Schlussbericht zum BMBF-Forschungsprojekt

„Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum. Zur strukturellen Herstellung von Inclusiveness“

(Akronym: KitaNet)

Autor*innen: Peter Cloos, Inga Truschkat, Tom Töpfer

Laufzeit des Vorhabens: 01.12.2018 – 31.05.2022

Berichtszeitraum: 01.12.2018 – 31.07.2022

Förderkennzeichen: 01NV1811

Ausführende Stelle: Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sozial- und Organisationspädagogik

Hildesheim, Mai 2023

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Inhaltsverzeichnis

I. Aufgabenstellung und Projektdurchführung 4

1. Aufgabenstellung 4

2. Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde 4

3. Planung und Ablauf des Vorhabens 5

3.1 Netzwerktheoretischer Rahmen 5

3.2 Dokumentenanalysen 6

3.3 Qualitative Netzwerkkarteninterviews mit KiTa-Leitungen 7

3.4 Netzwerkkarteninterviews mit Kooperationspartner*innen ausgewählter KiTas 9

3.5 Verschriftlichung und Transfer der Ergebnisse 10

4. Wissenschaftlicher und technischer Stand, an dem angeknüpft wurde 11

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen 15

II. Projektergebnisse und Projektnutzen 16

1. Projektergebnisse 16

1.1 Konzeptualisierungen von Vernetzung in Bildungsplänen 16

1.2 Ergebnisse der Leitungsinterviews: Vernetzungsmodi 20

1.3 Schlussfolgerungen: Bedingungen der Vernetzung und Inclusiveness 23

2. Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises 25

3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit 26

4. Voraussichtlicher Nutzen der Projektergebnisse 26

5. Fortschritt auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen 27

6. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen der Forschungsergebnisse 27

6.1 Bereits erfolgte Veröffentlichungen 27

6.2 Eingereichte Veröffentlichungen 27

6.3 Veröffentlichungen in Arbeit 27

6.4 Workshops, Vorträge und sonstige Arbeiten 27

III. Erfolgskontrollbericht 30

1. Beitrag des Ergebnisses zu den förderpolitischen Zielen 30

2. Wissenschaftlich-technisches Ergebnis, Nebenergebnisse, gesammelte wesentliche Erfahrungen.....30

3. Fortschreibung des Verwertungsplans 30

4. Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben 30

5. Präsentationsmöglichkeiten für mögliche Nutzer:innen 31

6. Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung.....31

IV. Anhang 32

Literatur.....32

I. Aufgabenstellung und Projektdurchführung

1. Aufgabenstellung

Das Forschungsprojekt *Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum*. *Zur strukturellen Herstellung von Inclusiveness* (KitaNet) verfolgte einen multiperspektivischen Ansatz zur Erforschung sozialräumlicher Vernetzungen von Kindertageseinrichtungen, indem *einerseits* bildungspolitische Erwartungen und *anderseits* organisationale Perspektiven untersucht wurden. Hiervon ausgehend wurde nachfolgend über die Analyse bildungspolitischer Dokumente gefragt, welche Vernetzungsaufträge an Kindertageseinrichtungen adressiert und welche Ziele damit verknüpft werden: *Mit wem* sollen sich Kindertageseinrichtungen *wozu* vernetzen? Außerdem wurde danach gefragt, welche sozialräumlichen Vernetzungsformen in bildungspolitischen Dokumenten positioniert werden: *Wie* sollen sich Kindertageseinrichtungen sozialräumlich vernetzen? Dabei interessierte uns, welche Konzepte von Sozialraum über spezifische Vernetzungserwartungen erzeugt werden. Im Anschluss nahmen wir in den Blick, inwiefern Kindertageseinrichtungen diese Vernetzungsaufträge aufgreifen und welche typischen Vernetzungsmodi in qualitativen Interviews zu finden sind. Hierbei waren Kindertageseinrichtungen als organisationale Akteur:innen im Blick: Sie bilden spezifische Organisationsidentitäten heraus (Organisationsperspektive) und setzen sich davon ausgehend als sozial eingebettete Organisationen mit anderen Akteur:innen in Beziehung (Netzwerkperspektive). Als interpretierende Akteur:innen nehmen sie sinnhafte Konstruktionen von Sozialräumen und Vernetzungen vor (interpretative Perspektive). Im Kontext einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit (Bätge et al. 2021) wurde danach gefragt, welche Konstruktionen von struktureller Inclusiveness mit den jeweiligen Organisationsidentitäten und Vernetzungsperspektiven einhergehen. Unter Inclusiveness wurde das Potential für Teilhabe gefasst, das sich strukturell aus den jeweiligen Formen der Zusammenarbeit ergeben kann. Die Beantwortung dieser Fragen machte möglich, Schlussfolgerungen für eine verbesserte Teilhabe von Kindern und Familien sowie für die bildungspolitische Steuerung sozialräumlicher Vernetzung abzuleiten.

2. Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

Das Forschungsprojekt „Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum. Zur strukturellen Herstellung von Inclusiveness“ schloss an eine Vielzahl von vorlaufenden Projekten mit relevanten Fragestellungen an, an denen die Projektleitung beteiligt war oder die von der Projektleitung selbst durchgeführt wurden. Dazu gehören im Wesentlichen die folgenden Forschungsprojekte:

- Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung (PForLe) (Cloos; 06.12.2019 bis 31.12.2021):
- Forschungsverbund „Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung" (Cloos/Baader/Eßer/Folta-Schoofs/Kersten/Mähler/Schmidt-

Thieme/Schröer; Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur) (01.06.2017-31.07.2021).
- davon Koordinationsstelle (Cloos; 01.08.2017 bis 31.07.2021)
- davon Teilprojekt Cloos: Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings (MuPro) (Cloos; Niedersächsisches Vorab 01.06.2017 bis 31.12.2020)
- Multiperspektivische Analyse von kommunalen Netzwerken Frühe Hilfen. Vertiefungsstudie im Rahmen der Dokumentation und Evaluation der Bundesinitiative Frühe Hilfen. (Cloos/Schröer; Deutsches Jugendinstitut/Nationales Zentrum Frühe Hilfen: Bewilligt 16.12.2013 bis 15.12.2015)
- Schule im Kontext regionaler Übergangsstrukturen - Eine Untersuchung zur pfadabhängigen Verarbeitung bildungspolitischer Interventionen (Truschkat/Schröer; BMBF, Förderlinie Empirische Bildungsforschung; 01.10.2011 – 30.06.2015)
- RegioTrans – Regionale Vernetzung von Transferträgern; MWK Niedersachen, Europäischer Fonds für regionale Entwicklung, (Truschkat; 01.01.2012 – 31.12.2014)

3. Planung und Ablauf des Vorhabens

3.1 Netzwerktheoretischer Rahmen

Als methodologischer Rahmen der Untersuchung wurde eine Perspektive der qualitativen Netzwerkforschung angelegt, nach der soziale Netzwerke konstruierte und standortgebundene Beziehungsgefüge sind (Töpfer/Behrmann 2021). Im Projekt wurde ein analytisches Verständnis von Vernetzung als Gestaltung von Beziehungen angelegt. Vernetzung wurde somit nicht (ausschließlich) auf die Bildung von Kooperationen als dyadische Beziehungen (Schubert 2008) zwischen den Kindertageseinrichtungen (als Ego) mit anderen Akteur:innen (Alteri) (d.h. als 1:1 Beziehung) enggeführt, sondern auch die Beziehungen zwischen den anderen Akteur:innen in den Blick genommen (Alter-Alter-Relation). Kindertageseinrichtungen sind somit in ein bestimmtes Beziehungsgeflecht eingebunden, sei dies formal, informell, strategisch oder zufällig, institutionalisiert oder persönlich motiviert. Somit können Netzwerke analytisch sowohl als Ergebnis von sozialem Handeln, als auch als Einflussfaktor für soziales Handeln (Netzwerkeffekte) betrachtet werden. Mit der Perspektive auf Beziehungsgefüge und deren Strukturen und Positionen kann zum Beispiel aufgezeigt werden, dass etwa besonders dichte Netzwerke strukturell Handlungsoptionen ermöglichen oder beschränken (z.B. hinsichtlich Informationsfluss oder Macht) oder spezifische Positionen wie Broker (Burt 2005) über ihre Brückenfunktion mit höherem Sozialkapital, aber ggf. auch mit mehr Koordinationsaufwand einhergehen (zur Übersicht siehe Jansen 2006). Insgesamt werden Netzwerke aus theoretischer und methodischer Sicht somit nicht per se als programmatisch wünschenswert oder steuerbar gesehen, sondern vielmehr als empirisches Phänomen in den Blick genommen, wobei der Funktion der Beziehungen und der Position im Netzwerk eine höhere Relevanz zugesprochen wird, soziales Handeln zu erklären als den spezifischen Attributen der (organisationalen) Akteur:innen.

Mit dieser netzwerktheoretischen Perspektive wurden *erstens* bildungspolitisch relevante Dokumente und *zweitens* die sozialräumlichen Vernetzungen von 18 Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Berlin, Baden-Württemberg und Niedersachsen analysiert.[1]

3.2 Dokumentenanalysen

Als bildungspolitisch relevante Dokumente wurden die sogenannten Bildungspläne der drei Bundesländer ausgewählt. Diesen wird eine besondere bildungs- und sozialpolitische Steuerungsfunktion für die kindheitspädagogische Praxis zugesprochen (Herrmann 2014). In die Analyse einbezogen wurden zunächst auch die Landeskitagesetze sowie das SGB VIII als rahmengebende Gesetzgebung auf Bundesebene. Hierdurch konnten für das Projekt grundlegende Informationen zu den bundes- und landesspezifischen Rahmenbedingungen der sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen gewonnen werden. Die Analyse der Bildungspläne erwies sich, wie nachfolgend aufgezeigt wird, allerdings als besonders gewinnbringend, um differenziert und konkret bildungspolitische Erwartungshorizonte herausarbeiten zu können.

Sample: Das gewählte Sample ermöglichte im Sinne des maximalen Vergleichs (Strauss/Corbin 1996) den Einbezug von Bundesländern mit unterschiedlichen sozialstrukturellen Merkmalen und Bildungssystemen: In der Beschreibung der Bildungspläne zeigt sich zudem, dass diesen unterschiedliche Entstehungsprozesse zugrunde liegen (NI: Abstimmung mit Trägern und Kultusministerium; BW: umfangreicher Implementierungsprozess unter Beteiligung vieler Akteur:innen; BE: primäre Verantwortung bei wissenschaftlicher Autor:innengruppe).

Analysemethode: Zur Analyse der Bildungspläne wurde die Grounded Theory Methodologie (GTM; Strauss/Corbin 1996) als methodologischer Rahmen und methodische Orientierung herangezogen. Die GTM strausscher Prägung bietet mit ihrem interaktionistischen Fundament und einem handlungstheoretischen Zugang eine passende Möglichkeit, Phänomenbereiche zu untersuchen, die – wie Vernetzungskonzepte – Relationen und Relationierungen fokussieren. Die Bildungspläne wurden im Sinne der GTM (Strauss/Corbin 1996) zunächst offen kodiert und zentrale Kategorien mit Fokus auf Aspekte der Vernetzung und Netzwerkarbeit unter Einbezug sensibilisierender netzwerkstruktureller (wie Dyaden, Triaden oder Dichte; Jansen 2006) oder positionsbezogener Konzepte (wie strukturelle Löcher und Broker; Burt 2005) konzeptualisiert. Im Rahmen des axialen Kodierens wurden anschließend vergleichend Katego-

[1] Der Fokus auf drei Bundesländer erfolgt in erster Linie aus forschungsökonomischen Gründen. In der Auswahl war es von Bedeutung zum einen kontrastive Bundesländer in den Blick zu nehmen: Niedersachsen als Flächenland im Norden, Baden-Württemberg als Flächenland im Süden sowie Berlin als Stadtstaat, der ebenfalls eine ostdeutsche Historie aufweist. Zum anderen weisen diese drei Bundesländer systematische Unterschiede in der Struktur frühkindlicher Bildung bzw. im Zustandekommen der Bildungs- und Erziehungspläne auf (Herrmann 2014). In dem vorliegenden Abschlussbericht liegt der Fokus nicht auf dem Vergleich der drei Bundesländer, sondern auf übergreifenden Ergebnissen.

rien – in Anlehnung an das Kodierparadigma (Strauss/Corbin 1996) – ins Verhältnis zueinander gesetzt. Im Zentrum der Analyse stand dabei die Frage, inwieweit Vernetzungsaufträge als zentrale *Phänomene* auf ihre *ursächlichen Bedingungen*, *intervenierenden Bedingungen*, *Kontexte*, *Interaktionen* und *Konsequenzen* hin in den Bildungsplänen positioniert werden. Diesem handlungstheoretischen Zugang folgend kann aufgezeigt werden, wie Bildungspläne Möglichkeiten der Steuerung und Orientierung schaffen. Im Fokus steht dabei zunächst die Darstellung der Vernetzungsaufträge als zentrale *Phänomene*, die im Zuge des selektiven Kodierens (Strauss/Corbin, 1996) verdichtet wurden sowie der Vernetzungsstrategien als *Interaktionen*, die mit den Vernetzungsaufträgen verknüpft werden.

