

Kinderwelten

INTERKULTURELLE UND GEMEINWESENORIENTIERTE ARBEIT IN KINDERTAGESSTÄTTEN

1. EINLEITUNG	3
2. HINTERGRUND UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN	5
3. ZIELSETZUNGEN	11
3.1 Leitziele	13
3.2 Projektziele	15
3.2.1 Professionalisierung der ErzieherInnen/LeiterInnen	15
3.2.2 Multiplikation der Projektanliegen und -ergebnisse:	17
4. PROJEKTSETTING	17
4.1 Die Akteure	17
4.2 Strategien	19
4.3 Auswahl der Projektkitas	23
4.4 Projektaufbau	24
4.4.0 Vorbereitungsphase	24
4.4.1 Situationsanalyse	24
4.4.2 Zielformulierung: Projektziele für diese Kita	25
4.4.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeit	25
4.4.4 Auswertung / Reflexion	25
4.5 Projekttablauf und Zeitplanung	27
4.5.0 Vorbereitung (6 Monate)	27
4.5.1 Situationsanalyse (6 Monate)	27
4.5.2 Zielformulierung (3 Monate)	28
4.5.3 Gestaltung/Planung (20 Monate)	28
4.5.4 Auswertung / Reflexion (7 Monate)	28
4.6 Kooperation	29
5. EVALUATION	32
5.1 Evaluation der pädagogischen Praxis	32
5.2 Evaluation des Qualifizierungsprozesses	33

6. ZU ERWARTENDE PROJEKTERGEBNISSE	34
6.1 Entwickelte Praxis in den beteiligten Kitas	34
6.2 Professionelle Planung der pädagogischen Praxis	34
6.3 Projektkitas als Multiplikationsorte	34
6.4 Eltern als Multiplikatoren	35
6.5 Konzepte und Materialien für Leitungsaufgaben zur Entwicklung einer interkulturellen Kita	35
6.5 Qualifizierungsstrategien für Fachberatung und Fortbildung	35
7. LITERATUR	35

1. Einleitung

Gegenstand des beantragten Projekts ist die Erarbeitung, Umsetzung und Verbreitung eines begleitenden Fortbildungskonzepts mit dem Ziel, die Handlungsfähigkeit von Kita-ErzieherInnen im Hinblick auf zunehmend heterogene, plurale, multikulturelle Lebenswelten zu stärken und zu erweitern. Die Projektidee ist in einem Arbeitszusammenhang entstanden, der im Bezirk Kreuzberg, dem Berliner "Armenhaus" (nach den Kriterien des Sozialindex), angesiedelt ist. Hier heißt Pluralisierung von Lebenswelten insbesondere, daß soziale Gegensätze schärfer werden und die ungleiche Verfügung der Menschen über Ressourcen Prozesse der Selektion und Segregation beschleunigen. Zu den "Verlierern" der Modernisierung und Individualisierung gehören ImmigrantInnen, in Kreuzberg vor allem Familien mit türkischem Hintergrund.

In Kreuzberg zeigt die Einkommensstruktur am Beispiel der Kostenbeteiligung für Kitaplätze in öffentlicher und freier Trägerschaft, daß sich die materielle Lage von Familien verschlechtert und sich Lebenslagen ausdifferenzieren: Waren es 1988 in den öffentlichen Kitas noch 62% der Eltern, die ein Jahreseinkommen von weniger als 44.000 DM hatten und damit für den niedrigsten Kostenbeitrag eingestuft waren, so sind es 1998 75% (Kindertagesstättenentwicklungsplan o.J., 8). In den Kindertagesstätten der freien Träger sind es hingegen nur 53%, d.h. Kreuzberger Familien mit höheren Einkommen wählen für ihre Kinder eher Kitas in freier Trägerschaft, die sich durch weltanschauliche und/oder pädagogische Schwerpunktsetzungen auszeichnen oder von Eltern betrieben werden. Der Ausdifferenzierungsprozeß zeigt sich auch im unterschiedlichen Anteil von Kindern aus Immigrantenfamilien, deren materielle Lage insgesamt schlechter ist als die der deutschen KreuzbergerInnen: Ist das Zahlenverhältnis von deutschen zu Immigrantenkinder bei freien Trägern 67:33, so ist es beim öffentlichen Träger 36:64. Die Heterogenität in Bezug auf Sprachen, Wertorientierungen, Alltagskulturen, die allgemein zu beobachten ist, korrespondiert mit Ausgliederungen nach sozialen Kriterien, die auch den Zugang zu Kindertageseinrichtungen steuern und die jeweilige Klientel als "homogen" erscheinen lassen. Der immer wieder vorgebrachte Wunsch nach der "richtigen Mischung" - den zu erfüllen außerhalb der Handlungsmöglichkeiten von PädagogInnen steht - zeigt auch die Hilflosigkeit und Überforderung von ErzieherInnen in einem Kontext, der von Marginalisierungsvorgängen gekennzeichnet ist. Hier anzusetzen ist eine Herausforderung für interkulturelle Arbeit.

Eine weitere Dimension interkulturellen Lernens wird mit der anstehenden Fusion von Kreuzberg und Friedrichshain relevant: Dieser Zusammenschluß eines armen ehemaligen Westbezirks mit einem armen ehemaligen Ostbezirk wird Ost-West-Differenzen - tatsächliche oder konstruierte - deutlicher zum Ausdruck kommen las-

sen. In einigen Kreuzberger Kindertagesstätten, in die ErzieherInnen aus dem Ostteil der Stadt "umgesetzt" wurden, ist das bereits der Fall und teilweise mit erheblichen Spannungen, aber auch mit Annäherungen verbunden. In der Fusion liegt so die Chance, das Verständnis von interkultureller Arbeit zu erweitern und von der Eingengung auf "nationalkulturelle" Differenzen zu lösen.

Damit würde ein Prozeß fortgesetzt, der in Kreuzberg bereits begonnen hat. Die Projektidee entstand in der Kooperation des VAK e.V., eines freien Trägers von deutsch-türkischen Kindertagesstätten, mit dem Bezirksamt Kreuzberg in Vorbereitung der Fachtagung "Interkulturelle Erziehung - Zweisprachige Erziehung" im Jahre 1997. Im VAK war zu dem Zeitpunkt ein von der Bernard van Leer Foundation gefördertes Projekt ("KIM - Kind im Mittelpunkt") zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit Eltern angesiedelt, das als Impulsgeber fungierte: Erfahrungen aus dem Projekt zeigten die zentrale Bedeutung der Kooperation mit Eltern bei der interkulturellen Öffnung einer Kita und die Konsequenz einer verstärkten Partizipation von Eltern. Zum anderen hatten die ProjektmitarbeiterInnen und ErzieherInnen des VAK Ideen von einer Bildungsreise nach Holland und Belgien mitgebracht, wie auch in Kitas gezielt und kindgerecht gegen Vorurteile und Ausgrenzung Stellung bezogen werden kann, bzw. wie Akzeptanz und Fairness unterstützt werden können. Das Anti-Bias-Curriculum von Louise Derman-Sparks war in dieser Hinsicht "elektrisierend" und soll im beantragten Projekt für die hiesigen Verhältnisse adaptiert werden.

Seit der Fachtagung gibt es im Bezirksamt die trägerübergreifende Fachgruppe Interkulturelle Zweisprachige Erziehung, deren Ziel es ist, an der Weiterentwicklung interkultureller Ansätze im Bezirk zu arbeiten. Grundsätze sind in der bezirklichen Kitakonzeption von 1996 festgelegt, Konkretisierungen finden sich im Pädagogischen Baustein Interkulturelle Erziehung und im Zuge der Qualitätsentwicklung in Kitas hat sich Kreuzberg 1996 Qualitätsziele für die "Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern in multinationalen Gruppen" auferlegt. Seit Juni 1999 bietet der Bezirk eine Schulung an für das "Fachpersonal für die Förderung von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache", das nach der Personalverordnung aus dem Jahre 1998 zusätzlich in den Kitas eingesetzt wird, die einen hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache haben (mehr als 40%). Da nur in drei der 42 Kreuzberger Kitas dieser Anteil unter 40% liegt, werden mit der Schulung fast alle Kreuzberger Kitas erreicht. Sie wird mitgeleitet von der für Interkulturelle Erziehung zuständigen Fachberaterin (Regine Schallenberg-Diekmann), die auch von Anfang an in der Projektentwicklungsgruppe mitarbeitete.

Im Bezirk gibt es also vielfältige Erfahrungen und Ansätze interkultureller Arbeit. Nicht zuletzt bei der Fachtagung 1997 äußerten ErzieherInnen aber den Wunsch nach intensiverer fachlicher Unterstützung bei der Entwicklung interkultureller

Praxis. Sie wünschen Hilfe dabei, gute Ideen in der Praxis zu verankern - und äußern Wut auf gutklingende Absichtserklärungen in den Verlautbarungen, wenn Hilfe ausbleibt. Die Einsparungen im Beratungsbereich lassen aber momentan mehr Unterstützung nicht zu. Mit dem Projekt soll der Prozeß von Reflexion und Veränderung der Praxis in ausgewählten bezirklichen Kitas fachlich begleitet werden.

Träger des Projektes ist das Institut für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie, INA gGmbH, einer Akademie an der Freien Universität Berlin. Das ISTA führt bundesweite und internationale Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekte im Bereich Kindertageseinrichtungen durch, bietet berufsbegleitende Weiterbildungen und Fortbildungen an und organisiert ein Netzwerk von innovativen Kindergärten (vgl. Pkt. 4.6. Kooperation).

2. Hintergrund und theoretische Grundlagen

Ein wichtiger Erkenntnisprozeß der Projektentwicklungsgruppe lag darin, in einer Art Rückschau die eigenen Sichtweisen auf interkulturelle Pädagogik Revue passieren zu lassen. Wir kamen zum Schluß, daß sie mit zur Stagnation und "Verschließung" beigetragen haben, insofern sie Problemdeutungen und ein Lösungswissen aufbrachten, das u.E. in Sackgassen geführt hat. Diese bestehen in unterschiedlichen Formen der Weigerung, sich auf die Kinder/Eltern und auf die konkrete Situation einzulassen. Der starke Kontextbezug in der Konzipierung des Projekts, das Ansetzen an der konkreten Praxis der Beteiligten, ist unsere Konsequenz aus der Suche nach neuen Wegen. Die vier von uns ausgemachten "Sackgassen":

Sackgasse 1:

Interkulturelle Erziehung als Hilfsprogramm für die ausländischen Kinder

Obwohl dieser Orientierung häufig widersprochen wird, hält sie sich hartnäckig im "Defizitblick" auf die ImmigrantInnen: Sie haben "Sprachdefizite", befinden sich "zwischen zwei Welten" und sind "noch nicht integriert". Pädagogische Maßnahmen sollen ihnen helfen, diese Defizite zu überwinden und damit den Anschluß an die Einheimischen zu bekommen - die damit automatisch zum "Normalfall" erklärt werden. Verstärkt wird damit der Druck auf die ImmigrantInnen, ihre Marginalisierung mit individuellen Anpassungsleistungen selbst zu beenden, was auch bedeutet, daß sie dafür verantwortlich gemacht werden und im Zweifelsfall als "integrationsunwillig" gelten.

