

Reflexion subjektiver Theorien als Ansatz zum Wissenstransfer.

Adaption eines Struktur-lege-Verfahrens und Ergebnisse der Erprobung mit Fortbildner:innen für „Sprachenbildung in Kitas“

Angela Groskreutz

Zusammenfassung

Konzepte zur Fortbildung pädagogischer Fachkräfte sind oft auf Verbreitung in die Fläche ausgelegt. Fortbildner:innen in solchen scaling up Prozessen haben die anspruchsvolle Aufgabe, sich ein Konzept, das sie nicht selbst entwickelt haben, so anzueignen, dass sie vorgegebene Inhalte transportieren und konzepttreu handeln können. Sie tun dies auf Basis ihrer individuellen Voraussetzungen, z. B. subjektiver Theorien, die ihr Handeln mitbestimmen und als „WahrnehmungsfILTER“ für neue Informationen wirken. Nachhaltig ausgerichtete Qualifizierungsmaßnahmen für Multiplikator:innen sollten folglich subjektive Theorien der Lernenden einbeziehen.

Im Beitrag wird eine Methode zur Reflexion subjektiver Theorien vorgestellt, die speziell für diesen Kontext weiterentwickelt wurde und sowohl forschungs- als auch gestaltungsorientiert ausgerichtet ist. Anhand einer adaptierten Struktur-lege-Technik verknüpft mit fokussierten Tandemgesprächen reflektieren (angehende) Fortbildner:innen für „Sprachenbildung in Kitas“ (Chilla et al., 2023) ihre Kognitionen zum Fortbildungsgegenstand. Bezogen auf das zu vertretende Konzept können ihre subjektiven Theorien dadurch aktualisiert und anschlussfähig(er) werden.

Vor dem Hintergrund eines systemisch-konstruktivistischen Verständnisses von Wissenstransfer bzw. Transformation wird analysiert, wie die Fortbildner:innen das adaptierte Verfahren umsetzen und inwiefern sich durch die Reflexion subjektiver Theorien Transferaktivitäten auf individueller Ebene zeigen. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Rekonstruktion subjektiver Theorien mit geringem Einfluss der Forschenden in recht authentischem Kommunikationsbezug und ressourcenökonomisch möglich ist, wenn Forschungsteilnehmende dabei unter sich bleiben. Die Reflexion subjektiver Theorien eröffnet sich als aktivierende Möglichkeit zur Transfergestaltung in Lehr-Lern-Kontexten, verbalisierte Reflexionen zum Konzept „Sprachenbildung in Kitas“ sind als Momentaufnahmen im Transferprozess rekonstruierbar. Erste Ergebnisse zu Transferaktivitäten veranschaulichen Bewusstwerdung, Explikation, Verknüpfung, Verhandlung und Veränderung von Wissen. Von den Potentialen ausgehend werden schließlich auch Grenzen der Ergebnisse und Methode reflektiert.

Schlagworte

subjektive Theorien, Reflexion, Wissenstransfer, train-the-trainer Fortbildung, Transformation, sprachliche Bildung

Title

Reflecting on subjective theories as an approach to knowledge transfer. Adapting a structural mapping method and results of testing with trainers for inclusive language education i. e. "Sprachenbildung in Kitas"

Abstract

Professional development programs for educators are often designed to be scaled up for widespread implementation. Trainers involved in these scaling-up processes face the complex challenge of internalizing concepts they did not design themselves in a way that enables them to convey the given content while maintaining the original framework. This process is influenced by their individual characteristics, such as subjective theories, which shape their actions and serve as "perceptual filters" for new information. To ensure sustainable train-the-trainer programs, it is essential to integrate the subjective theories of the participants into the process.

This article presents a method for reflecting on subjective theories that was specially further developed for this context and is both research- and design-oriented. Using an adapted structural mapping technique in connection with focused tandem discussions, (prospective) trainers in the field of inclusive language education, i. e. "Sprachenbildung in Kitas" (Chilla et al., 2023), reflect on their cognitive frameworks related to the training content. This reflection enables them to update and align their subjective theories more effectively with the concepts they are expected to represent.

Within the framework of a systemic-constructivist understanding of knowledge transfer and transformation, this article examines how trainers implement this self-reflective, dialog-based approach and what kinds of insight into transfer activities can be gained. The results demonstrate that the reconstruction of subjective theories is feasible with minimal influence from researchers, within a relatively authentic communication context, and in a resource-efficient manner, if the research participants remain among themselves. Reflecting on subjective theories provides an activating approach to create transfer strategies in educational contexts. Verbalized reflections of the concept of "Sprachenbildung in Kitas" are reconstructible as snapshots of the transfer process. Initial results on individual-related transfer activities illustrate conscious realization, explication, knowledge relation, negotiation and adaptation of knowledge. Based on these findings, the potentials and limitations of the method are critically discussed.

Keywords

subjective theories, reflection, knowledge transfer, train-the-trainer, professional development in early language education, transformation

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Bedeutung subjektiver Theorien für Transferprozesse
 - 2.1. Konstrukt und Zugang
 - 2.2. Subjektive Theorien im Kontext von professionellem Handeln und Professionalisierung
 - 2.3. Reflexion subjektiver Theorien als Ansatz zur Gestaltung und Erforschung von Transferprozessen
3. Untersuchungsrahmen, Fragestellungen und Zielsetzungen
4. Methode zur Reflexion und deskriptiven Rekonstruktion subjektiver Theorien
 - 4.1. Ein kritischer Blick auf das Verhältnis von forschendem „Erkenntnisobjekt“ und beforschtem „Erkenntnisobjekt“ in klassischen Dialog-Konsens-Verfahren
 - 4.2. Methodische Adaption: Strukturbilder und fokussierte Tandemgespräche

4.3. Datenaufbereitung

4.4. Datenauswertung

5. Ausgewählte Ergebnisse

5.1. Wie setzen (angehende) Fortbildner:innen die adaptierte Methode zur Reflexion subjektiver Theorien um?

5.2. Inwiefern zeigen sich durch die Reflexion subjektiver Theorien Transferaktivitäten auf individueller Ebene?

6. Diskussion

7. Limitation und Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Konzepte zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zielen oft auf Verbreitung in die Fläche (Becker-Mrotzek & Roth, 2022; Schrader, Anders & Richter, 2019) – so auch *Sprachenbildung in Kitas* (Chilla et al., 2023). Für die Qualität des Transferprozesses ist das professionelle Handeln der Multiplikator:innen von hoher Bedeutung. Wichtig sind daher ihre hochwertige Qualifizierung und praxisbegleitende Unterstützung (Behr, Leidig, Krull, Spilles & Hennemann, 2020; Evers, 2016; Leidig, van Zadelhoff, Behr, Hasler & Hennemann 2024; Marx & Pant, 2022; Monnier et al., 2023; Snowden, Lahiri, Dutton & Morton, 2023). Gleichwohl sind Erkenntnisse zur Professionalisierung dieser Personengruppe gering (Hagena, Bruns & Gasteiger, 2022; Prediger, Roesken-Winter & Leuders, 2019; Richter, Richter & Marx, 2018). [1]

Auch wenn übereinstimmend angenommen wird, dass Kompetenzen von Fortbildenden den Transferprozess und Fortbildungserfolg maßgeblich beeinflussen, ist offen, welche Aspekte zentral sind (Behr et al., 2020; Lipowsky & Rzejak, 2021; Köller et al., 2019). Dieser Beitrag betont die Relevanz subjektiver Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; Groeben & Scheele, 2020; Kap. 2.1). Sie wirken sich aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktion auf die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung von Lehrangeboten aus und können dabei mit wissenschaftlichen Theorien – z. B. Inhalten eines zu vermittelnden Fortbildungskonzepts – übereinstimmen oder davon abweichen. Folglich sollten sie in Professionalisierungskontexten gezielt einbezogen werden, zumal sie auch den Erwerb neuen Wissens beeinflussen und im ungünstigen Fall hemmen (Kap. 2.2). [2]

Theoretisch-konzeptionelle Arbeiten zum professionellen Handeln von Fortbildenden basieren meist auf dem in der Lehrkräftebildung etablierten Modell von Baumert und Kunter (2006; Alberti, Hillerich & Strauch, 2023; Köller et al., 2019). Professionelle Kompetenz als Grundlage professionellen Handelns wird dort in Dimensionen gegliedert, die neben Wissen und Können auch personale Aspekte abbilden, z. B. Überzeugungen und Werthaltungen. Darunter führen Baumert und Kunter (2006) auch subjektive Theorien an.¹ Ein mehr prozessorientiertes Modell

¹ Baumert und Kunter (2006) trennen subjektive Theorien kategorial von Wissen und Können aufgrund epistemologischer Unterschiede, doch räumen sie fließende Übergänge ein. In der Forschung wird die Trennung (bewusst) nicht erhalten. Zu personalen Aspekten kursieren zahlreiche Konstrukte, Begriffe und Termini mit z. T. theoretischen Unschärfen (Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021; Reusser & Pauli, 2014). Überzeugungen und beliefs sind subjektiven Theorien begrifflich nah (Kurucz, Hachfeld, Groeneveld, Roßbach & Anders, 2020), daneben ist u. a. die Rede von Einstellungen und Orientierungen (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020; Peters, Wolstein, Mischo & Ehm, 2020). Der Beitrag fokussiert subjektive Theorien, bei der Rezeption anderer Studien werden Termini kontextgetreu wiedergegeben.

aus der frühpädagogischen Professionalisierung unterscheidet solche Handlungsgrundlagen vom Handeln selbst (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Lohse-Bossenz, Bahn, Busch & Brandtner, 2022). Dies bietet eine anschlussfähige Perspektive an das Konstrukt subjektiver Theorien. Der Fokus richtet sich auf das Individuum, dessen Handlungsgrundlagen – z. B. subjektive Theorien – sich auf sein Handeln auswirken und dessen Fähigkeit zur Reflexion für Professionalisierung zentral ist. Davon ausgehend wird im Beitrag eine solche ‚Mikroperspektive‘ auf das handelnde Individuum im Transferprozess eingenommen. Transfer als zentrales Ziel von Professionalisierung (Lohse-Bossenz et al., 2023) wird verstanden als komplexer kommunikativer Austausch-, Aushandlungs- und Verständigungsprozess, bei dem wissenschaftliches Wissen in Praxisdeutungen transformiert wird und umgekehrt (Blatter & Schelle, 2022; Schmiedl, 2022; Schneider & Cramer, 2020). [3]

Professionelles Handeln von Multiplikator:innen basiert auf einem doppelten Aushandlungsprozess, wenn es darum geht, wissenschaftliches Wissen mit praktischem Handlungswissen in Relation zu bringen. Sie haben die anspruchsvolle Aufgabe, sich ein an sie herangetragen Konzept so anzueignen, dass sie es zuverlässig an Praktiker:innen weitervermitteln können. Roth und Skintey (2022) beschreiben dazu einen Prozess persönlicher Filterung, den sie bei der Rekonstruktion von Multiplikationswegen feststellten. Studien aus der Lehrkräftebildung zeigen zudem, dass Überzeugungen von Auszubildenden die Überzeugungen Auszubildender beeinflussen können (Rueß & Wessels, 2020). Gleiches ist anzunehmen für die Beziehung zwischen Fortbildenden und Fortzubildenden. Dennoch zielt Professionalisierung in Bildungskontexten primär auf Wissensvermittlung und vernachlässigt „andere Dimensionen professioneller Handlungskompetenz wie Überzeugungen und Werthaltungen“ (Schrader et al., 2019, S. 775). [4]

Bezogen auf *Sprachenbildung in Kitas*-Fortbildner:innen wird angenommen, dass sie vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien auch eigene Deutungen des Konzepts vornehmen, bevor sie es weitertragen. Zur Sicherung von Qualität und Nachhaltigkeit beinhaltet ihre Qualifizierung daher gezielte Angebote zur Reflexion. Im Beitrag wird eine dafür entwickelte Methode vorgestellt – ein adaptiertes Struktur-lege-Verfahren, mit dem (angehende) Fortbildner:innen ihre subjektiven Theorien zum zentralen Fortbildungsgegenstand *kompetenzorientierte Sprachenbildung in der Kita* reflektieren und mit den Leitideen des Konzepts abgleichen. Denn die Reflexion subjektiver Theorien wird als relevanter Anknüpfungspunkt für die Gestaltung und Erforschung von Transferprozessen auf Ebene des Individuums erkannt (Kap. 2.3). Auf die Anlage der Untersuchung (Kap. 3) folgen Herleitung und Darstellung der Methode (Kap. 4). Ergebnisse der Erprobung werden vorgestellt (Kap. 5) und die adaptierte Methode als transferunterstützendes Angebot diskutiert (Kap. 6). Den Ausblick bilden Limitationen und die weitere Forschungsperspektive (Kap. 7). [5]

2. Bedeutung subjektiver Theorien für Transferprozesse

2.1. Konstrukt und Zugang

Mit humanistischen, systemisch-konstruktivistischen Menschenbildannahmen konstruiert jeder Mensch als autonomes, kompetentes Wesen eine individuelle Welt- und Selbstsicht. Sie entwickelt sich dynamisch und prozesshaft und enthält durch soziale Eingebundenheit auch gemeinsame Realitäten (Bühler, 1968; Maslow, 1968; Rogers, 2022). Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST; Groeben et al., 1988) wird diese anthropologische Auffassung als *epistemologisches Subjektmodell* bezeichnet. Es spricht Menschen Reflexivität, potentielle Rationalität, Sprach-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu. [6]

