiteren Ablauf: "Ich werte das Gespräch anonymisiert aus. Wenn Sie möchten, gebe ich Ihnen gerne Rückmeldung zu den Ergebnissen."

## Anhang E: Interviewleitfaden Forschende

**Begrüßung & Einführung**

„Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Gespräch Zeit nehmen. Im Rahmen meiner Masterarbeit interessiere ich mich dafür, wie Forschende die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften in der frühkindlichen Bildung erleben. Ich möchte herausfinden, was Kooperationen erleichtert oder erschwert, und welche Erfahrungen Sie gemacht haben. (…)“

- Dauer: ca. 45 Minuten
- Hinweis auf: freiwillige Teilnahme, Anonymisierung, Aufzeichnung (nach Einwilligung)

Einstiegsfragen: „Mit welchen Fragestellungen beschäftigen Sie sich aktuell?“ „Was ist ihr Interessenschwerpunkt?“

**Zusammenarbeit mit Studierenden**

„In Bezug auf studentische Projekte, die Sie betreuen. Ich gehe davon aus, dass dies auch einige sind. Sie können sicherlich einiges an Erfahrungen mit Studierenden berichten, die auch ihre Arbeiten im frühkindlichen Bereich schreiben oder im frühkindlichen Bereich forschen.

- Was geben Sie Studierenden mit, wenn sie Kontakt zu Einrichtungen aufnehmen?
- Welchen Problemen müssen sich Studierende bei Forschungsaktivitäten stellen, insbesondere wenn sie Teilnehmer*innen für ein Forschungsprojekt suchen? Können Sie hierbei vielleicht aus Ihrer Lehre einige Erfahrungen berichten?

Hypothetisch: „Was wäre, wenn eine Studentin/ein Student bei Ihnen Rat sucht, wie man eine Kindergarten für Forschung gewinnt – was wäre Ihr wichtigster Tipp?“

**Erfahrungen mit Kooperationen**

- Haben Sie bereits Studien durchgeführt, die eine Zusammenarbeit mit Einrichtungen im Elementarbereich erfordert haben? → vielleicht mit Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, IKM’s etc.

- Wie konnten Sie damals die Einrichtungen für Kooperationen gewinnen?
- Wie wurden Ihre Anfragen aufgenommen?

WENN ABGELEHNT: „Was wäre, wenn Sie heute erneut mit einer Einrichtung kooperieren wollten – was würden Sie dabei besonders beachten?“, „Gab es auch Ablehnungen? Was wurden Ihnen für Gründe genannt?“ Bzw. können sie sagen wie hoch die Rate der Ablehnung war?

**Wahrnehmung von Herausforderungen und Barrieren**

- Was sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften oder Einrichtungen? Bzw. generell bei Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung? (Altersgruppe Kinder: 0-6 Jahre)
- Welche Bedingungen erschweren ihrer Meinung nach den Zugang zu Einrichtungen?

Vertiefung:

- Zeitliche oder personelle Ressourcen in den Einrichtungen?
- Skepsis gegenüber Forschung oder „forschungsmüde“ Einrichtungen?
- Gibt es Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Einrichtungen? → Uninähe?
- Befürchtungen, durch Forschung bewertet oder kritisiert zu werden? → „Auf die Finger schauen“
- Unterschiede im Verständnis von wissenschaftlicher vs. praktischer Sprache? – Sprachbarrieren? Zugang zu wissenschaftlicher Sprache VS. „Alltagssprache“

**Strategien? Für das Gelingen von Forschung**

- Welche Strategien haben sich in der Vergangenheit als hilfreich erwiesen, um Einrichtungen für Forschung zu gewinnen?
- Was war aus Ihrer Sicht ausschlaggebend für gelingende Kooperationen/Teilnahme?

Vertiefung:

- Offenheit durch persönlichen Kontakt?
- Partizipative Ansätze oder gemeinsame Zieldefinition? Aktive Mitarbeit von pädagogische Fachkräfte?
- Klare Kommunikation, sprachliche Zugänglichkeit?
- Incentives: Wie wichtig waren Belohnungen/Bezahlungen für Forschungsaktivitäten?

Hypothetisch: „Was wäre, wenn Sie Forschung ganz neu denken dürften – wie würden Sie eine Zusammenarbeit mit Einrichtungen gestalten? Was wäre Ihnen bei der Forschung besonders wichtig?“

**Umgang mit Sprache, Ergebnissen und Praxisbezug**

- Wie wichtig ist Ihnen, dass Forschungsergebnisse auch in der Praxis ankommen? Also wie wäre das denkbar bzw. wichtig?
- Was tun Sie, um Ergebnisse verständlich und praxisnah aufzubereiten?
- Was wäre, wenn Sie Feedback direkt von pädagogischen Fachkräften erhalten – wie würde das Ihre Arbeit verändern?
- Wie sollte ihrer Meinung Rückmeldung an die Einrichtungen stattfinden? Oder sollte es überhaupt stattfinden?

