PARTNER

Sabine Bollig, Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst, Sabrina Göbel, Angelika Sichma, Nadine Kaak & Nadja Schu

Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen?

Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der frühpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER

UNIVERSITÄT TRIER

Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen?

Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der Frühpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER

Working Paper des Verbundprojekts

PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung

Projektleitung Prof. Dr. T. Betz/ Prof. Dr. S. Bollig

Das Projekt PARTNER wird von 2019-2022 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1812A/B gefördert.

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Bitte zitieren Sie dieses Working-Paper als:

Bollig, S., Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Göbel, S., Sichma, A., Kaak, N., & Schu, N. (2021). Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen? Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der frühpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER. FB I – Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Abteilung Sozialpädagogik II. Trier: Universität Trier. Auch verfügbar unter: Kindheitsforschung – Working Paper Reihe | FB 02 - Institut für Erziehungswissenschaft (uni-mainz.de)

Inhaltsverzeichnis

1. **Einführung:** Das PARTNER-Projekt und die Schwerpunkte des ersten Transferworkshops 1

2. **Forschungsziele und Ziele des Forschungs-Praxis-Dialogs im Projekt PARTNER** 2

3. **Ausgangspunkte, Fragestellungen und Forschungsdesign des PARTNER-Projekts** 4

   3.1. Theoretisierung des Forschungsgegenstands 4

   3.2. Forschungsdesign 5

   3.3. Sensibilisierende Konzepte 5

4. **Auszug aus der Folienpräsentation** 7

5. **Herausforderungen und Ressourcen für die praktische Gestaltung des Verhältnisses Kita-Familie** 17

6. **Forschungs-Praxis-Dialog und Wissenstransfer im ethnographischen Projekt PARTNER** 21

   6.1. Wissenstransfer als Forschungs-Praxis-Dialog 21

   6.2. Besondere transferbezogene Qualitäten der ethnographischen Forschung auf den drei Ebenen der Wissenstransformation 25

   6.3. Diskussion zu den Potentialen und Herausforderungen des Transfers in ethnographischen Forschungsprojekten 27

7. **Gastvorträge** 30

   7.1. Forschungsimpulse für die Organisationsentwicklung (Prof. Dr. A. Schröer) 30

   7.2. Ausbildung einer armutsbewussten Haltung in Kindertageseinrichtungen (J. Prigge/ S. Simon) 32

8. **Werkstatt I:** Forschungsbezogene Impulse für die Entwicklung von Praxismaterialien 34

9. **Werkstatt II:** Diskussion der Impulse für die Entwicklung von Praxismaterialien 47

   9.1. Ergebnisse der Gruppe I 47

   9.2. Ergebnisse der Gruppe II 49

   9.3. Ergebnisse der Gruppe II 50

10. **Welche Aufträge ergeben sich für die Entwicklung von Transferprodukten für PARTNER?** 52

11. **Literaturverzeichnis** 54

12. **Anhang** 56

13. **Impressum** 71

Das Verbundprojekt PARTNER, dem diese Veröffentlichung zugrunde liegt, wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1812A gefördert.

1. Einführung: Das PARTNER-Projekt und die Schwerpunkte des ersten Transferworkshops

Die Zusammenarbeit mit Familien als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zum Wohl der Kinder und die verstärkte Beteiligung von Eltern in Kindertageseinrichtungen haben sich in vielen Ländern als programmatische Qualitätsziele für die Praxis in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung etabliert. Vor dem Hintergrund der Heterogenität von familialen Lebenswelten gelten sie als fachlicher Standard, der vor allem auch dazu beitragen soll, frühzeitig Bildungsungleichheiten entgegen zu wirken. Die wissenschaftliche und zugleich kritisch-distanzierte Auseinandersetzung mit diesen Partnerschaften ist indessen erst im Aufbau begriffen. Dies gilt insbesondere für Forschungsansätze, die diese Partnerschaften in kindheits-, ungleichheits- oder organisationstheoretischer Perspektive in den Blick nehmen.

Im BMBF-geförderten Verbundprojekt *PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung* der Universität Trier und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz werden mit Blick auf dieses Desiderat aus praxisanalytischer/-theoretischer Perspektive die konkreten Praktiken der Zusammenarbeit fokussiert. Diese Praktiken werden als organisational vielfältige und multiperspektivische Gestaltungen des Verhältnisses Kita–Familie verstanden, in die auch Kinder auf vielfältige Art und Weise aktiv eingebunden sind. Dabei interessiert vor allem, wie in diesen mitunter auch widersprüchlichen praktischen Gestaltungen des Verhältnisses zwischen Kindertageseinrichtung und Familie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden.

Im Sinne einer ungleichheitssensiblen Qualitätsforschung werden im Projekt PARTNER drei miteinander verbundene Fragenkomplexe bearbeitet:

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von Kindertageseinrichtung und Familie in den Praxen der Zusammenarbeit normativ und performativ aus? Welche unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Familie lassen sich im Kita-Alltag finden und welche Verhältnisbestimmungen von Kindertageseinrichtung und Familie werden dabei praktisch relevant gemacht?
- Wie sind Fachkräfte und Eltern an der Hervorbringung dieser Verhältnisbestimmungen beteiligt? Und wie gestalten die Kinder – als bislang vernachlässigte Akteur*innengruppe – diese Praxen und Verhältnisbestimmungen mit? Welche Orientierungen liegen dem Handeln der unterschiedlichen Akteur*innen zugrunde?
- Welche Bedeutung kommt dem Organisationskontext mit Blick auf diese praktischen Verhältnisbestimmungen von Familie und Kindertageseinrichtung zu? Welche Rolle spielen z. B. die Organisationskultur und der sozialräumliche Kontext? Welche Aspekte sozialer Ungleichheit werden organisational relevant und als ungleiche Formen von Partnerschaft (re-)produziert?

2. Forschungsziele und Ziele des Forschungs-Praxis-Dialogs im Projekt PARTNER

Mit diesen Fragestellungen zielt das Projekt darauf, grundlagenorientierte Erkenntnisse zur Gestaltung der Verhältnisse zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien in kindheits-, ungleichheits-, praxis- und organisationstheoretischer Perspektive zu gewinnen. Darüber hinaus leistet das Projekt einen praxisbezogenen Beitrag für die Qualitätsentwicklung in der frühpädagogischen Praxis.

Um die Fachpraxis in diesem Sinne für die vielfältigen Dimensionen und mitunter ambivalenten Normierungen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern und die damit verknüpften ungleichheitsbezogenen Herausforderungen zu sensibilisieren, werden die Forschungsergebnisse anwendungsorientiert aufbereitet. Konkret ist zum jetzigen Zeitpunkt angedacht, zwei Open Access-Broschüren zu entwickeln. Im Sinne eines gemeinsamen Wissenstransformationsprozesses zwischen Forschung und Kita-Praxis wird der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis während des gesamten Projektzeitraums über einen kontinuierlichen Forschungs-Praxis-Dialog in verschiedenen Formaten gestaltet, zu dem auch Workshops mit Expert*innen der Fachpraxis gehören.

Dies ist die Dokumentation des ersten Transferworkshops, der am 14. und 15. November 2019 an der Universität Trier stattgefunden hat.

Schwerpunkte und Teilnehmer*innen des ersten Transferworkshops

Der erste Transferworkshop diente als Auftaktveranstaltung der Workshopreihe vor allem dazu, das ethnographische Forschungsprojekt PARTNER und sein Transferpotential vorzustellen und gemeinsam mit den eingeladenen Expert*innen aus Wissenschaft, Fachpraxis und organisierter Elternschaft herauszuarbeiten, welche

a) Herausforderungen und Problemstellungen aktuell mit Blick auf eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie bestehen, welche Entwicklungsbedarfe es in diesem Themenbereich gibt und
b) welche Möglichkeiten eines gelingenden Forschungs-Praxis-Transfers bestehen.

Dazu wurden nach einer Vorstellung des Forschungsprojektes und des projektbezogenen Transferverständnisses in einem *ersten Schritt* grundlegende Bedingungen, Herausforderungen und Ressourcen in der Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie unter den Teilnehmer*innen diskutiert. In einem *zweiten Schritt* wurden inhaltliche Ausgangspunkte und Themenfelder für die im Projekt zu entwickelnden Transferprodukte bestimmt. Im *dritten Schritt* ging es darum, sich ausgehend von ersten Einblicken in die laufende Feldforschung und die analytischen Zugänge über mögliche Transferprodukte für eine ungleichheitssensible Professionalisierung und Organisationsentwicklung auszutauschen. Dieser Austausch gestaltete sich über die Diskussion im Plenum hinaus entlang von Gastvorträgen und Werkstattarbeiten, an denen sich die Teilnehmer*innen des Workshops aktiv beteiligten und ihre Perspektive auf den Forschungsgegenstand und den anvisierten Forschungs-Praxis-Transfer im Projekt PARTNER einbrachten.

Um eine möglichst hohe Vielfalt an Perspektiven zu gewährleisten, war es das Ziel, eine möglichst heterogene Gruppe an Expert*innen für den Kita-Bereich und die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie in dieses Transfervorhaben zu integrieren. Daher wurden sowohl Eltern-, als auch Trägervertreter*innen, Fachkräfte und Kita-Leitungen, Aus-/Fort- und Weiterbildner*innen und Fachberatungen sowie weitere Wissenschaftler*innen zum Transferworkshop eingeladen.

Folgender Teilnehmer*innenkreis nahm am ersten Transferworkshop teil und trug insofern auch zu den dokumentierten ersten Diskussionsergebnissen bei (in alphabetischer Reihenfolge):

- Prof.'in Dr. Tanja Betz, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung, Projektleitung PARTNER-Projekt, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- Anna-Lena Bindges, Studentische Hilfskraft, PARTNER-Projekt, Universität Trier
- Dr. Stefanie Bischoff-Pabst, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PARTNER-Projekt, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- Prof.'in Dr. Sabine Bollig, Professorin für Sozialpädagogik II, Projektleitung PARTNER-Projekt, Universität Trier
- Dr. Bernd Bröskamp, Geschäftsführung, Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit
- Dr. Sabrina Göbel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PARTNER-Projekt, Universität Trier
- Lisa Groß, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Sozialpädagogik II, Universität Trier
- Nadine Kaak, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PARTNER-Projekt, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- Jérôme Kloos, Studentische Hilfskraft, PARTNER-Projekt, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- Pia Khoilar, Leitung Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement, Katholische KiTa gGmbH Trier
- Kathrin Kraft, Servicestelle KitaEltern Hessen, Landesarbeitsgemeinschaft KitaEltern Hessen e.V.
- Dr. Franziska Larrá, Pädagogische Geschäftsleitung, Elbkinder Vereinigung Hamburger KiTas gGmbH
- Janine Louis, Referentin für Sprach-Fachberatung für Kindertageseinrichtungen Bezirk Trier, Caritasverband für die Diözese Trier e.V.
- Jessica Prigge, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung, Universität Kassel
- Marcin Sarna, pädagogische Fachkraft, Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit
- Dr. Andy Schieler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (IBEB), Hochschule Koblenz
- Prof. Dr. Andreas Schröer, Professor für Organisationspädagogik, Universität Trier
- Angelika Sichma, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PARTNER-Projekt, Universität Trier
- Stephanie Simon, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung, Universität Kassel
- Nadja Schu, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, PARTNER-Projekt, Universität Trier
- Dr. Jörgen Schulze-Krüdener, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Sozialpädagogik I, Universität Trier
- Herbert Vogt, Fortbildner und Fachberater für Kindertageseinrichtungen, Odenwald-Institut

3. Ausgangspunkte, Fragestellungen und Forschungsdesign des PARTNER-Projekts

Das Projekt wurde vorgestellt von Sabine Bollig und Tanja Betz.

3.1. Theoretisierung des Forschungsgegenstands

Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gehört zum fachlichen Standard für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. Zugleich gibt es Forschungsarbeiten zu diesem Konzept und seiner Wirksamkeit sowie zu den nicht-intendierten Effekten der Ausgestaltung solcher Partnerschaften. Davon ausgehend und mit Bezug auf eigene Forschungsarbeiten wurde die Partnerschafts-Programmatik im Einführungsvortrag in die grundlegende Frage nach der vielfältigen Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie eingebettet. Es wurden zentrale Aspekte herausgearbeitet, die diese Verhältnisbestimmungen aus ungleichheits-, kindheits- und organisationstheoretischer Perspektive kennzeichnen:

- Die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kita–Familie ist nicht eindeutig, sondern vielfältig und gestaltungsoffen. Diese Vielfalt an Verhältnisbestimmungen spiegelt sich in den heterogenen Bildungs- und Betreuungsarrangements der Kinder (Bollig et al., 2016) und ist durch die Multifunktionalität der Kitas geprägt (Betreuungsfunktion, Bildungsfunktion, Erziehungsfunktion, arbeitsmarktbezogene Funktion, gemeindebezogene Funktion, etc.). Die alltägliche Gestaltung, aber auch die Bewertung dieser vielfältigen Verhältnisbestimmungen sind eng mit milieubezogenen und organisationalen Vorstellungen von ‚guter' Kita-Praxis verbunden. Somit ist nicht nur von einer vielfältigen Praxis, sondern auch von einer Multiperspektivität von Qualitätserwartungen und -urteilen mit Blick auf die partnerschaftliche Zusammenarbeit auszugehen (Honig et al., 2004).
- Als Ausdruck wohlfahrtsbezogener Bestimmungen des Verhältnisses von Kita–Familie mit dem Ziel der frühzeitigen Kompensation von Ungleichheit, birgt das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nicht nur Chancen zur Reduktion von Bildungsungleichheiten, sondern auch ein eigenes Potenzial für die Reproduktion von Ungleichheit. In der praktischen Umsetzung des Partnerschaftskonzepts können beispielsweise verschiedene Passungen zwischen Eltern, Kindern und Fachkräften entstehen, da die Möglichkeiten und Ressourcen zur Zusammenarbeit je nach Situation und Konstellation unterschiedlich sind. Damit gehen sowohl für Fachkräfte als auch für Eltern Spannungen einher, beispielsweise, wenn Ansprüche und Erwartungen an die Partner*innen nicht erfüllt werden (Betz et al., 2017; 2019).
- Kinder sind auf vielfältige Weise in die Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie involviert, als Akteur*innen in den praktischen Verhältnisbestimmungen wurden sie indessen bislang nur unzureichend systematisch berücksichtigt (Betz et al., 2019; Bollig et al., 2016; 2018).

Praktiken der Zusammenarbeit und der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften werden insofern im Verbundprojekt PARTNER als multiple alltägliche Praktiken der Verhältnisbestimmung von Kita-Familie betrachtet, in die auch Kinder auf vielfältige Art und Weise aktiv eingebunden sind. Aus praxisanalytischer Perspektive werden diese vielfältigen alltäglichen Praktiken als mehr oder weniger routinierte Sets von sprachlichen und körperlichen Aktivitäten der beteiligten Akteur*innen und der damit verbundenen materiellen Arrangements untersucht (Bollig, 2018; Reckwitz, 2002; Schatzki, 2002). Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive interessiert vor allem, wie in diesen mitunter auch widersprüchlichen praktischen Gestaltungen des Verhältnisses gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden.

Zur Untersuchung dieser Verhältnisbestimmungen werden im Projekt PARTNER konkrete Praxen des Zusammenarbeitens und der wechselseitigen Bezugnahme vor dem Hintergrund der Multifunktionalität der

Kindertageseinrichtungen gedeutet. So sind Kindertageseinrichtungen und Familie im Kontext der Dienstleistungsfunktion von Kitas zum Beispiel anders relationiert (Dienstleister*innen vs. Kund*innen) als im Kontext der Bildungsfunktion (non-formaler vs. informeller Bildungsort), der Erziehungsfunktion (öffentliche vs. private Erziehung) oder der sozialkompensatorischen Funktion (Hilfeerbringer vs. bedürftige/benachteiligte Familien). Für die Analyse von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und die verstärkte Beteiligung von Eltern in Kindertageseinrichtungen sind diese Verhältnisbestimmungen deshalb relevant, weil zum einen davon auszugehen ist, dass die programmatische Forderung nach ‚Partnerschaften' nur *eine* von vielen möglichen Formen der Relationierung von Kita-Familie darstellt, die im organisationalen Kontext mit vielfältigen anderen Verhältnisbestimmungen konkurriert, amalgamiert und interagiert. Zum anderen sind die Vorstellungen davon, was ‚Partnerschaft' bedeutet, selbst in sich vielfältig (Betz & Bollig, 2019; Alasuutari, 2010). Zu fragen ist also, mit welcher Vielfalt an Verhältnisbestimmungen von Familie und Kindertageseinrichtung die Akteure in ihrem organisationalen Alltag umgehen und welche konkreten praktischen Konzepte des Verhältnisses von Kindertageseinrichtung und Familie *wann* und *wie* relevant gemacht werden.

Angesichts der historischen und systematischen Bedeutung, die Kindertageseinrichtungen zur gesellschaftlichen Formierung und Normalisierung von Familie zukommt (z. B. Loseke & Cahill, 1994; James & James, 2012), erlaubt dieser gegenstandstheoretische Zugang, nach milieuspezifischen (Nicht-) Passungsverhältnissen in den konkreten Verhältnisbestimmungen von Kita–Familie zu fragen. Diese Passungsverhältnisse machen, so die Ausgangsthese, bestimmte Arten organisationaler Adressierungen, z. B. nicht-deutschsprachiger oder sozial benachteiligter Familien, wahrscheinlicher als andere und können somit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Sinne eines ‚doing difference' (Hirschauer, 2014) beitragen.

3.2. Forschungsdesign

Zur Erforschung der komplexen und vielfältigen Verhältnisbestimmungen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie findet ein multimethodisches und -perspektivisches Feldforschungsdesign Anwendung, das mehrere Bausteine enthält.

Im Vordergrund der Feldforschung stehen die *Teilnehmende Beobachtung* der alltäglichen Praxis in den Kindertageseinrichtungen (für 3- bis 6-jährige Kinder) und *offene Leitfadeninterviews* mit Fachkräften, Eltern und Kita-Leitungen. Die Feldforschung wird im Projektverlauf mit jeweils zwei Kindertageseinrichtungen an den beiden Projektstandorten (Mainz, Trier) realisiert. Die Auswahl der ersten Organisationen erfolgte zunächst über kontrastierende Charakteristika (Größe, Trägerschaft, pädagogisches Konzept) und Merkmale des Sozialraums (Stadt vs. Land, sozioökonomische Daten, viele vs. wenige Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen). Im Verlauf der Feldforschung werden über ein *theoretisches Sampling* weitere kontrastierende Einrichtungen akquiriert. Flankiert wird die Forschungsarbeit durch den kontinuierlichen Austausch mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis mit dem Ziel, Materialien zur Gestaltung einer ungleichheitssensiblen Praxis auf der Ebene organisationalen und pädagogischen Handelns zu entwickeln.

Der empirischen Feldforschung ging die Aufarbeitung des internationalen Forschungsstands zu den Themen ‚Zusammenarbeit', ‚Partnerschaft' und ‚Ungleichheit' sowie eine Sekundäranalyse empirischer Daten aus vorangegangenen Studien voraus. Ebenso wurde eine Recherche zu Möglichkeiten und Modellen des Transfers zwischen Wissenschaft und Fachpraxis durchgeführt. Davon ausgehend wurden Arbeitshypothesen und erste Foki für die ethnographische Feldforschung gebildet, die den Kern des Projekts darstellen.

3.3. Sensibilisierende Konzepte

Zur Fokussierung der Forschungsfragen wurde bereits zu Beginn der Feldforschung an der Entwicklung sensibilisierender Konzepte gearbeitet, die im Rahmen eines Workshops mit internationalen Expert*innen aus

der Wissenschaft vom 09.-10.09.2019 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorgestellt und hinsichtlich ihrer Produktivität für den Forschungsprozess diskutiert wurden (siehe Working Paper PARTNER 1/2020: link). Neben ihrer allgemeinen methodischen Funktion in der ethnographischen Forschung dienen solche sensibilisierende Konzepte als Arbeitshypothesen und ermöglichen so einen relativ schnellen Übergang zu gezielten Beobachtungen. Sie bieten, wie Charmaz (2003) formuliert, „Möglichkeiten zum Sehen, Organisieren und Verstehen von Erfahrungen […] als Ausgangspunkt für die Gebäudeanalyse und nicht als Endpunkte für deren Umgehung" (ebd., S. 259). Sensibilisierende Konzepte können auf vielfältige Weise gebildet werden; über theoretische und empirische Begriffe oder durch methodische, analytische oder metaphorische Verknüpfungen. Letztendlich werden sie durch ihre Funktionalität für den Forschungsprozess legitimiert. Es ist entscheidend, sie konkret genug zu formulieren, um frühzeitig analytische Verbindungen zu den beobachteten Ereignissen herstellen zu können, jedoch vage genug, um den Blick der Forscher*innen nicht von vornherein einzuschränken.

Die im Projekt PARTNER entwickelten sensibilisierenden Konzepte beziehen sich auf drei Schwerpunkte: doing collaboration, doing family in, durch und mit der Organisation Kindertageseinrichtung sowie Kinder als Akteur*innen im doing collaboration und im doing family. Für die Ausdifferenzierung der Forschungsfoki wurden verschiedene Dimensionen, Ebenen bzw. Subpraktiken für diese drei sensibilisierenden Konzepte herausgearbeitet. Sie sollen den weiteren Feldforschungsprozess anleiten und die Forschenden dafür sensibilisieren, welche (Nicht-)Passungsverhältnisse mit den Praktiken einhergehen und welche Positionierungen, zum Beispiel im Zuge von Privilegierungen oder Benachteiligungen bestimmter Akteur*innen, daraus entstehen.

4. Auszug aus der Folienpräsentation

Ausgangspunkt

Kritische Anfragen an Konzept und Praxis ‚der' Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

- Was ‚ist' Partnerschaft – hält ‚Partnerschaft' was sie verspricht?
  (u. a. Betz 2015, Betz et al. 2017)
- Narrative der Partnerschaft in Bildungsplänen, etc.
  (u. a. Sack 2006, Janssen & Vandenbroeck 2018)
- ‚Praxis' *der* Partnerschaft
  (u. a. Alasuutari 2014; Cloos et al. 2018; Karila 2006; Betz et al. 2019)

Ausgangspunkt

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern
als zentrales Qualitätskriterium der Kindertageseinrichtungs-Praxis & auch mit Blick auf Kompensation von Benachteiligung / Startnachteilen von Kindern

Praxisbücher, Leitfäden, Hilfen zur praktischen Gestaltung

Forschungsstand – eigene Vorarbeiten

Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie angesichts von Ungleichheitsverhältnissen

Multiperspektivität von Partnerschaft / Zusammenarbeit

PARTNER

Befunde aus „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (1) Passungen – mit Ungleichheitspotenzial

Passungen für Fachkräfte, u. a. wenn Eltern als Ressource/Unterstützung der Kindertageseinrichtung fungieren; sich für die Kindertageseinrichtung und ihr Kind engagieren

Passungen für Eltern, u. a. wenn sie sich für die Kindertageseinrichtung einbringen (Mithelfen, Informationen erhalten, Vernetzen)

→nicht alle Eltern haben dieselben Möglichkeiten Unterstützung anzubieten, als Ressource zu fungieren

→differentielle Gefahr der Selbsteliminierung (Zutrauen in eigenes Engagement fehlt u. a. wegen Zeitmangel)

aus: Betz et al. (2019) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

PARTNER

Befunde aus „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“
(2) Spannungen – mit Ungleichheitspotenzial

Spannungen für Fachkräfte, u. a. wenn Eltern als verschlossen erlebt werden; Forderungen vortragen, sich beschweren, (zu) aktiv sind, hohe Ansprüche haben, es sprachliche Hürden bzgl. ‚Deutsch der Kindertageseinrichtung‘ gibt

Spannungen für Eltern, u. a. wenn Kindertageseinrichtung nicht transparent genug arbeitet, Fachkräfte als unmotiviert erlebt werden, divergierende Vorstellungen zwischen ihnen und Fachkräften bestehen (Erziehung(sverhalten), Werte)

→ Deutsch sprechen / nicht sprechen als zentrale spannungsvolle Kategorie; Eltern in der (Mit-)Verantwortung; Sprachbarrieren verhindern gleiche Informationen für alle Eltern

aus: Betz et al. (2019) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

PARTNER

Befunde aus „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“
(3) Kinder in der Zusammenarbeit?!

aus: Betz et al. (2019) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

PARTNER

Forschungsstand – eigene Vorarbeiten

Befunde aus „Trierer Kita-Studie“

Michael-Sebastian Honig,
Magdalena Joos, Norbert Schreiber
Zusammen mit Tanja Betz, Sabine Bollig, Petra Jung, Andreas Krein und Kai Schmidt

Gegenstand: Relationales Verständnis pädagogischer Qualität
Multifunktionalität der Organisation Kindertageseinrichtung und Multiperspektivität von Qualitätsurteilen

Vorstellungen ‚guter Praxis‘ eingebunden in Multifunktionalität von Kindertageseinrichtungen
= arbeitsmarkt-, dienstleistungs-, gemeinde-, schul-, integrationsbezogene, etc. Funktionen

Qualitätsdebatte macht auf neue und komplexe Verhältnisbestimmungen von Familie und Kindertageseinrichtung im Kontext dieser Multifunktionalität aufmerksam, die in Kita-Praxis ‚bearbeitet‘ werden müssen,

bspw. Spannung zwischen bildungs- und betreuungsbezogenen Funktionen (flexible Öffnungszeiten vs. Sicherstellung pädagogischer Angebotsstruktur)

Differente, milieubezogene Vorstellungen ‚guter Praxis‘ bei Eltern, gegensätzliche Wahrnehmungen von Erwartungen durch Fachkräfte

PARTNER

Forschungsstand – eigene Vorarbeiten

Luxemburger CHILD-Studie

Vielfältige Kindertageseinrichtung-Familie-Verhältnisse, die sich in diversen Bildungs- und Betreuungsarrangements ausbilden

Zusammenspiel von
- Familien
- Organisationen
- Sozialräumen

in alltäglichen Routinen/Praktiken

Kinder in vielfältiger Weise Akteur*innen dieser Verhältnisbestimmungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung
- in sprachbezogenen Differenzierungspraxen
- in differenten Beziehungsgestaltungen
- im Positioniertwerden und sich Selbst-Positionieren als bestimmte ‚Familienkinder‘ (bspw. Migrantenkinder, Geschwisterkinder, ...)