Handeln bildet dabei einen begrifflichen Gegenpol zu reaktivem Verhalten – es ist intentional: „Sinn und Bedeutung einer Handlung fallen [...] mit den Absichten des Subjekts sowie seinen Überzeugungen, also den Annahmen darüber in eins, wie diese Absichten zu verwirklichen [...] sind“ (Straub & Weidemann, 2015, S. 38). Argumentativ verbunden erfüllen diese Komponenten eine handlungsleitende Funktion und bilden die „Innensicht“, das (Handlungs-)Wissen einer Person. Im FST ist auch von Kognitionen die Rede, da jedes Wissen kognitiv repräsentiert und

(sprachlich-)symbolisch von den Akteur:innen selbst auszudrücken ist, um Forschung zugänglich zu sein (Groeben, 1986; Scheele & Groeben, 2020; Straub & Weidemann, 2015). [7]

Die skizzierten Prämissen führen zur Annahme einer strukturellen Parallelität von wissenschaftlichen und Alltagstheorien: Jeder Mensch entwickelt handlungsleitende *subjektive Theorien*, die bestimmt werden als „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Groeben et al., 1988, S. 19). [8]

Subjektive Theorien sind relativ stabil durch ihre aus vielfältigen Erfahrungen aggregierte innere Logik, deren Argumente offenkundig oder implizit vorliegen (Wahl, 2013). Veränderbar sind sie abhängig von ihrem Wirkumfang. Geringe Reichweite haben Vorstellungen zu konkreten Handlungssequenzen, z. B. zu parallelem Sprechen im Morgenkreis der Kita. Subjektive Theorien mittlerer und größerer Reichweite betreffen komplexe, abstraktere Gegenstände wie kompetenzorientierte Sprachenbildung in der Kita. Subjektive Theorien geringer Reichweite wirken direkt, jene mittlerer bzw. großer Reichweite nicht direkt handlungssteuernd, sodass letztere durch Reflexion leichter veränderbar sind (Wahl, 2013; Kap. 2.3). [9]

Eine engere Definition greift die *Zugänglichkeit* subjektiver Theorien auf: „Sie sind im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar. Ihre ‚Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis‘ ist zu prüfen“ (Groeben et al., 1988, S. 22). Damit Menschen subjektive Theorien reflektieren und mitteilen können, sind im Forschungsprozess Bedingungen für dialogisch-hermeneutisches Beschreiben und Verstehen zu schaffen. Solche Verfahren bilden die erste Phase des FST ab (Scheele & Groeben, 2020), hier liegt der Fokus dieser Arbeit. Phase zwei soll hingegen prüfen, ob sich subjektive Theorien tatsächlich im Handeln niederschlagen (Straub & Weidemann, 2015). [10]

2.2. Subjektive Theorien im Kontext von professionellem Handeln und Professionalisierung

Studien zeigen, dass sich personale Aspekte wie subjektive Theorien² von Lehrenden über Lehrgegenstände und zentrale Aufgabenfelder (Kasa, Areaya & Woldemichael, 2024; Knüsel Schäfer, 2020; Marty, 2022; Muzakkir, Hussin & Razak, 2024; Rank, 2008), Unterrichtssituationen (Lauth-Lebens, Lauth & Rietz 2018), Lehr-Lern-Prozesse (R. F. Wagner, 2016) und zentrale Querschnittsdimensionen wie Inklusion (Çopur, 2019; Endres, Risch, Schehl & Weinberger, 2020), kulturelle Vielfalt (Civitillo, 2019) und Mehrsprachigkeit (Braband, 2019; Bravo Granström, 2019) auf die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung von Lehrangeboten auswirken. Zudem beeinflussen individuelle Überzeugungen den Erwerb von Wissen und Können, im ungünstigen Fall werden Aufnahme und Anwendung neuen Wissens verhindert (Dunekacke, Jenßen, Eilerts & Blömeke, 2016; Kurucz et al., 2020; Peters et al., 2020; Wilde & Kunter, 2016). [11]

Folglich sind diese personalen Aspekte in Professionalisierungskontexten gezielt zu berücksichtigen. Bisher stehen dabei v. a. Lehrkräfte im Fokus (Faix, 2022; Glaeser & Dammerer, 2023; Reusser & Pauli, 2014), seltener pädagogische Fachkräfte (Kratzmann et al., 2020; Siegel, 2021). In übergreifender Tendenz werden Veränderungen als herausfordernd und langwierig erkannt. Reflexion wird als Schlüsselfunktion, zudem kollegialer Austausch und kooperative Lernformen als relevante Faktoren gesehen. Eine spezifische Betrachtung bezogen auf Fortbildner:innen bleibt bislang aus. So stellt England (2022, S. 6) zu Train-the-Trainer-Kontexten für Englischlehrende fest: „Despite the widespread acceptance of the crucial role of beliefs [...] there is little explicit direction [...] on how to work with them; that is, when and how beliefs might be co-constructed, elaborated, and open to review“. Eine umfassende kritisch-reflexive Praxis

² Hier geht die Betrachtung über das v. a. im deutschsprachigen Raum etablierte FST hinaus, verwandte Konstrukte werden einbezogen für eine breitere Darstellung des (internationalen) Forschungsstands.

sei bei dieser Personengruppe jedoch nicht vorauszusetzen, folglich seien Modellierung und Unterstützung durch geeignete Methoden notwendig (England, 2022, S. 8). [12]

2.3. Reflexion subjektiver Theorien als Ansatz zur Gestaltung und Erforschung von Transferprozessen

In Bildungskontexten wird die Fähigkeit zur Reflexion als Ausdruck professionellen Handelns gesehen (Häcker, 2019; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2020; Korthagen, 2002). Bezogen auf subjektive Theorien bedeutet Reflexion, sich diese mit ihrer meist impliziten inneren Logik bewusst zu machen und ihre Subjektivität durch den Abgleich mit anderen (wissenschaftlichen) Theorien zu erkennen. Davon ausgehend sind Veränderungen im Sinne von Anpassungen, Ausdifferenzierung oder Verwerfung möglich (Wahl, 2013). Dies geschieht informell im zwischenmenschlichen Alltag und lässt sich durch dialog-hermeneutische Forschung (Straub & Weidemann, 2015) und in formellen Bildungskontexten anregen. Der Erkundung subjektiver Theorien wird folglich auch methodisch-didaktisches Potential zugesprochen (Dann, 1989; Faix, Lütje-Klose, Textor & Wild, 2020; Gimple, 2014; Schlee, 2020; Viebrock, 2020; Wahl, 2013; 2020), jedoch fehlt eine Auseinandersetzung bezogen auf Fortbildner:innen. Auch fehlen prozessorientierte Einblicke, z. B. wie sich Lernende anhand konkreter Methoden mit ihren Alltagstheorien auseinandersetzen. Bezogen auf Transfer als kommunikativem Austausch-, Aushandlungs- und Verständigungsprozess sind solche Einblicke als Momentaufnahmen im Transferprozess von Interesse, z. B. wenn subjektive Theorien zu einem Fortbildungsgegenstand reflektiert werden. [13]

Wenn bei der Betrachtung von Transferprozessen also, wie eingangs beschrieben, eine ‚Mikroperspektive‘ auf das eigenaktiv handelnde Individuum eingenommen wird (Kap. 1), bildet die Reflexion subjektiver Theorien einen relevanten Ansatz zur Gestaltung und Erforschung von Transferprozessen. Aus systemischer Sicht auf Transfer sind Theorie und Praxis unterschiedliche Erfahrungsräume bzw. Realitätskonstruktionen, die sich zueinander in Relation setzen lassen (Dewe, 2005; Schmiedl, 2022; Schneider & Cramer, 2020). In aktiver Auseinandersetzung im Dialog lassen sich verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand – z. B. kompetenzorientierte Sprachenbildung in der Kita – verknüpfen zu neuem, transformiertem Wissen. Die Herausforderung besteht darin, Wege zu finden und Transformationsräume zu gestalten, um die verschiedenen Wissensformen in den Dialog zu bringen (Blatter & Schelle, 2022; Malin & Brown, 2020; Spiekermann & Pilchowski, 2024). [14]

Vor diesem Hintergrund wird die Reflexion subjektiver Theorien als Möglichkeit zur aktiven Wissenstransformation betrachtet, die dazu angebotene Methode als didaktische Ermöglichung eines Transformationsraums. Denn subjektive Theorien von Fortbildner:innen können im Einklang mit wissenschaftlichen Theorien stehen oder anderen, auch diskrepanten Argumenten folgen. *Sprachenbildung in Kitas* stellt – aus wissenschaftlicher Sicht – eine zielperspektivische Realität dar, zu der größtmögliche Kongruenz auf Seiten der Multiplikator:innen anzuregen ist. Phasen der Vermittlung kommen dabei nicht ohne Phasen individueller Auseinandersetzung aus (Wahl, 2013), um eine Beziehung herzustellen zwischen dem je individuellen und dem für die Multiplikation des Konzepts allgemeingültigen Wissen. Dieser Aushandlungsprozess wird auf Ebene der Fortbildner:innen gezielt angeregt. Die Verbindung von Selbstreflexion und Dialog ermöglicht es dabei, individuelles Wissen zu erkennen, verhandeln und auch zu verändern, was zu weiterer Annäherung an das Konzept führen kann. So beschreiben Straub & Weidemann (2015, S. 39) die Datengewinnung im FST als „Art mæeutischer Kooperation“, da der Dialog eine „(zumindest geringfügige) Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses“ der subjektiven Theoretiker:innen bewirken kann, in manchen Kontexten auch soll. [15]

Für die Erforschung von Transferprozessen eröffnet sich die Perspektive, über dialog-hermeneutische Verfahren (Kap. 4) Momentaufnahmen im Transferprozess zu rekonstruieren. Zum einen liefern Rekonstruktionen subjektiver Theorien Erkenntnis, inwieweit und welche Anknüpfungspunkte an wissenschaftliches Wissen zum jeweiligen Zeitpunkt bestehen. Zum anderen bieten dokumentierte verbalisierte Reflexionen prozessorientierte Einblicke, wie „wissenschaft-

liches Wissen als abstraktes, typisiertes Wissen mit je situations- bzw. fallspezifischen, alltagsweltlichen Beschreibungen [...] relationiert wird“ (Unterkofler, 2020, S. 33). Die diesbezügliche Forschungslage ist desiderat (Unterkofler, 2020; Blatter & Schelle, 2022), sodass solche Auseinandersetzungen im Sinne eines offenen Arbeitsbegriffs als Transferaktivitäten auf Ebene des handelnden Individuums bezeichnet werden. [16]

3. Untersuchungsrahmen, Fragestellungen und Zielsetzungen

Im Projekt *Sprachenbildung in Kitas* wird eine zweistufige Qualifizierungsmaßnahme für inklusive sprachliche Bildung in Kitas auf Basis des gleichnamigen Konzepts (Chilla et al., 2023) durchgeführt und evaluiert (Abb. 1). Von einer kooperativen, auf Symmetrie ausgerichteten Grundhaltung im Transferprozess ausgehend, wird das Konzept mit seinen Fortbildungsinhalten, Medien und Materialien vom Projektteam in Schulungen an Fortbildner:innen herangetragen, die es dann in *Sprachenbildung in Kitas*-Fortbildungen an pädagogische Fachkräfte weitervermitteln. Begleitforschung und Evaluation beziehen sowohl Fortbildner:innen als auch pädagogische Fachkräfte ein, wobei Fortbildner:innen und Projektteam zur Qualitätssicherung in kontinuierlichem gegenseitigem Austausch stehen. [17]

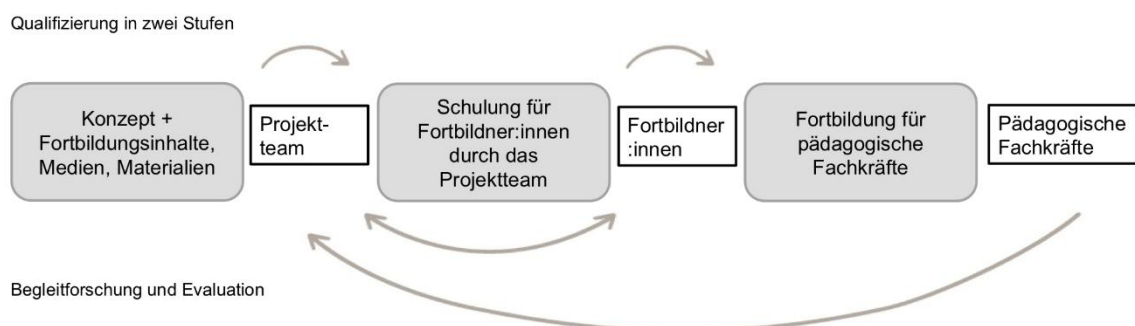


Abbildung 1: Stufen der Qualifizierungsmaßnahme Sprachenbildung in Kitas – Begleitforschung und Evaluation (entnommen aus Chilla et al., 2023, S. 11).

