

Stiftung Haus der kleinen Forscher [Hrsg.]

Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 204 S. - (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der Kleinen Forscher"; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Stiftung Haus der kleinen Forscher [Hrsg.]: Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 204 S. - (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der Kleinen Forscher"; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288076 - DOI: 10.25656/01:28807; 10.3224/84742701

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288076>

<https://doi.org/10.25656/01:28807>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“



Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung

Stiftung Haus der kleinen Forscher:

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

PARTNER

Siemens Stiftung
Dietmar Hopp Stiftung
Dieter Schwarz Stiftung
Friede Springer Stiftung

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung
„Haus der kleinen Forscher“

Band 15

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.)

Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Herausgeber: Stiftung Haus der kleinen Forscher
Verantwortlich: Dr. Janna Pahnke
Projektleitung: Dr. Elena Harwardt-Heinecke, Katharina Musialek
Konzeption und Redaktion: Eva Weyer
Redaktionelle Mitarbeit: Stephanie Eschen, Lisa Gerloff
Weitere Informationen finden Sie unter www.haus-der-kleinen-forscher.de.

Haben Sie Fragen, Anmerkungen oder Anregungen zu diesem Band oder der wissenschaftlichen Begleitung der Stiftungsarbeit?
Wenden Sie sich an forschung@haus-der-kleinen-forscher.de.
Weitere Informationen und Studienergebnisse finden Sie auch unter www.haus-der-kleinen-forscher.de, Rubrik Wissenschaftliche Begleitung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2023 Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich

Ausgenommen von dieser Lizenz sind alle verwendeten Abbildungen, deren Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar ist. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/84742701>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden.

Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2701-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1871-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742701

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: © Christoph Wehrer / Stiftung Haus der kleinen Forscher

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau; info@textakzente.de

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Printed in Europe, gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

Inhaltsverzeichnis

Informationen über die Autorinnen und Autoren	9
Vorwort	10
Grußwort	12
<i>Bernhard Straub</i>	
Geleitwort	14
<i>Armin Schneider</i>	
Einleitung	19
<i>Stiftung Haus der kleinen Forscher</i>	
1 Überblick zur Stiftung „Haus der kleinen Forscher“	20
2 Kita-Entwicklung – Wieso, weshalb, warum?	32
Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	37
<i>Stiftung Haus der kleinen Forscher</i>	
A Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden?	49
<i>Petra Strehmel</i>	
Zusammenfassung	50
1 Einleitung	51
2 Organisationsentwicklung – Begriffe und erste Annäherung	55
2.1 Organisation und Organisationsentwicklung: Begriffsklärung	55
2.2 Ansätze der Organisationsentwicklung	57
2.3 Phasenmodelle zur Strukturierung von Organisationsentwicklungsprozessen	58
2.4 Erfolgsfaktoren und Stolpersteine in Organisationsentwicklungsprozessen	60
2.5 Schlussfolgerungen	61
3 Entwicklung von Organisationen: Gestaltungsprinzipien	63
3.1 Entwicklungsmechanismen als Motoren der Veränderung	63
3.2 Organisationales Lernen	65
3.3 Sozialpsychologische Prozesse im Zuge organisationaler Veränderungen	66
3.4 Entwicklungsmodi im geplanten Wandel von Organisationen	69
3.5 Schlussfolgerungen	71

4 Wissenschaftlich begründete Methoden der Organisationsentwicklung.	73
4.1 Zielsetzung, Diagnose und Planung als Ausgangspunkt	75
4.2 „Auftauen“ und Planen	91
4.3 Verändern	96
4.4 Restabilisierung („Einfrieren“)	100
4.5 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen.....	101
5 Beispiele aus der Praxis	104
5.1 KITA21	104
5.2 Gesundheitsförderung im Setting Kita.....	108
5.3 Qualitätsmanagement mit dem Beta-Gütesiegel.....	112
5.4 Bundesprogramm KitaPlus	116
5.5 „Markenbildung“ eines öffentlichen Kita-Trägers.....	120
6 Diskussion	125
6.1 Kriterien zur Gestaltung von Organisationsentwicklungsprojekten ...	125
6.2 Forschungsdesiderate	129
6.3 Fazit und Ausblick	132
B Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen	133
<i>Itala Ballaschk</i>	
Zusammenfassung	134
1 Kindertageseinrichtungen im Wandel – Warum es Organisationsentwicklung braucht	135
2 Organisationsentwicklung im Kontext der Frage um gute Qualität ...	137
2.1 Pädagogische Qualität	137
2.2 Organisations- und Managementqualität vs. Leadership als neue Qualitätsdimension	139
3 Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen und die Frage nach einem adäquaten Verständnis von Organisationsentwicklung.....	141
3.1 Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen	141
3.2 Entwicklung pädagogischer Organisationen am Beispiel Schule....	144
3.3 Organisationsentwicklung aus organisationspsychologischer Perspektive	147
3.4 Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen	152

4 Welche Rolle spielen Leitungskräfte für die Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen?.....	157
4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen von Leitungshandeln	157
4.2 Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen...	159
5 Ausblick.	164
6 Handlungsempfehlungen für die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“	166
Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit den Erkenntnissen umgeht.	169
<i>Stiftung Haus der kleinen Forscher</i>	
1 Einordnung der Expertisen in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung	170
2 Was die Stiftung aus den Expertisen mitnimmt.	173
2.1 Veränderungen gestalten in herausfordernden Zeiten	173
2.2 Veränderungsprozesse umsetzen	174
2.3 Bewährte Konzepte übernehmen	174
2.4 Verantwortung teilen und wichtige Akteure einbeziehen	175
3 Weitere Maßnahmen und Veröffentlichungen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“	177
Literatur	179
Bildquellenverzeichnis	198
Über die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“	199
Bisher erschienen in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“	201

Informationen über die Autorinnen und Autoren

Prof'in. Dr. Itala Ballaschk

Professorin für Frühpädagogik an der Fachhochschule Südwestfalen

Arbeitsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Transfer, Organisationsentwicklung und Leadership, empirische Forschung und Evaluation

Prof. Dr. Armin Schneider

Hochschule Koblenz, Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, Rheinland-Pfalz

Arbeitsschwerpunkte: Empirische Sozialforschung und Sozialmanagement, Organisations- und Personalentwicklung, Leadership, nachhaltiges Management, Organisationsethik, Qualitätsentwicklung im Diskurs

Prof'in. em. Dr. Petra Strehmel

Professorin für Psychologie i. R., HAW Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Personal- und Organisationsentwicklung in Non-Profit-Organisationen, Leitung und Management im System der Kindertagesbetreuung, empirische Forschung und Evaluation

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,



Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die erste Kindertageseinrichtung in Deutschland gegründet. Das ist nun weit über 100 Jahre her. Aus einer „Aufbewahrungsanstalt für Kinder bis zum vierten Lebensjahr, deren Eltern während der Sommermonate mit Ernte- und Feldarbeiten beschäftigt waren“¹, ist inzwischen, und das zum Glück, eine lebendige Bildungseinrichtung geworden. Zwar gehört sie organisatorisch noch (!) nicht zum Bildungssystem, ist aus unserer Sicht aber längst Teil dessen. Warum? Kitas sind die ersten Bildungseinrichtungen, mit denen junge Menschen in Berührung kommen. In Kitas wird der Grundstein zu einer erfolgreichen Bildungskarriere gelegt. Zugleich sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Die Anzahl der Betreuungsplätze steigt, die Zahl der Erzieherinnen und Erzieher wächst aber nicht im gleichen Maße mit. Die Anforderungen an die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung steigen ebenfalls. Kitas brauchen Strategien und Handlungswissen, wie sie erfolgreich mit hohen Erwartungen und einem ständigen Wandel umgehen können, um Kinder gut in ihrer Entwicklung zu begleiten und auch ihr pädagogisches Fachpersonal, das gesamte Team, langfristig gesund, motiviert und kompetent mitzunehmen. Hierfür braucht es vor allem Zeit. Zeit für Austausch, Zeit für Weiterbildung, Zeit für Teambuilding.

Diese Herausforderungen waren für uns die Motivation, gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung 2019 das Forum KITA-Entwicklung ins Leben zu rufen. Das Forum geht der Frage nach, inwiefern Organisationsentwicklung in Kitas zu einer hohen Bildungsqualität beiträgt. Wie schaffen Einrichtungen durch Organisationsentwicklung selbst Strategien, welche zu einer Steigerung in der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit und nicht zuletzt zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führen? Die Ausgangsthese des Forums war, dass systematische Organisationsentwicklung essenziell ist, um Lernprozesse und Veränderungen im System Kita auf verschiedenen Ebenen nachhaltig umzusetzen und so zu einer verbesserten Bildungsqualität und Problemlösungsfähigkeit beizutragen. Das Forum KITA-Entwicklung vernetzt Menschen und Organisationen, die bereits zum Thema Kita-Entwicklung geforscht haben oder Praxiserfahrungen teilen möchten, und versucht

¹ Franke-Meyer, D. (2016). *Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Zugriff am 24.04.23 unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/239356/geschichte-der-fruehkindlichen-bildung-in-deutschland/>

gemeinsam herauszufinden, wie Kindertagesstätten im Kontext ihrer vielfältigen Bezüge gestärkt werden: als weichenstellende, erste Bildungsorte, als attraktive Arbeitsstätte und als wertvoller Teil unseres Gemeinwesens.