Das Ziel der Dokumentenanalyse lag darin, die zentralen, die Forschungsfrage betreffenden Kategorien herauszuarbeiten, auszudifferenzieren sowie im Rahmen von Prozessen des axialen und selektiven Kodierens ins Verhältnis zueinander zu setzen. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Ergebnisse der Analyse der Bildungspläne (ausführlicher: Töpfer/Karner/Cloos 2023).

3.3 Qualitative Netzwerkkarteninterviews mit KiTa-Leitungen

Im Projekt wurden darüber hinaus Netzwerkstrukturen und Vernetzungsperspektiven von Kindertageseinrichtungen mittels qualitativer Netzwerkkarteninterviews mit KiTa-Leitungen (z.T. als Leitungsduos oder -teams) erhoben. In diesen werden Netzwerkkarten – als visuelle Instrumente zur Erhebung von Beziehungen und Netzwerken – mit leitfadengestützten Interviews kombiniert. Wir verwenden hierbei eine strukturierte Netzwerkkarte (siehe zur Übersicht Hollstein/Töpfer/Pfeffer 2020) mit drei konzentrischen Kreisen um Ego, den fokalen Akteur – hier die Kindertageseinrichtung. Zu dieser Netzwerkkarte nutzen wir einen Stimulus, der die Interviewten auffordert, Akteur:innen zu benennen, die für die Arbeit der Einrichtung im Sozialraum wichtig sind, und via Post-its auf der DIN A1 großen Karte einzutragen (Töpfer 2022). Zu den genannten Akteur:innen wurden anschließend in den leitfadengestützten Interviews immanente Nachfragen gestellt, um den damit verknüpften Beziehungen näher nachzugehen. Es folgten Fragen zu den Themen Organisation und Netzwerkarbeit, Steuerung und Unterstützung sowie Professionalisierung. Schließlich wurden die Interviewten gebeten, via Linien sogenannte Alter-Alter-Relationen in der Netzwerkkarte abzubilden. Die zugrundeliegende Frage war, inwiefern – aus Perspektive von Ego – zwischen den genannten Alteri Beziehungen bestehen.

Sample: Es wurden 18 KiTa-Leitungen (z.T. als Duos, Teams oder wie im Fall einer Elterninitiative inkl. Vorstand) interviewt. Neben dem Auswahlkriterium Bundesland wurden Einrichtungen auch nach räumlich-strukturellen Merkmalen (z.B. städtisch oder ländlich geprägt), nach Größe der Einrichtung, Art des Trägers sowie organisationsstruktureller Spezifika ausgewählt.

Dabei ging es nicht darum, die KiTa-Landschaft repräsentativ abzubilden, sondern stärker darum, im Sinne eines theoretical samplings (Strauss/Corbin 1996) eine gewisse Varianz entsprechend der Auswahlkriterien zu ermöglichen.

Tabelle 1: Sample WP 2

Bezeichnung	**Art der Kindertageseinrichtung und Ausrichtung**	**Träger**	**Größe/Alter der Kinder[2]**	**Personal**	**Räumliche Verortung**
BE_KL_1	Ev. Familienzentrum	Ev. freier Träger	Mittel; ab 2 Jahren	25 Beschäftigte	Westberlin
BE_KL_2	Kinderladen	Freier Träger (Elternit. e.V.)	Klein; ab 2 Jahren	4 Fachkräfte, Auszubildende und Koch	Westberlin
BE_KL_3	Integrationskita	Freier Träger	Groß, k.A.	k.A. 1	Ostberlin
BE_KL_4	Kindertageseinrichtung	Freier Träger	groß; ab 1 Jahr	Ca. 15 Fachkräfte	Ostberlin
BE_KL_5	Kindertageseinrichtung	Freier Träger	mittel; ab 1 Jahr	Ca. 17 Fachkräfte	Westberlin
BE_KL_6	Kindertageseinrichtung	Öffentlicher Träger	mittel; ab 1 Jahr	9 Beschäftigte	Ostberlin
BW_KL_1	Kindertageseinrichtung	Kath. freier Träger	mittel; ab 1 Jahr	Ca. 20 Fachkräfte	(kleinere) Großstadt in BW
BW_KL_2	integrative Kindertageseinrichtung	Ev. freier Träger	mittel; ab 2 Jahren	8 Fachkräfte	Kleinstadt BW
BW_KL_3	bilinguale Kindertageseinrichtung	Größerer freier Träger	mittel	7 Fachkräfte	Großstadt BW
BW_KL_4	Krippe für studierende Eltern	Freier Träger	klein; 0 bis 3 Jahre	5 Fachkräfte und Auszubildende	Großstadt BW
BW_KL_5	Familienzentrum	Öffentlicher Träger	mittel: ab 0 Jahre	k.A.	Großstadt BW
BW_KL_6	Kindertageseinrichtung	Öffentlicher Träger	groß	18 Mitarbeitende	Ländlich-Kleinstadt BW
NI_KL_1	Familienzentrum	Öffentlicher Träger	groß	Ca. 25 Fachkräfte	Kleinere Großstadt Nds.
NI_KL_2	Kinderladen	Freier Träger (Elterninitiative e.V.)	klein, eine Gruppe	Vier Fachkräfte	Großstadt Nds.
NI_KL_3	Krippe	Freier Träger	klein , Kinder bis 3 Jahre	Fünf Fachkräfte	Mittelstadt Nds.
NI_KL_4	Heilpädagogische Kindertageseinrichtung	Freier Träger	mittel; Kinder in 10 Gruppen ab 3 Jahren (teils ab 2 Jahren)	Ca. 20 Fachkräfte + Praktikant:innen und FSJler:innen	Großstadt Nds.
NI_KL_5	Familienzentrum	Großer freier Träger	groß Krippengruppe, 2 KiGa-Gruppen 1 integr. KiGa-Gruppe , Hortgruppe	15 Fachkräfte und eine Haushaltskraft	Ländliche Gemeinde Nds.
NI_KL_6	Heilpädagogische Kindertageseinrichtung	Großer freier Träger	klein; heilpäd. Gruppen; je 1 Sprachheil-, Integrations- und Krippengruppe	k.A.	Ländliche Gemeinde Nds.

Auswertung der Interviews: Die Auswertung der Interviews orientierte sich an der qualitativen strukturalen Analyse (QSA) (Herz/Peters/Truschkat 2015), einem Verfahren der qualitativen

[2] Die Angaben zur Größe der Einrichtung sind hier aus Anonymisierungsgründen kategorisiert: groß > 75 Kinder, mittel 45-75 Kinder, klein < 45 Kinder

Netzwerkanalyse, welches darauf abzielt, die „Herstellungs- und Bedeutungskontexte“ (ebd., Abs. 12) sozialer Beziehungen und Netzwerke zu analysieren. In der Auswertung wurden dazu zunächst in Interpretationsgruppen struktur-, akteurs- und relationenbezogene Beschreibungen der Netzwerkkarte erstellt und in einem Memo festgehalten. Dabei wurden Lesarten, Fragen und Thesen erarbeitet, die die Analyse der verbalen Daten des Interviews anleiten und helfen, Kernstellen in den Interviews – im Sinne eines theoretical samplings – auszuwählen. Die Interviewpassagen wurden dann mittels der Kodierverfahren der GTM (Strauss/Corbin 1996) kodiert. Dabei wurden über die fallbezogene als auch die fallübergreifende Analyse ein umfassendes Kodierschema entwickelt und zentrale Kategorien identifiziert und dimensionalisiert (ausführlich: Töpfer 2022). Ziel ist schließlich, eine Typenbildung (Kelle/Kluge 2010) zur Identifikation typischer Vernetzungsmodi und Netzwerkstrukturen vorzunehmen.

*3.4 Netzwerkkarteninterviews mit Kooperationspartner*innen ausgewählter KiTas*

Die Netzwerkkarteninterviews mit Kooperationspartner:innen ausgewählter Kindertageseinrichtungen hatten das Ziel, die egozentrierte Analyseperspektive um eine sozialräumliche Analyseperspektive zu ergänzen, um so zu rekonstruieren, ob die organisationalen Vernetzungsmodi einer sozialräumlichen Logik der Vernetzung folgen, die sich auch in den Beziehungsgefügen der anderen Altreri widerspiegelt.

Erhebungsinstrumente: Die Interviewleitfäden mit den Alterinterviews waren zunächst ähnlich aufgebaut, wie bei den Ankerfällen. Es begann mit einer Selbstbeschreibung, es folgte eine Netzwerkerhebung und anschließend weitere Aspekte zu organisationalen Bedingungen und Vernetzungskontexten sowie zu Alter-Alter-Beziehungen. Es waren jedoch einige Modifizierungen notwendig, da es sich bei den Alteri nicht notwendigerweise um Kindertageseinrichtungen handelte. Die Alteri wurden bei der Netzwerkerhebung zunächst gefragt, „welche KiTas für Ihre Arbeit wichtig sind“ und anschließend „Wer oder was ist (über KiTas hinaus) noch wichtig für Ihre Arbeit im Sozialraum?“. Es sollte damit einerseits die Perspektive auf die Arbeit mit KiTas fokussiert werden und gleichzeitig aber auch generelle Vernetzungsperspektiven angesteuert werden. Es folgte ein Block mit Fragen zur Elaboration der Arbeit mit Kindertageseinrichtungen. Überdies wurde versucht, die Beziehung mit dem Ankerfall anzusteuern, sofern sie nicht ohnehin von den Interviewten erwähnt wurde.

Sample: Nach Analyse der Interviews mit den Kita-Leitungen wurden Ankerfälle ausgewählt, die die herausgearbeiteten Vernetzungsmodi (Kap. II 1.2) repräsentieren. In diesen Fällen sollten jeweils drei-vier Alteri pro Ankerfall in Interpretationsgruppen ausgewählt werden. Die Auswahl der Alteri gestaltete sich als iterativer Prozess in den folgende Kriterien zur Auswahl einflossen: a) zentrale Alteri entsprechend der Vernetzungsstruktur des Ankerfalls b) besondere Bedeutungszuschreibungen der Alteri im Ankerfall c) kontrastive Auswahl von Alteri. Die Aus-

wahl der Alteri gestaltete sich dabei als herausforderungsvoll, da unterschiedliche Abwägungen zur Selektion getroffen wurden. Ziel war es, schließlich über die Auswahl unterschiedlicher Alteri eine strukturelle Einbettung über miteinander verbundene Akteur:innen herzustellen.

Tabelle 2: Sample WP 3

Bezeichnung	Befragte:r	Träger	Räumliche Verortung
Ni_KL_1_A_1	Bezirkssozialarbeiterin	Jugendamt im Bezirk bzw. Stadtteil der Anker-KiTa	Kleinere Großstadt Nds.
Ni_KL_1_A_2	Stadtteilmanager	Freier Träger	Kleinere Großstadt Nds.
Ni_KL_1_A_3	Leitung Familienzentrum	Freier Träger	Kleinere Großstadt Nds.

3.5 Verschriftlichung und Transfer der Ergebnisse

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts wurden in fünf wissenschaftlichen Publikationen verschriftlicht. Davon sind zwei Beiträge noch nicht veröffentlicht. Die Abschlusspublikation in Form einer Monografie befindet sich noch in Arbeit.

Als Transferprodukt wurde eine Broschüre für Lernende und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen bzw. Universitäten konzipiert. Sie kann aber auch in der Fort- und Weiterbildung oder der Fachberatung und Organisationsentwicklung eingesetzt werden. Die Broschüre gibt Einblicke in ausgewählte Projektergebnisse. Anschaulich und verständlich wird aufgezeigt, welche Erwartungen an Vernetzung bildungspolitisch an Kindertageseinrichtungen herangetragen werden und welche Perspektiven diese auf Vernetzung im Sozialraum entwerfen. Diskutiert werden Gelingensbedingungen von Vernetzung. Mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Praxisbeispielen (Vignetten) aus den erhobenen Interviews und aus Bildungsplänen dreier Bundesländer werden im Sinne des fallorientierten Lernens Möglichkeiten der Vertiefung des eigenen Wissens, Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit diesen Themen eröffnet und zur Selbstreflexion eingeladen.

Die Broschüre ist auf der Website des vom Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur geförderten Projekts PForLe („Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung“, Laufzeit: 01.06.2020–31.12.2021, Projektleitung: Prof. Dr. Peter Cloos) kostenfrei zugänglich bzw. kann als gedruckte Broschüre über den Universitätsverlag der Stiftung Universität Hildesheim kostenfrei bestellt werden. Die Broschüre wurde 1.000 Mal gedruckt und an einschlägig bekannte Hochschul- und Fach(hoch)schulstandorte in Deutschland mit Studien- und Ausbildungsgängen im Bereich der Kindheitspädagogik, an Träger, Fachberatungen und die Kooperationspartner verschickt.