Zudem verstärkt diese Orientierung ein Denken in den Kategorien "Einheimische" und "Ausländer", das Gemeinsamkeiten in den Lebenslagen unterschlägt wie auch die ökonomischen, sozialen, kulturellen Schichtungen, die es auf beiden Seiten jeweils gibt. Fatal ist, daß die vereinfachende Gegenüberstellung Botschaften transportiert, die keine Seite in ihrer realen Situation wirklich ernst nimmt: Auf der Seite der ImmigrantInnen ist es die Botschaft, "draußen", nicht dazugehörig, "anders" und irgendwie problembehaftet zu sein, für die Einheimischen ist es die Botschaft, sie hätten als die hier "Dazugehörigen" angestammte Vorrechte auf Besserstellung und Privilegien, die sie gegen die "Fremden" verteidigen müßten. In innerstädtischen Problembezirken werden damit die realen Machtverhältnisse wirkungsvoll verschleiert.

Sackgasse 2:

Interkulturelle Erziehung als kulturelle Bereicherung der Mehrheitsgesellschaft

Mit diesem Versprechen werden die Angehörigen der Mehrheit geködert, doch kann es gehalten werden? Man kann nie im Voraus und grundsätzlich nicht für andere sagen, ob etwas subjektiv als "bereichernd" empfunden wird. Es versprechen oder mit pädagogischen Mitteln bewirken zu wollen, ist daher anmaßend. Außerdem legt es die "Ausländer" darauf fest, etwas Bereicherndes zu "bieten" - was geschieht, wenn das nicht der Fall ist? Möglich ist, daß bestehende Klischees nur bedient werden, indem auf die Alltagskultur der ImmigrantInnen Schablonen "nationalkultureller" Symbolisierungsformen gelegt werden. Bei Nichtübereinstimmung stehen dann nicht letztere in Frage, sondern einzelne ImmigrantInnen sind die "Ausnahme" - und das Klischee bleibt erhalten.

Für pädagogische Einrichtungen bedeutet diese Orientierung, daß der ansonsten unveränderte Regelbetrieb lediglich um einige bunte, exotische, touristische Elemente angereichert wird, die eher den Vorstellungen und Fantasien der Mehrheitsangehörigen entsprechen als der Alltagskultur von ImmigrantInnen.

Sackgasse 3:

Interkulturelle Erziehung als Veränderung von Einstellungen und Haltungen gegenüber "Ausländern"

Oft heißt es, ein interkultureller Lernprozeß setze voraus und habe zum Ziel, daß jemand seine Haltungen und Einstellungen gegenüber ImmigrantInnen überprüfen oder verändern solle. Doch warum soll jemand das tun? Welche Instanz meint, von außen sagen zu können, das sei es, was nottue? Einstellungen verändert man nicht durch Appelle. Im Gegenteil kann der Appell in die Defensive drängen und Widerstand erzeugen, sofern er vorgebracht wird von selbsternannten "besseren Menschen" (Pädagogen, Therapeuten). Ihr Besserwissertum bringt auf, weil im

Appell kein Ansatzpunkt gegeben ist, die Lebens- und Arbeitssituation zu beleuchten, innerhalb derer sich bestimmte Einstellungen aufdrängen oder Sinn machen.

Einstellungen ändert man, wenn sie durch eine Irritation ins Wanken kommen, sich als nicht mehr zutreffend oder nützlich erweisen. Sie sind nicht zu trennen vom konkreten Kontext und auch nur in diesem zu diskutieren und ggfs. zu verändern. Die Schwierigkeit ist gemeinhin die, daß es an Möglichkeiten für Verständigung und auch an einer entwickelten "Sprache" fehlt, um die eigene Eingebundenheit in bestimmte - gerade ausgrenzende - Strukturen zum Thema zu machen und damit auch die Problemdeutungen und Interpretationen, mit denen man seinen (beruflichen) Alltag bewältigt. Üblich ist eher die Verständigung auf Kosten nicht anwesender Anderer - im Kitabetrieb sind das oft die Eltern - man operiert mit Schuldzuschreibungen und Personalisierungen. Das heißt, anstatt die Verhältnisse zu problematisieren, erklärt man Menschen zum Problem. Ein eher "psychotherapeutischer" Ansatz in der Interkulturellen Pädagogik läuft Gefahr, nach demselben Muster zu funktionieren - und behindert damit Problemlösungen. Notwendig ist hingegen Unterstützung für PädagogInnen bei der Reflexion ihrer konkreten Praxis. Ein Prozess ist anzustoßen, in dem es möglich wird, über die eigenen Borniertheiten im Zusammenhang mit Zwängen und Beschränkungen im Arbeitsfeld Kita zu sprechen. Ist dieser Prozeß erfolgreich, so resultieren daraus nicht nur veränderte Einstellungen und Sichtweisen, sondern es wird auch zu Veränderungen der Alltagsorganisation, der Entscheidungsabläufe, der Raumgestaltung usw. innerhalb der Einrichtung und ggfs. zu veränderten politischen Einschätzungen und Forderungen kommen müssen.

Sackgasse 4: Interkulturelle Pädagogik ist ein festes Konzept

Veränderungen in den Lebensverhältnissen der Menschen stellen für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen immer eine Herausforderung dar. Die zunehmende sprachliche und alltagskulturelle Pluralität unter Kindern gilt als eine der zentralen aktuellen Herausforderungen, der man allzuerne mit rezeptartigen Handlungsanweisungen begegnen möchte. Der Zugriff auf "fertige" didaktische Empfehlungen und Materialien ist zwar verständlich, denn PraktikerInnen stehen unter dem Druck, pädagogisch handeln zu müssen. Das Übernehmen und Übertragen von Praxisempfehlungen verfehlt aber dann die beste interkulturelle Absicht, wenn man dabei die Analyse und Verständigung über die je konkrete Situation und das Einlassen auf die Menschen, mit denen man es zu tun hat, ausspart. Um zu erkennen, wo Bedürfnisse, Probleme, Potentiale liegen, muß vor allem nachgefragt, beobachtet, kommuniziert werden. Wenn man meint, man wisse schon, was z.B. türkische Kinder brauchen und was ihnen fehlt, kann das

pädagogische Bemühen auf Entmündigung hinauslaufen - und damit Verständigung zerstören. Das gilt für alle kulturalisierenden "Gewißheiten", die aber als obligatorische Wissensbestände nach wie vor Grundlage sind von interkulturellen Konzepten und Fortbildungen.

Geschlossene Konzepte zu vertreten bedeutet meist auch, komplexe Realitäten und Prozesse zu vereinfachen und zu vereindeutigen. Das gilt verstärkt, wenn sie gegen andere verteidigt werden als überlegen und besser. Abschließungen und das Drängen auf Gewißheiten sind besonders verfehlt im multikulturellen Kontext, wo es gerade darauf ankommt, das Vorhandensein mehrerer Perspektiven und "blinde Flecken" in der eigenen Wahrnehmung einzuräumen - die daraus resultieren, daß es Lebensverhältnisse gibt, die sich von den je eigenen erheblich unterscheiden.

Das auch in Kreuzberger Kitas prinzipiell anerkannte pädagogische Konzept des **Situationsansatzes** bietet mit seinem pädagogischen Vorgehen, seinen Grundprinzipien und Methoden eine geeignete Ausgangsbasis, von der aus ein den aktuellen Anforderungen adäquates Konzept interkulturellen Lernens entwickelt werden kann:

Inhalte pädagogischer Arbeit stammen aus der Erfahrungswelt der Kinder, soziales und sachbezogenes Lernen sind aufeinander bezogen. Eltern und andere Erwachsene aus dem Gemeinwesen beteiligen sich als Experten mit ihrer jeweiligen Erfahrung und ihren spezifischen Kompetenzen. Der Situationsansatz als offenes Konzept schafft Lernmöglichkeiten in der Kita durch Interaktion zwischen den Kindern (z.B. in altersgemischten Gruppen) und zwischen Kindern und Erwachsenen, durch eine vielfältige Raumgestaltung ("Der Raum als dritter Erzieher") und durch thematische Projekte, die es erlauben, sich in einem längeren Zeitraum auf unterschiedliche Weise mit interessierenden Phänomenen zu beschäftigen. Projektthemen werden in dialogischer Kommunikation zwischen ErzieherInnen und Kindern ermittelt, der "Weltzugang" der Kinder, ihr Lerntempo und ihre Vertiefungsweisen bestimmen die Projektarbeit. Aufgabe der ErzieherInnen ist es, Anregungen zu geben, den Prozeß zu begleiten, mitzulernen, selbst zu forschen und zu moderieren.

Planung nach dem Situationsansatz vollzieht sich in vier Schritten: Situationen analysieren - Ziele festlegen - Situationen gestalten - Erfahrungen auswerten. So vorzugehen ist eine sinnvolle Systematisierung jeglicher Intervention im pädagogischen Feld, die sich vielfach bewährt hat. Sie ist auch das methodische Instrument für dieses Projekt.

„Interkulturelle Erziehung und Situationsansatz gehören zusammen, zielen auf Verständigung vor der eigenen Haustür, erkennen an, daß wir in der einen Welt leben“ postuliert Jürgen ZIMMER (Das kleine Handbuch zum Situationsansatz 1998, 50). In einem Kontext kultureller Vielfalt müssen alltägliche Situationen „entschlüsselt“ werden (ebd. 53), denn es liegt nicht auf der Hand, was sie für die Kinder bedeuten. Die Analyse der Situationen und die Verständigung darüber, die Durchsetzung als sinnvoll erkannter Konsequenzen sind Schritte interkulturellen Lernens, die den Situationsansatz konsequent übersetzen. Der Anspruch allerdings, so verstandene interkulturelle Erziehung sei keine „Reservatpädagogik“, sondern müsse „Stachel im Fleisch eines ethnozentrischen Bildungsbegriffs“ sein (ebd. 57), ist bisher nur vereinzelt mit überzeugender Praxis belegt.