PARTNER

Praxistheoretische und ungleichheitsbezogene Perspektiven im PARTNER-Projekt

- **Verhältnisbestimmungen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie werden in alltäglichen Praktiken vollzogen**

"bodily doings and sayings" und ihre materialen Arrangements (Reckwitz 2003, Schatzki 2002)
Aktivitäten, Räume/Zeiten, Objekte (Infowände, Formulare, Türen, etc.), Architekturen, etc.

aus: CHILD-DVD
Kinder als Grenzgänger

→ es geht also weniger um Haltungen und Wissen der Fachkräfte/Eltern/Kinder,
sondern um das 'Wissen', das in Praktiken und Routinen eingelagert ist,
oder anders formuliert: wir fragen, wie implizite Orientierungen und explizite Überzeugungen durch alltägliches, organisationales Handeln entstehen

PARTNER

Praxistheoretische und ungleichheitsbezogene Perspektiven im PARTNER-Projekt

- **Soziale Ungleichheiten werden in diesen Alltagspraktiken reproduziert**

Soziales und kulturelles Kapital der Akteur*innen
(vgl. Lareau 1987, Bourdieu 1982)
Welche unterschiedlichen Verhaltensweisen und Strategien zeigen sich bei Familien/Kindern/Fachkräften in Verbindung mit ihrer sozialen Herkunft? Was wird im Alltagshandeln an kulturellem und sozialem Kapitel zum 'Mitspielen' vorausgesetzt?

Passungs- und Nicht-Passungsverhältnisse
(Bauer 2011; Kramer 2017, Behrman, Eckert & Gefken 2017)
Welche Familien fallen im Kontext dieser Organisationsroutinen als ‚einfach', ‚anders', ‚herausfordernd' oder gar ‚störend' auf?

Un/doing Differences
(Hirschauer 2014)
Wie wird aktiv zwischen 'uns' und 'denen' unterschieden?
(z.B. mit Blick auf Sprache, Herkunft, Kleidung/Essen, Orientierungen)

PARTNER

Forschungsfragen im PARTNER-Projekt

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von Kindertageseinrichtung und Familie in den konkreten Praxen der alltäglichen Zusammenarbeit aus? Welche unterschiedlichen Konzeptualisierungen von *Zusammenarbeit* und *Familie* lassen sich im Alltag der Kindertageseinrichtung finden und welche Verhältnisbestimmungen von Kindertageseinrichtung und Familie werden dabei praktisch relevant gemacht?
- Wie gestalten alle Akteure, auch die Kinder, diese Praxen und Verhältnisbestimmungen mit?
- Welche Bedeutung kommt dem Organisationskontext und Organisationsroutinen in diesen praktischen Verhältnisbestimmungen von Familie und Kindertageseinrichtung zu?
- Welche Aspekte sozialer Ungleichheit werden dabei organisational relevant gemacht und als *ungleiche Formen von ‚Partnerschaft'* re-/produziert?

Forschungsdesign PARTNER

Ethnographisches Feldforschungsdesign

Mehrmonatige **teilnehmende Beobachtungen** (‚dichte' Beschreibungen)
08/2019 – 05/2021, aktuell drei Einrichtungen

Fokus: Organisationsroutinen, Formate der Zusammenarbeit, ‚Felddokumente'
(Analyse Websites, Formulare, etc.)

in 4 Kindertageseinrichtungen im Großraum Trier und im Großraum Rhein-Main

kontrastive Auswahl der Einrichtungen (Größe, Träger, Stadt/Land, Sozialraum, ...)

Leitfadenorientierte Interviews mit Fachkräften und Leitungen
Kurzfragebogen zur Einrichtung

Leitfadenorientierte Interviews mit Eltern
Kurzfragebogen zur Familie (3-6 Eltern pro Kita, kontrastive Auswahl)

Fokus: Multiperspektivität

(1) *Doing collaboration* - Zusammenarbeit ‚machen'

Wie und in welchen Situationen wird eine gegenseitige Bezugnahme
von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(-mitgliedern) hergestellt,
die von den Akteur*innen explizit oder implizit als Zusammenarbeit verstanden wird?

Dimensionen, Ebenen, Subpraktiken des *doing collaboration*

Ungleichheitsrelevanz

Was fordern diese Praktiken an Mitspielkompetenzen von den unterschiedlichen Akteuren ein? (kulturelles und soziales Kapital)

Wie werden dort Passungsverhältnisse relevant? (Mit wem 'klappts einfach'? Wo werden Differenzen sichtbar?)

Welche Konstellationen, Arrangements gehen mit einer Privilegierung bestimmter (Familien-)Mitglieder und einer Benachteiligung anderer einher? (doing difference)

PARTNER

(2) *Doing family* in, durch und mit Kindertageseinrichtungen

Verhältnisbestimmungen zwischen Familie und Kita ‚machen'

Doing family in Kindertageseinrichtungen

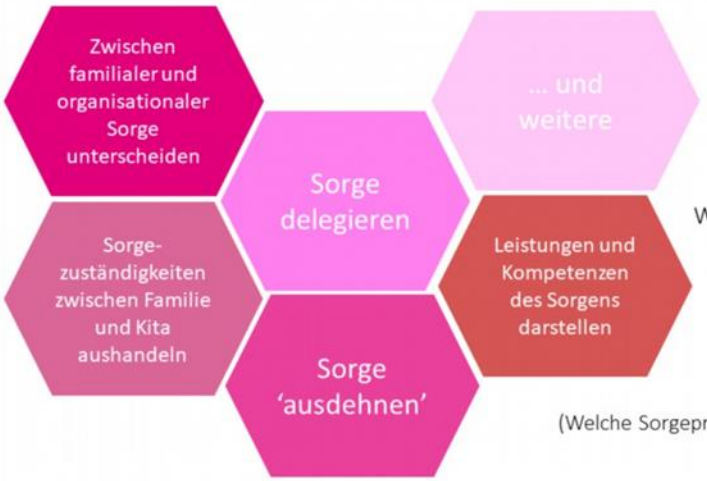
Doing family durch Kindertageseinrichtungen

Doing family mit Kindertageseinrichtungen

PARTNER

- *Doing family* mit Kindertageseinrichtungen

Fokus „gemeinsam sorgen“ (*doing ‚shared care‘*)



Ungleichheitsrelevanz

Was fordern diese Praktiken an Mitspielkompetenzen von den unterschiedlichen Akteur*innen ein?
(kulturelles und soziales Kapital)

Wie werden hier Passungsverhältnisse relevant?
(gemeinsame/differente Sorgekonzepte?)

Welche Sorgepraktiken/-arrangements gehen mit einer Privilegierung bestimmter Familien(-mitglieder) und einer Benachteiligung anderer einher?
(Welche Sorgepraktiken werden als solche anerkannt, welche nicht?)

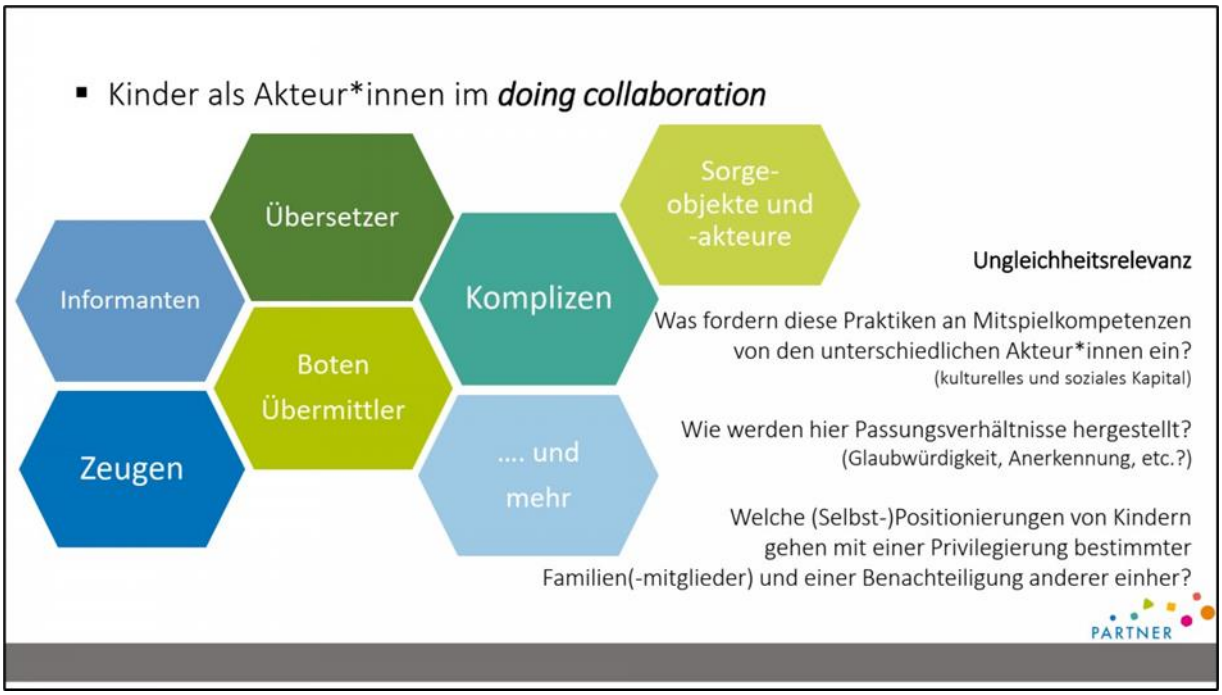
PARTNER

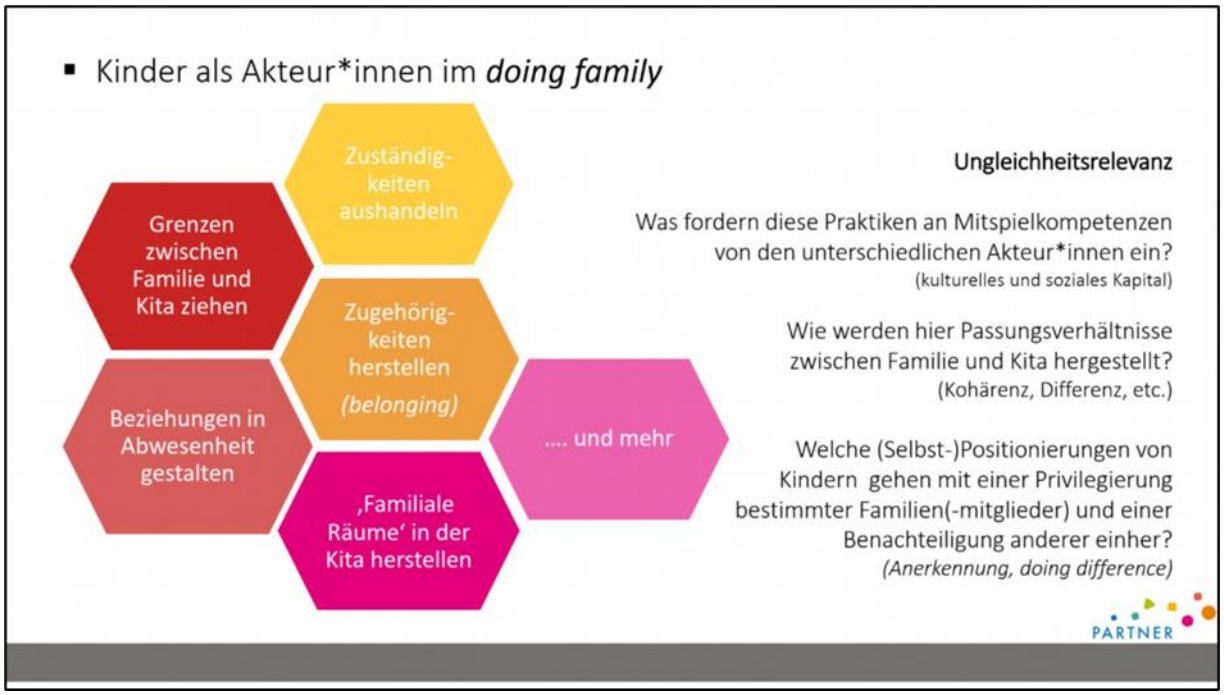
(3) Kinder als Akteur*innen im ***doing collaboration*** und ***doing family***

Was tun Kinder (intergenerational und peerkulturell) in **Praktiken des Zusammenarbeitens** und welche Positionen werden ihnen dabei zugewiesen? Wie positionieren sie sich selbst und gehen mit diesen Positionierungen um?

Wie sind Kinder als Objekte und Akteure in die ***Praktiken des doing family in, durch und mit*** **Kindertageseinrichtungen** eingebunden und welche Positionierungen werden ihnen in den multiplen Gestaltungen des Verhältnisses zwischen Kindertageseinrichtung und Familie zugewiesen?
Wie unterscheiden sie zwischen Familie und Kindertageseinrichtung, welche Verhältnisbestimmungen stellen sie intergenerational oder peerkulturell her?

PARTNER


Kinder als Akteur*innen im doing collaboration
Übersetzer
Informanten
Komplizen
Sorge-objekte und -akteure
Boten Übermittler
Zeugen
.... und mehr
Ungleichheitsrelevanz
Was fordern diese Praktiken an Mitspielkompetenzen von den unterschiedlichen Akteur*innen ein?
(kulturelles und soziales Kapital)
Wie werden hier Passungsverhältnisse hergestellt?
(Glaubwürdigkeit, Anerkennung, etc.?)
Welche (Selbst-)Positionierungen von Kindern gehen mit einer Privilegierung bestimmter Familien(-mitglieder) und einer Benachteiligung anderer einher?
PARTNER

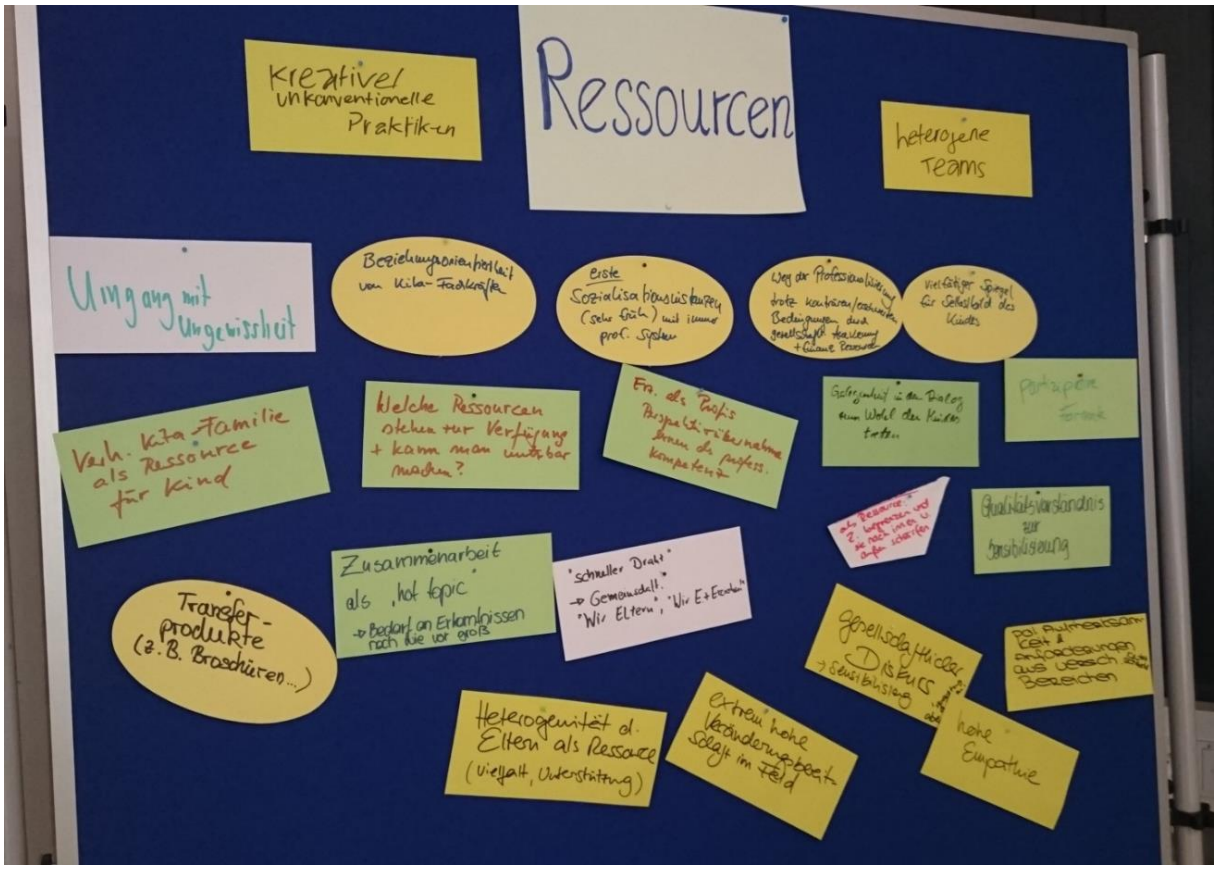

Kinder als Akteur*innen im doing family
Zuständig-keiten aushandeln
Grenzen zwischen Familie und Kita ziehen
Zugehörig-keiten herstellen (belonging)
Beziehungen in Abwesenheit gestalten
.... und mehr
‚Familiale Räume' in der Kita herstellen
Ungleichheitsrelevanz
Was fordern diese Praktiken an Mitspielkompetenzen von den unterschiedlichen Akteur*innen ein?
(kulturelles und soziales Kapital)
Wie werden hier Passungsverhältnisse zwischen Familie und Kita hergestellt?
(Kohärenz, Differenz, etc.)
Welche (Selbst-)Positionierungen von Kindern gehen mit einer Privilegierung bestimmter Familien(-mitglieder) und einer Benachteiligung anderer einher?
(Anerkennung, doing difference)
PARTNER

5. Herausforderungen und Ressourcen für die praktische Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie

Das Ziel der Projektvorstellung war es, die anwesenden Expert*innen für die ungleichheitsbezogenen Fragestellungen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Familie zu sensibilisieren. Im Anschluss an die Präsentation wurde in Gruppenarbeiten ein Brainstorming zu den Herausforderungen und Ressourcen für die Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie mit Blick auf soziale Ungleichheiten und der Vielfalt von Familien entlang folgender Fragen durchgeführt:

- Welche Ressourcen/Potentiale nehmen Sie in Ihrem Berufsfeld bezüglich der Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie wahr?
- Welche Herausforderungen nehmen Sie in Ihrem Berufsfeld in der Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie wahr?
- Welche Rolle spielen dabei soziale Ungleichheiten?

Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten wurden anschließend im Plenum vorgestellt und geordnet.



1: Mind-Map zu den Ressourcen in der Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie

Die von den Expert*innen angeführten Ressourcen lassen sich auf Ebene der Fachkräfte, der Organisation (Einrichtung/Träger) und auf Ebene der Eltern wie folgt ordnen:

Ressourcen auf Ebene der ...

...Fachkräfte

heterogene Teams ermöglichen unterschiedliche Wahrnehmungen & Umgangsweisen mit Familien (z. B. kreative/unkonventionelle Praktiken)

Fähigkeit zu Empathie und Perspektivübernahme als professionelle Kompetenz für die Zusammenarbeit mit Familien

persönlicher Bezug und gute Kenntnisse über Familien/familiale Situationen

...Organisation (Einrichtung/ Träger)

Anpassungsfähigkeit und Änderungsbereitschaft mit Blick auf die Heterogenität von Familien

früher Kontakt zu Familien und Unterstützungsmöglichkeiten (Kindertageseinrichtung als erste institutionelle Sozialisationsinstanz)

hohe Qualitätsansprüche in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien durch Professionalisierung

...Eltern

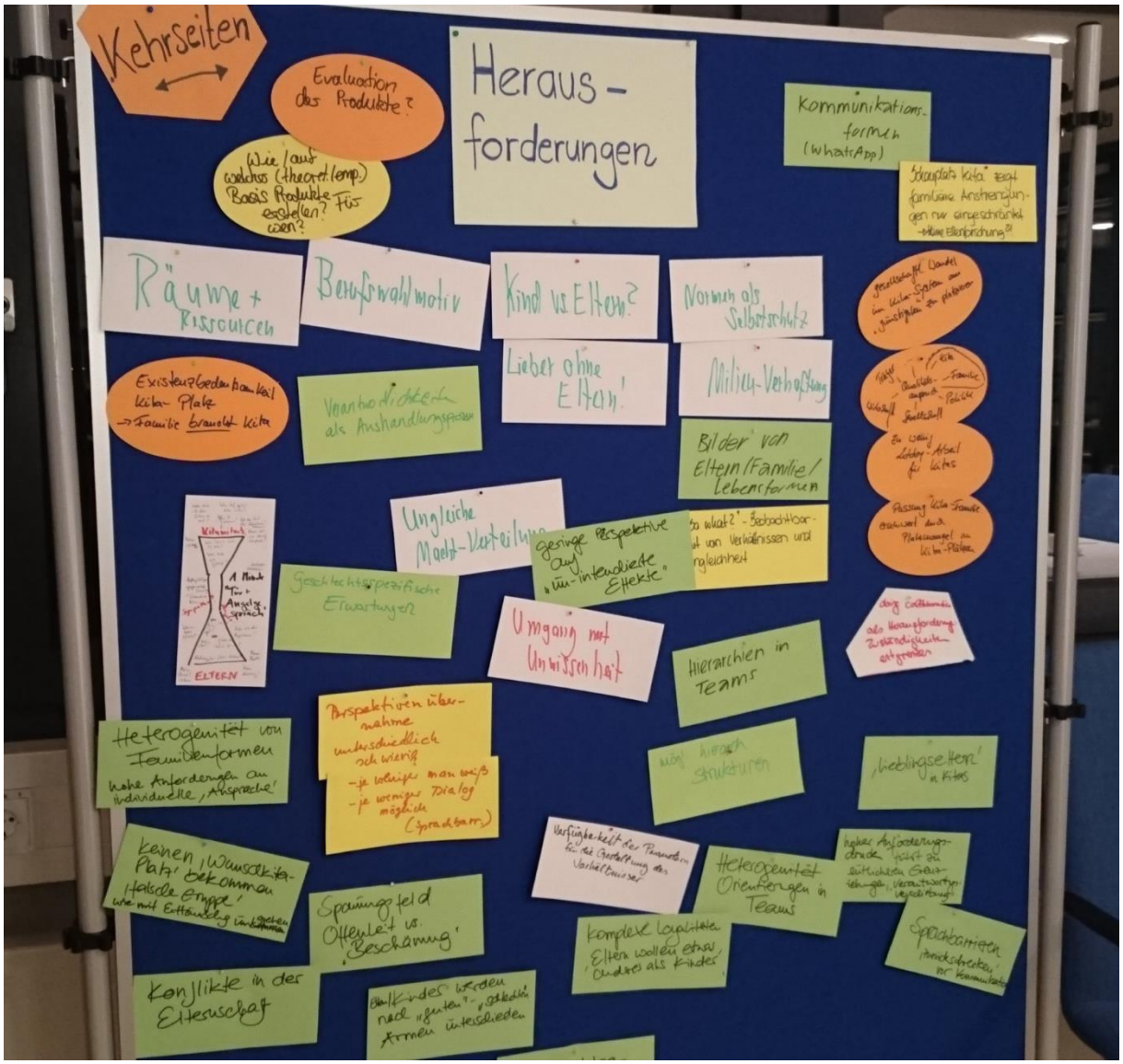
Heterogenität der Elternschaft (unterschiedliche Kompetenzen und Möglichkeiten des Engagements)

hohe Bereitschaft zur Partizipation am Kita–Alltag

Eltern als Expert*innen ihrer Familien

Interesse der Eltern an Dialog und einer Kooperation zum Wohl des Kindes

Nachfolgend haben die Expert*innen die Herausforderungen in der Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie aufgezeigt und sind auch darauf eingegangen, was für die Entwicklung von Transferprodukten beachtet werden soll. Die Ergebnisse wurden erneut im Plenum vorgestellt und diskutiert.



