

Buhl, Monika; Freytag, Tanya; Iller, Carola

Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich

2016, 40 S.



Quellenangabe/ Reference:

Buhl, Monika; Freytag, Tanya; Iller, Carola: Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich. 2016, 40 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123685 - DOI: 10.25656/01:12368

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123685>

<https://doi.org/10.25656/01:12368>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich

Monika Buhl, Tanya Freytag & Carola Iller

Gefördert von der
Robert Bosch **Stiftung**

Inhalt

1. Einleitung.....	2
2. Aktuelle Herausforderungen in der Elementarpädagogik	3
2.1. Elementarpädagogische Einrichtungen als schnell wachsende Organisationen	3
2.2. Konsequenzen des „Neuen Steuerungsmodells“	3
2.3. Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik	4
3. Verfahren zur Entwicklung von Organisationen im Bildungsbereich.....	7
3.1 Dimensionen von organisationalen Veränderungsprozessen.....	8
3.2 Evaluation: ein zielorientiertes Konzept	9
3.3 Organisationsentwicklung: ein prozessorientiertes Konzept.....	11
4. Ergebnisse der ExpertInnen-Diskussion	13
4.1 Geeigneter Organisationsbegriff für die Elementarpädagogik	13
4.2 Steuerung	14
4.3 Entwicklung des Berufsfeldes.....	16
5. Perspektiven	17
6. Literatur	18
7. Statements der Expertinnen und Experten.....	20

Cornelia Armbrorst-Winterhagen, Angelika von der Beek, Anke Karber, Jens Müller, Jan Nissen, Peter Rahn, Xenia Roth, Evelyn Spataru, Daniela Ulber

1. Einleitung

Gestiegene Erwartungen an die pädagogische und organisationsbezogene Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen, u. a. durch den quantitativen Ausbau der Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige, die veränderten Lebenswelten der Kinder und die Stärkung des Bildungsauftrags elementarpädagogischer Einrichtungen stellen neue Anforderungen an Personal und Organisationen in diesem Bildungssegment.

Bislang konzentrieren sich Forschung, Entwicklung und politische Ausbauprogramme auf die Qualifizierung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und des Leitungspersonals (z.B. Profis in Kitas, WiFF, A-WiFF). Der Bereich der Organisationsentwicklung wird dadurch nur begrenzt in den Blick genommen. Dabei zeigt sich, dass eine konsequente Umsetzung der zugrundeliegenden pädagogischen Konzepte auch Auswirkungen auf die Organisation (z.B. Management, Personaleinsatz, Raumgestaltung, Vernetzung im Sozialraum) hat. Im Unterschied zu Schule, Hochschule und Weiterbildung existiert für die Elementarpädagogik aber so gut wie keine konzeptionelle Grundlage für die Organisationsentwicklung und das Bildungsmanagement. Auch ist eine Übertragung von Modellen aus anderen Non-Profit-Organisationen nicht ohne weiteres möglich, so dass für den Auf- und Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen eigene Organisationsmodelle und Organisationsentwicklungskonzepte dringend entwickelt werden sollten. Organisationsentwicklung meint dabei die bewusste und planvolle (Weiter-)Entwicklung der Abläufe, Regeln, Ressourcen und des Selbstverständnisses der Organisation. Die Organisation ermöglicht oder limitiert den Spielraum für die Veränderung der pädagogischen Konzepte, die planvolle Entwicklung von Organisationen wird damit zu einer wesentlichen Gelingensbedingung.

Um den Entwicklungsbedarf genauer benennen und weiterführende Konzepte ausarbeiten zu können, wurde unterstützt durch eine Förderung der Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart eine Bestandsaufnahme erstellt und diese in einem ExpertInnen-Workshop am 3. und 4. Dezember 2014 im Internationalen Wissenschaftsforum der Universität Heidelberg (IWH) zur Diskussion gestellt. Zu dem Workshop waren neben dem Projektteam 20 Personen aus Wissenschaft, Politik und Praxis eingeladen, die in einer moderierten Diskussion Stellung nahmen und erste Ideen für ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm erarbeiten sollten. Die Veranstalterinnen versandten dazu vorab ein Diskussionspapier an die ExpertInnen, die auf dieser Basis und vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Expertise um Statements gebeten wurden. Diese Statements wurden von einigen ExpertInnen nach der Tagung schriftlich eingereicht und fließen in diesen Beitrag mit ein.

Die Bestandsaufnahme ergab, dass für den Bereich der Elementarpädagogik kaum ausgearbeitete, theoretisch fundierte OE-Konzepte vorliegen. Statt dessen kann jedoch an Wissen und Erfahrungen aus der Praxis sowohl auf Einrichtungsebene als auch bei den Trägern angeknüpft werden. Zudem ist davon auszugehen, dass es für den Mangel an Konzeptionen und fehlender Zuständigkeiten auf Ebene der Verwaltung (je nach Träger sowohl kommunal als auch überregional) in der Praxis ein Bewußtsein gibt und häufig informelle Lösungen im Bereich der Organisationsentwicklung realisiert werden. Entsprechend werden im Ausblick dieses Beitrags Vorschläge für Forschungs- und Entwicklungsprojekte skizziert, in denen gemeinsam mit Einrichtungen der Elementarpädagogik Beispiele guter Praxis aufgearbeitet und Konzepte der Organisationsentwicklung weiter entwickelt werden können.

2. Aktuelle Herausforderungen in der Elementarpädagogik

2.1. Elementarpädagogische Einrichtungen als schnell wachsende Organisationen

Kaum ein anderer Bildungssektor befindet sich derzeit in einer vergleichbaren qualitativen und quantitativen Entwicklungsdynamik wie die Elementarpädagogik. In solchen schnell wachsenden Einrichtungen liegt ein verschärfter selbstreferenzieller Änderungsdruck auf Strukturen, Routinen und Regeln vor. Sie sehen sich enormen Akzelerationsprozessen sowie Komplexitätssteigerungen durch interne Ausdifferenzierung ausgesetzt, zusätzlich treten Kontroll- und Verbindungsprobleme auf. In schnell wachsenden Organisationen werden in einem definierten Zeitraum mehr Personen aufgenommen als in anderen Organisationen. Dadurch verändert sich die Struktur des organisationalen Netzwerkes, die Organisation verliert zunehmend an Kohäsion und zerfällt in lose gekoppelte (wiederum in sich fest gekoppelte) Funktionseinheiten. Die Organisation differenziert sich aus, um weiterhin in sich stabil zu sein. Als Folge der organisationalen Differenzierung verschwimmt die wahrnehmbare Handlungsumwelt der Organisationsmitglieder. Immer stärker entziehen sich relevante Handlungsfelder der Beobachtung. Es entsteht eine neue Dimension organisationaler Komplexität, die die Organisation hat es durch den Wachstumsprozess mit einem anhaltenden Wandel und einem Umbrechen der Verhältnisse zu tun. Dies führt zu Unsicherheit (vgl. Bergt 2011). Mit den jeweiligen Konstellationen und Veränderungsprozessen sind auch besondere Herausforderungen für die elementarpädagogischen Einrichtungen verbunden: Strukturen, Arbeitsabläufe und Arbeitsteilung sind individuell zu verhandeln, temporäre Rahmenbedingungen sind zu gestalten.

2.2. Konsequenzen des „Neuen Steuerungsmodells“

Die Einführung des „Neuen Steuerungsmodells“ oder New Public Management geht mit einer größeren Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen einher. Im Gegenzug haben die Organisationen Ergebnisverantwortung und sind zur Rechenschaftslegung verpflichtet. Die einzelne Einrichtung muss die ihr übertragene Eigenverantwortung dazu nutzen, ein gemeinsames Profil auszubilden und sich als Institution weiter entwickeln. Dies impliziert eine Standardisierung pädagogischer Vorgehensweisen innerhalb einer Organisation, die über Personal- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen erreicht werden sollen. Die jeweilige Einrichtung übernimmt damit Verantwortung für die pädagogischen Prozesse und ihre Steuerung. Konzeptionelle Entwicklungsarbeit betrifft insbesondere die nachfolgenden Felder:

- Bildungsmanagement, d.h. die Organisation, Steuerung, Gestaltung und Evaluation von Lern- und Entwicklungsprozessen
- Qualitätsmanagement
- Personalmanagement
- Haushaltsmanagement
- Raumgestaltung

- Öffentlichkeitsarbeit
- Familienorientierung: Verfahren der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Familienbildung, Elternbeteiligung
- Vernetzung mit anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, regionalen Partnern.

Damit gewinnen Evaluation und Qualitätssicherung sowie Personalentwicklung an Bedeutung (vgl. Ulber & Imhof 2014).

2.3 Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik

Qualitätssicherung und Evaluation sind mit der Einführung des „Neuen Steuerungsmodells“ verpflichtend vorgeschrieben. Im Sozialgesetzbuch (§22a, SGB VIII, Absatz 1) wird dies wie folgt festgelegt: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrages sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.“

Für den Bereich der Elementarpädagogik werden folgende Qualitätsbereiche herangezogen (BMFSFJ 2005):

- Orientierungsqualität
- Strukturqualität
- Prozessqualität
- Kontextqualität
- Ergebnisqualität
- Organisations- und Managementqualität

Die **Orientierungsqualität** bezieht sich auf normative Orientierungen, Leitvorstellungen, die Haltung dem Kind gegenüber, auf pädagogische Vorstellungen und Werte der pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Träger und auf die Differenziertheit der pädagogischen Ziele und Arbeitsweisen. Von Relevanz sind Curriculum, Kriterienkatalog sowie die einrichtungsspezifische Konzeption.

Die **Strukturqualität** umfasst die sachliche, räumliche und personelle Ausstattung einer Einrichtung, gemessen an der Gruppengröße und dem Personal-Schlüssel, Ressourcen, die aus der Qualifikation des pädagogischen Personals stammen (Qualität der Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung), dessen Arbeitsbedingungen (Vor- und Nachbereitungszeiten) sowie Ressourcen zur Unterstützung der Arbeit (Fachberatung, Netzwerke und Arbeitskreise).

Die **Prozessqualität** bezieht sich auf die zentralen Lern- und Entwicklungsprozesse, die beim Kind, in der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson sowie durch das Zusammenwirken mit anderen Kindern entstehen. Entscheidend für die Qualität ist die Art und Weise des Um-

gangs mit den Kindern, die Konfliktbegleitung bei Kindern, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie Kooperationsformen im Team. Diese Prozessqualität ist abhängig von der Orientierungsqualität, der Strukturqualität sowie der Organisations- und Managementqualität.

Die **Kontextqualität** unterstützt die Prozessqualität durch externe Faktoren wie Fachberatung, Trägermaßnahmen und Fortbildungsangebote. Hierunter fallen aber auch Merkmale des sozialen Umfeldes einer Kindertageseinrichtung, die Qualität der externen und internen Unterstützungssysteme, Ressourcen und Belastungen durch die sozioökonomische Situation, psychosoziale Probleme der Familien sowie die Wohngegend. Diese Kontextbedingungen wirken in die Einrichtung hinein. Die Einrichtung wiederum muss das Umfeld gut kennen, damit Angebote und Ressourcen gut genutzt und Kooperationen mit anderen sozialen Einrichtungen eingegangen werden können.

Die **Ergebnisqualität** grenzt sich von betriebswirtschaftlichem Effizienzdenken ab und orientiert sich an der kindlichen Entwicklung und den Bildungserfolgen. Sie misst sich an den Entwicklungsindikatoren: u.a. an der kognitiven, motorischen, sprachlichen Entwicklung der Kinder, ihren sozialen Kompetenzen, ihrer emotionalen Ausgeglichenheit oder den Bewältigungskompetenzen im Alltag. Als weitere Kriterien können die Zufriedenheit der Eltern, die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz und die Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf herangezogen werden. Träger und Finanzgeber messen die Leistungsfähigkeit von Einrichtungen auch an ihrer ökonomischen Effizienz (vgl. Strehmel 2008).

Die **Organisations- und Managementqualität** ist als wichtige intermittierende Zwischenvariable zwischengeschaltet. Zur Verbesserung der Management- und Organisationsqualität wurden Qualitätsmanagementsysteme von den Trägerorganisationen der freien Jugendhilfe entwickelt, durch die das generelle Konzept und Leitbild sowie die Handlungsrichtlinien, Schlüsselprozesse und Methoden einer Einrichtung dokumentiert und als Standards festgelegt werden bzw. damit überprüfbar gemacht werden sollen. Folgende Aspekte fallen dabei in die Verantwortungsebene der Träger: Wirtschaftlichkeit, Personalentwicklung, Ermittlung von Elternzufriedenheit, die konkrete Umsetzung von Qualitätsmanagement durch Qualitätszirkel sowie die systematische Weiterbildung von Fachkräften zu Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanagern.

In Folge der Nationalen Qualitätsinitiative des BMFSFJ wurden die oben skizzierten Qualitätsdimensionen an mehreren tausend Einrichtungen der Elementarpädagogik implementiert. Die Einführung der Maßnahmen hatte jedoch eine sehr unterschiedliche Intensität und reichte von zweitägigen Fortbildungen bis hin zu langfristigen und weitreichenden Organisationsentwicklungsansätzen. Eine umfangreiche und systematische Evaluation der Fortbildungen erfolgte jedoch nicht (vgl. Tietze 2008).

Ein Ansatz der die Qualitätsbereiche des BMFSFJ aufgreift, ist das Deutsche Kindergarten-Gütesiegel (vgl. Tietze & Förster 2005), das mehrere Qualitätsdimensionen für die konkrete Analyse der Praxis auf der Grundlage von Beobachtung, Befragung und Dokumentenanalyse

operationalisiert. Das für drei Jahre vergebene Siegel wird dann erreicht, wenn auf jeder Qualitätsdimension mindestens drei der maximal sechs zu vergebenden Punkte zugeschrieben werden.