Vertiefung:

- Gibt es Formate (z. B. Teamsitzungen, Infoblätter, Workshops), die Sie nutzen oder empfehlen? Insbesondere in Bezug darauf, dass man Forschung mehr mit Praxis verbinden könnte oder generell Forschung für die Praxis zugänglicher zu machen?
- Wie gehen Sie mit der Kritik um, dass wissenschaftliche Sprache schwer verständlich sei? Verwenden Sie bewusst einfache Sprache oder alltagstaugliche Begriffe? Insbesondere wenn es um den Elementarbereich geht und man explizit pädagogische Fachkräfte ansprechen möchte?

**Abschluss**

Fragen (optional):

- Was wäre aus Ihrer Sicht wichtig, damit zukünftige Kooperationen zwischen Forschung und Praxis auf Augenhöhe gelingen kann?
- Was würden Sie sich von pädagogischen Fachkräften in der Zusammenarbeit wünschen? – und was bieten Sie ihnen im Gegenzug?
- Gibt es etwas, das Sie pädagogischen Fachkräften oder Studierenden mit auf den Weg geben möchten, die mit Forschung in der frühkindlichen Bildung zu tun haben?

- „Gibt es etwas, das Sie mir noch sagen möchten, was bisher nicht zur Sprache kam?“

**Verabschiedung**

- Herzlichen Dank für das Gespräch
- Hinweis auf weiteren Ablauf: „Ich werte das Gespräch anonymisiert aus. Wenn Sie möchten, informiere ich Sie gerne über zentrale Ergebnisse (…)“

## Anhang F: Kategoriesystem

Der Anhang F enthält das im Rahmen der Auswertung entwickelte Kategoriensystem in tabellarischer Form. Dargestellt sind die Hauptkategorien mit den jeweiligen Subkategorien (Codes) sowie Beschreibungen, die festlegen, welche Inhalte den einzelnen Codes zugeordnet wurden. Zusätzlich enthält der Anhang eine Tabelle mit den Häufigkeiten der Codes aller Teilnehmer*innen.

Auf die Darstellung transkribierter Interviewstellen wird verzichtet, da auch bei einer Pseudonymisierung durch Kürzel (PF für pädagogische Fachkräfte, F für Forschende) weiterhin die Möglichkeit besteht, Rückschlüsse auf einzelne Personen zu ziehen. Dies betrifft insbesondere die befragten Forschenden, da sie in einem vergleichsweise kleinen und spezialisierten Feld der frühkindlichen Bildung tätig sind. Durch die Kombination aus fachlichem Kontext, beschriebenen Erfahrungen und inhaltlichen Aussagen kann eine indirekte Identifizierbarkeit nicht ausgeschlossen werden. Vor diesem Hintergrund wird auf die Darstellung von Interviewstellen verzichtet und die Ergebnisse in zusammengefasster Form dargestellt.

| **Hauptkategorien** | **Subkategorien** |
|---|---|
| Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen der Teilnahmebereitschaft | Institutioneller Forschungsrahmen<br>Beschreibung: Die Kategorie „institutioneller Forschungsrahmen“ umfasst die strukturellen und finanziellen Voraussetzungen für Forschung. |
| | Institutionelle Rahmenbedingungen<br>Beschreibung: Die Kategorie „institutionelle Rahmenbedingungen“ beschreibt strukturelle, organisatorische und administrative Faktoren innerhalb von Einrichtungen, die Forschungsaktivitäten ermöglichen, begrenzen oder beeinflussen. |
| | Organisatorische Rahmenbedingungen<br>Beschreibung: Die Kategorie „Organisatorische Rahmenbedingungen“ fasst jene zeitlichen, personellen und organisatorischen Aspekte zusammen, die für die Planung und Durchführung von Forschung in der frühkindlichen Bildung relevant sind. |
| | Systemische Rahmenbedingungen<br>Beschreibung: Die Kategorie „systemische Rahmenbedingungen“ umfasst strukturelle, organisatorische und politische Faktoren – wie Standortbegrenzungen, Zugangs- und Gatekeeping-Prozesse, Förderlogiken und regionale Unterschiede –, die die Durchführung und Teilnahme an Forschung in der frühkindlichen Bildung beeinflussen. |
| | Bildungspolitische Kontexte<br>Beschreibung: Die Kategorie „Bildungspolitische Kontexte“ beschreibt politische, administrative und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Forschung im frühkindlichen Bereich sowie die Möglichkeit zur Teilnahme daran beeinflussen. |
| | Kooperations- und Konkurrenzdynamiken (Hochschule)<br>Beschreibung: Die Kategorie "Kooperations- und Konkurrenzdynamiken" umfasst strukturelle Unterschiede, Wechselwirkungen und Spannungsfelder zwischen Uni, PH und FH. |
| | Hochschulebene |