2: Mind-Map zu den Herausforderungen bei der Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie

Die gesammelten Herausforderungen bezüglich der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie lassen sich auf Ebene der Fachkräfte, der Organisation und der Eltern wie folgt ordnen:

Herausforderungen auf der Ebene der ...

... Fachkräfte

verdeckte oder offene Hierarchien in Teams, die die Zusammenarbeit mit Familien erschweren

Mangel an zeitlichen und/oder räumlichen Ressourcen

Uneinigkeiten im Team (durch unterschiedliche Normen und Werte)

mittelschichtsorientierter Blick von Fachkräften

mangelnde Fähigkeit zur Perspektivübernahme

...Organisation (Einrichtung/ Träger)

Konflikte in der Kita–Elternschaft

(zu) wenige Plätze in der Kindertageseinrichtung

Passungsprobleme zwischen Kindertageseinrichtung und Familie

organisationale Normierungs- und Normalisierungsprozesse von Familien

(zu) hohe Qualitätsanforderungen und -erwartungen durch Träger, Familien, Politik

...Eltern

Übertragung und/oder Verschiebung von Verantwortlichkeiten an die Kindertageseinrichtung

Existenzbedeutsamkeit des Kita-Platzes für Familien

(zu) hohe bzw. sehr unterschiedliche Erwartungen an die Kindertageseinrichtung

ungleiche Machtverteilung und Hierarchien in der Elternschaft und zwischen Eltern und Fachkräften

Wirksamkeit von normativen Familienbildern

Weiterhin hat die Experten*innengruppe Punkte benannt, die mit Blick auf soziale Ungleichheit und die Vielfalt von Familien sowohl als Herausforderung als auch als Ressource für die Ausgestaltung des Verhältnisses Kita–Familie gelten können. Hier wiesen die Expert*innen insbesondere auf die Perspektiven- aber auch Habitusdifferenzen in Bezug auf die verschiedenen Bedürfnisse, Erwartungen und Normen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern hin und stellten die Heterogenität von Familien als eine Ressource und gleichsam als eine Herausforderung für die Gestaltung des Verhältnisses Kita–Familie heraus. Die angeführten Differenzen bilden zum einen den Ausgangspunkt für vielfältige Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie, zum anderen erwächst daraus die Notwendigkeit kontinuierlicher Aushandlungspraktiken und der Herstellung situativer Passungen, die es im Alltag zu bewältigen gilt, ohne in starre Handlungs- und Orientierungsmuster zu verfallen.

6. Forschungs-Praxis-Dialog und Wissenstransfer im ethnographischen Projekt PARTNER

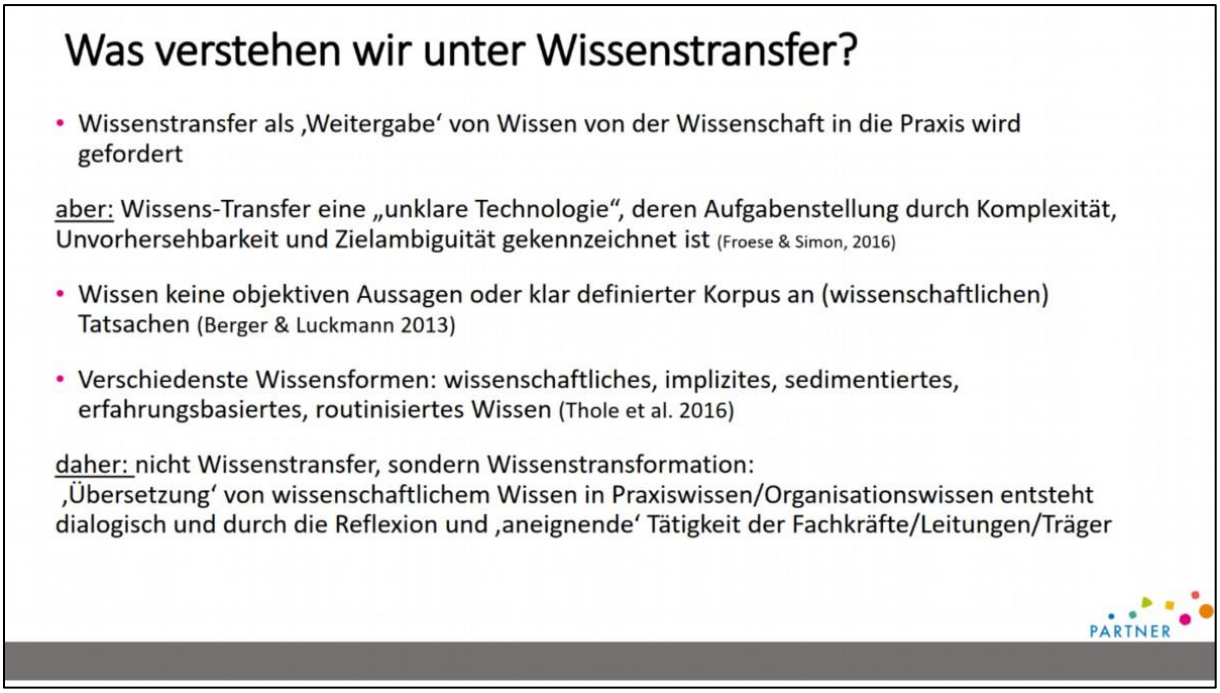
Es wurden zwei Kurzimpulse präsentiert von Sabine Bollig und Angelika Sichma.

6.1. Wissenstransfer als Forschungs-Praxis-Dialog

Im nächsten Kurzvortrag ging es um die Betrachtung der Potenziale der Ethnographie für die Frage des Forschungstransfers. Kennzeichnend für das PARTNER-Projekt ist ein Verständnis von Transfer, das diesen als komplexen Prozess der dialogischen Wissenstransformation ausweist. Dieser Forschungs-Praxis-Dialog erstreckt sich über den gesamten Forschungsverlauf und auf drei Ebenen: der dialogischen Praxis der Feldforschung, der Transferworkshops und der zu erstellenden Transferprodukte.

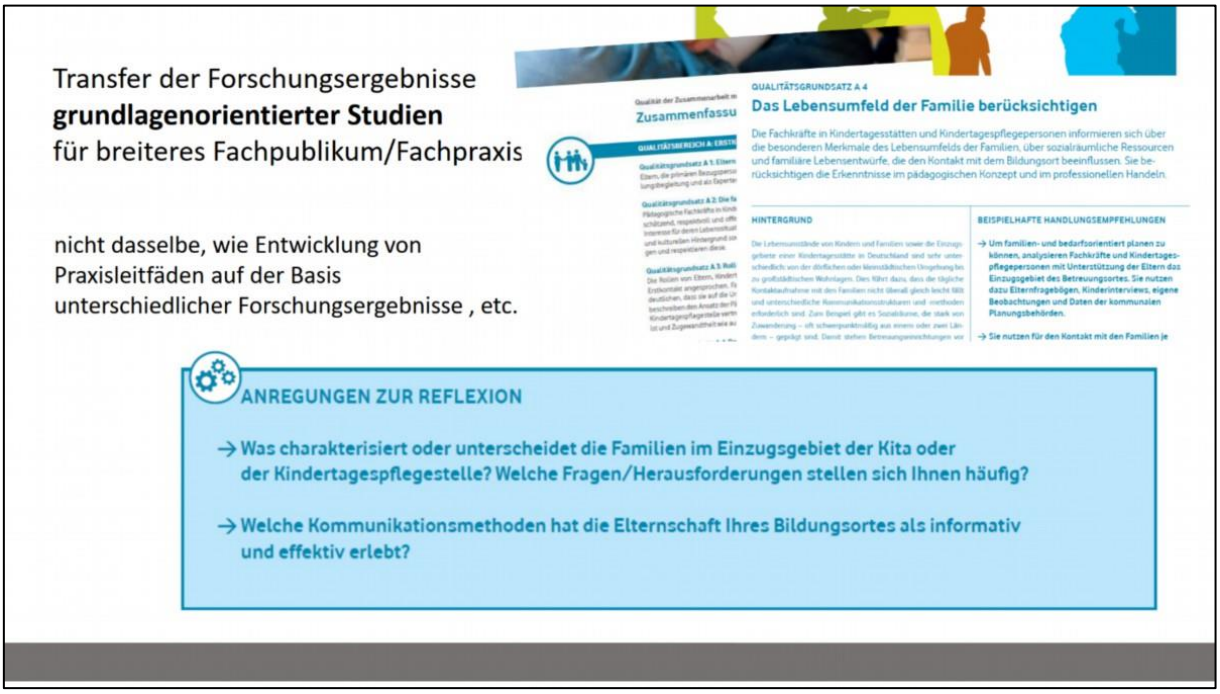
Betrachtet man die aktuelle Forschungslandschaft, so wird dem Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis ein wachsender Stellenwert zugewiesen, auch wenn es sich beim Wissens-Transfer nach wie vor um eine eher „unklare Technologie" (Froese & Simon, 2016) handelt, deren Aufgabenstellung durch Komplexität, Unvorhersehbarkeit und Zielambiguität gekennzeichnet ist. Im Zuge der Ausweitung institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung, sieht sich die professionelle Praxis mit gesteigerten gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert und steht zudem unter einem erhöhten Legitimationsdruck in Bezug auf die Qualität, Effizienz und Effektivität ihrer Leistungen. In diesem Zusammenhang wird nicht nur der akademisierten Ausbildung, sondern auch der wissenschaftlichen Begleitung und Unterstützung der professionellen Fachpraxis ein qualitätsentwickelndes Potential beigemessen.

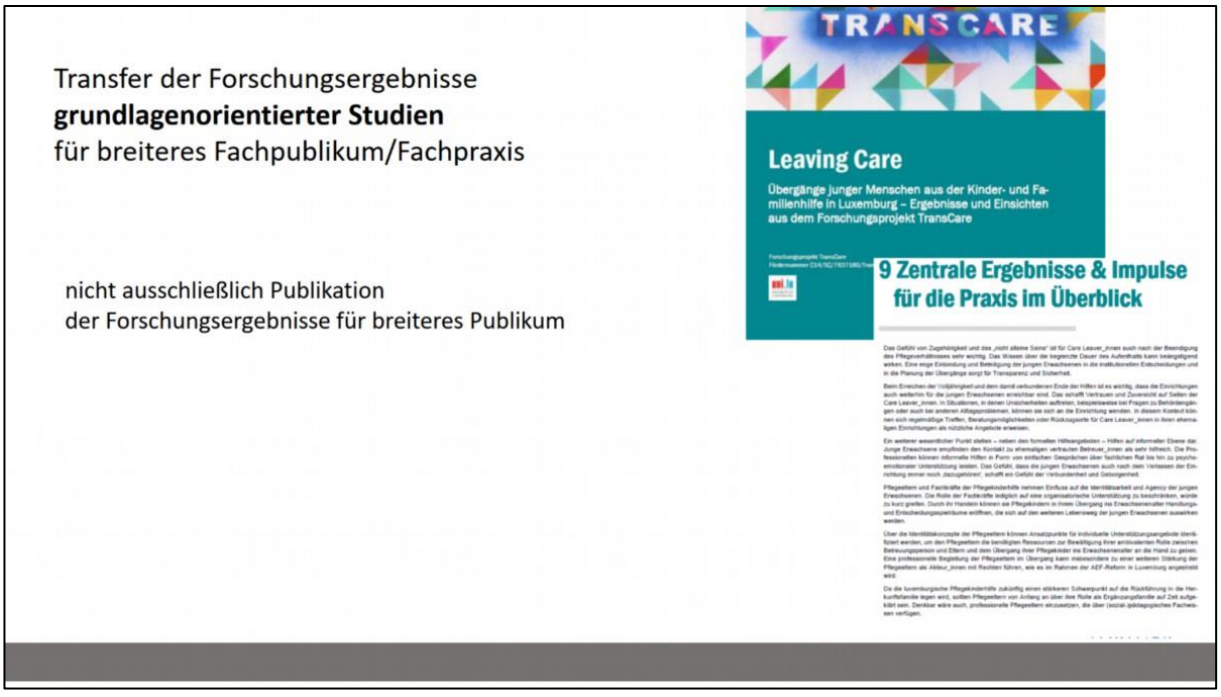
Dieser sogenannte Transfer zwischen Forschung und Praxis kann jedoch nicht bedeuten, wissenschaftliche Befunde und Erkenntnisse einfach in Form von Vorgaben und Zielsetzungen in praktische Handlungszusammenhänge zu überführen (oder in eine ‚praxistaugliche' Sprache zu übersetzen). Vielmehr gilt es, eine „themen- und feldsensible(re) Theorie-Praxis-Vermittlung" (Franzheld, 2017, S. 188) zu ermöglichen, die die unterschiedlichen Logiken von Forschung und Praxis und die somit eigensinnigen Prozesse der Aneignung von Forschungsergebnissen in der Praxis berücksichtigt. Dazu ist jedoch zweierlei wichtig: Zum ersten, von einem Transferbegriff auszugehen, der im Sinne eines Übersetzungsprozesses seinen Ausgangspunkt von Irritationen und prinzipiell offenen, eigensinnigen Aneignungsprozessen nimmt (Engel & Köngeter, 2020). Und



zum zweiten, die Erstellung der Transferprodukte als einen komplexen Übersetzungsprozess zu konzipieren, der sich entlang von unterschiedlichen Formaten der Aneignung und Ko-Produktion der transferbezogenen Forschungsergebnisse gestaltet. Statt einer durch die Forschungsgruppe erstellten Übersetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis rückt somit das Anregungspotential einer grundlagenorientierten Forschung für Prozesse der Wissenstransformation sowohl auf Ebene der Kitas, der Fachkräfte und Eltern als direkten Forschungspartner*innen als auch der heterogenen Expert*innen in den Transferworkshops in den Mittelpunkt.

Diese Wissenstransformation von grundlagenorientierten Studien für ein breites Fachpublikum lässt sich von drei nachfolgend dargestellten Formen von Praxismaterialien und anwendungsbezogener Forschung abgrenzen.





Wissenstransfer und Wissenstransformation im PARTNER-Projekt

- Als BMBF-gefördertes Projekt: Anspruch der Entwicklung verschiedener „Tansferprodukte“
- Dialogische Ausrichtung ethnographischer Forschung ermöglicht offenes Modell der Übersetzung
- Komplexer und wechselseitiger Prozess gegenstandsbezogener Wissenstransformation
- Nicht lediglich Wissenstransfer, sondern Prozess der Wissenstransformation in Forschungs-Praxis-Dialog auf 3 verschiedenen Ebenen

Transfer der Forschungsergebnisse
grundlagenorientierter Studien
für breiteres Fachpublikum/Fachpraxis

nicht dasselbe,
wie anwendungsorientierte Forschung
zur Veränderung von Fachpraxis

Vier Strategien der transfer-/implementationsorientierten Forschung (Gräsel 2010):
Top-Down Strategien
Evidenzbasierte Strategien
Partizipative Strategien
Transfer durch Design-Forschung

This article was downloaded by: [University of Gent]
On: 07 July 2014, At: 07:46
Publisher: Routledge
Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK

European Early Childhood Education Research Journal
Publication details, including instructions for authors and subscription information:
http://www.tandfonline.com/loi/recr20

Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs

Michel Vandenbroeck[a] & Arianna Lazzari[b]
[a] Ghent University, Belgium
[b] University of Bologna, Bologna, Italy

Published online: 02 Jul 2014.

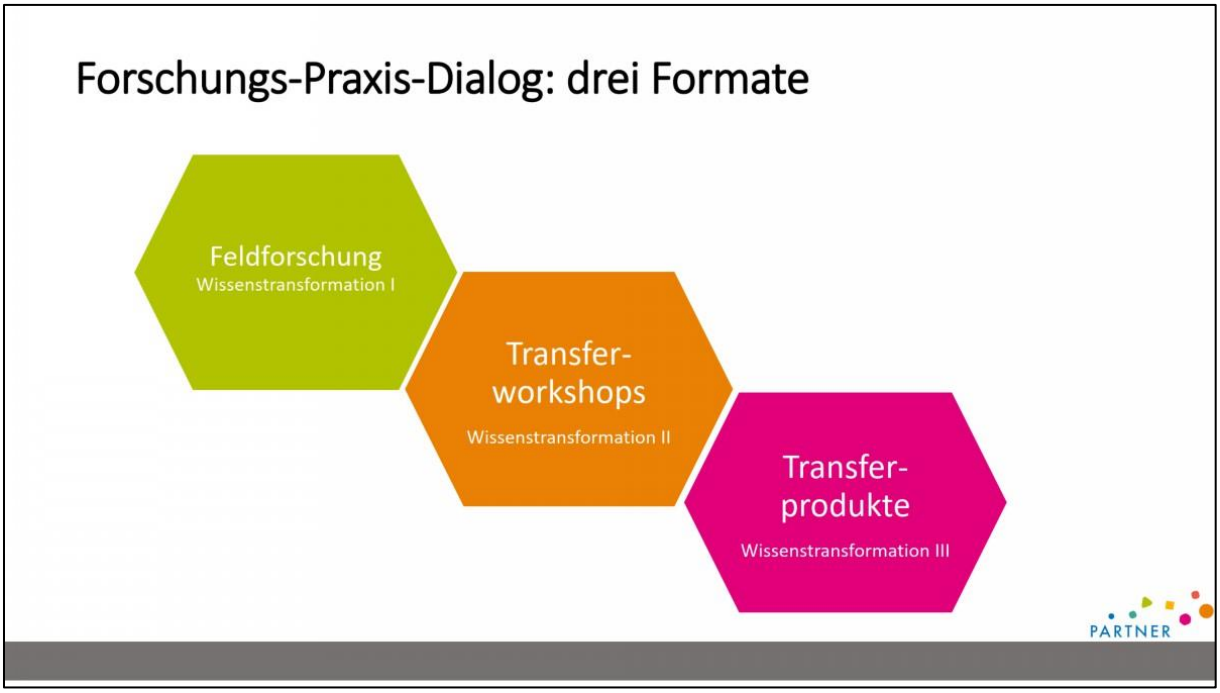
To cite this article: Michel Vandenbroeck & Arianna Lazzari (2014) Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs, European Early Childhood Education Research Journal, 22:3, 327-335, DOI: 10.1080/1350293X.2014.912895

To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions



	Format	Funktion
Feldforschung Wissenstransformation I	• teilnehmende Beobachtungen in 4 Kindertageseinrichtungen • Interviews mit Eltern und Fachkräften, Leitungen, Gespräche mit Kindern • Feedbackgespräche in Kindertageseinrichtungen	• Teilnahme an lokaler Praxis / Kontrastierung • Multiperspektivität • fortlaufender Dialog über Forschungsmaterialien/-ergebnisse
Transferworkshops Wissenstransformation II	• Durchführung von 3 Transferworkshops mit Expert*innen aus Aus-/Fort-/Weiterbildung, Trägern, Fachberatungen, Elternvertretungen	• 1. WS 2019: bedarfsorientierte Konturierung eines Transferansatzes • 2. und 3. WS 2021: Selektion, Übersetzung und Anpassung der Forschungsergebnisse
Transferprodukte Wissenstransformation III	Erstellung von 2 Broschüren: a) für Fachkräfte in Aus-, Fort-und Weiterbildung (oder Selbststudium) b) für Träger und Leitungen	‚Vermittlung' und ‚Übersetzung' der Forschungsergebnisse in die Fachpraxis zur a) ungleichheitssensiblen Professionalisierung b) ungleichheitssensiblen Organisationsentwicklung

6.2. Besondere transferbezogene Qualitäten der ethnographischen Forschung auf den drei Ebenen der Wissenstransformation

Die **erste Ebene der Wissenstransformation** umfasst die Feldforschung.

Hier wird über die Kopräsenz und Interaktion von Forschenden und den Feldakteur*innen im Alltagsgeschehen eine beidseitige und aufeinander bezogene Wissenstransformation angestoßen. Bereits durch die teilnehmende Beobachtung der Forschenden in der Alltagspraxis entsteht die Notwendigkeit, die Forschenden in die Praxis zu integrieren und mit ihnen in einen Austausch zu gehen. Dabei werden Irritationen ausgelöst, Deutungsangebote ausgetauscht und darüber die Fachkräfte, Eltern und Kinder angeregt, über ihre Alltagspraxis zu reflektieren. Durch die Feldforschung befindet sich das Feld somit bereits in stetiger Veränderung. Dabei finden dialogische Übersetzungsprozesse statt, die in der ethnographischen Methodologie nicht als Verunreinigung der Daten, sondern als Erkenntnismöglichkeit aufgefasst werden. Schließlich reagiert die Praxis auf die Feldforschung im Rahmen ihres Eigensinns. Mit Blick auf solche ‚kleinen Öffentlichkeiten' der Feldforschung sind diese Wissenstransformationen als situierte soziale Prozesse zu verstehen, in denen handlungsleitendes Wissen in vielfältiger und eigensinniger Weise prozessiert, aktualisiert, modifiziert oder auch verworfen wird. Darüber hinaus regen auch die Beschreibungen und Analysen der Forschenden aus dem teilnehmend beobachteten Alltagsgeschehen zur Reflexion an und bieten eine Gelegenheit, in einen Austausch zur Praxis und über die Feldakteur*innen zu gehen. Dazu werden im Projekt PARTNER regelmäßig Feedback-Workshops mit den beteiligten Fachkräfteteams und/oder den Eltern angestrebt.

Auf dieser ersten Ebene des Forschungs-Praxis-Dialogs sind allerdings auch Herausforderungen des multiperspektivischen Untersuchungsdesigns zu bedenken. Mit ihrem Fokus auf die jeweiligen Perspektiven von Eltern, Fachkräften und Kindern sind die Forschenden und ihre Daten in einem ‚Dazwischen' der beteiligten Akteur*innengruppen positioniert und müssen auch immer wieder ‚die Seiten wechseln', um mögliche Reproduktionsprozesse von Ungleichheit analysieren zu können. Dadurch wird eine neue Sichtbarkeit der Perspektiven unter den Akteur*innen hergestellt, die, gepaart mit der ungleichheitstheoretischen Fragestellung, auch Unsicherheiten bei den Feldakteur*innen erzeugen oder kontroverse Positionierungen hervorrufen können.

Die **zweite Ebene der Wissenstransformation** umfasst die Transferworkshops.

Mit diesen Workshops wird ein kreativer Raum geschaffen, in dem die Forschenden mit ausgewählten Expert*innen der Fachpraxis in einen dialogischen Austausch über die im Projekt anvisierten Transferprodukte kommen. Ziel ist es, gemeinsam zu erarbeiten, wie es gelingen kann, die Ergebnisse der Ebene der Feldforschung auf die ‚dingliche' Ebene zu bringen, das heißt, gleichermaßen anregende und ansprechende sowie passgenaue Transferprodukte zu entwickeln. Hier liegt ein besonderes Potential der Ethnographie in den anschaulichen Qualitäten ihres Datenmaterials und der textuellen Verschränkung von Datenerhebung und -analyse, die als Beschreibungen und ‚O-Töne' aus den Interviews mit Fachkräften und Eltern einen hohen Stellenwert im Austausch mit den Expert*innen einnehmen. Entlang dieser anschaulichen Materialien geht es nun darum, die Analysen um die Aneignungs- und Übersetzungsprozesse von Trägervertretungen, Ausbildner*innen und Fortbildner*innen, Fachberatungen etc. zu ergänzen und diese gemeinsam mit den Expert*innen von Forschungsmaterialien hin zu ‚didaktischen' Anschauungsmaterialien weiter zu entwickeln.

Die **dritte Ebene der Wissenstransformation** umfasst die Transferprodukte.