In diesem 15. Band und auch dem bereits erschienenen Band 14 unserer Schriftenreihe stellen wir die Ergebnisse aus den im Rahmen des Forums erstellten Expertisen und damit erste Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren für Kita-Entwicklung vor (u. a. fachliche Kompetenz, soziale Fähigkeiten, Empathie). Im Zentrum stehen die Bedeutung des Teams und die der Leitung für die gemeinsame Arbeit, ein gemeinsames Bildungsverständnis, das Profil der Kita, die Rolle der Organisation und der Strukturen, das Lernen von- und miteinander und der Mut zu einer stetigen Weiterentwicklung, die Bedeutung des Trägers und die der unterstützenden Strukturen wie die unserer Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.

Ihr

Michael Fritz

Vorstandsvorsitzender der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Grußwort

von Bernhard Straub

Die Entwicklungen im Feld der frühkindlichen Bildung sind seit Jahren von einer enormen Dynamik geprägt, die ungebrochen anhält. An Kindertageseinrichtungen, ihre Träger und die pädagogischen Fachkräfte werden immer höhere Anforderungen gestellt. Nach wie vor ist ein massiver quantitativer Ausbau notwendig, bei gleichzeitig steigenden Anforderungen an die Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots. Zudem werden Einrichtungen mit aktuellen gesellschaftlichen Themen wie Inklusion oder Digitalisierung konfrontiert und müssen mit Krisen umgehen, wie der Coronapandemie oder den Folgen des Ukraine-Kriegs – und das in einer zunehmend komplexen, unsicheren und sich schnell verändernden Welt. All dem muss unter Bedingungen einer sehr angespannten Personalsituation und einer hohen Fluktuation begegnet werden.

Auf die ersten Lebensjahre kommt es an! Nie wieder lernen wir so viel und so schnell wie in dieser Lebensphase. In der frühen Kindheit wird die Basis für den Erwerb von wichtigen Kompetenzen gelegt und damit für den weiteren Bildungserfolg und für lebenslanges, erfolgreiches Lernen von Kindern. Und es braucht eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung, um allen Kindern die gleichen Entwicklungs- und Bildungschancen zu eröffnen und ihnen damit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Die qualitative Entwicklung muss deshalb mit der hohen Dynamik des Feldes Schritt halten können, auch wenn dies eines starken Engagements aller bedarf.

Es ist nun wichtiger denn je, Kindertageseinrichtungen und ihre Träger in dieser herausfordernden Situation zu stärken und mit vereinten Kräften daran zu arbeiten, zukunftsfähige Kitas und ein zukunftsfähiges System zu gestalten. Wir brauchen lernende und selbstwirksame Kitas, die Herausforderungen und Veränderungen als Chance begreifen und konstruktiv für Entwicklungs- und Lernprozesse in der Kita nutzen – ganz im Sinne von Robert Bosch, der sagte: „Immer soll nach Verbesserung des bestehenden Zustands gestrebt werden, keiner soll mit dem Erreichten sich zufriedengeben, sondern stets danach trachten, seine Sache noch besser zu machen“², ist es uns als Stiftung ein Anliegen, Kitas in ihrer Weiterentwicklung zu unterstützen, damit sie ihren Bildungsauftrag bestmöglich erfüllen können. Wir wollen dadurch einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des

² Aus einer Rede von Robert Bosch bei der Einweihung des Robert-Bosch-Krankenhauses, 1940; abgedruckt im Bosch-Zünder, 22 (1940), S. 49.

Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern leisten. Dafür engagieren wir uns schon seit vielen Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Das Engagement für Qualitätsentwicklung in der Kita verbindet uns mit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Deshalb haben wir gemeinsam das Forum KITA-Entwicklung ins Leben gerufen, um auf Basis einer wissenschaftlichen Fundierung zur Kita-Entwicklung Lösungsansätze für die Praxis zu erarbeiten.

Wir haben uns mit Problemen und Chancen im Kita-System beschäftigt, Themenfelder und Gelingensbedingungen identifiziert, Veränderungsbedarfe beleuchtet und daraus schließlich mögliche Handlungsfelder und Ansatzpunkte entwickelt, um im Sinne von Kita-Entwicklung pädagogische Qualität von Kitas systematisch zu verbessern und langfristig zu verankern.

Den Dialog zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere auch zwischen Wissenschaft und Praxis, zu fördern – dieses Anliegen stand ganz oben auf der Agenda des Projektes. Kita-Entwicklung braucht diese Vernetzung! Und es braucht den fachlichen und politischen Diskurs. Denn schließlich können Veränderung und eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Kita-Systems nur gelingen, wenn sie in einer guten und konstruktiven Kooperation zwischen Wissenschaft, Praxis, Administration und Zivilgesellschaft erfolgt.

Wir freuen uns, Ihnen in der vorliegenden Publikation und zwei weiteren Bänden die Ergebnisse und zentralen Erkenntnisse aus dem Projekt vorlegen zu können. Damit möchten wir alle Akteurinnen und Akteure ermutigen, sich auf den Weg zu machen und das Kita-System aktiv und zukunftsweisend zu gestalten – zum Wohle unserer Kinder. Denn: Jede und jeder kann etwas verändern und das Engagement jeder einzelnen Person zählt!

Unser besonderer Dank gilt den vielen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern unseres Projekts: pädagogischen Fachkräften, Kita-Trägern, Fachberatungen, Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Verwaltung und aus der Wissenschaft. Mit Ihrer Expertise und Ihrem Engagement tragen Sie alle zum Gelingen des Projekts bei!

Dr. Bernhard Straub

Geschäftsführer der Robert Bosch Stiftung GmbH

Geleitwort

von Armin Schneider

Qualität in Kindertageseinrichtungen ist nicht nur dem guten Willen und der Kompetenz einzelner pädagogischer Fachkräfte geschuldet, sondern, und darauf macht die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit dieser Publikation aufmerksam, hat sehr viel mit der Organisation im System der Kindertagesbetreuung zu tun. Organisationsentwicklung als systematische und initiierte Veränderungsaufgabe, die sowohl von Leitung bzw. Träger ausgehen muss als auch eine „Erdung“ bei den Mitarbeiter:innen benötigt, ist ebenso eng mit einer Qualitätsentwicklung verbunden wie mit der Personalentwicklung. Personalentwicklung hat alle Mitarbeiter:innen und die Passung ihrer Talente, Potenziale und Fähigkeiten mit den Aufgaben und Zielsetzungen der Organisation im Blick und kann und darf daher nicht nur auf die Weiterentwicklung der Führungskräfte reduziert werden.

Mit jedem Ansatz, Systeme zu Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement nachhaltig in einer Einrichtung einzuführen, umzusetzen oder weiterzuentwickeln, geht zwangsläufig ein Impuls zur Veränderung der gesamten Organisation einher. Eine Verinnerlichung von veränderten Prozessen und Strukturen in einer Organisation bedarf auf individueller Ebene einer gezielten Personalentwicklung, auf kollektiver Ebene einer Organisationsentwicklung. Dies zeigt zugleich auf, dass es für eine nachhaltige Organisationsentwicklung Zeit, Raum, einer Zielrichtung und Methoden bedarf. Zudem wird jede Organisationsentwicklung auch die Qualitätsentwicklung berühren, wenn es ihr nicht nur um Ablauf- und Aufbaustrukturen geht, sondern um die Güte des Erstellungsprozesses und der erstellten Güter und Dienstleistungen.

Kindertagesstätten sind diejenigen Institutionen, die, wenn sie aufmerksam für Entwicklungen sind, als allererste Veränderungen in der Gesellschaft, im Sozialraum und in den Familien wahrnehmen. Kinder bringen mit ihrem Rucksack zwangsläufig ihre Lebenswelten mit in die Einrichtung. Daher ist die Kindertageseinrichtung mit Veränderungen betraut und kann, sollte und muss auf diese Veränderungen eingehen. Das ist nicht nur in der täglichen pädagogischen Arbeit notwendig, sondern betrifft auch die Prozesse und Strukturen der Organisation.