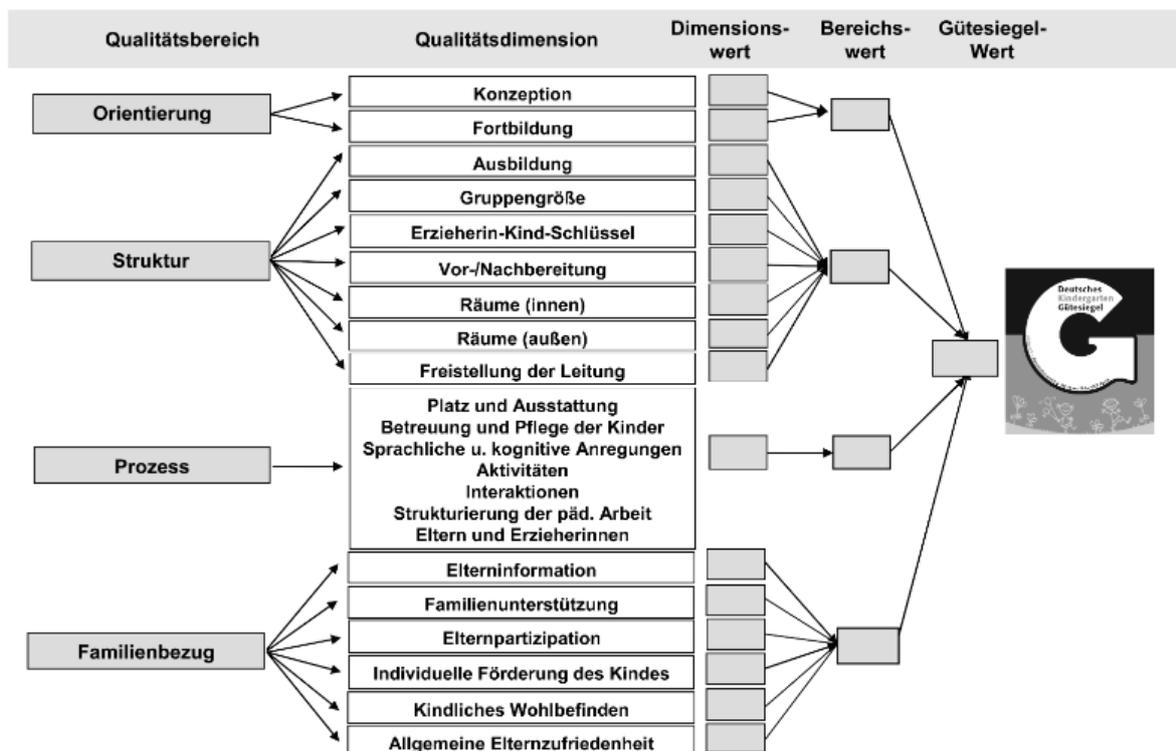


Abbildung 1: Qualitätsbereiche und -dimensionen des Deutschen Kindergarten-Gütesiegels
Tietze (2008, S. 30)

In der Praxis der Anwendung der Siegel-Vergabe zeigt sich, dass rund ein Drittel der Einrichtungen das Siegel direkt erhält, bei über der Hälfte jedoch ein intensiver Entwicklungsprozess erforderlich ist, um die Mindestanforderungen zu erfüllen. Dies zeigt, dass die Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik Impulse zur Organisationsentwicklung setzen kann, sich dieser Prozess allerdings nicht automatisch vollzieht.

3. Verfahren zur Entwicklung von Organisationen im Bildungsbereich

Die Anforderungen des quantitativen Ausbaus, neuer Steuerungsmodelle und der Einführung von Verfahren zur Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik finden ihre Entsprechungen in anderen Bildungsbereichen, so dass wir im Folgenden einige bildungsbereichsübergreifende Aspekte zur Organisationsentwicklung im Bildungsbereich darstellen wollen. Die Betrachtung der Entwicklungsprozesse ist Klieme und Tippelt (2008) zu Folge erst in den vergangenen Jahren in die Diskussion um Qualität und Steuerung im Bildungswesen eingeflossen, nachdem die „naiv technokratisch“ (Klieme & Tippelt 2008, S. 8) ausgerichtete Einführung von Konzepten seit den 1970er Jahren als gescheitert angesehen werden muss. Seit dem letzten Jahrzehnt ist deshalb nicht nur über Ziele und Verfahren der Zielüberprüfung diskutiert worden, sondern auch über Prozesse, in denen Qualität im Bildungswesen hergestellt werden kann (ebenda, S. 9). Unter Prozessen sind dabei sowohl pädagogische Prozesse als auch institutionelle Prozesse (Verfahren, Regeln der Organisation) zu verstehen.

Die Bedeutung der Organisation (KiTa, Schule, Weiterbildungseinrichtung) und damit auch der Organisationsentwicklung ergibt sich aus der Systemarchitektur des Bildungswesens. Mit einem Fokus auf Schule beschreibt Fend (2001) die Qualität im Bildungswesen als Mehrebenenansatz. Hierbei differenziert er die Systemebene von der Institutionsebene, der Beziehungsebene (Schulklasse) und der Individualebene (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte). Zahlreiche empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich ein großer Beitrag zu Qualität einer Bildungseinrichtung auf der Ebene der einzelnen Einrichtung manifestiert. Inwieweit sich dieser Ansatz auf den Elementarbereich übertragen lässt, möchten wir gerne zur Diskussion stellen. Hierbei wäre davon auszugehen, dass die pädagogische Arbeit der einzelnen Einrichtung einerseits durch die vom System gemachten Vorgaben und Rahmenbedingungen geprägt ist und andererseits von den in ihr agierenden Individuen (für den Elementarbereich: Kinder und ihre Familien, pädagogisches Personal und Einrichtungsleitung) und den zwischen ihnen bestehenden Interaktions- und Kommunikationsprozessen gestaltet wird. Entscheidend für die Zusammenführung dieser Komponenten könnte jedoch auch im Elementarbereich die konkrete Organisationsstruktur der einzelnen Einrichtung sein.

Die Organisation ermöglicht oder limitiert den Spielraum für die Veränderung der pädagogischen Konzepte, die planvolle Entwicklung von Organisationen wird damit zu einer wesentlichen Gelingensbedingung der oben ausgeführten Herausforderungen in der Elementarpädagogik. Bislang existiert kein eigenständiger konzeptioneller Rahmen für geplante organisationale Veränderungsprozesse in diesem Feld.

Der im Rahmen dieses Beitrags verwendete Begriff der Organisationsentwicklung bezieht sich dabei auf die bewusste und planvolle (Weiter-)Entwicklung der Abläufe, Regeln, Ressourcen und des Selbstverständnisses der Organisation. Im Folgenden werden diese Dimensionen einer Organisation spezifiziert und daran anknüpfend Verfahren vorgestellt, die einen Konzeptrahmen für die vertiefende Diskussion im ExpertInnen-Workshop lieferten: ein Eva-

luationsmodell als ein Beispiel für ein zielorientiertes Verfahren und ein Organisationsentwicklungsmodell als Beispiel für einen prozessorientierten Gestaltungsansatz.

3.1 Dimensionen von organisationalen Veränderungsprozessen

Mit Bezug auf die Organisationsentwicklungstheorie von Glasl und Lievegoed (1993) unterscheiden wir für die Analyse der Veränderungsprozesse Prozesse der Anpassung und Prozesse der Entwicklung.¹ Anpassungsprozesse sind Wachsen oder Schrumpfen (also quantitative Veränderungen; für den Elementarbereich wäre dies die Einrichtung weiterer Gruppen), Wechsel oder Austausch (z.B. Veränderung der Dienstleistung, die aber an dieselben Zielgruppen gerichtet sind und in den gleichen Abläufen erbracht werden; z.B. die Nutzung neuer Räumlichkeiten, Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ins Team, Veränderungen bezüglich der Trägerschaft) und Perfektionierung (Verbesserung von Produkten oder Abläufen unter Beibehaltung bestehender Prinzipien/Prämissen). Anpassungsprozesse unterscheiden sich von Entwicklungsprozessen dadurch, dass sie keine Veränderung der Gesamtorganisation bewirken, nicht „die Gestalt bzw. Struktur des Ganzen qualitativ verändert wird“ (Glasl & von Sassen 1983). Aufgrund der o.g. Entwicklungen ist davon auszugehen, dass elementarpädagogische Einrichtungen in den vergangenen Jahren mit verschiedenen Anpassungsprozessen konfrontiert wurden.

Die Entwicklung in Organisationen kann verschiedenes bedeuten (vgl. Glasl & von Sassen 1983): **Selbsterneuerung** (aus der Organisation heraus initiierte Änderung der Identität, der Prinzipien einer Organisation), **Innovation** (von außen angeregte Änderung der Prinzipien, Struktur; im Elementarbereich wäre dies der Einbezug weiterer Zielgruppen, wie z.B. unter 3-Jährige oder die Nachmittagsbetreuung von Schulkindern) und **Umgestaltung** (elementare Transformation und Formveränderung). Entwicklung in diesem Verständnis bedeutet also eine qualitative und umfassende Veränderung der Organisation. Dazu gehören:

- Identität (Organisationskultur, Ziel und Zweck der Einrichtung, Image im sozialen Umfeld, bei den Eltern)
- Strategien (pädagogisches Konzept/Profil, Preispolitik, Personalpolitik)
- Strukturen (Verhältnis Träger – Einrichtung, Entscheidungsstrukturen, Kooperationen, Beteiligung an Netzwerken)
- Personen (Mitarbeitende, Teilnehmende, Einstellungen, Beziehungen und Konflikte zwischen Personen und/oder Gruppen, Betriebsklima)
- Funktionen, Organe und Gremien (Vorstand, Elternbeirat, Betriebs- oder Personalrat)
- Prozesse (Abläufe bei der Planung und Durchführung des Angebots, Kommunikations-, Informations- und Entscheidungsprozesse, QM-Verfahren, Beteiligungskonzept für Eltern und Kinder)

¹ Lievegoed unterscheidet drei Prozesse, nämlich Veränderung (i.S. von Anpassung), Wachstum und Entwicklung (vgl. Glasl & Lievegoed 1993), Glasl unterscheidet nur zwei Prozesse: Anpassung (und das schließt Wachstum bzw. Schrumpfung mit ein) und Entwicklung (vgl. Glasl & von Sassen 1983). Da es beiden aber wesentlich um das Verständnis von Entwicklung geht, spielt die Differenzierung der beiden anderen Prozesse für die beiden Autoren nur eine untergeordnete Rolle.

- Sachmittel (Räume, Ausstattung der Gruppenräume, Küche, Außengelände usw.; Finanzen; Lage der Einrichtung und Verkehrsanbindung).

Die Dimensionen beschreiben kulturelle, soziale und physische Elemente einer Organisation und ihrer Umwelt. Jede Organisation „hat sie“ (sie existieren formal und institutionalisiert oder informell – „vorbewusst“ und gewohnheitsmäßig) und verändert sie im Laufe der Entwicklung einer Organisation.

3.2 Evaluation: ein zielorientiertes Konzept

Ein weit verbreiteter, mehrfach auf das Bildungssystem übertragener Ansatz zur Evaluation ist das CIP0 Modell von Stufflebeam (2001). Dieses umfasst die vier Ebenen:

- **C**ontext: what needs to be done
- **I**nput: how should it be done
- **P**rocess: is it being done
- **O**utcome: is it succeeding

Auf der Basis eines umfassenden Evaluationsverständnisses werden ex ante der Bedarf oder Ziele der Evaluation definiert und deren Umsetzung auf der Ebene von Strategien, Plänen und Maßnahmen abgeleitet (Kontext- und Inputevaluation). Begleitend werden dann Umsetzungsprogramme und deren Erfolge sowie Verbesserungen definiert (Prozess- und Produktevaluation).

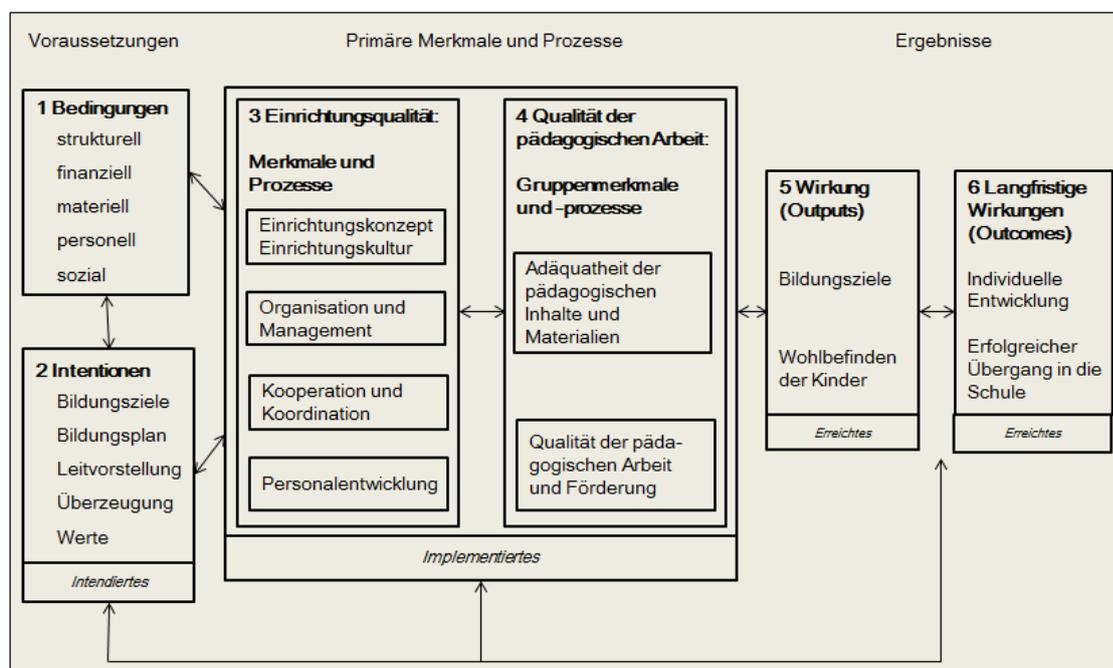


Abbildung 2: Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen
in Anlehnung an Ditton (2000), Modell zur Qualität im Bildungsbereich

Die Parameter dieses Modells sind in verschiedenen Ansätzen weiterentwickelt worden. Besonders geeignet für die vorliegenden Fragestellungen erscheint das Modell von Ditton (2000) zur Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Mit Blick auf Voraussetzungen (Input) werden Bedingungen (u.a. finanziell, materiell, personell) und Intentionen (u.a. Bildungsziele, Konzeption, Einstellungen) unterschieden. Auf der Ebene der Prozesse werden die Schulqualität und die Unterrichtsqualität differenziert. Während erstgenannter Bereich u.a. die Schulkultur, das Management und Personalentwicklung umfasst, wird im zweiten Bereich die Wirksamkeit der Lehrinhalte und -materialien sowie die Qualität des Lehrens und Lernens fokussiert. Auf der Ebene der Ergebnisse werden dann kurzfristige (u.a. Leistungen, Einstellungen, Haltungen) und langfristige Wirkungen (u.a. beruflicher Erfolg, gesellschaftliche Teilhabe) unterschieden. Der gesamte Prozess ist vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen (Context) der Organisation zu betrachten. In Abbildung 2 (siehe oben) wird das Modell von Ditton zur Qualität in Schule und Unterricht auf den Elementarbereich übertragen.

