FACHHOCHSCHULE ERFURT UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Bildung und Erziehung von Kindern

ThInKPäd
Thüringer Institut für Kindheitspädagogik der Fachhochschule Erfurt

2023

Qualitative Ergebnisevaluation (AP 10)

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES MODELLPROJEKTS „VIELFALT VOR ORT BEGEGNEN“ (WISBEV)

SARAH SIPPACH
JULIA BARTHOLOME
MICHAELA RIßMANN
CHRISTINE REHKLAU
BARBARA LOCHNER

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis ..... **II**

1. Einleitung **1**

2. Sample **1**

3. Methodischer Zugang **4**

4. Zusammenfassung der Befunde **6**

4.1 Verbesserung von Teilhabechancen 7

4.1.1 Teilhabechancen von Kindern 7

4.1.2 Teilhabechancen von Familien 12

4.2 Professionalisierungsprozesse im Projekt 17

4.2.1 Individuelle Professionalisierung 17

4.2.2 Professionalisierung im Team 21

4.2.3 Professionalisierung der Organisation 29

4.3 Begleitung, Unterstützung und Rahmenbedingungen 35

4.3.1 Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts 35

4.3.2 Förderung und Begleitung durch das TMBJS 37

4.4 Projektevaluation aus Sicht der Fachberatung 39

5 Fazit & Diskussion **46**

Literaturverzeichnis ..... **V**

Anhang ..... **VIII**

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung des Samples der Evaluativen Gruppendiskussion**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
Tabelle 2: Übersicht der Codiereinheiten im Gesamtdatensatz nach Hauptkategorien 6
Tabelle 3: Anzahl codierter Elemente - Ebene der Kinder 7
Tabelle 4: Anzahl codierter Elemente - Persönliche Ebene 17
Tabelle 5: Anzahl codierter Elemente - Ebene Team 21
Tabelle 6: Anzahl codierter Elemente - Ebenen Institution, Leitung und Träger 30
Tabelle 7: Anzahl codierter Elemente - Ebene WisBeV 36
Tabelle 8: Anzahl codierter Elemente - Ebene TMBJS 37
Tabelle 9: Thematische Schwerpunkte EGD Fachberatung (Code-Matrix MAXQDA) 40

Grafik 1: Forschungsleitendes Modell der qualitativen Evaluation im Überblick 4
Grafik 2: Aufgaben der Fachberatung lt. Förderrichtlinie (TMBJS 2020, S. 13) 40

1. Einleitung

Die qualitative Abschlussevaluation verfolgte das Ziel, die Projekterfahrungen in den Modellprojekteinrichtungen aus Perspektive der Steuerungsteammitglieder und der Fachberatung (Prozessbegleitung) zu betrachten. Im Fokus standen dabei insbesondere

- Aspekte der Struktur-, Prozess- und Wirkungsqualität, die als Gelingensbedingungen und Herausforderungen mit Blick auf die Teilhabe der Kinder und ihrer Familien eingeordnet werden können,
- Fragen der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, der Einrichtungsteams und der Organisationen sowie
- Fragen zum Projektprozess und der Unterstützung.

Die Datenbasis bilden 14 evaluative Gruppendiskussionen (Mäder 2013) mit insgesamt 107 Mitgliedern der Steuerungsteams der Modelleinrichtungen und acht Fachberater:innen. Die Gruppendiskussionen wurden in Rahmen der Verbundtreffen durchgeführt. Die Teilnahme war freiwillig. Durch die Einbindung in ein reguläres Treffen konnte eine hohe Beteiligung sichergestellt werden[1]. Sie fanden im Oktober und November 2022 sowie im Januar und Februar 2023 statt und damit in einer Phase, in der die Weiterführung des Modellprojektes für alle Beteiligten ungewiss war. Entsprechend werden in den Diskussionen immer wieder Ängste und Bedenken artikuliert, die sich auf die Weiterführung beziehen. Da das Projekt eine Verbesserung der Ressourcen und der Personalsituation in den Einrichtungen bedeutet, ist dies nur allzu verständlich. Zugleich ist davon auszugehen, dass die Gruppendiskussionen vor diesem Hintergrund auch als Raum genutzt wurden, um fachpolitische Appelle zu senden.

Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Teilnehmer:innen und alle personenbezogenen Daten entsprechend Art. 4 Abs. 5 DSGVO pseudonymisiert. Die Teilnahme an den Gruppengesprächen war freiwillig. Die evaluativen Gruppendiskussionen (EGD) werden durchnummeriert dargestellt. Im Methoden- und auch im Ergebnisteil wird an einigen Stellen mit den entsprechenden Abkürzungen der Gruppendiskussionen gearbeitet.

2. Sample

Die Entscheidung, qualitativ ausgerichtete Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument der Untersuchung zu wählen, wirkt sich auf die Auswahl und Anzahl der zu befragenden

[1] Es haben alle Fachberater:innen an der qualitativen Evaluation teilgenommen. Wie hoch der Anteil der Steuerungsteammitglieder ist, kann nur geschätzt werden, da der wissenschaftlichen Begleitung hierzu keine genauen Zahlen vorliegen. Wird von durchschnittlich 2 Steuerungsteammitgliedern pro Einrichtung (Gesamt = 80 Einrichtungen) ausgegangen, haben sich 67 % dieser Gruppe beteiligt.

Personen aus. Das oberste Ziel ist es, die Balance zwischen der Vielschichtigkeit und Überschaubarkeit der Meinungen der Befragten sicherzustellen. Weitere Ziele sind die Erreichung von Varianz und Vielfältigkeit sowie die möglichst genaue Darstellung der sozialen Wirklichkeit (Fuhs 2007). In der vorliegenden Untersuchung bildet sich die maximale Kontrastierung in der Befragung der Steuerungsteammitglieder aus den verschiedenen Verbünden im Modellprojekt ab. Zum Sample zählen 107 Steuerungsteammitglieder und acht Fachberater:innen (n=115), die aus sieben Verbünden stammen. Diese Auswahl des Samples erfolgte entsprechend der Projektlogik deduktiv. Die Teilnehmenden wurden vorab per E-Mail über die Ergebnisevaluation und die damit verbundenen Rahmenbedingungen informiert. Am Tag der Ergebnisevaluation wurde ihnen die Einverständniserklärung in Schriftform ausgehändigt und erneut darauf hingewiesen, dass die Teilnahme freiwillig ist.

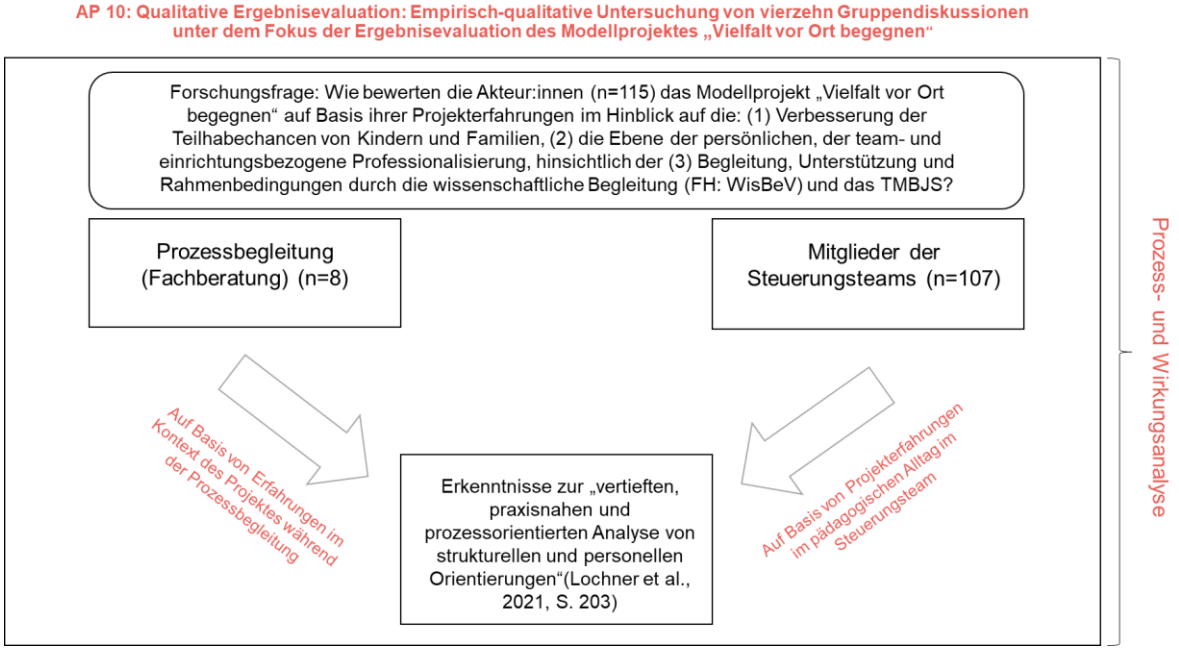
Auf Grundlage des Forschungsdesigns, aus datenschutzrechtlichen Gründen und aus forschungsethischer Sicht wurde auf die Erhebung detaillierter sozio-demografischer Daten verzichtet, weshalb über die persönlichen Merkmale der Teilnehmenden keine Aussagen getroffen werden können. In der folgenden Tabelle werden die Gruppendiskussionen entlang einiger Struktur- und Prozessmerkmale vorgestellt:

EGD (n=14)	Erhebungsdatum	Ort	Dauer	Seitenumfang Transkription	Anzahl der Befragten (n=115)	Geschlecht	Beteiligung/ Sprecher:innenanteile im EGD-Verlauf	Nachfragen der interviewenden Person
EGD1	27.10.2022	online/ webex	01:48:24	24	8 TN	männlich: 1 weiblich: 7	ausgewogen, 2 Personen mit wenig Sprechanteilen (je 2-3)	Zusammenarbeit/ Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren im Modellprojekt, Grenzen des Projektes,
EGD2	09.11.2022	Besprechungsraum/ Kita	01:50:37	28	12 TN	männlich: 2 weiblich: 10	vorrangig 4 Personen	Ebene Eltern, Ebene Kind, Persönliche Ebene (AHA-Moment)
EGD3	15.11.2022	Konferenzraum/ Hotel	01:07:04	20	6 TN	männlich: 2 weiblich: 4	vorrangig 3 Personen	Ebene Eltern, Ebene Kind, Persönliche Ebene (AHA-Moment)
EGD4	15.11.2022	Konferenzraum/ Hotel	01:07:04	15	8 TN	männlich: 1 weiblich: 7	ausgewogene Beteiligung	Angebote über das Projekt hinaus, Persönliche Ebene (AHA-Moment)
EGD5	16.11.2022	Konferenzraum/ Hotel	01:27:14	18	9 TN	männlich: 0 weiblich: 9	ausgewogene Beteiligung	Ebene Kind, Persönliche Ebene (AHA-Moment)

EGD6	16.11.2022	Konferenzraum/ Hotel	01:07:06	20	8 TN	männlich: 0 weiblich: 8	vorrangig 4 Personen	Team Ebene, Persönliche Ebene (AHA-Moment)
EGD7	22.11.2022	Sportraum/ Kita	01:15:44	21	8 TN	männlich: 0 weiblich: 8	vorrangig 4 Personen	Ebene Kind
EGD8	22.11.2022	Besprechungsraum/ Kita	01:34:59	27	8 TN	männlich: 0 weiblich: 8	vorrangig 3 Personen	Ebene Team, Ebene Kind, Persönliche Ebene (AHA-Moment), Nachfragen WisBeV/ Fachberatung
EGD9	23.11.2022	Konferenzraum/ FHE	01:24:54	18	7 TN	männlich: 0 weiblich: 7	vorrangig 3 Personen	Keine Nachfragen durch interviewende Person
EGD10	23.11.2022	Konferenzraum/ FHE	01:10:56	22	10 TN	männlich: 0 weiblich: 10	ausgewogen, mit 2 Hauptsprecher:innen (je 34 Äußerungen)	Ebene Team, Persönliche Ebene (AHA-Moment)
EGD11	12.01.2023	Konferenzraum/ Stadthalle	01:12:40	19	10 TN	männlich: 1 weiblich: 9	ausgewogen verteilt, 6 Hauptsprecher:innen	Persönliche Motivation/ Was hätte es gebraucht, Ebene Team, Persönliche Ebene (AHA-Moment), Ebene Kind
EGD12	12.01.2023	Konferenzraum/ Stadthalle	01:28:01	19	10 TN	männlich: 0 weiblich: 10	ausgewogen verteilt, 6 Hauptsprecher:innen	Motivation / Was hätte es gebraucht, Multiprofessionalität, Persönliche Ebene (AHA-Moment), Ebene Kind
EGD13	03.02.2023	Besprechungsraum/ Kita	01:19:32	23	6 TN	männlich: 1 weiblich: 5	vorrangig vier Personen (Anteile: 42, 36, 48, 22)	Ebene Kind, Persönliche Ebene (AHA-Moment)
EGD14	03.02.2023	Besprechungsraum/ Kita	01:19:16	26	5 TN	männlich: 0 weiblich: 5	ausgewogen verteilt, 1 Person dominierend (101), 3 Personen mit 41-55 Äußerungen, 1 Personen 11	Ebene Eltern/ Familienarbeit, Digitalisierung, Persönliche Ebene (AHA-Moment)

3. Methodischer Zugang

Zur besseren Verständlichkeit wird zunächst das forschungsleitende Modell im Querschnittsdesign dargestellt:



Grafik 1: Forschungsleitendes Modell der qualitativen Evaluation im Überblick

Die Gruppendiskussion ist eine offene Methode der qualitativen Datenerhebung, bei der eine Realgruppe zu einem Gegenstand befragt wird. Diese Befragungsmethode lässt durch ihre offenen Fragen Raum für Diskussionen und individuelle Themensetzungen (Bohnsack & Przyborski, 2007). Evaluative Formen der Gruppendiskussion zielen darauf, hierbei die selbstläufigen Anteile der Diskussion durch evaluative Anteile zu ergänzen, die explizit auf Bewertungen abzielen, die das „reflexive, theoretische oder auch kommunikative Wissen“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 65 nach Mäder 2013, S. 31) abrufen.

Im Kontext der evaluativen Gruppendiskussion sollten die Teilnehmenden über ihre gemeinsamen Erfahrungen im Modellprojekt in den Austausch kommen. Auch wenn es um einen möglichst selbstläufigen Erfahrungsaustausch ging, wurde ein offener Leitfaden entwickelt (Anhang I), der sich an einem professionalisierungstheoretischen Organisationsmodell orientiert. Dieser sollte die Strukturierung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse erleichtern. Der Einstieg in die Diskussionen erfolgte mit einem offen ausgerichteten Eingangsstimulus: *„Wir befinden uns im letzten Viertel des Projekts ‚Vielfalt vor Ort‘. Bitte nehmen Sie sich Zeit, den bisherigen Projektverlauf Revue passieren zu lassen. Wie ist es Ihnen ergangen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?“*

Pro Verbund wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt, welche parallel und durch zwei interviewende Personen durchgeführt wurden. In einem Verbund fand aufgrund der

geringen Teilnehmer:innenzahl nur eine Gruppendiskussion statt. Die Gruppendiskussionen wurden mit Audioaufnahmegeräten und einer 360°-Kamera aufgezeichnet. Die Kameraaufzeichnung diente ausschließlich dem Nachvollzug von Sprecher:innen(wechseln) und wurde nach Fertigstellung der Transkriptionen gelöscht.

Die Auswertung der Ergebnisevaluation erfolgte entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Diese verfolgt die Absicht, „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier 2014, S. 5). Das gewählte Forschungsdesign bietet aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten die Möglichkeit, qualitativ auf gemeinsam geteilte Erfahrungshorizonte zu verweisen. Die Auswertung erfolgte mit der Qualitative Data Analysis (QDA) Software MAXQDA Version 2020.

In Anlehnung an Früh (2004) wird das pragmatische Ziel einer Inhaltsanalyse verfolgt, unter einer bestimmten, forschungsleitenden Perspektive zu versuchen, die Komplexität des Materials durch Kategorienbildung zu reduzieren (Kuckartz 2018). Entsprechend wurden die Auswertungskategorien zunächst deduktiv auf Basis des Leitfadens in den Ebenen der Institution, der Teams, der Kinder und der Eltern gebildet. Diese wurden anschließend induktiv am Material ausdifferenziert (Kuckartz 2018). Auf diese Weise kamen auch die Ebenen der Kita-Leitung, der Träger, der Fachberatung, der wissenschaftlichen Begleitung, des TMBJS, der Gesellschaft/ Politik, sowie der Länder und überörtlichen Träger in den Blick. Diese zwölf genannten Kategorien bilden die Hauptkategorien und Eckpfeiler der Analyse. Sie wurden mit ausgewählten Ankerbeispielen in Form von Zitaten illustriert. Der Probedurchlauf wurde anhand von drei randomisiert ausgewählten EGD durchgeführt. Zudem wurde nach der Entwicklung der thematischen Hauptkategorien durch eine externe, aber fachnahe Person eine EGD codiert. Das Ziel war eine externe Vergleichbarkeit sowie die Prüfung der Auditierbarkeit (Kuckartz 2018).

In der folgenden Tabelle werden alle codierten Textstellen (Codiereinheiten) der Hauptkategorien (Ebene) der ersten Codierphase im Gesamtdatensatz dargestellt.

	(1) Ebene der Kinder	(2) Ebene der Eltern	(3) Persönliche Ebene	(4) Ebene des Teams	(5) Ebene der Institution	(6) Ebene Kita-Leitung	(7) Ebene der Träger	(8) Ebene der Fachberatung	(9) Ebene WisBeV	(10) Ebene TMBJS	(11) Ebene Länder & überörtlicher Träger	(12) Ebene Gesellschaft/ Politik
EGD1	1	7	16	13	8	9	5	16	16	8	3	1
EGD2	6	9	11	15	28	5	3	7	16	31	1	6
EGD3	12	17	16	31	12	0	3	7	12	9	0	0
EGD4	9	2	6	10	11	1	11	5	7	10	0	0
EGD5	5	12	6	26	7	1	4	0	1	19	2	3
EGD6	5	8	5	10	6	3	5	0	2	8	2	2
EGD7	5	7	14	18	8	4	7	3	12	22	1	4
EGD8	4	5	7	15	4	3	5	8	17	7	0	0
EGD9	3	8	16	22	16	15	5	5	2	4	0	2
EGD10	5	10	2	29	9	4	0	3	2	4	1	0
EGD11	10	6	26	13	8	0	0	5	10	7	4	7
EGD12	3	2	6	7	10	11	4	3	6	5	1	2
EGD13	13	16	20	29	17	6	10	3	17	31	0	3
EGD14	9	6	6	5	17	2	2	0	2	0	2	3
EGD (n=14)	**90**	**115**	**157**	**243**	**161**	**64**	**64**	**65**	**122**	**165**	**17**	**33**

Tabelle 1: Übersicht der Codiereinheiten im Gesamtdatensatz nach Hauptkategorien

Die Codiereinheiten geben einen ersten Eindruck zum Diskussionsverlauf der einzelnen EGD. Es wird ersichtlich, dass die Segmente zur Ebene des Teams (n=243), der Ebene TMBJS (n=165) und der Ebene der Institution (n=157) am meisten codiert wurden und damit am aussagekräftigsten sind. Auf Grundlage des forschungsleitenden Modells wurden im weiteren Verlauf die Hauptkategorien weiter ausdifferenziert, die sich als zentrale Gesprächsgegenstände erwiesen. Dabei handelt es sich um die Ebenen Kinder, Eltern, Fachkräfte, Team, Institution, wissenschaftliche Begleitung und Begleitung durch das TMBJS. Theoriebasiert wurden für diese Hauptkategorien Subkategorien zur Verdichtung des Materials gebildet. Auf Basis dieses ausdifferenzierten Kategoriensystems wurden die Transkriptionen aller 14 Gruppendiskussionen codiert, um das Material zu komprimieren und zu pointieren, um die für die Forschungsfrage relevanten Informationen herauszuarbeiten. Das zielgerichtete überarbeitete Kategoriensystem mit entsprechenden Definitionen und Ankerbeispielen ist dem Codebuch im Anhang II zu entnehmen.

4. Zusammenfassung der Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Potenzialen des Projekts für die Verbesserung der Teilhabe von Kindern und Familien (4.1.) sowie zu den Professionalisierungsprozessen auf persönlicher, auf individueller, Team- und Organisationsebene zusammengefasst (4.2). Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Begleitung, Unterstützung und der Rahmenbedingungen (4.3). Entsprechende Befunde basieren auf den Gruppendiskussionen mit den Steuerungsteammitgliedern, die eine innerorganisationale Perspektive einnehmen. Die Steuerungsfachkräfte sind jene Stakeholder in den Einrichtungen, die am unmittelbarsten den Verlauf der ersten Projektphase verfolgten und für die Reflexion und Dokumentation des Prozesses und der Ergebnisse verantwortlich

sind. Aufgrund der anderen Rolle und organisationalen Einbindung der Fachberatung, werden die Einschätzungen der Fachberater:innen separat dargestellt (4.4).

4.1 Verbesserung von Teilhabechancen

In einem ersten Schritt wird der Blick darauf gerichtet, wie die Steuerungsfachkräfte die Verbesserung der Teilhabechancen für Kinder und Familien durch das Projekt einschätzen.

4.1.1 Teilhabechancen von Kindern

Hervorzuheben ist zunächst, dass in allen EGD die Ebene der Kinder nur wenig im selbstläufigen Gespräch der Diskussionsteilnehmenden thematisiert wurde, weshalb in zehn von 14 EGD entsprechende Nachfragen durch die Forscher:innen gestellt wurden. Wurde auf die Kinder eingegangen, erfolgte dies zumeist in Form konkreter Praxisbeispiele, wie die Steuerungsteams bzw. Pädagog:innen mit den Kindern arbeiten. Die Frage verbesserter Teilhabechancen bleibt dabei eher implizit.

Die folgende Tabelle stellt in quantifizierter Form die Verteilung der Äußerungen dar, die in den Gruppendiskussionen zu den Kindern getroffen wurden. Während in EGD3 und 11 entsprechende Fragen etwas häufiger aufgegriffen wurden, ist in EGD14 die Ebene der Kinder gänzlich außen vor geblieben.