Der Modellversuch „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder“, in dem unter Leitung von Jürgen Zimmer und Ünal Akpınar mit dem Konzept des Situationsansatzes Anfang der achtziger Jahre in Berliner Kindertagesstätten curriculare Materialien zur interkulturellen Erziehung entwickelt wurden, liegt inzwischen fast zwanzig Jahre zurück (vgl.: AKPINAR/ZIMMER: Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 3 Bände, München 1984). In dieser Zeit ging es in der bildungspolitischen Landschaft der Bundesrepublik gerade darum, ein Bewußtsein dafür zu schaffen, daß die damals vorherrschenden Ansätze einer kompensatorischen Ausländerpädagogik mit ihrer Defizitsicht auf Migrantenkinder und ihren auf Anpassung zielenden „Sondermaßnahmen“ weder der realen gesellschaftlichen Situation der Bundesrepublik noch der Anerkennung der Migranten (Kinder und Eltern) als Subjekte entsprach. Ein Begriff von interkulturellem Lernen war gerade erst in Entwicklung. Die Gründung des „Instituts für Interkulturelle Erziehungswissenschaft“ an der Freien Universität 1980, an der das ISTA als Träger des hier geplanten Projektes angesiedelt ist, ist Ausdruck der damaligen Entwicklung. Die in der Einleitung und in den oben beschriebenen „Sackgassen“ dargestellten seither eingetretenen gesellschaftlichen Entwicklungen und ihre sozial- und bildungspolitischen Konsequenzen waren Anfang der achtziger Jahre so nicht deutlich. Schon allein deshalb kann es heute nicht um eine Neuauflage eines solchen Projektes gehen.

Konzepte interkultureller Erziehung und Bildung sind in den vergangenen zwanzig Jahren aber auch von anderer Seite entwickelt und erprobt worden. Eine vergleichende Analyse zwischen dem Begriff interkultureller Erziehung im Situationsansatz und anderen Konzepten weist in wesentlichen Prinzipien Gemeinsamkeiten aber auch Erweiterungen aus. So hat das **Anti-Bias-Curriculum (ABC) von Louise DERMAN-SPARKS** mit dem Situationsansatz gemeinsam, Vorurteile gezielt zum Thema zu machen, um Kinder zu befähigen, mit Differenzen produktiv umzugehen. Dazu gehört, Unterschiede zu respektieren und gleichzeitig unfaire Handlungen und Vorstellungen nicht zu akzeptieren.

Es liefert darüber hinaus aber für unser Vorhaben wichtige Ergänzungen, indem es die kindlichen Entwicklungsbesonderheiten bei der Ausbildung von personaler und Gruppenidentität betont. Die Aufgaben, welche Kinder in diesem Prozeß zu bewältigen haben, so DERMAN-SPARKS, müssen differenziert werden je nach der Art ihrer Betroffenheit von Vorurteilen und Ausgrenzung in ihrer Lebenswelt. Die Bedeutung der Bezugsgruppenorientierung wird hervorgehoben insbesondere für Kinder, die politischen oder kulturellen Minderheiten angehören. Gerade in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen erfahren sie jedoch in der Regel eine Schwächung ihrer Bezugsgruppenorientierung, weil die dortige Dominanzkultur ihre Bezugsgruppe und ihre Gruppenerfahrungen abwertet und die Erfahrungen und Gepflogenheiten der Mehrheit zur Norm erklärt.

Die Theoretisierung von personaler und Gruppenidentität und deren Entwicklung bei kleinen Kindern ergänzt die Aufgabe im Situationsansatz, als ersten Schritt die Lebenssituation der Kinder zu analysieren, um einen wichtigen Aspekt. Das Fragen nach der Bezugsgruppe und deren spezifischen Erfahrungen, gerade auch im Hinblick auf Diskriminierung und Deklassierung, muß in die Situationsanalyse einfließen. Sie als ungerecht zu thematisieren und gleichzeitig zu positiven Identifikationen mit der Bezugsgruppe zu ermutigen ermöglichen das, was DERMAN-SPARKS unter "empowerment" versteht: Die intellektuelle und emotionale Fähigkeit von Menschen, Unterdrückung zu widerstehen und gemeinsam eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen (Anti-Bias-Curriculum 1989, 5).

Das Anti-Bias-Curriculum und die ihm zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen bieten damit einen zweiten Bezugsrahmen für unser Vorhaben.

Einen dritten Bezugspunkt finden wir in den neueren sozialisationstheoretischen Arbeiten zum **Konzept der „wechselseitigen Anerkennung“**. Dieses zunächst weder auf interkulturelles Zusammenleben noch auf Pädagogik angelegte theoretische Konstrukt „paßt“ in die Fragestellungen des Projektes deshalb, weil hier die Möglichkeiten des Ausbalancierens von Eigenständigkeit (Autonomie) und Verbundenheit in einer sozialen Gruppe untersucht werden (vgl. LEU, H.-R.: Die biographische Situation als Bezugspunkt eines sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses, in: LEU/KRAPPMANN (Hg): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Frankfurt/M. 1999, 77-107). Wesentlich sind dabei Muster "wechselseitiger Anerkennung", durch die "sowohl individuelles Selbstbewußtsein gestärkt als auch die Offenheit für einen gleichberechtigten Umgang mit anderen gefördert werden" (ebd. 83). Dabei wird davon ausgegangen, daß es für gelingende Sozialisationsprozesse gerade in multikulturellen Gesellschaften von ausschlaggebender Bedeutung sei, „ob existentielle Sinnstiftungen aus integrativen oder ausgrenzenden Deutungsmustern bezogen werden (können)“ (ebd. 97/98).

Für pädagogische Fragestellungen relevante Ausformulierungen und Verknüpfungsmöglichkeiten sowohl zum Situationsansatz wie zum Anti-Bias-Curriculum beziehen sich im Konzept der wechselseitigen Anerkennung

- * auf das Verhältnis von individueller Besonderheit und sozialer Einbindung in der Gruppe - zu verbinden mit den allgemeinen Zielen Autonomie und Solidarität im Situationsansatz und der Bedeutung der Gruppenidentität bei Derman-Sparks;
- * auf das Verhältnis von möglicher Eigenständigkeit des Subjekts und dem ihm in der Alltagspraxis zugänglichen Handlungsraum - zu verbinden mit den sowohl im Situationsansatz als auch bei Derman-Sparks betonten Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Eltern innerhalb der Kita und im Gemeinwesen;
- * auf die Eigenständigkeit des Subjekts im Umgang mit existentiellen Begrenzungen in unterschiedlichen kulturellen und religiösen Deutungen - zu verbinden mit den im Situationsansatz angelegten mehrperspektivischen Deutungen von Lebenslagen und der bei Derman-Sparks betonten Sensibilisierung für diskriminierende und das Selbst schädigende einseitige Stereotypisierungen.

Die Verbindung der hier genannten theoretischen Bezüge scheint in hohem Maße geeignet, erkenntnisleitende Fragestellungen für die Analysephase sowohl des gesamten Projektes wie auch bei konkreten pädagogischen Vorhaben zu formulieren. Entsprechend dem vorgeschlagenen Vorgehen für pädagogische Planung bieten diese Fragestellungen dann auch ein Raster für die Reflexion (vgl. Pkt. 4.).

3. Zielsetzungen

Neben diesen theoretischen Grundlagen ist das Projekt orientiert am Leitbild kind- und familiengerechter Kindertageseinrichtungen in der Einwanderungsgesellschaft. Es entspricht den Grundgedanken des Kinder- und Jugendhilfegesetzes der Bundesrepublik (KJHG §§ 1-8 und 22), betont aber die besondere Berücksichtigung der sprachlichen, kulturellen, sozialen Vielfalt insbesondere in den Einzugsgebieten innerstädtischer Kindertageseinrichtungen.

Das "Recht auf Erziehung" (§1) wird auch im KJHG nicht verengt auf *Einrichtungen* der Jugendhilfe, sondern bezieht sich in einem umgreifenderen Sinne auf die Gestaltung der Lebenswelt Heranwachsender. Jugendhilfe solle insbesondere dazu beitra-

gen, "positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen". Die hier angestrebte Praxisentwicklung in Kreuzberger Kindertagesstätten ist zu verstehen als Beitrag zu einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt, der nur in der Verknüpfung mit anderen Verbesserungen Wirkung zeigen kann. Dennoch gilt es nach dem Prinzip "abgestufter Verantwortung" genau zu klären, welche Aufgaben für die Herstellung positiver Lebensbedingungen den Kindertagesstätten selbst zukommen. Nur wenn das Praxisfeld genau vermessen wird, können seine Möglichkeiten realistisch eingeschätzt und von den Aufgaben kommunaler bzw. überregionaler Kinder- und Jugendpolitik abgegrenzt bzw. in sie eingebettet werden.

Dies gilt auch mit Blick auf die Aufgaben der Eltern. Doch auf Eltern lasten zunehmend Orientierungs- und Stabilisierungsfunktionen angesichts gesellschaftlicher Vereinzelungs- und Segregationsprozesse. Wo allgemein ein Verlust verbindlicher Normen und klarer Zugehörigkeiten konstatiert wird, sollen Eltern für Sinngebung und Orientierungswissen sorgen. Dagegen steht in der Bundesrepublik die "strukturelle Rücksichtslosigkeit", mit der laut zehntem Kinder- und Jugendbericht (KJB) den Belangen und Bedürfnissen von Eltern und Kindern begegnet wird: Sie hätten innerhalb der grundlegenden Funktionsprinzipien und Strukturmerkmale dieser Gesellschaft wenig Platz und würden immer erst nachträglich berücksichtigt, etwa im Steuer- und Rentenrecht (KJB 1998, S. 40). Gefordert wird eine "Kultur des Aufwachsens", die nicht nur darin bestehe, einzelne Eltern-Kind-Beziehungen zu stützen, sondern die Kinder und ihre Eltern "in ein Geflecht von Beziehungen integriert, das Kinder (und ihre Eltern) trägt", in guten wie schwierigen Zeiten (ebd. S. 25). Man könnte dieses Anliegen mit einem von *Native Americans* geborgten Wort auch so auszudrücken: *"It takes a whole village to raise a child!"*

Kindertagesstätten sind Orte, an denen tragfähige Beziehungsgeflechte entstehen können, sie können Teil des "Dorfes" sein, das Kinder großzieht. Sie sind aber konfrontiert mit der Auffächerung und Parzellierung von Lebenswelten, die nicht nur den Horizont erweitern, sondern auch Widersprüche und Dilemmata hervorbringen. Angesichts lebensweltlicher Diversität ist es eine Herausforderung für Kindertagesstätten, hier einen Ort zu schaffen, an dem es für die Beteiligten auch Erfahrungen der Verbundenheit über gemeinsam geltende Orientierungen gibt.

