wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt

Kulturelle Heterogenität in Kitas

Weiterbildungsformate für Fachkräfte

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: BeTa-Artworks © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-080-6

Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt

Kulturelle Heterogenität in Kitas

Weiterbildungsformate für Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Kulturelle Heterogenität gehört zum Alltag in Kindertageseinrichtungen. In Deutschland weist jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund auf. Die gesellschaftlichen Erwartungen, die an Kindertageseinrichtungen gestellt werden, sind hoch: Sie sollen einen Beitrag zu mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit leisten. Diese Anforderung ist für frühpädagogische Fachkräfte zum Teil neu. Es ist Aufgabe berufsbegleitender Weiterbildung, sie hierfür zu qualifizieren.
Weiterbildungen zum Thema „interkulturelle Pädagogik" gibt es in unterschiedlichen Formaten. Das Spektrum reicht von Kurzzeitfortbildungen über teambezogene Weiterbildungen und auch Supervisionsangeboten bis zu Langzeitfortbildungen. Unklar ist jedoch, nach welchen Kriterien Weiterbildungsanbieter die Formate auswählen und welche methodischen Ansätze für die Fachkräfte am effektivsten sind.

Mit der vorliegenden Expertise „Weiterbildungsformate für interkulturelle Pädagogik in Kindertageseinrichtungen" geben Hiltrud Otto, Lisa Schröder und Ariane Gernhardt einen Überblick über bestehende Weiterbildungsformate für interkulturelle Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Nach einer Einführung zur interkulturellen Pädagogik stellen sie über 30 Programme aus Deutschland und anderen Ländern vor. Vier Programme aus Deutschland und vier Programme aus den USA, Australien, Neuseeland und Kanada werden hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte, Strukturen, Methoden und Evaluationsvorgehen vertieft beschrieben. Die Autorinnen definieren Erfolgs- und Wirkungsfaktoren der Programmformate und formulieren Anforderungen an Forschung und Transfer in die Praxis.

Die Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertise, deren Ergebnisse auch in weitere Projektarbeiten einfließen, dient der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und soll den fachlichen Diskurs anregen.

Unser Dank gilt Angelika Diller, die die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* von Beginn an bis zu ihrem Ausscheiden in den Ruhestand als Projektleitung begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München, im Januar 2013

Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1 Einleitung 6

2 Interkulturelle Pädagogik: Überblick gegenwärtiger Konzepte und Disziplinentwicklungen 7
2.1 Kulturverständnis und interkulturelle Pädagogik 7
2.2 Heterogenität und Pädagogik der Vielfalt 9
2.3 Dimensionen der Heterogenität 10
2.4 Benachteiligung und der Anti-Bias-Ansatz 13

3 Systematisierung von Weiterbildungsformaten 14
3.1 Systematisierung für eine Übersicht nationaler und internationaler Weiterbildungsformate 14
3.2 Systematisierung für eine detaillierte Beschreibung ausgewählter Programme 15

4 Nationale Weiterbildungsformate 15
4.1 Nationale Weiterbildungsformate – eine Übersicht 15
4.2 Darstellung ausgewählter nationaler Weiterbildungsformate 22
4.2.1 Kinderwelten 22
4.2.2 Projekt Interkulturelle Qualifizierung für ErzieherInnen (PIQUE) 25
4.2.3 Inklusive Menschenrechte (IMr) 27
4.2.4 frühstart 28
4.3 Resümee der nationalen Weiterbildungsformate 30

5 Internationale Weiterbildungsformate 33
5.1 Internationale Programme – eine Übersicht 33
5.2 Darstellung ausgewählter internationaler Programme 38
5.2.1 USA: Migrant and Seasonal Head Start Program 38
5.2.2 Australien: Being, Belonging and Becoming: The Early Years Learning Framework (EYLF) 42
5.2.3 Neuseeland: Te Whāriki 45
5.2.4 Kanada: Aboriginal Early Childhood Development 48
5.3 Resümee der internationalen Programme 52

6 Diskussion und Ausblick 53
6.1 Schlussfolgerungen und Empfehlungen 53
6.1.1 Anregungen aus den internationalen Programmen 53
6.1.2 Ziele von Weiterbildungsformaten und Evaluationsanforderungen 56
6.2 Ausblick: Forschung, Praxis, Transfer 60
6.2.1 Forschungsperspektiven 60
6.2.2 Kulturelle Einflüsse auf Lehren und Lernen 61
6.2.3 Selbstverständnis der Disziplinen 62

7 Literatur 63

8 Anhang 68
Abbildungsverzeichnis 68
Tabellenverzeichnis 68

1 Einleitung

Pädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen ist im beruflichen Alltag zunehmend mit heterogenen Gruppenkonstellationen konfrontiert. Sie sind gefordert, auf unterschiedlichsten Ebenen mit einer Vielfalt im Kontakt mit Familien aber auch mit Kolleginnen und Kollegen umzugehen.

Vielfalt in der Gesellschaft ist kein neues Phänomen der modernen Zeit, vielmehr hat die Begegnung und Konfrontation zwischen unterschiedlichen kulturellen Gruppen durch den historischen Wandel von Formen des Zusammenlebens zugenommen, beispielsweise durch die Abnahme territorialer und funktionaler Trennungen sowie durch die Schaffung von Nationalstaaten (Auernheimer 2007). Stärkere Binnenmigration durch größere Mobilität, internationale Migrationsbewegungen, die Vereinigung Europas und eine fortschreitende Globalisierung zu einer Weltgesellschaft tragen als moderne Entwicklungen ebenfalls hierzu bei (Fischer u.a. 2009).

Aufgrund dieser gesellschaftlichen Realität gewinnt die interkulturelle Pädagogik für den Elementarbereich mehr und mehr an Bedeutung. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten Weiterbildungsangebote entwickelt und implementiert worden, die interkulturelle Kompetenzen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vermitteln. Insgesamt hat das Angebot von Weiterbildungen für den frühpädagogischen Bereich zugenommen (Beher/Walter 2010), da dieses frühe Betreuungssetting als Bildungskontext ernster genommen wird. Dies ist eine positive Entwicklung, sie geht jedoch stellenweise mit Unübersichtlichkeit einher und stellt die Frage nach den Erfolgen der Wirksamkeit von Weiterbildungsprogrammen.

Das Ziel der vorliegenden Expertise ist es, einen Überblick über bestehende Angebote zu interkultureller Pädagogik in Kindertageseinrichtungen zu verschaffen und auf ausgewählte Programme und deren Wirkweise detaillierter einzugehen. Hierbei werden sowohl nationale als auch internationale Weiterbildungsformate und Curricula berücksichtigt.

Dabei wird deutlich, dass sich die Angebote auf vielen Ebenen unterscheiden. Um diese Unterschiede ersichtlich zu machen, werden die Programme im Rahmen verschiedener Systematisierungen analysiert, die sich sowohl auf die zugrunde liegenden, inhaltlichen Ansätze beziehen als auch auf die umgesetzten Formate.

Die Programme werden unter folgenden Systematisierungen in den Blick genommen:

- *Konzeptionelle Merkmale und Schwerpunkte*
  Was ist das zugrunde liegende Verständnis von Kultur/Interkulturalität?
  Welches Interventionsfeld steht im Fokus (z.B. Mehrsprachigkeit und/oder vorurteilsbewusste Erziehung)?
- *Strukturelle Merkmale*
  Welche Strukturen (Träger, Zeitraum, Zielgruppe) und Formate (Kurz- oder Langzeitfortbildung) liegen vor?
  Gibt es Evaluationsergebnisse? Wenn ja, welches Evaluationsformat wurde herangezogen?

Die Ausarbeitung und Übersicht der Programme dient dazu, unterschiedliche Verständnisse und Umgänge mit Interkulturalität zu erläutern sowie einen Überblick der verschiedenen Formate zu geben. Für einen Überblick wurden 19 *nationale* und zwölf *internationale* Programme und Curricula betrachtet. Davon werden vier nationale und vier internationale Programme ausführlich dargestellt.

Auf *nationaler* Ebene handelt sich hierbei um zeitlich und regional begrenzte Projekte in Deutschland, auf *internationaler* Ebene um Curricula, die von den Länderregierungen für den frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereich landesweit implementiert wurden. Die Gegenüberstellung der Weiterbildungsinitiativen im deutschen Raum mit den internationalen Curricula für interkulturelle Pädagogik zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zugrunde liegenden Weiterbildungsformate auf.

Darüber hinaus bieten die internationalen Programme Anregungen für die zukünftige Entwicklung im deutschen Raum. Durch eine Einschätzung vorhandener Evaluationsergebnisse werden Formate herausgestellt, die sich als besonders effektiv erwiesen haben.

Das *Kapitel 2* verdeutlicht die Herausforderung in der Auseinandersetzung mit einem differenzierten Kulturbegriff bei der Zielsetzung der Programme, und

damit verbunden bei der Entwicklung von Formaten und Methoden.

Das *Kapitel 3* stellt die Systematisierungen vor, nach denen die Programme betrachtet wurden.

Das *Kapitel 4* erläutert die nationalen Programme, das *Kapitel 5* die internationalen Programme.

Das *Kapitel 6* erstellt im Rahmen der allgemeinen Diskussion Empfehlungen für die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsformaten interkultureller Pädagogik in Kindertageseinrichtungen.

2 Interkulturelle Pädagogik: Überblick gegenwärtiger Konzepte und Disziplinentwicklungen

Dieses Kapitel gibt einen kurzen Einblick in die gegenwärtige Diskussion um Konzept- und Begriffsverständnisse im Bereich eines Kulturverständnisses allgemein und der interkulturellen Pädagogik im Besonderen.

2.1 Kulturverständnis und interkulturelle Pädagogik

Der Begriff „interkulturell" findet seit über 30 Jahren in der Pädagogik Verwendung (Auernheimer 2007), unterliegt aber je nach Diskussionskontext sowohl in öffentlichen Debatten als auch in inter- und intradisziplinären Diskussionen unterschiedlichen Auffassungen (Gogolin/Krüger-Potratz 2010).

Um sich mit dem Verständnis von *Inter*kulturalität zu beschäftigen, ist es sinnvoll, sich vorab mit dem Kulturbegriff auseinanderzusetzen. In der inter- und intradisziplinär weitgreifenden Diskussion geht es häufig weniger um die Kontroverse eines Kulturverständnisses an sich als vielmehr darum, welche Gruppenmerkmale ausschlaggebend sind, um Menschen als einer Kultur zugehörig zu bezeichnen. Anders ausgedrückt, es geht weniger darum, worin sich Kultur manifestiert, als vielmehr darum, wer Kultur teilt. So besteht weitgehend Konsens, dass Kultur in materiellen (sichtbaren, expliziten) und symbolischen (unsichtbaren, impliziten) Aspekten des Alltags Ausdruck findet.

Kultur manifestiert sich demnach in

- *geteilten Handlungssystemen* bzw. *kulturellen Praktiken*: Handlungs- und Verhaltensmuster wie Rituale, Erziehungsstile, Sprach- und Kommunikationsweisen,
- *geteilten Bedeutungssystemen* bzw. *kulturellen Interpretationen*: Überzeugungen und Wertvorstellungen (Borke u.a. 2011) oder im „Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten" (Geertz 1983, S. 99).

Kultur – Alltagskulturen – Lebenswelten

An die Stelle von „Kultur" im Sinne zivilisatorischer Leistungen (z.B. literarische, musikalische, bildende Kunstprodukte) oder der „Objektivationen der Hochkulturen" (Auernheimer 2007, S. 75) rückten gelebte *Alltagskulturen* in den Fokus der geisteswissenschaftlichen Diskussion um ein Kulturverständnis.

Die Frage, welche Gruppencharakteristika dazu führen, dass sich kulturelle Lebenswirklichkeiten mehr oder weniger gleichen, wird kontrovers geführt. Hierbei zeigt sich häufig, dass ein differenziertes Kulturverständnis in unterschiedlichem Maße Verwendung findet. Die diskutierten Ebenen werden oftmals vermischt, wenn beispielsweise von unterschiedlichen Traditionen, Ritualen und Alltagspraxen innerhalb kultureller Gruppierungen gesprochen wird.

Manifestiert sich Kultur in jenen Dimensionen, ist es fraglich, ob die referierte „kulturelle Gruppe" tatsächlich eine sinnvolle Einheit darstellt, um einen kulturellen Kontext zu beschreiben und abzugrenzen. In solchen Formulierungen spiegelt sich ein nationalstaatliches Verständnis von Kultur wider, obwohl ein essenzialistischer Kulturbegriff[1] als überholt und eine Vielfalt von zu berücksichtigenden Differenzlinien als weitgehend konsensuell gilt (Auernheimer 2004).

Aufgrund solcher Überlegungen lehnen manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den „Kultur"-Begriff gänzlich ab (Diehm/Radtke 1999) oder plädieren dafür, von „Lebenswelten" anstatt von „Kultur" zu sprechen (Nieke 2008), wobei der Gedanke, Kultur als Bedeutungs- und Verhaltensmuster im Alltag (und somit als Lebenswirklichkeit) zu verstehen, klar ausgedrückt und begrifflich verdeutlicht wird.

Ausländerpädagogik – Assimilationspädagogik – Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft

Trotz der Diskussion um ein erweitertes und differenzierteres Kulturverständnis in der Pädagogik, bezieht sich Interkulturalität im allgemeinen Verständnis und in der Literatur weiterhin primär auf *Personen mit Migrationshintergrund*. Dieser Fokus hängt mit der historischen Entwicklung der interkulturellen Pädagogik zusammen.

Die interkulturelle Pädagogik ging aus der „Ausländerpädagogik" hervor. Nach einem dauerhaften Verbleib der in den 1960er-Jahren als Gastarbeiter immigrierten Bevölkerung wurde ethnische Vielfalt als ein zentrales Thema für das deutsche Bildungssystem erkannt. In den 1980er- und 1990er-Jahren nahm zusätzlich die Zahl von Asylbewerbern sowie Aussiedlern zu. Ungeachtet der Heterogenität der eingewanderten Gruppen war das Ziel der Ausländerpädagogik eine kompensatorische Erziehung und wurde auch als „Assimilationspädagogik" bezeichnet (Auernheimer 1990). Im Mittelpunkt stand die Integration der ausländischen Kinder im klassischen Sinne mit dem Ziel, sie durch Assimilation zur Teilhabe am deutschen Bildungssystem zu befähigen (Prengel 2006).

Anfang der 1980er-Jahre wurde dann ein Umdenken deutlich, indem von einer „interkulturellen Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft" gesprochen wurde (Auernheimer 1990, S. 8). Dabei nahm die interkulturelle Erziehung von einem Assimilationsgedanken Abstand, indem auf die Beziehung zwischen den im Aufnahmeland lebenden Menschen und den aus verschiedenen Herkunftsländern immigrierten Personen fokussiert wurde und man somit eine aktive Gestaltung und Teilnahme aller am Prozess beteiligten Personen in den Blick nahm (Prengel 2006).

Auch in den weiteren Jahren und Jahrzehnten zeichnet sich eine Erweiterung der Konzepte ab, die mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Realität einherging. Zum einen gehören Migrationsbewegungen vermehrt zum deutschen, europäischen und globalen Geschehen und erfolgen somit weniger in „Wellen", sondern kontinuierlich. Zum anderen ist eine spezifische Bevölkerungsgruppe „mit Migrationshintergrund" innerhalb Deutschlands nur mehr schwer zu definieren. Im *Mikrozensus 2010* werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil" als *Menschen mit Migrationshintergrund* definiert (Statistisches Bundesamt 2011, S. 6).

1 Kultur wird hierbei mit Nation und/oder Ethnie gleichgesetzt.

Die menschliche Vielfalt in den Blick nehmen

Diese äußerst weit gefasste Auslegung verdeutlicht die Schwierigkeit, eine entsprechende Umgrenzung vorzunehmen. Weitere Ausführungen im Mikrozensus 2010 beleuchten die Komplexität einer klaren, definitorischen Abgrenzung und zeigen auf, dass das Gruppenmerkmal „Migrationshintergrund" alles andere als homogen ist, sondern extrem heterogen (ebd.).

Somit ist in der interkulturellen Pädagogik, aber auch in der Pädagogik allgemein eine Perspektiverweiterung zu erkennen. Eine dichotome Betrachtung einzelner Personengruppen (z.B. Personen mit und ohne Migrationshintergrund oder mit und ohne Behinderung) entwickelt sich zugunsten eines Verständnisses von Heterogenität, das menschliche Vielfalt in den Blick nimmt.

2.2 Heterogenität und Pädagogik der Vielfalt

In der Literatur und Debatte um interkulturelle Pädagogik und interkulturelle Kompetenz zeichnet sich der Beginn einer Erweiterung der Perspektive ab. Anstatt den Fokus nur auf Personen mit Migrationshintergrund zu legen, führen Veronika Fischer und andere (2009) das *Eckpunkte-Papier* der *Caritas* an, in dem für eine interkulturelle Öffnung für *alle* Menschen plädiert wird, denen die gesellschaftliche Partizipation aufgrund bestimmter individueller Merkmale (z.B. soziale Faktoren, Geschlecht) verwehrt ist:

„Interkulturelle Öffnung schafft einen Handlungsrahmen, der es ermöglicht, in einem dialogischen Prozess das Anders- und Fremdsein des Gegenüber wahrzunehmen, anzunehmen und mit den Herausforderungen einer kulturell pluralen Gesellschaft professionell umzugehen" (Eckpunkt 2 2004, S. 4 f., in: Fischer u.a. 2009).

Dieses erweiterte Verständnis wird auch bei der Definition von interkultureller Kompetenz als eine Schlüsselqualifikation deutlich, die „nicht nur auf den Umgang mit Fremdheit, die aus dem Kontakt mit anderen Herkunftskulturen resultiert, sondern auch auf den Umgang mit inner-gesellschaftlicher erfahrbarer, biographischer, milieuspezifischer und (sub-)kultureller Fremdheit, und stellt somit eine universelle Fremdheitskompetenz dar" (ebd., S. 36).

Leitmotive der interkulturellen Pädagogik werden als „die Gleichheit der Sozialchancen und Partizipationsmöglichkeiten und die Anerkennung von Andersheit" fomuliert und verstanden (Auernheimer 2004, S. 22).

An dieser Stelle soll auch auf das Konzeptverständnis der Inklusiven Pädagogik Bezug genommen werden, da hier gleichermaßen ein Umdenken deutlich wird: Bezog sich der Inklusionsgedanke bzw. Integrationsgedanke ursprünglich vorrangig auf Kinder mit Behinderung, wird Behinderung mittlerweile als ein Merkmal neben vielen anderen Dimensionen der Heterogenität berücksichtigt, z.B. Gender, sexuelle Lebensweisen, soziale, (ethnisch-)kulturelle, religiöse und regionale Herkunft (Prengel 2010):

„Inklusion geht aus von der Aufmerksamkeit für die Einzigartigkeit jedes Kindes sowie vom Ideal des gemeinsamen Lebens und Lernens aller Kinder mit der ganzen Bandbreite möglicher körperlicher, psychischer, sozialer und kognitiver Beschaffenheit, einschließlich aller vorkommenden Stärken und Schwächen" (ebd., S. 7).

Entsprechend der Berücksichtigung einer multidimensionalen Heterogenität von Kindern werden neueste Ausarbeitungen zu Qualifikationsanforderungen für eine erfolgreiche Inklusion in Kindertageseinrichtungen für pädagogisches Fachpersonal formuliert (Sulzer/Wagner 2011).

Würde eine Perspektiverweiterung zu einem differenzierten, multidimensionalen Verständnis von „Kultur" im Sinne von Heterogenität für ein pädagogisches Verständnis ernst genommen, wäre das Ziel der inklusiven und interkulturellen Pädagogik gleichzusetzen und würde zu einer „Verschmelzung" beider Subdisziplinen führen (Prengel 2010).

Aufgrund solcher Überlegungen und Diskussionen wird mittlerweile vermehrt von einer „Pädagogik der Vielfalt" gesprochen (Prengel 2006), um zu verdeutlichen, dass Menschen nicht auf Gruppenzugehörigkeit reduziert werden können, wie dies mitunter bei dem Begriff „interkulturell" impliziert ist. Weiterhin ist für eine Pädagogik der Vielfalt grundlegend, dass innerhalb von Gesellschaften menschlicher Vielfalt und somit der Verschiedenheit Wertschätzung entgegengebracht wird (Prengel 2010) – ähnlich der zuvor beschriebenen Zielsetzung der interkulturellen Pädagogik (Auernheimer 2004).

Auch wenn sich der Beginn eines breiter gefassten Selbstverständnisses der interkulturellen Pädagogik abzeichnet, liegt der Fokus vorrangig auf Belangen „ethnisch-kultureller" Verschiedenheiten von Personen mit Migrationshintergrund (Karakaşoğlu/Lüddecke 2004). Der Blick auf ethnisch-kulturelle Vielfalt im engeren Sinne wird damit begründet, dass beispielsweise der Umgang mit Exklusionsmechanismen einer zielgruppenspezifischen Gestaltung bedarf (Fischer u.a. 2009). Somit wird in der Literatur zwar ein breiterer Blick auf kindliche Vielfalt und das Zusammenwirken verschiedener Faktoren gefordert, der Erhalt der Teildisziplinen (wie Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterpädagogik, Sonderpädagogik) aber trotzdem für einen spezifischen Erkenntnisgewinn als notwendig erachtet (Prengel 2010; Fischer u.a. 2009; Leiprecht 2008).

2.3 Dimensionen der Heterogenität

Im Rahmen der Expertisen zur inklusiven Frühpädagogik werden viele Dimensionen genannt, die kindliche Heterogenität ausmachen, beispielweise in der aristotelischen Bedeutung von „verschieden, ohne einander untergeordnet sein" (Prengel 2010, S. 22). Die wohl am meist beforschten Dimensionen sind hierbei Gender, ethnisch-kulturelle Vielfalt und Beeinträchtigung/Behinderung (Sulzer/Wagner 2011; Prengel 2010). Weitere Dimensionen, die die Lebenswelten von Kindern ausmachen, manifestieren sich in folgenden Lebenssituationen bzw. Lebenslagen:

„Die Kinder beruflich Fahrender (also von Menschen, die ständig unterwegs sind und deren Erwerbsarbeit viel Abwesenheit von der Familie bedeutet), die Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus, die hochbegabten Kinder, die Kinder aus Regenbogenfamilien, die Kinder mit psychisch kranken Eltern, die Kinder mit kriminellen Eltern, die Pflege- und Adoptivkinder, vernachlässigte, missbrauchte und misshandelte Kinder, reiche Kinder, luxusverwahrloste Kinder, Halbwaise und elternlose Kinder, kranke Kinder, sterbende Kinder und viele andere Gruppen mit heterogenen Ausgangslagen" (Prengel 2010, S. 27).

Die Ebenen dieser Dimensionen variieren jedoch stark: So ist Gender eine biologisch fundierte Dimension, die in der Physiologie Ausdruck findet; ethnisch-kulturelle Heterogenität – unter dem Blickwinkel auf Migration – basiert auf biografische Erfahrung (Dimension Biografie) und Behinderung, auf ein physisches Merkmal, das biologisch oder durch ein Ereignis in der Biografie (z.B. Unfall) bedingt sein kann (Dimension physisches Merkmal). Andere Dimensionen beziehen sich wiederum auf die Familienkonstellation (z.B. Regenbogenfamilien).

Im Folgenden wird versucht, basierend auf entwicklungspsychologischen Ansätzen die zentralen Dimensionen von Heterogenität auf ihren Meta-Ebenen zusammenzufassen und systematisch abzubilden, ebenso die Ebenen abzubilden, die auch im weitesten Sinne Einfluss auf Lebenswelten nehmen. Hierbei wird insbesondere Bezug auf das ökokulturelle Modell (Keller 2007) sowie auf das ökosystemische Modell (Bronfenbrenner 1981) genommen.

Die aufgeführten Dimensionen werden im folgenden Abschnitt im Text nummeriert und sind entsprechend in Abbildung 1 illustriert und wiederzufinden.

Das ökokulturelle Entwicklungsmodell

Dieses Modell (Keller 2011, 2007) basiert auf den Arbeiten von Beatrice und John Whiting (1975) sowie von Robert LeVine u.a. (1994) und wurde im Rahmen eines langjährigen Untersuchungsprogramms empirisch überprüft (Keller 2007; vgl. dazu auch Borke u.a. 2011). Sozialisation und Entwicklung wird hierbei als Anpassungsprozess an ökosoziale Bedingungen verstanden, was dazu führt, dass Kinder unterschiedliche Entwicklungspfade durchlaufen. Grundlegend für das Modell ist die biologische Fundierung menschlicher Entwicklung, die durch offene und geschlossene genetische Programme charakterisiert ist:

Geschlossene Programme wirken sich unmittelbar auf die kindliche Entwicklung aus (z.B. physiologische Merkmale wie Geschlecht).

Offene Programme hingegen sind durch Plastizität gekennzeichnet, die in ihrer Entfaltung stark von Umwelteinflüssen beeinflusst werden (z.B. die Entwicklung des neuronalen Netzwerkes: Erwerb von spezifischer Sprache, Denkstile). Dies bedeutet, dass bereits

(1) die *biologisch-genetische Ausstattung* eine Heterogenitätsdimension darstellt, welche die weitere Entwicklung eines Kindes beeinflusst. Das Kind wird in eine bestimmte
(2) *Familienstruktur bzw. in einen bestimmten Haushaltstyp* hineingeboren, welche die kindliche

Lebenswelt maßgeblich ausmachen (z.B. Anzahl von Kindern, Alter der Mutter bei Geburt des ersten Kindes, Groß- oder Kernfamilie, Alleinerziehend). Diese Strukturen haben sich basierend auf bestimmten

(3) *Populationsparametern* herausgebildet (z.B. Bevölkerungsdichte, Geburten- und Sterberate), die in Zusammenhang mit der sozioökonomischen Struktur eines Kontextes stehen (beispielsweise das ökonomische System in Form der Subsistenzwirtschaft oder Marktwirtschaft). Diese Populationsparameter wiederum haben sich aufgrund

(4) *physischer Umweltbegebenheiten* (z.B. Klima, Topografie) eines Kontextes entwickelt.

Die drei letzten Dimensionen konstituieren den ökosozialen Kontext, in dem Kinder aufwachsen und der einen systematischen Einfluss auf die Erfahrungen und somit auf die Entwicklung von Kindern nimmt (Borke u.a. 2011).

Das ökosystemische Modell

Nach diesem Modell (Bronfenbrenner 1977), ähnlich wie beim ökokulturellen Modell, wächst ein Mensch in einer Umwelt auf, die auf verschiedenen Systemebenen differenziert wird: Das Kind steht in Beziehung mit Personen unterschiedlicher *Mikrosysteme* (Familie; Dimension 2). Im Laufe der Zeit nehmen die für das Kind relevanten Mikrosysteme zu (z.B. Kindergarten oder Schule).

Die Gesamtheit der Mikrosysteme wird als *Mesosystem* bezeichnet. Mikrosysteme anderer Personen, mit denen das Kind in keiner direkten Beziehung steht, die aber potenziell einen indirekten Einfluss haben, werden als *Exosysteme* bezeichnet (z.B. Arbeitsplatz der Eltern).

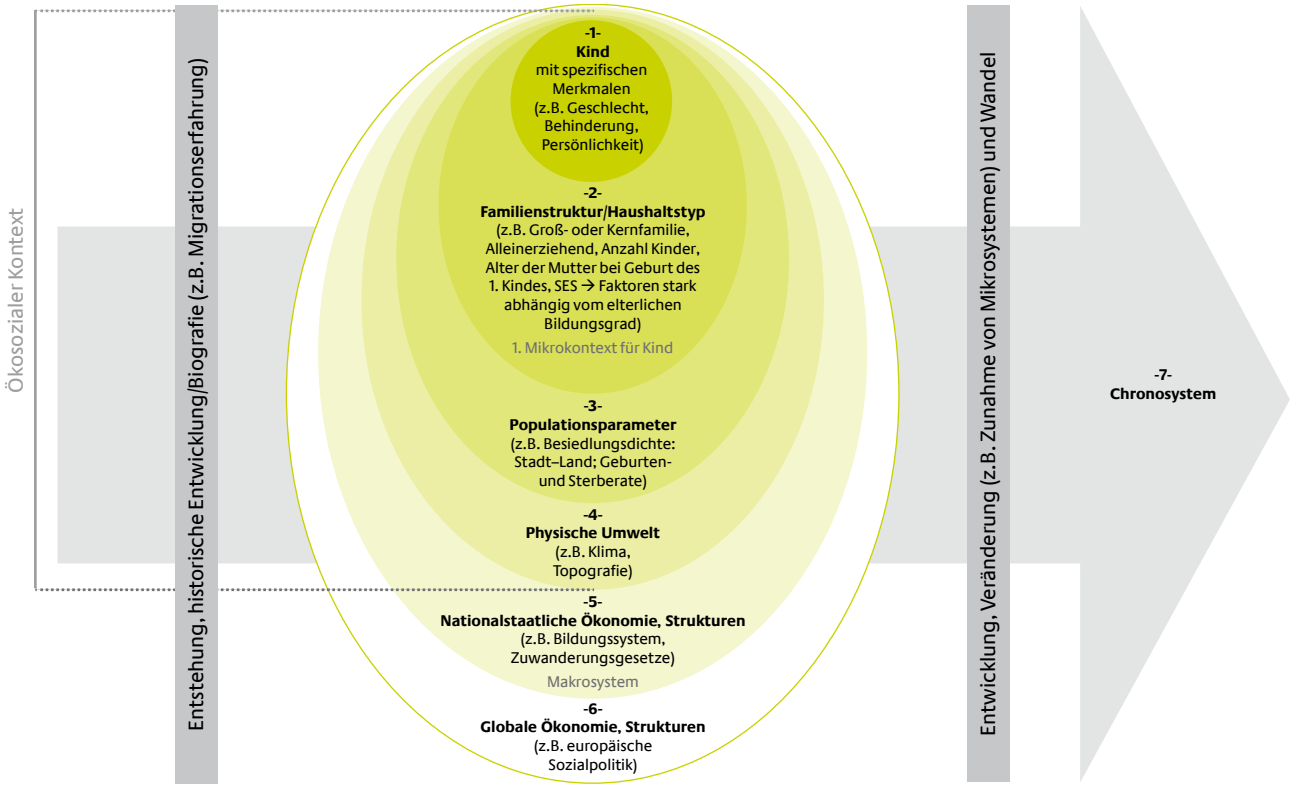
Diese Systeme sind wiederum eingebettet in ein

(5) *Makrosystem*, das alle nationalgesellschaftlichen Besonderheiten und Beziehungen umfasst, beispielsweise Gesetze und Systemstrukturen.