Dass diese Veränderung auch bewusst und gesteuert erfolgt, kann mit einer Organisationsentwicklung forciert und beschleunigt werden. Maßgeblich bei einer Organisationsentwicklung ist das Prinzip, Betroffene zu Beteiligten zu machen. Wenn von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen die Rede

ist, ist dabei auch zu berücksichtigen und zu fragen, wie und an welcher Stelle die Hauptbetroffenen einbezogen werden können, sprich: Kinder und ihre Eltern bzw. Familien.

In Rheinland-Pfalz ist ein sogenannter Kita-Beirat gesetzlich verankert, in diesem soll eine Fachkraft die Perspektiven der Kinder einbringen, die FaKiB (Fachkraft für die Kinderperspektiven im Kita-Beirat). In fast allen Bundesländern ist die Beteiligung der Eltern an der Arbeit in der Kita geregelt und verankert. Diese beiden wesentlichen Perspektiven von Betroffenen gehören auch in eine Organisationsentwicklung.

Idealerweise startet eine Organisationsentwicklung als übergreifendes Projekt, in dem alle Hierarchieebenen einer Einrichtung einbezogen sind, sodass mehrere Perspektiven berücksichtigt werden können. Diese Beteiligung bedeutet nicht, dass Organisationsentwicklung beliebig ist, sondern dass relevante Gesichtspunkte bei der zielorientierten Ausrichtung der Organisation Berücksichtigung finden und Organisation nicht an den Bedarfen und Bedürfnissen der wesentlichen Stakeholder vorbei entwickelt wird.

Die ursprünglich auf Kurt Lewin zurückgehende Idee der Organisationsentwicklung ist inzwischen in vielen Bereichen der Organisationen verbreitet und hat sich weiterentwickelt. Auch für Kindertageseinrichtungen sind, wie Petra Strehmel in ihrem Beitrag deutlich macht, angepasste Ideen entwickelt worden.

Leitungen spielen in der Kita eine herausragende Rolle, jede Einrichtung bedarf einer Steuerung, einer Ausrichtung auf Ziele, daher hat hier eine Leitung eine wichtige, der Einrichtung dienende Funktion. Leitung ist nicht nur für die Ausrichtung im Innern verantwortlich, sondern muss auch dafür Sorge tragen, dass die Einrichtung nach außen Ergebnisse erzielt, dass Erkenntnisse aus der Arbeit die Rahmenbedingungen beeinflussen und schließlich mit Partner:innen aus anderen Organisationen gemeinsam in Netzwerken und mehr oder weniger lockeren Kooperationen gearbeitet wird. Da Kindertageseinrichtungen in Deutschland (vor allem in den westlichen Bundesländern) (schon anhand der Zahlen der Inanspruchnahme) von einer ursprünglichen kleinen Vormittagsbetreuung für wenige zu ganztägigen Bildungseinrichtungen (zumindest vom proklamierten Anspruch her) für nahezu alle Kinder geworden sind, da sie daher vielfach nicht nur eine familienergänzende Leistung darstellt und größere Teams Einrichtungen zu mittleren Unternehmen haben werden lassen, muss auch die Leitung professionell agieren. Leitung kann nicht länger als „freigestellt“ (gemeint ist freigestellt von der Arbeit in der Gruppe) gesehen werden, sondern muss als eigene Leistung vertortet sein und die entsprechenden Ressourcen haben.

Folgerichtig ist daher auch die von Itala Ballaschk ausgeführte herausragende Rolle der Leitungen, die selbst als Organisationsentwickler:innen agieren müssen.

Im Kontext der Qualitätsentwicklung gehen viele Autor:innen noch immer von der doch recht kleinteiligen und industriebegründeten Aufteilung in verschiedene Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualitätsdimensionen aus, zuweilen ergänzt um eine Orientierungs- oder gar Leitungsqualität. Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge hat bereits 2013 in seinen Empfehlungen die Qualität als Ganzes, die wesentlich auch von den Beziehungen ausgeht, deutlich hervorgehoben und dabei erkennen lassen, dass zu diesem „Gesamtkunstwerk“ auch wesentlich die Qualität des Trägers zu der Unterstützung und damit der Umwelt rund um die Triade zwischen Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften beiträgt: „In einem ganzheitlichen Ansatz pädagogischen Handelns ist die Qualität der Beziehung zwischen den handelnden Akteuren, insbesondere die zwischen Fachkraft/Kind, Fachkraft/Eltern und Fachkraft/Fachkraft, ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Erziehung, Bildung und Betreuung. Aber auch alle anderen Beziehungen/Interaktionen in den Strukturen und Kontexten, in die die Einrichtungen eingebettet sind, wirken sich auf das pädagogische Handeln in den Einrichtungen aus“ (Deutscher Verein für öffentliche Fürsorge, 2013, S. 6). Eine eindeutige standardisierte und einfach messbare Größe ist in Bezug auf Qualität daher weniger zielführend. Qualitätsentwicklung ist vielmehr eine im besten Sinne gut verzahnte Einheit zwischen standardisierbaren Größen und relationalen Größen, heißt: Qualitätsentwicklung bedarf auf der Grundlage von verbindlichen Vorgaben immer auch guter, offener und wirksamer Aushandlungsprozesse vor Ort.

Wenn Kitas gerade in einer Zeit des Fachkräftemangels nicht zu Betreuungsinstitutionen verkommen sollen und einen pädagogischen Anspruch haben, der für alle Kinder gleichermaßen Chancen bieten soll, dann kommt es entscheidend auf eine solche Qualität an, und zwar eine durch und durch pädagogische Qualität. In Koblenz wurde mit „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ ein inzwischen etablierter und breit evaluierter Ansatz entwickelt, der dezidiert Qualitätsentwicklung, Selbstevaluation und Organisationsentwicklung miteinander verbindet und im Rahmen von jeweils landesbezogenen Grundlagen bei den Qualitätsthemen der Einrichtung ansetzt und von dort aus die Organisation und die Qualität weiterentwickelt (vgl. Schneider et al., 2015; Schindler & Pohlmann, 2022). Auch hierbei wird das durch Vielfalt und verschiedene Verantwortungsebenen gekennzeichnete System der Kindertagesbetreuung breit einbezogen und ist in die Organisationsentwicklungsprozesse involviert. Qualitätsentwicklung im Diskurs wird in Kindertagesstätten, in der Kindertagesbetreuung, bei Trägern und im Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschulen eingesetzt, verschiedene Methoden werden vor Ort von Prozessbegleitungen genutzt (vgl. Autor:innen-gruppen IBEB, 2020).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen braucht einen Diskurs, und dieser Diskurs wird mit dieser Veröffentlichung angeregt. In diesem Sinne sind die in dieser Publikation folgenden Expertisen zugleich als Ausgangspunkt wie Grundlage für eine Weiterentwicklung sowohl der Qualitätsentwicklung als auch der Organisationsentwicklung in Kindertagesstätten zu sehen, immer hinsichtlich der Zielrichtung des normativen Anspruches des SGB VIII, durch diese „Instrumente“ die Erziehung der Kinder zu selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten in der institutionellen Kindertagesbetreuung stetig zu verbessern. An diesem Maßstab muss sich gleichermaßen die Wirkung von Qualitätsentwicklung wie Organisationsentwicklung messen lassen.

Prof. Dr. Armin Schneider

Direktor des Instituts für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit, Rheinland-Pfalz

Einleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher



- 1 Überblick zur Stiftung „Haus der kleinen Forscher“
- 2 Kita-Entwicklung – Wieso, weshalb, warum?

1 Überblick zur Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Die gemeinnützige Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ engagiert sich seit 2006 für gute frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) – mit dem Ziel, Kinder stark für die Zukunft zu machen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen. Gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern vor Ort bietet die Stiftung bundesweit ein Bildungsprogramm an, das pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte dabei unterstützt, Kinder im Kita- und Grundschulalter qualifiziert beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Das „Haus der kleinen Forscher“ hat zum Ziel, Bildungschancen zu verbessern, das Interesse an MINT und an nachhaltiger Entwicklung zu fördern und dafür pädagogisches Personal zu professionalisieren. Die Bildungsinitiative leistet damit einen wichtigen Beitrag in folgenden Bereichen:

- zur Qualifizierung des frühpädagogischen Personals
- zur Qualitätsentwicklung von Einrichtungen
- zur Persönlichkeits-, Kompetenz- und Interessenentwicklung der Kinder
- zur Nachwuchsförderung in den MINT-Bildungsbereichen

Die Hauptaktivitäten der Stiftung sind:

- der Auf- und Ausbau tragfähiger lokaler Netzwerke unter Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren vor Ort sowie Beratung und Service für die inzwischen über 200 Netzwerkpartner,
- die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. Trainerinnen und Trainern, die vor Ort pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte kontinuierlich fortbilden,
- die Entwicklung und Bereitstellung von Fortbildungskonzepten und Materialien für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte,
- die Unterstützung der Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen durch die Zertifizierung als „Haus der kleinen Forscher“ sowie
- die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der Stiftungsaktivitäten.