| | |
|---|---|
| | Beschreibung: Die Kategorie „Hochschulebene“ umfasst strukturelle und curriculare Bedingungen, die Forschung im frühkindlichen Bereich mitbestimmen. |
| | Studentische Forschung<br>Beschreibung: Die Kategorie "Studentische Forschung" fasst Aspekte zusammen, die für die Forschungsarbeit von Studierenden relevant sind |
| | Regionale Unterschiede Stadt und Land<br>Beschreibung: Die Kategorie "Regionale Unterschiede Stadt und Land" beschreibt, wie geografische und strukturelle Bedingungen verschiedener Regionen die Durchführung, Zugänglichkeit und Organisation von Forschungsaktivitäten im Elementarbereich beeinflussen. |
| | Plattform<br>Beschreibung: Die Kategorie „Plattform“ umfasst Aussagen zur Idee einer strukturierten Informationsplattform, auf der relevante Forschungsergebnisse und laufende Projekte gebündelt und zugänglich gemacht werden könnten. |
| | Zugänglichkeit<br>Beschreibung: Die „Kategorie“ Zugänglichkeit beschreibt Bedingungen, die den Zugang zu Forschung in der frühkindlichen Bildung erleichtern oder erschweren. |
| | Zugangswege<br>Beschreibung: Die Kategorie „Zugangswege“ beschreibt, über welche strukturellen und organisatorischen Ebenen Forschende Zugang zu Einrichtungen und pädagogischen Fachkräften erhalten. |
| | Netzwerke<br>Beschreibung: Die Kategorie „Netzwerke“ beschreibt Kontaktstrukturen, die den Zugang zum Feld erleichtern und Forschungsprozesse unterstützen. |
| | Soziökomischer Status<br>Beschreibung: Die Kategorie „Sozioökonomischer Status“ beschreibt Faktoren sozialer und bildungsbezogener Herkunft, die die Zugänglichkeit und Verständlichkeit von Forschungsbeteiligung im frühkindlichen Kontext beeinflussen können. |
| | Gestaltung zukünftiger Forschung<br>Beschreibung: Die Kategorie "Gestaltung zukünftiger Forschung" beinhaltet Überlegungen, wie Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung strukturell, organisatorisch und kommunikativ weiterentwickelt werden kann. |
| | Ansehen des Elementarbereichs und frühkindliche Bildung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Ansehen des Elementarbereichs und frühkindliche Bildung“ umfasst Hinweise darauf, wie der gesellschaftliche und professionelle Stellenwert des Elementarbereichs dargestellt wird und welche Rolle dieser im Kontext von Forschung einnimmt. |
| | Machtverhältnisse und Hierarchie<br>Beschreibung: Die Kategorie „Machverhältnisse und Hierarchie“ erfasst, inwiefern institutionelle Hierarchien und Zuständigkeiten den Zugang zu Forschung sowie die Teilnahmeentscheidungen beeinflussen. |
| | Individuelle Wunschthemen zukünftiger Forschung<br>Die Kategorie „Individuelle Wunschthemen zukünftiger Forschung“ umfasst Themenfelder, die Befragte als besonders relevant für zukünftige Forschung im Kontext frühkindlicher Bildung hervorheben. |
| Prozessuale Aspekte der Teilnahmebereitschaft an Forschungsaktivitäten | Teilnehmer*innen finden<br>Beschreibung: Die Kategorie „Teilnehmer*innen finden“ beschreibt, welche Faktoren den Zugang zu Personen und Einrichtungen für Forschungsprojekte erleichtern oder erschweren. |
| | Teilnahmebedingungen und Einflussfaktoren<br>Beschreibung: Die Kategorie „Teilnahmebedingungen und Einflussfaktoren“ umfasst Aspekte, die die Bereitschaft zur Teilnahme an Forschungsprojekten sowie den tatsächlichen Zugang zum Feld beeinflussen. |
| | Kontaktaufnahme<br>Beschreibung: Die Kategorie „Kontaktaufnahme“ erfasst Hinweise dazu, welche Kommunikationsformen, Informationsumfänge und Zeitfenster für den Erstkontakt als passend wahrgenommen werden. |
| | Kommunikation |

