

Junk, Dorothea; Wutzler, Michael

Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung. Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 310-318



Quellenangabe/ Reference:

Junk, Dorothea; Wutzler, Michael: Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung. Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 310-318 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267031 - DOI: 10.25656/01:26703; 10.35468/5993-36

<https://doi.org/10.25656/01:26703>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Dorothea Junk und Michael Wutzler¹

Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung: Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten

Infolge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine und der Millionen Geflüchteten stehen Institutionen der frühen Bildung vor der Herausforderung, eine hohe Anzahl geflüchtete Kinder und Fachkräfte aufzunehmen. Dies verstärkt den (Professionalisierungs-)Druck, der auf Kitas bereits besteht (vgl. Blatter & Schelle 2022, 5): bspw. als Räume der Inklusion zu fungieren. Der Anspruch an die Qualität in der frühen Bildung ist immens gewachsen und damit der Druck auf Kitas, die eigenen Strukturen permanent zu optimieren. Um dies zu unterstützen, entstanden in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr Forschungsvorhaben, Evaluationen und Institutsgründungen im Bereich der frühen Bildung.

Empirisch gewonnenes und theoretisch gefasstes Wissen muss seine Tragfähigkeit praktisch messen lassen (vgl. Göbel et al. 2020, 186; Thompson 2017). „Für die frühe Bildung wird die Forderung nach einer Anwendbarkeit empirischer Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Bereichen verstärkt formuliert“, halten Blatter und Schelle (2022, 5) fest. Ein empirisch fundierter Wandel der Praxis setzt anwendungsorientierte Forschung voraus. Der Transfer von wissenschaftlichen Konzepten in die Praxis und politische Entscheidungsprozesse kann nicht mehr derart verstanden werden, dass wissenschaftliches Wissen und Empfehlungen einseitig-linear übertragen und praktisch umgesetzt werden (vgl. Sehmer et al. 2019, 259; Thompson 2017, 232). Ein solches Verständnis schürt Vorbehalte sowie Missverständnisse und verbaut hierarchisierend wechselseitig den Zugang zu Perspektiven und Erfahrungen. Für den Transfer von Wissen werden vermehrt interaktiv-dialogische Formen des multidirektionalen Austausches gefordert, um abstrakt-theoretisches, empirisch-fundiertes und erfahrungsbasiert-praktisches Wissen kooperativ als gleichrangig zusammenzuführen (vgl. Blatter & Schelle 2022; Sehmer et al. 2020a, 2019; Göbel et al. 2020).

1 Das Panel wurde gemeinsam mit Lorena Oppelt, Susanne Zeltwanger, Nadia von Heyden, Therese Herold, Julia Bartholome und Stephan Langenhahn organisiert. Wir danken zudem Barbara Lochner und den anonymen Gutachter*innen für die wertvollen Hinweise zum Manuskript.

Es ist festzustellen, dass „kaum [...] Erkenntnisse zum Transfer in der frühen Bildung vorliegen“ (ebd., 6). In der an der FH Erfurt (FHE) angesiedelten Begleitung des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen“ (WisBeV) nehmen wir uns der Herausforderung an, Kitas als heterogene Lebenswelten und Räume der Inklusion in einem dialogischen Prozess mit Fachkräften, Fachberater*innen und der Politik zu unterstützen, diese zu diversitätssensiblen Orten eines inklusiven Aufwachsens zu entwickeln. Dadurch wird den Praktiker*innen, als die vor Ort den Wandel gestaltenden Subjekte, nicht nur dialogisch-partizipativ begegnet, sondern sie werden über gemeinsame Positionierungen in der inklusiven Gestaltung von Kitas gestärkt. Derart ist es möglich, nicht nur forschend zu wirken, sondern aus den Kooperationen Erkenntnisse zu Wissenstransferprozessen zu generieren. Wir werden die Grundlagen des Projekts skizzieren (1), die Handlungsfelder eines dialogischen Wissenstransfers aufarbeiten (2), aufzeigen, wie wir Transfer im Projekt WisBeV initiieren (3) und Herausforderungen und Grenzen festhalten (4).