Auch im Modell von Tietze (2008) zur Qualität im Elementarbereich (vgl. Abbildung 3) finden sich die Dimensionen Kontext, Input, Prozesse und Output/Outcome wieder. Mit Bezug zur oben skizzierten Nationalen Qualitätsoffensive des BMFSFJ definiert er pädagogische Qualität im Elementarbereich als dann gegeben, wenn „die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 2008, S. 17). Pädagogische Qualität ist aus seiner Sicht ein mehrdimensionales, quantifizierbares Konstrukt, das in seinen Einzelkomponenten vom Anspruch sowohl validierbar als auch messbar ist und für die Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung frühpädagogischer Einrichtungen genutzt werden kann (vgl. Tietze 2008).

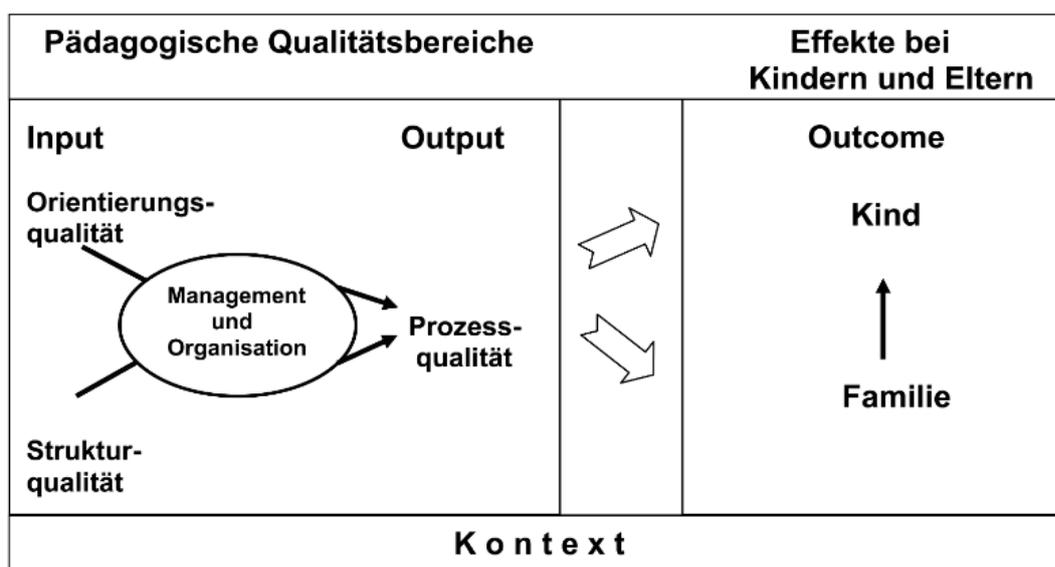


Abbildung 3: Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen

Tietze (2008, S. 19) in Anlehnung an Tietze et al. (1998, S. 30 ff. und S. 12), KJB (2006, S. 415)

3.3 Organisationsentwicklung: ein prozessorientiertes Konzept

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen und Qualitätskonzepte für elementarpädagogische Einrichtungen stellt sich die Frage nach dem geeigneten Implementationsverfahren in den Organisationen. Mit Blick auf traditionelle Organisationsentwicklungsansätze können zunächst fünf konstitutive Merkmale benannt werden (vgl. Schreyögg 2008):

1. *Geplanter Wandel*: Gegenstand der Bemühungen ist eine gezielte Herbeiführung eines konkreten Wandelprozesses in Organisationen.
2. *Ganzheitlicher Ansatz*: Organisationsentwicklung zielt darauf ab, das gesamte System (oder zumindest größere in sich geschlossene Einheiten) einem Wandel zu unterziehen. Die Projekte sind durchweg längerfristig ausgelegt.
3. *Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorie*: Die initiierten Wandelprozesse stützen sich in ihrer Wirkungsvermutung auf sozialwissenschaftliche Theorien.
4. *Struktur und Verhalten*: Die Programme zielen sowohl auf Veränderungen des Verhaltens als auch der Organisationsstruktur ab.
5. *Intervention durch Spezialisten*: Die Wandelprozesse werden von Spezialisten konzipiert und gesteuert.

Die verschiedenen Ansätze der Organisationsentwicklung beinhalten unterschiedliche Gewichtungen der genannten Merkmale mit dem Ziel, die Problemlösekompetenz sowie die Selbstorganisation von Personen und Organisationen zu fördern. Diese Aufgabe kann sowohl von internen und externen Beratern als auch von Führungskräften übernommen werden (vgl. Schiersmann & Thiel 2009).

In der laufenden Praxis von Organisationen hat sich gezeigt, dass die Vielzahl von Neuerungen und die immer kürzer werdenden Intervalle, sich solchen Veränderungen zu stellen, zwangsläufig zu einem anderen Verständnis von organisationalem Wandel geführt haben. Mit dem Begriff der „Lernenden Organisation“ wird darauf abgestellt, dass in der Organisation selbst Voraussetzungen, Kompetenzen und Prozesse definiert werden, welche einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess ermöglichen. Dabei lassen sich unterschiedliche Formalisierungsgrade der lernenden Organisation unterscheiden (vgl. Schreyögg 2008). Neben eher individuellen, einzelfallbezogenen Ansätzen ermöglicht die in den letzten 10 Jahren sehr weit verbreitete Einführung von stärker institutionalisierten Qualitätsmanagementsystemen nach DIN EN ISO 9000 einen weiterhin der lernenden Organisation verpflichteten, gleichzeitig aber auch evaluierbaren Ansatz der Entwicklung von Organisationen. Externe Berater spielen hier insoweit eine wichtige Rolle, als dass in regelmäßigen Intervallen sog. externe Audits zur Aufrechterhaltung der Zertifizierung führen, unterjährig aber ein intern verantwortlicher Qualitätsbeauftragter im Rahmen interner Audits und daraus abgeleiteter Maßnahmen die

vormals genannten unterschiedlichen Ebenen der Evaluation einer laufenden Prüfung und Verbesserung unterzieht (vgl. Ulber & Imhof 2014).

Die Entwicklung von Institutionen erfolgt gemäß dem Organisationsentwicklungszyklus. Das Leitbild bildet den Orientierungsrahmen für Entwicklungsmaßnahmen und macht Aussagen über bereits praktizierte oder angestrebte Grundhaltungen der Organisationskultur und fasst Grundsätze bezüglich Bildung, Erziehung und Betreuung zusammen. Der Zyklus selbst ist als Bestandsaufnahme und Reflexionsprozess zur Bewertung in der Einrichtung zu betrachten, er strukturiert und veranschaulicht die unterschiedlichen Phasen im Evaluationsprozess. Zur Erreichung der Ziele werden Maßnahmen geplant, durchgeführt und evaluiert. Sollten die anvisierten Ziele nicht erreicht worden sein, ist eine erneute Maßnahmenplanung und ggf. Adaption der Zielsetzung erforderlich. Der Zyklus schließt dann mit einer weiteren Bestandsaufnahme (vgl. Ulber & Imhof 2014).

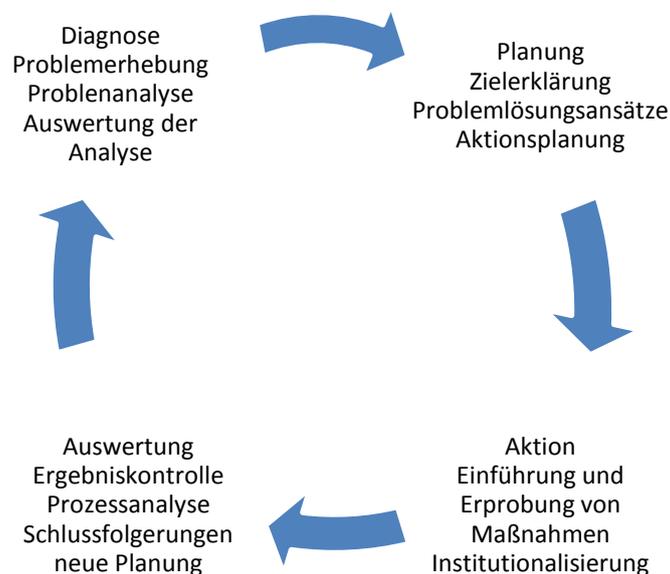


Abbildung 4: Organisationsentwicklungszyklus

Ulber & Imhof (2014)

Die dargestellten Schritte innerhalb des Organisationsentwicklungszyklus können dabei sowohl zwischen den verschiedenen Bereichen der in Kapitel 3.2 dargestellten evaluationsorientierten Modelle für elementarpädagogische Einrichtungen Anwendung finden (innerhalb des Prozessablaufs zwischen Input und Outcome) als auch innerhalb der jeweiligen Bereiche (Input, Infrastruktur, Output, Outcome).

4. Ergebnisse der ExpertInnen-Diskussion

Insgesamt wurden die Einschätzungen, die mit der Bestandsaufnahme vorgelegt wurden, von den ExpertInnen bestätigt und bekräftigt. Übereinstimmend wurde festgestellt, dass die gestiegenen Erwartungen an die Qualität der Elementarbildung und der quantitative Ausbau von Einrichtungen das Personal und die Organisationen in diesem Bildungssektor vor große Herausforderungen stellen, jedoch bislang keine spezifischen Konzepte für die Entwicklung von Organisationen in der Elementarpädagogik vorliegen. Diese Konzepte zu entwickeln erfordert aber auch begriffliche Klärungen vorzunehmen und Modelle zu entwerfen, die die Veränderungen in der Elementarpädagogik angemessen einordnen. Im Folgenden werden die Diskussionsergebnisse zusammenfassend präsentiert. Einzelne Statements von ExpertInnen sind dem Anhang zu entnehmen.

4.1 Geeigneter Organisationsbegriff für die Elementarpädagogik

Im Mittelpunkt aller Bemühungen der Organisationsentwicklung und -gestaltung steht die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. In dieser Aussage sind sich alle ExpertInnen einig. Die Eignung von OE-Modellen muss deshalb daran gemessen werden, inwiefern sie den Besonderheiten der Elementarpädagogik gerecht wird. Kritisch werden vor allem jene OE-Konzepte eingeschätzt, die lediglich betriebswirtschaftliche Kennziffern anführen oder auf einen monetären Zugewinn abzielen. In dieser Hinsicht wurde auch auf die „Sprachspiele“ hingewiesen, die entsprechende Denkstile mitführen (z.B. Eltern und Kinder als Kunden zu begreifen). Kontrovers wurde diskutiert, ob schon die Erwartung an organisationale Optimierung kritisch zu sehen ist oder ob eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Zielen (Wohlbefinden des Kindes, Subjektorientierung, Demokratisierung usw.) notwendig ist, auf deren Grundlage dann eine Adaption von Managementkonzepten auf die Elementarpädagogik möglich wäre.

Als ein anerkanntes Konzept wird in der Bestandsaufnahme auf die Qualitätskriterien von Tietze Bezug genommen, die als Indikator von Qualität – und damit Ziel von Organisationsentwicklung – das Wohlbefinden der Kinder und die Entwicklung und Bildung von Kindern benennt. Was unter Wohlbefinden der Kinder verstanden werden kann, darüber gibt es in der Kindheits- und Elementarpädagogik bereits einen Diskurs, was Bildung gegenwartsbezogen zur Selbstbestimmung der Kinder beitragen kann/soll, wäre noch zu präzisieren.

Die ExpertInnen bestätigen die Annahme, dass sich in den vergangenen Jahren eine erhebliche Veränderungsdynamik entwickelt und gesellschaftliche, politische und pädagogisch-konzeptionelle Impulse für eine Veränderung und systematische Entwicklung von Einrichtungen der Elementarpädagogik gegeben sind. Allerdings werden nicht alle Impulse gleichermaßen umgesetzt: zum Beispiel ist die Forschung zum Beitrag der Elementarpädagogik für Kompetenzentwicklung und Bildungschancen von Kindern für die Praxis in Kitas relevant, die Ergebnisse werden aber noch nicht hinreichend auf die jeweils zuständige Ebene und die dort handelnden Personen konkretisiert. Hier ist ein hohes Maß an organisationsrelevantem Veränderungsbedarf zu vermuten, das bislang aber von den AkteurInnen noch nicht wahrgenommen wird. Zugleich sollte bedacht werden, dass sich in der Praxis Lösungen entwickelt

haben, die in der Forschung noch nicht wahrgenommen werden. Zu prüfen wäre z.B., ob die oben konstatierten Folgen schnell wachsender Organisationen in Kitas tatsächlich wirken.

Auch wenn das Wohlbefinden der Kinder im Mittelpunkt steht, können bei der Organisationsentwicklung andere Interessen und Einflussfaktoren nicht außer Acht gelassen werden: z.B. die Motivation von MitarbeiterInnen, Hierarchien und Ressourcen. Kritisch werden lineare Modelle bewertet, die lediglich einen idealisierten Prozess vom Ist- zum Soll-Zustand vorgeben und die Rahmenbedingungen, Besonderheiten und Unterschiedlichkeit des Feldes nicht hinreichend berücksichtigen. Am Beispiel der Raumgestaltung lässt sich die Komplexität von OE-Maßnahmen verdeutlichen (s. Skizze von Angelika von der Beek im Anhang). Die Raumgestaltung muss pädagogische Aspekte einer kindgerechten Umgebung ebenso berücksichtigen wie gesundheitliche Belastungen von ErzieherInnen (gesundes Sitzen, Schallschutz) sowie baurechtliche und technische Erfordernisse. Häufig wird die Raumgestaltung aber nicht gemeinsam mit den ErzieherInnen und den Kindern entwickelt, sondern der Rahmen von Träger-VertreterInnen und ArchitektInnen vorgegeben.