(6) Des Weiteren wird mittlerweile auch der *globale Rahmen* als Einfluss nehmende Dimension für verschiedene Lebenswelten betrachtet (Fischer u.a. 2009). Das definierte

(7) *Chronosystem* spiegelt Veränderungen über die Zeit im Rahmen biografischer Erfahrungen (z.B. Migration) wider. Ebenso bezieht es sich in unserer Illustration aber auch auf Veränderung und Wandel auf den anderen Dimensionsebenen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Systematisierung von Dimensionen der Heterogenität



Quelle: Eigene Darstellung.

Wie relevant aber sind diese Dimensionen für ein interkulturelles Verständnis? Empirische Studien belegen, dass die kindliche Entwicklung in Abhängigkeit des jeweiligen ökosozialen Kontextes variiert und nicht auf dem Land basiert, in dem sich dieser Kontext geografisch befindet (Keller 2011). Insofern sind diese Dimensionen in Bezug auf die kindliche Entwicklung und auf eine individuell abgestimmte Förderung zentral.

Allerdings ist für Weiterbildungsprogramme der interkulturellen Pädagogik auch der nationalstaatliche Rahmen (die Makroebene nach Bronfenbrenner) relevant, da sich auf dieser Ebene auch Heterogenitäten bzw. Gemeinsamkeiten ergeben. So sind in einem Nationalstaat aufwachsende Menschen mit denselben Systemstrukturen (z.B. dem Bildungssystem innerhalb Deutschlands) und derselben Amtssprache konfrontiert.

Des Weiteren ist der globale Rahmen von Bedeutung, da „die Durchdringung nationalstaatlicher Räume durch die Transaktionen globaler Akteure (...) Einfluss auf lokales Handeln (stellt)“ (Fischer u.a. 2009, S. 39). Globales Denken stellt eine interkulturelle Schlüsselkompetenz dar, auch für das pädagogische Fachpersonal, um sich beispielsweise mit Ursachen und Auswirkungen internationaler Migrationsströme auseinanderzusetzen (ebd.).

Es wird deutlich, dass die Dimensionen, die Heterogenität ausmachen, ein komplexes Geflecht darstellen: Die Berücksichtigung von kindlichen Dimensionen auf der Mikroebene (z.B. Familienkonstellation oder sexuelle Ausrichtung) hat zugenommen; durch gesellschaftliche und globale Entwicklungen sind relevante Dimensionen gleichermaßen auf der Makroebene hinzugekommen (z.B. die europäische Sozialpolitik); die Ebenen sind jedoch ständigen Veränderungen und somit dynamischen Wechselwirkungen innerhalb und zwischen den Dimensionen ausgesetzt.

Insgesamt ergibt sich ein sehr komplexes Bild der Vielfalt, mit dem sich Weiterbildungsprogramme zu interkultureller Frühpädagogik auseinandersetzen müssen, um damit unterschiedlich umgehen zu können.

2.4 Benachteiligung und der Anti-Bias-Ansatz

Eine Erweiterung der Perspektive zugunsten eines mehrdimensionalen Verständnisses von Heterogenität im Gegensatz zu dichotomen Gruppenzugehörigkeiten (Gender oder Migrationshintergrund) ist ein wichtiger Aspekt, der in der Pädagogik an Bedeutung gewinnt. Für die interkulturelle Kompetenz oder die inklusive Pädagogik ist jedoch noch ein weiterer Punkt von Bedeutung: die Berücksichtigung von Dominanz und Ungleichheit:

„Bei Konzepten interkulturellen Lernens ist festzustellen, dass sie meist auf die Förderung von Diversitätsbewusstsein abheben, die Realität von Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen jedoch vernachlässigen, was in der Konsequenz auf eine Nichtthematisierung von Erfahrungen mit Diskriminierung auf der Ebene der pädagogischen Arbeit, im Kontakt mit Eltern und im professionellen Selbstverständnis hinausläuft“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 21).

Demnach darf beim Blick auf Vielfalt nicht vernachlässigt werden, dass einzelne Merkmale der Heterogenität mehr oder weniger stark Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen unterliegen (Sulzer/Wagner 2011). Bei der Betrachtung von Heterogenitätsfaktoren ist deshalb herauszufinden, welche den größten Einfluss auf eine Benachteiligung von Kindern in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Bildungssystem haben.

Bei den PISA-Studien wurde deutlich, dass das gemeinsame Auftreten von familiärem Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung zu deutlich schlechteren Leistungen der Kinder führte (OECD 2006). Ein strukturelles Merkmal von Ungleichverhältnissen ist auch die institutionelle Separierung von Kindern mit bestimmten Gruppenmerkmalen, beispielsweise bei einer Behinderung, deren Auflösung entsprechend erforderlich wäre (Prengel 2010).

Der „Anti-Bias Approach“ (Derman-Sparks 2008) ist ein Ansatz, der genau den Aspekt der Diskriminierung von Minderheiten in Bezug auf pädagogisches Handeln in den Blick nimmt. Bias kann mit „Voreingenommenheit“, „Schieflage“, oder „Vorurteil“ aus dem Englischen übersetzt werden (Winkelmann/Trisch 2007).

Das Leitbild des *Anti-Bias-Ansatzes* ist „eine diskriminierungsfreie Gesellschaft, in der alle Mitglieder gleiche Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten haben“ (Gramelt 2010, S. 195). Er fokussiert demnach auch auf alle Heterogenitätsmerkmale, die Ausgrenzung und Herabsetzung erfahren (wie sexuelle Orientierung, Geschlechterdiskriminierung) und nicht nur auf die Diskriminierung in Bezug auf ethnische oder „rassistische“ Merkmale (Winkelmann/Trisch 2007).

Ein zentraler Aspekt ist die Auseinandersetzung, Bewusstwerdung und offene Thematisierung eigener Vorurteile und deren Entstehung. Basierend darauf hat der *Anti-Bias-Ansatz* zum Ziel, „alternative Deutungs- und Handlungsmuster zu entwickeln, die Schieflagen ausgleichen“ und Teilhabebarrieren abbauen (Gramelt 2010, S. 197). Zusätzlich geht es in diesem Ansatz darum, den Lern- und Verhandlungsprozess bezüglich Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der kindlichen Entwicklung zu betrachten und aktiv zu gestalten. Eine Gestaltung von Vielfalt gelingt nur dann nachhaltig, „wenn sie im pädagogischen Alltag gelebt wird und Zugehörigkeit und Ausgrenzung immer wieder zum Thema gemacht werden“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 25).

Ein vorurteilsbewusster Umgang mit Vielfalt wird somit vonseiten des pädagogischen Fachpersonals selbst im Kontakt mit Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen sowie in der Gestaltung von Lernprozessen, „in denen Kinder Zugehörigkeiten und Ausgrenzung verhandeln“ (ebd., S. 25). Demnach ist zu fordern, dass sich die inklusive und/oder interkulturelle Pädagogik sowohl mit einem Diversitätsbewusstsein als auch mit einer Diskriminierungskritik auseinandersetzen (ebd.).

Die Betrachtung von Kultur und die Herausbildung eines Verständnisses für Interkulturalität ist ein komplexer und kontrovers diskutierter Prozess. Weiterbildung hat in ihren Angeboten demnach den Kulturbegriff und somit Interkulturalität im Elementarbereich differenziert zu thematisieren. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Angebote zusätzlich oder vielmehr insbesondere einen Fokus auf Gruppen legen, die als gesellschaftliche Minderheiten gelten (z. B. Personen mit Migrationshintergrund). Deshalb wird bei der Programm-Analyse der Frage nachgegangen, welches Kulturverständnis den Programmen primär unterliegt, und ob sie spezifische „Gruppen“ in den Blick nehmen oder mehr auf einen weiter gefassten Heterogenitätsgedanken fokussieren.

3 Systematisierung von Weiterbildungsformaten

3.1 Systematisierung für eine Übersicht nationaler und internationaler Weiterbildungsformate

In einem ersten Schritt werden 19 *nationale* und zwölf *internationale* Programme hinsichtlich verschiedener Merkmale in den Blick genommen, die in zwei Tabellen abgebildet werden. Um aufzuführen, in welchen Punkten sich die einzelnen Programme sowohl inhaltlicher als auch struktureller Schwerpunkte verorten lassen, werden diese im ersten Schritt

(A) hinsichtlich ihrer *konzeptionellen Merkmale* auf den Ebenen „Verständnis von Interkulturalität" und „Interventionsfokus" betrachtet (für die nationalen Programme vgl. Tab. 1, für die internationalen Programme vgl. Tab. 3). In einem zweiten Schritt werden die Programme

(B) hinsichtlich ihrer *strukturellen Merkmale* in einer Tabelle darstellt (für nationale Programme/Projekte vgl. Tab. 2; für internationale Programme vgl. Tab. 4).

Welche Merkmale hierbei unter den drei Ebenen berücksichtigt werden, wird im Folgenden ausgeführt.

(A) Systematisierung 1: Konzeptionelle Merkmale (Tabelle 1 und 3)

Verständnis von Interkulturalität

Der Begriff Interkulturalität ist durchaus unterschiedlich ausgelegt. Zum einen variieren zugrunde liegende Kulturverständnisse, zum anderen wird ein Umgang mit Konzeptverständnissen unterschiedlich gehandhabt. Deshalb werden die Programme hinsichtlich folgender Merkmale betrachtet:

(a) *Interkulturelle Kompetenz insbesondere mit Blick auf Personen mit Migrationshintergrund*: Dieses Merkmal trifft auf Programme zu, welche die Dimension „Migration/Migrationshintergrund" explizit als Heterogenitätsdimension in den Blick nehmen und thematisieren.

(b) *Interkulturelle Kompetenzen insbesondere mit Blick auf menschliche Vielfalt durch alle/mehrere Heterogenitätsmerkmale*: Dieses Merkmal trifft auf Programme zu, die ein Verständnis der „Heterogenität" oder der „Pädagogik der Vielfalt" explizit zugrunde legen.

(c) *Interkulturelle Kompetenzen insbesondere mit Blick auf eine bestimmte ethnische Gruppen* (z.B. Roma): Dieses Merkmal trifft auf Programme zu, die explizit eine ethnische Gruppe in den Blick nehmen.

Interventionsfokus

Neben dem zugrunde liegenden Umgang mit Interkulturalität variiert auch der Schwerpunkt oder die Perspektive des Interventionsfeldes von Weiterbildungsprogrammen. Folgende Merkmale werden unter dem *Interventionsfokus* differenziert (hierbei schließen sich die Merkmale nicht aus):

(a) *Interkulturelle Kompetenz als Querschnittsaufgabe*: Hierbei geht es um den Fokus, pädagogisches Fachpersonal im Umgang mit Heterogenität/Vielfalt im (kindlichen, familiären oder kollegialen) Alltag zu stärken.

(b) *Fokus Kompetenzbereich Sprache*: Dieses Merkmal trifft auf Programme zu, die interkulturelle Kompetenzen mit Blick auf den speziellen Entwicklungsbereich Sprache vermitteln (z.B. durch bilinguale Konzepte).

(c) *Die Förderung einer interkulturell kompetenten (vorurteilsbewussten, antidiskriminierenden) Entwicklung von Kindern*: Dieses Merkmal trifft zu, wenn der Fokus auf der Vermittlung von Kompetenzen liegt, die dazu befähigen, Kinder interkulturell zu erziehen bzw. bilden.

(d) *Einbezug von pädagogischem Fachpersonal mit Migrationshintergrund*: Dieses Merkmal zeichnet Programme aus, die Interkulturalität durch die Einbindung pädagogischen Fachpersonals mit Migrationshintergrund verwirklichen.

(B) Systematisierung 2: Strukturelle Merkmale und Evaluationsformate (Tab. 2 und 4)

Hierbei geht es um die grundlegenden Strukturmerkmale, in deren Rahmen die jeweiligen Programme umgesetzt wurden, sowie um deren Evaluation.

Bei den Programmen werden folgende Merkmale in Betracht gezogen:

(a) *Träger*

(b) *Zeitraum*, in dem das Projekt durchführt wurde

(c) *Pädagogische Zielgruppe*
(d) *Ort* der Durchführung (Stadt, Bundesland, Staat)
(e) *Formate* für Fortbildungen bzw. *Wissensvermittlung* (z.B. Kurz- oder Langzeitformat; Studieninhalt)
(f) *Evaluationsformat*, falls vorhanden.

Hinsichtlich des Evaluationsformates wird in der Übersicht aufgeführt, ob eine Evaluation intern (von den Projektorganisatoren selbst) oder extern (an dritte beauftragt) durchgeführt und koordiniert wurde, und ob es sich um subjektive (Einschätzung der Teilnehmenden selbst) oder objektive (durch Fremdbeobachtung) Beurteilungen handelte.

3.2 Systematisierung für eine detaillierte Beschreibung ausgewählter Programme

Bei allen hier ausführlich vorgestellten Programmen wird Folgendes aufgeführt:
(a) *Projektübersicht*
(b) *Ziele und konzeptionelle Ansätze*
(c) *Struktur und Format*
(d) *Methodenbeispiele*
(e) *Evaluationen* (*Evaluations*studien – sofern Evaluationen durchgeführt bzw. auf die *Wirkweise* und die entsprechenden *Gelingensbedingungen* eingegangen wurden).

4 Nationale Weiterbildungsformate

Als Grundlage für die Beschreibung von nationalen Fortbildungen zum Thema „Interkulturelle Pädagogik" in Kindertageseinrichtungen wurde eine Auswahl von insgesamt 19 Fortbildungsprogrammen betrachtet, die seit den 1990er-Jahren zu diesem Thema in Deutschland durchgeführt wurden. Dabei wurde der Versuch unternommen, die Vielfalt an existierenden Programmen hinsichtlich Konzeption, Format und Evaluation widerzuspiegeln.

Außer Acht gelassen wurden bei der Analyse Verbände, Bildungswerke und Institute, die zwar vereinzelt ein fortlaufendes Fortbildungsprogramm zum Thema „Interkulturelle Kompetenzen für frühpädagogisches Fachpersonal" anbieten,[2] oftmals jedoch ohne nähere Angaben zur theoretischen Konzeption oder zur Durchführung einer wissenschaftlichen Begleitung.

4.1 Nationale Weiterbildungsformate – eine Übersicht

Die Tabellen 1 und 2 geben einen Überblick der betrachteten Projekte. Zunächst werden die 19 nationalen Programme in Tabelle 1 auf zwei Ebenen eingeschätzt: *Verständnis von Interkulturalität* und *Interventionsfokus* (vgl. Kap. 3.1). Die in dieser Expertise ausführlich vorgestellten Projekte sind jeweils hervorgehoben.

2 Beispielsweise bietet das *Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich e.V.* (IPE) in Mainz ein vielfältiges Fortbildungsprogramm zur Mitarbeiterqualifizierung und Sprachförderung an. Das Spektrum reicht von einrichtungsübergreifenden, über einrichtungsspezifische bis hin zu Angeboten ausschließlich für Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund (www.ipe-mainz.de).
Ebenso bietet die *Anti-Bias-Werkstatt* deutschlandweit eine Vielzahl von Fortbildungen und Seminare zur Einführung in den Anti-Bias-Ansatz an, die sich an Teams sowie an Einzelpersonen wenden (www.anti-bias-werkstatt.de).
Weitere Fortbildungsangebote zum Thema interkulturelle Pädagogik in Kindertageseinrichtungen gibt es von der *Pädagogischen Akademie Elisabethenstift* in Darmstadt (www.elisabethenstift.de), dem *Bundesverband des Paritätischen Bildungswerks* (www.bildungswerk.paritaet.org) sowie der *Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin* (www.stiftung-spi.de).

Tabelle 1: Konzeptionelle Merkmale der nationalen Fortbildungen

	Untersuchte Ebene						
Programme Projekte	**Verständnis von Interkulturalität**			**Interventionsfokus**			
	Blick auf Migrations-hintergrund	Bezogen auf alle/ mehrere Aspekte von Vielfalt	Blick auf ethnische Gruppe(n)	Querschnitts-aufgabe	Zusätzlich: Fokus auf Sprachentwicklung	Zusätzlich: Direkte Förderung IK von Kindern	Einbezug von pädago-gischem Fachpersonal mit Migrationshintergrund bzw. anderem ethnischen Hintergrund
ADAPT/Fackel							
Beratung und Unterstützung interkultureller Arbeitsansätze in Kindergärten am Beispiel deutsch-französischer Initi-ativen in Baden							
Dreisprung in die Zukunft							
Fair in der Kita							
frühstart							
Hessen grenzenlos							
Inklusive Menschenrechte							
InkuTra (Interkul-turelles Training, Coaching und Beratung)							
Interkulturelle Kita-Arbeit							
Interkulturelle Kindertagesstätte „Monelli“							
Interkulturelle Kommunikation/ Sprachförderung (COALA-Projekt)							
Interkulturelle Kom-petenz (nifbe e.V.)							
Interkulturelle Kompetenz (RAA Brandenburg)							

	Untersuchte Ebene						
Programme Projekte	**Verständnis von Interkulturalität**			**Interventionsfokus**			
	Blick auf Migrations-hintergrund	Bezogen auf alle/ mehrere Aspekte von Vielfalt	Blick auf ethnische Gruppe(n)	Querschnitts-aufgabe	Zusätzlich: Fokus auf Sprachentwicklung	Zusätzlich: Direkte Förderung IK von Kindern	Einbezug von pädago-gischem Fachpersonal mit Migrationshintergrund bzw. anderem ethnischen Hintergrund
Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich				■			■
IQUA/IQUAnet „Ein Kindergarten für alle" „Inklusion im Kindergarten"		■		■		■	
Kinder für eine Welt	■					■	
Kinderwelten		■		■		■	
PIQUE	■			■			
Vielfalt gestalten	■			■			

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Mehrzahl der aufgeführten Fortbildungsprogramme fokussiert insbesondere das Heterogenitätsmerkmal „Migrationshintergrund" (Dimension 7: Chronosystem; Migrationserfahrung) und orientiert sich somit an einem engeren Verständnis von Vielfalt.

Auf der Interventionsebene wird interkulturelles Handeln fast durchgängig (mit Ausnahme von drei untersuchten Programmen) als Querschnittsaufgabe betrachtet, die alle pädagogischen Handlungsfelder und Handlungsebenen gleichermaßen betrifft. In einigen Projekten wird zudem Sprachförderung nicht nur als integraler Bestandteil von Interkulturalität verstanden, sondern ein zusätzlicher Fokus auf den Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund (oftmals in Kleingruppen) gelegt.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Programmen besteht in der angestrebten Wirkebene: Während in allen Fortbildungen der eigene Umgang des pädagogischen Personals mit Aspekten kindlicher Vielfalt im Vordergrund steht, gibt es auch einige Programme, die darüber hinaus Veränderungen auf der Kind-Ebene erzielen wollen, indem das pädagogische Fachpersonal lernt, einen vorurteilsbewussten und antidiskriminierenden Umgang der Kinder untereinander aktiv zu gestalten.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der jedoch nur in wenigen Fortbildungen explizit Berücksichtigung findet, ist die Förderung und Unterstützung der Aus- und Fortbildung von frühpädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund. Dieser Personengruppe wird ein besonderes Potenzial hinsichtlich der erfolgreichen Implementierung einer interkulturellen Pädagogik in Kindertageseinrichtungen zugeschrieben, verfügen sie doch (basierend auf eigener Migrationserfahrung) selbst über vielfältige Erfahrungen mit kulturellen Unterschieden und sind häufig mehrsprachig aufgewachsen (Filtzinger 2001).

Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über strukturelle Merkmale der untersuchten Projekte (Träger, Zeitraum, Zielgruppe, Ort, Dauer, verwendetes Format) und – sofern vorliegend – über Evaluationsformen.

Tabelle 2: Strukturelle Merkmale und Evaluationsformate nationaler Fortbildungen

Programme Projekte	Träger	Zeitraum	Zielgruppe	
ADAPT/Fackel	FH Koblenz; IPE Mainz	1998 bis 2005	Migrantinnen in der Ausbildung zu Fachkräften im Elementarbereich	
Beratung und Unterstützung interkultureller Arbeitsansätze in Kindergärten am Beispiel deutsch-französischer Initiativen in Baden	Landeswohlfahrtsverband Baden	1999 bis 2002	Träger Kindertageseinrichtungen Fachverbände	
Dreisprung in die Zukunft	Institut neue Impulse e.V.	2007 bis 2010	Erzieherinnen Erzieher Grundschullehrerinnen Grundschullehrer (insbesondere mit Migrationshintergrund) Studierende	
Fair in der Kita	Antidiskriminierungsbüro e.V.	2007 bis 2010	Erzieherinnen Erzieher Sozialpädagogen Grundschullehrerinnen Grundschullehrer	
frühstart	Gemeinnützige Hertiestiftung	2004 bis 2014[1]	Kita-Teams[2] Erzieherinnen Träger, Gemeinden Eltern	
Hessen grenzenlos	Stadt Gießen	2001	Migrantinnen ohne abgeschlossene Erzieherinnenausbildung	
Inklusive Menschenrechte	Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. DGB-Jugend Niedersachsen	2008 bis 2012[1]	Pädagogische Fachkräfte aus Kita, Schule, Jugendarbeit, die mit Kindern bis 16 Jahren arbeiten	
InkuTra (Interkulturelle Training, Coaching und Beratung)	AWO Nürnberg	Seit 2001	Pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen Kita-Teams	
Interkulturelle Kita-Arbeit	AWO-Bezirksverband Ostwestfalen-Lippe	1997 bis 2000	Kita-Teams	
Interkulturelle Kindertagesstätte „Monelli“	AWO Karlsruhe Stadt e.V.	1999 bis 2002	Kita-Team	
Interkulturelle Kommunikation/ Sprachförderung (COALA)	Erzbischöfliches Berufskolleg Köln	2008 bis K.A.	Erzieherinnen Erzieher Sozialpädagoginnen Sozialpädagogen Grundschullehrerinnen Grundschullehrer	

	Ort	Dauer	Format	Evaluation
	Rheinland-Pfalz	3 Jahre	Begleitungs- und Supervisionsangebot	intern subjektiv
	Badischer Raum	3 Jahre (dreitägige Fortbildungen)	Tagungen, Kurzzeitfortbildungen, Arbeitsgruppen Einrichtungsübergreifend	intern subjektiv
	Brandenburg	Circa ein Jahr	Seminar im Rahmen des Studiums mit Praxiswochen	K.A.
	Sachsen, Sachsen-Anhalt	2 Tage Kernmodul Erweiterbar nach Bedarf	Kurzzeitfortbildung/ (kurze) Langzeitfortbildung, Einrichtungsübergreifend	extern
	Hessen, Rheinland-Pfalz	2 Jahre	Langzeitfortbildung, Einrichtungsspezifisch[2] Einrichtungsübergreifend	extern, subjektiv objektiv
	Gießen	6 Monate	Langzeitfortbildung, Einrichtungsübergreifend	K.A.
	(Nord-) Niedersachsen	1 Jahr	Langzeitfortbildung, Einrichtungsübergreifend	extern subjektiv
	Nürnberg	2 Tage Kernmodul Erweiterbar nach Bedarf	Kurz- bzw. Langzeitfortbildung Einrichtungsübergreifend Inhouse	extern
	Bielefeld	unterschiedlich	Kurz- bzw. Langzeitfortbildung (Zertifikatkurs) Einrichtungsspezifisch Einrichtungsübergreifend	intern
	Karlsruhe	3 Jahre	Langzeitfortbildung Einrichtungsspezifisch	K.A.
	Köln	1 Jahr	Langzeitfortbildung Einrichtungsübergreifend	intern

Programme Projekte	Träger	Zeitraum	Zielgruppe	
Interkulturelle Kompetenz	nifbe e.V.	2010 bis 2011	Erzieherinnen Erzieher Kita-Teams	
Interkulturelle Kompetenz	RAA Brandenburg	2007 bis 2010	Pädagogische Fachkräfte aus Kita und Schule	
Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich	IPE Mainz	2002	Erzieherinnen Erzieher Kita-Teams	
IQUA/IQUAnet „Ein Kindergarten für alle“	Arbeitsgemeinschaft Integration Reutlingen e.V. Ev. HS Ludwigsburg	2001 bis 2012[1]	Erzieherinnen Erzieher Kita-Teams	
Kinder für eine Welt	Käpt'n Browser gGmbh	2007 bis 2010	Kindergartenkinder	
Kinderwelten	ISTA	200 bis 2010[1]	Kita-Teams Träger Fachberatung	
PIQUE	RAA Remscheid, Solingen, Wuppertal	1999 bis 2001	Erzieherinnen Erzieher Leiterinnen	
	Kiel	2004 bis 2006		
Vielfalt gestalten	Aktion Courage e.V.	2007 bis 2010	Kita-Teams	

[1] *In diesem Zeitraum gab es mehrere Projektphasen.*

[2] *Dies ist bezogen auf die zweite und aktuelle Projektphase.*

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle 2 zeigt, dass die Mehrzahl der aufgelisteten Fortbildungen als Langzeitfortbildungen sowie einrichtungsübergreifend konzipiert wurde. In jüngerer Zeit ist allerdings ein Trend zur Ausweitung von Inhouse-Schulungen festzustellen bzw. die Umstrukturierung einrichtungsübergreifender Formate hinsichtlich eines ergänzenden Angebots für das gesamte Team der Kindertageseinrichtung. Eine wissenschaftliche Begleitevaluation wurde zwar häufig durchgeführt, doch die Ergebnisse basieren meist auf den subjektiven Urteilen der Teilnehmenden, die im Rahmen interner Befragungen erhoben wurden.

	Ort	Dauer	Format	Evaluation
	Niedersachsen	3 Monate	Langzeitfortbildung Einrichtungsspezifisch Einrichtungsübergreifend	intern, subjektiv
	Brandenburg	1 bis 4 Tage	Kurzzeitfortbildung Einrichtungsspezifisch Einrichtungsübergreifend	intern subjektiv
	Mainz	Eintägig	Beratungen Arbeitskreise Einrichtungsübergreifend Einrichtungsspezifisch	K.A.
	Ludwigsburg, Reutlingen	3 Jahre	Langzeitfortbildung (und Zertifikatskurs) Einrichtungsbezogen Einrichtungsübergreifend	K.A.
	Berlin	3 Jahre	Keine separaten Fortbildungen von Erzieherinnen Erziehern	nein
	Bundesweit	2,5 Jahre	Langzeitfortbildung Einrichtungsspezifisch Einrichtungsübergreifend	extern subjektiv
	Remscheid, Solingen, Wuppertal	2 Jahre	Langzeitfortbildung (Zertifikatskurs) Einrichtungsübergreifend	intern, subjektiv
	Kiel			K.A.
	Bonn	2,5 Jahre	Langzeitfortbildung Einrichtungsspezifisch	K.A.

4.2 Darstellung ausgewählter nationaler Weiterbildungsformate

Das Projekt *Kinderwelten,* in dessen Verlauf der Ansatz der *Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (VBE) entwickelt wurde, basiert auf dem *Anti-Bias-Ansatz*. An *Kinderwelten* orientieren sich theoretisch, konzeptionell und methodisch viele Fortbildungsangebote zu diesem Themenbereich.

Die Projekte *Interkulturelle Qualifizierung für ErzieherInnen* (PIQUE) und *Inklusive Menschenrechte* (IMr) greifen dagegen das vorherrschende Format kleinerer, einrichtungsübergreifender Langzeitfortbildungen auf.

Das Projekt *Interkulturelle Qualifizierung für ErzieherInnen* (PIQUE) bietet beispielhaft Einblicke in die Durchführung und Wirksamkeitsevaluation eines solchen Formats mit der Besonderheit einer gemeinsamen Bildungsfahrt der Teilnehmenden.

Das Projekt *Inklusive Menschenrechte* (IMr) ermöglicht durch den verfolgten menschen- und kinderrechtsorientierten Ansatz die Betrachtung von Interkulturalität und Inklusion nochmals aus einem anderen Blickwinkel.

Das Projekt *frühstart* stellt wiederum ein größer angelegtes Fortbildungsprogramm dar. Herausstellungsmerkmal ist zum einen ein prozesshaftes Vorgehen bei der Evaluation (formativ), indem der Lern- und Anpassungsprozess des Formats, der Konzeption und der Methoden im Laufe mehrerer Projektphasen vorgenommen wurden; zum anderen beschreibt das Projekt ein Angebot, das neben interkultureller Kompetenz explizit Sprachförderung und die Einbindung von Eltern konzeptionell verankert hat.

4.2.1 Kinderwelten

Das Projekt *Kinderwelten* wurde vom *Institut für den Situationsansatz* (ISTA) an der Freien Universität Berlin mit Unterstützung der *Bernard van Leer Foundation* in den Jahren 2000 bis 2010 in mehreren Projektphasen durchgeführt und weiterentwickelt.[3]

Zunächst wurde *Kinderwelten* als Entwicklungsprojekt (2000–2003) in vier Berliner Kindertageseinrichtungen im Stadtbezirk Friedrichshain-Kreuzberg erprobt und nach sechs Monaten im Rahmen des Projekts *fair-Bindungen* in 23 Kitas von *Berlin* und *Brandenburg* durchgeführt.

Als Verbreitungsprojekt (2004–2008) wurde *Kinderwelten* in weiteren 31 Kitas in *Baden-Württemberg*, *Niedersachen* und *Thüringen* fortgeführt. Schließlich wurde in einer dritten Projektphase (2008–2010) mit Mitteln des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) im Rahmen des Programms *Vielfalt tut gut* an der Implementierung und Curriculum-Entwicklung gearbeitet. Im Folgenden wird hauptsächlich das *Kinderwelten*-Verbreitungsprojekt in den Jahren 2004 bis 2008 beschrieben.

Ziele und konzeptioneller Ansatz

Ziel des Projekts *Kinderwelten* war eine vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Es sollte insbesondere eine „bessere Anpassung der pädagogischen Angebote und der Arbeitspraxis in Kitas an die Erfordernisse der Einwanderungsgesellschaft“ erfolgen (Gomolla 2010, S. 21), um die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder an den Bildungsangeboten im Elementarbereich zu erhöhen sowie zu einer Verbesserung des Schulerfolgs von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und mit geringem sozioökonomischen Status beizutragen.

Dazu wurde der in Kalifornien entwickelte *Anti-Bias-Approach* (Derman-Sparks 2008, 1989) für die pädagogische Arbeit mit kleinen Kindern in Deutschland im Rahmen der durchgeführten *Kinderwelten*-Projekte adaptiert. Der resultierende Ansatz der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ (Wagner 2008) verfolgt entsprechend dem *Anti-Bias-Ansatz* vier aufeinander aufbauende Bildungsziele für die Arbeit mit Kindern:

(1) Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität
(2) Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie
(3) Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten
(4) Aktives Widersprechen gegen Diskriminierung.

Das Erreichen dieser Ziele erfolgte unter Einbezug zweier Handlungsebenen:

Auf *struktureller* Ebene wurde eine diversitäts- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung angestrebt, indem strukturelle Mechanismen der Diskriminierung in den Einrichtungen und Trägerorganisationen aufgedeckt und abgebaut werden sollten.