Codesystem	EGD2	EGD3	EGD4	EGD5	EGD6	EGD7	EGD8	EGD9	EGD10	EGD11	EGD12	EGD13	EGD14	SUMME
(1) Ebene der Kinder														0
Kinder als Bezugspunkte praktischen Handelns	5	5	4	3	3	3	1	2	3	8	2	2		41
Kindorientierte Haltung	1		1		1	1			1	1	1	5		12
Voraussetzungen der Verbesserung kindlicher Teilhabechancen		2		3				1						6
Teilhabe der Kinder durch Partizipation		2	1							2				5
SUMME	6	9	6	6	4	4	1	3	4	11	3	7	0	64

Tabelle 2: Anzahl codierter Elemente - Ebene der Kinder

Thematisierung von Kindern als Bezugspunkte praktischen Handelns

Wird auf Kinder im Rahmen von Praxisbeispielen eingegangen, geht es zumeist um angeschaffte Materialien, damit verbundene Herangehensweisen und Umsetzungsideen. Insofern fokussieren diese Beispiele die Frage von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

> *„Ich denke tatsächlich, dass auch das Material für sich alleine, ganz stark wirkt. Weil Kinder/ also ich weiß ja jetzt noch; manche Lieblingsbücher aus meiner Kindheit und was da drauf war, auf den Seiten und ich glaub, das ist ein/ für ein Leben verändert, was man auch immer wieder um sich hat, was man anguckt, egal ob das Spiele sind, Memories, Puppen oder Bücher und wenn da ganz viel Vielfalt abgebildet ist, dann ist das, denke ich, nen Kind nimmt das selbst unbewusst war, weil das einfach normal ist und deswegen sehe ich einfach auch einen riesigen Bonus in den ganzen Materialien die jetzt ganz UNAUFWENDIG, egal welche Erzieher kommen, egal wohin es in Zukunft geht, aber das ist schon da und der Fundus ist da, für ganz lange Zeit. Denke ich. (2)*

Also weil es bei den Kindern unmittelbar ankommt“ (Sagenschneider, EGD11, Z. 572-581).

Betont wird etwa in dieser Äußerung, dass bereits das Material selbst – ohne weitere pädagogische Intervention – einen Beitrag zur Normalisierung und Repräsentation von Diversität leiste. Angeschafft wurden beispielsweise Bücher, Puppen, Hautfarbenstifte, Spiele und CDs mit Geschichten in unterschiedlichen Sprachen. Einige Teilnehmende berichten zudem von der Beschäftigung mit und dem Umbau von Räumlichkeiten, um Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten einzurichten, die zum einen für individuelles Arbeiten mit einzelnen Kindern, aber auch zur Gesundheits- und Stressprävention der Kinder genutzt werden. Begünstigend für das individuelle Arbeiten mit einzelnen Kindern wurde das Lockern fester Gruppenstrukturen eingeordnet. Die Überarbeitung der Schlafsituationen (z. B. Etablierung von Wachgruppen) war eine weitere Maßnahme, die einer besseren Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen dienen sollte. Hervorgehoben wird in diesen Beispielen folglich einerseits die diversitätssensible Gestaltung des räumlich-materiellen Umfelds, um die Teilhabe von Kindern zu verbessern, aber auch das Bemühen darum, individuelle Bedürfnisse von Kindern adäquater adressieren zu können.

Darüber hinaus wird von Ideen und Aktivitäten berichtet, die in direkter Weise eine Verbesserung der Teilhabe der Kinder ermöglichen sollten. Hier geht es vor allem um die Verbesserung der Kommunikation mit den Kindern im Kontext von Mehrsprachigkeit, etwa durch den Einsatz von Übersetzern oder Tools wie LingaTel, welche die Verständigungen erleichtern bzw. ermöglichen. Die Teilnehmenden, die von entsprechenden Erfahrungen berichten, bewerten diese als äußerst positiv für die Kinder und für sich selbst:

„Ich weiß, dass eine Kollegin LingaTel mit einem Kind im Haus benutzt hat […] das war einfach total krass, so mitten im Alltag, die haben nur eine halbe Stunde gemacht und das war einfach nur so genial, als sich das Kind dann auch mal geäußert hat und natürlich ist es immer eine Frage, hat jemand gerade Zeit oder nicht […] und für das Kind, da hat man das Kind ganz anders erlebt nach dieser halben Stunde Anruf, das hat gereicht um dieses Kind zu erreichen“ (EGD 5, Santos, Z. 233-239).

„*Ich benutze den Übersetzer auch bei den Kindern. Und wir haben auch eins, dass wirklich als es gebracht worden ist bis / und das zieht sich über Wochen hat das geweint. […] und ich habe dann mit der Übersetzung / du hast es gesehen, es hat sich gefreut, dass jetzt endlich mal / also es kann ja da rein sprechen und es übersetzt es mir und wenn ich etwas reinspreche, dann übersetzt es das Wort für das Kind auch guttut […]*“ (EGD2, Nehmitz, Z. 969-974).

Die Sprecher:innen betonen die positiven Effekte des Einsatzes digitaler Kommunikationstechnologien in der Fachkraft-Kind-Interaktion im Kontext von Mehrsprachigkeit (vgl. Reichert-Garschhammer 2021, S. 330). Berichtet wird von einer Verbesserung der Verständigung, aber auch des Aufbaus von Vertrauen. Denkbar ist, dass in diesem Teilbereich Digitalisierung schnell voranschreitet, da unmittelbare positive Reaktionen, im Sinne positiver Gefühlsäußerungen und -wahrnehmungen mit der Nutzung sprachlicher Hilfstechnologien einhergehen.

Eine weitere Maßnahme, die punktuell Erwähnung findet, um Teilhabe im Kontext von Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, ist etwa ein Vorlesetag, bei dem Geschichten in verschiedenen Sprachen vorgelesen wurden.

Daneben werden Ansätze erläutert, mit denen die Selbstbestimmung und Selbstständigkeit der Kinder sowie die Thematisierung von Gefühlen gestärkt werden soll. Die Pädagog:innen versprechen sich von der Durchführung entsprechender Ansätze, etwa dem „Emotionsteppich“, eine Stärkung der Kinder und ihrer Selbstwahrnehmung.

> *„Wir haben ein soziales-emotionales Kompetenztraining mit den Kindern begonnen. Also zu dem Thema GEFÜHLE - WIE GEHT ES MIR, WIE GEHT ES MEINEM GEGENÜBER? Ja, so lösungsorientierte gemeinsame Ansätze finden, wenn auch einfach kleinen Streites unter den Kindern gibt“* (EGD4, Emrich, Z. 18-21).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Pädagog:innen auch Maßnahmen, die ihrer eigenen Qualifizierung dienen, kindorientiert auswählen und damit auf indirekte Weise die Verbesserung der Teilhabe der Kinder intendieren. In entsprechenden Sequenzen geht es z. B. um die Erarbeitung und Etablierung eines einrichtungsinternen Kinderschutzkonzepts oder um den Einsatz von „Marte Meo“[2], um das eigene Agieren mit Kindern zu analysieren und zu verbessern.

In der Gesamtschau dienen die Praxisbeispiele der Darstellung machbarer Maßnahmen, um räumlich-dingliche Gegebenheiten diversitäts- und kindorientiert zu verändern, das Selbstbewusstsein von Kindern zu stärken und eigene Interaktions- und Alltagsroutinen zu hinterfragen.

Thematisierung einer kindorientierten Haltung

Neben konkreten Maßnahmen der Gestaltung des pädagogischen Alltags, der Etablierung neuer Strukturen oder der Erweiterung pädagogischer Kompetenz, wurden vereinzelt die eigene pädagogische Haltung bzw. die der Kolleg:innen angesprochen und als bedeutsam für die Verbesserung der Teilhabechancen von Kindern markiert.

> *„Den Kindern gegenüber auf jeden Fall sensibler, eine Haltung wurde verändert, weil viele Weiterbildung das auch produziert haben[…] den Gedanken Vielfalt und vor allem Haltung der Kinder gegenüber nochmal verfeinern“* (Daukert, EGD2, Z. 985-991).

Die Sprecherin führt aus, dass sich insbesondere durch die besuchten Weiterbildungen und die intensive Auseinandersetzung mit einer diversitätsreflexiven Haltung der Blick auf die Kinder und der Umgang mit ihnen verändert habe. Sie bezieht dies auf die eigene Haltung, an anderen Stellen wird aber auch darauf eingegangen, dass sich auch auf Teamebene Veränderungen vollzogen hätten. Zwar würde hier weiterhin Verbesserungsbedarf

[2] Bei „Marte Meo“ handelt es sich um ein Video-Beratungs-Konzept zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Interaktion und Kommunikation im pädagogischen Setting.

bestehen, dennoch sei ein Anfang gemacht und die Fachkräfte würden immer wieder für die Thematik sensibilisiert.

> *„Erzieher haben ja auch eine Vorbildfunktion. //"hm", Bejahung// Und dadurch, dass sich halt auch die HALTUNG und die Werteeinstellung bei den Erziehern zum Teil verändert haben, wirkt sich das natürlich auch auf die KINDER aus, im Alltag. (2) Ganz direkt"* (EGD4, Groß, Z. 578-580).

Angenommen wird, dass sich die Veränderung der eigenen Haltung bzw. die Haltung des Teams zu mehr Offenheit, sich auch auf die Kinder und deren Akzeptanz von Vielfalt auswirke. In EGD 13, der einzigen Gruppendiskussion, in der das Thema „Haltung" etwas ausführlicher diskutiert wird, steht maßgeblich die Haltung des Teams gegenüber Kindern mit ‚Migrationshintergrund' oder sozio-ökonomischen Benachteiligung im Mittelpunkt. Diesbezüglich betonen die Teilnehmenden ihre eigene Entwicklung und grenzen sich ironisierend von anderen Einrichtungen ab, „*die nur die ‚guten' Kinder, die intelligenten Kinder […] die eine andere Sprache sprechen*" (EGD 13, Sauerwein, Z. 939-945) nähmen.

Insgesamt wird in den Äußerungen, die die eigene Haltungsarbeit als eine Form verstehen, die Teilhabebedingungen von Kindern bzw. die Zugänglichkeit von Einrichtungen für alle Kinder zu verbessern, betont, dass die kontinuierliche thematische Auseinandersetzung, zahlreiche Weiterbildungen und Austausch zu Veränderungsprozessen geführt haben. Zugleich werden diese Aspekte kaum vertieft oder dezidiert erläutert.

Thematisierung von Voraussetzungen der Verbesserung kindlicher Teilhabechancen

Mitunter wird der Bedarf einer unmittelbaren Verbesserung der pädagogischen Praxis mit Kindern gesehen, aber auch bemerkt, dass die Voraussetzungen dafür noch nicht hinreichend erfüllt wären.

> *„Ich habe das völlig unterschätzt und dachte wir können gleich ganz viel mit den Kindern machen und habe das völlig unterschätzt, was das Team für ein Schwerpunkt hat […] also im Prinzip hätte es die ersten zwei Jahre gebraucht, um allein Teamarbeit zu machen, das Team zuzurüsten und dann wirklich effektiv und gut da in die Kindergeschichte reinzugehen, um dann für das Feedback der Kinder gewappnet zu sein und dann Dinge zu installieren, die für die Kinder wirklich nachhaltig und wertvoll sind. […] wir reflektieren uns mal, wo wir gerade stehen, wo wir denn eigentlich mit hinwollen, was wir gemeinsam tragen können, welche Gedanken und dann geht es los und wir können das dann auch wirklich mit den Kindern leben"* (EGD9, Kappel, Z. 307-317).

So beschreibt etwa diese Sprecherin, dass sie das Projekt als „*ganz viel mit den Kindern machen*" angelegt hatten, aber feststellen mussten, dass sich dies nicht im Team durchsetzen ließ. Widerstände und konkurrierende Ansichten im Team verhinderten ein sofortiges Loslegen. Betont wird in dieser Aussage, dass die Entwicklungsprozesse im Team die Grundlage bilden, auf der Maßnahmen für die Kinder entwickelt und erfolgreich umgesetzt werden können.

Als weitere Hürden in der Umsetzung entwickelter Ideen wird die angespannte Personalsituation genannt. Auf diese Weise hätte weniger Zeit für Reflexions- und Planungsprozesse zur Verfügung gestanden. Auch die kurze Projektlaufzeit wird als Grund dafür genannt, dass begonnene Veränderungsprozesse noch nicht nachhaltig in die alltägliche Pädagogik übergegangen seien. Beispielhaft dafür sind pädagogische Materialien, die unter vielfaltsreflexiven Gesichtspunkten angeschafft wurden, aber bislang kaum in der pädagogischen Praxis nicht eingesetzt würden. Betont wird insofern, dass Qualifikations- und Reflexionsprozesse im Team eine wesentliche Voraussetzung dafür sind, Teilhabechancen von Kindern nachhaltig zu verbessern.

Thematisierung von Teilhabe der Kinder durch Partizipation

In insgesamt lediglich fünf Aussagen aus drei EGD beschreiben Teilnehmende Maßnahmen der Beteiligung von Kindern im Kitaalltag. Dabei geht es um die Raumgestaltung, die Mitbestimmung im Kinderrat, die Umsetzung eines Beschwerdeverfahren sowie um Demokratiebildung. Kritisiert wurde auch in diesem Zusammenhang die kurze Projektlaufzeit, die der Nachhaltigkeit von Maßnahmen entgegenstünde.

> *„wie können wir noch besser individuell auf die Kinder eingehen über das Projekt habe ich dann auch einen Kinderrat eingeführt. Da haben wir einen Kinderrat gewählt, einen Beschwerdebriefkasten eingeführt wo die Kinder stets Stifte und Papier finden und ihre Interessen ihre Beschwerden aufmalen können oder zu einem Erwachsenen gehen und fragen: ‚Kannst du mir das und das aufschreiben?‘ Und im Kinderrat öffnet dann mit einem Vertrauenserzieher den Beschwerdebriefkasten und dann gucken sie, was sind denn jetzt überhaupt die Interessen und Wünsche und worüber beschweren sich die Kinder, um dann auch den Kindern klarzumachen IHR DÜRFT EUCH ÜBER ALLES BESCHWEREN, wenn euch ein Erwachsener anschreit und das ärgert euch, malt, schreibt das auf, das ist nicht okay. Ihr dürft euch über alles beschweren. Über Erzieher dürft ihr euch beschweren, über andere Kinder, über fehlende Malmaterialien oder was auch immer es ist alles okay und dann wird geguckt, wie wir das ins Team bringen […].Die Umsetzung ist leider noch nicht ganz so gut, aber erst einmal die Möglichkeit zu haben, dass zu etablieren und dafür die Zeit zu haben, die man manchmal gar nicht so richtig hat, wenn man in der Gruppe steckt“* (EGD3, Offermann, Z. 672-691).

Die Eindrücke der Gruppendiskussionen legen nahe, dass sich bislang nur wenige Einrichtungen dezidiert damit befasst haben, wie sie die Teilhabe von Kindern und ihre Mitwirkungen an Entscheidungen innerhalb der Organisation realisieren. Vorhandene Ansätze scheinen noch eher selten die Phase der Konsolidierung erreicht zu haben.

Einige Teilnehmenden erläutern praktische Maßnahmen der Öffnung, Diversifizierung und Partizipation sowie Ansätze zur Neustrukturierung des Kita-Alltags, die sie als erfolgsversprechend einschätzen. Sie beschreiben entsprechende Veränderungen. Wirkungen mit Blick auf die Kinder und deren Teilhabe werden in den EGD nicht reflektiert. Die Auseinandersetzung erfolgt auf einer deskriptiven und erzählenden Ebene, ohne

Bedingungen, Zusammenhänge und Auswirkungen auf die Kinder vertiefend zu beleuchten.

Gründe dafür scheinen in der Auseinandersetzung mit strukturellen Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Teamarbeit zu liegen. Die Ergebnisse stützen den Befund, dass die Teamqualität Einfluss auf die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen nimmt (vgl. Eling 2022). Zugleich zeigt sich in diesem Befund, dass die nächste Phase des Projekts gezielt dafür genutzt werden sollte, Kinder aktiv in die Prozesse der Organisationsentwicklung einzubeziehen, da sonst das Risiko besteht, dass Kinder in der Rolle von „Objekt[en] der Betreuung“ (Bischoff-Pabst et al. 2022, S. 230) verbleiben, sie also lediglich „beteiligte Nicht-Beteiligte“ (Betz et al. 2019, S. 251) der Aushandlung ihrer Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbedürfnisse sind.

4.1.2 Teilhabechancen von Familien[3]

Dieser Abschnitt basiert auf den Aussagen, die im direkten oder indirekten Bezug zur Elternarbeit und den Familien der Kinder stehen. In allen EGD wurde die Zusammenarbeit mit oder die Situation von Eltern und Familien thematisiert. Häufig werden Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern beispielhaft skizziert. Indirekt wird dabei auch Bezug auf die Teilhabechancen von Kindern genommen, deren Verbesserung als wesentliches Ziel der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien benannt wird. Es deutet sich an, dass Elternarbeit in vielen Einrichtungen als Schwerpunktaufgabe des Projekts gesehen wurde: *„Ja, bei uns war [die Zusammenarbeit mit den Eltern als] Schwerpunkt am Anfang gesetzt worden“* (EGD2, Gross, Z. 83-84). Zugleich wird deutlich, dass zumindest ein Teil der Elternarbeit – in Abgrenzung zum frühpädagogischen Auftrag – als sozialarbeiterische Aufgabe eingeordnet wird.

Zusammenarbeit mit Eltern als Aktivierung zur Teilhabe

In den EGD wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern sehr unterschiedlich ausgelegt werden kann. Sie wird zum ersten als Aktivierung verstanden. So wird von *"MULTIPLIKATOR:INNEN IN DER ELTERNSCHAFT"* (EGD8, Knox, Z. 205) gesprochen oder davon, dass die Eltern mit *"ins Boot geholt"* (EGD8, Otto-Kraus, Z. 189) oder mitgenommen werden. Eine andere Teilnehmerin deutet an, dass der Beteiligung der Eltern eigene Öffnungsprozesse vorausgingen: *„Also wir waren SEHR positiv überrascht, wie die Eltern mitmachen, wenn man sie machen lässt“* (EGD10, Schröder, Z. 187-188).

[3] Teile dieses Abschnitts basieren auf der Bachelorarbeit von Sandra Titt: „Digitale Transformation in frühkindlichen Bildungsinstitutionen. Untersucht am Thüringer Modellprojekt ‚Vielfalt vor Ort begegnen - professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen‘“ (Erfurt, 2023).

Als ein Mittel der Aktivierung wird die Digitalisierung gesehen. Besonders hervorgehoben wird der Einsatz unterstützender Kommunikationstechnologien, wie die KIKOM-App, Sprachbuttons und die Nutzung des Online-Dolmetscherdienstes LingaTel, die es ermöglichten, alle Eltern zu erreichen, mehrsprachig zu agieren und so eine Vernetzung zu gewährleisten:

> *„Das haben wir auch ganz gut geschafft, unter anderem auch mit der KITA-INFO-APP, so dass wir die Möglichkeit haben immer ALLE ELTERN zu erreichen. Das wurde auch sehr positiv angenommen. Sam/ Damit konnten wir zum Beispiel auch unser Kita-Fest, was dieses Jahr 30 Jahre war auch gut ausrichten, weil wir da einfach die VERNET-ZUNG auch mit den Eltern besser hatten: "Wer kann uns vielleicht unterstützen? Wer hat noch Ideen? Was könnten wir noch anbieten?" - Damit wir halt auch ALLE Bedürf-nisse irgendwo gewährleisten können?“* (EGD4, Seif, Z. 52-58).

Auf diese Weise würden Eltern, die bislang weniger für eine Mitwirkung an der Gestaltung von Aktivitäten in der Kita erreicht wurden, zur Mitarbeit ermuntert.

Zusammenarbeit mit Eltern in einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Digitalisierungsprozesse können darüber hinaus eine Basis für die *Zusammenarbeit in einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* bereiten, weil Eltern u. a. ermöglicht würde, am institutionellen Alltag ihrer Kinder teilzuhaben:

> *„ […] da werden auch aktuelle Bilder geteilt und sowas, was wird gerade in den Gruppen gemacht, das ist halt wirklich sehr schön, dass die Eltern immer auf dem aktuellen Stand sind"* (EGD3, Rudolfs, Z. 834-837).

Der Austausch zwischen Eltern und Pädagog:innen würde wesentlich durch digitale Elemente, wie etwa dem Einsatz von Videodolmetscher:innen, erleichtert:

> *„ich kann kein, also mal ganz praktisch gesprochen kein Vertragsgespräch machen, wenn da eine ukrainische Mutter, die leider kein Englisch kann, sondern nur ukrainisch und ich habe vielleicht meine App und nichts anderes zur Verfügung, die soll da einen 40 Seiten Vertrag verstehen bis ins kleinste Detail und ich kann da eigentlich die Mutter nicht (drei X drunter Zeichnen lassen?), aber wenn wirklich die finanziellen Mittel zum Beispiel über das Vielfaltsprojekt nicht haben, dann hätte ich keinen Dolmetscherdienst, dann könnte ich niemanden ans Telefon holen […]“ (EGD2, Mittelstädt, Z. 386-392).*
>
> *"weil unser Schwerpunkt ist mehr auf die Elternarbeit, weil wir ja so ein sehr hohen Migrationsanteil haben. […] demzufolge auch dementsprechend viele Sprachen. Die irgendwo trotz allem gewürdigte und wertgeschätzt werden sollten, auch von den Gesprächen her. Wir haben die Videodolmetscher in der Zeit / konnte ich aktivieren über "Lingatel". Das wird von den Eltern sehr gut angenommen, wenn die in ihrer Muttersprache da sprechen können […]“* (EGD6, Hoffmann, Z. 86-92).
>
> „*Und das hatten wir jetzt gestern zum Beispiel auch zum ersten Mal LingaTel genutzt, Telefondolmetschen. Und auch eine Skeptikerin dabeigehabt, aus dem Pädagogen Team und die ist da auch sehr offen und sehr freudig da raus*“ (EGD13, Kuckartz, Z. 155-158).

Die Zitate zeigen zum einen, dass die digital gestützte Kommunikation als Möglichkeit verstanden wird, Eltern Anerkennung und Wertschätzung entgegenzubringen, um auf dieser Basis eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Dafür sei es wichtig, sich über die

Bedingungen dieser Arbeitsbeziehung von Beginn an verständigen zu können. Das letzte Zitat zeigt zum andern, dass mit Blick auf die digital gestützte Kommunikation auch auf Seiten der Fachkräfte Hürden überwunden werden mussten, erste Schritte jedoch positiv bewertet wurden. Der digital gestützte Kontakt kann demnach dazu beitragen, *„dass die einen sozusagen offener als Partner wahrnehmen jetzt“* (EGD2, Siedemann, Z. 927-928), sich die Interaktionen zwischen Eltern und Fachkräften auch in beiläufigen Situationen verbesserten und sich Eltern wohler und zugehöriger in der Einrichtung fühlten. Darüber hinaus wurde das Projekt auch genutzt um mehrsprachige Personen z. B. als Sprach- und Kulturmittler in den Einrichtungen einzubinden. Sie unterstützen die pädagogischen Fachkräfte in die Kommunikation mit den Kindern und Eltern und fördern dadurch die Teilhabe der Familien am institutionellen Alltag und die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Entsprechende Äußerungen zeugen davon, dass es den Fachkräften ein Anliegen ist, mit Eltern unabhängig von unterschiedlichen Sprachkenntnissen zu kommunizieren.