| | |
|---|---|
| | Beschreibung: Die Kategorie „Kommunikation“ bezieht sich auf die Art und Weise, wie Informationen zwischen Forschenden, Fachkräften und weiteren Beteiligten vermittelt werden. |
| | Einordnung der Forschungsakteur*innen im Feld<br>Beschreibung: Die Kategorie „Einordnung der Forschungsakteur*innen im Feld“ beinhaltet Aussagen zur Wahrnehmung und Einordnung der (be-) forschenden Personen und Institution. |
| | Gesprächsatmosphäre und/oder Interviewsituation<br>Beschreibung: Die Kategorie „Gesprächsatmosphäre/Interviewsituation“ beschreibt Faktoren, die zur Gestaltung und Wahrnehmung von Interviews beitragen. |
| | Freizeit vs. Arbeitszeit<br>Beschreibung: Die Kategorie „Freizeit vs. Arbeitszeit“ beschreibt zeitliche Bedingungen, insbesondere die Frage, ob Forschungsbeteiligung in Arbeits- oder Freizeit stattfindet und wie dies die Teilnahmebereitschaft beeinflusst. |
| | Zeitaspekt<br>Beschreibung: Die Kategorie "Zeitaspekt" beschreibt zeitliche Anforderungen und organisatorische Bedingungen, die die Durchführung von Forschung beeinflussen. |
| | Ablehnung von Forschungsaktivitäten<br>Beschreibung: Die Kategorie „Ablehnung von Forschungsaktivitäten“ bezieht sich auf Ablehnungen und Ausstiege bei Forschungsaktivitäten in der frühkindlichen Bildung. |
| | Forschungsethik<br>Beschreibung: Die Kategorie „Forschungsethik“ beschreibt Prinzipien und Vorgaben, die eine verantwortungsvolle Durchführung von Forschung sichern, einschließlich Aspekten wie Freiwilligkeit, Anonymität und Datenschutz. |
| | Forschung mit/über/an Kindern<br>Beschreibung: Die Kategorie "Forschung mit/über/an Kindern" bezieht sich auf zentrale Rahmenbedingungen der Forschung mit Kindern. |
| | Feldkompetenz und Vorbereitung von Forschung im Feld<br>Beschreibung: Die Kategorie „Feldkompetenz und Vorbereitung von Forschung im Feld“ umfasst Hinweise darauf, welches Feldwissen und welche Vorbereitungsschritte für die Durchführung von Forschung im frühkindlichen Bereich relevant sind. |
| | Forschungsdesign<br>Beschreibung: Die Kategorie „Forschungsdesign“ bezieht sich auf Entscheidungen zur Methodenauswahl und zur organisatorischen Gestaltung des Forschungsprozesses. |
| | Einbindung in Forschungsaktivitäten<br>Beschreibung: Die Kategorie „Einbindung in Forschungsaktivitäten“ beschreibt wie verschiedene Akteursgruppen in Planung, Durchführung und Rückmeldung von Forschung einbezogen werden können. |
| | Forschungsbeteiligung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Forschungsbeteiligung“ bezieht sich auf strukturelle, organisatorische und persönliche Aspekte, die die Beteiligung an Forschung erleichtern oder erschweren. |
| | Ergebnisrückmeldung und Feedbackkultur<br>Beschreibung: Die Kategorie „Ergebnisrückmeldung und Feedbackkultur“ beschreibt Prozesse der Kommunikation und Aufbereitung von Forschungsergebnissen für unterschiedliche Zielgruppen. |
| | Transparenz und Sichtbarkeit von Forschung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Transparenz und Sichtbarkeit von Forschung“ beschreibt, in welchem Ausmaß Forschungsaktivitäten, -prozesse und -ergebnisse im Feld erkennbar und nachvollziehbar sind. |
| | Digitale Tools<br>Beschreibung: Die Kategorie „Digitale Tools“ beschreibt den Einsatz digitaler Medien, Social Media und KI, sowie deren Bedeutung für Forschungsaktivitäten. |
| | Einbindung von Erziehungsberechtigten<br>Beschreibung: Die Kategorie „Einbindung von Erziehungsberechtigten“ beschreibt formale und kommunikative Schritte, die nötig sind, um Eltern in Forschungsvorhaben einzubinden. |
| | Bewertung oder Angst vor Kontrolle |