Das Konzept stellt die pädagogische Fachkraft mit ihrem sprachpädagogischen Handeln ins Zentrum, da Interaktionsqualität maßgebend für den Erfolg früher sprachlicher Bildung ist (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010; Egert, Dederer & Fukkink, 2020; Kammermeyer, 2019; Mashburn et al., 2008; Pianta, 2017; Kluczniok, 2025). Als *Fundament* für professionelle Bildungsbegleitung werden vier *Leitideen* fokussiert: *Menschenbild* und *subjektive Theorien* (Kap. 2.1), *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 2001; Jerusalem & Hopf, 2002; Zee & Koomen, 2016) und *Reflexion* (Kap. 2.3). Da diese personalen Aspekte ansprechbar und veränderbar sind (Capellmann & Gloystein, 2019; Häcker, 2019; Kopp, 2009; Korthagen, 2002; Luthardt, Bormann & Hildebrandt, 2021; Putjata, 2018), werden sie kontinuierlich verknüpft mit den Inhalten der Qualifizierungsmaßnahme. Denn Fachwissen und Methodenkenntnis allein führen nicht zu wirksamen Veränderungen in der Praxis (Egert & Dederer, 2018; Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021; Kratzmann et al., 2020; Kurucz et al., 2020). Aufbau und Inhalte der Fortbildung für pädagogische Fachkräfte werden an anderer Stelle beschrieben (Chilla, Groskreutz, Hansen, Buchholz & Sobania, 2022), ebenso erste Ergebnisse der Begleitforschung auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte (Schippers & Chilla, 2025). [18]

Die Qualifizierung der Fortbildner:innen umfasst zehn Schulungstage mit angeleiteten Selbstlernphasen dazwischen sowie praxisbegleitende Workshops, von denen mindestens drei besucht werden, bevor über eine Online-Selbstkontrolle das Zertifikat erlangt wird (Chilla et al., 2023). Die Bausteine fokussieren unterschiedliche Dimensionen professioneller Handlungskompetenz (Kap. 1; Baumert & Kunter, 2006; Alberti, Hillerich & Strauch, 2023) und ermöglichen auch Individualisierung mit Blick auf die heterogenen berufsqualifizierenden und -praktischen Vorerfahrungen der Fortbildner:innen in den Bereichen Erwachsenenbildung, Frühpädagogik im Kita-Kontext und sprachliche Bildung: 75% haben Erfahrung als Fortbildner:in im Bereich Sprache und Kommunikation und/oder Kita-Kontext, ähnlich viele weisen praktische Er-

fahrung in der sprachlichen Bildung auf (Groskreutz & Hansen, i. V.). Ausgehend von der Bedeutung subjektiver Theorien für Transferprozesse (Kap. 2) beinhaltet die Qualifizierung gezielte Angebote zu dahingehender Reflexion. [19]

Im Fokus des Beitrags steht eine speziell für diesen Kontext adaptierte Methode (Kap. 4). Sie zeugt von doppelter Ausrichtung auf wissenschaftliche Erkenntnis und methodisch-didaktische Gestaltung: „Wissenschaftliche Begleitforschung zeichnet sich prinzipiell durch eine bipolare und doch integrative Orientierung aus, d. h. einerseits ist sie gestaltungsorientiert angelegt entsprechend dem Entwicklungsauftrag und dem Anspruch auf Umsetzungsorientierung, andererseits ist sie wissenschaftlich – theoriebezogen, kritisch und analytisch auf Erkenntnisgewinn und Evaluation ausgerichtet“ (Schemme & Novak, 2017, S. 10). Konkret ergibt sich daraus ein Anspruch im Sinne von „double research objectives“ (Numans, van Regenmortel & Schalk, 2019, S. 7): Die Reflexion subjektiver Theorien wird als Möglichkeit zur Gestaltung und Erforschung von Wissenstransfer gesehen (Kap. 2.3), was Erkenntnisgewinn für Fortbildner:innen und Forschende erwarten lässt. [20]

Die hier fokussierten Fragestellungen richten sich auf eine kritische Prüfung der Methode hinsichtlich Praktikabilität und Erkenntnisgewinn: [21]

Wie setzen (angehende) Fortbildner:innen die adaptierte Methode zur Reflexion subjektiver Theorien um?

Inwiefern zeigen sich durch die Reflexion subjektiver Theorien Transferaktivitäten auf individueller Ebene?

Ziel ist es, datenbasiert Einblicke in die Umsetzung zu gewinnen und ausgewählte Ergebnisse vorzustellen, um das methodische Vorgehen aus forschungs- sowie gestaltungsorientierter Perspektive zu diskutieren. [22]

Die Datenerhebung ist in die Schulung eingebettet, fand am siebten Tag statt und beanspruchte 90 Minuten (zzgl. Pause): Der Gesamtgruppe wird das Vorgehen (Kap. 4.2) erläutert und als Leitfaden verschriftlicht ausgehändigt, Fragen werden geklärt. Während der Durchführung sind die Fortbildner:innen unter sich. Das Projektteam ist durchweg erreichbar, zudem gibt es eine Pause zur Rückkopplung. [23]

Insgesamt wurden N=36 Fortbildner:innen in zwei Etappen geschult. Die Analyse bezieht sich auf die n=25 aus dem ersten Zeitraum, die zum Analysezeitpunkt bereits die Schulung durchlaufen haben. [24]

4. Methode zur Reflexion und deskriptiven Rekonstruktion subjektiver Theorien

4.1. Ein kritischer Blick auf das Verhältnis von forschendem „Erkenntnissubjekt“ und beforschtem „Erkenntnisobjekt“ in klassischen Dialog-Konsens-Verfahren

Die Erkundung subjektiver Theorien im FST beginnt klassisch mit der Kognitionserhebung im halbstandardisierten Interview (Flick, 2021; Scheele & Groeben, 2020). Dann ‚übersetzen‘ die Forschenden die Inhalte in Konzept-Kärtchen und bieten sie den Forschungsteilnehmenden (Ftn.) zur Zustimmung oder Modifikation an. Es folgt der sogenannte Dialog-Konsens: Basierend auf einem Regelwerk zu den formalen Relationen der kognitiven Konzepte untereinander (Struktur-Lege-Leitfaden) erstellen Forschende:r und Ftn. je ein Strukturbild zur subjektiven Theorie der Ftn. und davon ausgehend eine gemeinsame Struktur. Kommunikative Validierung soll dabei absichern, dass die finale Struktur nur von den Ftn. bestätigte Inhalte enthält. [25]

Die meisten Studien befolgen diesen Zweischritt (Kindermann, 2020; Marty, 2022). Seine Stärken liegen in der Visualisierung durch das Strukturbild, Handhabbarkeit durch Vorstrukturierung und Regelgeleitetheit sowie umfänglich-tiefgehenden Rekonstruktion. Demgegenüber stehen Komplexität sowie hoher Anspruch und Zeitaufwand in Einarbeitung und Umsetzung. Modifikationen sind daher für jede Studie neu zu konzipieren (Scheele & Groeben, 2020). [26]

Im klassischen Vorgehen agieren Forschende richtungsweisend, obwohl das Menschenbild im FST den Ftn. Autonomie und Kompetenz zuspricht und mit Verweis auf Habermas (1973) eine „ideale Sprechsituation“ angestrebt wird, in der die Ftn. ihre Sicht gleichberechtigt ohne soziale „Systemzwänge“ realisieren können (Scheele & Groeben, 2020, S. 339f). Schon im Vorfeld setzen Forschende Schwerpunkte, indem sie – aus ihrer Sicht – wichtige Interviewthemen und -fragen festlegen. Obwohl die Innensicht der Ftn. erkundet werden soll, ist die Erhebung so geprägt durch die wissenschaftlich-theoretische Perspektive der Forschenden. Aus dieser Perspektive heraus entwickeln Forschende neben offenen v. a. theoriegeleitete und hypothesengerichtete Fragen, um implizite Teile subjektiver Theorien zu explizieren, sowie Konfrontationsfragen, um verbalisierte Kognitionen der Ftn. kritisch zu hinterfragen (Flick, 2021). Es zeigt sich der „im FST propagierte uneingeschränkte Vorbildcharakter wissenschaftlichen Denkens“, der „den Maßstab für jede rationale Auseinandersetzung mit der alltagsweltlichen Praxis und speziell mit subjektiven Theorien“ bildet (Straub & Weidemann, 2015, S. 51). Historisch betrachtet ist diese wissenschaftszentrierte Perspektive nicht überraschend. Auch wenn den Ftn. – bezeichnet als „Erkenntnisobjekte“ (Scheele & Groeben, 2020, S. 339) – gleiche Reflexivität und Erkenntnisfähigkeit zugesprochen wird wie den forschenden „Erkenntnissubjekten“, deutet die starke Steuerung durch die Forschenden auf die zu jener Zeit geläufige Überlegenheitsannahme der Wissenschaft und Konstruktion eines Rationalitätsgefälles zwischen wissenschaftlichem, vermeintlich ‚objektivem‘ und alltäglichem Wissen hin (Blatter & Schelle, 2022; Dewe, 2005). [27]

Zudem hängen Datenerhebung und -qualität von den kommunikativen Kompetenzen der Forschenden ab (Helfferich, 2022; Kruse, 2015). Dass z. B. Konfrontationsfragen verunsichern können, problematisieren auch Vertreter:innen des FST (Flick, 2021, S. 204). Wieder ist die Perspektive der Akteur:innen relevant. Forschende als Hervorbringende und Vertreter:innen wissenschaftlichen Wissens treffen auf Personen, deren Alltagswissen aus anderen Erfahrungsräumen (Berufspraxis, Privatleben, Theoriekenntnis in anderer Gewichtung) aggregiert ist. Trotz Anerkennung der Ftn. als Expert:innen ihrer Selbst bzw. Berufspraxis führt diese Wissensdifferenz zu latenten Hierarchien zugunsten der Forschenden aufgrund der skizzierten Überlegenheitsannahme. Denn auch wenn diese bei gleichberechtigten Akteur:innen nicht angemessen erscheint und zunehmend infrage gestellt wird, sind öffentliche Wahrnehmung und gesellschaftliche Erwartungen weiterhin geprägt von der Annahme, dass wissenschaftliches Wissen dazu dient, aufzuklären, Irrtümer zu beseitigen und Handlungsempfehlungen zu formulieren (Blatter & Schelle, 2022). Diese konstruierte Asymmetrie führt dazu, dass „Sinnstrukturen nicht ohne Weiteres füreinander anschlussfähig sind“ (Wagner, 2024, Abs. 39). Das kann sich in Suppositionen der Ftn. und Habitus der Forschenden widerspiegeln, zu Missverständnissen aufgrund unterschiedlichen Sprachgebrauchs führen, zu Zurückhaltung und Zustimmungstendenzen der Ftn. sowie weiteren Suggestionseffekten, was wiederum Datenverzerrungen zufolge haben kann (Schwenken, 2019; Straub & Weidemann, 2015). Das ist besonders dann möglich, wenn Forschende einen so aktiven Part einnehmen wie in klassischen Struktur-Lege-Verfahren. [28]

4.2. Methodische Adaption: Strukturbilder und fokussierte Tandemgespräche

Es besteht der Anspruch, den Ftn. – wie im FST gefordert (Straub & Weidemann, 2015) – einen symmetrischen, unvoreingenommenen, non-persuasiven Dialog zu ermöglichen. Ausgehend von der angenommenen *Strukturgleichheit* von Alltags- und wissenschaftlichen Theorien (Kap. 2.1), erhalten subjektive und wissenschaftliche Theoretiker:innen einen *gleichberechtigten* Status in der Erhebung. Reflexion, Verbalisierung und kommunikative Validierung müssen damit nicht zwingend zwischen Forschenden und Ftn. erfolgen, sondern sind ebenso im Dialog der Ftn. untereinander möglich. Auch wenn die Erkundung dann womöglich vom wissenschaftlichen ‚Vorbild‘ abweicht, wird angenommen, dass sich die so ermächtigten Ftn. ihren Alltagstheorien in analoger Weise selbst annähern können. Der Einfluss ‚von außen‘ beschränkt sich auf einen Leitfaden, der Prozess selbst findet ‚innerhalb‘ der perspektivischen Verfasstheit der Ftn. statt und ist damit frei von Hierarchieeffekten. Den Ftn. wird so ein hohes Maß an Autonomie und Kompetenz zugesprochen, die Rolle der Forschenden verbleibt beim Anregen, während im FST von „Anleiten“ und „Förderung“ die Rede ist (Straub & Weidemann, 2015, S. 40). [29]

In einem *dreiphasigen Vorgehen* treten die (angehenden) Fortbildner:innen zunächst in *Intraaktion* und reflektieren ihr subjektives Wissen zum Fortbildungsgegenstand, um es dann in *Interaktion* mit einer gleichgestellten Person zu verbalisieren und mit deren Annahmen sowie dem Konzept *Sprachenbildung in Kitas* abzugleichen. [30]

Phase eins dient der Wissensaktivierung und -organisation im eigenen Tempo ohne kommunikativen Druck. In einem *Strukturbild* visualisieren die Ftn. möglichst alle aus ihrer Sicht relevanten Aspekte und Zusammenhänge – ihr Verständnis von kompetenzorientierter Sprachenbildung in der Kita. Angelehnt an Faix et al. (2020) werden relevante Begriffe (Konzepte) auf Haftnotizzetteln gesammelt und auf einem Plakat in eine sinnvolle Struktur gebracht. Sammeln und Sortieren wechseln sich ab, bis vorerst keine weiteren Assoziationen hinzukommen. Dann werden Zusammenhänge und deren Wirkrichtung durch Pfeile visualisiert und im letzten Schritt beschriftet unter Rückgriff auf die alltagssprachliche Flexibilisierungsversion für Struktur-Legen-Verfahren (Scheele et al., 1992). Dieses Regelwerk bietet flexibel nutzbare, alltagssprachlich formulierte Relationen zur Rekonstruktion subjektiver Theorien mittlerer bis großer Reichweite. Eine Begrenzung auf zwölf Relationen soll die Handhabbarkeit erhöhen. Der Auswahlsschwerpunkt liegt auf dem Bereich Definieren bei gleichzeitiger Offenheit für die übrigen Bereiche (Tab. 1). Zudem können die Ftn. eigene, passend erscheinende Formulierungen nutzen. [31]

1) Bereich Definieren (im weiteren Sinne)	2) Empirische Abhängig- keiten/ Beziehungen	3) Ziel-Mittel- Argumentationen	4) Handlungs- beschreibung / -analyse	5) Individueller Ausdruck
- das ist/ das heißt - und - damit / um zu - zum Beispiel - erkennbar an - notwendige Voraussetzung	- führt zu - je mehr, desto mehr/ je weniger, desto weniger	- soll sein - deshalb	- indem - wenn, dann	eigene Formulierungen zur Visualisierung von Zusammenhängen und Wirkweisen
→ deskriptive Satzsysteme		→ präskriptive Satzsysteme		