> *„Wir kommen ganz anders an die Eltern und an die Kinder heran. Genau. Das ist so, was mir so am meisten hängen geblieben ist und bei uns einfach nicht mehr fehlen darf bei uns. Wir haben die Kinder da und wir brauchen die Leute, die uns helfen in die Kommunikation zu gehen, wenn da die Sprachbarriere da ist“ (EGD5, Schneider, Z. 34-37).*

> *Ja und die Eltern wirken auch glücklicher […] die Eltern fühlen sich mehr angenommen, die lächeln, wenn man fröhlich sein Kind im Kinderwagen bringt, dann überträgt sich das ja auch auf die Kinder“ (EGD2, Nehmitz, Z. 947-950).*

Unterstützung von Eltern als ressourcenintensive Unterstützungsaufgabe

Neben der Betonung, wie durch aktive Maßnahmen die Zusammenarbeit und die Teilhabe insbesondere von Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache verbessert werden kann, wird diskutiert, dass die *Zusammenarbeit mit Eltern eine ressourcenintensive Aufgabe* darstellt. Es erfordere zusätzliches Personal, um verlässlich neue Formate der Elternarbeit zu etablieren, wie ein Eltern-Café, Elternnachmittage oder das Einführen einer „Rezeption“ (EGD2, Nehmitz, Z. 904), um die Zugänglichkeit und Ansprechbarkeit der Fachkräfte für Eltern und Familien zu erhöhen. Darüber hinaus geht es um umfassendere Konzepte wie „*Kita-Sozialarbeit*“ oder „*Elternunterstützende Arbeit*", die präventiv und chancenausgleichend angelegt sein sollten. Zusätzliche Mitarbeitende mit spezifischen Stellenprofilen könnten es in der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien leisten, als Sprach- und Kulturvermittler:innen zu agieren, vor allem aber die Beratung, Unterstützung und Begleitung von Kindern und Familien mit ‚Migrationshintergrund‘ zu gewährleisten. Als erfolgsversprechend werden u. a. Hausbesuche und die Begleitung bei Behördengängen eingeordnet. Es ginge darum niedrigschwellig und unkompliziert, „*Hilfen aus einer Hand*“ (EGD2, Mittelstädt, Z. 844) zu vermitteln und sich diesbezüglich im Sozialraum zu

vernetzen. Aber von Mitarbeiter:innen, „*die in Gruppe sind, die auch wirklich am Kind sind und da ist der Personalschlüssel schon nicht der beste //eng// und von denen kann ich das nicht verlangen*“ (EGD5, Halder, Z. 309-311).

Zusätzliche Ressourcen würden es auch ermöglichen, *„[d]ie Haltung im Team zu erarbeiten. […] Wenn die Haltung im Team stimmt, ist ja auch die Elternarbeit einfacher“* (EGD6, Schmidt, Z. 436-440). Dafür wären Reflexions- und Weiterbildungszeiten erforderlich, die wiederum die Basis bilden würden, um eine angemessene Willkommenskultur im Team und der Einrichtung zu etablieren.

Eltern als Inanspruchnehmende einer Dienstleistung

Im Kontrast zur Perspektive auf eine Zusammenarbeit mit Eltern, die durch eine erweiterte – erfolgsversprechende, aber auch ressourcenintensive – Angebotsstruktur geprägt ist, werden Eltern in den Diskussionen auch als Nutzer:innen der Einrichtung positioniert, die ihren Rechtsanspruch auf die Betreuung ihrer Kinder als Dienstleistung einfordern. Die Pädagog:innen artikulieren einen diesbezüglichen Rechtfertigungsdruck, der ihren Qualitätsentwicklungsprozessen – den erwähnten Bedarfen an Reflexions- und Weiterbildungszeiten – mitunter entgegenstünde. In einigen Gruppendiskussionen wird von Teilnehmenden berichtet, dass Eltern sich über Schließzeiten der Kitas im Zusammenhang mit Teamfortbildungen oder -supervisionen massiv beschweren:

> „[…] *da haben wir uns sehr geärgert, weil wir uns dafür einsetzen, dass es unseren Mitarbeitern, auch wenn man schon so ein Projekt hat, ein bisschen besser gelingt oder mit der Situation bisschen besser umgehen zu können und da haben sich die Eltern bei uns massiv beschwert, dass wir wieder Supervision machen […].“* (EGD3, Wittig, Z. 353-356)

> "*Wir sind momentan auch viel mit Beschwerden konfrontiert von Eltern, weil Einschränkungen im Betreuungsumfang sind, wo jetzt Eltern auch schon anmahnen: Wir haben einen Vertrag - wir möchten den erfüllt haben, dass Fachkräfte auch wirklich unter Druck stehen. Und man fühlt sich ein Stückchen weit auch einfach allein gelassen*“ (EGD2, Gross, Z. 120-123).

Eine andere Teilnehmerin bestätigt, dass Weiterbildungstage, die zu Schließzeiten führten, mit Eltern "*sehr sensibel*" besprochen werden müssten (EGD3, Decker, Z. 379). Dieser Konflikt schien die Pädagog:innen stark zu beschäftigten, zumal er durch die angespannte Personalsituation in vielen Einrichtungen verstärkt wurde. Als eine Lösungsstrategie wird in einer anderen Kita vorgeschlagen, entsprechende Festlegungen Eltern bereits bei der Aufnahme des Kindes mitzuteilen:

> *„Das war am Anfang auch ein schwieriger Weg, aber mittlerweile ist es schon fünf sechs Jahre und die Eltern wissen bei der Aufnahme, dass aller zwei Monate einen Freitag halb eins zu ist“* (EGD7, Harb, Z. 828-837).

Insbesondere dort, wo zufriedenstellende Lösungen für den Besprechungs- und Weiterbildungsbedarf des Teams gefunden wurden, wird auch Verständnis für die Perspektive der Eltern geäußert:

> *„Also wenn ich selber denke als arbeitende Mutter und es ist unser Kindergarten, würde ich auch erstmal schlucken und überlegen, wie wir das hinkriegen. Aber es ist eben was. […] und es kommt ja / also die Familien merken ja auch wieder, dass es was bringt. Und sich dadurch was verändert. […] die kriegen ja die Rückkopplung gleich mit, warum. Also was das bedeutet, dass SIE es schaffen uns diesen Freiraum zu geben und dass es ihren Kindern ja wieder zugutekommt*" (EGD7, Badstöber, Z. 815-824).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Zusammenarbeit mit Eltern einen hohen Stellenwert im Kontext des Modellprojektes einnimmt. Im Anschluss an Forschungsbefunde, die zeigen, dass sich frühpädagogische Fachkräfte in der Verantwortung sehen eine positive Beziehung zu Eltern aufzubauen (Betz et al. 2019, S. 42), zeigt sich im Rahmen des Projekts, dass die Pädagog:innen verbesserte Möglichkeiten der Kommunikation äußerst positiv erleben. Hervorgehoben werden vor allem die Potenziale der Digitalisierung. Durch die zusätzlichen finanziellen und zeitlichen Ressourcen ist es möglich geworden, Beratungs- und Übersetzungsleistungen anzubieten, mit dem Ziel die Teilhabechancen von Familien zu erhöhen. Aufgabe der nächsten Phasen wird sein, hier genau zu prüfen, inwiefern Familien, insbesondere Eltern/ Sorgeberechtigte und Kinder, die zusätzlichen Angebote als förderlich für ihre Teilhabe und ihr Wohlbefinden in der Einrichtung erleben oder ob sich durch die Spezifik mancher Angebote neue Formen des Othering respektive der Klientifizierung ergeben (Betz & Bollig 2023; Bischoff-Pabst & Knoll 2020).

Was sich aus Sicht der Fachkräfte auch zeigt: Die unterschiedlichen Aufträge von Kindertageseinrichtungen verhalten sich häufig widersprüchlich zueinander. Die Gewährleistung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und des damit verbundenen Rechtsanspruchs führen zu einer quantitativen Auslastung der Teams, die nur schwer mit Qualitätsentwicklungsprozessen zu vereinbaren sind, die die Beteiligung aller Team-mitglieder erfordern. Akute Zeit- und Personalmängel erschweren entsprechende Bemühungen. Hier zeigt sich, dass die (wahrgenommenen und antizipierten) Betreuungs-interessen der Eltern als Belastung erlebt werden, was ggf. zu einer Schwächung der Arbeitsbeziehung zwischen Eltern und Fachkräften führen kann. Wichtig erscheint es deshalb, grundsätzlich, aber auch im Rahmen des Projekts strukturelle Lösungen zu finden, die die unterschiedlichen Interessen (Absicherung der Betreuungsbedarfe der Familien und gemeinsame Zeit im Team für Weiterbildungen und Reflexionen) angemessen ausbalancieren und nicht zu einer Belastung der Akteur:innen (Fachkräfte, Eltern, Kinder) und ihrer Arbeitsbeziehung führen.

4.2 Professionalisierungsprozesse im Projekt

Im nächsten Schritt wird der Blick auf die Professionalisierungsprozesse gerichtet, die sich auf Basis der EGD im Projektprozess abzeichnen. Hierfür wurden Aussagen herangezogen, die sich auf die eigene Weiterentwicklung, die Weiterentwicklung im Team sowie auf organisationale Prozesse beziehen.

4.2.1 Individuelle Professionalisierung

Von persönlichen Momenten der Weiterentwicklung berichten die Steuerungsteammitglieder zum Beispiel, wenn sie eigene Ideen vorstellen oder durch "Ich"-Formulierungen deutlich machen, dass sie auf individuelle Erfahrungen und Überlegungen rekurrieren. Um entsprechende Reflexionen anzuregen, hat es sich als günstig erwiesen, die Teilnehmenden zum Abschluss zu fragen: *„Was war für Sie ein zentraler AHA-Moment im Projekt? Was hat sich für Sie durch das Projekt verändert?“* Elf Gruppendiskussionen wurden auf diese Weise abgeschlossen (alle außer EGD1, EGD7 und 9).

Induktive Subkategorien, die im Zusammenhang mit der Frage nach individuellen Professionalisierungsprozessen gebildet wurden, sind:

- Bewertungen der Ausgangssituation und der Organisationsentwicklung
- Zentrale AHA-Momente
- Persönliche Erfahrungen/ Wünsche/ Selbstreflexion
- Äußerungen zum professionellen Selbstverständnis

Die folgende Tabelle stellt in quantifizierter Form die Verteilung der Äußerungen dar, die in den Gruppendiskussionen zu der individuellen Professionalisierung getroffen wurden.

Codesystem	EGD2	EGD3	EGD4	EGD5	EGD6	EGD7	EGD8	EGD9	EGD10	EGD11	EGD12	EGD13	EGD14	SUMME
(3) Persönliche Ebene														0
Ausgangssituation und Organisationsentwicklung	7	6	3	5	3	6	5	7	2	9	4	6	1	64
Zentrale AHA-Momente	5	4	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	27
Persönliche Erfahrungen/ Wünsche/ Selbstreflexion	3	5			2	2	1	9	1	13	1	1	4	42
Professionelles Selbstverständnis	4		2			2		3		5		1	1	18
SUMME	19	15	7	7	7	11	7	21	5	28	6	10	8	151

Tabelle 3: Anzahl codierter Elemente - Persönliche Ebene

Aufgrund der Intensität der Auseinandersetzung werden die Äußerungen zur „Ausgangssituation und Organisationsentwicklung“ sowie zu den „zentralen AHA-Momente“ näher beleuchtet, bevor kursorisch auf die sich abzeichnende Idee des professionellen Selbstverständnisses Bezug genommen wird.

Ausgangssituation und Organisationsentwicklung

Aus Sicht der Steuerungsteammitglieder wird die Ausgangssituation zum Projektbeginn im Juni 2021 durchgehend als herausfordernd beschrieben. So wurde die Anfangsphase z. B. als ein „*schwammiger*“ (EGD12, Stange, Z. 150) und „*planlosen*“ Start (EGD14, Reige, Z. 12) dargestellt, indem die Teilnehmenden sich zunächst orientieren mussten:

> *„Also wir waren total planlos am Anfang und wir haben gedacht, wenn wir da einsteigen, dann gibt es so einen vorgefertigten Plan und wir müssen uns daran so langhangeln und bis wir kapiert haben, dass wir den Plan eigentlich setzen, das hat einfach gedauert bei uns“* (EGD14, Reige, Z. 11-14).
>
> *"Also, man stand im Endeffekt am Anfang erstmal ein bisschen alleine da. Man hat überhaupt nicht so richtig gewusst. In welche Richtung gehts jetzt? Was hat sich das Ministerium dabei gedacht? Was ist mit den anderen Einrichtungen? Was machen DIE? Das natürlich jeder ANDERE ZIELE hatte. Ich glaube, dass war uns am Anfang auch nicht BEWUSST. Also, es war ja wirklich einrichtungsbezogen, diese Ziele. [...]“* (EGD4, Seif, Z. 78-82).
>
> "*Und für mich war das am Anfang, ich habe mich so ein bisschen gefühlt wie am Bahnhof. Und wusste, ich muss heute an diesem Tag irgendwann in den Zug einsteigen und muss irgendwo hinfahren, mit einem Ziel. Aber ich wusste weder in welche Richtung, noch wann der Zug fährt*“ (EGD13, Schiller, Z. 10-13).

Die Beteiligten berichten von Überforderungsmomenten und Unsicherheiten, von dem Wunsch nach einem Leitfaden und den Schwierigkeiten, erste Entscheidungen zu treffen. Als Erschwernisse werden in diesem Zusammenhang benannt, dass die Fachberatung ihre Arbeit gemeinsam mit den Einrichtungen aufnahm und sich dadurch zunächst selbst orientieren musste und dass die wissenschaftliche Begleitung erst mit drei Monaten Verzögerung, ab dem 01.09.2021, ihre Arbeit aufnahm. Punktuell deutet sich an, dass auch die pandemiebedingten Online-Formate den Aufbau von Arbeits- und Vernetzungsstrukturen im Verbund und mit der wissenschaftlichen Begleitung hemmten. In den Einrichtungen selbst verursachten die angespannte Personalsituationen und pandemiebedingte Einschränkungen ebenfalls Startschwierigkeiten.

Vor diesem Hintergrund fiel es den Steuerungsteams mitunter schwer, die eigene Rolle in der Einrichtung zu finden, den Projektprozess zu starten sowie kontinuierlich und prozesshaft zu bearbeiten und Vernetzungs- und Weiterbildungsangebote wahrzunehmen. Mit Blick auf den individuellen Professionalisierungsprozess waren die Steuerungsteams zunächst vor allem mit der Herausforderung konfrontiert, einen *eigenen* Zugang zum Projekt zu finden, die *eigene* Multiplikator:innen-Rolle im Team zu definieren bzw. auszuhandeln und auf Basis des Projektantrags einen passgenauen Handlungsplan für die *eigene* Einrichtung zu entwickeln. Die mit dem Projekt verbundenen Möglichkeiten professioneller Autonomie waren den Teilnehmenden dabei zunächst nicht durchgängig bewusst und führten bei gleichzeitig enger organisationaler Einbindung und fehlenden Orientierungspunkten durch Fachberatung und wissenschaftlicher Begleitung zu Verunsicherung. Insofern stellt die Erkenntnis, „*dass wir den Plan eigentlich setzen“* und

Ziele „*wirklich einrichtungsbezogen“* entwickeln müssen, einen ersten wichtigen Schritt in das Einfinden in die Rolle professioneller Gestalter:innen dar. Das Vorhandensein etablierter externer Unterstützungsstrukturen gleich zu Projektbeginn (z. B. Verbundtreffen und Fortbildungen bereits im ersten Projektmonat) hätte diesen Schritt vermutlich deutlich erleichtert. Zudem belegen die Auseinandersetzungen mit dem Projektstart die Relevanz der Einrichtungsleitung und ihrer Steuerungsfunktion, welche laut ThürKiGaG § 17 darin besteht, pädagogische Prozesse zu gestalten, zu koordinieren und zu steuern sowie den Personaleinsatz nach pädagogischen Gesichtspunkten zu organisieren (TMBJS 2018). Das Finden des Plans, der Ziele und der Richtung mit Blick auf das das jeweilige Einrichtungsprojekt, gelang dann gut, wenn die Leitung die projektbezogenen Entwicklungsbedarfe der Einrichtung skizzieren konnte, Erwartungen, die mit dem Projekt verbunden sind, transparent machte und die neuen Personalkonstellationen koordinierte.

Zentrale AHA-Momente

Die Frage nach dem zentralen AHA-Moment hat sich im Erhebungsverlauf als Abschlussfrage etabliert. Beschrieben werden mit AHA-Momenten Erkenntnisse, durch die sich der eigene Blick auf die Welt verändert oder sich neue Perspektiven eröffnen. Entsprechend gestalteten sich solche Erlebnisse für die befragten Steuerungsteammitglieder vielfältig und individuell. Die Aussagen in den Gruppendiskussionen beziehen sich nicht nur auf die eigene Person, sondern nehmen auch das Team oder die gesamte Kindertageseinrichtung in den Blick.

Ein Thema, das insbesondere in drei der Gruppendiskussionen (EGD3, EGD4 und EGD6) im Mittelpunkt stand, waren die Erfahrungen mit ***Vernetzung zwischen den Projekteinrichtungen***. Die Teilnehmenden der benannten Gruppendiskussionen äußerten sich durchweg positiv über die Netzwerkarbeit im Modellprojekt. Unter anderem sagte ein Teilnehmender: *"[…] für mich persönlich der allergrößte Gewinn sowohl für mich als Pädagoge, als auch für die Einrichtung einfach sich mit anderen Einrichtungen zu vernetzen […]“* (EGD3, Offermann, Z. 200-202). Die Erfahrung, Teil einer fachlichen Gemeinschaft zu sein und im Austausch mit anderen Entwicklungen zu reflektieren und Prozesse anzustoßen, stellte für viele ein wesentliches Moment der individuellen Professionalisierung dar.

Daneben spielt auch die hausinterne ***Vernetzung im Team*** eine Rolle, um komplexer werdende Aufgabe zu bewältigen, die in manchen Einrichtungen mit „Kita-Sozialarbeit“ angegangen wurden: *„Bei mir war auf jeden Fall so ein AHA-Moment, dass Kita-Sozialarbeit nicht alleine geht. […] dass alles ein Zusammenspiel ist zwischen Leitung, Team, dem Steuerungsteam"* (EGD14, Boch, Z. 855-857).

Die Möglichkeit, das Projekt als Raum für die Arbeit an der eigenen pädagogischen Haltung zu nutzen, wurde ebenfalls wertgeschätzt. Hierbei wird ***Biographiearbeit*** als bedeutsame Form hervorgehoben, an der eigenen pädagogischen Einstellung im Kontext von Vielfalt zu arbeiten. Dies wird als wichtige Voraussetzung verstanden, um sich dem Gegenstand des Projekts zu nähern: "*Ja, bei mir war es so, um vielfaltsensibel arbeiten zu können, muss man […] viel Biographie und Haltungsarbeit machen*" (EGD12, Jäger, Z. 757-758). In einer anderen Gruppendiskussion wird dies nicht nur als wertvoll für die eigene Auseinandersetzung eingeordnet, sondern auch für das Team: „*Meine Erkenntnis aus diesem Projekt ist, dass Biographiearbeit ein sehr wichtiger Punkt ist […] und sollte auch ein Punkt im Team sein, wo man immer gemeinsam dranbleibt*“ (EGD2, Sahling, Z. 1160-1164).

Ein weiterer Punkt, der als wertvoll erachtet wird, ist die projektbezogene Erfahrung mit ***organisationalen Change-Prozessen***. *„Also mein AHA-Effekt ist ja schlichtweg einfach gewesen, dass Veränderung Kraft kostet, dass es Zeit braucht und dass man die Zeit auch geben muss für die Veränderung […]“* (EGD10, Schröder, Z. 675-676). Hierbei spielt nicht nur eine Rolle, wie im Team neue Wege gegangen werden können, sondern auch auszuloten, wie andere Stakeholder im Umfeld der Einrichtung diese wahrnehmen: *„Bei uns war es aber auch der AHA-Effekt: Der Bürgermeister weiß das gar nicht, dass es uns gibt […]“* (EGD13, Kuckartz, Z. 609-610). Diese und ähnliche Äußerungen deuten darauf hin, dass das Projekt nicht nur den Raum für die individuelle fachliche Expertise bot, sondern auch als Chance genutzt werden konnte, Bedingungen von Veränderungsprozessen auszuloten.

Schließlich ging es für einige Teilnehmende bei der Frage nach ihren AHA-Momenten um das ***Thema Vielfalt*** selbst*:*

> *„Eigentlich, dass Vielfalt immer existiert. ((Lachen einiger Teilnehmer:innen, Zustimmung)) und, dass es dafür keine Kita im BRENNPUNKT sein muss. Sondern, Vielfalt in jeder Einrichtung vorhanden ist. ((Nicken einiger Teilnehmer:innen)) Sowohl unter den Kindern, als auch unter den Erziehern. Also, unter den Pädagogen“* (EGD4, Groß, Z. 680-683).

> *"Weil es sowohl Bemerkungen der Kinder sind als auch Bemerkungen der Fachkräfte, die einfach immer wieder widerspiegeln, dass Vielfalt noch nicht selbstverständlich ist"* (EGD11, Sagenschneider, Z. 3-5).

In den beiden Äußerungen zeigt sich ein zentrales Spannungsfeld, welches an verschiedenen Stellen der Begleitforschung immer wieder auftaucht: Das riskante Unterfangen, für Differenz sensibel zu sein, sie wahrzunehmen, und zugleich zu erkennen wie mit der Wahrnehmung ein „doing difference“, also die Herstellung von Unterschieden, einhergeht.

Wie ersichtlich wird, haben die Teilnehmenden eine Bandbreite an AHA-Momenten dargestellt. Es wurden Erlebnisse geschildet, die sowohl die Struktur- als auch die

Prozessebene berühren. Als bedeutsame Themen kristallisieren sich das eigene Eingebunden sein und der Austausch in einer fachlichen Gemeinschaft, die biographische Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Haltungen, die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Veränderungsprozessen im Team sowie die eigene thematische Annäherung in der Auseinandersetzung mit Vielfalt heraus.

4.2.2 Professionalisierung im Team[4]

In allen evaluativen Gruppendiskussion der Steuerungsteammitglieder erzeugte die Ebene des Teams am meisten Resonanz. So wurden im Kontext der zweiten Codierphase insgesamt 406 Segmente dieser Kategorie zugeordnet (Tabelle 5). Primär beziehen sich die Aussagen auf drei Aspekte: der Rolle des Steuerungsteam, u. a. als Multiplikator:innen und Intermediaries in der Einrichtung, der Beteiligung des Gesamtteams am Projekt sowie auf Multiprofessionalität im Team. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang u. a. Herausforderungen und Chancen der Zusammenarbeit, die Bereitschaft zu und die realisierten Prozesse der Reflexion und Haltungsarbeit im Team sowie Fragen der Spezialisierung einzelner Mitarbeiter:innen.

Die folgende Tabelle stellt in quantifizierter Form die Verteilung der Äußerungen dar, die in den Gruppendiskussionen zu der Ebene Team getroffen wurden.