| | |
|---|---|
| | Beschreibung: Die Kategorie „Bewertung oder Angst vor Kontrolle“ beschreibt wahrgenommene Unsicherheiten und Befürchtungen im Feld, insbesondere wenn sie als kontrollierend oder bewertend interpretiert werden. |
| | Sprache<br>Beschreibung: Die Kategorie „Sprache“ benennt sprachliche Faktoren, die für Forschungsabläufe relevant sind. |
| | Alter<br>Beschreibung: Die Kategorie „Alter“ beschreibt Aussagen, in denen Alter oder Berufserfahrung als potenzielle Einflussfaktoren für den Umgang mit Forschung in der frühkindlichen Bildung benannt werden. |
| | Beziehungsebene<br>Beschreibung: Die Kategorie „Beziehungsebene“ beschreibt die Rolle persönlicher Beziehungen und des Vertrauens für die Teilnahme an Forschung. |
| | Mehrwert und Anreize<br>Beschreibung: Die Kategorie „Mehrwert und Anreize“ beschreibt Vorstellungen darüber, welchen Nutzen Beteiligte in Forschungsprozessen wahrnehmen und welche Formen von Motivation ihre Teilnahme beeinflussen. |
| | Zielgruppenadäquate Aufbereitung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Zielgruppenadäquate Aufbereitung“ umfasst Hinweise dazu, wie Forschungsprojekte so aufbereitet und kommuniziert werden, dass verschiedene Gruppen im frühkindlichen Bereich gut erreicht und einbezogen werden können. |
| Pädagogisch-fachliche und inhaltliche Aspekte der Teilnahmebereitschaft | Theorie-Praxis-Transfer/Bezug<br>Beschreibung: Die Kategorie „Theorie-Praxis-Transfer/Bezug“ umfasst Aussagen zur Vermittlung und Nutzung von Forschung in der Praxis der frühkindlichen Bildung. |
| | Diskrepanz<br>Beschreibung: Die Kategorie „Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis“ fasst Wahrnehmungen zusammen, die auf Spannungsfelder zwischen wissenschaftlichen Zugängen und praktischen Rahmenbedingungen hinweisen. |
| | Wissenschaftliche Literatur<br>Beschreibung: Die Kategorie „Wissenschaftliche Literatur“ beschreibt, wie Befragte wissenschaftliche Texte wahrnehmen und nutzen. |
| | Pädagogische Haltung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Pädagogische Haltung“ beschreibt grundlegende Einstellungen und professionelles Selbstverständnis, die Entscheidungen und Umgangsweisen im Kontext frühkindlicher Forschung prägen. |
| | Themenrelevanz<br>Beschreibung: Die Kategorie „Themenrelevanz“ bezieht sich auf Zusammenhänge zwischen thematischen Schwerpunkten und dem Entscheidungsverhalten potenzieller Teilnehmender. |
| | Professionelle Weiterentwicklung<br>Beschreibung: Die Kategorie „professionelle Weiterentwicklung“ beinhaltet Aussagen zu Weiterbildung/Fortbildung, individuelle Lernprozessen und strukturellen Bedingungen sowie deren möglicher Rolle im Kontext von Forschung |
| | Informationen und Fachwissen<br>Beschreibung: Die Kategorie „Informationen und Fachwissen“ betrifft den Zugang zu und Umgang mit wissenschaftlichem Wissen |
| Individuelle Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen als Aspekte auf die Teilnahmebereitschaft | Wertekonflikte<br>Beschreibung: Die Kategorie „Wertekonflikte“ umfasst Themen, bei denen persönliche Wertvorstellungen zu Ablehnung oder Widerstand führen. |
| | Kritisches Denken<br>Beschreibung: Die Kategorie "Kritisches Denken" umfasst Äußerungen dazu, wie Reflexion, Hinterfragen und Perspektivwechsel die Bereitschaft beeinflussen, an Forschung in der frühkindlichen Bildung teilzunehmen. |
| | Eigene Forschungserfahrungen (Forschende und pädagogische Fachkräfte)<br>Beschreibung: Die Kategorie „Eigene Forschungserfahrungen“ enthält Aussagen von Forschenden und pädagogischen Fachkräften zu ihren bisherigen Forschungstätigkeiten. |

