

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft /
Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik

Wissenschaftliche Begleitung

Kinderwelten
Vorurteilsbewusste Bildung und
Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Bundesweites Disseminationsprojekt
(Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)
Oktober 2004 – Dezember 2008

Zwischenbericht

Dr. Mechtild Gomolla

Münster, September 2007

Inhalt

TEIL I: AUSGANGSLAGE UND UNTERSUCHUNGSDESIGN	5
1 Einleitung	5
1.1 Ausgangslage	5
1.2 Auftrag und Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung	9
1.3 Inhalt der ersten Erhebung	13
1.4 Aufbau des Berichts	14
2 Das Untersuchungsdesign	15
2.1 Die Untersuchungsgruppe	15
2.2 Methoden und Prozess der Datenerhebung	16
2.3 Datenauswertung	18
TEIL II: ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG VON ERZIEHERINNEN UND KITA-LEITERINNEN, TRÄGERVERTRETERINNEN UND BERATERINNEN	19
3 Umsetzung von KINDERWELTEN in Kindertageseinrichtungen	19
3.1 Kita-interner Prozess: Einstieg in die Qualifizierung und Organisationsentwicklung	20
3.1.1 <i>Motivation und Befürchtungen der Teams</i>	20
3.1.2 <i>Beginn der Qualifizierung und Organisationsentwicklung</i>	23
3.2 Verbesserung des erzieherischen Settings und der Beteiligung von Eltern	27
3.2.1 <i>Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumwelt in den Projekt-Kitas</i>	27
3.2.2 <i>Vorurteilsbewusste Gestaltung der Interaktion in den Kitas</i>	30
3.2.3 <i>Erziehungspartnerschaft mit Eltern</i>	32
3.3 Reibungspunkte	36
3.4 Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung	39
4 Umsetzung von KINDERWELTEN in Trägerorganisationen	43
4.1 Träger-interner Prozess: Einstieg in die Qualifizierung und Organisationsentwicklung	44
4.1.1 <i>Motivation und Befürchtungen</i>	44
4.1.2 <i>Organisation und Verankerung des Projekts beim Träger</i>	48
4.2 Reibungspunkte	51
4.3 Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung	52

5	Qualifizierung regionaler Beraterinnen und Berater	56
5.1	Einstieg in die Qualifizierung und Beratungstätigkeit	56
5.1.1	<i>Motivation und Befürchtungen</i>	56
5.1.2	<i>Organisation und Zusammenarbeit mit den Kitas</i>	61
5.2	Reibungspunkte	64
5.3	Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung	66
TEIL III: ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN		69
6	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen	69
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der Leitfragen	69
6.1.1	<i>Fragenkomplex 1: Prozess der Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsprozess</i>	69
6.1.2	<i>Fragenkomplex 2: Verbesserung des erzieherischen Settings und der Beteiligung von Eltern</i>	73
6.2	Diskussion und Schlussfolgerungen	77
6.3	Empfehlungen	79
7	Literatur	81
8	Anhang	83
8.1	Interviewleitfaden: Kita-Delegierte	83
8.2	Interviewleitfaden: Regionale Beraterinnen und Berater	84
8.3	Interviewleitfaden: Träger-Vertreterinnen und –Vertreter	85

TEIL I: AUSGANGSLAGE UND UNTERSUCHUNGSDESIGN¹

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Grundidee und Ziele des Projekts KINDERWELTEN

Mit dem Projekt KINDERWELTEN verfolgt das *Institut für den Situationsansatz* (ISTA)² in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin seit 2000 das Ziel einer *Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung* in Kindertageseinrichtungen. „Qualität“ bedeutet hier die bessere Anpassung der pädagogischen Angebote und der Arbeitspraxis in Kitas an die Erfordernisse der Einwanderungsgesellschaft. Der Begriff „vorurteilsbewusst“³ geht auf den aus Kalifornien stammenden *Anti-Bias-Approach* zurück (vgl. DERMAN-SPARKS 1989, 2000).⁴ In Anlehnung an Louise DERMAN-SPARKS werden im Projekt KINDERWELTEN vier Bildungsziele betont: Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, aktives Widersprechen gegen Diskriminierung (vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung

(1) *Ich- und Bezugsgruppenidentität stärken*: Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung finden, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe, dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.

(2) *Vielfalt kennenlernen und Empathie entwickeln*: Auf dieser Basis muss Kindern ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.

(3) *Einseitigkeiten thematisieren und kritisieren*: Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und was unfair ist.

(4) *Diskriminierung aktiv widersprechen*: Von da aus können Kinder ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selber oder gegen andere gerichtet sind. (ISTA 2004a, 22ff.)

¹ Ein Hinweis zur Schreibweise: Grundsätzlich werden beide Geschlechter genannt. Taucht nur eine Form auf, dann deswegen, weil konkret nur Frauen oder nur Männer gemeint sind.

² Das ISTA ist auf frühe Bildungs- und Erziehungsprozesse im Kontext migrationsbedingter Pluralisierung spezialisiert. Mit Projekten wie KINDERWELTEN, „Qualität im Situationsansatz“ im Rahmen der „Nationalen Qualitätsoffensive im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (vgl. Preissing 2003; BMFSFJ 2004) und einer Vorlage für das „Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ (vgl. Berlin – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2003) wirkt es am Aufbau neuer Strukturen und Verfahren zur Qualitätssicherung im Elementarbereich gestaltend mit.

³ Gefördert wird das Projekt von der niederländischen *Bernard van Leer Foundation*.

⁴ Die Übersetzung von „Anti-Bias“ mit „vorurteilsbewusst“ bzw. „gegen Einseitigkeit“ wurde im Berliner Projekt Kinderwelten gewählt. Als weitere Übersetzungsmöglichkeit ist die Formulierung „gegen Voreingenommenheiten“ verbreitet.

Charakteristisch für Anti-Bias-Arbeit ist der Fokus auf zwei miteinander verbundenen Handlungsebenen:

- die *pädagogische Arbeit mit Kindern*, um auch schon kleine Kinder zum konstruktiven Umgang mit Aspekten der Differenz, Gleichheit und Diskriminierung und zur Teilhabe an demokratischen Prozessen zu befähigen
- *diversitäts- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung*, um strukturelle Mechanismen, die für Kinder mit bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu den Angeboten der Kitas versperren und ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken, in kontinuierlichen gemeinsamen Reflexionsprozessen sichtbar zu machen und abzutragen.

Als Instrumentarium zur Umsetzung einer Vorurteilsbewussten Bildung und Organisationsentwicklung wird die Anti-Bias-Arbeit mit den im ISTA entwickelten Grundsätzen und Methoden des *Situationsansatzes* verbunden (vgl. Preissing 2003). Diese bieten einen strukturierten Rahmen, in dem die Beteiligten in einem längeren Verständigungsprozess Qualitätsansprüche aushandeln und Veränderungsprozesse planen und umsetzen können. Die Partizipation der Fachkräfte in den Kitas, Träger, Beraterinnen und Berater, Eltern und Kinder soll eine dialogische Kultur begründen oder erweitern, in der auch Kontroversen und Konflikte ihren Platz haben.

Ziel ist eine „Kultur des Aufwachsens“, in der die Verschiedenheit und Vielfalt von sprachlichen Voraussetzungen, Identitäten, Erfahrungen und Lebenshintergründen anerkannt und als Ressource genutzt werden. Der Zugang und die gleichberechtigte Teilhabe *aller* Kinder an den Bildungsangeboten im Elementarbereich sollen verbessert werden. Die Vorurteilsbewusste Bildung soll insbesondere zur Verbesserung des Schulerfolgs von Kindern aus Einwandererfamilien und aus Familien mit geringem sozioökonomischen Status beitragen.⁵

Mit dieser Schwerpunktsetzung lokalisiert sich das Projekt KINDERWELTEN im Schnittpunkt mehrerer bildungs- und sozialpolitischer Entwicklungen, die für die Arbeit in Kitas z.T. umwälzende Veränderungen mit sich bringen:

- Gleichheit und Differenz im Bildungsauftrag der Kitas
- länder- und trägerübergreifende Impulse zur dauerhaften Verankerung von Qualitätssicherung in Kitas
- Sprachförderung in Kitas
- EU-Richtlinien gegen Diskriminierung und das 2006 verabschiedete bundesdeutsche „Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz“ (vgl. EU 2000, 2000a; ECRI 2002; Bundesministerium der Justiz 2006)

⁵ Z.B. Deutsches PISA-Konsortium (2001, 2004), Bos et al. (2003), Gomolla/Radtke (2002).

Vorgeschichte und Schwerpunkte des aktuellen KINDERWELTEN-Disseminationsprojekts

Die Entwicklung, Umsetzung und Verbreitung des Projekts KINDERWELTEN erstreckt sich mittlerweile über fast acht Jahre:

Im *Entwicklungsprojekt* KINDERWELTEN (2000-2003) wurde der Anti-Bias-Ansatz auf die Kita-Praxis in Deutschland adaptiert. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus vier beteiligten Kitas in Berlin-Kreuzberg wurden von der KINDERWELTEN-Projektgruppe fortgebildet und fachlich begleitet. Die teilnehmenden Leiterinnen und Erzieherinnen wurden mit den Zielen und Arbeitsprinzipien der Anti-Bias-Arbeit vertraut gemacht. Ferner planten und realisierten sie konkrete pädagogische Entwicklungsprojekte in ihren Einrichtungen (z.B. Familienkulturen aller Kinder sichtbar machen, Dialoge mit Familien und Kindern initiieren und gestalten, gegen Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierung eintreten). Bereits in dieser Projektphase wurde parallel eine Strategie zur Fortbildung im Delegiertenprinzip mit weiteren 19 Kindertagesstätten in Berlin und Brandenburg erprobt. Im *Disseminationsprojekt* fair-BINDUNGEN (2001-2003) wurden jeweils zwei delegierte Erzieherinnen aus den beteiligten Einrichtungen zusammen mit der Leitung und der zuständigen Kitaberaterin zu Multiplikatorinnen fortgebildet. Diese hatten die Aufgabe, auf der Grundlage ihrer eigenen Fortbildungen Maßnahmen zur Weiterqualifizierung für das Kita-Team zu planen und durchzuführen und Reflexionsprozesse in den Einrichtungen zu initiieren. Erfahrungen aus diesen Projekten flossen in das ISTA-Projekt „Qualität im Situationsansatz“ im Rahmen der „Nationalen Qualitätsoffensive im System der Tageseinrichtungen für Kinder“⁶ sowie in eine vom ISTA erarbeitete Vorlage für das „Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen“⁷ ein.

Im 2004 gestarteten KINDERWELTEN-Folgeprojekt soll Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Qualität von Kindertageseinrichtungen im Rahmen einer bundesweiten Initiative weiterentwickelt und verbreitet werden. Ein Hauptanliegen ist die Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätssicherung, die Fachkräfte und Träger für die Sicherung und Weiterentwicklung Vorurteilsbewusster Praxis nutzen können.

Um den Ansatz der Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen in den Regionen effektiv und nachhaltig zu verankern, setzt die Disseminationsstrategie auf zwei Ebenen an. Das Projekt zielt

1. auf die Entwicklung pädagogischer Qualität in jeweils 10-12 Kitas pro Region und
2. auf diversitäts- und diskriminierungsbewusste Qualitätsentwicklung in den beteiligten Trägerorganisationen.

⁶ Vgl. Preissing (2003), BMFSFJ (2004).

⁷ Vgl. Berlin – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2003).

Allgemein soll in den Projektregionen der Einsatz lokal und regional vorhandener Ressourcen auf die Entwicklung Vorurteilsbewusster Bildung konzentriert und unterstützt werden. Nach dem Ansatz der Fortbildung im Delegiertenprinzip sollen projekt-delegierte Leitungskräfte und Erzieherinnen und Erzieher in den Kitas, Vertreterinnen und Vertreter der Trägerorganisation sowie Fachberaterinnen und -berater als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die den Transfer in die Einrichtungen leisten, fortgebildet werden. Besondere Schwerpunkte liegen auf der Beteiligung von Eltern und auf der Stärkung der Dialog- und Konfliktorientierung in den Einrichtungen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Übersicht über Schwerpunkte und Strategien des KINDERWELTEN-Folgeprojekts

Vorurteilsbewusste Organisationsentwicklung: Vorurteilsbewusste Bildung bleibt in ihrer Wirkung begrenzt, wenn sie sich nur auf die Qualifizierung von Fachkräften beschränkt und Strukturfragen außen vor lässt. Daher unterstützt das Projekt die Kitaträger durch Impulse und Beratung, damit diese ihre Aufgaben in vorurteilsbewusster Weise wahrnehmen. Dies kann bedeuten, dass im Verlauf des Projektes Veränderungen im Trägerleitbild und -konzept, in der Personalplanung und -entwicklung sowie in den Mitbestimmungsstrukturen erforderlich werden.

Qualifizierung im "Delegiertenprinzip": Eine örtliche Fachberaterin beteiligt sich mit max. drei Kitas am Projekt. Jede Kita einigt sich auf ihr Multiplikatorinnen-Team, das aus der Leiterin und einer ErzieherIn aus jeder Abteilung besteht. Gemeinsam mit der Fachberaterin nimmt dieses Team von "Projektdelegierten" an den vom Projekt angebotenen Fortbildungen zur Vorurteilsbewussten Arbeit teil. Aufgabe der "Projektdelegierten" ist es, mit Unterstützung ihrer Fachberaterin den Transfer der Projekthalte in die Kita zu sichern. Um den Prozess kompetent begleiten zu können, gibt es für die Fachberaterinnen zusätzliche Beratungen und Fortbildungen, insbesondere in der Einstiegsphase.

Beteiligung von Eltern: Im Projekt werden neue Wege erprobt, um den Prozess der Praxisveränderung von Anfang an im Dialog mit Eltern zu entwickeln. Die Initiierung des Dialogs ist Aufgabe der Träger und der Kitas. Sie müssen aktiv ihren Respekt für die vielfältigen Familienkulturen zum Ausdruck bringen, insbesondere gegenüber Eltern, die von traditionellen Formen der Elternbeteiligung eher ausgeschlossen sind. Werden die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzen von Eltern in der Kita nicht berücksichtigt, so erleben sie, dass sich ihre soziale Marginalisierung auch in der Kita wieder herstellt. Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit mit Eltern meint, solchen Ausgrenzungsprozessen bewusst und aktiv zu begegnen.

Dialog- und Konfliktorientierung: Werden Vorurteile, Diskriminierung und Machtunterschiede thematisiert und einseitige Denk- und Verhaltensgewohnheiten in Frage gestellt, so bleiben Konflikte nicht aus. In Konflikten kann es zu Abwertungen und einseitigen Schuldzuschreibungen kommen, Fronten können sich verhärten und Vorurteile verfestigen. Das Projekt orientiert in wechselseitiger Anerkennung auf die Initiierung und Gestaltung von Dialogen (im Team, mit Kindern und mit Eltern) und auf die faire und qualifizierte Austragung von Kontroversen und Konflikten. Dazu gehört, bestehende Machtverhältnisse zu erkennen und Perspektivenvielfalt anzuerkennen. Angesichts von Ausgrenzung und Diskriminierung gehört dazu auch, Werte zu zeigen und Position zu beziehen.

(aus: „Kinderwelten – Kurzbeschreibung Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen“; vgl. Homepage des Projekts: <http://www.kinderwelten.net/>)

In einer *achtmonatigen Planungs- und Vorbereitungsphase* (9/2004-4/2005) wurden Träger in drei Projektregionen – Baden-Württemberg, Niedersachsen und Thüringen – zur Mitarbeit gewonnen. Insgesamt nehmen 14 Kita-Träger mit 31 Einrichtungen am Projekt teil.

Außer den Leiterinnen der Kindertageseinrichtungen wurden weitere Kita-Delegierte, regionale Beraterinnen und Vertreterinnen und Vertreter der Trägerorganisation benannt, die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet werden. Die Implementierung wurde durch regionale Auftaktveranstaltungen mit einem zweitägigen Anti-Bias-Workshop vorbereitet. In den Kindertageseinrichtungen und Trägerorganisationen wurden unter Beteiligung von Eltern Selbstevaluationen durchgeführt, die vom Berliner Projekt-Team angeleitet und ausgewertet wurden.

Die eigentliche Implementierungsphase umfasst 34 Monate (5/2005 bis 3/2008). Dieser Prozess gliedert sich in vier jeweils sechs Monate dauernde Projektphasen und eine Abschlussphase. In den vier Projektphasen werden die vier Anti-Bias-Ziele (vgl. Abb. 1) für die Arbeit mit Kindern nacheinander mit Strategien des Situationsansatzes auf den besonderen Kontext vor Ort bezogen. Zu Beginn jeder Phase steht ein Impuls-Workshop, angeleitet vom Berliner Projektteam. Zum Ende jeder Phase erfolgen Auswertungen und die Präsentation und Diskussion von Ergebnissen in regionalen/ überregionalen Veranstaltungen. Eine zweitägige überregionale Abschlusstagung (11/2007) wird den Abschluss des Projekts bilden.

1.2 Auftrag und Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung

Im Schnittfeld von Forschung, Politik und Praxis werden die Diskussionen über Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in den letzten Jahren anders geführt, als dies in der Vergangenheit lange Zeit geschehen ist. Die traditionelle Antwort auf den demografischen und sozio-kulturellen Wandel besteht in isolierten Förderstrategien. Kindern mit Migrationshintergrund sollte v.a. in sprachlicher Hinsicht der Anschluss ermöglicht werden („Ausländerpädagogik“). Daneben wurden „kulturelle Differenzen“ in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Lerngegenstand gemacht („Interkulturelle Pädagogik“).⁸

Die tiefer liegenden strukturellen Ursachen von Ethnozentrismus, Nationalismus, Rassismus und Diskriminierung in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen wurden lange Zeit kaum berücksichtigt. Konzentriert auf um den Regelunterricht gelagerte Zusatzangebote und auf die Anreicherung der Curricula um Aspekte „kultureller Differenz“ hat auch die Interkulturelle Pädagogik an dichotomischen Grenzziehungen („wir und die anderen“) und an der vorherrschenden problemfixierten Sichtweise von Heterogenität normierend mitgewirkt. Die regulären pädagogischen Prozesse und Organisationsstrukturen, die für Veränderungen weitaus schwerer zugäng-

⁸ Kritisch vgl. z.B. Diehm/Radtke (1999).

lich sind – an denen sich der Umgang mit Differenz und Heterogenität jedoch zu bewähren hat – gerieten kaum in den Blick.

In jüngster Zeit haben v.a. internationale und nationale Schulleistungsvergleiche das große Gefälle in den Schulerfolgen entlang der Trennlinien soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Sie haben eindrücklich gezeigt, dass die bisherigen Strategien zu kurz greifen.⁹ Auf der Suche nach Erklärungen für die eklatanten Ungleichheiten haben v.a. qualitative Untersuchungen sichtbar gemacht, dass Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen im Umgang mit sozialen Unterschieden alles andere als passive Instanzen sind. Mit ihren Organisationsstrukturen, Programmen, offenen und unausgesprochenen Regeln, dem Handlungswissen der Fachkräfte, mit ihren Kommunikationsformen und Routinen sind sie an der Verfestigung oder Veränderung sozialer Unterschiede in den Bildungskarrieren und -erfolgen höchst aktiv beteiligt.¹⁰

Auch in Deutschland ist das Bewusstsein gewachsen, dass Bildungseinrichtungen unter den Voraussetzungen moderner Einwanderungsgesellschaften einen zweifachen Auftrag haben: Sie müssen *erstens* die Potentiale aller Kinder und Jugendlichen optimal fördern und bestehenden Ungleichheiten in den Bildungserfolgen entgegenwirken. *Zweitens* müssen sie Heranwachsenden und Erwachsenen die nötigen Kompetenzen, damit sie in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung der Menschenrechte und demokratischer Grundsätze urteilen und handeln können, vermitteln (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006).

Im Vergleich zu bisherigen Förderstrategien und Konzepten Interkultureller oder Antirassistischer Pädagogik werden zunehmend *umfassendere Strategien* gefordert. Charakteristisch für dieses sich abzeichnende neue Paradigma ist zum einen die Verbindung von Ansätzen einer diversitätsbewussten, demokratischen Bildung (im weitesten Sinne) mit dem Bestreben, alle Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und zu qualifizieren und Bildungsungleichheiten abzubauen. Als grundlegend für solche Konzepte wird eine Anti-Diskriminierungsperspektive erachtet, die Phänomenen der individuellen, institutionellen und strukturellen Diskriminierung Rechnung trägt.¹¹

Zum anderen sollen Erfordernisse der Diversität und Gleichheit nicht länger als „Rand-“ und „Zusatzaufgabe“ im pädagogischen Alltag behandelt werden. Betont wird die Notwendigkeit von Strategien, die den Kindergarten oder die Schule als Ganzes einbeziehen. Die Aufmerksamkeit verlagert sich auf die gezielte Entwicklung der „*Mainstream*“-Prozesse:

⁹ Vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium (2001, 2004), Bos et al. (2003).

¹⁰ Vgl. z.B. Gogolin/Neumann (1997), Weber (2003), Gomolla/Radtke (2002), Gomolla (2005), Kronig (2007).

¹¹ Vgl. Hormel/Scherr (2004), Gomolla (2005), Mecheril (2005), Leiprecht/Kerber (2006).

Wie können Aspekte der ethnischen Diversität und Chancengleichheit zum Anlass für *geplanten organisationalen Wandel*? Welche pädagogischen Konzepte, Methoden und welche Strukturveränderungen in den Bildungseinrichtungen und in ihrem Umfeld sind für das Gelingen solcher Prozesse erforderlich?

Innerhalb des hier umrissenen Paradigmas lässt sich auch die im Projekt KINDERWELTEN entwickelte Strategie der Vorurteilsbewussten Bildung in Kindertageseinrichtungen verorten. Da ein solcher Ansatz der diversitätsbewussten Bildung und Organisationsentwicklung in Deutschland eine neuartige Herangehensweise darstellt, wurde eine externe Teilevaluation des KINDERWELTEN-Folgeprojekts vereinbart.

Ein besonderes Augenmerk gilt den Strategien, Gelingensbedingungen und Hürden einer diversitätsbewussten Organisationsentwicklung in den Kitas, einschließlich des Aufbaus von Unterstützungsstrukturen auf der Ebene der Trägerorganisationen. Dieser Aspekt ist in der Praxis wie in aktuellen Theoriediskussionen und empirischer Forschung sowohl zur Interkulturellen Pädagogik und diversitätsbewussten Bildung wie zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem noch weitgehend unterbelichtet.

Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Folgende generelle Ziele werden mit der wissenschaftlichen Begleitung verfolgt:

- Information über die Bewährung der Vorurteilsbewussten Bildung und der Qualifizierung im Delegiertenprinzip für die Steuerung von diversitätsbewusster Qualitätsentwicklung im Elementarbereich
- Bestimmung und Ausdifferenzierung von Qualitätsmerkmalen, die bei der Umsetzung Vorurteilsbewusster Bildung auf der Kita- wie auf der Trägerebene relevant sind
- Empfehlungen für die Fortführung von KINDERWELTEN im Rahmen eines weiteren Folgeprojektes, in dem die Entwicklung von Materialien für die pädagogische Praxis und Fortbildungen sowie die Implementation in weiteren Projektkitas mit einer Multiplikatorenschulung im Vordergrund stehen soll.

Beobachtungsebenen

Aus den grundlegenden Erwartungen, die an die Strategien des KINDERWELTEN-Folgeprojekts gestellt werden (vgl. 1.1) und den Zielen der wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich zwei Ziel- bzw. Beobachtungsebenen:

Zielebene 1: Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsprozess

- 1a) Erfassen der Ausgangslage in Kitas und Trägerorganisationen in ihrem lokalen Umfeld und der Erwartungen an KINDERWELTEN (positive Erwartungen, Befürchtungen);
- 1b) Umsetzung der Einstiegsphase: Analyse der Konzeption, Organisation und Abläufe in dieser Projektphase, einschließlich der Kooperation innerhalb der Kitas (Leitung, KINDERWELTEN -Delegierte, sonstiges Team), auf der regionalen Ebene (Kitas, regionale Beraterinnen und Berater, Trägerorganisationen) sowie der regionalen Akteure mit dem Berliner Projekt;
- 1c) Identifikation von besonders förderlichen Bedingungen und Hürden für eine erfolgreiche Umsetzung auf den Ebenen: Konzeption und fachliche Begleitung – teilnehmende Akteure – institutionelle Rahmenbedingungen

Zielebene 2: Verbesserung des pädagogischen Settings und der Beteiligung von Eltern, um die Potentiale aller Kinder besser fördern und sie zum konstruktiven Umgang mit Differenz und zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung zu befähigen

- 2a) Darstellung der Wahrnehmungen von Heterogenität bzw. von Zielen der Anti-Bias-Arbeit in Verbindung mit der Wahrnehmung des Ist-Zustandes in den Einrichtungen durch die projekt-delegierten Erzieherinnen und Kita-Leiterinnen, Fachberaterinnen und Fachberater und Vertreterinnen und Vertreter von Trägerorganisationen;
- 2b) Reflexion, Gewährwerden von Veränderungsmöglichkeiten und Planung und Erproben alternativer Herangehensweisen – auf der Kitaebene v.a. hinsichtlich der Gestaltung der Kita als Lernumwelt, der Gestaltung der Interaktion in der Kita und der Beteiligung von Eltern.

Die wissenschaftliche Begleitung umfasst zwei Erhebungen: Die erste Erhebung, deren Ergebnisse im vorliegenden Zwischenbericht präsentiert werden, wurde gegen Ende der *Projektphase 1* Anfang Oktober 2005 durchgeführt. Die zweite Erhebung ist für den Abschluss der *Projektphase 4* im Oktober 2007 geplant.

In der ersten Erhebung liegt das Schwergewicht auf der Einführung und Implementierung von KINDERWELTEN in den Regionen. In der zweiten Erhebung stehen die pädagogischen Wirkungen und Fragen des Kompetenzaufbaus und der nachhaltigen Verankerung der Vorurteilsbewussten Bildung im Vordergrund.

1.3 Inhalt der ersten Erhebung

Die erste Erhebung, über die im vorliegenden Zwischenbericht berichtet wird, erfasst den Einstieg in das Projekt und die Umsetzung der ersten Projektphase im Zeitraum Januar bis Anfang Oktober 2005. Da zu diesem frühen Zeitpunkt im Projektverlauf noch keine empirisch abgestützten Aussagen zur Nützlichkeit des Konzepts in pädagogischen Zielfeldern möglich ist, liegt der Schwerpunkt der ersten Erhebung auf der Projektorganisation und der Umsetzung in den beteiligten Institutionen und damit auch auf der Zweckmäßigkeit des Fortbildungskonzepts und -programms. Die explorativ angelegte erste Erhebung dient zugleich der Generierung von Fragen für die zweite, umfassendere empirische Untersuchung zum Abschluss des Projekts. Folgende Aspekte standen im Mittelpunkt des Interesses:

Fragenkomplex 1:*Qualifizierungs- und Organisationsentwicklungsprozess*

- Welche Motive und positiven Erwartungen hatten die Akteure zu Beginn ihrer Teilnahme am Projekt KINDERWELTEN?
- Welche Befürchtungen hatten die Akteure zu Beginn ihrer Teilnahme am Projekt KINDERWELTEN?
- Wie gelang die Etablierung von Arbeitsstrukturen und Kooperationen zwischen den verschiedenen Personen/-gruppen (v.a. Kita-Delegierte untereinander, Kita-Delegierte – Kita-Teams, Kita-Delegierte – regionale Beraterin bzw. Berater, regionale Beraterinnen und Berater – Berliner Team, Träger – Berliner Team)?
- Welche Hürden für eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts und welche Konfliktpotentiale zeichnen sich ab?
- Wie wird die Konzeption und fachliche Begleitung nach den ersten Erfahrungen eingeschätzt?
- Welche Verbesserungsvorschläge und Wünsche werden geäußert?

Fragenkomplex 2:*Verbesserung des erzieherischen Settings und der Beteiligung von Eltern*

- Inwiefern werden Aspekte der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung als Erfordernis professionellen Handelns wahrgenommen?
- Welche Reflexionsprozesse, welches Gewahrwerden alternativer Handlungsmöglichkeiten und Erproben neuer Strategien im Hinblick auf die zentralen Handlungsfelder in den Kitas – Gestaltung der Lernumwelt und der Interaktion in den Kitas, Beteiligung von Eltern – geben sich gegen Ende der ersten Projektphase zu erkennen?

1.4 Aufbau des Berichts

Im vorliegenden Bericht gibt zunächst Kapitel 2 einen Überblick über die Konzeption der Teilevaluation, die eingesetzten Methoden und die einbezogene Stichprobe.

Die Darstellung der Ergebnisse der Befragung erfolgt in drei Kapiteln (Kapitel 3 bis 4), die den zentralen beteiligten Akteuren auf der regionalen Ebene gewidmet sind: den delegierten Leiterinnen und Erzieherinnen auf der Kita-Ebene (Kapitel 3), den Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Trägerorganisationen (Kapitel 4) und den regionalen Beraterinnen und Beratern (Kapitel 5). Die Kapitel sind – ähnlich wie die Interviewleitfäden – analog aufgebaut. Sie umfassen grob zwei bzw. drei thematische Aspekte:

- den individuellen und organisationsinternen Prozess des Einstiegs in die Qualifizierung und Organisationsentwicklung
- hinsichtlich der Implementierung in Kitas: erste Auswirkungen auf das erzieherische Setting und die Beteiligung von Eltern
- die Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung

Die Darstellung der Ergebnisse wird präzisiert durch einzelne *Zitate*. Diese sollen einen Einblick in die Beobachtungen, Überlegungen und Deutungsmuster geben, mit denen die unterschiedlichen Akteure ihre Erfahrungen kategorisieren. Wo es sich aufgrund der besseren Lesbarkeit anbietet, wurden die Zitate sprachlich geglättet.

Alle Zitate sind anonymisiert. Die am Ende des Zitats in Klammern enthaltenen Angaben beziehen sich auf die Organisation (z.B. Träger A oder Kita 1), die Akteursgruppe (Kita-Delegierte, Trägervertreterin, regionale Beraterin) und die Quellenangabe der jeweiligen Textpassage im transkribierten Interview (Zeilennummer des Zitatbeginns und -endes im Transkript). Folgende Abkürzungen wurden dabei gewählt:

- KD: Kita-Delegierte, Erzieherin
- KL: Kita-Delegierte, Leiterin
- TV: Vertreterin / Vertreter einer beteiligten Trägerorganisation
- RB: regionale Beraterin / Berater

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse für die einzelnen Akteursgruppen entlang der Fragestellungen zusammengefasst. Die anschließende Diskussion nimmt Bezug auf Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur, die mit der Evaluation in Verbindung gebracht werden können. Dabei werden die vorgefundene Stärken und Problempunkte des Projekts akzentuiert. In den Empfehlungen werden Vorschläge entwickelt, wie auf die sichtbar gemachten Problempunkte reagiert werden könnte und worauf bei der weiteren Umsetzung der Qualifizierung und Organisationsentwicklung zu achten ist.

2 Das Untersuchungsdesign

2.1 Die Untersuchungsgruppe

In der ersten Datenerhebung liegt das Augenmerk auf dem Einstieg in die Fortbildung der beteiligten Akteure, die Organisationsentwicklung auf Träger- und Kita-Ebene sowie auf dem Funktionieren des Delegiertenprinzips in der Praxis. Die erste Erhebung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung konzentriert sich daher bewusst auf die Personengruppe der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, da diese mit der Umsetzung des Projekts unmittelbar befasst sind.