Codesystem	EGD2	EGD3	EGD4	EGD5	EGD6	EGD7	EGD8	EGD9	EGD10	EGD11	EGD12	EGD13	EGD14	SUMME
(4) Ebene Team														0
Steuerungsteams als Intermediaries in den Einrichtungen														0
Aussagen zur Aufgabe und Rolle als Mitglied des Steuerungsteams	3	18	5	7	7	5	13	12	6	3	3	3	2	87
Einflüsse des Zugangs zum Steuerungsteam	1	2	2	3	3	14	6	5	10	1	4	5		56
Das Gesamtteam als Akteur:in des Projekts														0
Teamentwicklungs- und -reflexionsprozesse als Projektaufgabe	5	10	5	3	3	7	3	11	10	4	1	2	2	66
Rahmenbedingungen von Professionalisierung im Team	7	2	4	11	5	7	4	5	13	8	4	4	1	75
Multiprofessionalität im Team	10	5	8	16	18	13	15	11	14		12			122
SUMME	26	37	24	40	36	46	41	44	53	16	24	14	5	406

Tabelle 4: Anzahl codierter Elemente - Ebene Team

Steuerungsteams als Intermediaries in den Einrichtungen

Es ist in den Stellenprofilen der Mitglieder der Steuerungsteams strukturell angelegt, dass sie als Intermediaries (=Mittelsleute, Zwischenhänderl:innen) fungieren, die zwischen den projektimmanenten Inhalten und Gegenständen, Erwartungen und Impulsen externer Partner:innen und dem Gesamtteam der Einrichtung vermitteln, um die Basis für eine gemeinsame Weiterentwicklung zu schaffen. Differenzen zwischen den Einrichtungen bestehen in Bezug auf a) die Größe der Steuerungsteams, b) den Zugang der Mitglieder (Neueinstellungen oder Freistellung vorhandener Mitarbeiter:innen), c) die Qualifikationsprofile und d) die Aufgabenprofile. Im ersten Schritt wird ausgeleuchtet, wie in

[4] Teile dieses Abschnitts basieren auf der Masterthesis von Sarah Sippach „Multiprofessionelle Vielfalt im Team als Gelingensbedingung inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen in Thüringen“ (Erfurt, 2023).

den Gruppendiskussionen die Funktion als Intermediaries im Verhältnis zum Einrichtungsteam gedeutet wird.

Die meisten Teilnehmenden beschreiben ihre Aufgabe und Rolle als Mitglied des Steuerungsteams im Verhältnis zum Gesamtteam als ***Begleiter:in von Entwicklungsprozessen***: *"also der erste Teil war letztendlich wie arbeite ich mit dem Team [...]"* (EGD2, Stark, 308). Insbesondere geht es in entsprechenden Äußerungen um die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Haltungen und Werten als Basis für vielfaltssensible Innovationen.

An verschiedenen Stellen deutet sich an, dass diese Beschreibung der eigenen Zuständigkeit bereits das Ergebnis von Auseinandersetzungen im Projekt darstellte:

> *"Wir hatten auch am Anfang viele, viele Ideen […], dann wollten wir es umsetzen oder hätten es gerne umgesetzt, ging aber nicht, weil wir gemerkt haben wir mussten halt viel an den Kollegen halt also mit den Kollegen auch an Haltung und so arbeiten" (EGD10, Heroldt, Z. 53-57).*

> *"[...] hat es auch die Arbeit vorher gebraucht erst einmal im Team zu gucken, wo stehen wir denn überhaupt im Team das ist so unterschiedlich, weil die Bereitschaft / ich bin momentan auch eher ins arbeiten gekommen mit allen so nach der Zeit, so wo ein Grundverständnis da ist, wo sich nun auch mehr ein Bild unter den Kollegen und Kolleginnen aufbaut, wie man das auch umsetzen kann, wie man das in den Alltag kriegen kann" (EGD2, Mittelstäd, 374-378).*

Die Aussagen belegen Widerstände im Team, eine schnelle Umsetzung von Innovationsimpulsen mitzutragen, und die damit verbundene Erkenntnis, dass zunächst der Raum für Auseinandersetzung im Team geschaffen werden muss. Eine Teilnehmende bringt diese Erkenntnis wie folgt auf den Punkt: *"habe ich auch hier im Projekt gelernt, nicht zielorientiert zu denken, sondern prozessorientiert [...]"* (EGD3, Wittig, Z. 63-64).

Zugleich haben die Steuerungsteammitglieder den Anspruch „***Impulsgeber***" (EGD9, Jung, Z. 216) und „***Multiplikatorin***" (EGD8, Knox, Z. 76) zu sein und ihre Kolleg:innen auf unterschiedlichen Ebenen – kollektiv, kognitiv und emotional – zu erreichen: *"[…] ich verankere das im Team, ich verankere das im Herzen der Menschen, die in diesem Haus arbeiten [...]"* (EGD 9, Jung, Z. 281-283). Als Herausforderungen in Bezug auf diese Rollen werden das fehlende Fortbildungsangebot zu Beginn des Projekts, die Größe des Teams sowie fehlende Zeiträume für den Transfer von Wissen ins Team benannt. Insofern gestaltet sich die Rolle der Impulsgeber:innen und Multiplikator:innen auch als Suche nach Räumen und Zeiten, um das Team *„ins Boot"* (EGD10, Zweigelt, Z. 153) zu holen. Dabei geht es sowohl um die thematische Ausgestaltung von Teamfortbildungen an Schließtagen als auch um alltägliche Möglichkeiten, Inhalte in *"Miniaturschritten an das Team heranzutragen"* (EGD9, Kappel, Z. 39).

Während die Rolle der Begleiter:in auf indirekte Steuerungsprozesse setzt, die darauf bedacht ist, dass alle Teammitglieder „mitgenommen werden“, belegen die Äußerungen zum Selbstverständnis als Impulsgeber:in und Multiplikator:in stärker den Anspruch einer inhaltlichen Lenkung von Prozessen der Qualitäts- und Einrichtungsentwicklung. Eine dritte Idee, die sich in den Diskussionen jedoch deutlich seltener zeigt, ist die Rolle der „***Ermöglicher:in***“, die einen Raum für die Umsetzung von Ideen aus dem Team schafft.

> *„Bei uns war es schon eine gute Plattform. Auch das Steuerungsteam, weil im Team ganz viele Ressourcen da waren, die sich aber so ein bisschen unterbuttern lassenhaben von den Erfahrenen. […] Und das Steuerungsteam ist eine gute Bühne bei uns“* (EGD13, Kuckartz, Z. 759-761).

Wie schon in Bezug auf Fragen zu der individuellen Professionalisierung wird als Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Weiterentwicklung im Team die Vorbereitung, Unterstützung und Steuerung durch die Leitungsperson beschrieben:

> *"Und für meine Chefin, als die erste Projektbeschreibung rauskam […], dass sie damals schon das Team abgeholt hat und gesagt hat, wenn das kommt, dann bewerben wir uns da drauf, wir machen das und dadurch wurde das Team Stück für Stück drauf vorbereitet, dass das kommen wird und dass dafür extra eine Person eingestellt wird und die ganzen Vorteile immer wieder betont, immer wieder betont [...]"* (EGD12, Buchio, Z. 110-115).

Zudem zeigen sich immer wieder deutliche Konflikte zwischen der Realisierung der projektbezogenen Rolle und dem Druck, die Aufrechterhaltung des Regelbetriebs zu unterstützen. Hieraus resultieren mitunter Konflikte zwischen Mitgliedern der Steuerungsteams und den anderen pädagogischen Fachkräften:

> *"ich sage immer wieder ihr wisst gar nicht wie viel Stunden ich bei euch bin, wo ich eigentlich Projekt auch machen müsste, und ihr nehmt das als selbstverständlich"* (EGD10, Heroldt, Z. 344-346).

Sichtbar werden Bemühungen darum, die eigene Rolle deutlich von jenen der anderen Pädagog:innen abzugrenzen wie auch Arbeitsprozesse so zu reorganisieren, dass längere Arbeitsphasen für die Projektarbeit geschaffen werden. Darüber hinaus werden die grundsätzlichen Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen kritisiert (Personalschlüssel, Zeit für mittelbare Arbeit), die entsprechenden Konflikte im Team begünstigen.

Einflüsse des Zugangs zum Steuerungsteam

Wie erwähnt, waren einige Steuerungsteammitglieder bereits vor Projektbeginn Mitarbeiter:innen in der Einrichtung, während andere neu zur Einrichtung hinzugekommen sind. Insgesamt finden sich im Datenmaterial 18 Aussagen zum Wechsel aus einer regulären pädagogischen Tätigkeit in die Rolle eines:r Projektmitarbeiter:in, 38 Aussagen beziehen sich auf die Rolle von Personen, die für die Projektaufgabe neu eingestellt

wurden. In den Gruppendiskussionen werden diese Zugänge zum Steuerungsteam abgewogen:

> *"Ich glaube das hat beides so seine Vor- und Nachteile. // Ja ich denke auch. // Also jemand, der von außen kommt, der kann natürlich der hat mehr den Blick auf das Kind und nicht auf die ganzen Gefühlslagen der Erzieher. Der kann vielleicht so ein bisschen unvoreingenommener sein und handeln, während jemand, der im Team drin ist, auch immer kuckt, //Dass es harmonisch ist. // Ja"* (EGD10, Seeger, Z. 203-207).

In Bezug auf ***Personen***, die ***aus dem Team*** heraus auf eine Projektstelle wechselten, wird insbesondere die Akzeptanz im Team als Vorteil gewertet. Hauptproblem dieses Zugangs wird in den Schwierigkeiten verortet, sich von der regulären pädagogischen Arbeit abzugrenzen, insbesondere dann, wenn die Fachkräfte nur mit einem Teil ihrer Stelle ins Steuerungsteam gewechselt sind.

> *"Aber das macht es eben auch schwer, weil so zweigleisig fahren geht oft auch nicht, also man kann nicht in der Gruppe sein und sich gleichzeitig über Modellprojektinhalte Gedanken machen oder überlegen, wie will ich das Team voranbringen, wenn ich den ganzen Tag in der Gruppe bin, dann das geht nicht. ((nonverbale Zustimmung mehrerer TN)) Da brauch es auch eine gewisse Zeit für inhaltliche Sachen außerhalb der Gruppe, aber das ist schwer ja"* (EGD10, Schaepermaier, Z. 384-389).

Diskutiert werden in diesem Zusammenhang immer wieder wie sich die Kolleg:innen zum Projekt und den Aufgaben der Steuerungsteams positionieren. Es wird sowohl von großer Akzeptanz als auch von Widerständen aus dem Team und Distanzierungsprozessen berichtet.

> *„dann war sie nicht mehr in Gruppe, sondern hat das Projekt organisiert und ihr fehlte also dann der Zugang zum Team“* (EGD5, Halder, Z. 250-251).

Interessant dabei ist, dass insbesondere im Kontext von schwierigen Abgrenzungsprozessen die Projektarbeit mit Schreibarbeit gleichgesetzt wird:

> *"dass wir einfach gar nicht mehr Projektarbeit ((zeigt Anführungsstriche)) am Schreibtisch leisten können sag ich mal"* (EGD10, Seeger, Z. 394-395).

> *„ne also dann schließt die Gruppe, ich geh jetzt hoch und schreib was und mach was“* (EGD10, Heroldt, Z. 379-380).

Diese Aussagen könnten darauf hindeuten, dass Projektaufgaben insbesondere dann auf Skepsis und Widerstand im Team stoßen, wenn sie als praxisfern erlebt werden bzw. der Beitrag für die praktische, unmittelbare Bewältigung des Arbeitsauftrags nicht wahrgenommen wird. Das könnte ein wichtiger Anhaltspunkt für Diskussionen zur Weiterentwicklung des Modellprojekts in den Einrichtungen sein: Die quantitative Evaluation belegt eindrücklich, dass gerade im Bereich der „Schreibarbeiten“ – die inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Konzeption bzw. die Entwicklung von Beschwerdeverfahren für Diskriminierungserfahrungen – deutliche Fortschritte durch das Projekt erzielt wurden. Zugleich könnten sich Schwierigkeiten für den praktischen Transfer

dieser konzeptionellen und organisationalen Grundlagen ergeben, wenn entsprechende Erfolge zum Preis kollegialer Konflikte erzielt wurden.

Die Erfahrungen mit ***neu eingestelltem Personal*** bzw. als neu eigenstellte:r Projektmitarbeiter:in wurden insgesamt positiv bewertet. Vereinzelt wird von Vorbehalten und Scheu im Team gegenüber dem neuen Aufgabenbereich und der Notwendigkeit gemeinsamer Findungsphasen berichtet. Insgesamt scheint es in dieser Konstellation aber leichter gewesen zu sein, dass die Aufgabenprofile der Steuerungsfachkräfte im Team anerkannt und sie als Ansprechpartner:innen wahrgenommen wurden. Auffällig ist der andere Modus, wie über die Projekttätigkeiten gesprochen wird:

> *„Es geht uns auch so, also so vom Team wahrgenommen zu werden, dass man nicht diejenige ist, die jetzt mit in die Gruppe geht und SO AGIERT. (2) Und ja, wir haben U3 und Ü3 Sitzungen dann eingeführt, einfach um Gespräche zu führen, wie geht es euch, wo steht ihr, wo wollen wir hin, was findet ihr in euren Bereichen wichtig. Wo kann ich für euch auch die Rolle übernehmen, dass ich euch ZUARBEITEN, einfach auch mit Terminen, mit Materialien, sodass diese Wege kürzer werden“* (EGD 6, Giebel, Z. 70-75).
>
> *"Und positiv finde ich auch einfach, dass diese eine Person da ist und dass man sich zu jeder Zeit – weil ich da auch einfach andere Seiten kenne – zu jeder Zeit an sie wenden kann und einfach auch Probleme besprechen kann und zusammen Strategien halt finden kann, weil/ halt sie diesen anderen Blick ´drauf hat, auch andere Dinge weis einfach und andere Möglichkeiten hat, als die Erzieher in den Gruppen und auch die Leitung – die hat auch kaum Zeit, sowas anzunehmen [...]"* (EGD11, Schildwänder, Z. 790-795).

In diesem Zusammenhang wurde vielfach die Etablierung der „Kita-Sozialarbeit“ genannt, die als Entlastung eingeordnet wird.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf den Zugang der Projektmitarbeiter:innen (=Steuerungsteams) sagen, dass sich insbesondere interne Besetzungen der Projektstellen, die mit regulärer pädagogischer Arbeit kombiniert wurden, als herausfordernd erwiesen: *"dass das […] schwierig ist, dass so mit dem Gruppenalltag in den Einklang zu bringen sag ich mal"* (EGD10, Kaden, Z. 464-466). Neu eingestellten Mitarbeiter:innen scheint es deutlich leichter gefallen zu sein, ein eigenes Stellenprofil zu entwickeln. Zugleich sollte hier nicht der vorschnelle Schluss gezogen werden, dass sich klar abgegrenzte Rollenprofile zwangsläufig als zielführender im Organisationsentwicklungsprozess erweisen. Diesbezüglich sollte vertiefend untersucht werden, wie es langfristig gelingen kann, über das Projekt einen deutlichen inhaltlichen Mehrwert für die Einrichtung zu schaffen, der mit der regulären pädagogischen Arbeit eng verzahnt ist. Es ist erstaunlich, dass an keiner Stelle das Potenzial einer Verbindung von Projekttätigkeiten mit der regulären pädagogischen Arbeit erwähnt wird.

Das Gesamtteam als Akteur:in des Projekts

Die Relevanz des Projekts für das Gesamtteam zu vermitteln bzw. im Rahmen des Projektes einen Prozess zu initiieren, der als gemeinsame Entwicklung verstanden wird, erwies sich für viele Steuerungsfachkräfte als voraussetzungsreich. Deutlich wird, dass die Projektentwicklung und -vorbereitung sowie der Projektbeginn als sensible Phasen eingeordnet werden. Verschiedentlich wird davon berichtet, dass die Auseinandersetzung mit dem Projekt zunächst abgewehrt wurde:

> "*Bin in der Einrichtung auf SEHR STARKE WIDERSTÄNDE gestoßen. Also es war (1) KEINE OFFENHEIT vom TEAM dafür da. Dadurch war es am Anfang eben TOTAL SCHWER*" (EGD7, Badstöber, Z. 27-29).

> *„Auch dieser Satz Das war doch schon immer so. Das haben wir ganz oft stehen im Raum“* (EGD10, Heroldt, Z. 37-38).

Als schwierig erwies es sich, wenn das *"Ganze auch so angelaufen ist mit dem Projekt, dass das Team halt nicht so mitgenommen wurde. Dass die auch nicht drauf vorbereitet […] wurden. […] Da hätten wir wirklich ein bisschen mehr Transparenz zeigen müssen. Hätten da auch mehr machen müssen"* (EGD7, Küster, Z. 321-324).

Zugleich war die Bereitschaft am Projekt mitzuwirken und sich für die Impulse des Projekts zu öffnen, sowohl personellen als auch temporalen Schwankungen unterworfen. So gebe es zum einen *"Kollegen, denen kann man 5000-mal sagen, nimm das doch einfach mal an das Projekt, die wollen das halt einfach nicht"* (EGD3, Rudolfs, Z. 464-465) und zum anderen Momente, *"wo sie [die Kolleg:innen] sagen, ‚ahhhh schon wieder ein Projekt und muss das sein“* (EGD12, Kellermann, Z.68-69).

Als zentrale Gelingensbedingung für eine vielfaltsreflexive Organisationsentwicklung, die vom gesamten Team getragen wird, ordnen die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen durchgängig die Ressource „*Zeit*“ ein:

> *„das braucht Zeit, also das ist nicht von heute auf morgen umgestellt, sondern wenn Zahnräder halt immer laufen und dann kommt was Neues - das braucht einfach Zeit“* (EGD5, Halder, Z. 258-260).

> „*Wir hatten anfangs ganz schön Probleme, dass die Kollegen verstanden haben, warum wir das Ganze machen. Es war immer so im Raum ‚Brauchen wir das, was soll das, wir haben das 20 Jahre, 30, 40 Jahre so gemacht, warum muss das jetzt alles anders sein‘. Gerade […] die älteren KollegInnen hatten da sehr Probleme. Wir sind dabei es abzubauen, es ist noch nicht weg. Also so schnell geht das glaube ich nicht, gerade die, die schon länger als Erzieher arbeiten, vielleicht schon zu DDR-Zeiten [als] Erzieher gearbeitet haben, die können das nicht abstellen. Aber es ist halt jeden Tag immer wieder […] ein Prozess. Sie haben mittlerweile verstanden, dass man ab und zu mal was ändern muss"* (EGD10, Fleischer, Z. 19-27).

Eine zweite Gelingensbedingung, die immer wieder anklingt, ist die Bereitschaft im Team an der eigenen Haltung zu arbeiten und sich neuen Prozessen und Methoden (z. B. Fallarbeit) zu öffnen. Entsprechende Veränderungen werden als wichtige Meilensteine im Projekt eingeordnet:

> *"Wir haben viele ERFOLGE gerade im KOLLEGIUM gemacht. So gewisses UMDENKEN, was so Thema WERTE, HALTUNGEN, EINSTELLUNGEN angeht. Das war sehr erfolgreich"* (EGD4, Emrich, Z. 14-15).

Mitunter scheint die Überzeugungsarbeit aber auch sehr praktisch, um nicht zu sagen konfrontativ zu erfolgen, indem pädagogische Alltagsroutinen verbindlich verändert werden.

> *"Ja. Wir haben spüren immer noch den Gegenwind, und das sind auch immer von den gleichen Personen ist den Gegenwind. Äh aber ich glaube, also der Gegenwind wird auch gefühlt immer mehr, aber einfach, weil die sehen, dass diese Aktionen eben auch gut laufen. Also wir haben eine Wachgruppe endlich ins Leben gerufen, wir haben unsere Kinder essen am Frühstücksbüffet, also es gibt nicht mehr zusammen die Mahlzeiten, sie essen wann sie wollen, wie sie wollen, mit WEM sie wollen und äh das hat natürlich richtig auf Gegenwehr gestoßen. Also da haben wir auch ziemlich gekämpft, kämpfen immer noch"* (EGD10, Seeger, Z. 71-77).

Inwieweit entsprechende Maßnahmen hinreichend in der Einrichtung etabliert und im Weiteren als stabile Praxis konsolidiert werden können und damit die „Innovationshürde Team" (Lochner 2017, S. 324) überwinden, stellt eine spannende Frage der Organisationsentwicklung dar. Unter Umständen könnten solche praktischen Impulse zielführender sein, als der Versuch zunächst einen Konsens im Team herzustellen, ohne dass damit die Bedeutung von reflexiven Teamentwicklungs- und -reflexionsprozessen negiert werden soll.

Teamentwicklungs- und -reflexionsprozesse als Projektaufgabe

Auf Basis der evaluativen Gruppendiskussionen bestätigt sich die Bedeutung von Teamweiterbildungen und formalisierten Beratungssettings für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen. Insgesamt wurden 66 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet. Wenngleich positiv bewertet wird, dass das Projekt finanzielle Möglichkeiten für gemeinsame Fortbildungen und Supervisionen eröffnete, wird auch bedauert, dass solche grundsätzlichen Bedingungen pädagogischer Qualität nur projektbezogen zur Verfügung stehen: „*eigentlich sollte das ganz grundsätzlich mit drin sein*" (EGD2, Stark, Z. 440).

Möglicherweise auch thematisch bedingt, offenbart das Projekt einen hohen Bedarf an gemeinsamer Reflexions- und Haltungsarbeit im Team. Entsprechend nahm die Auseinandersetzung mit dieser Ebene einen sehr großen Raum ein: *"also das machen wir gefühlt seit zwei Jahren nur Team-Kommunikation, Team-Haltung, Team-Zusammenarbeit, es ist ständig geführtes Thema und das wird sich irgendwie nicht ändern"* (EGD10, Seeger, Z. 89-91). Während diese Äußerung in Bezug auf die gemeinsame Weiterentwicklung eher pessimistisch klingt, berichten andere von gelungenen Prozessen, die sich auf die gemeinsame pädagogische Arbeit auswirkten:

> *"Was wir viel gemacht haben, ist im Bereich Supervision zum Beispiel, Einzelfallcoaching das haben wir jetzt seit drei Monaten, also seit Sommer ungefähr. Das läuft gut und das bringt auch richtig, richtig was."* (EGD2, Porter, Z. 60-64).

> *"Was uns nen bisschen vorwärtsgebracht hat, war [ein] gemeinsamer Teamtag. […] Wir haben da über unsere Werte und Qualifikationen geredet. Das hat uns ein Stück weit wieder nähergebracht, unser Team. Auch das Teamgefühl […] Und das finde ich kommt ja auch den KINDERN SEHR entgegen, wenn die Erzieher viel offener sind"* EGD4, Wilker, Z. 170-173; Z. 575-577).

Strukturen, die für entsprechende Auseinandersetzungen genutzt wurden, sind vereinzelte Teamtage, aber auch regelmäßige Diskussionsräume in den Dienstberatungen. Kritisch werden in diesem Zusammenhang erneut die schwierigen Rahmenbedingungen von Dienstberatungen beleuchtet: „*du hast acht Stunden gearbeitet und dann sitzt du da und musst dich mit so einem Thema auseinandersetzen und denkst dir eigentlich, Leute es reicht"* (EGD3, Grosse-Dreger, Z. 371-374).