Tabelle 1: Auswahl alltagssprachlicher Relationen ergänzt um die Möglichkeit individuellen Ausdrucks

Phase zwei und drei bilden *fokussierte Tandemgespräche*. Die Konstellation von je zwei Ftn. ermöglicht eine alltagsnahe Interaktion und Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘ zwischen Personen des gleichen Erfahrungsumfelds. Subjektive Theorien werden so nicht wie im Interview in künstlicher Isoliertheit erkundet, sondern in einem Kommunikationsbezug, der mehr dem entspricht, wie sie in alltäglicher Kommunikation, z. B. in der Fortbildungstätigkeit, Ausdruck finden (können). Vergleichbar wird dies als Vorteil von Gruppendiskussionen erkannt (Flick, 2021; Pollock, 1955). Zudem bieten die Tandemgespräche das Potential, auch interindividuelle, soziale Konstruktionen zu erkunden. Gegenüber einem Gruppensetting entstehen weniger unterschiedliche Gesprächsdynamiken, die Möglichkeit zur Einzelfallbetrachtung und Vergleichbarkeit der Gespräche bleibt besser erhalten (Flick, 2021; Krell & Lamnek, 2024). Zur groben formalen und thematischen Steuerung dient ein Leitfaden, er beinhaltet neben wenigen Impulsen und offenen Fragen Hinweise zu zentralen Kommunikationsstrategien (Witzel & Reiter, 2022). [32]

Phase zwei zielt auf Explikation subjektiven Wissens und dahingehenden Dialog-Konsens. Abwechselnd erläutern die Ftn. ihre Sicht auf den Gegenstand anhand ihres Strukturbildes bzw. versuchen die Kognitionen des Gegenübers zu verstehen. Der Leitfaden umfasst den Verbalisierungsauftrag (stelle deine Struktur möglichst zusammenhängend dar, denke laut, erläutere Begriffe und Bezüge, gehe an wichtigen Stellen ins Detail, nutze Beispiele) und Hinweise für die verstehende Person (höre aufmerksam zu, versuche nachzuvollziehen, unterbrich und bewerte nicht, notiere bei Bedarf und stelle Fragen im Anschluss). Zudem enthält er Hinweise zur kommunikativen Validierung zwischen verstehender Person (frage, um die Argumente und innere Logik nachzuvollziehen, bitte um Erklärung von Begriffen und Zusammenhängen, stelle nicht diskutierend infrage, sondern versuche vertiefend zu verstehen) und explizierender Person

(teile deine Argumente ohne Rechtfertigungsdruck, gib Beispiele, bleib bei dir und gib die Chance, deine Sicht zu verstehen). [33]

Phase drei zielt auf eine intersubjektive Dimension ab. Die Ftn. werden gebeten, ihre Strukturen erst untereinander und dann mit dem Konzept *Sprachenbildung in Kitas* abzugleichen, um Verbindendes und Trennendes zu analysieren. Diese Impulse sind vergleichbar mit Konfrontationsfragen des Interviews im FST – es sollen implizitere Teile subjektiver Theorien zugänglich werden (Kap. 4.1). [34]

Zusammenfassend soll die Methode aus gestaltungsorientierter Perspektive Transferaktivitäten auf individueller Ebene anregen, aus forschungsorientierter Perspektive soll sie es ermöglichen, Momentaufnahmen individueller Wissensorganisation und dialogischer Aushandlung im Transferprozess zu erkunden (Kap. 3). [35]

4.3. Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung umfasst Anonymisierung, Digitalisierung der Strukturbilder (N=36; n=25), Transkription der audiografierten Tandemgespräche (N=17, Gesamtdauer 09:56:55; n=12, Dauer 05:37:32) sowie Tabellarisierung zentraler Strukturbild- und Gesprächselemente. Die Transkription erfolgte mit leichter Glättung nach gängigen Konventionen der halbinterpretativen Arbeitstranskription (Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke & Herkenrath, 2004), Bezüge zu den Strukturbildern sind fett markiert. [36]

4.4. Datenauswertung

In klassischen Dialog-Konsens-Verfahren (Kap. 4.1) ist das Strukturbild zentrales Ergebnis der Erhebung und steht somit im Analysefokus. Die Auswertung der visuellen Daten und das In-Bezug-Setzen zu verbalen Daten sowie überindividuelle Vergleiche führen dabei zu ungelösten Herausforderungen (Scheele & Groeben, 2020). Auch deshalb ist „methodische Liberalität ein wohl begründeter und gewollter Bestandteil des FST“ (Straub & Weidemann, 2015, S. 106). Bei der adaptierten Methode verläuft die Rekonstruktion in umgekehrter Reihenfolge. Die Visualisierung unterstützt die intraaktive Selbstreflexion und fixiert deren (vorläufige) Ergebnisse, die im Tandemgespräch ausgeführt, spezifiziert, ggf. modifiziert werden. Methodologisch betrachtet liegt der inhaltliche Analysefokus folglich auf den Gesprächsdaten. [37]

Das Gesamtvorhaben mündet in eine qualitativ-inhaltsanalytische Auswertungsstrategie (Kuckartz & Rädiker, 2019; Mayring, 2022), die verschiedene Analysestränge ermöglicht (Abb. 2). [38]

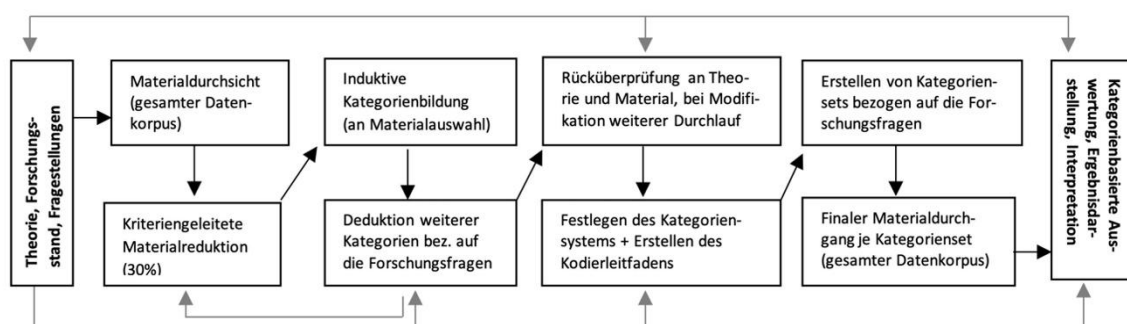


Abbildung 2: Ablaufmodell zur qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung mit MAXQDA

Am ausgewählten Material werden durch Zusammenfassung induktiv Kategorien gebildet, was sich im explorativen Charakter der Forschungsfragen begründet (Abb. 3). [39]

Transkript: Originalaussage	Paraphrasierende Zusammenfassung (Z1-Regeln)	Abstrahierende Generalisierung & Reduktion (Z2 bis Z4-Regeln; bei großer Textmenge ein Schritt)	
Zur kompetenzorientierten Sprachenbildung im Kita-Alltag, äh . ich habe erstmal eine große Sonne in die Mitte gemalt, weil ich total wichtig finde, gerade für Kinder in dem Alter – die Wärme. Und die Wärme find ich auch wichtig in der Sprache. [...] Und da ringsherum gruppiert sich alles, weil die Sinne alles bescheint. Und durchwärmt.	Kinder brauchen im Kita-Alter viel Wärme. Es ist wichtig, dass die Wärme sich auch in der Sprache ausdrückt. Die Sonne als Metapher für zwischenmenschliche Wärme steht im Zentrum, weil sie alle Aspekte von kompetenzorientierter Sprachenbildung betrifft/beeinflusst.	Zwischenmenschliche Wärme ↑ einzelfallbezogene Generalisierung ↓ Metaphorische Darstellung im Strukturbild	→ Beziehungsgestaltung durch Sprache & Kommunikation ↑ fallübergreifende Generalisierung: Bündelung, Konstruktion, Integration auf höherem Abstraktionsniveau ↓ → Metapher → Wortwahl & Ausdruck → Darstellung
			Inhalt Form & Methode

Tabelle 2: Einblick in die paraphrasierende Zusammenfassung zur induktiven Kategorienbildung in Anlehnung an Mayring (2022)

Es folgt die Deduktion weiterer Kategorien. Da sich der Analysefokus hier auf die Evaluation der Methode richtet, werden die Strukturbilder a priori einbezogen, die Ableitung basiert auf der Aufgabenstellung (Kap. 4.2; Abb. 5). [40]

Das ausdifferenzierte Kategoriensystem mündet in einen Kodierleitfaden für den finalen Materialdurchgang, in dem Definition, Codierregeln und Ankerbeispiele formuliert sind (Abb. 4). [41]

K-1 Darstellung (Hauptkategorie) K-1.4 Wortwahl & Ausdruck (Subkategorie erster Ebene) K-1.4.1 Metaphern (Subkategorie zweiter Ebene)		Form & Methode
Definition	Codierregeln	Ankerbeispiel
In diese Subkategorie fallen alle Textstellen, in denen im sprachlichen Ausdruck bildhafte Übertragungen stattfinden bzw. Metaphern verwendet werden sowie Textstellen, die im Zusammenhang mit verwendeten Metaphern stehen	1. Zum Erhalt des Gesamtverständnisses wird der engere Äußerungskontext mitcodiert. 2. Innerhalb des „formal-methodischen“ Auswertungsstrangs werden Doppel- und Mehrfachcodierungen vermieden, außer wenn dadurch das Gesamtverständnis der Textstelle beeinträchtigt wird. 3. Doppel- und Mehrfachcodierungen sind möglich mit „inhaltlichen“ Kategorien (anderer Auswertungsstrang)	Zur kompetenzorientierten Sprachbildung im Kita-Alltag, äh. Ich habe erstmal eine große Sonne in die Mitte gemalt, weil ich total wichtig finde, gerade für Kinder in dem Alter – die Wärme. Und die Wärme find ich auch wichtig in der Sprache.

Tabelle 3: Exemplarische Darstellung aus dem Codierleitfaden

Zur kategorienbasierten Ergebnisdarstellung werden mehrere Möglichkeiten genutzt. Der Beitrag basiert auf fallübergreifenden Generalisierungen, die qualitativ beschreibend anhand von Originalaussagen und Ankerbeispielen sowie quantifizierend dargestellt und interpretiert werden. [42]

5. Ausgewählte Ergebnisse

Abbildung 5 zeigt die zur Analyse methodisch-didaktischer sowie transformatorischer Aspekte ausgewählten Kategorien erster Ebene. [43]

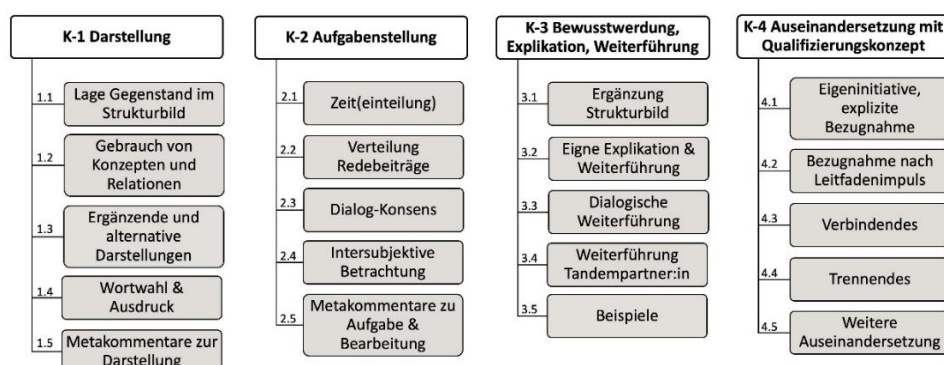


Abbildung 3: Ausgewählte induktive und deduktive (1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 4.2, 4.3, 4.4) Kategorien

5.1. Wie setzen (angehende) Fortbildner:innen die adaptierte Methode zur Reflexion subjektiver Theorien um?

Zur *Darstellung* (K-1) subjektiven Wissens zeigt die *Lage des Gegenstands im Strukturbild* (K-1.1), dass sich die Fortbildner:innen dem Begriff *kompetenzorientierte Sprachenbildung in der Kita* auf verschiedene Weise nähern. Einige setzen ihn als Überschrift und subordinieren zugehörige Konzepte, andere zentrieren ihn und organisieren ihr Wissen radial oder netzwerkartig um ihn herum. Manche führen Argumente für ihr Vorgehen an, wie F13, die den Reflexionsgegenstand als Ziel sieht und die assoziierten Konzepte und Relationen entsprechend ausrichtet. [44]

F13: All das [KONZEPTE & RELATIONEN] . ist in so nem großen Glas [FLASCHENFÖRMIGE UMRANDUNG] (LACHT) und nem großen Pfeil [PFEILFÖRMIGER FLASCHENHALS] und führt dann zur **kompetenzorientierten Sprachenbildung** [ÜBERSCHRIFT] [45]

Zum *Gebrauch von Konzepten und Relationen* (K-1.2) zeigt sich, dass alle Fortbildner:innen ihr aktiviertes Wissen auf Konzept-Kärtchen verschlagworten und dessen Organisation durch Verbindungen visualisieren. Die Streubreite verweist dabei auf deutliche Unterschiede im Umfang (Tab. 2). Ein Großteil nutzt vorgabengemäß Pfeile, zudem werden Striche und weitere Verbindungen (Klammern, gruppierende Umrandungen, Plus- und Summenzeichen) in ebenfalls unterschiedlichem Ausmaß genutzt. [46]