Um diesen Prozess einerseits über alle beteiligten Projektregionen und andererseits über die unterschiedlichen Ebenen (Träger, Kitas) zu erfassen, wurden als Stichprobe pro Region jeweils zwei Trägerorganisationen mit je zwei an KINDERWELTEN beteiligten Kindertageseinrichtungen einbezogen (vgl. Abb. 3):

Abb. 3: Anzahl und Kodierung der einbezogenen Trägereinrichtungen und Kitas

Träger A:	Kindertageseinrichtungen 1 und 2
Träger B:	Kindertageseinrichtungen 3 und 4
Träger C:	Kindertageseinrichtungen 5 und 6
Träger D:	Kindertageseinrichtungen 7 und 8
Träger E:	Kindertageseinrichtungen 9 und 10
Träger F:	Kindertageseinrichtungen 11 und 12

Die in die Erhebung einbezogenen Trägerorganisationen und Kitas wurden von der Berliner Projektleitung vorgeschlagen.

In Absprache mit der Verfasserin sollte sich die *Auswahl der Träger* an dem Grundsatz orientieren, dass die sechs einbezogenen Einrichtungen zusammen ein repräsentatives Spektrum unterschiedlicher Organisationen abbilden sollten (kleinere und größere, kommunale wie freie und kirchliche Träger, traditionell hohe wie niedrige Ausprägung sprachlicher und sozio-kultureller Heterogenität).

An ähnlichen Prinzipien orientierte sich die *Auswahl der Kindertageseinrichtungen*. Hier sollten als Kriterien v.a. die sozial-räumliche Lage, die pädagogische Kultur oder ein besonders positiver oder schwieriger Verlauf bei der Einführung von KINDERWELTEN herangezogen werden.

Nach diesen Kriterien zusammengestellt spiegelt die Stichprobe der in die Befragung einbezogenen 13 Kindertageseinrichtungen eine Bandbreite unterschiedlicher struktureller Rahmenbedingungen. Sie umfasst sehr kleine wie größere Einrichtungen. Die ausgewählten Kitas sind in großstädtischen Innenstadt- und Randgebieten wie auch in dörflichen Gemeinden lokalisiert. In Verbindung mit der räumlichen Lage unterscheiden sich die Gruppenzusammensetzungen im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Eltern und den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund er-

heblich. Etwas mehr als die Hälfte der untersuchten Einrichtungen wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung stärker von Kindern aus sozioökonomisch deprivierten Gruppen besucht und wies einen höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf. Dagegen waren die Gruppen in anderen Einrichtungen sozio-kulturell relativ homogen zusammengesetzt. Auch Kinder mit Migrationshintergrund stammten hier eher aus sozioökonomisch besser gestellten Familien.

In den Angebotsstrukturen unterscheiden sich die Kitas im Vorhandensein von Krippenplätzen, ob es sich um Ganztageseinrichtungen mit Hortgruppen oder um Halbtagsangebote handelt. In Verbindung mit weltanschaulichen Orientierungen und traditionellen Profilen des Trägers unterscheiden sich die Kitas auch in ihren pädagogischen Profilen und Schwerpunktsetzungen (z.B. christlicher Auftrag, integrationspädagogische Ausrichtung, Schwerpunktbildung im Bereich der Interkulturellen Pädagogik).

Viele der befragten Leiterinnen und Erzieherinnen verfügen über für das im Rahmen von KINDERWELTEN bearbeitete Themenfeld relevante Zusatzqualifikationen (z.B. Spezialisierungen auf den Situationsansatz, auf Integrationspädagogik oder Interkulturelle Pädagogik). Einige der befragten Kita-Delegierten waren schon vor dem Projekt KINDERWELTEN mit Ansätzen und Methoden der Organisations- bzw. Qualitätsentwicklung (z.B. Arbeit nach dem Situationsansatz, Beteiligung an anderen Modellprojekten zur Qualitätsentwicklung, Erfahrung mit dem Ansatz der Interkulturellen Öffnung) vertraut.

Die in die Erhebung einbezogenen *regionalen Beraterinnen* waren größtenteils in den Trägerorganisationen als Fachberaterin tätig. Eine Interviewpartnerin übte diese Funktion nur während eines Teils ihrer Arbeitszeit aus und war zusätzlich in einem Hort tätig. Einer anderen Fachberaterin unterlag zugleich die Gesamtleitung aller Kitas des Trägers. Im Fall eines anderen Trägers hatten in Ermangelung von Beratungspersonal zwei Erzieherinnen die Aufgabe der regionalen Beraterin für das Projekt KINDERWELTEN übernommen.

2.2 Methoden und Prozess der Datenerhebung

Das Projekt KINDERWELTEN zielt auf eine Verbesserung der Problemlöse- bzw. Lernfähigkeit in Institutionen der frühkindlichen Bildung im Umgang mit „Heterogenität“ und die Realisierung von „Gleichbehandlung“ und „Gleichheit“. Als zentrales Instrument der Datenerhebung, um den Verlauf der Implementation und erste Auswirkungen empirisch zu erfassen, wurde das *Experteninterview* gewählt (vgl. Meuser/Nagel 1991).

Das Experteninterview zeichnet sich als Methode des qualitativen Interviews dadurch aus, dass die Befragten nicht als Gesamtperson Gegenstand der Analyse sind. Expertinnen und Experten sind angesprochen als

Funktionsträgerinnen und -träger innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht, als

„RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution [...], insofern sie Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren“ (Meuser/Nagel 1991, 444)

Ziel des Experteninterviews sind Auskünfte über Handlungsfelder und „Betriebswissen“ im Hinblick auf institutionsinterne Anwendungsprozesse und Entscheidungsverläufe, sich herausbildende Routinen und Implementationsbarrieren. Das Ziel ist, im Vergleich von Experteninterviews

„das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster.“ (ebd., 452)

Die Gestaltung von Experteninterviews als *offenes Leitfadeninterview* gewährleistet einerseits den nötigen Freiraum, damit die Befragten, ihre Situationsdefinitionen, die Strukturierung des Gegenstandes und Bewertungen im Gespräch entwickeln können. Andererseits wird dadurch die thematische Vergleichbarkeit der Aussagen der Expertinnen und Experten gesichert.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden als Expertinnen Vertreterinnen von sechs ausgewählten Trägereinrichtungen, projekt-delegierte Leiterinnen und Erzieherinnen aus jeweils zwei Kitas dieser Träger und die jeweils zuständige regionale Beraterin befragt (vgl. 2.1). Die Interviews wurden zwischen dem 3. und dem 14. Oktober 2005 von der Verfasserin im Rahmen zweitägiger Besuche in den Projektregionen durchgeführt. Begleitend wurden – wenn die zeitlichen Umstände es erlaubten – in allen Projektregionen kurze Besuche einzelner Projektkitas durchgeführt.

Die Gespräche mit den Trägervertreterinnen und -vertretern und den regionalen Beraterinnen und Beratern erfolgten überwiegend als Einzelinterview. Wo diese Rolle von mehreren Personen ausgefüllt wurde, wurden z.T. auch Gruppeninterviews durchgeführt. Mit den Kitaleiterinnen und Erzieherinnen wurden - gesondert für jede Einrichtung - grundsätzlich Gruppeninterviews durchgeführt. Hier bildeten Einzelinterviews (z.B. aufgrund eines nicht vorhersehbaren personellen Engpasses in der jeweiligen Einrichtung) die Ausnahme.

Abb. 4: Anzahl befragter Personen pro Träger und Kindertageseinrichtung

Region I		Region II		Region III	
<u>Träger A:</u>	Einzelinterview	<u>Träger C:</u>	Gruppeninterview	<u>Träger E:</u>	Einzelinterview
RB:	Gruppeninterview	RB:	Einzelinterview	RB:	Einzelinterview
Kita 1:	Gruppeninterview	Kita 5:	Einzelinterview	Kita 9:	Einzelinterview
Kita 2:	Gruppeninterview	Kita 6:	Gruppeninterview	Kita 10:	Einzelinterview
<u>Träger B:</u>	Einzelinterview	<u>Träger D:</u>	Gruppeninterview	<u>Träger F:</u>	Einzelinterview
RB:	Einzelinterview	RB:	Einzelinterview	RB:	Einzelinterview
Kita 3:	Gruppeninterview	Kita 7:	Gruppeninterview	Kita 11:	Gruppeninterview
Kita 4:	Gruppeninterview	Kita 8:	Gruppeninterview	Kita 12:	Gruppeninterview
				Kita 13:	Einzelinterview
Interviews gesamt:	8	Interviews gesamt:	8	Interviews gesamt:	9

2.3 Datenauswertung

Alle Einzel- und Gruppeninterviews wurden von der Verfasserin in den beteiligten Einrichtungen durchgeführt. Die Gespräche wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Die Auswertung der Interviewtranskripte orientierte sich an Strategien der datenbasierten Theorieentwicklung (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss 1991). Für die Grobanalyse wurde ein Kategorienraster verwendet, das sich inhaltlich nahe an den vorgegebenen Fragestellungen orientierte. Folgende Hauptkategorien wurden verwendet:

Abb. 5: Hauptkategorien der Auswertung

• Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen	• Wahrnehmung Diversität/ Diskriminierung als professionelles Handlungserfordernis
• Motivation und Befürchtungen	• Erste festgestellte Veränderungen in Kitas (Reflexivität, Kita als Lernumwelt, Interaktion in der Kita, Beteiligung von Eltern)
• Einstieg in Qualifizierung und Organisationsentwicklung / Beratung	• Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung
• Reibungspunkte und Hürden	• Verbesserungsvorschläge und Wünsche

Anhand dieser Kategorien wurden die zentralen Argumentationen und Bewertungen der verschiedenen Akteursgruppen möglichst nahe am Datenmaterial herausgearbeitet und zu Kernaussagen verdichtet. Zugleich wurden unterschiedliche Sichtweisen, Deutungsmuster und Bewertungen innerhalb einer Akteursgruppe herausgearbeitet. Ein systematischer Quervergleich von institutionen-, träger- und regionalspezifischen Entwicklungsverläufen ist für die zweite Erhebung vorgesehen.

TEIL II: ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG VON ERZIEHERINNEN, KITA-LEITERINNEN, TRÄGERVERTRETERINNEN UND BERATERINNEN

3 Umsetzung von KINDERWELTEN in Kindertageseinrichtungen

Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen umfasst mehrere Ebenen: (1) Professionalisierung der Fachkräfte (Vermittlung der Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes und der Kompetenzen, um pädagogische Praxis in Vorurteilsbewusster Weise zu verändern); (2) Gestaltung der Kita als Lernumwelt und (3) Gestaltung der Interaktion in der Kita in Vorurteilsbewusster Weise; (4) Beteiligung von Eltern.

Die im Rahmen von KINDERWELTEN fortgebildeten Leiterinnen und Erzieherinnen sollen als „Expertinnen in den eigenen Reihen“ für den Transfer der Projekthalte in die Kitas sorgen. Die Fortbildung ist mit der Entwicklung und Umsetzung konkreter Entwicklungsprojekte in den Kitas verknüpft. Sie orientiert sich an Prinzipien des „organisationalen Lernens“. In der folgenden Definition aus dem Projektantrag wird das Ziel des nachhaltigen Wandels besonders hervorgehoben:

„Organisationales Lernen setzt auf die individuell verschiedenen Kompetenzen und Vorlieben der Einzelnen und macht individuelle Lernprozesse für die Organisation nutzbar. Um zu verhindern, dass Anti-Bias-Arbeit lediglich als ‚Vorliebe‘ einzelner KollegInnen betrachtet wird, die ohne weitere Auswirkungen bleibt, wird die Anti-Bias-Arbeit in das System der betreffenden Kita implementiert, indem das gesamte Kitateam in Qualifizierungsprozesse einbezogen wird. Eltern bzw. Elternvertretungen werden von Anfang an in den Projektprozess einbezogen. Das Berliner Projektteam liefert die inhaltliche und methodische Strukturierung für eine Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung in den Projektkitas.“ (ISTA 2004a, 29)

In den Kitas wird ein Delegiertenteam bestehend aus der Leiterin oder dem Leiter und möglichst einer Erzieherin bzw. einem Erzieher aus jeder Abteilung gebildet. Delegierten nehmen zusammen mit ihrer regionalen Fachberaterin bzw. Fachberater an den vorgesehenen Fortbildungen (phasenspezifische Impulsworkshops) teil. Auf Wunsch können sie in Verbindung mit ihrer Teilnahme am Projekt KINDERWELTEN ein Zertifikat für den Situationsansatz erwerben.

In den Kitas sollen sie mit Unterstützung der regionalen Fachberatung Teamentwicklungsprozesse anstoßen und die Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung von Arbeitsaufgaben zwischen Fortbildungen anleiten. Sie sind zuständig für die Moderation regelmäßiger Besprechungen zu Projekthalten und zur Reflexion und Auswertung der Praxisentwicklung und sollen für die Dokumentation und den Einbezug der Eltern sorgen

(geschätzter Zeitaufwand: 7 Stunden im Monat für Erzieherinnen und Erzieher, für Leiterinnen und Leiter 8 bis 9 Stunden; vgl. ISTA 2004, 37ff.).

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Interviews mit delegierten Leiterinnen und Erzieherinnen unter vier Gesichtspunkten dargelegt:

- Verlauf des Kita-internen Prozesses in der Einstiegsphase
- Verbesserung des pädagogischen Settings und der Elternbeteiligung
- Reibungspunkte
- Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung

3.1 Kita-interner Prozess: Einstieg in die Qualifizierung und Organisationsentwicklung

3.1.1 Motivation und Befürchtungen in den Teams

In den meisten der befragten Einrichtungen wurde das Fortbildungsprojekt KINDERWELTEN als Weiterführung bisheriger pädagogischer Schwerpunktsetzungen und Handlungskonzepte in Bezug auf Themen der Armut, Bildungschancen, Interkulturelles Lernen, demokratische Erziehung, Sprachförderung, Arbeit nach dem Situationsansatz oder Beteiligung an Modellprojekten zur Qualitätsentwicklung betrachtet. Die Leiterinnen und Erzieherinnen waren zumeist durch den Träger auf KINDERWELTEN aufmerksam gemacht worden. Die Entscheidung, am Projekt teilzunehmen, wurde mit wenigen Ausnahmen in einem längeren Prozess im Team – z.T. unter weiterer Konsultation der Verantwortlichen in den Trägerorganisationen und von Eltern – ausgehandelt.

Positive Erwartungen

Grob betrachtet lassen sich in den Interviews mit delegierten Erzieherinnen und Leiterinnen in Projektkitas fünf zentrale Motive zur Teilnahme an KINDERWELTEN identifizieren: fachliche Qualifizierung im Hinblick auf Fragen der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung; Impulse für die Teamentwicklung in ihrer Einrichtung; vermehrter Kontakt und Kooperation mit anderen Institutionen; zusätzliche Ressourcen; Prestigegewinn.

Das Hauptmotiv, das die interviewten Erzieherinnen und Kita-Leiterinnen zur Teilnahme an KINDERWELTEN bewogen hat, ist der Wunsch nach *fachlicher Qualifizierung*, um mit Aspekten der Differenz, Diskriminierung und Gleichheit im Kita-Alltag kompetenter umgehen zu können. Diese Anstrengungen wurden als wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund und aus armen Familien betrachtet. Besonderer Bedarf an Anregungen und Hilfestellungen wurde hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern formuliert – sowohl um das Verhältnis zwischen Erzieherinnen und Eltern als auch das von Eltern untereinander zu verbessern:

„Wir sind eine Ganztageseinrichtung mit vielen allein erziehenden Müttern. Wir haben viele Familien, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind, die also in wirtschaftlichen Verhältnissen leben, die stark belasten und auch Energie wegnehmen, von den Eltern. Und dann ist natürlich der Zugang wieder schwieriger.“ (Kita 7, KL, 212-221)

„Innerhalb der Elternschaft gibt es wenig Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Lebensformen und unterschiedliche Lebenskulturen. Und da findet sehr viel Abgrenzung statt – statt dass man ins Gespräch kommt. [...] Und das würde ich mir auf der Elternebene wünschen, dass wir da ein Stück weiter kommen.“ (Kita 8, KL, 156-170)

Interessant ist, dass das Projekt KINDERWELTEN zunächst v.a. in Kitas mit höheren Anteilen von Kindern aus Familien mit sozioökonomisch niedrigem Status und mit Migrationshintergrund für relevant erachtet wurde. In Mittelschicht-Kindergärten herrschte zunächst Skepsis vor, ob sie die richtige Zielgruppe seien. Gerade Erzieherinnen in diesen Kitas haben daher schon in der Entscheidungsphase ihr Verständnis von Diversität als Handlungserfordernis z.T. erheblich revidiert. Dabei ist einerseits das Bewusstsein gewachsen, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der Differenz, ethnischen Gleichheit, des Rassismus und der Diskriminierung allgemein eine wichtige Dimension frühkindlicher Bildung und Erziehung darstellt – unabhängig von der sozialen Zusammensetzung der Kitas. Andererseits wurde die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Facetten der Kita als Organisation und des eigenen beruflichen Handelns, bei denen die Auseinandersetzung mit Diskriminierung relevant ist (z.B. Umgang mit Zeit, eigener Blick auf Kinder, Spielmaterialien, Raumgestaltung), geschärft:

„Am Anfang dachten wir: Ausländer? Haben wir eigentlich nicht. Aber man wird für das Thema ‚Diskriminierung‘ ein bisschen sensibler gemacht. Was sind meine Werte? Das Projekt hat uns eigentlich dazu bewogen, auch aus einer anderen Richtung darauf zu gucken.“ (Kita 3, KD, 62-64)

„Wir dachten am Anfang, es müssten mehr ausländische Kinder sein, damit man überhaupt teilnehmen kann. [...] Wenn wir gucken, ist der Prozentsatz mittlerweile gar nicht so klein. Wir haben einige Kinder, die ein Elternteil aus einem anderen Land haben. Aber die meisten Kinder haben schon die deutsche Staatsangehörigkeit. Und dann haben wir uns überlegt, Vorurteile haben alle. Von daher fanden wir’s dann auch interessant, dass es nicht allein an einen Migrationshintergrund gebunden sein sollte. Wir haben gemerkt, es gibt Vorurteile bei uns, es gibt Diskriminierung unter „hell“ aussehenden Kindern, wie auch immer. Und dann haben wir gedacht, es ist eigentlich auch für uns sehr interessant.“ (Kita 7, KL und KD, 31-48)

Auf einer zweiten Motivationsebene wurde KINDERWELTEN als Motor für *Teamentwicklung*, d.h. für einen intensiveren fachlichen Austausch und neue Formen der Zusammenarbeit in den Teams herausgestellt:

„Für mich war auch sehr interessant, diese Thematik auch im Team zu bearbeiten, [...] man hat etwas, woran man zusammen arbeitet, man kommt voran, man kommt mit anderen Einrichtungen zusammen – auch noch mal wieder raus aus dem Alltagstrott.“ (Kita 8, KD, 59-68)

Positive Erwartungen bezogen sich ferner auf neue Gelegenheiten zu *Kontakt, Austausch und Kooperation mit anderen Institutionen* auf kommunaler, regionaler und überregionaler Ebene (Kitas, Träger, Berliner Projekt-Team, sonstige Institutionen). Vom Blick „über den Tellerrand“, z.B. durch Austausch mit Kitas anderer Träger vor Ort, versprachen sich viele Interviewpartnerinnen Anregungen für die eigene Arbeit. Dazu gehört auch die bessere Einschätzung von Stärken und Desiderata durch den Vergleich mit anderen Einrichtungen.

Als Anreiz zur Teilnahme am Projekt wirkten zudem die in Aussicht gestellten materiellen *Ressourcen* (z.B. Computer, Foto- und Videoausrüstung) und Zeitgefäße für kita-interne Entwicklungsarbeit. Des Weiteren wurde betont, durch die Beteiligung an einem innovativen Modellprojekt das *Prestige* der Kita gegenüber Eltern und Trägern zu steigern.

„Am Projekt teilnehmen, unsere Fachlichkeit erhöhen – das bringt uns natürlich auch mehr Achtung von den Eltern ein. Die Kollegen haben es jetzt gespürt, am Elternabend: den Eltern hat es Spaß gemacht, die Eltern wissen, was gemeint ist, mit dem Projekt und da kam natürlich Achtung, Wertschätzung von ihnen, was allen gut tut.“ (Träger A, RB, 141-143)

Befürchtungen

In den Interviews geäußerte Befürchtungen hinsichtlich der Teilnahme Projekt bezogen sich v.a. auf die Aspekte Mehrarbeit, fachliche und organisatorische Komplexität, potentielle Konflikte und mangelnde Planungssicherheit aufgrund aktueller Restrukturierungen im Kita-Bereich.

Die Befürchtung, dass KINDERWELTEN *Mehrarbeit* mit sich bringt, die ohne Einbußen in anderen Bereichen und Überstunden nicht zu leisten ist, wurde in allen Interviews geäußert. Neben der Fülle der Aktivitäten und anfallenden Reisen zu Fortbildungen stimmte auch der Umfang des schriftlichen Materials bedenklich. In Verbindung mit dem Arbeitsaufwand wirkte die Verpflichtung zur Teilnahme am Projekt für drei Jahre abschreckend:

„weil es ja schon personalmäßig immer sehr eng ist, schon bei den normalen Abläufen. Die Erzieherinnen haben dann auch Ängste, sich über drei Jahre festzulegen: Was kommt an Belastungen auf uns zu und können wir das tragen?“ (Kita 9, KL, 110-114)

Im Verhältnis zum Aufwand wurden die zusätzlich zur Verfügung gestellten Mittel und Zeitgefäße mehrheitlich als unzureichend bewertet.

Als verunsichernd wurde ferner die *fachliche Komplexität* des Projekts erlebt. Hier wurde v.a. die Konfrontation mit neuen Arbeitsformen (z.B. Selbsterfahrung, Arbeit nach klaren Vorgaben) und Tätigkeiten (z.B. Teamgespräche moderieren, Öffentlichkeitsarbeit, Präsentationen) angeführt.

Potentieller Konfliktstoff durch die Beteiligung an KINDERWELTEN wurde auf zwei Ebenen wahrgenommen: Einerseits wurden Reibungen bei der

Umsetzung auf der Organisationsebene antizipiert, die eher allgemeiner Natur sind. Hierzu zählen z.B. Spannungen, die aus der vermehrten Zusammenarbeit im Team resultieren könnten (z.B. aus der Anforderung, eigene Arbeitsweisen mit den Kolleginnen zu reflektieren) oder die Befürchtung neuer Formen der Kontrolle von außen:

„Eine Befürchtung war sicherlich auch, sich mit der eigenen Arbeit auseinanderzusetzen. Anderen im Team auch zu sagen, wie arbeite ich eigentlich, dementsprechend auch Einsicht zu gewähren. Das ist natürlich ein Muss für unsere Arbeit, aber da macht der ein oder andere entweder gerne oder auch nicht so gerne. [...] natürlich auch diese Angst, wer kommt denn nun in unser Haus, wer guckt uns dann da auf die Finger, inwieweit wird auch in unsere Arbeit eingegriffen?“ (Kita 13, KL, 116-130)

Andererseits wurden Ängste vor Konflikten formuliert, die sich stärker auf die Projektinhalte bezogen. Hierzu zählt die Frage, inwieweit die Erzieherinnen bereit und fähig sind, die Konfrontation mit der Frage nach Diskriminierung im eigenen beruflichen Handeln auszuhalten. Mehrfach wurden auch Ängste vor Konflikten mit Eltern angesprochen.

Mangelnde Planungssicherheit aufgrund von Umstrukturierungen und Stellenkürzungen im Kita-Bereich überlagerte in allen Projektregionen die Entscheidung zur Beteiligung an KINDERWELTEN.

3.1.2 Beginn der Qualifizierung und Organisationsentwicklung

Ziel: Professionalisierung für Vorurteilsbewusste Bildung

„Grundlage der Professionalisierung sind die Anti-Bias-Ziele für PädagogInnen und LeiterInnen: Pädagogische Fachkräfte werden sich ihres eigenen kulturellen Hintergrunds und seiner Auswirkungen auf ihre Tätigkeit bewusst. Sie reflektieren ihre Machtposition im Erziehungsgeschehen, erkennen Einseitigkeiten und können bei Vorurteilen und Diskriminierung kompetent eingreifen. LeiterInnen sind Schlüsselpersonal für die Realisierung Vorurteilsbewusster Arbeit. Sie reflektieren ihr Verhältnis zu Macht und Verantwortung und erweitern ihre Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Sie nutzen die Vielfalt im Team für die Qualitätsentwicklung. Sie initiieren den Dialog über Fragen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung in ihrer Einrichtung und sorgen dafür, dass er zu einem Prinzip der Kommunikation wird.“ (ISTA 2004, 29f.)

Organisation und Zusammenarbeit: Projekt-Delegierte – Teams

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die befragten Kita-Delegierten erste Erfahrungen mit ihrer Rolle im Projekt KINDERWELTEN gesammelt. Die meisten Delegierten – Erzieherinnen und Leiterinnen – schilderten ihre Tätigkeiten als interessante Erweiterung ihres Handlungsrepertoires:

„Das, was wir halt letztendlich selbst gehört haben, das Ganze in dem Team weiterzugeben – also, mir hat es sehr viel Spaß gemacht, muss ich sagen. [...] wenn man etwas weitergibt, muss ich es ja irgendwie mit meinen Worten noch mal wieder ergänzen oder wiedergeben – kommt es auch entsprechend rüber und habe ich es richtig verstanden? Diese Auseinandersetzung damit war für mich sehr interessant. Vor allen Dingen auch mal was anderes als immer nur da zu sitzen und anhören, was vorne gesagt

wird und versuchen das dann im Kleinen umzusetzen, sondern auch mal in anderen Positionen zu stehen. [...] Und für mich ist es positiv, das beides unter einen Hut zu kriegen, in der gleichen Einrichtung zu bleiben und doch Kleinigkeiten übernehmen zu können, die etwas anderes sind als der normale Alltag, das heißt nur Kinderbetreuung.“ (Kita 8, KD, 420-441)

„Als Einrichtungsleitung ist man in vielen Gremien drin, das finde ich total klasse. [...] Bei dieser Trägerevaluation mitgemacht zu haben, war klasse.“ (Kita 8, KL, 464-465)

Die Kita-Delegierten hatten in ihren Einrichtungen begonnen, untereinander wie auch mit den gesamten Teams unterschiedliche Formen der Kooperation zu etablieren. In fast allen Interviews finden sich Hinweise, dass eine Kommunikation über Themen, die mit KINDERWELTEN zusammenhängen, im weiteren Kita-Team angestoßen wurde:

„Ich find's auch schön, dass nicht nur bei den Delegierten-, sondern im ganzen Haus alle irgendwie mitgerissen werden.“ (Kita 11, KD, 903-905)

„dass also eher Neugierde da ist, wenn das Thema ‚Kinderwelten‘ aufkommt“ (Kita 9, KL, 643-644)

„Eigentlich ist Kinderwelten jeden Tag ein Thema, wenn einer da eine gute Idee hat – zum Beispiel, ich habe ein Heft gekauft, über verschiedene Länder – und schon ist man wieder mitten drin im Gespräch.“ (Kita 1, KD, II/179-204)

„Zum Beispiel vorhin sagte eine Erzieherin: ‚Wir nutzen jetzt unsere Teambesprechung im Kindergartenbereich am Montag ausschließlich für Kinderwelten – wäre schön, wenn du auch Zeit hättest, dass wir gemeinsam gucken, wie wir die Eltern noch weiter mit ins Boot holen.‘ Also, die Erzieherinnen haben auch ganz tolle Ideen und die gucken auch von sich aus.“ (Kita 9, KL, 644-648)

„Ich kann das nicht begrenzen auf irgendein kleines Beispiel. Der ganze Blickwinkel hat sich verändert. Wie ich vorhin schon sagte, wir hinterfragen jetzt ständig: ‚Was würde Kinderwelten dazu sagen? [...] Wie würde Kinderwelten dieses Thema jetzt angehen?‘ Das sind auch Tür-und-Angel-Gespräche zwischen uns Kollegen, das findet in einer Dienstbesprechung statt, das sind manchmal Kleinigkeiten. [...] Wir foppen uns auch teilweise damit: ‚Was sagt denn Kinderwelten dazu?‘“ (Kita 5, KL, 416-428)

In den Interviews werden zwei wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit der Projekt-Delegierten mit den Teams betont. Zum einen erwiesen sich die vorgegebenen Arbeitsschritte, in die alle eingebunden sind (z.B. Entscheidungsfindung, erste Präsentation, interne Evaluation) als wichtiger Rahmen, in einen gemeinsamen Arbeitsprozess zu kommen:

„Die Auftaktveranstaltung, wo wir uns präsentiert haben, das hat uns eigentlich richtig Spaß gemacht. Es hat uns auch noch mal so den Blick auf unsere Grundhaltung gegeben. [...] Was sind unsere Schwerpunkte und wie präsentieren wir sie? Das war für uns noch mal so das Klarwerden: ‚Worauf kommt es uns an?‘ [...] Und dann haben wir ja die Evaluationen gemacht, und das war für uns noch mal ganz hilfreich, dass jeder mal bei sich selber eben geguckt hat – ‚Was ist meine Grundhaltung?‘ – dann in einer Kleingruppe und dann im Gesamtteam. Und das war total spannend eben da zu sehen: Was haben wir bisher gemacht, und wie kann man's

noch angucken. Da sind uns ganz viele Dinge bewusst geworden, ja, was man anders angeguckt hätte.“ (Kita 8, KD 292-313)

Zum anderen wurde die Verteilung der Delegierten-Rolle auf mehrere Personen als wichtige Gelingensbedingung bewertet:

„Am Elternabend hatte jeder seinen eigenen Part. Die [delegierten Erzieherinnen; M.G.] hatten dann auch versucht, die Eltern zu motivieren und das ist für uns keine leichte Aufgabe. Aber da habe ich dann einfach das Gefühl gehabt, die sind selber unheimlich motiviert und wollen den Eltern auch was rüberbringen von der eigenen Motivation. Und ich finde, es gelang. Wir haben klar wenig Eltern, aber es gelang bei denen die da waren. Da kam auch nachher von einigen Eltern die Rückmeldung, es wäre ein sehr interessanter Elternabend gewesen. Von daher ist dieses Delegiertenprinzip für mich total wertvoll – sonst wäre das alles mein Part. Und so verteilt es sich einfach auf eine breitere Basis.“ (Kita 8, KL 444-458)

Reflexion des Geschehens im Kita-Alltag und im sozialen Umfeld

Themen pädagogischer Reflexion, die in den Interviews angesprochen wurden, beziehen sich v.a. auf das eigene professionelle Handeln, Verhaltensweisen der Kinder wie die Beziehung von Diskriminierung als Thema in der Kita-Arbeit zu breiteren gesellschaftlichen Prozessen.