Rahmenbedingungen von Professionalisierung im Team

Als gewinnbringend für Teamentwicklungsprozesse werden auf Basis der Projekterfahrungen die Prozessbegleitung durch die Fachberatung, die Vernetzung mit anderen Einrichtungen, die Dezentralisierung von Leitungs- und Steuerungsaufgaben, die Sicherstellung gemeinsamer „*Qualitätszeit"* (EGD8, Otto-Kraus, Z. 500) und die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Einrichtung und im Sozialraum eingeordnet. Diesbezüglich wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass es als wünschenswert erachtet wird, dass entsprechende Möglichkeiten nicht nur auf die Steuerungsteammitglieder offenstehen, sondern allen Teammitgliedern.

Multiprofessionalität im Team[5]

Die Weiterentwicklung von Kita-Teams im Kontext von Multiprofessionalität wird als Reaktion auf die Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes Kita verstanden (Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge 2020). Angenommen wird, dass es Personen mit formal unterschiedlichen beruflichen Hintergründen bedarf, um den gestiegenen fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen zu begegnen. Durch bereichsspezifische Zuständigkeiten und Spezialisierungen sollen die Kitas auf den gesellschaftlichen Bedarf inklusiver Bildung, Erziehung und Betreuung sowie einer verstärkten Familien- und Sozialraumorientierung reagieren. Multiprofessionalität gilt insofern als wichtige Ressource, um auf standortspezifische Herausforderungen „sensibler und multiprofessionell reagieren zu können und individuelle Lösungen für die unterschiedlichsten, teilweise auch sehr problematischen Alltagssituationen selbst im Team erarbeiten zu können“ (BMFSJ & TMBJS, 2019, S.17).

[5] Dieser Abschnitt basiert auf der Masterthesis von Sarah Sippach: „Multiprofessionelle Vielfalt im Team als Gelingensbedingung inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen in Thüringen“ (Erfurt, 2023).

Ausgehend von der Annahme, dass multiprofessionelle Teams „sinnvoll [sind], wenn die Komplexität der Aufgabe die Expertise eines jeden einzelnen Teammitglieds übersteigt, wenn ein breites Spektrum an Wissen und Fähigkeiten erforderlich ist, wenn es sinnvoll ist, auf verschiedene fachliche Netzwerke zurückzugreifen und unterschiedliche Perspektiven mit einzubeziehen“ (Strehmel & Ulber, 2017, S. 205), wurden Äußerungen der Teilnehmer:innen in Blick genommen, in denen sie sich über Erfahrungen mit differenten Qualifikationen und Spezialisierungen austauschten.

In den Gruppendiskussionen wurde in drei Zusammenhängen auf Multiprofessionalität rekurriert: Vorrangig wird Multiprofessionalität in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern thematisiert (siehe Kapitel 4.1.2), hier werden insbesondere neue Bereiche wie „*Kita-Sozialarbeit*“ oder „*Elternunterstützende Arbeit*" als Erweiterung der einrichtungsbezogenen Handlungsmöglichkeiten thematisiert. In einem deutlich geringeren Umfang findet Multiprofessionalität in Verbindung mit dem Umgang mit Material und Raum sowie der ‚Sichtbarkeit‘ und dem ‚Verstehen‘ von Vielfalt Erwähnung. Hier geht es vor allem um Fragen der Spezialisierung einzelner Teammitglieder, um für bestimmte Fragen eine spezifische Expertise aufbauen zu können und als Ansprechpartner:in zur Verfügung zu stehen (Sippach 2023, S. 51ff.).

Insgesamt zeigt sich, dass lediglich in einer Gruppendiskussion (EGD 2) Multiprofessionalität ausführlicher thematisiert wurde, während in mehreren Gruppendiskussionen die Gestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit und damit verbundene Chancen und Hürden keine Rolle spielten. Insofern ist davon auszugehen, dass es für viele der teilnehmenden Einrichtung kein zentraler Gegenstand ihrer projektbezogenen Auseinandersetzung war und die Steuerungsteams nur begrenzt bzw. im weitesten Sinne nach multiprofessionellen Gesichtspunkten (z. B. beim Bedarf nach mehrsprachigen Mitarbeiter:innen oder sozialen Dienstleistungen) zusammengesetzt wurden. Auffällig ist, dass Multiprofessionalität – wenn sie angesprochen wird – fast durchgängig in Verbindungen mit Leistungen für Familien und Kinder in prekarisierten Lebensverhältnissen oder segregierten Sozialräumen thematisiert wird (Sippach 2023, S. 56ff.).

4.2.3 Professionalisierung der Organisation

Die Ebene der organisationalen Professionalisierung wird auf Basis von Aussagen, die auf der Prozess- und der Strukturebene über die Kindertageseinrichtung gemacht wurden, in den Blick genommen. Es geht dabei um innerorganisatorische, standortspezifische und äußere Herausforderungen. Diskutiert wurden zudem Potenziale, Best-Practice-Strategien, Veränderungen und Stolpersteine. Beispiele, die in diesem Zusammenhang geäußert werden, beziehen sich auf die Vernetzung im Sozialraum und zwischen den Kitas sowie auf

die Konzeptionsarbeit. Letztere ist jene Kategorie, die mit Blick auf organisationale Professionalisierungsprozesse am häufigsten zur Sprache kommt. Aber auch standortbezogene Fragen spielen eine wichtige Rolle. Schließlich wird auch die Rolle von Leitung und Träger in den Blick genommen.

Die folgende Tabelle stellt in quantifizierter Form die Verteilung der Äußerungen dar, die in den Gruppendiskussionen zu der Ebene der Institution, Leitung und Träger getroffen wurden.

Codesystem	EGD2	EGD3	EGD4	EGD5	EGD6	EGD7	EGD8	EGD9	EGD10	EGD11	EGD12	EGD13	EGD14	SUMME
(5) Ebene der Institution (Kita)														0
Konzeptionelle und inhaltliche Weiterentwicklung als Projektzie	12	13	13	9	6	4	8	5	6	4	1	7	9	97
Standortspezifische & adressat:innenbezogene Herausforderungen	18		7	5	8	6	7	3	1	3	4			62
Corona und Personalsituation als organisationale Hemmnisse	12	11	5	3	2	2	1	5	2	11	3	4	4	65
(6) Ebene Leitung	5		1	1	3	4	3	15	4		12	2	2	52
(7) Ebene der Träger	4	3	11	4	5	7	5	5			4	3	2	53
SUMME	51	27	37	22	24	23	24	33	13	18	24	16	17	329

Tabelle 5: Anzahl codierter Elemente - Ebenen Institution, Leitung und Träger

Konzeptionelle und inhaltliche Weiterentwicklung als Projektziel

Ein Ziel der ersten Phase des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen“ war die Überarbeitung der Einrichtungskonzeptionen im Sinne der Projektziele (TMBJS, 2020, S. 3). Die Einrichtungen waren aufgefordert, die Ressourcen des Projekts u. a. dafür zu nutzen, um die strukturellen Grundlagen der pädagogischen Arbeit weiterzuentwickeln. Die Träger waren aufgefordert, nach Abschluss der ersten Projektphase die überarbeitete Einrichtungskonzeption beim TMBJS vorzulegen.

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der Projekte zeigt sich ein diverses Bild. Unter dem Oberziel der Qualitätsverbesserung wurden in den Einrichtungen z. B. Maßnahmen der Gesundheitsprävention ergriffen, neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern erprobt, die Auseinandersetzung mit pädagogischem Material unter Vielfaltsaspekten begonnen oder ein Kinderschutzkonzept erarbeitet. Angesprochen wurden in den Gruppendiskussionen des weiteren Fragen der Digitalisierung, das Schaffen niedrigschwelliger sozialer Dienstleistungen oder die Veränderung pädagogischer Alltagspraktiken (insb. Eingewöhnung, Gestaltung von Schlaf- und Essenssituationen). Inwieweit diese Veränderungen und Innovationen Niederschlag in den Konzeptionen der Einrichtungen gefunden haben, lässt sich anhand der Gruppendiskussionen jedoch nicht nachvollziehen. Diesbezüglich sind die Befunde der quantitativen Abschlussevaluation aussagekräftiger.

Durchgängig betont wird, dass die angespannte personelle Situation in den Einrichtungen ein Hindernis in Bezug auf die konzeptionelle Arbeit darstellte. Wie bereits unter 4.2.2 dargestellt scheint die damit verbundene „Schreibtischarbeit“ im Widerspruch zu den unmittelbaren Handlungszwängen der pädagogischen Praxis zu stehen.

Umgang mit standortspezifischen & adressat:innenbezognen Herausforderungen[6]

Die Einrichtungen waren im Rahmen des Projektauftrags aufgefordert, ihre standortspezifischen Herausforderungen zu analysieren, um passgenaue Lösungsstrategien entwickeln zu können. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen nahmen mit Blick auf organisationale Professionalisierungsbedarfe insbesondere Bezug auf sozialraumbezogenen Herausforderungen. Daneben ging es vor allem um lebenslagenspezifische und kindbezogene Herausforderungen.

Unter den genannten sozialräumlichen und lebenslagenspezifischen Herausforderungen können „multikulturelle, soziokulturelle und interreligiöse Diversität, die Betreuung von Kindern aus Familien mit Fluchthintergrund, […] aus Wohngebieten/ Regionen mit infrastrukturellen Defiziten und/ oder mit vielfältigen Familienkulturen“ sowie „Betreuung von Kindern in familiären Belastungssituationen, […] aus Familien in sozioökonomischen Risikolagen“ (TMBJS, 2020, S. 10) subsumiert werden.

In den Diskussionen zeigt sich, dass entsprechende Herausforderungen insbesondere auf die Betreuung von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund und der Zusammenarbeit mit deren Familien bezogen wurden.

> „*Wir sind eine Kita, die Kinder aus 23 Nationen betreuen. Das heißt wir haben eine WAHNSINNIGE SPRACHLICHE VIELFALT*“ (EGD8, Knox Z. 199-200).

> „*Wir sind im Brennpunkt. Wir haben nicht nur Eltern aus 20 Nationen. Nein. Wir haben auch alle aus ganz vielen sozialen Schichten mit ganz verschiedenen Bildungshintergründen. Kinderschutz spielt bei uns tagtäglich ne Rolle*“ (EGD7, Raddek, Z. 281-283).

> „Wir haben bei uns in der Einrichtung ja so das Problem, dass wir seit 2014 oder Ende 13 das volle Programm kriegen, also wir haben quasi 70% BuT-Anteil bei uns in der Einrichtung“ (EGD2, Siedemann, Z. 225-227).

Mitunter deutet sich an, dass die Fachkräfte sich von den entsprechenden Veränderungen nach wie vor stark gefordert fühlen, etwa wenn sie von der „*Flüchtlingswelle*[7]“ (EGD2, Mittelstädt, Z. 384) sprechen oder davon, dass der Anteil geflüchteter Kinder „*SO in die Höhe geschnellt“* sei (EGD2, Kohnhorst, Z. 199). Betont wird in diesem Zusammenhang vor allem ein erhöhter Aufwand für die Zusammenarbeit mit den Familien (siehe 4.1.2). Über veränderte Familienstrukturen im Sozialraum hinaus werden in den Gruppendiskussionen kaum Bezüge zu sozialräumlichen Aspekten hergestellt. Einzelne Teilnehmende berichten von der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt oder der Frühförderung, was darauf

[6] Teile dieses Abschnitts basieren auf der Masterthesis von Sarah Sippach „Multiprofessionelle Vielfalt im Team als Gelingensbedingung inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen in Thüringen“ (Erfurt, 2023).
[7] Zur Kritik am Begriff der „Flüchtlingswelle“ siehe Neue deutsche Medienmacher*innen (2023)

hindeutet, dass in der Vernetzung mit anderen Institutionen ein Element der organisationalen Professionalisierung gesehen wird. Häufiger werden jedoch die Schaffung neuer Personalformate in der Einrichtung, wie etwa „Kita-Sozialabeit“ thematisiert.

Als organisationale Herausforderung werden des Weiteren die Ausdifferenzierung individueller Bedarfe von Kindern im Kontext von Inklusion benannt. Entsprechende Äußerungen verbleiben auf der deskriptiven Ebene oder münden in Forderungen nach einer verbesserten Strukturqualität (Fachkraft-Kind-Schlüssel etc.). Dezidierte Professionalisierungsbedarfe auf Organisationsebene werden in diesem Zusammenhang nicht benannt.

Corona und Personalsituation als organisationale Professinalisierungshemmnisse

Als zentrale Hemmnisse für die organisationale Weiterentwicklung werden in den Gruppendiskussionen personalbezogene Aspekte und die Corona-Pandemie benannt. Es geht in den Passagen erstens um fehlendes Personal, Personalwechsel, Fluktuationen im Team sowie um Ausfälle durch Urlaub und Krankheit. Insbesondere in fünf Gruppendiskussionen werden detaillierte Beispiele genannt, wie sich der Personalmangel auf die Projektarbeit und die pädagogische Arbeit insgesamt auswirkt und bereits beschriebene Spannungsverhältnisse zwischen diesen Aufgabenfeldern hervorruft. Diese werden mitunter nur dadurch bewältigt, dass den Regelaufgaben Priorität eingeräumt wird:

> *"so heftig Personalmangel wie in den letzten beiden Jahren habe ich noch nie erlebt. In der Hinsicht finde ich es richtig gut, dass ich so bei mir in der Einrichtung als zusätzliche Fachkraft da war, weil ansonsten hätten wir zumachen müssen oder wahrscheinlich Öffnungszeiten massiv reduzieren“* (EGD3, Offermann, Z. 210-213).

> *„Also wir hatten eigentlich nie Zeit fürs Projekt gehabt. Also es gab ein Auf, da haben wir die Wochen richtig durchziehen können, aber dann gab es wieder totale Ab‘s und da sind wir jetzt auch gerade wieder, wo wir nicht rauskommen, wegen der Personalnot, wo wir ständig abbrechen müssen, wo wir ständig uns nicht treffen können, wo ich nicht weiß, wie geht es nächste Woche wieder weiter“* (EGD3, Wittig, Z. 66-70).

> *„Also, man sitzt dann im Büro und hat dann ein schlechtes Gewissen, weil DIE HÜTTE BRENNT und springe dann trotzdem ein, weil es einfach nicht anders geht. Wir sind eigentlich zwölf Kollegen. Letztens waren nur noch fünf da. Deswegen. ES GEHT DANN EINFACH NICHT ANDERS. Also man MUSS dann wirklich einfach (2) die Betreuung der Kinder gewährleisten"* (EGD4, Wilker, Z. 166-170).

Neben quantitativen Personalbedarfen werden zudem qualitative Aspekte des Personalbedarfs – der Bedarf nach *„fähigem“* Personal (EGD5, Weber, Z. 452) – thematisiert:

> *"Also ich kann den Raum, den wir geschaffen haben, nur bedienen, wenn ich Menschen habe, die eine Kraft haben und mit den Kindern da rein gehen können"* (EGD5, Halder, Z. 162-163).

Als Hemmnis der Weiterentwicklung wird zweitens – wenngleich weniger intensiv – die Corona-Pandemie benannt. Beispiele dazu, die sich insbesondere auf die Phase des Projektbeginns beziehen, finden sich in vier der dreizehn Gruppendiskussionen mit Steuerungsteammitgliedern. Es wird deutlich, dass es für die Projektdurchführung zunächst notwendig war, *„eingeschlafen[e]“* (EGD2, Nehmitz, Z. 1051) Prozesse der Zusammenarbeit und des fachlichen Austauschs wiederzubeleben.

> *"Ja und gerade durch Corona haben sich ja wirklich alle nun so eingeigelt […] Und da ist schon so ein bisschen der Blick füreinander auch verloren gegangen"* (EGD8, Biegel, Z. 823-827).

Aber auch die originäre Projektarbeit sei durch pandemiebedingte Schließungen und Beschränkungen erschwert worden: *„was soll ich jetzt machen? ah ich darf nicht"* (EGD14, Ziegler, Z. 156-157). Als positiv werden jedoch die neuen Erfahrungen mit den Möglichkeiten von Videokonferenzen eingeschätzt.

Die Rolle von Leitung & Träger im Professionalisierungsprozess

Die *Rolle der Leitung* wird in neun Gruppendiskussionen in den Blick genommen. Dabei spielen insbesondere drei Aspekte eine Rolle: Erstens wird das Projekt als Möglichkeit gesehen, **Leitungen** im Kontext immer komplexer werdender Aufgaben, insbesondere in der Zusammenarbeit mit und Unterstützung von Familien betont, zu **entlasten**. Hierbei wird besonders auf Projektstellen Bezug genommen, die Kita-Sozialarbeit realisieren.

> "*Ich habe eine ganz große Angst, wenn nächstes Jahr das Projekt wegfällt, dass mir die Eltern wieder hinten runterfallen, weil die kommen auch mit Anträgen und […] mit allen möglichen Dingen, was eine Leitungsebene nicht […] bewerkstelligen kann. Ich mach die ganzen Aufnahmegespräche mit den ausländischen Eltern mit Videodolmetscher, weil die Leitung hat auch andere Sachen noch. Das pädagogische / was die Leitung eigentlich / die Aufgabe der pädagogischen Führung [...] fällt hinten runter. Weil zu viel Verwaltungsaufgaben […] da sind und da probiere ich eben so viel wie möglich den Kollegen oben im Büro abzunehmen*“ (EGD6, Hoffmann, Z. 116-123).

> „*Genau. Das teilt sich jetzt auch wirklich gut auf, so die Aufgaben. Das macht die Leitung, das macht die Sozialarbeit und das […] ist wirklich […] eine Riesen Ressource*" (EGD14, Dahlhausen, Z. 206-208)

Zweitens werden **Leitungen als Manager:innen des Mangels** angesprochen. Ihrer schwierigen Rolle wird einerseits Verständnis entgegengebracht, weil sie „*nie einen Puffer einrechnen*“ könnten (EGD 2, Mittelstädt, Z. 554-555). Andererseits führe das dazu, dass sie die Realisierung von Projektaufgaben nicht hinreichend unterstützen würden.

> „*hat auch immer unsere LEITUNG gesagt: "Erst muss die Betreuung der Kinder gewährleistet sein und dann das PROJEKT." Deshalb ist es uns halt unglaublich SCHWER gefallen da auch LANGFRISTIG und REGELMÄSSIG so eine BESTÄNDIGKEIT in das PROJEKT reinzukriegen* (EGD4, Emrich, Z. 30-33).

Drittens wird betont, dass **Leitungen** wichtige **Vermittler:innen zwischen den Projektinhalten und -mitarbeitenden und dem Team** sind. Sie könnten die Akzeptanz des Projekts im Team fördern, aber auch Innovationen ausbremsen. Als erfolgsversprechend wird eingeschätzt, wenn die Leitungen im Projekt eingebunden sind bzw. die Projektumsetzung in enger Abstimmung mit der Leitung erfolgt.

> *„Also bei uns war es auch am Anfang so - Leitung war nicht so mit im Boot und jetzt hat die Leitung zwei Stunden von dem Projekt mitbekommen und arbeitet mit mir zusammen und entwickelt eben auch was. Und wir gucken gemeinsam, wie können die Gelder ausgegeben werden und was macht Sinn, was macht bei einer pädagogischen Intervention Sinn usw.*" (EGD12, Bernd, Z. 191-196).

Die *Rolle des Trägers* kommt in fast allen Gruppendiskussionen zur Sprache, insbesondere in einer Gruppendiskussion wird die Trägerrolle ausführlicher thematisiert. Überwiegend werden in diesem Zusammenhang Fragen von Verantwortung und Zuständigkeit aufgerufen. Es geht um die Finanzierung und Mittelverwaltung, die Personalausstattung sowie grundlegende Festlegungen zur pädagogischen Arbeit, wie etwa Schließzeiten.

In Bezug auf die Verantwortung für das Personal von Einrichtungen sehen die Teilnehmenden es als Aufgabe des Trägers an, Strukturen zu schaffen in deren Rahmen die Beschäftigten ihre professionellen Aufträge erfüllen können. Betont wird, dass die Strukturqualität im Projekt von der Unterstützung des Trägers abhängig ist (z. B. Einplanen von Projektzeiten im Dienstplan, Zustimmung zu Schließtagen für Teamfortbildungen). Hierzu finden sich vor allem Aussagen, dass Träger dieser Verantwortung zu wenig gerecht würden. In der Wahrnehmung der Steuerungsfachkräfte, die sich zur Position des Trägers äußern, hätten Träger ein vorrangiges Interesse daran, Einrichtungen offen zu halten. Die Projektstellen würden mitunter als Personalpool erachtet, auf den zurückgegriffen werden kann, bzw. als Konkurrenz zu Personalstellen im Regelbetrieb verstanden. Die Verantwortung dafür sehen die Steuerungsfachkräfte nicht nur bei den Trägern. Vielmehr liege das strukturelle Problem vor, dass es an einer auskömmlichen Grundfinanzierung für die qualitative Realisierung von Regelaufgaben fehle. Der daraus resultierende Druck würde dann aber von den Trägern an die Einrichtungen bzw. das pädagogische Personal weitergereicht.

Kontrovers wird an vielen Stellen diskutiert, inwieweit die Träger die inhaltliche Projektarbeit strukturell unterstützen. Kritisiert wird, dass Projekte von manchen Trägern lediglich als Möglichkeit gesehen werden zusätzliche Mittel zu akquirieren. So wird vereinzelt berichtet, dass die Träger die Antragsstellung forcieret, sich dann aber aus dem weiteren Projektprozess zurückgezogen hätten. Dies hätte zur Folge gehabt, dass in den Einrichtungen Projekte realisiert werden mussten, die ohne Mitwirkung des Teams entstanden sind.

"*Weil viele TRÄGER auch Projekte initiieren und sich dafür bewerben und das dann und dann immer nur auf die Einrichtung ÜBERSTÜLPEN und die Kollegen eigentlich immer MEHR Arbeit nur dadurch bekommen*" (EGD4, Kelker, Z. 195-197).

Im Gegensatz dazu wird von positiven Beispielen berichtet, in denen Einrichtung und Träger in der Beantragung und Durchführung kooperieren: Die Einrichtungen übernahmen dabei die Aufgabe der inhaltlichen Entwicklung und Durchführung, während die Träger den strukturellen Support für die Beantragung und Mittelverwaltung sicherstellten. Schließlich wird aber auch von Einrichtungen berichtet, die ihre Beteiligung am Projekt gegen ihren Träger durchsetzen mussten und keinerlei Unterstützung erhielten. In diesen Fällen fühlten sich die Einrichtungen von ihren Trägern in der inhaltlichen Entwicklung ausgebremst. Diese Träger würden nur den zusätzlichen bürokratischen Aufwand sehen und das fachliche Engagement der Kita zu wenig würdigen.

„*Wo die Kitas dann wirklich ALLES selber MANAGEN MÜSSEN und der Träger dann noch dagegen ARBEITET. So nach dem Motto: ‚Was wollt ihr jetzt noch?! Und zeigt mir mal die Stundenaufstellung‘. Und so was*“ (EGD4, Krämer, Z. 540-553).

„*die Frau XX bei uns, die die ganzen Finanzen macht, wenn die schon hört Projekt, dann hat die schon Oberkante und Unterkante*“(EGD6, Hoffmann, Z. 687-689).

Punktuell wurden auch die Kommunen als öffentliche Träger thematisiert. Hier wurde der Wunsch geäußert, dass sich die kommunalen Verantwortungsträger stärker für die Projekte interessieren, Zugänge zu Projekten schaffen und Einrichtungen in der Projektrealisierung unterstützen.