Darüber hinaus wurden die Projektergebnisse auf nationalen und internationalen Veranstaltungen sowie auf drei Workshops mit Praxispartner:innen und auf einer Abschlussveranstaltung vorgestellt und diskutiert.

4. Wissenschaftlicher und technischer Stand, an dem angeknüpft wurde

An Kindertageseinrichtungen werden vielfältige Transformationserwartungen herangetragen. Bspw. werden sie dazu aufgerufen, sich verstärkt mit anderen Akteur:innen zu vernetzen (Jung/Gels 2019). Dabei wird zunächst die grundlegende Forderung aufgegriffen, dass Kindertageseinrichtungen nicht als Inseln agieren sollen. Sie sollen in ihrer pädagogischen Arbeit an die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Bereits in der 1990er Jahren hat das vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte Projekt „Orte für Kinder" für eine Öffnung der Kindertageseinrichtungen in das Gemeinwesen plädiert (DJI 1994). Diese sollen sich als sozial eingebettet betrachten und Beziehungen im Sozialraum gestalten. Heute wird die sozialräumliche Vernetzung auch als professioneller Standard der Arbeit u.a. in Gesetzen und Bildungsplänen ausformuliert. So heißt es bwsp. in § 22 (3) SGB VIII, dass die Förderung der Kinder sich an ihrer „Lebenssituation" sowie ihren Interessen und Bedürfnissen zu orientieren habe. In § 22a (2) wird ausformuliert, dass die Fachkräfte „mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses, […] mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen [… sowie] mit den Schulen" zusammenarbeiten sollen. In der Kinder- und Jugendhilfe eingerichtete regionale Arbeitskreise und Arbeitsgemeinschaften können nach § 78 SGB VIII „helfen, solche sozialräumlichen Netzwerke aufzubauen und zu gestalten. Beteiligt werden sollten nicht nur Vertreter aus den Bereichen Kindertagesbetreuung, Jugendarbeit und Schule, sondern auch ortsansässige Vereine, Organisationen, Betriebe, Vertreter des Gesundheitswesens, der Kultur u.a." (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2006, S. 7).

Der Auftrag zur Zusammenarbeit im Gemeinwesen ergibt sich auch aus den allgemeinen im SGB VIII formulierten Aufträgen für Träger, wie sie auch in § 80 (2) zur Jugendhilfeplanung ausformuliert sind. Hier heißt es, dass „Einrichtungen und Dienste (…) so geplant werden [sollen], dass insbesondere

1. Kontakte in der Familie und im sozialen Umfeld erhalten und gepflegt werden können,

2. ein möglichst wirksames, vielfältiges und aufeinander abgestimmtes Angebot von Jugendhilfeleistungen gewährleistet ist,

3. junge Menschen und Familien in gefährdeten Lebens- und Wohnbereichen besonders gefördert werden,

4. Mütter und Väter Aufgaben in der Familie und Erwerbstätigkeit besser miteinander vereinbaren können".

Auch wird das Thema der Vernetzung in den Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung aufgegriffen. So werden etwa im 12. Kinder- und Jugendbericht insbesondere mit Blick auf „Familien in spezifischer Problemlage" „integrierte […] und an den lokalen Bedingungen

orientierte […] Angebote [gefordert]. Bildungseinrichtungen […] stehen vor der Herausforderung der Modernisierung und Vernetzung“ (BMFSFJ 2005, S. 5).

Im Kontext der Fachdebatte um die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen erweitert sich das Spektrum der potenziellen Personen und Organisationen, mit denen zusammengearbeitet, kooperiert und sich beispielswiese in Arbeitskreisen vernetzt werden soll (Töpfer/Cloos 2022). Aktuell lassen sich fünf Diskussionsstränge nachzeichnen, in denen ein Wandel von Kindertageseinrichtungen in Richtung einer stärkeren Vernetzung diskutiert wird:

- In Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung im Rahmen der Verbesserung der Bildungsinfrastruktur ist die Idee der Kommunalen Bildungslandschaften prominent (Bleckmann/Schmidt 2012). Kindertageseinrichtungen sollen dabei Teil kommunaler Netzwerke für Kinder sein (Bertelsmann 2008). Bei der Umsetzung des Bildungsauftrags ermöglichen u.a. Bibliotheken, Musikschulen, bildende Künstler:innen und Museen das Angebot für Kinder zu erweitern. Vernetzung bezieht sich dann auf Bildungsbereiche für Kinder, die wesentliche Erfahrungsfelder ihrer Entwicklung darstellen, wie u.a.: ästhetische und kulturelle Bildung; Sprache, Literacy und Medien; Religion, Gesellschaft und Ethik; Natur und Umwelt; Bewegung, Gesundheit und Ernährung; Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT).
- Aus Perspektive der Transitionsforschung (Perry et al. 2014) wird „Transitionsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel/Niesel 2004, S. 132) angesehen und eine stärkere Vernetzung im Sozialraum gefordert (Cloos/Manning-Chlechowitz//Sitter. 2012). Im Kontext der Eingewöhnung der Kinder soll sich mit Eltern und Tagespflege vernetzt werden. Zur Gestaltung von anschlussfähigen Bildungswegen ist die Zusammenarbeit u.a. mit der Schule und weiteren sozialen Diensten (z.B. dem Gesundheitsamt) gefragt.
- Die frühpädagogische Forschung zur Inklusion betont, dass Kindertageseinrichtungen dem Ziel der Inklusion nur näherkommen, wenn sie im Kontext einer organisationalen Veränderung auf mehreren Ebenen regionale Netzwerke bilden (Heimlich 2013; Booth et al. 2006).
- Insbesondere Familienzentren (Schwertfeger 2016) gelten als organisationale Prototypen eines integrativ-vernetzten Dienstleistungssettings. Als „Gestaltungszentren sozialräumlicher Vernetzungsprozesse“ übernehmen sie eine „Bündelungsfunktion interdisziplinärer Fachkompetenz“ (Maykus 2008, S. 41). Hier soll eine Öffnung in den Sozialraum vollzogen und im Verbund mit anderen Organisationen die Familienorientierung gestärkt werden.
- Zunehmend wird auch an Kindertageseinrichtungen herangetragen, in Netzwerken der Frühen Hilfen (Schneider/Schäpfer 2014; Schubert 2015), bei der Gesundheitsprävention oder im Kinderschutz mit anderen Akteur:innen des Gesundheits- und Sozialwesens zusammenzuarbeiten, um bspw. Kindeswohlgefährdungen rechtzeitig zu erkennen und präventiv erschwerte kindliche Entwicklungen zu vermeiden.

Im Rahmen dieser Adressierung von Kindertageseinrichtungen kann erstens festgestellt werden, dass der Begriff der Vernetzung keine einheitliche Verwendung findet. Er wird oftmals synonym oder nicht trennscharf zu Begriffen wie Kooperation, Zusammenarbeit oder Austausch verwendet. Zweitens werden durchaus unterschiedliche Aufträge und Ziele mit Vernetzung in Zusammenhang gebracht: Sie soll dazu beitragen, innerhalb der Dienstleistungsinfrastruktur im Bildungsbereich die Versäulung und Verinselung der Angebote zu überwinden (Schubert 2008). Im Kontext der Fachdebatte zum Thema Inklusion wird Vernetzung mit externen Unterstützungssystemen als Standard professioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen markiert. Allerdings ist hier kaum ausgearbeitet, wie Vernetzung strukturell zur Inclusiveness beitragen kann (Heimlich 2013). Vernetzung als Anforderung an frühkindliche Bildung wird programmatisch auch im Sinne „inklusiver Sozialräume" (Kobelt-Neuhaus/Refle 2013) entworfen. Vernetzung soll dazu dienen, Ressourcen zu bündeln, Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu integrieren und eine mehrperspektivische Betrachtung von Bildung und Unterstützung zu erreichen.

Empirisch ist wenig darüber bekannt, erstens wie allgemeine sozialräumliche Vernetzungserwartungen bildungspolitisch konkret konzeptualisiert werden und zweitens wie Kindertageseinrichtungen die an sie gerichteten Aufträge für ihre Arbeit übersetzen. So thematisieren aktuelle Studien zu Aufgaben von Kindertageseinrichtungen den Vernetzungsaspekt kaum (Viernickel et al. 2013; Hoffmann et al. 2015; Nentwig-Gesemann et al. 2016). Zwar finden sich zum Thema der Vernetzung mittlerweile einige kindheitspädagogische Studien. Der Fokus wurde hier aber bislang primär auf Einzelbeziehungen (Eltern: Fröhlich-Gildhoff 2013; Grundschulen: Buse/Sauerhering 2018), auf spezifische Settings wie Einrichtungen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationsgeschichte (Salem/Lengyel 2020) oder auf Familienzentren (Schilling 2021) gelegt. In der kindheitspädagogischen Forschung ist größtenteils eine Netzwerkperspektive vernachlässigt, die nicht nur die Gesamtheit der Beziehungen von Kindertageseinrichtungen, sondern auch die Frage der Verzahnung mehrerer Akteur:innen untereinander untersucht.

Die wenigen vorliegenden empirischen Studien zeichnen außerdem ein ambivalentes Bild der Kooperationstätigkeit von Kindertageseinrichtungen. Zwar geben letztere an, dass sie über Kooperationen mit vielen Akteur:innen aus dem Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen verfügen (Seckinger 2010, S. 209) und die Zusammenarbeit mit Trägern und Fachberatung auf Leitungsebene gut gelingt, jedoch deuten Befragungen an, dass die Fachkräfte sich in Fragen der Kooperation eher unsicher fühlen (Beher/Walter 2012). Eigene Studien zum Übergang in die Schule konnten aufzeigen, dass Kooperationsarbeit besonders durch regionale Vernetzungskonzepte zur Übergangsgestaltung gelingen kann (Cloos/Manning-Chlechowitz/Sitter 2012). In Kooperationsarbeit mit Schulen dominieren aber eher Praktiken der Differenzherstellung (Urban et al. 2015). Dreiviertel der Netzwerke Frühe Hilfen kooperieren fallübergreifend

mit Kindertageseinrichtungen, jedoch wird die Kooperationsqualität nur als befriedigend beurteilt (Küster et al. 2015, S. 24).

Internationale Studien heben die Bedeutung von Kindern für die soziale Unterstützung von Familien in städtischen Kontexten, die durch Diversität geprägt sind, heraus und stellen fest: „The presence of children as brokers of relations plays a fundamental role in the creation of social networks, in the processes of parenting support and community building“ (Geens/Vandenbroeck 2013, S. 407). Obgleich europäische Professionsstudien den Einfluss der Kompetenz der einzelnen Fachkraft auf die Qualität der Begleitung der Kinder – auch mit heterogen Bedürfnissen (Peeters/Sharmahd 2014) – unterstreichen, betonen sie vielmehr die Bedeutung von kompetenten Systemen der Zusammenarbeit als Ergebnis ihrer in mehreren europäischen Ländern durchgeführten Studien (Urban et al. 2011). Nur wenige internationale Studien konzentrierten sich dezidiert auf die Zusammenarbeit von Akteur:innen aus unterschiedlichen Sektoren. Sie heben wie in Deutschland die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit aufgrund differenter professionsfeldspezifischer und organisationskultureller Wissensbestände, Sprachen und Sichtweisen hervor (u.a. Messenger 2013). Nicht nur unterschiedliche Zeitstrukturen, Leitungskulturen und Trägerstrukturen erschweren die Kooperation, sondern auch ein mangelnder Grad der Information über die jeweils andere Einrichtung und das in der Kooperation sich konstant haltende Statusgefälle zwischen den Berufsgruppen (auch Seckinger 2010).

An den Forschungsstand anknüpfend hat das Projekt „KitaNet“ eine Analyse der Vernetzungs*struktur* der Kindertageseinrichtungen vorgenommen. Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Anspruchs relevant, durch eben eine solche Dienstleistungsinfrastruktur soziale Teilhabe von Kindern zu verbessern. Theoretisch-empirische Auseinandersetzungen um soziale Teilhabe schließen dabei vor allem an die Perspektiven der Sozialen Ungleichheitsforschung und der Intersektionalitätsforschung an. Beide Forschungsansätze thematisieren einen ungleichen Zugang von Menschen in bestimmte Bereichen und Positionen der Gesellschaft auf der Grundlage verschiedener Kategorisierungs- und Zuschreibungsprozesse (Lutz/Wenning 2001; Krüger-Potratz/Lutz 2002; Jenson/Papillon 2001). Mit zunehmender Bedeutung des Inklusionsbegriffs wird darauf verwiesen, dass Verschiedenheit eine Normalität darstellt und diesbezügliche Relevanzbetonungen sowie Auseinandersetzungen um Diversität primär sozial hergestellt werden (z.B. Hinz et al. 2012; Balz et al. 2012). Heterogenität und die damit verbundenen Problemlagen und Ausgrenzungsprozesse sind insofern keine gegebenen, ‚natürlichen‘ Phänomene, sondern werden im jeweiligen Kontexten hergestellt. Die Unterstützungssysteme sollen insgesamt ihre ‚Inclusiveness‘ erhöhen, d.h. die Fähigkeit erweitern, auf die Heterogenität von Menschen einzugehen, stigmatisierende Kategorisierungen zu vermeiden und niemanden auszuschließen. Dies soll oftmals, wie auch für das Feld der Kindertageseinrichtungen skizziert wurde, durch eine vernetzte Dienstleistungsinfrastruktur er-

reicht werden. Ebenso wie soziale Ungleichheit und soziale Ausgrenzungsprozesse im Rahmen institutioneller Strukturen (re-)produziert werden, kann auch soziale Teilhabe in vergleichbarer Weise nicht als eine feststehende Zielkategorie gedacht werden, sondern bedeutet eine Variationsbreite von Teilhabeformen und damit eine spezifische Konstruktion von Inclusiveness. Dies impliziert, dass in der Art der sozialräumlichen Vernetzung und der damit verbundenen Strukturen auch eine spezifische Form der strukturellen Inclusiveness konstruiert wird, die wiederum spezifische Teilhabeformen herstellt. Vor diesem Hintergrund schien es zentral, die Vernetzung von Kindertageseinrichtung als Struktur zu untersuchen, um Rückschlüsse auf die spezifische Herstellung von Inclusiveness zu ermöglichen. Dazu nutzt das Vorhaben KitaNet netzwerkanalytische Zugänge, die so in diesem Forschungsfeld bislang keine Anwendung fanden und somit wichtige und neue Erkenntnisse versprechen.