Visualisierungen		n (von 25)	Summe	M	SD
Konzepte		25	464	18.56	5.82
Verbindungen	gesamt	25	462	18.48	11.24
	Pfeile	22	326	13.04	9.34
	Striche und Weitere	16	140	5.52	9.80
	beschriftet	19	178	7.12	6.59
Alternative Darstellungen		8	11	-	-

Tabelle 4: Formale Analyse der Strukturbilder I

Verbindungen sind nicht durchgehend beschriftet und neben angebotenen Relationen wird die Möglichkeit zum individuellen Ausdruck umfänglich genutzt (Tab. 3). Gut ein Drittel der individuellen Relationen ist denen der Alltagssprachlichen Flexibilisierungsversion semantisch nah, z. B. „daraus resultiert“ im Sinne von „führt zu“. Ein Drittel sind eigene Formulierungen, z. B. zu Wirkrichtungen wie „fördert; erleichtert; kann verhindern“. Gegenüber den angebotenen Relationen sind sie ergebnisoffener mit Blick auf das zugehörige Konzept (z. B. Sprechfreude). Weitere eigene Formulierungen drücken Zusammenhänge aus, ohne deren Wirkweise und -richtung zu präzisieren, z. B. „tritt in Beziehung zu; trägt dazu bei; spielt eine große Rolle“. Etwas

weniger als ein Drittel bleibt schließlich nicht auf Zusammenhänge beschränkt, sondern schließt Konzepte ein (z. B. „schafft die Basis für sprachlich-kommunikative Interaktion“), drückt Handlungen aus, mit denen Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden (z. B. „reflektiert; wird bewusst“) sowie weitere assoziierte Konzepte (z. B. „Dialoge; Transparenz“) und exemplarische Handlungsbeschreibungen (z. B. „Alltagsgegenstände beschriften“). Alle Fortbildner:innen, die solche kontexterweiternden Formulierungen verwenden, nutzen auch Relationen im intendierten Sinne. [47]

Relationen (beschriftete Verbindungen)		n (von 25)	Summe
Gesamt		19	178
Alltags- sprachliche Relationen	Gesamt	15	44
	Bereich Definieren	10	26
	Empirische Abhängigkeiten	11	13
	Ziel-Mittel-Argumentationen	2	2
	Handlungsbeschreibung/-analyse	3	3
individueller Ausdruck	Gesamt	16	134
	Nähe zu alltagssprachlichen Relationen	13	50
	eigene Formulierung von Relationen	13	44
	kontexterweiternde Formulierungen	10	40

Tabelle 5: Formale Analyse der Strukturbilder II

Ergänzende und alternative Darstellungen (K-1.3) zeugen von individuellem Vorgehen bei der Strukturbilderstellung. Etwa ein Drittel der Fortbildner:innen (n=8) ergänzt Visualisierungen mit teils dekorativ-illustrierender Funktion (z. B. werden Kinder und eine pädagogische Fachkraft gezeichnet), jedoch überwiegend metaphorisch-symbolischer Aussagekraft (z. B. Herz, Treppe, Trichter, Sonne, Unendlichkeits- und Ausrufezeichen). Eine Person stellt alternativ zur intendierten Struktur eine Blumenwiese dar, deren Blüten und Boden die gesammelten Konzepte visualisieren und verflochtene Wurzeln die hergestellten Relationen. Sie rekurriert auf das multifaktorielle Bedingungsgefüge kompetenzorientierter Sprachenbildung und die Herausforderung, es zu strukturieren. [48]

F8: Du hast das ja sehr strukturiert. Das fiel mir schwer, deswegen hab ich das anders gemacht. Ich wollt das dann . wie eine Lebensumwelt darstellen. Weil es so *ineinander* (BETONT) wirkt wie die Umwelt auch. [...] Ich hab Blumen dargestellt und über die Wurzeln ist das verflochten. Und ähm, ein guter Boden nährt ja. Deswegen hab ich da die **Zeit**, ne? Weil, das ist ein wichtiger Boden. **Wissen** und **Kompetenzen** sind ein wichtiger Boden. Für alle Blumen, die hier wachsen. [49]

In der Hälfte der Gespräche finden sich *Metaphern* (Subkategorie aus K-1.4) wie in folgendem Beispiel, wo die Sonne bildhaft für zwischenmenschliche Wärme angeführt wird, die alle Aspekte von kompetenzorientierter Sprachenbildung betrifft. [50]

F6: Zur kompetenzorientierten Sprachenbildung im Kita-Alltag, äh . ich habe erstmal eine große Sonne in die Mitte gemalt, weil ich total wichtig finde, gerade für Kinder in dem Alter – die Wärme. Und die Wärme find ich auch wichtig in der Sprache. [...] Und da ringsherum gruppiert sich alles, weil die Sonne alles bescheint und durchwärmt. [51]

Einige Fortbildner:innen drücken somit subjektives Wissen nicht nur sprachlich, sondern auch bildhaft aus, besonders wenn es um komplexe Zusammenhänge geht. Gleichwohl gelangen sie mehrheitlich und bezogen auf die meisten Aspekte ihrer subjektiven Theorien mit den angebotenen Mitteln zu reflexiver Deskription, wie folgender *Metakommentar zur Darstellung* (K-1.5) veranschaulicht. [52]

F13: Die meisten meiner Pfeile sind Doppelpfeile, weil sich das immer hin und herbewegt. Also hab ich zum Beispiel hier einen Doppelpfeil zwischen **Fachkraft** und **Wissen**. Die Fachkraft erwirbt Wissen zum Thema Sprachenbildung [...] und entwickelt sich im Gegenzug auch selbst. [...] Und ich hab festgestellt, dass viele Pfeile zu **Wissen** führen und wieder zurück. Also, zum Beispiel führt der Pfeil **Beziehung** zum Kind [...] auch über das Thema **Wissen**, denn die Fachkraft sollte *wissen* (BETONT), wie wichtig **Beziehung** ist für die Fachkraft-Kind-Interaktion. [53]

Die *Aufgabenstellung* (K-2) sieht 30 Minuten für das Strukturbild und 30-45 für die Tandemgespräche vor. Alle Fortbildner:innen gelangen in dieser *Zeit(einteilung)* (K-2.1) zu einer Struktur, die für sie relevante Konzepte und Relationen abbildet. Drei erwähnen, dass dabei Entscheidungen getroffen wurden und mehr Zeit zu noch mehr Tiefe geführt hätte. [54]

F14: Da ist noch viel mehr Potenzial drin, aber das war jetzt das, worauf ich mich in dieser halben Stunde konzentriert hab. [55]

Die Gesprächszeit wird mehrheitlich als passend rückgemeldet (Postskriptum), wenngleich Mittelwerte und Quartilsabstand der Gesamtdauer zeigen, dass die verfügbare Zeit nicht voll genutzt oder gebraucht wird (Abb. 6). Insgesamt wird knapp die Hälfte der Zeit zur Explikation der Strukturbilder genutzt. Die *Verteilung der Redebeiträge* (K-2.2) verdeutlicht, dass die Fortbildner:innen die Leitfadenhinweise (erst Verbalisieren bzw. Zuhören, dann kommunikative Validierung) dabei konsequent umsetzen. Der Dialog-Konsens nimmt insgesamt den geringsten Zeitanteil ein, die Streuung ist durchgehend (sehr) hoch. In einigen Fällen finden Dialog-Konsens sowie Vergleich und Konzept-Bezüge umfänglich, in anderen (fast) nicht statt. Zudem zeigen sich zeitliche Verschiebungen, da Vergleich und Konzept-Bezüge z. T. mit dem Dialog-Konsens verknüpft werden. [56]

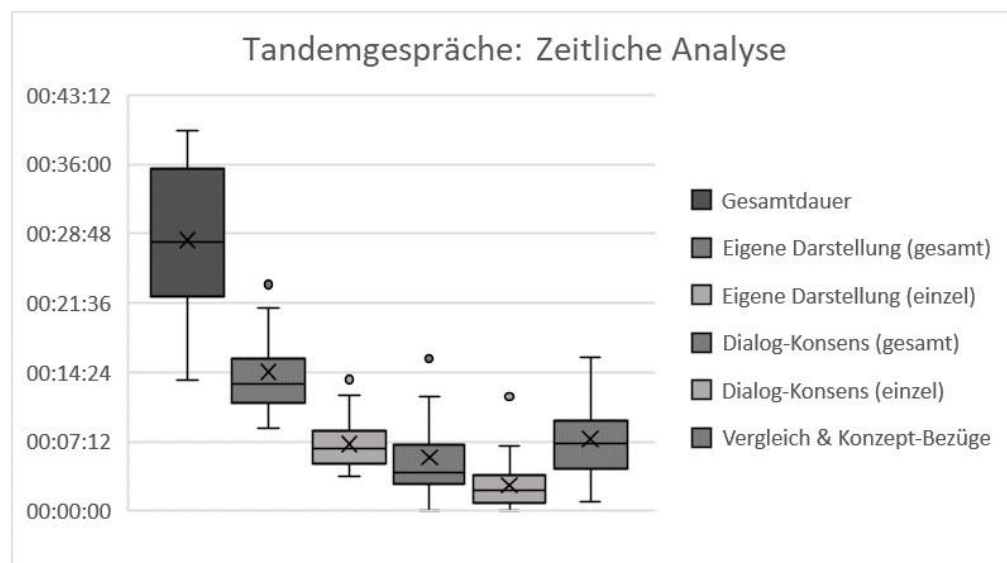


Abbildung 4: Zeitliche Analyse der Tandemgespräche

Die unterschiedliche Gestaltung des *Dialog-Konsens* (K-2.3) äußert sich auch im kommunikativ-pragmatischen Handeln der Fortbildner:innen. Einige eröffnen explizit die Möglichkeit, Fragen zu stellen (n=10), andere überlassen das ihrem Gegenüber. In der Rolle als Tandemperson äußert ein Teil Interesse und stellt (kritische) Nachfragen zur Verständnissicherung (n=10) und fast alle geben positiv-wertschätzendes Feedback (n=22), das verschieden ausführlich und anregend ausfällt. Wenige äußern, keine Fragen zu haben, und gehen zügig zur eigenen Darstellung über (n=4). Ergreifen die Fortbildner:innen den Kommunikationsanlass für sich, so regen lautes Denken und Austausch zu weiterer Explikation an, wie folgendes Beispiel zeigt. Die Fortbildnerin legt dar, dass die reflektierende Beschäftigung pädagogischer Fachkräfte mit den eigenen Voraussetzungen (erste Gruppierung im Strukturbild) und die Gestaltung von Interaktio-

nen (zweite Gruppierung) nicht als temporär stufenförmiger Prozess, sondern als paralleles Zusammenspiel zu verstehen ist. [57]

F12: Das ist so das was mir am wichtigsten war. Einmal: Die pädagogische Fachkraft ist bei sich. Und dann: Welche Wirkung hat sie eigentlich mit all dem, was sie hat und was sie kann. . Genau. .. Erzähl mal, hast du Fragen?

F11: Ich konnte dir gut folgen. Ich finde du hast das sehr gut in kleine Bereiche aufgedröselt [...] Hier hab ich kurz gedacht: Naja, die solln ja nicht von vorne anfangen, die **eigenen Erfahrungen, Schubladendenken, subjektive Theorien** und **Biografien** – sich damit zu beschäftigen, sondern im besten Fall sind sie regelmäßig dabei?

F12: Ich glaube, das ist auch nicht, ähm . gut, das so nacheinander zu sehen. Also, dass das Schritt eins ist [ERSTE GRUPPIERUNG] und Schritt zwei [ZWEITE GRUPPIERUNG], sondern eher dass das parallel ist. [58]

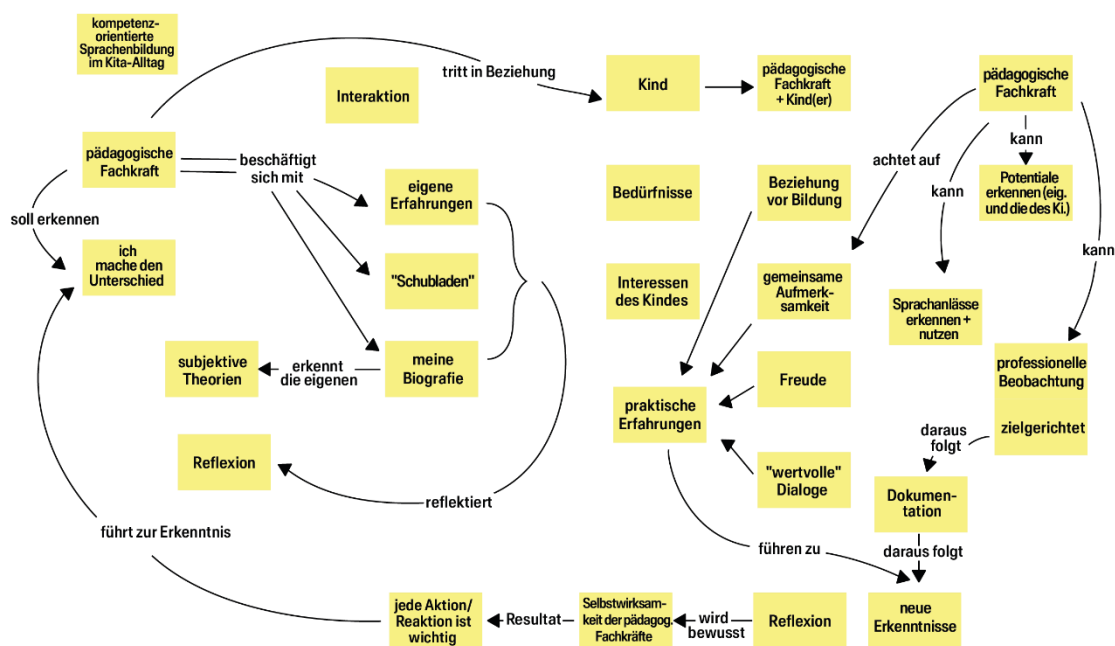


Abbildung 5: Exemplarisches Strukturbild von Fortbildnerin F12

Phase drei im Tandemgespräch zielt auf *intersubjektive Betrachtung* (K-2.4). Alle Fortbildner:innen setzen die zugehörigen Leitfadenimpulse um, auch wenn sie Gemeinsamkeiten ihrer Strukturen in sechs und Unterschiede in sieben von zwölf Gesprächen schon eigeninitiativ in Phase zwei thematisieren und Phase drei zur Vertiefung und Ergänzung nutzen. Der vergleichende Umgang lässt sich als interessiert, offen und wertschätzend beschreiben. [59]

F12: [EIGENE DARSTELLUNG] Da geht vom Kind ein Pfeil zur pädagogischen Fachkraft und zu Kind und *Kinder* (BETONT). Da hab ich es so aufgegriffen wie du. Also, dass es sowohl um die Interaktion zwischen Fachkraft und dem einzelnen Kind geht, aber auch zur Gruppe.