1 Aufbau des Projekts „Vielfalt vor Ort begegnen“

Differenzkategorien prägen die Praxis in Kitas, beeinflussen die kindliche Entwicklung und werden in (pädagogischen) Praktiken reproduziert (vgl. Amirpur & Platte 2017; Wagner 2017). Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, dass diversitätssensible Pädagogik nicht nur mit der Anerkennung von Individualitäten sowie dem Abbau von Benachteiligungen einhergeht, sondern der Bezug auf Differenzkategorien die Gefahr birgt, Ungleichheiten und Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten (vgl. Riegel 2016). Eine inklusive Pädagogik verstehen wir als Orientierungshaltung und Handlungspraktiken, welche die Aufnahme aller Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen sowie die uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit innerhalb der Einrichtung vorsehen (vgl. Prengel 2014, 18). Durch „Vielfalt vor Ort begegnen“ sollen Thüringer Kitas in die Lage versetzt werden, Handlungsanforderungen zu identifizieren, um einen inklusiven Handlungsplan zu entwerfen. Pädagog*innen werden unterstützt, diskriminierungskritische Analyse-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen zu entwickeln (vgl. Sulzer & Wagner 2011, 58). Die Qualitätsentwicklung soll sich jedoch nicht nur auf die Fachkräfte beschränken, sondern auch die Organisationsstrukturen und Teamkulturen voranbringen (vgl. ebd., 60).

Gefördert durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) werden den achtzig teilnehmenden Kitas finanzielle Mittel für inklusive Projekte und Materialien sowie Personal bereitgestellt. Über Steuerungsteams, die aus zwei Fachkräften bestehen, sollen die Ideen des Projekts in die Einrichtungen getragen und umgesetzt werden. Zusätzlich wurden prozessbegleitend Fachberatungen zur Unterstützung der Kitas eingerichtet. Die wissenschaftliche Begleitung

sensibilisiert Pädagog*innen für die Herausforderungen einer diversitätsbewussten Praxis und stärkt sie in ihrer fachlichen Handlungskompetenz. Einerseits sollen unintendierte Praktiken der Herstellung von Differenz und Nicht-Zugehörigkeit offengelegt werden, um deren problematischen Charakter aufarbeiten zu können. Andererseits werden über die praxisfundierte Fortbildung sowie Vernetzungs- und Beratungsangebote die Fachkräfte dabei unterstützt, Hindernisse, die die Teilhabe von Kindern erschweren, zu erkennen und zu beseitigen.

Dies umfasst drei Auftragschwerpunkte. a) Forschung: Es werden empirische Ergebnisse zur Entwicklung der Thüringer Kitas im Themenfeld Heterogenität und Inklusion generiert; b) Fortbildung: Es wird ein Qualifikationsprogramm zur Entwicklung von Diversity-Reflexivität konzipiert und durchgeführt; c) Vernetzung und Beratung: Pädagog*innen und Fachberatungen werden in der Etablierung inklusiver Kulturen und Strukturen unterstützt. Zudem wird ein öffentlicher Infopool mit Arbeitsgrundlagen, Informationsmaterialien und Handlungsempfehlungen entwickelt (Lochner et al. 2022).

2 Transformationsraum frühe Bildung

In Anlehnung an Cooper et al. (2020) entwerfen Blatter und Schelle (2022) das „Modell eines Transformationsraums für die frühe Bildung“ (ebd., 50). Dadurch sollen Handlungsfelder identifiziert werden, über die man „die unterschiedlichen Wissensformen in den Dialog“ (ebd., 49) bringt, um ko-konstruktiv neues Wissen zu ermöglichen, das wechselseitig anknüpfungsfähig ist (ebd., 48). Erst im Dialog können symmetrische Prozesse der Anerkennung, des Verstehens und der Verständigung initiiert werden (vgl. Sehmer et al. 2020, 175). Da dialogisch Wissensbestände modifiziert, neu generiert und Wissen auch verworfen wird oder wechselseitige Bildungsprozesse provoziert werden, sollte Sehmer et al. (2020b, 174) sowie Blatter und Schelle (2022, 48) zufolge besser von *Wissenstransformation* gesprochen werden.