Das Beispiel zeigt auch wie schwierig es ist, in der Elementarpädagogik „die Organisation“ klar abzugrenzen von anderen externen Einflussfaktoren und Akteuren (Träger, Eltern, andere Akteure des Sozialraums). Hier wäre eine begrifflich-konzeptionelle Arbeit notwendig, die Organisationsentwicklung von Systemsteuerung unterscheidet. Zugleich – und dies war eine wesentliche Ergänzung der Betrachtung des Feldes – ist es notwendig, den Steuerungsbedarf und die Steuerungsmechanismen im Bereich der Elementarbildung zu berücksichtigen (s.u.). Hierzu liegt ebenfalls erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf vor.

Von den oben vorgestellten Organisationsmodellen präferieren die ExpertInnen das Organisationsverständnis von Glasl. Zu den beiden genannten Entwicklungsmodellen von Tietze oder von Ditton lässt sich keine klare Position konstatieren. Dies ist vermutlich auf die noch klärungsbedürftigen Modellbestandteile zurück zu führen: In welchem Verhältnis stehen die Akteursebenen zueinander? Welche Verantwortung, Entscheidungskompetenz haben sie/sollen sie haben? Wie lassen sich die Zielkriterien (Bildung und Wohlbefinden der Kinder) so präzisieren, dass sie für die praktische Arbeit in den Einrichtungen handhabbar sind? Auch sollte die Komplexität von OE nicht unterbewertet werden: OE bedeutet „die Software, also die Programmierung der Organisation (zu) verändern“ (Kommentar Evelyn Spataru). Eine bewusste Veränderung ist deshalb nur möglich, wenn das Zusammenwirken der einzelnen Modellbestandteile berücksichtigt wird.

4.2 Steuerung

In der Elementarpädagogik finden aktuell verschiedene, nicht aufeinander abgestimmte Innovationsprozesse statt. Die Frage ist, wie diese verschiedenen Entwicklungslinien in OE-Prozesse integriert werden können. Zudem droht eine Überforderung oder Veränderungsmüdigkeit der AkteurInnen. Diese Beobachtung wurde in mehreren Beiträgen in der Diskussion im Workshop bestätigt.

Zu berücksichtigen ist auch die große Unterschiedlichkeit in der Trägerlandschaft, die auch zu Qualitätsunterschieden beiträgt. Abgesehen von Unterschieden innerhalb der Einrichtung, der Elternschaft, den Kindern, dem Personal usw. sind je nach Trägerschaft die Einflussmöglichkeiten von außen sehr unterschiedlich, ebenso die Ressourcenausstattung und die Veränderungsbereitschaft.

Wer sind die AkteurInnen?

- Die **Kinder**, denen allerdings bislang kaum Einflussmöglichkeiten eingeräumt werden, vor allem nicht bei größeren, längerfristig wirkenden Entscheidungen.
- Die **pädagogischen Fachkräfte**: diese Gruppe ist sehr heterogen, je nach Ausbildung, der Erfahrung und Motivation ist ihre Unterstützung in OE-Projekten verschieden, eine Diskutantin spricht von strukturelle(m) Konservatismus vieler Mitarbeiter (und auch Führungskräfte), die sich nach Beständigkeit, Ruhepausen und Routine sehnen und nicht selten von den Anforderungen des permanenten Wandels überfordert werden.
- Die **Leitungskräfte** haben eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung von pädagogischen Konzepten in Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Deshalb wäre in der Aus- und Weiterbildung für Führungskräfte darauf zu achten, dass diese beiden Perspektiven angemessen berücksichtigt und Widersprüche zwischen diesen Anforderungen z.B. in Supervisionen bearbeitet werden können.

Zu berücksichtigen ist, dass die Gruppe der Leitungskräfte sehr unterschiedlich ausgebildet ist und die Laufbahn in die Leitungsposition noch sehr uneinheitlich in den verschiedenen Einrichtungen geregelt ist.

- Häufig vernachlässigt oder unterschätzt wird der Einfluss der **Kita-Träger** und der **kommunalen Träger** der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, die Einrichtungen der **Administration** und die **Eltern(schaft)**. Administration und Träger prägen die Kultur der Einrichtungen mit, indem sie Elementarbildung als „Kostenfaktor“ oder als gesellschaftliche Aufgabe betrachten. Der Einfluss der Eltern nimmt zu und verändert sich – durch den Rechtsanspruch wird Kinderbetreuung nicht mehr als Kann-Leistung gesehen, um die man „betteln“ muss, die Eltern werden anspruchsvoller. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass „Elternzufriedenheit“ nicht gleichzusetzen ist mit „Kinderzufriedenheit“ und zudem Eltern möglicherweise bei der Auswahl der Einrichtung schlussendlich nicht nach der Qualität des Bildungsangebots sondern der Qualität der Betreuungszeiten entscheiden.

Das sozialräumliche Umfeld hat großen Einfluss auf die Lebensbedingungen der Kinder und damit auf die Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungschancen, die durch Einrichtungen der Elementarpädagogik gefördert werden sollen. Dies kann durch Konzepte der Sozialraumorientierung in Kitas, z.B. Zusammenarbeit mit Familienservices u.ä. bearbeitet werden. Dadurch werden jedoch noch weitere AkteurInnen beteiligt und die Komplexität von Veränderungen im Feld weiter gesteigert.

Ob die Steuerungserfordernisse bereits gesehen und politisch konzeptionell aufgegriffen werden, ist fraglich. Zumindest ist festzustellen, dass das „Neue Steuerungsmodell“ nicht mehr neu ist, jedoch in der Umsetzung als große Herausforderung wahrgenommen wird. Steuerung in der Elementarbildung muss diskursiv und auf allen Verantwortungsebenen stattfinden. Damit stellt sich auch in diesem Kontext die Frage nach den Zuständigkeiten, dem Austarieren von pädagogischen und administrativen Anforderungen, den relevanten „Stellschrauben“ usw.

4.3 Entwicklung des Berufsfeldes

Als dritte thematische Ergänzung ist der Einbezug der Entwicklung des Berufsfeldes anzusehen, wobei von den ExpertInnen positive wie negative Aspekte genannt werden. Die Entwicklung des Berufsfeldes und Entwicklung der Organisationen hängen insofern zusammen, als die oben genannten Impulse nicht nur zur Systematisierung der Organisationsstrukturen, sondern auch zur Professionalisierung beigetragen haben. Zudem ist eine Ausdifferenzierung der Berufe im Bereich der Elementarpädagogik zu beobachten, die Rückwirkungen auf die Organisationen haben wird. Vor allem die Herausbildung professioneller Leitungen, die pädagogische und administrative Managementaufgaben wahrnimmt, ist eine notwendige Voraussetzung für die Arbeit in großen Einrichtungen (große MitarbeiterInnen-Teams, plurale Gruppenangebote mit verschiedenen Altersgruppen, von der Krippe bis zum Hort u.ä.m.). Aber auch die Spezialisierung von Aufgaben in der Beratung, der Planung, der Konzeptentwicklung, der Elternarbeit usw. wird sich positiv auf die Organisationen auswirken, da hierdurch spezialisiertes Wissen aufgebaut und in der Weiterentwicklung der Organisationen zur Verfügung gestellt werden kann. Diese Trends kommen auch in der Akademisierung des Berufsfeldes zum Ausdruck bzw. ermöglichen eine Ausweitung der Studienangebote sowie eine Ausdifferenzierung und Ausweitung des Tätigkeitsfeldes.

Des Weiteren ist zu beobachten, dass die Tätigkeit von elementarpädagogischen Fachkräften zu einem „Lebensberuf“ wird, d.h. es arbeiten zunehmend Fachkräfte über die gesamte Berufslaufbahn in der Elementarpädagogik. Dies legt es nahe, Konzepte der Personalentwicklung zu erarbeiten, die horizontale und vertikale Karrierewege innerhalb des Berufsfeldes unterstützen. Dem gegenüber sind aber auch andere Entwicklungen zu konstatieren, die eine langfristige Tätigkeit in der Elementarpädagogik konterkarieren. Zu nennen sind der hohe Anteil an Teilzeit- und befristeter Beschäftigung, der einer Professionalisierung entgegen steht und zu Fluktuation beiträgt. Diese Beschäftigungsbedingungen in Verbindung mit den oben beschriebenen Anforderungen und Herausforderungen könnte mit ein Grund dafür sein, dass OE-Prozesse als zusätzliche Belastung erlebt und abgelehnt werden.

5. Perspektiven

Die explorative Literaturstudie und Diskussion mit Expertinnen und Experten hat bestätigt, dass Einrichtungen der Elementarpädagogik unter einem hohen Anpassungsdruck stehen und eine Weiterentwicklung der Organisation durch rasches Wachstum sowie gestiegene, heterogene Erwartungen von Trägern, Familien und Kooperationspartnern herausgefordert wird. Bislang gibt es allerdings kaum systematische Forschung darüber, ob und wie Einrichtungen auf diese Herausforderungen reagieren und welche Konzepte der Organisationsentwicklung für die Elementarpädagogik angemessen sind.

Folgende Perspektiven zu Forschung und Entwicklung lassen sich aus unseren Recherchen und der Diskussion mit ExpertInnen ableiten:

- **Bestandsaufnahme zu „guten Beispielen“**

In einer Exploration und Analyse guter Praxis kann herausgearbeitet werden, wie Innovationen erfolgreich umgesetzt wurden und welche Prozesse und welche Rahmenbedingungen dafür erforderlich sind. Auf dieser Grundlage können Empfehlungen für das Vorgehen aber auch Kriterien von „Readiness“ für Veränderungen vorgelegt werden.

- **Entwicklung eines OE-Modells gemeinsam mit Praxiseinrichtungen**

In einem Pilotprojekt mit Praxiseinrichtungen kann exemplarisch die Implementation von Organisationsentwicklungskonzepten durchgeführt und die Erfahrungen der Modelleinrichtungen nutzbringend für weitere Erkenntnisse zur Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik aufbereitet werden.

- **Entwicklung von Standards**

Aus den bisherigen Erfahrungen mit Organisationsentwicklungsprozessen lassen sich Standards ableiten. Zum Teil liegen schon reflektierte Erfahrungen vor, zum Beispiel bei der Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen. Hier lässt sich nachvollziehen, wie pädagogische Konzeption und Infrastrukturentscheidungen zusammenspielen.

- **Entwicklung von Modulen für Studienangebote und Fortbildungen**

Die gewonnenen Informationen über Modelle und Praxiserfahrungen sollten als Materialien und Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften in der Elementarpädagogik aufbereitet werden. Insbesondere in den Studiengängen sind zwar entsprechende Module zu Leitung und Management vorgesehen. Wie in der Diskussion mit ExpertInnen deutlich wurde, ist die materiale Grundlage der Module allerdings unbefriedigend. Über Fortbildungen könnte zudem ein erweiterter Kreis von AkteurInnen bei Trägern, Kooperationspartnern, Elternvertretungen usw. erreicht und einbezogen werden.

Darüber entstand die Idee, die Kooperation und das Format des Workshops zu institutionalisieren, da alle Beteiligten die Diskussion als sehr fruchtbar empfanden. Denkbar wäre die Einführung regelmäßiger „Gespräche zur Elementarpädagogik“, für die eine Förderung von regionalen Stiftungen und Sponsoren denkbar wäre.

6. Literatur

Asmussen, Sören (2012): Qualitätssicherung und -entwicklung in der Elementarpädagogik. Hamburg.

Bergt, Torsten (2011): Wenn die Führung noch im Damals lebt. Probleme mit der Führung im Kontext schnell wachsender Organisationen. In: Göhlich, Michael; Weber, Susanne; Schiersmann, Christiane & Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 155-165.

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

Bredereck, Melanie (2013): Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz – ein wirksames Qualitätsentwicklungsinstrument? Frankfurt am Main.

Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter & Terhart Ewald (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92.

Fend, Helmut (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.

Gebhard, Clemens (2011): Bildung und Management in der Frühpädagogik. Aufgaben und Kompetenzen von Führungskräften mit Blick auf die Bildungspläne im Elementarbereich. Oberried.

Glasl, Friedrich & Lievegoed, Bernard C. J. (1993): Dynamische Unternehmensentwicklung. 2. Auflage. Stuttgart.

Glasl, Friedrich & von Sassen, Hans (1983): Reformstrategien und Organisationsentwicklung. In: Glasl, Friedrich (Hrsg.): Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung. Organisationsentwicklung in der Praxis, 4, S. 17–46.

Klieme, Eckhard & Tippelt, Rudolf (2008): Qualitätssicherung in Bildungswesen: eine aktuelle Zwischenbilanz. In Klieme, Eckhard & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53, S. 7–15.

Joachim, Patrice (2013): Evaluation eines Ganztagschulversuchs. Die Jean-Jaures-Grundschule in Luxemburg. Münster.

Schiersmann, Christiane & Thiel, Heinz-Ulrich (2009): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden.

Schreyögg, Georg (2008): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden.

Strehmel, Petra (2008): Wovon hänge „gute Bildung“ tatsächlich ab? Kindergarten heute, 1, S. 8–13.

Strehmel, Petra & Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiativen Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 39. München.

Stufflebeam, Daniel L. (2001): The CIPP Model for Evaluation. In Stufflebeam, Daniel L.; Madaus, George F. & Kellaghan, Thomas (Hrsg.): Evaluation models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston, S. 279–317.

Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53, S. 16–35.

Tietze, Wolfgang & Förster, Charis (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A.; Leu, H.R. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit um Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München, S. 31–66.

Ulber Daniela & Imhof Margarete (2014): Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung. Stuttgart.

von der Beek, Angelika (2014): Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Kiliansroda.

von der Beek, Angelika (2014): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Kiliansroda.

Weber, Susanne; Göhlich, Michael; Schiersmann, Christiane & Schröer, Andreas (2011): Organisation und Führung - Organisationspädagogische Verhältnisbestimmungen. In: Göhlich, Michael; Weber Susanne; Schiersmann, Christiane & Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 9–25.

7. Statements der Expertinnen und Experten

Übersicht

- a. Cornelia Armbrorst-Winterhagen
KiTa gGmbH Saarland
- b. Angelika von der Beek
WeltWerkstatt e.V. Fortbildungsinstitut Hamburg
- c. Anke Karber
Leuphana Universität Lüneburg
- d. Jens Müller
Fachhochschule Kiel
- e. Jan Nissen
Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein
- f. Peter Rahn
Hochschule Ludwigshafen
- g. Xenia Roth
Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes
Rheinland-Pfalz
- h. Evelyn Spataru
Haus der Kinder Walldorf
- i. Daniela Ulber
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Statement zur Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik

Cornelia Armbrorst-Winterhagen – Dipl. Ök, Systemische Beraterin

Ich beziehe mich bei meiner Stellungnahme auf die Erfahrung, die ich sowohl mit einer großen Organisation (130 Standorte, ca. 1900 Mitarbeitende, ca. 10.000 betreute Kinder) als auch mit einem Träger (1 Einrichtung, 14 Mitarbeitende, 95 Kinder) gesammelt habe.