Ziel dieser Transferprodukte ist es, die Forschungsergebnisse als bereits vielfach reflektiertes und übersetztes Wissen für fachpraktische Aneignungsprozesse und eine breite (Fach-)Öffentlichkeit verfügbar zu machen. Hier erhält der Forschungs-Praxis-Transfer seine größte Reichweite. Wichtig ist hier, dass das Produkt für sich ‚alleine' funktioniert, da es von seinen Produktionsbedingungen losgelöst ist und die eigensinnige Aneignung des Transferprodukts nicht mehr der ‚Kontrolle' der Forschenden unterliegt. Gute Transferprodukte müssen in unserem Verständnis daher nicht nur verständlich sein, sondern auch die Aneignungsfähigkeit der Rezipient*innen anregen, ihnen etwas ‚sagen' und dadurch auch Reflexionsprozesse und Veränderungen initiieren. Auch hier liegt das besondere Potential der Ethnographie in der Anschaulichkeit ihrer Analysen und

der hohen narrativen Qualität von Situationsbeschreibungen, Interviewausschnitten und Fallgeschichten. Sie ermöglichen es den Anwender*innen, unmittelbar mit ihrer Praxiserfahrung anzudocken, aber auch neue Perspektiven auf das Geschehen und die eigene Erfahrung einzunehmen. Ein gelungenes Transferprodukt entwickelt auch eine eigene Dynamik, denn es kann transportiert werden und sich dadurch von Publikum zu Publikum verändern; es kann aber auch durch die Fachpraxis weiterentwickelt und transformiert werden. Diese reflexive Aneignung des Transferprodukts und seine Übersetzung im praktischen Handlungskontext stellt insofern erst den Forschungs-Praxis-Transfer auf dieser Ebene her.

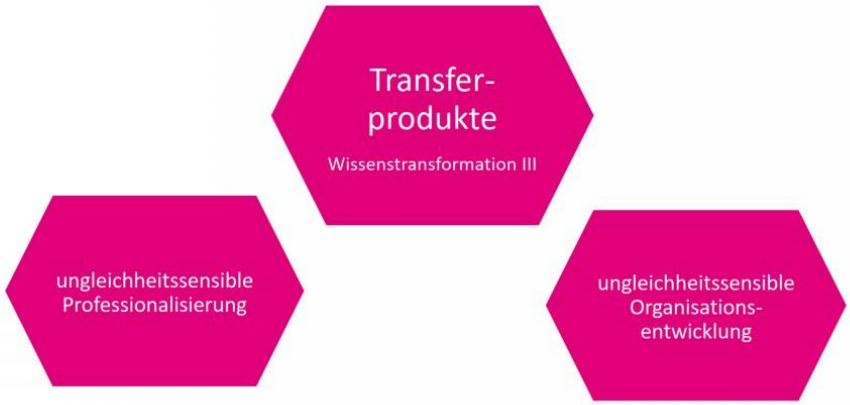
6.3. Diskussion zu den Potentialen und Herausforderungen des Transfers in ethnographischen Forschungsprojekten

In der Diskussion mit den Expert*innen wurde betont, dass die ethnographische Forschung besonders reichhaltige Impulse für einen Transfer bereithält, da sie vielfältige Materialien präsentieren sowie die Erfahrungen der Forschenden im Feld aufgreifen kann. Ethnographische Methoden verfügen über das Potenzial, verborgene Regeln innerhalb der Einrichtung und in der Zusammenarbeit mit Familien sichtbar zu machen. Die Herausforderung für die Forschenden liegt u. a. darin, den Blick für Neues offen zu halten und die Forschungsfragen sowie den Untersuchungsgegenstand flexibel an die Erfordernisse des Feldes anzupassen.

Besonders diskutiert wurde im Plenum auch die Frage der zentralen Voraussetzung für einen guten Forschungs-Praxis-Dialog auf der ersten Ebene der Feldforschung, in dem Sinne, dass den ethnographisch Forschenden Vertrauenswürdigkeit zugesprochen und Anerkennung für sie als Person und Forschende entgegengebracht wird. Dies stellt insbesondere mit Blick auf das ungleichheitstheoretische Interesse des Projekts eine Herausforderung dar. Ein offener, kontinuierlicher und dialogischer Austausch mit den Feldakteur*innen während des gesamten Forschungsprozesses ist daher unverzichtbar und kann z. B. über Einblicke in die Beobachtungsnotizen und -protokolle oder über einen Austausch zu der Fokussierung des Forschungsthemas erreicht werden. Dadurch können Prozesse der Selbstreflexion sowohl bei den Feldakteur*innen als auch bei den Forschenden angeregt werden. In diesem Zusammenhang wurde kritisch diskutiert, inwiefern eine persönliche Betroffenheit bei pädagogischen Fachkräften entstehen könne, wenn sie Situationsbeschreibungen lesen, in denen sie sich selbst wiedererkennen. Auf die Frage, wie Kinder den Forschenden im Feld begegnen, berichtete das Forschungsteam von eigenen Felderfahrungen. Die Kinder fühlen sich durch die Forschenden nicht gestört und ‚spielen' mit der Forschungssituation, indem sie beispielsweise die Feldtagebücher für eigene Malarbeiten beanspruchen oder die Forschenden dazu auffordern, etwas aus den Feldnotizen vorzulesen oder anbieten, selbst aktiv zu werden und aufzählen, was ihnen heute in den Brotboxen zum Essen mitgegeben wurde. Diskutiert wurde zudem, ob und wenn ja, wie die Perspektiven der Kinder – über ihre Teilnahme an den Praktiken in der Kindertageseinrichtung und über beiläufige Gespräche hinaus – in diesem Forschungsprojekt erhoben werden können. Eine Möglichkeit zur Erfassung des Standpunkts der Kinder wären beispielsweise Gruppendiskussionen.

Abschließend stellte sich die Frage, ob und wenn ja, wie das ‚Dialogische' der ethnographischen Forschung in Transferprodukte, wie z. B. Broschüren, Eingang finden kann. Zuvor bedarf es einer Konkretisierung der sich ergebenden Erfordernisse hinsichtlich der Gestaltung von Materialien, die auf die ungleichheitssensible Professionalisierung und Organisationsentwicklung abzielen.

Die Transferprodukte



13

Weiterführende Fragen

1. Wie kann das dialogisch entstandene Wissen der Feldforschung in ein “Objekt” überführt werden?

   a) Für eine ungleichheitssensible Professionalisierung?
   b) Für eine ungleichheitssensible Organisationsentwicklung?

Transferprodukt zur ungleichheitssensiblen Professionalisierung

Für Fachkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung (oder Selbststudium)

Wissenstransformation und **Professionalisierung** = professionelles Handeln erfordert kein ‚Rezeptwissen' („so und so muss es gemacht werden"), sondern ein Reflexionswissen, dass es den Fachkräften ermöglicht, in eine kritisch-reflexive Distanz zum eigenen Handeln, Deuten und Denken zu gehen (Nentwig-Gesemann et al. 2011).

Aus der Vermittlung des reflektierten Erfahrungswissens in Verbindung mit theoretischem Wissen entsteht die Fähigkeit, komplexe Situationen zu bewältigen und kreative Lösungen entwickeln.

Wie lässt sich diese ‚Vermittlung' und ‚Übersetzung' der Fachkräfte durch ‚Transferprodukte' einer ethnographischen Forschung anregen?

Transferprodukt zur ungleichheitssensiblen Organisations-entwicklung

Für Träger und Leitungen zur ungleichheitssensiblen Organisationsentwicklung

- Sensibilisierung für die organisationalen Strukturen, die soziale Ungleichheiten (re-)produzieren
- Sensibilisierung für die Organisationskultur und die Teamdynamiken, die soziale Ungleichheiten (re-) produzieren
- Anregung von Organisationsveränderungen (Strukturen/Formate, Teamentwicklungsprozesse, Reflexionsformate, Qualitätsmanagement)

7. Gastvorträge

Im Rahmen des Transferworkshops wurden zwei Gastvorträge gehalten, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen des Wissenstransfers und den möglichen Erträgen beschäftigen, die aus dem Dialog zwischen Forschung und Praxis entstehen können.

7.1. Forschungsimpulse für die Organisationsentwicklung (Prof. Dr. A. Schröer)

Der erste Vortrag von Prof. Dr. Andreas Schröer von der Universität Trier (Abteilung Organisationspädagogik) trug den Titel „Forschungsimpulse für die Organisationsentwicklung". Der Vortrag setzte sich zunächst damit auseinander, wie die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch Organisationsstrukturen hervorgebracht werden kann. In einem zweiten Schritt wurde aufgezeigt, wie Organisationsforschung die Reflexion organisationaler Strukturbedingungen anregen und Impulse für die Organisationsentwicklung bieten kann, z. B. durch Organisationsbeschreibungen und -analysen, gemeinsame Evaluationen, aber auch durch eine partizipativ ausgelegte Aktionsforschung.

Als Orte möglicher (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit hob Prof. Schröer die drei Seiten einer Organisation hervor: die Formalstruktur, das Informelle und die Schauseite. Die erste Seite einer Organisation, die Formalstruktur, zeichnet sich durch stabile interne Regelungen, Programmatiken und Ordnungen, wie z. B. festgelegte Arbeitszeiten und Kommunikationswege aus. Durch diese formal gesetzten Entscheidungsprämissen wird einerseits Komplexität reduziert, indem die Mitarbeiter*innen nur innerhalb der formalen Strukturen agieren können, wodurch sie auch von etwaigen Rechenschaftsabgaben entlastet werden können. Andererseits bedingt ein festgelegter Rahmen auch eine Einschränkung für alternative Handlungsoptionen. Die zweite, informelle Seite einer Organisation bezeichnet ‚eingeschlichene', alternative Handlungsweisen des Personals (Stichwort: kurzer Dienstweg) sowie Erwartungen an Mitarbeiter*innen, die nicht durch Regeln explizit festgelegt werden. Diese informelle Struktur oder auch Organisationskultur zeichnet sich durch ihre Beständigkeit aus und existiert quer zu den formalen Richtlinien. Sie vermag es, die Rigidität der formalen Regelungen zu kompensieren, indem sie Handlungsalternativen ermöglicht. Die dritte Ebene meint das Erscheinungsbild einer Organisation, die der Öffentlichkeit präsentiert wird und dem prüfenden ‚Blick von außen' standhalten soll. Die Fassade hat zum einen die Funktion, sich im Sinne eines Corporate Designs (z.B. Briefköpfe, Webauftritte) vor einem Publikum einheitlich darzustellen und fungiert zum anderen auch als Schutz, indem durch das harmonische und stimmige Erscheinungsbild der Organisation interne Konflikte und Fehlentscheidungen kaschiert werden. Letztendlich darf diese Fassade aber als Fassade für die Öffentlichkeit nicht zu erkennen sein.

Auf diesen drei Ebenen wurden schließlich für Kindertageseinrichtungen die Ungleichheitspotentiale herausgearbeitet. Auf Ebene der formalen Struktur können z. B. Einschreibeprozeduren, Kriterien für die Platzvergabe, aber auch Abholregelungen zu einer (Re-)Produktion von Ungleichheiten führen, indem diese festgesetzten Regeln keine Aushandlungsmöglichkeiten zulassen. Auch hinsichtlich festgelegter Kommunikationswege (z. B. E-Mail-Verteiler) oder Austauschformate können nicht alle Eltern gleichermaßen erreicht werden, wenn diese z. B. nicht die technischen Voraussetzungen zur Teilnahme erfüllen. Auch die Einstellungskriterien für das Personal kann zu einer (Re-)Produktion von Ungleichheiten führen, indem z. B. die Vielfalt des Personals und eine dadurch einhergehende Ungleichheitssensibilität im Vorhinein unterbunden wird (Stichwort: interkulturelle Öffnung). Auf der zweiten Ebene der informellen Struktur lässt sich fragen, inwiefern sich Erwartungen an Fachkräfte und Familien und informelle Kommunikationsmuster etabliert haben, die dazu

führen können, dass manche Eltern ‚durch das Raster' fallen. Schließlich können Ungleichheiten auch durch das Erscheinungsbild der Kindertageseinrichtung (re-)produziert werden. Dies kann durch Materialitäten, wie die Gestaltung der Räume, aber auch durch den Webauftritt geschehen, indem hier zum Beispiel ein bestimmtes, der Kita zugehöriges Familienbild präsentiert wird.

Der zweite Teil des Vortrags beschäftigte sich mit der Frage, wie ein Organisationsentwicklungsprozess angestoßen werden kann. Wichtig ist hierbei zunächst, die in der Organisation wirksamen Kooperationssysteme und Gruppendynamiken zu analysieren. Dies kann durch eine Organisationsanalyse geschehen, indem (partizipative) Befragungen mit den Mitarbeiter*innen durchgeführt und evaluiert werden. Weitere Impulse für eine Organisationsentwicklung können auch eine Organisationsbeschreibung sowie der Einsatz von Videografie liefern. Ebenso können im Sinne von ästhetischen Interventionen, wie z. B. einem Organisationstheater, Irritationen zu bestehenden Mustern innerhalb der Organisation hervorgerufen werden. Wichtig ist hierbei, dass Mitarbeitende aktiv in diese Organisationsentwicklungsprozesse einbezogen werden. Eine weitere Möglichkeit, um Entwicklungsprozesse anzustoßen, liegt für die Forschung darin, Mitarbeiter*innen ausfindig zu machen, die eine Insider-Outsider Perspektive einnehmen. Ein sogenannter Insider-Outsider Agent operiert an der Schnittstelle von Organisation (Innen) und Umwelt (Außen), wodurch der Blick ‚von außen' auf die Organisation geschärft ist. Zudem können im Sinne eines Experimentierraumes sogenannte dritte Räume durch die Forschung angeboten werden. Dies sind Lern- oder Laborräume, in denen mit Hilfe eines zirkulären Problemlösungsschemas mit den Mitarbeiter*innen Probleme identifiziert, Veränderungspotentiale erkannt sowie entsprechende Methoden entwickelt und schließlich Lösungen kreiert werden sollen. Um die Organisationsprozesse und -praktiken zunächst zu verstehen und um anschließend problematische Routinen zu erfassen, eignet sich auch die Methode des ‚Shadowing' für die Forschung. Hier werden Mitarbeiter*innen bei ihren alltäglichen Tätigkeiten auf Schritt und Tritt ‚verfolgt'. Die Beobachtung ihrer Praktiken führt zu einem besseren Verständnis von ‚good practices', das heißt Praktiken, die in der Organisation angewendet werden, weil sie innerhalb der Strukturen gut funktionieren. Zudem kann auch der Austausch und die Zusammenarbeit mit Forschenden oder anderweitigen multiprofessionellen Teams zu einem Perspektivwechsel der Mitarbeiter*innen anregen, die auch durch einen Arbeitsplatztausch zwischen Forschenden und Mitarbeiter*innen begleitet werden kann. Insbesondere bei diesen teilnehmend-beobachtenden Verfahren werden Übersetzungsprozesse zwischen Forschenden und Mitarbeiter*innen wirksam, indem die jeweiligen Praktiken einander erläutert werden und auch auf Verständnis oder Nicht-Verständnis stoßen können. Hier muss allerdings auch von Übersetzungsproblemen ausgegangen werden.

Im Anschluss an den Gastvortrag wurden folgende Aspekte im Plenum diskutiert:

Die Expert*innen überlegten, wie in einem ‚dritten Raum' ein Ort für den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis geschaffen werden kann. Möglichkeiten sahen die Teilnehmer*innen zum Beispiel darin, dass Praktiker*innen im Kontext von Aktionsforschung selbst zu Mitforschenden werden und ihre Praxis mit diesem Mittel reflektieren. Weiterhin können durch einen Rollentausch zwischen Forschenden und Praktiker*innen Irritationen erzeugt werden. Er bietet die Möglichkeit, zusammen Neues zu entdecken. Kritisch angemerkt wurden die Herausforderungen, die mit solchen Formaten einhergehen, beispielsweise die notwendigen kontinuierlichen Übersetzungsprozesse zwischen Forschenden und Praktiker*innen, die sich aus den je unterschiedlichen Zugängen und Verständnissen von Praktiken ergeben. Es wurde reflektiert, inwiefern organisationale Grenzen und Differenzen im Zuge von gemeinsamer Aktionsforschung tatsächlich ausgeblendet bzw. überschritten werden können. Schließlich wurde herausgestellt, dass Organisationsentwicklungsprozesse als fortlaufendes, das heißt als organisationales Lernen zu verstehen sind und kontinuierlich angestrebt werden sollten.

Die Präsentationsfolien sind im Anhang (S. 49–56) zu finden.

7.2. Ausbildung einer armutsbewussten Haltung in Kindertageseinrichtungen (J.Prigge/ S. Simon)

Der zweite Gastvortrag mit dem Titel „Anregungen zur Ausbildung einer armutsbewussten Haltung in Kindertageseinrichtungen" wurde von Jessica Prigge und Stefanie Simon von der Universität Kassel gehalten. Sie präsentierten Ergebnisse aus dem Forschungs- und Transferprojekt „Umgang mit und Deutungen von Armut in Kindertageseinrichtungen", das in Kooperation zwischen Universität Kassel, einer Fachschule und dem evangelischen Fröbelseminar Kassel durchgeführt wurde. Das Transferanliegen des Projekts besteht darin, auf Basis wissenschaftlicher Befunde Lehr- bzw. Lernmaterialien für die Erzieher*innen-Ausbildung an Fachschulen zu entwickeln, welche die Themenbereiche Armut und soziale Ungleichheit als ein gesamtgesellschaftlich-strukturelles Problem thematisieren. Durch Rollenspiele mit Auszubildenden wird ein Reflexionsraum für feldbezogene Handlungspraxen eröffnet und die Entwicklung einer armutsbewussten Haltung angeregt. Darüber hinaus ist es Ziel des Projekts, die Teilhabemöglichkeiten für Kinder und Eltern in frühpädagogischen Einrichtungen zu fördern.

Die Vortragenden stellen zunächst fest, dass in Lehrbüchern und in Curricula der Bundesländer zur Erzieher*innen-Ausbildung soziale Ungleichheiten und Armut weitestgehend de-thematisiert werden. Gruppendiskussionen mit Fachkräften innerhalb des Projektes zeigten zudem, dass soziale Ungleichheit und Armut mit einer Familialisierung und Stigmatisierung einhergeht, sodass Armut als Handlungsproblem einer defizitären Elternschaft angesehen wird, die unzureichend mit zur Verfügung stehenden ökonomischen Ressourcen wirtschaftet. Das Ziel des Projektes ist es daher, ein Armutsbewusstsein bei pädagogischen Fachkräften zu initiieren, das Armut in den sozialen, gesellschaftlichen und politischen Kontext einbettet, die Teilhabe von armen Familien in Institutionen der Kindertagesbetreuung ermöglicht und gleichzeitig auch die Spannungsfelder durch die hohen und oftmals widersprüchlichen Anforderungen der pädagogischen Aufträge reflektiert. Eine armutsbewusste Haltung kann insbesondere durch das Sprechen angeregt werden, denn durch den Sprechakt müssen sich die Fachkräfte positionieren, wodurch ein Reflexionsprozess bezüglich ihrer Vorurteile und Vorverurteilungen angeregt werden kann. Letztendlich ruft der Sprechvorgang auch einen Austausch von theoretischem und empirischem Wissen über Armut hervor, wodurch sich verfestigenden Bildern von Armut entgegengewirkt werden kann. Im Projekt wurden sieben Gruppendiskussionen mit Fachkräften durchgeführt und die Ergebnisse in einem nächsten Schritt in ein komplexes Raster überführt, das aufzeigt, welche Deutungen von Armut und Elternschaft bestehen und welche pädagogischen Aufträge hieraus formuliert werden können. Schlussendlich wurde ein Einrichtungstypus definiert, der die Haltung und Aufgabe der Einrichtung in Bezug auf soziale Ungleichheit und Armut prägnant zusammenfasst. Auf Basis des Kategorisierungsschemas wurden Rollenspiele für die pädagogische Praxis entwickelt, die mit ausdrucksstarken Metaphern aus den Gruppendiskussionen ergänzt wurden. Diese Rollenspiele werden unter der fachlichen Begleitung von Ausbilder*innen erprobt und reflektiert.

Im Anschluss an den Gastvortrag wurden folgende Aspekte im Plenum diskutiert:

Die Vorstellung des Transferproduktes aus dem genannten Projekt regte die Teilnehmer*innen an, über die Bedeutung der Zielgruppe hinsichtlich der Gestaltung von Praxismaterialien zu diskutieren. Dabei kam die Frage auf, ob auch Transferprodukte für Eltern entwickelt werden könnten. Zu bedenken wären dabei insbesondere Genderaspekte, da sich durch Praxismaterialien für Eltern möglicherweise vor allem Mütter angesprochen fühlen. Weiterhin ist bei Broschüren für Fort- und Weiterbildungen von Fachkräften und Leitungen zu beachten,

dass das Dialogische zwischen Forschung und Praxis verloren geht und nicht gewährleistet werden kann, wie die Materialen von Praktiker*innen verstanden und bearbeitet werden.

Die Diskutant*innen arbeiteten zudem heraus, dass Transferprodukte irritieren und im Feld eine Veränderungsbereitschaft bewirken sollen. Realisiert werden kann dies beispielsweise durch Rollenspiele, in denen Alltagssituationen provokativ zugespitzt dargestellt werden. Das Plenum machte den Vorschlag, irritierende Situationen aus dem Kita-Alltag während der Feldforschungsphase zu notieren, um diese Beobachtungen in Transferprodukte, beispielsweise in Form von Fallvignetten, zu überführen. Abschließend wurde resümiert, dass die Expert*innen in der Sichtbarmachung von (Re-)Produktionen sozialer Ungleichheit im Kita-Alltag durch ethnographische Forschung das Potenzial sehen, einen öffentlichen Diskurs anzuregen, da diese Perspektive aktuell bei vielen Akteur*innengruppen nicht oder nur unzureichend problematisiert wird.

Die Präsentationsfolien sind im Anhang (S. 57-63) zu finden.

8. Werkstatt I: Forschungsbezogene Impulse für die Entwicklung von Praxismaterialien

Das Datenmaterial und die Analysen wurden präsentiert von Stefanie Bischoff-Pabst und Nadine Kaak.

Bevor sich die Expert*innen in Arbeitsgruppen zusammenfanden, um zu diskutieren, wie die Transferprodukte konkret gestaltet werden können, wurde ihnen ein Einblick in die ersten Analysen des empirischen Materials gegeben.

Um die Komplexität und Multiperspektivität von Verhältnisbestimmungen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie abzubilden, wurden die am Projekt teilnehmenden Kindertageseinrichtungen nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer räumlichen (ländlich vs. städtisch) und sozialen Lage (privilegiert vs. benachteiligt) sowie mit Blick auf die Trägerschaft (große vs. kleine; konfessionelle vs. konfessionslose; freie vs. städtische) und die pädagogische Konzeption (offen vs. geschlossen). In den vier partizipierenden Kindertageseinrichtungen nehmen wir am Alltag teil, richten unseren Fokus in Beobachtungen auf die sozialen (Lebens-)Welten, soziale Praktiken sowie auf Interaktionen und Organisationsroutinen, die wir in unterschiedlichen Situationen beobachten. Dazu zählen neben Routinen des Alltags (Essenssituationen, Morgenkreise, etc.) auch Teamsitzungen und Eltern-Fachkraft-Gespräche. Die Beobachtungen werden von der Analyse von Dokumenten, beispielsweise Aushängen oder pädagogischen Konzeptionen, flankiert.

An diesen ‚Orten' untersuchen wir, wie durch soziale Praktiken a) ‚Zusammenarbeit' von den Akteur*innen hergestellt wird (doing collaboration), b) wie ‚Familie' in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hervorgebracht wird (doing family) und c) wie Kinder in diese Prozesse eingebunden sind bzw. werden (Kinder als Akteur*innen). Innerhalb dieser verschiedenen Zugänge gehen wir schließlich der Frage nach, wie Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden.