Akteur*innen der frühen Bildung bilden drei wesentliche Schnittstellen des Wissenstransfers zwischen den Bereichen Praxis, Politik und Wissenschaft (siehe Abbildung 1). An den Schnittstellen sollte Wissenstransfer zunächst derart stattfinden, dass andere Bereiche so informiert sind, dass sie das Wissen im eigenen Bereich der frühen Bildung nachhaltig einbringen und wirksam integrieren können (Stufe des Transfers). Um – Stufe der Transformation – gemeinsame Ko-Konstruktionen von Wissen zu ermöglichen, braucht es darüber hinaus Räume für Vernetzung, Austausch und Kooperation: einen dialogischen Raum der Wertschätzung, Offenheit und gemeinsamen Selbstwirksamkeit. Dies bezeichnen Blatter und Schelle als *Transformationsraum der frühen Bildung*. Transformationsprozesse benötigen vermittelnde Instanzen: Intermediaries (ebd., 50), die die Initiierung, Begleitung und Unterstützung des Austauschs übernehmen.

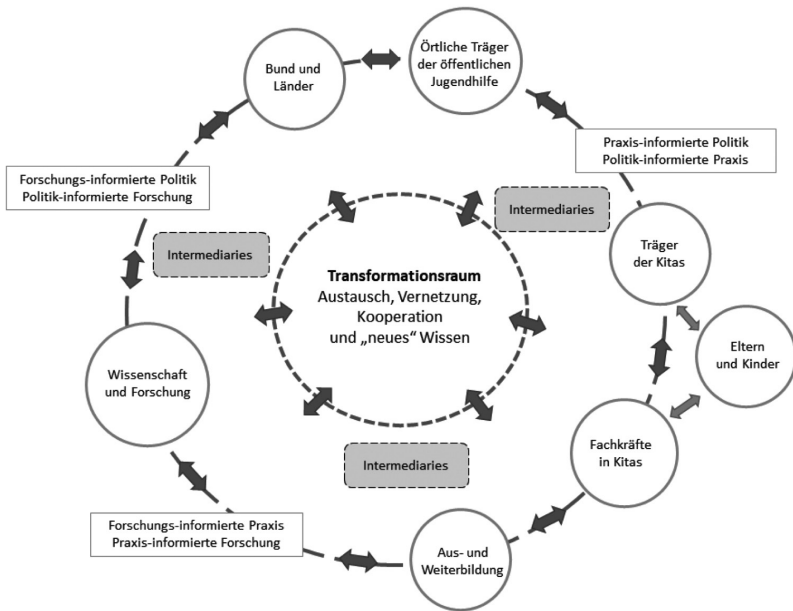


Abb. 1: Transformationsraum für die frühe Bildung (Blatter & Schelle 2022, 50)

Die Gestaltung eines Transformationsraumes birgt Herausforderungen, die Blatter und Schelle (2022, 53–61) in Handlungsfeldern zusammenfassen. Das erste Handlungsfeld umfasst die Bereitstellung der *Ressourcen Zeit, Personal und Geld*, welche für die Vorbereitung, das Entstehen und die prozessualen Anforderungen unumgänglich sind. So werden oft erst durch Projektmittel die zeitlichen Freiräume oder die personelle Flexibilität geschaffen, um inklusive Strukturen und diversitätssensible Praktiken in Kitas vorzubringen. Auch die finanzielle Förderung von Funktionsstellen oder Koordinator*innen in der Praxis sind Ansatzpunkte. In der Wissenschaft kann eine nachhaltige Sicherstellung von Ressourcen bspw. mittels einer dauerhaften Förderung von Landesinstituten bewerkstelligt werden, die eine koordinierende Rolle einnehmen können (ebd., 50). An der FHE wurde ein interdisziplinäres Team zusammengestellt und 2021 ein Institut für frühe Bildung ins Leben gerufen.