3 Eine genauere Beschreibung des Zertifikatskurses ist verfügbar unter: www.raa.de/fukeadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre/01_Elementarerziehung.pdf

Auf der *pädagogischen* Praxisebene wurde der Fokus auf die Förderung vorurteilsbewusster Interaktionen mit den Kindern gelegt.

Insgesamt wurden als zentrale Interventionsfelder vier Handlungsfelder definiert:

Die vorurteilsbewusste Gestaltung
(a) der Lernumgebung,
(b) der Interaktionen mit Kindern,
(c) der Zusammenarbeit mit Eltern,
(d) der Zusammenarbeit im Team.

Struktur und Format

Bei dem Verbreitungsprojekt *Kinderwelten* handelte es sich um eine Kombination aus einrichtungsübergreifender und teambezogener Langzeitfortbildung. Es gab sowohl Veranstaltungen für das gesamte Team einer Einrichtung sowie überwiegend einrichtungsübergreifende Fortbildungen. Dazu ernannten die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen jeweils zwei Delegierte aus ihrem Team, die zusammen mit der Leitung und der zuständigen Beraterin der Einrichtung vom Berliner Projektteam fortgebildet wurden.

Als Multiplikatoren trugen die Delegierten zusammen mit der Beraterin der Einrichtung die Fortbildungsinhalte in das Team hinein und waren für den Transfer der Inhalte und Methoden in die Kindertageseinrichtung sowie für die Dokumentation und die aktive Einbeziehung der Eltern zuständig.

Die Gesamtdauer der Fortbildung betrug 34 Monate, die sich – in Anlehnung an die vier Bildungsziele – auf vier sechsmonatige Projektphasen und eine Abschlussphase aufteilte. Zu Beginn jeder Projektphase wurde ein Impuls-Workshop zu einem der vier beschriebenen Bildungsziele durchgeführt, an die sich längere Praxisphasen anschlossen. Diese dienten der Vertiefung, Reflexion und Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Praxis. Am Ende jeder Phase wurden die Ergebnisse in regionalen Veranstaltungen präsentiert.

Die Leitungen der Kindertageseinrichtungen nahmen zusätzlich an einer Entwicklungswerkstatt zum Thema „Die Kita vorurteilsbewusst leiten“ teil. Im Vorfeld der Fortbildung wurden neben regionalen Auftaktveranstaltungen mit allen Projektbeteiligten zweitägige *Anti-Bias-Workshops* als Einstieg in das Fortbildungsthema durchgeführt.

Methodenbeispiele

Ein charakteristisches methodisches Element des *Anti-Bias-Ansatzes* besteht in der Anregung und Verbesserung der systematischen (Selbst-)Reflexionskompetenzen, die als Grundlage einer vorurteilsbewussten Haltung und für die Entwicklung neuer Handlungskompetenzen betrachtet werden. Die Teilnehmenden von *Kinderwelten* wurden dementsprechend angeleitet, in der eigenen Biografie (Familienkultur und Identität), aber auch in ihrer pädagogischen Praxis Einseitigkeit, Voreingenommenheit und Vorurteile aufzudecken sowie deren Auswirkungen zu erforschen.

Besonderer Wert wurde dabei auf eine erfahrene Fortbildungsleitung gelegt, die zum offenen Umgang mit solch sensiblen Themen, wie der Reflexion der eigenen Vorurteile, ermutigte und die dazu notwendige sichere, beschützende Atmosphäre schuf.

Weiterhin wurde im Projekt *Kinderwelten* das Fortbildungskonzept der sogenannten „Entwicklungswerkstätten“ (Wagner u.a. 2006) entwickelt, das die Arbeit an konkreten Aspekten der pädagogischen Praxis vorsieht. Dazu werden über einen längeren Zeitraum (idealerweise sechs bis zwölf Monate) konkrete, an den vier Zielen des Ansatzes VBE orientierte Arbeitsaufgaben/Kleinprojekte in der Praxis im Wechsel mit Reflexionen in der Fortbildungsgruppe durchgeführt.

„Entwicklungswerkstätten“ werden mittlerweile auch projektunabhängig angeboten. Hierbei wird ebenfalls eine einrichtungsübergreifende Durchführung mit je zwei Teilnehmenden aus demselben Team einer Kindertageseinrichtung empfohlen. Dies ermöglicht zum einen konkrete Einblicke in die Arbeit anderer Einrichtungen, zum anderen erleichtert die Arbeit im Zweierteam die Umsetzung der Praxisanteile in der eigenen Einrichtung.

Evaluation

Das Verbreitungsprojekt *Kinderwelten* (2004–2008) wurde an der Universität Münster wissenschaftlich begleitet (Gomolla 2010). In einer quantitativen Fragebogenuntersuchung wurden nach Beendigung des Projekts die Angaben von 19 Leiterinnen und Leitern der Einrichtungen, 25 delegierten Erzieherinnen und Erziehern, 60 nicht delegierten Erzieherinnen und Erziehern, 13 Trägervertretern und neun regionalen Beraterinnen und Beratern ausgewertet. Aufgrund erhebungstechnischer Probleme konnten

ebenfalls erhobene Daten von Eltern nicht berücksichtigt werden, sodass die Angaben zur Evaluation ausschließlich auf den subjektiven Angaben der Beteiligten beruhen.

Insgesamt bewerteten insbesondere die Trägervertretungen, die delegierten Erzieherinnen und Erzieher sowie die regionalen Beraterinnen und Berater die Fortbildung als äußerst positiv und gaben an, ihr Handlungsrepertoire aufgrund der Fortbildung deutlich erweitert zu haben.

Das Konzept, die eingesetzten Instrumente und die fachliche Begleitung wurden ebenfalls mit hoher Übereinstimmung als sehr positiv bewertet, allerdings fiel die Bewertung der nicht delegierten Erzieherinnen und Erzieher in diesen Bereichen deutlich schwächer aus.

Der Transfer der zentralen Ziele des Projekts wird von Mechtild Gomolla (die mit der Evaluation beauftragt war) als „in Ansätzen gelungen" bezeichnet (Gomolla 2010). Indes stellten nur die wenigsten Trägervertretungen eine Implementierung auf der Trägerebene fest. Pädagogische Wirkungen wurden dagegen von den Teilnehmenden für alle zentralen Interventionsfelder des Projekts angegeben.

Empfehlungen für die weitere Projektentwicklung beziehen sich auf die Möglichkeit zur Vereinfachung der Fortbildungsstrukturen, auf die Sicherstellung von zeitlichen Ressourcen zur Umsetzung der Projektarbeit, auf das Schaffen einer größeren Verbindlichkeit bei der Umsetzung der Projektinhalte sowie auf die konzeptionelle Weiterentwicklung der Fortbildung hinsichtlich der eher administrativen und organisatorischen Tätigkeiten der Träger.

Wirkweise und Gelingensbedingungen

Die von den Beteiligten berichteten Verbesserungen in den angestrebten Bereichen führt Mechtild Gomolla (2010) insbesondere auf die verfolgte Strategie der Organisationsentwicklung zurück: Indem die Einrichtung sich selbst sowie ihre Angebote und Arbeitsweisen an den jeweiligen Bildungserfordernissen orientiert, wird die Fähigkeit des Problemlösens und Lernens in der Einrichtung gesteigert.

Im Rahmen von Prozessen der Selbst- und Teamreflexion können die pädagogischen Fachkräfte Kompetenzen entwickeln, um ihre Handlungsfelder immer wieder auf Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierungen hin zu überprüfen, gegebenenfalls erforderliche Maßnahmen gemeinsam durchzuführen und im Prozessverlauf erneut zu überprüfen. Auf diese Weise werden individuell oftmals schwer zugängliche Formen institutioneller Diskriminierung aufgedeckt. Darüber hinaus ist es eine Stärke des Projekts, dass diese strukturellen Veränderungen mit „pädagogischer Entwicklungsarbeit" verbunden wurden. Dabei kommt den regionalen Beraterinnen und Beratern eine große Bedeutung zu, die im Rahmen von einrichtungs-internen Workshops einen hohen Praxisbezug gewährleisteten und einen raschen Transfer in die pädagogische Praxis förderten. Schließlich werden die zusätzliche Qualifizierung der Leitungen von Kindertageseinrichtungen und die Delegation mehrerer Erzieherinnen und Erzieher pro Einrichtung als Gelingensbedingungen beschrieben.

Weitere Fortbildungserfahrungen zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (VBE)

Ein Schwerpunkt des Projekts *Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit* der RAA Brandenburg – das am Bundesprogramm *Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie* (2007–2010) teilnahm – bestand in der (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzepten zur Stärkung interkultureller Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften.

Aufbauend auf Vorerfahrungen mit der Durchführung von längerfristig angelegten Fortbildungen nach dem Ansatz der VBE (u.a. im Rahmen des Projekts *Kinderwelten)* mit mehreren Teams Brandenburger Kindertageseinrichtungen und deren längerfristigen Begleitung bei der Umsetzung sollten nun Kurzzeitfortbildungen erprobt, auf ihre Anwendbarkeit überprüft und „Mindeststandards" für Fortbildungsformate formuliert werden (Spangenberg 2010).

Neben mehrstündigen Informationsveranstaltungen und Workshops zur Vorstellung des Ansatzes, wurden insgesamt 20 ein- bis viertägige, sowohl einrichtungsübergreifende als auch teambezogene Fortbildungen durchgeführt. In letzterem Fall gingen den Fortbildungen ausführliche Vorbesprechungen mit den Teams voraus.

Auf Grundlage einer durchgeführten Evaluation im Rahmen des Projekts *Interkulturelle Kompetenz* kommt Rainer Spangenberg (2010) zu folgenden Schlussfolgerungen: Für Fortbildungen, die in alle

vier Ziele der VBE einführen sowie ausreichend Raum für die Reflexion persönlicher Erfahrungen, der eigenen Praxis und die Behandlung pädagogischer Fragestellungen bieten wollen, ist ein Zeitraum von mindestens vier Fortbildungstagen unerlässlich. Bei ein- bis zweitägigen Fortbildungen ginge dagegen „die Schwerpunktsetzung auf unmittelbar praxisrelevante pädagogische Fragen [...] zu Lasten der Thematisierung gesellschaftlicher Bezüge und der erfahrungsbezogenen persönlichen Reflektion der Teilnehmenden" (Spangenberg 2010, S. 37).

Bei teambezogenen Formaten machen unter folgenden Voraussetzungen auch eintägige Fortbildungen Sinn:

- Im Vorfeld (z.B. im Rahmen einer Dienstbesprechung) wird der Ansatz vorgestellt und von den pädagogischen Fachkräften als „Erkundungsaufgabe" vertieft.
- Mit dem Team wird ein konkretes Thema für die Fortbildung vereinbart (z.B. ein spezifisches Handlungsfeld und ein bis zwei Ziele des Ansatzes VBE).
- Die Dozentinnen oder Dozenten konzipieren ein zugeschnittenes Konzept für die betreffende Einrichtung.

Rainer Spangenberg schränkt allerdings auch hier ein, dass solche Veranstaltungen „nur sehr begrenzt zu deren nachhaltiger ‚Verankerung' im Einrichtungsalltag beitragen" (ebd, S. 39).

4.2.2 Projekt Interkulturelle Qualifizierung für ErzieherInnen (PIQUE)

Bei dem Projekt PIQUE handelt es sich um ein gemeinschaftliches Modellprojekt der *Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien* (RAA) der Städte Remscheid, Solingen und Wuppertal, das in Kooperation mit den Jugendämtern, freien Trägern und Weiterbildungsträgern der drei Städte von 1999 bis 2001 durchgeführt wurde. Insgesamt nahmen an der zwanzigmonatigen Fortbildung 22 Erzieherinnen und Erzieher teil (Fischer u.a. 2009).

Aufbauend auf den Fortbildungsbausteinen von PIQUE entwickelte die RAA NRW einen weiteren Fortbildungskurs für Pädagoginnen und Pädagogen sowie für Beraterinnen und Berater, die im Bereich der Berufsorientierung tätig sind. Dieser wurde von 2002 bis 2004 mit 22 Teilnehmenden durchgeführt.[4] Darüber hinaus wurde PIQUE in der Stadt Kiel vom *Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen* von 2004 bis 2006 durchgeführt; hier wurden 21 Erzieherinnen und Erzieher fortgebildet.[5]

Ziel und konzeptioneller Ansatz

Die Fortbildung zielte zunächst auf die individuelle Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern aus Kindertageseinrichtungen (bzw. im Übergang Schule–Beruf) in Bezug auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ab.

Im Vordergrund stand die Erweiterung der interkulturellen Handlungskompetenzen der Teilnehmenden, die als Bündel von Teilqualifikationen in den Bereichen „Persönliche Fähigkeiten und Einstellungen", „Grundlagenwissen" und „Fertigkeiten und Methoden" definiert wurden.

Darauf aufbauend wurde in einem nächsten Schritt die Verankerung interkultureller Ansätze in die praktische Arbeit und die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen angestrebt.

Struktur und Format

PIQUE wurde als einrichtungsübergreifende Langzeitfortbildung konzipiert. Die Fortbildung bestand aus insgesamt zehn ein- bis zweitägigen Seminaren zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten, die von unterschiedlichen, externen Dozentinnen und Dozenten (zum Teil mit Migrationshintergrund) durchgeführt wurden sowie aus einer fünftägigen Bildungsfahrt in die Niederlande und der Teilnahme an örtlichen Praxis- und Reflexionsgruppen.

In der zweiten Projektphase wurde die Fortbildung mit einer Abschlussprüfung abgeschlossen. Die Einrichtungen und Teams der Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, sich im Rahmen von thematischen Tagesveranstaltungen (einmal pro Jahr) oder Teamberatungen zu den Inhalten des Projekts zu informieren. Auf diese Weise sollte der Praxistransfer unterstützt bzw. Konzeptions- und Teamentwicklungsprozesse angestoßen werden.

---

4 Weitere Informationen zum Projekt sind vorhanden unter: www.kielerostufer.de/fileadmin/downloads/Projektboegen/40Piquet.pdf

5 Vgl. die ausführliche Beschreibung in Fischer u.a. 2009.

Methodenbeispiele

Das methodische Vorgehen in den Fortbildungen bezog sich schwerpunktmäßig auf das eigene Erleben, den Umgang mit kulturellen Differenzen, auf das Selbstverständnis und auf die biografischen Bezüge der Teilnehmenden. Darüber hinaus bekamen die Erzieherinnen und Erzieher nach jeder der zehn thematischen Seminareinheiten einen Arbeitsauftrag (z.B. Sprachbeobachtung eines Kindes), den sie bis zur nächsten Einheit erfüllen sollten. Ebenso trafen sich die Teilnehmenden zwischen den einzelnen Seminarblöcken in kleineren, örtlich angelegten Reflexionsgruppen. Diese hatten die Funktion der gegenseitigen Unterstützung bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge; sie sollten dem Praxistransfer und allgemein dem Erfahrungsaustausch dienen sowie der vertiefenden (Selbst-)Reflexion der eigenen beruflichen Praxis unter interkulturellen Fragestellungen.

So bestand beispielsweise nach dem Themenseminar „Zweisprachigkeit" die Aufgabe darin, eine ausführliche Sprachbeobachtung eines Kindes aus der eigenen Einrichtung durchzuführen. Die Erfahrungen und Beobachtungen wurden anschließend in den örtlichen Praxisgruppen ausgewertet und reflektiert. Die Bildungsfahrt ermöglichte den Teilnehmenden die Hospitation in interkulturell arbeitenden Kindertageseinrichtungen. Der inhaltliche Schwerpunkt der Fahrt lag dabei auf der Betrachtung von Gruppen, die verstärkt Eltern in ihr Konzept einbezogen und Kinder mit Migrationshintergrund gezielt förderten. Die Teilnehmenden bekamen zudem die Möglichkeit, ihr eigenes „Fremd sein" zu erleben und Verhaltensstrategien zu reflektieren, die in dieser Situation behilflich waren.

Die im Folgeprojekt der RAA NRW durchgeführte Abschlussprüfung diente insbesondere der Überprüfung, ob die Teilnehmenden in der Lage waren, das erworbene Wissen anzuwenden und auf ihr konkretes Praxisfeld zu transferieren. Sie bestand aus der Anfertigung einer konkreten Projektskizze (schriftlicher Teil) und dessen Verteidigung (mündlicher Teil).

Evaluation

Im Rahmen einer internen, fragebogenbasierten Evaluation wurde das Projekt PIQUE von den 22 Teilnehmenden inhaltlich als sehr positiv bewertet. Alle berichteten von einer veränderten beruflichen Praxis und einer erweiterten Sensibilität für interkulturelle Situationen.

Äußerst unterschiedlich wurde der Transfer in die Einrichtung bewertet. Eine konzeptionelle Verankerung interkultureller Aspekte gestaltete sich in solchen Einrichtungen einfacher, die diese Thematik bereits zuvor aufgegriffen hatten.

Als problematisch wurde von einigen Teilnehmenden zurückgemeldet, dass sie von den Kolleginnen und Kollegen als Multiplikatoren betrachtet und von ihnen Handlungsanweisungen und Handlungsideen erwartet wurden.

Da die Fortbildung erfahrungsbasiert angelegt war und sich hauptsächlich auf Veränderungen der persönlichen Einstellungsebene bezog, konnten diese Lernprozesse nur schwer weitergegeben werden. Aufgrund dieser Rückmeldungen wurden die Angebote für Teams in dem Folgeprojekt der RAA NRW für pädagogische Fachkräfte, die im Bereich der Berufsorientierung arbeiteten, ausgeweitet und von einer Forschungsgruppe der FH Düsseldorf extern und zum Teil nach objektiven Kriterien wissenschaftlich begleitet. Doch auch hier fiel die Bewertung hinsichtlich des Transfers der Inhalte in das Team sehr unterschiedlich aus:

Wenngleich sich mehr als die Hälfte der Teilnehmenden nach der Fortbildung als Multiplikatoren wahrnahmen und die Erkenntnisse nach eigenen Angaben im Team verbreiten konnten, hatten andere keinen Erfolg bzw. berichteten von Skepsis und Reserviertheit.

Alle Teilnehmenden schätzten die inhaltlichen Bausteine in diesem zweiten Projekt als für die Praxis bedeutsam ein, am wichtigsten jedoch den Baustein „Organisationsentwicklung: Transfer in die Struktur der eigenen Institution".

Der Wissenszuwachs wurde dagegen sehr unterschiedlich bewertet, was die Evaluatoren zu der Empfehlung bewog, die Vorkenntnisse der Teilnehmenden im Vorfeld zu erfragen und die Inhalte der Fortbildung passgenauer auszurichten.

Wirkweise und Gelingensbedingungen

Als besonders bedeutsam für den Erfolg der ersten Fortbildung der RAA NRW wurden die Praxisgruppen bewertet (Fischer u.a. 2009). Nach Meinung der Organisatoren ermöglichte dieses Setting eine intensive Form der Reflexion sowie einen Bezug des Gelernten auf sich selbst und eine Intensivierung der Inhalte in der eigenen Arbeit.

In der Evaluation des zweiten Projekts der RAA NRW wurden zudem die Bedingungen für erfolgreiche Transferprozesse ausführlich erörtert. Dazu wurde Transfer zunächst als kognitiver Prozess betrachtet, im Rahmen dessen eine Selektion des Gelernten nach der Relevanz im eigenen Praxisfeld stattfindet. Aufgrund von individuellen Unterschieden in den Verarbeitungsprozessen der Lernenden, in der subjektiven Gewichtung des Gelernten, in den Lernvoraussetzungen und im beruflichen Kontext sind die Autoren nicht verwundert, dass die Angaben der Teilnehmenden hinsichtlich der Frage, welcher Themenblock am hilfreichsten für die eigene Berufspraxis gewesen sei, sehr unterschiedlich ausfielen.

In einem nächsten Schritt zum erfolgreichen Transfer muss – der Theorie des situierten Lernens (Greeno 1998; Lave/Wenger 1991) folgend – der Kontext des Lernens einbezogen werden, entweder indem das Gelernte Ähnlichkeiten mit dem Zielkontext hat oder indem es aus dem Lernkontext extrahiert und auf die neue Situation übertragen wird (z.B. durch begleitende Supervision, kollegiale Beratungen in Form von Intervision oder kollegiale Netzwerke). Dementsprechend wurde sowohl die kollegiale Begleitung als auch die Bildungsfahrt von den Teilnehmenden als sehr transferförderlich bewertet.

Schließlich wird die Motivation und emotionale Involviertheit der Teilnehmenden als eine weitere entscheidende Komponente im Transferprozess definiert, die unter anderem durch eine hohe Passgenauigkeit zwischen den Erwartungen der Fortzubildenden und den verwendeten Inhalten und Methoden in der Fortbildung sowie durch eine individuelle Zielklärung und durch ein solidarisches, entspanntes Gruppenklima gefördert werden kann (Fischer u.a. 2009).

Schließlich werden Umweltfaktoren wie die institutionellen Rahmenbedingungen, die zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie das Leitbild der Einrichtung als entscheidend für den Transferprozess betrachtet.

4.2.3 Inklusive Menschenrechte (IMr)

Inklusive Menschenrechte ist ein Fortbildungsprojekt der Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN *Niedersachsen Mitte gGmbH* und wird im Rahmen des Programms *Inklusion durch Enkulturation* des *Niedersächsischen Kultusministeriums* aus Mitteln des *Europäischen Sozialfonds* gefördert. Bislang gab es zwei Fortbildungsphasen (2009–2010; 2011), an denen jeweils 15 Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte sowie sozialpädagogische Fachkräfte aus mehreren Regionen Nordniedersachsens teilnahmen.

Ziele und konzeptioneller Ansatz

Das Projekt *Inklusive Menschenrechte* verfolgt vorrangig das Ziel, die Entwicklung der Teilnehmenden zu einer kinder- und menschenrechtsorientierten – und darauf aufbauend – zu einer inklusiven Haltung in der eigenen pädagogischen Praxis zu begleiten und ein kollegiales Unterstützungssystem aufzubauen.

Inklusion bezieht sich dabei merkmalsübergreifend auf die Stärkung der Rechte aller Kinder gleichermaßen, ohne einzelne Heterogenitätsmerkmale hervorzuheben und mit einem Verständnis von individueller Vielfalt als Bandbreite der Normalität. Die durchgeführten Fortbildungen gliederten sich inhaltlich in neun Themenbereiche, die unter anderem den *Anti-Bias-Ansatz*, den *Index für Inklusion*, die *Menschenrechtsbildung* und die *Elternarbeit* zum Thema hatten. Ein weiterer Schwerpunkt des Projekts lag in der konkreten Umsetzung der Projektinhalte in der Praxis.

Struktur und Format

Bei dem Projekt *Inklusive Menschenrechte* handelt es sich um eine einrichtungsübergreifende Langzeitfortbildung über einen Zeitraum von knapp einem Jahr. Die Fortbildung umfasste insgesamt 16 Unterrichtstage, die sich aus zwei- bis dreitägigen Seminarblöcken sowie regionalen Veranstaltungen zusammensetzten. Letztere waren in der zweiten Projektphase auch für weitere Interessenten offen.

Die Fortbildungen führten interne Referentinnen und Referenten sowie jeweils fachspezifische Dozentinnen und Dozenten durch. Im letzten Drittel der Projektphase gestaltete jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer ein eigenes Praxisprojekt in der eigenen Einrichtung.

Methodenbeispiele

Eine Besonderheit des Projekts bestand in der alleinigen Durchführung konkreter Praxisprojekte aller Teilnehmenden in den eigenen Einrichtungen. Bei der Konzeption und Durchführung der Projekte wurde ihnen ein großer Handlungsspielraum und bei Bedarf ein kleines Budget zur Verfügung gestellt. Der Prozess

der Umsetzung wurde durch Supervisionsangebote und kollegiale Intervision der Teilnehmenden begleitet und unterstützt.

Ein Beispiel eines solchen Projekts ist die wöchentlich stattfindende „Kinderkonferenz", die den Kindern eines Waldkindergartens erweiterte Formen der Teilhabe in der Gestaltung des Kindergartenalltags ermöglichte (z.B. wurde auf Wunsch der Kinder die Anlegung neuer Waldpfade beschlossen und umgesetzt). Die Dokumentationen der Sitzungen (in bildlicher und schriftlicher Form) wurden sichtbar positioniert und den Eltern zugänglich gemacht.

Evaluation

Eine Studentengruppe der *Leuphana Universität* Lüneburg begleitete unter anderem wissenschaftlich die erste Projektphase von *Inklusive Menschenrechte*. Die Evaluation bestand aus einer Prä-Post-Fragebogenerhebung sowie qualitativen, teilstrukturierten Interviews nach Beendigung der Fortbildung mit insgesamt 14 (von 15) Teilnehmenden des ersten Fortbildungsdurchgangs (2009–2010) (unveröffentlichtes Manuskript).

Insgesamt wurde von einer sehr hohen Zufriedenheit der Teilnehmenden des Projekts berichtet. Die Prä-Post-Vergleiche ergaben einen bedeutsamen Zuwachs über die Zeit hinsichtlich des Bewusstseins für inklusive Inhalte, nicht aber hinsichtlich der Gemeinschaft im Team, der Strukturen und der Organisation, die jedoch von den Teilnehmenden den größten Stellenwert in Bezug auf das Thema Inklusion einnahmen.

Wirkweise und Gelingensbedingungen

Die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung vor und nach der Fortbildung des Projektes *Inklusive Menschenrechte* unterstützen die Erfahrungen im Projekt PIQUE: Das Format der einrichtungsübergreifenden Fortbildung zeigt hauptsächlich auf der persönlichen Ebene der Fortgebildeten Wirkung, indem ein größeres Bewusstsein erreicht und dieser Thematik mehr Zeit eingeräumt wird. Hingegen scheint das verwendete Format nicht auszureichen, um Veränderungen auf der organisationalen/strukturellen Ebene der Einrichtungen anzustoßen.

Teilweise empfanden sich die Teilnehmenden als „Einzelkämpfer" in ihrer Institution und schlugen vor, mindestens zwei Personen pro Einrichtung fortzubilden bzw. stärkende Netzwerke zu bilden.

Positiv wurde dagegen die Interdisziplinarität innerhalb der Fortbildungsgruppe bewertet, die eine größere Perspektivenvielfalt ermöglichte und Vorbehalte gegenüber anderen Berufsgruppen abbauen half (Persönliche Mitteilung des Projektleiters vom 15.02.2012). Während der Fortbildung scheint es zudem zu gelungenen Teambildungsprozessen und zu einem vertrauensvollen Verhältnis zwischen den Teilnehmenden gekommen zu sein, die sich beispielsweise in Form weiterer, selbstorganisierter Treffen auch nach Beendigung der Fortbildung äußerten. Als bedeutsam wurde hierfür unter anderem die gemeinsame Übernachtung der Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildung aufgeführt.

Ferner standen die Teilnehmenden der ersten Projektphase denen der zweiten als „Mentoren" zur Verfügung und konnten auf diese Weise ihre Erfahrungen bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die pädagogische Praxis weitergeben. Allerdings wurde in der Befragung der Studentengruppe auch deutlich, dass die Umsetzung der Praxisprojekte ein hohes und langfristigeres Maß an Unterstützung erfordert, beispielsweise im Rahmen des Projekts und auch nach Beendigung der Maßnahme. Die Unterstützung bei der Wahl einer überschaubaren und realistischen Zielsetzung wäre zudem sehr hilfreich gewesen.

4.2.4 frühstart

frühstart wurde 2004 von der *Gemeinnützigen Hertie-Stiftung*, der *Herbert-Quandt-Stiftung* und der *Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung e.V.* entwickelt und gemeinsam mit dem *Hessischen Sozialministerium* als Modellprojekt in zwölf Kindertageseinrichtungen in *Hessen* eingeführt. Nach Beendigung der dreijährigen Modellphase weiteten die genannten Träger zusammen mit der *Gölkel Stiftung* das Projekt *frühstart* im Jahr 2008 auf 36 Kindertageseinrichtungen in zehn Städten aus. In einer gemeinsamen Initiative mit *Rheinland-Pfalz,* der *Gemeinnützigen Hertie-Stiftung* und der *Gölkel Stiftung* wird *frühstart* 2012 nun auch in *Rheinland-Pfalz* eingeführt. [6]

6 Weitere Informationen unter: www.projektfruehstart.de

Ziele und konzeptioneller Ansatz

frühstart verfolgt vorrangig das Ziel, die Bildungschancen und Integration von Kindern zu erhöhen, indem Kindertageseinrichtungen in belasteten Sozialräumen und mit einem hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer Aufgabe unterstützt werden, Kinder und Familien auf ihrem Bildungs- und Lebensweg zu stärken. Dies soll in der aktuellen Projektphase insbesondere durch themenspezifische Fortbildungen für ganze Teams von Kindertageseinrichtungen erfolgen und zwar zu den Themen „Vielfalt gestalten", „Mit Eltern zusammenarbeiten", „Sprache fördern" (vorrangig im Alltag) und „Im Stadtteil vernetzen".

Die Umsetzung der Fortbildungsinhalte wird durch eine regelmäßig stattfindende Praxisberatung unterstützt. Ebenso wird die Entlastung und Stärkung der Leitungen von Kindertageseinrichtungen angestrebt, von der angenommen wird, dass sie entscheidend zum Gelingen von Veränderungen beitragen.

Darüber hinaus liegt ein weiterer Schwerpunkt in der Vernetzung der Kindertageseinrichtungen mit weiteren Akteuren der Umgebung (z.B. Grundschule, Stadt, Stadtteil), um den Kindern und Familien weitere Unterstützungsmöglichkeiten bieten zu können und die Nachhaltigkeit des Projekts zu fördern. Dazu werden sowohl die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen als auch die sogenannten kommunalen Koordinierungsstellen (eingerichtet von den Städten) zu den Themen Netzwerkbildung und Gestaltung von Kooperationen fortgebildet.

Struktur und Format

Bei *frühstart* handelt es sich um eine zweijährige Langzeitfortbildung, die in der Modellphase ursprünglich einrichtungsübergreifend angelegt war, die jedoch in den beiden folgenden Projektphasen um teambezogene Angebote sowie Angebote für Leitungen von Kindertageseinrichtungen erweitert wurden.

Die aktuelle Projektphase (2012–2014) besteht aus jeweils ein- bis mehrtägigen Seminaren für die von den Städten eingerichteten Koordinierungsstellen, die Leitungen der Kindertageseinrichtungen und die ehrenamtlichen „Brückenbauer" (vorher: „Elternbegleiterinnen" bzw. „Elternbegleiter"), die den Kontakt zwischen Erzieherinnen und Erziehern sowie den Eltern unterstützen.