„Und das fand ich halt auch so TRAURIG, dass unsere Kommune gar nicht so wirklich WUSSTE, was das für ein PROJEKT ist.“ (EGD4, Emrich, Z. 353-358)

4.3 Begleitung, Unterstützung und Rahmenbedingungen

Im letzten Schritt wird der Blick darauf gerichtet, wie die Steuerungsteammitglieder die Begleitung, Unterstützung und Rahmenbedingungen durch die Hochschule und das TMBJS einschätzten.

4.3.1 Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts

Die Fachhochschule Erfurt hat die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts übernommen. Vorgesehen waren insbesondere drei Auftragsschwerpunkte: Fortbildung (Qualifizierung der Fachkräfte und Fachberatung), Vernetzung und Begleitforschung.

Codesystem	EGD2	EGD3	EGD4	EGD5	EGD6	EGD7	EGD8	EGD9	EGD10	EGD11	EGD12	EGD13	EGD14	SUMME
(9) Ebene WisBeV														0
Rolle und Funktion WisBeV	3	1	1			3	8	1		4				21
Fortbildung	11	8	6	1	1	8	8	1	2	6	5	4	2	63
Vernetzung	1	1	1	1	1	1				2		1		9
Begleitforschung		2			1		3				1			7
SUMME	15	12	8	2	3	12	19	2	2	12	6	5	2	100

Tabelle 6: Anzahl codierter Elemente - Ebene WisBeV

In den Gruppendiskussionen wurde vorrangig das Fortbildungsangebot der wissenschaftlichen Begleitung thematisiert (Tabelle 7), wobei es primär um eine Einschätzung der Qualität und Praxisrelevanz ging. Geäußert wurden darüber hinaus Unsicherheiten bezüglich der Rolle und Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung. Zum einen deutet sich an, dass sich manche Teilnehmenden insbesondere in der Einstiegsphase eine stärkere inhaltliche Orientierung und Hilfe in der Ausgestaltung ihrer Projekte gewünscht hätten. Andere äußern einen Bedarf an mehr Transparenz bzgl. des Projektauftrags der wissenschaftlichen Begleitung, vor allem mit Blick auf die Forschung.

> *„WORAUF ich DANN aber, weiß ich noch, ganz ewig gewartet hab ist: "Wie sieht das denn jetzt aus mit der wissenschaftlichen Begleitung?" Das hat IRGENDWIE SEHR LANGE gedauert“* (EGD8, Koch, Z. 30-32).

Vereinzelt fallen in Gruppendiskussionen Äußerungen, die auf eine deutliche Distanz zur wissenschaftlichen Begleitung hindeuten, etwa wenn durchgängig von *„diese[r] wissenschaftlichen Begleitung*“ (EGD9) gesprochen wird.

Als durchgängig positiv wurden die Möglichkeiten des fachlichen Austauschs und der Vernetzung wahrgenommen.

> *„Was das Projekt aber für uns / also für mich persönlich gemacht hat, dass es mir neue Sichtweisen gegeben hat und durch die Treffen oder durch die E-Mails oder durch den ganzen Input hat es mir mehr Möglichkeiten gegeben, das mit den Eltern zu machen, weil da kannte ich mich an Anfang jetzt auch nicht so aus, außer dem Standardpiktogramm und Dolmetschen oder so, aber man hat dann mit der Zeit jetzt schon mehr Möglichkeiten erlangt durch das PROJEKT“* (EGD6, Erlmeier, Z. 167-172).

Bezüglich des Fortbildungsangebots zeichnet die quantitative Evaluation (Online-Abschlussbefragung) ein überwiegend positives Bild von der Zufriedenheit. In den Gruppendiskussionen werden hingegen einige Kritikpunkte konkretisiert: Einige Teilnehmende fühlten sich unterfordert und hatten das Gefühl, *„pädagogisches Basiswissen“* (EGD2, Siedemann, Z. 255) vermittelt zu bekommen. Es wurde der Wunsch nach einer Individualisierung und Flexibilisierung des Fortbildungsangebots geäußert. Deutlich wurde in den Gruppendiskussionen, dass die Steuerungsfachkräfte ein Fortbildungsangebot benötigen, das sich ihren Vorkenntnissen und einrichtungsbezogenen Ausgangslagen anpasst.

> *„Natürlich ist der Austausch auch immer wertvoll, ich würde jetzt allerdings aber sagen, dass die Fortbildungen und Weiterbildungen, die so gesetzt worden sind, nicht immer wirklich den Input gebracht hat, den wir gebraucht hätten, weil ich glaube, dass die*

Einrichtungen, die da so zusammengekommen sind, teilweise auch so unterschiedlichen Standpunkten waren, dass das schwierig war an so einem Tag zusammenzupacken und zu bringen und für jeden da wirklich gewinnbringend rauszukommen" (EGD2, Stark, Z. 160-165).

Die Verbindlichkeit der Teilnahme an sich wurde überwiegend nicht in Frage gestellt. Einige Teilnehmenden äußerten, dass sich dadurch ihr Rechtfertigungsdruck in der Einrichtung reduzierte. Kritisiert wurde der späte Start der Module im Februar 2022 (Projektstart: 06/2021). Insgesamt schätzten die Teilnehmenden den Austausch, die Möglichkeiten für Selbstreflexion und die Methoden als gut ein, insbesondere in der Unterstützung ihrer Multiplikator:innenfunktion. Letztere stellte viele Steuerungsteammitglieder jedoch auch vor große Herausforderungen. Entsprechende Handlungsmöglichkeiten sollten in der nächsten Projektphase weiter ausgelotet werden.

Bezüglich des Forschungsauftrags finden sich insgesamt sieben Äußerungen in den Gruppendiskussionen, die alle eher kritisch konnotiert sind. Bemängelt werden vor allem eine fehlende Transparenz. Darüber hinaus wird auf die Möglichkeit, Eltern und Kinder in Forschungsarbeiten einzubeziehen, hingewiesen.

4.3.2 Förderung und Begleitung durch das TMBJS

Über das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) wird vorrangig in Bezug auf die Projektstruktur sowie Inhalte (Sach- und Personalkosten) und Rahmenbedingungen der Förderung (Förderrichtlinie, Projektlaufzeit, Beschreibung der Maßnahmen) gesprochen.

Codesystem	EGD2	EGD3	EGD4	EGD5	EGD6	EGD7	EGD8	EGD9	EGD10	EGD11	EGD12	EGD13	EGD14	SUMME
(10) Ebene TMBJS				1										1
Projektstruktur	21	4	16	12	17	22	24	19	9	12	19	11	15	201
Inhalte: Sach- und Personalkosten	8	2	5	10	2	5	2	1	3	11	1	5	11	66
Rahmenbedingungen der Förderung	2		3	5			2							12
SUMME	31	6	24	28	19	27	28	20	12	23	20	16	26	280

Tabelle 7: Anzahl codierter Elemente - Ebene TMBJS

Über den direkten Kontakt zu den Mitarbeiter:innen des TMBJS und damit verbundene Informations- und Beratungsleistungen geht es kaum. Mitunter deutet sich an, dass die Steuerungsfachkräfte Hemmungen hatten, sich mit Fragen an die Servicestelle des TMBJS zu wenden. Wird von Kontakten berichtet, wurden diese als hilfreich wahrgenommen.

„Aber das war total unkompliziert. Ich habe einfach / ich habe mich mit der Mitarbeiterin TMBJS abgesprochen, wo sie gesagt hat, ja es muss ersichtlich werden, warum wieso, es muss schlüssig […] also ich finde das jetzt nicht so kompliziert" (EGD6, Schmidt, Z. 626-630).

Hohe Einigkeit herrscht bezüglich der Einordnung der Projektdauer und den Start- und Abschlussphasen. Die Dauer von max. zwei Jahren wird von den Teilnehmenden als zu

kurz eingeordet, um nachhaltige Entwicklungen in den Einrichtungen zu erzielen. Zudem wurde der *„holprige“* (EGD4, Wilker, Z. 153) oder *„schleppende“* (EGD7, Schima, Z. 129) Projektbeginn, aber auch das unsichere Projektende[8] kritisiert.

> *„Also, dass der Projektzeitraum zu kurz gewählt ist, […] würde ich […] bestätigen, weil es einfach eine unglaublich lange Phase war, bis das alles angelaufen ist. […] man hat die Bedingung gekriegt, aber so richtig bis irgendwelche ersten Treffen stattgefunden haben, sicherlich auch bestimmt coronabedingt, […] bevor man dann losgeht: Was machen wir jetzt eigentlich? Was sollen wir tun? Welchen Input kriegen wir? Das hat eine ganze Weile gedauert. Dann ist es für mich vom Prinzip her auch schon zu kurz gedacht, dass wenn wir den Input kriegen, man muss ihn auch mit ins Haus bringen und das ist halt nicht innerhalb weniger Wochen und Monate getan. Bei dem Alltag, den wir sonst so haben, dauert das halt auch einfach einen Moment. […], aber jetzt ist eigentlich schon wieder, dass wir wissen, okay da ist der Endpunkt gesetzt und das war es dann“* (EGD2, Stark, Z. 134-149).

Darüberhinaus finden sich in allen dreizehn Gruppendiskussionen Aussagen zum Bewilligungsprozess der finanziellen Ressourcen. Laut Förderrichtlinie geht es dabei um Personalkosten sowie um Sachkosten, die „im direkten Zusammenhang zu dem Steuerungsteam stehen. Gemeint sind hiermit z.B. Mittel für Fachliteratur, Fortbildungen, Arbeitsmittel, Reisekosten“ (TMBJS, 2020, S. 12). Darüber hinaus war es den Einrichtungen möglich, Gelder für „die Beschaffung spezifischer Hilfsmittel und Materialien, für technische Ausstattung und/oder für zielgerichtete Coachings bzw. fachliche Expertise für einzelne pädagogischen Fachkräfte bzw. das gesamte Team“ zu beantragen (TMBJS, 2020, S. 12). Die Kostenübernahme für Materialien und Aktivitäten für das Gesamtteam, das pädagogische Angebot und die Digitalisierung der Einrichtung wurde in den Gruppendiskussionen als positiv und wertvoll bewertet.

> *„[A]lso ich muss bei uns sagen, ich hab mir/ wir haben ja bei uns diese inklusive frühkindliche Eltern-Kind-Gruppe aufgebaut und die Ausbildung dafür, die hätte ich sonst nie finanziert bekommen. Und diese Möglichkeit, es auch in einem Rahmen auszuprobieren, dass ich mich sicher fühle, das wäre vorher undenkbar gewesen, //Ja// ohne diese finanzielle Hilfe. Das ist einfach so. Und das ist für mich aber auch was, was bleibt. Also unabhängig davon, ob sich diese Gruppe irgendwann mal selber dreht, aber ich habe die Ausbildung gemacht, ich kann alles was ich bis dahin gelernt habe, auch in meinem Alltag umsetzen, mit den Familien, mit den Kindern“* (EGD11, Bieler, Z. 241-248).

In vielen Gruppendiskussionen tauschen sich die Teilnehmenden dazu aus, wie sie die Mittel eingesetzt haben. Vor allem geht es dabei um Maßnahmen der Team(weiter)bildung (Coaching, Supervision, Inhouse-Weiterbildung, Gestaltung des Teamraums) und um vielfaltsreflexive und teilhabeorientierte Bücher und Spielmaterialien.

> *„Ja, durch die Materialkosten ist bei uns im Prinzip auch in jedem Gruppenraum noch ein bisschen MEHR Verschiedenartigkeit eingezogen, DURCH Spiele, DURCH Bücher, DURCH, bei den Jüngeren, Fadenspiele und DURCH Puppen, DURCH Stifte. Also, da hat man schon Möglichkeiten in jedem Gruppenalter spezifisch da noch*

[8] Anzumerken ist, dass zum Erhebungsdatum die Teilnehmer:innen nicht wussten, ob das Projekt fortgeführt wird.

> *mehr/ Also die Verschiedenartigkeit der Menschen zu leben. (2) Mit den Vorschülern, da haben wir auch das Thema "Kinderrechte" aufgearbeitet und grundsätzlich haben wir im Team versucht das Thema "Partizipation und Demokratiebildung" mit den Kindern zu leben. Und auch die Kinder grundsätzlich bei Entscheidungen VIEL MEHR mitbestimmen zu lassen. Ich denke, das ist ein großer Punkt, an dem wir noch arbeiten und was den KINDER IN JEGLICHER HINSICHT zugutekommt*" (EGD4, Kelker, Z. 592-601).

Noch deutlicher als die Sachressourcen wurden die zusätzlichen personellen Ressourcen als Qualitätsgewinn gesehen.

> *„Aber der RIESEN ZUGEWINN bei diesem Projekt sehe ich, abgesehen von den wirklich schönen finanziellen Ausstattungen, ist für MICH DIE PERSONELLE AUSSTATTUNG. Also diese DIESER ZEITGEWINN. Dieses PLUS 30 oder 40 Wochenstunden von EINER PERSON, die das ganze WISSEN QUASI IN SICH BÜNDELT und an uns als Team weitergeben kann. Und die kann sich auf UNS einstellen. Die ist nicht GEBUNDEN an einen Tag von acht bis zwölf ist sie bei uns und von zwölf bis sechzehn huscht sie irgendwo anders rum. Sondern sie KANN UNS abholen und ich glaube, dass ist so WICHTIG"* (EGD7, Horn, Z. 190-197).

Die Teilnehmende sprachen in diesem Kontext von einer deutlichen *„Entlastung"* (EGD14, Ziegler, Z. 239) und *„Bereicherung"* (EGD4, Groß, Z. 262) der Einrichtungen. Häufig wurden im Zusammenhang mit der positiven Bewertung der zusätzlichen Personalressourcen auf Schwierigkeiten der Personalgewinnung und -bindung hingewiesen.

Einziger Kritikpunkt bezüglich der Finanzierungsmöglichkeiten stellt der damit verbundene, als hoch empfundene bürokratische Aufwand dar. Punktuell wird der Wunsch nach klareren Vorgaben geäußert, welche Sachkosten finanzierbar sind. Geprüft werden sollte allerdings, ob hier eine stärkere Nutzung der Beratungsangebote des TMBJS zielführender wäre als eine Konkretisierung der förderfähigen Kosten. Diese könnte ggf. zulasten der Passfähigkeit zu einrichtungsbezogenen Bedarfen gehen. Auch die Weiterentwicklung der einrichtungsbezogenen Konzepte in Zusammenarbeit mit den Fachberater:innen – ein Aspekt der laut quantitativer Abschlussevaluation als sehr bedeutsam eingeordnet wird – könnte dadurch eingeschränkt werden.

4.4 Projektevaluation aus Sicht der Fachberatung

Die Fachberatung hat laut Richtlinie des TMBJS für das Modellprojekt „Vielfalt vor Ort begegnen" die Aufgabe der kontinuierlichen und regelmäßigen Begleitung, Beratung und Unterstützung der Projekt-Kitas. Die Fachberater:innen sind jeweils für einen von sieben regionalen Verbünden zuständig und arbeiten darin trägerübergreifend. Die Dienst- und Fachaufsicht haben sie entsprechend nicht, was eine zentrierte thematische Auseinandersetzung mit Projektinhalten ermöglichen sollte.

Was sind konkrete Aufgaben der prozessbegleitenden Fachberater*innen?

Zentrale Aufgaben der zusätzlichen Fachberatung sind:

- Begleitung, Beratung und Unterstützung der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen bei der Projektumsetzung während der gesamten Projektlaufzeit,
- Beratung der jeweiligen Einrichtungsteams bei der Ausarbeitung, Umsetzung und Evaluation eines individuellen Handlungsplans,
- Unterstützung der Einrichtungen bei der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption im Kontext der Ziele des Modellprojekts (Qualitätsweiterentwicklung, nachhaltige Sicherung),
- Teilnahme an Qualifizierungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung,
- Organisation des verbundinternen Austausches und Vermittlung zwischen verschiedenen beteiligten Akteuren,
- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Hochschule im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung,
- Teilnahme an der Evaluation des Projektes.

Grafik 2: Aufgaben der Fachberatung lt. Förderrichtlinie (TMBJS 2020, S. 13)

Die Perspektiven der Fachberater:innen werden separat dargestellt, weil sie metaperspektivisch auf die Entwicklung in den Einrichtungen blicken und sich von jenen der Steuerungsteams in den Einrichtungen unterscheiden. In Tabelle 9 werden die Themenschwerpunkte in der evaluativen Gruppendiskussion der Fachberater:innen dargestellt.

Codesystem	EGD1	SUMME
(1) Ebene der Kinder	3	3
(2) Ebene der Eltern/ Familien	14	14
(3) Persönliche Ebene	38	38
(4) Ebene des Teams	35	35
(5) Ebene der Institution (Kita)	20	20
(6) Ebene Leitung	9	9
(7) Ebene der Träger	5	5
(8) Ebene der Fachberatung (Prozessbegleitung)	16	16
(9) Ebene WisBeV	17	17
(10) Ebene TMBJS	44	44
(11) Ebene Länder & Überörtlicher Träger	3	3
(12) Ebene Gesellschaft/ Politik	3	3
SUMME	207	207

Tabelle 8: Thematische Schwerpunkte EGD Fachberatung (Code-Matrix MAXQDA)

Verbesserung der Teilhabebedingungen von Kindern, Eltern und Familien

In Bezug auf die pädagogische Arbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern heben die Fachberater:innen insbesondere die Relevanz der zusätzlichen zeitlichen Ressourcen hervor. Die Fachkräfte hätten dadurch erst die Zeit, sich den Perspektiven ihrer Adressat:innen zuzuwenden und Maßnahmen zu entwickeln, um den Kitaalltag teilhabeorientierter und zugänglicher zu gestalten. Hierzu zählt z. B. Informationen in unterschiedlichen Sprachen/ leichter Sprache zu entwickeln und bereitzustellen, eine Willkommenskultur zu etablieren

und zu leben sowie niedrigschwellige Angebote der Zusammenarbeit mit Eltern zu erproben.

Intensiv werden die Möglichkeiten der „Kita-Sozialarbeit“ in den Blick genommen. Sie ermögliche Eltern und Familien bei Herausforderungen, die die Kapazitäten der Pädagog:innen im Regeldienst übersteigen, individuell zu beraten und zu begleiten. Betont werden einerseits die Potenziale der sozialräumlichen Vernetzung, um Familien adäquat unterstützen zu können. Andererseits gestalte sich das Angebot aufgrund der Verortung in der Einrichtung besonders niedrigschwellig und zugänglich. Durch das Angebot der Kita-Sozialarbeit würden zudem die pädagogischen Fachkräfte entlastet.

> *„Und das sind so ganz gezielte Dinge, die eine pädagogische Fachkräfte vielleicht gerne auch leisten wollen würde, kann sie aber nicht. […] Erstens mal ist es nicht ihr Auftrag und zweitens Mal schafft sie das gar nicht. Na, sie ist eine Pädagogin die mit den Kindern und den Familien in den Rahmen zusammenarbeitet, aber nicht, wenn es lebensentscheidende oder auch essenzielle Dinge betrifft, die einfach Unterstützung brauchen und […] diese HEMMSCHWELLE, sei es die Sprache, sei es einfach das alles fremd ist, die haben die Eltern einfach und wenn da jemand vor Ort ist und sagen kann: ‚Hier, komm! Ich unterstütze dich. Wo hängt es denn? Wo brauchen sie was?‘ und das sind manchmal nur so ganz kleine Dinge, die dann schon etwas öffnen (1) und das LEISTEN DIE“* (EGD1, Abend, Z. 846-854).

Auch wenn es überwiegend um das Potenzial für die Teilhabe von Eltern und Familien geht, werden neben den Hilfeaspekte auch Kontrollaspekte der sozialarbeiterischen Rollen angesprochen. So wird u. a. auf die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext drohender Kindeswohlgefährdung hingewiesen.

Professionalisierung der Pädagog:innen und der Einrichtungen

Mit Blick auf den Projektbeginn tauschen sich die Fachberater:innen über die Herausforderungen aus, die eigene Rolle zu finden und Strukturen der Zusammenarbeit mit den Steuerungsteams zu etablieren.

> *„wenn ich das so in die Retrospektive nehme, auch vielleicht durch die Unklarheit an der einen oder anderen Stelle [entstand] eine gewinnbringende Nähe, weil man mehr im Austausch war, weil man sich eben gegenseitig erst einmal: Was übernimmst du oder welche Rolle übernimmt FH? Oder welche nehmen wir als Fachberatung ein? Wer gibt wie Informationen, wer hat welchem Hut […] auf?“* (EGD1, Sailer, Z. 232-238).

> „*Und die Rollenfindung gab es nicht nur in den Steuerungsteams, sondern auch bei mir, […] das musste ich für mich auch erst einmal klären, was es eigentlich für mich bedeutet zu beraten. Und wie ich da diese Balance finde zwischen – ich kenne ja die Kita gar nicht und die müssen eigentlich ihre eigenen Wege finde und ich habe selber ganz viele Ideen, aber wie kriege ich die auch so hin, dass ich dann da nicht da irgendwelche fremden Dinge ins Team bringe, die dann gar nicht passen. Also das musste ich erst einmal für mich klären*“ (EGD1, Fentzloff, Z. 173-181).

Die Fachberater:innen beschreiben das Projekt als Organisationsentwicklungsprozess, in dessen Rahmen routinisierte Strukturen aufgebrochen und verändert werden sollten. Sie selbst verstehen sich als externe Prozessbegleiter:innen, die durch regelmäßige und

kontinuierliche Besuche der Einrichtungen eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung aufbauen und interne Prozesse der Professionalisierung unterstützen und begleiten. Die Vernetzung und der Austausch im Rahmen von Verbundtreffen ermögliche praxisnahe fachliche Diskussionen, die durch die Fachberater:innen moderierte Reflexionsprozesse in Bezug auf die Praxis in den Einrichtungen begünstigten.

Als Herausforderung für die einrichtungsinternen Entwicklungsprozesse und deren Begleitung nehmen die Fachberater:innen häufige Personalwechsel wahr. Mitunter nahmen Teamfindungsprozesse sehr viel Raum ein, was als hemmend für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit erlebt wurde. Zugleich wird aber auch betont, dass sich durch die Wechsel teilweise spannende neue Impulse ergaben.

> *„Natürlich gab es zwischendurch und gibt es auch jetzt wieder Personal / Notstand. Es gab bei mir auch ein Wechsel (1) in Steuerungsteams, aber das ist dann halt auch manchmal so, dass man da nicht so richtig auf einer Ebene ist und dann halt einfach kucken muss, wie man dann doch jemand findet, der mitgehen kann (1). Das ist so das was ich mitkriege“ (EGD1, Abend, 80-84).*

Deutlicher als in den Gruppendiskussionen der Steuerungsfachkräfte werden von den Fachberater:innen Widerstände im Team und Herausforderungen für die Multiplikator:innenrolle der Steuerungsfachkräfte benannt, wenngleich auch von den Fachberater:innen fehlende strukturelle Ressourcen (z. B. Zeit für gemeinsame Teamprozesse) als vorrangiges Hemmnis eingeordnet werden.