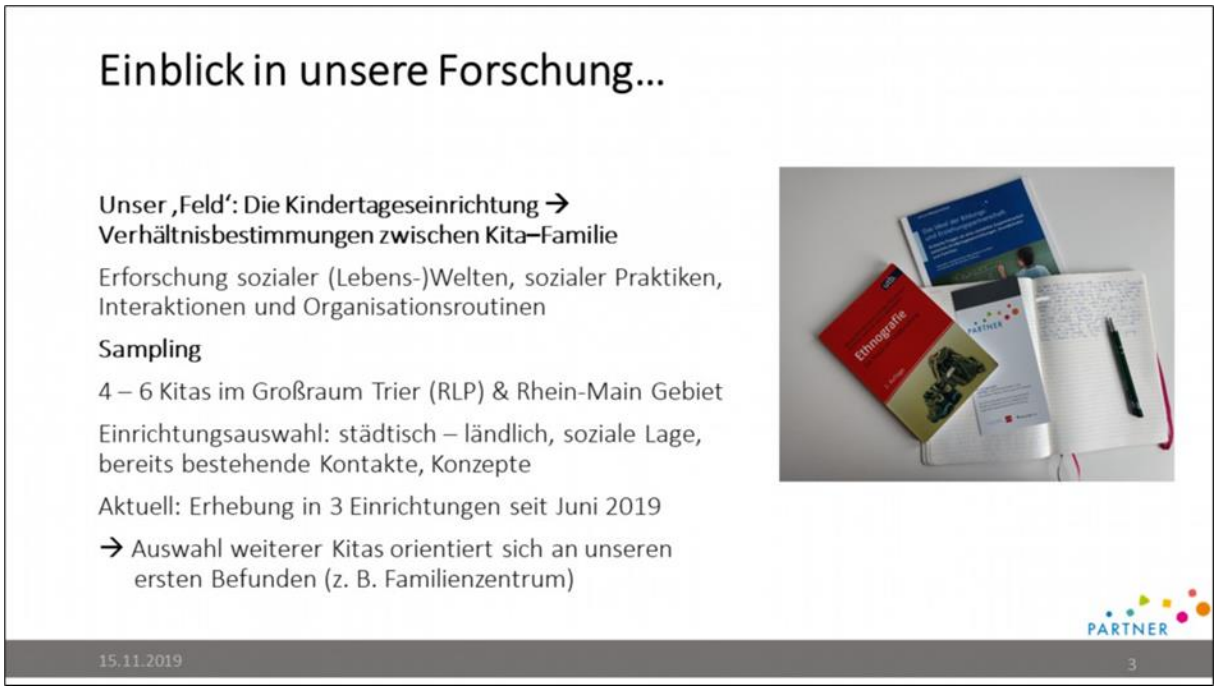
Unter Zusammenarbeit (doing collaboration) verstehen wir alltägliche Sets an Aktivitäten, die zwischen den Akteur*innengruppen stattfinden (wie Tür- und Angelgespräche) oder die sich auf die jeweils anderen Partner*innen beziehen (z. B. Infobriefe erstellen, dem Kind eine Frage mitgeben). Diese Praktiken des Zusammenarbeitens umfassen so unterschiedliche Aktivitäten, wie beraten und informieren, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten aushandeln, Erwartungen und Ziele klären, kontrollieren, überwachen und sanktionieren, aber auch Leistungen und Expertise darbieten. Die Beobachtung möglichst verschiedener Formate und Situationen des Zusammenarbeitens ermöglicht es, die Vielfalt des Zusammenarbeitens und die damit verknüpften Verhältnisbestimmungen von Kita–Familie herauszuarbeiten. In Bezug auf ungleichheits(re-)produzierende Momente fragen wir danach, welche Normen hier jeweils relevant werden, aber auch was für Kapazitäten und Ressourcen für dieses Zusammenarbeiten vorausgesetzt werden (z. B. Zeit, Sprache, Wissen) und wer in den jeweiligen Formaten nicht oder nur eingeschränkt beteiligt werden kann.

Die Herstellung von Familie untersuchen wir auf drei Ebenen, dem doing family in, durch und mit Kindertageseinrichtungen. In der ersten Perspektive fragen wir danach, wie sich Familien in den Kindertageseinrichtungen zeigen, ihre Beziehungen zueinander gestalten und aushandeln (z. B. Geschwisterkinder, aber auch Eltern und Kinder) und auch in Praktiken des displaying family (z. B. über Fotos) ihr Familienleben und ihre Vorstellungen von Familie in Kindertageseinrichtungen (re-) produzieren und sichtbar werden lassen. Auf der Ebene des doing family durch die Kindertageseinrichtung fragen wir danach, wie Familien und Familienleben organisational gerahmt, begrenzt, ermöglicht oder auch normiert wird. Hier geht es beispielsweise um Regeln (Wer darf was? Wer wird zu was eingeladen?) und Routinen, wie das sogenannte

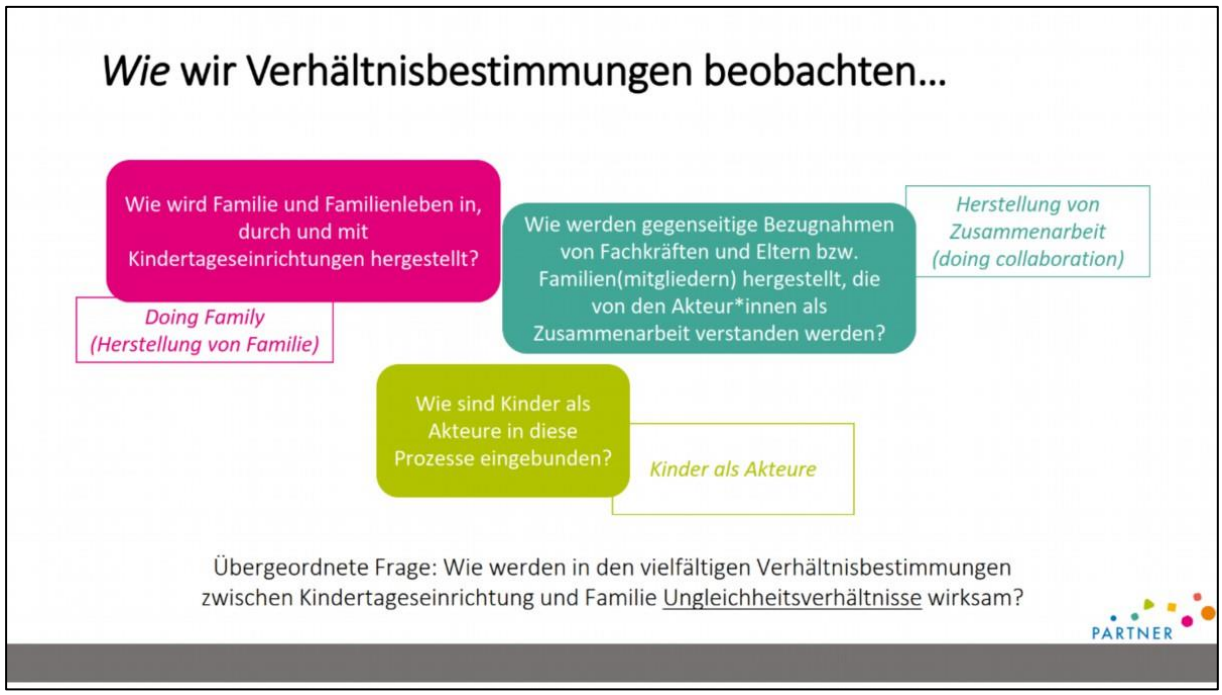
‚Winke-Fenster', das es in manchen Kindertageseinrichtungen gibt. Für die Frage nach den vielfältigen Formen der Zusammenarbeit ist jedoch auch die Herstellung von Familie mit Kindertageseinrichtungen relevant. In dieser Perspektive geht es darum, wie sich Familien im Verhältnis zur Kita herstellen, beispielsweise in Aushandlungsprozessen zur gemeinsamen Sorge für das Kind zwischen Kita und Familie oder die Markierung von Grenzen von Öffentlichkeit (Kita) und Privatheit (Familie).

Ungleichheitstheoretisch wird unter anderem gefragt, welche Familienbilder auf diesen drei Ebenen hergestellt werden und welche (Nicht-)Passungsverhältnisse durch diese Familienbilder entstehen. Auch wird in einer eher organisationsbezogenen Perspektive untersucht, welche (Nicht-)Passungen zu Familien durch Kita-Strukturen, wie Öffnungszeiten oder Informationsblätter, erzeugt werden.

In den beiden genannten Perspektiven (doing collaboration und doing family) wird zudem herausgearbeitet, wie Kinder als Akteur*innen in die Praktiken der Zusammenarbeit und der Herstellung von Familie eingebunden sind. Die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita gestalten die Kinder beispielsweise als Bot*innen, Informant*innen, Zeug*innen oder Allianzpartner*innen mit. Da die Kinder zudem die einzigen Akteur*innen sind, die Teil beider sozialen Welten, der Kindertageseinrichtung und der Familie sind, gehen wir davon aus, dass sie auch eine besondere Rolle in den konkreten Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie einnehmen, beispielsweise wenn es darum geht, Zugehörigkeiten zu markieren und Grenzen zwischen Kita und Familie zu ziehen (boundary work). Aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive soll hier vor allem erforscht werden, wie Kinder als ‚bestimmte' Kinder adressiert werden, wie sie sich davon ausgehend positionieren und welche (Nicht-)Passungsverhältnisse zwischen den Kindern als Familien- und als Kita-Mitglieder entstehen. Weiterhin ist von Interesse, in welchen Praktiken welche Kinder entlang welcher Ressourcen ‚erfolgreich' Grenzziehungen zwischen den beiden (Lebens-)Welten setzen und bewahren können.



Wo wir Verhältnisbestimmungen beobachten...
Essenssituationen
Gruppenalltag
Eltern-Fachkraft-(Kind-)Gespräche, Elternabende
Tür- und Angelgespräche
Repräsentationen von Familie in Kindertageseinrichtungen
Erforschung sozialer (Lebens-)Welten, sozialer Praktiken, Interaktionen und Organisationsroutinen
Holen und Bringen – spontane Kontakte
Eltern in der Kindertageseinrichtung (z. B. Elternbeirat)
Platzvergabe
Feste
Zusammenarbeits-konzepte
Teamsitzungen
Elternansprache/ Elterninfos, Webseite
...
PARTNER


Wie wir Verhältnisbestimmungen beobachten...
Wie wird Familie und Familienleben in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?
Doing Family (Herstellung von Familie)
Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?
Herstellung von Zusammenarbeit (doing collaboration)
Wie sind Kinder als Akteure in diese Prozesse eingebunden?
Kinder als Akteure
Übergeordnete Frage: Wie werden in den vielfältigen Verhältnisbestimmungen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie Ungleichheitsverhältnisse wirksam?
PARTNER

Herstellung von Zusammenarbeit

Herstellung von Zusammenarbeit

Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?

Ausgangspunkt

- Keine Programmatik ‚guter' Zusammenarbeit → Praktiken des Zusammenarbeitens stehen im Fokus, wie sie alltäglich ‚passieren'
- Zusammenarbeit *als Prozess* und Praktikenkomplex, bei dem durch beteiligte Akteur*innen (Fachkräfte, Familienmitglieder) mit Blick auf die jeweils anderen ‚Arbeit' vollzogen wird
- Ziel: den Blick für die Vielfältigkeit und Komplexität der Situationen schärfen, in denen Zusammenarbeit vollzogen wird

PARTNER

Herstellung von Zusammenarbeit

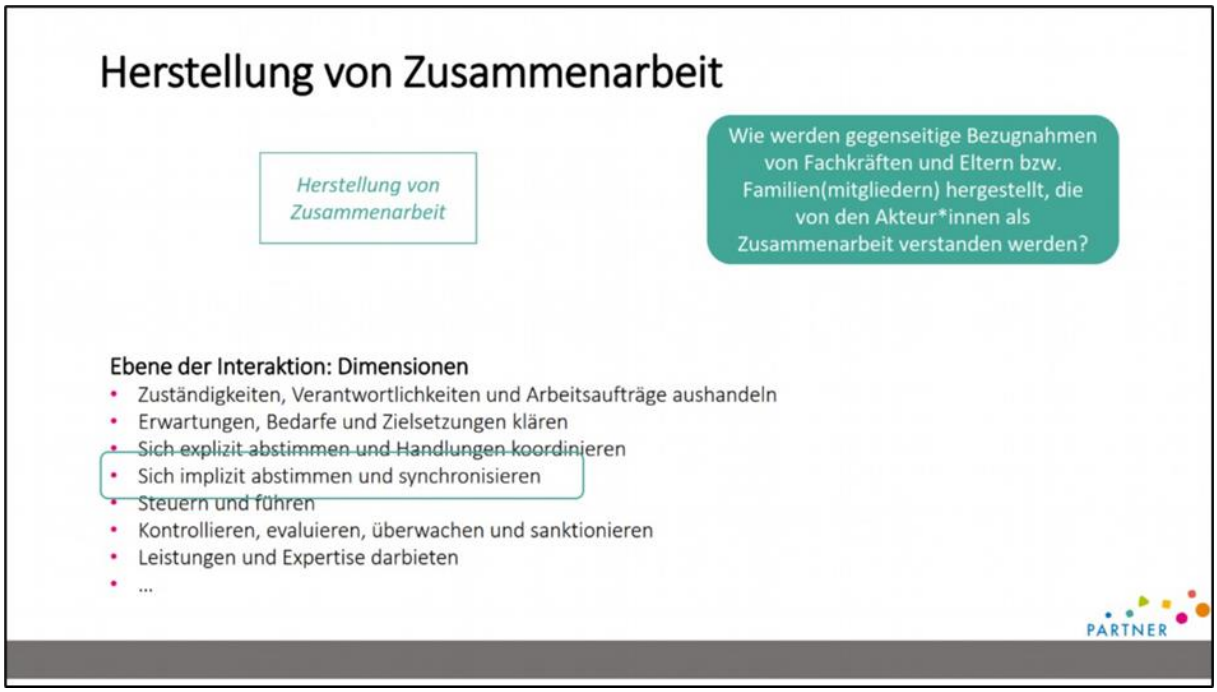
Herstellung von Zusammenarbeit

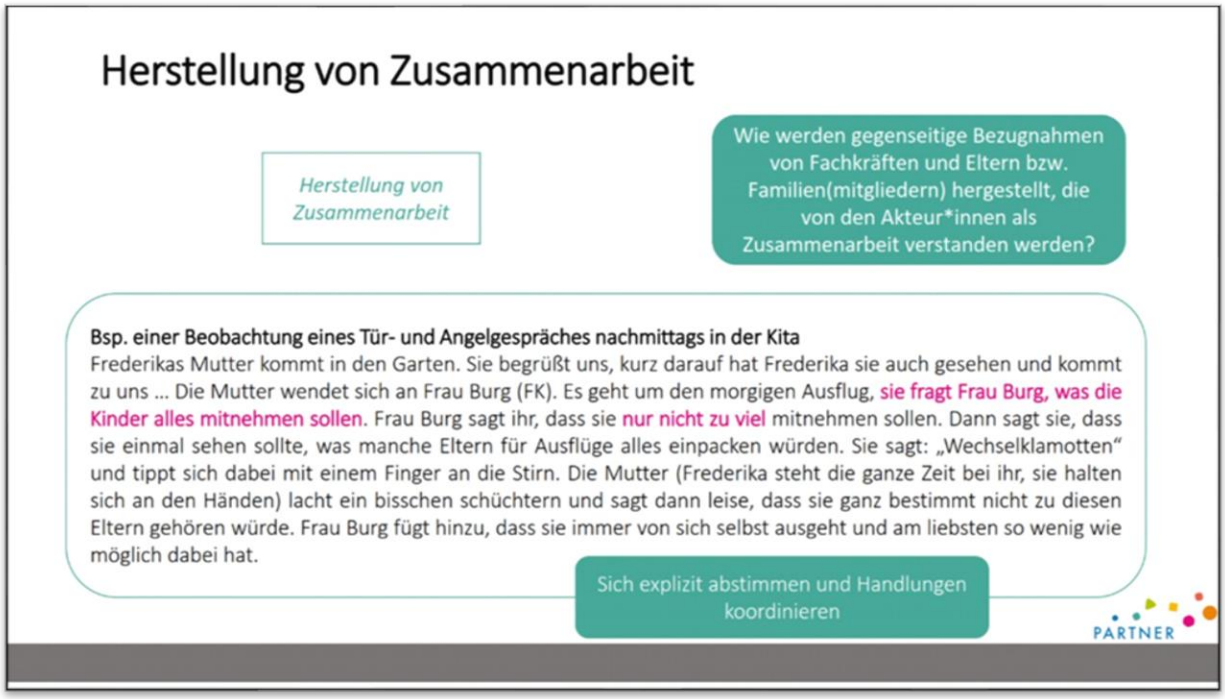
Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?

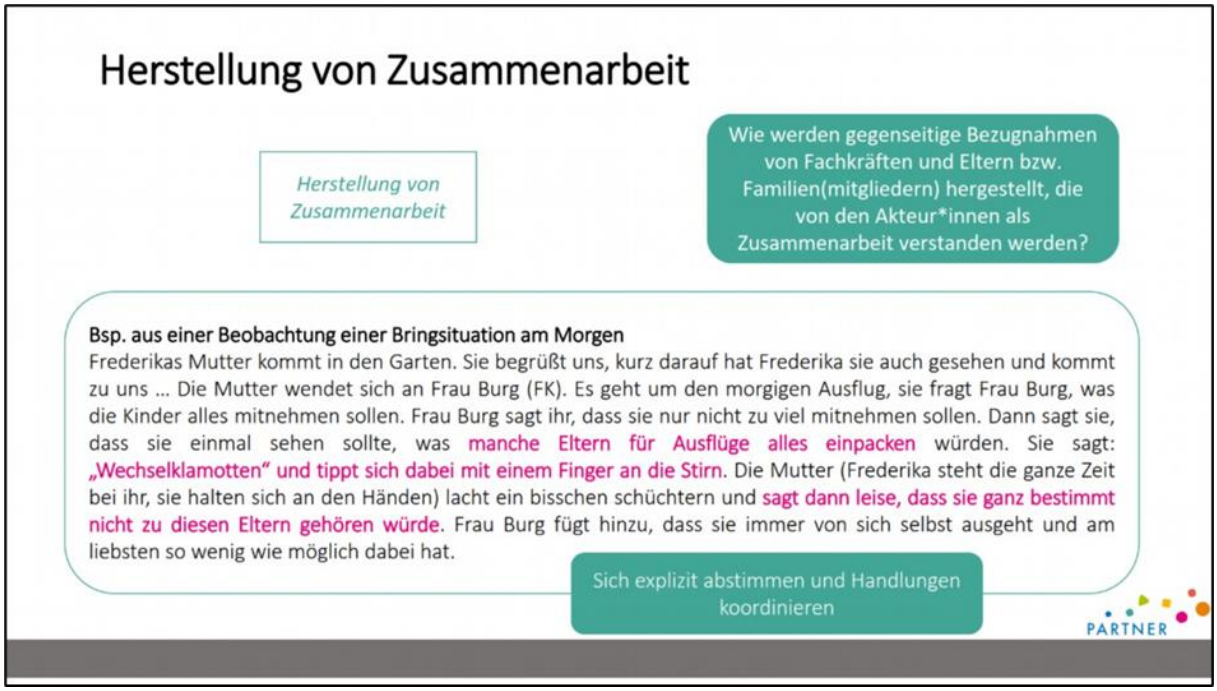
Ebene der Vorstellungen: Bsp. multipler Verständnisse von Zusammenarbeit aus Elternsicht

Interaktive Ausgestaltung des Experten-Laien-Verhältnisses	Akzeptanz der Entscheidungsbefugnis der Eltern
„Oder auch bei so informierenden Veranstaltungen, die ja leider nicht stattfinden, da könnte man ja auch mal sagen, hier, wir haben in der Einrichtung gesehen, das und das ist uns aufgefallen. Den Umgang mit den Kindern finden wir schwierig, ein besserer Weg wäre es so und so. Also dass die da ruhig sich wahrnehmen in der Eltern-Einrichtung-Beziehung als diejenigen, die die Fachleute sind. Wir sind nur Eltern, ja?" (Beo_Eltern_6)	„Also was ich für mich ganz persönlich ganz wichtig finde […] ist diese Bevormundung. Also ich hab als Mutter keine Lust bevormundet zu werden oder mich zumindest so zu fühlen, sondern ich möchte entscheiden. Ich hab das Sorgerecht. Ich bin die Mutter, ich mach das halt so. Und wenn die Erzieherin das nicht gut findet, findet sie es nicht gut […]. Aber ich persönlich als Mutter möchte schon wertgeschätzt werden, und niemand haben, der mir sagt, das müssen sie so machen. Und das war jetzt absolut falsch." (Beo_Eltern_8)

PARTNER


Herstellung von Zusammenarbeit
Herstellung von Zusammenarbeit
Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?
Ebene der Interaktion: Dimensionen
Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Arbeitsaufträge aushandeln
Erwartungen, Bedarfe und Zielsetzungen klären
Sich explizit abstimmen und Handlungen koordinieren
Sich implizit abstimmen und synchronisieren
Steuern und führen
Kontrollieren, evaluieren, überwachen und sanktionieren
Leistungen und Expertise darbieten
...
PARTNER


Herstellung von Zusammenarbeit
Herstellung von Zusammenarbeit
Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?
Bsp. einer Beobachtung eines Tür- und Angelgespräches nachmittags in der Kita
Frederikas Mutter kommt in den Garten. Sie begrüßt uns, kurz darauf hat Frederika sie auch gesehen und kommt zu uns ... Die Mutter wendet sich an Frau Burg (FK). Es geht um den morgigen Ausflug, sie fragt Frau Burg, was die Kinder alles mitnehmen sollen. Frau Burg sagt ihr, dass sie nur nicht zu viel mitnehmen sollen. Dann sagt sie, dass sie einmal sehen sollte, was manche Eltern für Ausflüge alles einpacken würden. Sie sagt: „Wechselklamotten" und tippt sich dabei mit einem Finger an die Stirn. Die Mutter (Frederika steht die ganze Zeit bei ihr, sie halten sich an den Händen) lacht ein bisschen schüchtern und sagt dann leise, dass sie ganz bestimmt nicht zu diesen Eltern gehören würde. Frau Burg fügt hinzu, dass sie immer von sich selbst ausgeht und am liebsten so wenig wie möglich dabei hat.
Sich explizit abstimmen und Handlungen koordinieren
PARTNER


Herstellung von Zusammenarbeit
Herstellung von Zusammenarbeit
Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?
Bsp. aus einer Beobachtung einer Bringsituation am Morgen
Frederikas Mutter kommt in den Garten. Sie begrüßt uns, kurz darauf hat Frederika sie auch gesehen und kommt zu uns ... Die Mutter wendet sich an Frau Burg (FK). Es geht um den morgigen Ausflug, sie fragt Frau Burg, was die Kinder alles mitnehmen sollen. Frau Burg sagt ihr, dass sie nur nicht zu viel mitnehmen sollen. Dann sagt sie, dass sie einmal sehen sollte, was manche Eltern für Ausflüge alles einpacken würden. Sie sagt: „Wechselklamotten" und tippt sich dabei mit einem Finger an die Stirn. Die Mutter (Frederika steht die ganze Zeit bei ihr, sie halten sich an den Händen) lacht ein bisschen schüchtern und sagt dann leise, dass sie ganz bestimmt nicht zu diesen Eltern gehören würde. Frau Burg fügt hinzu, dass sie immer von sich selbst ausgeht und am liebsten so wenig wie möglich dabei hat.
Sich explizit abstimmen und Handlungen koordinieren
PARTNER

Herstellung von Zusammenarbeit

Herstellung von Zusammenarbeit

Wie werden gegenseitige Bezugnahmen von Fachkräften und Eltern bzw. Familien(mitgliedern) hergestellt, die von den Akteur*innen als Zusammenarbeit verstanden werden?

Weiterführende Fragen mit Blick auf Ungleichheits(re-)produktion

- Welche Elemente der Kita-Arbeit werden zum Gegenstand von Koordinationsprozessen?
- Wann, aus welchem Anlass und zwischen welchen Akteur*innen finden Abstimmungen statt? Zeigen sich kontrastierende Verläufe?
- Wie werden in Abstimmungsprozessen kooperierende oder auch hierarchische Koordinierungen hergestellt?
- Welchen Akteur*innen sind an Abstimmungen und Koordinierungen beteiligt, welche nicht?

PARTNER

Doing Family

Wie wird Familie und Familienleben in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?

Doing Family

Ausgangspunkt

- *Doing Family* als Herstellungsleistung unter Familienmitgliedern im privaten Raum, aber auch in gesellschaftlichen Rahmungen → in durch und mit Organisationen wie der Kindertageseinrichtung
- Multiple Verständnisse von Familie und Kindertageseinrichtung (bspw. als Partner, Dienstleister bzw. Kunden, als Expert*innen, als Ratsuchende, Informanten etc. …)

PARTNER

Doing Family

Wie wird Familie und Familienleben in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?