Die Teams der Kindertageseinrichtungen nehmen an acht ganztägigen, themenspezifischen Fortbildungen teil und erhalten durch das Personal der Teamfortbildungen eine begleitende Praxisberatung über den Projektzeitraum verteilt. An acht weiteren einrichtungsübergreifenden, themenspezifischen Fortbildungen nehmen jeweils ein bis zwei Erzieherinnen bzw. Erzieher aus jeder Einrichtung als „Themen-Paten" teil. Alle Fortbildungen werden von externen (vom Projekt unabhängigen) Referentinnen und Referenten durchgeführt.

Methodenbeispiele

Eine Besonderheit des Projekts *frühstart* ist die Ausbildung von ehrenamtlichen „Brückenbauern", die überwiegend einen Migrationshintergrund haben. Sie übernehmen eine Brückenfunktion zwischen den Familien und der Einrichtung, indem sie den Kontakt zwischen beiden Seiten herstellen und intensivieren. Sie werden in ihrer Gesprächsführung geschult, sowie darin, Veranstaltungen zu organisieren (z.B. Elterncafés) und über Bildungs- und Hilfsangebote in der Umgebung zu informieren. Ein weiterer methodischer Schwerpunkt liegt in der nachhaltigen Vernetzung der Kindertageseinrichtung im Stadtteil. Dazu erklären sich im Vorfeld die am Projekt teilnehmenden Städte bereit, eine Koordinierungsstelle einzurichten, die für den Ausbau der Netzwerkbildung zu frühkindlicher Bildung, Familie und Integration zuständig ist. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhalten zu Beginn des Projekts ein zweitägiges Einführungsseminar und drei weitere Tagesfortbildungen zu Themen wie Gestaltung und Kooperation von Netzwerken, Moderation sowie Ehrenamt und Partnergewinnung.

Gleichzeitig wird das Team der Einrichtung darin geschult, wie es sich selbst aktiv und zielgerichtet im Stadtteil vernetzen und beispielsweise die Zusammenarbeit mit den Grundschulen stärken kann. Ziel dieser intensiven Vernetzungsarbeit ist es, Kohärenz und Synergieeffekte zu schaffen, welche die Nachhaltigkeit des Projekts sichern sollen.

Evaluation

Die erste und zweite *frühstart*-Projektphase wurden vom Institut *europäisches forum* für *migrationsstudien* (efms) der Universität Bamberg wissenschaftlich begleitet (Reiter 2010). Dazu wurden die Leitungen der Kindertageseinrichtungen, die fortgebildeten Erzieherinnen und Erzieher, die Elternbegleiter

und die Eltern zum Teil in schriftlicher, zum Teil in mündlicher Form befragt. Die Ergebnisse und Empfehlungen des Evaluationsberichts wurden in der aktuellen Projektphase berücksichtigt und umgesetzt. Insgesamt bewerteten die befragten Personengruppen das Projekt mehrheitlich als sehr positiv und erfolgreich. *frühstart* führte laut Aussagen der Teilnehmenden zu nachhaltigen Mobilisierungseffekten und Erfolgen im Bereich Bildung und Integration. Neben der Sprachförderung wurden zahlreiche, auf Dauer angelegte Maßnahmen implementiert, oftmals mit der aktiven Einbindung verschiedener Personengruppen, was ebenfalls als Integrationsfortschritt zu bewerten ist. Dennoch gab es deutliche Unterschiede in der Umsetzung von Maßnahmen und im Engagement zwischen den verschiedenen Einrichtungen.

Mit Blick auf die Hauptinterventionsfelder *Sprachförderung*, *Elternarbeit* und *interkulturelle Bildung* wurden von den Teilnehmenden deutliche Kompetenzzuwächse berichtet. Im Bereich der Sprachförderung gaben die Erzieherinnen und Erzieher zudem einen deutlichen Zuwachs der sprachlichen Basisqualifikationen der Kinder an. Dies bestätigte sich anhand von zwei Sprachstandserhebungen der Kinder allerdings nur teilweise, da die Unterschiede zwischen den speziell in Kleingruppen geförderten Kindern des *frühstart*-Projekts und Kindern aus Vergleichsgruppen statistisch nicht bedeutsam waren.

Im Bereich der Elternarbeit wird im Evaluationsbericht von einer verstärkten Einbindung der Eltern und einer verbesserten Zusammenarbeit berichtet, was teilweise auf den Einsatz der geschulten Elternbegleiter zurückgeführt wird.

Der Erfolg bezüglich der Vernetzung der regionalen Akteure wird etwas verhaltener bewertet. Die Kontakte der Kindertageseinrichtung zu der jeweiligen Koordinierungsstelle haben zwar im Laufe der Zeit zugenommen, es wird allerdings empfohlen, die Zusammenarbeit weiterhin zu fördern.

Wirkweise und Gelingensbedingungen

Im Verlauf des Projekts *frühstart* wurde der Anteil an Angeboten für das gesamte Team der Kindertageseinrichtung immer weiter ausgebaut. Der Fokus der Team-Fortbildungen besteht einerseits im Ausbau fachlich-methodischer Kompetenzen (z.B. Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, vorurteilsbewusste Bildung, Darstellung der eigenen Arbeit, Sprachfördermethoden im Alltag) als auch in der Unterstützung von Teamprozessen und organisationalen Entwicklungsprozessen (z.B. Reflexion der pädagogischen Arbeit und Einstellungen, Einigung auf gemeinsame Ziele und Haltungen, Intensivierung von kollegialer Beratung).

Dieser Entwicklung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass ein Programm nur dann dauerhaft wirken kann, wenn es von allen Teammitgliedern akzeptiert und mitgetragen wird. Die erst nachträgliche Einbeziehung des gesamten Teams hatte in der Vergangenheit in einigen Einrichtungen dazu geführt, dass Absprachen, Wissenstransfer und damit auch die Umsetzung der Projektinhalte nicht optimal verliefen.

Probleme mit der praktischen Umsetzung von integrations- und sprachfördernden Maßnahmen – insbesondere zu Beginn der Fortbildungen – führten zudem zu der Empfehlung einer regelmäßigen Praxis- und Sprachberatung sowie der Durchführung von Team-Angeboten zu Projektbeginn.

Eine weitere Erkenntnis bestand in der Betrachtung der Leitungen von Kindertageseinrichtungen als Schlüsselpersonen für das Gelingen von Veränderungen in der Einrichtung. Zur Stärkung der Leitung in ihrer besonderen Rolle als Führungskraft wurde daher die enge Einbindung der Leitung in die Fortbildung sowie eine separate Fortbildung zu Beginn des Projekts nahegelegt. Die Bereitstellung einer gewissen Multiperspektivität in den Fortbildungen, beispielsweise durch die Teilnahme von Personen in unterschiedlicher Funktion (pädagogisches Fachpersonal/Elternvertreter) oder mit unterschiedlicher kultureller Herkunft, wurde zudem als besonders geeignet bewertet, um Lernprozesse im interkulturellen Bereich anzustoßen.

Für die langfristige Begleitung der Kindertageseinrichtung in ihrer Arbeit und für die Verankerung des Projekts in der Stadt hat sich die Koordinierungsstelle als gute und zentrale Einrichtung herausgestellt.

4.3 Resümee der nationalen Weiterbildungsformate

Welche der dargestellten Formate und Methoden bisheriger Projekte sind nun besonders geeignet, eine interkulturelle Pädagogik in den frühpädagogischen Alltag nachhaltig zu implementieren?

Als besondere Herausforderungen für die Fortbildung zum Thema interkulturelle Pädagogik in Kindertageseinrichtungen haben sich der Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis und dessen Nachhaltigkeit herausgestellt (Sulzer/Wagner 2011). Die Schwierigkeiten sind sicherlich zum Teil auf das Verständnis von Interkulturalität als Querschnittsaufgabe zurückzuführen (vgl. Tab. 1). Demgemäß äußert sich interkulturell kompetentes Handeln insbesondere in den alltäglichen Interaktionen mit den Kindern, mit den Eltern aber auch im Team und durchzieht alle pädagogischen Handlungsfelder gleichermaßen (Sulzer/Wagner 2011).

In den folgenden Abschnitten werden aufbauend auf den betrachteten Fortbildungen teilnehmerspezifische, konzeptionelle und methodische Gelingensbedingungen diskutiert.

Die Erfahrungen aus den betrachteten Projekten zeigen, dass eine große Bereitschaft und Ausdauer aller Beteiligten vonnöten ist, um sich auf Veränderungsprozesse in diesem Themengebiet einzulassen. Die Motivation der Teilnehmenden bzw. die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Gewissheit, dass die Umsetzung der Fortbildungsinhalte von der gesamten Einrichtung getragen wird, gelten als Voraussetzung für das Gelingen der erfolgreichen Umsetzung der Fortbildungsinhalte und sollten möglichst im Vorfeld der Fortbildung abgeklärt werden. Hierzu bietet sich beispielsweise die Vorstellung des Projekts im Rahmen einer Teamsitzung an bzw. der Einbezug des gesamten Teams in die Fortbildung.

Weitere motivationsfördernde Momente bestehen in der Passgenauigkeit zwischen den Erwartungen bzw. dem Vorwissen der Teilnehmenden und den Inhalten und Methoden der Fortbildung, die ebenfalls im Vorfeld der Fortbildung eruiert werden könnten. Des Weiteren sind hierbei eine größtmögliche Transparenz mit Blick auf mögliche Transferprozesse anzustreben sowie die Förderung gruppendynamischer Prozesse und die Herstellung eines vertrauensvollen, positiven Gruppenklimas. Der vermutete Zusammenhang zwischen Motivation und Transfererfolg beruht jedoch lediglich auf Erfahrungsberichten und ist bislang noch nicht ausreichend wissenschaftlich belegt (Fischer u.a. 2009).

Einrichtungsübergreifende versus teambezogene Fortbildungen

In mehreren Projekten wurde die Erfahrung gemacht, dass ein Programm nur dann dauerhaft wirken kann, wenn alle Teammitglieder es tragen. Dies zeigte sich beispielsweise in den Evaluationen der Projekte *frühstart, Kinderwelten, Interkulturelle Kita Monelli,* PIQUE, *Interkulturelle Kompetenz für pädagogische Fachkräfte des nifbe e. V.* und *Inklusive Menschenrechte*. So erlebten sich manche Teilnehmenden teamübergreifender Fortbildungen in ihren Einrichtungen eher als Einzelkämpfende oder berichteten, dass ihre Bemühungen in den Einrichtungen nicht auf fruchtbaren Boden stießen. Ebenso kam es vor, dass die Erwartungen des Teams hinsichtlich einer Multiplikatorenfunktion der Teilnehmenden zu hoch waren und diese sich überfordert fühlten.

Dieser „Praxisfrust" einiger Teilnehmenden führte in vielen Projekten zum Ausbau der Angebote für das gesamte Team auf unterschiedliche und kreative Weise: Im Projekt *Inklusive Menschenrechte* wurden beispielsweise einige Fortbildungsblöcke als regionale Veranstaltungen durchgeführt, die für alle interessierten Teammitglieder offen waren. Die Projekte *frühstart* und *Kinderwelten* bezogen die Teams der Einrichtungen unter anderem im Rahmen von Teamtagen verstärkt in die Fortbildung ein. Die Teilnehmenden werden vom ganzen Team „offiziell" als Multiplikatoren betrachtet und in dieser Funktion unterstützt.

Weiterhin wird es als hilfreich empfunden, wenn zumindest zwei Personen pro Einrichtung an der Fortbildung teilnehmen. Die Einbindung der Einrichtungsleitung sowie das Anstreben von Veränderungen auf organisationaler und regionaler Ebene, wie sie im Projekt *Kinderwelten* und *frühstart* erfolgten, stellen weitere transferförderliche Momente dar, indem sie mehrere Dimensionen des ökosozialen Kontextes des Kindes einbeziehen (vgl. Abb. 1).

Dies muss aber nicht zwangsläufig bedeuten, dass lediglich teambezogene Schulungen zum Erfolg führen. Wenngleich die Übertragung der Erkenntnisse und der Transfer ins Team oftmals eine große Herausforderung an die Teilnehmenden darstellen, hängt es von einer ganzen Reihe intervenierender Faktoren ab (z. B. die Atmosphäre in der Gruppe oder die Voraussetzungen der einzelnen Einrichtungen), ob die Fortbildung einzelner Erzieherinnen und Er-

zieher im Rahmen von einrichtungsübergreifenden Formaten zu einer (strukturellen) Veränderung hin zu einer interkulturellen Ausrichtung der Organisation führt.

Einen großen Vorteil bietet das einrichtungsübergreifende Format dadurch, dass durch den Einbezug verschiedener Einrichtungen, Berufsgruppen oder kultureller Gruppen bzw. von Teilnehmenden in unterschiedlicher Funktion (Erzieherinnen/Erzieher, Eltern, Leitung) eine größere Multiperspektivität erreicht werden kann. In den Projekten *Inklusive Menschenrechte, frühstart, Kinderwelten* und *COALA* wirkte sich die Heterogenität der Fortbildungsgruppe bereichernd und vorteilhaft auf die Lernprozesse der Teilnehmenden aus, indem neue und unbekannte Perspektiven in den Fortbildungsprozess eingebracht wurden.

Ein weiterer Vorteil einrichtungsübergreifender Formate in diesen Projekten ist die Erzeugung einer vertrauensvollen Atmosphäre. Es gibt einen breiten Konsens darüber, dass das Anstoßen von Selbstreflexionsprozessen – die grundlegender Bestandteil der meisten Fortbildungen sind – ein sensibles Thema ist und nur in einer vertrauensvollen, offenen Atmosphäre gelingt, die zumeist erst geschaffen werden muss.

Womöglich ist die Hemmung, sich zu öffnen und bestehende Konflikte anzusprechen, in teambezogenen Fortbildungen größer als in einrichtungsübergreifenden (Sulzer/Wagner 2011). Eine gute Möglichkeit, positive Teamprozesse zu initiieren, wird im Projekt *Inklusive Menschenrechte* beispielsweise in der Durchführung zweitägiger Seminare mit Übernachtung der Teilnehmenden gesehen (Persönliche Mitteilung des Projektleiters vom 15.02.2012).

Aufgrund dieser Erkenntnisse, die allerdings nur vereinzelt auf den Ergebnissen systematischer wissenschaftlicher Begleitungen der Projekte beruhen (Gomolla 2010; Reiter 2010), nutzen einige Projekte die Vorteile beider Formate, indem sie sowohl teambezogene als auch einrichtungsübergreifende Elemente kombiniert anbieten.

Langzeitfortbildung versus Kurzzeitfortbildung

Unabhängig vom Fortbildungskonzept und dem zugrunde liegenden Verständnis von Interkulturalität werden in den Fortbildungsangeboten Veränderungen auf der persönlichen Einstellungsebene der Teilnehmenden als Voraussetzung für erfolgreiche Veränderungen auf der Handlungsebene betrachtet. Es herrscht weiterhin Konsens darüber, dass Veränderungen auf der persönlichen Ebene ein sensibles Thema ist und Zeit braucht. Dementsprechend wird der überwiegende Teil der Fortbildungsangebote im Langzeitformat angeboten.

Ein weiterer entscheidender Vorteil dieses Formats liegt sicherlich in der Möglichkeit einer längerfristigen Begleitung des Praxistransfers und dessen Reflexion begründet, eine Methode, die einen positiven Einfluss auf den Praxistransfer und die Nachhaltigkeit der Veränderungen hat. Zu diesem Ergebnis kommt auch Rainer Spangenberg (2010), der den Versuch unternommen hat, die häufig sehr zeit- und kostenaufwendigen Langzeitfortbildungen auf ein Kurzzeitformat zu übertragen. Er resümiert, dass Kurzzeitfortbildungen eher den Charakter einer „Türöffner"-Funktion haben, die das Interesse der Teilnehmenden an diesem Thema und die Motivation zur Durchführung einer längerfristigen Fortbildung wecken können.

Unabhängig vom verwendeten Format der Fortbildung stellt insbesondere der Praxisbezug der Fortbildungsinhalte ein entscheidendes Moment für den Fortbildungserfolg dar: Nur wenn es den Teilnehmenden gelingt, das Erlernte auf neue Situationen und in das eigene Berufsfeld zu übertragen, kann von einem gelungenen Praxistransfer gesprochen werden (Fischer u.a. 2009). Um den Transfer in die Praxis zu unterstützen, sind Fortbildungen so zu konzipieren, dass ein Wechsel zwischen Theorie- und Praxismodulen stattfindet, um eine Anwendung des erworbenen Wissens im Alltagskontext und deren Reflexion im Weiterbildungssetting zu ermöglichen (Sulzer/Wagner 2011).

Bei der Durchführung von eigenen Praxisprojekten in der Einrichtung hat es sich in den Projekten *Kinderwelten* und *Inklusive Menschenrechte* als vorteilhaft erwiesen, wenn die Fortbildungsleitung auf die Durchführung möglichst überschaubarer und realistischer Projekte achtete. Ebenso hat sich die Ergänzung der Fortbildung durch (möglichst langfristig angelegte) Supervisionsangebote (z.B. in Form einer begleitenden Praxisberatung) sowie durch kollegiale Beratung und die Bildung kollegialer Netzwerke bewährt. In allen Projekten, die diese Form der Unterstützung anbieten, werden diese als sehr bereichernd und entscheidend für den Erfolg des Transfers bewertet.

Die angeführten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen basieren fast ausschließlich auf den subjektiven Eindrücken der Teilnehmenden. Im nationalen Raum

ist uns bislang keine wissenschaftliche Projektbegleitung bekannt, die den beabsichtigten Transfer interkultureller Aspekte in den Kindergartenalltag objektiv erfasst hat, indem z.B. Interaktionsanalysen der Erzieherinnen und Erzieher vor und nach der Fortbildung durchgeführt wurden.

5 Internationale Weiterbildungsformate

International gibt es ebenfalls eine Bandbreite an Weiterbildungsformaten für interkulturelle Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Die Programme zeigen folgende Formen:

- Die Programme und Curricula beziehen sich auf Länderebene (z.B. *Te Whāriki)*.
- Die Programme repräsentieren Initiativen mit Fokus auf eine bestimmte ethnische Gruppe über Ländergrenzen hinweg (z.B. die *Roma Education Initiative)*.
- Die Programme sind regional und zeitlich begrenzte Initiativen (z.B. die *Monduli Pastoralist Development Initiative)*.

Nationale Curricula für den frühpädagogischen Bereich mit einem Schwerpunkt auf Interkulturalität lassen sich insbesondere in klassischen Einwanderungsländern finden, die sich schon seit Jahren tiefgreifend mit interkultureller Pädagogik auseinandersetzen.

5.1 Internationale Programme – eine Übersicht

Im Folgenden werden zwölf internationale Programme mit entsprechenden Weiterbildungsformaten tabellarisch in ihren Grundzügen vorgestellt. Die Tabellen 3 und 4 geben einen Überblick der Programme, die Tabelle 3 bezieht sich insbesondere auf das *Verständnis von Interkulturalität* sowie auf den *Interventionsfokus*.

Tabelle 3: Konzeptionelle Merkmale der internationalen Fortbildungen

Programme Projekte	Verständnis von Interkulturalität			Interventionsfokus			
	Blick auf den Migrations-hintergrund	Bezogen auf alle/ mehrere Aspekte von Vielfalt	Blick auf die ethnische Gruppe(n)	Querschnitts-aufgabe	(zusätzlich:) Direkte Förderung IK von Kindern	Zusätzlich: Fokus auf Sprache	Einbezug von päd. Fachpersonal mit Migrations-hintergrund bzw. anderem ethnischen Hintergrund
Aboriginal Early Childhood Development (Kanada)			■				
Appedibimi (Guatemala)			■				
Being, Belonging and Becoming: EYLF (Australien)	■	■	■				
Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (13 Länder)		■					
Integrated Child Development Program (India)		■					
Migrant and Seasonal Head Start Program (USA)	■	■					
Milestones towards Quality through Equality (Belgien, Flandern)			■				
Monduli Pastoralist Development Initiative (Tansania)			■				
Preschools for Traveller children (Irland)			■				
Roma Education Initiative (Ungarn, Bulgarien, Mazedonien, Serbien, Montenegro, Serbien, Slowakei, Slowenien)			■				
Surestart (England)		■					
Te Whāriki (Neuseeland)			■				

Quelle: Eigene Darstellung.

In den ausgewählten (und in der Tabelle 3 aufgeführten) internationalen Programmen existiert kein einheitlicher Kulturbegriff: Eine Vielzahl der Programme bezieht sich auf eine bzw. mehrere ethische Minderheiten: Māori, Aborigines, Roma, Maasai. Demgegenüber berücksichtigen nur wenige Programme (z.B. in England, Indien und in den USA) mehrere Dimensionen der Heterogenität, das heißt, zusätzlich zum Migrationshintergrund wird auch der sozioökonomische Status einbezogen.

Mit Blick auf den Interventionsfokus zeichnet sich die Mehrheit der internationalen Programme dadurch aus, dass sie Interkulturalität als Querschnittsaufgabe betrachten. Zudem wird bei vielen internationalen Programmen pädagogisches Fachpersonal mit entsprechendem Migrationshintergrund einbezogen. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Kindern ist hingegen bei nur wenigen Programmen ein Inhaltspunkt (Ausnahmen sind die großen nationalen Curricula von Australien, Kanada, Neuseeland und den USA).

Die Tabelle 4 zeigt die internationalen Programme und Curricula hinsichtlich ihrer strukturellen Merkmale auf: Träger, Zeitraum, Zielgruppe, Ort, Dauer, verwendetes Format und Evaluationsformate (wenn vorhanden).

Tabelle 4: Strukturelle Merkmale und Evaluationsformate internationaler Fortbildungen

Programme Projekte	Träger	Zeitraum	Zielgruppe	
Aboriginal Early Childhood Development (Kanada)	Kanadische Regierung	1995 bis heute	Vor allem: Aborigines Bevölkerung auf Reservaten, die im Elementarbereich arbeiten	
Appedibimi (Guatemala)	Nichtregierungsorganisationen Stiftungen	1996 bis heute	Fachkräfte im Elementarbereich	
Being, Belonging and Becoming: EYLF (Australien)	Australisches Bildungsministerium	2009 bis heute	Alle Fachkräfte im Elementarbereich (Kitas, Spielgruppen, Tagesbetreuung)	
Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (Israel, mittlerweile in 13 Ländern)	Regierungen Stiftungen Vereine	1969 in Israel Heute in 13 Ländern	Projektkoordinatoren Familienbesucher Eltern	
Integrated Child Development Program (India)	Indische Regierung	1975 bis heute	Anganwadi Fachkräfte (kommunale Gesundheitszentren)	
Migrant and Seasonal Head Start Program (USA)	US-Regierung Department of Health and Human Services (DHHS)	1969/1999 – heute	Fachkräfte im Elementarbereich, die mit Migranten- und Saisonarbeitern arbeiten	
Milestones towards Quaity through Equality (Belgien, Flandern)	Stiftungen (Bernard van Leer Foundation) Vereine (Kind en Gezin)	1998 bis 2000	Migrantinnen, die im Elementarbereich arbeiten wollen	
Monduli Pastoralist Development Initiative's Early Childhood Development Program (Tansania)	Nichtregierungsorganisation (Monduli Pastoralist Development Initiative) Bernard van Leer Foundation	2004 bis heute	Maasai-Frauen Großeltern	
Preschools for Traveller children (Irland)	Ehrenamtliche Regierung	1992 bis heute	Fachkräfte im Elementarbereich auch Traveller-Mütter, die im Elementarbereich arbeiten wollen	
Roma Education Initiative (Ungarn, Bulgarien, Mazedonien, Serbien, Montenegro, Serbien, Slowakei, Slowenien)	Open Society Institute Budapest Children and youth program in New York	2002 bis 2005	Fachkräfte im Elementarbereich Lehrkräfte Sozialarbeiterinnen Sozialarbeiter Roma-Eltern	
Surestart (England)	Regierung	1999 bis heute	Fachkräfte im Elementarbereich	
Te Whāriki (Neuseeland)	Neuseeländisches Bildungsministerium	1996 bis heute	Alle Fachkräfte im Elementarbereich (Kitas, Daycare center, Spielgruppen, Tagesbetreuung)	

Quelle: Eigene Darstellung.

	Ort	Dauer	Format	Evaluation
	Kanada Reservate	Variabel	Studieninhalt Kurz- und Langzeit-Fortbildung Mentoring und Supervision Kongresse und Konferenzen	Intern extern objektiv subjektiv
	Ixil Region Guatemala	K.A.	Training	K.A.
	Australien	Variabel	Studieninhalt Weiterbildung Mentoring Lerngruppen Kongresse und Konferenzen	intern extern subjektiv
	Israel, USA, Australien, Kanada, Italien, Neuseeland, Österreich, Deutschland, Türkei, Niederlande	Variabel	Fortbildungen Rollenspiele Gruppendiskussionen Workshops Ausflüge	intern extern objektiv subjektiv
	Indien	Variabel	Training Supervision	intern extern objektiv subjektiv
	USA	Variabel	Studieninhalt Kurz- und Langzeit-Fortbildungen Mentoring und Supervision Kongresse und Konferenzen	intern extern objektiv subjektiv
	Leuven, Belgien	2 Jahre	Fortbildungen Schulungen Mentoring und Supervision	intern subjektiv
	Monduli Distrikt, Nordtansania	K.A.	Workshops und Training	intern extern objektiv subjektiv
	Irland	Variabel	Sporadische Weiterbildungs-möglichkeiten	intern extern objektiv subjektiv
	Ungarn, Bulgarien, Mazedonien, Serbien, Montenegro, Slowakei, Slowenien	K.A.	Training Instruktion	intern extern objektiv subjektiv
	England	Variabel	Studieninhalt Kurz- und Langzeit-Fortbildungen Mentoring und Supervision	intern extern objektiv subjektiv
	Neuseeland	Variabel	Studieninhalt Kurz- und Langzeit-Fortbildungen Mentoring und Supervision Kongresse und Konferenzen	intern extern subjektiv

Die großen nationalen Curricula in Australien, England, Indien, Kanada, Neuseeland und in den USA sind in ihren Formaten vielfältig angelegt: Programminhalte sind hier in das Studium der Pädagogik der Frühen Kindheit *(Early Childhood Education)* eingebunden. Fachkräfte mit universitärem Abschluss, aber vor allem auch diejenigen ohne diesen Abschluss, können in Kurz- oder Langzeitfortbildungen geschult werden.

Darüber hinaus finden sich bei den internationalen Curricula auch ganz andere Formate, beispielsweise *Teachers' Refresher Courses* (Neuseeland)[7] oder Kongresse, Konferenzen und Foren (2012 in Kanada).[8]

5.2 Darstellung ausgewählter internationaler Programme

Die folgenden vier internationalen Curricula lassen sich nach ihrer Zielsetzung zwischen zwei Extremen anordnen:

- Ein Extrem bildet das US-amerikanische *Migrant and Seasonal Head Start Program,* das kulturelle Unterschiede berücksichtigt mit dem Ziel, späteren Schulerfolg von Migranten- und Gastarbeiterkindern sicherzustellen.
- Das andere Extrem bilden Programme der kanadischen *First Nations and Inuit Child Care Initiative*, deren Ziel die Stärkung der kulturellen Identität von Kindern der Aborigines ist.
- Dazwischen liegen das australische Curriculum *Being, Becoming, and Belonging: The Early Years Learning Framework* sowie das neuseeländische Curriculum *Te Whāriki,* die späteren Schulerfolg und die Entwicklung kultureller Identität als gleichermaßen bedeutend erachten.

Da alle vier Programme ein großes Spektrum an Weiterbildungsformaten umfassen, die in ihrer konkreten Umsetzung häufig in den Händen der lokalen Programmkoordinatoren liegen, werden einige Formate exemplarisch näher vorgestellt sowie auf online vorhandene Ausbildungsmanuale verwiesen. Manche der Programme stehen derzeit ausführlich unter einer wissenschaftlichen Evaluation. Im Gegensatz zu den deutschen Weiterbildungsinitiativen gehen diese Studien, die Effekte beim Fachpersonal aufzeigen, meist der abschließenden Frage nach, ob sich bei den Programmen Effekte auf die kindliche Entwicklung nachweisen lassen.

5.2.1 USA: Migrant and Seasonal Head Start Program

Das *Migrant and Seasonal Head Start Program* (MSHS) ist ein in den USA entwickeltes Programm zur Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern, deren Eltern Saisonarbeit leisten im Alter bis zu fünf Jahren. MSHS ist ein nationales Programm, das in 39 US-Bundesstaaten umgesetzt wird.

Die zentrale Zuständigkeit liegt beim *Office of Head Start,* angesiedelt in der *Administration for Children and Families* (ACF) des *U.S. Department of Health and Human Services* (DHHS).

Auf nationaler Ebene wird das Programm vom *National Migrant and Seasonal Head Start Collaboration Office* (NMSHSCO) koordiniert und wird dabei von der *National Migrant and Seasonal Head Start Association* (NMSHSA) beraten, indem dieses auf die Belange, Bedürfnisse und Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern von Saisonarbeiterfamilien hinweist.[9]

Die 39 US-Bundesstaaten setzen das MSHS-Programm in Anlehnung an das allgemeine *Head Start* Programm (HS) um, das bereits 1965 in den USA als ein kompensatorisches Programm die Bildungschancen für Kinder aus sozial schwachen Familien verbessern sollte.

Das HS-Programm wurde im Laufe der Zeit auf bestimmte Zielgruppen zugeschnitten: 1969 wurde das Programm überarbeitet und für die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund neu konzipiert; 1999 wurde es nochmals erweitert, um auch Kinder von Saisonarbeitern zu berücksichtigen.

Das *Early Head Start Program* wurde speziell für den elementarpädagogischen Bereich entwickelt. Die jährlichen Ausgaben für das komplette HS-Programm liegen bei circa 8 Billionen USD (genehmigt für das

7 www.trcc.org.nz/

8 www.canadiansciencecentres.ca/

9 Auf der homepage der NMSHSA (www.nmshsaonline.org/) finden sich Informationen zu dem Programm, sowie Links zu den MSHS-Programmen in den einzelnen Bundesstaaten.

Jahr 2013), auf MSHS entfallen davon 200 Millionen (US press release, 2011).[10]

MSHS blickt auf eine lange Tradition an umfassenden Programmen zurück, die darauf abzielen, insbesondere Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus Saisonarbeiterfamilien, die häufig lateinamerikanischer bzw. mexikanischer Abstammung sind und zusätzlich einen geringen sozioökonomischen Status aufweisen, in ihrer gesunden Entwicklung zu fördern.

Die Aufnahme der Kinder in ein MSHS-Programm ist daran gebunden, dass das Familieneinkommen unterhalb der Armutsgrenze liegt. Die Dienstleistungen, die im Rahmen des Programms angeboten werden, beinhalten dabei mehr als nur frühkindliche Bildungs- und Erziehungsprogramme; so werden auch eine medizinische und zahnärztliche Versorgung, Ernährungsberatung und Elternarbeit angeboten.