Qualifizierungsinitiative für Pädagoginnen und Pädagogen

Das „Haus der kleinen Forscher“ ist bundesweit die größte Qualifizierungsinitiative für Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der frühen Bildung. Sie unterstützt Kitas, Horte und Grundschulen dabei, mathematische, informatische, naturwissenschaftliche und/oder technische Bildungsschwerpunkte zu setzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu etablieren und dabei förderliche Entwicklungs- und Lernumgebungen für Kinder zu schaffen. Der pädagogische Ansatz der Stiftung knüpft an den Ressourcen der Kinder an und betont das gemeinsame Entdecken und Forschen im dialogischen Austausch (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019a). Die Stiftung fördert mit ihren Aktivitäten zudem die Umsetzung vorhandener Bildungs- und Rahmenlehrpläne der jeweiligen Bundesländer in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und unterstützt die Verankerung von BNE in den Bildungsbereichen.

Die inhaltlichen Angebote der Stiftung umfassen neben den **Fortbildungen** für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte auch pädagogische Materialien, einen jährlichen Aktionstag sowie Anregungen für Kooperationen:

- **Pädagogische Materialien:** Für die praktische Umsetzung in den pädagogischen Einrichtungen stellt die Stiftung in den Fortbildungen sowohl gedruckt als auch online (verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de) kostenlos Materialien zur Verfügung, z. B. Themenbroschüren, Forschungs- und Entdeckungskarten, didaktische Materialien und Filmbeispiele.
- **Internetpräsenz:** Die Website haus-der-kleinen-forscher.de bietet Informationen für alle Interessierten rund um die Bildungsinitiative: darunter das Bildungsangebot, Kontakt zu den lokalen Fortbildungsanbietern, Forscherideen für Kinder, wissenschaftliche Studien und Broschüren sowie Bildkarten zum Entdecken und Forschen.
- **Campus:** Auf der Online-Lernplattform campus.haus-der-kleinen-forscher.de können sich pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte zusätzlich zu den Präsenzfortbildungen vor Ort über offene oder moderierte Online-Kurse fortbilden und untereinander in diversen Foren austauschen. Alle Online-Angebote der Stiftung stehen kostenfrei zur Verfügung.
- **Blog:** Der Blog blog.haus-der-kleinen-forscher.de vom „Haus der kleinen Forscher“ bietet einen Ort des Austauschs über gute frühe MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hier präsentiert sich die Stiftung als Akteur in der nationalen und internationalen Bildungs- und Stiftungswelt und gibt zugleich einen detaillierten Blick hinter die Kulissen vom „Haus der kleinen Forscher“.

- **Social-Media-Kanäle:** Auf Facebook, Twitter, Instagram und YouTube zeigt die Stiftung unter @kleineForscher (auf Instagram unter kleine_Forscher), wie gute frühe MINT-Bildung aussehen kann. Hier teilt sie neueste Berichte und Studien, Videos von Forscherideen und Aktionen oder informiert über die neuesten Fortbildungsangebote aus dem Haus.



- **Magazin „Forscht mit!“:** Pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte erhalten quartalsweise praktische Tipps zum Entdecken und Forschen in der Einrichtung, Informationen zur Arbeit der Stiftung sowie Best-Practice-Berichte aus anderen Einrichtungen und Netzwerken.
- **„Tag der kleinen Forscher“:** An diesem bundesweiten Mitmachtag können Kinder in ganz Deutschland ein aktuelles Forschungsthema erkunden. Dazu stellt die Stiftung den pädagogischen Einrichtungen Material bereit und ruft Unterstützerinnen und Unterstützer aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zum Mitmachen auf.
- **Anregungen zur Kooperation:** Interessierte Eltern, Patinnen und Paten sowie andere Bildungspartner unterstützen das gemeinsame Entdecken und Forschen in den Einrichtungen.
- **Zertifizierung:** Engagierte Einrichtungen werden anhand festgelegter Bewertungskriterien als „Haus der kleinen Forscher“ zertifiziert. Alle sich bewerbenden Einrichtungen erhalten eine detaillierte Rückmeldung mit Anregungen für die weitere Entwicklung des gemeinsamen Entdeckens und Forschens mit den Kindern.
- **Kinder-Website:** Unter meine-forscherwelt.de gelangen Kinder im Grundschulalter in einen interaktiven Forschergarten, der sie zu eigenständigen Entdeckungsreisen animiert. Für Pädagoginnen und Pädagogen stehen Tipps für die Lernbegleitung zur Verfügung.
- **Service-Portal Integration:** Unter integration.haus-der-kleinen-forscher.de erhalten Fach-, Lehr- und Leitungskräfte durch vielfältige Materialien, praxisnahe Impulse sowie inspirierenden Erfahrungsaustausch Unterstützung bei der Integration geflüchteter Kinder in Kita, Hort und Grundschule.

Bundesweite Vernetzung

Das „Haus der kleinen Forscher“ lebt als bundesweite Bildungsinitiative vom Engagement vielfältiger Akteurinnen und Akteure vor Ort – den lokalen Netzwerken, die als dauerhafte Partner und Fortbildungsanbieter in den Regionen agieren. Zu den derzeit 194 Netzwerkpartnern zählen Kommunen und Kita-Träger, Wirt-

schaftsverbände, Science-Center, Museen, Unternehmen, Stiftungen, Vereine usw. Seit 2011 steht das Fortbildungsprogramm der Initiative auch Horten und Ganztagsgrundschulen offen.

Circa 89.000 pädagogische Fach- und Lehrkräfte aus mehr als 36.500 Kitas, Horten und Grundschulen haben bereits am Fortbildungsprogramm der Initiative teilgenommen, davon pädagogische Fachkräfte aus mehr als 28.600 Kitas sowie Fach- und Lehrkräfte aus rund 1.800 Horten und mehr als 5.500 (Ganztags-) Grundschulen.

Deutschlandweit sind rund 6.200 Kitas, Horte und Grundschulen als „Haus der kleinen Forscher“ zertifiziert, darunter rund 5.600 Kitas. Seit Herbst 2013 können sich auch Horte und Grundschulen zertifizieren lassen. Seitdem haben über 200 Horte und mehr als 300 Grundschulen das Zertifikat „Haus der kleinen Forscher“ erhalten (Stand 30. September 2023).

Das kontinuierliche Fortbildungsprogramm

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ konzentriert sich auf die Weiterqualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen in Hinblick auf das Entdecken und Erforschen mathematischer, informatischer, naturwissenschaftlicher und/oder technischer Themen mit Kindern. Seit 2018 gibt es auch Weiterbildungsangebote mit dem Fokus Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Ziel ist eine kontinuierliche Begleitung der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte: Die Teilnahme an Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen erweitert sukzessive das methodische Repertoire und vertieft das Verständnis des pädagogischen Ansatzes der Stiftung. Im Wechsel von Präsenzfortbildungen und Transferphasen können die Pädagoginnen und Pädagogen das Gelernte in der Praxis ausprobieren und sich dazu in der nächsten Fortbildung austauschen.

Zusätzlich stellt die Stiftung ein ständig wachsendes Online-Angebot zur Verfügung, mit dem jede bzw. jeder Interessierte individuell, flexibel und kostenfrei die Fortbildungsinhalte auffrischen oder vertiefen kann. Dazu gehören sowohl offene Online-Kurse, die jederzeit selbstständig bearbeitet werden können, als auch moderierte Online-Kurse zu festen Zeiten. Hier werden die Inhalte gemeinsam mit anderen Teilnehmenden erarbeitet, während eine Moderatorin bzw. ein Moderator sie begleitet. Webbasierte Seminare (kurz: Webinare) finden zu einem bestimmten Termin statt und beinhalten einen interaktiv gestalteten Online-Vortrag. Um die eigenen Praxiserfahrungen gemeinsam mit anderen pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu reflektieren, gibt es zudem themenspezifische Foren, die zum Austausch von praktischen Erfahrungen genutzt werden können.