Als Basis für eine Organisation, die eine lernende sein soll, bedarf es Mitarbeitende, die Mitgestaltende und nicht nur Reagierende sind. Dies setzt voraus, dass sowohl die Leidenden, also auch die im Gruppendienst Tätigen zumindest als beratende Instanz von den Spezialisten für die Entwicklung ernst genommen werden, um die Akzeptanz der Entwicklung und die damit einhergehenden Veränderungsnotwendigkeiten zu erzielen. Die Leitungen der Standorte nehmen demzufolge sowohl an pädagogischen, als auch organisationsentwicklungsrelevanten Fortbildungen teil, und nehmen auch kontinuierlich Reflexionsarbeit, z. B. in Form von Supervision wahr. Dies dient auch der Rollenklärung. In der Praxis ist das nicht immer gegeben.

Sieht man sich die Ausbildungen der Einrichtungsleitungen an, so kann festgestellt werden, dass hier Heterogenität herrscht. D. h. es befinden sich sowohl Erzieherinnen ohne Zusatzausbildung, als auch Diplom-SozialpädagogInnen in leitender Position, die mit einem gemischten Pool aus Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und zum Teil Kinderkrankenschwestern dem wachsenden Anspruch gerecht werden wollen und sollen.

Bei den im Konzept beschriebenen Kriterien zur Evaluation ist die Frage der „Elternzufriedenheit“ erwähnt worden, die muss aber nicht unbedingt mit der „Kinderzufriedenheit“ übereinstimmen. Hier ist die Gefahr der Unschärfe gegeben, da der an die Einrichtungen gestiegene Anspruch der Eltern nicht selten mit einer schwächeren Erziehungskompetenz einhergeht. Wichtig wäre hier eine realistische Konkretisierung der Evaluationskriterien. Wird der Wunsch nach „Bildung“ eventuell von Seiten der Eltern als gesellschaftlich akzeptierter Anspruch eingefordert, tatsächlich ist aber umfangreiche Betreuung Motivation bei der Auswahl der Einrichtung.

Mir wäre darüber hinaus auch wichtig zu klären, ob sich die Entwicklung der Organisation auch und insbesondere an den aktuellen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ausrichtet oder ob, wie bereits beachtet, insbesondere betriebswirtschaftliche Konzepte „übergestülpt“ werden.

Das Kind steht im Mittelpunkt der Bemühungen, auch der Organisationsentwicklung – steht es damit nicht gelegentlich auch im Weg? Das muss Konsequenzen für den Ansatz einer Organisationsentwicklung haben.

ExpertInnen-Workshop Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik, am 3./4. Dezember 2014, an der Universität Heidelberg, im Internationalen Wissenschaftsforum, organisiert von Monika Buhl, Tanya Freytag und Carola Iller, gefördert durch die Robert Bosch Stiftung Stuttgart

Statement von Dipl.-Päd. Angelika von der Beek, Hamburg, zu Entwicklungs- und Forschungsperspektiven für die Organisationsentwicklung in der Elementarpädagogik und zwar zum räumlichen Aspekt der Strukturqualität von Kitas

Sowohl zur Entwicklung als auch zur Steuerung des Prozesses, in dem Kitas neu gebaut, umgestaltet und grundrenoviert werden, finde ich es sinnvoll, einen Kontrakt zwischen den Akteuren Träger, Leitung und Architekt, herzustellen, der den Architekten an die pädagogische Konzeption bindet. Das hat zur Voraussetzung, dass – soweit vorhanden - die Leitung (mit dem Team), abgestimmt mit dem Träger oder der Träger ein Konzept erarbeitet hat, das dem Architekten vermittelt werden kann – am besten unter Heranziehung der Fachberatung und/oder verbunden mit dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema “Raumgestaltung”, um mit dem Architekten auf Augenhöhe kommunizieren zu können, wobei, wie gesagt, der Architekt verpflichtet werden soll, “Pädagogik in Architektur” umzusetzen. Das sollte wegführen von singulären, repräsentativen Architektenbauten hin zu Häusern, die den Kindern größtmögliche Spielräume eröffnen und das heißt, dass sie eher schlicht sind, also ohne repräsentative, hohe Eingangshallen, ohne ungewöhnliche Grundrisse und ohne ausschließlich architektonisch motivierte Akzente, sondern “gebaute Pädagogik” nach dem Vorbild der Reggio-Pädagogik, wobei ich das Vorbildliche in der institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen der Kommune Reggio als Träger der Kitas, dem Kita-Team, der Fachberatung (pedagogista) und dem Architekten sehe.

Um die räumlichen Aspekte der Strukturqualität von Kitas zu entwickeln, halte ich ein Weiterbildungsprogramm sowohl für Pädagogen als auch für Architekten sinnvoll, aber auch für technisches Personal sowie für Verantwortliche für Sicherheit und Gesundheit, was auch dazu führen sollte, dass nicht weiter sehr viele unterschiedliche Akteure unverbunden neben einander her agieren und eine kindorientierte pädagogische Konzeption konterkarieren.

Zur Entwicklung des räumlichen Aspektes der Strukturqualität gehört auch die Einbindung von oftmals isolierten Programmen, wie z.B. “Gesunderhaltung am Arbeitsplatz”, in die Entwicklung der gesamten Organisation, d.h. die Kitas sollten nicht nur der Adressat von Einzelmaßnahmen, wie "gesundes Sitzen" sein, damit diese kostspieligen Maßnahmen nicht wirkungslos verpuffen.

Eine unbedingt notwendige Ergänzung zu diesen Fort- und Weiterbildungsangeboten, sehe ich in verbindlichen Vorgaben für die Träger zur Gewährung von mindestens 4 Studientagen im Jahr, um “inne zu halten” und über die Arbeit nicht nur, aber auch in den Räumen reflektieren zu können.

Statement

zum Thema „Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik“ im Nachgang zum ExpertInnenworkshop, 3./4.Dezember, Heidelberg

Dr. Anke Karber

Das kindheitspädagogische Feld in Deutschland befindet sich seit einigen Jahren in einer immensen Umbruchphase. Beeinflusst durch unterschiedlichste Strömungen - wie gesellschaftlichen Veränderungen, politische Neuordnungen und pädagogisch-fachliche Entwicklungen – befinden sich Theoriebildung, Forschung, Ausbildung/Studium und Praxis der Kindheitspädagogik in einer starken Entwicklung. Diese Veränderungen haben nicht nur Konsequenzen für die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und für die konkrete Interaktionsgestaltung in Kindertageseinrichtungen, sondern fordern insbesondere Reflexionen und Entwicklungen in Bezug auf die organisatorische Gestaltung in Einrichtungen und im System der Kindertageseinrichtungen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine kritische Reflexion organisationaler Strukturen für ein begründetes und reflektiertes Handeln, Entscheiden, Planen, Organisieren und Leiten in kindheitspädagogischen Einrichtungen notwendig ist (vgl. Karber 2012). Der sich darauf beziehende Forschungsstand kann jedoch als sehr gering beschrieben werden, hingegen der Bedarf Bereich der Organisationsentwicklung als sehr vielfältig und heterogen. Aufgrund der hohen Komplexität des Feldes ist die im veranstalteten Workshop gewählte Herangehensweise der Einbeziehung Vertreter/innen verschiedener Bereiche (Wissenschaftler/innen unterschiedlicher Disziplinen, Praxisvertreter/innen, Gewerkschaftsvertreter/innen, Politischvertreter/innen) zu begrüßen. Diese hier entstandene Diskussions- und Austauschplattform erscheint folgerichtig für die Ermöglichung der notwendigen Entwicklung von - komplexitätsberücksichtigenden - Forschungsprogrammen und Modellskizzen organisationaler Betrachtungen.

Aufgrund der vielfältigen Ansatzpunkte wird nachfolgend exemplarisch nur auf einen Aspekt, auf die Herausforderungen der Übertragbarkeit von Evaluations- und Organisationsentwicklungsansätzen und damit die notwendigen Entwicklungsbedarfe innerhalb interdisziplinärer bzw. verschiedene Perspektiven integrierenden Herangehensweisen, eingegangen. Organisationale Betrachtungen können aus unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Perspektiven erfolgen. Um die in Kindertageseinrichtungen enthaltenen organisational-komplexen Strukturen aufzubrechen und sichtbar zu machen existieren verschiedene Ausgangspunkte. Es könnte auf (wirtschaftsnahe) *Management- und Organisationstheorien* oder Argumentationen des *Sozialmanagements* (u.a. Merchel 2006) Bezug genommen werden. Ihnen allen ist jedoch gleich, dass diese für den Bereich der Kindertageseinrichtungen analysiert, reflektiert und reformuliert werden müssen. Denn eine rein an betriebswirtschaftlicher Logik (u. a. Gewinnorientierung) ausgerichtete Betrachtung organisationaler Strukturen der Kindertageseinrichtungen würde den pädagogisch-inhaltlichen Anforderungen nicht gerecht werden. Denn vielmehr stehen die im *personenbezogenen sozialen Dienstleistungsansatz* (u. a. Schaarschuch) – *eine weitere mögliche theoretische Fundierung der organisationalen Betrachtung von sozialen Einrichtungen* - enthaltenen Konzeptionen der Koproduktion, der Subjektorientierung, der Demokratisierung, der geringen Standardisierung, der Unterstützung der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit und der Einbettung in das Wohlfahrtsstaatssystem im Vordergrund (vgl. Grunwald & Thiersch 2003; Leiprecht 2009; Rabe-Kleberg, 1996). Exemplarisch kann die Herausforderungen der Übertragbarkeit von wirtschafts- bzw. betriebswissenschaftlichen Perspektiven auf erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zusammenhänge an der Analyse Leiprechts zu „Managing Diversity“ nachvollzogen werden. Er analysiert, warum „Managing Diversity

im Bildungs- und Sozialbereich nicht auf eine betriebswirtschaftliche Logik [zu] reduzieren [ist]“ (ebd. 2006). Stellt andererseits aber auch die fruchtbaren Möglichkeiten einer solchen „integrierende[n] Perspektive“ (ebd.) heraus. Für die Betrachtung der Kindertageseinrichtungen lässt sich somit fordern, durchaus Möglichkeiten der Übertragbarkeit von Organisationsentwicklungsansätzen auszuloten, jedoch unter der Priorisierung des pädagogischen Blickwinkels. Dabei bedarf auch dieser (kindheits)pädagogische Blickwinkel weiterer Konkretisierung. Denn mit den angesprochenen Herausforderungen zu Übertragungsmöglichkeiten werden Fragestellungen herausgefordert, die sich auf das Verhältnis von Profession und Wissenschaft bzw. Theoriebildung innerhalb der Kindheitspädagogik (vgl. Rabe-Kleberg 2008) beziehen. Im Kontext eines interdisziplinären – bzw. verschiedene Perspektiven integrierenden - Blickwinkels ist die Entwicklung eines disziplinären Standpunktes innerhalb der Kindheitspädagogik notwendig, erscheint aber aufgrund der hohen Komplexität und der noch generell wenig systematisierten Forschung des Feldes besonders herausfordernd.

Literatur:

- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2003). Lebenswelt und Dienstleistung. In T. Olk & H.-U. Otto (Hrsg.), Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle (S. 67–89). München & Unterschleißheim: Luchterhand.
- Karber, Anke (2012): Management im Sozialen. Kindergarten als Organisation. In: Holzinger, Andrea (Hrsg.). Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven. Graz: Leykam 2012. S. 182-192
- Leiprecht, Rudolf (2009): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Sauer, Karin Elinor/Held, Josef (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden: VS Verlag. S. 193-214.
- Merchel, J. (2006). Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde v. (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen; Farmington Hills: Budrich, S. 237-249.

Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Aktivgesellschaft (Jens Müller, Fachhochschule Kiel)

Viele Modelle von Organisationsentwicklungsprozessen sind linear angelegt und setzen den Schwerpunkt auf die Thematisierung einer gezielt verlaufenden Veränderung (von einem analysierten Ist-Stand zu einem angepeilten Soll-Stand). Dieses Vorgehen ist pragmatisch, legitim und in der Praxis vielfach erprobt. Organisationsentwicklung kann aber nur gelingen, wenn die Rahmenbedingungen im Feld mit reflektiert werden, denn Organisationsentwicklung braucht die verlässliche Mitarbeit guten Personals. Ob und wie dies im Rahmen der Aktivgesellschaft möglich ist, wird in der folgenden Betrachtung kritisch hinterfragt.

Der Soziologe Stephan Lessenich (2012) argumentiert, dass die Bundesrepublik Deutschland sich zu einer Aktivgesellschaft gewandelt hat und dies überdeutliche Auswirkungen auf die Bürger_innen hat. Stark verkürzt kann zusammengefasst werden, dass der Staat vor dem Hintergrund endlicher Ressourcen und zunehmendem Wettbewerb mit anderen Staaten in Dilemmata steckt. Er soll u.a. den Ansprüchen der Arbeitgeber_innen und denen der Arbeitnehmer_innen gerecht werden. Um aus dieser schwierigen Lage heraus zu kommen, entwickelte sich „Flexibilität“ zur viel gepriesenen Lösungsstrategie. Die Subjekte, d.h. die Arbeitnehmer_innen sollen flexibler agieren, sich lebenslang weiterbilden und zusätzlich selbst für ihre Sicherheit mit privaten (Zusatz-)Versicherungen sorgen. Die Arbeitnehmer_innen werden keine durchgängigen Erwerbsbiografien haben, sondern sich in tlw. schnellen Intervallen auf neue Jobs einlassen müssen. Die Arbeitsform, die dieser Entwicklung entspricht, ist die Projektorientierung. Projekte sind zeitlich begrenzt, (scheinbar) gezielt einsetzbar und sind streng genommen nicht Teil der grundständigen Organisation, sondern eben (nur) Projekte.