F12: [DIALOG-KONSENS] Und total spannend, dass du vorhin ja gesagt hast, die pädagogische Fachkraft steht nicht im Mittelpunkt. Weil du das so meintest mit – ihre Themen stehen nicht im Mittelpunkt. (F11: Ja.) Und bei mir steht sie ja voll im Mittelpunkt. Aber eben ausm anderen Blickwinkel heraus. Also, nicht ihre Themen stehen im Mittelpunkt, aber . ihre Person, ihre Persönlichkeit, Erfahrung, ihr Können, Wissen, ihre Professionalität und auch ähm, ihre Freude – alles eigentlich, ne?

F11: Ja, die stehen als Grundlage im Mittelpunkt (F12: Ja.) und auf dieser Grundlage kann ich dann interagieren und merken, äh: Es geht um die kindlichen Themen.

[...]

F12: [LIEST LEITFADENIMPULS] Gemeinsames Fazit .. ja, ham wir schon gemacht (BEIDE LACHEN)

Abs. 38-48: [WEITERER VERGLEICH] [60]

In der Bilanz setzen alle Fortbildner:innen das Angebot gewissenhaft um und bewerten es insgesamt positiv (z. B. F8: anregend; F9: so interessant; F11, F15 & F22: spannend; F14: faszinierend). Von n=22 Personen liegen *Metakommentare zu Aufgabe und Bearbeitung* (K-2.5) vor. Zur Strukturbilderstellung unterstreichen sie die o. g. Ergebnisse zum Gebrauch von Konzepten und Relationen. Tendenziell wird das Sammeln und Sortieren zentraler Begriffe als „einfach“ und „schnell“ zu bewältigen erlebt (F1, F2, F3, F10), das Konkretisieren von Zusammenhängen (Pfeile und Beschriftungen) aufgrund des erkannten multifaktoriellen Bedingungsgefüges kompetenzorientierter Sprachenbildung in der Kita z. T. als „komplex“, „manchmal n bisschen schwierig“ bis „schwer“ (F8, F11, F12, F16). Daneben wird geäußert, dass sich die Visualisierung von Gedanken „einfach so aufgebaut“, „gegeben“, „entwickelt“ hat bzw. „entstanden“ ist (F1, F4, F19, F22). Bewusstwerdung verläuft dabei unterschiedlich. So können Zusammenhänge vom Speziellen ausgehend bewusst werden, sobald die Entscheidung für einen Ansatzpunkt im Bedingungsgefüge getroffen wurde (F22). Andersherum kann von erkannten allgemeineren Bezügen ausgehend ein spezieller Zusammenhang bewusst werden (F24). [61]

F22: Das war total spannend. Das hat sich entwickelt. [...] Ich hatte kurz die Überlegung, ob ich **Individualität** in der Mitte platziere. Hab mich dann dagegen entschieden und sie nach oben gesetzt. Und dadurch, ja, hätte ich nicht gedacht muss ich ehrlich sagen, ist das zu so einem . ja Bild oder so ein Muster entstanden. [62]

F24: Ich hab die Begriffe eher in Gruppen zusammengefasst. Also nicht in einer Reihenfolge, sondern eher so n bisschen geclustert. Und hab dann festgestellt als ich das sortiert habe, dass schlussendlich der zentrale Mittelpunkt für mich, ähm, die **Selbstreflexion** darstellt, weil die mit allen anderen Themen verbunden ist. [63]

Die Strukturbilder werden nicht als fix und final gesehen, da sich je nach Ansatz im Bedingungsgefüge die Darstellung ändern kann (F23: Morgen würd ich das . vielleicht anders aufbauen, weil ich n anderen Schwerpunkt setze.) und die Verbalisierung zu Modifikation führen kann (F14: Mir kamen eben beim Erzählen noch neue Wörter und Ideen, die ich hätte hier überall anbringen können.). Das Tandemgespräch wird sowohl bezogen auf Bewusstwerdung als gewinnbringend kommentiert als auch mit Blick auf die Qualifizierung für *Sprachenbildung in Kitas* (F8: Es kommt ein Mehr heraus.). [64]

5.2. Inwiefern zeigen sich durch die Reflexion subjektiver Theorien Transferaktivitäten auf individueller Ebene?

In jeder Gesprächsphase sind *Bewusstwerdung, Explikation und Weiterführung* (K-3) im Sinne lauten Denkens beobachtbar, u. a. durch (gedankliche) *Ergänzungen der Strukturbilder* (K-3.1), die 14 Fortbildner:innen vergleichbar mit F22 ansprechen oder umsetzen. [65]

F22: Was für mich nochmal deutlich geworden ist, dass es bei Sprachenbildung auch immer wieder um Veränderung geht. .. **Prozess**/ wenn ich jetzt n Zettel hätte, würde ich **Prozess** noch mit einfließen lassen. [66]

Unterscheiden lassen sich *eigene Bewusstwerdung, Explikation und Weiterführung* (K-3.2) von *dialogischer* (K-3.3) und solcher *durch die Tandempartner:innen* (K-3.4). Besonders bei intersubjektiven Betrachtungen (Vergleich und Konzept-Bezüge) verbinden sich konstruktive und ko-konstruktive Anteile, es wird implizites Wissen expliziert, eigenes und neues Wissen verknüpft. Folgender Ausschnitt veranschaulicht diesen kooperativen (Selbst-)Lernprozess, der als Transferaktivität verstanden wird. Beide Fortbildner:innen greifen passend erscheinende Kon-

zepte voneinander auf und verbinden sie mit dem eigenen Gedankenkonstrukt. Bei F5 führt das zur Ausdifferenzierung auf Ebene der Handlungsbeschreibung, bei F6 dazu, dass die bildhafte Vorstellung, ausgedrückt durch die Metapher der wärmenden Sonne, mit fachsprachlichen Termini verknüpft wird. [67]

F6: Und da [**die päd. FK entwickelt Bewusstsein in ihrem Sprachverhalten**] hab ich im Prinzip die ganzen Qualitäten aufgezählt, die du da einzeln erzählt hast. Die hab ich jetzt nicht explizit aufgeführt, sondern eher, äh, . da drin.

F5: Hm. Und dabei hast du dann mehr, äh, die Praxis mit einbezogen, die ich nur angeschnitten habe. . **Dialoge, Impulse aufnehmen** und **Kommunikationsvorbild** sein und so.

[...]

F6: Was ich schön fand bei dir, war **Bindungsaufbau, Interaktionsqualität**. Das hab ich jetzt . nicht explizit aufgeschrieben, das find ich aber sehr wichtig. Man kann bei mir sagen, vielleicht die Wärme (LACHT) in der Mitte die Sonne.

F5: Das ist bei dir wahrscheinlich dann der **Bindungsaufbau**, die wärmende Sonne?

F6: Genau. Aber ich find das schön, das nochmal auszusprechen. [68]

Vielfach werden *Beispiele* (K-3.5) aus beruflicher und privater Erfahrungswelt zur Explikation und gedanklichen Weiterführung angeführt. Bezogen auf die *Auseinandersetzung mit dem Qualifizierungskonzept* (K-4) werden solche Konkretisierungen und Verknüpfungen als Transferaktivität betrachtet. [69]

F20: Mir ist das jetzt immer wieder aufgefallen, dass wenn man wirklich, also dem Fokus des Kindes/ Man sitzt mit dem Kind am Fenster, ne? Und statt dann zu sagen: „Ach, guck mal, n Vogel“ zu gucken, wo geht eigentlich ihr Blick hin. „Ah, ok! Sie schaut sich die Bäume an.“ [70]

F20 schildert exemplarisch Erfahrungen aus der Interaktion mit ihrer Tochter. Das zugehörige Konzept im Strukturbild [kindliche Themen wertschätzen] lässt sich in Bezug setzen zum Kernthema „Dialoge und Interaktion“ der *Sprachenbildung in Kitas*-Fortbildung, das darauf abzielt, „Dialoge achtsam zu gestalten, gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen, Themen der Kinder aufzugreifen und fortzuführen sowie dem Kind als sprachliches Modell zu dienen“ (Chilla et al., 2023, S. 47). Die zeitliche Kontextualisierung in der Äußerung deutet auf eine Verknüpfung mit der Qualifizierungsmaßnahme, daraus resultierende Erkenntnis und Transfer auf lebensweltliche Erfahrungen. [71]

Eigeninitiative Bezugnahmen (K-4.1) auf Inhalte und besonders die *Leitideen für Sprachenbildung in Kitas* weisen auf bereits erfolgte Transferaktivitäten hin. [72]

F19: Ich weiß nicht, wenn man das jetzt vor unserem ersten Tag hier hätte kleben sollen, ob das anders geworden wäre. Also, da sind unsere Entwicklungen natürlich schon vorgeprägt.

F18: [...] Ich glaube, ich hätte das Fachwissen viel stärker in den Fokus gesetzt, als ich das jetzt tue. Jetzt hab ich ganz anders angefangen.

F19: [...] und auf der anderen Seite sind es eben die Einstellungen, die ich jetzt vielleicht ja auch/ ja, wo wir uns jetzt auch verändert haben, ne? (F18: Ja.) [73]

In 20 Fällen enthält das Strukturbild mindestens eine Leitidee (Menschenbild: n=3; subjektive Theorien: n=6; Selbstwirksamkeit: n=5; Reflexion: n=18), zudem existieren Konzepte mit verwandten Termini, z. B. Haltung, Einstellung, subjektive Wahrnehmung (n=13). Nur in zwei Fällen bestehen weder konkrete noch verwandte Bezüge zu den Leitideen (jedoch andere Schnittmengen). [74]

Konzept-Bezüge nach Leitfadenimpuls (K-4.2) führen, wie vorgesehen, zur Reflexion von *Verbindendem* (K-4.3) und *Trennendem* (K-4.4) zwischen subjektiven Theorien und dem Qualifizierungskonzept. Wie bei F6 führt der Abgleich oft dazu, dass als verbindend erlebte Elemente mit fachsprachlichen Termini aus dem Konzept verknüpft werden. [75]

F6: Dadurch, dass ich gesagt hab **die pädagogische Fachkraft soll Bewusstsein in ihrem Verhalten, ihrem Sprachverhalten entwickeln/** [...] Ähm, damit geht es ja auch um *Reflexion* und diesen Bewusstseinsprozess, der ja auch im Konzept verankert ist. [76]

Während alle Fortbildner:innen Verbindendes ausführen, wird Trennendes selten benannt (n=5) und wenn, dann im Sinne von Ergänzungen und Ausdifferenzierungen auf Handlungsebene, die eine Anknüpfung an die eigene Erfahrungswelt ermöglichen (F3: künstlerische Sprache in Form von Klängen, Reimen, Liedern, Märchen, Theater. . Aber das ist eher so n weiterführender Aspekt). Oder es werden eigene ‚blinde Flecken‘ bzw. Entwicklungspotentiale erkannt (F17: Auf die Haltung bin ich gar nicht eingegangen und wir sprechen die ganze Zeit, wie wichtig das ist.). Schließlich finden in neun Gesprächen *weitere Auseinandersetzungen* (K-4.5) mit dem Qualifizierungskonzept statt, u. a. Bezugnahmen auf Schulungsinhalte. [77]

6. Diskussion

Ergebnisse zur Anwendung der Methode (Kap. 5.1) und erste Ergebnisse zu Transferaktivitäten (Kap. 5.2) zeigen, dass die Reflexion subjektiver Theorien, wie intendiert, wissenschaftliche Erkenntnis und Transfergestaltung ermöglicht. Zudem bieten sich Hinweise für methodische Weiterentwicklung. [78]