Um möglichst vielen interessierten pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräften die Teilnahme an Fortbildungen zu ermöglichen, findet die Weiterqualifizierung über ein Multiplikationsmodell in Kooperation mit lokalen Netz-

werkpartnern statt: Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ bildet an mehreren Standorten in Deutschland sog. Trainerinnen und Trainer aus, die ihrerseits Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem lokalen Netzwerk durchführen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019b). Die Trainerinnen und Trainer qualifizieren sich durch die Teilnahme an den Präsenz- und Online-Fortbildungen der Stiftung dafür, Fortbildungen mit Pädagoginnen und Pädagogen durchzuführen. Als Unterstützung erhalten sie ausführliche Arbeitsunterlagen für ihre Aufgabe in der Erwachsenenbildung sowie die Möglichkeit, persönliches Feedback im Hospitationsprogramm der Stiftung oder in Form von Videocoaching zu bekommen. Für die Auffrischung und Vertiefung der Fortbildungsinhalte steht zudem der Online-Campus für Trainerinnen und Trainer zur Verfügung. Die digitale Lernplattform bietet neben einer Vielzahl von Online-Lernangeboten auch inhaltliche Informationen und Arbeitsunterlagen zu den einzelnen Fortbildungsmodulen. Zu bestimmten Themen gibt es die Möglichkeit, eigenständig offene E-Learning-Module zu bearbeiten, an tutoriell begleiteten Kursen teilzunehmen sowie die Online-Begleitkurse zu Präsenzfortbildungen zu nutzen. Darüber hinaus können die Trainerinnen und Trainer in Themenforen oder offenen Chats miteinander in Kontakt treten und sich austauschen. Für die Trainerinnen und Trainer werden in der Bildungsinitiative jedes Jahr unterschiedliche Fortbildungsthemen angeboten.

Seit 2017 ist der Einstieg in das Bildungsangebot der Stiftung sowohl für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte als auch für Trainerinnen und Trainer flexibel gestaltet.² Sieht die Lernbegleitung noch Entwicklungsbedarf in ihrer pädagogischen Kompetenz bzw. möchte sich einen Überblick zum pädagogischen Konzept der Stiftung verschaffen, so erhält sie das Angebot, mit den Präsenzfortbildungen „Forschen mit Wasser“ oder „Forschen mit Luft“ einzusteigen, in denen der pädagogische Ansatz der Stiftung ausführlich thematisiert wird, bzw. das Seminar oder den Online-Kurs „Grundlagenseminar – Der pädagogische Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher““ zu besuchen. Ebenso können die pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte bzw. die Trainerinnen und Trainer als Einstieg auch ein anderes Modul zu den mathematischen, informatischen, naturwissenschaftlichen, technischen Themen oder zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wählen. Die Inhalte werden in verschiedenen Formaten angeboten:

2 Mit der Flexibilisierung des Einstiegs in das Bildungsprogramm der Stiftung nimmt die Stiftung ihre Zielgruppen in eine größere Eigenverantwortung. Gemäß dem Menschenbild eigenaktiv Lernender, das dem pädagogischen Konzept der Stiftung zugrunde liegt, setzt sie darauf, dass die pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte sowie die Trainerinnen und Trainer selbst erkennen können, wo sie mit ihren Interessen und Bedarfen stehen und welches Thema oder Format der für sie passende Einstieg ins Bildungsprogramm des „Hauses der kleinen Forscher“ ist bzw. welches Angebot sie für ihre weitere Professionalitätsentwicklung nutzen wollen. Um die Nutzerinnen und Nutzer bestmöglich in ihrer Professionalisierung als Lernbegleitung zu unterstützen, bietet die Stiftung gezielt Bildungsangebote an und entwickelt diese kontinuierlich wirkungs- und bedarfsorientiert weiter.

Fortbildungen vor Ort, Selbstbildungsformate (wie Online-Kurse oder gedruckte pädagogische Materialien) und Bildungsveranstaltungen. Das Zertifikat „Haus der kleinen Forscher“ unterstützt darüber hinaus bei der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen und macht das Engagement für gute frühe MINT-Bildung nach außen sichtbar. Die Stiftung orientiert sich dabei stark an den Bedarfen, dem Vorwissen, den Vorerfahrungen und Interessen ihrer Zielgruppen.



Der Ansatz einer möglichst individuellen und bedarfsgerechten Unterstützung, den die Stiftung sowohl auf Ebene der Kinder als auch auf Ebene der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte verfolgt, findet durch das Qualitätssystem für Fortbildung auch auf der Ebene der Trainerinnen und Trainer Anwendung. Wesentliche Elemente des Systems betreffen die Bewerbung und Akkreditierung zu Beginn der Tätigkeit als Trainerin bzw. Trainer, bedarfsgerecht gestaltete Qualifizierungsphasen sowie eine alle zwei Jahre wiederkehrende Reakkreditierung. Es systematisiert und erweitert auf Basis der Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung die Anforderungen an Trainerinnen und Trainer und macht diese explizit (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019b).

Auch die inhaltlichen Angebote der Stiftung für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte werden auf der Grundlage fachlich fundierter Zieldimensionen entwickelt. Sie spezifizieren, welche Ziele mit bestimmten Angeboten erreicht werden sollen. Sowohl zu den einzelnen MINT-Bildungsdisziplinen als auch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden gemeinsam mit Fachexpertinnen und -experten Zieldimensionen für Kinder und pädagogische Fach- und Lehrkräfte erarbeitet und als Orientierungsgrundlage zur Angebotsentwicklung genutzt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2013, 2015, 2017a, 2018a, 2019c).

Die Stiftung erweiterte 2018 ihr Angebot um Fortbildungen, Inhalte und Materialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, die sich zusätzlich zu den pädagogischen Fach- und Lehrkräften erstmals auch an Kita-Leitungen wenden. Ergänzt wurde das Stiftungsangebot 2019 mit der Fortbildung „MINT ist überall“, die zum ersten Mal alle MINT-Disziplinen gemeinsam thematisiert und den Fokus auf Methoden der Lernbegleitung legt, die für alle MINT-Themen gelten. Im Jahr 2020 hat sich aufgrund der Coronapandemie die Zahl der Neuregistrierungen auf der Online-Lernplattform vervielfacht. Die Stiftung reagierte schnell und bot in-

nerhalb kürzester Zeit zusätzliche Online-Angebote zu Themen wie „Ko-Konstruktive Lernbegleitung“, „Philosophieren mit Kindern“ und „Impulse beim Forschen“ an. Seit 2021 können pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte auch über ihre Netzwerke vor Ort an Online-Fortbildungen teilnehmen. Mit dem neuesten Fortbildungsangebot „Stadt, Land, Wald“ lernen pädagogische Fachkräfte Methoden zum Entdecken und Erforschen sowie zum Mitgestalten von Lebensräumen kennen und erhalten Impulse, wie sie das Thema mit Kindern aufgreifen können.

Wissenschaftliche Begleitung und Qualitätsentwicklung

Alle Aktivitäten der Bildungsinitiative werden kontinuierlich wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ pflegt einen offenen Austausch mit Wissenschaft und Fachpraxis und versteht sich als lernende Organisation.

Ein umfangreiches Spektrum an Maßnahmen dient der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im „Haus der kleinen Forscher“ (siehe Abbildung 1). Das stiftungsinterne Qualitätsmanagement erfasst mit eigenen Evaluationsmaßnahmen und umfassendem Monitoring alle wichtigen Aktivitäten und Angebote. Dafür nutzt die Stiftung verschiedene Feedbacks und Daten aus Befragungen und dem Austausch mit den Beteiligten (wie z. B. anlassbezogene Befragungen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, der Trainerinnen und Trainer sowie der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte); eine Kombination aus quer- und längsschnittlichen Daten ermöglicht den Blick auf die aktuelle Situation und auch auf wichtige Veränderungen in den letzten Jahren. Um auf die Erkenntnisbedarfe der Stiftung flexibel reagieren zu können, werden mehrere Erhebungen mit verschiedenen Zielgruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt.

Die längsschnittliche Perspektive spielt in den internen Evaluations- und Monitoringmaßnahmen der Stiftung eine zunehmend wichtigere Rolle, auch um dem Anspruch einer stärkeren Wirkungsorientierung gerecht zu werden. Mit dem regelmäßig erscheinenden Monitoring-Bericht stellt die Stiftung wichtige Ergebnisse dieser Maßnahmen bereit. So beschreibt der Monitoring-Bericht 2016/2017 auf Grundlage einer Wirkungskette, wie das Fortbildungsangebot der Initiative zur Verbesserung der frühen MINT-Bildung in Deutschland beiträgt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2017b). Im Monitoring-Bericht 2018/2019 werden die querschnittlichen Analysen fortgeführt und durch Untersuchungsergebnisse im Längsschnitt methodisch ergänzt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a). Weiterführende Analysen dieser Daten zeigen, dass die Teilnahme an einer „Haus der kleinen Forscher“-Fortbildung auch längerfristig auf Ebene des fachdidaktischen Wissens, der Motivation und der Selbstwirksamkeit bei Pädagoginnen und Pädagogen wirkt. Die Effekte einer Fortbildungsteilnahme hängen zudem mit individuellen Eigenschaften der Pädagoginnen und Pädagogen (z. B. Kompetenz-

ausgangsniveau und Berufserfahrung) sowie mit organisationalen Rahmenbedingungen (z. B. MINT-Betreuungsschlüssel) zusammen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a, 2022).