Die beschriebenen Veränderungen führen dazu, dass sich Menschen zunehmend mit „Selbstführung“ und Selbstorganisation befassen und damit ihr eigenes „Risikomanagement“ gestalten müssen (Lessenich 2012). So werden die Anstellungsverhältnisse flexibilisiert und Chancen und Risiken subjektiviert.

Die beschriebenen Entwicklungen finden sich auch im Feld der Elementarpädagogik. Wie die Sonderauswertung des Mikrozensus (vgl. GEW 2010) zeigt, steigt die Zahl der Teilzeitbeschäftigungen und der befristeten Arbeitsverhältnisse und hält das Phänomen der atypischen Arbeitszeiten, also Arbeitszeiten unter 21 Stunden pro Woche, an. Auch wenn einzelnen Fachkräften diese Trends evtl. biografisch entgegen kommen, muss doch resultiert werden, dass die genannten Trends Risiken sind. So ist das Gehalt mit einer halben oder dreiviertel ErzieherInnenstelle gering. Anzunehmen ist für die Fachkräfte, die freiwillig keine ganze Stelle haben, dass ihr/e Partner_in besser verdient und die Arbeitsstelle in Kindertageseinrichtungen ein Zuverdienst ist. Falls allerdings die Situation der nicht-ganzen Stelle nicht gewünscht ist und keine Partnerschaft besteht, existieren kaum Möglichkeiten sich zusätzlich zu versichern oder für die Rente privat vorzusorgen. So resümiert die Autorin der Sonderauswertung auch: „Gegen das ‚Abrutschen‘ in Hartz IV gibt es – salopp formuliert - zwei ‚Versicherungen‘: Die Beschäftigung in einem Normalarbeitsverhältnis (in Vollzeit, unbefristete) und das Zusammenleben in einer Partnerschaft. Umgekehrt heißt dies aber auch: Mit einer Teilzeitbeschäftigung kann kein existenzsicherndes Einkommen erzielt werden.“ (GEW 2010:3)

Insofern sind Teile der pädagogischen Fachkräfte in schwierigen Arbeitsverhältnissen angestellt, was sich wahrscheinlich auch auf die Arbeit in einer Kita auswirkt. Wenn Pädagog_innen mit befristeten Verträgen sich nicht richtig in einer Einrichtung einleben können, sondern immer nach anderen Stellen Ausschau halten müssen - oder wenn durch längere Öffnungszeiten in Kombination mit atypischen Arbeitszeiten und Teilzeitstellen viele personelle Übergänge im pädagogischen Alltag bewältigt werden müssen, dann wirkt sich das nicht positiv auf die Bindungsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern/ Eltern aus. Damit ist aber der Kern der personenbezogenen sozialen Dienstleistung gefährdet.

Die Arbeit in Kitas ist interaktionsintensiv und kaum standardisierbar. Professionell Handeln heißt daher, Handeln unter Unsicherheitsbedingungen (vgl. Rabe-Kleberg 1996: 293f.).

Dies wiederum bedeutet: pädagogische Fachkräfte sind die wichtigsten Realisierungsgaranten, um die Arbeit in Kitas qualitativ hochwertig durchzuführen. Dafür benötigen sie allerdings Rahmenbedingungen, die die Entfaltung ihres professionellen Könnens zulassen und im besten Fall begünstigen.

Die Anstellungsbedingungen sind daher maßgeblich dafür verantwortlich, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Potenziale in der täglichen Arbeit reproduzieren und durch langjährige Personalentwicklung ausprägen können.

Erst mit Sicherheit und Konstanz in den Rahmenbedingungen der Arbeit in einer Kita, haben die pädagogischen Fachkräfte die Chance, sich voll und ganz auf die Organisationsentwicklungsprozesse einzulassen, da sie gewiss sein können, dass sie die Ergebnisse des organisierten Wandels nicht nur vorbereiten, sondern auch erleben und gestalten können. Dieser Argumentation folgend und zur Kenntnis nehmend, dass in den letzten Jahren die Ansprüche an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen höher und die Zuständigkeiten größer geworden sind (vgl. Herrenbrück et al. 2013:138ff.), gilt es, durch biografieorientierte Personalentwicklung (vgl. Hoffmann 2010) und durch langfristige, sicherere Arbeitsbedingungen, den pädagogischen Fachkräften ein sicheres Umfeld zu gewährleisten, dass sie zur Entfaltung ihrer pädagogischen Professionalität bringt und sie gleichzeitig ökonomisch absichert.

Literatur:

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - Hauptvorstand (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Frankfurt am Main.
- Herrenbrück, Sabine/ Kägi, Sylvia/ Müller, Jens (2013): Frühkindliche Bildung und Erziehung – Pädagogische Haltung und notwendige Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in einem sich wandelnden Feld. In: Blaha, Kathrin/ Meyer, Christine/ Colla, Herbert/ Müller-Teusler, Stefan (Hrsg.): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden. Springer (S. 137-158)
- Hoffmann, Wolfgang (2010): Verantwortung für Berufsbiografien. In: Sozialwirtschaft (1/2010). Berlin. (S. 20-22)
- Lessenich, Stephan (2012): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Dörre, Klaus/ Lessenich, Stephan/ Rosa, Hartmut (Hrsg.): Soziologie Kapitalismus Kritik. Eine Debatte. Frankfurt a.M. Suhrkamp. (S. 126-177)

Statement Jan Nissen

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein

Einschätzung des Diskussionspapiers von Tanya Freytag für den ExpertInnen-Workshop Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik

3./4. Dezember 2014

an der Universität Heidelberg

Das vorliegende Diskussionspapier thematisiert eine wichtige Fragestellung. Den in der Einleitung aufgestellten Thesen ist kaum substantiell zu widersprechen. Dass die Sicherung und Entwicklung von Qualität in Kindertagesstätten zunehmend in den Blick gelangt, ist begrüßenswert. Auch die wissenschaftliche Begleitung und theoretische Absicherung der Veränderungsprozesse durch Erprobung von Verfahrensweisen zur Qualitätssicherung in Kindertagesstätten ist sicher wichtig und richtig. Man muss in dem Zusammenhang allerdings darauf hinweisen, dass die angesprochenen entstandenen Studiengänge an Hochschulen, die an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern anknüpfen, keineswegs mit einer höheren Qualifikation wie z.B. dem B.A. Kindheitspädagogik abschließen, da ja auch die Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern ebenfalls auf den DQR Level 6 führt. Hier wird immer noch eine Hierarchisierung von theoretischer über beruflicher Bildung angenommen, die nach Abschluss der DQR- Diskussion sicher nicht haltbar ist. Es finden sich in dem länderübergreifenden Rahmenlehrplan zur Erzieherausbildung explizit auch Hinweise auf Berücksichtigung der Aspekte Organisationsentwicklung und Qualitätssicherungsverfahren in der Ausbildung. Neben der wissenschaftlich-theoretischen Herangehensweise darf aus unserer Sicht auch in einem frühen Stadium der Diskussion die Seite der Fachpraxis mit ihren spezifischen Sichtweisen und Fragestellungen nicht außer Acht gelassen werden. Der ExpertInnen-Workshop folgt diesem Gedanken aus unserer Sicht leider nicht in wünschenswertem Maße. Von den 23 Eingeladenen kommen 13 Vertreterinnen und Vertreter aus Hochschulen, aber beispielsweise nur 2 Personen aus der Kita-Praxis. Vertreter aus der Ebene der Fachschulen oder Vertreter von Trägerverbänden wie z.B. die Kirchen sind gar nicht zu finden. Insofern ist das Spektrum der „ExpertInnen“ von vornherein eng auf den akademischen Rahmen begrenzt und blendet wichtige Expertisen aus.

Vor diesem Hintergrund stellt sich - unbeschadet der Bedeutung der Thematik - die Problematik anders und weniger dramatisch dar, als in dem Kapitel 2 skizziert. Es ist aus unserer Sicht nicht flächendeckend zu beobachten, dass trotz der „Akzelerationsprozesse(n) sowie Komplexitätssteigerungen“ Kontroll- und Verbindungsprobleme auftreten oder die Organisation „zunehmend an Kohäsion“ (verliert) und in „lose gekoppelte Funktionseinheiten“ zerfällt. Gerade

große Träger von Kindertageseinrichtungen haben ihre Organisationsentwicklung entlang der gestiegenen Ansprüche und der in dem Diskussionspapier dargestellten Entwicklungsdynamik frühzeitig begonnen und angeglichen. Hieran in der Tagung inhaltlich zu partizipieren, best practise Lösungen vorzustellen und zu diskutieren, wäre sicherlich hilfreich gewesen, als auf rein wissenschaftlich-theoretischer Ebene zu verhandeln. Gleichwohl soll hier diese Ebene, die wissenschaftlich- theoretische Begleitung und Hinterfütterung der Prozesse, in ihrer Bedeutung nicht geschmälert werden. Ein Beispiel gelungener Verzahnung von „Praxis“ und „Theorie“ findet sich aus unserer Sicht im Deutschen Kindergarten-Gütesiegel, das in enger Kooperation mit der Praxis entstanden ist und gleichzeitig wissenschaftlich gut fundiert ist.

Der Hinweis auf das New Public Management mit seiner grundsätzlichen Ausrichtung auf die Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken ist sicher kritisch zu betrachten. Die Einführung solcher Mechanismen in die stationäre Jugendhilfe hat ganz sicher nicht zu der Erhöhung der Qualität der Jugendhilfe beigetragen, sondern zu einer erhöhten Kostendämpfung auf Kosten der Qualität. Es bleibt abzuwarten, ob sich der Qualitätsbereich der Ergebnisqualität in Überprüfungen von Organisations- und Managementsystemen in hinreichendem Maße gewürdigt finden wird. Die Qualitätsdimensionen des Deutschen Kindergarten Gütesiegels sind hier sicherlich hilfreich, Entwicklungen wie z.B. in der Jugendhilfe zu verhindern.

Insgesamt richtet sich das Diskussionspapier vorrangig an VertreterInnen aus dem universitären Bereich. In diesem Zusammenhang ist die Begrenzung der Links in Anlage 2 für Aspekte der Organisationsentwicklung und Leitung auf Studiengänge der Elementarpädagogik ein eindeutiger Hinweis auf die beabsichtigte Zielgruppe. Es erscheint wenig wahrscheinlich, dass sich die weitere Diskussion der Thematik ohne die Einbeziehung der Praxis (Fachschul-, Träger- und Einrichtungsebene), also in einem rein universitären Diskurs mittelfristig als hilfreich für eine „Weiterentwicklung der Praxis“ erweisen wird. Es ist zu wünschen, dass nach der Auftaktveranstaltung und dem Beginn eines universitär fokussierten Diskurses die genannten außeruniversitären Expertisen einbezogen werden.

Ausgangspunkt und primärer Bezugspunkt aller Arbeit in der Kindheitspädagogik müssen immer die Kinder sein, sie sind die AdressatInnen der pädagogischen Bemühungen (Bildung, Erziehung, Betreuung), die ihnen zu einem (möglichst) guten Leben Unterstützung zukommen lassen wollen. Diese Orientierung gilt auch für die Einrichtungen der Elementarpädagogik und für die in diesem Zusammenhang stattfindende Organisationsgestaltung und -entwicklung. Ich möchte mich hier für den Gedanken der primären Orientierung an den Kindern noch einmal stark machen; wissend, dass es sich bei Organisationsentwicklung um ein komplexes Gefüge handelt, bei dem u.a. formale und informale Aspekte und Regeln bedacht werden müssen, bei dem Macht und Hierarchiefragen eine Rolle spielen, bei dem in besonderer Weise wohl die Motivation der MitarbeiterInnen in den Blick genommen werden muss (vgl. Grunwald 2011).

Im von Tanya Freytag, Monika Buhl und Carola Iller vorgelegten Diskussionspapier wird auf Seite 12 Wolfgang Tietze mit einer Definition pädagogischer Qualität für den Elementarbereich zitiert. Demnach müssen pädagogische Orientierungen, Strukturen und Prozesse das kindliche Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung von Kindern aktuell und auf Zukunft gerichtet fördern sowie die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen. Meines Erachtens könnte diese Definition einen guten Ausgangspunkt für von Kindern ausgehenden Überlegungen zur Organisationsentwicklung darstellen.

Das *kindliche Wohlbefinden* ist dabei wohl am schwierigsten fassbar. Der Zugang zu den subjektiven Bedürfnissen und zu den Lebenswelten der einzelnen Kinder setzt hermeneutische Verstehenskompetenz voraus. Die Betrachtung dieser Kategorie ist von besonderer Bedeutung, sie ist die Kategorie, die die Subjekte nicht nur in den Blick nimmt, sondern mit der von den Subjekten ausgegangen wird. Dies setzt nicht nur Verstehen, sondern auch die Kompetenz zur stellvertretenden Deutung voraus. Es ermöglicht die Arbeit mit Kindern (und nicht nur *am Kind*) und ist damit wichtiger Schlüssel für Gestaltungs- und Veränderungsprozesse (in der elementarpädagogischen Praxis bildet die Beobachtung von Kindern, Situationen, Interaktionen u.a. das Material dafür). Das *kindliche Wohlbefinden* ist sicherlich *ein* Indikator für pädagogischen Erfolg - Grundlage dafür bildet aber die Orientierung an den Subjekten.

Die Kategorien Entwicklung und Bildung sind dagegen (eher) operationalisierbar. Dabei wird - so zeigt auch die Darstellung auf Seite 12 bezogen auf Bildung - vor allem orientiert an formalisierte Bildung gedacht. Das ist einerseits notwendig, wenn bedacht wird, dass formalisierte Bildungsprozesse hohen Anteil an gesellschaftlicher Integration haben. Ein solches Bildungsverständnis ist jedoch in erster Linie ein Versprechen für die Zukunft. Soll aber Bildung auch „aktuell“ gefördert werden, dann geht das nur, wenn Bildung allgemeiner verstanden wird und ein umfassender Bildungsbegriff zu Grunde gelegt wird (z.B. 12. Kinder- und Jugendbericht). In einem sozialpädagogischen Sinn zielt Bildung auf die Unterstützung der eigenständigen Gestaltung der Lebenskompetenz der AdressatInnen (Treptow 2006). Ähnlich sieht das Hans Thiersch (2008), konkretisiert es aber dahingehend, dass Bildung den konstitutiven Zusammenhang von Selbstbildung und Ganzheitlichkeit, von Leistungsfähigkeit in der Gesellschaft und Distanz und Widerstand dazu meint - und das Bildung auf Gerechtigkeit zielt. Was das jeweils konkret für Kinder bedeutet wäre zu präzisieren.