Hierzu beispielgebend Kitapraxis zu entwickeln ist Anliegen des Projekts. Es soll interkulturelle Lernprozesse aller Beteiligten initiieren, an deren Startpunkt eine Selbstverpflichtung der ErzieherInnen/LeiterInnen steht, sich an der Entwicklung und Erprobung vorurteilsfreier Erziehung zu beteiligen. Angeregt insbesondere vom Anti-Bias-Ansatz von Louise Derman-Sparks verstehen wir Interkulturelle Pädagogik als Erziehung gegen Vorurteile, welche eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung und deren

Zurückweisung/ Bekämpfung bedeuten muß. Das korrespondiert mit unserer Erfahrung, daß die gemeinsame Erziehung von Kindern unterschiedlicher Erstsprachen und kultureller Vorerfahrungen keineswegs automatisch zu einer guten Verständigung und zu gegenseitigem Respekt führt. Eine nicht diskriminierungs-bewußte Erziehung bedeutet, daß Kinder ungebrochen die Botschaft erhalten, bestimmte Merkmale der Menschen wie Hautfarbe, Geschlecht, Behinderungen seien eben verknüpft mit Macht, mit Privilegien oder Nachteilen. Ohne bewußte und parteiliche Aufmerksamkeit auf das Vorhandensein und auf die Folgen von Diskriminierung und Vorurteilen verstärken Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die vorhandenen Stereotypisierungen und auch das Abfinden mit Ungerechtigkeit.

Im Projekt liegt der Schwerpunkt zunächst auf Rassismus, bzw. auf diskriminierenden Strukturen und Verhaltensweisen auf Grund ethnischer und kultureller Unterschiede. Sie bringen Gefühle von Minderwertigkeit bei Minderheitenkindern genauso hervor wie Überheblichkeit bei Mehrheitskindern und bedeuten insofern eine Beschädigung des Selbstbildes aller Kinder. Solche Beschädigungen erlauben kaum die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein, die unabdingbare Voraussetzung ist, um jeglicher Form von Unterdrückung widerstehen zu können.

Die Projektziele sind somit zum einen abzuleiten aus Leitziele einer interkulturellen Erziehung, die der Herausbildung von Vorurteilen und rassistischen und diskriminierenden Verhältnissen und Verhaltensweisen entgegenwirkt. Zum anderen sind sie zu beziehen auf die Leitziele des KJHG und den hierzu gemachten Ausführungen im zehnten Kinder- und Jugendbericht.

Im folgenden formulieren wir zunächst diese Leitziele, die in ihrer Reichweite über das Projekt hinausweisen und in einem zweiten Schritt die daran orientierten Projektziele. Die Projektziele machen deutlich, wie Leitziele im Rahmen des Projekts verwirklicht werden sollen. Sie sind getrennt nach den beiden Schwerpunkten des Projekts "Professionalisierung der ErzieherInnen/LeiterInnen" und "Multiplikation der Projektanliegen und -ergebnisse". Auf der Handlungsebene bedürfen die Projektziele der Konkretisierung jeweils gemeinsam mit den Beteiligten ("Handlungsziele").

3.1 Leitziele

- * Bedarfe und Interessen von Eltern und Kindern (vor dem Hintergrund ihrer community) begründen die Angebotstruktur in der Kita und auch das Professionsverständnis der Erzieherinnen

- * Kitastrukturen sind demokratisch
- * Kita ist Teil des Gemeinwesens, offen für die Menschen und Orte im Umfeld und übernimmt in ihrem Rahmen Verantwortung für die Verbesserung der Lebensverhältnisse oder für die Verhinderung ihrer Verschlechterung
- * Alle Eltern sind gleichberechtigte Partner im Erziehungsprozeß und partizipieren aktiv am Kitageschehen
- * Als "Haus des Lernens" ermöglicht die Kita den Kindern den Zugang zu Weltwissen, insbesondere die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Lebensgewohnheiten als gesellschaftliche Realität
- * Respekt und Aufmerksamkeit für die Besonderheit jedes einzelnen Kindes und seiner Familie, auf der Grundlage von Gleichberechtigung (Alle Menschen sind gleich - Jeder Mensch ist anders)
- * Die Familienkulturen spiegeln sich in der Kita wider (jedes Kind, jede Familie hinterläßt Spuren)
- * Kita bezieht offensiv Stellung gegen Diskriminierung, Stereotypisierung, Rassismus, praktiziert und setzt sich ein für wechselseitige Anerkennung (Aushandeln gemeinsamer Wertorientierungen bei differierenden Verhaltensnormen)
- * Kita fördert die Herausbildung eines verlässlichen Selbstbildes und unterstützt die Kinder in der Ausbildung einer selbstbewußten Gruppenidentität
- * Kita bietet Möglichkeiten, mit unterschiedlichsten Menschen einfühlsam und kompetent interagieren zu können
- * Kita fordert dazu heraus, ein kritisches Bewußtsein gegenüber Vorurteilen ausbilden zu können
- * Kita unterstützt Kinder darin, Vorurteilen widerstehen zu können, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind
- * Kita macht ihr Tun transparent: Man kann von außen erkennen, was drinnen geschieht

- * Beschäftigte (ErzieherInnen und LeiterInnen) in Kitas handeln fachlich professionell auf der Grundlage von Qualitätsstandards zu Interkultureller Erziehung, die sie sich per Ausbildung, über Fortbildungen oder eine Zertifikats-Weiterbildung angeeignet haben

3.2 Projektziele

3.2.1 Professionalisierung der ErzieherInnen/LeiterInnen

- * Erzieherinnen und LeiterInnen akzeptieren Eltern als Experten in Fragen ihrer Kinder und als Partner der Zusammenarbeit ("zum Wohl der Kinder" KJHG § 22)
- * ErzieherInnen und LeiterInnen laden Eltern ein und unterstützen sie darin, am Kitageschehen aktiv zu partizipieren (sie tun den ersten Schritt)
- * ErzieherInnen haben Kenntnis von den Familienkulturen ihrer Kinder und verfügen über Methoden ihrer Analyse und Aufbereitung der Information
- * ErzieherInnen kennen Konzepte zur Thematisierung von Vielfalt und verfügen über ein erprobtes Handlungsrepertoire, das auch Optionen gegen Normierung, Diskriminierung und Unterdrückung von Vielfalt einschließt
- * ErzieherInnen vertreten und begründen "vorurteilsfreie Erziehung"
- * ErzieherInnen sind sich selbst, ihrer Bezugsgruppe, ihrer Kultur, ihrer Vorbehalte gegenüber Menschen anderer ethnischer/kultureller Hintergründe bewußt
- * ErzieherInnen wissen, was institutioneller Rassismus und institutionalisierte Diskriminierung sind, wie sie wirken und wodurch man sie unterstützt bzw. wie man widerstehen kann
- * ErzieherInnen wissen, wie die Identitätsentwicklung bei Kindern verläuft und was sie dabei brauchen. Sie können differenzieren nach gesellschaftlichem Status der Bezugsgruppe von Kindern.
- * ErzieherInnen verfügen über Instrumente zur Selbstevaluierung (Zielformulierung, Planung und Durchführung von Interventionen, Überprüfung, erneute Zielformulierung) und können diese Prozesse der Evaluation beschreiben und anderen vermitteln

- * ErzieherInnen dokumentieren ihre Arbeit und vermitteln sie nach innen und nach außen
- * ErzieherInnen und LeiterInnen kennen die sozialstrukturellen Gegebenheiten (milieubildenden Faktoren) des Einzugsgebietes und kooperieren mit anderen Einrichtungen, um ihre Aufgaben (s. Leitbild, S.12) effizienter zu erfüllen
- * LeiterInnen verfügen über Methoden zur Kommunizierung des Leitbildes nach innen und außen und moderieren den Prozeß zur Qualitätsentwicklung der Kita im Sinne des Leitbildes (Ziele - Interventionen - Evaluation)

3.2.2 Multiplikation der Projektanliegen und -ergebnisse:

- * Alle Kreuzberger Kitas sind informiert über das Projekt (Ziele, Erfahrungen, Ergebnisse)
- * Qualitätsstandards zu Interkultureller Erziehung (IE) sind zusammen mit Erzieherinnen und Eltern auf der Grundlage der Praxiserfahrungen im Projekt entwickelt
- * Qualitätsstandards IE werden in bestehenden Gremien der Qualitätsentwicklung bekanntgemacht und diskutiert (auch bezirksübergreifend)
- * Elterngremien auf Bezirks- und Landesebene und ElternvertreterInnen werden laufend informiert und nehmen an der Qualitätsentwicklung teil
- * Einrichtungen der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen finden in den Projekteinrichtungen Partner zur Entwicklung von Qualitätsstandards IE
- * Qualitätsstandards IE werden den Einrichtungen der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen verfügbar gemacht
- * Das Projekt kooperiert mit Partnern, die sowohl Impulsgeber als auch Multiplikatoren sind (z.B. über einen Beirat)
- * ProjektmitarbeiterInnen, KitaberaterInnen und TrainerInnen anderer Einrichtungen sind geschult bzgl. theoretischer Fundierung, Zielsetzung, Umsetzungskonzepte des Projekts und setzen diese Kenntnisse als Trainingskonzept in der Fortbildung und Praxisbegleitung von Erzieherinnen ein

4. Projektsetting

4.1 Die Akteure

Im Mittelpunkt des Projekts stehen Entwicklungskitas mit ihren Kindern, Eltern und ihrem konkreten Umfeld. Das Fachpersonal entwickelt und erprobt innerhalb der Projektstruktur zielorientierte Handlungsstrategien für die pädagogische Arbeit mit den Kindern, für die Zusammenarbeit mit den Eltern und für die gemeinwesenorientierte Arbeit.

Besondere Aufgabe der Kita-Leitungen sind die Sicherung einer kontinuierlichen Entwicklungsarbeit während und nach dem Projekt, die Weitergabe von Erfahrungen und Ergebnissen an andere Kitas im Umfeld sowie die Zusammenarbeit mit dem Träger.