5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Im Rahmen des Projektes wurde mit dem AWO Bezirksverband Braunschweig e.V., dem Caritasverband für die Diözese Hildesheim e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e.V. zusammengearbeitet. Im Rahmen von vier Workshops (7/2019; 2/2021; 10/2021; 4/2022) wurden praxisrelevante Implikationen der Projektergebnisse

diskutiert, die Gesprächsleitfäden für die Interviews kommunikativ evaluiert und Möglichkeiten des Transfers von Projektergebnissen erörtert. Außerdem bot das ebenfalls an der Universität Hildesheim angesiedelte Projekt „Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung (PForLe)“[3] einen sehr guten Rahmen, das im Projekt anvisierte Transferprodukt einer Arbeitsbroschüre zur Qualifizierung für die Netzwerkarbeit von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Im Projekt „PForLe“ wurde eine Plattform für forschungs- und fallorientierte Lehre entwickelt. Die Fallzentrale für fallorientierte Lehre liefert Grundlagentexte zum Fallverstehen, verlinkt auf andere Angebote zur Unterstützung des Fallverstehens und stellt Materialien in Form von Broschüren zur Fallarbeit auch für das Projekt „KitaNet“ bereit. Innerhalb des Projektes „PforLe“ entstand eine Arbeitsgruppe von Forschenden, an der Tom Töpfer und Peter Cloos aus dem Projekt „KitaNet“ mitwirkten, und die dazu beitrug, die Entwicklung der Arbeitsbroschüren im Rahmen einer vignettenbasierten Didaktik zu fundieren.

[3] Das Projekt „PForLe“ wurde von 2020 bis 2021 vom Land Niedersachsen im Rahmen des Programms Innovation plus gefördert.

II. Projektergebnisse und Projektnutzen

1. Projektergebnisse

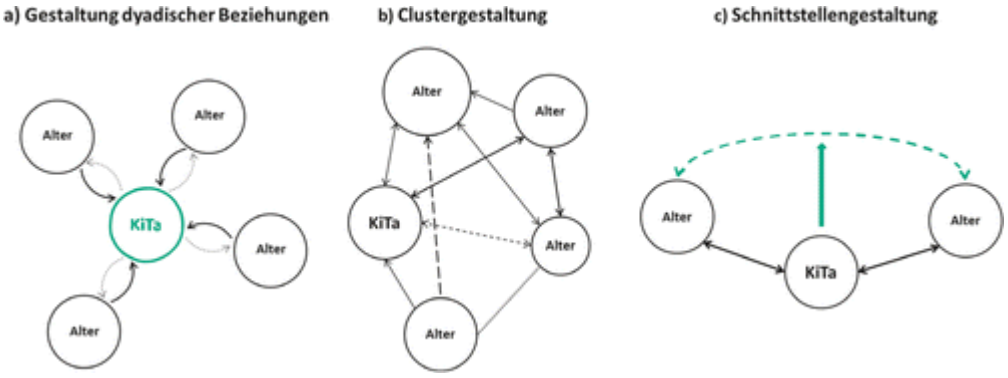
1.1 Konzeptualisierungen von Vernetzung in Bildungsplänen

Ergebnis der Analysen in Bezug auf das Thema Vernetzung ist, dass in den Bildungsplänen der drei untersuchten Bundesländer vier zentrale Vernetzungsaufträge und damit verbundene Unteraufträge formuliert werden, über die Kindertageseinrichtungen jeweils verbunden mit unterschiedlichen Themenbereichen und Zielen aufgefordert werden, vernetzend zu agieren (vgl. Abb. 1): Mit den empirisch herausgearbeiteten Vernetzungsaufträgen sind unterschiedliche fachliche Aufträge verbunden, die mit der *ursächlichen Bedingung* der von Honig (2004) beschriebenen Multifunktionalität von Kindertageseinrichtungen in Verbindung gebracht werden können. Durch eine systematische Dimensionalisierung der Kategorien konnte untersucht werden, wie in den Bildungsplänen diese Multifunktionalität in *Vernetzungsaufträge* übersetzt wird.

Vier zentrale Vernetzungsaufträge wurden herausgearbeitet a) *Bildungsoptimierung*, b*) Normalisierung von Kindern und Familien*, c) *Stärkung des Gemeinwesens* und d) *Professionalisierung*. Zentral wurde auch der Fragestellung nachgegangen, mit welchen *Interaktionen* der jeweilige Auftrag der Vernetzung verbunden ist und wem Zuständigkeit für die Gestaltung der Beziehungen zugesprochen wird. In der vergleichenden Betrachtung aller Passagen wurden schließlich drei *Strategien* von Vernetzung voneinander differenziert und verdichtet: a) *Vernetzung als Gestaltung dyadischer Beziehungen*, b) *Vernetzung als Clustergestaltung* und c) *Vernetzung als Schnittstellengestaltung* (Abb. 1).

Ziel der analytischen Arbeit der GTM ist es, integrative Modelle zu entwickeln, die es erlauben, den Phänomenebenen und Dimensionen systematisch nachzugehen. Nachfolgend wird dargestellt, welche Vernetzungsaufträge mit welchen Vernetzungsstrategien verknüpft werden.

Abbildung 1: Vernetzungsstrategien[4]



[4] Alter steht für jeweils eine Akteurin bzw. einen Akteur im Netzwerk.

Vernetzungsauftrag Bildungsoptimierung: Der im Projekt empirisch herausgearbeitete Auftrag der *Bildungsoptimierung* (auch Viernickel/Weltzien 2021) ist wesentlich mit dem Ziel der Bildungspläne verbunden, Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen zu positionieren. Bildungsoptimierung im Kontext von Vernetzung geht dabei erstens mit dem Auftrag einher, Bildungsangebote auszuweiten und zu qualifizieren und zweitens im Sinne von anschlussfähigen Bildungswegen näher an Grundschule zu positionieren. Kindertageseinrichtungen sind, im Sinne von *Bildungsoptimierung* aufgefordert, mit anderen Akteur:innen (z.B. Bildungsinstitutionen, Vereine) zusammenzuarbeiten, um das Bildungsangebot – wo möglich und sinnvoll etwa entlang verschiedener Bildungsbereiche – zu erweitern oder zu verbessern. So heißt es beispielhaft im Bildungsplan Niedersachsen:

> *„In der Tageseinrichtung können Kinder durch […] kreative Ausdrucksformen […] selber ausprobieren und sich aneignen. […] Darüber hinaus bereichert es den Bildungsprozess, wenn auch Künstlerinnen und Künstler mit den Kindern arbeiten können." (MK 2018, S. 26)*

Akteur:innen wie Künstler:innen werden auf diese Weise als *Ressourcen* positioniert, die einem „Außen" (außerhalb der Kindertageseinrichtung) zugeordnet werden und zur Gestaltung der Bildungsprozesse im „Innen" mobilisiert werden sollen. Kindertageseinrichtungen werden hierbei dazu aufgefordert, dyadische Beziehungen, d.h. 1:1-Beziehungen, zu anderen Akteur:innen zu gestalten. Dyadische Beziehungen werden in den Bildungsplänen überwiegend aus einer *egozentrierten Perspektive* beschrieben. Kindertageseinrichtungen bzw. Fachkräfte sind in der *Zuständigkeit* der Gestaltung dieser Beziehungen positioniert.

Kindertageseinrichtungen werden aber nicht nur aufgefordert dyadische Beziehungen zu gestalten, sie sollen auch mit einer Vielzahl von Akteur:innen *gemeinsam* agieren. Diese Vernetzungsstrategie, die Clustergestaltung, bei der mindestens drei Akteur:innen (als Triade als kleinstem Cluster) miteinander verbunden werden sollen, kann als *soziozentriert* bezeichnet werden, weil die *Zuständigkeit* auf die Schultern unterschiedlicher Akteur:innen verteilt wird. Eine solche Vernetzungsstrategie findet sich vor allem, wenn es im Kontext der *Bildungsoptimierung* um die Gestaltung des *Übergangs zur Grundschule* im Sinne anschlussfähiger Bildungswege geht. Übergangsgestaltung wird dabei vorrangig als triadische Konstellation von Kindertageseinrichtung, Eltern und den Lehrkräften der Grundschule beschrieben. Vereinzelt wird dies auch als eine weitere, Akteur:innen einbeziehende Aufgabe eines größeren Clusters positioniert, wie z.B. im Bildungsplan Baden-Württembergs:

> *„Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule wird in einem regelmäßig zu aktualisierenden verbindlichen Jahresplan vereinbart, der gemeinsam von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften erstellt wird und der die gemeinsame Arbeit festlegt. […] In diesem Prozess des Übergangs wirken Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte, ggf. Fachdienste und soziale Netzwerke zusammen." (KM-BW 2011, S. 79 f.)*

Der Auftrag wird dabei mit koordinativen Aufgaben verbunden, in der die Beteiligten unterschiedliche Rollen einnehmen, aber über die Betonung eines gemeinsamen Zieles den Übergang gestalten sollen. Hier werden Kooperationen entlang *koordinierter bzw. gemeinsamer Zuständigkeiten* gebildet, d.h. Kidertageseinrichtungen sind aufgefordert mit den Akteur:innen zusammenzuarbeiten, die für die jeweilige Übergangsgestaltung relevant bzw. zuständig sind.

Vernetzungsauftrag Normalisierung von Kindern und Familien: Der Auftrag der *Normalisierung von Kindern und Familien* zielt erstens darauf ab, über Vernetzung auf die Teilhabe von Kindern an Kindertageseinrichtungen einzuwirken und zweitens insbesondere Familien mit spezifischen Bedarfslagen in Form kompensatorischer oder präventiver Leistungen zu unterstützen. Mit diesem Auftrag sind insbesondere auch Erziehungsaufgaben verbunden. Kindertageseinrichtungen sind hier in Anknüpfung an Link (2009, S. 20) „im Sinne des Normal-Machens, der Produktion und Reproduktion von Normalitäten" aufgefordert, mit anderen Akteur:innen (v.a. sozialen Diensten) zusammen daran zu wirken, Kinder an Kindertageseinrichtungen teilhaben zu lassen (Teilhabe an institutioneller Betreuung). In Niedersachsens wird dies so formuliert:

> *„Die pädagogische Arbeit vor allem in sog. Brennpunkt-Kitas, in denen die Mehrheit der Kinder aus einem ungünstigen familiären Hintergrund kommt, ist sehr anspruchsvoll. […] Zusammen mit dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe und in Kooperation mit Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens sind große Anstrengungen erforderlich, gerade diesen Kindern den Besuch einer Tageseinrichtung zu ermöglichen." (MK 2018, S. 32)*

Der Besuch einer Kindertageseinrnichtung wird hier als anzustrebendes Normalangebot im Lebenslauf von Kindern positioniert und der Nicht-Besuch der Kindertageseinrnichtung als Abweichung verbesonderter Familien („ungünstigen familiären Hintergrund") markiert. Das Normalangebot eines KiTabesuchs zu garantieren erfordert „anspruchsvolle" Arbeit, mit anderen Worten: Dies ist eine Aufgabe, die Kindertageseinrnichtungen nicht mehr allein bewältigen können. Vernetzung wird hier zwar als ein Auftrag der Clustergestaltung positioniert, der zusammen mit anderen Akteur:innen gestaltet werden muss. Die konkreten Rollen einer *Zusammen*arbeit im Netzwerk werden hierbei jedoch nicht näher ausbuchstabiert.