Die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung neuer Stiftungsangebote erfolgt stets fachlich fundiert und in Kollaboration mit der Wissenschaft; neue Stiftungsangebote werden gemeinsam und im Austausch mit der Praxis entwickelt und getestet. In Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kitas sowie aus Horten und Grundschulen findet für jedes neue Fortbildungsangebot eine ausführliche Pilotierung statt, bevor die Fortbildungskonzepte und Materialien in den regionalen Netzwerken verbreitet werden. Dabei prüfen die mitwirkenden pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte erste Praxisideen auf ihre Umsetzbarkeit und geben Feedback zu den Unterstützungsangeboten der Stiftung. Die Fortbildungskonzepte werden auf Basis dieser Rückmeldungen überarbeitet und weiterentwickelt.

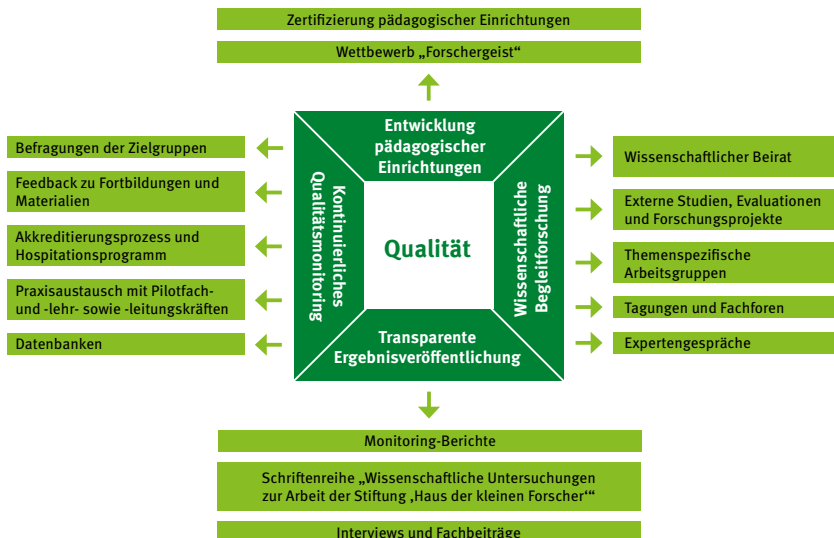


Abbildung 1. Übersicht der Maßnahmen zu Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Stiftungsangebote

Auf Einrichtungsebene ist die Zertifizierung als „Haus der kleinen Forscher“ ein weiteres wichtiges Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020b). Über die Vergabe des Zertifikats entscheidet die Stiftung in einem standardisierten Verfahren, das in Anlehnung an das Deutsche Kindergarten Gütesiegel und unter Beteiligung eines Teams aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Yvonne Anders, Christa Preissing, Ursula Rabe-Kleberg, Jörg Ramseger und Wolfgang Tietze) entwickelt wurde. Die Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens für Kitas wurden in einer

externen wissenschaftlichen Studie bestätigt (Anders & Ballaschk, 2014). Die Zertifizierung als „Haus der kleinen Forscher“ ist ein kostenfreies Verfahren zur Erfassung und Steigerung der pädagogischen Qualität bei der Umsetzung von MINT-Bildungsinhalten. Durch die Beantwortung der Fragen im Zertifizierungsfragebogen und die darauffolgende ausführliche Rückmeldung der Stiftung mit praktischen Anregungen und Tipps werden Kitas, Horte und Grundschulen in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützt. Eine Folgezertifizierung kann alle zwei Jahre erfolgen und ermöglicht die langfristige Verankerung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität auf Einrichtungsebene.

Mit dem bundesweiten Kita-Wettbewerb „Forschergeist“ würdigten die Deutsche Telekom Stiftung und die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ von 2012 bis 2020 das Engagement der Kita-Fachkräfte sowie die Qualität der Einrichtungen und motivierten sie weiter zur frühpädagogischen Bildungsarbeit im MINT-Bereich. Im September 2019 riefen die Initiatoren den „Forschergeist“-Wettbewerb bereits zum fünften Mal aus. Gesucht und in 2020 prämiert wurden herausragende Projekte, die Kinder für die Welt der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik sowie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begeistert haben. Die prämierten Projekte wurden für jeden der fünf Wettbewerbe dokumentiert und veröffentlicht, damit sie als gute Beispiele auch andere Fachkräfte für das Forschen und Entdecken in der Kita begeistern (Deutsche Telekom Stiftung & Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2021).³

Neben einem kontinuierlichen Monitoring zu Zwecken der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung wird die Stiftungsarbeit im Rahmen einer langfristig angelegten externen Begleitforschung mit renommierten Partnern fachlich fundiert und in Forschungsprojekten evaluiert. Zwei unabhängige Forschungsgruppen untersuchten von 2013 bis 2017 die naturwissenschaftlichen Bildungswirkungen in der frühen Kindheit (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b).⁴ Ziel des ersten Forschungsprojekts „Early Steps Into Science“ (kurz: EASI Science, gefördert von der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung) war es, Erkenntnisse über Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf naturwissenschaftliche Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kitas zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen über ein höheres Fachwissen und mehr fachdidaktische Kenntnisse verfügen als eine Vergleichsgruppe ohne Fortbildungen. Zudem sind Motivation zu und Interesse an naturwissenschaftlicher Bildung fortgebildeter Pädagoginnen und Päd-

3 Die Dokumentation der prämierten Projekte beim Forschergeist 2012, 2014, 2016, 2018 und 2020 sind zu finden unter forschergeist-wettbewerb.de.

4 Mehr Informationen finden Sie unter www.haus-der-kleinen-forscher.de in der Rubrik Wissenschaftliche Begleitung.

agogen größer. Auch die Kinder zeigen mehr Lernfreude, Interesse an Naturwissenschaften sowie Selbstvertrauen in ihr eigenes Können, wenn ihre Kita einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt hat (Steffensky et al., 2018). Das zweite Forschungsprojekt „Early Steps Into Science and Literacy“ (kurz: EASI Science-L, gefördert von der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, der Baden-Württemberg Stiftung und der Siemens Stiftung) untersuchte sprachliche Bildungswirkungen und die Interaktionsqualität im Kontext naturwissenschaftlicher Bildungsangebote. In der Studie konnte gezeigt werden, dass sich forschendes Lernen gut für die Sprachbildung eignet. Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen gestalten sprachlich anregendere Lerngelegenheiten für Kinder als Fachkräfte ohne Fortbildungen in diesem Bereich. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sind größer, wenn die sie betreuenden Fachkräfte zuvor eine kombinierte Fortbildung zu Naturwissenschaften und Sprache der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ besucht haben. Zudem zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der durch die Fachkraft gestalteten naturwissenschaftsbezogenen Prozessqualität und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Kinder (Rank et al., 2018).

Mit Blick auf die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung förderte die Stiftung von 2017 bis 2019 gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Studie zu den „Entwicklungsverläufen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung“ (kurz: EpFL MINT). Ziel der Studie war zu untersuchen, wie sich selbstwahrgenommene Entwicklungen pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in Bezug auf die Professionalisierung im MINT-Bereich beschreiben lassen und ob verschiedene Phasen oder prägende Ereignisse eine besondere Rolle in der professionellen Entwicklung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte spielen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen der Initiative „Haus der kleinen Forscher“ von zentraler Bedeutung für die professionelle Entwicklung in der frühen MINT-Bildung ist. Die Fortbildungen unterstützen die Pädagoginnen und Pädagogen zudem dabei, Hemmnisse gegenüber dem Forschen zu MINT-Themen abzubauen (Skorsetz, Öz, Schmidt & Kucharz, 2020).

Die Stiftung nutzt die Erkenntnisse der Studien für eine systematische Reflexion ihrer bestehenden Bildungsangebote und die wirkungsorientierte Entwicklung zukünftiger Fortbildungen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht die Stiftung transparent in der wissenschaftlichen Schriftenreihe; alle Publikationen sind zudem über die Webseite frei verfügbar.⁵

5 Alle Ergebnisse und Publikationen zur wissenschaftlichen Begleitung sind als PDF verfügbar unter: www.haus-der-kleinen-forscher.de, Rubrik „Wissenschaftliche Begleitung“. Alle Ergebnisse der externen Begleitforschung werden zudem in der vorliegenden wissenschaftlichen Schriftenreihe veröffentlicht. Eine Übersicht der bisher erschienenen Bände befindet sich auf www.haus-der-kleinen-forscher.de bzw. am Ende dieses Bandes.