Das zweite Handlungsfeld beschreibt *die Motivation und Kompetenzen* der Beteiligten. Motivation muss auf struktureller wie individueller Ebene gedacht werden. Eichrodt (2017) unterscheidet hinsichtlich transformativer Prozesse drei generelle motivationale Handlungsorientierungen: Gestaltungswille, Neugierde und Resistenz. Die individuelle Haltung ist von den Bedingungen abhängig, die durch die Kulturen und Strukturen in den Kitas sowie den bildungspolitischen Rahmen vorgegeben sind. Sinell (2017) hält fest, dass wissenschaftliche Karrieren über andere Faktoren (u. a.

Publikationen, Drittmittel) vorangebracht werden und Transferprozesse sowie dialogische Kooperationen tendenziell weniger Wertschätzung erfahren. Übergreifend fehlen die Anreizstrukturen, sich auf zeitintensive dialogische Prozesse einzulassen, welche die „professionelle[.] Kompetenz“ (Blatter & Schelle 2022, 54) stärken, und damit einhergehen, das eigene Wissen zu hinterfragen. Nicht zuletzt setzt ein dialogisches Miteinander Kommunikationskompetenzen, Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen und Reflexionsfähigkeit voraus (ebd., 55).

Im dritten Handlungsfeld geht es im Kontext von *Dialog und Vernetzung* um konzeptionelle Ideen für eine nachhaltige Zusammenarbeit. Eine sich über dauerhafte Projekte aufbauende Partnerschaft von Praxis, Politik und Wissenschaft, die Herausforderungen der Praxis bearbeitet und partizipativ forschend produktiv ist, wird von Blatter und Schelle (2022, 53) hervorgehoben. Neben der Vernetzung und Vermittlung sind Intermediaries, die verschiedene Schnittstellen verknüpfen oder moderieren, elementar für einen tiefgehenden Dialog (ebd., 57ff.). Projektübergreifend braucht es Räume, in denen Akteur*innen der frühen Bildungen in den Austausch kommen und kooperativ voneinander lernen.

Das vierte Handlungsfeld umfasst den Bereich *Forschung und Evaluation*. Veränderungsprozesse müssen empirisch über die Kooperation unterschiedlicher Disziplinen initiiert und mittels partizipativer Verfahren fundiert werden (ebd., 59). Im Bereich der frühen Bildung gibt es bisher nur vereinzelt interdisziplinäre Projekte, bei denen Fachkräfte zugleich als Expert*innen des Feldes eingebunden sind. Dafür bedarf es Praktiken der Übersetzung zwischen konzeptionellen Orientierungen und den oft prekären pädagogischen Handlungen (vgl. Thompson 2017, 234). Ein dialogischer Prozess anerkennt, dass die Wissenschaft nicht der einzige Ort ist, an dem Wissen geschaffen wird, und nimmt Dissens produktiv ernst (vgl. Sehmer 2020a, 5). Über die wechselseitige Anknüpfung kann die Praxisrelevanz und der Praxistransfer verbessert, aber auch Herrschaftswissen vorgebeugt werden (Thompson 2017, 232). Punktuell ermöglicht dies Resonanzräume (Wutzler 2018) der Begegnung und Anverwandlung, in denen Beteiligte voneinander lernen, Wissen mobilisieren sowie reinterpretieren und transformativ zusammenwirken.

Im Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen“ arbeiten Wissenschaft, Praxis und Politik auf unterschiedliche Weise zusammen, darüber können das komplexe Zusammenspiel des Wissenstransfers aufgezeigt sowie Möglichkeiten der kooperativen Gestaltung inklusiver Räume verdeutlicht werden.

3 Dialogische Prozesse im Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen“

Regelmäßig kommen die Projektbeteiligten in verschiedenen Konstellationen direkt zum Austausch und zur Planung zusammen. Die Kitas sind in Verbünden zusammengeschlossen, die sich quartalsweise organisiert durch die Fachbe-