Die Kategorien zu Kindheit aktuell - also gegenwartsorientiert - und auf Zukunft gerichtet zu betrachten scheint mir insbesondere wichtig, wenn wir soziale Ungleichheit in den Fokus nehmen. Kinder, die in Lebenslagen (zum Lebenslagenkonzept allgemein Chassé 1999, bezogen auf Kinder Lutz 2004) aufwachsen, die sie in ihrer Entwicklung benachteiligen, müssen Erfahrungen machen können, die bereits gegenwartsorientiert zur Kompensation der Benachteiligungen beitragen, die also zu allererst das Wohlbefinden der Kinder im Alltag verbessern. Sozialpädagogischer Bildungsarbeit - so Heinz Sünker (2010) - geht es dabei um Be-

förderung von Demokratie, Überwindung sozialer Ungleichheit und Unterstützung individueller Handlungs- und Bewusstseinsarbeit - und dies nicht nur mit den Individuen sondern auch als Arbeit an den gesellschaftlichen Strukturen. Bildung hat hier vor allem einen emanzipatorischen, auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zielenden Anspruch. Kindern sollen dabei die Voraussetzungen zu einem selbstbestimmten und mündigen Leben vermittelt werden.

Da Einrichtungen der Elementarpädagogik familienergänzende Angebote darstellen, kommen zwangsläufig die Familien bzw. die Eltern der Kinder mit in den Blick. Neben dieser rechtlichen Perspektive spricht inhaltlich für eine solche Sichtweise, dass die Lebenslage des Kindes nicht isoliert von der seiner Eltern betrachtet werden kann: es geht immer um die Lebenslage der Familie (so wächst ein Kind in der Regel z.B. nur dann in Armut auf, wenn die Familie bzw. der Haushalt von Armut betroffen ist). Insbesondere mit der Gründung von Familienzentren sollte dem Rechnung getragen werden. Hier weiterzudenken würde bedeuten, sich sowohl mit sozialräumlichen Aspekten (z.B. mit Aneignungsräumen innerhalb und außerhalb der Organisation) als auch mit den Einflüssen der Umwelt bzw. infrastrukturellen Bedingungen des Kinderlebens auseinanderzusetzen zu müssen. Dies erachte ich ebenfalls als sinnvoll, geht aber über den eingangs angekündigten Gedanken hinaus.

Aus diesen Überlegungen leiten sich Fragen an Organisationsentwicklung ab. Zum Beispiel, welchen Beitrag eine Organisation dazu leistet, Kindern Voraussetzungen zu einem selbstbestimmten und mündigen Leben zu vermitteln - oder wie flexibel die Organisation auf die subjektiven Bedürfnisse von Kindern eingeht bzw. wie reflexiv in der Organisation darauf eingegangen kann.

Literatur

- Chassé, Karl August (1999). Soziale Arbeit und Lebenslage. In Rainer Treptow und Reinhard Förster (Hrsg.). Sozialpädagogische Integration. Weinheim und München, S. 147-154.
- Grunwald, Klaus (2011). Organisation und Organisationsgestaltung. In Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearb. Aufl. München, S. 1037-1048.
- Lutz, Ronald (2004). *Kinder, Kinder ...!* Bewältigung familiärer Armut. In Neue Praxis 34. 1. S. 40-61.
- Sünker, Heinz (2010). Soziale Arbeit und Bildung. In Werner Thole (Hrsg.). Grundriss Soziale Arbeit. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 249-266.
- Thiersch, Hans (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach (Hrsg.). Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 237-252.
- Treptow, Rainer (2006). Bildung für alle - Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In Karin Böllert et al. (Hrsg.). Die Produktivität des Sozialen - den sozialen Staat aktivieren. Wiesbaden, S. 49-55.

Xenia Roth

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen

Kaiser-Friedrich-Str. 5a / 55116 Mainz

Xenia.Roth@mifkjf.rlp.de

Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Elementarpädagogik

Diskussionsbeitrag¹ von *Xenia Roth*

Vorab...

Im für den ExpertInnen-Workshop vorgelegten Diskussionspapier bleibt für mich die Frage offen, was auf Seite 5 mit „Die Einführung eines neuen Steuerungsmodells...“ gemeint sein könnte. Denn: Schon heute ist die Kinder- und Jugendhilfe gekennzeichnet durch eine hohe (begrüßenswerte) Autonomie und Selbstverantwortung. Steuerung / governance ist daher zu diskutieren vor dem Hintergrund der Ziele der Kindertagesbetreuung. Da diese wesentlich in Beziehungen stattfinden und daher Entwicklung maßgeblich durch Diskurse (und Handlungsherausforderungen in Dilemmata-Situationen) geprägt ist, muss ein Steuerungsmodell den damit verbunden Perspektiven gerecht werden. Es bedarf einer kritischen Diskussion einer Qualitätssicherung durch „Kontrolle“ (Sicherung oder Erhebung eines „Status Quo“) und einer Qualitätssicherung durch „Diskurse / Feedbackschleifen“ - jeweils zu denken auf allen Verantwortungsebenen – um Entwicklungsprozesse zu befördern.

Die Organisationsentwicklungstheorie von Glasl u. a. halte ich für sehr geeignet, um den hier zugrundeliegenden Diskursen einen theoretischen und zugleich einen Handlungsrahmen zu geben. Es geht um Entwicklungsprozesse: pädagogisch-inhaltlich (bei Kindern, Eltern, Fachkräften, Team, Träger, System) aber eben auch auf der strukturell-organisatorischen Ebene. M. E. sind die theoretischen Ansätze von Glasl u. a. nicht mit dem Qualitätsverständnis von Tietze u. a. kompatibel; Letzterem fehlt m. E. das entscheidende Verständnis einer prozessorientierten Perspektive. Hier sind die Modelle von Schreyögg m. E. zielführend (entstammen sie nach meiner Kenntnis einem Supervisions- und Coachingsorientierten Ansatz).

(Meist) Fehlende Perspektiven

Betrachtet man das System der Kindertageseinrichtungen in Deutschland, dann wird m. E. systematisch die Bedeutung und der Einfluss nachfolgender Teilsysteme (bzgl. ihrer katalysatorischen oder entsprechend entwicklungshemmenden Wirkung) unterschätzt und in der Betrachtung vernachlässigt:

¹ Dies ist ein knapper Beitrag aufgrund meiner kurzfristigen Absage zur Teilnahme am Workshop. Nach entsprechender Rückmeldung und vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Workshops biete ich gerne eine entsprechende Ausarbeitung im Nachgang an.

- (1) Der Träger der Kindertageseinrichtung.
- (2) Der örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe (i. d. R. Jugendamt).
- (3) Allgemein: Einheiten der Administration und Verwaltung (auf unterschiedlichen Ebenen)
- (4) Die Bedeutung der Eltern (als einzelne, als Gruppe und als organisierte Einheit) für die Organisationsentwicklung.

Vor allem Verantwortungsträger in den Bereichen (1) bis (3) bestimmen maßgeblich Kulturen der Organisation, Haltungen bzgl. einer Weiterentwicklung, ein Organisationsverständnis etc. Sie setzen vielen (rechtlich oder anderweitig definierten) Inhalten einen „Filter“ der Interpretation und Auslegung auf. Sie sind maßgeblich für die Steuerung (unabhängig von einem ggf. bewusst gesetzten planvollen Handeln) der (Organisations-)Entwicklung des Systems.

Dazu ein Beispiel:

Kindertagesbetreuung wird vielfach als „Belastung der Sozialkassen“ gesehen. Entsprechend wird das Angebot einer Frühkindlichen Förderung eher als eine „Sozialleistung“ zur „Unterstützung“ von Eltern, um ein „Defizit“ (fehlende Zeit der Eltern, Bildung etc.) wahrgenommen. Damit korrespondiert, dass die Assoziationen zum Themenfeld „Jugendamt“ bei Eltern i. d. R. nicht neutral sind. Dem stünde ein Denken gegenüber, dass so beschrieben werden könnte:

- Kindertagesbetreuung wird von (nahezu) allen Eltern wahrgenommen. Es ist Teil der Grundversorgung.
- Kommunen und Gemeinden erhalten durch dieses Angebot Zugang zu allen Kindern und Familien ihres Sozial- und Verantwortungsraumes.

Aus dem jeweiligen Blick auf die Kindertagesbetreuung ergeben sich grundlegend unterschiedliche Handlungsperspektiven, die sich in Administration und Verwaltung (z. B. auch der Interpretation eines definierten Sachverhaltes) auswirken.

Eltern und Familien (4) werden maßgebliche Faktoren sein, die zwischen „Einrichtung“ und „Verantwortungsträgern der Bereiche (1) bis (3) auf unterschiedlichste Weise Einfluss nehmen werden. Dieser Einfluss nimmt bereits spürbar zu. Fachpolitisch (und organisationstheoretisch) ist dieser zunehmende Einfluss (vor allem für den Westen Deutschlands) zu begründen:

- I. Der bundesweite Rechtsanspruch ab vollendetem ersten Lebensjahr begründet (auch im Westen) ein „Ja“ der gesellschaftlichen Unterstützung von Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung. Oder: Vom beschämenden „Betteln“ zum begründeten „Fordern“.
- II. Je selbstverständlicher es für Eltern ist, einen „Betreuungsplatz“ (=Erziehung, Bildung und Betreuung) zu erhalten (Quantität), desto konsequenter werden sie die Qualität dieses Angebotes hinterfragen und einfordern. Elternbeschwerden nehmen zu.

- III. Eltern und Familie sind die für Kinder entscheidende Bildungsstätte. Eltern sind entsprechend „bildungs-mächtige“ Personen.
- IV. Kinder verbringen immer länger ihre Zeit in der öffentlich verantworteten Erziehung, Bildung und Betreuung. Sie sind zunehmend jünger beim Eintritt in die Kita und haben eine längere Verweildauer über den Tag hinweg.
- V. Die gesellschaftlichen Anforderungen an Familien und die sich daraus ergebenden Überforderungen potenzieren sich in der Kita: denn (nahezu) 100% aller Familien finden sich dort – jede ist individuell.

Bei der Betrachtung einer Organisationsentwicklung des Systems sind die genannten Teilsysteme m. E. zwingend zu berücksichtigen und in geeigneter Weise in prozessorientierte Konzepte zu integrieren.

Xenia Roth, Mainz

Diplom-Psychologin, Diplom-Theologin (kath.); Therapeutische und betriebswirtschaftliche Zusatzausbildungen, Systemisches Management und Organisationsberatung; Berufliche Tätigkeiten in der Seelsorge, der Haupt- und Berufsschule, Erziehungs- und Familienberatung, leitende Aufgaben in der kirchlichen Kinder- und Jugendhilfe, Supervision und Coaching.

Seit 1999 Referatsleiterin „Kindertagesbetreuung“ des Landes Rheinland-Pfalz. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Ausbau und Qualität der Kindertagesbetreuung, Familienorientierung in der Kita, Fachkräftegewinnung und Qualität der Fachkräfte, Fragen der Governance. Seit August 2014 stellvertretende Abteilungsleiterin „Kinder und Jugend“.

Statement Evelyn Spataru, Haus der Kinder

Qualitätsdimensionen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung

Was bringt gute pädagogische Qualität?

Was bedeutet dies für die Leitung einer Kindertagesstätte?

In der bundesdeutschen Qualitätsdebatte werden zur Strukturierung von Qualitätskriterien regelmäßig die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität herangezogen. Gelegentlich werden weitere Dimensionen benannt wie Kontextqualität, Orientierungsqualität und Management- und Organisationsqualität. Die Herkunft dieser Dimensionen wird dargestellt und deren formale Definition und inhaltliche Füllung in der Frühpädagogik in Anlehnung an die Darstellung im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aufgeführt. Die einzelnen Qualitätsdimensionen hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Gut belegt sind Einflüsse der Strukturqualität und die Qualität pädagogischer Prozesse sowie der Einfluss von Struktur- und Prozessqualität auf kindliche Entwicklung als zentraler Aspekt der Ergebnisqualität.

Was bringt gute pädagogische Qualität?

Welchen Einfluss haben der Kindergarten und die Qualität seines Angebots auf die Entwicklung und die Bildungschancen von Kindern?

Dies ist in Zeiten von PISA, das dem deutschen Bildungssystem - zumindest dem schulischen - eine außerordentliche Zementierung von Chancengleichheit je nach Herkunftsfamilie attestiert, eine außerordentlich wichtige Frage.

Fördern Kindertagesstätten mit guter Struktur- und Prozessqualität die Entwicklung von Kindern besser und vor allen Dingen nachhaltiger als schlechte Kitas? Können sie zur Minderung herkunftsbedingter ungleicher Bildungschancen beitragen?

Zur Beantwortung dieser Fragen lohnt ein Blick auf die Befunde neuerer Studien zur Effektivität der Kinderbetreuung aus dem europäischen Kontext. (EPPE-Effective Provision of Preschool Education- <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB> und Repey-Research in Effective Pedagogy in the early years)

Ergebnisse:

Die Effektstärke vom Besuch einer Kita war nur halb so groß wie die Effektstärke von Familienfaktoren (Bildungsabschluss der Eltern, Beruf, Schichtzugehörigkeit). Insbesondere Kinder aus sozial schwachen Familien profitierten von der Fremdbetreuung, waren aber weiterhin anderen Kindern gegenüber benachteiligt (insbesondere Migranten!). Hingegen wirkte sich auf Kinder, die eine schlechte Kita besuchen, die Qualität guter Familienerziehung kompensatorisch aus. Die im Rahmen dieser Studie untersuchten Kitas unterschieden sich hinsichtlich ihrer Qualität.

Kinder, die besonders gute Kitas besuchten, entwickelten sich im kognitiven und sozialen Bereich besser als die anderen Kinder, insbesondere wenn sie hier für längere Zeit (gemessen im Monat) betreut werden. Auch am Ende der zweiten Klasse erzielten diese Kinder noch bessere Ergebnisse im Lesen und Schreiben bei standardisierten Tests. (Tietze, Roßbach und Grenner, 2005). Indikatoren einer guten Fremdbetreuung waren zum Beispiel emotional und interaktiv intensive Erzieherinnen/Kind Beziehungen, eine höhere Qualifikation des Personals, mehr Wissen der Fachkräfte über das Curriculum und die Entwicklung von Kleinkindern sowie ein hochwertiges pädagogisches Angebot im Bereich der Sprachentwicklung, kognitive Förderung, Mathematik und Literacy.