Grundsätzlich versteht MSHS es als zentrale Aufgabe, sich auf den ethnischen, kulturellen und sprachlichen Hintergrund eines Kindes und seiner Familie einzustellen. Die Akzeptanz kultureller Heterogenität bildet die Basis der Zusammenarbeit von MSHS-Mitarbeitern mit Kindern und ihren Familien.

Ziele und konzeptioneller Ansatz

MSHS will (wie auch HS) Kinder optimal auf den Schuleintritt vorbereiten. Ein zentraler Ansatz von MSHS ist der Einbezug der Eltern. Sie sollen mit den Werten und Gebräuchen der US-amerikanischen Gesellschaft vertraut gemacht werden, Englisch lernen und so den Bildungsprozess ihrer Kinder besser fördern können.

Die Konzeption eines eigenen *Head Start*-Programms für Familien mit Migrationshintergrund und Saisonarbeiterfamilien begründet die US-Regierung mit den verhältnismäßig schlechten Arbeits- und Lebensbedingungen dieser Familien sowie mit fehlenden lokalen Ressourcen für deren saisonale Betreuung. Insbesondere vor Einführung des MSHS-Programms waren die Familien dadurch gezwungen, ihre Kinder mit zur Arbeit zu nehmen, wodurch sie vielfältigen Gefahren ausgesetzt wurden (Sakala 1987).

Durch MSHS werden Kinder nun von Fachkräften betreut und mit dem Ziel gefördert, dass sie sich zu Kindern entwickeln „... who are prepared to succeed, with pride in their native languages and cultures, and a strong desire and foundation to be the future leaders of our country".[11] Das bedeutet, dass Kinder zwar mit Stolz auf ihre ursprüngliche kulturelle Identität blicken sollen, aber gleichzeitig so gefördert werden, dass sie im US-System Chancen für einen Aufstieg haben. Zentral ist daher die Förderung von Fähigkeiten, die für den späteren Schulerfolg als ausschlaggebend gelten: Kinder erwerben die dafür notwendigen sprachlichen und kognitiven Kompetenzen. Dabei greifen die Pädagogen auf bilinguale und interkulturelle Fertigkeiten zurück.

Langfristig verspricht sich die US-Regierung durch HS wie auch MSHS finanzielle Ersparnisse: Evaluationen von HS haben gezeigt, dass sich die Investition in frühe Bildung, die bei durchschnittlich 9.000 USD je Kind pro Jahr liegt, langfristig wieder auszahlt und für staatliche Einsparungen sorgt (Ludwig/Phillips 2008).

Struktur und Format

Die Dienstleistungen von MSHS werden zwischen den einzelnen Bundesstaaten koordiniert, um so eine Versorgung der Familien und ihrer Kinder sicherzustellen, auch wenn diese ihren Aufenthaltsort zwischen den einzelnen Bundesstaaten wechseln.

Insgesamt existieren landesweit mehr als 450 MSHS-Centers. Diese bieten ihre Dienstleistungen sehr flexibel an: die Gesamtdauer der Teilnahme der Kinder an einem MSHS-Programm kann zwischen zwei und zehn Monaten variieren, Kinder können bis zu sechs Tagen die Woche mit bis zu zwölf Stunden am Tag betreut werden.

Angestellte von MSHS haben verschiedene Rollen: In den Centern sind Hilfslehrkräfte *(teacher aid),* Assistentinnen und Assistenten *(teacher assistant),* Lehrerinnen und Lehrer *(teacher)* und sogenannte Bildungsmanager *(education manager)* vertreten. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten einen der folgenden Abschlüsse nachweisen: Bachelor in *Early Childhood Education* (ECE) oder den Nachweis eines *Child Development Associate* (CDA), den man nach 180 Tagen praktischer Arbeit unter Supervision erhält. 2005 waren mehr als 3.600 MSHS-Lehrkräfte in den USA angestellt.

10 www.newsmax.com/US/Walsh-HeadStart-WhiteHouse-budget/2011/05/03/id/395030

11 www.nmshsaonline.org/

Grundlage für alle MSHS-Programme bildet das *Professional Development Handbook for Migrant and Seasonal Head Start Programs*, das im Netz abrufbar ist.[12] Weiterbildungsmaßnahmen werden den Fachkräften regelmäßig von den Programmkoordinatoren angeboten, beispielsweise die Teilnahme an S.T.E.P. *(Strategic Teacher Education Program)*[13] zum Thema frühe Literacy oder auch die Teilnahme an einem Fernstudium (beispielsweise an der *Troy State University* Montgomery).

Alle MSHS-Programme sind individualisierte, bilinguale Programme für Kinder, die auf entwicklungspsychologischen Ansätzen aufbauen und zum Ziel haben, Kinder aus kulturellen Minoritäten zu fördern. Jedes MSHS-Center ist bei der konkreten inhaltlichen und praktischen Umsetzung des Programms flexibel. Grundsätzlich sollen jedoch alle Kinder, deren Muttersprache nicht Englisch ist, zum täglichen Sprachgebrauch ermutigt werden, um so nach und nach ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Basierend auf dem *Anti-Bias-Ansatz* soll Kindern vermittelt werden, eigenverantwortlich zu handeln, mit anderen Kindern zu kooperieren sowie ethnische, kulturelle und individuelle Unterschiede zu akzeptieren.

Hierbei spielt die Elternarbeit eine zentrale Rolle: Erziehungspartnerschaften werden aufgebaut, um Eltern als Hauptbezugspersonen der Kinder in den frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsprozess mit einzubeziehen.

Die MSHS-Programme enthalten folgende Komponenten:

- *Frühkindliche Erziehung und Bildung*
  Ziel ist die Schaffung von Lernumgebungen, die Kinder anregen, Probleme zu lösen, Aktivitäten zu initiieren, zu explorieren, Fragen zu stellen sowie neue Fertigkeiten und Fähigkeiten durch *learning by doing* zu erwerben. Zweimal pro Jahr werden Hausbesuche bei den teilnehmenden Familien durchgeführt, die vor allem dazu dienen, dass MSHS-Mitarbeiter und Eltern gemeinsam Erziehungsziele für die Kinder formulieren.
- *Einbeziehung der Eltern*
  Eltern erhalten Trainings für den Umgang mit staatlichen Dienstleistern im Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, um sie in ihrer Rolle als Eltern zu stärken. Alle MSHS-Programme passen sich in ihrer zeitlichen Struktur den Arbeitsbedingungen der Eltern an, d.h. Elterngespräche und Elternabende finden außerhalb der Arbeitszeiten statt und die Eltern werden grundsätzlich in die Gestaltung des lokalen MSHS-Programms einbezogen.
- *Vermittlung von Angeboten sozialer Dienste*
  Eltern werden bei der Aufsuche lokaler sozialer Dienstleister unterstützt und begleitet, um zu lernen, die staatlichen Ressourcen zu nutzen und so die Lebensbedingungen der Familien grundsätzlich zu verbessern.
- *Vermittlung von Angeboten der Gesundheitsversorgung*
  Im Rahmen des MSHS wird eine große Bandbreite medizinischer und zahnärztlicher Dienstleistungen angeboten. Mit allen Kindern in den ersten fünf Lebensjahren wird ein regelmäßiges Gesundheitsscreening durchgeführt. Eltern werden Kenntnisse vermittelt, wie sie auf den Gesundheitszustand der Kinder achten sollten und wo sie bei Bedarf Hilfe bekommen.
- *Sicherstellung ausreichender Ernährung und Ernährungsberatung*
  In den MSHS-Kursen werden Ernährungsberatungen angeboten, die aber auch bei den Familien zu Hause durchgeführt werden. Alle Kinder, die am MSHS-Programm teilnehmen, bekommen ein gesundes Frühstück, Mittagsessen und/oder ein Nachmittagssnack.

Methodenbeispiele

Da das MSHS-Programm auf den Grundprinzipien von HS aufbaut und seit 1965 immer weiter ausgebaut wurde, existieren mittlerweile eine Vielzahl an Manualen und Handbüchern für die Arbeit mit MSHS. Alle sind frei über das Internet zugänglich, meist in Englisch und Spanisch vorhanden und beziehen sich auf die unterschiedlichen Komponenten des Programms.[14]

Für die Komponente frühkindliche Erziehung und Bildung finden sich beispielsweise speziell für MSHS-Mitarbeiter drei Handbücher zum Thema Spracherwerb:

12 Head Start Office: eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc

13 eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/resources/video/STS/testingsts.htm

14 www.ece.aed.org/publications/mshs.html

Englisch als Zweitsprache: *Making A Difference: A Framework for Supporting First and Second Language Development in Preschool Children of Migrant Farm Workers*.

Frühe Literacy: *The Mentor-Teacher Handbook on Early Literacy for Migrant and Seasonal Classrooms*.

Bilingualität: *Bilingual Infant/Toddler Environments: Supporting Language and Learning in Our Youngest Children: A Guide for Migrant and Seasonal Head Start Programs*.

Exemplarisch sei an dieser Stelle auf das Handbuch zum Thema Bilingualität hingewiesen, das MSHS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter mit der Fachterminologie und den Grundkenntnissen zum Thema Bilingualität vertraut macht. Des Weiteren veranschaulicht es, wie sich Ein- und Mehrsprachigkeit in verschiedenen Szenarien verbinden lässt; so sollen MSHS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter Familien mit Migrationshintergrund dazu ermutigen, zu Hause in ihrer Muttersprache zu sprechen, selbst aber mit den Kindern in Englisch. Das Manual bietet Anleitung, wie sich Alltagssituationen nutzen lassen, um den kindlichen Spracherwerb zu unterstützen, beispielsweise beim gemeinsamen Essen, um den kindlichen Wortschatz zu erweitern; hierzu werden verschiedene praktische Übungen vorgeschlagen.

Evaluation

Das HS-Programm wurde vielfach evaluiert. Die *Head Start Impact Study* (U.S. Department of Health and Human Services 2010) und der *Head Start Family and Child Experiences Survey* FACES (Hulsey u.a. 2011) seien hier beispielhaft für zwei großangelegte Evaluationsstudien genannt, die sowohl subjektive als auch objektive Evaluationskriterien angelegt haben (Kontrollgruppendesign bei der *Head Start Impact Study*, Kohorten-Design bei FACES).

Die Studien kommen zu dem Schluss, dass die Erfolge von *Head Start* nicht unumstritten sind: Verbesserungen in kognitiven und sprachlichen Bereichen der Kinder sind meist nur kurzfristig nachzuweisen. Eine längerfristige Wirkung des Programms für kindliche Entwicklungsbereiche dagegen entsteht nur bei einer gleichzeitigen Verbesserung der sozioökonomischen Situation der Familie.

Obgleich manche Studien berichten, dass Kinder, die ein HS-Programm durchlaufen haben, seltener eine Klasse wiederholen mussten und häufiger einen High School-Abschluss erreichten als Kinder die kein HS-Programm absolviert hatten (Berrueta-Clement u.a. 1984), scheint auch dieses Bild nicht uneingeschränkt standzuhalten: Neuere Studien zeigen, dass die ethnische Zugehörigkeit der Kinder eine Rolle für die Wirksamkeit des Programms spielt und sich Verbesserungen der Bildungsabschlüsse auch beim HS-Programm nicht für alle ethnischen Gruppen gleichermaßen nachweisen lassen (Garces u.a. 2002).

Die Gesamtheit der HS-Programme wurde in Bezug auf die Kosten-Nutzen-Rechnung analysiert, um festzustellen, ob sich eine Finanzierung des Programms grundsätzlich lohnt. Die Studien kommen dabei zu folgendem Ergebnis: „... the program is likely to generate benefits to participants and society as a whole that are large enough to justify the program's costs" (Ludwig/Phillips 2008, S. 257).

Diese finanziellen Einsparungen kommen unter anderem dadurch zustande, dass durch HS die Wahrscheinlichkeit von Teenager-Schwangerschaften und Straffälligkeiten bei Jugendlichen abnimmt und die Wahrscheinlichkeit einer späteren Berufsanstellung steigt (Berrueta-Clement u.a. 1984).

Für das MSHS-Programm liegen derzeit noch keine unabhängigen Evaluationsergebnisse vor, wobei das elaborierte Längsschnitt-Design der Evaluation bereits feststeht: Qualitative und quantitative Daten von Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Trainern sollen erhoben werden; die Dauer der Teilnahme an Programmen wird dabei kontrolliert.[15]

Ein kritischer Punkt in Bezug auf das MSHS-Programm steht allerdings auch schon ohne ein Evaluationsergebnis fest: Da insgesamt weniger als 20 % aller Kinder aus Familien mit Migrations- oder Saisonarbeiterhintergrund an den Programmen teilnehmen, wird die Mehrheit der Kinder offensichtlich nicht erreicht (Calderon 2004). Zudem merken Kritiker an, dass ein Mangel an hochqualifiziertem bilingualem Fachpersonal herrsche, das fundierte Kenntnisse der lateinamerikanischen bzw. mexikanischen Kultur und die notwendigen kulturellen Kompetenzen im Umgang mit der Zielgruppe besitze (Takanishi 2004, S. 73).

In den USA werden kulturelle Weiterbildungsformate bislang noch selten als Qualitätsindikatoren

15 Design for Migrant and Seasonal Head Start Survey, 2007–2011; DHHS, online Publication: www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/migrant_mshs/index.html

für Kindertageseinrichtungen angesehen. Bereits 1999 haben die USA ein *Quality Rating System* (QRS) eingeführt, um die Qualität von Kindertageeinrichtungen evaluieren zu können; mittlerweile haben 26 Bundesstaaten derartige Ratingsysteme eingeführt, ein entsprechendes Kompendium ist im Internet verfügbar.[16] Die Betrachtung aller Qualitätskriterien, die in den existierenden Ratingsystemen aufgeführt werden, macht deutlich dasss neben einer Vielzahl anderer Kategorien die Berücksichtigung kultureller Heterogenität nur in 25% der US-Bundesstaaten als Qualitätsindikator einer Kindertageseinrichtung gilt.

Die Forderung, dass kulturelle Heterogenität stärker in den Fokus von Programmen zur Qualitätssicherung gerückt werden sollte, wird aber auch auf nationaler Ebene in den USA immer lauter (Bruner u.a. 2009).

Erfahrungen aus dem Projekt

Head Start und alle zugehörigen Programme werden von der US-Regierung weiter gefördert; die MSHS-Programme verlangen mehr Fördermittel, um mehr Kinder erreichen zu können; ob diese aber genehmigt werden und das MSHS-Programm ausgebaut wird, ist derzeit offen. Das *Head Start*-Programm wurde von Kanada aufgegriffen und für die indigenen Bevölkerungsgruppen neu konzipiert (vgl. Kap. 5.2.4).

5.2.2 Australien: Being, Belonging and Becoming: The Early Years Learning Framework (EYLF)

Das Curriculum *Being, Belonging and Becoming: The Early Years Learning Framework* (EYLF) wurde 2009 in Australien von der Regierung (*Department of Education, Employment and Workplace Relations* DEEWR)[17] als Teil des *National Quality Framework for Early Childhood Education and Care* eingeführt. Australien will mit Hilfe des Programms hohe Qualitätsstandards in allen elementarpädagogischen Einrichtungen sichern; EYLF ist dabei das Curriculum, das dem frühpädagogischen Fachpersonal Orientierung, Hilfestellung und Anleitung bietet.

Das EYLF-Curriculum ist an bewährten pädagogischen Ansätzen aus der ganzen Welt orientiert, z.B. an der *Reggio Pädagogik* (Malaguzzi 1987)[18] oder am *Primary Years Program* des *International Baccalaureate* (IB).[19] Das Programm will der kulturellen Vielfalt des Landes Respekt zollen sowie allen Kindern im Alter bis zu fünf Jahren

(1) realistische und bedeutungsvolle Lernerfahrungen bieten, so dass sie
(2) ihr gesamtes Potenzial entfalten und
(3) eine solide Basis für den späteren Schulerfolg erwerben.

Im Rahmen des Curriculums wird großer Wert auf die Vermittlung von Respekt und kultureller Kompetenz im frühpädagogischen Bereich gelegt, da man davon ausgeht, dass Lernerfolge bei Kindern dann erzielt werden, wenn pädagogisches Fachpersonal und Familien partnerschaftlich zusammenarbeiten. Dies ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass australische Familien unterschiedlichste Migrationsgeschichten aufweisen. Die Ergebnisse der Statistiken des *Australian Bureau of Statistics*[20] zeigen, dass rund 92% der australischen Bevölkerung europäischer Abstammung sind, darunter Einwanderer aus Deutschland, Ex-Jugoslawien, Griechenland, Italien und Polen; 7% der Bevölkerung sind asiatischer Abstammung, darunter viele Einwanderer indischer, pakistanischer und singhalesischer Herkunft; 2,4% der Bevölkerung bezeichnen sich als zumindest teilweise indigener Abstammung.

Mit dem Programm EYLF will Australien deshalb interkulturelle Kompetenzen bereits im frühpädagogischen Bereich etablieren. Die Internetseite des Projekts[21] informiert das interessierte Fachpersonal und die Eltern zu den Inhalten des Programms (Broschüren sind in über 20 verschiedenen Sprachen erhältlich); ein Handbuch zum Programm ist seit 2010 online und wurde 2011 an alle staatlichen elementarpädagogischen Einrichtungen verschickt. Auf der Internetseite finden sich zudem Angaben zur Wirksamkeit des Programms, weiterführende Literaturhinweise und eine Sammlung von Rückmeldungen zu den Erfahrungen mit dem Programm.

16 www.childcareresearch.org/childcare/resources/18554/pd

17 www.deewr.gov.au/earlychildhood/policy_agenda/quality/pages/earlyyearslearningframework.aspx

18 Überblick zur Reggio Pädagogik: Edwards u.a. 1998

19 www.ibo.org/

20 www.abs.gov.au/

21 www.earlychildhoodaustralia.org.au

Ziele und konzeptioneller Ansatz

EYLF geht davon aus, dass sich das Leben von Kindern durch die drei abstrakten Dimensionen *being, becoming and belonging* charakterisieren lässt:

Being weist darauf hin, dass die frühe Kindheit die Lebensphase ist, in der man im Hier und Jetzt ist und auf elementare Weise Sinn und Bedeutung der Welt erfährt.

Becoming bedeutet, dass sich Kinder zu unterschiedlichen Persönlichkeiten mit einer eigenen Identität entwickeln, abhängig davon, in welcher Umwelt sie aufwachsen, welche Erfahrungen sie machen und an welchen Aktivitäten sie teilhaben.

Belonging soll deutlich machen, dass Kinder immer auch ein Gefühl der Zugehörigkeit (Familie, Gruppe, Gemeinschaft und Gesellschaft) haben, gleichzeitig auch mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten aufwachsen und diese tagtäglich erleben.

EYLF betont daher die folgenden fünf Prinzipien bei der Arbeit im elementarpädagogischen Bereich:

(1) *Beziehungen*: Aufbau von Bindungs- und Vertrauensbeziehungen zwischen Kindern und Fachkräften, die den Erwerb von sozioemotionalen Kompetenzen fördern.
(2) *Erziehungspartnerschaften*: Zusammenarbeit von Eltern und Fachpersonal hinsichtlich der kindlichen Entwicklung und Erziehung.
(3) *Erwartungen*: Angemessene kindliche Forderung und Förderung durch das Fachpersonal aufgrund der Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder auf Augenhöhe. Entsprechend bestimmen Kinder die Gestaltung von Projektentwicklungen aktiv mit.
(4) *Respekt für kulturelle Unterschiede*: Mehrsprachigkeit und kulturelle Besonderheiten werden unterstützt. Das Fachpersonal eignet sich kulturelles Wissen an, um unterschiedliche, kulturelle Lernpfade verstehen und akzeptieren zu können. Hierbei wird auch der *Anti-Bias-Ansatz* einbezogen, um Diskriminierung zu thematisieren und ihr entgegenzuwirken.
(5) *Lernen und Reflexion*: Alltagsbeobachtungen dokumentieren das Lernen des Kindes, das als ein dauerhafter Prozess verstanden wird.

Die dabei erstellten Portfolios bieten den Kindern, Familien und dem Fachpersonal die Möglichkeit zur Reflexion. Zudem wird das Fachpersonal angeregt, sich eigener Kompetenzen oder Lernansätze bewusst zu werden und das eigene Handeln kritisch zu reflektieren. Durch diese fünf Prinzipien soll aufseiten des Kindes eine Stärkung der Identität, eine Steigerung des Wohlbefindens, die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit, die Befähigung zu effektiver Kommunikation und ein Gefühl der Zugehörigkeit erreicht werden.

Struktur und Format

Auch EYLF macht keine konkreten Vorgaben, was und wie unterrichtet wird; stattdessen stellt das Programm verschiedene pädagogische Ansätze vor und bietet Anregungen für Fachkräfte, wie sich Inhalte vermitteln lassen, beispielsweise durch die grafische Veranschaulichung von Aktivitäten für Kinder. EYLF versteht sich holistisch und geht davon aus, dass Kinder spielerisch lernen und ihr eigenes Lerntempo vorgeben.

Das Fachpersonal stellt sich daher auf die Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder ein, um individuell und angemessen zu handeln: Hilfestellungen bieten, wenn Kinder Hilfestellung brauchen; Autonomie gewähren, wenn Kinder zu autonomen Handeln in der Lage sind. Es wird angestrebt, mit optimalen Anforderungen die Kompetenzen der Kinder zu fördern – und sie dabei weder zu unterfordern noch zu überfordern.

Parallel zu den vielen Freiheiten und Freiräumen, die Kinder erfahren, werden auch Phasen intentionalen Lehrens und Lernens eingestreut, um sicherzustellen, dass Kinder zentrale Fähigkeiten und Kompetenzen tatsächlich erwerben. Dafür werden geeignete Lernumwelten geschaffen, die kindliche Neugier anregen; so wird physikalisches Wissen durch den Einsatz verschiedener Elemente (Wasser, Erde) im Außenbereich geschult.

Das EYLF *Professional Learning Program* [22] bietet eine Vielzahl an Schulungen zu den fünf Themenbereichen für das Fachpersonal, darunter Workshops, E-Learning-Kurse, Videos. Die Programminhalte sind auch in Buchform veröffentlicht und über das Internet zu beziehen.

Die Veröffentlichung eines *Educator's Guide* 2010 soll die Programmimplementierung von EYLF erleichtern; zudem helfen *Professional Support Coordinators* (PSCs) und *Indigenious Professional Support Units* (IPSU), das Programm an den einzelnen Standorten umzusetzen und an die jeweils vorhandenen Bedingungen

22 www.earlychildhoodaustralia.org.au

der Einrichtungen zu adaptieren. Dies geschieht unter anderem mithilfe von Weiterbildungen, Mentoring-Programmen und Lerngruppen.

PSCs und IPSUs haben im Zeitraum von Januar 2010 bis Oktober 2011 mehr als 27.800 frühpädagogische Fachkräfte in EYLF geschult.

Eine Fortbildung besteht normalerweise aus fünf Modulen:

Modul 1: *Getting started*, in dem sich die Teilnehmenden ihren eigenen Sichtweisen bewusst werden, die Richtlinien des Programms kennenlernen und darüber reflektieren, wie sich die Richtlinien im Alltag der jeweiligen Einrichtungen umsetzen lassen.

Modul 2: *Knowing children, families and communities* thematisiert die Heterogenität von Familien, Kindern und sozialen Kontexten sowie die Bewusstwerdung kultureller Unterschiede. Hier werden Ideen gegeben, wie sich Heterogenität in den Alltag von Kindertageseinrichtungen integrieren lässt. So können Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft eingeladen werden, eine kulturtypische Aktivität mit den Kindern durchzuführen oder ein kulturtypisches Essen wird in der Einrichtung zubereitet, wobei Fastenzeiten thematisiert und respektiert werden.

Modul 3: *Planning for learning and development* zeigt auf, wie sich kindliche Lernprozesse anregen lassen.

Modul 4: *Observations to guide decision making* macht Vorschläge zur Schulung der Beobachtung und Erfassung kindlicher Kompetenzen, um den Lernstand der Kinder zu dokumentieren.

Modul 5: *Continuity and reflective practice* thematisiert ein reflektiertes Verhalten des Fachpersonals als notwendige Grundlage, um eine Kontinuität der kindlichen Lernprozesse sicherstellen zu können.

Methodenbeispiele

In Modul 4 wird den Fachkräften das detaillierte Beobachten der kindlichen Entwicklung nahegebracht. Dabei wird ihnen eine ganze Reihe verschiedener Beobachtungsinstrumente an die Hand gegeben, beispielsweise die Dokumentation mit Hilfe von Lerngeschichten, der Einsatz von Fotostrecken und Bildergalerien, das Aufzeichnen von kindlichen Konversationen, die Verwendung von Zeichnungen der Kinder oder das Führen eines Tagebuchs. Diese Methoden werden im Handbuch ausführlich vorgestellt und die Anwendung in praktischen Übungen illustriert.

Evaluation

Eine detaillierte Projekt-Evaluation findet derzeit im Auftrag der australischen Regierung an der *Monash University* statt. Ergebnisse sind bislang allerdings noch nicht veröffentlicht. In einer Spezialausgabe (special issue) der online Zeitschrift *Contemporary Issues in Early Childhood*[23] wird zum Thema *The Australian Early Years Learning Framework* (2011) über die Entstehungsphase des Projekts und über erste Erfahrungen aus der Praxis berichtet (Ortlipp u.a. 2011).

Insgesamt wurden 98 Interview-Transkripte sowohl aus der Pilotphase als auch aus der Anfangsphase des Projekts diskursanalytisch ausgewertet. Die qualitativen Daten zeigen, dass Praktiker, die mit EYLF arbeiten, einen starken Fokus auf frühe Bildung legen und sich das Bild der Praktiker im frühen Bereich von *carer* (Betreuer und Pfleger) hin zu *educator* (Lehrer) verändert.

Bereits seit 1993 versucht Australien die Qualität seiner Kindertageseinrichtungen zu erfassen, wofür das *Quality Improvement and Accreditation System* (QIAS) eingeführt wurde (Kopf-Johnson/Ferris 2012). Die Vergabe finanzieller Fördermittel war an das Erreichen bestimmter Standards geknüpft. Da allerdings die Qualitätseinstufung auf Eigenangaben und Selbsteinschätzungen der Einrichtungen beruhten, wurde QIAS als effektives und objektives Maß zunehmend kritisch betrachtet.

2009 erarbeitete die australische Regierung daher im Zuge des *National Quality Framework for Early Childhood Education and Care* ein neues Qualitätssicherungssystem, das sogenannte *Quality Rating System* (QRS), das wissenschaftlich fundierte Angaben zur Qualität von elementarpädagogischen Einrichtungen erlauben soll. Die australische Regierung (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2008) formulierte dabei drei Ziele für das QRD:

(1) Angabe des Qualitätsstandards einer Einrichtung,
(2) kontinuierliche Verbesserung der Qualitätsmerkmale,
(3) Informationen für die Öffentlichkeit.

Das australische QRS-Rating-System ist an das US-amerikanische QRS-System angelehnt; die Implementierung eines QRS wird seit Januar 2012 in Australien erprobt (Ishimine u.a. 2010).

23 www.wwords.co.uk/ciec/content/pdfs/12/issue12_1.asp

Erfahrungen aus dem Projekt

Die einzelnen Bundesstaaten Australiens haben ihre eigenen Programme entwickelt, so gibt es beispielsweise das *New South Wales's curriculum framework for Children's Services* [24] oder die *Queensland kindergarten learning guidelines,* [25] die jedoch deutlich an den Inhalten des EYLF-Programms orientiert sind.

5.2.3 Neuseeland: Te Whāriki

Te Whāriki ist die Antwort von Neuseeland auf die Bikulturalität des Landes. Das Curriculum wurde 1996 für Kinder bis zu fünf Jahren eingeführt und ist für alle öffentlich geförderten Kindereinrichtungen verbindlich (Ministry of Education 1996).

Die Bevölkerung von Neuseeland setzt sich aus zwei „Mehrheitsgruppen" zusammen:

- Die Pākehā, europäischer Abstammung, bilden mit 67,6 % der Gesamtbevölkerung die größte Bevölkerungsgruppe.
- Die Māori, die polynesisch-stämmigen indigenen Einwohner Neuseelands, stellen mit 14,6 % die zweitgrößte Bevölkerungsgruppe dar.

Das neuseeländische Curriculum wurde im Auftrag des Bildungsministeriums von Experten entwickelt (Carr/Mey 2000, 1991) und verfolgt das Ziel, die Bikulturalität Neuseelands – die europäische Kultur, die von der britischen Kolonialmacht eingeführt wurde, und die Kultur der Ureinwohner Neuseelands – in der frühkindlichen Pädagogik zu berücksichtigen. Entsprechend wurde als Name der Māori-Begriff *Te Whāriki* gewählt, was übersetzt „geflochtene Flachsmatte" bedeutet.

Wie die ineinander verflochtenen Flachsstränge ziehen sich vier Leitgedanken durch den Ansatz: *holistic development – empowerment – family and community – relationships*; sie stützen und ergänzen einander und sollen letztendlich ein stabiles Gerüst darstellen. In dieses Gerüst werden die individuellen Besonderheiten des Kindes, der Familie und der jeweiligen Einrichtung eingeflochten.

Die Verbindung verschiedener Kulturen mithilfe verschiedener pädagogischer Ansätze (wie Montessori, Reggio und Waldorf) soll durch den Begriff *Te Whāriki* versinnbildlicht werden. Das Curriculum besteht aus 20 Einzelmodulen, zu denen das Ministerium auf der Projekthomepage ausführliche Informationen zur Verfügung stellt, sowohl auf Englisch als auch auf Māori. [26]

Ziele und konzeptioneller Ansatz

Ein Hauptziel des Programms ist die Förderung und Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes von Kindern, das die soziokulturellen Wurzeln der Kinder betont. Um die kindliche Persönlichkeitsentwicklung entsprechend zu fördern, verfolgt *Te Whāriki* vier Prinzipien:

(1) Ganzheitliche Förderung von Kindern („*holistic development*")
(2) Erwerb und Erfahrung von Selbstwirksamkeit („*empowerment*")
(3) Einbezug der Familie und des größeren sozialen Umfelds des Kindes in seine Lernprozesse („*family and community*")
(4) Lernen in und durch Beziehungen zu anderen Interaktionspartnern („*relationships*").

Durch die erfolgreiche Umsetzung dieser Prinzipien sollen aufseiten des Kindes folgende Erfahrungen erzielt werden:

(a) Wohlbefinden
(b) Partizipation
(c) Kommunikation
(d) Gefühl der Zugehörigkeit
(e) Neugierde und Exploration.