ratungen und Wissenschaftler*innen treffen. Neben Austausch und Inputs stehen die Bedürfnisse der Fachkräfte im Mittelpunkt. Darüber hinaus bieten die Fachberater*innen und die FHE Beratungen an. Einmal im Projektverlauf hospitieren die Wissenschaftler*innen und die Fachberater*innen ca. alle acht Wochen in jeder Kita. Aufgrund der intensiven Begleitung sind die Fachberatungen als *Intermediaries* zu verstehen. Quartalsweise finden Vernetzungstreffen der Fachberater*innen statt, bei denen die FHE eingeladen ist. Es werden durch die FHE vier Tagungen organisiert, auf denen sich alle Projektbeteiligten einbringen können und externe Kooperationspartner*innen geladen sind. Als Medium des Austausches fungieren zudem der Newsletter und die Homepage, auch sie sind *Intermediaries*. Diese stellen Information über die Projektteilnehmenden, aus der Forschung und Themen zu den Vielfaltskategorien sowie zur Intersektionalität bereit. Zudem gibt es Rubriken für das Ministerium, lokale Vereine und Projekte, die zu Inklusion und Diversität aktiv sind, aber auch für Praxisbeispiele aus den Kitas, und einen Beitrag der Kinder. Als Multiplikator*innen sind zudem die Pädagog*innen der Steuerungsteams als *Intermediaries* zu verstehen.

Über qualitative und quantitative Erhebungen werden Erkenntnisse zum Umgang mit und Deutungen von Inklusion und Heterogenität in Kitas generiert. Quantitativ werden über Onlinefragebögen 1) zu Beginn des Projekts die Ausgangssituation in den Kitas erhoben, 2) im Verlauf die konzipierten Fortbildungen und 3) der Projektverlauf evaluiert. Qualitativ werden 4) über ethnographische Feldexplorationen in Beobachtungsprotokollen der Alltag in den Einrichtungen erfasst, 5) eine auf Fallvignetten basierte und 6) zum Projektende eine evaluierende Gruppendiskussion durchgeführt.

Die Einstiegsbefragung richtete sich als online-gestützte Fragebogenerhebung an alle Fachkräfte der beteiligten Kitas. Ziel war es, die Teilnahmemotivation, Akzeptanz des Projekts und die Ausgangslage hinsichtlich inklusiver Praxen zu erheben, um Potenziale und Hürden in den Kitas auszuloten. Die Fragen fokussierten die Wahrnehmung, den Umgang und die Bedarfe in Bezug auf Vielfaltsthemen. Unter den Befragten herrscht eine hohe Bereitschaft, inklusive Räume zu etablieren. Einige erste Ergebnisse sind: Allgemein wird für die meisten Vielfaltaspekte die eigene Kompetenz hoch eingeschätzt. In 8 von 12 abgefragten Vielfaltsdimensionen schätzen sich mehr als 60 % als ziemlich oder sehr kompetent ein. Auch die Kompetenz der Kolleg*innen wird gewürdigt, wobei sie sich selbst i. d. R. etwas besser einschätzen und häufiger angegeben wurde, dass die Fremdeinschätzung nicht getroffen werden kann („weiß ich nicht“). Neben Gewalt an und Vernachlässigung von Kindern erleben die Fachkräfte Fluchterfahrungen sowie den Umgang mit politischen Einstellungen der Eltern als besonders herausfordernd. Diese Themen gehen für sie im erhöhten Maß mit Anspannungsgefühlen einher und sie schätzen sich im Umgang damit weniger kompetent ein (ziemlich oder sehr kompetent fühlen sich 46 % in Bezug auf Fluchterfahrungen und 31 % in Bezug auf

politische Einstellungen der Eltern). Unterstützungsbedarfe konzentrieren sich insgesamt vorrangig auf die Vermittlung pädagogischer Methoden und Materialien. Auch die fachliche Vernetzung und der kollegiale Erfahrungsaustausch werde als hilfreich erachtet. Im Bereich des Kinderschutzes zeigen die Fachkräfte einen erhöhten Bedarf an theoretischem und rechtlichem Wissen an.

Ausgangspunkt der ethnographischen Feldexplorationen war die Frage, inwiefern in den Kitas inklusive Räume geschaffen werden bzw. wodurch dies blockiert ist. Damit sollten Einblicke in die routinisierten pädagogischen Praktiken der Inklusion gewonnen werden. Bspw. konnten Beobachtungen zum inklusiven und exkludierenden Umgang mit Artefakten und Materialien, das Spannungsfeld von Repräsentation und Besonderung sowie zur Teamkultur festgehalten werden.