| | |
|---|---|
| | Forschungserfahrung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Forschungserfahrung“ umfasst Erfahrungen von pädagogischen Fachkräften und Forschenden mit Forschungsprojekten. |
| | Forschungshaltung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Forschungshaltung“ umfasst Einstellungen gegenüber Forschung in der frühkindlichen Bildung. |
| | Forschungsinteresse<br>Beschreibung: Die Kategorie „Forschungsinteresse“ beschreibt, in welchem Ausmaß und unter welchen Bedingungen pädagogische Fachkräfte Bereitschaft zeigen, sich an Forschungsaktivitäten zu beteiligen |
| | Erwartungen an Forschung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Erwartungen an Forschung“ umfasst Erwartungen pädagogischer Fachkräfte an Forschende. |
| | Erste Erfahrungen<br>Beschreibung: Die Kategorie „Erste Erfahrungen“ erfasst, ob die interviewten Personen bereits an Forschungsaktivitäten beteiligt waren und wie sie erste Kontakte mit Forschung wahrgenommen haben. |
| | Vertrautheit mit Forschung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Vertrautheit mit Forschung“ beschreibt das vorhandene Wissen und die bisherigen Erfahrungen von pädagogischen Fachkräften im Umgang mit Forschung. |
| | Offenheit<br>Beschreibung: Die Kategorie „Offenheit“ beschreibt die Bereitschaft von Personen und Einrichtungen, sich auf Forschungsaktivitäten einzulassen. |
| | Skepsis, Unsicherheit und Misstrauen<br>Beschreibung: Die Kategorie „Skepsis, Unsicherheit und Misstrauen“ umfasst Vorbehalte gegenüber Forschung. |
| | Fehlendes Forschungsbewusstsein<br>Beschreibung: Die Kategorie „fehlendes Forschungsbewusstsein“ verweist auf fehlende Kenntnisse, begrenzte Erfahrungen und mögliche Missverständnisse in Bezug auf Forschung. |
| | Bedenken<br>Beschreibung: Die Kategorie „Bedenken“ beschreibt wahrgenommene Unsicherheiten, Vorbehalte und potenzielle Hürden, die die Teilnahme an Forschungsprozessen beeinflussen können. |
| | Wertschätzung<br>Beschreibung: Die Kategorie „Wertschätzung“ verweist auf Erwartungen und Vorstellungen zu einem respektvollen Miteinander bei Forschungsaktivitäten. |
| | Selbstschutz<br>Beschreibung: Die Kategorie „Selbstschutz“ umfasst Handlungen und Überlegungen, die auf den Schutz der eigenen Person oder Rolle im Forschungskontext abzielen. |
| | Persönliche Berichte<br>Die Kategorie „Persönliche Berichte“ erfasst Interviewpassagen mit persönlichem Erfahrungsbezug, die für die weitere inhaltliche Auswertung zur Forschungsfrage nicht herangezogen werden. |