Kindertageseinrnichtungen sind zur Erfüllung des Auftrages der Normalisierung von Kindern und Familien nicht nur aufgefordert, Cluster zu gestalten, sondern auch durch Unterstützung bei familialen Bedarfslagen eine Schnittstellenfunktion einzunehmen und bspw. zwischen Familien und Beratungseinrichtungen oder sozialen Diensten zu vermitteln (Teilhabe durch institutionelle Betreuung). So heißt es etwa im Berliner Bildungsplan:

> *„Daneben braucht es mitunter die Kooperation mit anderen unterstützenden Diensten wie Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, Schulen, Kinderärzte, um den Familien eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterstützung anbieten oder vermitteln zu können." (BJW 2014, S. 20)*

Kindertageseinrnichtungen werden hier *soziozentriert* als relevante Akteur:innen in einem Netzwerk positioniert, denen die Aufgabe zukommt zu „vermitteln“ und als Gelegenheitsstruktur zur Vernetzung anderer zu fungieren. In einer mindestens drei Akteur:innen umfassenden Konstellation sollen Kindertageseinrnichtungen eine exponierte Position einnehmen und ein „strukturelles Loch“ (Burt 2005) zwischen zwei anderen, sonst nicht miteinander in Beziehung stehenden, Akteur:innen schließen. Dies bezieht sich vordergründig auf die Schnittstelle zwischen Familien und unterstützenden Diensten.

Vernetzungsauftrag Stärkung des Gemeinwesens: *Stärkung des Gemeinwesens* zielt einerseits darauf ab, dass Kindertageseinrnichtungen eine Gelegenheitsstruktur zur Vernetzung im Sozialraum etablieren, Familien untereinander und mit anderen Akteur:innen vernetzen sowie andererseits an übergreifenden Zielen wie der Stärkung von Demokratisierungsprozessen durch sozialräumliche Partizipation mitwirken sollen. Dabei werden Kindertageseinrnichtungen aufgefordert, einer Verinselung entgegenzuwirken und die Bedeutung ihrer Einrichtung im Sozialraum generell zu stärken.

In sozialräumlichen Netzwerken sollen Kindertageseinrnichtungen in aller erster Linie ein Zentrum bilden und ins Gemeinwesen hineinwirken.[5] So heißt es im Bildungsplan Niedersachsen, diese erfülle

> *„eine bedeutende Rolle im Gemeinwesen und ist für Eltern von kleinen Kindern wichtig als Kommunikationsort. Die Kindertagesstätte übernimmt eine vernetzende Funktion und sucht die Kooperation mit anderen Institutionen in der Region […] Eine gute Zusammenarbeit der genannten Einrichtungen eröffnet wichtige Förder- und Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder, erleichtert Übergänge, den Zugang zu Neuem und unterstützt ein Zusammengehörigkeitsgefühl im sozialen Umfeld.“ (MK 2018, S. 43)*

Kindertageseinrnichtungen werden damit – im Sinne der Schnittstellengestaltung – als Begegnungsorte positioniert, die insbesondere Familien Gelegenheiten zur Vernetzung bieten und an gesellschaftlich relevanten Themen mitwirken, die über Bildung, Erziehung und Betreuung hinausgehen. Darüber hinaus sind diese aufgefordert, sozialräumliche Cluster zu bilden, um partizipative Prozesse mitzugestalten.

Vernetzungsauftrag Professionalisierung: *Professionalisierung* zielt in den Bildungsplänen schließlich darauf ab, Personal- und Organisationsentwicklung voranzutreiben. Hierzu werden Kindertageseinrnichtungen und insbesondere Fachkräfte adressiert, sich weiterzuentwickeln, indem sie u. a. mit Fachberatung, Supervision, mit Institutionen der Fort- und Weiterbildung jeweils dyadisch zusammenarbeiten. So heißt es bspw. im Berliner Bildungsplan:

[5] In Berlin wird dieser Auftrag zuvorderst an Familienzentren sowie Kindertageseinrichtungen, die mit Familienzentren kooperieren, adressiert.

„Grundlagen professionellen Handelns sind der verbindliche, fachliche Austausch im Team bzw. mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen sowie die regelmäßige Selbst- und Teamreflektion über Supervision und Fachberatung. […] Durch ständige Reflektion des eigenen Handelns und den fachlichen Austausch sehen sich die Pädagoginnen und Pädagogen selbst als Lernende in diesem wichtigen Prozess" (BJW 2014, S. 19).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vernetzungsaufträge jeweils mit unterschiedlichen Vernetzungsstrategien verknüpft werden und nicht alle Strategien mit allen Aufträgen verknüpft werden (siehe Abb. 2).

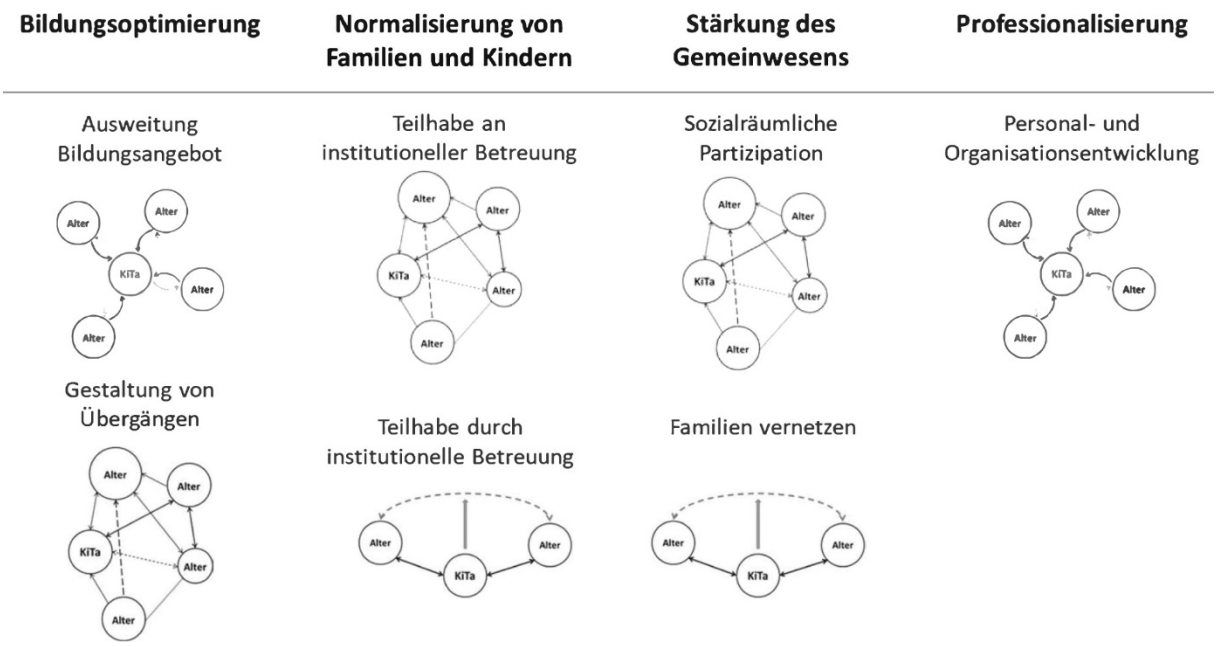


Abbildung 2: *Vernetzungsaufträge und Vernetzungsstrategien*[6]

1.2 Ergebnisse der Leitungsinterviews: Vernetzungsmodi

Mithilfe der qualitativen strukturalen Analyse (Herz/ Peters/Truschkat 2015) der Interviews und Netzwerkkarten wurde im Rahmen einer Ergebnisverdichtung herausgearbeitet, dass sich Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Akteur:innen auf strukturell verschiedene Arten und Weisen vernetzen. Es lassen sich drei zentrale Vernetzungsmodi unterscheiden, die jeweils mit verschiedenen Herstellungsweisen des Sozialraumbezugs verbunden sind. Der jeweilige Vernetzungsmodus ist verknüpft mit unterschiedlichen Gestaltungsspielräumen von Kindertageseinrichtungen (vgl. Tab. 1).

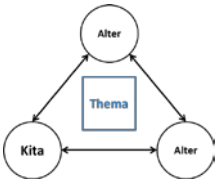
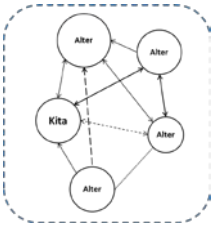
- *Binnenorientierte Ressourcennutzung* beschreibt einen Vernetzungsmodus, bei dem Kindertageseinrichtungen über Beziehungen Ressourcen für die eigene Organisation aktivieren und mobilisieren. Die Vernetzungsinitiative geht dabei in der Regel von der

[6] In den Spalten sind die vier Vernetzungsaufträge mit den jeweiligen Unteraufträgen angeführt. Diesen sind die in den Bildungsplänen rekonstruierten Vernetzungsstrategien zugeordnet.

Kindertageseinrichtung aus. Beziehungen haben hier in erster Linie einen Dienstleistungscharakter, sind überwiegend dyadisch strukturiert und bilden sich in einer Art Sternnetzwerk ab, d.h. Beziehungen zwischen den Kooperationspartner:innen werden kaum relevant für die Kindertageseinrichtung. In erster Linie geht es bei diesem Vernetzungsmodus um eine egozentriert angelegte Nutzung des Sozialraums als *funktionaler* Ressourcenraum.

- *Segmentorientierte Ressourcenkoordination* beschreibt einen Vernetzungsmodus, bei dem Kindertageseinrichtungen in Bezug auf etwas Drittes (z.B. ein pädagogisches Thema, ein spezifisches Klientel) mit anderen kooperieren. Diese Zusammenarbeit kann begrenzt projektförmig sein oder auch zeitlich überdauernd. Beziehungen sind hier eher reziprok angelegt und betonen die gemeinsame Arbeit an etwas. Sie können dabei sowohl dyadisch als auch supradyadisch (als Cluster) angelegt sein. Sozialräume werden hier polyzentriert oder soziozentriert als Handlungsraum und Gelegenheitsstruktur konstruiert.
- *Sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung* beschreibt einen Vernetzungsmodus, bei dem die Kindertageseinrichtung gemeinsam mit anderen Akteur:innen darauf abzielt, Strukturen für den Sozialraum aufzubauen, die über eine Befriedigung der Bedarfe der singulären Einrichtung und deren Klientel hinausgehen. Ziel ist, einen Mehrwert für den Sozialraum zu erwirken und die Einrichtung dabei als einen Akteur im gemeinsamen Sozialraum zu positionieren und somit aus einer soziozentrierten Perspektive den Sozialraum (mit) weiterzuentwickeln. Beziehungen sind dabei (eher) reziprok angelegt und meistens in Clustern bzw. ‚integrierten Netzwerken' strukturiert.

Tabelle 2: Vernetzungsmodi von Kindertageseinrichtungen

Vernetzungsmodus	**Binnenorientierte Ressourcennutzung**	**Segmentorientierte Ressourcenkoordination**	**Sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung**
			
Beispiele für Vernetzung	Die KiTa benutzt einmal wöchentlich die Turnhalle des lokalen Sportvereins; einmal wöchentlich kommt eine Musikerin zur Stärkung der musikalischen Früherziehung	Die KiTa arbeitet mit weiteren Einrichtungen (Familienbildung, Beratung, weitere KiTas etc.) in einem Projekt für Eltern mit besonderen Unterstützungsbedarfen	Die KiTa ist Teil einer multiprofessionellen Arbeitsgruppe, in der über sozialräumliche Belange diskutiert und über ein gemeinsames Vorgehen entschieden wird

Sozialraumbezug	egozentrierte Perspektive: funktionaler Ressourcenraum	polyzentrierte/ soziozentrierte Perspektive: Handlungsraum und Gelegenheitsstruktur	soziozentrierte Perspektive: gemeinsamer/integraler Gestaltungsraum
Gestaltungsspielraum der KiTa für Vernetzung	Relativ große Gestaltungsspielräume in Abhängigkeit der organisationalen und sozialräumlichen Ressourcen	Relativ große Gestaltungsspielräume in Abhängigkeit der Institutionalisierung der Beziehungen sowie der organisationalen und sozialräumlichen Ressourcen	Eingeschränkte Gestaltungsspielräume in Abhängigkeit der Struktur des Netzwerkes und des Grades der Institutionalisierung von Beziehungen

Dimensionen struktureller Inclusiveness			
Organisationale Grenzbildung	organisationale Schließung gegenüber anderen	organisationale Profilbildung im Feld	organisationale Öffnung ins Feld
Formen der Teilhabe	binnenbezogen	themenbezogen	sozialraumbezogen
Potentiale für strukturelle Inclusiveness	organisationale Integration	normalisierende Sozialintegration	anlass- und fallübergreifende, sozialräumliche strukturelle Inclusiveness

Die drei Typen schließen sich gegenseitig nicht aus und können in einer Kindertageseinrichtung parallel vorkommen. Die meisten Kindertageseinrichtungen weisen mehrere Vernetzungsmodi auf. Diese sind z.T. unterschiedlich stark ausgeprägt bzw. bei einigen zeigen sich in Abhängigkeit konkreter sozialstruktureller und organisationaler Settings dominante Vernetzungsmodi.

In einem weiteren Schritt der Analyse haben wir uns gefragt, welche Implikationen sich aus den jeweiligen Vernetzungsmodi für strukturelle Inclusiveness ergeben (vgl. Tab. 1). Hierunter verstehen wir das Potential für Teilhabe, dass sich strukturell aus den jeweiligen Modi ergeben kann.