Die Ergebnisse wurden bspw. über Fallbeispiele oder praktische Inhalte in die Fortbildungen und Vernetzung eingebracht. Aus den ethnographischen Begehungen wurde praxisorientiert eine Vignette für die Gruppendiskussionen erarbeitet und ein offenes Gespräch darüber ermöglicht, um kollektive Orientierungsmuster der Fachkräfte hinsichtlich inklusiver Praktiken und Strukturen rekonstruieren zu können. Im Moment werden diese mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Sowohl die Ethnografie als auch die Gruppendiskussionen bieten ein besonderes dialogisches Potenzial, vor allem durch den „alltagsnahen, verstehenden und beobachtenden Zugang zum Feld“ (Sehmer 2020b, 176). Dies gilt für die Erhebungsform und auf Basis der gewonnenen Daten: „Ihre Form als subjektiv interpretierte Daten [...] verwehrt die Einnahme der Machtposition einer vermeintlich wissenschaftlichen Objektivität und kann so die Voraussetzungen für einen symmetrisch strukturierten Dialog [...] schaffen“ (ebd.). Über die ethnographischen Begehungen sind Artefakte der Praxis und Praktiken unmittelbar beobachtbar und die Gelegenheit gegeben, sowohl mit den Fachkräften als auch Kindern ins Gespräch zu kommen (ebd., 177).

Durch die Einbindung der Gruppendiskussionen in die Fortbildung konnte die Reflexion der Vignette zugleich vertieft werden. Praxisbeispiele waren für die Fortbildung elementar. Deren Konzipierung basierte praxisorientiert auf den erhobenen Daten und den Vernetzungstreffen. Über Reflexionsübungen und Brückenaufgaben wurden die Fachkräfte motiviert, persönliche Erfahrungen und Fragen einzubringen. Die Umsetzung der Fortbildungen durch die Wissenschaftler*innen bietet zudem die Möglichkeit des direkten Austausches.

Über die Fortbildung wird ein gemeinsames Grundverständnis aller Projektbeteiligten erarbeitet, um kollektiv „pädagogischen Sinn zu bilden“ (Thompson 2017, 260). Dafür werden Anreize gesetzt, um zugänglich gemachtes Wissen und erprobte Methoden in der Praxis reflektiert anzuwenden.

Es zeigen sich insgesamt vielfältige Räume, in denen eine gemeinsame Haltung und Motivation entfaltet werden. Über das Miteinander können inklusive Prak-

tiken gelebt werden, die die Individualitäten sowie Herausforderungen aller anerkennen und gleichwertig einbinden.

4 Herausforderungen und Grenzen

Neben den im Projekt etablierten Arenen des Dialogs zeigen sich Herausforderungen und Grenzen. Die Fachkräfte vor Ort sind in der Umsetzung von Ideen oder in ihrer Teilnahme vom jeweiligen Träger abhängig, der Kontakt zwischen Trägern und der FHE ist jedoch nicht obligatorisch. Der Kontakt zu Eltern ist für die wissenschaftliche Begleitung kaum und zu den Kindern nur zeitweise (ethnographische Begehungen) oder indirekt möglich.

Mit der Vielzahl an Projektmitwirkenden erwächst eine Komplexität, die nicht immer für alle zu überblicken ist. Bspw. fungiert die FHE als Koordinationsstelle, bei Zuwendungsfragen müssen sich Kitas jedoch an das TMBJS wenden. Die Schaffung einer projektspezifischen Fachberatung zusätzlich zu bestehenden Fachberatungen ermöglicht projektspezifische Förderung, führt aber zu Herausforderungen in der Abstimmung. Die Steuerungsteams stehen bezüglich der Transferaktivitäten und als Multiplikator*innen vor der Herausforderung, dass aufgrund ihrer Position als Projektbeschäftigte, für die die Gruppenarbeit mit den Kindern nicht die Regel ist, es Vorbehalte gibt oder als Mehrarbeit fürs Team angesehen wird. Zwar wird in den Fortbildungen die Teamarbeit behandelt, hilfreich wäre dennoch eine intensive Zusammenarbeit mit den gesamten Kita-Teams, um die Ideen des Projekts kooperativ für die gesamte Einrichtung verbalisieren zu können.