Diversität, Diskriminierung und eigenes professionelles Handeln

In vielen Interviews wurden Verbindungen zwischen der Absicht, Kinder mit ihren Bedürfnissen, Hintergründen und Potentialen wahrzunehmen und der Notwendigkeit, sich als Erzieherin mit eigenen Vorurteilen und institutionalisierten Einseitigkeiten auseinanderzusetzen, hergestellt:

„Wir sind ja häufig noch defizitorientiert und wollen aber davon weg. Wir wollen wirklich die Stärken der Kinder sehen. Und, das ist eben eine Chance für das ganze Team, da kann man sich dann ganz anders auseinandersetzen. Wir erhoffen uns eigentlich, dass wir jedes einzelne Kind noch ein bisschen anders sehen und auch mit Vorurteilen ganz anders umgehen. Nachdem wir das Material für Kinderwelten gelesen haben, da war uns allen bewusst, wie unbedacht wir mit unseren Vorurteilen zum Teil umgehen. Und wie wir das auf die Kinder übertragen, einfach so als Vorbild. Nicht dass wir es bewusst machen würden. Und das fanden wir schon interessant, da auch genauer hinzugucken, an uns zu arbeiten und das eben mit den Kindern gemeinsam auch zu machen.“ (Kita 12, KL, 70-96)

Die in den Interviews geschilderte Beispiele für die wachsende Reflexivität beziehen sich auf unterschiedliche Ausschnitte des pädagogischen Alltags. Zwei Beispiele verdeutlichen das Spektrum. Im ersten Zitat schildert eine Leiterin, wie die Erzieherinnen in der Gruppe mit den kleinsten Kindern begonnen hätten, von allgemeinen Entwicklungsnormen abzurücken:

„In den letzten Tagen habe ich noch Rückmeldung aus einer Gruppe bekommen. In der Krabbelstube, in der Eingewöhnung, da hat man lange Zeit gesagt: ‚Jetzt müsste das Kind eigentlich‘. Jetzt guckt man noch individueller hin und sagt: ‚Das Kind braucht eben diese Zeit und es braucht, dass es jetzt wirklich noch von morgens bis mittags auf dem Schoß der Erzieherin sitzt und engen Kontakt hat. Da hat sich der Blick der Erzieherinnen und

die Erwartung schon auch verändert. Das sind ja so kleine positive Funken, die sich dann, hoffe ich, immer weiter entwickeln.“ (Kita 9, KL, 162-171)

Im zweiten Zitat wird die sensible Gratwanderung, auf herkunftsbedingt problematische Bildungsvoraussetzungen einzugehen, ohne gesellschaftliche Stereotype zu reproduzieren, in den Blickpunkt gerückt:

„bei uns sind es eher andere Sachen, sozial schwache Familien, Alkohol, Probleme in den Familien, Gewalt in den Familien, Kinder, die dort einfach verwaht sind. Wo der Kindergarten wirklich ein Punkt ist, wo sie Unterstützung bekommen, ihre ‚rote Linie‘ im Leben haben. Da findet Ausgrenzung auch in der Gesellschaft statt, wo auch Zivilcourage gefragt ist, wo man also manchmal auch sagen muss: ‚Stopp hier! Also, das Kind ist nicht verwaht, nur weil die Mutter im Moment Alkoholprobleme gerade jetzt hat. Das sind Sachen, wo ich da hoffe, dass wir da wirklich Hilfe oder Anregungen bekommen, auch anders mit dem Thema umzugehen. Das hat uns interessiert.“ (Kita 5, KL, 61-74)

Diskriminierendes Verhalten von Kindern

Viele Delegierte berichteten, im Zuge ihrer Fortbildung Verhaltensmuster, Interaktionen und Gruppenprozesse bei den Kindern, einschließlich Ausgrenzung, Diskriminierung und Stigmatisierung, genauer wahrzunehmen:

„Die Eltern finden sich ja auch schon, auch nach ihrem sozialen Umfeld und übertragen das automatisch auf ihre Kinder. Diese Grüppchen, diese Freundschaften, dass man sich nach dem Kindergartentag auch trifft [...]. Und da sind dann auch Hemmungen, sich untereinander auch gruppenübergreifend aufzuteilen.“ (Kita 4, KL, 75-82)

„Der kann, der darf nicht mitspielen, der ist zu langsam, der ist zu dick, der hat eine Brille‘ – solche Sprüche kommen auch von Kindern – ‚Der kann dies oder jenes‘ oder ‚Guck mal, was der da macht, das ist doch Babykram‘. Das ist letztendlich auch ein Ziel, dass die Kinder da selber vereint hellhöriger werden.“ (Kita 6, KD, 83-95)

„Und dann ist es natürlich so, dass wir auch immer Kinder haben, die sagen, du darfst da nicht mitspielen, du darfst das nicht mitmachen – das ist interessant, da hinzugucken, im Alltag geht so etwas ab und zu unter.“ (Kita 12, KL, 65-69)

In einem Interview wird übergriffiges Verhalten älterer Hort-Kinder gegenüber einem in der Kita auf der Basis eines sogenannten „1-Euro-Jobs“ beschäftigten Erwachsenen zum Thema gemacht:

„Da ist ein Mann, der hat Hausmeisterfunktion. Und die Kinder haben schon gemerkt, wie sie diesen Mann quälen und ärgern können. Wir haben das dann auch an diesem Elternabend gesagt. [...] Kinder spüren, wie sich Menschen anders entwickelt haben oder anders leben und wo so ein wunder Punkt ist, wo sie reingehen können. Und auch gerade schon die Schulkinder, da bleibt es nicht nur bei verbalen Äußerungen. Wir haben auf dem Gelände so einen großen Bauwagen, wo er mal etwas repariert hat. Da haben sie sich hingestellt und den Schlüssel umgedreht und sich gefreut. Bei dem Thema haben wir gemerkt, da können wir die Eltern auch so ein Stück weit ins Boot holen und sagen: ‚Es geht nicht nur um Diskriminierung von Menschen, die eine andere Hautfarbe haben, sondern auch hier in der Kita passiert schon Einiges.‘“ (Kita 4, 695-726)

Diskriminierung im Kita-Alltag und gesellschaftlicher Kontext

In der folgenden Interviewpassage werden Verbindungen zwischen Machtverhältnissen im Kindergarten mit Entwicklungen auf der gesellschaftlichen Ebene, v.a. im Bildungsbereich, hergestellt:

„Und dann ist es eigentlich erst so ein bisschen konkret geworden mit diesem ersten Workshop, wo es um die Themen Macht und Diskriminierung ging. [...] dass wir nicht nur geguckt haben in der Kita und so im Erziehungsbereich, sondern dass man da auch so den Schritt raus gemacht hat, auf die gesellschaftspolitische Ebene. [...] Ja, es reicht nicht, wenn ich nur in meiner Einrichtung was suchen muss, der Bogen muss einfach größer werden. Ich muss mehr drüber reden, muss mich mehr austauschen. Und mir geht's auch so, ich nehme seither viel sensibler die Auseinandersetzungen in der Tagespresse zum Beispiel zum Thema Bildung wahr. Also, ich stolper' jetzt förmlich darüber. Ich hänge solche Artikel aus in der Einrichtung. Und wenn nur zwei sie lesen, ist auch OK, dann haben zwei sie gelesen.“ (Kita 8, KL und KD, 330-361)

3.2 Verbesserung des erzieherischen Settings und der Beteiligung von Eltern

In diesem Abschnitt werden Befunde aus den Interviews zur Verbesserung des erzieherischen Settings und der Beteiligung von Eltern in den Kitas unter drei Überschriften bilanziert:

- Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumwelt in den Projektkitas
- Vorurteilsbewusste Gestaltung der Interaktion in den Projektkitas
- Erziehungspartnerschaft mit Eltern

3.2.1 Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumwelt in den Kitas

Ziel: Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumwelt in den Projektkitas

„Die Kindertageseinrichtungen als Lernorte repräsentieren Kinder und Familienkulturen in der vorhandenen Vielfalt. In der Gestaltung der Räume, in den Spielmaterialien, in den Kinderbüchern, in Ausstellungen und Wanddekorationen erkennen sich die Kinder: Ihre Hintergründe, ihre Interessen, ihre Fähigkeiten und Lernfortschritte sind präsentiert. Darüber hinaus erfährt jedes Kind auch etwas von weiteren Aspekten der Vielfalt menschlichen Lebens. Solche Umgestaltungen setzen Erkundungen zu Einseitigkeiten und Vielfalt voraus, in die die Perspektiven aller Beteiligten eingehen müssen. Die Veränderungen bedeuten auch, stereotype Materialien auszusortieren und nichtstereotype Materialien anzuschaffen bzw. selbst herzustellen. An den Veränderungen beteiligt sich das gesamte Kita-Team, indem es konkrete Arbeitsaufträge erfüllt. Ein zentrales Gestaltungselement sind Fotos und Dokumentationen.“ (ISTA 2004, 30)

Erkundungen der Kita als Lernumwelt

Zum Zeitpunkt der Befragung waren *Erkundungen zu Einseitigkeiten und Repräsentation von Vielfalt* in allen Einrichtungen durchgeführt worden. Dieser Arbeitsschritt wurde von allen Interviewpartnerinnen als wichtige, erhellende Erfahrung dargestellt, die auch viele anfänglich skeptische

Stimmen von den Inhalten und Arbeitsmethoden des Projekts überzeugt habe. Die folgenden Streiflichter verweisen auf vielfältige Entdeckungen:

„Einmal haben wir uns mit dem Team auf den Weg gemacht und sind durchs Haus gelaufen als die Kinder schon weg waren und haben überall geguckt - wo haben Kinder ihre Spuren hinterlassen? Etwas Gebautes, etwas Verlorenes im Garten oder der Name oder das Bild vom Kind. Und dann haben Eltern sich auf die Suche begeben bei den letzten Elternabenden und haben geschaut wo sie ihr Kind wieder finden, wo der Name des Kindes steht, ist der Name richtig geschrieben, sprechen wir den Namen richtig aus? [...] Wir hatten ein Kind, der ist schon seit fünf Jahren da und da merken wir, dass wir den Namen die ganze Zeit falsch geschrieben haben. Dann denkt man, ‚Oh peinlich!‘ und merkt, die Mutter hat sich auch nicht getraut zu sprechen, weil sie der deutschen Sprache einfach nicht mächtig ist. [...] das sind dann schon Themen, die sehr interessant waren, wo wir auch manchmal betroffen waren [...], wo sie jetzt auch ihren Namen schreiben wollen und den haben wir womöglich falsch gezeigt.“ (Kita 8, KD, 605-634)

„Nach unserer Gruppenanalyse, haben wir festgestellt, alle Kinder spielen viel in der Puppenecke und wir haben viele Jungen, die Heldenfiguren nachkämpfen. Und dann ist uns doch tatsächlich aufgefallen, wir haben null männlichen Aspekt in unserer Puppenecke drin - also, das war mein Aha-Erlebnis: 20 Jahre Erzieherin und null männlicher Aspekt in der Puppenecke. Die Puppenecke ist so typisch fraulich nach hauswirtschaftlichen Kriterien eingerichtet. Man findet vor allem keine männliche Puppe darin. Jetzt bemühen wir uns, alles abzudecken.“ (Kita 5, KL, 177-200)

In einigen Interviews klingt an, dass die Erkundungen der Gestaltung der Kitas als Lernumwelt nicht als einmalige Angelegenheit betrachtet wird, sondern als Bestandteil eines dauerhaften Prozesses:

„Auch wenn neue Kinder kommen, zu fragen, wo finden sich diese Kinder?“ (Kita 5, KL, 201-202)

Viele Kita-Delegierte berichteten, dass die Erkundungen von Räumlichkeiten, Spielmaterialien und Kinderbüchern unter dem Blickwinkel der Repräsentation produktive Anknüpfungspunkte für Gespräche mit Eltern schaffen würden. Eltern zeigten sich bei diesem Thema i.d.R. sehr interessiert und unterstützungsbereit (z.B. beim Beschaffen von Büchern in den Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund).

Veränderungsmaßnahmen und erste Wirkungen

Die Ergebnisse der Erkundungen dienten als Ausgangspunkt, um Themen für Maßnahmen und Entwicklungsvorhaben festzulegen. Ein zentrales Element, das in allen Einrichtungen zur Anwendung kommt, ist der Einbezug von Fotos, um das Selbstwertgefühl und Zugehörigkeitsgefühle der Kinder in der Kita zu verstärken (z.B. zur Kennzeichnung des eigenen Platzes an der Garderobe oder im Waschraum, auf Familienwänden oder auf von Kindern, Erzieherinnen und Eltern gemeinsam gestaltete Bilderwänden). Weitere Projekte, die in den Interviews genannt werden, sind das Anlegen von Ordnern für jedes Kind (mit Fotos, Bildern, etc.), ein

jahrganggruppenübergreifendes Projekt „Ich bin wichtig!“ oder die Verstärkung der Mitsprache bei den kita-internen Abläufen. In mehreren Einrichtungen wurde auch die Repräsentation der sprachlichen Vielfalt (z.B. bei der Einführung von Buchstaben) in diesen Zusammenhang gestellt.

Alle Erzieherinnen bewerteten auch die starke Resonanz von Kindern und Eltern auf die Umgestaltungen als Schlüsselerlebnis:

„Mit dem Bild können sie sich schon mehr identifizieren. Und das sind so viele kleine Sachen, die sich da aneinander fügen, die dann doch schon was ausmachen. Und die auch den Kindern gut gefallen. Also, wo man merkt, das mögen sie auch.“ (Kita 4, KD 126-142)

„Wir haben so als ersten Schritt überlegt, wir machen eine Kinderwand, wo wir die Besonderheiten jedes einzelnen Kindes für uns beschrieben haben, die Kinder haben dazu gemalt. Da haben wir auch die Mitarbeiterinnen gemalt und beschrieben. Und wir sehen ganz oft die Kinder gehen an diese Wand, gucken also, ich bin da. Dann haben wir am Elternabend auch so eine kleine Elternwand gemacht. [...] Und wenn man sieht, mit welcher Begeisterung die Kinder wahrnehmen, dass ihre Eltern da sind. Wir haben auch Fotos gemacht von den Eltern, wie sie sich malen am Elternabend. [...] Oft sieht man, Kinder holen die Eltern: ‚Guck mal, das bist doch du, Mama!‘ Gucken sich so an, und das ist für mich so der totale, lebende Beweis, wie wichtig das ist, dass Eltern und Kinder sich präsentiert sehen müssen in so einer Einrichtung. Also, das ist für mich wirklich das Ergebnis schlechthin, im Moment.“ (Kita 8, KL 556-582)

„Wenn Fotos sichtbar sind, fühlen sich Kinder immer so beruhigt.“ (Kita 8, KD, 585-586)

„Im Bad, da hatte ich die Bilder dran gemacht, das war für die Kinder eine Sensation. Die haben jeder gezeigt, wo sein Handtuch hing. Die Bilder hatten die gar nicht so interessiert, die hatten sich wirklich das Handtuch genommen, was sie wollten. Und dann eben, da hat wirklich jeder sein Handtuch genommen, und das waren dann so Augenblicke, wo ich gedacht habe, das war doch nicht so verkehrt.“ (Kita 1, KD, 298-304)

„Ich habe mit meinen Kindern jetzt im Projekt einen neuen Geburtstagskalender angefangen. Die Größeren haben sich selber ausgemalt. Das eine Mädels malte dann halt ihre Sachen, Hose, Pullover, und dann waren die Arme und die Beine noch so nackig auf der Tapete und da sagte sie zu mir: ‚Wie soll ich denn das jetzt machen?‘ Dann sagte ich: ‚Guck dich doch mal an, wie siehst du denn aus, bist du hell oder dunkel, deine Haut?‘ Na hell, ja gut. Wer ist denn dunkel? Sie hat halt nichts zu tun mit farbigen Menschen. Auf jeden Fall haben wir die Farbe gemischt, immer wieder angehalten. [...] und die hat wirklich so lange gemischt, bis es ungefähr gleich war, und dann war sie zufrieden und hat ihre Arme und Beine gemalt.“ (Kita 3, KD, 126-130)

„Wir haben einen kleinen Jungen, der hat einen deutschen Vater und eine chinesische Mutter. Wir haben nun auch unsere Puppen neu ausgestattet, dass wir eben nicht nur diese typischen weißen Puppen haben [...] sondern dass unterschiedliche Hautfarben zur Verfügung stehen und dementsprechende andere Gesichtsform, Augenform, wie auch immer. Und der kleine Junge war 6 Wochen in China mit seinen Eltern und kam dann wieder und in dieser Gruppe, in diesem Puppenbett lag nun diese Puppe. Er hat einmal so da ins Bett geguckt und ist dann weggegangen. Man merkte richtig, er blieb stehen, und überlegte noch mal und ist noch mal zurückgegangen

und hat die Puppe dann wirklich aus dem Bett genommen und hat sie vor sich gehalten und – ja, war sehr erstaunt. Also, es kam schon was an bei ihm. Er hat nichts gesagt, dass war so eine Situation, das hat er so mit sich ganz ausgemacht. Aber das sind so Aha-Effekte.“ (Kita 13, KL, 244-262)

3.2.2 Vorurteilsbewusste Gestaltung der Interaktion in den Kitas

Ziel: Vorurteilsbewusste Gestaltung der Interaktion in den Projektkitas

„Auch das Etablieren einer dialogischen Kommunikationsstruktur in den Kindertageseinrichtungen erfordert die Beteiligung des gesamten Kita-Teams. Beobachtungen und systematische Analysen der vorhandenen Interaktion mit den Kindern sind Ausgangspunkt für Reflexionen darüber, wie mit Kindern so gesprochen werden kann, dass es sie wirklich anspricht und wie man Äußerungen ihrerseits ermutigen kann. ‚Beschreiben statt Zuschreiben‘ wird eingeübt, auch für die kompetente Austragung von Kontroversen und Konflikten. Die Gestaltung der Interaktion mit Kindern in einem Vorurteilsbewussten Sinn ist wesentlich für die Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse von Kindern.“ (ISTA 2004, 29f.)

Neben der Gestaltung der Kita als Lernumwelt haben die Erzieherinnen begonnen, Aspekte der Diversität und Diskriminierung bewusst zum Thema in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern zu machen und dabei eine auf Dialog und Empowerment zielende Kommunikation zu etablieren.

Mit Kindern über Differenz, Gleichheit und Diskriminierung sprechen

In den folgenden Textpassagen geht es um die Erweiterung von Möglichkeiten, mit Kindern über Fragen des Verschieden- und doch Gleichseins zu sprechen:

„Die Kinder stellen ja fest, dass jemand anders ist, z.B. das Down-Syndrom-Kind. Eigentlich ist es integriert und macht bei den Angeboten normal mit. Aber es ist doch anders und wird manchmal auch bevorzugt behandelt. Denn es kommt immer stundenweise eine spezielle Kraft dazu. Und da kommen schon manchmal Fragen auf: Wieso kann er das und wieso braucht er jetzt Hilfe und ich nicht? Das sind natürlich Fragen, die Kinder haben. Eltern trauen sich kaum, das zu beantworten. Hier trotzdem den Mut zu haben, das noch mal genauer anzuschauen und auch zu thematisieren. Weil ich denke, wenn man in der Stadt wohnt, da werden die Kinder einfach häufiger damit konfrontiert, zum Beispiel auf der Straße. [...] Gerade ‚Behinderung‘ – wir haben es nie thematisiert, wir haben einfach gesagt, na ja, dieses Kind ist einfach anders. Und haben aber nie erklärt, wie anders, was ist an ihm anders, warum kann er nicht so denken wie wir? Also, das haben wir eigentlich nie so richtig aufgedrösel mit den Kindern. Oder ‚dunkelhäutig‘ war eigentlich auch nie ein Thema.“ (KD, 170-329)

„Ich habe gemerkt, dass Kinder Geschichten und Bilderbücher jetzt anders angucken und anhören. Die gar nicht unbedingt mit diesem Thema etwas zu tun haben. Wir haben ein Bilderbuch von Lars, dem kleinen Eisbären, das wir schon immer wieder mal gelesen haben. Das ist plötzlich unter einem ganz anderen Aspekt gesehen worden. Und zwar kommt irgendwann dieser Ausspruch von dem kleinen braunen Bären, das der zu dem weißen Eisbären sagt: ‚Aber ich kann doch da gar nicht mit hin, weil ich ja braun bin.‘ Und dann guckt der andere Bär so und sagt dann nur so lapidar: ‚Quatsch, Bär ist Bär!‘ Und dann guckt mich das Kind neben mir an und sagt: ‚Ja, wie: Mensch ist Mensch.‘ Vielleicht hätte ich früher gar nicht auf

das Kind reagiert, wenn es so was sagt. Und wir sind dann darüber ins Gespräch gekommen. Dass jeder anders aussieht und so weiter. So etwas gibt es jetzt praktisch jeden Tag.“ (Kita 7, KD, 489-510)

„Die Mutter hat gesagt, die Kinder würden ihren Sohn auslachen, weil er immer in den Kindergarten laufen müsse. Die haben wirklich kein Auto. Und er wollte jetzt wohl doch ein großes Auto. Das hätten wir vielleicht auch schon vor Kinderwelten gemacht, aber wir waren sofort hellhörig. Wir haben dann in der Gruppe drüber gesprochen, dass das eigentlich doch viel gesünder ist, wenn man kein Auto hat und läuft. Wir haben versucht, das Kind zu stärken, die Eltern können sich halt kein Auto leisten.“ (Kita 3, KD, 96-99)

Dialogorientierung und Empowerment

In den beiden nächsten Zitaten geht es stärker um die Art und Weise, in der die Erzieherinnen mit den Kindern kommunizieren. An konkreten Beispielen wird veranschaulicht, wie die Erzieherinnen in ihren alltäglichen Routinen sozusagen „innehalten“ und sich unangemessene und stereotypisierende Formen der Ansprache von Kindern bewusst machen:

„Da überprüfe ich schon noch mal: ‚Kannst du das jetzt so sagen? Ist das vorurteilsfrei? Oder welches Urteil gibst du da gleich von vornherein mit rein?‘ Ein praktisches Beispiel ist ja auch, wenn wir ein Kind haben, das vielleicht sehr unruhig ist und gegen Gruppenregeln verstößt – am Tisch, beim Frühstück nicht über die Tische klettern oder Ähnliches – oder wenn Kinder neu kommen und damit überhaupt nicht vertraut sind und eben auch vielleicht unruhiger sind – solche Kinder nennen wir häufiger. Und schon ist bei den anderen Kindern dieser Unterton und da hören wir uns auch wieder: ‚Aha, der!‘ Oder sie sagen den Namen, so wie wir das vielleicht manchmal sagen. Und das ist früher zwar auch so gewesen, aber jetzt denke ich, gehen wir noch etwas bewusster damit um, und versuchen, dieses Kind auch nicht so, schon aus der Entfernung zu rufen, sondern auch hinzugehen und es direkt anzusprechen [...] Es ist natürlich nicht so, dass wir sagen: ‚Das machen wir schon ganz toll!‘ oder so. Den Anspruch hätte ich auch nicht. Aber wir gehen bewusster damit um.“ (Kita 12, KL, 521-548)

Im folgenden Zitat wird deutlich, wie sich der Beobachtungsfokus dabei auch auf das Handeln der Kolleginnen und Kollegen richtet:

„Dass man sich selbst dabei überprüft, wie man sich in seiner Gruppe verhält [...] Wie spricht meine Kollegin zu dem Kind, wie spreche ich? Jetzt hast du den mal angeschimpft – dass man sich wirklich mehr überprüft, wie man mit den Kindern umgeht. Dass man auch ein bisschen weiter guckt: ‚Na ja, der kann nicht anders aus sich heraus, ist eben zurückhaltend oder der will nicht, dass du ihn anfasst‘ [...], dass man die Kinder auch fragt: ‚Kann ich mal?‘ Wir haben auch im Team einer Kollegin zu sagen: ‚Du kannst das nicht machen!‘ – ist schon schwierig, aber wir sind dran. Und man muss sagen, dass man nachher auch dankbar ist. Man schwimmt selber in seiner eigenen Suppe und merkt gar nicht, dass man vielleicht ein bisschen herablassend spricht.“ (Kita 3, KD, 88-95)

3.2.3 Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Ziel: Erziehungspartnerschaft mit Eltern

„Auch die Kommunikation mit Eltern geschieht auf dialogischer Grundlage. Erzieherinnen und Leiterinnen erweitern ihre Kompetenzen, um wirklich alle Eltern anzusprechen. Sie sehen es als ihre Aufgabe, auf Eltern zugehen, ihre Arbeit und insbesondere die Projektarbeit transparent zu machen, um sie von Anfang an einzubeziehen. Sie erweitern ihr Methodenrepertoire zum Kennenlernen und Anerkennen der unterschiedlichen Familienkulturen in der Kita. Sie initiieren Dialoge über Erziehungsvorstellungen, die zur Aushandlung von Qualitätskriterien für Vorurteilsbewusste Bildung führen. Elterngesprächskreise über Erziehungsvorstellungen finden statt, auch in den Erstsprachen von Immigranteneletern.“ (ISTA 2004, 29f.)

Erstes Vorstellen des Projekts KINDERWELTEN bei den Eltern

Bei den ersten Anlässen, an denen das Projekt KINDERWELTEN der Elternschaft präsentiert wurde, fiel das Echo in den Kitas unterschiedlich aus. Die folgenden Beispiele zeigen das Spektrum der Reaktionen, aber auch der unterschiedlichen Strategien der Kita-Delegierten:

In einem kleinen Kindergarten, in dem generell eine hohe Elternbeteiligung konstatiert wurde, hat sich der Weg bewährt, zunächst die gewählten Elternvertreterinnen und -vertreter vom Projekt zu überzeugen:

„Letzte Woche hatten wir das erste Treffen mit der Elterngruppe. Das Gute ist, dass es wirklich freiwillige Eltern sind, die auch wirklich Interesse daran haben. Wir hatten uns dann auch so ein Konzept gemacht für den Abend – was wir mit den Eltern so umsetzen wollten. Die Eltern haben auch sehr aktiv mitgemacht dabei. [...] Als die Elternvertreter gesagt haben: ‚Ja, das [Projekt KINDERWELTEN; M.G.] ist gut.‘ haben wir diese Infozettel auch an die anderen Eltern verteilt und haben das Projekt dann auf einem Elternabend vorgestellt. Und es kamen dann durchaus kritische Fragen, die aber gemeinsam beantwortet wurden, wo auch ein Dialog unter den Eltern stattgefunden hat. [...] Die Eltern waren da doch relativ offen. Dann kam auch das Thema Vorurteile zur Sprache - was sind Vorurteile? – das war ganz interessant.“ (Kita 12, KL und KD, 185-328)

In dieser und anderen Kitas wurde der erste Elternabend zum Thema KINDERWELTEN aber trotz niedriger Beteiligung als Erfolg verbucht. Mit den wenigen Eltern sei ein intensiver Austausch zustande gekommen:

„Beim ersten Elterncafe, als wir die ersten Infos gegeben haben, da kam kaum Resonanz. Dann haben wir ja z.B. auch versucht, die Fragebögen an die Eltern zu bringen, war auch sehr wenig Resonanz. Und das war für uns so'n ganz großes Tal in diesem Kinderweltenprojekt. Weil wir das Gefühl hatten, wir schaffen es nicht, die Eltern einzubinden, wir können sie nicht motivieren, da kommt unheimlich wenig zurück. Also, bei dem Fragebogen, da waren es, glaube ich, 2 oder 3, die überhaupt bereit gewesen wären, irgendwie mitzuarbeiten beim Projekt.“ (Kita 8, KD, 296-302)

Im folgenden Beispiel versuchten die Erzieherinnen, die Eltern zunächst in Einzelgesprächen beim Bringen und Abholen der Kinder auf das Projekt aufmerksam zu machen. Zum Elternabend seien v.a. Eltern, die selbst oder deren Lebenspartnerin bzw. -partner einen Migrationshintergrund

aufwiesen, gekommen. Es sei ein intensiver Austausch zum Thema „Rassismuserfahrung“ zustande gekommen:

„Wir haben ja Eltern befragt, per Fragebogen. Die wussten jetzt mit dem Begriff ‚Anti-Bias‘ damals nichts anzufangen. Und dann sind die Erzieherinnen auf die Eltern zugegangen, haben das näher erklärt. Und dann kamen sehr viele Bögen zurück. Was man halt auch wirklich gemerkt hat war, dass die Eltern erleichtert sind. Also, die haben dann geschrieben, dass sie froh sind, dass ihr Kind in so einer Einrichtung sein kann. Wir haben auch etliche Kinder aus gemischten Ehen, also, dunkelhäutige Kinder, die Rassismuserfahrungen gemacht haben, die Mütter wie auch die Kinder. Das hat denen gut getan-, es tut denen gut zu wissen, dass man sich damit befasst. Also, bei uns sind auch die Emotionen ziemlich hoch geschwappt, als das Thema zur Sprache kam. Wir haben einiges von den Eltern erfahren, was wir vorher nicht wussten, obwohl wir die Leute vielleicht schon 3 oder 4 Jahre kannten. So, da war schon so eine Art Erleichterung und auch so: ‚Mensch, jetzt kann ich endlich mal da drüber reden, da werd ich ernst genommen‘.“ (Kita 7, 228-268)

In einigen Kindergärten, seien die ersten Reaktionen auf das Projekt KINDERWELTEN individuell sehr unterschiedlich gewesen. Neben Interesse und Bereitschaft, aktiv mitzuarbeiten, seien die Erzieherinnen auch mit sichtlicher Zurückhaltung, Skepsis und Vorbehalten konfrontiert worden. Allgemein drehen sich in den Interviews thematisierte Vorbehalte von Eltern gegenüber dem Projekt KINDERWELTEN um folgende Themen:

Eher in Einrichtungen mit Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien gaben sich Tendenzen zu erkennen, Kinder vor der Konfrontation mit Fragen der Differenz und des Rassismus schützen zu wollen:

„Dass die Eltern eben auch Angst hatten, die Kinder auf ein Thema zu bringen, das letztendlich noch gar kein Thema für sie ist.“ (Kita 13, KL, 135-137)

„Ein Vater hat gesagt, er möchte auf keinen Fall, dass hier dieses Problem der Migrantenkinder groß aufgebracht wird: ‚Wieso soll ich in Kindern Gedankengänge wecken, die hier schlichtweg nicht vorhanden sind?‘ Dass Kinder vielleicht schlechter sind, weil sie türkisch reden – solche Bilder – oder vielleicht ‚Itaker‘ genannt werden, das ist hier einfach nicht der Fall. Daher waren die Eltern auch teilweise gegen das Projekt. [...] Das geht ja früh genug los, wenn sie dann jugendliche Gruppen in der Stadt sehen, die vielleicht schon solche Ansichten haben.“ (Kita 1, KD, 156-162)

„Eine Mutter hat sich vehement eigentlich eher dagegen ausgesprochen, so mit dem, Tenor ‚Wir sind auch groß geworden, was brauchen die jetzt so was?‘“ (Kita 6, 99-103)

In einer Einrichtung wurde berichtet, Mütter und Väter mit Migrationshintergrund hätten sich bei der Darstellung des Projekts KINDERWELTEN als „Ausländer“ vorgeführt gefühlt.

In mehreren Kitas äußerten Eltern Befürchtungen, bei den regulären Angeboten müssten Abstriche hingenommen werden (z.B. Schließzeiten, aufgrund von Fortbildungen im Rahmen von KINDERWELTEN).

Vorbehalte bezogen sich zudem auf die Beziehung von KINDERWELTEN zum Schuleintritt. Einige Delegierte fanden es besonders schwierig, Eltern, die v.a. an der Förderung ihrer Kinder im kognitiven Bereich interessiert seien, von den Zielen Vorurteilsbewusster Bildung zu überzeugen:

„Die Eltern sind nach wie vor sehr fixiert auch auf unser Schulenvorbild. [...], dass man mehr drauf achtet, dass die Kinder den Stift richtig halten, schon Buchstaben schreiben können, solche Dinge. Das ist schon eine andere Wertigkeit. Und es ist natürlich nicht ganz einfach, den Eltern immer wieder diese andere Wertigkeit zu vermitteln.“ (Kita 6, KL, 36-48)

In einer anderen Kita sei gerade die fehlende Fortsetzung Vorurteilsbewusster Arbeit in der Schule von den Eltern als Problem benannt worden:

„Wie geht's in der Schule weiter?' Das war auch bei den Elternabenden die erste Frage die ganz spontan kam. Da kommt es halt wirklich zum Tragen: Du hast keine Markensachen an! Wo wird da angesetzt, um dieses Kinderweltenprojekt eigentlich weiter zu führen? Wir haben eben auch gesagt, wir wollen die ersten Grundsteine legen, wir machen die Kinder stark dafür, dass sie sagen können: ‚Ich habe nicht das Geld dafür, meine Eltern haben nicht das Geld, nimm mich jetzt so wie ich bin.‘“ (Kita 3, 182-188)

Im Fall einer Kita hätten Eltern, die der evangelischen Freikirche angehören, weltanschaulich motivierte Vorbehalte geäußert.