Das Fachpersonal benötigt für die Arbeit im Projekt und für die Sicherung und Weiterentwicklung der Ergebnisse nach der Projektlaufzeit die Unterstützung des Trägers. In erster Linie sind hier die Kita-Beraterinnen des Bezirks zuständig, die von vornherein in die Projektarbeit eingebunden sind, im Sinne des Prinzips der abgestuften Verantwortung aber auch die Amtsleitung.

Erzieherinnen und Leiterinnen werden in ihrer Entwicklungsarbeit während des Projekts durch den Kitas zugeordnete Praxisbegleiter/innen unterstützt. Diese sind vor Ort beratend tätig, unterstützen das Fachpersonal bei den Dokumentationsaufgaben und wirken verantwortlich an den projektinternen Workshops und Tagungen mit. Für die Praxisbegleitung suchen wir pädagogische Fachkräfte, die Erfahrungen im Arbeitsfeld Kita haben, aber auch Erfahrung mit und Befähigung zur systematischen Reflektion dieser Arbeit. Sie sollten außerdem über erwachsenenpädagogische Grundkompetenzen verfügen. Interesse an der Entwicklung vorurteilsfreier Erziehung ist vorausgesetzt, Erfahrungen in dem Bereich sind wünschenswert. Das Projektbegleitungs-Team soll in sprachlicher und kultureller/ethnischer Hinsicht vielfältig sein wie es die Kreuzberger Kindergruppen auch sind. Es gibt geeignete Personen, die wir bereits angesprochen haben. Nichtdeutsche PraxisbegleiterInnen versuchen wir unter AbsolventInnen des Aufbaustudiums (Sozialpädagogik) für ErzieherInnen zu gewinnen, welches an der TU und an der FU angeboten wird..

Die PraxisbegleiterInnen sind den Kitas fest zugeordnet. Sie sind dem Projekt per Werkvertrag verpflichtet. Je nach zeitlicher Kapazität der MitarbeiterInnen können sie eine oder zwei Kitas begleiten. Die Praxisbegleitung wird also aus 3 bis 5 Personen bestehen. Die Projektleitung führt sie zusammen, berät sie und koordiniert ihren Einsatz in den Kitas. Zusammen mit der Vertretung des Projektträgers bilden Praxisbegleitung und Projektleitung das Projektteam. Nach der intensiven Fortbildung in der Vorbereitungsphase kommen sie in regelmäßigen Projektbesprechungen zusammen.

Die wissenschaftliche Projektleitung strukturiert den Entwicklungsprozess entlang der Projektziele, koordiniert den Austausch zwischen den beteiligten Kitas, entwickelt Konzepte und Materialien für die entwicklungsinitiierten und -auswertenden Workshops und leitet diese an, entwickelt Arbeitshilfen für die Dokumentation und die Sicherung der Projektergebnisse, ist zuständig für die bezirksinterne und überregionale Öffentlichkeitsarbeit und die Koordination mit dem Träger. Sie wirkt

an der formativen Evaluation während des Entwicklungsprozesses mit. Sie ist zuständig für die Erarbeitung der Projektergebnisse. Da eine Person alleine der Vielfalt der Aufgaben nicht gerecht werden kann, gibt es eine zweite Mitarbeiterin zur Unterstützung der Projektleitung. Zu den Aufgaben der Projektassistentin gehören koordinierende Tätigkeiten, die mit Projektbüro-Präsenz verbunden sind wie Terminkoordination, Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, Gewährleistung des Informationsflusses, auch zu den Kooperationspartnern, Öffentlichkeitsarbeit. Darüber hinaus arbeitet die Assistentin auch inhaltlich zu und wirkt an der Dokumentation mit.

Das ISTA als Projektträger trägt die Gesamtverantwortung für den gesicherten Projektablauf und ist damit zuständig für die Projektorganisation, die Qualifizierung der Projektmitarbeiter/innen, die kontinuierliche Kooperation mit den am Projekt beteiligten Personen und Institutionen, mit anderen an ähnlichen Inhalten arbeitenden Projekten und Initiativen sowie mit den Mittelgebern. Es sichert die erforderlichen Verwaltungsarbeiten sowie die Finanzierung.

Das ISTA evaluiert den Entwicklungsprozess im Sinne einer formativen Evaluation und berichtet regelmäßig über den Stand der Arbeiten. Für die prozeßbegleitende Evaluation ist eine wissenschaftliche Mitarbeiterin mit halber Stelle vorgesehen. Die Evaluation soll neben der Absicherung eines den Zielen entsprechenden Projektablaufes die für die Implementation und Dissemination erforderlichen verallgemeinerbaren Ergebnisse gewährleisten.

4.2 Strategien

Das Projekt ist gleichermaßen prozeß- und ergebnisorientiert. Auf der **Prozeßebene** geht es um die Qualifizierung von Personen und Institutionen; auf der **Ergebnisebene** geht es um die Entwicklung und Erprobung von Konzepten und Materialien für Praxis, Aus- und Fortbildung sowie Fachberatung. Konzepte für Praxisentwicklung, Fortbildung und Fachberatung werden im Projektverlauf entwickelt, erprobt und evaluiert und werden somit zum Projektende als Ergebnis zur Verfügung stehen. Die Entwicklung und Erprobung der Materialien soll jedoch ausgegliedert werden. Es ist vorgesehen, hierfür von geeigneter dritter Seite Mittel einzuwerben, um eine fach- und sachgerechte Materialentwicklung zu gewährleisten. Die Übertragung der Projekterfahrungen in die Ausbildung soll nach Möglichkeit durch ein gesondertes Vorhaben abgesichert werden. Mindestens zwei der Berliner Ausbildungsstätten für ErzieherInnen, das Pestalozzi-Fröbel-Haus und die 1. Staatliche Fachschule, Bismarkstraße, haben einen Schwerpunkt zu interkulturellem Lernen in ihre Ausbildungsplanung integriert. Hier bietet sich ein begleitendes Kooperationsprojekt an. Ein entsprechendes Konzept ist während der

Vorbereitungsphase mit den Schulen zu entwickeln. Die hierfür erforderlichen Mittel sind im Finanzierungsplan gesondert ausgewiesen.

Die Qualifizierungsstrategien folgen den systemtheoretisch begründeten Prinzipien des "organisationalen Lernens" und sind damit von vorneherein so angelegt, daß sie über die Dauer des Projektes hinaus wirken. Ausgangspunkt der lernenden Organisation ist die Analyse des für die Kita relevanten Umfelds sowie die Analyse der inneren Strukturen der Kita. Zu prüfen ist, inwieweit Veränderungen des äußeren Systems mit Veränderungen im inneren System korrespondieren. Dabei geht es nicht nur darum, daß die Kita auf Veränderungen im familialen und weiteren sozialen und räumlichen Umfeld reagiert, sondern es geht auch darum, daß die Kita im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv auf ihr Umfeld einwirkt.

Organisationales Lernen ist immer Lernen einzelner Personen, jedoch nicht in dem Sinne, daß jedes Mitglied der Organisation das gleiche am gleichen Ort zur gleichen Zeit lernt. Vielmehr setzt organisationales Lernen auf die individuell verschiedenen Kompetenzen und Vorlieben der einzelnen und macht individuelle Lernprozesse für die Organisation nutzbar. Insofern geht es in diesem Konzept um eine differenzierte Personalentwicklung. Voraussetzung ist die Verständigung auf eine allgemeine Orientierung im Sinne der o.g. Leitziele.

Dementsprechend sind in der ersten Projektphase **kitazentrierte Qualifizierungsschritte** vorgesehen, die der Analyse der inneren und äußeren Strukturen, der Verständigung auf die allgemeine Orientierung und der Übersetzungen dieser Orientierungen in Prinzipien und Ziele des pädagogischen Handelns dienen.

Zur Umsetzung dieser Ziele in die Kindertageseinrichtungen können wir auf Anregungen im AB-Curriculum von Derman-Sparks, in den Materialien der Anne-Frank-Stiftung und in den "Anti-Bias Training Approaches" von MUTANT/EYTARN zurückgreifen und sie mit den Orientierungen des Konzepts der „wechselseitigen Anerkennung“ anreichern. Diese Anregungen auf die hiesige Situation zu beziehen und konkrete Aktivitäten vorurteilsfreier bzw. diskriminierungsbewußter Erziehung mit den beteiligten Kitas zu entwickeln, zu erproben und auszuwerten wird im Projekt die Aufgabe der Praxisbegleitung sein. Dafür wird das Team der Praxisbegleitung qualifiziert. Das Curriculum für diese Qualifizierung entspricht den Prinzipien und theoretischen Grundlagen, die in den kita-internen Workshops der Vorbereitungsphase und bei der Situationsanalyse eingeführt werden. Mit dem Curriculum gehen wir davon aus, daß ErzieherInnen insbesondere in den folgenden drei Bereichen Klärungsbedarf haben:

1. **Selbst-Bewußtsein**

Was macht mich aus? Was macht meine Kultur aus? Meine Identifikationen?

Zu welcher gesellschaftlichen Gruppe gehöre ich? Welchen Platz nimmt sie in diesem Land ein, in Bezug auf Geschichte, Perspektive, Macht?

Was haben meine Ziele, Wertvorstellungen, mein Umgang mit Kindern mit meinen Gruppenerfahrungen zu tun?

Welche Klischees, Stereotypen, Vorurteile habe ich übernommen? Was nützen sie mir?

2. **Institutioneller Rassismus**

Was ist das und woran erkennt man ihn?

Auf welche Weise unterstützt man institutionellen Rassismus, wie kann man widerstehen?

Welche Auswirkungen hat institutioneller Rassismus auf die Erziehung kleiner Kinder?

3. **Identitätsentwicklung bei Kindern**

Wie und ab wann entwickeln Kinder Identität und bestimmte Haltungen?

Was versteht man unter Bezugsgruppenorientierung?

Was ist schon bekannt über Vor-Vorurteile und woran erkennt man sie?

Was ist eine der Identitäts-Entwicklung der Kinder angemessene Lernumgebung?

Welche Differenzierungen der Kinder muß ich vornehmen, nach welchen Kriterien?

In den nachfolgenden Projektphasen sind dagegen **themenbezogene Entwicklungsgruppen** vorgesehen, in denen sich einzelne Erzieherinnen entsprechend ihrer Prioritätensetzungen qualifizieren können. Die Themen der Entwicklungsgruppen stellen eine Schwerpunktsetzung im Rahmen der Projektziele dar und werden im Anschluß an die Analysephase gemeinsam mit den beteiligten Erzieherinnen formuliert.