Dies soll anhand einer kurzen Darstellung zwei kontrastiver Fälle deutlich gemacht werden: eine Elterninitiative und eine christlich orientierte Kindertageseinrnichtung. Anhand der beiden aufgezeigten Fälle lassen sich zwei unterschiedliche Vernetzungsmodi differenzieren. Während im ersten Fall die binnenorientierte Ressourcennutzung im Vordergrund steht, legt sich im zweiten Fall eine institutionelle Struktur um Ego herum, die als eine Art Hilfenetzwerk fungiert, wodurch der Fall der sozialraumorientierten Ressourcenstrukturierung zuzurechnen ist.

Die Elterninitiative konstituiert sich grundlegend als ‚Familie'. Die Netzwerkstruktur ist somit auf die Versorgung in dieser Logik ausgelegt und dient der Sicherstellung von grundlegenden Bedürfnissen des Kindes wie Essen, Wohnen oder Bildung. Sozialraumorientierung bedeutet hier die Nutzung der Akteur:innen als Ressourcen. Die bildungs- und sozialpolitische Optimierungsadressierung, die Kindertageseinrnichtung als Teil einer lokalen Dienstleistungsinfrastruktur zu verstehen, läuft der Vernetzungsstruktur und der organisationalen Identität dieser

Einrichtung entgegen. Die Elterninitiative wirkt nicht in den Sozialraum hinein, sondern die Aktivitäten sind nach innen gerichtet, um innerhalb der Elterninitiative als ‚Familie' eine bestmögliche Versorgung sicherzustellen. Inclusiveness zeigt sich hier strukturell darin, dass das Beziehungsgefüge der Elterninitiative die Ressourcennutzung sichert. Wer zur ‚Familie' gehört, wird entsprechend der Bedürfnisse versorgt. Inclusiveness zeigt sich hier als organisationale Integration. Dadurch, dass die Struktur, also die wechselseitigen Beziehungsstrukturen zwischen den Alteri, keine Relevanz für Ego hat, hat die Einrichtung zugleich die Freiheit, Beziehungen nach Bedarf zu gestalten und auszutauschen. Ego unterliegt wenigen strukturellen Zwängen, eine Einbindung in eine sozialräumliche Struktur würde dieser Logik jedoch grundlegend zuwiderlaufen und die organisationale Identität in Frage stellen, weshalb Ego der bildungs- und sozialpolitischen Optimierungsadressierung strukturell gar nicht entsprechen kann.

Die christliche Kindertageseinrnichtung hingegen hat eine Sozialraumorientierung regelrecht in ihrer organisationalen Identität verankert. Indem sie sich als Mission versteht, die im Auftrag des Glaubens bzw. der Gemeinde ‚Gutes tut', ist sie ein wichtiger Teil einer solchen Dienstleistungsinfrastruktur. Anhand der Netzwerkstruktur wird deutlich, dass hier Hilfe vor Bildung gesetzt wird. Das Hilfenetzwerk stellt eine dichte Struktur dar, die sich wie ein Gürtel um Ego herum legt. Erst wenn die Hilfe erfolgt ist, ist Bildung möglich, da dieses Cluster im Netzwerk dem Hilfecluster nachgelagert ist. Die Kindertageseinrnichtung definiert sich selbst als Broker, der die benachteiligten Familien aufnimmt und an das strukturelle Hilfesystem des Sozialraums weiterleitet. Inclusiveness wird hier somit strukturell als eine sozialraumorientierte Integration hergestellt. In diesem Fall scheint die Optimierungsadressierung aufzugehen, da Ego sehr deutlich Teil dieser Struktur ist und in den Sozialraum hineinwirkt. Gleichzeitig wird deutlich, dass Ego hier nur bedingt gestaltender Akteur ist. Ego kann – anders als im ersten Fall – keineswegs Akteur:innen dieses Hilfenetzwerks einfach austauschen und durch andere ersetzen. Ego könnte sich zudem selbst in seiner Rolle innerhalb dieser Struktur nicht beliebig neu erfinden. Es stellt sich somit die Frage, welche Akteur:innen in dieser Struktur handelnde und gestaltende Akteur:innen sind, oder ob die Struktur sich selbst schafft und erhält.

1.3 Schlussfolgerungen: Bedingungen der Vernetzung und Inclusiveness

Die Studie konnte aufzeigen, dass in den analysierten Bildungsplänen divergierende Vernetzungsaufträge und Sozialraumkonzepte an Kindertageseinrichtungen herangetragen werden. Ein systematisches, übergreifendes Konzept sozialräumlicher Vernetzung wird dabei nicht ausformuliert. Je nach Aufgabenbereich wird implizit die Erwartung formuliert, dass Kindertageseinrichtungen unterschiedliche sozialräumliche Perspektiven einnehmen können und sollen. Ausgespart bleibt dabei aber überwiegend die Frage, wie Vernetzungsaufträge mit konkreten sozialräumlichen Einbettungen (z.B. mit unterschiedlichen Infrastrukturen und Bedarfslagen), organisationalen Settings (z.B. Organisationen mit verschiedenen Schwerpunkten und

Trägerstrukturen) und Vernetzungsressourcen (z.B. personell, finanziell, konzeptionell) von Kindertageseinrichtungen in Beziehung gesetzt werden sollen.

Unterschiedliche Sozialraumbezüge haben jedoch aus netzwerktheoretischer Perspektive verschiedene Konsequenzen für die Gestaltungsspielräume der Organisationen. Dies zeigt sich auch anhand der qualitativen Analyse von Netzwerkinterviews mit Leitungen. Diese konnte aufzeigen, dass die befragten Leitungen als Repräsentant:innen ihrer Einrichtung die an sie herangetragenen Vernetzungserwartungen (sozialräumlich) sehr unterschiedlich übersetzen. Zentral scheint hier das Verhältnis von strukturellen Bedingungen der Organisation (räumlich-strukturelle Lage, normative Ausrichtung, Größe etc.) und Organisationsidentität (Albert/Whetten 1985) für die jeweilige Perspektive auf die Vernetzung im Sozialraum zu sein. Die von uns herausgearbeiteten Vernetzungsmodi der binnenorientierten Ressourcennutzung, der segmentorientierten Ressourcenkoordination und der sozialraumorientierten Ressourcenstrukturierung zeigen damit einhergehende unterschiedliche Sozialraumbezüge und Gestaltungsspielräume für die jeweilige Vernetzung auf. Wenn etwa ein Sozialraum aus egozentrierter Perspektive als Ressourcenraum betrachtet wird, kann die Organisation – in Abhängigkeit des sozialräumlichen Angebots und der jeweiligen Ausdehnung des Sozialraumes – relativ frei wählen, mit welchen Akteur:innen sie zusammenarbeiten will, da sich ein Netzwerk hier strukturell als eine Verknüpfung von dyadischen Beziehungen darstellt. In den soziozentrischen Sozialräumen wird jedoch einerseits die Zugehörigkeit von Akteur:innen zum Netzwerk über den gemeinsamen Sozialraum begrenzt (z.B. Akteur:innen eines Stadtteils im Netzwerk Frühe Hilfen). Gleichzeitig zeichnet sich ein Netzwerk hier – über eine Verknüpfung der Alteri untereinander – als relativ dicht aus. Dies kann mit einem schnellen Informationsfluss und auch einer hohen sozialen Kontrolle in diesen Netzwerken einhergehen. Stellt eine Kindertageseinrichtung eine Art Vernetzungszentrum dar, bedeutet dies wiederum eine exponierte Netzwerkposition, die besonders machtvoll ist, da dort die Vernetzungsfäden zusammenlaufen und der Koordinierungsaufwand der Netzwerkarbeit am höchsten ist. Am Beispiel des Entwurfs eines polyzentrierten Sozialraums wird zudem deutlich, dass die Art und Weise, wie eine Kindertageseinrichtung ihr Handeln an den sozialräumlichen Bezügen anderer Akteur:innen ausrichtet und um diese ausdehnt, von den räumlich-strukturellen Bedingungen als auch von der Organisationsstruktur abhängt. Damit ist v.a. gemeint, dass Sozialraumkonstrukte von mehreren Akteur:innen divers und überlappend sein können (z.B. durch eine besonders heterogene Elternschaft oder durch die Größe und Art des Einzugsgebiets).

Die Studienergebnisse machen darauf aufmerksam, dass Kindertageseinrichtungen über sehr unterschiedliche organisationale Rahmungen und Ressourcen verfügen und sehr unterschiedlich sozialräumlich eingebettet sind. Wenn Vernetzungsformen – wie dargestellt wurde – eng mit der Organisationsidentität einer Einrichtung gekoppelt sind, können diese nicht ohne Wei-

teres entlang bildungspolitischer Erwartungen verändert oder ergänzt werden (Truschkat/Altissimo/Volk 2023 i.E). Änderungen in den Vernetzungen der Kindertageseinrichtung können nur in Einklang mit ihrer organisationalen Identität erfolgen, d.h. sie müssen anschlussfähig sein – dies ist vor allem zentral in Hinblick auf Debatten um die Rolle von Kindertageseinrichtungen als Bestandteil inklusiver Sozialräume. Die Analysen konnten verdeutlichen, dass die jeweilige Form der sozialraumbezogenen Vernetzung nicht folgenlos für Inklusion zu sein scheint, denn entlang von Vernetzungsmodi und Sozialraumbezügen, auf Basis von verschiedenen Organisationsidentitäten, werden sehr unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten für Kinder und ihre Familien im Sinne einer strukturellen Inclusiveness eröffnet.

Dies bedeutet, dass darüber nachgedacht werden müsste, wie bildungspolitische Handlungsempfehlungen gestaltet sein sollen, die die Vielfalt von Kindertageseinrichtungen als vernetzte und vernetzende Akteur:innen berücksichtigen und eine Analyse der jeweiligen bereits vorhandenen verschiedenen Netzwerkstrukturen ermöglicht. Denn es kann nicht von homogenen sozialräumlichen wie organisationalen Bedingungen ausgegangen werden, sondern die jeweilige Einbettung der Vernetzung muss beachtet werden. Es bedarf nicht nur eines vertieften Wissens, wie und vor dem Hintergrund welcher sozialräumlichen und organisationalen Bedingungen mit welchen Zielen in Bezug auf welche Aufgaben eine sozialräumliche Vernetzung in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden kann, sondern auch einer reflexiven organisationalen Begleitung bei der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu sozialräumlich vernetzten Organisationen im Sinne struktureller Inclusiveness. Dabei scheint es zentral, insbesondere multiprofessionelle Perspektiven sozialräumlicher Vernetzung miteinzubeziehen. In den Bildungsplänen werden Kindertageseinrichtungen primär einseitig als sich und andere vernetzende Akteur:innen positioniert. Aus netzwerktheoretischer Perspektive ist dies allein jedoch eine verkürzte Adressierung, wenn Vernetzung als prinzipiell reziproker Prozess gedacht und zur Stärkung sozialer Teilhabe implementiert werden soll, d.h. wenn Kindertageseinrichtungen über Vernetzungen nicht nur in den Sozialraum – wie immer er von diesen auch jeweils verstanden wird – hineinwirken sollen, sondern der Sozialraum bzw. die Arbeit im Sozialraum oder Sozialräumen auch auf die Kindertageseinrichtungen zurückwirken soll. Dafür ist es notwendig, konzeptionell als auch praktisch nach Formen der Steuerung sozialräumlicher Vernetzung zu fragen (z.B. kommunale Teilhabeplanung oder regionales Sozialraummanagement), die über die Ebene einzelner Organisationen hinausgehen bzw. Organisationen unterschiedlicher Settings miteinzubeziehen vermögen.

2. Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Die wichtigsten Positionen des zahlenmäßigen Nachweises finden sich im rechnerischen Abschlussbericht.

Mit den Bescheiden vom 24.09.2018, 16.06.2021 und 28.03.2022 ist der Stiftung Universität Hildesheim für das vorliegende Forschungsprojekt eine Zuwendung von 652.380,12 Euro inklusive Projektpauschale bewilligt worden. Von den Mitteln ohne Projektpauschale in Höhe von 543.650,10 Euro wurden für das Forschungsprojekt 537.557,73 Euro benötigt.
Bei den Personalkosten waren im Gesamtfinanzierungsplan mit der Position 0812 ein Betrag in Höhe von 508.490,93 Euro für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und mit der Position 0822 ein Betrag in Höhe von 17.693,66 Euro für studentische Mitarbeiter*innen vorgesehen. Tatsächlich wurden 508.525,32 Euro für die Position 0812 und 20.233,32 Euro für die Position 0822 benötigt.
Im Bereich der Sachmittel war mit der Position 0835 (Vergabe von Aufträgen) ein Betrag von 5.977,87 Euro bewilligt. Benötigt wurden 3.048,87 Euro. Mit der Position 0843 war ein Betrag in Höhe von 1.372,30 Euro bewilligt worden. Benötigt wurde ein Betrag in Höhe von 3.042,79 Euro. Mit der Position 0846 war ein Betrag in Höhe von 4.129,22 Euro für Reisekosten bewilligt worden. Tatsächlich benötigt wurden aufgrund der Corona-Pandemie nur 2.707,43 Euro. Veränderungen der Kosten waren mit dem Projektträger im DLR abgestimmt und bewegten sich innerhalb der 20%-Regelung.