Weitere Entwicklungen der Zusammenarbeit

Trotz der anfänglich gemischten Reaktionen stellt sich der weitere Verlauf der Zusammenarbeit mit Eltern in der ersten Projektphase insgesamt als recht positiv dar. Viele Delegierte berichteten, dass auch anfangs skeptische Eltern mit der Zeit Zustimmung zum Projekt äußerten:

„Die Diskussionen, die wir im Vorfeld hatten, wo es uns erst schwergefallen ist, die Eltern zu überzeugen, die haben aber positive Wirkungen gehabt. Viele Eltern haben sich Gedanken gemacht und gesagt: ‚Gut, ihr macht das jetzt und wir unterstützen euch jetzt dabei.‘“ (Kita 4, KD, 45-47)

Als „Dambruch“ wurden in den meisten Interviews unterschiedliche Anlässe geschildert, an denen die Eltern auf einer praktischen Ebene mit Projektinhalten in Berührung kommen konnten:

„Jetzt sieht man wirklich Schritte im Kindergarten aushängen, sieht Bilder, Fotos, jetzt geht es in die Praxis und jetzt wird es auch sichtbarer und greifbarer für uns und für die Kollegen, für die Kinder, für die Eltern. Am Anfang hatte man Informationen aushängen. Und als man dann die Eltern durch den Elternbrief gefragt hat: ‚Haben Sie jemals schon mal was in dem Projekt gehört?‘, haben fast alle angekreuzt: ‚Nein‘, obwohl die Informationen aushingen. Daran sieht man, dass über die Schrift oder über einen Aushang gar nichts zu machen ist.“ (Kita 5, KL, 126-132)

„Wenn man es über das Kind macht, über die eigene Familie, dann kann man Eltern fast immer gewinnen. [...] Mal darüber nachzudenken: ‚Wie hab ich den Namen vielleicht gefunden? Was sehe ich Besonderes an meinem Kind? Was fällt mir da auf?‘ Die meisten haben ganz viel geschrieben, auf die Arbeitsblätter und manche haben sich auch getraut, darüber zu sprechen [...] von den neuen Eltern, da kam eine sehr positive Resonanz, da

kam raus, es wäre gut, wenn das auch in den Schulen weitergeführt würde. Am Elternabend war das dann auch so, nicht rein wissenschaftlich, wir haben es mit Beispielen aus der eigenen Arbeit begründet. [...] Wo sind ihre Kinder hier verwirklicht, da waren sie wirklich dabei, das war eine neue Erfahrung für die Eltern.“ (Kita 3, KL, 147-160)

Im Zuge der Arbeit am Projekt KINDERWELTEN sei der Austausch mit Eltern generell intensiver geworden – so der Tenor in vielen Interviews. Von Eltern kämen, wie im obigen Zitat anklingt, öfter positive Reaktionen, z.B. die Äußerung von Anerkennung für die Erzieherinnen, dass zurückhaltende Kinder stärker beachtet würden oder Anzeichen, dass die neuartige Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind als bereichernd erlebt wurde:

„Sich mal Gedanken zu machen über sein Kind, sich mal hinzusetzen, ist ja gar nicht so einfach. Viele Bilder sahen den Kindern auch nicht ähnlich. Manche haben Hörner gemalt – ‚Mein Kind hat auch manchmal Hörner.‘ Dann hatten wir die Thematik ‚Regeln und Normen‘ - wie schafft ihr das, dass die hören? [...] Eine Mutter hat gesagt, sie habe ihr Kind beobachtet, im Kindergarten [...] Sie habe es nicht glauben können, dass er am Tisch sitzt, dass er mit isst, dass er mit Messer und Gabel isst, dass er seine Tasse auswäscht, weil er’s zu Hause nicht akzeptieren würde. Sie war ganz angetan.“ (Kita 3, KD und KL, 172-180)

Die Dialogorientierung und der partizipatorische Charakter des Einbezugs von Eltern werden in den folgenden Zitaten deutlich. In beiden geschilderten Beispielen kam auf einem Elternabend im Zusammenhang mit dem Thema KINDERWELTEN eine Diskussion über bilinguale Erziehung auf. Dabei hätten Eltern Forderungen im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit an die Kita formuliert und sich zusammengeschlossen:

„Wir hatten den Workshop, da waren drei Mütter dabei und die Offenheit, mit der die Mütter über ihre Haltung zu dem, was Bilder, was Vorstellungen, was Vorurteile sind, gesprochen haben und das Engagement dabei, das fand ich beeindruckend. Und dass die da auch Forderungen stellen konnten und Fragen gestellt haben. Gerade Forderungen oder Wünsche bezüglich Sprachförderung. Die haben sich da hingestellt und gefordert und sich positioniert.“ (Kita 7, KL, 566-579)

„Wir hatten in der letzten Woche eine Sitzung mit den Eltern. Da gab es eine Mutter, die wollte gerne, dass wir bilingual arbeiten und andere fanden das nicht. Und es war eine ganz gemischte Zusammensetzung von den Eltern, es waren teilweise deutsche Eltern, teilweise Eltern, die aus Russland kamen, oder aber Eltern, die einen anderen Ehepartner hatten, der aus einem anderen Land kam. Und dann gab es ganz unterschiedliche Meinungen. Die einen sagten: ‚Nein, mir ist aber wichtig, dass ihr hier nur Deutsch sprecht, es ist besser, dass ich Deutsch lerne.‘ Und daraus entstand eigentlich eine ganz spannende Diskussion: Ja, wie ist das eigentlich mit euren Kulturen, wie redet ihr zu Hause? Wie funktioniert Lernen von Sprache? [...] So unterschiedliche Erwartungen, Bedürfnisse [...] wie kann man das bewerkstelligen? Und wir sind da auch sozusagen einen Schritt weitergegangen und haben dann eine Vereinbarung getroffen, dass ich den Erziehern ihre Vorschläge vorstelle und dass wir uns mit den Erziehern zusammensetzen und mit den Elternvertretern überlegen, was wir jetzt an anderen kleinen Zwischenschritten machen. [...] Das zeigt jetzt auch, was

für Eltern wir haben oder wo wir gerade stehen. Dass man da etwas Neues machen kann und gucken kann, hat das Bestand?“ (Kita 11, KL, 964-004)

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten sich in mehreren Kitas die im Projekt vorgesehenen Elterngruppen konstituiert oder waren in der Gründung begriffen. Nach Aussage der Kita-Delegierten engagierten sich einzelne Mütter oder Väter intensiv.

3.3 Reibungspunkte

In den Interviews kristallisieren sich eine Reihe von Reibungspunkten bei der Umsetzung der Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung durch die Kita-Delegierten heraus. Diese sind v.a. um fünf Themen zentriert: um den Faktor „Zeit“, Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Projekthinhalte, Irritationen und Konflikte im Zuge der Vorurteilsbewussten Organisationsentwicklung, ein Gefälle in der Identifikation mit dem Projekt, Probleme bei der Beteiligung von Eltern.

Im Hinblick auf den *Faktor „Zeit“* wurden v.a. folgende Aspekte genannt: In den Kitas eines Trägers, in dem die Beteiligung am Projekt sehr kurzfristig entschieden wurde (tendenziell über die Köpfe der Kita-Leiterinnen und Erzieherinnen hinweg), wurde ein *fehlender Vorlauf* beklagt, in dem in den Einrichtungen eine gemeinsame Haltung zum Projekt erarbeitet werden konnte. Das Fehlen der Konsensbildung habe den Einstieg in das Projekt erschwert und mache sich als Zeitverlust im weiteren Verlauf bemerkbar. Reibungspunkte resultieren für die Kita-Delegierten auch aus der anfallenden *Mehrarbeit*. Problematisch wurde z.T. auch die noch fehlende Verbindung mit den sonstigen Kita-Aktivitäten erlebt. Einige Delegierte beklagten, dass die für KINDERWELTEN aufgebrauchte Zeit zu Einbußen bei den „regulären“ Aktivitäten führe. Die Arbeit für KINDERWELTEN wurde als konkurrierend mit dem „Alltagsgeschäft“ erlebt. In einem Interview ist sogar vom „Abknapsen von Zeit bei den deutschen Kindern“ die Rede. In organisatorischer Hinsicht seien *Kolleginnen und Kollegen mit Teilzeittellen schwierig einzubinden*, sowohl aufgrund der begrenzten Anwesenheitszeiten als auch im Hinblick auf rasch anfallende Überstunden. In größeren Einrichtungen wurden *Termin- und Planungsschwierigkeiten* konstatiert (z.B. Termine finden, an denen alle teilnehmen können).

Hinsichtlich der *fachlichen Vermittlung der Projekthinhalte und Methoden* an Kolleginnen und Eltern wurden in den Interviews einige Situationen beschrieben, in denen sich die Delegierten mit der Aufgabe, Projekthinhalte, die sie selbst erst ansatzweise verarbeitet hätten, weiter zu vermitteln, überfordert fühlten. Dies bezieht sich v.a. auf die Anleitung von Übungen mit Selbsterfahrungselemente, wie z.B. die Durchführung der Übung „Wurzeln und Flügel“ mit dem ganzen Team der Kita. Hier beklagten sowohl Erzieherinnen als auch Leiterinnen, dass Anleitung und Hilfestellun-

gen, die speziell auf die Erfordernisse der Erzieherinnen zugeschnitten seien, einschließlich ausreichende Gelegenheiten zu Austausch und Vernetzung untereinander, fehlen würden. Zudem wurde mehr Begleitung der delegierten Erzieherinnen durch die regionalen Beraterinnen und Berater gewünscht.

Ein dritter Problembereich betrifft die *Irritationen und Konflikte*, die Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung auslöst. Organisationale Entwicklungs- und Lernprozesse bringen für die beteiligten Professionellen grundsätzlich Irritationen und oft auch Konflikte mit sich. Dass gemeinsame Auseinandersetzungen im Team in Bezug auf Themen der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung als besonders verunsichernd und konfliktträchtig erlebt werden können, führt die folgende Textpassage plastisch vor Augen:

„Da hatte ich dann immer mal so ein bisschen Angst, gerade als bei diesem ersten Workshop gesagt wurde, wenn man das und das sagt, dann diskriminiert man schon das Kind. Auch wenn man nur mal so einen lustigen Ausspruch bringt. [...] Das war so ein Punkt, da wurde hier sehr diskutiert, was dürfen wir überhaupt noch sagen? Aber wir haben nachher auch gesagt, wir machen dadurch [durch KINDERWELTEN, M.G.] auch vieles kaputt, so lustige Aussprüche – fällt mir gerade keiner ein – so ein ganz typischer Ausspruch, den man dann halt sagt, das geht einem dann irgendwann verloren. Das ist doch schon von Generation zu Generation weitergegeben.“

„[...] wenn ich zum Kind sage ‚Meine kleine Schnecke‘ – dann wurde uns schon gesagt, dass das diskriminierend ist. Weil, das Kind kann ja auch in der Schnecke etwas Schlechtes sehen und in dem Moment fühlt sich das Kind schlecht und das wäre schon wieder Diskriminierung. Tage nach dem Workshop hab ich immer überlegt, was sagst du denn da? Kinder, die wollen so etwas hören, die fühlen sich wohl, wenn man sie mal drückt und sagt: ‚Na, meine kleine Schnecke‘, ‚meine Süße‘ oder irgend so etwas, wenn sie mal kommen und mal schmusen wollen. [...] dann hat man ja auch schon gehört, dass Hospitationen kommen und unsere Arbeit beobachtet werden soll. Da habe ich schon gedacht, um Gottes Willen, dann musst du ja deinen ganzen-, musst du ja den Tag-, alles umschalten, ja?“ (Kita 1, KD 1 und KD 2, 224-240)

Zu den im Zitat angesprochenen Ängsten zählt die Unsicherheit, welche verbalen Äußerungen und Handlungen überhaupt als richtig oder falsch zu bewerten sind. Ferner werden Ängste vor Verlust an Spontaneität im Kontakt mit den Kindern und vor dem Verlust bewährter Praktiken wie auch vor Kontrolle von außen deutlich. Neben Irritationen, die sich eher auf die eigene Praxis beziehen, wurden in den Interviews auch Ängste vor Konflikten mit Eltern thematisiert.

Ein vierter Problembereich betrifft das *Identifikationsgefälle* mit dem Projekt. Einerseits geht es dabei um die unterschiedliche Bereitschaft unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Einrichtung, sich auf die Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung einzulassen. Die Kita-Leiterin, von der das folgende Zitat stammt, löst das Problem für sich mit dem Hinweis auf die Freiwilligkeit des Engagements für das Projekt:

„Es ist schon normal, dass das Interesse und das Engagement bei 12, 13, 14 Mitarbeitern hier im Haus natürlich nicht ganz gleich gewichtet ist. [...] Und diejenigen, denen es wichtig ist, die kommen halt, um zu fragen. Bei den anderen muss man es in der Form, wie es dann ist, wahrscheinlich auch so akzeptieren, dass es eben nicht so ganz im Vordergrund steht.“
(Kita 7, KL, 334-341)

Andererseits deuten sich in den Interviews auch Diskrepanzen zwischen den beteiligten Kitas und Kita-Leiterinnen an. Beispielsweise in einigen Kitas in Thüringen wurde der Zuschnitt der Vorurteilsbewussten Bildung auf die Erfordernisse in vielen westlichen Bundesländern betont. Im Osten gebe es kaum Kinder mit Migrationshintergrund und wenn dann aus ökonomisch gut situierten Familien. Auch hätten Fragen der Geschlechtergleichheit historisch eine andere Bedeutung:

„Dieses ‚Vorurteilsbewusste‘ und diese Spezialisierung auf Migrantenkinder – das ist hier überhaupt nicht gegeben.“ (Kita 1, KL, 26-28)

„Wir hatten früher einen Bildungs- und Erziehungsplan, der eben für alle Kindergärten in den neuen Bundesländern galt. Eigentlich steht darin schon viel von dem, worum es jetzt in dem Projekt geht. Viele Sachen sind für uns selbstverständlich. [...] Deswegen taten wir uns auch am Anfang ein bisschen schwer mit dem Projekt, weil wir einfach gedacht haben, das haben wir schon die ganzen Jahre über gemacht. Das Mädchen darf auch mit Bausteinen spielen und der Junge darf auch mal die Puppe haben und solche kleinen Sachen. Das war bei uns einfach schon so.“ (Kita 1, KL und KD, 46-53)

Auffallend ist, dass sich auch Leiterinnen, die mit Konzepten Interkulturellen Lernens oder Anti-rassistischer Erziehung vertraut waren, z.T. schwer damit taten, sich auf das Neue am Projekt einzulassen und ihr Verständnis von Diversität und Diskriminierung weiterzuentwickeln.

Nach wie vor bestehen *Reibungspunkte und Barrieren in der Zusammenarbeit mit Eltern*. So sind nicht alle Eltern für die im Projekt praktizierten Formen der Zusammenarbeit zu begeistern, z.B. sich am Elternabend im Kindergarten selbst kreativ zu betätigen und sich inhaltlich auseinanderzusetzen. Solche Schwierigkeiten verweisen auf das allgemeinere Problem, Dinge aus dem privaten Bereich in den Kindergarten zu tragen. Im folgenden Zitat wirft die interviewte Erzieherin die auch für sie nicht einfach zu beantwortende Frage auf, ob das Aufbrechen von Grenzen zwischen häuslicher Lebenswelt und Kita für Eltern und Kinder nicht möglicherweise auch eine Menge belastender Folgen hat:

„Das ist spannend, es gibt Eltern, die wollen mitmachen, und dann gibt es Eltern, die machen lieber zu. Wenn dann „Produkte“ hinterlassen werden – also, es waren ja Eltern am Elternabend und es fehlten ja auch welche – stellt sich die Frage: Wie geht es den Kindern, die zum Beispiel jetzt ihre Elternteile da an der Wand nicht sehen? – ‚Ach, meiner ist jetzt gar nicht da.‘ [...] Oder die Eltern leben in Trennung und hier ist die heile Familie auf dem Bild – und hier ist das Foto durchgeschnitten. Da kommen natürlich auch Themen dran, die sind natürlich nicht so ganz einfach. Ich denk mal, wenn wir jetzt auf Thema Elternarbeit kommen, dann müssen wir immer

vorsichtig vortasten. Vielleicht-, so die Namensgebung oder wo ist mein Kind zu sehen, das sind so Schritte, die man da langsam gehen muss.“ (Kita 8, KD, 912-930)

3.4 Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung

Die Konzeption des Projekts KINDERWELTEN sowie die fachliche Begleitung durch das Berliner Team und die regionalen Beraterinnen und Berater wurden von den Kita-Delegierten überwiegend positiv beurteilt. In den Interviews wurden auch eine Reihe von Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen formuliert.

Konzept und Programm

Die theoretische Konzeption der Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung wurde von den meisten Interviewpartnerinnen als überzeugend und weiterführend bewertet. V.a. drei Aspekte wurden als besonders nützlich und weiterführend erlebt: *erstens* die Offenheit für vielfältige Differenzen, *zweitens* der doppelte Fokus auf Diversität und Diskriminierung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und als Handlungserfordernis auf der strukturellen Ebene, *drittens* die Konzeption als gesamtorganisatorischer Entwicklungsansatz – insbesondere der Einbezug des ganzen Kita-Teams – und der darin angelegte Umsetzungs- und Praxisbezug.

Die Vorstellung, drei Jahre nach einem *vorstrukturierten Entwicklungs- und Qualifizierungsprogramm* mit verbindlichen Vorgaben zu arbeiten, sei für viele Interviewpartnerinnen zunächst befremdlich gewesen, habe sich jedoch bewährt. Es wurde z.B. als Entlastung erlebt, im Arbeitsalltag die Entwicklungsarbeit nicht aus den Augen zu verlieren:

„Es ist auch ein Unterschied, ob man jetzt in einer Gruppe mit zwei oder drei Leuten beschließt, ein Projekt zu machen – egal ob klein oder groß – oder ob das ganze Haus ein Projekt macht. Und da ist es natürlich sinnvoll, solche Zielvorgaben zu geben. Ich kann mich nicht jeden Morgen oder einmal in der Woche mit allen 12 oder 13 Leuten hinsetzen und alles immer wieder erarbeiten.“ (Kita 7, KL, 467-472)

Auch wurde in vielen Interviews ein „Übungseffekt“ durch den gleichartigen Aufbau der einzelnen Phasen im Projektverlauf konstatiert.

Zentrale Kritikpunkte an der Ausgestaltung des Programms beziehen sich auf die folgenden Aspekte:

Die für die Umsetzung einzelner Arbeitsschritte vorgesehenen *Zeitvorgaben* wurden z.T. als ausreichend betrachtet, in den meisten Fällen jedoch als weitaus zu niedrig. Der daraus resultierende Zeitdruck würde die ernsthafte Realisierung der einzelnen Projektschritte gefährden:

„Man ist so weit, wie man ist, denn sonst wird es nicht greifen. [...] ich möchte es mit den Kindern Schritt für Schritt erarbeiten, ich möchte nicht, weil die Präsentation im Dezember ist, Schritte überspringen, nur damit ich etwas präsentieren kann.“ (Kita 5, KL, 163-170)

In einer Einrichtung wurde die Struktur der Fortbildungen für die unterschiedlichen Beteiligten aufgrund von inhaltlichen Wiederholungen als wenig effizient bewertet.

Vergleicht man die Gruppen der Leiterinnen und Erzieherinnen, äußerten die Leiterinnen nicht nur insgesamt eine hohe, sondern auch eine höhere Zufriedenheit mit ihren speziellen Fortbildungselementen. Die spezifischen Fortbildungsworkshops und -inhalte wurden durchweg als ausgesprochen hilfreiches Angebot zur Reflexion des eigenen Leitungshandelns bewertet:

„Die Leitungswshops sind super. [...] Das sind so die Foren, da kann man für sich auch noch mal auf der Ebene ganz gut gucken: ‚Wo stehe ich, wie mache ich das als Leitung? Was kann ich noch lernen und was kann ich weitergeben?‘ Das finde ich ein ganz wertvolles Instrumentarium.“ (Kita 8, KL, 466-483)

Hinsichtlich der Qualifizierung der delegierten Erzieherinnen wurde von Erzieherinnen und Leiterinnen ein Mangel an spezifisch auf ihre Bedürfnisse zugeschnittener Schulung, Anleitung und Gelegenheiten zu Austausch und Vernetzung (v.a. mehr Zeit, um – möglichst unterstützt durch die regionalen Beraterinnen und Berater oder gemeinsam mit Kita-Delegierten aus anderen Einrichtungen – Projektinhalte noch einmal für sich aufzuarbeiten) beklagt.

Materialien und Methoden

Außerordentlich zufrieden äußerte sich die Mehrheit der Delegierten zu den vom Berliner Projektteam zur Verfügung gestellten *Materialien*:

„die Materialien sind ganz klasse, was die praktische Arbeit mit den Kindern angeht, mit den Eltern, das finde ich ganz prima.“ (Kita 13, KL, 215-217)

„das ist ganz klar formuliert, ganz klar gegliedert. Es ist eine absolute Hilfe, das merke ich bis jetzt immer wieder.“ (Kita 9, KL, 321-323)

Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge bezogen sich zum einen auf Materialien für die Arbeit mit Eltern (zu lang, wissenschaftlich-abstrakter Fachjargon, fehlende Übersetzungen in andere Sprachen).

Zum anderen wurden Materialien für die selbstständige Arbeit der Delegierten in einer Einrichtung als zu abstrakt und theoretisch bewertet. Die Anleitungen seien noch zu unspezifisch und nicht genügend auf einzelne konkrete Arbeitsschritte heruntergebrochen.

Die Arbeitsmethoden wurden sowohl hinsichtlich der Gestaltung der eigenen Fortbildungsworkshops als auch für die eigene Arbeit als Kita-Delegierte generell positiv bewertet. In allen Interviews wurde die konstruktive Arbeitsatmosphäre und der geschützte Rahmen auf den Fortbildungen positiv hervorgehoben. Bei der Anleitung zur Selbstreflexion als fachliches Handeln stellte der Einbezug von persönlichen Bezügen für viele Befragte eine neue Arbeitsform dar. Die Auseinandersetzung mit bio-

grafischen Erfahrungen wurde jedoch überwiegend als genauso erhellend wie motivierend erlebt:

„So mit dem Herzen verstanden hat man Kinderwelten eigentlich erst bei diesem Workshop, wo wir dann diese Übungen gemacht haben – ‚Wurzeln und Flügel‘. Da hat man auch emotional verstanden, worum es eigentlich geht. Als wir uns selbst gefragt haben: Wie war es denn eigentlich in unserer Kindheit? Was ist denn uns passiert? Wo waren wir vorn dran und wo ganz hinten? Und dann [...] was mache ich auf der Arbeit? Es gibt ja immer – man kann sich gar nicht ausklammern – Kinder, die man bevorzugt hat oder Eltern, mit denen man bevorzugt spricht. [...]

Ganz wichtig ist auch das eigene überlegte Handeln: Wie mache ich jedes Kind stark, um im Alltag zurecht zu kommen, sich in der Gruppe eine Position zu suchen. Dass eben wirklich jeder seine Vorzüge auch präsentieren kann und keiner ins Hintertreffen gelangt und sich nicht wohlfühlt. Das ist mir auch noch mal so bewusst geworden, als ich an meine Kindheit gedacht habe und überlegt habe: Wann bist du mal gern gegangen, wann bist du nicht gern gegangen und warum war das eigentlich so? Die Kinder können es ja nicht immer so ausdrücken, in Worten, was ihnen nicht gefällt, die leben das in ihren Gesten, in ihrer Mimik aus.“ (Kita 4, KD und KL, 41-51)

„Bei diesen Einführungsworkshop guckte man ja auf sich selber, auf eigene Wurzeln und Flügel. Da können wir also auch noch viel an den Mitarbeiterinnen entdecken. Das wäre auch noch mal so eine Zielsetzung von mir – so dieses Wecken für die Unterschiedlichkeiten der im Team verankerten Möglichkeiten.“ (Kita 8, KL, 197-203)

Einige Interviewpartnerinnen thematisierten allerdings auch, durch bestimmte Selbsterfahrungselemente an eigene Grenzen geraten zu sein:

„Ganz klar, am Anfang bei dieser Übung ‚Wurzeln und Flügel‘, da sind die Kollegen sehr an die Grenzen gekommen. Weil es die eigene Kindheit, die teilweise durchaus negativ erlebt wurde, berührte. Das war manchmal tränenreich für die eigene ‚Spurensuche‘.“ (Kita 5, KL, 429-432)

Ein weiterer Aspekt, der in mehreren Interviews zur Sprache kam, bezieht sich auf die *Terminplanung* durch das Berliner Team. Hier forderten einige Delegierte frühzeitigere und verbindlichere Absprachen.

Unterstützung durch die Fachberatung und die Träger

Die Unterstützung der *regionalen Beraterinnen und Berater* wurde von den befragten Kita-Delegierten durchweg als wichtiger Rückhalt im Verlauf der Projektumsetzung und als wichtiges Element im eigenen Qualifizierungsprozess erlebt („Supervision“, „Coach“):

„Die Begleitungen sind auch bei Fragen, auf die wir keine Antwort finden, vielleicht auch eine Form von Supervision [...] wenn wir in so eine Diskussion kommen, wenn jemand als Außenstehende noch dazu kommt und das noch mal von anderer Seite beleuchtet.“ (Kita 8, KD, 787-793)

„Wir werden von der Fachberatung insgesamt sehr gut begleitet. [...] sie wissen, wie der aktuelle Stand im Kindergarten ist, nehmen ab und zu an Dienstbesprechungen teil. Bis jetzt find ich die sehr gut involviert. Das ist wirklich Interesse – nicht so, noch mal fragen, wie weit sind die, sondern es sind sehr, sehr detaillierte Fragen. Auch nicht so ein Aushorchen, sondern

einfach: ‚Wo können wir euch helfen, braucht ihr Unterstützung? Wisst ihr den Weg weiter?‘ Das ist bis jetzt, finde ich, positiv. Und so erleben es auch die Erzieherinnen.“ (Kita 9, KL, 354-373)

Einige Kita-Delegierte wünschten, die Zusammenarbeit mit den regionalen Beraterinnen und Beratern noch auszudehnen, um für die selbstständige Umsetzung von Projektinhalten in den Kitas noch besser vorbereitet zu sein.

Der Einbezug der *Trägerorganisationen* wurde grundsätzlich sehr positiv bewertet. Zentrale Gründe, die in den Interviews angeführt wurden, bezogen sich einerseits auf die dadurch gegebene Legitimation für die Umsetzung von KINDERWELTEN in den Kitas (z.B. um das Projekt Eltern gegenüber vertreten zu können oder bei Teamkonflikten). Andererseits berichteten viele Kita-Delegierte, dass die Träger die Umsetzung des Projekts in materieller und operativer Hinsicht erleichterten, z.B. durch die Verbesserung der Medienausstattung oder durch flexible Lösungen, um die verfügbaren Zeitkapazitäten zu vergrößern (z.B. dass eine Leiterin mit einer 70%-Stelle die Möglichkeit erhält, für KINDERWELTEN anfallende Mehrarbeit als bezahlte Überstunden aufzustoßen):

„dass unser Träger uns relativ schnell und gut versorgt mit den technischen Sachen, die jetzt zusätzlich anfallen.“ (Kita 1, KL, 136-137)

„Dadurch dass ich bei der Trägerevaluation dabei war, war es für mich wirklich sehr hilfreich, über die Grund- und Leitziele des Trägers etwas zu erfahren und dass sich das für mich wirklich weiter bis in die Einrichtung durchsetzt. Das fand ich total hilfreich und bestätigend für mich, so: ‚O.k., ich bin beim richtigen Träger gelandet.‘ Und hilfreich ist, dass wir wirklich gut unterstützt werden. Dauert zwar alles, jetzt z.B. Medienbeschaffung ist eher so ein zäher Posten [...] aber sonst denke ich, sind wir bei einem Träger, der sehr interessiert ist, sehr offen ist. Und dass es da auch eine gute fachliche Unterstützung gibt.“ (Kita 8, KL, 770-786)

4 Umsetzung von KINDERWELTEN in Trägerorganisationen

Ein innovativer Aspekt des Projekts KINDERWELTEN liegt darin, dass um eine wirksame und nachhaltige Entwicklung in den Kitas zu erreichen, Stützsysteme auf der Trägerebene installiert werden. Die Träger sollen:

„selbst aufmerksam werden für Einseitigkeiten und Ausgrenzungen in ihren Institutionen, indem sie sich Antidiskriminierungsgrundsätzen verschreiben und deren Einhaltung regelmäßig überprüfen.“ (Wagner u.a. 2006, 34)

Beteiligte Trägerorganisationen erhalten Anleitung und Unterstützung, um ihr Leitbild, Konzept, Personalplanung und -entwicklung und Mitbestimmungsstrukturen – und wie diese Faktoren auf Veränderungsprozesse im Sinne Vorurteilsbewusster Bildung wirken – zu reflektieren. In jeder Einrichtung werden eine verantwortliche Vertreterin bzw. Vertreter und eine Ersatzperson für das Projekt benannt. Diese sollen möglichst aus der mittleren Entscheidungsebene der Organisation kommen und verschiedene Arbeitsbereiche repräsentieren. Ihre Aufgaben umfassen den Transfer der Projekthalte in die Organisation (z.B. Gründung einer internen Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Disseminationsstrategien), die Dokumentation der Projektarbeit, die Vorbereitung und Durchführung regionaler und überregionaler Präsentationen nach jeder Projektphase. Die Trägervorteuerinnen und Vertreter sollen zudem den Auf- und Ausbau regionaler Vernetzungsstrukturen durch die Organisation eines Projektbeirats aus u.a. Vertreterinnen und Vertretern von Fachschulen, Hochschulen, Fortbildungseinrichtungen, Elternorganisationen, Migrantenorganisationen und anderen Trägern voranbringen (vgl. ISTA 2004, 31).

Schlüsselemente der Qualitätsentwicklung auf der Trägerebene sind eine Träger-interne Selbstevaluation sowie die Fortbildung der Trägervertreuerinnen und -vertreuer in der Entwicklungswerkstatt „Trägerqualität“. Die Selbstevaluation dient der Erkundung des Referenzsystems der Organisation in Bezug auf Aspekte der Vielfalt. In der Entwicklungswerkstatt „Trägerqualität“ werden die Trägervorteuerinnen und -vertreuer zu Fragen der Vorurteilsbewussten Profilierung der Organisation, der Implementierung dialogischer Verfahren in ihre Strukturen, Antidiskriminierungsleitlinien sowie Vorurteilsbewusster Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation fortgebildet. In der Zusammenarbeit mit der Projektberaterin sollen Ziele für eine Vorurteilsbewusste Trägerorganisation entwickelt, konkrete Arbeitsvereinbarungen getroffen und die Umsetzung konkreter Aktionen und Veränderungen geprüft werden.

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Interviews mit Trägervertreuerinnen und Vertretern unter zwei Gesichtspunkten dargelegt:

- Verlauf des Träger-internen Prozesses in der Einstiegsphase
- Beurteilung der fachlichen Begleitung

4.1 Träger-interner Prozess

4.1.1 Motivation und Befürchtungen

In den teilnehmenden Trägerorganisationen wurde das KINDERWELTEN-Folgeprojekt als Ergänzung und Weiterführung bestehender Schwerpunktsetzungen im Trägerprofil (z.B. Engagement gegen soziale Benachteiligung, Integrationsansatz, Interkulturelle Öffnung, Situationsansatz) und laufender Initiativen und Projekte (z.B. Sprachförderung, Bildungsprojekte) betrachtet. Im Rahmen aktueller Reformen und Umstrukturierungen im Elementarbereich (v.a. Einführung von Qualitätsmanagement, Bildungspläne) wurde das Konzept der Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung als Angebot wahrgenommen, um Aspekte der Diversität und Chancengleichheit systematischer als bisher in die Gestaltung der Programme wie der administrativen Abläufe auf der Trägerebene zu berücksichtigen.