Es ist Aufgabe der Kita-Leitung, die individuellen Lernprozesse für die gesamte Kita nutzbar zu machen. Deshalb ist vorgesehen, bei jedem Projektschritt, die Leitungsaufgaben in besonderer Weise zu bearbeiten. Hierzu sind regelmäßige **Leitungs-Workshops** geplant.

In einem Projekt mit notwendig begrenzter Anzahl der unmittelbar beteiligten Kitas und befristeter Dauer muß bedacht werden, wie Erfahrungen und Ergebnisse an andere Kitas weitergegeben und im Projekt begonnene Entwicklungsprozesse weitergeführt werden können. **Reflektierter Erfahrungsaustausch und kollegiale Beratung** zielen auf diese Aufgaben und können im Projekt eingeübt werden. Sukzessive werden deshalb andere, nicht unmittelbar am Projekt beteiligte

Einrichtungen in diesen Prozeß einbezogen. In erster Linie ist geplant, neben weiteren Kreuzberger Kitas hier auch Kitas aus dem fusionierenden Bezirk Friedrichshain anzusprechen.

Die **Projektzeitung** unterstützt den Erfahrungsaustausch und weckt interessierte Nachfragen von außen. Mittel für die Realisierung der Projektzeitung (Layout, Druck) sollen von dritter Seite eingeworben werden.

Aufgabe der **prozeßbegleitenden Evaluation** wird es sein, geeignete Qualifizierungsstrategien und -methoden zu identifizieren, die über das Projekt hinaus für Fachberatung, Aus- und Fortbildung von Bedeutung sind.

Die auf der Ergebnisebene angestrebten Materialien für die Praxis, die Aus- und Fortbildung und Beratung werden im Rohentwurf nicht erst in der Abschlußphase des Projektes erarbeitet werden, sondern parallel zum und im Qualifizierungsprozeß entstehen. Wesentlich hierfür ist eine systematische **Dokumentation** und Evaluation der einzelnen Projektschritte. Erfahrungsgemäß stehen Erzieherinnen Dokumentationsaufgaben zunächst eher ablehnend gegenüber. Sie scheuen die damit verbundene für sie in der Regel ungewohnte Schreibarbeit, befürchten aber häufig auch einen unerwünschten Kontrolleffekt. Es ist nicht zu leugnen, daß Dokumentieren Arbeit macht. Allerdings hat sich in früheren Praxisentwicklungsprojekten regelmäßig die Erfahrung durchgesetzt, daß diese Arbeit lohnt. Sie unterstützt die Reflexion für sich selbst ebenso wie im Team und sie hat den Effekt, daß die Arbeit auch nach außen sichtbar wird. Die so oft vermißte Anerkennung der Arbeit durch Außenstehende ist in der Regel die willkommene Konsequenz.

In der Anfangsphase des Projekts werden die Erzieherinnen bei den Dokumentationsaufgaben verstärkt Unterstützung durch die Praxisbegleitung benötigen. Die Projektleiterin und das ISTA werden **Dokumentationshilfen** zur Verfügung stellen. Sofern die zeitlichen Möglichkeiten in den Teams ausreichen, können Schreibwerkstätten angeboten werden, um evtl. Schreibhemmungen abzubauen. Im Verlauf des Projektes werden die Dokumentationsaufgaben stärker in die Eigenverantwortung der Erzieherinnen übergehen, da sie auch nach Projektende ohne Unterstützung von außen fortgesetzt werden sollten.

Zwischenergebnisse und ausgewählte Praxiserfahrungen werden in der Projektzeitung dokumentiert und damit einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich.

Es ist geplant, Fachkräften, die sich über den gesamten Projektzeitraum entsprechend den Zielen des Projektes qualifiziert haben, ein **Zertifikat** anzubieten. Voraussetzung für die Zertifizierung ist ein individueller schriftlicher Nachweis über

die Qualifikation, (z.B. in Form einer Projektdokumentation, oder als Konzeption für die kollegiale Beratung zu einem ausgewählten Schwerpunkt) sowie die Teilnahme an einem Colloquium. Das Zertifikat wird in Form einer inhaltlich differenzierten Beschreibung der erworbenen Qualifikationen von der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin vergeben.

4.3 Auswahl der Projektkitas

Angesichts der aktuell laufenden Entwicklungen muß bei der Auswahl der zu beteiligenden Kitas ein Weg gefunden werden, der zum einen die bestehenden Strukturen der bezirklichen Kita-Arbeit nutzt und einbezieht und zum anderen den zukünftigen Entwicklungen Rechnung trägt. Der (West-)Bezirk Kreuzberg fusioniert gegenwärtig mit dem (Ost-)Bezirk Friedrichshain. Da gegenwärtig die Modalitäten der Fusion im einzelnen noch nicht geklärt sind und die Ausgangslagen der Kreuzberger und Friedrichshainer Kitas gerade mit Blick auf die Praxis interkultureller Erziehung sehr unterschiedliche sind, ist zu befürchten, daß ein Projektsetting mit einer gleichberechtigten Einbeziehung der Friedrichshainer Kitas überlastet wäre und die strukturellen Fragen die im Zentrum des Projektes stehenden inhaltlichen Fragen überlagern könnten. Obwohl gerade die Heterogenität in der Ausgangslage auch spezifische Chancen und Reize für das Projekt bieten könnte (immerhin hat nicht zuletzt die Wahl vom 10. Oktober 1999 eindrücklich aufgezeigt, daß wir auch hier von verschiedenen Kulturen sprechen müssen), haben wir uns nach gründlicher Abwägung entschieden, die Kreuzberger Kitas in das Zentrum des Entwicklungsprojektes zu stellen. Die Friedrichshainer Erzieherinnen und Leiterinnen sollen sukzessive in den Erfahrungsaustausch und die kollegiale Beratung einbezogen werden, ohne daß aber ausgewiesene „Projektkitas“ mit entsprechender Praxisbegleitung vorgesehen sind.

Die kommunalen Kitas im Bezirk Kreuzberg verfügen über eine gut funktionierende Regionalstruktur. Es existieren fünf Regionen, in denen sich ein inzwischen bewährtes Kommunikations- und Beratungs-System etabliert hat. Demgemäß sollten fünf Kitas gewählt werden, so daß aus jeder Kreuzberger Region eine Kita beteiligt ist.

In diesem Rahmen gelten folgende **Kriterien für die Auswahl der Projekt-Kitas**:

- * Mehrheitliche Zustimmung des Teams und Bereitschaft der Leitung
- * Bereitschaft, Diskussionsprozesse offen zu legen
- * Bereitschaft, Formen intensiver Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln

- * Bereitschaft zur Öffnung ins Gemeinwesen
- * Verpflichtung, als Multiplikations-Kita wirken zu wollen
- * Verpflichtung, Fortbildungskapazitäten auf das Projekt zu konzentrieren
- * Bereitschaft, sich in der Arbeit beobachten zu lassen.

Neben diesen allgemeinen Voraussetzungen wird von den Teams eine Selbstverpflichtung erwartet, der Entwicklung vorurteilsfreier Erziehung in nächster Zeit Priorität zu geben. Das kann nur geschehen, wenn Ziele und Begründungen vorurteilsfreier Erziehung deutlich sind. Hierzu dienen neben einer schriftlichen Information die vor der Auswahl der Kitas terminierten Informationsveranstaltungen.

4.4 Projektaufbau

4.4.0 Vorbereitungsphase

- * Auswahl der Projektmitarbeiterinnen
- * Qualifizierung der Projektgruppe (Projektteam, Kitaberaterinnen, VertreterInnen der Kooperationspartner)
- * Auswahl der Projekt-Kitas
- * Kooperationsabsprachen mit den Projektpartnern
- * Erarbeitung von Arbeitsmaterialien für die Situationsanalyse

4.4.1 Situationsanalyse

- * Einrichtungsanalyse: für einzelne Gruppen, für die Kita
- * Familiensituationen
- * Gemeinwesen
- * Erarbeitung von Einrichtungsportraits
- * Reflexion der Einrichtungsportraits mit dem Fachpersonal, Elternvertretern und Kita-Beraterinnen

4.4.2 Zielformulierung: Projektziele für diese Kita

- * Ebene Kind
- * Ebene Eltern
- * Ebene Fachpersonal
- * Ebene Gemeinwesen
- * Operationalisierung der Ziele
- * Entwicklung entsprechender Evaluationsinstrumente

4.4.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeit

- * Alltagsleben in der Kita
- * Projekte mit den Kindergruppen
- * kitainterne Kooperation
- * Zusammenarbeit mit den Eltern
- * Aktivitäten im Gemeinwesen
- * prozeßbegleitende Dokumentation und Evaluation

4.4.4 Auswertung / Reflexion

- * Ebene Kind
- * Ebene Eltern
- * Ebene Fachpersonal
- * Ebene Gemeinwesen
- * Identifikation von fördernden und hemmenden Faktoren im Entwicklungsprozeß

- * Ergebnissicherung/Materialien
- * Empfehlungen

4.5 Projektablauf und Zeitplanung

4.5.0 Vorbereitung (6 Monate)

- * Projektteaminterne Fortbildung mit Kita-Beraterinnen und Experten von außen
- * Informationsveranstaltungen für die Kitas und Kooperationspartner
- * Besuche in interessierten Kitas
- * Auswahl der Projekt-Kitas
- * Kita-interne Workshops mit den ausgewählten Kitas
 - allgemeine Zielsetzung
 - Projektaufbau und -planung
 - Kooperationsaufgaben
- * Öffentlichkeitsarbeit
- * Projektteaminterne Klausur zur Erarbeitung der Instrumente für die Situationsanalyse/Zielfindung

4.5.1 Situationsanalyse (6 Monate)

- * Hospitationen in den Kitas
 - strukturierte Beobachtungen
 - Interviews mit Erzieherinnen und Leitung
- * Elternversammlungen / Interviews mit Elternvertretungen
- * Erkundungen im Gemeinwesen z.T. mit Kindern
- * kitainterne Workshops zur Auswertung der Analysephase
 - im Team
 - mit Elternvertretern
 - mit dem Träger
- * Leitungsworkshop
 - Aufgaben der Leitung für Situationsanalysen

4.5.2 Zielformulierung (3 Monate)

- * strukturierte Einzelgespräche/Kleingruppengespräche für die Zielvereinbarungen auf Gruppenebene
- * ...auf Einrichtungs-, Leitungsebene
- * ...mit Eltern
- * ...mit Personen im Gemeinwesen
- * Kitainterne Workshops zu den Zielvereinbarungen
- * Leitungsworkshop
Aufgaben der Leitung: Methoden der Zielfindung
- * Projektzeitung

4.5.3 Gestaltung/Planung (20 Monate)

- * Kita-interne Workshops zu Prinzipien der pädagogischen Arbeit im Projektkontext (3 Monate)
- * Kita-übergreifende themenbezogene Entwicklungswerkstätten (fakultativ während der gesamten Phase 3)
- * sukzessive Dokumentation und Reflexion
 - mit der Praxisbegleitung
 - in kollegialer Beratung in den Teams
- * Leitungsworkshops (halbjährlich während der Phase 3)
Planungsaufgaben der Leitung
- * zwei Projektzeitungen

4.5.4 Auswertung / Reflexion (7 Monate)

- * Kita-interne Auswertung mit Colloquium und Zertifikatsvergabe
- * in den Entwicklungswerkstatt-Gruppen
- * auf Projektebene

- * Leitungsworkshop
 Aufgaben der Leitung für Innovation und Entwicklungsprozesse
- * Produkterarbeitung
- * Projektzeitung.