> *„eben genau eigentlich immer diese Fragen: Wie nehme ich meine Kolleginnen mit? Wie bringe ich das, was ich jetzt schon gelernt habe und worüber ich nachgedacht habe, wie kann ich das [rüber] / [kann ich] da meiner Multiplikatorinnen Rolle gerecht werden?“ (EGD1, Fentzloff, Z. 186-189).*

Betont wird die Bedeutung von Multiprofessionalität, um Vielfalt professionell begegnen und die damit verbundenen Herausforderungen bewältigen zu können. Die Fachberater:innen betonen, dass das Projekt die Chance bot, über die engen Vorgaben des Fachkräftegebots hinaus geeignete Mitarbeiter:innen zu finden, die einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen leisten, ohne dass dadurch Konflikte zu fachlichen Regelaufgaben entstanden.

> *„[W]ir haben jetzt den Fachkräftemangel und ich denke mal, das ist auch eine Chance um zu kucken, es ist eben so, dass nicht nur […] staatlich anerkannte Erzieherinnen in einer Kita arbeiten können, also das ist ja quasi unser Untertitel ‚Multiprofessionelle Teams‘ […] welche Strategie und welche Idee hat den Thüringen um solche multiprofessionelles Teams zu entwickeln und in die Kitas reinzubringen?* (EGD1, Ihln, Z. 1102-1107).

Auf institutioneller Ebene empfehlen die Fachberater:innen eine verstärkte Vernetzung in den Sozialräumen sowie zwischen den Einrichtungen. Sie sehen den Bedarf, die Wirkungen des Projekts noch deutlicher in der Öffentlichkeit und gegenüber politischen

Akteur:innen publik zu machen, wobei vage bleibt, an welcher Stelle sie diese Aufgabe verorten.

Auf Ebene der Strukturqualität sehen sie die Verstetigung der mit dem Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen“ geschaffenen Ressourcen als zwingend erforderlich, um begonnene Qualitätsentwicklungsprozesse nachhaltig zu verankern.

Die Rolle von Leitung & Träger im Professionalisierungsprozess

Die Kitaleitung wird von den Fachberater:innen als Schlüsselfigur für den Erfolg des Projekts eingeordnet. Unabhängig davon, ob Leitungskräfte formal Teil der Steuerungsteams sind, wären sie unterschiedlich stark in die Prozesse eingebunden gewesen und hätten ein unterschiedliches Maß an Interesse an den Umsetzungen und möglichen Veränderungen der Einrichtung gezeigt.

> *„Das erlebe ich im Verbund auch so und da kommt mir auch so spontan eine Einrichtung im Kopf, wo tatsächlich das Steuerungsteam gerne Wege gehen würde, die ihm durch Leitung nicht ermöglicht werden. Also da merke ich auch, dass das einen sehr großen Unterschied macht, wie doll die Leitung das mitträgt“* (EGD1, Abeling, Z. 579-582).

In Bezug auf die Mitwirkung der Träger sehen die Fachberater:innen Entwicklungspotenzial. Sie betonen, dass es vorteilhaft sei, weder Dienst- noch Fachaufsicht innezuhaben und den Einrichtungsträgern nicht direkt unterstellt zu sein. Dies hätte die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Fachkräften erleichtert. Manche Träger würden ihre Einrichtungen jedoch zu wenig in der Durchführung unterstützen und Informationen nicht verlässlich weitergeben, was eine vernetzte Zusammenarbeit erschwert hätte.

> *„[W]ir sind ja als Vielfalts-Fachberatung weder dienst - noch fachaufsichtsmäßig unterwegs, sodass da ein ganz großes Vertrauen von vorherein entstanden ist, weil egal was sie mir erzählt haben. Ich war nicht diejenige die jetzt gesagt hat, sie müssen aber das und das jetzt machen SONST, weil ich bin ja nicht der Träger und das war dann auch dann glaube ich sehr hilfreich da vertrauensvoll und ehrlich miteinander umzugehen, (1) ohne dass es großen zusätzlichen Aufwand bedeutet hat“* (EGD1, Fentzloff, Z. 522-527).

Begleitung, Unterstützung und Rahmenbedingungen

In Bezug auf die *wissenschaftliche Begleitung durch die Fachhochschule Erfurt* gehen die Fachberater:innen überwiegend auf das Fortbildungsangebot ein, welches insgesamt als sehr gewinnbringend und aufschlussreich wahrgenommen wurde. Sie beschreiben, dass die Steuerungsfachkräfte AHA-Effekte aus den Fortbildungen in ihre Teams weitergetragen hätten, um daran teamintern zu arbeiten. Kritisiert wird auch von den Fachberater:innen der späte Start der Basismodule, da die dort vermittelten Inhalte bereits zu Anfang des Projekts als Arbeitsgrundlage hilfreich und notwendig gewesen wären. Dies

hätte den Fachberatungen einige Zeit und Arbeit erspart und die Einrichtungen hätten eine gemeinsame thematische Ausgangslage gehabt.

> *„An der Stelle wäre es schön gewesen, wenn diese Basismodule ziemlich am Anfang des Projektes gewesen wären, dass sozusagen / das was DA besprochen wurde, hätten wir am Anfang wirklich gebraucht als Steuerungsteams und als Fachberatung. Genau. (2) Genau, diese Rollenfindung, die ist dann übergegangen in die Frage von Teamprozessen. Das ist bei mir im Verbund ganz stark dann gewesen, wie nehmen wir das Team mit und wie machen wir das“* (EGD1, Fentzloff, Z. 160-165).

Mit Blick auf ihre eigene Funktion empfanden die Fachberater:innen die Fortbildungen als hilfreich, hätten sich aber eine stärkere Trennung vom Fortbildungsangebot für die Steuerungsteams gewünscht. Die gemeinsame Teilnahme empfanden sie aufgrund der unterschiedlichen Rollen, Zuständigkeiten und Herangehensweisen mitunter als herausfordernd.

Obwohl die Fachberater:innen die Vernetzung mit der Fachhochschule Erfurt insgesamt als bereichernd und auf Augenhöhe wahrnahmen, bemängeln sie, dass sie zu wenig Einblick in die Forschungsarbeiten erhalten hätten.

Umfassender als den Kontakt zur FHE diskutieren die Fachberater:innen die Rahmenbedingungen, die durch das *Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS)* vorgegeben wurden. Als äußerst positiv werden die niedrigen Zugangshürden zum Projekt gesehen, wodurch viele Kitas die Möglichkeit bekamen, sich mit einem Konzept zu bewerben. Im Weiteren der Diskussion wird aber auch erwähnt, dass sich die Einrichtungen zum Teil damit überfordert gefühlt haben, im Vorfeld einen Projektplan mit konkreten Maßnahmen zu entwickeln. *"Planlos geht der Plan los"* (EGD1, Hinkel, Z. 427), hätte eine Einrichtung den Start in das Projekt bezeichnet.

Insgesamt wird der Projektstart als eher holprig und herausfordernd beschrieben. Benannt werden in diesem Zusammenhang das Verschieben des Projektstarts, Veränderungen im Antragsverfahren, die geringere Anzahl an teilnehmenden Kitas, Personallücken und fehlende Einarbeitungszeiten. Was die Gruppendiskussion zudem durchzieht, sind deutliche Unsicherheiten bezüglich des Projektendes. Die Fachberater:innen äußern die Befürchtung, dass die neu aufgebauten Strukturen keine nachhaltige Verankerung erfahren, wenn die Förderung eingestellt wird. Sie äußern, dass viele Prozesse gerade erst ins Laufen gekommen seien und ihr Potenzial entfalten könnten.

> *„Ich habe auch das Gefühl, dass seit ungefähr einen halben Jahr alle Kitas WIRKLICH angekommen sind und sich auch die Beziehungen zwischen uns als Fachberater:innen und den Kitas mittlerweile so verfestigt hat, dass man mehr in die Tiefe kommt“* (EGD1, Pahlenkemper, Z. 209-212).

> *„ich denke das wenn dieses Projekt ausläuft, schon was ganz wichtiges wegbricht, was im Kita-Alltag nicht leistbar ist, von den normalen, in Anführungsstrichen ‚normalen‘ pädagogischen Fachkräften im Kita-Alltag mit den Kindern. Das ist das was das Ganze nochmal sehr deutlich macht innerhalb des Projektes, wie wichtig das ist, dass es*

solche Kita-Sozialarbeiter gibt, weil die halt wirklich ganz viel abnehmen und die Fachkräfte ihre eigentliche Tätigkeit als Pädagogen (1) viel intensiver und besser nachkommen können" (EGD1, Abend, Z. 73-80).

Einen großen Raum in der Gruppendiskussion nimmt die Forderung nach grundsätzlichen Veränderungen, z. B. in Bezug auf den Fachkraft-Kind-Schlüssel ein. Das Projekt habe gezeigt, welche Möglichkeiten der fachlichen Arbeit sich durch eine Erweiterung der personellen Ressourcen ergeben. Es habe deutschlandweite Aufmerksamkeit erzielt und Vorbildcharakter. Zugleich brauche es aber Verbesserungen der regulären Rahmenbedingungen, um den stetig steigenden Herausforderungen begegnen zu können.

„Ich habe aktuell keine Kita, wo ich sagen würde, die können sich mit so ein Riesenthema ohne Probleme mit den derzeit vorhandenen Personalressourcen auseinandersetzen. Es geht einfach nicht. Die Kitas sind einfach multiproblematisch belastet aktuell. Nicht nur aktuell, schon seit längeren und es wird ja da in das System überhaupt nichts reingegeben, damit sie diesen Problemen, denen sie gegenüberstehen, begegnen" (EGD1, Hinkel, Z. 405-412).

Angemerkt wird in diesem Zusammenhang auch, dass auf politischer Ebene eine Vereinfachung vorhandener Strukturen erzielt werden sollte, um die Zugänglichkeit und die Verteilung vorhandener Mittel zu verbessern.

„Wir haben ja teilweise in den Einrichtungen drei Projekte, na die sind irgendwie ThEKiZ, die sind Sprach-Kita, die sind Vielfalt-Kita, das sind ja nicht gerade wenig Vielfalt-Kitas die nicht auch noch Sprach-Kitas sind, sodass man da auch wirklich noch einmal kucken kann, wie diese Projekte noch einmal gut miteinander gekoppelt werden können und dann halt perspektivisch in eine Regelfinanzierung über gehen" (EGD1, Hinkel, Z. 545-561).

Zusammenfassend wird deutlich, dass es den Fachberater:innen wichtig ist, auf die Bedeutung der etablierten Projektstrukturen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis hinzuweisen. So wurden insbesondere die fehlenden Ressourcen in der Regelfinanzierung, die Potenziale der Vernetzung und die Entlastung durch Maßnahmen wie die „Kita-Sozialarbeit" thematisiert.

5. Fazit & Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass im Rahmen der ersten Phase des Modellprojekts ein deutlicher Schwerpunkt auf Aspekten der Team- und allgemeinen Organisationsentwicklung lag. Zwar werden auch Veränderungen auf der Ebene der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern benannt, diese stehen jedoch seltener und weniger intensiv im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Die Diskutant:innen betonen, dass es zunächst wichtig war, unter schwierigen Bedingungen Teamprozesse zu reorganisieren und Reflexionen im Team anzuregen. Die Bedeutung der Teamqualität als Grundlage für die Prozessqualität (vgl. Eling 2022) scheint sich in der Wahrnehmung der Steuerungsfachkräfte zu bestätigen. Wichtig ist im nächsten Schritt des Projekts zu klären, wie den Kindern als gleichberechtigte Stakeholder der Organisation deutlicher als bislang Gehör in Bezug auf Fragen der Organisationsentwicklung geschenkt werden kann (Lochner 2020). Ihre Perspektive sollte nicht lediglich nachrangig Eingang in die Change-Prozesse finden, sondern sie sollten „als Teilhabende der Organisation verstanden werden, mit deren Hilfe die Organisation *sich selbst*, ihre Praktiken, Prozesse und Ziele […] reflektiert und weiterentwickelt“ (Lochner 2020, S. 332).

Einen wichtigen Schwerpunkt in der organisationalen Weiterentwicklung stellt im Rahmen des Modellprojekts die Zusammenarbeit mit Eltern dar. Hierbei werden insbesondere die Überwindung von Kommunikationshürden, u. a. durch den Rückgriff auf digitale Unterstützungstools, als bedeutsam markiert. Des Weiteren wird auf die Gestaltung Eltern vernetzender und unterstützender Leistungen hingewiesen. Neue Angebote, die vor allem unter dem Label Kita-Sozialarbeit entstehen, werden als Entlastung für die Leitung sowie die anderen pädagogischen Mitarbeitenden erlebt und erweitern das Portfolio an Unterstützungsmöglichkeiten für Familien. Sinnvoll erscheint im Weiteren, diese Maßnahmen aus der Perspektive der Adressat:innen in den Blick zu nehmen. Zudem gilt es kritisch zu reflektieren, wie mit dem Risiko umgegangen werden kann, dass diese Angebote neue Formen des Otherings, also der Ausgrenzung durch eine besondere Fokussierung, hervorbringen könnten.

In Bezug auf die Ebene des Teams zeigt sich, dass sich die Steuerungsteams als Impulsgeber:innen und Multiplikator:innen, Begleiter:innen von Entwicklungsprozessen sowie als Ermöglicher:innen verstehen. Leichter scheint diese Rolle von jenen Personen umgesetzt zu werden, die neu zum Team hinzukamen und ausschließlich als Projektmitarbeitende tätig sind. Hier ist langfristig zu prüfen, inwieweit es gelingt, Entwicklungsprozesse als Teil eines gemeinsamen Organisationsentwicklungsprozesses zu fassen. Dazu gehört, Multiprofessionalität als Ressource zu nutzten (Sippach 2023, S. 70) und als inklusiven Prozess einer gemeinsamen pädagogischen Praxis – nicht als ein Nebeneinander unterschiedlicher Professionen – zu gestalten. Eine kontinuierliche

Herausforderung ist es, den Bezug zur regulären pädagogischen Praxis herzustellen und zu deren Gelingen beizutragen. Hierfür nimmt insbesondere die Leitung eine Schlüsselfunktion ein, Träger können entsprechende Prozesse strukturell unterstützen. Von hoher Bedeutung ist darüber hinaus – dies wird durchgängig in allen Teilen der Begleitforschung deutlich – eine grundlegende Verbesserung der Personalsituation in den Einrichtungen.

Das Modellprojekt „Vielfalt vor Ort begegnen“ diente schließlich auch als geeigneter Rahmen, um sich im Umgang mit organisationalen Change-Prozessen im Kontext von Vielfalt zu erproben. Der Umgang mit den Handlungsspielräumen des Projekts erwies sich als eine erste professionelle Herausforderung, die Unsicherheit erzeugte. Auch die Klärung und Neugestaltung interner Personalstrukturen erwies sich als herausfordernd, was ggf. darin begründet ist, dass Kindertageseinrichtungen bislang eher von homogenen Aufgabenprofilen der pädagogischen Mitarbeitenden geprägt sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 173). Als hilfreich und unterstützend bei der Bewältigung dieser Aufgaben wurden insbesondere die Fachberatung sowie die Vernetzung mit Pädagog:innen anderer Einrichtungen eingeordnet.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI. https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2021 [Zugriff 07.09.2023]

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, T. & Bollig, S. (2023): Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung eines Programms. In: Schelle, R., Blatter, K., Michl, S. & Kalicki, B. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 200–227.

Bischoff-Pabst, S. & Knoll, A. (2020): Eltern im Fokus pädagogischer Institutionen: Beobachtung, Zugriff, Widerständigkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 40 (4), 227–232.

Bischoff-Pabst, S., Betz, T. & Kaak, N. (2022): Symbolische Macht im doing collaboration zwischen Kindertageseinrichtungen und Familie - Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kindheit. In: Bak, R. & Machold, C. (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–232.

Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In R. Buber & H. Holzmüller (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Gabler Verlag, S. 491-506.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (BMFSJ & TMBJS) (2019): Der ‚Gute-KiTa-Vertrag' zwischen dem Bund und Thüringen. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/141618/0393e4c8bdc2d583b2703ec8d404981c/gute-kita-vertrag-bund-thueringen-data.pdf

Eling, V. (2022): Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Theorien, Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate. Zeitschrift für Pädagogik 68 (5), S. 673–690.

Fuhs, B. (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. WBG.

Früh, W. (2004): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (5. Auflage). UVK.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Beltz Juventa.

Lochner, B. (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Lochner, B. (2020): Adressat*innen als Stakeholder pädagogischer Organisationen. (unter Mitarbeit von T. Witton & M. Kim). In: Cloos, P., Lochner, B., Schoneville, H. (Hrsg.): Das Projekt der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 323–335.

Lochner, B., Wutzler, M., Rißmann, M. & Rehklau, C. (2022): ‚Vielfalt vor Ort begegnen' – wissenschaftliche Begleitung eines Modellprojekts zum professionellen Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen in Thüringen (WisBeV). Soziale Passagen, 2022(14), 201–207.

Mäder, S. (2013): Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. Zeitschrift für Evaluation, 2013(1), 12. Jahrgang, 23–51.

Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen (S. 84). Bertelsmann Stiftung.

Neue deutsche Medienmacher*innen (2023): Glossar für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft. Stichwort: Flüchtlingsstrom, -zustrom, -welle. https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/fluechtlingsstrom-zustrom-fluechtlingswelle/ [Zugriff: 13.09.2023]

Reichert-Garschhammer, E. (2021): Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale. Opladen, Toronto: Budrich, S. 319–337.

Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (FQS), 15(1), Art. 18. https://www.qualitative- research.net/index.php/fqs/ article/view/2043/3636

Sippach, S. (2023): Multiprofessionelle Vielfalt im Team als Gelingensbedingung inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen in Thüringen. Unveröffentlichte Masterarbeit. Erfurt: Universität Erfurt.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2017): Zusammenarbeit gestalten: Teamleitung. In P., Strehmel & D., Ulber (Hrsg.), Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management. Kohlhammer. S. 198–216.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (2020): Frequently Asked Questions zur Förderrichtlinie des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen – Professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ vom 28. Dezember 2020. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/kindergarten/programme/Vielfalt-vor-Ort-begegnen_FAQ-TMBJS.pdf [Zugriff: 28.03.2023]

TMBJS (2018): Fachliche Empfehlung zu den Aufgaben und fachlichen Anforderungen an Träger und Leitungen von Kindertageseinrichtungen. Beschluss-Reg.-Nr. 116/18 des Landesjugendhilfeausschusses Thüringen vom 10. Dezember 2018. Erfurt. https://bildung.thueringen.de/fileadmin/ministerium/publikationen/Fachliche_Empfehlung_Traeger_und_Leitungen_von_Kitas.pdf [Zugriff: 05.01.2023]

Titt, S. (2023): Digitale Transformation in frühkindlichen Bildungsinstitutionen. Untersucht am Thüringer Modellprojekt ‚Vielfalt vor Ort begegnen - professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen‘. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Erfurt: Fachhochschule Erfurt.

Viernickel, S. & (2022): Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Thüringen. Gutachten im Auftrag der Thüringer Landtagsfraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. https://www.gruene-thl.de/system/files/document/KiTa- Broschu%CC%88re._web_0.pdf [Zugriff 05.09.2023]

Anhang

Anhang I Leitfaden ‚Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen‘

Anhang II Codebuch (Kategoriensystem mit Haupt-, Sub- und Subsubkategorien)

Anhang I

Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen

Auftrag lt. Antrag	12 Gruppendiskussionen mit Personen des Steuerungsteams unter dem Fokus der Ergebnisevaluation (Vernetzungstreffen, Gruppen teilen)
Moderation	
Vorbereitung	Die Datenschutzerklärung neben der Mail zusätzlich zu Beginn der Veranstaltung teilen (per Handout/per Chat).
Einleitung	„*Wir wollen nun zur Gruppendiskussion übergehen. Danke, dass Sie daran teilnehmen. Vorab jedoch noch ein paar allgemeine Erläuterungen zum Verlauf*“: • *Zustimmung für die Aufnahme* des gemeinsamen Gespräches vor Start der Aufnahme • Bestätigung der Teilnehmenden, dass sie die Datenschutzerklärung erhalten haben • Fragen der Teilnehmenden zur Datenschutzerklärung? • Zeitlichen Rahmen vorgeben: ca. 1 h (flexibel) • Inhaltliche Zielstellung erläutern: Erfahrungen sammeln, Herausforderungen und Potenziale sowie Umgang damit erfassen • Methodischer Rahmen: freies Gespräch ohne Unterbrechungen, alles was gesagt wird ist wichtig – „*Bitte bringen Sie Ihre Perspektiven offen ein und tauschen Sie sich dazu aus*“ • Nachfragen zum Diskussionsverfahren?
Stimulus	„*Wir befinden uns im letzten Viertel des Projekts „Vielfalt vor Ort“. Bitte nehmen Sie sich die Zeit den bisherigen Projektverlauf Revue passieren zu lassen. Wie ist es Ihnen ergangen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?*“

Moderations-hinweise	• Nach der Einstiegsfrage die Diskussion erstmal laufen lassen und nicht eingreifen – es geht um die Schwerpunktsetzung der Teilnehmenden. **Pausen aushalten**!
	• Wenn die Diskussion ins (deutliche!) stocken kommt, erstmal Aufrechterhaltungsfragen; diese bringen keine neuen Aspekte in die Diskussion; Beispiele:
	  • *Der Aspekt […], von dem Sie gesprochen haben – können Sie uns noch etwas mehr darüber erzählen?*
	  • *Was meinen Sie mit […]?*
	  • *Fallen Ihnen zu […] Beispiele/konkrete Situationen ein?*
	  • *Sie haben darüber gesprochen, dass […] schwierig war. Was genau war das Schwierige daran?*
	  • *Sie haben darüber gesprochen, dass […] richtig gut gelaufen ist. Was waren aus Ihrer Sicht Erfolgsfaktoren?*
	  • *Es wurde […] angesprochen. Wie sehen es die Anderen/Wie geht es den Anderen, wenn sie das hören?*
	• Der Stimulus und die Nachfragen zielen darauf **konkrete Erfahrungen und Erzählungen** („Geschichten“) zu generieren. Sie sollen verhindern, dass die Diskussion auf einer abstrakten oder allgemeinen Ebene (z. B. Stukturdiskussion) verbleibt.
	• Bitte keine Suggestivfragen, rhetorischen Fragen, kategorialen Vorgaben, Deutungen, Bewertungen oder Korrekturen
	• Fragestellungen möglichst neutral, kurz, nicht zu komplex, eine Frage nach der anderen, an den Formulierungen der Teilnehmenden orientiert

Nachfrageteil	• **Nachfragen werden nur zu Aspekten gestellt, die in der Diskussion nicht zur Sprache kamen.**

	• **Es ist nicht wichtig, dass sich alle Teilnehmenden zu allen Aspekten äußern.** Eckpfeiler der Evaluation sind • Potenziale und Erfolge; damit verbundene Best-Practice-Strategien • Herausforderungen und Misserfolge; damit verbundene Bewältigungsstrategien <u>Persönliche Ebene</u> • Was war für Sie ein zentraler AHA-Moment im Projekt? • Was hat sich für Sie durch das Projekt verändert? • Was ist Ihnen geglückt? Was hat Ihnen dabei geholfen? • Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen? Was hätten Sie gebraucht? <u>Ebene der Kinder</u> • Was hat sich durch das Projekt in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit und für die Kinder in Ihren Einrichtungen verändert? • Was ist dabei geglückt? • Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen? • Was waren Gelingensbedingungen? • Was hat Ihnen (oder hätte Ihnen) geholfen diesbezügliche Herausforderungen zu bewältigen? <u>Ebene der Eltern</u> • Was hat sich durch das Projekt in der Zusammenarbeit mit den Eltern in Ihren Einrichtungen verändert? • Was ist dabei geglückt? • Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen? • Was waren Gelingensbedingungen? • Was hat Ihnen (oder hätte Ihnen) geholfen diesbezügliche Herausforderungen zu bewältigen? <u>Ebene des Teams</u> • Was hat sich durch das Projekt in der Teamarbeit in Ihren Einrichtungen verändert? • Was ist dabei geglückt? • Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen? • Was waren Gelingensbedingungen? • Was hat Ihnen (oder hätte Ihnen) geholfen diesbezügliche Herausforderungen zu bewältigen? <u>Ebene der Institution</u> • Wenn Sie insgesamt auf Ihre Einrichtung schauen? Was ist die deutlichste Veränderung? • Was denken Sie, bleibt vom Projekt in Ihren Einrichtungen? • Gibt es etwas, das Ihnen über die Angebote des Projekts hinaus noch geholfen hätte?
Diskussions-abschluss	„*Wir scheinen langsam zum Ende der Diskussion zu kommen. Gibt es noch Aspekte, die noch nicht zur Sprache kamen, die Ihnen aber noch wichtig sind?*“ • Dank • Aufnahme mit Ankündigung stoppen

Anhang II

Codebuch

Codebuch

(Kategoriensystem mit Haupt-, Sub- , und Subsubkategorien)

zur AP 10: Qualitative Ergebnisevaluation

Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes „Vielfalt vor Ort begegnen – professioneller Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ (WisBeV)

Erfurt, 27.09.2023

Codesystem

(1) Ebene der Kinder
(2) Ebene der Eltern/ Familien
(3) Persönliche Ebene
(4) Ebene Team
(5) Ebene der Institution (Kita)
(6) Ebene Leitung
(7) Ebene der Träger
(8) Ebene der Fachberatung (Prozessbegleitung)
(9) Ebene WisBeV
(10) Ebene TMBJS

(1) Ebene der Kinder

Fokus: Teilhabechancen von Kindern

Defintion: Aussagen in denen die Steuerungsfachkräfte die Verbesserung der Teilhabechancen für Kinder und (Familien) durch das Projekt einschätzen.