# Häufigkeiten der Codes

| Häufigkeit der Interviewcodes | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | PF1 | PF2 | PF3 | PF4 | PF5 | PF6 | PF7 | PF8 | PF9 | PF10 | PF11 | PF12 | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Institutioneller Forschungsrahmen | - | 1 | 10 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 12 |
| Institutionelle Rahmenbedingungen | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | - | 4 | 1 | - | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 29 |
| Organisatorischer Rahmenbedinungen | 2 | 2 | - | 4 | 2 | 7 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 10 | 10 | 5 | 2 | 5 | 3 | 69 |
| systemische Rahmenbedinungen | 11 | 11 | 10 | - | - | 4 | 1 | 7 | 1 | 2 | 1 | 6 | 4 | 4 | - | 2 | 6 | 70 |
| Bildungspolitische Kontexte | 1 | 3 | 5 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 2 | - | 1 | 1 | 4 | 18 |
| Kooperations- und Konkurrenzdyamiken (Hochschule) | 2 | 9 | 24 | - | - | - | - | - | - | - | - | 4 | - | - | - | 1 | 1 | 41 |
| Hochschulebene | 4 | - | 5 | 6 | - | - | 1 | - | - | - | - | 5 | 1 | 1 | - | - | 1 | 24 |
| Regionale Unterschiede Stadt und Land | 4 | 5 | 2 | 3 | - | 1 | 2 | 1 | - | - | - | - | 3 | - | - | - | 2 | 23 |
| Plattform | - | - | - | - | - | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | - | 1 | 2 | 1 | 1 | - | 23 |
| Zugänglichkeit | 2 | - | 1 | - | - | 5 | 1 | 2 | - | - | 1 | 2 | 1 | - | 2 | 1 | 2 | 20 |
| Zugangswege | 1 | 1 | 1 | - | - | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | - | 3 | 2 | 1 | - | - | 1 | 20 |
| Netzwerke | 5 | 5 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | - | 11 | - | - | 4 | - | 12 | 50 |
| Sozioökonomischer Status | 1 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 | 5 |
| Gestaltung zukünftiger Forschung | - | 4 | 3 | 1 | - | 4 | 3 | - | 4 | 1 | - | 5 | 2 | 2 | 1 | 5 | 2 | 37 |
| Studentische Forschung | 4 | 1 | - | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | - | 6 | - | 5 | 5 | 4 | 7 | 4 | 5 | 54 |
| Ansehen des Elementarbereichs und frühkindliche Bildung | 1 | 3 | 5 | 1 | - | 1 | - | - | 3 | 2 | - | 5 | 5 | 4 | 2 | 2 | 6 | 40 |
| Machtverhältnisse und Hierachie | 1 | 3 | 1 | - | - | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | - | - | 1 | 5 | 29 |
| Individuelle Wunschthemen zukünftiger Forschung | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 5 |
| Teilnehmer*innen finden | 4 | 5 | 1 | 3 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 | - | 3 | - | 7 | 25 |
| Teilnahmebedingungen und Einflussfaktoren | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 6 | 6 | 5 | 4 | 5 | 2 | 6 | 3 | 2 | 3 | 2 | 6 | 58 |
| Kontaktaufnahme | - | 1 | - | - | 3 | 1 | 3 | 4 | 5 | 9 | 7 | 11 | 9 | 10 | 8 | 10 | 8 | 89 |
| Kommunikation | 1 | - | - | 1 | - | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 1 | 3 | 34 |
| Gesprächsatmosphäre und/oder Interviewsituation | - | - | - | - | - | 4 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 | 7 |
| Einordnung der Forschungsakteur*innen im Feld | 4 | 1 | 1 | - | 4 | 2 | 2 | 1 | - | 4 | - | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 36 |
| Ablehung von Forschungsaktivitäten | 5 | 5 | 1 | 3 | 4 | - | - | 1 | 3 | 4 | - | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 5 | 45 |
| Bewertung oder Angst vor Kontrolle | - | - | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 28 |
| Mehrwert und Anreize | 7 | 5 | 1 | 2 | 4 | 5 | - | 3 | 2 | 1 | 2 | 5 | 7 | 3 | 2 | 4 | 4 | 57 |
| Beziehungsebene | 4 | 1 | - | - | 1 | 5 | 3 | 3 | 1 | 5 | 2 | 3 | 4 | 1 | - | 1 | 4 | 38 |
| Zeitaspekt | 1 | 1 | - | - | - | 9 | 5 | 1 | 1 | 6 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 36 |
| Forschung mit/über/an Kinder | 2 | 4 | - | 2 | 1 | 5 | 5 | 1 | 2 | 4 | 3 | 7 | 4 | 1 | 8 | 2 | 2 | 53 |
| Forschungsethik | 10 | 4 | 3 | 11 | 1 | 5 | 1 | 2 | 9 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 67 |
| Feldkompetenz & Vorbereitung von Forschung im Feld | 9 | 5 | - | 1 | 12 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 62 |
| Forschungsdesign | 1 | 3 | - | 2 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | - | 5 | 3 | - | 2 | 1 | 3 | 38 |
| Einbindung in Forschungsaktivitäten | 1 | 3 | 2 | - | - | - | - | 2 | 1 | 1 | - | 3 | - | 1 | 1 | 2 | 2 | 19 |
| Forschungsbeteiligung | 3 | 1 | 1 | - | - | 3 | 7 | 2 | 1 | - | 1 | 1 | - | 3 | 1 | 1 | - | 25 |
| Ergebnisrückmeldung und Feedbackkultur | 3 | 2 | 1 | - | 3 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 7 | 2 | - | 3 | 1 | 4 | 40 |
| Transparenz und Sichtbarkeit von Forschung | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 7 | 3 | 5 | 8 | 4 | 2 | 11 | 7 | 2 | 4 | 2 | 4 | 75 |
| Digitale Tools | 4 | 2 | 1 | - | - | - | 3 | 2 | 1 | 2 | - | 3 | - | 1 | 7 | 2 | 3 | 31 |
| Einbindung der Eltern | 1 | 2 | - | 2 | 1 | 3 | 3 | 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 5 | 39 |
| Zielgruppenadäquate Aufbereitung | 6 | 5 | - | 1 | 1 | 2 | 1 | - | 1 | 3 | - | 2 | 4 | 1 | 6 | 1 | 7 | 41 |
| Sprache | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 8 | 7 | - | 3 | 3 | 1 | 6 | 7 | - | 4 | 3 | 3 | 65 |
| Alter | 1 | - | - | - | - | - | 3 | 3 | - | 1 | 2 | 2 | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 16 |
| Freizeit vs. Arbeitszeit | - | - | - | - | - | 5 | 3 | - | - | 2 | 2 | 1 | - | 4 | 2 | 1 | 2 | 22 |