Doing Family

Dimensionen

- Familien (re-)produzieren ihr Familienleben und *ihre* Vorstellungen von Familie *in* den Kitas (‚displaying family' gegenüber anderen, Einbringen von Interessen & Engagement)
- Herstellung von Familie wird *durch* die Kindertageseinrichtungen organisational gerahmt, ermöglicht, begrenzt und normiert (bspw. durch Konzepte, Regeln, Artefakte und räumliche Gestaltung der Einrichtung)
- Herstellung von Familie geschieht als gemeinsame Aushandlung *mit* den Kindertageseinrichtungen (bspw. Aushandlung gemeinsamer/getrennter Sorge, Aushandlung von Zugehörigkeiten, Aushandlung von Grenzen Öffentlich/Kita – Privat/Familie)

PARTNER

Doing Family

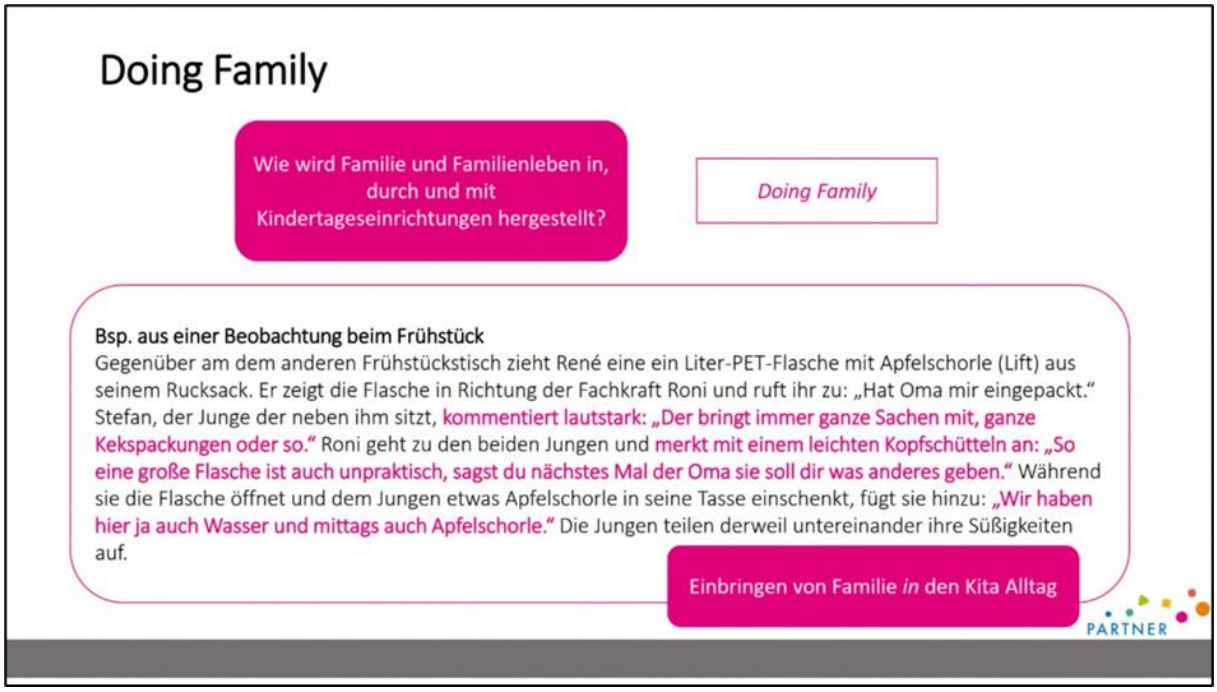
Wie wird Familie in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?

Doing family

Beispiel aus einem Fachkraftinterview ***(Thema: wenig Kontakt mit manchen Familien)***
„Es sind halt die Familien entweder **die Großfamilien** die äh (.) die Kinder mit acht Geschwistern und jeden Tag kommt ne andere Schwester (.) **bisschen überspitzt** aber, ne? ähm ja wo einfach (.) die Eltern sich fast gar nicht mehr blicken lassen. Semra ist so ein Beispiel. die Semra wird von ihrem Bruder gebracht von dem **einen** (.) von **dem** oder von dem **anderen** abgeholt (.) ähm die Mutter war früher (.) sie ist ja jetzt schon das dritte Kind bei uns im Kindergarten, als der ganz Große im Kindergarten war da war sie natürlich jeden Tag da [...] (.) und seit die zwei jetz **in der Schule sind** (.) wird die Semra komplett allein gelassen und das finde ich **schlimm** als:so da wir- hm (.)ja (.) aber man kann auch nichts sagen es ist halt deren **Entscheidung** ja bei der Suna genauso die Mutter war früher **immer da**, **jeden Tag** gebracht, abgeholt und es war **super**"

PARTNER

Doing Family
Wie wird Familie und Familienleben in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?
Doing Family
Bsp. aus einer Beobachtung beim Frühstück
Gegenüber am dem anderen Frühstückstisch zieht René [Kind] eine ein Liter-PET-Flasche mit Apfelschorle (Lift) aus seinem Rucksack. Er zeigt die Flasche in Richtung der Fachkraft Roni und ruft ihr zu: „Hat Oma mir eingepackt." Stefan, der Junge der neben ihm sitzt, kommentiert lautstark: „Der bringt immer ganze Sachen mit, ganze Kekspackungen oder so." Roni geht zu den beiden Jungen und merkt mit einem leichten Kopfschütteln an: „So eine große Flasche ist auch unpraktisch, sagst du nächstes Mal der Oma sie soll dir was anderes geben." Während sie die Flasche öffnet und dem Jungen etwas Apfelschorle in seine Tasse einschenkt, fügt sie hinzu: „Wir haben hier ja auch Wasser und mittags auch Apfelschorle." Die Jungen teilen derweil untereinander ihre Süßigkeiten auf.
Einbringen von Familie in den Kita Alltag
PARTNER


Doing Family
Wie wird Familie und Familienleben in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?
Doing Family
Bsp. aus einer Beobachtung beim Frühstück
Gegenüber am dem anderen Frühstückstisch zieht René eine ein Liter-PET-Flasche mit Apfelschorle (Lift) aus seinem Rucksack. Er zeigt die Flasche in Richtung der Fachkraft Roni und ruft ihr zu: „Hat Oma mir eingepackt." Stefan, der Junge der neben ihm sitzt, kommentiert lautstark: „Der bringt immer ganze Sachen mit, ganze Kekspackungen oder so." Roni geht zu den beiden Jungen und merkt mit einem leichten Kopfschütteln an: „So eine große Flasche ist auch unpraktisch, sagst du nächstes Mal der Oma sie soll dir was anderes geben." Während sie die Flasche öffnet und dem Jungen etwas Apfelschorle in seine Tasse einschenkt, fügt sie hinzu: „Wir haben hier ja auch Wasser und mittags auch Apfelschorle." Die Jungen teilen derweil untereinander ihre Süßigkeiten auf.
Einbringen von Familie in den Kita Alltag
PARTNER

Doing Family

Wie wird Familie und Familienleben in, durch und mit Kindertageseinrichtungen hergestellt?

Doing Family

Weiterführende Fragen mit Blick auf Ungleichheits(re-)produktion

- Wie beeinflusst das Einbringen von Familie in den Kita-Alltag die Vorstellungen der Fachkräfte über einzelne Familien?
- Werden Familien auf unterschiedliche (ungleiche) Weise von den Kitas adressiert?
- Wie werden durch Konzepte und bestehende Regeln Familien auf bestimmte Weise ‚kodifiziert' und bestimmte Familienbilder in der Einrichtung aufgerufen?
- Wie werden durch die Kita-Strukturen und die Organisation des Kita-Alltags Nicht-Passungen zu Familien hergestellt (bspw. durch Öffnungszeiten)?
- Wie gehen Familien mit den gegebenen Strukturen um und erzeugen ihrerseits Passung/Nicht-Passung?

Kinder als Akteur*innen

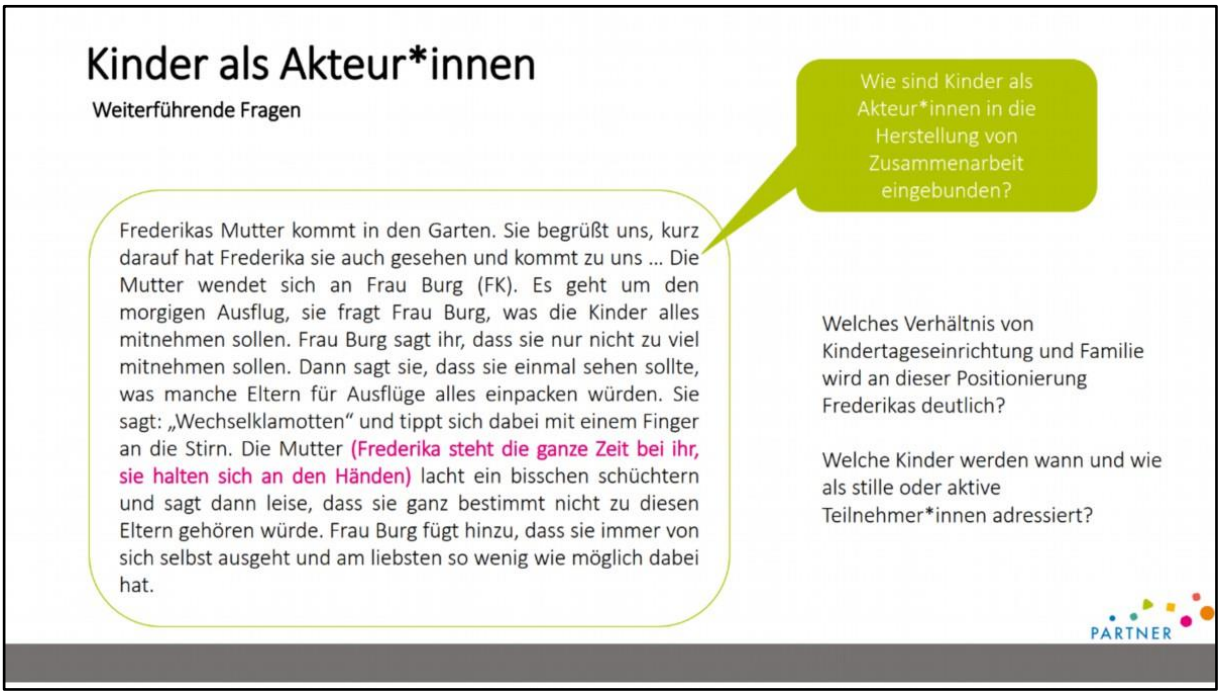
Ausgangspunkt

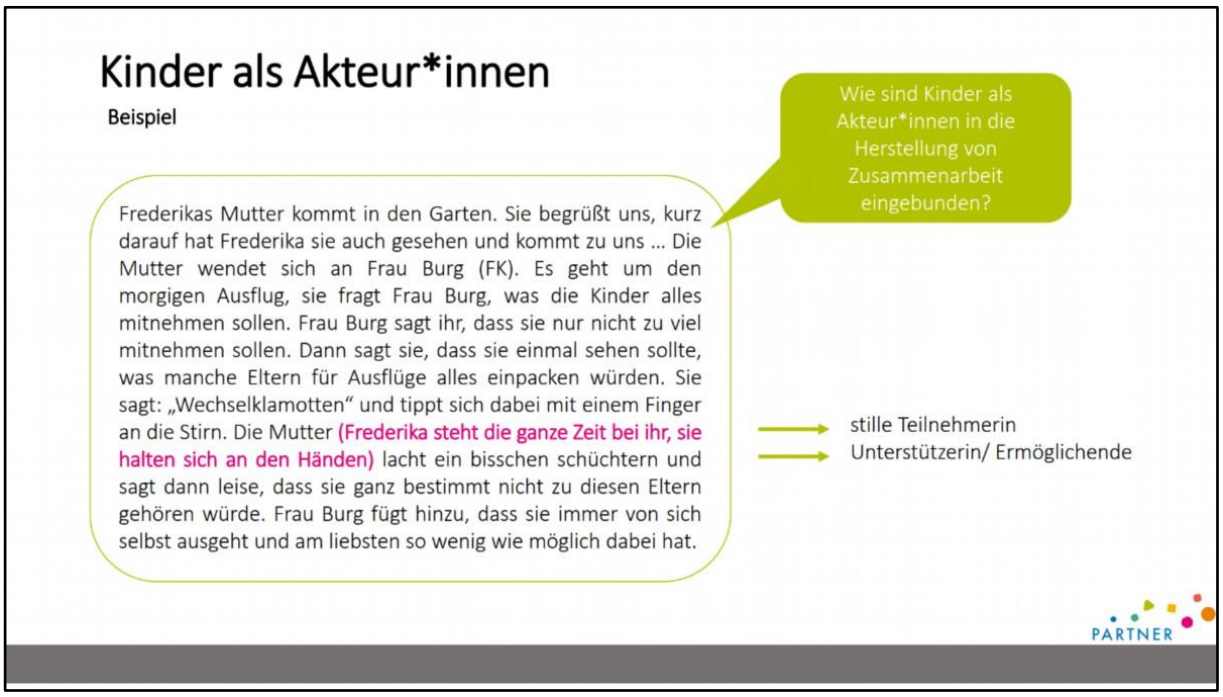
Betz et al. (2019) mit freundlicher Genehmigung der Bertelsmann Stiftung

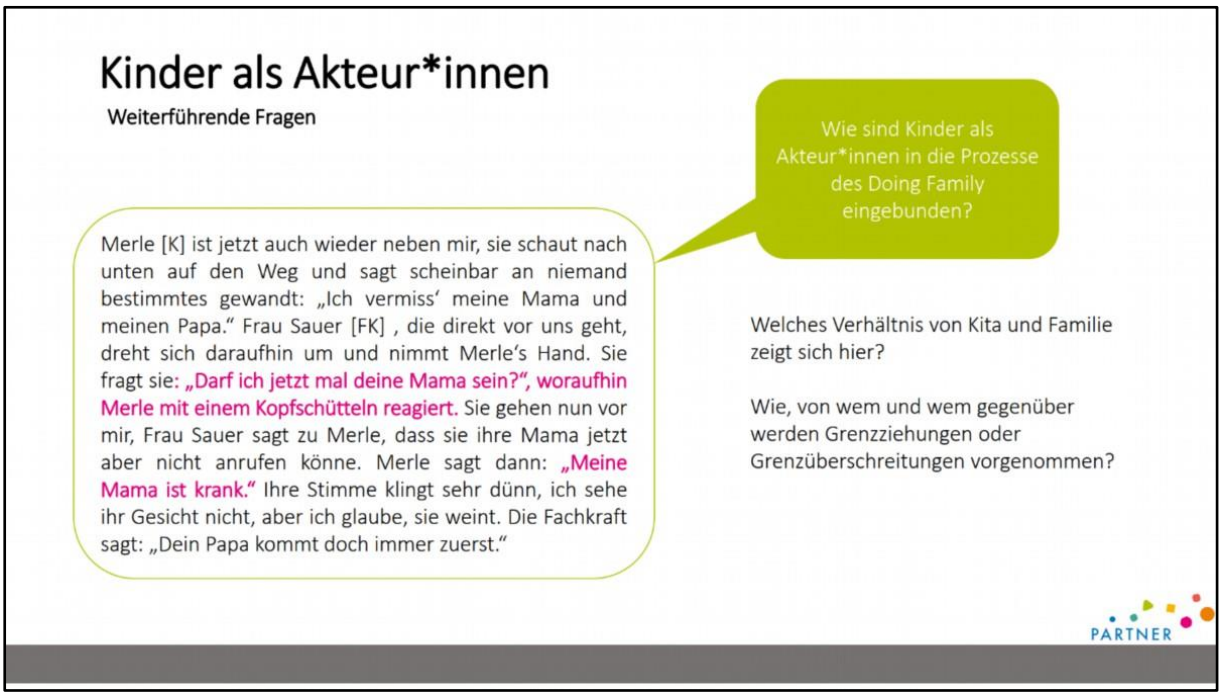
Wie sind Kinder als Akteur*innen in die Herstellung von Zusammenarbeit und die Prozesse des Doing Family eingebunden?

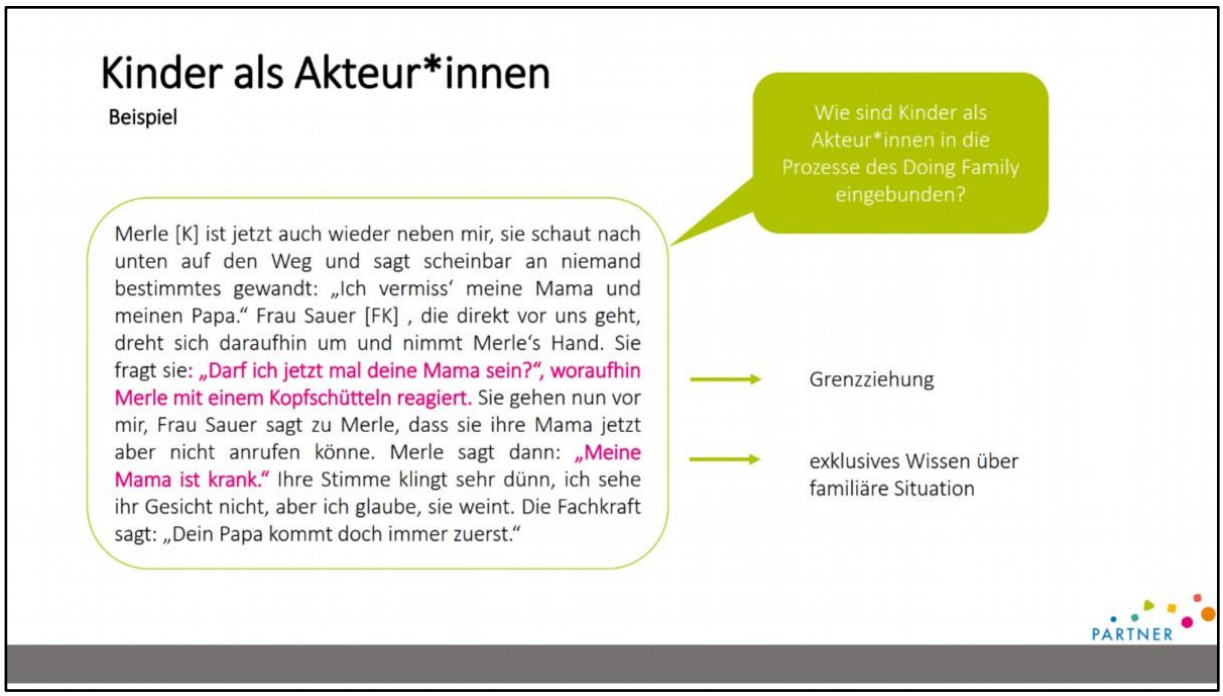
Zentrale Fragen

- Wie werden Kinder organisational/situational als bestimmte Kinder adressiert?
- Wie positionieren sich Kinder peerkulturell/individuell in diesen Verhältnissen?
- Welche Unterscheidungen zu anderen Kindern nehmen sie vor?


Kinder als Akteur*innen
Weiterführende Fragen
Wie sind Kinder als Akteur*innen in die Herstellung von Zusammenarbeit eingebunden?
Frederikas Mutter kommt in den Garten. Sie begrüßt uns, kurz darauf hat Frederika sie auch gesehen und kommt zu uns ... Die Mutter wendet sich an Frau Burg (FK). Es geht um den morgigen Ausflug, sie fragt Frau Burg, was die Kinder alles mitnehmen sollen. Frau Burg sagt ihr, dass sie nur nicht zu viel mitnehmen sollen. Dann sagt sie, dass sie einmal sehen sollte, was manche Eltern für Ausflüge alles einpacken würden. Sie sagt: „Wechselklamotten" und tippt sich dabei mit einem Finger an die Stirn. Die Mutter (Frederika steht die ganze Zeit bei ihr, sie halten sich an den Händen) lacht ein bisschen schüchtern und sagt dann leise, dass sie ganz bestimmt nicht zu diesen Eltern gehören würde. Frau Burg fügt hinzu, dass sie immer von sich selbst ausgeht und am liebsten so wenig wie möglich dabei hat.
Welches Verhältnis von Kindertageseinrichtung und Familie wird an dieser Positionierung Frederikas deutlich?
Welche Kinder werden wann und wie als stille oder aktive Teilnehmer*innen adressiert?
PARTNER


Kinder als Akteur*innen
Beispiel
Frederikas Mutter kommt in den Garten. Sie begrüßt uns, kurz darauf hat Frederika sie auch gesehen und kommt zu uns ... Die Mutter wendet sich an Frau Burg (FK). Es geht um den morgigen Ausflug, sie fragt Frau Burg, was die Kinder alles mitnehmen sollen. Frau Burg sagt ihr, dass sie nur nicht zu viel mitnehmen sollen. Dann sagt sie, dass sie einmal sehen sollte, was manche Eltern für Ausflüge alles einpacken würden. Sie sagt: „Wechselklamotten“ und tippt sich dabei mit einem Finger an die Stirn. Die Mutter (Frederika steht die ganze Zeit bei ihr, sie halten sich an den Händen) lacht ein bisschen schüchtern und sagt dann leise, dass sie ganz bestimmt nicht zu diesen Eltern gehören würde. Frau Burg fügt hinzu, dass sie immer von sich selbst ausgeht und am liebsten so wenig wie möglich dabei hat.
Wie sind Kinder als Akteur*innen in die Herstellung von Zusammenarbeit eingebunden?
stille Teilnehmerin
Unterstützerin/ Ermöglichende
PARTNER


Kinder als Akteur*innen
Weiterführende Fragen
Merle [K] ist jetzt auch wieder neben mir, sie schaut nach unten auf den Weg und sagt scheinbar an niemand bestimmtes gewandt: „Ich vermiss‘ meine Mama und meinen Papa.“ Frau Sauer [FK] , die direkt vor uns geht, dreht sich daraufhin um und nimmt Merle‘s Hand. Sie fragt sie: „Darf ich jetzt mal deine Mama sein?“, woraufhin Merle mit einem Kopfschütteln reagiert. Sie gehen nun vor mir, Frau Sauer sagt zu Merle, dass sie ihre Mama jetzt aber nicht anrufen könne. Merle sagt dann: „Meine Mama ist krank.“ Ihre Stimme klingt sehr dünn, ich sehe ihr Gesicht nicht, aber ich glaube, sie weint. Die Fachkraft sagt: „Dein Papa kommt doch immer zuerst.“
Wie sind Kinder als Akteur*innen in die Prozesse des Doing Family eingebunden?
Welches Verhältnis von Kita und Familie zeigt sich hier?
Wie, von wem und wem gegenüber werden Grenzziehungen oder Grenzüberschreitungen vorgenommen?
PARTNER


Kinder als Akteur*innen
Beispiel
Wie sind Kinder als Akteur*innen in die Prozesse des Doing Family eingebunden?
Merle [K] ist jetzt auch wieder neben mir, sie schaut nach unten auf den Weg und sagt scheinbar an niemand bestimmtes gewandt: „Ich vermiss' meine Mama und meinen Papa." Frau Sauer [FK] , die direkt vor uns geht, dreht sich daraufhin um und nimmt Merle's Hand. Sie fragt sie: „Darf ich jetzt mal deine Mama sein?", woraufhin Merle mit einem Kopfschütteln reagiert. Sie gehen nun vor mir, Frau Sauer sagt zu Merle, dass sie ihre Mama jetzt aber nicht anrufen könne. Merle sagt dann: „Meine Mama ist krank." Ihre Stimme klingt sehr dünn, ich sehe ihr Gesicht nicht, aber ich glaube, sie weint. Die Fachkraft sagt: „Dein Papa kommt doch immer zuerst."
Grenzziehung
exklusives Wissen über familiäre Situation
PARTNER

9. Werkstatt II: Diskussion der Impulse für die Entwicklung von Praxismaterialien

Der Transferworkshop hatte zum Ziel, in einen Forschungs-Praxis-Dialog zu treten und zu erarbeiten, wie die ethnographischen Projektergebnisse in Transferprodukte für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachpraxis bzw. für die ungleichheitssensible Organisationsentwicklung überführt werden können. Doch wie kann eine solche Wissenstransformation gelingen? Welche Formate sind denkbar, um das ethnographische Wissen in Transferprodukte zu überführen, die das Potenzial besitzen, Reflexionsprozesse über die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Praxis anzustoßen?

Im Anschluss an die Gruppenarbeiten wurde in der Werkstatt II nach den Möglichkeiten und Herausforderungen für die Entwicklung von Transferprodukten gefragt. Die Expert*innen wurden noch einmal gebeten, in drei Ad-hoc-Gruppen über folgende Fragen zu diskutieren:

1) Welche Formate sind für die unmittelbar Beteiligten (Träger, Fachkräfte, Elternbeiräte etc.) tatsächlich von Nutzen?
2) Welche Formate ermöglichen einen befremdenden Blick auf die eigene Praxis und regen zum Austausch an?
3) Wie kann die Vielstimmigkeit und Multiperspektivität des Verhältnisses Kita–Familie repräsentiert werden?
4) Wie können die diskutierten Transferprodukte ungleichheitssensibel gestaltet werden, so dass auch inhärente Machtstrukturen sichtbar gemacht werden?
5) Wie müssen die Transferprodukte gestaltet werden, damit sie für die Organisationsentwicklung und für die Aus-, Fort- und Weiterbildung einsetzbar sind?

Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

9.1. Ergebnisse der Gruppe I

Die **erste Gruppe** diskutierte insbesondere mögliche Formate des Transfers im Hinblick auf ‚dritte Räume', wie sie im Gastvortrag von Prof. Dr. Schröer zu Forschungsimpulsen für die Organisationsentwicklung präsentiert wurden. Es wurde dargelegt, dass Produkte (z. B. Broschüren), häufig ungelesen und auf Ablagestapeln in Vergessenheit geraten. Deshalb wurde vorgeschlagen, dass das Produkt unter einer fachlichen Anleitung in den pädagogischen Alltag integriert werden soll.