Struktur und Format

Der Ansatz von *Te Whāriki* repräsentiert einen sozialpädagogischen Ansatz mit relativ wenig strukturellen Vorgaben: Frühpädagogische Fachkräfte bekommen kaum konkrete Handlungsanweisungen, da nicht die Vermittlung von Wissen oder spezifischen Fähigkeiten im Vordergrund steht, vielmehr sollen die Neugierde und ein allgemeiner Enthusiasmus für das Lernen geweckt werden.

Inhalte und Methoden wurden auf nationaler Ebene nicht genau spezifiziert; stattdessen wird den einzelnen Einrichtungen erhebliche Autonomie in ihren Entscheidungen zugestanden, wie sie Kinder fördern und stärken können. Das Fachpersonal aus

24 www.community.nsw.gov.au/

25 www.qsa.qld.edu.au/10192.html

26 www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx.

Kindergärten, Kindertageseinrichtungen, *daycare center* und Spielgruppen sowie die Tagesmütter sollen befähigt werden, das Curriculum im jeweiligen Kontext flexibel umzusetzen. Allerdings steht das Fachpersonal dabei vor der Aufgabe, die Lücke zwischen den theoretischen Prinzipien und Anforderungen des Curriculums und dem tatsächlichen Handeln im pädagogischen Arbeitsalltag selbstständig zu schließen (Alvestad u.a. 2009).

Das Ministerium hat 20 Hefte mit Materialien zur praktischen Arbeit mit dem Curriculum veröffentlicht, davon beziehen sich fünf Hefte auf Themen, die üblicherweise für den frühen Bildungsbereich aufgeführt werden, beispielsweise Grundlagen der kulturellen Symbolsysteme, Lese- und Schreibfähigkeit, Mathematik, Kunst und technische Medien. Die Mehrheit der Hefte widmet sich jedoch den oben erwähnten Leitprinzipien (*holistic development, empowerment, family and community, relationships)* sowie der Lernatmosphäre und der Achtung der Interessen des einzelnen Kindes und seiner Familie vor ihrem kulturellen Hintergrund. Statt auf feste Normen zu rekurrieren, wird somit auf das einzelne Kind mit seinen Interessen und Bedürfnissen eingegangen.

Die Schlüsselanforderungen werden mit entsprechenden Beispielen für drei Altersgruppen spezifiziert:
- Kinder im Alter bis zu einem Jahr *(infants)*
- Kinder bis zu zwei Jahren *(toddlers)*
- *Ä*ltere Kinder *(young children)*.

Im Alltag neuseeländischer Kindergärten gibt es kaum kollektive Aktivitäten. Jedes Kind plant und agiert eigenständig, wobei davon ausgegangen wird, dass jedes Kind eigene Lerndispositionen mitbringt, wie: Interesse, Engagement, die Annahme von Herausforderungen, Kommunikationsfähigkeit und die Übernahme von Verantwortung.

Ungeachtet der kindlichen Dispositionen gilt Lernen immer als situationsbezogen und folgt dem individuellen Tempo und dem Interesse des Kindes. Lernen wird verstanden als zunehmende Teilhabe an immer komplexeren Aktivitäten und Interaktionen. Entsprechend sind Kind-Zentriertheit und responsives Erzieherverhalten wichtige Bestandteile des Ansatzes.

Durch die Dokumentation der Entwicklungsverläufe eines jeden Kindes in Form von Ausstellungskatalogen werden die Lerngeschichten der Kinder veranschaulicht, um die Eltern daran teilhaben zu lassen. Sie illustrieren, was das Kind gesprochen hat, welchen Aktivitäten es nachgegangen ist und welche kreativen Schöpfungen es geschaffen hat. Dies soll auch dazu dienen, den Erwachsenen die kindliche Perspektive näherzubringen.

Das Curriculum ist in die dreijährige staatliche Ausbildung als Lehrerin bzw. Lehrer f*ür* den Elementarbereich an den Universitäten und Colleges integriert, womit man ein *National Certificate in Early Childhood Education* (ECE) erwirbt. Da aber momentan (noch) Fachpersonal ohne Studienabschluss in Kindertageseinrichtungen arbeitet, können beispielsweise sogenannte ECE-*consultants* von Kindergärten und anderen Einrichtungen kostengünstig gebucht werden, um ganze Teams entsprechend weiterzubilden und zertifizieren zu lassen.

Langfristiges Ziel des neuseeländischen Bildungsministeriums ist es, zukünftig ausschließlich staatlich aus- und weitergebildete Lehrerinnen und Lehrer im frühpädagogischen Bereich zu beschäftigen.

Methodenbeispiele

Um die pädagogischen Fachkräfte zur erfolgreichen Umsetzung des Curriculums zu befähigen, rekuriert *Te Whāriki* auf drei grundlegende Prinzipien:
(1) Planung *(planning)*
(2) Einschätzung *(assessment)*
(3) Bewertung *(evaluation)*.

Jede individuelle Maßnahme, die im pädagogischen Alltag umgesetzt werden soll, kann mit Hilfe dieser Praktiken zielgerichtet entwickelt, überwacht und bewertet werden. Dieser Prozess hat zum Ziel, dass Maßnahmen gegebenenfalls adaptiert und verändert werden.

Zu Trainingszwecken bietet das Curriculum einen Katalog an Beispielfragen, die zur Reflexion über die drei Praktiken anregen. Ebenso werden Beispielszenarien vorgestellt, die verdeutlichen, welche Alltagsituationen sich zur Umsetzung bestimmter Ziele anbieten.

Die wichtigste Einzelmethode des Curriculums bilden die sogenannten *Lerngeschichten (learning stories),* die der Dokumentation und Einschätzung von kindlichen Lernprozessen dienen. Hierbei wird angenommen, dass die narrative und bildhafte Dokumentation von Lerngeschichten zu einer Veränderung des Lehrens, des Lernens und der Beurteilungspraxis führt. *Lerngeschichten* dienen der Reflexion und Hinterfragung verschiedener Ziele:

- Wird die Identität des Kindes als kompetent und selbstbewusst lernende Person bestärkt?
- Wird das „ganze" Kind in den Blick genommen?
- Lädt die Dokumentationsmethode die Familie und das Umfeld des Kindes zur Mitwirkung ein?
- Ist die Einschätzung des Lernens in wechselseitige und einfühlsame Beziehungen eingebettet? (Farquhar/Fleer 2007).

Pädagogische Fachkräfte beobachten das Kind regelmäßig während des Spiels und notieren alle Tätigkeiten und Handlungsabläufe. Dies wird ergänzt durch Fotos von Aktivitäten oder durch Zeichnungen der Kinder. So erkennen die pädagogischen Fachkräfte, welche Interessen und Lernstrategien Kinder verfolgen und welche neuen Anforderungen sie brauchen, um sie individuell (und gemäß ihrem Entwicklungsstand) in ihrem Bildungs- und Lernprozess zu fördern und zu unterstützen.

Evaluation

Obwohl *Te Whāriki* schon vor über 15 Jahren in Neuseeland weitläufig eingeführt wurde, gibt es keine objektive wissenschaftliche Evaluation des Programms. Evaluationsstudien der neuseeländischen Regierung basieren überwiegend auf subjektiven Angaben von Fachkräften und Eltern und beinhalten nur wenige objektive Kriterien (New Zealand Council for Educational Research 2008). Dies ist nicht verwunderlich, da die methodische Umsetzung im Rahmen des Programms (wie erwähnt), weitgehend offen gelassen wird und sich eine strukturierte Evaluation daher nur schwer realisieren lässt.

Vorschläge, wie sich der Erfolg des Programms dennoch messen lassen könnte, stammen von Margaret Carr (1998) und von Valerie Podmore u.a. (1998). Laut Margaret Carr zeigt sich ein positiver Lerneffekt grundsätzlich dann, wenn die Lerngeschichten der Kinder länger, ausführlicher und komplexer werden. Dies lässt sich anhand der dauerhaft durchgeführten Dokumentationen auch mit objektiven Kriterien bewerten.

Die Auswertung der Lerngeschichten soll in einem neuen Programm durchgeführt werden: *Kei Tua o te Pea* (Ministry of Education 2004). [27] Ergebnisse liegen noch nicht vor, zumindest nicht in einer englischen oder deutschen Version. Alternativ wurde von Valerie Podmore u.a. (1998) ein Modell der Evaluation vorgeschlagen, das diverse Evaluationsmethoden kombiniert: Interviews mit Experten, Fokusgruppendiskussionen, ethnografische Beobachtungen in Einrichtungen, die dem Ansatz von *Te Whāriki* folgen.

Ziel dieser Idee ist eine ganzheitliche Erfassung der Wirksamkeit auf verschiedenen Ebenen: Die Perspektive von Kindern, Familien und Fachkräften ist zu berücksichtigen und nach den vier Grundprinzipien von *Te Whāriki* zu beurteilen. Auch hier liegt bislang nur eine konzeptionelle Idee vor.

Aktuell hat die neuseeländische Regierung einen Zehnjahresplan verabschiedet: *Pathways to the Future: Nga Huarahi Arataki*, [28] der die Standards in elementarpädagogischen Einrichtungen erhöhen und die Qualität der Ausbildung der Fachkräfte verbessern soll (Kopf-Johnson/Ferris 2012). Bei diesem Vorhaben ist eine wissenschaftlich begleitende, als Längsschnitt durchgeführte Evaluationsstudie integriert, um Aufschluss über die Effektivität einzelner Initiativen zu erhalten, aber auch über den Gesamteffekt des Programms.

Bei der Bewertung des Curriculums sollte grundsätzlich festgehalten werden, dass *Te Whāriki* gerade von pädagogischen Fachkräften als sehr positiv beurteilt wird. Marit Alvestad u.a. (2009) haben in einer Studie mit *Te Whāriki* arbeitende Erzieherinnen und Erzieher interviewt. Diese berichten, dass sie von dem Curriculum in der täglichen Arbeit profitieren und waren der Meinung, die Leitgedanken und Prinzipien erfolgreich umzusetzen.

Auch ein Evaluationsreport des Bildungsministeriums von 2003, der sich auf Daten aus dem Jahr 2000 bezieht (Ministry of Education 2003) [29] kommt nach einer Auswertung von Interviews mit Lehrgangsleitern und Fragebögen mit pädagogischem Fachpersonal zu dem Schluss, dass zwei Drittel der neuseeländischen vorschulischen Kindertageseinrichtungen in ihrer Selbsteinschätzung der Meinung sind, *Te Whāriki* erfolgreich implementiert zu haben.

27 www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/Assessmentforlearning/KeiTuaotePae.aspx

28 www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/EarlyChildhood/ECEStrategicPlan/PathwaysToTheFutureEnglishPlanAndTranslations/

29 www.minedu.govt.nz

Kritische Stimmen (z.B. Nuttall 2003) merken hier an, dass die positive Einschätzung möglicherweise darauf zurückzuführen sei, dass die Offenheit des Programms den pädagogischen Fachkräften die Freiheit lässt, das zu tun, was sie schon seit jeher getan haben, und somit nicht ein Effekt des Programms sei.

In einem Report des Bildungsministeriums von 2003 (Ministry of Education 2003)[30] wurden Erfolgsfaktoren für die Implementierung von *Te Whāriki* in den Einrichtungen identifiziert.

- Aufseiten der *Aus- und Weiterbilder* sowie der ECE-*consultants* wurden als Erfolgsfaktoren genannt:
- die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ziele der Einrichtungen, das Einbringen einer Außenperspektive und das Bereitstellen von notwendigen Ressourcen.
- Aufseiten der *Einrichtungen* wurden als Erfolgsfaktoren des Programms genannt: Enthusiasmus aufseiten des Personals und der Eltern, eine gute Beziehung zwischen Fachpersonal und den Fortbildungsleitern sowie eine unterstützende Leitung in den Einrichtungen.

Erfahrungen aus dem Projekt

Te Whāriki ist nach wie vor das zentrale Curriculum für frühkindliche Bildung und Erziehung in Neuseeland, zumal Staat und Gesellschaft von Neuseeland mit diesem Curriculum äußerst zufrieden sind.

5.2.4 Kanada: Aboriginal Early Childhood Development

Obwohl es im föderalistischen Kanada kein einheitliches nationales Bildungssystem gibt, hat sich die kanadische Regierung zum Ziel gesetzt, mit speziellen Bildungs- und Erziehungsprogrammen die in Reservaten lebenden Kinder der indigenen Bevölkerung zu erreichen. Dafür wurden auf nationaler Ebene zwei Programme entworfen, die in den einzelnen Staaten bzw. Territorien umgesetzt werden:

- Das Programm der *First Nations and Inuit Child Care Inititative* (FNICCI),[31] das dem kanadischen *Ministerium Human Resources and Skills Development*[32] unterstellt ist.
- Das Programm *Aboriginal Health Start on Reserve* (AHSOR),[33] das eine Adaptation des US- amerikanischen *Head Start Programms* darstellt und dem kanadischen Gesundheitsministerium[34] zugeordnet ist.

Mit der Umsetzung dieser Programme versucht Kanada die Bedürfnisse seiner indigenen Bevölkerung (Aborigines) zu berücksichtigen. Die Aborigines hatten im Zuge der Kolonialisierung Kanadas starke Diskriminierung erfahren. So war beispielsweise von den Kolonialmächten eine Umsiedlung dieser Bevölkerungsgruppen in Reservate vorgenommen worden. Zudem versuchte man bis in die 1960er-Jahre hinein die indigene Bevölkerung zwangsweise zu assimilieren und verbot den Schülerinnen und Schülern den Gebrauch ihrer Muttersprache. Erst 1960 trat eine Änderung in der Haltung gegenüber der indigenen Bevölkerung ein. So wurde 1960 den Indianern das volle Wahlrecht zugestanden.

Heute sind in Kanada circa 3,8 % der Bevölkerung durch drei indigene Bevölkerungsgruppen vertreten:

- *First Nations* (auch Indianer genannt)
- *Inuit*
- *Métis*.

Die indigenen Bevölkerungsgruppen haben im Durchschnitt weit mehr Kinder als die restliche kanadische Bevölkerung: 50 % der indianischen Bevölkerung sind unter 23,5 Jahre alt, bei der übrigen Bevölkerung Kanadas liegt der Median hingegen bei 39,5 Jahren.

Dieser soziodemografische Trend trägt ebenfalls zum Auf- und Ausbau von frühpädagogischen Programmen für die indigene Bevölkerung bei. Die Umsetzung der Programme, zum Teil auch die Konzipierung, wurden hier in die Hände der indigenen Bevölkerungsgruppen gegeben, die in den Provinzen und Territorien Kanadas zumeist in Reservaten leben.

Ziele und konzeptioneller Ansatz

Die *First Nations and Inuit Child Care Initiative* (FNICCI) wurde 1995 mit dem Ziel gegründet, den Kindern der *Aborigines* ein frühkindliches Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssystem zu schaffen. FNICCI möchte

30 www.minedu.govt.nz

31 www.hrsdc.gc.ca/eng/employment/aboriginal_employment/childcare/initiative.shtml

32 www.hrsdc.gc.ca

33 www.hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/famil/develop/ahsor-papa_intro-eng.php

34 Health Canada: www.hc-sc.gc.ca

Programme zur Verfügung stellen, die nicht nur grundsätzlich eine gesunde Entwicklung von Kindern fördern, sondern zugleich auch die Erziehungs- und Sozialisationspraxen der Aborigines widerspiegeln. Im Fokus stehen nur Kinder der indigenen Bevölkerung im Alter bis zu sechs Jahren, wobei einige wenige Programme auch Kinder bis zu zwölf Jahren ansprechen (z.B. Betreuungsangebote nach der Schule).

Die programmatische Idee von FNICCI lautet: *„Our Mission is to Build on Our Nations' Past for Our Children's Future";*[35] konkret versucht FNICCI folgende Ziele zu realisieren (Inuit Tapiriit Kanatami 2008):

(1) *Inuit children are thriving*
(a) Die primären Bedürfnisse der Aborigines-Kinder, wie Essen, Zuwendung und Schutz werden erfüllt.
(b) Die Kinder leben in ihren Familien in einer entspannten Umgebung, die sie intellektuell, spirituell und physisch wachsen lässt.
(c) Alle Kinder haben Zugang zu frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsprogrammen.
(d) Die Kinder entwickeln ein positives Selbstkonzept, das auf ihren kulturellen Wurzeln und ihrer eigenen Sprache basiert.

(2) *Inuit families are recognized and honor their important role as the child's first teacher*
Die Inuit-Familien erziehen ihre Kinder in einer kulturreichen, sicheren und gesunden Umgebung.

(3) *Inuit Elders provide the foundation and knowledge:*
Die Meinung und Ratschläge der älteren Inuit-Mitglieder werden eingeholt sowie bei der Konzepterstellung und Umsetzung von frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsprogrammen mit einbezogen und berücksichtigt, um zu gewährleisten, dass kulturelle Werte gefördert und erhalten werden.

(4) *Inuit early childhood development strategy is unique*
Die Programme und Dienstleistungen für Inuit-Kinder basieren auf der Kultur und den Sprachen der Inuit; traditionelles Wissen und aktuelle Forschungsergebnisse in Bezug auf frühkindliche Bildung und Erziehung sollen in ausgewogener Weise in den Programmen berücksichtigt und vertreten sein.

Gemäß dieser Zielvorgaben wurden unterschiedliche Projekte ins Leben gerufen (Übersicht: Inuit Tapiriit Kanatami 2008):

Das Language Nest in Hopedale, Nunatsiavut
Kinder erlernten den Gebrauch der Inuktitut-Sprache durch regelmäßige Interaktionen mit Muttersprachlern aus der Gemeinde, die eine Ausbildung in frühkindlicher Bildung und Erziehung hatten. Das Projekt führte dazu, dass die Kinder, die an dem Projekt teilgenommen hatten, Inuktitut am Ende der Projektlaufzeit beherrschten und mit allen Mitgliedern der Gemeinde (vor allem den älteren) in Inuktitut kommunizieren. Durch das Programm hat sich in der Gemeinde ein deutlicheres Bewusstsein für den Gebrauch dieser Sprache eingestellt. Da dieses Projekt zur Sprachimmersion sehr erfolgreich war, wurden noch weitere *Language Nests* in anderen Inuit-Gemeinden etabliert.

Clyde River Family Centre in Ilisaqsivik, Nunavut
In diesem Projekt wurden Kinder gemeinsam mit ihren Eltern auf den Schulbeginn der Kinder vorbereitet, indem sie während des Programms gemeinsam an Aktivitäten teilnehmen, die beispielsweise frühe Literacy fördern oder helfen, das Lernen zu erlernen. Dadurch, dass die Eltern während des gesamten Programms anwesend waren (auch wenn sie zwischendurch Handarbeiten machten und die Kinder untereinander agierten) partizipierten diese Eltern an diesem Prozess. Zu Schulbeginn zeichneten sich die Kinder laut Einschätzung der Lehrer dadurch aus, dass sie deutlich besser auf die Anforderungen der Schule vorbereitet waren als Kinder, die nicht an dem Programm teilgenommen hatten. Auch dieses Projekt ist mittlerweile etabliert.

Aboriginal Head Start on Reserve Program (AHSOR)
Dieses zweite Programm speziell für die Kinder der Aborigines in Reservaten wurde 1995 eingeführt und verfolgt zwei Ziele: Zum einen sollen die Aborigines Kinder in ihren Reservaten optimal auf den Schuleintritt vorbereitet werden, zum anderen wird angestrebt, dass auch hier indigene Erziehungsziele zum Tragen kommen und bei den Kindern „intellectual, spiritual, emotional and physical growth" bewirken (Friendly u.a. 2002).

Das AHSOR ist in folgenden Punkten dem US-amerikanischem MSHS sehr ähnlich: Eltern, Familie

35 www.acc-society.bc.ca/

und die soziale Gemeinschaft werden als zentrale Entwicklungs- und Erziehungsagenten der Kinder betrachtet und entsprechend in AHSOR-Programme mit einbezogen. Kinder sollen mithilfe des Programms Selbstvertrauen, den Wunsch zum Lernen und hervorragende Ausgangsbedingungen für erfolgreiches Erwachsenwerden erhalten.

Struktur und Format

FNICCI wird jährlich mit 50 Mio. USD gefördert, wodurch 8.500 Betreuungsplätze für Aborigines-Kinder in ganz Kanada finanziert werden. Örtliche indigene Einrichtungen, sogenannte *aboriginal agreement holder*, bekommen diese Gelder zugewiesen, um für ihre Aborigines-Gemeinde ein entsprechendes Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangebot umzusetzen. Die konkreten Inhalte der Programme bzw. Umsetzung der Ziele bestimmt damit der *agreement holder*, wobei in den zehn Provinzen und in den drei Territorien des Landes unterschiedliche Organisationen bzw. Einrichtungen als *agreement holder* fungieren. Diese sind über die Internetseite des Projekts abrufbar.[36]

Grundsätzlich bieten alle FNICCI basierten Einrichtungen Fort- und Weiterbildungen an, um ihre Mitarbeiter zu trainieren und qualifizieren. Der Umfang kann variieren (halbtags- bis hin zu zweiwöchigen Veranstaltungen). FNICCI basierte Einrichtungen bieten Kurse insbesondere zu folgenden Themen und Inhalten an:

- *Verhaltensbeobachtung* bei Kindern im Alter von null bis fünf Jahren, um Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen zu erkennen;
- *Sprachfortbildungen*, um die Grundlagen von Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit aufzuzeigen und den Erzieherinnen und Erziehern Strategien zur Sprachförderung an die Hand zu geben.
- Die Erstellung und Implementierung eines *kulturbasierten Curriculums*, das gemeinsam mit Aborigines-Eltern, mit Älteren und mit der Gemeinde entwickelt wird. In vielen Einrichtungen wird dafür vielfältiges Material zu Verfügung gestellt, zum Beispiel in Form der *Early Childhood Education Curriculum Boxes*.

Bringing Tradition Home will die traditionelle Kindererziehung bei den Aborigines wiederaufleben lassen; so werden das Geschichtenerzählen, die Verwendung von Naturheilmitteln und die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Mittelpunkt gestellt.

Ein weiterer Punkt betrifft die Vermittlung von *Evaluationsmethoden,* die auf einfache Art und Weise eine Evaluation des umzusetzenden Programms erlauben. Strategien zur *Einbeziehung der gesamten Gemeinschaft* bei der Entwicklung, Implementierung und Umsetzung der Programme sind Teil der Weiterbildungsangebote ebenso wie *Family Child Care Courses*. Diese vermitteln den Aborigines die Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigenständig häusliche Kinderbetreuung anzubieten.

Die Teilnehmenden der Fort- und Weiterbildungen erhalten entsprechende Nachweise über die Weiterqualifizierung, was in manchen Territorien bzw. Provinzen erforderlich ist, um die *Early Childhood Education License* zu erneuern. Diese Territorien bzw. Provinzen (wie Neufundland und Labrador) setzen auch voraus, dass die frühpädagogischen Fachkräfte eine entsprechende ein- oder zweijährige Ausbildung durchlaufen haben. Andere Provinzen bzw. Territorien hingegen (wie Nunavut und die Nordwest-Territorien) stellen für die Arbeit im *Early Childhood Education*-Sektor keine besonderen Qualifizierungsanforderungen.

Auch bei AHSOR wird die Umsetzung des Programms in die Hände der indigenen Bevölkerung gegeben. Die kanadische Regierung stellt jährlich 59 Mio. USD zu Verfügung, wodurch 9.000 Kinder der indigenen Bevölkerung an einem der über 300 AHSOR-Programme, die in den unterschiedlichen Reservaten stattfinden, teilnehmen können. Das AHSOR-Programm enthält die gleichen sechs Punkte im Fokus wie die US-amerikanischen MSHS-Programme (vgl. Kap. 5.2.1).

Methodenbeispiele

Die Aborigines folgen in ihrer Erziehung dem philosophischen Motto: *the land is the first teacher* (Haig-Brown/Dannenmann 2008, S. 248). Die enge Verbindung von indigenem Wissen und Spiritualität mit dem Land der Aborigines ist Teil eines holistischen Erziehungskonzepts, welches in den FNICCI-Programmen umgesetzt werden soll. Beispielsweise setzt ein Programm, das in Saskatchewan durchgeführt wird,

36 www.hrsdc.gc.ca/eng/employment/aboriginal_employment/locations/index.shtml#sk

dieses Prinzip in der täglichen Arbeit mit Kindern um, indem indigene Zeremonien gemeinsam mit Älteren praktiziert werden:

„Before taking plants, Elder Clara performs a quiet ceremony, modeling prayer, offerings and thankfulness. She will then explain to students that they may now gather sage, which can be used both as a medicine and smudge. You will hear her explain how and why to show respect for the land and life of the plant by giving back to the earth when something is taken" (Goulet/McLeod 2002, S. 362).

Evaluation

Bislang gibt es wenig Hinweise für die Effektivität der FNICCI-Programme (mit Ausnahme des AHSOR), wobei Forscher die Einbindung der Aborigines in die Entwicklung, Implementierung und Umsetzung der Programme als potenzielle Wirkfaktoren sehen (Best Start Resource Centre 2010). Eine Auswertung von Experteninterviews aus British Columbia, Saskatchewan und Ontario ergab, dass Programme dann besonders gut funktionieren, wenn sie

(a) traditionelle Familienrollen aufleben lassen,
(b) die Fachkräfte selbst Aborigines aus der Gemeinde sind,
(c) traditionelles Wissen bereits bei der Entwicklung des Curriculums berücksichtigt wird (Greenwood and Shawana 1999).

Auch der *Aboriginal Peoples Survey* (Statistics Canada 2008) bezeugt die Wichtigkeit einer traditionellen Familienstruktur beim Spracherwerb: So hatten Kinder, die in Großfamilien aufwuchsen, ein besseres Sprachverständnis und eine bessere Sprachproduktion für ihre Muttersprache als Kinder, die in Kleinfamilien aufwuchsen.

Einzelne FNICCI-Programme werden von den Organisationen bzw. Einrichtungen, die die Programme anbieten, selbst evaluiert. Entsprechend werden Kurse und Anleitungen zum Thema Programmevaluation angeboten. Die *BC Aboriginal Child Care Society* hat 2003 beispielsweise das *Handbook of Best Practices in Aboriginal Early Childhood Program* veröffentlicht, das auch online abrufbar ist[37] und eine detaillierte Einführung zum Thema Evaluation bietet, indem die Fragen *Was, Wann, Wer, Wie* evaluiert diskutiert werden. Ebenso bietet das Gesundheitsministerium eine online verfügbare Evaluationsanleitung an: *Guide to Project Evaluation: A Participatory Approach*.[38] Gerade diese partizipierende Evaluation wird als optimaler Ansatz betrachtet, um indigene Bevölkerungsgruppen in den Blick zu nehmen (Park u.a. 1993), wobei sich die Ergebnisse auf einzelne, lokale Programme beziehen.

Auf nationaler Ebene berichtet *Statistics Canada* (2008), dass sich die Beteiligung von Kindern der Aborigines an frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsprogrammen zwischen 1987 und 2001 vervierfacht hat. Das Gesundheitsministerium (Health Canada 1998) berichtet, dass Aborigines-Eltern es grundsätzlich als positiv erleben, wenn ihre Kinder an den Programmen teilnehmen.

Eine Evaluation der AHSOR-Programme wurde bereits im Auftrag des Gesundheitsministeriums abgeschlossen,[39] die überwiegend von Programmerfolgen berichtet. Die zentrale Zielvorgabe aller *Head Start*-Programme, nämlich die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für späteren Schulerfolg, wird demnach erreicht.

Darüber hinaus sind Kinder, die AHSOR-Programme durchlaufen haben, besser auf den Schuleintritt vorbereitet, haben bessere Lernstrategien und leben gesünder als Kinder ohne AHSOR-Hintergrund. Auch für die Eltern dieser Kinder lassen sich positive Ergebnisse berichten: Sie waren häufiger in einem geregelten Arbeitsverhältnis, hatten ein besseres soziales Netzwerk und deutlich mehr kulturellen Stolz als Eltern, die nicht in AHSOR-Programme involviert waren. Für die AHSOR-Programme wurde von einem Evaluationskomitee ein wissenschaftlich fundiertes Verfahren der Evaluation entwickelt, das auf logistischen Modellen und Pfadanalysen beruht, um so eine plausible Zuschreibung von Ursachen zu den Resultaten vorzunehmen. Das *Logic Model Workbook*[40] bietet eine ausführliche Einführung in diese Evaluationsmethode (Matheson 2008). Großangelegte nationale Evaluationsstudien der FNICCI- und AHSOR-Programme werden derzeit durchgeführt (Nguyen 2011).

37 ruralteammanitoba.cimnet.ca

38 www.hcsc.gc.ca/hppb/familyviolence/htm

39 www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/performance/eval/index-eng.php

40 www.bcfnhs.org

Kritische Stimmen merken allerdings an, dass bei einer Evaluation der Programme nicht ausreichend kultursensitiv vorgegangen wird, da beispielsweise IQ-Messungen und Schulerfolg keine universellen Aussagen über kindliche Kompetenz zulassen (Tunison 2007). Erste alternative Evaluationsansätze explorieren daher neue kultursensible Herangehensweisen, um den Erfolg pädagogischer Ansätze bei den kanadischen Aborigines zu messen, beispielsweise der *Holistic Approach to Measuring Success* (Canadian Council on Learning 2009).

5.3 Resümee der internationalen Programme

Die internationalen Curricula (Australien, Kanada, Neuseeland, USA) und die damit verbundenen Weiterbildungsformate sind darauf angelegt, auf nationaler Ebene langfristig, kontinuierlich und umfassend Fachkräfte zu schulen, um Kinder kultureller Minoritäten in ihren Kompetenzen zu fördern. Die detaillierte Betrachtung der Programme zeigt Übereinstimmungen sowie Unterschiede hinsichtlich Inhalt, Umsetzung und Ziel. Die *Gemeinsamkeiten* der Programme stellen länderübergreifende Wirkfaktoren dar, die *Unterschiede* hingegen deuten auf kulturelle Passungen oder nationalgesellschaftliche Besonderheiten hin.

Gemeinsamkeiten

Übereinstimmend lässt sich festhalten, dass in allen Curricula die Sprache als ein zentrales inhaltliches Element gesehen wird. Vor allem bilinguale Fachkräfte sind daher eine wichtige Ressource bei der Umsetzung der Curricula: Kinder werden durch bilinguale Fachkräfte an den Erwerb der Landessprache herangeführt (USA), zu ihrer ursprünglichen Sprache zurückgeführt (Kanada, Australien) oder im Gebrauch zweier Sprachen ermutigt (Neuseeland, Australien).

Wichtig ist daher in allen Programmen auch der Einbezug von pädagogischem Fachpersonal mit Migrationshintergrund, da diese die erforderliche Sprachkompetenz und das nötige kulturelle Wissen mitbringen.