| Häufigkeit der Interviewcodes | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | PF1 | PF2 | PF3 | PF4 | PF5 | PF6 | PF7 | PF8 | PF9 | PF10 | PF11 | PF12 | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Theorie-Praxis-Transfer/Bezug | 4 | 1 | 3 | 2 | - | 1 | - | 2 | - | 1 | 1 | 3 | 1 | - | - | - | 5 | 24 |
| Diskrepanz | 3 | 2 | - | - | - | 1 | - | 2 | 3 | - | - | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 | 28 |
| Wissenschaftliche Literatur | - | 1 | 3 | - | - | 2 | 2 | 2 | 5 | 10 | 2 | 1 | 1 | 5 | - | 2 | - | 36 |
| Pädagogische Haltung | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 4 | - | 2 | 2 | 1 | 1 | 14 |
| Themenrelevanz | 5 | 4 | - | - | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 6 | 1 | 6 | 3 | 3 | - | 3 | 44 |
| Informationen und Fachwissen | - | - | - | - | - | 3 | 2 | 1 | - | - | - | 1 | 1 | - | - | 1 | 1 | 10 |
| Professionelle Weiterentwicklung | 2 | 2 | - | - | - | 4 | 3 | 6 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 | 2 | 42 |
| Forschungserfahrung | - | - | - | - | - | 6 | - | 1 | - | - | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 3 | 13 |
| Wertekonflikte | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 |
| Kritisches Denken | 2 | 1 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | 6 |
| Eigene Forschungserfahrungen (Forschende & päd. Fachkräfte) | 3 | 1 | 5 | 3 | 3 | - | 2 | - | - | 1 | - | 4 | 1 | - | 1 | - | 4 | 28 |
| Wertschätzung | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 1 | - | 3 | 21 |
| Erste Erfahrungen | - | - | - | - | - | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | - | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| Fehlendes Forschungsbewusstsein | - | - | - | 1 | - | 3 | - | - | - | 2 | 1 | - | 1 | - | - | 2 | - | 10 |
| Offenheit | - | - | - | - | - | 4 | 1 | - | - | 1 | - | - | 3 | 1 | 1 | - | 2 | 13 |
| Erwartungen an Forschung | 1 | - | - | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 10 | 4 | 4 | 3 | 7 | 2 | 48 |
| Bedenken | - | 1 | - | 1 | - | 4 | - | 1 | - | 3 | 1 | - | - | 1 | - | - | 2 | 14 |
| Skepsis, Unsicherheit und Misstrauen | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 13 | 3 | 3 | - | 2 | 1 | 2 | 1 | - | - | 3 | 2 | 34 |
| Selbstschutz | - | - | 1 | - | - | 6 | 1 | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | 11 |
| Forschungshaltung | 6 | 4 | 5 | 2 | 3 | 14 | 8 | 6 | 3 | 2 | 2 | 7 | 5 | 3 | 3 | 6 | 6 | 85 |
| Vertrautheit mit Forschung | - | - | - | - | - | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 26 |
| Forschungsinteresse | 1 | 1 | - | - | - | 3 | 2 | 2 | - | - | 1 | 1 | 2 | - | - | - | - | 13 |
| Persönliche Berichte | - | 7 | 15 | 1 | 3 | 2 | 7 | 8 | 3 | 6 | 3 | 6 | - | 4 | 1 | 7 | 3 | 76 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anzahl Textstellen im Text | 148 | 140 | 128 | 71 | 69 | 210 | 131 | 128 | 93 | 132 | 76 | 222 | 152 | 105 | 122 | 121 | 186 | 2234 |

## Anhang G: KI-Nutzung in der Arbeit

Bei der Erstellung dieser Arbeit wurde KI-gestützte Technologie in unterstützender Funktion eingesetzt. Die KI übernahm dabei keine autorenschaftliche Rolle, sondern diente ausschließlich als Werkzeug. Konkret wurden folgende Tools verwendet: ChatGPT (Version 4.0 und 5.3), U:ai, DeepL, Zotero (Version 7.0.32) sowie f4analyse (Version 2025.2.14).

Diese Technologien kamen ausschließlich zur Unterstützung bei Korrekturlesen (insbesondere Zeichensetzung und Zeitformen), begrifflichen Klärungen sowie der Überprüfung von Argumentationslinien und punktuellen inhaltlichen Aspekten zum Einsatz. Darüber hinaus wurden sie ergänzend für Brainstorming, die Einordnung zeitlicher Zusammenhänge, technische Fragestellungen (z. B. in Word und Excel), zur 1:1-Übersetzung des Abstracts, zur Erstellung und Formatierung des Literaturverzeichnisses nach APA7 sowie zur Unterstützung bei der qualitativen Auswertung der Interviews (f4analyse) genutzt.

Die inhaltliche Konzeption, die Entwicklung der wissenschaftlichen Argumentation sowie die Auswahl und Bewertung der verwendeten Quellen erfolgten ausschließlich durch die Autorin. Sämtliche KI-generierten Vorschläge wurden kritisch hinterfragt, fachlich überprüft und eigenverantwortlich weiterentwickelt. Alle Inhalte wurden eigenständig bewertet und verantwortet. Eine unreflektierte Übernahme KI-generierter Inhalte fand nicht statt. KI-generierte Inhalte dienten ausschließlich als unterstützende Impulse und ersetzten keine eigenständige wissenschaftliche Leistung. Die alleinige Verantwortung für die vorliegende Arbeit liegt bei der Autorin.