3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die im Ressourcenplan formulierten und geplanten Arbeitspakete waren in vollem Umfang für das vorliegende Forschungsprojekt notwendig und angemessen.

4. Voraussichtlicher Nutzen der Projektergebnisse

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse des Forschungsprojektes können voraussichtlich die wissenschaftliche Debatte um die sozialräumliche Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Kontext von Inklusion nachhaltig bereichern, weil zu diesem Themenkomplex in dieser Form noch keine Forschungsergebnisse vorlagen und es hier gelungen ist, die grundlegenden Bedingungen der Herstellung von Inclusiveness herauszuarbeiten. Die Ergebnisse des Projektes stellen auch eine Grundlage für die weitere Forschung im Bereich der Vernetzungsarbeit von Kindertageseinrichtungen dar. Es ist gelungen, ein Transferprodukt (Arbeitsbroschüre) zu entwickeln, über die eine empirisch grundgelegte Qualifizierung für eine inklusive sozialraumorientierte Vernetzung von Kindertageseinrichtungen nachhaltig gelingen kann.
Auf der Homepage des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen werden für die Öffentlichkeit Informationen zum Forschungsprojekt bereitgestellt (https://www.uni-hildesheim.de/kompetenzzentrum-fruehe-kindheit/aktuelle-forschungsprojekte/kindertageseinrichtungen-als-vernetzte-organisationen-im-sozialraum-kitanet/). Die Ergebnisse des Projektes flossen in die Inhalte des Studienschwerpunktes Pädagogik der Kindheit im Master Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim ein.

5. Fortschritt auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Ein Fortschritt auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen ist nicht bekannt. Eine Analyse sozialräumlicher Vernetzung von Kindertageseinrichtungen im Kontext von Inklusion wurde bisher ausschließlich innerhalb des vorliegenden, abgeschlossenen Projektes durchgeführt.

6. Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen der Forschungsergebnisse

6.1 Bereits erfolgte Veröffentlichungen

1. Töpfer, Tom/Karner, Britta/Cloos, Peter (2023): Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen. In: Frühe Bildung 12, Heft 1, S. 4-12 https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000593 (peer review, open access)
2. Töpfer, Tom (2022): Netzwerkkarteninterviews analysieren – Eine qualitative strukturale Analyse zur sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen. Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung 5, H. 1. https://doi.org/10.18442/falki-5-1-4
3. Töpfer, Tom/Cloos, Peter (2022): Sozialräumliche Netzwerkarbeit von Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/pforle-f-5

6.2 Eingereichte Veröffentlichungen

4. Truschkat, Inga/Altissimo, Alice/Volk, Sabrina (2023; im Erscheinen): Optimierung durch Vernetzung? Bildungspolitische Programmatiken und organisationale Realitäten. erscheint in: Weber, Susanne Maria/Fahrenwald, Claudia/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation optimieren? Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS (angenommen).
5. Töpfer, Tom/Cloos, Peter (2023, im Erscheinen): Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure? Bildungspolitische Konzeptualisierungen und organisationale Perspektiven. In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

6.3 Veröffentlichungen in Arbeit

6. Töpfer, Tom/Cloos, Peter/Truschkat, Inga (Hrsg.) (unter Mitarbeit von Alice Altissimo, Britta Karner und Sabrina Volk): Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum – Eine qualitative Netzwerkstudie

6.4 Workshops, Vorträge und sonstige Arbeiten

Vorträge/Workshops

1. Teilnahme am ersten Vernetzungstreffen der Förderlinie vom 31.01. - 01.02.2019 am Deutschen Jugendinstitut in München; Präsentation des Projektdesigns
2. Teilnahme am zweiten Vernetzungstreffen der Förderlinie vom 06.02. - 07.02.2020 am Deutschen Jugendinstitut in München; Präsentation eines Posters zum Projektdesign und zu Zwischenergebnissen

3. Tagung „Warum Netzwerkforschung?“ der Deutschen Gesellschaft für Netzwerkforschung (DGNet) vom 02.-04.03.2020 in Darmstadt; Vortrag Tom Töpfer, Inga Truschkat, Sabrina Volk, Alice Altissimo, Britta Karner, Peter Cloos (2020): „Warum Kita-Netzwerk-Forschung? Einblicke aus dem BMBF-Projekt „KitaNet - Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum““
4. Vortrag im DFG-Netzwerk Qualitative Netzwerkforschung (QUALNET) am 10.07.2020; Alice Altissimo, Tom Töpfer, Inga Truschkat (2020): „Erhebung und Forschungsprozess – Einblicke aus dem BMBF-Projekt „KitaNet – Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum“
5. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) am 22.09.2020 (virtuell); Truschkat, Inga (2020) „Zum Potential einer netzwerkanalytischen Betrachtung von institutionenübergreifenden Kooperationen im Bildungs- und Erziehungssystem“
6. Teilnahme an der BMBF-Bildungsforschungstagung „Bildungswelten der Zukunft“ 09. und 10. März 2021, Darstellung von Zwischenergebnissen an einem virtuellen Marktstand (zweitägig) sowie eines Posters zum Projektdesign
7. Teilnahme an der Podiumsdiskussion „Multiprofessionalität und inklusive Bildung“ des Forschungsverbundes Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“ der Universität Hildesheim am 08.04.2021
8. Teilnahme an 6. Forum Frühkindliche Bildung und Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg am 28. Juni 2021; Cloos, Peter (2021) „Inklusion und Zusammenarbeit: multiprofessionell, sozialraumorientiert und vernetzt?“
9. Teilnahme 2021 an der EECERA-Konferenz (digital) und Vortrag Peter Cloos, Britta Karner, Tom Töpfer (2021): „Networking of day care centers and social inequalities“ im Symposium “Equal opportunities for children in ECEC through local collaboration? Empirical findings and international experiences”
10. Teilnahme am dritten Vernetzungstreffen der Förderlinie am 13.09.2021 (digital); Präsentation von Zwischenergebnissen.
11. Vortrag auf dem DGfE-Kongress 2022, Arbeitsgruppe „Variable Grenzen frühkindlicher Räume. Relevanzen theoretischer und empirischer Perspektiven auf die Erziehungs- und Bildungsinstitution Kita“; Töpfer, Tom/Cloos, Peter/Altissimo, Alice (2022): Sozialräumliche Vernetzung von KiTas zwischen Öffnung und Abgrenzung
12. Vortrag auf der Abschlusstagung der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ Forum 5: Raum in der frühen Bildung; Töpfer, Tom/Cloos, Peter/ Inga, Truschkat (2022): Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum – bildungspolitische Erwartungen, Vernetzungskulturen und Implikationen für gesellschaftliche Teilhabe

Slidecast/Video

1. Erstellung eines 41-minütigen Slidecasts mit dem Titel „Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum (KitaNet) Zur strukturellen Herstellung von Inclusiveness“ zu Projektdesign und Zwischenergebnissen; beides abrufbar auf der digitalen Transferplattform des Forschungsverbundes https://www.uni-hildesheim.de/kompetenzzentrum-fruehe-kindheit/inklusive-bildungsforschung/plattform-inklusive-bildung-und-bildungsforschung/

Workshops mit Projektpartner:innen, Abschlussveranstaltung

1. Durchführung des ersten Workshops mit Praxispartner:innen vom AWO Bezirksverband Braunschweig e.V., dem Caritasverband für die Diözese Hildesheim e.V. sowie der Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e.V. am 01.07.2019 an der Universität Hildesheim; Vorstellung von Projektdesign und ersten Ergebnissen sowie Diskussion verschiedener Transfer-Produktideen
2. Durchführung eines eintägigen digitalen Workshops mit den Praxispartner:innen des Projekts am 08.02.2021 (nachgeholt von 2020); Diskussion und Einordnung der Ergebnisse; Vorantreiben von weiteren Transferprodukten
3. Durchführung eines eintägigen digitalen Workshops mit den Praxispartner:innen des Projekts 06.10.2021; Diskussion und Einordnung der Ergebnisse; Vorantreiben von weiteren Transferprodukten
4. Abschlusstagung an der Universität Hildesheim mit Praxispartner*innen und Vertreter*innen aus der Praxis, der fachschulischen Qualifizierung, der Praxis und der Forschung am 29.04.2022 in Präsenz.

III. Erfolgskontrollbericht

1. Beitrag des Ergebnisses zu den förderpolitischen Zielen

Ziel des Forschungsprojektes war, entlang der Bekanntmachung des BMBF zur Förderung der Forschung zu „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“, Netzwerkstrukturen der dienstleistungsinfrastrukturellen Öffnung von Kindertageseinrichtungen im Sozialraum und den damit verbundenen Herstellungsweisen struktureller Inclusiveness zu identifizieren. Das Vorhaben hatte das Ziel zu klären, inwieweit die sozialräumliche Vernetzung von Kindertageseinrichtungen einen Beitrag zur Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern leisten kann.

Das Forschungsprojekt hat an zwei Themenbereiche der genannten Richtlinie angeknüpft: Als erstes wurde der Themenbereich 1 „Funktionswandel und -erweiterung des Elementarbereichs“ aufgegriffen, indem der Transformationsprozess der Kindertageseinrichtungen von „operative[n] Inseln“ (Schubert 2008, S. 21) zu vernetzten Akteur:innen in einer Dienstleistungsinfrastruktur im Sozialraum untersucht wurde. Zweitens wurde sich dem Themenbereich 4 „Akteure im Bildungs- und Betreuungsarrangement für Kinder“ zugewandt, indem die sozialräumliche Öffnung von Kindertageseinrichtungen innerhalb der lokalen Dienstleistungsinfrastruktur netzwerkanalytisch fokussiert wurde. Indem hier vor allem die Herstellungsweisen einer strukturellen Inclusiveness betrachtet wurden, fokussierten die Analysen die Möglichkeiten der Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe aller Kinder. Aus den Erkenntnissen wurden Gelingensbedingungen für die infrastrukturelle Verbesserung der Teilhabechancen von Kindern abgeleitet, die gemeinsam mit Praxispartner:innen in Handreichungen zur sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit Fallvignetten zur reflexiven Betrachtung von Vernetzungsprozessen dokumentiert wurden (vignettenbasierte Arbeitsbroschüre).

2. Wissenschaftlich-technisches Ergebnis, Nebenergebnisse, gesammelte wesentliche Erfahrungen

Die zentralen wissenschaftlichen Ergebnisse, Nebenergebnisse sowie gesammelten wesentlichen Erfahrungen sind bereits im Abschnitt II.1 dieses Schlussberichts beleuchtet worden.

3. Fortschreibung des Verwertungsplans

Die bereits realisierten und die noch im Planungsprozess befindlichen Verwertungsperspektiven werden in den Abschnitten II.4. und II.6. des Schlussberichtes ausführlich dargelegt.

4. Arbeiten, die zu keiner Lösung geführt haben

Wie in Kapitel III.6 beschrieben, konnten die Ziele des Arbeitspaketes 3 nicht erreicht werden. Die erzielten Ergebnisse des Projektes sind aber insgesamt vielfältig und für die Nachnutzung im hohen Maße zu gebrauchen.

5. Präsentationsmöglichkeiten für mögliche Nutzer:innen

Wie in den Abschnitten II.4. und II.6. des Schlussberichtes dargestellt, wurden die Forschungsergebnisse umfangreich und in unterschiedlichen Formaten für eine breite wissenschaftliche und pädagogische Öffentlichkeit aufbereitet. Insbesondere das erarbeitete Transferprodukt der Arbeitsmaterialien für das fallorientierte Lernen hat hohes Potential einer breiten Nachnutzung.

6. Einhaltung der Ausgaben- und Zeitplanung

Die zeitliche sowie finanzielle Gesamtplanung des Projektes konnte trotz Verlängerung aufgrund der mit der Corona-Pandemie verbundenen Herausforderungen nicht durchgehend eingehalten werden. Insbesondere bereitete es erhebliche Schwierigkeiten, Interviewpartner:innen zu rekrutieren. Auch eine Umsteuerung hin zu Online-Erhebungen führte nicht zum gewünschten Ergebnis.

Workpackage 1 *Transformationsprozesse in der frühkindlichen Bildung – multiple Erwartungen in der Bildungs- und Sozialpolitik*: Sampling und Analyse des je bundeslandspezifischen sozial- bzw. bildungspolitischen Diskurses zu bundesland- und dokumentspezifischen Vernetzungsformen und Vernetzungsakteur:innen wurden abgeschlossen. Die Ziele des Arbeitspaketes werden im Rahmen der Laufzeit erreicht.