Ein Wissenschaftlicher Beirat berät die Stiftung zu Forschungsfragen sowie zur fachlichen Fundierung des Stiftungsangebots. Er setzt sich aus unabhängigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachgebiete zusammen und spricht Empfehlungen an den Vorstand und den Stiftungsrat aus. Die Mitglieder des Beirats sind hochkarätige Expertinnen und Experten relevanter Fachdisziplinen und werden jeweils für drei Jahre berufen. Von 2021 bis 2023 sind dies folgende Mitglieder:

- Vorsitz: Prof. Dr. Mirjam Steffensky, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Prof. Dr. Yvonne Anders, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung
- Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München
- Prof. Dr. Nadine Bergner, TU Dresden, Didaktik der Informatik
- Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Universität Münster, Erziehungswissenschaft
- Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main, Abteilung Bildung und Entwicklung
- Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, und Evangelische Hochschule Dresden, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung
- Prof. Dr. Olaf Köller, Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel, und Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- Prof. Dr. Nina Kolleck, Universität Potsdam, Erziehungs- und Sozialisations-theorie
- Prof. Dr. Armin Lude, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Biologie, Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Prof. Dr. Jörg Ramseger, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
- Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
- Prof. Pia S. Schober, Universität Tübingen, Lehrstuhl für Soziologie mit Schwerpunkt Mikrosoziologie / Dr. Ludovica Gambaro, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden

- Prof. Dr. Christian Wiesmüller, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Abteilung für Physik und Technische Bildung, und Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB), Ansbach
- Prof. Dr. Bernd Wollring, Universität Kassel, Didaktik der Mathematik

2 Kita-Entwicklung – Wieso, weshalb, warum?

Der Besuch einer Kindertagesstätte hat positive Effekte auf Kinder. Entdeckend-forschendes Lernen, Sprachentwicklung, soziale Kompetenzen, ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung und vieles mehr können in Kitas gefördert werden (Anders, 2013; Loeb, Bridges, Fuller, Rumberger & Bassok, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Zugleich sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Die Anzahl der Betreuungsplätze steigt, die Zahl der Erzieherinnen und Erzieher wächst aber nicht im gleichen Maße mit. So stand die Vorstellung des Fachkräftebarometers der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021) unter dem Titel „Frühe Bildung zwischen Expansion und Fachkräftemangel“. Die Anforderungen an die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung steigen ebenfalls: Gesetzliche Vorgaben, Ansprüche vonseiten der Eltern, Dokumentationspflichten und regelmäßige Evaluationen stellen große Herausforderungen an Kita-Fachkräfte, Leitungen und Träger.

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wird, bietet die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ vielfältige Bildungsangebote, um pädagogische Fach- und Leitungskräfte in der Kita fit zu machen für gute MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Band 10 dieser Schriftenreihe (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b) wurde empirisch dargestellt, wie die Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte wirken. In den EASI-Science-Studien konnte gezeigt werden, „dass pädagogische Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen über ein höheres Fachwissen und mehr fachdidaktische Kenntnisse verfügen als eine Vergleichsgruppe ohne Fortbildungen. Zudem sind Motivation zu und Interesse an naturwissenschaftlicher Bildung fortgebildeter Erzieherinnen und Erzieher größer. Auch die Kinder zeigen mehr Lernfreude, Interesse an Naturwissenschaften sowie Selbstvertrauen in ihr eigenes Können, wenn ihre Kita einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt hat“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b, S. 253).

Über die Qualifizierung von einzelnen Fach- und Leitungskräften hinaus hat sich die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zum Ziel gesetzt, Kitas auf ihrem Weg als „Haus der kleinen Forscher“ zu unterstützen. Damit sich die gesamte Einrichtung entwickeln kann und MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung vom gesamten Team getragen und gestaltet wird, benötigen Kitas noch mehr. So lautete eine Empfehlung der Forschungsgruppen EASI Science (Steffensky et al., 2018) und EASI Science-Literacy (Rank et al., 2018) an die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Bildungsqualität und Implementation früher MINT-Bildung *in den Einrichtungen* stärker in den Blick zu nehmen. Mit Blick auf die Organisation kann

der Lerntransfer von Fachkräften in ihren Alltag und in das Kita-Team unterstützt werden. Durch gezielte Organisationsentwicklung kann das Fortbildungsangebot noch nachhaltiger genutzt werden und die Bildungsqualität in den Einrichtungen steigen.

Seit 2020 fördert die Stiftung daher gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung das Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität. Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“. Mit diesem Kita-Programm nimmt die Stiftung die Einrichtungen als ein Gesamtsystem in den Blick und setzt auf einen Weiterbildungsansatz, der personenbezogene und organisationale Aspekte miteinander verschränkt und berücksichtigt, dass sich die Art der Führung und Organisation einer Einrichtung auf die pädagogische Arbeit in dieser Einrichtung auswirkt (Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014; Strehmel & Ulber, 2017). Während der Modellphase (2020–2022) wird das Programm „KiQ“ sowohl von der Stiftung evaluiert als auch von einer externen Forschungsgruppe wissenschaftlich begleitet. Ziel ist es, wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Erfolgsindikatoren für eine Implementierung des entdeckenden und forschenden Lernens in Kitas zu gewinnen. Weiterhin sollen Empfehlungen zu einer zukünftigen Verankerung des Konzepts im regelmäßigen Qualifizierungsangebot der Stiftung und ihrer gleichnamigen Fortbildungsinitiative „Haus der kleinen Forscher“ abgeleitet werden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.).

Zusätzlich hat die Stiftung gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung GmbH das Kooperationsprojekt Forum KITA-Entwicklung ins Leben gerufen. Es beschäftigt sich mit den theoretisch-empirischen Grundlagen von Kita-Entwicklung und sucht nach Antworten, was Organisationsentwicklung für den besonderen Bereich Kita bedeuten und zur Weiterentwicklung von Bildungsqualität beitragen kann.

2.1 Forum KITA-Entwicklung

Kindertageseinrichtungen stehen im Spannungsfeld zwischen gestiegenen Erwartungen und Strukturen, die eine eigenständige Entwicklung von Kitas oft eher hemmen, als sie bei einer Entfaltung ihrer Potenziale zu unterstützen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bertelsmann Stiftung, 2022; Buhl, Freytag & Iller, 2016; Fuchs-Rechlin & Smidt, 2015). In Fachdebatten wird häufig betont, **was** sich ändern soll – unklar bleibt



aber zumeist, **wie** Kitas und ihre Akteurinnen und Akteure Veränderung selbst gestalten können. Die Pandemiesituation hat die Frage nach einem Umgang mit und der Gestaltung von Veränderungsprozessen sichtbarer gemacht. Kitas brauchen Strategien und Handlungswissen, wie sie produktiv mit hohen Erwartungen und einem ständigen Wandel umgehen können, um Kinder gut in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Das Forum KITA-Entwicklung stellt sich daher die Frage, ob und wie Einrichtungen durch Kita-Entwicklung selbst Strategien erarbeiten können, die zu einer Qualitätsentwicklung u. a. in der pädagogischen Arbeit und einer höheren Arbeitszufriedenheit führen. Ausgehend von der Annahme, dass Ansätze der Organisationsentwicklung (OE) Chancen für einen aktiven Umgang mit Veränderungen bieten, sofern sie an die Besonderheiten des Feldes angepasst werden, untersucht das Forum, wie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Kitas angeschoben und partizipativ gestaltet werden können.

Ziel einer partizipativen Kita-Entwicklung ist es, die Potenziale der Akteurinnen und Akteure zu entfalten und damit die Selbststeuerungsfähigkeit von Einrichtungen zu befördern. Organisationsentwicklung ist damit ein Thema, das im Bereich Kita bereichernd sein kann, allerdings bisher noch wenig diskutiert oder gar beforscht wurde. Mit dem Forum KITA-Entwicklung gehen die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ und die Robert Bosch Stiftung der Frage nach: Wie kann Organisationsentwicklung zur Qualitätsentwicklung in Kitas beitragen?