4.6 Kooperation

Das Projekt ist nur denkbar in enger Zusammenarbeit mit dem Träger der Kindertagesstätten, dem Bezirksamt Kreuzberg. Darüber hinaus ist geplante, gezielte Kooperation mit Partnern der wichtigen Bereiche "Zusammenarbeit mit Eltern" und "Erzieher-Aus- und Fortbildung" sinnvoll und notwendig. Ziel dieser Kooperation sind gleichermaßen Impulse für die Arbeit des Projektes wie auch Impulse aus dem Projekt in diese Bereiche. Die Kooperationsbemühungen werden zunächst auf jeweils einen Kooperationspartner begrenzt, auf längere Sicht ist eine Ausweitung jedoch denkbar und wünschenswert. Ausgewählt wurden die Partner nach folgenden Fragestellungen:

- Sind Anstöße und neue Fragestellungen für das Projekt zu erwarten?
- Wie hoch ist die Potenz zur Verbreitung und Umsetzung von Erkenntnissen und Arbeitsergebnissen des Projektes?
- Existieren bereits Arbeitsbeziehungen zu tragenden Personen innerhalb der Partnerorganisationen?
- Und nicht zuletzt: Wird die Kooperation gewünscht?

Die Kooperation soll über konkrete Arbeitskontakte, über personelle Verflechtungen und über Mitarbeit im Projektbeirat stattfinden. Detaillierte Absprachen werden vom Projektträger während der Vorbereitungsphase des Projektes mit den Partnern getroffen werden.

Erzieherausbildung

Die Erzieherausbildung hat sich in der Vergangenheit als relativ unflexibel erwiesen. Sie war bisher nicht hinreichend in der Lage, die Veränderungen der Arbeitsbedingungen der Kitas in Berlin in adäquater Weise in Ausbildungsinhalte und –formen umzusetzen. Die Praxis ist hier gefordert, ihre Bedürfnisse deutlicher zu machen als bisher. Der potenteste Partner im Bereich Erzieherausbildung in Berlin ist ohne Zweifel das *Pestalozzi-Fröbel-Haus*, in dem sich unter neuer Leitung einige Veränderungen anbahnen: So wird zur Zeit über eine praxisbegleitende Weiterführung von Erzieherausbildung im Bereich "Interkulturelle Erziehung" nachgedacht und mit

den Bezirken Schöneberg und Kreuzberg abgestimmt. Hier ist ganz konkret eine Wechselwirkung zu erwarten. Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik ab.

Das BLK-Projekt „Weiterentwicklung der Erzieher/innenausbildung unter besonderer Berücksichtigung von Reformbestrebungen und fachlichen Entwicklungen in der Praxis“ (Kurztitel: WERA) wurde von der Freien Universität Berlin durch WissenschaftlerInnen der Internationalen Akademie initiiert und begleitet. Ergebnisse dieses Modellversuchs beziehen sich auf

- * curriculare Neuorientierungen der Ausbildung an Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen mit einem Schwerpunkt „Interkulturelles Lernen“
- * auf ein dynamisiertes Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung
- * die Herausbildung eines entsprechenden Schulprofils einschließlich erforderlicher Schulorganisation.

Teilergebnisse könnten in einem Kooperationsprojekt auf die Projektziele bezogen und mit Berliner Ausbildungstätten weiterentwickelt werden.

Erzieherfortbildung

Auch die Erzieherfortbildung hat trotz aller Freiräume kein Angebot entwickelt, das die Fragen der Praxis in Form und Inhalt in zufriedenstellender Weise aufnimmt. In der Berliner Fortbildungslandschaft spielt das *Haus am Rupenhorn* sicher die herausragende Rolle, was zum einen der Tradition als anerkannter Fortbildungsträger und zum anderen der Kostenfreiheit der Angebote geschuldet ist. Auch hier gibt es zur Zeit Versuche, das Thema „Interkulturelle Erziehung“ wieder stärker in der Angebotspalette zu verankern. Durch die Projektkooperation rückt der passgenaue Zuschnitt der Angebote für die Bedürfnisse der Kreuzberger (und Friedrichshainer) Kindertageseinrichtungen in erreichbare Nähe.

Zusammenarbeit mit Eltern

Zusammenarbeit mit Eltern ist nicht nur ein zentrales Thema des Projektes, sondern kristallisiert sich im Rahmen der (Berliner) Qualitätsdiskussion immer mehr als der Knackpunkt in der bisherigen Praxis heraus. Auch für die rechtlichen Vorgaben wurden noch kaum befriedigende Umsetzungen entwickelt. Jedoch entwickelt sich derzeit eine neue Kultur, die die Interessen der Eltern stärker in den Mittelpunkt stellt. Eine Zusammenarbeit mit den gewählten Elternvertretern, den *Bezirkselternausschüssen*, ist für das Projekt von entscheidender Bedeutung.

Darüber hinaus ist eine enge Kooperation mit dem *Arbeitskreis Neue Erziehung* geplant, der in den vergangenen Jahren immer wieder neue Wege der Elternarbeit erprobt hat und insbesondere mit der Entwicklung der türkisch/deutschen Elternbriefe als Partner prädestiniert ist.

Träger der Kindertageseinrichtungen

Das *Bezirksamt Kreuzberg* hat bereits mit der Schulung des "zusätzlichen Fachpersonals für die Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache" im Sinne der Projektinhalte und -ziele begonnen. Dafür wurden in die Haushalte der Jahre 1999 und 2000 Beträge in Höhe von 30.000 DM bzw. 35.000 DM bereitgestellt. Außerdem sind im Haushaltsjahr 2000 insgesamt 150.000 DM für Sprachförderung vorgesehen. Für das Projekt werden jeweils 10% dieser bezirklichen Mittel veranschlagt. Im Rahmen des Qualitätsmanagements für die bezirkseigenen Kindertagesstätten werden außerdem vielfältige Wege (kitaübergreifende Arbeitsgruppen, Fortbildungsangebote, unterschiedliche Leitungsrunden, Hausseminare usw.) genutzt werden, um das Projekt zu unterstützen und die Projektinhalte zu verbreiten. Das interkulturelle Team der Lernwerkstatt wird im Rahmen des Projekts Kurse und Veranstaltungen für Erzieherinnen anbieten.

Andere Forschungsprojekte

ISTA ist derzeit im Rahmen einer von Bund und Ländern getragenen "nationalen Qualitätsinitiative" mit einem dreijährigen Forschungsprojekt zur Entwicklung von Qualitätskriterien der Arbeit nach dem Situationsansatz und der Erarbeitung entsprechender Instrumente und Verfahren zur internen und externen Evaluation befaßt. Umfangreiche Vorarbeiten sind in einem bundesweiten Modellprojekt "Kindersituationen", das extern empirisch evaluiert wurde, entstanden. Die hierbei erarbeiteten Operationalisierungen zu Qualitätsdimensionen der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, zur Zusammenarbeit mit Eltern und zur Öffnung ins Gemeinwesen können unmittelbar in das Projekt eingebracht werden. Einer der Arbeitsschwerpunkte des Projekts "Kindersituationen" war das interkulturelle Zusammenleben, so daß hier auch inhaltlich spezifische Ergebnisse genutzt werden können. Ebenfalls von ISTA getragen wird ein zweijähriges Forschungsprojekt zur Qualitätssicherung in den Kindertagesstätten der Freien und Hansestadt Hamburg. Auch hier ergeben sich unmittelbare Kooperationsmöglichkeiten und die gemeinsame Nutzung von Projekterfahrungen und -ergebnissen.

ISTA kooperiert über das ebenfalls der Internationalen Akademie zugehörige Institut für Community Education und als Partner der International Community Education Association (ICEA) eng mit Experten aus dem Bereich "Early Childhood Development" aus dem europäischen und außereuropäischen Ausland. Auch aus diesen Kooperationsbezügen können Erfahrungen das Projekt bereichern.

Mit anderen Projekten der Bernard van Leer Foundation, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiten, soll ein kontinuierlicher Austausch stattfinden.

5. Evaluation

Die Evaluation erfolgt prozeßbegleitend als formative Evaluation und dient damit der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Evaluert wird zum einen die Entwicklung in der pädagogischen Praxis, zum anderen der Qualifizierungsprozeß der ErzieherInnen und LeiterInnen.

5.1 *Evaluation der pädagogischen Praxis*

Gegenstand der Evaluation ist das pädagogische Handeln der Erzieherin/des Erziehers in der Arbeit mit den Kindern, mit den Eltern sowie im Gemeinwesen. Im Sinne der notwendigen Komplexitätsreduktion werden dabei die unterschiedlichen Ebenen der Qualität (Ebene Kind, Erzieherin, Eltern, Gemeinwesen, Rahmenbedingungen) gegliedert und solche Schwerpunkte herauskristallisiert, die gleichsam als "Brennpunkte" die Qualität interkultureller Arbeit sichtbar werden lassen. Erkenntnisleitend sind dabei die individuellen Rechte und Bedürfnisse der Kinder, professionelles Handeln der Erzieherin, der Bedarf von Familien, die Gegebenheiten im Gemeinwesen sowie gesellschaftliche Anforderungen an öffentliche Erziehung.