In allen vorgestellten Programmen liegt methodisch ein starker Fokus auf den Verfahren der Dokumentation, um Lehr- und Lernprozesse zu belegen und illustrieren, aber auch als Reflexionsgrundlage, um die Effektivität und Wirksamkeit von Methoden einschätzen zu können. Alle Programme beinhalten daher Weiterbildungsformate zur Schulung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beobachtung aufseiten der Fachkräfte sowie Anleitungen zu kreativer und vielseitiger Dokumentation der kindlichen Entwicklung. Darüber hinaus werden die Fachkräfte in allen Programmen ermutigt, die Wirksamkeit ihrer Initiativen zu überprüfen bzw. zu hinterfragen, also eigenständig subjektive Evaluationen vorzunehmen.

Ein weiterer Faktor, der in allen Programmen als wichtig erachtet wird, ist die Einbindung von Eltern oder auch der sozialen Gemeinschaft in den frühkindliche Bildungs- und Erziehungsprozess; entsprechend werden auch hier Training und Anleitung für das pädagogische Fachpersonal geboten, um das Engagement aufseiten der Eltern zu fördern.

Unterschiede

Unterschiede zwischen den Curricula lassen sich bereits bei der Konzeption der Programme finden: In einigen Kontexten wurde die inhaltliche Gestaltung der Programme von wissenschaftlichen Experten vorgenommen (Australien, Neuseeland, USA), in wenigen Kontexten wird die Gestaltung den lokalen Bevölkerungsgruppen der ethnischen Minderheit überlassen (Kanada).

Auch hinsichtlich der Strukturiertheit und Verbindlichkeit der Programme zeigen sich Unterschiede: So gestehen das neuseeländische und das kanadische Curriculum den pädagogischen Fachkräften viel Freiraum bei der konkreten Umsetzung des Curriculums zu mit dem Hauptziel, die individuelle Persönlichkeit des Kindes ganzheitlich zu fördern, wohingegen die *Migrant and Seasonal Head Start*-Programme der USA und *Being, becoming and belonging* aus Australien deutlich präziser strukturiert und verbindlicher sind mit dem Ziel, die Kinder optimal auf den Schuleintritt vorzubereiten.

In diesem Zusammenhang wird auch klar, dass die zugrunde liegenden Ziele der Programme variieren: Das Inuit-Programm in Kanada stellt die Stärkung der eigenen kulturellen Identität in den Mittelpunkt des Programms, während das MSHS-Programm in den USA eher auf Assimilation bzw. Akkommodation von Kindern aus Familien mit Migrations- und Gastarbeiterhintergrund durch formale Bildung zielt.

Die Curricula von Neuseeland und Australien liegen zwischen diesen beiden Extremen, da sie zwar allen

Kindern Zugang zu formaler Bildung schaffen wollen, zudem aber auch die Entwicklung von Respekt für kulturelle Heterogenität fördern. Da auch Evaluationskriterien von der Zielsetzung der Programme abhängen, finden sich hier ebenso Unterschiede:

Die USA betrachten die Programme als finanzielles Investment in frühe Bildung, welche langfristig zu Ersparnissen führt (z.B. durch Verringerung von Kriminalität oder verbesserte Schulabschlüsse). Der Schulerfolg der Kinder ist von zentraler Bedeutung, somit fokussieren die Programme die Verbesserung der kognitiven und linguistischen Fähigkeiten bei Kindern. Hier setzen Evaluationsstudien in den USA entsprechend an und beurteilen Schulerfolg und langfristige Entwicklungskonsequenzen mit/ohne Teilnahme an einem Programm (Kontrollgruppen-Design), um so Aussagen über Kosten und Nutzen des Programms zu treffen.

Auch Neuseeland und Kanada wollen ihre Kinder auf den Schuleintritt vorbereiten, haben aber dies aufgrund des holistischen Ansatzes mehr im Fokus als kognitive und linguistische Kompetenzen. Gerade diese ganzheitliche Herangehensweise gestaltet die Messung von Erfolg auf einer objektiven Ebene als schwierig, weshalb hier derzeit noch großer Forschungsbedarf besteht.

Für das noch junge Curriculum Australiens stehen demnach wissenschaftliche Evaluationsstudien noch aus.

6 Diskussion und Ausblick

Das Kapitel 6.1 enthält anhand der dargestellten Programme Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Konzipierung, Implementierung und Evaluation. Eine Systematisierung der Programmziele macht die damit verbundenen Evaluationsanforderungen deutlich.

Das Kapitel 6.2 zeigt den Forschungsbedarf und die Forschungsfelder interkultureller Pädagogik in Deutschland auf, wobei Erkenntnisse der Kultur- und Entwicklungspsychologie rekurriert und abschließend ein ökokulturelles Kulturverständnis diskutiert werden.

6.1 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

6.1.1 Anregungen aus den internationalen Programmen

Die Betrachtung von über 30 Programmen der Fort- und Weiterbildung im nationalen und internationalen Raum verdeutlichen die Vielfalt an existierenden Konzeptionen, Formaten und Methoden, die im Rahmen des Themenfeldes *Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich* Verwendung finden.

Die Mehrzahl der nationalen bzw. internationalen Programme und Projekte streben durch ihre Fort- und Weiterbildungen langfristig eine verbesserte Teilhabe am Bildungssystem von Kindern mit Migrationshintergrund an. Im internationalen Raum gibt es darüber hinaus Programme, die darauf abzielen, die Kultur von ethnischen Minderheiten oder indigenen Bevölkerungsgruppen explizit zu fördern oder zu erhalten; diese Programme haben somit einen anderen Blickwinkel hinsichtlich ihrer übergeordneten Zielsetzung. In Deutschland sind derartige Initiativen zur Stärkung kultureller Eigenheiten bestimmter ethnischer Gruppen bislang eher selten.

Auch auf struktureller Ebene gibt es deutliche Unterschiede zwischen den nationalen und internationalen Programmen. Bislang sind alle deutschen Projekte sowohl örtlich als auch zeitlich begrenzt angelegt, wobei vergleichbare Kleinprojekte selbstverständlich auch im internationalen Raum vorhanden sind.

Die ausführliche Darstellung internationaler (überregional und langfristig konzipierter) Programme in dieser Expertise stellt das gesamte Spektrum an Angeboten und Formaten vor und bietet somit neue Anregungen für die Konzeption von Weiterbildungsprogrammen in Deutschland – auch im Hinblick auf die Frage, ob eine bundesweite Implementierung von Programmen sinnvoll ist.

Größere thematisch-inhaltliche Bandbreite der internationalen Curricula

Die internationalen Curricula wollen allen im Elementarbereich tätigen Fachkräften (aus unterschiedlichen Einrichtungen, mit oder ohne abgeschlossene Ausbildung), die Aus- und Weiterbildung im Curriculum ermöglichen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich eine größere Bandbreite an Formaten bei den internationalen Programmen finden lässt. Beispielsweise sind die Curricula in Australien, Neuseeland und in den USA auch als Studieninhalte in die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte integriert. Hier werden im Rahmen der *early childhood teacher education* Kurse angeboten, die auf Reflexion eigener kultureller Modelle abzielen und Kurse, in denen Wissen zum Thema Heterogenität vermittelt wird, beispielsweise in Bezug auf die Sprache oder den sozioökonomischen Status.

Darüber hinaus werden Studierende angehalten, Erfahrungen im Umgang mit Interkulturalität zu sammeln, beispielsweise durch Praktika in Einrichtungen mit einem hohem Migrantenanteil (Lim/Able-Boone 2005). Zusätzlich werden Kurz- und Langzeitfortbildungen zur Qualifizierung angeboten, die einrichtungsübergreifend, aber auch teambezogen innerhalb einer Einrichtung stattfinden können. Mentoring-Programme und Supervision, Teilnahme an Kongressen und Konferenzen stehen im Rahmen der internationalen Formate ergänzend zur Verfügung.

Demgegenüber sind die deutschen Formate im Bereich interkultureller Pädagogik zeitlich und örtlich mehr begrenzt: Hier werden bislang überwiegend Lang- und Kurzzeitformate im Rahmen regional begrenzter Initiativen als Wege der Wissensvermittlung erprobt, wobei sich eine Präferenz für Langzeitformate abzeichnet.

Hoher Grad an Flexibilität der internationalen Curricula

Eine weitere Eigenheit der internationalen Curricula ist eine abstrakte und generalisierte Formulierung der zugrunde liegenden Prinzipien und Leitgedanken, wobei die konkrete Ausformulierung und Umsetzung weitgehend den lokalen Institutionen und Akteuren überlassen wird. Diese Flexibilität erlaubt eine Anpassung der Programme an verschiedene Gegebenheiten und Bedingungen, was in Ländern mit verschiedenen ethnischen Gruppen oder in Kontexten mit großen sozioökonomischen Unterschieden zentral ist, um sicherzustellen, dass ein Programm die Zielgruppe auch erreicht.

Deutlich wird dies bei den *Migrant and Seasonal Head Start*-Programmen der USA: hier sind in den meisten Bundesstaaten Kinder lateinamerikanischer bzw. mexikanischer Herkunft die Zielgruppe, in einigen Bundesstaaten jedoch auch afroamerikanische Kinder (Health Resources and Services Administration 2010). Fachpersonal sollte hier durchaus unterschiedliche kulturelle Kompetenzen erwerben, z.B. sind spanische Sprachkenntnisse besonders im Umgang mit lateinamerikanischen bzw. mexikanischen Migrantengruppen hilfreich. Aber auch einzelne Kindertageseinrichtungen bringen unterschiedliche Ressourcen mit oder unterliegen bestimmten Einschränkungen; auch hier ist eine Programmflexibilität von Vorteil.

Unerlässlich: Die Vernetzung von Programmen

Trotz dieser regionalen Unterschiede sind die Programme innerhalb eines Landes eng vernetzt, beispielsweise durch *Collaboration Offices* (USA) oder ECE *consultants* (Neuseeland). Kongresse und Konferenzen, die sich mit den Curricula auseinandersetzen, fördern außerdem die Vernetzung aller Akteure.

Im europäischen Raum zeichnet sich ebenfalls eine derartige Vernetzung von Akteuren im Bereich interkultureller Pädagogik ab: Ein erster Schritt in diese Richtung wurde beispielsweise durch die Gründung des Netzwerkes DECET (*Diversity in Early Childhood Education and Training*) getan.[41] DECET ist ein Netzwerk, das als Zusammenschluss von 14 Projekten und Organisationen entstanden ist, die sich mit dem Thema kulturelle Diversität in der Bildung, Betreu-

41 www.decet.org

ung und Erziehung von Kindern befassen. Ziel von DECET ist die Verbindung und Wissensvermittlung unter Akteuren der interkulturellen Pädagogik über Landes- und Projektgrenzen hinweg, z.B. im Rahmen von Konferenzen. Von deutscher Seite ist das *Institut für den Situationsansatz* (ISTA) mit Sitz in Berlin im DECET-Netzwerk vertreten.

Forderung nach einheitlichen Standards wider die föderalistische Struktur

Mit der dezentralen und flexiblen Programmorganisation der landesweit angelegten Programme im internationalen Raum sind unterschiedliche Qualifikationsanforderungen an Fachpersonal verbunden. In den USA gibt es beispielsweise bislang keine einheitlichen staatlichen Vorgaben bezüglich der Personalqualifikationen im Elementarbereich. Dies ist den einzelnen Bundesstaaten überlassen, weshalb große Qualifikationsunterschiede des Personals zwischen den einzelnen Bundesstaaten bestehen. Die Forderung nach einer einheitlichen Regelung in Bezug auf die Qualifikation von Fachkräften wird zunehmend lauter (Garcia u.a. 2006). In einigen Ländern versucht man dieser Forderung bereits nachzukommen, beispielsweise in Neuseeland im Rahmen eines Zehnjahresplans,[42] wo alle Fachkräfte durch Schulung und Ausbildung bis zum Jahr 2012 ein gemeinsames Level erhalten sollen.

Auch in Deutschland wird darüber nachgedacht, langfristig eine einheitlich (hoch-)qualifizierende Ausbildung zum Thema interkulturelle Pädagogik in Grundausbildungen für den Elementarbereich zu integrieren. Timm Albers (2011) berichtet, dass die meisten frühpädagogischen Studiengänge innerhalb ihrer Modulstruktur auch Inklusion und Diversität thematisieren, beispielsweise in eigens entwickelten *Diversity*-Modulen. Die Zielsetzung solcher Module kann die Aneignung von Wissen über Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, über die Zusammenhänge zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungschancen, über Inklusions- und Exklusionsprozesse sein sowie der Erwerb von Kompetenzen für die Selbstreflexion, für die Arbeit mit Kindern und Eltern oder für die Teamarbeit (Prengel/Steinhilber 2007, S. 1f.). Die bislang entwickelten *Diversity*-Module könnten hier als Ausgangspunkt für die Konzeption oder Weiterentwicklung frühpädagogischer Studiengänge genutzt werden (Albers 2011).

Die Einstellung und Berücksichtigung des Fachpersonals mit Migrationshintergrund

Dieser Faktor ist in allen internationalen Programmen zentral. In vielen Fällen scheint das Fachpersonal mit Migrationshintergrund sprachliche Barrieren im Umgang mit Kindern und deren Eltern zu überwinden und eine gute Basis für einen kultursensiblen und respektvollen Umgang miteinander zu legen. Leider wird in fast allen Programmen über einen Mangel an Fachkräften mit Migrationshintergrund geklagt. An dieser Stelle ist somit auf nationaler und internationaler Ebene Forschungsbedarf festzuhalten, um Faktoren zu identifizieren, die junge Menschen mit Migrationshintergrund davon abhalten, einen entsprechenden Beruf zu wählen, aber auch um Faktoren zu identifizieren, die als Anreiz für eine entsprechende Ausbildung dienen könnten. Beispielhaft sei hier auf die deutschen Programme ADAPT und *Fackel* hingewiesen, die explizit Migrantinnen und Migranten in der Erzieherausbildung unterstützen.

Das kanadische Programm zur interkulturellen Pädagogik der *First Nations and Inuit Childcare Initiative* (FNICCI) ist weltweit eines der wenigen Programme, das in seiner Konzeption und Umsetzung weitgehend in die Hände der indigenen Minderheitsgruppen Kanadas gelegt wurde. Da in diesem Programm Kinder in ihren kulturellen Wurzeln gestärkt werden sollen, wurde es hier als sinnvoll erachtet, nicht nur bei der Umsetzung von Projekten Fachkräfte mit dem entsprechenden ethnisch-kulturellen Hintergrund und kulturellen Wissen zu beschäftigen, sondern bereits bei der Konzeption der Projekte.

Weltweit finden sich nur wenige Programme, die explizit die Kultur von ethnischen Minderheiten oder indigenen Bevölkerungsgruppen fördern oder erhalten wollen: In Irland gibt es beispielsweise das Programm *Naíonra,*[43] das Kindern (und Eltern) mittels früher Sprachimmersion die irische Sprache wieder näherbringen will; ein ähnlicher Versuch wird in norddeutschen Kindertageseinrichtungen unternom-

42 minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexid=10944

43 www.naionrai.ie/ionaid/index.enoderhttp://comharnaionrai.com/naionrai.html

men: so wird in Emden mit den Kindern beispielsweise Plattdeutsch gesprochen.[44]

Die meisten frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsprogramme verfolgen jedoch das Ziel, allen Kindern herkunftsunabhängige Zugänge zu Bildungsangeboten zu verschaffen, was insofern als adaptiv bezeichnet werden kann, als formale Bildung in westlichen Kontexten einen hohen Stellenwert hat und eine wichtige Voraussetzung für beruflichen Erfolg darstellt (Rauschenbach 2010, 2009). Eine Systematisierung von Programmzielen und damit verbundenen Evaluationsanforderungen wird im folgenden Abschnitt vorgenommen.

6.1.2 Ziele von Weiterbildungsformaten und Evaluationsanforderungen

Wie bei den Übersichten und Darstellungen der nationalen und internationalen Weiterbildungsformate deutlich wird, variieren diese zwar hinsichtlich vieler Merkmale, verfolgen aber dennoch ähnliche Ziele hinsichtlich dessen, was kurz- und langfristig erreicht werden soll.

Im Folgenden wurde der Versuch unternommen, eine systematische Gliederung der primären Zielsetzungen von Weiterbildungsformaten zur interkulturellen Pädagogik darzustellen (vgl. Abb. 2). Diese soll anschließend dazu dienen, die bisher durchgeführten Evaluationen den entsprechenden Zielen zuzuordnen sowie auszuarbeiten, welche Ziel-Ebenen zukünftig noch stärker in den Blick genommen werden sollten.

Die Zielgruppe der zuvor betrachteten Weiterbildungsformate sind im Elementarbereich tätige pädagogische Fachkräfte. Welche Kompetenzbereiche wollen Weiterbildungsprogramme demnach stärken und welche Veränderungen sollen damit einhergehend erzielt werden?

Im Bereich der interkulturellen Pädagogik sind verschiedene Kompetenzbereiche bedeutsam. Veronika Fischer u.a. (2009) subsumieren diese auf drei Ebenen:
- *Ich-Ebene*: Selbstreflexive Kompetenz/Haltung
- *Wir-Ebene*: Kommunikative Kompetenzen, Fähigkeit zur Austragung und Mediation von Konflikten
- *Sach-Ebene*.

Annika Sulzer und Petra Wagner (2011) benennen ähnliche Kompetenzbereiche, differenzieren diese jedoch weiter aus:
- *Selbstreflexionskompetenz* (Ich-Ebene)
- *Fachkompetenz* (Sach-Ebene, z.B. Wissen um Heterogenitätsmerkmale)
- *Werteorientierte Handlungskompetenz* (Wir-Ebene; Thematisierung und aktiver Abbau von Diskriminierung)
- *Analysekompetenz* (Wir-Ebene; z.B. Wahrnehmung der Bildungsprozesse von Kindern)
- *Methodisch-didaktische Kompetenz* (Wir-Ebene; zur Gestaltung der pädagogischen Praxis)
- *Kooperationskompetenz* (Wir-Ebene; Zusammenarbeit mit heterogenen Teams).

Ziel 1: Kognitive Ebene

Im ersten Schritt des Erwerbs können diese Kompetenzen aufseiten des pädagogischen Fachpersonals als kognitives Ziel verstanden werden. Die Kompetenzen werden hierbei theoretisch vermittelt und erworben.

Ziel 2: Verhaltensebene

Die unter der Wir-Ebene gefassten Kompetenzen führen wiederum dazu,[45] dass sich die Interaktionen der pädagogischen Fachkraft mit Kindern, Eltern und/oder Kolleginnen und Kollegen verändern. Eine Veränderung im Umgang mit Mitmenschen[46] im Alltag ist die *Verhaltens-Ebene*. Wie genau diese Veränderung aussehen soll, hängt vom inhaltlichen Fokus des Programms ab, weshalb eine veränderte Interaktion hier nicht weiter spezifiziert ist. Annika Sulzer und Petra Wagner (2011) benennen hierbei das „wertschätzende, kindorientierte Arbeiten" in der Interaktion mit Kindern; Veronika Fischer u.a. (2009) betonen die „Fähigkeit der Verständnisgenerierung durch Zurückspiegelung". Der Fokus kann demnach unterschiedlich gesetzt sein beziehungsweise Verschiedenes umfassen.

44 www.studentenwerk-oldenburg.de/allgemeines/presseinfos/484-plattdueuetsch-int-kita.html

45 Die Wir-Kompetenzen befinden sich dabei mit in Interaktion und sind bedingt durch die beiden anderen Kompetenzbereiche (Ich-Ebene und Sach-Ebene)

46 In der Abbildung 2 sind Kinder, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen benannt, da diese Personengruppen besonders relevant für den pädagogischen Alltag sind. Selbstverständlich wirkt sich diese Interaktionskompetenz ebenfalls auf den Kontakt zu allen anderen Personen aus.

Bei der Interaktion mit Kindern sind (in der Abbildung 2) zwei Interaktionsschwerpunkte differenziert und abgebildet, da diese in den beschriebenen Programmen vorkommen, ihnen aber unterschiedliche Zielsetzungen zugrunde liegen:

Unter *(A)* geht es um ein interkulturell kompetentes Handeln der pädagogischen Fachkraft, das mit kindlicher Heterogenität diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch umgeht (Terminologien übernommen von Sulzer/Wagner 2011) und somit dem Kind ein Bildungssetting bietet, in dem es sich angenommen fühlt und in dem es eine individuelle (kultursensitive) Förderung erfährt.

Unter *(B)* geht es um die Gestaltung von Situationen, die Kindern eine diversitätsbewusste Haltung und einen diskriminierungskritischen Umgang mit anderen vermitteln. Dieses Ziel wird hauptsächlich in Programmen verfolgt, die an den *Anti-Bias-Ansatz* angelehnt sind (z.B. *Kinderwelten*).

Ziel 3: Langfristige Folgen

Eine Veränderung auf der Verhaltensebene im Kontakt mit den verschiedenen Interaktionspartnern soll nun dazu führen, dass aufseiten der verschiedenen Personengruppen folgende *langfristigen Folgen* erzielt werden:

Bei den *Kindern* wird entsprechend den zwei Interaktionsschwerpunkten differenziert:

Resultat *(A)* größeres Wohlbefinden sowie in die Ausschöpfung von Begabungen und Entwicklungspotenzialen durch eine individuelle Förderung. Im weiteren Verlauf soll dies langfristig insbesondere zu einer erfolgreichen Partizipation am Bildungssystem führen.

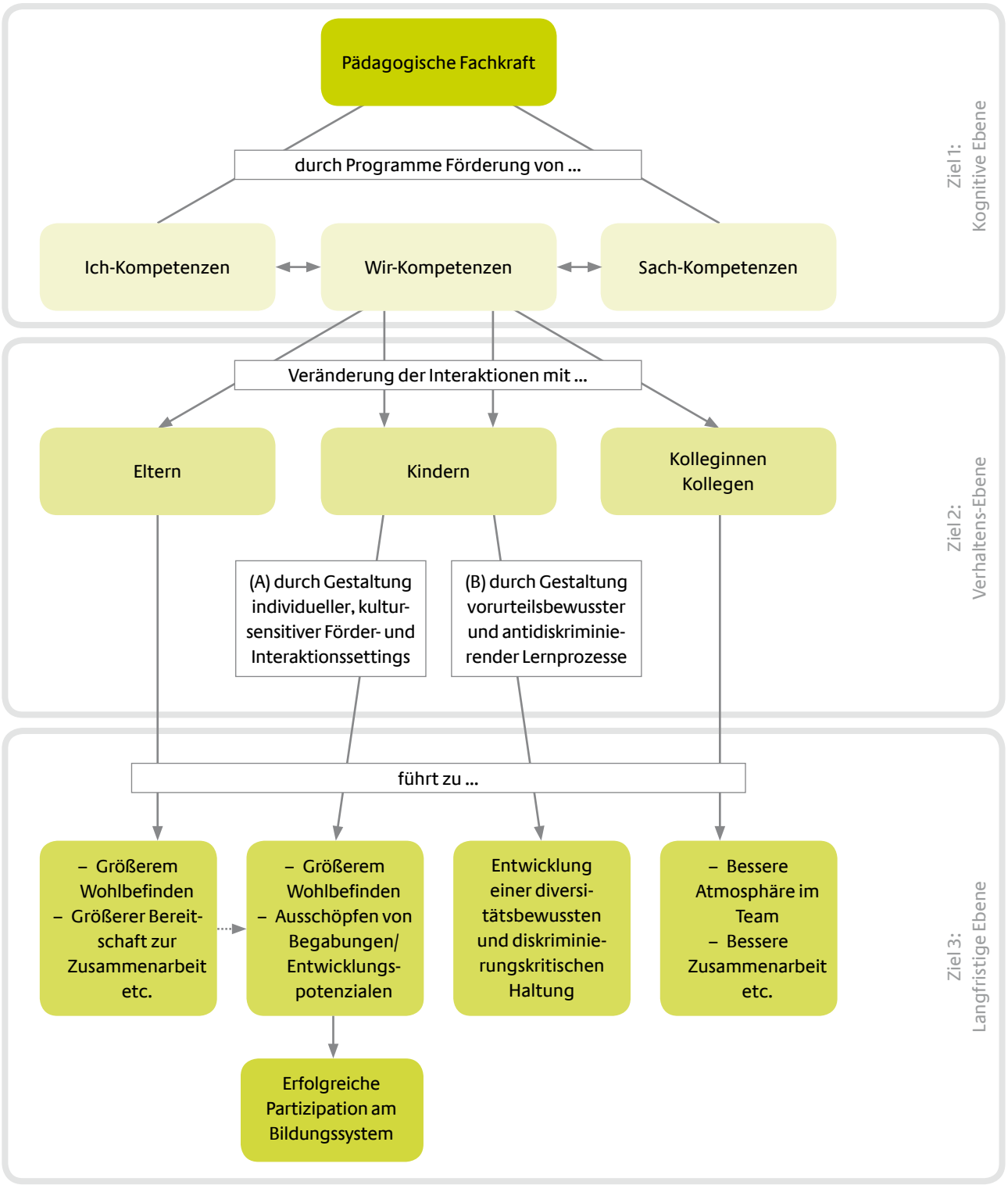
Resultat *(B)* wiederum ist die Entwicklung einer diversitätsbewussten Haltung und eines diskriminierungskritischen Umgangs mit anderen (was sicherlich auch zu größerem Wohlbefinden führt).

Im Kontakt mit den *Eltern* kann ein Ergebnis sein, dass sie sich vom pädagogischen Fachpersonal angenommener fühlen, was wiederum zu einer besseren Zusammenarbeit führt.[47]

In Bezug auf die Interaktionen mit *Kolleginnen* und *Kollegen* kann ein veränderter Umgang zu einer verbesserten Team-Atmosphäre sowie zu einer besseren Zusammenarbeit führen. Erst wenn die Ziele eines Programms benannt und abgegrenzt wurden, ist eine gezielte Evaluation möglich.

47 Dies kann sich wiederum zusätzlich auf eine verbesserte Förderung des Kindes in der Familie auswirken, was in der Abbildung mit einem gestrichelten Pfeil gekennzeichnet ist.

Abbildung 2: Zielsetzungen von Weiterbildungsformaten



Quelle: Eigene Darstellung.

Fazit

Was wurde in Programmen bisher wie evaluiert?
Bei den nationalen Programmen beschränkt sich das Evaluationsformat primär auf subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden, die hauptsächlich durch Fragebögen erfasst wurden. Bei den vier detaillierter beschriebenen Programmen trifft das entsprechend auch zu, wobei im Projekt *frühstart* auch Sprachstandserhebungen mit den Kindern durchgeführt wurden, was einem objektiven Maß der Ziel-Ebene 3 (Langfristige Folgen) entspricht.

Des Weiteren ist das formative Evaluationsformat dieses Projektes positiv zu erwähnen, was bedeutet, dass es im Prozess mehrerer Projektphasen immer wieder entsprechend verändert wurde.

Zusätzlich wurden unterschiedliche Methoden herangezogen: Fragebögen und Interviews mit den Teilnehmenden. Dies trifft auch für das Projekt *Inklusive Menschrechte* zu. Die Projekte *frühstart* und *Kinderwelten* zeichnet in ihrem Evaluationsvorgehen aus, dass sie unterschiedliche Personengruppen in ihre Befragungen einbezogen (Leitungen, pädagogisches Fachpersonal, Eltern, Trägerangehörige). Das Projekt *Inklusive Menschrechte* hat beispielhaft eine Prä-post-Erhebung vorgenommen, um eine Veränderung durch die Fortbildungen bestimmen zu können. Es wird deutlich, dass durchaus vielfältige Evaluationsformate (Prä-post-Design, formatives Vorgehen, subjektive und objektive Maße) sowie Evaluationsmethoden (Fragebögen und Interviews) eingesetzt wurden.

Allerdings ist zu verzeichnen, dass die zuvor beschriebenen Zielsetzungen mehr objektive Evaluationsformate zulassen und auch erfordern. Subjektive Evaluationsformate erheben in den meisten Fällen die Einschätzung der Teilnehmenden, ob eine Fortbildungsveranstaltung gefallen hat und/oder ob sie annehmen, dass sie ihnen hilfreiche Kompetenzen vermittelt hat:

Wie könnten die einzelnen Zielebenen idealerweise erhoben werden und auf welchen Ebenen besteht insbesondere Evaluationsbedarf?
Lernerfolgskontrollen bieten sich beispielsweise an, um die *Zielebene 1 (Kognitive Kompetenzen)* zu erfassen. Wie Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011) bei der Analyse von circa 8.200 Weiterbildungsangeboten für frühpädagogische Fachkräfte allgemein feststellen, findet eine Lernerfolgskontrolle in nur circa vier Prozent aller Angebote statt. Lernerfolgskontrollen sind selbstverständlich nur eine Methode, um Veränderungen objektiv zu erfassen. Eine Veränderung auf der *Zielebene 2 (Verhaltensebene)* sollte insbesondere durch objektive Methoden evaluiert werden, z.B. durch Verhaltensbeobachtungen und Videografien. Es scheint dringenden Bedarf zu geben, die Wirkung von Programmen auf dieser Zielebene objektiv zu evaluieren, denn bislang wird die objektive Beurteilung einer Veränderung auf der Verhaltensebene zugunsten von Selbsteinschätzungen stark vernachlässigt.

Ein weiterer Bedarf besteht darin, die langfristigen Auswirkungen auf der *Zielebene 3* hinsichtlich verschiedener Personengruppen zu untersuchen, zentral jedoch auf der Kind-Ebene. Hierzu sind Längsschnittuntersuchungen erforderlich, die die Auswirkungen von Weiterbildungsformaten zur interkulturellen Pädagogik auf die kindliche Entwicklung und den späteren Bildungserfolg spezifisch in den Blick nehmen. Nur so kann herausgearbeitet werden, ob die Programme

(a) tatsächlich zu einer Verhaltensänderung (*Zielebene 2*) aufseiten des pädagogischen Fachpersonals führen (hierbei sind Prä-post-Vergleiche dringend notwendig),
(b) ob eine solche Veränderung tatsächlich die kindliche Entwicklung und Bildungspartizipation (meistens als Hauptziel benannt) fördert (*Zielebene 3*).

Für die zukünftige Weiter- und Neuentwicklung von Weiterbildungsprogrammen der interkulturellen Pädagogik stellt die systematische Programm-Evaluation eine zentrale Herausforderung dar, um herauszustellen, was bisherige Programme leisten und welche Formate sich hierbei als funktional oder dysfunktional für die Qualifizierung von frühpädagogischem Fachpersonal erwiesen haben (Sulzer/Wagner 2011).

Solche Vorgehensweisen sind jedoch aufwendig, langwierig und kostspielig, sollten aber trotzdem in Angriff genommen und von Forschungsgeldgebern dringend unterstützt werden, um zu vermeiden, dass Maßnahmen langjährig eingesetzt und finanziert werden, deren Wirkweise sich später als dürftig herausstellt (Roos u.a. 2010).