Als mögliches Transferprodukt wurde die Idee einer Toolbox eingebracht, die verschiedene Lehr- und Lernmaterialien zum Thema soziale Ungleichheit beinhaltet und Irritations- und Reflexionsprozesse anregen soll. Denkbar wären Fallbeispiele aus der Praxis, die aus unterschiedlichen Perspektiven kommentiert werden. Denkbar wäre auch die Aufgabe, sich eine*n ‚perfekte*n' Akteur*in aus der Kita zu ‚bauen' – die ‚perfekte' Fachkraft, das ‚perfekte' Kind und die ‚perfekten' Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Ein weiterer Vorschlag war die Entwicklung von Beobachtungsbögen oder Aufnahmegesprächen in Kindertageseinrichtungen für Fachkräfte, die im Sinne von ‚ästhetischen Interventionen' die Verhältnisse ‚umdrehen', sodass die Grenzen zwischen Innen und Außen verwischt werden: Die Fachkraft, die normalerweise Kinder beobachtet, wird nun selbst zum Beobachtungsobjekt und wird mit den Bewertungen ihres Handelns konfrontiert. Oder die Fachkraft, die in einem Aufnahmegespräch die Eltern fragt, was das Kind gerne isst, wird nun ebenfalls über Essens-, Lebens- und Schlafgewohnheiten sowie Eigenheiten ausgefragt (z. B. als Frage der Eltern an die Fachkraft: „Was muntert Sie wieder auf, wenn Sie traurig sind?"). Hier könnten zusätzlich ‚negativ' bewertete Handlungsweisen von Familien auch gezielt in ihren ‚positiven' Qualitäten dargestellt werden. Die aufkommenden Emotionen

sollen dann gemeinsam in Teambesprechungen reflektiert werden. Bedenken gab es, ob sich Fachkräfte auf solche ästhetischen Interventionen einlassen würden.

Weiter wurde von der Expert*innengruppe die Überlegung eingebracht, für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit zu sensibilisieren, indem Situationen oder Geschichten zugespitzt dargestellt werden. Der gewünschte Effekt der Irritation könnte zudem verstärkt werden, indem die Positionierung der Akteur*innen zueinander ungewiss bleibt, das heißt, wenn nicht bekannt ist, ob es sich um eine Situation zwischen Fachkräften und Kindern oder nur zwischen Fachkräften oder zwischen Fachkräften und Eltern handelt.

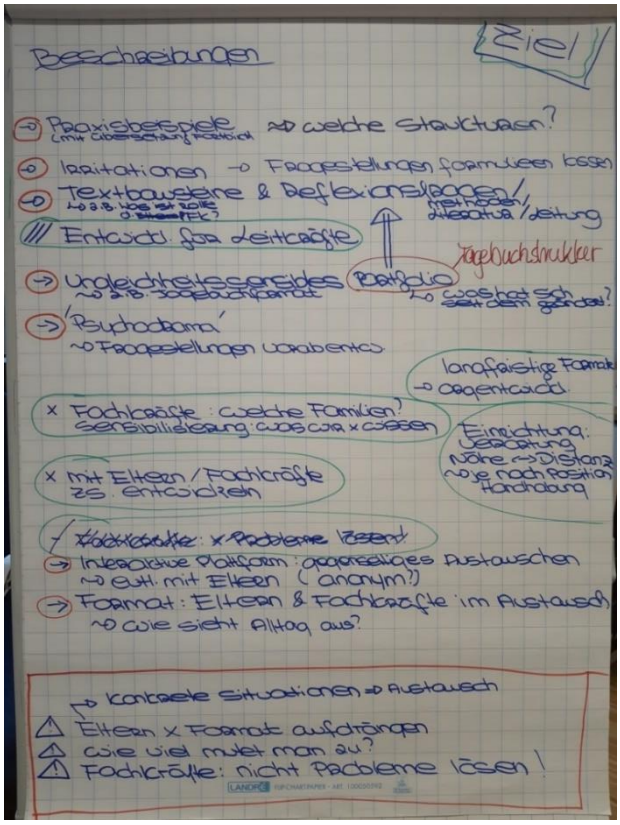
Ebenso machte die Gruppe darauf aufmerksam, dass ein Transferprodukt keine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Fachkräfte bedeuten, sondern vielmehr eine Hilfestellung im Alltag sein sollte. Ein Transferprodukt sollte die Fachkräfte ‚abholen' und alltägliche Situationen zum Gegenstand haben, denen sie selbst im Kita-Alltag begegnen. Abschließend wurden auch Transferprodukte für Kinder diskutiert. Realisierbar wäre beispielsweise ein illustratives Kinderbuch, etwa mit dem Titel „Conni geht in den Kindergarten", das die Themen Heterogenität, Vielfalt und soziale Ungleichheit thematisiert. Die Expert*innen sehen allerdings viele Herausforderungen diese komplexen Themen kindgerecht aufzubereiten. Durch zu stark vereinfachte Darstellungen besteht zudem die Gefahr, Ungleichheiten zu reproduzieren.

3: Ergebnisse der Gruppe I

9.2. Ergebnisse der Gruppe II

Die **zweite Gruppe** beschäftigte sich zunächst weniger mit dem Inhalt eines Transferprodukts, sondern legte den Fokus darauf, welche Art von Transferprodukt für welche Adressat*innen geeignet scheint. Dabei wurde deutlich, dass ein einheitliches Format für alle Adressat*innengruppen ungeeignet ist. Um Fachkräfte zu irritieren und eine Reflexion des eigenen Handelns zu bewirken, wurde vorgeschlagen, Alltagsituationen als Ausgangspunkt einer multiperspektivischen Reflexion in gemeinsamen Teambesprechungen zu skizzieren. Die verwendeten Fallbeispiele sollen von Fortbildner*innen jeweils für Kita-Teams angepasst werden. Beschreibungen von Alltagssituationen könnten, so die Teilnehmer*innen, beispielsweise in ein Psychodrama oder in ein Interaktionsspiel überführt werden. Ein weiterer Vorschlag war es, eine interaktive Online-Plattform zu erstellen, auf der sich Fachkräfte, Kita-Leitungen und Fachberater*innen in Foren austauschen können. Hierbei sollen Irritationen gezielt eingesetzt werden, um zur Diskussion anzuregen. Kritisch wurde bei diesem Format allerdings diskutiert, dass die Beiträge und somit der Diskussionsverlauf nicht gesteuert werden können. Eine weitere Idee, um die Ziele der Irritation, Reflexion und Einnahme unterschiedlicher Akteur*innenperspektiven zu fördern, war es, eine Art Anamnesebogen für Fachkräfte zu entwickeln, der Fragen zu ihren Familienbildern und ihrem Familienleben beinhaltet. Hier könnten Fragen, wie z. B. „Kochst du oder dein/e Partner*in zu Hause?“ oder „Wen zählst du zu deiner Familie?“ die Fachkräfte zur Reflexion ihres eigenen Rollen- und Familienbildes anregen.

Weiterhin wurde vorgeschlagen, ein ungleichheitssensibles Portfolio in der Form eines Tagebuchs für Fachkräfte zu gestalten. In diesem Portfolio sollen Beispiele und Praxisfälle aus dem Kita-Alltag niedergeschrieben werden. Am Ende eines Tagebucheintrages können auch Irritationsmomente, Fragen und beobachtete Veränderungen festgehalten werden, die in einer Teamsitzung besprochen werden können. Es wurde angeraten, dass in solchen Teamsitzungen die Kita-Leitung eine anleitende und moderierende Funktion innehaben soll. Dieses Tagebuch soll auf diese Weise nicht nur punktuell einzelne Fachkräfte zu Reflexionsprozessen anregen, sondern es soll prozessorientiert und im stetigen Austausch mit dem gesamten Team genutzt werden. Um auch Eltern in eine ungleichheitssensible Arbeit einzubinden, wurde ein gemeinsames Format für den Austausch von Eltern und Fachkräften diskutiert. Dieses könnte beispielsweise über ein Online-Diskussionsforum ermöglicht werden. Allerdings wurde auch hier das Problem der Verselbstständigung von Diskussionsbeiträgen genannt.



4: Ergebnisse der Gruppe II

9.3. Ergebnisse der Gruppe II

In der **dritten Gruppe** wurde grundlegend über die Bedingungen eines gelingenden Transfers und die sich daraus ergebenden Voraussetzungen für die Gestaltung eines Transferproduktes diskutiert. Dabei wurde intensiv über die Wichtigkeit von Irritationen, über mögliche Formate und Produkte sowie die Bedeutung der Adressat*innengruppen für Transferprodukte gesprochen.

In Bezug auf die Ermöglichung von Irritationsprozessen wurde die Herausforderung genannt, dass sich zum einen die Leser*innen in den Beispielen wiederfinden sollen und zum anderen das Produkt etwas bei ihnen auslösen, sie irritieren und einen fremden Blick auf das Beispiel hervorbringen soll. Fachkräfte sollen damit aus vermeintlich gewohnten Praktiken ‚heraustreten' und diese Situationen neu bewerten.

Eine erste Idee war es, schriftliche ‚Betreuungsverträge' für Kinder, Eltern und Fachkräfte zu entwickeln, in denen gegenseitige Erwartungen und Wünsche festgehalten werden, wie es sie beispielsweise auch zwischen Professor*innen und Doktorand*innen gibt. Dabei sollten auch gezielt Momente des Widerstandes bei den Akteur*innen provoziert werden. Insbesondere bei schriftlichen Transferprodukten sollte Fachkräften die Möglichkeit gegeben werden, flexibel mit dem Material zu arbeiten, z. B. aus dem Material aus- und nach einiger Zeit wieder einzusteigen. Da Transferprodukte allerdings möglichst interaktiv und dynamisch gestaltet werden sollten, um auch komplexe Prozesse oder Verläufe darzustellen, kam der Vorschlag auf, eine Homepage für Fachkräfte zu entwickeln. Kritisch wurde diskutiert, dass eine Homepage zwar interaktive Inhalte abbilden kann, aber ein Begegnungsraum, der ‚offline' ist, es womöglich nicht vermag, Akteur*innen zu affizieren.

Eine nächste Idee beinhaltete Rollenspiele zum Thema Ungleichheit, die Fachkräfte miteinander durchspielen können. Dabei können auch professionelle Schauspieler*innen involviert werden. Weitere Vorschläge waren, durch Bilder, Kurzfilme oder Miniserien Alltagssituationen oder Beobachtungsszenen zum Thema Ungleichheit

und Heterogenität von Familien aus verschiedenen Blickwinkeln aufzuzeigen. Es wurde kritisch angemerkt, dass Filme und Bilder deutungsoffener sind und sich die Interpretation und Verarbeitung der Inhalte daher der Kontrolle und Steuerung entzieht. Um eine möglichst große Öffentlichkeit über die Transferprodukte zu erreichen, wurde überlegt, Podcasts zu erstellen, in welchen beispielsweise Fachkräfte über das Fachkräfte-Sein und Eltern und Kinder über das Familie-Sein sprechen. Zudem wurden Vorschläge gemacht, Personen aus der Öffentlichkeit, wie z. B. Influencer*innen oder Instagrammer*innen einzubeziehen, die ein großes Publikum erreichen können und die verschiedene Beiträge zum Thema soziale Ungleichheit und Heterogenität in Kindertageseinrichtungen veröffentlichen können.

Um sowohl wissenschaftliche als auch Akteur*innen der Fachpraxis zu erreichen, wurde vorgeschlagen, eine mehrtägige ‚Ungleichheitskonferenz' zu organisieren, auf der verschiedene Formate, wie Vorträge, Theaterstücke und Workshops zu den Themen soziale Ungleichheit und Heterogenität in Kindertageseinrichtungen angeboten werden. Die Stärke des Formates liegt in der interdisziplinären und multiprofessionellen Verschränkung verschiedener Akteur*innen aus den Bereichen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie den vielfältigen Möglichkeiten des Austauschs. Als Format für ein Selbststudium wurde ein Brettspiel genannt, das ungleichheitsrelevante Übergänge in der frühkindlichen Bildung aufzeigen soll. Damit der zu übermittelnde Inhalt aber auch körperlich erfahren werden kann, wurde überlegt, ob sich für Fachkräfte-Teams ein Skript, ähnlich eines „Statusspiels", entwickeln lässt, das Ungleichheitsmomente in verschiedenen Situationen und aus der Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen aufzeigt, über die individuell oder im Team reflektiert werden kann.

5: Ergebnisse der Gruppe III

10. Welche Aufträge ergeben sich für die Entwicklung von Transferprodukten für PARTNER?

In der abschließenden Plenumsrunde wurde diskutiert, welche Aufträge sich für die Entwicklung von Transferprodukten für das Projekt PARTNER ergeben. Die Expert*innen wiesen auf die Wichtigkeit der Unterscheidung nach Adressat*innengruppen und nach den Kontexten der Nutzung hinsichtlich der Ausgestaltung hin. So sollte ein Produkt zum Selbststudium anders aufgebaut sein als ein Produkt für die Aus- und Weiterbildung. In diesem Zusammenhang wurde deutlich gemacht, wie wichtig es ist, die spezifischen Bedarfe potenzieller Nutzer*innen abzufragen. So wurden an diesem Punkt auch Eltern als mögliche Profiteur*innen von Transferprodukten angesprochen. Die Expert*innen stellten fest, dass die (Re-)Produktion von Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen bislang zu wenig Beachtung in der Fachpraxis findet. Sie schlugen daher vor, kontinuierlich an der Bearbeitung und Entwicklung von Transferprodukten für unterschiedliche

Zielgruppen zu arbeiten. Um pädagogische Fachkräfte, Kita-Leitungen und Träger zunächst für das Thema zu sensibilisieren, konnten sich die Expert*innen auch Fortbildungsmaterialen in Form von Broschüren sehr gut vorstellen.

11. Literaturverzeichnis

Alasuutari, M. (2014). Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. Childhood, 21(2), 242-259.

Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal,* 18(2), 149–161.

Bauer, P. (2011). Multiprofessionelle Kooperation in Teams und Netzwerken – Anforderungen an Soziale Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9(4), 341–361.

Behrmann, L., Eckert, F. & Gefken, A. (2017). Prozesse sozialer Ungleichheit aus mikrosoziologischer Perspektive – eine Metaanalyse qualitativer Studien. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *‚Doing Inequality'. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 1–34). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_1

Best, J. (2017). *Troubling Children: Studies of Children and Social Problems*. London: Taylor and Francis.

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen (Forschungsbericht 2).* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019063

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, T. & Bollig, S. (2019). Programmatische Positionierungen. Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als curriculares Grenzobjekt, Kommissionstagung der DGfE-Sektionen Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit „Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge", Leuphana Universität Lüneburg.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bloch, B., Cloos, P., Koch, S., Schulz, M. & Smidt, W. (Hrsg.) (2018). *Kinder und Kindheiten: Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bollig, S. (2018). Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 136–151). Weinheim: Beltz Juventa.

Bollig, S., Honig, M.-S. & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4 jähriger Kinder*. Belval: Université du Luxembourg. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123053

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Übers.) (Erste Auflage). Suhrkamp Verlag.

Charmaz, K. (2003). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Strategies for qualitative inquiry* (S. 249–291). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2018). Symmetrien und Asymmetrien. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte* (S. 49–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_4

Engel, N. & Köngeter, S. (Hrsg.). (2020). *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20321-4

Froese, A. & Simon, D. (2016). Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer - zur Einführung. In: A, Froese, D. Simon & J. Böttcher (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft* (S. 9-28). Bielefeld: transcript Verlag.

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7-20.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, 43*(3), 170–191.

Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik.* Weinheim: Juventa Verlag.

Janssen, J. & Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing Parental Involvement in Early Childhood Curricular Frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal,* 26(6), 813–832.

James, A. & James, A. L. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies* (2. Auflage). London: SAGE Publications.

Kramer, R.-T. (2017). „Habitus" und „kulturelle Passung" – Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S.183–205). Wiesbaden: Springer VS.

Karila, K. (2006). The significance of parent-practitioner interaction in early childhood education. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(1), 7-24.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73-85.

Loseke, D. R. & Cahill, S. E. (1994). Normalizing Daycare–Normalizing the Child: Daycare Discourse in Popular Magazines, 1900-1990. In J. Best (Hrsg.), *Troubling Children. Studies of Children and Social Problems* (S. 173–199). London: Taylor and Francis.

Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern: Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(1), 41-63.

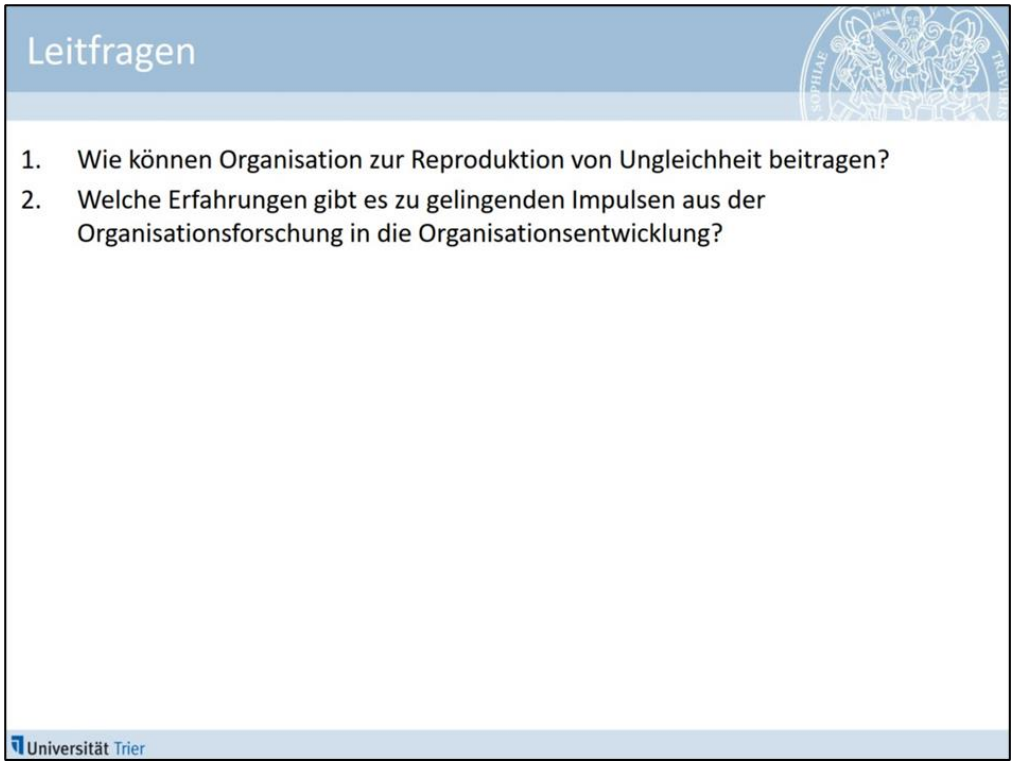
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie,* 32(4), 282-301.

Sack, D. (2006). Gouvernementalität der Partnerschaft. Aspekte einer sozialpolitischen Regierungskunst. *Zeitschrift für Sozialreform,* 52(2), 201-216.

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change.* Pennsylvania: Pennsylvania State Press.

12. Anhang

Folien Gastvortrag: Prof. Dr. A. Schröer (Trier): Forschung und Organisationsentwicklung



Die drei „Seiten der Organisation“

- Formalstruktur

- Informalität:

Informalität (Barnard 1938), Unterleben (Goffmann 1973), Organisationskultur (Pettigrew 1979)

- Die Schauseite

Universität Trier

Formale Strukturen

Organisationsstruktur

- „relativ beständige Ordnungsmuster der Organisation“(Mayntz 1963 nach Kühl 2011), die Mechanismen, mit denen eine Organisation „auf Dauer gestellt wird“ (Schnelle 2006 nach Kühl 2011)
- Entscheidungen, die als Prämissen (Voraussetzungen) für andere Entscheidungen in der Organisation dienen (vgl. Simon 1957 nach Kühl 2011)

Formalstruktur:

die mitgeteilten Mitgliedschaftsbedingungen

- z.B. Arbeitszeiten, Kommunikationswege, festgelegten Prozesse
- entschiedene Entscheidungsprämissen

Die Funktion der Formalstruktur:

- Einschränkungen
- Entlastung von der Prüfung (Hinterfragen von Entscheidungen nicht nötig)
- Verteilung von Beweislasten

Typen formaler Struktur

- Programme (Konditional-, Zweck-)
- Kommunikationswege
- Personal

Universität Trier

Das Informale informaler Strukturen

- **Definition**:
- *„Informal sind alle Erwartungen in der Organisation, die nicht mit Bezug auf die Mitgliedschaftsbedingungen formuliert werden“* (Kühl 2011).
- **Merkmale**:
- Haben sich als Gewohnheiten eingeschlichen: „Netzwerk bewährter Trampelpfade“ (Kühl 2011)
- Beständigkeit, Erwartbarkeit
- Wurden nicht explizit entschieden

- **Funktionalität**:
- kompensiert Rigidität formaler Strukturen (Crozier 1963, Luhmann 1964)
- Z.B. Einstellungen, Haltungen, Denkstile nicht formalisierbar -> nicht sanktionierbar
- Regeln müssen von Zeit zu Zeit verletzt werden, um weiterexistieren zu können (Dalton 1959)
- Widersprüchliche Anforderungen können nicht durch Entscheidung auf Formalebene gelöst werden

Universität Trier

Fassade – Schauseite - Aufhübschen

- Versuche der Organisation ein geglättetes und übersichtliches Bild von sich selbst zu zeichnen.
- *„Dem Betrachter wird ein „stimmiges und harmonisches Gesamtkunstwerk“ präsentiert, während im Inneren der Organisation improvisiert, gestritten und nicht selten auch gepfuscht wird“* (Kühl 2010, 1; vgl. auch Neuberger 1994)

Funktionen der Organisationsfassade:

- Darstellungsfunktion: Organisation bringt zum Ausdruck, wie sie gesehen werden will, z.B. durch Briefköpfe, Siegel, Webauftritte
- Schutzfunktion: Organisationen verbergen die Herstellung von Produkten, das Vorbereiten von Entscheidungen, Konflikte und Fehler.
- Verbergen der Fassade als Fassade: Die Schauseite der Organisation soll als bloße Fassade nicht erkennbar sein.

Universität Trier

Teil 1: Zwischenfazit

Organisation	Reproduktion von Ungleichheit
Formalstruktur: Entscheidungsprogramme	Einschreibeprozeduren, Kriterien für Platzvergabe, Abholregelungen, Wirtschaftliche Zielvorgaben, Priorisierung bestimmter Organisationzwecke
Formalstruktur: Kommunikationswege	Ansprache der Familien, Einladungen zu Veranstaltungen (Verteiler), Kommunikationsmedien für Kontakt zwischen Familie und Kita, Austauschformate (Gremien, Elternabende, Beratungsgespräche etc.)
Formalstruktur: Personal	Wer wird eingestellt? Wer wird aufgenommen? Grad der kulturellen Öffnung des pädagogischen und Leitungspersonals
Informalität:	Welche *informellen* Erwartungen gibt es an MitarbeiterInnen und Familien? Wer gehört in den Kreis derer, die unhinterfragt und selbstverständlich immer informiert werden? Welche Gewohnheiten der Zusammenarbeit mit Eltern haben sich als selbstverständlich etabliert, wer wird dabei selbstverständlich (nicht) einbezogen?
Schauseite:	Welche Rolle spielen welche Eltern in der Außendarstellung der KiTa? Wer wird nach außen aus zugehörig zur Kultur der Einrichtung dargestellt? Welche Personen-Konstellationen werden als Familie dargestellt? Anmutung der Räume, Architektur, Symbole

Universität Trier

Teil 2

WELCHE ERFAHRUNGEN GIBT ES ZU GELINGENDEN IMPULSEN AUS DER ORGANISATIONSFORSCHUNG IN DIE ORGANISATIONSENTWICKLUNG?

Universität Trier

Historischer Hintergrund der OE

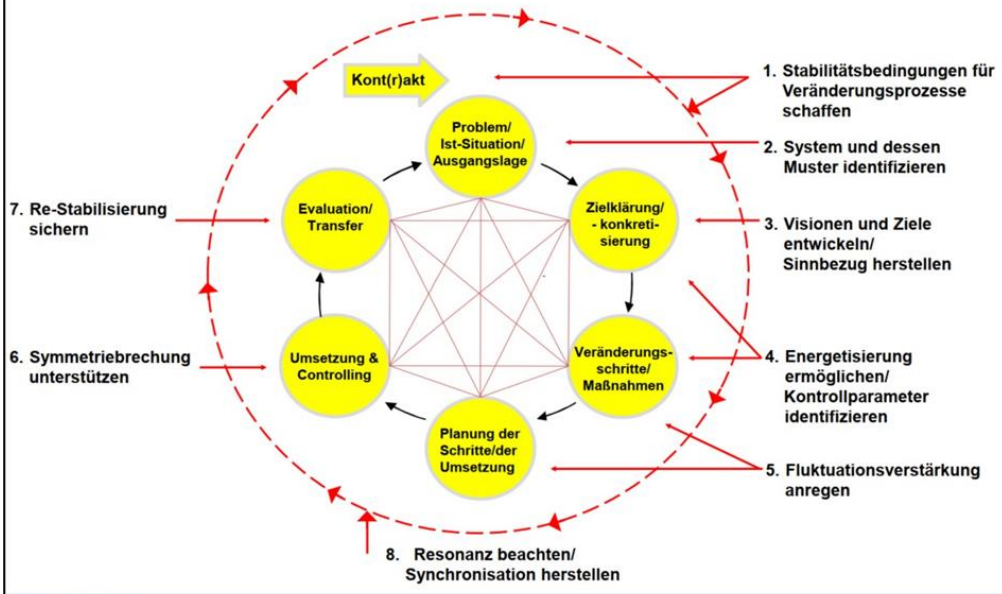
Ursprünglich sehr enge Verzahnung von Aktionsforschung und Organisationsentwicklung, etwa bei Kurt Lewins Forschungen zu Gruppendynamik (T-Groups, NTL-Institute). Organisationen können nur verändert werden, wenn man die menschlichen Kooperationssysteme und Gruppen in ihrem Verhalten versteht, dies geschieht durch Forschung.