Die Formulierung der Qualitätsstandards muß die Prozeßhaftigkeit und Kontextabhängigkeit von Qualitätsentwicklung abbilden. Die engen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen die pädagogische Arbeit beeinflussenden Ebenen als komplexes und dynamisches Bedingungsgefüge sind zu beachten. Kindliches Handeln und kindliche Äußerungen werden in Beziehung gebracht zu dem Handeln und Verhalten der Erzieherinnen und den Bedingungen, in denen sie handeln. Die Aufklärung von Beziehungen zwischen Kind, Erzieherin und Rahmenbedingungen sind deshalb wesentliches Anliegen. Zu beachten ist, daß die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin wiederum nur ein Aspekt im komplexen Bedingungsgefüge der Persönlichkeitsentwicklung ist, so daß keineswegs lineare Ursache-Wirkungsbeziehungen abgeleitet werden können.

Über die der Evaluation zugrundeliegenden Qualitätskriterien wird mit den beteiligten ErzieherInnen und LeiterInnen eine Vereinbarung erzielt. An diesem Diskurs werden auch Eltern beteiligt sein. Hiermit wird prinzipiell anerkannt, daß reflektiertes Erfahrungswissen der Praktiker ebenso wie das der Eltern und theoretisch begründetes Wissen der Forscher als gleichrangig gelten und sich ergänzen. Innerhalb des Diskurses werden unterschiedliche Auffassungen von Qualität hinterfragt, problematisiert, mit theoretischem Wissen konfrontiert und profiliert.

Die hiermit gewählte multiperspektivische Betrachtungsweise (Wissenschaft, pädagogische Fachpraxis, Eltern) wird nicht von vornherein zu einer mühelosen Übereinstimmung führen. Vielmehr wird auch Dissens erwartet, der aber gerade nicht zu einem Abbruch der Kommunikation führen soll, sondern als Aufforderung zur Auseinandersetzung begriffen wird. In einem solchen "Diskurs der Differenz" geht es nicht um die Findung eines Minimalkonsenses, sondern um eine fundiert begründete Formulierung der Qualitätskriterien.

Bei den Instrumenten der Evaluation hat ihre Eignung für eine selbstkritische Reflexion von wesentlichen Kernpunkten der interkulturellen Arbeit Vorrang vor Kriterien der objektivierbaren Meßbarkeit. Die Instrumente sollen klare Orientierungen für schrittweise und aufeinander aufbauende Entwicklungsprozesse beinhalten und so aufbereitet sein, daß sie im beruflichen Alltag angewendet werden können. Als Evaluationsverfahren kommen insbesondere teilnehmende Beobachtung (als Beobachtung durch die Praxisbegleitung und als kollegiale Beobachtung) sowie Gruppendiskussionen mit offenen Leitfragen und standardisierte Polaritätsprofile zur Stärken-/Schwächenanalyse in Frage.

Sowohl bei der Formulierung der Qualitätskriterien wie bei der Entwicklung der entsprechenden Instrumente und Evaluationsverfahren kann auf die im Rahmen der oben benannten "Qualitätsinitiative" bereits entwickelten Materialien zurückgegriffen werden. Sie werden auf die spezifischen Projektziele hin konkretisiert bzw. ausgewählt.

5.2 Evaluation des Qualifizierungsprozesses

Qualifizierungsprozesse in Modellprojekten stützen sich auf eine temporäre Infrastruktur, in unserem Falle durch Praxisbegleitung, Projektleitung und die Evaluationsarbeiten durch ISTA. Damit entsteht immer das Problem, wie nach Wegfall dieser Infrastruktur erworbene Qualifikationen gesichert und Qualifizierungsprozesse als kontinuierliche implementiert werden können. Desweiteren ist zu fragen, wie die fünf am Projekt unmittelbar beteiligten Kitas ihre Erfahrungen und Ergebnisse an die übrigen Kitas in den Bezirken Kreuzberg und Friedrichshain aber auch an Kitas anderer Bezirke und anderer Träger weitergeben können, um mit den konzentrierten Investitionen auch eine Breitenwirkung zu erzielen. Die Evaluation der Qualifizierungsprozesse muß deshalb Augenmerk auf die Implementations- und Disseminationseignung der Qualifizierungsstrategien und -methoden legen.

Aus diesem Grund wird jeder Qualifizierungsschritt nicht nur mit den daran beteiligten Fachkräften, sondern in spezifischer Weise mit den Leitungskräften ausgewertet. In den Leitungs-Workshops soll erarbeitet werden, welche Strategien

für zukünftige Qualifizierungsprozesse abgeleitet werden können und wie Erfahrungen aufbauend auf der regulären Infrastruktur in den Bezirken an andere Kitas weitergegeben werden können. An diesen Leitungs-Workshops werden die Kita-BeraterInnen der Bezirke beteiligt, um die jeweiligen Zuständigkeiten für diese Prozesse zu klären. Die während des Projektes zu erarbeitenden Materialien werden so angelegt, daß sie geeignet sind, Implementation und Dissemination gezielt zu unterstützen. Sie werden deshalb auch methodische Hinweise zum Umgang mit den Materialien enthalten.

Es ist vorgesehen, daß die unmittelbar am Projekt beteiligten Kitas nach Ablauf des Projektes als Konsultationskitas (Multiplikationstätten) weiter wirken. Für die damit verbundenen Aufgaben, müssen neben den Leitungskräften auch Erzieherinnen qualifiziert werden. Der Qualifizierungsprozeß im Projekt wird deshalb auch dahingehend evaluiert werden, welche erwachsenenbildnerischen Kompetenzen hierbei erworben werden.

Als Evaluationsinstrumente sind Gruppendiskussionen und Einzelinterviews vorgesehen.

6. Zu erwartende Projektergebnisse

6.1 *Entwickelte Praxis in den beteiligten Kitas*

Beteiligte Kitas sehen anders aus: Man erkennt, daß in der Ausstattung und in der Außendarstellung auf stereotypisierende Darstellungen von Menschen verzichtet wird. Man erkennt, daß mehr und intensiver kommuniziert wird: es gibt mehr Möglichkeiten für Gespräche, mehr schriftliche Darstellungen, geteilte Positionen zu wichtigen pädagogischen Fragen.

6.2 *Professionelle Planung der pädagogischen Praxis*

Für die einzelnen Planungsschritte - Situationsanalyse, Zielformulierung, Gestaltung der pädagogischen Arbeit und Auswertung/Reflexion verfügen Erzieherinnen und Leiterinnen über verallgemeinerbare Arbeitsweisen und Methoden und haben ihre Anwendung erprobt. Sie nutzen hierzu entwickelte Planungsmaterialien.

6.3 *Projektkitas als Multiplikationsorte*

In jeder Kita gibt es KollegInnen, die als MultiplikatorInnen für das Anliegen vorurteilsfreier Erziehung auftreten können. Sie können es darstellen, begründen und mit Beispielen aus ihrer Praxis erläutern. Die Arbeit wird dokumentiert und

nach außen sichtbar gemacht. Die Kitas verfügen über Materialien und Methoden für kollgiale Beratung.

6.4 Eltern als Multiplikatoren

In jeder Kita gibt es Eltern, die von Veränderungen in der Kita berichten können und davon, daß sie daran beteiligt waren/sind. Die „ältere“ Elterngeneration gibt Erfahrungen an die nachfolgenden Elterngenerationen weiter. Es gibt aktive Elternvertreter, die auf das Profil der Kita achten.

6.5 Konzepte und Materialien für Leitungsaufgaben zur Entwicklung einer interkulturellen Kita

Die Leiterinnen der Projektkitas verfügen über ein evaluiertes Konzept für die kitainterne Entwicklung eines interkulturellen Profils. Sie sind in der Lage, das Fachpersonal entsprechend zu beraten, Aktivitäten mit Eltern und im Gemeinwesen zu initiieren und auszuwerten. Sie verfügen über Materialien, die sie in der Wahrnehmung dieser Aufgaben unterstützen.

6.5 Qualifizierungsstrategien für Fachberatung und Fortbildung

Kita-Beraterinnen in Kreuzberg und mit dem Projekt kooperierende FortbildungsdozentInnen und -institutionen können sich auf evaluierte Qualifizierungsstrategien für interkulturelles und gemeinwesenorientiertes Lernen beziehen und Ergebnisse des Projektes an Erzieherinnen und Leiterinnen vermitteln.

7. Literatur

Akpınar, Ünal/ Zimmer, Jürgen (Hg.):

Von wo kommst`n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten.

3 Bände. München 1984.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

Kinder- und Jugendhilfegesetz.

(Achstes Buch Sozialgesetzbuch)

Berlin 1999, 9.Auflage (seit 1990 in Kraft)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.):

Zehnter Kinder- und Jugendbericht.

Bonn 1998 (Drucksache 13/11368, vom 25.8.98)

Derman-Sparks, Louise:

Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children.

Washington: NAEYC 1989

Derman-Sparks, Louise:

Revisiting multicultural education. What children need to live in a diverse society.

In: Dimensions of Early Childhood, Winter 1993, 6-9

Derman-Sparks, Louise:

Standing up for fairness: activism with young children.

In: Early Childhood Matters, Bernard van Leer Foundation, No. 88, February 1998

Gainé, Brenda/ van Keulen, Anke:

Anti-Bias-Training Approaches in the Early Years –A guide for Trainers and Teachers.

1997 veröffentlicht durch MUTANT (Projectbureau Voor Innovatie in Methodiek en Management, NL) & EYTARN (Early Years Trainers Anti-Racist Network, GB), unterstützt durch die Bernard van Leer Foundation (NL)

Hübner, Manuela/ Özsoy, Ali:

KiM – Kind im Mittelpunkt.

Broschüre zum Projekt.

Berlin 1999 (erhältlich beim VAK e.V., Oranienstr.4, 10997 Berlin, Fon 6186574)

Leu, Hans Rudolf/ Krappmann, Lothar (Hg.):

Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität.

Frankfurt/M: Suhrkamp 1999

Preissing, Christa:

Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita.

Ravensburg 1998 („Praxisreihe Situationsansatz“)

Schellekens, Els:

This is me: In search of your own story.

(Auswertung des interkulturellen Arbeitsmaterials *This is me*, Anne Frank House, sherida@annefrank.nl)

Working papers in Early Childhood Development, August 1998, Bernard van Leer Foundation / NL

(Fax 31.70.3502373, Email: registry@bvleerf.nl)

Wagner, Petra:

Interkulturelle Öffnung von Kindergärten. Anforderungen an die Ausbildung und Praxis von ErzieherInnen.

In: Ebert/Metzner (Hg.): Erziehung im interkulturellen Handlungsfeld.

Dokumentation einer Fachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin 1999, 55-67

Zimmer, Jürgen:

Das kleine Handbuch zum Situationsansatz.

Ravensburg 1998 („Praxisreihe Situationsansatz“)