Im Bereich der internationalen Programme lassen sich Evaluationsformate finden, die all den hier angeführten Aspekten gerecht werden: Die MSHS-

Projektevaluation [48] wurde mit einer Laufzeit von vier Jahren als Längs- und Querschnittsstudie entworfen und sieht vor, qualitative (Interviews, Fokusgruppen) und quantitative Daten (Verhaltensbeobachtungen, Testverfahren) auf verschiedenen Ebenen (Programmleitung, Fachkräfte, Eltern und Kinder) zu sammeln, um so zu einer realistischen Einschätzung der Programmwirksamkeit auf allen Zielebenen zu gelangen.

6.2 Ausblick: Forschung, Praxis, Transfer

6.2.1 Forschungsperspektiven

Wie in der Einleitung dargestellt, wird mit der Erweiterung der Perspektive zu einer „Pädagogik der Vielfalt" auf ein holistisches Verständnis von Heterogenität und damit einhergehend auf die Verschiedenheiten von Lebenswelten und Lebenserfahrungen Bezug genommen. Damit würde eine „Pädagogik der Vielfalt" unterschiedliche Teildisziplinen vereinen, so die Geschlechterpädagogik, Sonderpädagogik oder interkulturelle Pädagogik. Dabei wird immer wieder betont, dass die Teildisziplinen dennoch nicht überflüssig werden, sondern aus pragmatischen Gründen notwendig sind, um spezialisierte Kenntnisse und Herangehensweisen zu erforschen (Prengel 2010; Leiprecht 2008).

Pädagogik der Vielfalt: ein Zusammenspiel von vielen Dimensionen

Trotzdem darf ein holistisches Heterogenitätsverständnis nicht nur auf theoretischer Ebene existent bleiben. Um dem theoretischen und konzeptionellen Verständnis der „Pädagogik der Vielfalt" gerecht zu werden, sollte ein Erkenntnisgewinn nicht auf die Teildisziplinen und einer anschließenden „Zusammenführung" beschränkt bleiben. Forschungsprojekte, die Lebenswelten in ihrer Komplexität und Mehrdimensionalität in den Blick nehmen, sind extrem wichtig, um beispielsweise elterliche Sozialisationsstrategien und kindliche Entwicklungspfade beschreiben und verstehen zu können (Borke u.a. 2011; Keller 2011).

Ein Ansatz, der auch das Zusammenspiel von verschiedenen Dimensionen in den Blick nimmt, ist die Intersektionalitätstheorie (Klinger u.a. 2007), die insbesondere das Zusammenspiel von Faktoren untersucht, die mit einem größeren Risiko der Benachteiligung und Diskriminierung einhergehen (z.B. Geschlecht, sozioökonomische Schicht und ethnischer Hintergrund).

Der ökokulturelle Ansatz als praktikables Beispiel

Um insbesondere die kindliche Sozialisation und Entwicklung in Abhängigkeit von verschiedenen Lebenswelten zu untersuchen, kann ein ökokultureller Ansatz aufschlussreich sein (Keller 2007). Dieser würde vorsehen, bestimmte ökokulturelle Kontexte innerhalb Deutschlands in den Blick zu nehmen. Beispielsweise wäre der familiäre Migrationshintergrund als eine zu berücksichtigende Dimension zu betrachten, allerdings in Zusammenhang mit vielen weiteren Merkmalen der Heterogenität, welche die familiäre Lebenswirklichkeit ausmachen, z.B. der formale Bildungsgrad der Eltern, das unmittelbare Lebensumfeld (Stadt-Land), die Strukturen des Zusammenlebens (Groß- oder Kernfamilie).

Die Ausarbeitung der „kulturellen Modelle" verschiedener „kultureller Kontexte" innerhalb Deutschlands könnte

(a) zu einem besseren Verständnis von elterlichen Sozialisationsstrategien und kindlicher Entwicklung beitragen,
(b) darauf basierend zur Ausarbeitung gezielter, individueller und kultursensitiver Förderstrategien führen. Denn „Kinder brauchen Unterschiedliches, um gleiche Chancen für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Bildungsbiografie zu haben" (Sulzer/Wagner 2011, S. 23). Hierbei ist *individuell* nicht im Sinne von „einzeln" zu verstehen, sondern vielmehr im Sinne von „spezifisch", nämlich *kultursensitiv*. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass manche Kinder besser in Gruppen lernen und für sie dyadische Erzieherin-Kind-Interaktionen befremdlich sind (Keller 2011).

Das Verstehen unterschiedlicher Lebenswelten als Voraussetzung pädagogischen Arbeitens

Ein Ansatz, bei dem kulturelle Kontexte und Modelle untersucht werden, ist nicht als defizitorientiert zu verstehen, sondern als Bedeutungs- und Verhaltenssysteme von verschiedenen Lebenswelten (kulturellen Kontexten), ohne dabei eine normorientierte Haltung einzunehmen. Kultur im Sinne von geteilten Bedeutungs- und Verhaltenssystemen ist viel mehr als eine kontext-adaptive Leistung aufzufassen (Keller 2007).

48 *Design for Migrant and Seasonal Head Start Survey*, 2007–2011 (DHHS): www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/migrant_mshs/index.html

Diese Kontexte sind jedoch in dasselbe nationalstaatliche System eingebettet, das an alle Kinder beim Durchlaufen des Bildungssystems ähnliche Ansprüche stellt (vgl. Abb. 1). Allerdings sind die hierzu benötigten Kompetenzen in den verschiedenen Lebenswelten von Familien mehr oder weniger adaptiv. Das bedeutet, dass Kinder in Abhängigkeit von ihrer Lebenswelt, in die sie hineingeboren werden, mehr oder weniger die Kompetenzen erwerben, die das formale Bildungssystem erfordert. Dies kann wiederum durch frühe pädagogische Bildungsinstitutionen moderiert werden.

Sicherlich sind bei einer solchen Debatte die im formalen Bildungssystem geforderten Kompetenzen kritisch zu hinterfragen, beziehungsweise zumindest die „Begrenzungen, wie zum Beispiel Leistungsnormen, die in pädagogischen Ansätzen enthalten sind, transparent zu machen" (Prengel 2007, S. 371).

Die Beforschung und Ausarbeitung eines solchen konkreten Wissens, das auf die Interaktionen im Alltag übertragen werden kann, bedarf weiterer Forschung. Beispielsweise wird aktuell die Frage gestellt: Was sollte bei einer alltagsbasierten Sprachförderung beachtet werden, um Kinder aus verschiedenen kulturellen Kontexten zum Sprechen anzuregen (Schröder/Keller 2012)? Zudem ist ein Transfer von bereits vorhandenem Wissen voranzutreiben, indem dieses Wissen aus der (häufig englischsprachigen) Fachliteratur für elementarpädagogische Fachkräfte verfügbar gemacht wird.

Im Folgenden werden einige dieser Forschungsergebnisse aus der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie sowie der Kulturpsychologie beispielhaft aufgeführt.

6.2.2 Kulturelle Einflüsse auf Lehren und Lernen

Lehren und Lernen wird maßgeblich vom kulturellen Kontext beeinflusst: Kultur wirkt sich unter anderem aus auf die Ziele, die Sozialisationsagenten für die kindliche Entwicklung formulieren, auf Kompetenzdefinitionen, auf Lehr- und Lernmethoden, auf Sprache und Denken, auf das Zeitverständnis.

Diese Punkte sind im Bereich interkultureller Pädagogik alle relevant und bei der Konzeption von kultursensitiven Programmen der Fort- und Weiterbildung oder der Curricula entsprechend zu bedenken. Wenngleich auch manche dieser Aspekte bereits in den Programmen interkultureller Pädagogik enthalten sind, werden im Folgenden die zentralen Bereiche im Kontext von Lehren und Lernen vorgestellt, die elementaren Kultureinflüssen unterliegen.

Formale Bildung: das zentrale Bildungsziel westlicher Kulturen

Aus der Kulturpsychologie ist bekannt, dass Ziele für kindliche Entwicklung in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext stark variieren (Rogoff 2003; Cole 1996). Kulturelle Kontexte verlangen nach der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die an die jeweiligen Lebensumwelten angepasst sind und so einen erfolgreichen Erwachsenen ausmachen. Dies spannt sich von der Technik des Webens (Maynard/Martini 2004; Rogoff 2003), über den Schiffsbau und Fischfang (Everett 2008), über die soziale Rollenerfüllung (Keller 2011) bis hin zu finanziellem und beruflichem Erfolg. Formale Bildung ist das zentrale Bildungsziel in westlichen Kulturen (Keller 2011); hier ist der Zusammenhang zwischen IQ-Werten und Schulerfolg nachgewiesen. Dass IQ-Messungen aber in nicht westlichen Kontexten scheitern bzw. verzerrte Ergebnisse liefern, ist ebenfalls bereits hinlänglich bekannt (Cole 1996).

In Deutschland stammt die überwiegende Mehrheit von Kindern mit Migrationshintergrund aus nicht westlichen, meist ländlichen Kontexten (Keller 2011), daher sollte man auch hier Vorsicht walten lassen: Die Eltern dieser Kinder schreiben dem Schulerfolg möglicherweise einen geringeren Stellenwert zu als anderen Kompetenzen, beispielsweise den sozialen Fähigkeiten.

Die Weitergabe von Wissen ist in den Kulturen unterschiedlich

Ebenso sind die mit formaler Bildung verbundenen Lehrmethoden und Lehrmedien in nicht westlichen kulturellen Kontexten häufig unbekannt: In vielen traditionellen Kulturen wird Wissen mündlich weitergegeben und überliefert; diese orale Tradition war und ist beispielsweise in traditionellen afrikanischen Kulturen sehr präsent. Hier herrscht nicht nur ein anderes Verhältnis zu Wissen, es wird auch anders vermittelt.

Wissen wird von einer Generation zur nächsten weitergegeben und unterliegt dabei gleichzeitig einem ständigen Wandel, da Wissen immer wieder aufs Neue verstanden, reflektiert und hinterfragt wird (Stagl/Ribarits 2010). Im Bereich der interkulturellen Pädagogik sollte daher die orale Vermittlung von Wissen in Form von Erzählungen und Narrationen stärker berücksichtigt werden. *Te Whāriki* verfolgt diesen Ansatz in Form der *learning stories*.

Der Stellenwert der Sprachkompetenz
Ebenso unterliegt eine Definition von Sprachkompetenz kulturellen Einflüssen: Elaboriertes Sprechen und Eloquenz gelten in westlichen Kulturen als Sprachkompetenz, in nicht westlichen Kulturen geht es hingegen um die richtige Sprachnutzung: Kinder sollen ein Verständnis dafür entwickeln, welcher Erzählstil und welche Geschichte passend sind für bestimmte Anlässe (Stairs/Bernhard 2002). Erzählungen und Geschichten sind dann auch die Methode der Wahl, um Sprachkompetenz zu beurteilen, wie dies von Margaret Carr (1998) zur Beurteilung der Effektivität von *Te Whāriki* vorgeschlagen wird.

Analytisches Lernen versus ganzheitliches Lernen
Kognitive Stile bzw. Lernstile sind kulturabhängig (Armstrong 1994). In westlichen Kontexten ist ein analytischer Lern-Stil verbreitet, d.h. Konzepte werden anhand von Kategorien gebildet. Kinder bekommen dies von Anfang an beigebracht, indem sie beispielsweise lernen, Bauklötze nach Farbe und Form zu sortieren. Demgegenüber steht der holistische bzw. ganzheitliche Lern-Stil; hier ist die Funktion zentral für die Konzeptbildung, d.h. Kinder lernen, dass man Fische mit der Angel fängt, entsprechend gehören Fisch und Angel zur gleichen Kategorie.

In vielen nicht westlichen Kontexten findet Lernen durch Beobachten statt, elaborierte verbale Anleitungen hingegen sind typisch in der westlichen Welt (Rogoff 2003). Dies ist bei der Wahl von Lehr- und Lernsituationen zu bedenken.

Der Umgang von Erwachsenen und Kindern
Auch der Umgang von (erwachsenen) Fachkräften mit Kindern ist kulturspezifisch geprägt: Erwachsene werden in manchen Kulturen als Respektpersonen wahrgenommen, die in der Hierarchie über den Kindern stehen; dies kann dazu führen, dass Kinder nur nach einer direkten Aufforderung sprechen und den direkten Blickkontakt mit Erwachsenen vermeiden (Keller 2011)

In der westlichen Welt werden Kinder als gleichgestellte Interaktionspartner betrachtet. Auch dies sollte dem Fachpersonal in täglichen Interaktionssituationen bewusst sein, um kultursensitive und damit für das individuelle Kind bedeutungsvolle Lern-Situationen zu schaffen.

Auch das Verhältnis zur Zeit variiert über kulturelle Kontexte hinweg: In westlichen Kontexten ist Zeit ein Faktor, der Leben stark strukturiert: Zeitliche Angaben, Vorgaben und Beschränkungen bestimmen den Alltag. In weiten Teilen der Welt lebt man aber auch heute nicht nach der Uhr, stattdessen wird vieles über die Erscheinungen der Natur bestimmt.

Das soziale Leben wird in traditionellen Kulturen durch Ereignisse des Alltags oder soziale Aktivitäten strukturiert; Ereignisse beginnen und enden nach einem unausgesprochenen Konsens (Levine 1999). Strikte Zeitreglements sollten daher im Bereich der interkulturellen Pädagogik überdacht werden.

6.2.3 Selbstverständnis der Disziplinen

Entsprechend eines Kulturverständnisses der „menschlichen Vielfalt" müsste Kultur als Disziplin immanent verstanden werden. Dieses Verständnis würde einhergehen mit einer nicht normativen Betrachtung von kindlicher Entwicklung. Zum einen wird deutlich, dass Kultur als immanenter Faktor im Selbstverständnis der Sozial- und Humanwissenschaften noch lange nicht in den verschiedenen Disziplinen angekommen ist. Sonst gäbe es keine *interkulturelle* Pädagogik oder *kulturvergleichende* Psychologie als Subdisziplinen, die explizit auf die Berücksichtigung von Kultur hinweisen müssten.

Entsprechend spiegelt sich weiterhin ein solches Verständnis in Befragungen wider. So findet sich beispielsweise „interkulturelle Öffnung" als separates Themenfeld in der Weiterbildungslandschaft (Baumeister/Grieser 2011; Beher/Walter 2010). Wäre ein interkulturelles Verständnis disziplin-immanent und würde somit als Querschnittsaufgabe gelten, dann wäre es nicht neben anderen Themenfeldern separat aufgeführt (beispielsweise „Methodisch-didaktische Grundlagen der pädagogischen Arbeit", „Zusammenarbeit mit Eltern", „Entwicklungsförderung"), sondern selbstverständlich mitgedacht.

Georg Auernheimer resümiert für die interkulturelle Pädagogik (aber sicherlich auf für andere Disziplinen wie die Entwicklungspsychologie zutreffend) als *state of the art* , dass „das allgemeine Problembewusstsein in der Pädagogik noch immer stark am nationalstaatlichen Rahmen bzw. an einer imaginären Normalität orientiert" ist (Auernheimer 2004, S. 26). Die hier vorgestellten Programme sind Initiativen, die einem solchen normorientierten Problembewusstsein entgegenwirken, und deshalb von größter Wichtigkeit sind für die zukünftige Entwicklung der (interkulturellen) Pädagogik und für die Schaffung eines vielfalt- bzw. kultursensitiven und diskriminierungskritischen Alltages in Kindertageseinrichtungen.

7 Literatur

Albers, Timm (2011): Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/122/120

Alvestad, Marit/Duncan, Judith/Berge, Anita (2009): New Zealand ECE teachers talk about Te Whāriki. In: New Zealand Journal of Teachers' Work, 6. Jg., H. 1, S. 3–19

Armstrong, Thomas (1994): Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt

Auernheimer, Georg (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz. In Karakaşolğu, Yasmin/Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5. Aufl. Darmstadt

Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. WiFF Studien, Band 10. München

BC Aboriginal Child Care Society (2003): Handbook of Best Practices in Aboriginal Early Childhood Programs. Canada: BC Aboriginal Child Care Society

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. WiFF Studien, Band 6. München

Berrueta-Clement, John/Schweinhart, Lawrence/Barnett, Steven u.a. (1984): Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19. Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, Band 8. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press

Best Start Resource Centre (2010): Founded in Culture: Strategies to Promote Early Learning in First Nations Children in Ontario. Canada: Best Start Resource Centre

Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha (2011): Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen, Band 16. München

Bronfenbrenner, Urie (1981): The ecology of human development: Experiments by nature design. Havard: Havard University Press

Bruner, Charles/Ray, Aisha/Wright, Stover/Copeman, Abby (2009): Quality Rating and Improvement Systems for a Multi-Ethnic Society. A BUILD Brief on Diversity and Equity. ea.niusileadscape.org/lc/Record/857?download_url=http%3A%2F%2Fea.niusileadscape.org%2Fdocs%2FFINAL_PRODUCTS%2FLearningCarousel%2FQRISmultiethnic.pdf

Calderon, Miriam (2004): Migrant and Seasonal Head Start action alert: Help to increase funding for Migrant and Seasonal Head Start. www.nclr.org/

Canadian Council on Learning (2009): The state of Aboriginal learning in Canada: A holistic approach to measuring success. Ottawa/Ontario Canada: Canadian Council on Learning

Carr, Margaret (1998): Assessing Children's Learning in Early Childhood Settings: A professional development program for discussion and reflection. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research

Carr, Margaret/May, Helen (1991): National curriculum guidelines for early childhood in Aotearoa/New Zealand: A philosophical framework for development. In: Gold, Max/Foot, Lyn/Smith, Anne (Hrsg.): Proceedings of: Fifth Early Childhood Convention. The Impact of Policy Change. Dunedin: Fifth Early Childhood Convention, S. 212–235

Carr, Margaret/May, Helen (2000): Te Whāriki: Curriculum voices. In: Penn, Helen (Hrsg.): Early childhood services: Theory, policy and practice. Buckingham: Open University Press, S. 53–73

Cole, Michael (1996): Cultural Psychology. A once and future discipline. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) (2008): A national quality framework for early childhood education and care: A discussion paper. www.earlychildhoodaustralia.org.au

Derman-Sparks, Louise (2008): Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-bias curriculum: tools for empowering young children. Washington DC: National Association for the Education of Young Children

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart

Edwards, Carolyn/Gandini, Lella/Forman, Georg (Hrsg.) (1998): The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advance reflections. Westport, CT: Ablex Publishing

Everett, Daniel L. (2008): Don't sleep, there are snakes. USA: Pantheon Books

Farquhar, Sandy/Fleer, Marilyn (2007): Developmental Colonization of early childhood education in Aotearoa/New Zealand and Australia. In: Keesing-Styles, Linda/Hedges, Helen (Hrsg.): Theorising early childhood practice: Emerging Dialogues. Castle Hill, NSW: Pademelon Press, S. 27–49

Filtzinger, Otto (2001): ADAPT-Maßnahme: „Qualifizierung ausländischer Mitarbeiterinnen zu staatlich anerkannten Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz". Mainz: IPE. www.ipe-mainz.de/Download/ADAPT.pdf

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz: Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.

Friendly, Martha/Beach, Jane/Turiano, Michelle (2002): Early Childhood Education and Care in Canada 2001. Childcare Resource and Research Unit: University of Toronto

Garces, Eliana/Thomas, Duncan/Currie, Janet (2002): Longer-Term Effects of Head Start. In: American Economic Review, 92. Jg., H. 4, S. 999–1012

Garcia, Eugene/Jensen, Bryant/Cuellar, Delis (2006): Early academic achievement of Hispanics in the United States: Implications for teacher preparation. In: The New Educator, H. 2, S. 123–147. www.ecehispanic.org/work/TheNewEducator.pdf

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart

Gomolla, Mechthild (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftliche Begleitung. Hamburg. www.Kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf

Goulet, Linda/McLeod, Yvonne (2002): Connections and reconnections: Affirming cultural identity in Aboriginal teacher education. In: McGill Journal of Education, H. 37, S. 355–369

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kutureller) Vielfalt. Wiesbaden

Greeno, James (1998): The situativity of knowing, learning, and research. In: American Psychologist, H. 53, S. 5–26

Greenwood, Margo/Shawana, Perry (1999): Whispered gently through time. First Nations quality child care: A national study. Ottawa: Human Resources Development Canada

Haig-Brown, Celia/Dannenmann, Kaaren (2008): The land is the first teacher: The Indigenous knowledge instructors' program. In: Bekerman, Zvi/Kopelowitz, Ezra (Hrsg.): Cultural education-cultural sustainability: Minority, diaspora, indigenous, and ethno-religious groups in multicultural societies. New York: Routledge, S. 247–267

Health Canada (1998): Community Action Program for Children (CAPC) national evaluation: Preliminary findings. Ottawa: Community Based Programs, Childhood and Youth Division, Health Canada

Health Resources and Services Administration (HRSA) (2010): Breaking down the Barriers. A National Needs Assessment on Farmworker Health Outreach. Oakland, CA: HRSA

Hulsey, Lara Kristin/Aikens, Nikki/Kopack, Ashley/West, Jerry/Moiduddin, Emily/Tarullo, Louisa (2011): Head Start Children, Families, and Programs: Present and Past Data from FACES. OPRE Report 2011–33a. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services

Inuit Tapiriit Kanatami (2008): Inuit Early Childhood Education and Care: Present Successes – Promising Directions. Discussion Paper. www.parl.gc.ca

Ishimine, Karin/Tayler, Collette/ Bennett, John (2010): Quality and Early Childhood Education and Care: A Policy Initiative for the 21st Century. In: International Journal of Child Care and Education, 4. Jg., H. 2, S. 67–80

Karakaşolğu, Yasemin/Lüddecke, Julian (2004): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster

Keller, Heidi (2007): Cultures of infancy. Mahwah, NJ: Erlbaum

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Heidelberg

Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt am Main

Kopf-Johnson, Leslie/Ferris, Brigitte (2012): A Literature Review Evaluating Early Childhood Programs. Ottawa Accreditation. www.ottawakids.ca/en/accreditation/A_Literature_Review_Evaluating_Early_Childhood_Programs_p1357.html

Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press

Leiprecht, Rudolf (2008): Diversity Education und Interkulturalität in der sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, 32. Jg., H. 11/12, S. 15–19

Levine, Robert (1999): Eine Landkarte der Zeit – Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München

LeVine, Robert A./Le Vine, Sarah/Dixon, Suzanne/Richman, Amy/Leiderman, Herbert P./Keefer, Constance H./ Brazelton, T. Berry (1994): Child care and culture: Lessons from Africa. New York, NY: Cambrigde University Press

Lim, Chih-Ing/Able-Boone, Harriet (2005): Diversity competencies within early childhood teacher preparation: Innovative practices and future directions. In: Journal of Early Childhood Teacher Education, H. 26, S. 225–238

Ludwig, Jens/Phillips, Deborah A. (2008): The Long-Term Effects of Head Start on Low-Income Children. In: Annals of the New York Academy of Sciences, H. 40, S. 1–12

Malaguzzi, Loris (1987): The hundred languages of children. In: Regione Emilia Romagna/Comune di Reggio Emilia-Assesorato all'istruzione: I cento linguaggi dei bambini: Regione Emilia Romagna. Comune di Reggio Emilia, S. 13–19

Matheson, Angela (2008): Aboriginal Early Childhood Development – Building the pathway to change: Logic Model Workbook. Aboriginal Head Start Association of BC. Perth

Maynard, Ashley/Martini, Mary (Hrsg.) (2004): Learning in Cultural Context: Family, Peers and School. New York: Kluwer/Plenum

Ministry of Education (1996): Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum. Wellington: Learning Media

Nguyen, Mai (2011): Closing the Education Gap: A Case for Aboriginal Early Childhood Education in Canada. A Look at the Aboriginal Headstart Program. In: Canadian Journal of Education, 34. Jg., H. 3, S. 229–248

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werteorientierungen im Alltag. 3. Aufl. Wiesbaden

Nuttall, Joce (2003): Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice. Wellington: New Zealand Council for Educational Research

OECD (2006): Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris

Ortlipp, Michelle/Arthur, Leonie/Woodrow, Christine (2011): Discourses of the Early Years Learning Framework: Constructing the early childhood professional. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 12. Jg., H. 1, S. 56–70

Park, Peter/Brydon-Miller, Mary/Hall, Bud/ Jackson, Ted (1993): Voices of change: Participatory research in the United States and Canada. Westport, CT: Bergin and Garvey

Podmore, Valerie/May, Helen/Mara, Diane (1997): Evaluating early childhood programs Using Te Whāriki: A process of joint discoveries. Auckland: New Zealand Association for Research in Education

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. 3. Aufl. Wiesbaden

Prengel, Annedore (2007): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29. Jg., H. 3, S. 363–378

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München

Prengel, Annedore/Steinhilber, Beate (2008): Baustein 8: Diversity. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart

Rauschenbach, Thomas (2009): Bildung – eine ambivalente Herausforderung für die Soziale Arbeit? www.sozialepassagen.de

Rauschenbach, Thomas (2010): Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit aus pädagogischer Perspektive. In: epd-Dokumentation, H. 49, S. 15–35

Reiter, Stefanie (2010): Wissenschaftliche Begleitung des Projekts „frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten". Unveröffentlichte Kurzfassung des Endberichts. Bamberg: Europäisches Forum für Migrationsstudien (Efms)

Rogoff, Barbara (2003): The cultural nature of human development. New York, NY, US: Oxford University Press

Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010): Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder" der Baden-Württemberg Stiftung. www.sagmalwas-bw.de/sprachfoerderung-fuer-vorschulkinder/wissenschaftliche-begleitung2/ph-heidelberg.htmlAbschlussbericht_Januar2010.pdf

Sakala, Carol (1987): Migrant and Seasonal Farmworkers in the United States: A Review of Health Hazards, Status, and Policy. In: International Migration Review, 21. Jg., H. 3, S. 659–687

Schröder, Lisa/Keller, Heidi (2012): Alltagsbasierte Sprachbildung. Nifbe-Themenheft Nr. 6

Spangenberg, Rainer (2010): Erzieher/innen-Fortbildungen zum Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. In: RAA Brandenburg (Hrsg.): Interkulturelle Beiträge 41. Erfahrungen mit interkultureller Arbeit im ländlichen Raum. Potsdam: RAA Brandenburg, S. 31–40. www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Abschlussbericht_Interkulturelle_Kompetenz.pdf

Stagl, Gitta/Ribarits Eva (2010): Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung. Materialien zur Erwachsenenbildung, 1. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Stairs, Arlene H./Bernhard, Judith K. (2002): Considerations for evaluating ‚good care' in Canadian Aboriginal early childhood settings. In: McGill Journal of Education, 37. Jg., H. 3, S. 309–331

Statistics Canada (2008): Aboriginal Children's survey, 2006: Family, community, and child care – Analytical paper. Ottawa, Ontario, Canada: Social and Aboriginal Statistics Division, Statistics Canada

Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2010. Artikelnummer: 2010220107004. Wiesbaden

Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf

Takanishi, Ruby (2004): Leveling the Playing Field: Supporting Immigrant Children from Birth to Eight. In: The Future of Children, 14. Jg., H. 2, S. 60–79

Tunison, Scott (2007): Aboriginal learning: A review of current metrics of success. www.aerc.usask.ca

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2010): Head Start Impact Study. Final Report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macke, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar

Whiting, Beatrice B./Whiting, John W. M. (1975): Children of six cultures: a psycho-cultural analysis. Cambridge, Mass: Havard University Press

Winkelmann, Anne/Trisch, Oliver (2007): Vorurteile, Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Kind und Vorurteil. Erforschung von Ursachen und Strategien. Wien, S. 107–124

8 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Systematisierung von Dimensionen der Heterogenität	12
Abbildung 2	Zielsetzungen von Weiterbildungsformaten	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Konzeptionelle Merkmale der nationalen Fortbildungen	16
Tabelle 2	Strukturelle Merkmale und Evaluationsformate nationaler Fortbildungen	18
Tabelle 3	Konzeptionelle Merkmale der internationalen Fortbildungen	34
Tabelle 4	Strukturelle Merkmale und Evaluationsformate internationaler Fortbildungen	36

Zu den Autorinnen

Dr. Hiltrud Otto
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Osnabrück sowie des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe). Ihr Forschungsschwerpunkt ist die frühe sozioemotionale Entwicklung von Kindern in verschiedenen kulturellen Kontexten. Aktuelle Forschungsprojekte in Deutschland, Israel und Südafrika. Sie ist als Referentin zu Themen der interkulturellen Frühpädagogik tätig.

Dr. Lisa Schröder
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der *Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur* des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturvergleichenden Untersuchungen von Mutter-Kind-Konversationen, kindlicher Sprachentwicklung sowie der Entwicklung kognitiver Stile. Sie leitet die Interventionsstudie „Sprachkultur in der Kita“ und ist als Referentin zu Themen der interkulturellen Frühpädagogik tätig.

Ariane Gernhardt
ist Dipl.-Psychologin und seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin der *Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur* des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe). Ihre praktische Tätigkeit umfasst die langjährige Mitarbeit in der „Babysprechstunde Osnabrück“, den Aufbau der „Familiensprechstunde Belm“, sowie die Durchführung von Fort- und Weiterbildungen für (sozial) pädagogisches Fachpersonal u.a. zu dem Thema „Kultursensitive Beratung in Kindertageseinrichtungen“.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Zuletzt erschienen

Band 30:
Simone Seitz/Nina-Kathrin Finnern/Natascha Korff/Anja Thim: Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren

Band 29:
Drorit Lengyel: Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich

Band 28:
Elke Kruse: Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium

Band 27:
Nicole Kirstein/Klaus Fröhlich-Gildhoff/Ralf Haderlein: Von der Hochschule an die Kita

Band 26:
Anna Katharina Braun: Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen

Band 19:
Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf

Band 18:
Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen

Band 17:
Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich

Band 16:
Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Band 15:
Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Zuletzt erschienen

Band 4:
Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft

Band 3:
Zusammenarbeit mit Eltern

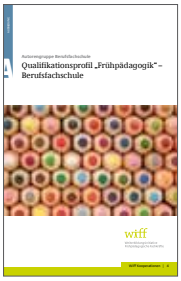
Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Band 1:
Sprachliche Bildung

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen



Band 4:
Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Berufsfachschule

Band 3:
Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege": Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege

Band 2:
Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Stand: Januar 2013

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Wie können frühpädagogische Fachkräfte für Interkulturelle Pädagogik qualifiziert werden? Welche Formate für die berufsbegleitende Weiterbildung gibt es? Und wie effektiv sind sie? Hiltrud Otto, Lisa Schröder und Ariane Gernhardt gehen diesen Fragen in der vorliegenden Expertise nach und untersuchen nationale und internationale Programme zur Förderung von interkultureller pädagogischer Kompetenz. Die Expertise gibt einen Überblick über aktuelle Ansätze und vergleicht ihre Ziele, Methoden und Evaluationsergebnisse.

ISBN 978-3-86379-080-6