Workpackage 2 *Netzwerktypiken der sozialräumlichen Vernetzung und der Herstellung von Inclusiveness im Feld der Kindertageseinrichtungen*: Instrumentenentwicklung, Datenerhebung und Datenauswertung wurden bis zum Ende der Projektlaufzeit abgeschlossen. Aufgrund coronabezogener Bedingungen kam es jedoch zu erheblichen Verzögerungen und erheblichen Mehraufwand, sodass das Arbeitspaket erst gegen Ende der ursprünglichen Projektlaufzeit abgeschlossen werden konnte.

Workpackage 3 *Gesamtnetzwerkstrukturen verschiedener Typen sozialräumlicher Vernetzung und der damit verbundenen Konstruktionen von Inclusiveness*: Aufgrund der Verzögerungen in Workpackage 2 wurde die Entwicklung von Instrumenten verzögert begonnen. Mit Erhebungen wurde 2021 erst begonnen, sodass insbesondere in diesem Arbeitspaket nur 3 Interviews erhoben werden konnten. Eine detaillierte Analyse dieser Interviews war im Projektzeitraum nicht mehr möglich. Die erhobenen Daten werden jedoch über den Projektzeitraum hinaus wissenschaftlich verwertet.

Workpackage 4 *Vernetzung und Transfer*: Die Ziele des Arbeitspaketes konnten erreicht werden. Allerdings steht die Publikation einer Monografie noch aus.

IV. Anhang

Literatur

Albert, S./Whetten, D. A. (1985): Organizational Identity. In: Staw, B. M./Cummings, L. L. (Hrsg.): Research in Organizational Behavior. Greenwich: JAI Press, S. 263-295.

Balz, H.-J./Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.) (2012): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Bätge, C./Cloos, P./Gerstenberg, F./Riechers, K. (Hrsg.) (2021): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit: empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Beher, K./Walter, M. (2012): Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF Studien 15. München.

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2008): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

Bleckmann, P./Schmidt, V. (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe. GEW.

Burt, R. S. (2005): Brokerage and closure: An introduction to social capital. Oxford: Oxford University Press.

Buse, M./Sauerhering, M. (2018): Im Übergang. Kooperation von KiTa und Grundschule. Osnabrück: nifbe.

Cloos, P./Manning-Chlechowitz, Y./Sitter, M. (2011): Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. In: Oehlmann, S./Manning-Chlechowitz, Y./Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim/München: Juventa, S. 121-141.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (1994): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, München: Deutsches Jugendinstitut.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildungsforschung 1, H. 1, S. 11-25. https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.159

Geens, N./Vandenbroeck, M. (2013): Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity. In: European Early Childhood Education Research Journal, Volume 21, 2013 - Issue 3 pp. 407-419.

Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz.

Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.

Herrmann, K. (2014): Bildungspläne: Intention – Inhalte – Umsetzung. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=97&catid=118&showall=&start=3 (Abfrage: 27.03.2023).

Herz, A./Peters, L./Truschkat, I. (2015): How to do Qualitative Structural Analysis? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: Forum qualitative Sozialforschung 16, H. 1, Art. 9, 52 Absätze. https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2092

Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.) (2012): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Hoffmann, H./Borg-Tiburcya, K./Kubandt, M./Meyer, S./Nolte, D. (Hrsg.) (2015): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hollstein, B./Töpfer, T./Pfeffer, J. (2020): Collecting egocentric network data with visual tools: A comparative study. In: Network Science 8, H 2, S. 223-250.

Honig, M.-S. (2004): Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? In M.-S. Honig, M. Jooß & N. Schreiber (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim: Juventa, S.17-37.

Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jenson, J./Papillon, M. (2001): The „Canadian Diversity Model“: A Repertoire in Search of a Framework. Discussion Paper No. F/15., Familiy Networks, Canadian Policy Research Network, Ottawa.

Jung, E./Gels, A. (2019): Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus. Osnabrück: nifbe. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Vernetzung.pdf (Abfrage: 27.03.2023).

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kobelt-Neuhaus, D. & Refle, G. (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. WiFF Expertisen, Band 37. München: Deutsches Jugendinstitut.

Krüger-Potratz, M./Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroad – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz. In: Tertium comparationis. Journal für international und interkulturelle vergleichende Erziehungswissenschaft, 8, H. 2, S. 81-92.

Küster, E.-U./Mengel, M./Pabst, C./Sann, A. (2015): Im Profil: Die Koordination von Netzwerken im Bereich Frühe Hilfen. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Datenreport Frühe Hilfen, Köln: Bonifatius GmbH Druck – Buch – Verlag, S. 22-39.

Link, J. (2009): Versuch über den Normalismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Maykus, S. (2008): Frühe Förderung und Bildung von Kindern. Potenziale von Familienzentren aus sozialpädagogischer Sicht. In: Rietmann, S./Hensen, G. (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-87.

Messenger, W. (2013): Professional cultures and professional knowledge: owning, loaning and sharing. In: European Early Childhood Education Research Journal Vol. 21 , Iss. 1, pp. 138-149.

Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Köhler, L. (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition: Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Peeters, J./Sharmahd, N. (2014): Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? In: European Early Childhood Education Research Journal Vol. 22 , Iss. 3, pp. 412-424.

Perry, B./Dockett, S./Petriwsky, A. (2014) (Ed.): Transition to School. International Research, Policy and Practice. Dordrecht Heidelberg New York London: Springer.

Salem, T./Lengyel, D. (2020): Dass eine Familie weiß, wo sie was an Hilfe kriegen kann, wenn sie Hilfe braucht, das finde ich wichtig – Sozialräumliche Vernetzung von Kitas in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Leitungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13, S. 229–244.

Schilling, C. (2021): Institutionelle Erwartungen als Rahmen multiprofessioneller Kooperations- und Vernetzungsstrukturen von Familienzentren. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16, H. 3, S. 300-314. https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i3.04.

Schneider, D./Schäper, S. (2014): Netzwerkarbeit zum Wohl des Kindes. Kindertageseinrichtungen als starke Partner der Frühen Hilfen. In: Kindergarten heute, 44 (2014) 3, S. 18-20, 22-23.

Schubert, H. (2008): Netzwerkkooperation. Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In: Schubert, H. (Hrsg.): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-104.

Schubert, H. (2015): Impulse zur Netzwerkarbeit Frühe Hilfen – Planung, Steuerung und Qualitätsentwicklung in Netzwerken Frühe Hilfen. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen. https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/NZFH_Impulse_Netzwerk_Herbert_Schubert_160915.pdf (Abfrage: 27.03.2023).

Schwertfeger, A. (2016): Familienzentren. In: Helm, J./Schwertfeger, A. (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik – eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47-59.

Seckinger, M. (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule: kein einfaches Unternehmen. In: Diller, A./Leu, H.R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten. Annäherung zweier Lebenswelten. 1. Auflage. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 201-213.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Töpfer, T. (2022): Netzwerkkarteninterviews analysieren – Eine qualitative strukturale Analyse zur sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen. Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung 5, H. 1. https://doi.org/10.18442/falki-5-1-4.

Töpfer, T./Behrmann, L. (2021): Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke. In: Forum Qualitative Sozialforschung 22, H. 1, Art. 13, 58 Absätze. https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3593 (Abfrage: 27.03.2023).

Töpfer, T./Cloos, P. (2022): Sozialräumliche Netzwerkarbeit von Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/pforle-f-5

Töpfer, T./Karner, B./Cloos, P. (2023): Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen. In: Frühe Bildung 1 12, H. 1, S. 4-12. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000593

Truschkat, I./Altissimo, A./Volk, S. (2023; im Erscheinen): Optimierung durch Vernetzung? Bildungspolitische Programmatiken und organisationale Realitäten. In: Weber, S./Fahrenwald, C. /Schröer, A. (Hrsg.): Organisation optimieren? Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Urban, M./Cloos, P./Meser, K./Objartel, V./Richter, A./Schulz, M./Thoms, S./Velten, J./Werning, R. (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Urban, M./Vandenbroeck, M./v. Laere, K./Lazzari, A./Peeters, J. (2011): CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723 (Abfrage: 27.03.2023).

Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Alice Salomon Hochschule Berlin Berlin. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf (Abfrage: 27.03.2023).

Viernickel, S./Weltzien, D. (2021): Kindertageseinrichtungen als Optimierungsagenten und –adressaten. Frühe Bildung 10, H. 3, S. 117-118. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000527

Berichtsblatt

1. ISBN oder ISSN	2. Berichtsart (Schlussbericht oder Veröffentlichung) Schlussbericht
3. Titel „Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum. Zur strukturellen Herstellung von Inclusiveness	
4. Autor(en) [Name(n), Vorname(n)] Peter Cloos, Inga Truschkat, Tom Töpfer	5. Abschlussdatum des Vorhabens März 2023
	6. Veröffentlichungsdatum
	7. Form der Publikation Abschlussbericht
8. Durchführende Institution(en) (Name, Adresse) Universität Hildesheim Universitätsplatz 1 D-31141 Hildesheim	9. Ber. Nr. Durchführende Institution
	10. Förderkennzeichen 01NV1811
	11. Seitenzahl 35
12. Fördernde Institution (Name, Adresse) Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 53170 Bonn	13. Literaturangaben 100
	14. Tabellen 3
	15. Abbildungen 2
16. Zusätzliche Angaben	
17. Vorgelegt bei (Titel, Ort, Datum)	

18. Kurzfassung

Das Forschungsprojekt „Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum“ (KitaNet) verfolgte einen multiperspektivischen Ansatz zur Erforschung sozialräumlicher Vernetzungen von Kindertageseinrichtungen, indem einerseits bildungspolitische Erwartungen und anderseits organisationale Perspektiven untersucht wurden. Hiervon ausgehend wurde nachfolgend über die Analyse bildungspolitischer Dokumente gefragt, welche Vernetzungsaufträge an Kindertageseinrichtungen adressiert und welche Ziele damit verknüpft werden. Ein Fokus wurde auf die Analyse von Bildungsplänen gelegt. Ergebnis der Analysen ist, dass in den Bildungsplänen der drei untersuchten Bundesländer vier zentrale Vernetzungsaufträge formuliert werden, über die Kindertageseinrichtungen jeweils verbunden mit unterschiedlichen Themenbereichen und Zielen aufgefordert werden, vernetzend zu agieren: a) Bildungsoptimierung, b) Normalisierung von Kindern und Familien, c) Stärkung des Gemeinwesens und d) Professionalisierung. Zentral wurde auch der Fragestellung nachgegangen, mit welchen Interaktionen der jeweilige Auftrag der Vernetzung verbunden ist und wem Zuständigkeit für die Gestaltung der Beziehungen zugesprochen wird. In der vergleichenden Betrachtung aller Passagen wurden schließlich drei Strategien von Vernetzung voneinander differenziert und verdichtet: a) Vernetzung als Gestaltung dyadischer Beziehungen, b) Vernetzung als Clustergestaltung und c) Vernetzung als Schnittstellengestaltung.

Im Anschluss wurde untersucht, inwiefern Kindertageseinrichtungen diese Vernetzungsaufträge aufgreifen und welche typischen Vernetzungsmodi in qualitativen Netzwerk-Interviews zu finden sind. Hierbei waren Kindertageseinrichtungen als organisationale Akteur:innen im Blick: Sie bilden spezifische Organisationsidentitäten heraus (Organisationsperspektive) und setzen sich davon ausgehend als sozial eingebettete Organisationen mit anderen Akteur:innen in Beziehung (Netzwerkperspektive). Als interpretierende Akteur:innen nehmen sie sinnhafte Konstruktionen von Sozialräumen und Vernetzungen vor (interpretative Perspektive). Im Kontext einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit wurde danach gefragt, welche Konstruktionen von struktureller Inclusiveness mit den jeweiligen Organisationsidentitäten und Vernetzungsperspektiven einhergehen. Unter Inclusiveness wurde das Potential für Teilhabe gefasst, das sich strukturell aus den jeweiligen Formen der Zusammenarbeit ergeben kann. Mithilfe der qualitativen strukturalen Analyse der Interviews und Netzwerkkarten wurde herausgearbeitet, dass sich Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Akteur:innen auf strukturell verschiedene Arten und Weisen vernetzen. Es lassen sich drei zentrale Vernetzungsmodi unterscheiden, die jeweils mit verschiedenen Herstellungsweisen des Sozialraumbezugs verbunden sind: a) Binnenorientierte Ressourcennutzung b) Segmentorientierte Ressourcenkoordination und c) Sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung

Die Analysen konnten verdeutlichen, dass die jeweilige Form der sozialraumbezogenen Vernetzung nicht folgenlos für Inklusion zu sein scheint, denn entlang von Vernetzungsmodi und Sozialraumbezügen, auf Basis von verschiedenen Organisationsidentitäten, werden sehr unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten für Kinder und ihre Familien im Sinne einer strukturellen Inclusiveness eröffnet. Unterschieden werden konnte eine binnenbezogene organisationale Integration, eine themenbezogene normalisierende Sozialintegration und anlass- und fallüber-greifende, sozial-räumliche strukturelle Inclusiveness.

19. Schlagwörter

Frühpädagogik, Kindertageseinrichtungen, Inklusion, Vernetzung, Sozialraum

20. Verlag	21. Preis