Organisationsentwicklung ist zugleich eine der Quellen und Ausdruck von Aktionsforschung.

Universität Trier

OE als selbstorganisierter Prozess der Problemlösung

(Schiersmann/Thiel 2018)



Universität Trier

Impulse für die OE

Durch Organisationsanalyse:

- *Befragungen* (Survey Feedback Tradition): Organisationsmitglieder artikulieren ihre konkreten Probleme, Bedürfnisse und Interessen in Hinblick auf die Organisation (Lewin 1947, Bulla 1982, Friedlander & Brown 1974).
- Partizipative Fragebogenentwicklung, Durchführung der Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenpräsentation, Prozessberatung und Evaluation (vgl. auch Bedenk et al. 2013)

Durch Organisationsbeschreibungen

(z.T. auch visuelle Darstellungen oder -aufstellungen) zur Spiegelung und Irritation bestehender Muster

Durch Evaluationen:

Verstärkt durch formative, prozessbegleitende Evaluationen, nicht nur durch Berichte, sondern auch im Rahmen von Dialogveranstaltungen: Lernfunktion, Erkenntnisfunktion.

Zwischenzeitlich auch vermehrt Einsatz von Videografie, Fotografie für responsive Evaluationen (Alhans und Engel 2016).

Universität Trier

Impulse für die OE

Durch Ästhetische Interventionen

Eine größer werdende Gruppe von ForscherInnen arbeiten mit „kontrollierten" ästhetischen Interventionen in der OE, z.B. dem Organisationstheater, dem Einsatz von Bildern zur Irritation bestehender Muster (vgl. Berthoin Anthal). Ästhetik als Erkennen von Widersprüchen und ihre experimentelle Bearbeitung.

Interesse an Virtualisierung, (Multi-)Medialisierung und Digitalisierung als ästhetischem Hypertext.

Romantisierend: organisational decoration.

Design turn: gestaltungsorientierte Forschung, z.B. Human Centered Design (ausgehend von Bedarfen, kreative Entwicklung und Testen prototypischer Lösungen)

Kunstbasierende Forschungsmethoden: z.B. Interviews zu einer symbolisch-bildlichen Darstellung einer Situation oder eines Themas.

Aufmerksamkeit für Emergenz von Wissen und Praxis (Scharmer 2008)

Wichtig: Ermöglichung der Teilhabe von MitarbeiterInnen an OE-Prozessen durch ästhetische Methoden.

Universität Trier

Impulse für die OE

Durch den Fokus auf bestimmte Akteure, die Outsider-Insider-Perspektiven einnehmen.

Debra Meyerson (2004) beschreibt Veränderungsagenten in Organisationsentwicklungsprozessen als gemässigte Radikale („tempered radicals"). Sie zeichnen sich vor allem durch eine Outsider-Insider-Perspektive aus. Diese gewinnen Sie dadurch, dass sie an den Grenzen der Organisation, an den Schnittstellen der Organisation mit ihren Umwelten tätig sind und lernen, die eigene Organisation von außen zu sehen. Diese Perspektive regt Veränderungen an.

Gemäßigte Radikale zeichnen sich aus durch:

- Beziehungsaufbau innerhalb und außerhalb der Organisation, die auch marginalisierte Aspekte organisationaler Identität repräsentierien (Bsp: sustainability network bei HP)
- Steuern und kontrollieren hitzige Emotionen um Veränderungprozesse voran zu bringen.
- Trennen Vorderbühne und Hinterbühne Handlungen, um eine Schauseite der Konformität zu erzeugen, auch wenn an wichtigen Veränderungen gearbeitet.
- Stellen Verbindungen und Netze zwischen Ähnlich-Denkenden und Leuten mit ähnlichem Wertehorizont in der Organisation her (z.B. Initiierung von Diskussionsgruppen zu sozialer Verantwortung des Unternehmens in einer Schweizer Bank).

Klein anfangen, Möglichkeiten ergreifen, Veränderungsziele formulieren, zeitnah und handlungsorientiert

Forschung kann helfen Veränderungstreiber (change agents) zu erkennen und Outsider-Insider-Perspektiven einzunehmen.

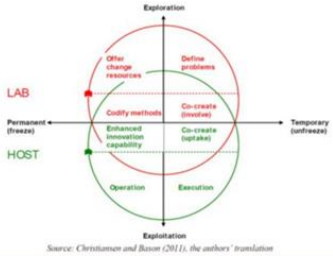
Universität Trier

Impulse für die OE

Durch Schaffung von „Dritten Orten" experimentieren ermöglichen.

Forschung und Universitäten können Lern- und Experimentierräume für neue organisationale Prozesse sein, z.B. in Innovationslaboren.

Diversität von Wissensströmen und Erfahrungshintergründen und disziplinären Perspektiven wird für kreative Lösungsentwicklung gesellschaftlicher Probleme genutzt.



Source: Christiansen and Bason (2011), the authors' translation

Universität Trier

Impulse für die OE

Durch Shadowing, Einarbeitung, Imitation

Silvia Gherardi und ihr Team untersuchen die Veränderung von Organisationen durch Routinen und suchen gezielt danach wie sich routinisierte Praktiken verändern. Hierzu setzen sie stark auf das **Shadowing und auf Einarbeitungsphasen, um auch komplexe Routinen**, wie z.B. bei Fluglotsen in einem Tower zu verstehen (Suchman, 1997): interaction zwischen Menschen und Maschinen/Material von zentraler Bedeutung für das Verstehen von Praktiken, Sinn ergibt sich erst im Enactment (Ausführen).

Praktiken:

- wie die Menschen die verfügbaren Ressourcen nutzen, um ihre Arbeit zu erledigen.
- normative Macht der Praktiken, nicht im Sinne einer Best Practice, wie die Dinge zu tun sind, sondern im Sinne einer Good Practice, die funktioniert.
- Praktiken haben stillschweigende, sensorische und ästhetische Eigenschaften.

Impulse für die OE

Durch Zusammenarbeit

Entscheidend ist die Kollaboration von ForscherInnen und OrganisationspraktikerInnen durch Einbeziehen von PraktikerInnen in die Forschungsprozesse.

Zudem generiert OE z.T. wissenschaftlich relevante Ergebnisse

Durch Austausch beider Gruppen und gemeinsame Reflexion entstehen Erkenntnisse und Interventionen (vgl. Coghlan 2011)

Ähnlich: Austausch in multiprofessionellen Teams (vgl. Bührmann/Büker 2015: Kinderbildungshaus)

Durch Perspektivenwechsel

ForscherInnen und PraktikerInnen tauschen für einen kurzen Zeitraum ihre Arbeitsplätze, um so die Perspektive des jeweils anderen besser verstehen zu lernen. Wir etwa in Ansätzen des community based scholarship gemacht.

Folien Gastvortrag: S. Simon und J. Prigge (Kassel): Anregungen zur Ausbildung einer armutsbewussten Haltung in Kindertageseinrichtungen

UNIKASSEL VERSITÄT FB 01 – Institut für Sozialwesen
Fachgebiet Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung

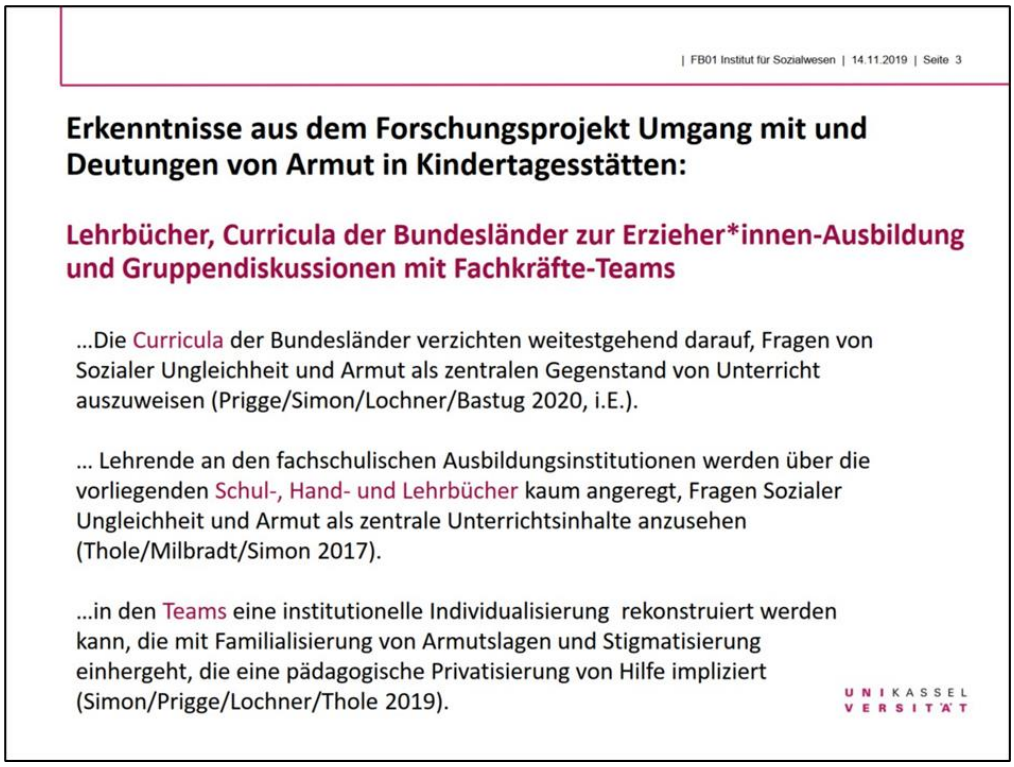
Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen?
Transferworkshop: PARTNER (Universität Trier)

Anregungen zu einer armutsbewussten Ausbildung

Einblick in ein didaktisches Konzept

14.11.2019

Stephanie Simon, M.A.
Jessica Prigge, M.A.



Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt Umgang mit und Deutungen von Armut in Kindertagesstätten:

Lehrbücher, Curricula der Bundesländer zur Erzieher*innen-Ausbildung und Gruppendiskussionen mit Fachkräfte-Teams

...Die Curricula der Bundesländer verzichten weitestgehend darauf, Fragen von Sozialer Ungleichheit und Armut als zentralen Gegenstand von Unterricht auszuweisen (Prigge/Simon/Lochner/Bastug 2020, i.E.).

... Lehrende an den fachschulischen Ausbildungsinstitutionen werden über die vorliegenden Schul-, Hand- und Lehrbücher kaum angeregt, Fragen Sozialer Ungleichheit und Armut als zentrale Unterrichtsinhalte anzusehen (Thole/Milbradt/Simon 2017).

...in den Teams eine institutionelle Individualisierung rekonstruiert werden kann, die mit Familialisierung von Armutslagen und Stigmatisierung einhergeht, die eine pädagogische Privatisierung von Hilfe impliziert (Simon/Prigge/Lochner/Thole 2019).

UNIKASSEL VERSITÄT

Drei diskussionsübergreifende Kernthematiken:

…Armut als Handlungsproblem von Eltern im privaten Bereich behaftet mit dem Risiko, Kinderarmutsphänomene zu produzieren. Kinder als Akteure (unter Armutsbedingungen) treten kaum auf (Dethematisierung von Armut gegenüber Eltern und Kindern in der Einrichtung)

…Besonders defizitäre Elternschaft als Limitation in der Erreichung immanenter Zielsetzungen (Verantwortlichkeit)

…Selbstbehauptung: Abgrenzung von einer impliziten „Normal-Kindertagesstätte“ und Transformation gesteigerter Erwartungen zu „anderen“ Notwendigkeiten

UNIKASSEL VERSITÄT

Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt: Was sagen die Erzieher*innen?

Pädagog*innen in Kindertageseinrichtungen nehmen soziale und kulturelle Unterschiede bei den Kindern zwar auch als Folge unterschiedlicher finanzieller Ressourcen der Familien wahr, nicht jedoch als Folge struktureller, gesellschaftlicher Ungleichheiten, sondern als unterschiedlich motivierte Umgangsweisen mit den zur Verfügung stehenden familialen ökonomischen Ressourcen.

Institutionelle Individualisierung von Armut und pädagogische Privatisierung von Unterstützung und Hilfe

UNIKASSEL VERSITÄT

Pädagogisches Handeln bedeutet….

„auf der Grundlage einer selbst-reflexiven und forschenden, professionellen Haltung in immer wieder ‚neuen' Situationen zu kompetenten und begründeten Lösungen [zu] kommen" (Viernickel et a. 2013, S. 148)

Eine armutsbewusste Haltung zeichnet sich aus…

- Armut wird als gesellschaftliches Strukturprobleme anerkannt
- Ermöglichung von Teilhabe in der Institution als Ziel
- Sichere Existenzbedingungen werden als Teilhabe-Voraussetzung anerkannt
- **Spannungsfelder** im Umgang mit armutsbedingten Folgen in der Kita sind nicht aufzulösen

Armutsbewusste Haltung

Holz/Hock/Kopplow (2014). Grundlagen für armutssensibles Handeln in Kindertagesstätten. München: DJI.

Heydorn (1979). Über den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft.

Im SPRECHEN:

- Sich positionieren
- Über theoretisches und empirisches Wissen argumentieren können
- (eigene) Vorurteile und Vorverurteilungen reflektieren und transformieren

Das empirische Material als Ausgangspunkt für den didaktischen Zugang

… zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung …

Das qualitative Material aufbereitet in verschiedenen „Aggregatzuständen“

a) Rohdaten
b) Auswahl von Metaphern
c) Rohdaten verdichtet zu Thesen
d) Rollenspiel auf Basis der rekonstruierten Typen

UNIKASSEL VERSITÄT

Methodische Annäherungen an Deutungsweisen päd. Fachkräfte

Sampling

- Sieben pädagogische Teams aus Kindertageseinrichtungen (homogene Realgruppen)
- Theoretisches Sampling anhand der Kriterien „sozialräumliche Lage“ & „konzeptionelle Ausrichtung“ (Glaser/Strauss 2010; Strauss/Corbin 1996)

Erhebung

- Sommer 2015 – Sommer 2016
- Gruppendiskussionen mit Fallvignette als Einstieg (Mangold 1960)

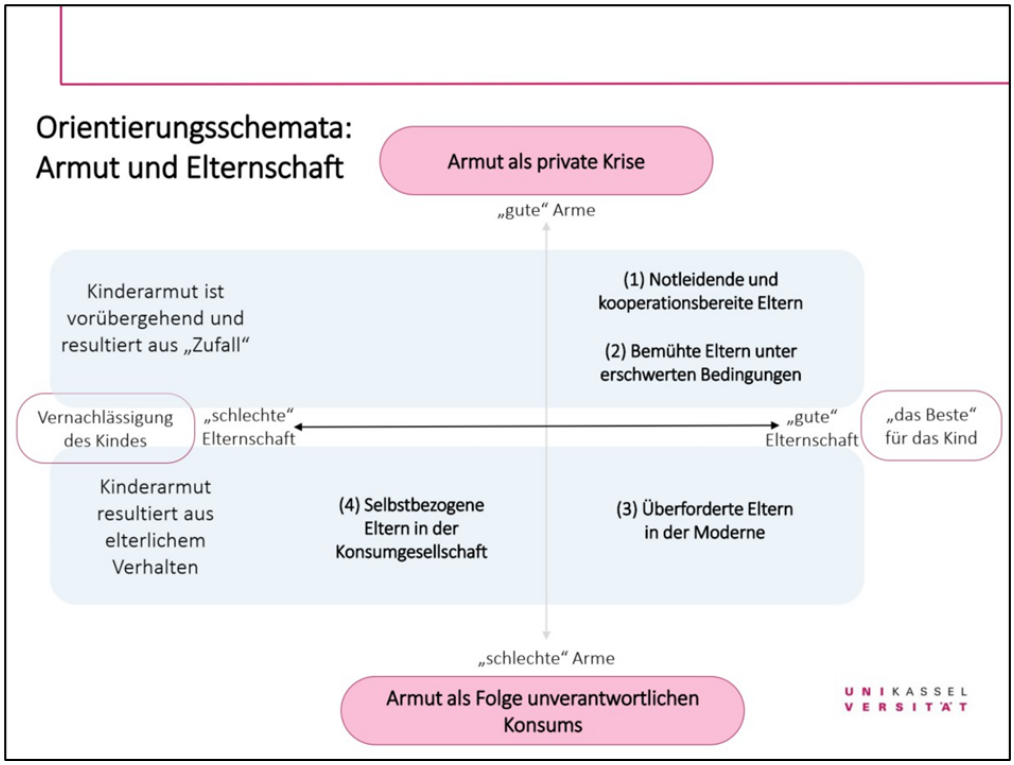
Analyse

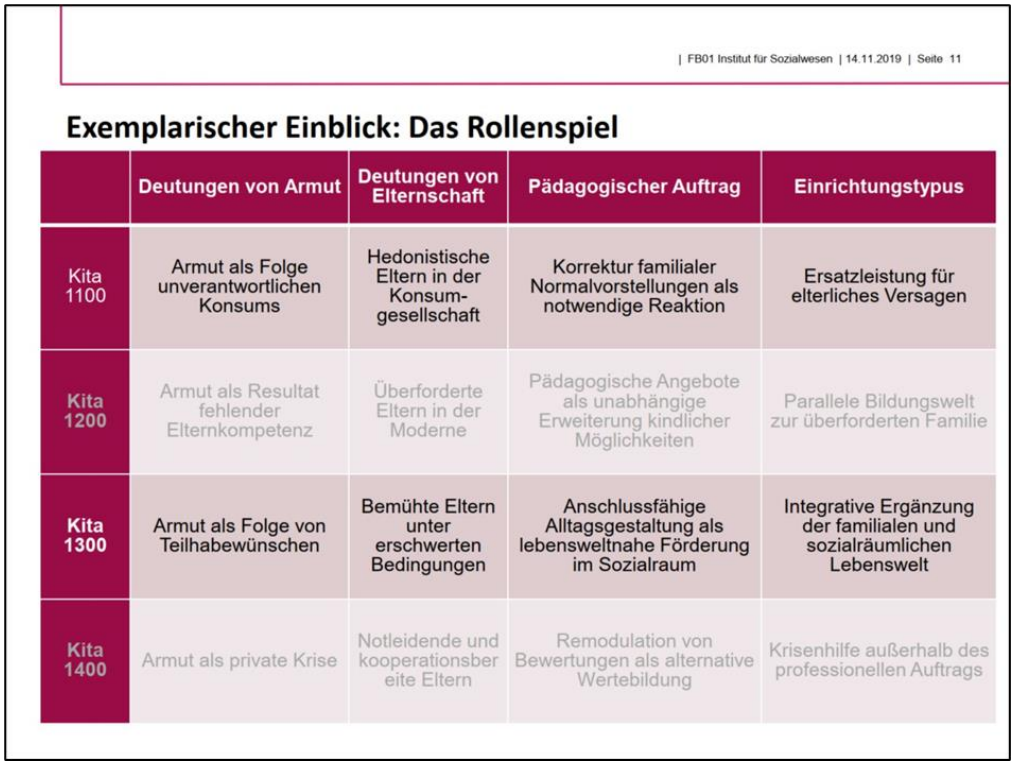
- Frühjahr 2016 – Frühjahr 2018
- (Sequenzielle) Rekonstruktion in Anlehnung an die Dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 2014)

Transfer

- Frühjahr 2018 – Frühjahr 2019
- Empiriebasierte Entwicklung von Lehrmaterialien
- Reflexion und Erprobung in Zusammenarbeit mit Dozent*innen des Fröbelseminars

UNIKASSEL VERSITÄT


Orientierungsschemata:
Armut und Elternschaft
Armut als private Krise
„gute“ Arme
Kinderarmut ist vorübergehend und resultiert aus „Zufall“
(1) Notleidende und kooperationsbereite Eltern
(2) Bemühte Eltern unter erschwerten Bedingungen
Vernachlässigung des Kindes
„schlechte“ Elternschaft
„gute“ Elternschaft
„das Beste“ für das Kind
Kinderarmut resultiert aus elterlichem Verhalten
(4) Selbstbezogene Eltern in der Konsumgesellschaft
(3) Überforderte Eltern in der Moderne
„schlechte“ Arme
Armut als Folge unverantwortlichen Konsums
UNIKASSEL VERSITÄT


| FB01 Institut für Sozialwesen | 14.11.2019 | Seite 11
Exemplarischer Einblick: Das Rollenspiel
Deutungen von Armut
Deutungen von Elternschaft
Pädagogischer Auftrag
Einrichtungstypus
Kita 1100
Armut als Folge unverantwortlichen Konsums
Hedonistische Eltern in der Konsum-gesellschaft
Korrektur familialer Normalvorstellungen als notwendige Reaktion
Ersatzleistung für elterliches Versagen
Kita 1200
Armut als Resultat fehlender Elternkompetenz
Überforderte Eltern in der Moderne
Pädagogische Angebote als unabhängige Erweiterung kindlicher Möglichkeiten
Parallele Bildungswelt zur überforderten Familie
Kita 1300
Armut als Folge von Teilhabewünschen
Bemühte Eltern unter erschwerten Bedingungen
Anschlussfähige Alltagsgestaltung als lebensweltnahe Förderung im Sozialraum
Integrative Ergänzung der familialen und sozialräumlichen Lebenswelt
Kita 1400
Armut als private Krise
Notleidende und kooperationsbereite Eltern
Remodulation von Bewertungen als alternative Wertebildung
Krisenhilfe außerhalb des professionellen Auftrags

Literatur I

Anders, Yvonne & Roßbach, Hans-Günther (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In: Braches-Chyrek, Rita; Röhner, Charlotte & Hopf, Michaela (Hrsg.). Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 335-348.

Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf [Zugegriffen am 2. Mai 2018].

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter; Karner, Britta (Hrsg.). Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113-136.

Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf. [Zugegriffen am 15. Dezember 2017]

Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte und M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101-118). Weinheim und Basel: Belz Juventa.

Betz, T., & Bischoff, S. (2018). Machtvolle Zuschreibungen „guter" Elternschaft. *Sozial Extra 3*(15), 33-36.

Bischoff, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen.* Weinheim und Basel: Belz Juventa.

Böttcher, Wolfgang; Hogrebe, Nina; Strietholt, Rolf (2014). In: Bauer, Ullrich/ Bolder, Axel/ Bremer, Helmut/ Dobischat, Rolf/ Kutscha, Günter (Hrsg.). Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 107-125.

UNIKASSEL VERSITÄT

Literatur II

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung.* Weinheim: Belz Juventa.

Bühler-Niederberger, D. & Türkyilmaz A. (2017). Ungleiche Kindheiten - ein soziologischer Zugang. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 75-102). Wiesbaden: Springer VS.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). Lebenslagen in Deutschland. Der 5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.

Gomolla, M. (2013). Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In J. Budde (2013), Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden. Springer VS.

Glaser, B. & Strauss A. (2010 [1967]). Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung.

Hübenthal, M. (2018). *Soziale Konstruktionen von Kinderarmut: Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten*. Weinheim: Belz Juventa.

Klundt, M. (2017). Armut und Bildungschancen. In M.S. Baader und T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 39-54). Wiesbaden: Springer VS.

Leiprecht, R. (2011). *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit.* Berlin: Wochenschau-Verlag.

UNIKASSEL VERSITÄT

Literatur III

Mangold, W. (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens.* Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt

Mecheril, P. & Lingen, A. (2017). Rassismuskritik als konstitutives Moment Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In A. Polat (Hrsg.), *Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung* (S. 37-50). Stuttgart: Kohlhammer

Strauss, A. & Corbin, J. (1996).

Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung" (2008)

Wiezorek, C., & Pardo-Puhlmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich und N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 197–214). Wiesbaden: Springer VS.

UNIKASSEL VERSITÄT

13. Impressum

Universität Trier
Sozialpädagogik II
Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften
54286 Trier
Universitätsprofessorin Dr. Sabine Bollig
E-Mail: mailto:bolligs@uni-trier.de

Auch kostenlos verfügbar unter: Kindheitsforschung – Working Paper Reihe | FB 02 - Institut für Erziehungswissenschaft (uni-mainz.de) ISSN 2702-7783 (Online)

Lektorat: Tania Poppe