Leitfaden:

- Was hat sich durch das Projekt in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit und für die Kinder in Ihren Einrichtungen verändert?
- Was ist dabei geglückt?
- Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen?
- Was waren Gelingensbedingungen?
- Was hat Ihnen (oder hätte Ihnen) geholfen diesbezügliche Herausforderungen zu bewältigen?

(siehe Leitfaden 'Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen')

Erzeugung: Deduktiv (Leitfaden)

Ankerbeispiele:

„Wir haben ein soziales-emotionales Kompetenztraining mit den Kindern begonnen. Also zu dem Thema GEFÜHLE - WIE GEHT ES MIR, WIE GEHT ES MEINEM GEGENÜBER? Ja, so lösungsorientierte gemeinsame Ansätze finden, wenn auch einfach kleinen Streites unter den Kindern gibt“ (EGD4, Emrich, Z. 18-21).

„Ich weiß, dass eine Kollegin Lingatel mit einem Kind im Haus benutzt hat […] das war einfach total krass, so mitten im Alltag, die haben nur eine halbe Stunde gemacht und das war einfach nur so genial, als sich das Kind dann auch mal geäußert hat und natürlich ist es immer eine Frage, hat jemand gerade Zeit oder nicht […] und für das Kind, da hat man das Kind ganz anders erlebt nach dieser halben Stunde Anruf, das hat gereicht um dieses Kind zu erreichen“ (EGD 5, Santos, Z. 233-239).

„Ich denke tatsächlich, dass auch das Material für sich alleine, ganz stark wirkt. Weil Kinder/ also ich weiß ja jetzt noch; manche Lieblingsbücher aus meiner Kindheit und was da drauf war, auf den Seiten und ich glaub, das ist ein/ für ein Leben verändert, was man auch immer wieder um sich hat, was man anguckt, egal ob das Spiele sind, Memories, Puppen oder Bücher und wenn da ganz viel Vielfalt abgebildet ist, dann ist das, denke ich, nen Kind nimmt das selbst unbewusst war, weil das einfach normal ist und deswegen sehe ich einfach auch einen riesigen Bonus in den ganzen Materialien die jetzt ganz UNAUFWENDIG, egal welche Erzieher kommen, egal wohin es in Zukunft geht, aber das ist schon da und der Fundus ist da, für ganz lange Zeit. Denke ich. (2) Also weil es bei den Kindern unmittelbar ankommt“ (Sagenschneider, EGD11, Z. 572-581).

(2) Ebene der Eltern/ Familien

Fokus: Teilhabechancen von Eltern und Familien

Defintion: Aussagen in denen die Steuerungsfachkräfte die Verbesserung der Teilhabechancen für (Kinder) und Familien durch das Projekt einschätzen.

Leitfaden:

- Was hat sich durch das Projekt in der Zusammenarbeit mit den Eltern in Ihren Einrichtungen verändert?
- Was ist dabei geglückt?
- Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen?
- Was waren Gelingensbedingungen?
- Was hat Ihnen (oder hätte Ihnen) geholfen diesbezügliche Herausforderungen zu bewältigen? (siehe Leitfaden 'Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen')

Erzeugung: Deduktiv (Leitfaden)

Ankerbeispiele:

„Ja, bei uns war [als] Schwerpunkt am Anfang gesetzt worden die Zusammenarbeit mit den Eltern‘ (EGD2, Gross, Z. 83-84).

„Das haben wir auch ganz gut geschafft, unter anderem auch mit der KITA-INFO-APP, so dass wir die Möglichkeit haben immer ALLE ELTERN zu erreichen. Das wurde auch sehr positiv angenommen. Sam/ Damit konnten wir zum Beispiel auch unser Kita-Fest, was dieses Jahr 30 Jahre war auch gut ausrichten, weil wir da einfach die VERNETZUNG auch mit den Eltern besser hatten: "Wer kann uns

vielleicht unterstützen? Wer hat noch Ideen? Was könnten wir noch anbieten?" - Damit wir halt auch ALLE Bedürfnisse irgendwo gewährleisten können?“ (EGD4, Seif, Z. 52-58).

"[…] weil unser Schwerpunkt ist mehr auf die Elternarbeit, weil wir ja so ein sehr hohen Migrationsanteil haben. […] demzufolge auch dementsprechend viele Sprachen. Die irgendwo trotz allem gewürdigte und wertgeschätzt werden sollten, auch von den Gesprächen her. Wir haben die Videodolmetscher in der Zeit / konnte ich aktivieren über "Lingatel". Das wird von den Eltern sehr gut angenommen, wenn die in ihrer Muttersprache da sprechen können […]“ (EGD6, Hoffmann, Z. 86-92).

(3) Persönliche Ebene

Fokus: Individuelle Professionalisierung

Definition: Individuelle Professionalisierungsprozesse, die sich im Projektprozess abzeichnen. Hierfür werden Aussagen herangezogen, die sich auf die eigene Weiterentwicklung beziehen (z. B. Persönliche Erfahrungen, Rolle im Prozess, Eigene Ideen, Persönliche Sichtweisen). "Ich" Formulierungen können darauf hinweisen.

Leitfaden:

- Was war für Sie ein zentraler AHA-Moment im Projekt?
- Was hat sich für Sie durch das Projekt verändert?
- Was ist Ihnen geglückt? Was hat Ihnen dabei geholfen?
- Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen? Was hätten Sie gebraucht?

(siehe Leitfaden 'Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen')

Erzeugung: Deduktiv (Leitfaden)

Ankerbeispiele:

"Also, man stand im Endeffekt am Anfang erstmal ein bisschen alleine da. Man hat überhaupt nicht so richtig gewusst. In welche Richtung gehts jetzt? Was hat sich das Ministerium dabei gedacht? Was ist mit den anderen Einrichtungen? Was machen DIE? Das natürlich jeder ANDERE ZIELE hatte. Ich glaube, dass war uns am Anfang auch nicht BEWUSST. Also, es war ja wirklich einrichtungsbezogen, diese Ziele. [...]“ (EGD4, Seif, Z. 78-82).

„Also mein AHA-Effekt ist ja schlichtweg einfach gewesen, dass Veränderung Kraft kostet, dass es Zeit braucht und dass man die Zeit auch geben muss für die Veränderung […]“ (EGD10, Schröder, Z. 675-676).

"[…] für mich persönlich der allergrößte Gewinn sowohl für mich als Pädagoge, als auch für die Einrichtung einfach sich mit anderen Einrichtungen zu vernetzen […]“ (EGD3, Offermann, Z. 200-202).

(4) Ebene Team

Fokus: Professionalisierung im Team

Definition: Individuelle Professionalisierungsprozesse, die sich im Projektprozess abzeichnen. Hierfür werden Aussagen herangezogen, die sich auf die Weiterentwicklung im Team beziehen (z. B. Haltung im Team, Zusammenarbeit im Team, Multiplikator:innenrolle, Multiprofessionalität/ Spezialisierungen von einzelnen Mitarbeiter:innen, Widerstände im Team).

Leitfaden:

- Was hat sich durch das Projekt in der Teamarbeit in Ihren Einrichtungen verändert?
- Was ist dabei geglückt?
- Welche Ziele konnten Sie nicht erreichen?
- Was waren Gelingensbedingungen?
- Was hat Ihnen (oder hätte Ihnen) geholfen diesbezügliche Herausforderungen zu bewältigen? (siehe Leitfaden 'Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen')

Erzeugung: Deduktiv (Leifaden)

Ankerbeispiele:

"[...] hat es auch die Arbeit vorher gebraucht erst einmal im Team zu gucken, wo stehen wir denn überhaupt im Team das ist so unterschiedlich, weil die Bereitschaft / ich bin momentan auch eher ins arbeiten gekommen mit allen so nach der Zeit, so wo ein Grundverständnis da ist, wo sich nun auch mehr ein Bild unter den Kollegen und Kolleginnen aufbaut, wie man das auch umsetzen kann, wie man das in den Alltag kriegen kann" (EGD2, Mittelstäd, 374-378).

„Bei uns war es schon eine gute Plattform. Auch das Steuerungsteam, weil im Team ganz viele Ressourcen da waren, die sich aber so ein bisschen unterbuttern lassenhaben von den Erfahrenen. […] Und das Steuerungsteam ist eine gute Bühne bei uns“ (EGD13, Kuckartz, Z. 759-761).

„Es geht uns auch so, also so vom Team wahrgenommen zu werden, dass man nicht diejenige ist, die jetzt mit in die Gruppe geht und SO AGIERT. (2) Und ja, wir haben U3 und Ü3 Sitzungen dann eingeführt, einfach um Gespräche zu führen, wie geht es euch, wo steht ihr, wo wollen wir hin, was findet ihr in euren Bereichen wichtig. Wo kann ich für euch auch die Rolle übernehmen, dass ich euch ZUARBEITEN, einfach auch mit Terminen, mit Materialien, sodass diese Wege kürzer werden“ (EGD 6, Giebel, Z. 70-75).

(5) Ebene der Institution (Kita)

Fokus: Organisationale Professionalisierung

Defintion: Die Ebene Institution umfasst alle einrichtungsspezifischen Aussagen (Prozess- und Strukturebene) die über die organisationale Professionalisierung gemacht wurden. Es geht dabei um innerorganisatorische, standortspezifische und äußere Herausforderungen. Zudem um Potenziale, Best-Practice-Strategien, Veränderungen und Stolpersteine.

Leitfaden:

- Wenn Sie insgesamt auf Ihre Einrichtung schauen? Was ist die deutlichste Veränderung?
- Was denken Sie, bleibt vom Projekt in Ihren Einrichtungen?
- Gibt es etwas, das Ihnen über die Angebote des Projekts hinaus noch geholfen hätte? (siehe Leitfaden 'Evaluative Gruppendiskussionen im Rahmen der Vernetzungstreffen')

Erzeugung: Deduktiv (Leitfaden)

Ankerbeispiele:

„*Wir sind im Brennpunkt. Wir haben nicht nur Eltern aus 20 Nationen. Nein. Wir haben auch alle aus ganz vielen sozialen Schichten mit ganz verschiedenen Bildungshintergründen. Kinderschutz spielt bei uns tagtäglich ne Rolle*“ (EGD7,Raddek, Z. 281-283).

"so heftig Personalmangel wie in den letzten beiden Jahren habe ich noch nie erlebt. In der Hinsicht finde ich es richtig gut, dass ich so bei mir in der Einrichtung als zusätzliche Fachkraft da war, weil ansonsten hätten wir zumachen müssen oder wahrscheinlich Öffnungszeiten massiv reduzieren‘ (EGD3, Offermann, Z. 210-213).

"Ja und gerade durch Corona haben sich ja wirklich alle nun so eingeigelt […] Und da ist schon so ein bisschen der Blick füreinander auch verloren gegangen" (EGD8, Biegel, Z. 823-826).

(6) Ebene Leitung

Fokus: Professionalisierung der Organisation

Codefinition: In diesem Hauptcode wird die Rolle der Leitung im Professionalisierungs-prozess in den Blick genommen.

Erzeugung: Induktiv am Material

Ankerbeispiele:

"*Ich habe eine ganz große Angst, wenn nächstes Jahr das Projekt wegfällt, dass mir die Eltern wieder hinten runterfallen, weil die kommen auch mit Anträgen und […] mit allen möglichen Dingen, was eine Leitungsebene nicht […] bewerkstelligen kann. Ich mach die ganzen Aufnahmegespräche mit den ausländischen Eltern mit Videodolmetscher, weil die Leitung hat auch andere Sachen noch. Das pädagogische / was die Leitung eigentlich / die Aufgabe der pädagogischen Führung [...] fällt hinten runter. Weil zu viel Verwaltungsaufgaben […] da sind und da probiere ich eben so viel wie möglich den Kollegen oben im Büro abzunehmen*“ (EGD6, Hoffmann, Z. 116-123).

„hat auch immer unsere LEITUNG gesagt: "Erst muss die Betreuung der Kinder gewährleistet sein und dann das PROJEKT." Deshalb ist es uns halt unglaublich SCHWER gefallen da auch LANGFRISTIG und REGELMÄSSIG so eine BESTÄNIGKEIT in das PROJEKT reinzukriegen (EGD4, Emrich, Z. 30-33).

„Also bei uns war es auch am Anfang so - Leitung war nicht so mit im Boot und jetzt hat die Leitung zwei Stunden von dem Projekt mitbekommen und arbeitet mit mir zusammen und entwickelt eben auch was. Und wir gucken gemeinsam, wie können die Gelder ausgegeben werden und was macht Sinn, was macht bei einer pädagogischen Intervention Sinn usw." (EGD12, Bernd, Z. 191-196).

(7) Ebene der Träger

Fokus: Professionalisierung der Organisation

Codefinition: In diesem Hauptcode wird die Rolle des Trägers im Professionalisierungsprozess in den Blick genommen.

Erzeugung: Induktiv am Material

Ankerbeispiele:

"*Weil viele TRÄGER auch Projekte initiieren und sich dafür bewerben und das dann und dann immer nur auf die Einrichtung ÜBERSTÜLPEN und die Kollegen eigentlich immer MEHR Arbeit nur dadurch bekommen*" (EGD4, Kelker, Z. 195-197).

„*Wo die Kitas dann wirklich ALLES selber MANAGEN MÜSSEN und der Träger dann noch dagegen ARBEITET. So nach dem Motto: ‚Was wollt ihr jetzt noch?! Und zeigt mir mal die Stundenaufstellung'. Und so was*“ (EGD4, Krämer, Z. 540-553).

„*die Frau XX bei uns, die die ganzen Finanzen macht, wenn die schon hört Projekt, dann hat die schon Oberkante und Unterkante*“(EGD6, Hoffmann, Z. 687-689).

(8) Ebene der Fachberatung (Prozessbegleitung)

Fokus: Prozessbegleitung, Beratung, Unterstützung bei Konzeptentwicklung der Projekt-Kitas aus Sicht der Fachberatung

Defintion: Die Fachberatung hat laut Richtlinie des TMBJS für das Modellprojekt „Vielfalt vor Ort begegnen“ die Aufgabe der kontinuierlichen und regelmäßigen Begleitung, Beratung und Unterstützung der Projekt-Kitas. Die Fachberater:innen sind jeweils für einen von sieben regionalen Verbünden zuständig und arbeiten darin trägerübergreifend. Die Dienst- und Fachaufsicht haben sie entsprechend nicht, was eine zentrierte thematische Auseinandersetzung mit Projektinhalten ermöglichen sollte.

Erzeugung: Deduktiv (Leitfaden)

Ankerbeispiele:

„wenn ich das so in die Retrospektive nehme, auch vielleicht durch die Unklarheit an der einen oder anderen Stelle [entstand] eine gewinnbringende Nähe, weil man mehr im Austausch war, weil man sich eben gegenseitig erst einmal: Was übernimmst du oder welche Rolle übernimmt FH? Oder welche nehmen wir als Fachberatung ein? Wer gibt wie Informationen, wer hat welchem Hut […] auf?“ (EGD1, Sailer, Z. 232-238).

„Und die Rollenfindung gab es nicht nur in den Steuerungsteams, sondern auch bei mir, […] das musste ich für mich auch erst einmal klären, was es eigentlich für mich bedeutet zu beraten. Und wie ich da diese Balance finde zwischen – ich kenne ja die Kita gar nicht und die müssen eigentlich ihre eigenen Wege finde und ich habe selber ganz viele Ideen, aber wie kriege ich die auch so hin, dass ich dann da nicht da irgendwelche fremden Dinge ins Team bringe, die dann gar nicht passen. Also das musste ich erst einmal für mich klären“ (EGD1, Fentzloff, Z. 173-181).

„Das erlebe ich im Verbund auch so und da kommt mir auch so spontan eine Einrichtung im Kopf, wo tatsächlich das Steuerungsteam gerne Wege gehen würde, die ihm durch Leitung nicht ermöglicht werden. Also da merke ich auch, dass das einen sehr großen Unterschied macht, wie doll die Leitung das mitträgt“ (EGD1, Abeling, Z. 579-582).

(9) Ebene WisBeV

Fokus: Begleitung, Unterstützung und Rahmenbedingungen: Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes

Definition: Aussagen zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts durch die Fachhochschule Erfurt. Hierbei soll der Fokus auf die drei Auftragsschwerpunkte: Fortbildung (fachliche Unterstützung und Qualifizierung der Fachkräfte und Fachberatung), Vernetzung und Begleitforschung liegen.

Erzeugung: Deduktiv (Fragestellung)

Ankerbeispiele:

„Was das Projekt aber für uns / also für mich persönlich gemacht hat, dass es mir neue Sichtweisen gegeben hat und durch die Treffen oder durch die E-Mails oder durch den ganzen Input hat es mir mehr Möglichkeiten gegeben, das mit den Eltern zu machen, weil da kannte ich mich an Anfang jetzt auch nicht so aus, außer dem Standard Piktogramm und Dolmetschen oder so, aber man hat dann mit der Zeit jetzt schon mehr Möglichkeiten erlangt durch das PROJEKT“ (EGD6, Erlmeier, Z. 167-172).

„Natürlich ist der Austausch auch immer wertvoll, ich würde jetzt allerdings aber sagen, dass die Fortbildungen und Weiterbildungen, die so gesetzt worden sind, nicht immer wirklich den Input gebracht hat, den wir gebraucht hätten, weil ich glaube, dass die Einrichtungen, die da so zusammengekommen sind, teilweise auch so unterschiedlichen Standpunkten waren, dass das schwierig war an so einem Tag zusammenzupacken und zu bringen und für jeden da wirklich gewinnbringend rauszukommen‘ (EGD2, Stark, Z. 160-165).

„WORAUF ich DANN aber, weiß ich noch, ganz ewig gewartet hab ist: "Wie sieht das denn jetzt aus mit der wissenschaftlichen Begleitung?" Das hat IRGENDWIE SEHR LANGE gedauert“ (EGD8, Koch, Z. 30-32).

(10) Ebene TMBJS

Fokus: Begleitung, Unterstützungen und Rahmenbedingungen: Förderung und Begleitung durch das TMBJS

Definition: Aussagen über das Thüringer Ministierum für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) die vorrangig in Bezug auf die Projektstruktur sowie Inhalte (Sach- und Personalkosten) und Rahmenbedingungen der Förderung

Ursprung: Deduktiv (Fragestellung)

Ankerbeispiele:

„Aber das war total unkompliziert. Ich habe einfach / ich habe mich mit den Mitarbeiterin TMBJS XY abgesprochen, wo sie gesagt hat, ja es muss ersichtlich werden, warum wieso, es muss schlüssig und (1) wenn du von den Weiterbildungskosten das Geld nimmst, musst du es im nächsten Jahr wieder drauf. Also das darf nicht wegfallen, sondern die Weiterbildungen müssen / also ich finde das jetzt nicht so kompliziert“ (EGD6, Schmidt, Z. 626-630).

„Aber der RIESEN ZUGEWINN bei diesem Projekt sehe ich, abgesehen von den wirklich schönen finanziellen Ausstattungen, ist für MICH DIE PERSONELLE AUSSTATTUNG. Also diese DIESER ZEITGEWINN. Dieses PLUS 30 oder 40 Wochenstunden von EINER PERSON, die das ganze WISSEN QUASI IN SICH BÜNDELT und an uns als Team weitergeben kann. Und die kann sich auf UNS einstellen. Die ist nicht GEBUNDEN an einen Tag von acht bis zwölf ist sie bei uns und von zwölf bis sechzehn huscht sie irgendwo anders rum. Sondern sie KANN UNS abholen und ich glaube, dass ist so WICHTIG“ (EGD7, Horn, Z. 190-197).

„Ja, durch die Materialkosten ist bei uns im Prinzip auch in jedem Gruppenraum noch ein bisschen MEHR Verschiedenartigkeit eingezogen, DURCH Spiele, DURCH Bücher, DURCH, bei den Jüngeren, Fadenspiele und DURCH Puppen, DURCH Stifte. Also, da hat man schon Möglichkeiten in jedem Gruppenalter spezifisch da noch mehr/ Also die Verschiedenartigkeit der Menschen zu leben. (2) Mit den Vorschülern, da haben wir auch das Thema "Kinderrechte" aufgearbeitet und grundsätzlich haben wir im Team versucht das Thema "Partizipation und Demokratiebildung" mit den Kindern zu leben. Und auch die Kinder grundsätzlich bei Entscheidungen VIEL MEHR mitbestimmen zu lassen. Ich denke, das ist ein großer Punkt, an dem wir noch arbeiten und was den KINDER IN JEGLICHER HINSICHT zugutekommt“ (EGD4, Kelker, Z. 592-601).