Anders als im klassischen Vorgehen des FST (Scheele & Groeben, 2020; Kap. 4.1) agieren die Ftn. im Rahmen der adaptierten Methode unter sich. Der gewählte Grad an Formalisierung durch Hinweise zur Strukturbilderstellung (Faix et al., 2020; Scheele, Groeben & Christmann, 1992) und zu zentralen Kommunikationsstrategien (Witzel & Reiter, 2022) hat sich als Grundlage zur selbstständigen Durchführung bewährt und gewährleistet Vergleichbarkeit der Ergebnisse: Die Strukturbilder zeigen verschiedene Wege reflexiver Wissensvisualisierung und entsprechen weitgehend den Vorgaben des Struktur-Lege-Leitfadens. Mehr Zeit könnte zu noch differenzierteren Strukturen führen, was abhängig von Zielsetzung und Kontext zu entscheiden ist. In den Tandemgesprächen wird das bewusst gewordene subjektive Wissen nachvollziehbar expliziert. Aus Sicht der Tandemperson scheint Vertiefung dabei nicht immer erforderlich, wodurch der Dialog-Konsens verschieden umfänglich ausfällt. Hier zeigt sich zudem der Einfluss kommunikativer Kompetenzen, wie er auch bezogen auf Forschende erkannt wird (Helfferich, 2022; Kruse, 2015). Dahingehend wäre eine stärkere Vorstrukturierung des Leitfadens denkbar (z. B. Nimm dir fünf Minuten für vertiefendes Verstehen, sammle Fragen zu Argumenten und innerer Logik in Stichpunkten. Bitte dann um Erklärung von Begriffen, Zusammenhängen etc.). Indes führt die aktuelle Version zu Reaktionen nahe alltäglicher Interaktion und bietet einen authentischen Einblick, wie die Begegnung mit subjektiven Theorien verlaufen kann. Insgesamt zeigt sich, dass sich Ftn. ihren subjektiven Theorien im Sinne der ersten Phase des FST (Scheele & Groeben, 2020; Kap. 2.1) durchaus erfolgreich selbst annähern können. Die Methode ermöglicht damit eine zeit- und ressourcenökonomische Erkundung subjektiver Theorien, die sich durch Ermächtigung der Ftn. und geringen Einfluss der Forschenden kennzeichnet. [79]

Durch den Verbleib ‚innerhalb‘ der eigenen perspektivischen Verfasstheit und die offenen Elemente der Methode weicht das Vorgehen der Ftn. z. T. vom wissenschaftlichen ‚Vorbild‘ ab. Dies schmälert den Wert der Ergebnisse nicht, sondern veranschaulicht die Anforderungen an die Fortbildner:innen und ihre Leistungen im Transferprozess. Z. B. werden bei der Strukturbilderstellung Relationen umfänglich selbst formuliert, wodurch Originalität und Authentizität bekräftigt und Diversität sichtbar werden. Gleichzeitig geht das einher mit nicht durchgehend klarer Ausdifferenzierung in Konzepten (Inhalte auf Post-its) und Relationen (Zusammenhänge als beschriftete Pfeile). Die so formalisierte Wissensorganisation scheint für die Fortbildner:innen an-

spruchsvoll zu sein und ihre subjektiven Theorien zu *kompetenzorientierter Sprachenbildung in der Kita* z. T. noch nicht so weit elaboriert, dass eine derart präzise Darlegung möglich ist. Sie lösen solche Herausforderungen konstruktiv, z. B. durch ergänzende und alternative Darstellungen und Metaphern. So lässt sich die „wärmende Sonne“ und „Wärme in der Sprache“ (Kap. 5.1, F6) analog zu den Dimensionen Beziehung und emotionale Unterstützung verstehen, die in wissenschaftlichen Arbeiten zur Interaktionsqualität als relevant gelten (Hamre et al., 2013; Fried & Briedigkeit, 2008). Es zeigt sich, wie wissenschaftliches Wissen zum Fortbildungsgegenstand vor dem Hintergrund eigener Voraussetzungen gedeutet, transformiert und ausgedrückt wird (Blatter & Schelle, 2022; Schmiedl, 2022; Kap. 1). Die adaptierte Methode unterstützt eine solche Relationierung von Theorie und Praxisdeutungen (Unterkofler, 2020; Kap. 2.3), u. a. indem der Struktur-Lege-Leitfaden vorgegebene und eigene Formulierungen sowie deren Verknüpfung zulässt. [80]

Im Ergebnis werden Momentaufnahmen individueller Wissensorganisation im Transferprozess ‚sichtbar‘, die für Professionalisierungskontexte Anknüpfungspunkte zur Evaluation und Qualitätssicherung bieten. Die Ergebnisse zeigen z. B., ob und wie die Fortbildner:innen die Leitideen für *Sprachenbildung in Kitas* bereits in ihre subjektiven Theorien integriert haben (Kap. 5.2, K-4.1) und damit eine Veränderung von subjektiven Theorien größerer Reichweite angestoßen wurde (Wahl, 2013; Kap. 2.1). Wie für wissenschaftliche Begleitforschung gefordert (Schemme & Novak, 2017; Numans et al., 2019; Kap. 3), ergibt sich dabei ein Erkenntniswert nicht nur für die Forschenden, sondern auch für die Fortbildner:innen selbst – besonders, da die adaptierte Methode auf Rekonstruktion *und* Weiterentwicklung subjektiver Theorien abzielt. [81]

So sind die Strukturbilder nicht das Endprodukt des Bewusstwerdungsprozesses. Er wird im Tandemgespräch fortgesetzt und kann zu Ergänzungen der Strukturen führen. Während die eher technisch orientierte kommunikative Validierung im klassischen Dialog-Konsens (Scheele & Groeben, 2020) nur die Sicht des Gegenübers fokussiert, erfolgen hier spontane Rückkopplungen zur eigenen Sicht und dialogischer Konsens richtet sich auch auf Abgleich und Integration. Besonders Phase drei betont, dass sich das Bedingungsgefüge kompetenzorientierter Sprachenbildung in der Kita mit verschiedener Blickrichtung und Schwerpunktsetzung betrachten lässt. Durch intersubjektiven Abgleich wird den Fortbildner:innen die eigene Ausrichtung und damit Subjektivität ihrer Theorien bewusster, persönliche Filterung im Transferprozess (Roth & Skintey, 2022; Kap. 1) kann erkannt und reflektiert werden. Die dialogische Reflexion führt neben Bewusstwerdung und Explikation auch zu gedanklicher Weiterführung, Verknüpfung, Verhandlung und Integration neuen Wissens. Bezogen auf das Qualifizierungskonzept wird subjektives Wissen so aktualisiert und anschlussfähig(er). Die intendierte Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘ (Kap. 4.2) scheint dabei einen offenen, konstruktiven Umgang mit Wissensdifferenzen und Entwicklungspotentialen zu begünstigen. Die Kooperation der Fortbildner:innen ist sowohl mäeutisch als auch an Transsubjektivität orientiert, was sich z. B. durch wertfreien Gebrauch individueller Ausdrucksweisen und gemeinsame fachsprachliche Re-Formulierung zeigt (Kap. 5.2, F5 & F6). Die Ergebnisse bestätigen das der Reflexion subjektiver Theorien zugesprochene methodisch-didaktische Potential (u. a. Dann, 1989; Schlee, 2020; Viebrock, 2020; Kap. 2.3) für die bisher unberücksichtigte Personengruppe von Fortbildner:innen. Die Methode schafft aus gestaltungsorientierter Perspektive ein aktivierendes, motivierendes Angebot zur individuellen Auseinandersetzung mit subjektivem und neuem Wissen, wie sie für erfolgreichen Wissenstransfer notwendig ist (Wahl, 2013). Transferaktivitäten auf individueller Ebene werden angeregt im Sinne einer Aushandlung und Relationierung wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Wissens (Dewe, 2005; Schmiedl, 2022; Unterkofler, 2020; Kap. 2.3). [82]

Durch den Prozess lauten Denkens werden individuelle Transferaktivitäten ‚sichtbar‘, z. B. wenn die eigene Wortwahl mit Fachtermini verknüpft wird, Lebensweltbezüge hergestellt werden oder durch Beispiele Konkretisierungen vorgenommen und Handlungsansätze entwickelt werden (Kap. 5.2, K-3.5 & K-4). Aus wiederum forschender Perspektive bietet die Methode somit das Potential, solche Transferaktivitäten auf Ebene des handelnden Individuums deskriptiv zu rekonstruieren und damit bislang fehlende prozessorientierte Einblicke in beim Transfer stattfindende individuelle Aushandlungen zu gewinnen (Kap. 2.3; Blatter & Schelle, 2022; Unterkofler,

2020). In weiterer Forschungsperspektive lassen sich diese Transferaktivitäten umfänglicher analysieren, um ein differenzierteres Bild von ihnen zu erlangen und auch überindividuelle Aussagen ableiten zu können, die sich als Erkenntnisse zur Transfergestaltung nutzen lassen (Kap. 7). [83]

7. Limitation und Ausblick

Auch wenn subjektive Theorien mit geringer Lenkung durch Forschende rekonstruierbar sind, bleibt die Art des Zugangs wissenschaftlich-theoretisch, was für die Fortbildner:innen ungewohnt ist. Die Ergebnisse bilden nur die Ausschnitte subjektiver Theorien ab, die der Reflexion in der vorgegebenen Weise und Zeit zugänglich wurden. Werden umfänglichere Rekonstruktionen beabsichtigt, scheinen weitreichendere Verfahren sinnvoll. [84]

Das Potential der Methode liegt vor allem im Prozesshaften, dem Einsatz in Lehr-Lern-Kontexten zur Transfergestaltung und den dadurch gegenstandsangemessen rekonstruierbaren Transferaktivitäten. Durch den wiederholten Einsatz der Methode ließen sich Veränderungen individuellen Wissens auch in Form von Prä-Post-Analysen nachvollziehen (Faix, 2022). Kritisch ist die Doppelrolle von Forschungsteilnehmenden und Lernenden zu reflektieren. So werden Diskrepanzen zwischen subjektiven Theorien und Qualifizierungskonzept selten geäußert (Kap. 5.2), was auf mögliche Hemmungen und folglich Einschränkungen hinsichtlich der rekonstruierbaren Transferaktivitäten deuten kann, doch auch andere Interpretationen zulässt. Weiterhin ist kritisierbar, dass der gleichberechtigte Status, der subjektiven und wissenschaftlichen Theoretiker:innen zugesprochen wird (Kap. 4.2), auf die Erhebung beschränkt bleibt, obwohl dies im Sinne partizipativer Forschung auf den gesamten Forschungsprozess übertragbar ist (Bergold & Thomas, 2020; von Unger, 2014). [85]

Ausblickend sollen differenziertere Analysen von Transferaktivitäten erfolgen, z. B. hinsichtlich kumulativer und evolutionärer Veränderungen subjektiver Theorien (Schlee, 2020). Weitere Angebote zur Reflexion subjektiver Theorien im Kontext von *Sprachenbildung in Kitas* können über diese erste Ebene des Transfers hinausgehen (Wahl, 2013), indem sie eine Verknüpfung subjektiver Theorien mittlerer bzw. größerer Reichweite (Konzeptebene) mit solchen geringer Reichweite (konkretes Handeln) anregen. [86]

Literatur

- Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2023). The GRETA competence model 2.0: Professional competences of teachers in adult education. Bonn: DIE. doi: [10.58000/tqdn-b546](https://doi.org/10.58000/tqdn-b546)
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520. doi: [10.1007/s11618-006-0165-2](https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2)
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2022). Zur Einführung: Transfer, Multiplikation und Dissemination in BiSS. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & C. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben* (S. 11–22). Stuttgart: Kohlhammer. doi: [10.17433/978-3-17-041227-9](https://doi.org/10.17433/978-3-17-041227-9)
- Behr, J., Leidig, T., Krull, J., Spilles, M. & Hennemann, T. (2020). Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften. Ein systematisches Review empirischer Studien. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 151–176.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Designs und Verfahren* (Bd. 2, 2. Aufl., S. 113–133). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-26887-9_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_25)
- Blatter, K. & Schelle, R. (2022). *Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise*. München: Deutsches Jugendinstitut. doi: [10.25656/01:27871](https://doi.org/10.25656/01:27871)

- Braband, J. (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript Verlag. doi: [10.14361/9783839449004](https://doi.org/10.14361/9783839449004)
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' Beliefs and Strategies when Teaching Reading in Multilingual Settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms*. Berlin: Logos Verlag Berlin. doi: [10.30819/4842](https://doi.org/10.30819/4842)
- Bühler, C. (1968). *Psychologie im Leben unserer Zeit*. München: Droemer Knaur.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. doi: [10.1016/j.ecresq.2009.10.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004)
- Capellmann, L. & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:16759](https://doi.org/10.25656/01:16759)
- Chilla, S., Groskreutz, A., Hansen, B., Buchholz, K. & Sobania, B. (2022). Ich mache den Unterschied! Sprachenbildung in Kitas. *KiTa aktuell*. 30(11), 22–25.
- Chilla, S., Groskreutz, A., Hansen, B., Sobania, B., Carstensen, L. & Schippers, L. (2023). *Sprachenbildung in Kitas – Konzept* (3. Aufl.). Handewitt: Druckhaus Leupelt.
- Civitillo, S. (2019). *Teachers' cultural diversity beliefs and culturally responsive practices*. (Dissertation). Universität Potsdam. doi: [10.25932/publishup-42776](https://doi.org/10.25932/publishup-42776)
- Çopur, A. (2019). Beliefs and Practices of Social Studies Teachers on Inclusion [Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri.] *Pege Journal of Education and Instruction*, 9(2), 451–490. doi: [10.14527/pegegog.2019.015](https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.015)
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254. doi: [10.25656/01:13161](https://doi.org/10.25656/01:13161)
- Dewe, B. (2005). Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In G. Antos & S. Wichter (Hrsg.), *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem* (S. 365–379). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K. & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 48(1), 125–137. doi: [10.1007/s11858-015-0711-6](https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6)
- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität* (Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.). München.
- Egert, F., Dederer, V. & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309. doi: [10.1016/j.edurev.2019.100309](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309)
- Endres, A., Risch, B., Schehl, M. & Weinberger, P. (2020). „Teachers' Beliefs“: Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.31](https://doi.org/10.21248/qfi.31)
- England, N. (2022). Focusing on epistemological beliefs in an ELT train-the-trainer program. *English Australia Journal*, 38(1), 5–14. doi: [10.3316/informit.522928670797701](https://doi.org/10.3316/informit.522928670797701)
- Evers, I. (2016). *Planung und Evaluation einer Multiplikatorenfortbildung zum Thema Videoarbeit an Schulen*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg. Verfügbar unter: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/557/file/Diss_Evers2016.pdf
- Faix, A.-C. (2022). Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht? In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich-Müller, F. Paudel & R. Grubich (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 246–254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5924-27](https://doi.org/10.35468/5924-27)

- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020). Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1). doi: 10.4119/HLZ-2486
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderungskompetenz*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut. doi: 10.25656/01:28572
- Gimple, I. (2014). *Kontinuität und social support als Faktoren einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung: das "Arche Noah"-Projekt - im Tandem zu mehr Unterrichtserfolg. Das "Arche Noah"-Projekt - im Tandem zu mehr Unterrichtserfolg. Konzeption und Evaluation eines Lehrerfortbildungsprojektes*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Glaeser, P. & Dammerer, J. (2023). Veränderungen von teachers' beliefs und beliefsverändernde Faktoren. Eine vergleichende qualitative Studie am Beispiel von Primarstufenstudierenden und Lehrpersonen im ersten Dienstjahr. *R&E-SOURCE*, 10(3), 256–271. doi: 10.53349/resource.2023.i3.a1130
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen: Francke. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-10239>
- Groeben, N. & Scheele, B. (2020). Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Ansätze und Anwendungsfelder* (Bd. 1, 2. Aufl., S. 185–201). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-18234-2_10
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groskreutz, A. & Hansen, B. (i. V.). Reflexion und Beratung als transferunterstützende Angebote zur nachhaltigen Qualifizierung von Multiplikator:innen (Arbeitstitel). Manuskript in Vorbereitung.
- Habermas, J. (1973). Wahrheitstheorien. In H. Fahrenbach (Hrsg.), *Wirklichkeit und Reflexion* (S. 211–265). Pfullingen: Neske.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeiling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:17267
- Hagena, M., Bruns, J. & Gasteiger, H. (2022). Einfluss der Berufserfahrung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zur frühen mathematischen Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(6), 1455–1480. doi: 10.1007/s11618-022-01122-y
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. doi: 10.1086/669616
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 875–892). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-21308-4_44

- Jerusalem, M. & Hopf, D. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 44. doi: [10.25656/01:7863](https://doi.org/10.25656/01:7863)
- Kammermeyer, G. (2019). Erfolgreiche Sprachbildung und Sprachförderung in Kitas braucht gute Fortbildung. *Frühe Bildung*, 8(4), 231–233. doi: [10.1026/2191-9186/a000448](https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000448)
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 909–932. doi: [10.1007/s11618-021-01034-3](https://doi.org/10.1007/s11618-021-01034-3)
- Kasa, Y., Areaya, S. & Woldemichael, M. (2024). Mathematics teachers' beliefs about mathematics, its teaching, and learning: The case of five teachers. *Pedagogical Research*, 9(2). doi: [10.29333/pr/14172](https://doi.org/10.29333/pr/14172)
- Kindermann, K. (2020). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Methode bei der Rekonstruktion subjektiver Theorien mittels Struktur-Gele-Verfahren. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). doi: [10.17169/fqs-21.1.3324](https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3324)
- Kluczniok, K. (2025). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (2. Aufl., S. 529–551). Münster: Waxmann.
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5826](https://doi.org/10.35468/5826)
- Köller, O., Magenheimer, J., Molitor, H., Pfenning, U., Ramseger, J., Steffensky, M., Tippelt, R., Wiesmüller, C., Winther, E. & Wollring, B. (2019). *Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung* (S. H. der kleinen Forscher, Ed.; 1st ed.). Verlag Barbara Budrich. doi: [10.25656/01:17873](https://doi.org/10.25656/01:17873)
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25. doi: [10.25656/01:9461](https://doi.org/10.25656/01:9461)
- Korthagen, F. A. J. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 539–564. doi: [10.1007/s11618-020-00946-w](https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w)
- Krell, C. & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa. doi: [10.17877/DE290R-7270](https://doi.org/10.17877/DE290R-7270)
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3. Aufl., S. 441–456). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-21308-4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4)
- Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G. & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 709–738. doi: [10.1007/s11618-020-00954-w](https://doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w)
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. W. & Rietz, C. (2018). Subjektive Theorien von Lehrpersonen über schwierige Unterrichtssituationen. *Lernen und Lernstörungen*, 7(4), 253–262. doi: [10.1024/2235-0977/a000228](https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000228)
- Leidig, T., van Zadelhoff, F., Behr, J., Hasler, S. & Hennemann, T. (2024). Train-the-Trainer im Kontext von Fortbildungen auf dem Weg zur inklusiven Schule: Förderliche und hinderliche Aspekte aus Sicht der Moderator*innen. *Qualifizierung für Inklusion*, 6(1). doi: [10.21248/qfi.148](https://doi.org/10.21248/qfi.148)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.). (2020). *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung*. Hamburg: a&c Druck und Verlag GmbH. Verfügbar unter:

<https://li.hamburg.de/resource/blob/647132/25ce09bbe9967b1c3a3aea507e364287/pdf-reflexionskompetenz-foerdern-data.pdf>

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: 10.11586/2020080
- Lohse-Bossenz, H., Bahn, M., Busch, J., & Brandtner, M. (2022). Unterschiede in der Reflexion pädagogischer Praxis erklären Unterschiede in der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung. *Frühe Bildung*, 11(1), 2–11. doi: 10.1026/2191-9186/a000553
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M., Kilian, R., Ding, K., Erdmann, K., & Rehm, M. (2023). Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück: Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 12(4), 197–204. doi: 10.1026/2191-9186/a000631
- Luthardt, J., Bormann, I., & Hildebrandt, F. (2021). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten: Fortbildungsbedarfe entdecken mit Cognitive-Affective Maps (CAMs). *Frühe Bildung*, 10(3), 151–160. doi: 10.1026/2191-9186/a000531
- Malin, J. & Brown, C. (Hrsg.). (2020). *The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice*. Abingdon: Routledge. doi: 10.4324/9780429462436
- Marty, A. (2022). *Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen. Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Münster: Waxmann. doi: 10.25656/01:24579
- Marx, A. & Pant, H. A. (2022). Scaling-Up, Transfer, Transformation - wie können Netzwerke Transferprozesse unterstützen? In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & C. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben* (S. 37–50). Stuttgart: Kohlhammer. doi: 10.17433/978-3-17-041227-9
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Maslow, A. H. (1968). *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz. doi: 10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Monnier, E.-C., Avry, S., El-Hamamsy, L., Pulfrey, C., Caneva, C., Mondada, F. et al. (2023). From teacher to teacher-trainer: A qualitative study exploring factors contributing to a successful train-the-trainer digital education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100518. doi: 10.1016/j.ssaho.2023.100518
- Muzakkir, Hussin, Z. & Razak, R. A. (2024). Teachers' beliefs towards character education curriculum in primary school: a systematic literature review. *Education 3-13*, 52(8), 1178–1192. doi: 10.1080/03004279.2022.2142478
- Numans, W., van Regenmortel, T. & Schalk, R. (2019). Partnership Research: A pathway to realize multistakeholder participation. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. doi: 10.1177/1609406919884149
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen. Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1227–1250. doi: 10.1007/s11618-020-00979-1
- Pianta, R. C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 22–34). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. doi: 10.13109/9783666702259.22

- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment — ein Studienbericht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Prediger, S., Roesken-Winter, B. & Leuders, T. (2019). Which research can support PD facilitators? Strategies for content-related PD research in the Three-Tetrahedron Model. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(4), 407–425. doi: [10.1007/s10857-019-09434-3](https://doi.org/10.1007/s10857-019-09434-3)
- Putjata, G. (2018). Wissenschaftliche Evaluation: Schlüsselmomente einer Selbstwirksamkeitsentwicklung. In Kinder- und Elternzentrum „Kolibri“ e. V. (Hrsg.), *Vielfalt in Kita. Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich gestalten* (S. 5–8). Sächsisches Staatsministeriums für Kultus. Verfügbar unter: https://www.kita-bildungsserver.de/wp-content/themes/kita-bildungsserver.de/inc/dokumente_zum_download_ausliefern.inc.php?did=1388
- Rank, A. (2008). *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb*. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag. Verfügbar unter: <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=e4aea322-63e5-354e-86b1-9cf00a5d07d1>
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 56*.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1021–1043. doi: [10.1007/s11618-018-0820-4](https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4)
- Rogers, C. R. (2022). *Der neue Mensch* (B. Stein, Übers.; 13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, H.-J. & Skintey, L. (2022). Multiplikation und Implementation. Ergebnisse aus Beobachtungen in BiSS-Verbünden. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & C. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben* (S. 51–88). Stuttgart: Kohlhammer. doi: [10.17433/978-3-17-041227-9](https://doi.org/10.17433/978-3-17-041227-9)
- Rueß, J. & Wessels, I. (2020). Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–856). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/hblb2020](https://doi.org/10.35468/hblb2020)
- Scheele, B. & Groeben, N. (2020). Dialog-Konsens-Methoden. Psychologische Verfahren zur Erhebung der Innensicht von Handelnden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Designs und Verfahren* (Bd. 2, 2. Aufl., S. 337–355). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-26887-9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9)
- Scheele, B., Groeben, N. & Christmann, U. (1992). Ein Alltagssprachliches Struktur-Lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien* (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. 25, S. 152–195). Münster: Aschendorff.
- Schemme, D. & Novak, H. (Hrsg.) (2017). *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schippers, L., & Chilla, S. (2025). Sprachenbildung in Kitas: Die pädagogische Fachkraft im Fokus – eine Zwischenbilanz. *KiTa aktuell*, 33(1), 22–23.
- Schlee, J. (2020). Das Konzept von Jörg Schlee (Originalbeitrag). Überlegungen zur Gestaltung fruchtbarer Lehr-Lernsituationen. In D. Wahl (Hrsg.), *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns* (S. 264–268). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schrader, J., Anders, Y. & Richter, D. (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 775–808). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schwenken, H. (2019). Epistemologische und methodologische Reflexionen zu partizipativer Forschung. In V. Kломann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denkgliken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-20692-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5)
- Siegel, S. T. (2021). *Subjektive Theorien – ein vergessener Aspekt individueller Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften?* Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogik/subjektive-theorien-ein-vergessener-aspekt-individueller-professionalisierung-von-elementarpaedagogischen-fachkraeften/>
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, (2), 1–16. doi: [10.25656/01:25458](https://doi.org/10.25656/01:25458)
- Schneider, J., & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrerinnenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis** (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:19032](https://doi.org/10.25656/01:19032)
- Snowden, B., Lahiri, S., Dutton, R. & Morton, L. (2023). Achieving and Sustaining Change Through Capacity Building Train-the-Trainer Health Initiatives in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 43(2), 96–103. doi: [10.1097/CEH.0000000000000458](https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000458)
- Spiekermann, N. & Pilchowski, A. (2024). *Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation: Wie können Transformationsprozesse unterstützt werden?* (Deutsches Jugendinstitut e. V., Hrsg.) (WIFF Arbeitspapiere 13). München. doi: [10.36189/wiff32023](https://doi.org/10.36189/wiff32023)
- Straub, J. & Weidemann, D. (2015). *Handelnde Subjekte. »Subjektive Theorien« als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie* (Diskurse der Psychologie). Gießen: Psycho-sozial-Verlag. doi: [10.30820/9783837968927](https://doi.org/10.30820/9783837968927)
- von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Springer-Verlag. doi: [10.1007/978-3-658-04289-9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9)
- Unterkofler, U. (2020). Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 29 (2), 32–43. doi: [10.25656/01:24458](https://doi.org/10.25656/01:24458)
- Viebrock, B. (2020). Forschungsmethoden als Lehr-Lernmethoden: Subjektive Theorien. In W. Hallet, F. G. Königs, & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 524–527). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Wagner, E. (2024). Methodologie des Authentischen. Partizipative Forschung - systemtheoretisch gelesen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 25(3). doi: [10.17169/fqs-25.3.4178](https://doi.org/10.17169/fqs-25.3.4178)
- Wagner, R. F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:12366](https://doi.org/10.25656/01:12366)
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann Verlag. doi: [10.36198/9783838586809](https://doi.org/10.36198/9783838586809)

Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi: [10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)

Kontakt

Angela Groskreutz, Europa-Universität Flensburg, Institut für Sonderpädagogik, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg
E-Mail: angela.groskreutz@uni-flensburg.de

Danksagung. Diese Studie ist im Rahmen des Projektes „Sprachenbildung in Kitas“ unter der Leitung von Prof.in Dr. Solveig Chilla, welches finanziell vom Ministerium für Soziales, Jugend, Familie, Senioren, Integration und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Laufzeit 2021-2028) gefördert wird, entstanden. Die Autorin bedankt sich bei allen (angehenden) Fortbildner:innen für ihre Teilnahme an dieser Studie und ihr Engagement in der Fortbildungspraxis. Weiterer Dank gilt dem Projektteam Sprachenbildung in Kitas (<https://www.uni-flensburg.de/zebus/forschung/projekte/aktuelle-projekte/sprachenbildung-in-kitas>), insbesondere der Projektleitung Prof.in Dr. Solveig Chilla, dem Kollegen Dr. Bernd Hansen und dem Projektkoordinator Bennet Kohl (ehem. Sobania) für die wertvollen Impulse sowie Mandy Harders, Nena Hartung, Laura Illgen, Madjenna Repenning und Charlotte Ritter für die studentische Unterstützung und den anonymen Gutachtenden für ihre wertvollen Anregungen.

Zitation

Groskreutz, A. (2025). Reflexion subjektiver Theorien als Ansatz zum Wissenstransfer. Adaption eines Struktur-Lege-Verfahrens und Ergebnisse der Erprobung mit Fortbildner:innen für „Sprachenbildung in Kitas“. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 7(2), doi: [10.21248/Qfl.186](https://doi.org/10.21248/Qfl.186)

Eingereicht: 21. Februar 2025

Veröffentlicht: 6. März 2026



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.