Positive Erwartungen

Grob betrachtet lassen sich auf der Trägerebene hinsichtlich der Teilnahme am Projekt KINDERWELTEN fünf Hauptmotive identifizieren: Qualifizierung des Personals und Praxisverbesserung im Umgang mit Heterogenität in den Kitas; Aufbau von Strukturen für eine diversitäts- und diskriminierungsbewusste Qualitätsentwicklung auf unterschiedlichen Handlungsebenen der Trägerorganisation; Profilentwicklung und Prestigegewinn; Vernetzung mit anderen Institutionen; Mitgestaltung laufender Reformen.

Ein Hauptmotiv zur Beteiligung am Projekt ist die *Qualifizierung der Erzieherinnen* im Umgang mit Heterogenität. der Begriff „Heterogenität“ von den befragten Trägervertreterinnen allerdings v.a. mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, sozio-kulturellem Hintergrund, religiöser Orientierung, aufenthaltsrechtlichem Status, Behinderungen und Erfahrungen der Vernachlässigung und Gewalt gefüllt.

Erwartungen an das Projekt KINDERWELTEN bezogen sich v.a. auf Hilfestellungen für die Arbeit in Kitas in sozioökonomisch deprivierten Wohnbezirken. Das Projekt sollte einerseits dazu beitragen, gerade in solchen Einrichtungen die pädagogische Qualität zu verbessern und die Bildungschancen von Kindern aus marginalisierten sozialen Gruppen und mit Migrationshintergrund zu verbessern. Andererseits sollten gegenüber Eltern und der breiteren Öffentlichkeit die besonderen Lern- und Entwicklungschancen sozial gemischter Einrichtungen sichtbar gemacht und der Gefahr der Stigmatisierung solcher Kitas begegnet werden. In diesem Sinne wurde KINDERWELTEN auch als Handlungsansatz, um Tendenzen zur sozialen Segregation entgegenzuwirken, gesehen:

„Wir haben uns gedacht, es würde ganz gut zu den anderen Prozessen, die wir schon am Laufen haben, passen – insbesondere noch mal der Blick auf

„Vielfalt als Chance“, sage ich mal, als große Überschrift. Wir haben einfach eine vielfältige Zusammensetzung in den Kitas. Und die Chancen von Ausländern nachher in der Schule hängen sehr stark vom familiären Hintergrund ab. [...] Wir haben gleichzeitig eben auch noch eine Sprachförderung. Und da [...] war das für uns eigentlich eine Chance, da mal stärker hinzugucken: Was spielt sich denn da eigentlich ab? Wie kann man Kinder besser unterstützen, also, das Kind mal zu sehen. [...]

Eine Herausforderung der Kitas ist auch, die Eltern dazu zu bewegen, mit Vielfalt umzugehen. Wir haben ja durchaus Kitas, wo es nur noch wenig deutsche Kinder gibt und wo Eltern sich dann überlegen, schick ich das Kind da noch hin? [...] Und wir überlegen immer, wie kann man diese Vielfalt als Chance darstellen – nicht als Benachteiligung des eigenen Kindes? Das gilt sicher nicht nur für die deutschen Eltern, sondern wir haben ja einfach ein Gefälle in den Bewertungen der Nationen untereinander. Und das ist für mich auch eine Herausforderung – wo man die Kitas da unterstützen sollte?“ (Träger D, 92-104)

Konkrete fachliche Unterstützung erwarteten die Trägervertreterinnen v.a. im Hinblick auf drei Problembereiche:

Erstens wurden von KINDERWELTEN Anregungen für die Berücksichtigung von Heterogenität in der pädagogischen Arbeit mit Kindern erwartet, wie im Zitat oben anklingt besonders für eine individuelle Stärkung bzw. ein *Empowerment* der Kinder gewünscht – ein Aspekt, der in der Sicht der Interviewpartnerinnen paradoxerweise in vielen Maßnahmen (z.B. Sprachförderprogrammen) viel zu wenig beachtet würde.

Zweitens wurde eine Professionalisierung der Erzieherinnen im Kontakt und in der Zusammenarbeit mit sozial heterogenen Elterngruppen für dringend erforderlich befunden:

„Es gibt auch Berührungängste mit Eltern. Und Eltern mit Migrationshintergrund steht dann oft auch nicht die Sprache als Kommunikationsmittel zur Verfügung. Da gibt es dann schon auch so Dynamiken: ‚Die kommen ja nie, wir laden sie ein ...‘ Ich glaube, da gibt es noch viel Potential der Verständigung.“ (Träger D, TV, 120-130)

Drittens formulierten einige Trägervertreterinnen im Kontext öffentlicher Debatten etwa über ein Antidiskriminierungsgesetz, das Tragen eines „Kopftuchs“ von muslimischen Lehrerinnen und Erzieherinnen oder zum Thema Kinderarmut und soziale Ungleichheit ein besonderes Interesse an Qualifizierung und Entwicklung zum Thema „Diskriminierung“:

„Es ist wichtig, dass wir mal etwas zum Thema ‚Diskriminierung‘ gemacht haben, was es für Diskriminierungsformen gibt. Und das auch so zu nennen – ‚Diskriminierung‘ – und was für ungleiche Situationen wird damit unter Umständen schaffen.“ (Träger C, TV, 306-312)

Im folgenden Zitat wird Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung als praktikabler Handlungsansatz betrachtet, um eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Praxis in den Kitas zu etablieren und Abwehrreflexe in Bezug auf Fragen der Differenz („Tun wir doch alles schon!“) aufzubrechen:

„Eine Kita, die ich jetzt selber gut kenne von innen, die haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, ob sie am Projekt teilnehmen sollen oder nicht. Da kam dann die Rückmeldung, sie hätten sich dagegen entschieden: ‚Tun wir ja alles schon. Wir haben ja auch gar nicht so eine große Vielfalt in der Kita‘. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass in der Kita zum Beispiel den Kindern in Wirklichkeit noch nicht einmal bekannt ist, wo die anderen Kinder herkommen. Das ist aber den Erzieherinnen gar nicht bewusst. Da ist noch so viel drin! Und so ein Projekt bietet die Chance, dass sich vielleicht ein Team öffnen kann für diese Themen. [...] Und da glaube ich einfach, die Selbstwahrnehmung, die Fremdwahrnehmung und dann noch mal die Wahrnehmung der Kinder vor allen Dingen, ist wirklich eine andere, da gibt es noch Klüften! Ich glaube, da gibt es wirklich noch Ängste und Blockaden. Wer würde sich denn schon getrauen, zu sagen: ‚Ist immer noch zu wenig angekommen.‘ Das höre ich sowieso gerade sehr oft – auch bei anderen Projekten – so dieses ‚Das tun wir doch alles schon, ist doch nichts Neues!‘ Und da dann genauer hinzuschauen, ‚Tun wir’s denn wirklich?‘ Also, das verspreche ich mir von dem Projekt. [...] Ich glaube auch, die sind im Grunde hilflos. Hinter diesem ‚Tun wir ja schon alles!‘ steht oft auch dieses Negieren der Unterschiede, es gar nicht tiefer zu untersuchen. Und das finde ich auch sehr spannend [...] das mal zu öffnen, da noch einen Schritt weiter zu gehen.“ (Träger D, 218-223)

Im Fall eines kirchlichen Trägers wurde das Thema „Diskriminierung“ besonders im Zusammenhang mit internen Diskussionen über eine die Profilierung als „evangelische“ Einrichtung akut. Das Projekt KINDERWELTEN wurde von den Beteiligten u.a. als Hilfe in der Träger-internen Selbstverständigung über das eigene – „evangelische“ – Profil genutzt (vgl. 4.2).

Auf einer zweiten Motivationsebene verfolgten die Träger mit der Beteiligung am Projekt KINDERWELTEN das Ziel, *Expertise und Strukturen für eine Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung* aufzubauen. In einigen Einrichtungen wurde das Interesse formuliert, aktuelle Umstrukturierungen mit neuen pädagogischen Akzenten zu verbinden. Beispielsweise in einem Träger der Evangelischen Kirche wurde beschlossen, das Projekt auf Ebene der Landesgeschäftsstelle mit zu begleiten, um die Projektinhalte möglichst breit in verschiedenen Gremien multiplizieren zu können. In anderen Organisationen wurde KINDERWELTEN in den Kontext breiterer Organisationsentwicklungsprozesse (z.B. Formulierung von Leitzielen, Profilbildung in Kitas), die auch die Bereiche Migration und Interkulturalität umfassten (z.B. Erarbeitung eines Grundsatzpapiers zum Umgang mit Weltanschauungen, Berücksichtigung von Heterogenität bei der Personalrekrutierung, Intensivierung der Sprachförderung, Bildungsprojekte) gestellt.

Mehrere Trägervertreterinnen betrachten KINDERWELTEN als eine Art „Modul“, mit dem die Projektinhalte nicht nur als Spezialthema, sondern auch als Querschnittsdimension im Leitbild und in der Qualitätsentwicklung des Trägers verankert werden sollten:

„Wir haben uns für Kinderwelten entschieden, weil es ein Baustein zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten ist, der passt zum Situationsansatz, aber auch zu anderen Projekten. Kinderwelten kann angekoppelt

werden an bestehende Projektsysteme, pädagogische Systeme. Ein guter Effekt, dass das alles reflektiert wird.“ (Träger E, TV, 237-243)

„Wir hoffen, dass wir es schaffen, diese Qualifikation, die sie in ihrer Praxis haben - weiß nicht, wie ich das sagen soll – noch ein Stück abzuschöpfen, Synergien entstehen zu lassen, dass wir das nutzen können für die kollegiale Beratung oder das Lernen der Organisation.“ (Träger D, TV, 656-661)

„Für Kinderwelten wollen wir ja auch feste Kommunikationsstrukturen einbauen, wie wir wirklich alle mit ins Boot kriegen, wie der Informationsfluss hergestellt werden kann – von unseren Kitas machen ja nur ein paar mit. Wir müssen ja gucken, wie wir unsere Erkenntnisse und Ergebnisse auch in die anderen Einrichtungen rein kriegen.“ (Träger F, TV, 1158-167)

Vom Projekt Kinderwelten versprachen sich die Trägervertreterinnen des Weiteren ein *positives Image* ihrer Einrichtung:

„Als Trägervertreterin verspreche ich mir natürlich auch positive Publicity für den Verband, das ist ganz klar. Wir können über dieses Projekt, über die große Anbindung in Berlin viel Öffentlichkeitsarbeit leisten für unsere Einrichtung.“ (Träger E, RB, 222-226)

Ein anderes Motiv bestand in *Kontakt- und Vernetzungsmöglichkeiten* mit anderen Institutionen (z.B. mit anderen Trägern in der Gemeinde oder Region). Hier erwarteten die Befragten auch einen wichtigen Beitrag von den zu installierenden Projektbeiräten (z.B. engere Kontakte zu Fachschulen und Fachhochschulen, um gezielt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund rekrutieren zu können). In der Beteiligung an KINDERWELTEN als innovativem Modellprojekt versprachen sich einige Träger zudem eine Möglichkeit zur *politischen Mitgestaltung laufender Reformvorhaben* im Elementarbereich (z.B. über den Projektbeirat Projekthalte in Diskussionen über den Bildungsplan einbringen).

Befürchtungen

Die befragten Trägervertreterinnen äußerten v.a. positive Erwartungen an das Projekt. Als entlastender Faktor wurde die Freiwilligkeit der Teilnahme bei den Kindertageseinrichtungen herausgestellt. In den Interviews ebenfalls zur Sprache kommenden Unsicherheiten bezogen sich auf den Aufwand, die fachliche und organisatorische Komplexität des Projekts, Ängsten vor Kontrollverlust und mangelnder Planungssicherheit aufgrund aktueller Restrukturierungen im Elementarbereich.

Der zeitliche *Aufwand* sowohl für die Fortbildung der Trägervertreterinnen und -vertreter als auch die zur Verfügung zu stellenden Arbeitsstunden für das Kita-Personal und die Fachberatung, wurden z.T. als sehr hoch bewertet.

Auch die Trägervertreterinnen beurteilten das Projekt als *inhaltlich und organisatorisch sehr komplex*. Einige Interviewpartnerinnen äußerten Zweifel, inwiefern es gelingen würde, ein derart komplexes Projekt in den Kitas zu installieren. Als eine entscheidende Gelingensbedingung wurde

die Notwendigkeit betont, die Vorurteilsbewusste Arbeit mit anderen Projekten des Trägers zu verzahnen und auf den unterschiedlichen Ebenen zu kohärenten Ansätzen zu bündeln:

„Schultern wir das alles?‘ Also, das ist viel und wie kriegen wir es zusammen? Das ist noch offen. Wir haben alle eine Ahnung davon, dass wir diese Prozesse zusammenkriegen müssen, aber wie das so gehen soll? Da verfahren sich ja viele unbewusst auch in der Kita - wenn wir jetzt diese Kitas haben, die das Bildungsprojekt weiter umsetzen und auch Kinderwelten. Da muss man jetzt auch irgendwie Konzeptarbeit machen. [...] Das ist auch so ein bisschen meine Angst, dass wir vor lauter Prozessen, die laufen-, dass dann die Ergebnisse womöglich ausbleiben.“ (Träger D, TV, 242-73)

Als verunsichernd beschrieben einige Trägervertreterinnen die Anforderung, sich der Führung des Berliner Teams zu überlassen. Am Anfang habe es Befürchtungen gegeben, eine gewisse *Kontrolle über den Projektverlauf abzugeben* (z.B. nach vorgegebenem Programm arbeiten, „blind“ Methoden übernehmen, Gesamtkoordination dem Berliner Team überlassen).

Auch bei den Trägern war die Entscheidung zur Beteiligung am Projekt von *mangelnder Planungssicherheit* überschattet, die Umstrukturierungen und der Wegfall von Stellen mit sich brachten:

„Also, dadurch, dass politische Gegebenheiten sich verändert haben, hatte ich bei der letzten Besprechung schon manchmal das Gefühl, die Projektorganisation wird relativ schnell vor der Frage stehen – und da bin ich wirklich gespannt, wie das ausgeht – wie viele Abstriche kann man noch zulassen, ohne dass wirklich auch die Qualität und der Anspruch des Projekts gefährdet wird. Und da wünsche ich mir wirklich, dass sie da in den Ring gehen, und auch sagen, bis zu der Stelle, aber weiter nicht. Sonst verwässert das ganze Vorhaben, weil es ist eh so ein sensibles Thema, das braucht diese Stärke.“ (Träger D, 972-982)

4.1.2 Organisation und Verankerung des Projekts beim Träger

Im Laufe der ersten Projektphase haben sich die delegierten Trägervertreterinnen mit ihrer Rolle im Projekt vertraut gemacht, einen Fortbildungswerkshop absolviert und begonnen, Projektinhalte auf der Trägerebene umzusetzen.

Nach Auskunft der Trägervertreterinnen gestaltete sich dieser Prozess in einzelnen Organisationen sehr unterschiedlich. Ein Beispiel dafür ist die Beteiligung an der im Rahmen von KINDERWELTEN durchzuführenden *Selbstevaluation*. Musste eine Trägervertreterin mangels breiteren Interesses den Evaluationsbögen allein mit einer Kollegin ausfüllen, wurde in der Mehrzahl der Gespräche von einer relativ hohen Beteiligung und Motivation berichtet.

Ein Beispiel für die zuletzt genannte Tendenz ist der folgende Auszug aus dem Gruppeninterview in einer relativ großen Organisation. Die Trägervertreterinnen schildern ihre Strategie, um mit den Kolleginnen und

Kollegen in einen Dialog über die Projektfragen zu kommen. Als zentrale Erfahrung wird die Vielperspektivität von Problemwahrnehmungen in Verbindung mit unterschiedlichen Funktionen der Beteiligten innerhalb der Organisation hervorgehoben:

„Wir haben das auch so angelegt, dass sich jeder geäußert hat, von der Gruppenleiterin bis zum Verwaltungschef. [...] Es war klar, wir können keine Aussage treffen: ‚Wir als Träger sind so und so – Punkt!‘ Sondern es gibt, so groß wie der Träger ist, ganz vielfältige Ansichten und Wünsche [...] Wir haben vorher die Fragebögen verteilt und bewusst gesagt, jetzt müsste kein Konsens entstehen, sondern jeder sollte individuell den ausgefüllten Fragebogen mitbringen. [...] und es durften dann auch die unterschiedlichen Antworten stehen bleiben. Das war schon auch interessant aus welcher Funktion welcher Blickwinkel entsteht. [...] Wir hatten die Personalstelle zum Beispiel dabei, die die Einstellungen und die Personalpolitik im Auge hat. Den Verwaltungschef hatten wir, dann hatten wir den Personalrat, [...] wo dann auch eher Beschwerden und Kritik von den Mitarbeitern ankommt, was sie vorher nicht irgendwie wahrnehmen können. Dann hatten wir die Jugendhilfeplanung dabei. [...] Interessant war auch der Dialog von der Kita aus – es waren ja Leiter und Gruppenmitarbeiter dabei und zum Beispiel der Verwaltungschef. Das war schon interessant – Wie sieht von da die Welt aus, die Organisationswelt und von der anderen Seite? Und da gab es zum Teil schon spannende Diskussionen.“ (Träger D, TV, 425-496)

Hinsichtlich der eigenen *Rolle als KINDERWELTEN -Multiplikatorin* stellten die Befragten vier Handlungsbereiche heraus:

Die Interviewpartnerinnen sahen sich erstens für die *Repräsentation und Verbreitung des Projekts in der Trägerorganisation* verantwortlich – d.h. ihm innerhalb der Organisation eine Bedeutung zu geben, Interesse wach zu halten, eine Kommunikation über Projektinhalte zu initiieren und weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzubinden:

„Ich sehe meine Rolle ganz stark in der Verbreitung innerhalb des Trägers, mir da Gedanken zu machen-, also, zu welchem Zeitpunkt macht es Sinn, den Rest der Organisation mitzunehmen, an welchen Stellen, in welchem Tempo? Wir machen zum Beispiel noch einen Workshop zusätzlich nächstes Jahr für interessierte andere Kolleginnen, da brauchen wir jetzt nicht warten, bis das Projekt zu Ende ist.“ (Träger D, 355-364)

Auf einer *zweiten* Handlungsebene sorgten die befragten Trägervertreterinnen auf vielfältige Weise für die praktische *Unterstützung der Projektabläufe in den Kitas*:

„Ich sehe dann auch noch den aktiven Teil, von der Trägerseite her, zu gucken, was kann denn der Träger realisieren, um ein gutes Umfeld zu schaffen, damit das auch möglich ist, das zu tun?“ (Träger D, 367-372)

Dabei geht es einerseits um die Ausstattung der Kitas mit zusätzlichen Ressourcen (z.B. technischen Geräten und Medien, Zeitkapazitäten). Andererseits wurden operationale Hilfestellungen auf unterschiedlichen Ebenen geschildert (z.B. Verantwortung und Führungsverhalten in Bezug auf die Umsetzung in Kitas, Berücksichtigung des Projekts bei der Zeitplanung

(z.B. der Kapazitäten im Bereich der Fachberatung), Organisation der Teilnahme an Fortbildungen, Hilfestellung bei Konflikten, Reflexionshilfen). Im folgenden Zitat hebt die befragte Trägervertreterin ihre Rolle als Vermittlerin zwischen Kitas und Träger in Bezug auf Projektbelange hervor:

„Als Trägervertreter begleite ich das Projekt. Ich vertrete die Interessen des Trägers, die jetzt so aussehen, dass wir wollen, dass sich dieser Ansatz in unseren Kindergärten wiederfindet. [...] Das ist so das übergeordnete Ziel. [...] Also, ich bringe mich da ein, ich stelle mich den Diskussionen in den Kitas, genauso, wie das natürlich auch unser Geschäftsführer macht. Und da kommt es dann einfach darauf an, in einer gemeinsamen Reflexion den Rahmen zu schaffen, damit die Kitas in der Lage sind, diese Erziehung auch durchzuführen. So würde ich mich als Bindeglied zwischen Einrichtung/Beraterin und auf der anderen Seite Geschäftsführung sehen. [...] mich auch darum zu kümmern, dass das Geld auch da ist.“ (Träger F, 298-322)

Als *drittes* wichtiges Handlungsfeld wurde in mehreren Interviews die *inhaltlich-konzeptionelle Ebene* betont. Um Vorurteilsbewusste Bildung innerhalb der Organisation als Spezial- wie als Querschnittsthema (z.B. im Leitbild, internen Evaluationen, Transfer in andere Arbeitsbereiche – z.B. Familienhilfe) zu verankern, sahen die Trägervertreterinnen eine wesentliche Aufgabe darin, Verknüpfungen mit anderen laufenden Aktivitäten und Projekten herzustellen, um statt Überlastung auf allen Ebenen Synergieeffekte zu erreichen. Hierzu zählt die Aufgabe, das Projekt in unterschiedlichen Abteilungen der Organisation und in politischen Gremien zu kommunizieren und Schnittstellen und Berührungspunkte deutlich zu machen:

„Man kann nicht Kinderwelten machen und weitermachen wie bisher, das geht nicht. Es ist auch die Frage, was lassen wir dafür? [...] Und andererseits können wir dafür nicht alle anderen Fortbildungen herausnehmen, so geht es auch nicht.“ (Träger E, TV, 240-249)

„Weil die politische Ebene - im Moment erst einmal der Jugendhilfeausschuss – die diskutieren dann über Bildung und diskutieren die Sprachentwicklung. Und unsere Übersetzung-, das heißt, man muss es zusammenkriegen. Sprachentwicklung geht nicht ohne Bildung und andersherum: Bildung ist auch Sprachentwicklung. [...] Das Risiko sehe ich weniger in der Kita, sondern auf Trägerebene, dass es uns gelingt, deutlich zu machen, dass Kinderwelten kein Konkurrenzprojekt zu irgendetwas anderem ist. Das würde eine ungute Dynamik zur Folge haben. Schwierig ist gerade, dass unterschiedliche Projekte unterschiedlich weit sind.“ (Träger D, TV, 601-634)

Als *vierten* Aufgabenbereich sahen sich die Trägervertreterinnen für die Repräsentation des Projekts nach außen verantwortlich (z.B. in politischen Entscheidungsgremien). In diesem Zusammenhang wurde in mehreren Interviews betont, dass im Rahmen von KINDERWELTEN ein fruchtbarer Prozess zwischen Trägern in Gang gekommen sei, der über den Austausch während der Fortbildungen hinaus auch konkrete Kooperationen ermöglicht habe. Als Schritt zur Vernetzung wurde auch die Organisation eines Projektbeirats als wichtige Aufgabe verstanden.

4.2 Reibungspunkte

In den Interviews kristallisieren sich eine Reihe von Reibungspunkten bei der Umsetzung des Projekts KINDERWELTEN auf der Trägerebene heraus. Diese sind v.a. um vier Themen zentriert: geringe Identifikation des Trägers mit dem Projekt, in Frage stehende Realisierbarkeit in einer konfessionell gebundenen Einrichtung, knappe Zeitressourcen und Probleme der Trägervertreterinnen bei der Vermittlung des Projekts in ihren jeweiligen Gremien.

Ein eher unausgesprochenes *Gefälle in der Identifikation der Trägerorganisationen mit dem Projekt KINDERWELTEN* gab sich etwa in der unterschiedlichen Beteiligung an der Selbstevaluation zu erkennen.

Im Fall eines kirchlichen Trägers ist das Identifikationsproblem anders gelagert. Hier wurde die Frage evident, inwiefern eine diversitäts- und diskriminierungsbewusste Qualitätsentwicklung mit dem Selbstverständnis und den Zielen eines der evangelischen Kirche angehörenden Trägers überhaupt vereinbar ist. Im folgenden Zitat wird das *Dilemma zwischen partikularistischer Orientierung als konfessionell gebundener Einrichtung und Gleichheitszielen* – das durch die Aufforderung zur Profilbildung im aktuellen politischen Kontext noch eine Zuspitzung erfährt – beschrieben:

„Wir positionieren uns ja auch mit unserem evangelischen Profil. Wir müssen in einer gewissen Weise einseitig sein, in der Darstellung, wer wir sind, mit unserer Identifizierung [...]. Und das heißt jetzt praktisch ‚einseitig sein und gleichzeitig offen‘. [...] dass zum Beispiel keine in einer evangelischen Einrichtung arbeiten kann, die zum Beispiel muslimisch ist [...] Vom Kinder- und Jugendhilfegesetz her müssen Träger am Profil erkennbar sein. Also, wir müssen uns in dieser Einseitigkeit zeigen, sonst ist es keine evangelische Einrichtung und dann haben wir wieder das Problem.“ (Träger C, TV, 327-351)

In den folgenden Auszügen aus den Interviews mit den Trägervertreterinnen werden konkrete Reibungspunkte aufgezeigt:

„Aufgrund dieses Projekttagess hat man untersucht, was wäre bei uns in diesem Rahmen möglich. [...] mit so ein paar Fragen; ‚Was ist evangelisch am evangelischen Kindergarten? Könnten Sie sich vorstellen, dass wir den Ramadan mit in die Feste einbeziehen oder andere religiöse Symbole aufstellen?‘ Da haben sich die Eltern im Ausschuss, selbst die Kindergartenmitarbeiter, gleich dagegen gesperrt. Auf keinen Fall wolle man so ein Fest feiern, auch nicht, wenn Eltern solche Feste im Jahreskreislauf mit organisieren. Ein Buddha könnte nur vorübergehend mal kurz mitgebracht werden, vielleicht ein, zwei Wochen auch da stehen, aber nicht auf Dauer. Den Vorschlag, dass eine Mutter aus dem Koran oder aus einem anderen Buch, regelmäßig, einmal die Woche, einmal im Monat, etwas vorliest – das haben sie eigentlich schon auch abgelehnt. Von einer Kindergartenleiterin wurde klipp und klar gesagt, ‚Ich habe mich mit Absicht auf eine evangelische Stelle beworben und dann muss es nicht so ein Mischmasch sein.‘ [...] Also, da gibt es ein Spannungsfeld. Hinsichtlich der Bezugsgruppenidentität ‚Religion‘ – das haben die auch klar gesagt – findet bei uns, zumindest in dieser Region keine Stärkung statt. [...] In unserem Leitbild ist

das Missionarisch-Pädagogische verankert, da kommen andere Sachen einfach nicht vor. [...] wir können nicht sagen, wir machen jetzt das Projekt, die Kirchengemeinde finanziert es zwar, aber vom Inhalt her machen wir, was wir wollen, das geht nicht.“ (Träger C, TV, 361-438)

„Die Angebote der Kita sind offen für alle Kinder. Bloß die Inhalte sind halt schon soweit vorgegeben. [...] Wir haben aber auch keine Erzieherinnen, die nicht evangelisch sind oder halt anderen Religionen angehören - türkische oder muslimische – das kommt einfach bei uns nicht vor.“ (Träger C, TV, 484-503)

„Es gibt ja ein Berufsverbot in einer städtischen oder kommunalen Einrichtung, gegenüber einer Kinderpflegerin, die vor den Sommerferien kein Kopftuch trug und eben mit einem Kopftuch zurückkam. Das ist bei uns schon ein heiß diskutiertes Thema. Einerseits unterstützen die Kirchen dieses Verbot. Es soll jetzt auch ins Kindergartengesetz aufgenommen werden, ähnlich wie wir es hier im Schulgesetz haben. [...] ich finde das noch sehr, sehr ambivalent, also gerade jetzt an diesem Kopftuchbeispiel. Was versteht man dann unter Diskriminierung?“ (Träger C, TV, 547-569)

Hinsichtlich der *Zeitressourcen* ließen sich folgende hauptsächliche Reibungspunkte identifizieren: In einigen Fällen wurde die Bereitstellung der *erforderlichen Zeitbudgets* für die Fachkräfte auf allen Ebenen generell als schwierig dargestellt, z.T. hätten sie der Leitung im Träger mühsam abgerungen werden müssen. In einer Einrichtung wurde ein *fehlender zeitlicher Vorlauf für den Träger und die Fachberaterinnen und -berater* beklagt. Die Forderung, Vorkehrungen auf der Trägerebene zu installieren, bevor die Kitas in das Projekt einsteigen, wurde u.a. damit begründet, dass die regionalen Beraterinnen und Berater mit unterschiedlichem Kenntnisstand und mit widersprüchlichen Haltungen zum Projekt eingestiegen seien.

Probleme bei der *Vermittlung der Projektinhalte* wurden einerseits mit dem als hoch eingeschätzten fachlichen Anforderungsniveau in Verbindung gebracht. Andererseits machten die Trägervertreterinnen die Erfahrung, dass die Vermittlung der Projektziele und -inhalte in ihren zumeist administrativen und politischen Wirkungsbereichen anderen Anforderungen genügen müsse als in den Berliner Fortbildungsworkshops oder auf der Kita-Ebene.

4.3 Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung

Die Konzeption des Projekts KINDERWELTEN sowie die fachliche Begleitung durch das Berliner Team wurde von den Trägervertreterinnen überwiegend positiv beurteilt. In den Interviews wurden auch eine Reihe von Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen formuliert.

Konzept und Programm

Die *theoretische Konzeption* der Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung wurde von allen Interviewpartnerinnen als überzeugend und weiterführend bewertet. Im Vergleich mit anderen den Trägervertreterinnen bekannten

Bildungskonzepten im Hinblick auf Themen der Diversität wurden v.a. drei Aspekte – gerade in ihrer Verbindung – als besonders nützlich und weiterführend erlebt: *erstens* die Offenheit für vielfältige Differenzen, *zweitens* der doppelte Fokus auf Diversität und Diskriminierung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und als Handlungserfordernis auf der strukturellen Ebene – dabei wurde der Bezug auf die gesellschafts-politische Ebene und der Blick auf Verwaltungsstrukturen besonders geschätzt, *drittens* die Konzeption als Entwicklungsansatz:

„Für uns als Verband war das weiterführend und zwar weil es im Vergleich zur interkulturellen Pädagogik ein viel breiterer Ansatz ist – wir haben ja auch zum Beispiel das Thema, wie gehen wir mit Kindern um, die von Abschiebung bedroht sind? Der Ansatz steht auf einer ganz anderen Basis, er segmentiert jetzt nicht wieder die Familien mit Migrationshintergrund. Er bietet ein Instrumentarium, dass man wirklich mit Vielfalt umgehen lernen kann, weil er ja auch sehr praktisch ansetzt. Wir haben es in der Fortbildung gesehen, wir sind da noch nicht so weit.“ (Träger C, TV, 252-268)

„Was ich sehr spannend finde, sehr schätze an dem Modell, dass wirklich sehr eindringlich an der Haltung der Erzieherinnen gearbeitet wird [...] auf drei Ebenen: persönliche Haltung, die fachliche Haltung und die Stärkung des Gesamtteams.“ (Träger E, TV, 123-126)

„Wir waren eigentlich der Auffassung, dass es mit keinem Projekt so gelingen würde, die Grundwerte des Trägers in unsere Tagesstätten zu transportieren. [...] Das fiel sofort allen ins Auge.“ (Träger F, 116-124)

Das dreijährige Programm wurde als vielversprechende Voraussetzung für eine nachhaltige Qualifizierung bewertet:

„Das sind später super Expertinnen zum Thema. Man kann sich das nicht besser aneignen, als wenn man wirklich drei Jahre daran arbeitet. [...] Wir brauchen zunehmend einfach auch selbstbewusste Erzieherinnen. Das finde ich total schön, wie die an so einem Projekt auch selber wachsen, sich wirklich auch zunehmend trauen, ihre Ergebnisse zu zeigen und nach außen zu geben. Das gefällt mir gut, auch von der Organisation des Projekts her.“ (Träger D, TV, 651-700)

Die Programmvorgaben und die damit verbundene Verpflichtung wurden als wichtige Umsetzungshilfe bewertet:

„Gut fand ich die Fragen zur Trägerevaluation und die klaren Vorgaben. Das wollen wir auch geliefert bekommen. Ich finde Projekte brauchen ein Stück weit so eine Verbindlichkeit von außen, um so ein Thema, so ein Basisthema auch aufrechtzuerhalten.“ (Träger D, TV, 831-835)

Zugleich wurde in mehreren Interviews betont, dass die Struktur genügend Raum für Vielfalt und Flexibilität lasse:

„dass wir mit unseren unterschiedlichen Strukturen alle vorkommen und voneinander lernen können“ (Träger C, TV, 847)

In der folgenden Interviewpassage wird die Struktur des KINDERWELTEN-Projekts mit ihren festgelegten Zielsetzungen gerade im Umgang mit potentiell konfliktträchtigen und daher auch gerne gemiedenen Themen der

Diversität und Diskriminierung als produktiver Handlungsrahmen für die Arbeit in und mit den Kindertageseinrichtungen bewertet:

„Das Projekt ist sehr gut strukturiert. Es bietet einen Rahmen, der einfach erst mal auch Orientierung bietet. Das [Vorurteilsbewusste Bildung, M.G.] ist ja ein sehr komplexes Thema, es geht ja auch darum, die Eigenanteile anzuschauen. Deswegen ist es gut, dass ein Rahmen da ist, der gut organisiert ist, der verbinden kann. Und ich glaube es ist ganz wichtig, dass die Leute zusammenkommen, das Gespräch ganz besonders. Dass Delegierte, wenn sie Fragen haben, Unterstützung von verschiedenen Seiten erhalten.“

[...] Wir treffen auf Vorurteile und Tabus und das macht Angst und wir haben eine Struktur, um das anzugehen, das gefällt mir gut. Auch dass es ‚Vorurteilsbewusst‘ heißt und nicht ‚vorurteilslos‘. [...] Das, glaube ich, merken auch Erzieherinnen: Ich habe einen Rahmen, in dem ich meinen Vorurteilen nachspüren kann, in dem ich die auch verändern kann, aber es ist nicht die Zuweisung: ‚Du hast ein Vorurteil!‘ Fürs Lernen find ich das gut.“ (Träger D, TV, 133-170)

Zentrale Kritikpunkte an der Ausgestaltung des Programms bezogen sich auf die folgenden Aspekte:

Die für die Umsetzung einzelner Arbeitsschritte vorgegebenen *Zeitvorgaben* wurden durchweg als zu niedrig bewertet, wodurch es in vielen Einrichtungen zu Problemen in der zeitlichen Koordinierung käme. Des Weiteren wurde in einer Trägerorganisation eine *Vorlaufzeit* für Träger und Fachberatung für notwendig erachtet, u.a. um die Fachberatung besser auf die neuen Aufgaben vorbereiten zu können. Der Bedarf einer Vorlaufphase wurde auch mit Verweis auf die komplexe Organisationsstruktur des Projekts und anfänglichen Schwierigkeiten, Strukturen, Zuständigkeiten, Kompetenz- und Aufgabenverteilungen zu durchschauen begründet.