Die kognitive Entwicklung der Kleinkinder wird am meisten beim gemeinsamen längerfristigen Denken gefördert. Dies kam am häufigsten zwischen Kind und Erzieherin im 1:1 Kontakt auf, eher seltener in kleineren oder größeren Gruppen. Auch primär im Freispiel. Interventionen von Erwachsenen waren da sehr hilfreich- Rollenspiel.

Gemeinsam längerfristiges Denken setzt laut Repey Studie "Research in Effective Pedagogy in the Early Years" voraus, dass sich Fachkraft und Kind über den Zweck der jeweiligen Aktivität einigen. Dies ist nur möglich, wenn sie den Entwicklungsstand des Kindes kennt, seine kognitive, kulturelle und gesellschaftliche Perspektive versteht und erfasst hat und was das Kind über die jeweilige Thematik weiß und was es versteht. Dann kann die Fachkraft eine Brücke bauen zwischen dem, was das Kind weiß und wozu es zu wissen fähig ist.

Es zeigt sich, dass es insbesondere Aspekte des Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern sind, die kindliche Entwicklung positiv stimulieren können (vgl. Fthenakis, 2003, S.227ff.).

Auch die Raumgestaltung hat nachweislich differenzierte Auswirkungen auf kindliches Verhalten und kindliche Entwicklung. Klar strukturierte Räumlichkeiten mit spezifischen Aktivitätsbereichen wirken sich auf das Spiel und Explorationsverhalten aus und unterstützen die Kooperationsbereitschaft zwischen den Kindern. Auch ist eine altersentsprechende, stimulierende Ausstattung von Räumen für die sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder förderlich.

Was bedeutet dies für die Leitung einer Kindertagesstätte?

Warum sollen und müssen sich Leitungskräfte mit Forschungsbefunden auseinandersetzen?

Welche Auswirkungen hat das auf unseren pädagogischen Alltag in der Kindertagesstätte?

Durch die Ergebnisse werden uns einerseits die Möglichkeiten und gleichzeitig auch unsere Grenzen aufgezeigt. Diese liegen oftmals an den nicht adäquaten Rahmenbedingungen in den Betreuungseinrichtungen.

Besonders problematisch ist dies zusätzlich bei nicht freigestellten Leitungen. Diese müssen nicht selten ihre Arbeit unterbrechen, um Leitungsaufgaben zu verrichten. Das ist eine Belastung und lässt wenig Raum für notwendige Fortbildungen von Mitarbeitern und auch die Installierung kontinuierlicher Lern- und Austauschprozesse im Team.

Für individualisierte und auch zeitlich länger laufende gemeinsame Interaktionen ist dies eine weitere Einschränkung neben der Gruppengröße. Aus der Perspektive eines professionellen Bildungsmanagements waren und sind Führungskräfte für eine teilweise Ermöglichung pädagogischer Situationen zuständig.

Führungskräfte müssen auch sicherstellen, dass die modernen frühpädagogischen Erkenntnisse in die Arbeit am und mit dem Kind einfließen können. Ferner ist es unabdingbar, die pädagogische Arbeit der Fachkräfte weiter zu entwickeln und auch Prozesse zu individualisieren und Bereiche wie das längere gemeinsame Denken zu stärken soweit dies möglich ist.

Eine aktive gestaltete Elternarbeit ist unverzichtbar. Forschungsbefunde zeigen offensichtlich, dass der Wirksamkeit der pädagogischen Interventionen positive wie auch negative Grenzen gesetzt sind und zwar durch die doppelt so starke Beeinflussung über die familiären Verhältnisse.

In der Einrichtung muss die Qualität unter den gegebenen Bedingungen optimiert werden, die konkrete Arbeit der Fachkräfte muss im Blick behalten werden. Dafür müssen Prozesse individualisiert werden und bislang vernachlässigte Bereiche wie das längere gemeinsame Denken zu stärken soweit dies möglich ist. Träger arbeiten zunehmend mit QM-Systemen und sehen die Umsetzung dieser Systeme als Leitungsaufgabe.

Es ist wohl eine Binsenweisheit, dass zum einen eine weiter Beschleunigung oder auch eine Verkomplizierung, der mögliche Auslöser für Organisationsentwicklungsprozesse in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen allein aufgrund der Veränderungen in den Umweltbedingungen der Einrichtungen zu erwarten ist. Viele Führungskräfte hängen im strukturellen Dilemma von Leitung in sozialen und pädagogischen Einrichtungen. Hierzu kommt ein struktureller Konservatismus vieler Mitarbeiter(und auch Führungskräfte), die sich nach Beständigkeit, Ruhepausen und Routine sehnen und nicht selten von den Anforderungen des permanenten Wandels überfordert werden.

Gefordert ist die Führungskraft im Sinne einer möglichst gelingenden Ausbalancierung von „Beruhigen“ und „Beunruhigen“. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für eine Annäherung an diese Balance ist die sichere Einschätzung des Steuerungsbedarfs für die Führungskraft. Hinsichtlich vieler OE-Prozesse in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen befinden wir uns derzeit oftmals im „push-bereich“, da man sozusagen die Software, also die Programmierung der Organisation verändern will, bzw. muss. Hier werden sehr hohe Anforderungen an die Kommunikationskompetenzen der Führungskräfte gestellt. Insofern sollte neben der unbedingt erforderlichen Klarstellung der organisatorischen Aufhängung vieler Führungskräfte im Gefüge der sozial und Bildungseinrichtungen vor allem in die kommunikativen Kompetenzen der Führungskräfte investiert werden.

Fazit und Ausklang

„Putting strategy into action“ (Kaplan und Norton, 2001) lautet die Devise. Hier geht es nach meinen Erfahrungen im Austausch mit Experten nicht um marginale Anpassung der Organisation, sondern um eine umfassende

(Selbst)-Reflexion der Personen, die an der Spitze von Organisationen stehen.

Wie erreicht man das und welche Bedingungen müssen erfüllt sein?

Klassische Instrumente, um strategische Ziele in operative Maßnahmen und langfristige Erfolge zu realisieren, sind unter anderem Change Management und Personalentwicklung.

Wie auch Prozessmanagement und Projektmanagement.

Strategisches Denken erfordert im sozialen Bereich in erster Linie einen Prozess: weg von einer Haltung: das war schon immer so und einer kategorischen Ablehnung des Marktes hin zu: wie können wir unsere Einrichtung unter Beibehaltung unserer Identität den Marktbedingungen und den Wünschen unserer Kunden anpassen und vor allem: wie können wir den Markt gestalten?

Strategisches Management im sozialen Bereich ist nach Schneider u.a. (2007, S.206ff.) nur dann effektiv möglich, wenn die Organisation bereit ist, zu lernen und die Lernprozesse der Mitarbeiter zu unterstützen.

Hier werden wir sicherlich in den Einrichtungen vor Ort auf Widerstände stoßen, gerade im Bereich der Wettbewerbsgestaltung und Kundenorientierung.

In der Praxis könnte dies mit folgenden exemplarischen Schritten beginnen:

1. Mit dem Team neuere Forschungsbefunde zur pädagogischen Qualität aufarbeiten und gemeinsam reflektieren.

Was bedeutet dies für die eigene Arbeit vor Ort? Auch im Hinblick auf Argumentationshintergrund gegenüber Eltern und anderen Akteuren im Feld.

2. Festlegung der Ziele, resultierend aus dem Leitbild:

Jede Kindertageseinrichtung sollte über ein Leitbild verfügen. Darin werden bereits festgelegte Visionen und Missionen auch im Alltag sichtbar. Diese Inhalte gilt es, im Team gemeinsam auf die Einrichtung zu übertragen. Dabei muss auch hinterfragt werden, ob die aus dem Leitbild entwickelten Ziele vor dem Hintergrund der Realität innerhalb der Einrichtung (siehe Personalschlüssel, räumliche Bedingungen usw.) auch realistisch sind.

Das bedeutet, die Sachziele der Einrichtung mit den Formalzielen in Einklang zu bringen.

3. Bereitschaft, die Prozesse in der Einrichtung zu analysieren und zu verändern:

Die Prozesse in den Einrichtungen sind immer wieder dahingehend im Team zu hinterfragen: Erreichen wir für unsere Kunden durch die Veränderung einen Mehrwert? Wertschöpfungs- und Kundenorientierung sollten aus diesem Grund im Vordergrund der strategischen Analyse stehen.

4. Im Team kann ein regelmäßig arbeitender Qualitätszirkel installiert werden:

Fragen wie: Wie können wir besser werden? Wo gibt es Unsicherheiten und Klärungsbedarf? Wie können wir Qualität sichtbar machen? Hier geht es um praktische und auf Dauer angelegte Entwicklung der Teamqualität.

5. Festlegung der Vorgehensweise

Aus der Erfahrung heraus sollten gerade im sozialen Bereich die Vorgehensweise des strategischen Managements nicht allein bei Leitung und Träger liegen, sondern mit Hilfe von Teams kooperativ kommunizierend mit allen am Prozess beteiligten Personen geschehen. Auf Grund der Umweltbeeinträchtigungen sollte dieser Prozess auch als eine „Dauerbaustelle“ definiert und auch angenommen werden.

Was wir heute als „beste Fachpraxis“ bezeichnen, kann nicht die gleiche sein, wie das, was in einigen Jahren als optimal angesehen werden wird, auch wenn viele Kernelemente Bestand haben dürften.

Dennoch: Qualität als ein perspektiven- und zeitgeistabhängiges, dynamisches Konstrukt zu erkennen, darf ebenso wenig wie das Wissen um die Unschärfe des Zusammenhangs zwischen pädagogischem Handeln und den damit intendierten Wirkungen dazu führen, auf Festlegung und Verbindlichkeiten zu verzichten. Es muss heißen, aktiv in die Diskurse einzutreten, Erkenntnisse aus größeren Forschungs- und Entwicklungszusammenhängen in Beziehung zur eigenen fachlichen Perspektive zu setzen, eigene Erfahrungen einzubringen und so zu Ko-Konstruktion von Qualitätskriterien und Standards in frühpädagogischen Einrichtungen mit beizutragen.

Literatur

Kaplan, R. S./Norton, D. P. (2001): Die Strategiefokussierte Organisation- Führen mit der Balanced Scorecard, Stuttgart

Schneider, J./Minnig, Ch./Freiburghaus, M. (2007): Strategische Führung von Non-Profitorganisationen, Bern.

Statement Prof. Dr. Daniela Ulber, HAW Hamburg, Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

ExpertInnen Workshop Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Bildung und Elementarpädagogik

Hinweise zum Text

S. 4 Studiengänge der BEK sind auch grundständig

S. 14 letzter Absatz Der OE wie auch der QM Zyklus sind ähnlich aufgebaut, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Organisationsprozesse sowie deren Gestaltung vs. Empirische Erfassung von Qualitätsbereichen), und von daher ineinander überführbar. Nicht zutreffend ist, dass der OE-Zyklus die Bestandsaufnahme darstellt

Theoretische Annahmen

Zu den theoretischen Grundlagen: Unter 2.1 werden Einrichtungen als schnell wachsende Organisationen unter Rückgriff auf systemtheoretische Theorien als Prozessen unterliegend beschrieben, in deren Verlauf lose gekoppelte (aber in sich festgekoppelte) Funktionseinheiten entstehen – ob dies, wenn auch theoretisch plausibel, im Feld der BEK tatsächlich so ist, müsste empirisch überprüft werden.

Zu den theoretischen Modellen:

Innerhalb einer Organisationsentwicklung, die ganzheitlich und an den konkrete Bedarfen, Spezifika und Zielen einer Institution ausgerichtet ist, ist von den dargestellten Modellen meiner Ansicht nach das von Glasl am geeignetsten, weil es organisationale Variablen benennt, ohne diese inhaltlich / normativ festzulegen und Ursache-Wirkungsmechanismen zu postulieren. Das Modell von Tietze zum Gütesiegel dagegen ist für die zugrunde liegende Fragestellung aus meiner Sicht zu normativ als Kriterienkatalog ausgerichtet und engt damit den Fokus stark ein – auch wenn es für eine empirische Bestandsaufnahme nützlich sein mag. Das Modell in Abbildung 3 ist im Bereich der BEK weit verbreitet, für mich ist aber nicht nachvollziehbar, warum Prozessqualität einen Output darstellen soll, hier ist das adaptierte Ditton-Modell adäquater (müsste aber noch spezifiziert werden).

Offene und zentrale Fragen zum OE-Prozess:

- Wie erfolgt eine Integration der schon laufenden Entwicklungslinien in Einrichtungen (Umsetzung der Bildungsprogramme, QM, Beobachtung und Dokumentation, Erweiterung des Krippenbereichs, Personal- und Teamentwicklung....) in den Organisationentwicklungsprozess?
- Was ist die Rolle von Leitung im OE-Prozess?
- Wie sieht ein „optimales“ Verhältnis in der Verantwortungsübernahme und Aufgabenverteilung zwischen Träger und Kita-Leitung aus bzw. was sind gangbare, differierende Modelle für unterschiedliche Konstellationen? Welcher Handlungsspielraum muss auf Seiten der Einrichtung mindestens vorhanden sein?
- Welche Expertise und welche Ressourcen sind erforderlich?
- Was sind günstige Rahmenbedingungen i.S. von Readinesskriterien für die erfolgreiche Implementation von OE?

- Welches OE-Modell ist geeignet – auch vor dem Hintergrund der Spezifik von Bildungsinstitutionen? Hier wäre aus meiner Sicht zu prüfen, was aus der Schulentwicklung übertragbar wäre (smarte Ziele, interne Evaluation der Zielerreichung, Steuergruppe, Zielvereinbarungen mit dem Träger ...)?

Forschungsideen

Grundsätzlich sehe ich zwei Forschungslinien als vielversprechend: die Exploration und Analyse guter Praxis – wie wurden Innovationen erfolgreich umgesetzt? Welche Prozesse und welche Rahmenbedingungen lassen sich hier finden? Auch: Wurde dabei überhaupt OE realisiert?

Weiterhin wäre die Implementation von OE in Modellkitas sowie deren zunächst formative Evaluation nutzbringend für weitere Erkenntnisse zur OE.