Insgesamt geht mit den Dialogformaten ein hoher Koordinationsaufwand der FHE einher. Zugleich geht die Arbeit der Wissenschaftler*innen über Forschungstätigkeiten hinaus.

Zwar sind vielfältige Räume des praxisorientierten Austauschs etabliert, aber kein partizipatives Forschen vorgesehen. Die Offenheit für Dialog musste bei manchen Beteiligten erst erarbeitet werden, teilweise gab es grundlegende Vorbehalte gegenüber der FHE oder dem TMBJS. Die Projektzeit ist mit zwei Jahren (2021–2023), insbesondere hinsichtlich der Dreifachaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, knapp bemessen.

Über „Vielfalt vor Ort begegnen“ konnten Ansätze für einen Transformationsraum in der frühen Bildung etabliert werden. Im Dialog eröffnen sich Möglichkeiten, praxisorientiert den Wandel zu inklusiven Strukturen nachhaltig zu implementieren und Impulse in den Steuerungsteams zu setzen. Ein Vorgehen, bei dem unterschiedliche Perspektiven wertgeschätzt werden und man miteinander wächst, ist für inklusive Prozesse elementar und kann im Projekt als kooperative Haltung (vor-)gelebt werden. Zugleich besteht weiteres Entwicklungspotenzial,

bspw. über partizipatives Forschen, über das auch Familien und Kinder einbezogen werden können. Grundlegend ist eine dauerhafte Finanzierung und breitere Anerkennung, um Nachhaltigkeit zu sichern und generiertes Wissen, etablierte Netzwerke und Vertrauensbeziehungen nicht verloren gehen zu lassen.

Literatur

- Amirpur, D. & Platte, A. (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Leverkusen.
- Blatter, K. & Schelle, R. (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung: Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München.
- Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S. & Searle, M. (2020): Knowledge brokering: "not a place for novices or new conscripts". In: Malin, J. & Brown, C. (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London/New York, 90–107.
- Eichrodt, A. (2017): Wissenstransfer an der Schnittstelle von Individuum und Organisation. Qualitative Untersuchung von Handlungsorientierungen unter Beachtung der organisationalen Rahmenbedingungen. Ein Beitrag aus dem elementaren Bildungsbereich. Hamburg.
- Göbel, S., Kaul, I. & Schmidt, D. (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In: Cloos, P., Lochner, B. & Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, 185–198.
- Lochner, B., Wutzler, M., Reißmann, M. & Rehklau, C. (2022): „Vielfalt vor Ort begegnen“ – wissenschaftliche Begleitung eines Modellprojekts zum professionellen Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen in Thüringen (WisBeV). In: Soziale Passagen, 2022. (online first).
- Pregel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. München.
- Riegel, C. (2016): Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Schmer, J., Marks, S. & Thole, W. (2019): Wissen im Dialog. In: Sozial Extra, 43, H. 4, 259–262.
- Schmer, J., Gumz, H., Marks, S. & Thole, W. (2020a): Dialog statt Transfer. Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie. In: Corax, 2020, H. 3, 13–16.
- Schmer, J., Gumz, H., Marks, S., Prigge, J., Rohde, J., Schildknecht, L. & Simon, S. (2020b): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, P., Lochner, B. & Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, 171–184.
- Sinell, A. (2017): Das Transfer Strategy Framework. Ein Tool zur Entwicklung passgenauer Transferstrategien. In: Wissenschaftsmanagement, 23., H. 4, 36–41.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. München.
- Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, K. & Thompson, C. (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden, 231–265.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg u. a.
- Wutzler, M. (2018): Sorge um Kinder und Resonanz oder die Entfaltung von Resonanzsensibilität in resonanten Sorgebeziehungen. In: Neue Praxis, 48, H. 6, 525–546.