Wie die Kita-Delegierten wünschten einige Trägervertreterinnen *spezifischere Fortbildungsinhalte* und zusätzliche Gelegenheiten zum Austausch für die Gruppe der projekt-delegierten Erzieherinnen.

In mehreren Interviews wurde der Bedarf formuliert, auf längere Sicht die *Schulen* einzubinden (insbesondere aufgrund der aktuellen Bildungsprobleme) und Vorurteilsbewusste Bildung auch in den *Ausbildungsinstitutionen* zu verankern.

Materialien und Methoden

Alle befragten Trägervertreterinnen äußerten sich außerordentlich zufrieden mit den vom Berliner Projektteam zur Verfügung gestellten Materialien. Deutlich wurde jedoch auch der Wunsch, Materialien und Hilfestellungen an die Hand zu bekommen, die stärker auf die Erfordernisse administrativ-organisatorischer Tätigkeiten, einschließlich der Arbeit in politischen Gremien, zugeschnitten seien.

Die erste Entwicklungswerkstatt für Trägerqualität wurde in allen Interviews als inhaltlich interessant und gut organisiert bewertet. Geschätzt

wurde besonders die positive und produktive Arbeitsatmosphäre und die Gelegenheit zum Austausch der Träger untereinander:

„Ich freue mich darauf, wenn ich nach Berlin fahre.“ (Träger E, TV, 342)

„Das letzte Treffen fand ich wirklich ausgesprochen gut, weil da zum ersten mal so deutlich wurde, mit welchen Schwierigkeiten wir kämpfen.“ (Träger D, 850-852)

Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge bezogen sich zum einen auf das übervolle Programm der Workshops, wodurch diese als relativ anstrengend erlebt wurden. Neben dem ganztägigen Programm verbunden mit z.T. langen Fahrtzeiten aus den Regionen nach Berlin wurde die Menge der Fortbildungsinhalte als enorme Anforderung beschrieben. Zugleich wurde die verfügbare Zeit, um die an sich als wichtig und nützlich wahrgenommenen Informationen angemessen zu verarbeiten, als zu knapp bewertet. Manche Trägervertreterinnen empfanden es z.T. auch nicht als ganz leicht, sich in diesem gedrängten Rahmen mit Vertreterinnen und Vertretern äußerst unterschiedlicher Einrichtungen auf eine intensive Arbeit einzulassen. Hier schlugen die befragten Trägervertreterinnen längere Workshops (zweitägig) und mehr Zeit, um den Input zu verarbeiten, vor.

Zum anderen wurden Inhalte und Methoden auf der Trägerfortbildung als zu wenig auf die Erfordernisse der Multiplikatorenrolle auf der administrativ-politischen Ebene zugeschnitten betrachtet – hier fehle spezifische Anleitung und Hilfestellungen. Beispielsweise gehe es oft darum, Projekthinhalte knapp und anschaulich zusammenzufassen:

„Dieses Projekt findet sehr auf konkreter Ebene statt. Für uns stellt sich dann die Frage, wie können wir das, was wir zum Beispiel in Berlin machen, auf unseren Trägerkonferenzen vermitteln? Ich muss das ja multiplizieren im Verband. Und da merke ich eine große Schwierigkeit. Und das sehe ich darin, dass das ein mehr bei den Personen angesiedeltes Projekt ist [...] was wir für Erfahrungen austauschen. Und das braucht einfach viel Zeit [...] aber ich habe in meinen Gremien nicht die Zeit, so einen Prozess anzustoßen – und das, was als Inhalte vermittelbar ist, schrumpft zusammen auf Sachen, die nicht unbedingt sehr neu erscheinen. Und da sehe ich eine ganz große Schwierigkeit [...] also, das Projekt versteht sich selber ja als sehr persönliches Projekt, also das ganz viel über Beziehungen läuft, und da bin ich gespalten, wie das in die Fläche vermittelbar, nicht nur als Modell oder Vorzeigeprojekt.“ (Träger C, 614-645)

Unterstützung durch das Berliner Team

Die Trägervertreterinnen fühlten sich generell durch das Berliner Team ausreichend und gut unterstützt. Positiv herausgestellt wurde eine gute Erreichbarkeit der Beraterinnen und unkomplizierte Möglichkeiten zur Rücksprache. Kritik bezieht sich in einigen Interviews auf die Organisationsstruktur (v.a. schwer durchschaubare Zuständigkeiten und Kompetenzen), insbesondere in der Anfangsphase. Hier wurde z.T. noch mehr Transparenz, Überschaubarkeit und Planungssicherheit gewünscht.

5 Qualifizierung regionaler Beraterinnen und Berater

Die *regionale Beraterinnen und Berater* erfüllen für die Umsetzung der Fortbildung im Delegiertenprinzip eine zentrale Rolle. Sie begleiten die Prozesse in den Kitas unmittelbar vor Ort (max. drei Kitas pro Beraterin bzw. Berater). Neben der Nähe zu den Prozessen in den Kitas sind sie als Angestellte der Trägerorganisationen häufig auch in Kommunikations- und Entscheidungsprozesse auf der Trägerebene involviert. Einige Interviewpartnerinnen äußerten sich im Gesprächsverlauf auch immer wieder als Trägervertreterin.

Die Fachberaterinnen und -berater erwerben mit ihrer Beteiligung am Projekt KINDERWELTEN ein Zertifikat als Fortbildnern bzw. Fortbildner für den Vorurteilsbewussten Ansatz. Sie nehmen an Fortbildungen von KINDERWELTEN und an regionalen Treffen der Kita-Beraterinnen teil. Ihre Aufgaben umfassen die verantwortliche Mitwirkung an projekt-internen Workshops und Veranstaltungen, den Transfer der Projektinhalte in die beteiligten Kitas, die aktive Einbeziehung der Eltern in Projektarbeit von Anfang an sowie die Unterstützung der Kita-Delegierten bei der Dokumentation und Präsentationen. Gemeinsam mit den Kita-Delegierten – und z.T. auch der Berliner Beraterinnen – finden regelmäßig Besprechungen zu Inhalten und Verlauf des Projekts sowie regelmäßige Reflexionen und Auswertung der Praxisentwicklung statt (geschätzter Zeitaufwand: 33 Std. im Monat bei drei Kitas; vgl. ISTA 2004a, 36).

In den Interviews kam die Schlüsselposition der regionalen Beraterinnen im Projekt insofern deutlich zum Ausdruck, als dass sie nicht nur ihre eigene Qualifizierung und Rolle im Projekt reflektierten, sondern auch eine differenzierte Außensicht der Prozesse in den Kitas vermittelten. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den Fachberaterinnen unter drei zentralen Gesichtspunkten dargelegt:

- Einstieg in die Qualifizierung und Beratungstätigkeit
- Reibungspunkte
- Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung

5.1 Einstieg in die Qualifizierung und Beratungstätigkeit

5.1.1 Motivation und Befürchtungen

Fast alle Beraterinnen betrachteten die mit einem Zertifikat abschließende Qualifizierung zur Fortbildnerin für den Vorurteilsbewussten Ansatz im Rahmen des KINDERWELTEN-Projekts als attraktive Weiterbildung. Die meisten hatten sich aufgrund eines persönlichen Interesses an den im

Projekt behandelten Themen für die Rolle der regionalen Beraterin (mehr oder weniger) zur Verfügung gestellt:

„Und dann war das einfach so ein Thema, weil die Stadt N. auch sehr viele Migranten hat, und eben auch die große Diskussion über diesen schulischen Aspekt: Wie können nicht-deutsche Kinder besser integriert werden? Und das [Kinderwelten, M.G.] vernetzt sich ganz gut mit anderen Projekten, zum Beispiel dem Sprachförderprojekt. Beim Träger gibt es ganz viele Aspekte, wo Kinderwelten dann auch wieder auftaucht [...] Und deswegen dachte ich, das Thema ist auch so mein Thema und das mache ich auf jeden Fall mit.“ (Träger D, RB, 30-41)

Vorurteilsbewusste Arbeit wurde als interessante Ergänzung vorhandener Spezialisierungen (z.B. Situationsansatz, Integration, Sprachförderung, Interkulturelle Öffnung) gesehen. Im Fall eines Trägers hatten mangels Beratungspersonal zwei Erzieherinnen aus Projekt-Kitas die Aufgabe der regionalen Beraterin übernommen.

Positive Erwartungen

Die positiven Erwartungen der befragten Beraterinnen lassen sich grob betrachtet unter zwei Hauptmotive fassen: eigene Weiterbildung und Qualifizierung des Kitapersonals und Praxisverbesserung in den Kitas in Bezug auf Fragen der Diversität. Dabei wurde der Ausbildung *professioneller Reflexivität* in Bezug auf Aspekte der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung zentraler Stellenwert beigemessen:

„Bildung heißt ja auch – das finde ich ja so wunderbar in dem Projekt – dass Erzieherinnen selber Lernende sind. Und gerade in dem Kinderweltenprojekt lernen sie sehr, sehr viel [...] mit den Kindern, mit den Eltern, für sich. Sie profitieren sehr stark von diesem Projekt und merken es auch. [...] Trotzdem beginnt es ja bei den Lebenslagen der Kinder, bei den Bedürfnissen der Kinder.“ (Träger E, RB, 686-708)

„Was mir gut gefallen hat, dass alles was passiert, immer so bei den Menschen selber anfängt, so eine Selbstevaluation. Also, ich muss gucken, was sind meine Anteile, wie verhalte ich mich? Diese Möglichkeit, das selber zu erfragen und nachzuspüren, ist einfach so eine ganz gute Basis, um tatsächlich auch kritisch auf Handlungen im Alltag zu blicken.“ (Träger D, RB, 91-97)

„Ich denke, dass das nicht nur positiv für die Berufsrolle ist, sondern auch für die persönliche Entwicklung. So erlebe ich es bei mir. Und so erlebe ich es auch bisher bei den Mitarbeitern in der Kita, in der Rückmeldung. Das ist ein großer Gewinn für die Erzieherinnen und das verspreche ich mir davon.“ (Träger E, RB, 217-223)

Wesentlichen Qualifizierungsbedarf sahen die Beraterinnen v.a. in Bezug auf vier Punkte:

Erstens wurde Qualifizierung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in heterogenen Gruppen als dringend erforderlich erachtet:

„dass Kindern Gerechtigkeit widerfährt, weil man sie wahrnimmt, auch in ihrer Besonderheit. [...] auch da mit den Zuschreibungen vorsichtiger zu werden, geduldiger zu werden und hoffentlich auch neugieriger zu werden,

auch Entwicklungen zu beleuchten und vielleicht sich dann auch mal auf die Suche zu machen, zu sagen, muss ich mich vielleicht dann doch noch mal mit kindlicher Entwicklung befassen.“ (Träger F, RB, 195-212)

Zweitens erwarteten die Interviewpartnerinnen vom Projekt KINDERWELTEN neue Impulse für die *Zusammenarbeit der Erzieherinnen mit Eltern*:

„Die Erfahrung meiner Sprachförderungskoordination ist, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig rausfallen. [...] dass die Ansprache schwieriger ist bzw. weniger häufig stattfindet oder das häufiger gesagt wird: Die Eltern mit Migrationshintergrund wollen das sowieso nicht – ohne zu gucken: Habe ich sie so angesprochen, dass sie es verstehen, dass sie sich eingeladen fühlen, sich wohl fühlen? Und davon verspreche ich mir sehr viel von dem Kinderweltenprojekt, an Kompetenz für die Mitarbeiter.“ (Träger E, RB, 210-216)

Drittens wurde im Hinblick auf das Thema Diskriminierung Qualifikationsbedarf konstatiert. *Viertens* wurde der speziellen *Qualifizierung der Kita-Leiterinnen und Leiter* zentrale Bedeutung beigemessen.

Allgemein betrachteten die Beraterinnen Vorurteilsbewusste Bildung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in allen Kitas – unabhängig von der sozialen Lage und Zusammensetzung der Einrichtungen:

„Eine sehr große Chance ist dieses Projekt, weil das Thema ein ganz wichtiges Thema ist und auch kein zusätzliches Thema, sondern das ist das, was in der Kita als Thema da ist. Wir haben sehr viele Soziale-Brennpunkt-Kitas, aber ich finde nicht, dass das Thema nur für diese Kitas ist. Es ist ein allgemeines Thema, es geht um Vorurteile, Diskriminierung, das kann an einer Behinderung liegen, am Geschlecht. Das ist einfach ein Thema des Trägers und wir haben uns auch innerhalb der Qualitätsentwicklung mit der Interkulturellen Öffnung beschäftigt. Das heisst, es passt uns sehr gut, wir haben da schon Vorarbeit geleistet.“ (Träger E, RB, 192-201)

Der frühkindlichen Bildung in Bezug auf Fragen der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung wurde in mehreren Interviews hohe Bedeutung beigemessen:

„Was ich mir natürlich auch langfristig davon erhoffe, dass die Kinder, die jetzt dort betreut werden, speziell mit dem Schwerpunkt, dass die anders in die Welt gehen, und dass dieser Gedanke – ‚Toleranz‘, sagt man im Kinderweltenprojekt nicht so gerne – aber ich finde Toleranz ist ein guter Begriff, bedeutet ein, die Vielfalt auch anzuerkennen. Und das die Kinder das weitertragen [...] Ich glaube nicht, dass es keine Diskriminierung mehr geben wird, aber ich hoffe, dass sehr viel mehr Menschen mobiler werden.“ (Träger E, RB, 230-240)

Auffallende Unterschiede im Verständnis der Vorurteilsbewussten Arbeit gaben sich jedoch hinsichtlich der Bezugnahme auf das institutionelle Setting zu erkennen. Einige Beispiele sollen diese Unterschiede illustrieren:

Im ersten Zitat wird am Beispiel unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen die Notwendigkeit betont, Strukturen und Abläufe in der Kita so zu gestalten, dass die Sprachenvielfalt und unterschiedliche Lebenshintergründe repräsentiert ist, um allen Kindern – in den Begrifflichkeiten der Beraterin – „Anknüpfungspunkte“ zu bieten:

„Ja, mit ‚anknüpfen‘ meine ich, wirklich den Zugang zu finden zu der Bildungseinrichtung. Wenn ein Kind kein Deutsch spricht und mit 3 Jahren in die Einrichtung kommt – das ist ein sehr schwieriger Übergang für die meisten Kinder insgesamt – aber wenn ein Kind seine Sprache nicht wieder findet, kann es überhaupt nicht anknüpfen. Nicht bei den anderen Kindern, in Gruppenspielen, nicht bei den Erzieherinnen. Und deshalb versteht es die Angebote auch nicht. Und das meine ich mit ‚anknüpfen‘. Wenn Kinder ihre Familienstrukturen wieder finden, ihre Sprache – all das was wir im Kinderweltenprojekt ja auch thematisieren, können sie stärker anknüpfen, d.h. wirklich Geborgenheit und Vertrauen wahren, das ist eigentlich das Wichtige, und haben nicht immer das Gefühl, sie sind immer fremd und verschließen sich. Das muss nicht für jedes Kind so sein, aber wir haben es häufig. Das äußert sich auch darin, dass es ja auch bestimmte Gruppierungen im Kita-Alltag gibt. D.h. Kinder mit gleichem Migrationshintergrund tun sich zusammen. Es gibt keine Mischung oder wenig Mischung der unterschiedlichen Kinderkulturen. Und das verhindert ja auch Lernprozesse, Bildungsprozesse.“ (Träger E, RB, 702-739)

Im zweiten Beispiel wird die Verlagerung der Aufmerksamkeit von Eltern und Kindern als „Problemträgern“ auf die Gestaltung der Abläufe und der Kommunikation in der Kita als wichtiger Lernschritt der Erzieherinnen nach dem Anti-Bias-Workshop herausgestellt:

„Gerade durch den Anti-Bias Workshop kamen ja auch solche Sachen raus, zum Beispiel dieses Elternproblem, dass die ja immer noch nicht so gut sind, wie sie sein müssten. Und dann ertappt man sich immer wieder dabei, wenn es eine Mutter nicht schafft, am Wandertag um acht da zu sein: ‚Oh, es sind immer die Gleichen! Wieso kommt die schon wieder um halb neun?‘ Da auch konkret zu fragen: ‚Wieso kommt sie denn immer halb neun? Hat sie es nicht gewusst oder hat sie vielleicht zu Hause Verpflichtungen, dass sie gar nicht pünktlich sein kann?‘ Oder: ‚Warum gehen wir denn halb neun los, warum warten wir nicht noch zehn Minuten, um der Mutter eine Chance zu geben?‘ Also, so etwas überdenken die Kollegen jetzt schon. [...] Oder es wird zu einem Kind gesagt, um fünf, ‚Oh, du bist immer noch da, wann kommt denn deine Mutter?‘ Das Kind kann sicher nicht wissen, wann seine Mutter kommt und es kann auch nichts dafür. [...] Die Erzieher erkennen und hinterfragen: ‚Was ist jetzt wichtig für die Bedürfnisse des Kindes oder richte ich mich nach meinen Bedürfnissen?‘“ (Träger A, RB, 190-198)

In einigen Interviews war die Reflexion der regulären Arbeitsstrukturen und Praktiken jedoch nur begrenzt ein Thema. Die Aufmerksamkeit richtete sich zum einen ausschließlich auf die interaktionale Ebene. In einer solchen Problemwahrnehmung besteht das Risiko, „Einseitigkeiten“ und Ursachen von institutioneller Diskriminierung, die in den Strukturen, Programmen und Routinen der Organisationen angelegt sind, nicht genügend zu beachten. Zum anderen dominierten in den Problembeschreibungen einiger Interviewpartnerinnen auch Merkmale der soziokulturellen Deprivation bei Kindern und / oder ihren Familien:

„Aber das Größte ist glaube ich, sich das wirklich auch bewusst zu machen. Das [Armut, M.G.] zu sehen und dass das wirklich auch Auswirkungen auf den Alltag von Familien hat. [...] Genau auf die Situation in den Familien gucken, da zu gucken, dass nach Möglichkeit ähnliche oder gleiche Bedin-

gungen für alle hergestellt werden können. Zu gucken, unterschiedliche Fördermittel, Förderprogramme, Fördermethoden, Angebote zu entwickeln.“ (Träger D, RB, 130-137)

Diese zweite Tendenz birgt das Risiko, in einer ausschließlich kompensatorischen Förderlogik Defizitorientierungen festzuschreiben. Auch hier werden Bildungsbarrieren, die in der regulären Organisation und Gestaltung der Abläufe in der Kita angelegt sind, tendenziell zu wenig beachtet.

Befürchtungen

Von den regionalen Kita-Beraterinnen geäußerte Befürchtungen im Hinblick auf die Beteiligung am Projekt KINDERWELTEN bezogen sich v.a. auf die Aspekte Zeitkapazitäten, fachliche und organisatorische Komplexität, potentielle Konflikte und mangelnde Planungssicherheit aufgrund aktueller Restrukturierungen im Elementarbereich.

Hinsichtlich der Entscheidung über die Teilnahme am Projekt spielte auch für die befragten Beraterinnen der hohe *Zeitaufwand* in Verbindung mit Verpflichtung über drei Jahre eine Rolle. Zeitliche Überlastung wurde sowohl individuell als auch hinsichtlich der allgemein verfügbaren Beratungskapazitäten des Trägers antizipiert:

„Eine Befürchtung war schon, dass es drei Jahre sind, mit dem Aufwand, den wir betreiben müssen, der sich jetzt als noch viel größer gestaltet. [...] die Struktur des Projekts, die Organisation sind insgesamt sehr, sehr aufwendig. Können wir das leisten – auch weil wir alle relativ neu sind in dem Bereich?“ (Träger E, RB, 289-296)

Skepsis der Beraterinnen bezog sich ferner auf die *inhaltliche und organisatorische Komplexität* des Projekts und in Verbindung damit auf die tatsächliche Veränderungsbereitschaft in den beteiligten Kitas.

Potentielle Konflikte bei der Umsetzung von KINDERWELTEN sahen die Beraterinnen einerseits in zu unklaren Erwartungen des Trägers hinsichtlich des Ertrages des Projekts angelegt. Andererseits wurden Konflikte bei der Umsetzung des Projekts in den Kitas befürchtet (z.B. Machtkonflikte zwischen Leitung und Team; Ängste der Erzieherinnen vor bzw. reale Konflikte mit Eltern). Im folgenden Zitat klingt Unsicherheit der Beraterin an, ob es ihr gelingen würde, solche Konflikte professionell zu begleiten:

„Dieses Projekt tritt relativ viele Teamkonflikte los. Und Teamkonflikte, um die wirklich auch gut begleiten zu können, das war so ein bisschen die Befürchtung, weil es doch schon sehr auf die persönliche Ebene ausgerichtet ist. [...] die Menschen können sich nicht mehr so verstecken. Es passiert zwar in einem geschützten Rahmen. Und trotzdem ist es etwas, wo ich manchmal auch denke, hoffentlich lässt sich das auch gut halten und gut begleiten.“ (Träger D, RB, 157-165)

Auch für die befragten Beraterinnen war die Entscheidung zur Beteiligung am Projekt Kinderwelten von der *mangelnden Planungssicherheit*, die Zu-

sammenlegungen und Stellenkürzungen auch auf der Ebene der Fachberatung mit sich brachte, überlagert.

„Befürchtung ist, was sicher auch die anderen erwähnt haben, dass dieses ungünstige Kitagesetz im Moment eben noch über uns schwebt, was gar nichts Gutes verheißt. Natürlich muss man auch irgendwie denken, was können wir noch von den Kollegen verlangen, was geht überhaupt noch, und wenn es halt wirklich so zum Tragen kommt, wie' s geplant ist, dass uns dann 2 Kollegen weggenommen werden, dann ist die Befürchtung eben so, dass wir halt nicht mehr am Projekt teilnehmen können, weil wir die Arbeit nicht mehr schaffen. Wir sind nun noch gut ausgestattet, dass trifft sicher andere Träger (Träger A, RB, 143-146)

In einer anderen Trägereinrichtung wurden die unklaren Auswirkungen des z.Zt. noch in der politischen Diskussion befindlichen Bildungsplans für die Elementarstufe für Vorurteilsbewusste Bildung thematisiert:

„Beim Orientierungsplan [...] gibt es inhaltlich große Diskrepanzen zwischen dem, was im allgemeinen Teil zum Kindbild, zur lernenden Arbeitsweise von Kindern beschrieben wird, mit dem, wie es nachher umgesetzt werden soll. Könnte sein, dass dann so eine Anti-Bias Arbeit irgendwann gar nicht mehr möglich ist, weil es dann darum gehen wird, Ergebnisse zu haben, die nachprüfbar sind, mit einem Test. Und die Präferenzen der Kinder so zu richten, dass sie in die jetzt so strukturierten Schulen passen.“ (Träger C, RB, 787-798)

5.1.2 Organisation und Zusammenarbeit mit den Kitas

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten die befragten Beraterinnen erste Erfahrungen mit ihrer Fortbildung und der Umsetzung ihrer Aufgaben im Projekt KINDERWELTEN gesammelt. Ein interessanter Befund aus dem Interviewmaterial sind sich andeutende Unterschiede zwischen den Fachberaterinnen hinsichtlich der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Kitas.

Grob vereinfacht lässt sich die Tendenz zu einer eher *formalen Unterstützung* der Projektumsetzung, mit Schwerpunkt auf der hierfür erforderlichen Kommunikation und Kooperation in den Kitateams von einer stärker *inhaltlichen Involvierung* in die Umsetzung der konkreten Ziele und Arbeitsschritte im Projektverlauf unterscheiden. Einige Beispiele aus dem Interviewmaterial sollen beide Tendenzen illustrieren:

Einige Fachberaterinnen sahen sich über die Durchführung von Workshops mit den Erzieherinnen hinaus hauptsächlich dafür zuständig, als Ansprechpartnerin bei Unklarheiten und Schwierigkeiten zur Verfügung zu stehen und punktuell Hilfestellung zu geben. Hier wurde v.a. die Unterstützung der Kita-Teams in der internen Kommunikation und Kooperation betont (z.B. Moderation ggf. Anstoßen von Kommunikations- und Arbeitsprozessen, bei Reibungen und Konflikten Unterstützung leisten, Strukturierungshilfen geben, auf die Umsetzung von Vorgaben zu achten):

„Und dann gibt es Fixpunkte, wo ich mich auf jeden Fall eingebracht habe, [...] zum Beispiel die ersten Elterninformationen, da gehe ich in die Einrich-

tungen mit rein. Werde von den Leiterinnen angerufen oder werde im Einzelgespräch mit Kolleginnen gefragt: ‚Jetzt wissen wir nicht weiter, können Sie zur Dienstbesprechung kommen?‘ Oder eine Projekt-Delegierte ruft mich an: ‚Wir haben da etwas erarbeitet, wissen aber nicht, ob das stimmt. Können Sie sich das mal angucken?‘“ (Träger C, RB, 441-449)

„Meine Rolle ist sicherlich, dass alle zu Wort kommen. Denn das ist eine Erfahrung, die ich jetzt auch verstärkt mache – ich bin selten in einer Dienstbesprechung dabei – dass es immer welche gibt, die sich eigentlich ausklinken oder nur vordergründig dabei sind. Das wäre dann meine Rolle, da die mit rein zu nehmen, das gelingt mir mehr oder weniger gut. [...] Und ich achte manchmal darauf, ‚Mensch, wäre schön, wenn das jetzt umgesetzt würde, in der nächsten Zeit. Was habt ihr euch vorgenommen?‘ - also, dran bleiben, sie mitnehmen, aber manchmal auch schubsen. Mit den Leiterinnen berede ich so was manchmal auch.“ (Träger F, RB, 373-379)

In anderen Interviews zeigten sich die Beraterinnen stärker inhaltlich involviert. Das Augenmerk lag auf der konkreten Umsetzung der inhaltlichen Ziele und Arbeitsschritte im Projektverlauf. Für diese Interviewpartnerinnen stellte sich stärker die Frage nach der eigenen Vertrautheit mit den Projekthaltungen und -methoden und nach dem Umgang mit Widerständen in den Kita-Teams. Aber auch hier wählten einzelne Beraterinnen unterschiedliche Wege. Im ersten Beispiel griffen die Beraterinnen auf die Strategie zurück, für die Kolleginnen und Kollegen in den Kitas Arbeitsschritte zu verkürzen und Projekthaltungen zu vereinfachen:

„Wir lassen ab und zu viel weg oder machen es anders, weil wir denken, das ist so ein bisschen leichter. [...] Wir wollen auch Zeit sparen, das ist es ja auch noch. Wir wollen es verkürzen und nicht zu wissenschaftlich, etwas einfacher für die Kollegen machen. [...] Das Projekt mit den ganzen Vorgaben – wir müssen davon weg kommen, das so anzunehmen, wir müssen da irgendwie unseren eigenen Weg finden, das ist schwierig. [...] und die Erzieher wollen halt konkrete Aufgaben, das war ihnen alles zu ungenau.“ (Träger A, RB, 90-106)

Die im Zitat beschriebene Strategie (v.a. schneller zu den praktischen Inhalten kommen) hatte sich in den Augen der Beraterin bewährt. Im weiteren Interviewverlauf wurde dargestellt, wie die Erzieherinnen und Eltern nach anfänglicher Skepsis und Widerstand durch erste praktische Arbeitsschritte (Spurensuche, Elternabend mit Übungen aus dem KINDERWELTEN - Programm) für die Vorurteilsbewusste Organisationsentwicklung begeistert werden konnten:

„Es waren praktisch die ersten konkreten Aufgaben, mit denen die Erzieher etwas anzufangen wussten – das war einmal diese Spurensuche. Die haben also eine Teambesprechung genutzt am Abend als die Kinder nicht da waren und sind dann gemeinsam auf Spurensuche gegangen im Haus, das Projekt betreffend. Man wird schnell betriebsblind und wenn man dann nach bestimmten Sachen gucken muss und gemeinsam sieht man doch andere Sachen. [...] Das macht den Kollegen Spaß. Auch die Nörgler haben jetzt schon angefangen und machen es jeder auf seine Art. Die Eltern wissen: Ah, darum geht es: mein Kind, unsere Familie, warum unser Kind so heißt oder dass der Name falsch ausgesprochen wird. Durch diese Übungen, durch das Malen war es ein ganz anderer Elternabend als sonst,

lockerer – also, ich fand, das war ein guter Einstieg, auch für die Kollegen.“
(Träger A, RB, 107-111)

Im Unterschied dazu wählten die Interviewpartnerinnen in zwei anderen Trägereinrichtungen die Strategie, sich strikt an die Vorgaben des Projekts zu halten – gerade um bei noch vorhandener eigener Unsicherheit und / oder Widerständen in den Kita-Teams handlungsfähig zu bleiben:

„Und da gibt es eigentlich auch eine sehr klare Richtlinie mit wenig Möglichkeiten, etwas zu verändern. Was aber im Nachhinein sehr gut ist, weil man weiß genau, was ist gelaufen und worauf kann ich dann in der Beratung wieder aufbauen. [...] Zum Beispiel der Blick von Kinderwelten auf dieser Ausprägung ‚Ich-Identität‘, ‚Bezugsgruppenidentität‘ für die Kinder. Für mich ein ganz spannender Effekt, ich habe das noch nie so stark in der Form mit einem Team thematisiert und bearbeitet. Am Anfang war ganz viel Widerstand von den Teams da. Die sagten, wollen wir eigentlich nicht so, einfach die unterstützenden Methoden im Alltag so umsetzen. Und das Schöne ist, nach den Impulsworkshops haben die Teams immer freie Zeit, das umzusetzen. [...] Und die Kitas, die ich begleite, die haben das wirklich 1:1 umgesetzt. Der Grund ist, dass sie in der Reflexion gemerkt haben, ‚Ja, mir ging es auch so.‘ Das fand ich sehr schön, also dieser Ansatz ‚Ich-Identität‘, dass Kinder und Familien sich in der Einrichtung wieder erkennen müssen – das ist gut angenommen worden. Und das liegt an diesen vorbereitenden Workshops. [...] Ich habe noch nie in einem Projekt gearbeitet, dass mir so wenig Spielraum lässt, weil es ganz klare Vorgaben gibt, mit welchen Methoden ich welche Inhalte umzusetzen habe, es gibt einen ganz engen Zeitrahmen. Dagegen habe ich mich am Anfang erst wehren wollen, weil ich einfach gewöhnt bin, mit meinen Methoden zu arbeiten. Aber im Nachhinein empfinde ich das als unheimlich hilfreich.“ (Träger D, RB, 402-435)

Ähnlich wird im folgenden Interviewauszug der gemeinsame Lernprozess von Fachberaterinnen und -beratern und Kita-Delegierten herausgestellt. Gerade in Anbetracht der anfänglichen Unsicherheit wird die Übernahme von Verantwortung, „dass keine Oberflächlichkeit eintritt“ als Kernanliegen der Beraterin betont. Auch hier werden die vorgegebenen Strukturen als wichtige Hilfe betrachtet:

„Ich bin immer wieder, einmal im Monat genau, in die Dienstbesprechungen gegangen. [...] Weil es ein neues Thema für die Kitas ist und ein zusätzliches Thema, zu den vielen anderen, die wir haben. Und wir sind einfach noch keine Spezialisten. Und ich merke, dass wir sie da massiv unterstützen müssen, auch in den Diskussionen. [...] Für die Kitas, die das nicht so intensiv haben, stellen sich ganz viele Schwierigkeiten, das heißt, es fallen Termine aus, Besprechungen werden nicht genutzt, das ist einfach Realität. Oder sie fangen nicht mit der Informationsweitergabe an, sondern fangen sofort an, die ‚Spurensuche‘ zu starten. Ich kann das verstehen, aber ich finde es vom methodischen Vorgehen nicht so gut. Ich finde die Vorgaben vom Kinderweltenprojekt sehr gut. Das heißt, die theoretische Grundlage zu sehen, zu gucken und dann zu entscheiden, was wir machen. [...] Ich glaube auch, dass ihnen [den Kita-Delegierten, M.G.] bisher nicht so klar ist, wie wichtig die Stringenz ist.

Aber durch diese ganze Beratung wird es in der nächsten Projektphase weniger Arbeit werden. [...] Das hoffe ich jedenfalls. Es kann natürlich sein, dass bei den nächsten Themen eine sehr intensive Auseinandersetzung

geschieht und dass man doch stärker wieder eingreifen muss, intervenieren muss, um das auch wirklich auf diese intensive Ebene zu holen. Weil man bei diesem Thema ja auch ganz schnell oberflächlich bleiben kann und das wünschen wir uns nicht. Das darf ja nicht sein, darauf müssen wir einfach ein Auge haben, dass diese Oberflächlichkeit nicht eintritt, sondern dass die einfach mit Fragen reingehen, mit Anregungen reingehen, dass sie tief in die Ebenen vordringen können, das wäre so mein Wunsch. Und das müssen wir anschieben.“ (Träger E, RB, 389-437)

Neben der Arbeit in den Kitas sahen einige regionale Beraterinnen auch eine wichtige Aufgabe darin, Erfahrungen mit der Vorurteilsbewussten Arbeit in den Kindertageseinrichtungen auf der Trägerebene zu kommunizieren. Eine Fachberaterin schildert z.B. die Beobachtung, dass Kita-Delegierten, die mit dem Situationsansatz als methodischem Handwerkszeug vertraut seien, die Arbeit für das Projekt erleichtern würde. Auf der Trägerebene könne sie dahin wirken, dass mehr Fortbildungen zur Vermittlung der erforderlichen Methodenkenntnisse angeboten werden:

„Ist mir einfach aufgefallen, dass die Mitarbeiter, die sich mit dem Analysieren von Situationen gut auseinandergesetzt haben, dass die auch jetzt Schritte gut abarbeiten. Die arbeiten es auch dann gut ab, wenn die einzelnen Schritte nicht gut ausfüllen können. Sie tun das, und machen erst mal Erfahrungen damit. Manchmal fehlt mir auch was dabei, aber sie tun es, und das machen sie gut. Während die, die im Situationsansatz nur verbal drin sind, aber sich nicht wirklich damit auseinandersetzen – [...] sie tun sich auch mit dem Projekt sehr viel schwerer. Also man müsste eigentlich sehr viel stärker noch an den Grundlagen arbeiten. [...] Und dann ist meine Aufgabe, in der Fachberatung dafür zu sorgen, dass dann Fortbildungen rein genommen werden, die ergänzend dazu [zum Projekt Kinderwelten, M.G.] nötig sind.“ (Träger F, RB, 392-410)

5.2 Reibungspunkte

In den Interviews mit den regionalen Beraterinnen kristallisieren sich eine Reihe von Reibungspunkten im Zuge der Kitabegleitung heraus. Diese drehen sich v.a. um fünf Themen: um den Faktor „Zeit“, inhaltliche und methodische Schwierigkeiten im Beratungsprozess, Rollendiffusion und mangelnde Kommunikation mit dem Träger.

Im Hinblick auf den *Faktor „Zeit“* wurden v.a. folgende Aspekte genannt: Im Fall eines Trägers, in dem die Beteiligung am Projekt sehr kurzfristig entschieden worden war, wurde von den Beraterinnen (wie von den anderen befragten Akteuren der gleichen Trägereinrichtung) ein *fehlender zeitlicher Vorlauf* als Erschwernis sowohl für den Prozess in den Kitas wie für die eigene Beratungstätigkeit herausgestellt. Ebenso wurde der für das Projekt anfallende *Arbeitsaufwand* generell als hoch bewertet – auch für einige Beraterinnen ohne Überstunden nicht zu bewältigen:

„Das heißt Supervision nach der Arbeit, Workshops nach der Arbeit, Projekt nach der Arbeit – also da fangen Überstunden an und da ist dann irgendwann mal die Schmerzgrenze erreicht.“ (Träger A, RB, 130-132)

Auch aus Gründen der Effizienz stellte sich für mehrere Beraterinnen die vordringliche Frage, wie das Projekt mit dem Arbeitsalltag in den Kitas zusammengebracht werden könne – und nicht mehr etwas Zusätzliches darstelle.

Im Hinblick auf die *konkrete Beratungstätigkeit* in den Kitas räumten einige Interviewpartnerinnen noch bestehende fachliche Unsicherheiten ein. Viele Projektinhalte (z.B. der Themenkomplex „Diskriminierung“) und Methoden (z.B. Moderationstechniken, Strategien der Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement) seien für sie z.T. ebenfalls neu. Stellten die Beraterinnen generell unterschiedliche Prozessverläufe in den Kitas fest –

„Wo die Einzelne [Kita, M.G.] ins Arbeiten kommt, das ist sehr unterschiedlich. [...] Und manchmal läuft es an der Oberfläche besser und manchmal läuft es eben im Kleinen besser.“ (Träger C, RB, 612-618)

– erwies es sich im Einzelfall mitunter als schwierig, einzuschätzen, wie viel Eigenverantwortung den Kitas zu überlassen sei:

„Wir müssen uns halt angewöhnen, den Kollegen nicht zu viel abzunehmen. Wir müssen mehr delegieren, dass man auch mal Aufgaben verteilt, dass für uns nicht so viel anfällt. Aber da sind wir halt auch zu unsicher.“ (Träger A, RB, 134-136)

In diesem Zusammenhang beklagten mehrere Interviewpartnerinnen auch mangelnden Austausch und Vernetzung der regionalen Beraterinnen untereinander.

Insbesondere in den Gesprächen mit Akteurinnen, die neben ihrer Rolle als regionaler Beraterin auch als Erzieherin (z.T. sogar in Projektkitas) tätig waren oder Leitungsfunktionen auf der Trägerebene ausübten – zeichneten sich Rollenkonflikte bzw. *Probleme der Rollendiffusion* ab. Hier wurde beispielsweise die Herausforderung, sich die nötige Akzeptanz zu verschaffen, um als Außenstehende die Kita-Prozesse begleiten und ggf. auch Konfliktsituationen moderieren zu können, thematisiert:

„Erst mal – das war das Wichtigste – brauchte ich ja überhaupt Akzeptanz in der Kita. Das war vielleicht noch das Besondere an meiner Rolle, weil wir eigentlich auf gleicher Augenhöhe arbeiten. [...] da erst mal so' n Vertrauen herzustellen, dass es trotzdem möglich ist, dass ich als Außenstehende diesen Prozess begleiten kann [...] das zu moderieren, das ist zeitweise schwierig. Weil dann einfach diese Akzeptanz, das schwingt untergründig so ein bisschen mit. Aber bis jetzt geht's gut, und wir haben die Themen auch angesprochen.“ (Träger D, RB, 259-276)

Für eine Beraterin, die auch Leitungsfunktionen auf der Trägerebene ausübt, stellte sich das Problem eher von der anderen Seite:

„Die brauchten mich dann als Außenstehende, und das war für mich natürlich noch mal schwerer, weil ich ja auch die Vorgesetzte bin. Da kämpfe ich sehr stark mit meiner Doppelrolle. Weil ich ja sonst auch Dinge im administrativen Bereich verlange, von Überstunden über Urlaubszeiten bis ‚Ihr kriegt kein Geld mehr im Haushalt bewilligt!‘, und dann komme ich jetzt mit

„Sagt doch mal ehrlich, was ihr denkt! [...] das hat seine Grenzen.“ (Träger C, RB, 417-431)

In einem Fall wurde auch *fehlender Informationsaustausch* mit dem Träger als Erschwernis der Kita-Begleitung herausgestellt.

5.3 Beurteilung der Konzeption und fachlichen Begleitung

Die Konzeption des Projekts KINDERWELTEN sowie die fachliche Begleitung durch das Berliner Team wurden von den regionalen Beraterinnen überwiegend positiv beurteilt. In den Interviews wurden auch eine Reihe von Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen formuliert.

Konzept und Programm

Ähnlich wie die beiden anderen Akteursgruppen wurde das Konzept der Vorurteilsbewussten Qualitätsentwicklung – insbesondere die Verbindung der drei Elemente – *erstens* Offenheit für vielfältige Differenzen, *zweitens* doppelter Fokus auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Gestaltung des institutionellen Settings und *drittens* die Verbindung der Fortbildung mit konkreter Praxisentwicklung – auch von den regionalen Beraterinnen sehr positiv bewertet.

Das strukturierte dreijährige Programm wurde von den meisten Beraterinnen als zunächst ungewohnter Arbeitsansatz erlebt, der sich jedoch als effektive Form der Fortbildung wie als nützlicher Orientierungsrahmen für die Beratungstätigkeit in den Kitas bewährt habe. Eine Beraterin betrachtete etwa die für sie neuartige Situation, in verschiedenen Kitas an gleichen Themen zu arbeiten, als sehr produktiv. Von dem auf drei Jahre angelegten Programm mit sorgfältigen Evaluationen und Auswertungen versprachen sich die Beraterinnen v.a. eine *nachhaltige Qualifizierung und Organisationsentwicklung*:

„Der Gewinn ist einfach, dass Mitarbeiterinnen der Kitas sensibler werden für die Thematik, denn auch, wenn wir bestimmte Qualitätsentwicklungsprozesse durchlaufen haben und unser Leitbild haben, ist die Praxis in Kitas nicht immer die, die wir uns wünschen. Die Teilnahme über drei Jahre – da haben wir die Möglichkeit, Mitarbeiterinnen wirklich nachhaltig zu sensibilisieren, sich selbst zu hinterfragen und die Arbeit mit den Kindern zu verändern.“ (Träger E, RB, 201-209)

Positiv hervorgehoben wurden v.a. die Mischung aus vorgegebener Struktur und Freiraum für die Bedürfnisse einzelner Einrichtungen,

„Es ist sehr methodisch aufgebaut und man hat auch Freiraum. Man kann bestimmte Dinge machen – man kann es auch bleiben lassen, wenn man etwas anderes findet. Das ist sehr schön.“ (Träger F, RB, 466-468)

„Ich kann diesen Anti-Bias-Ansatz auch anderen Fachberaterinnen nur weiterempfehlen. Weil die Ergebnisse tatsächlich auch so gut sind und auch so nachvollziehbar. Und es gibt mir im Endeffekt ein enormes Maß an Sicherheit, dass ich weiß, dass alle Kitas den gleichen Input bekommen ha-

ben und eigentlich vom gleichen Punkt aus starten können, das war so mein Schlüsselerlebnis.“ (Träger D, RB, 424-453)

„Zum jetzigen Zeitpunkt finde ich, dass sich das bewährt hat. [...] weil diese Methode auch ganz praktisch ist, für mich ein gutes Handwerkszeug, es nachzuempfinden und dann auch so weiterzugeben. Und auch das Delegiertenprinzip in den Kitas – Erzieherinnen die Möglichkeit zu geben, sich weiter zu qualifizieren, weil das ja ein relativer Sackgassenberuf ist. Das Delegiertenprinzip und diese Methode, wie das umgesetzt wird, das ist schon eine Chance für die Weiterqualifizierung von Kolleginnen, auch noch einmal so ein neues Profil für sich selber zu entwickeln, Ich denke, das wird funktionieren, aus meiner jetzigen Sicht. [...] An die Delegierten in den Kitas richtet sich schon eine ziemlich hohe Erwartung, das ist schon sehr schwierig, aber wie ich das im Moment erlebt habe, wird da am Ende etwas Gutes rauskommen.“ (Träger D, RB, 560-601)

Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge der Beraterinnen bezogen sich v.a. auf die konkrete Zeitstruktur im Projekt, die durchweg als zu gedrängt bewertet wurde. Im Anschluss an die eigene Fortbildung sei mehr Zeit zum Lesen, Verarbeiten und Austausch erforderlich. Die zu knapp bemessenen Zeitvorgaben seien auch in den Kitas schwer durchsetzbar:

„Der Anfang hat mich persönlich sehr überrollt. Das fand ich ziemlich zackig, wie das gelaufen ist: Entscheidungen sind zu kurzfristig gefallen, die Workshops waren kurzfristig. Das war sehr schwierig, da die Zeiten freizuschaukeln, also das war ein relativ großer Kraftakt, das zu bewerkstelligen. [...] es läuft alles immer überhaupt sehr zeitnah, um es positiv zu formulieren. Es ist so zack, ich kriege eine Info und das muss dann nächste Woche schon in irgendeiner Form umgesetzt werden. [...] das ist für mich schwierig, da eine Akzeptanz in den Kitas hinzukriegen.“ (Träger D, RB, 680-719)

Des Weiteren wurde ein Mangel an Kooperation und Koordination unter den beteiligten Beraterinnen und Beratern auf der regionalen Ebene kritisiert.

Materialien und Methoden

Die meisten befragten Beraterinnen äußerten sich außerordentlich zufrieden mit den vom Berliner Projektteam zur Verfügung gestellten Materialien. Die Informationen und Anleitung wurden als gut nachvollziehbar und umsetzbar bewertet:

„Man kann es einfach nacharbeiten.“ (Träger F, RB, 262)

„Wenn ich aus diesem Workshop rauskomme, weil von der Methode her ist es ja so, dass wir selber diese Rolle der Teilnehmenden immer so erleben. Und da bin ich am Anfang immer sehr verwirrt, aber so nach einem längeren Zeitraum, so eine Woche, so in der Größenordnung, wenn ich dann anfange, das zu sortieren, und dann wieder die Verbindungen zu den Zielen und zu den Methodeninhalten, dann denkt man: Ja, das ist genau das Richtige. Und es ist gut dass es so passiert, dass ich mich selber in dieser Rolle befinde der Teilnehmenden an dem Workshop, weil so kann ich dann Reaktionen (...) anders begleiten, wahrnehmen.“ (Träger D, RB, 283-296)

Die Arbeitsmethoden wurden sowohl hinsichtlich der Gestaltung der eigenen Fortbildungsworkshops als auch für die eigene Arbeit in den Kitas ge-

nerell positiv bewertet. In allen Interviews wurde die konstruktive Arbeitsatmosphäre auf den Fortbildungen positiv hervorgehoben:

„Wir werden dort alle als Beraterinnen sehr ernst genommen, mit dem, was wir aus den Regionen berichten. Es wird zur Kenntnis genommen, dass wir einen unterschiedlichen Stand haben.“ (Träger A, RB, 995-998)

Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge bezogen sich v.a. in einem Interview auf den Wunsch nach vertiefender Auseinandersetzung und spezifischerer Anleitung für die Arbeit in den Kitas zum Thema „Diskriminierung“.

Begleitung durch das Berliner Team

Die Begleitung durch das Berliner Team wurde von den Beraterinnen überwiegend positiv bewertet. Die meisten Befragten äußerten sich zufrieden über die generelle Anleitung, u.a. auf den Fortbildungsworkshops in Berlin, bei regionalen Arbeitstreffen mit der zuständigen Berliner Beraterinnen oder bei der Durchführung von Workshops in einzelnen Kitas. Zwischen den Arbeitstreffen wurde eine gute Erreichbarkeit der Berliner Beraterinnen und unkomplizierte Nachfragemöglichkeiten per Telefon oder E-Mail konstatiert.

Wesentliche Kritikpunkte bezogen sich auf Organisationsmängel (z.B. zu wenig Transparenz über den Projektverlauf, widersprüchliche und zu kurzfristige Informationen über Vorgaben und Arbeitsaufträge aus Berlin, viele Abweichungen).

TEIL III: ZUSAMMENFASSEND E DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

6 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der Leitfragen

In diesem Abschnitt werden zentrale Ergebnisse der Interviewanalysen (Kapitel 3 bis 5) noch einmal gemeinsam für alle drei Akteursgruppen unter den Leitfragen der Erhebung zusammengefasst.¹²

6.1.1 *Fragenkomplex 1: Prozess der Qualifizierung und Organisationsentwicklung*

Welche positiven Erwartungen hatten die Akteure zu Beginn ihrer Teilnahme am Projekt?

- Das Hauptmotiv zur Beteiligung am Projekt KINDERWELTEN lag in Qualifizierung und Praxisentwicklung hinsichtlich der Erfordernisse von Heterogenität im Bereich der frühkindlichen Bildung. Vom Projekt wurde ein Beitrag zur Verbesserung der Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund erwartet. Eine Erweiterung der Kompetenzen der Fachkräfte wurde v.a. für die Zusammenarbeit mit Eltern, die pädagogische Arbeit mit Kindern (individuelle Förderung, Empowerment, demokratische Bildung) und zum Thema „Diskriminierung“ erwartet.
- Darüber hinaus richteten sich Erwartungen in den Kitas auf den Aufbau von Arbeitsstrukturen und -kulturen in den Teams, Austausch und Kooperation mit anderen Institutionen, Ressourcen- und Prestigegewinn.
- Die Träger erwarteten von KINDERWELTEN zudem Expertise und den Aufbau von Strukturen für eine diversitätsbewusste Qualitätsentwicklung auf der Trägerebene. Das Projekt wurde als Ergänzung laufender Reformen betrachtet. Qualitätsentwicklung sollte u.a. die besonderen Lern- und Entwicklungschancen sozial heterogener Kitas sichtbar machen – auch um bildungsorientierte Eltern zu halten und Segregation zu vermeiden. Weitere Motive waren Prestigegewinn, Vernetzung und Mitgestaltung aktueller Reformen.

Welche Befürchtungen hatten die Akteure zu Projektbeginn?

- Allgemeine Befürchtungen bezogen sich auf den hohen Zeit- und Arbeitsaufwand, die Komplexität des Projekts, potentielle Konflikte und

¹² Die dargestellten Tendenzen lassen zur Repräsentation unterschiedlicher Entwicklungen nur grobe Schlussfolgerungen zu. Eine quantitativ untermauerte Auswertung des Projektverlaufs ist der geplanten zweiten Datenerhebung vorbehalten.

mangelnde Planungsunsicherheit durch sich verschlechternde Rahmenbedingungen (v.a. Umstrukturierungen und Stellenabbau) und gegenläufige politische Strömungen (z.B. Vernachlässigung von Heterogenität in der Konzeption von Bildungsplänen, „Kopftuchstreit“).

- Die meisten Bedenken wurden auf der Kita-Ebene formuliert. Hierzu zählen Ängste vor Mehrarbeit und Einbußen beim „Kerngeschäft“, vor Spannungen im Team, zusätzlicher Kontrolle von außen, Konflikten mit Eltern und fachlicher Überforderung.
- Für die Träger war die freiwillige Teilnahme der Kitas entlastend.

Wie gelang die Etablierung von Arbeitsstrukturen und Kooperationen unter den Akteuren?

- Zur Umsetzung in den Kindertageseinrichtungen fällt die Bilanz – trotz der Reibungspunkte und unterschiedlichen Entwicklungen, die in den Interviews auch deutlich gemacht wurden – insgesamt recht positiv aus. In allen Teams war es gelungen, Motivation für das Projekt zu wecken, untereinander wie mit den gesamten Teams Kooperationen aufzubauen und auf der Ebene des fachlichen Handelns eine Kommunikation über KINDERWELTEN in Gang zu setzen. Vier wesentliche Gelingensbedingungen ließen sich ausmachen: eine ausreichend lange Vorlaufphase, in der in den Teams eine gemeinsame Orientierungsgrundlage zum Projekt erarbeitet wurde; die Involvierung und spezielle Qualifizierung der Kita-Leitung; das Vorhandensein mehrerer Delegierter; das vorgegebene strukturierte Programm mit Elementen für die ganzen Teams.
- Auf der Trägerebene gelang die Umsetzung unterschiedlich. Dabei war aus der Sicht der Kita-Delegierten eine gewisse materielle und operative Unterstützung der Projektarbeit in allen Fällen gegeben. Einige Trägervertreterinnen trieben die Umsetzung mit vielfältigen Aktivitäten voran – von der Repräsentation und Verbreitung des Projekts in ihrer Organisation über die praktische Unterstützung der Kitas bis hin zur Repräsentation des Projekts nach außen. Als Gelingensbedingungen erwiesen sich auch hier: eine Vorlaufphase; entschiedene Unterstützung durch die Geschäftsleitung; mehrere Delegierter in der Organisation; das vorgegebene Programm mit Elementen für die ganzen Teams.
- Die regionalen Beraterinnen gestalteten die Arbeit mit den Kitas sehr unterschiedlich. Es ließ sich z.B. eine eher distanziert-formale Unterstützung (z.B. als Ansprechpartnerin bei Problemen zur Verfügung stehen; in den Kitas Moderationshilfe oder Konfliktmanagement leisten) von einer stärker inhaltlichen Involvierung in die Umsetzung konkreter Ziele und Arbeitsschritte unterscheiden. Im Umgang mit den Vorgaben im Projekt versuchten einige Beraterinnen, Inhalte und Arbeitsschritte zu vereinfachen (z.B. schneller zu den praktischen Teilen kommen). Andere hielten sich gerade in Anbetracht eigener Unsicherheit und von

Widerstand in den Teams strikt an die Vorgaben – auch um durch solide Grundlagen in späteren Projektphasen Zeit einzusparen. Als Gelingensbedingungen erwiesen sich: ausreichende Vertrautheit mit den Projekthaltungen und -methoden; Neutralität gegenüber den Kita-Teams; Bereitschaft und Fähigkeiten, Spannungsfelder rechtzeitig sichtbar zu machen und die Austragung von Konflikten zu unterstützen.

Welche Hürden und Konfliktpotentiale zeichneten sich ab?

- Reibungspunkte bei der Projektumsetzung waren allgemein um vier Themen zentriert: dem hohen Zeit- und Arbeitsaufwand, der Verbindung des Projekts zum „Kerngeschäft“ bzw. zu anderen Initiativen, Überforderung der Projekt-Delegierten bei der Vermittlung der fachlichen Inhalte sowie mangelnder Identifikation mit dem Projekt.
- Als spezielle Hürden in den Kitas erwiesen sich Irritationen und Ängste vor Konflikten, die die Reflexion des fachlichen Handelns aus dem Blickwinkel der Diskriminierung auslöste – wobei reale Konflikte nicht thematisiert wurden. Mangelnde Identifikation mit dem Projekt wurde z.T. mit dem Hinweis auf die Freiwilligkeit des Engagements akzeptiert.
- Für einige der befragten Trägervertreterinnen würde sich eine nachhaltige Implementierung der Vorurteilsbewussten Bildung an der Frage entscheiden, inwiefern es gelinge, diese Arbeit mit anderen Projekten im Träger effizient zu verzahnen. Damit es nicht zu einer Überfrachtung mit zusammenhanglosen Initiativen und Projekten komme, seien kohärente Strategien erforderlich. Das Problem der unklaren Identifikation mit dem Projekt wurde v.a. im Fall eines evangelischen Trägers virulent. Interessant war, wie die Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung in der Träger-internen Selbstverständigung über das eigene kirchliche Profil als Diskussionsrahmen genutzt wurde.
- Bei den Beraterinnen, die auch als Erzieherin oder in Leitungsfunktionen beim Träger tätig waren, wurden Probleme der Rollendiffusion ersichtlich. Beklagt wurde ferner die mangelnde regionale Vernetzung.

Wie wurde die Konzeption und fachliche Begleitung eingeschätzt?

- Die *Fortbildung* im Rahmen von KINDERWELTEN wurde v.a. von den Kita-Leiterinnen und den Fachberaterinnen, aber auch von Erzieherinnen und Trägervertreterinnen als attraktive Weiterqualifizierung bewertet.
- Die *Konzeption* wurde z.T. enthusiastisch als gleichermaßen innovativ und praktikabel beurteilt. Positiv hervorgehoben wurden v.a. die Offenheit für vielfältige Differenzen, der doppelte Fokus auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Gestaltung des institutionellen Settings sowie die Verbindung von Fortbildung mit konkreter Praxisentwicklung. Das Konzept wurde überwiegend als hinreichend flexibel, um an lokale Be-

dürfnisse angepasst werden zu können, betrachtet. In einigen Kitas in Thüringen wurde allerdings auch Kritik am mangelnden Zuschnitt der Konzeption auf die Situation in östlichen Bundesländern geübt (v.a. aufgrund niedriger Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund).

- Das *vorgegebene dreijährige Programm* wurde als große Verpflichtung jedoch auch als Gewähr für eine effektive und nachhaltige Qualifizierung und Praxisentwicklung wahrgenommen. Die Vorgaben wurden in den Kitas als Arbeitsentlastung sowie als organisationaler Rahmen, der den Akteuren gerade im Umgang mit potentiell verunsichernden und konflikträchtigen Themen die nötige Verbindlichkeit und Sicherheit vermittelte, erlebt. Beraterinnen stellten den Reflexionsgewinn durch die Arbeit an gleichen inhaltlichen Themen in verschiedenen Kitas heraus.
- Kritisiert wurde, dass die für einzelne Arbeitsschritte vorgesehenen *Zeitspannen* zu gering seien.
- Die vom Berliner Projektteam zur Verfügung gestellten *Materialien* wurden außerordentlich positiv bewertet. Informationen und Anleitung wurden als gut nachvollziehbar und umsetzbar beurteilt. Vereinzelt richtete sich Kritik auf Materialien für die Arbeit mit Eltern (noch zu umfangreich, wissenschaftlich-abstrakter Fachjargon, fehlende Übersetzungen) und Anleitungen für die Erzieherinnen (nicht kleinschrittig genug).
- Die *Fortbildungsworkshops* wurden in inhaltlicher Hinsicht und als Gelegenheit zum Austausch und zur Vernetzung durchweg als gewinnbringend bewertet. Kritisiert wurde z.T. – v.a. seitens der Trägervertreterinnen – das übervolle Programm, und dass für einzelne wichtige Themen nicht genügend Zeit bliebe. Die Trägervertreterinnen bemängelten den geringen Zuschnitt der Fortbildungsinhalte auf die Erfordernisse in administrativen Handlungskontexten.
- Die *Arbeitsmethoden* stießen auf breite Zustimmung. In allen Interviews wurde die positive und konstruktive Arbeitsatmosphäre auf den Fortbildungsworkshops betont. Der Einbezug biografischer Bezüge wurde als besonders erhellend und motivierend erlebt. Einige Interviewpartnerinnen gaben an, dabei auch an eigene Grenzen gestoßen zu sein.
- Die *Ansprechbarkeit und Unterstützung durch das Berliner Team* zwischen den Workshops wurde von Trägervertreterinnen und Fachberaterinnen überwiegend positiv beurteilt. Kritik bezog sich auf die Projektorganisation (v.a. zu Projektbeginn schwer durchschaubare Zuständigkeiten), zu späte und zu wenig verbindliche Terminabsprachen.
- In den Kitas wurden die *regionalen Beraterinnen und Berater* als wichtige Unterstützung erlebt.
- Ebenso wurde der *Einbezug der Trägerorganisationen* als entscheidender Rückhalt erlebt (Legitimation des Projekts, diverse materielle und fachliche Unterstützungsleistungen).

Welche Verbesserungsvorschläge und Wünsche wurden geäußert?

- Allgemeine Verbesserungsvorschläge bezogen sich auf den Umgang mit Zeit – gewünscht wurden v.a. realistischere Zeitvorgaben, längerfristige, transparente und verbindliche Terminabsprachen und die Gewährleistung einer ausreichenden Vorlaufphase.
- In den Kitas wurde v.a. spezifischere Anleitung, mehr Vernetzung und Unterstützung für die Erzieherinnen sowie einfachere Materialien für Eltern gewünscht, in einem Fall eine schlankere Fortbildungsstruktur.
- Die Trägervertreterinnen wünschten spezifischere Information und Anleitung für die Vermittlung der Projektinhalte in administrativen Kontexten, zweitägige Workshops und die Einbindung von Schulen.
- Die Fachberaterinnen äußerten Bedarf an vertiefender Schulung zum Thema „Diskriminierung“ und mehr Kooperation in der Region. Ferner wurden zusätzliche Fortbildungen von Erzieherinnen auf der methodischen Ebene (Situationsansatz) vorgeschlagen.

6.1.2 *Fragenkomplex 2: Verbesserung des erzieherischen Settings und der Beteiligung von Eltern*

Inwiefern werden Aspekte der Diversität, Gleichheit und Diskriminierung als Erfordernis professionellen Handelns wahrgenommen?

Hinsichtlich der Wahrnehmung von Diversität, Gleichheit und Diskriminierung als Erfordernis professionellen Handelns und des Verständnisses des Begriffs „Vorurteilsbewusste Bildung“ bei den beteiligten Akteurinnen gaben sich im Interviewmaterial widersprüchliche Tendenzen zu erkennen: Einerseits ließ sich eine deutliche Modifikation bestehender Sichtweisen von Heterogenität im fachlichen Handeln feststellen. Andererseits fanden sich Hinweise auf ein verkürztes Verständnis „Vorurteilsbewusster Bildung“. Dabei wurden v.a. Aspekte des geplanten Wandels der Kita als Organisation und des fachlichen Handelns nicht genügend berücksichtigt.

Modifizierte Sichtweisen von Heterogenität

In Kitas und Trägerorganisationen wurde KINDERWELTEN – v.a. in der Anfangsphase – in erster Linie als Projekt für die Arbeit in „sozialen Brennpunkten“ betrachtet. In einigen Kitas war jedoch bereits im Zuge der Entscheidungsfindung das Bewusstsein gewachsen, dass Vorurteilsbewusste Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft oder ethnischen Zugehörigkeit der Kinder für alle Einrichtungen relevant ist. Hier zeigten einige Leiterinnen und Erzieherinnen eine beachtliche Neugier und Bereitschaft, die eigene Praxis zu explorieren und ihr Handlungsrepertoire weiterzuentwickeln. Sie hatten ihre Konzepte von „Heterogenität“ als Erfordernis pädagogischen Handelns z.T. erheblich modifiziert. Die folgenden Lernprozesse und Veränderungen gaben sich zu erkennen:

- Für viele Interviewpartnerinnen hatte das Projekt zur Sensibilisierung für vielfältige Differenzen, die im pädagogischen Alltag relevant sind, beigetragen. Neben unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und religiösen Zugehörigkeiten wurden verstärkt Genderaspekte, Behinderungen, Armut, Ein-Eltern-Familien – aber auch Unterschiede wie dicke – dünne, zurückhaltende – lebhaft, linkshändige, stotternde Kinder sowie unterschiedliche Entwicklungstempi in den Blick gerückt.
- Ebenso wurde der Blick der Erzieherinnen für eigene Vorurteile, Stereotypisierungen und für „Einseitigkeiten“, die im weiteren Setting der Kita angelegt sind und für deren Auswirkungen auf pädagogisches Handeln geschärft (z.B. Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen in der pädagogischen Beobachtung von Kindern, um Ressourcen und Stärken unvoreingenommener wahrzunehmen).
- Dabei war vielen Erzieherinnen deutlich geworden, dass sowohl durch das Ignorieren von „Differenzen“ Kinder in ihren Entwicklungsmöglichkeiten blockiert werden können (z.B. Kleinkinder an gleichen Entwicklungsnormen messen) und Lernmöglichkeiten für alle ungenutzt bleiben (z.B. bei behinderten Kindern in der Gruppe das Thema „Behinderung“ tabuisieren; unterschiedliche materielle Voraussetzungen ausschweigen) als auch durch unangemessene Formen der Bezugnahme auf Differenzen (Stereotypisierung, Defizitorientierung, Paternalismus).
- Im Interviewmaterial zeichnen sich Suchbewegungen ab, wo, wann und wie Differenzen in einer den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder förderlichen Weise thematisiert werden können (z.B. wie man auf familiär bedingte ungünstige Voraussetzungen angemessen eingehen könne, ohne in Defizitorientierung und Stigmatisierung zu verfallen).
- Das Bemühen um eine Vorurteilsbewusste pädagogische Arbeit mit Kindern und der Abbau von Einseitigkeiten und Barrieren im institutionellen Setting der Kita in der Praxis für die Erzieherinnen gehen fast unbemerkt Hand in Hand bzw. überlappen sich auf vielfältige Weise.
- Allgemein wurde auch die Aufmerksamkeit für Verhaltensmuster, Interaktionen und Gruppenprozesse unter den Kindern geschärft.
- Viele Kita-Delegierte hatten ein Verständnis der unterschiedlichen Ebenen, auf denen die Auseinandersetzung mit Fragen der Verschiedenheit, Gleichheit und Diskriminierung relevant ist, gewonnen. Dabei war das Bewusstsein gewachsen, dass Kindergärten keine Inseln sind, sondern dass die Konstruktion von Differenzen innerhalb der Kitas auf komplexe Weise mit breiteren Rahmenbedingungen auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene verbunden ist. Strukturelle Grenzen, aber auch vorhandene Spielräume für Vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung wurden aufmerksamer wahrgenommen (z.B. Umsetzung in der evangelischen Trägereinrichtung).

Verkürzte Rezeption von Projekthalten

Gegenläufig zu den oben skizzierten Tendenzen wurde „Vorurteilsbewusste Bildung“ von Befragten in allen Akteursgruppen auch in verkürzten Lesarten aufgenommen. Beispielweise überwog in einigen Interviews ein Verständnis von Vorurteilsbewusster Bildung als kompensatorischer Handlungsansatz bzw. als spezialisierte Förderstrategie für Kinder mit Migrationshintergrund und aus armen Familien. In anderen Interviews wurde der Wunsch, für „andere“ Kulturen sensibler zu werden wie das Ziel, einen „Grundstein zu legen“, um die Kinder auf das Leben in einer pluralen Gesellschaft vorzubereiten, stärker ins Zentrum gerückt. Hier wurde z.T. die qualitativ neue Stoßrichtung von KINDERWELTEN gegenüber Konzepten der „Kulturbegegnung“ und der „kulturellen Bereicherung“ wenig scharf wahrgenommen. In Verbindung mit beiden Interpretationen war die Reflexion der regulären Arbeitsstrukturen und Praktiken in den Kitas und ihrem Umfeld nur begrenzt ein Thema. In der ersten Lesart richtete sich die Aufmerksamkeit primär auf die „Anderen“ – als Problem- und Defizitträger. In der zweiten Variante standen die sozialen Beziehungen im Vordergrund – mit dem Risiko, in einem Verständnis von Diskriminierung ausschließlich als individuellem Vorurteil verhaftet zu bleiben, das die institutionellen und strukturellen Ursachen von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit verfehlt. In solchen Passagen gaben sich vielfach essentialistische Konzepte von Differenz bzw. Identität zu erkennen. Ein Beispiel ist die in einem Interview formulierte Sichtweise, im Projekt KINDERWELTEN gehe es

„um Menschen, die anders sind, nicht nur um das Anders sein, was jeder ist“ (Träger A, RB, 122-124)

In den Interviews deuten sich allerdings auch „Übergänge“ im Verständnis der „Anti-Bias-Arbeit“ an. Zum Beispiel wurde mehrfach ein umfassenderes Verständnis geäußert, wenn sich die Interviewpartnerin auf Erfahrungen im Projektverlauf bezog, während ein verkürztes Verständnis in Passagen mit allgemeineren Überlegungen deutlich wurde.

Welche Reflexionsprozesse, Gewahrwerden alternativer Handlungsmöglichkeiten und Erproben neuer Strategien im Hinblick auf die zentralen Handlungsfelder in den Kitas – Gestaltung der Lernumwelt und der Interaktion sowie Beteiligung von Eltern – geben sich gegen Ende der ersten Projektphase zu erkennen?

Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumwelt in den Kitas

- Erkundungen zur Repräsentation von Vielfalt in den Kitas hatten allen Teams Spaß gemacht und wurden als „Eye Opener“ erlebt. Die Entdeckungen waren ganz unterschiedlich (z.B. die Feststellung, dass die Kinder relativ gut repräsentiert sind; einseitige Spielmaterialien und Bücher; falsche Schreibweise von Namen).

- Bei den anschließenden Entwicklungsvorhaben kamen v.a. Fotos zur Anwendung, aber auch z.B. Projekte zum Empowerment oder zur sprachlichen Vielfalt. Berichtet wurde eine positive Einbindung von Eltern in diese Prozesse. Eine Leiterin betonte, dass diese Aktivitäten mit dem Wechsel der Gruppen wiederholt durchgeführt werden müssten.
- Die starke Resonanz von Kindern und teilweise auch von Eltern auf die Umgestaltungen stellte für viele Fachkräfte ein Schlüsselerlebnis dar, das auch Skeptikerinnen und Skeptiker vom Projekt überzeugte.

Vorurteilsbewusste Gestaltung der Interaktion in den Kitas

- Anlässe im Kita-Alltag, um mit Kindern über Fragen des „Verschieden- und doch Gleichseins“ ins Gespräch zu kommen, wurden aufmerksamer wahrgenommen und genutzt.
- Im Bemühen um ein Empowerment der Kinder wurde auch die Aufmerksamkeit der Erzieherinnen, für die eigene Kommunikation mit Kindern geschärft. An konkreten Beispielen wurde veranschaulicht, wie sie in ihren alltäglichen Routinen sozusagen „innehalten“ und sich unangemessene und stereotypisierende Formen der Ansprache von Kindern bewusst machen. Diese Selbstüberprüfung richtete sich ansatzweise auch auf das Verhalten der Kolleginnen und Kollegen.
- Die Dialogorientierung führte auf Elternabenden zu offenen Diskussionen über für die Entwicklung der Kinder relevante Fragen, wobei Eltern sich mit Forderungen positionierten (z.B. zum Umgang mit Bilingualität) oder sich für ein Treffen ohne die Erzieherinnen verabredeten.

Erziehungspartnerschaft mit Eltern

- Die Ansprache und Einbindung von Eltern in das Projekt gestaltete sich in vielen Kitas anfangs relativ mühsam. In mehreren Kitas bewährte sich die Strategie, Eltern nicht auf dem schriftlichen Weg, sondern im persönlichen Gespräch auf das Projekt aufmerksam zu machen. In einer Einrichtung wurde zuerst die gewählte Elternvertretung für das Projekt gewonnen, bevor es allen Eltern vorgestellt wurde.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern entwickelte sich dennoch insgesamt recht positiv. Viele Delegierte berichteten, dass auch anfangs skeptische Eltern mit der Zeit Zustimmung zum Projekt äußerten. Als überzeugend erwiesen sich besonders die praktischen Arbeitsschritte. Die Erzieherinnen erlebten den Austausch mit Eltern generell als intensiver und positiver (z.B. Anerkennung, dass zurückhaltende Kinder stärker beachtet würden oder dass sie die für sie selbst neuartige Auseinandersetzung mit dem eigenen Kind als bereichernd empfinden).
- In den sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch im Aufbau befindlichen Elterngruppen engagierten sich einzelne Eltern intensiv.

6.2 Diskussion und Schlussfolgerungen

Das mit dem Projekt KINDERWELTEN gemachte Angebot zur Fortbildung und Praxisentwicklung trifft auf Bedarf. Im Kontext aktueller Debatten über die hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs von den Merkmalen sozialer Herkunft, Ethnizität und Geschlecht, von neuen Gesetzen gegen Diskriminierung und laufenden Umstrukturierungen der Elementarstufe (z.B. Bildungspläne, Sprachförderung, Qualitätssicherung) wurde in vielen Trägern und Kindertageseinrichtungen die Notwendigkeit zur Professionalisierung der Fachkräfte bzgl. der Möglichkeiten und Bedingungen einer diversitätsbewussten und sozial ausgleichenden Bildungspraxis erkannt. Wissenschaftliche Studien und Praxiserfahrungen zeigen, dass Qualitätsentwicklung nicht per se zur Verbesserung der Chancengleichheit beiträgt. Positive Effekte sind nur zu erwarten, wenn die Entwicklungsarbeit einen Fokus auf die Förderung von Chancengleichheit und auf den Abbau von Diskriminierung richtet (vgl. Sträuli 2000, Truniger 2006).

Auf der Basis der vorliegenden Befunde kann die Bilanz gezogen werden, dass sich das Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und die Strategie der Qualifizierung im Delegiertenprinzip bewährt haben. Das Konzept – v.a. der doppelte Fokus auf der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Restrukturierungen des institutionellen Settings, die Offenheit für vielfältige Differenzen und Diskriminierungen, sowie die Verbindung von Qualifizierung und Praxisentwicklung im Rahmen eines dreijährigen Programms – kann als gelungen bezeichnet werden. Es wurde von den Befragten im Vergleich zu früheren Konzepten der Interkulturellen Pädagogik oder Interkulturellen Öffnung als innovativ und „weiterführend“ bewertet. V.a. die Kita-Leiterinnen und die Fachberaterinnen, aber auch zahlreiche delegierte Erzieherinnen und einige Trägervertreterinnen schätzten die persönliche Weiterbildung. Die Verbindung von Qualifizierung mit Projekten in den Kitas ermöglicht eine direkte Umsetzung des in der Fortbildung Gelernten in die Praxis. Dieser Aspekt, wie das mehrjährige Programm und die fachliche Begleitung wurden als Gewähr für nachhaltige Veränderungen betrachtet. Das Konzept wurde als anpassbar an lokale Bedürfnisse betrachtet. Auf der Trägerebene wurde in der Vorurteilsbewussten Bildung ein nützliches Instrumentarium gesehen, um Aspekte der Diversität und bildungs- und sozialpolitische Ziele der Gleichheit und Nicht-Diskriminierung in die allgemeine Qualitätssteuerung zu integrieren.

Die Wirksamkeit zeigte sich in vielen Kitas darin, dass es den Projekt-Delegierten gelungen war, Motivation zu wecken, Kooperationsstrukturen und eine Kommunikation über Projektinhalte zu etablieren und Praxisveränderungen in drei zentralen Handlungsfeldern (Kita als Lernumwelt, Interaktion in der Kita, Zusammenarbeit mit Eltern) anzustoßen. In allen Kitas haben sich rasch erste Erfolge eingestellt, die auch für Kinder und El-

tern deutlich bemerkbar waren. In einigen Einrichtungen zeichneten sich ein beachtlicher Sichtwechsel und eine Kompetenzerweiterung der Fachkräfte im Umgang mit Aspekten der Diversität ab.

Auf der theoretischen Ebene lässt sich die Vorurteilsbewusste Bildung in Anlehnung an Nancy Fraser (2001) als *transformative Strategie* bezeichnen, in der sich Ziele der Anerkennung und Umverteilung verbinden. Aspekte der Heterogenität sollen nicht länger als „Zusätzliches“ und „Besonderes“ im Kita-Alltag berücksichtigt werden. Sämtliche Prozesse sollen so gestaltet werden, dass die Potentiale aller Kinder optimal gefördert werden können. Eine inklusive Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse wird als Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit betrachtet. Missachtung soll nicht bekämpft werden, indem zu Unrecht abgewertete Gruppenidentitäten neu bewertet werden. In einer dekonstruktivistischen Herangehensweise sollen die zugrunde liegenden sozialen Bewertungsstrukturen, die u.a. auch im professionellen Handeln und in den Organisationen institutionalisiert sind, verändert werden:

„Während affirmative Maßnahmen dazu tendieren, die vorhandenen Differenzen von Gruppen zu bestärken, wirken transformative Maßnahmen der Anerkennung langfristig so, daß diese Differenzen untergraben werden und Raum für künftige Neugruppierungen entsteht.“ (Fraser 2001, 50)

Dass von einer solchen Strategie alle Kinder profitieren, ist eine Erfahrung, die in vielen Interviews anklingt.

Ein Hintergrund für die sich z.T. auffallend schnell abzeichnenden Veränderungen in den Problemwahrnehmungen und Deutungsmustern der Akteurinnen ist in der anspruchsvollen Strategie der Organisationsentwicklung, die im Projekt KINDERWELTEN – im Rückgriff auf die Methoden des Situationsansatzes (vgl. Preissing 2003) – verfolgt wird, zu sehen. Hier kommen zwei unterschiedliche Konzepte von Organisationsentwicklung zur Anwendung (vgl. Heller et al. 2000): In Verbindung mit einer besseren *Adaption* der Einrichtungen und ihrer Angebote und Arbeitsweisen an veränderte Bildungserfordernisse wird eine Steigerung der *Problemlöse- und Lernfähigkeit* der Organisationen in Bezug auf Aspekte der Heterogenität angestrebt. Die Fachkräfte entwickeln Kompetenzen, um – z.T. mit Eltern und Kindern – ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Einseitigkeiten und Diskriminierungen hin zu untersuchen. Dabei sollen sie

„ihre Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation explizit machen und untereinander austauschen, [...] Vereinbarungen bezüglich dieser Situationsdeutungen und der erforderlichen Maßnahmen treffen und in Aktionen umsetzen und [...] neu entstehende Situationen wiederum einem gemeinsamen Deutungsprozess unterziehen“ (Heller et al. 2000, 13f.)

Eine solche komplexe Strategie der Organisationsentwicklung, die Bezüge zum „organisationalen Lernen“ aufweist, bietet einen geeigneten Handlungsrahmen, damit auch die oft versteckten und der individuellen Wahr-

nehmung schwer zugänglichen Formen institutioneller Diskriminierung sichtbar gemacht werden können (vgl. Bhavnani 2001, Gomolla 2005).

Eine weitere wesentliche Stärke des Projekts besteht in der gut durchdachten Verbindung von strukturellen Veränderungen mit pädagogischer Entwicklungsarbeit. Mit Bezug auf die Schule konstatiert Peter Rüesch (1999, 2000), dass Entwicklungsprojekte an den *pädagogischen Prozessen* und an der *Beziehung der Fachkräfte zum Elternhaus* ansetzen müssen, da hier die Entwicklung und das Lernen von Kindern am direktesten beeinflusst werden können. Pädagogischer Wandel ist jedoch zumeist ohne strukturelle und organisatorische Veränderungen nicht möglich. Erforderlich sind ein *unterstützendes pädagogisches Klima in der gesamten Einrichtung* und *Strukturveränderungen im Umfeld der Organisationen*. Da die Interventionsfelder der Qualitätsentwicklung wechselseitig voneinander abhängen, müssen sie v.a. durch eine *Gesamtstrategie* koordiniert werden (vgl. auch Sammons 2002; Maag Merki/Roos 2003).

Ernsthafte Entwicklungsarbeit ist auf externe Expertinnen und Experten angewiesen. Insofern kommt den regionalen Beraterinnen und Beratern eine große Bedeutung zu. Von ihnen durchgeführte Kita-interne Workshops weisen einen hohen Praxisbezug auf und gewähren einen raschen Transfer des Gelernten in die pädagogische Praxis. Die spezielle Qualifizierung der Kita-Leiterinnen sowie das Vorhandensein mehrerer Delegierter in den einzelnen Einrichtungen haben sich als weitere Gelingensbedingungen erwiesen. In fast allen Kitas wurde zudem der Gewinn durch die legitimatorische, materielle und zumeist auch operative Unterstützung auf der Trägerebene herausgestellt.

6.3 Empfehlungen

Mit Blick auf die Fortführung des Projekts KINDERWELTEN werden auf der Basis der vorliegenden Befunde einige Empfehlungen formuliert, die an erkennbar werdenden Problempunkten der Strategie ansetzen:

Umgang mit Zeit

Der hohe Zeitaufwand, den Organisationsentwicklung immer mit sich bringt, wird erfahrungsgemäß am besten bewältigt, wenn Projekte (a) einfach sind und eine klare Organisation haben, (b) Spaß machen und kurzfristig zum Erfolg führen und (c) die Beteiligten lernen, in einem bewussten Prozess, auftretende Spannungsfelder rechtzeitig sichtbar zu machen und Konflikte auszutragen (vgl. Sträuli 2000, 22). In der Konzeption und Organisation des Projekts KINDERWELTEN werden diese Kriterien z.T. getroffen. Hinsichtlich des Umgangs mit Zeit wurden jedoch auch Reibungspunkte ersichtlich. In der abschließenden Auswertung des Projekts sollte ein besonderes Augenmerk auf vier Aspekten liegen: (a) Möglichkeiten zur Ver-

einfachung der Struktur der Fortbildungen und einzelner Umsetzungsschritte; (b) wie sicher gestellt werden kann, dass die Kita-Teams und die Träger einschließlich der Fachberatung über einen genügenden Vorlauf und die Zeitgefäße verfügen, die sie bei der anspruchsvollen Projektarbeit benötigen; (c) wie die Vorurteilsbewusste Arbeit in Kitas und Trägerorganisationen bewusst und kohärent mit den „regulären Aktivitäten“ bzw. anderen Projekten und Verwaltungsentscheidungen verbunden werden kann; (d) wie bei der Projektorganisation mehr Transparenz und Verbindlichkeit in der Zeitplanung gewährleistet werden kann.

Spezifizierung für die unterschiedlichen professionellen Gruppen

Analog zur speziellen Schulung der Leitungskräfte in den Kitas besteht Bedarf an spezifischer Information, Materialien und fachlicher Unterstützung für Erzieherinnen und Erzieher, Beratungskräfte und Trägervertreterinnen und -vertreter (z.B. Anleitung bzgl. der Projektumsetzung in administrativ-politischen Wirkungsbereichen; kleinschrittigere Handlungsanleitungen, Hintergrundinformation zu Methoden der Organisationsentwicklung oder mehr Coaching durch die Fachberatung für die Erzieherinnen; vertiefende Information zum Thema Diskriminierung für Beraterinnen und Berater). Wo spezifischere Angebote erforderlich sind und wie sie umgesetzt werden könnten, wäre bei der Projektauswertung zu prüfen.

Arbeit und Rahmenbedingungen der regionalen Beraterinnen und Berater

Da die externen Beraterinnen und Berater für das Gelingen der Fortbildung im Delegiertenprinzip eine zentrale Rolle spielen, sollten ihre Arbeit und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Regionen in der Auswertungsphase sorgfältig reflektiert werden. Zu klären wäre u.a., welche Personen für diese Rolle geeignet sind (z.B. Neutralität gegenüber den Kita-Teams); welche Kompetenzen genau erforderlich sind; wie eine ausreichende Vorbereitung auf diese Rolle gewährleistet werden kann; warum die regionale Vernetzung teilweise nicht funktionierte und welche weiteren Unterstützungssysteme denkbar wären.

Verbindlichkeit

Durch das konsistente dreijährige Fortbildungsprogramm ist im Projekt KINDERWELTEN eine hohe Verbindlichkeit angelegt. Dennoch besteht viel Spielraum bei der Umsetzung. Der erforderliche Balanceakt zwischen Vorgaben und individuellen bzw. lokalen Präferenzen wird von den Akteuren auf allen Ebenen höchst unterschiedlich gelöst. Eine Möglichkeit, um die Projektumsetzung zu vereinfachen und eine höhere Verbindlichkeit zu erreichen, könnte darin bestehen, dass zusätzlich zu den bestehenden inhaltlichen Zielvorgaben auch formale Ziele gesetzt werden. Diese könnten Punkte benennen, die für eine optimale Umsetzung der einzelnen Projektphasen anzustreben sind.

7 Literatur

- Berlin – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Entwurf für das „Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“. Erarbeitet von: INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. INA; FU Berlin 2003.
- Bhavnani, R.: Rethinking Interventions in Racism. Stoke on Trent 2001.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. 2003. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>
- Bundesministerium der Justiz (2006). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (2006). Im Internet abrufbar unter: www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html
- Derman-Sparks, L./A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington; NAEYC 1989.
- Derman-Sparks, L.: Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Manuskript eines Vortrags, gehalten am 21.03.2001 in Berlin. Im Internet abrufbar unter: www.kinderwelten.de
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al. 2004.
- Diehm, I./Radtko, F.-O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart et al. 1999.
- European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) (2002). General policy recommendation No 7 on national legislation to combat racism and racial discrimination. Im Internet abrufbar unter: <http://www.coe.int/ecri>
- Europäische Union (EU) (2000). Richtlinie 2000/43/EG DES RATES vom 29.06.2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 180/22, DE, 19.07.2000.
- Europäische Union 2000 (EU) (2000). Richtlinie 2000/78/EG DES RATES vom 27.11.2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, L 303/16, DE, 02.12.2000). (2000a)
- Fraser, N.: Die halbierte Gerechtigkeit. Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt/M. 2001.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York 1967.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster et al. 1997.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen 2006.
- Gomolla, M.: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster et al. 2005.
- Gomolla, M.: Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft: Lokale Strategien - internationale Erfahrungen. iks - QuerFormat, Heft 9; Krüger-Potratz, M. (Hrsg.), Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Universität Münster 2005. (2005a)
- Gomolla, M./Radtko, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.
- Heller, W./Kern, W./Rosenmund, M./Schildknecht, J.: Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines politischen Schlagworts. Zürich 2000.

- Hormel, U./Scherr, A.: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2004.
- ISTA (Institut für den Situationsansatz) in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin: Kinderwelten. Bundesweites Projekt zur Verbreitung und Vertiefung des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Projektantrag Planungs- und Vorbereitungsphase (8 Monate). Berlin 2004.
- ISTA (Institut für den Situationsansatz) in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin: Kinderwelten. Bundesweites Projekt zur Verbreitung und Vertiefung des Ansatzes Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Projektantrag Implementierungsphase (34 Monate). Berlin 2004. (2004a)
- Kinderwelten: Kurzbeschreibung: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Im Internet abrufbar unter: www.kinderwelten.de
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern et al. 2007.
- Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach /Ts. 2005.
- Maag Merki, K./Roos, M.: Erfolgsfaktoren auf dem Weg zur fördernden Schule. Erfolgreiche Change-Prozesse brauchen strukturelle und didaktische Reformen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung, 45, Oktober 2003, B 2.2, 1-18.
- Mac Naughton, G.M.: Respect for diversity. An international overview. Working Paper 40. The Hague; Bernard van Leer Foundation 2006.
- Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim; Basel 2004.
- Meuser, M./Nagel, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte. Methoden. Analysen. Opladen 1991, 441-471.
- Preissing, C. (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim et al. 2003.
- Preissing, C./Wagner, P. (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg et al. 2003.
- Rüesch, P.: Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich 1999.
- Rüesch, P.: Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich. In: Mächler, S. und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000, 11-18.
- Sammons, P.: Effective schools, improving schools and inclusive schools. In: Campbell, C. (ed): Developing inclusive schooling. Perspectives, Policies and Practices. Institute of Education; University of London 2002, 120-149.
- Sträuli, B.: Schulentwicklung in multikulturellen Schulen. In: Mächler, S. und Autorenteam: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich 2000, 19-33.
- Strauss, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991.
- Truniger, M.: Schulentwicklung in multikulturellen Schulen – ein Beitrag zur Chancengleichheit? Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags, gehalten in der AG „Schuleffektivität und soziale Gerechtigkeit“, auf dem Kongress der DGfE, Frankfurt/M., 20.03.2006.
- Wagner, P.: Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. In: IZA, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3/4 (2002), 62-69.
- Wagner, P./Hahn, S./Enßlin, U. (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar; Berlin 2006.
- Weber, M.: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2003.

8 Anhang

8.1 Interviewleitfaden: Kita-Delegierte

0. Einführung
1. Vorstellung der Interviewpartnerin / des Interviewpartners
 - kurze Angaben zum beruflichen Werdegang
 - berufliche Spezialisierungen, besondere Qualifikationen
 - besondere Vorerfahrung bzgl. Fragen der Differenz und Gleichheit
2. Beschreibung der Kita
 - Organisation
 - räumliche Lage, soziales und institutionelles Umfeld
 - Kinder und Familien
 - besondere pädagogische Schwerpunkte und Angebote
3. Wahrnehmung von „Differenz“/„Heterogenität“ im Arbeitsalltag:
 - Wann wird Heterogenität wahrgenommen?
 - Um welche konkreten Aspekte von Heterogenität geht es dabei?
4. Bedeutung des Begriffs "Anti-Bias-Arbeit"
5. Vorgeschichte der Beteiligung an Kinderwelten
 - Wie ist/sind sie auf das Projekt aufmerksam geworden?
 - positive Erwartungen
 - Befürchtungen und Unsicherheiten
 - ausschlaggebende Gründe für Entscheidung zur Teilnahme
 - Entscheidungsprozess
6. Beschreibung ihrer Rolle und Aufgaben im Projekt
7. für sie persönlich herausragende Schritte und Erfahrungen im bisherigen Prozess
8. Was hat bei der Umsetzung – insbesondere ihres eigenen Parts – besonders gut funktioniert?
9. konkrete Umsetzung des bisher Gelernten in Erzieherinnen-/ Leiterinnen-tätigkeit
10. Welche Schwierigkeiten gab / gibt es?
11. persönliche Bilanz: Bewertung von Kinderwelten – auch im Kontext aktueller struktureller Veränderungen im Elementarbereich
12. Wünsche und Verbesserungsvorschläge

8.2 Interviewleitfaden: Regionale Beraterinnen und Berater

0. Einführung
1. Vorstellung der Interviewpartnerin / des Interviewpartners
 - institutionelle Lokalisierung
 - kurze Angaben zum beruflichen Werdegang
 - berufliche Spezialisierungen, besondere Qualifikationen
 - besondere Vorerfahrung bzgl. Fragen der Differenz und Gleichheit
2. Wahrnehmung von „Differenz“/„Heterogenität“ im Arbeitsalltag:
 - Wann wird Heterogenität wahrgenommen (Kita-Ebene, Beratungstätigkeit)
 - Um welche konkreten Aspekte von Heterogenität geht es dabei?
3. Bedeutung des Begriffs "Anti-Bias-Arbeit"
4. Vorgeschichte der Beteiligung an Kinderwelten
 - Wie ist/sind sie auf das Projekt aufmerksam geworden?
 - positive Erwartungen
 - Befürchtungen und Unsicherheiten
 - ausschlaggebende Gründe für Entscheidung zur Teilnahme
 - Entscheidungsprozess
5. Beschreibung ihrer Rolle und Aufgaben im Projekt
6. für sie persönlich herausragende Schritte und Erfahrungen im bisherigen Prozess
7. Was hat bei der Umsetzung – insbesondere ihres eigenen Parts – besonders gut funktioniert?
8. konkrete Umsetzung des bisher Gelernten in Beratungstätigkeit
 - Beispiele, wo es gut gelingt
 - Beispiele, wo es schwierig ist
9. Welche Schwierigkeiten gab / gibt es?
10. Welche ersten Wirkungen von Kinderwelten auf die Praxis in den Kitas sehen sie?
11. persönliche Bilanz: Bewertung von Kinderwelten – auch im Kontext aktueller struktureller Veränderungen im Elementarbereich
12. Wünsche und Verbesserungsvorschläge

8.3 Interviewleitfaden: Träger-Vertreterinnen und -Vertreter

0. Einführung
1. Vorstellung der Interviewpartnerin / des Interviewpartners
 - Tätigkeitsfeld in der Trägerorganisation
 - kurze Angaben zum beruflichen Werdegang
 - berufliche Spezialisierungen, besondere Qualifikationen
 - besondere Vorerfahrung bzgl. Fragen der Differenz und Gleichheit
2. Beschreibung der Trägerorganisation
 - Organisation
 - räumliche Lage und soziales Umfeld der Einrichtungen
 - Schwerpunkte und Profilbildung: Traditionen, aktuell
3. Wahrnehmung von „Differenz“/„Heterogenität“ im Arbeitsalltag:
 - Wann wird Heterogenität wahrgenommen (Kitas, Trägerebene)?
 - Um welche konkreten Aspekte von Heterogenität geht es dabei?
4. Bedeutung des Begriffs "Anti-Bias-Arbeit"
5. Vorgeschichte der Beteiligung an Kinderwelten
 - Wie ist/sind sie auf das Projekt aufmerksam geworden?
 - positive Erwartungen
 - Befürchtungen und Unsicherheiten
 - ausschlaggebende Gründe für Entscheidung zur Teilnahme
 - Entscheidungsprozess
6. Beschreibung ihrer Rolle und Aufgaben im Projekt
7. für sie persönlich herausragende Schritte und Erfahrungen im bisherigen Prozess
8. Was hat bei der Umsetzung – insbesondere ihres eigenen Parts – besonders gut funktioniert?
9. Beispiele, wo Impulse aus den Fortbildungen im Arbeitsalltag umgesetzt werden konnten
10. Welche Schwierigkeiten gab / gibt es?
11. Wo hat sich der Einbezug der Trägerorganisation bisher besonders bewährt?
12. Welche ersten Wirkungen von Kinderwelten auf die Praxis in den Kitas sehen sie?
13. Persönliche Bilanz: Bewertung von Kinderwelten – auch im Kontext aktueller struktureller Veränderungen im Elementarbereich
14. Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Postskriptum

An dieser Stelle möchte ich den Mitarbeiterinnen im KINDERWELTEN-Projekt – Petra Wagner, Serap Şikcan, Anke Krause, Katinka Beber, Mahdokht Ansari, Ute Enßlin, Stefanie Hahn und Barbara Henkys – für ihr Vertrauen, ihre Unterstützung und lehrreiche Diskussionen danken.

All jenen Kita-Leiterinnen, Erzieherinnen, Trägervertreterinnen und Fachberaterinnen, die die reibungslose Durchführung der Erhebung ermöglicht haben – und die, um die Anonymität zu wahren, nicht namentlich genannt werden können – sei für ihre Bereitschaft, mir Einblick in ihre Praxis und ihre Überlegungen zu gewähren sowie für die zahlreichen logistischen Hilfestellungen herzlich gedankt.

Ein Dank geht auch an Marie-Claire Bouwer-Steele für ihre kompetente Unterstützung bei der Endredaktion des vorliegenden Berichts.

M. G.