Während die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit der Antwort auf diese Frage Kitas noch besser dabei unterstützen möchte, eine qualitativ hochwertige MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer Einrichtung Kita zu verankern, bringt die Robert Bosch Stiftung zudem Wissen und Erfahrungen zum Thema Schulentwicklung ein, das in Schulen zu positiven Veränderungen geführt hat und auch in der Kita Nutzen bringen könnte. Beide Stiftungen möchten Ergebnisse zur Fachfundierung zusammentragen, Handlungsempfehlungen ableiten und die Bedeutsamkeit und Potenziale von Organisationsentwicklung in Kitas aufzeigen. Denn in ihrer Arbeit mit pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen stellen beide Stiftungen immer wieder fest: Es besteht ein großer Wissensbedarf zu der Frage, wie Prozesse der frühkindlichen Bildung in Einrichtungen gestaltet und gestärkt werden können. Mit dem Forum KITA-Entwicklung wollen die Projektpartner dazu beitragen, gemeinsam mit den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren Erfahrungen, Qualitätsbegriffe und Zukunftsbilder für das System der frühkindlichen Bildung zu erschließen und dadurch die Qualitätsentwicklung in Kitas, anwendbar für verschiedene Bildungsbereiche, voranzutreiben. Ziel des Forums ist die Gewinnung und Bündelung von Wissen und das Erkennen wirksamer Handlungsansätze, um Kitas in ihrer Entwicklung als Bildungsorte zu unterstützen. Die entstandenen Erkenntnisse des Forums sind dabei über die MINT-Bildung hinaus

auch für andere Bildungsbereiche, z. B. die künstlerische oder die sprachliche Bildung, relevant.

Die Initiatorinnen des Forums KITA-Entwicklung (Projektlaufzeit März 2019 bis Februar 2023) gaben sich das Motto „Verstehen. Vernetzen. Verändern“. Damit sind drei Zieldimensionen des Projektes angesprochen. Ein Schwerpunkt war es damit, eine fachliche Grundlage für Kita-Entwicklung zusammenzutragen und auszuwerten (Verstehen). Hierzu gehören die vorliegenden Expertisen sowie eine umfassende Situationsanalyse des Projektes, in die Erkenntnisse des Fachdiskurses und empirischer Studien einfließen. Die Projektergebnisse wurden im Austausch immer wieder überprüft. So suchten die Stiftungen in einer Reihe von Fachgesprächen, Konferenzen und anderen Austauschformaten den Dialog mit Akteurinnen und Akteuren aus allen Bereichen, die zum System der frühkindlichen Bildung gehören (Vernetzen). Durch diesen Austausch konnte einerseits ein umfassendes Bild entstehen, inwiefern Maßnahmen der Organisationsentwicklung zur Steigerung der Bildungsqualität in Einrichtungen der Frühpädagogik beitragen können. Andererseits kann die Vernetzung verschiedener Akteurinnen und Akteure aller Ebenen des Systems selbst als Maßnahme der Organisationsentwicklung begriffen werden. Dem „Verändern“ ist darüber hinaus die Entwicklung eines Produkts zur Unterstützung des Lerntransfers in Kitas als einer wichtigen Komponente von Kita-Entwicklung (siehe Fazit und Ausblick, in diesem Band) zuzurechnen.

2.2 Entstehung der vorliegenden Expertisen

Um Konzepte und Aktivitäten vom Kita-Entwicklung fachlich zu untermauern und den Dialog wissenschaftlich zu bereichern, hat das Forum KITA-Entwicklung die Erstellung verschiedener Expertisen ausgeschrieben. Diese sollen die theoretisch-empirische Grundlage für die weitere Arbeit der Stiftungen und Entwicklung von Maßnahmen für die Praxis bilden. Die Expertisen bereiten den vorhandenen Stand der Wissenschaft zielgerichtet zu den Fragen des Projekts auf. Geklärt werden sollte insbesondere,

- wie sich Organisationsentwicklung definieren lässt, auch in Abgrenzung zu anderen Konzepten wie Qualitäts- oder Changemanagement,
- welche Besonderheiten das System Kita aufweist und was Organisationsentwicklung in diesem Bereich bedeuten kann,
- welche Beispiele es in der Praxis bereits gibt, die als Kita-Entwicklung eingeordnet werden können, und was wir aus diesen lernen können,

- welche Erfahrungen in anderen Ländern zu Kita-Entwicklung gemacht wurden und was sich aus diesen für Deutschland ableiten lässt sowie
- welche Rolle Leitungskräfte in Organisationsentwicklungsprozessen spielen und welche Form von Leitung für Kita-Entwicklung förderlich ist.

Insgesamt sind im Projekt Forum KITA-Entwicklung vier Expertisen zu Kita-Entwicklung entstanden:

Peter Cloos, Carola Iller (Universität Hildesheim), Stephanie Simon und Jessica Prigge (Technische Universität Dortmund) setzen sich in ihrer Expertise mit der Frage auseinander: **„Was macht Organisationsentwicklung im Bereich Kita aus?“**. Daniela Ulber (HAW Hamburg) und Dagmar Bergs-Winkels (ASH Berlin) betrachten **„Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas“**. Petra Strehmel (HAW Hamburg) gibt Antworten auf die Frage **„Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden?“**, und Itala Ballaschk (Fachhochschule Südwestfalen) schreibt **„Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen“**.

Die Expertisen wurden 2022 in drei Online-Veranstaltungen vorgestellt und mit einem gemischten Publikum aus Kita-Praxis, Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie Politik diskutiert.⁶

Die Expertisen von Cloos et al. sowie von Ulber und Bergs-Winkels wurden in Band 14 der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“ veröffentlicht. In diesem Band 15 werden die Expertisen von Strehmel und Ballaschk publiziert.

Der vorliegende Band 15 ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Einleitung zur Stiftungsarbeit und zum Thema Kita-Entwicklung (Kapitel 1 und 2) werden die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse der Expertisen (Kapitel 3) dargestellt. Es folgen die beiden ausführlichen Expertisen (Beiträge A und B). Welche Empfehlungen sich aus den wissenschaftlichen Erarbeitungen ableiten lassen und wie diese in die weitere Arbeit der Stiftungen einfließen, wird im abschließenden Kapitel „Fazit und Ausblick“ dargestellt.

⁶ Die jeweiligen Vorträge sind im Rahmen von kurzen Blog-Artikeln unter folgendem Link verfügbar: <http://www.hdkf.de/blog-fke>.

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Stiftung Haus der kleinen Forscher



Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Petra Strehmel und Itala Ballaschk geben zu Beginn ihrer jeweiligen Expertisen zur Organisationsentwicklung (OE) in Kindertageseinrichtungen eine begriffliche Einordnung von Organisationsentwicklung, u. a. in Abgrenzung zum Begriff des Change Managements. Weiterführend werden von ihnen die Besonderheiten von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen sowie die Bedeutung verschiedener Akteurinnen und Akteure im System Kita für OE-Prozesse diskutiert. Abschließend stellt Petra Strehmel folgende Aspekte heraus:

- Zentral für das Gelingen von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist die Einbindung des Trägers.
- Planende und durchführende Personen eines OE-Prozesses benötigen ein breites Methodenrepertoire, ein Grundverständnis von organisationalen Strukturen, Prozessen sowie von Entwicklung und Lernen.
- Die Bedeutung von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen wächst, um flexibel auf Veränderungen im Kontext ihres Systems (bspw. durch den steigenden Fachkräftemangel, Pandemiebedingungen etc.) reagieren zu können.
- Zentrale Herausforderung ist: Organisationsentwicklung braucht zusätzliche Ressourcen.

Itala Ballaschk schließt ihre Expertise mit konkreten Handlungsempfehlungen an die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, bei denen sie die drei Akteursgruppen Kita-Leitungen, Fachkräfteteams und Träger in den Blick nimmt:

- **Kita-Leitungen:** Fort- und Weiterbildungsangebote für Kita-Leitungen sollten ausgebaut werden, mit dem Ziel, sie zu einem authentischen, partizipativen und visionären Leadership-Stil zu befähigen. Bereitgestellte Materialien sollten die Kita-Leitungen darin unterstützen, OE-Prozesse auf Teamebene anzustoßen.
- **Fachkräfteteams:** Organisationsentwicklung kann nur gelingen, wenn alle Organisationsmitglieder an den Veränderungsprozessen beteiligt sind. Deshalb ist es entscheidend das gesamte Team einer Kindertageseinrichtung auf partizipative Weise einzubinden und Wissen zur sowie Methoden der Organisationsentwicklung im gesamten Fachkräfteteam zu verankern.

- **Träger:** Über Austausch- und Informationsformate, die an die verschiedenen Trägerstrukturen angepasst sind, sollte Trägern ihre Verantwortung als Führungsinstanz für organisierten, einrichtungsspezifischen Wandel bewusst gemacht werden.

In der Gesamtschau beider Expertisen lassen sich folgende Punkte als zentral für die Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen identifizieren:

1. Organisationsentwicklung als Konzept mit verschiedenen Ausprägungen
2. Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung in einem besonderen Feld
3. Das Team als Schlüsselfaktor
4. Die besondere Verantwortung von Kita-Träger und Kita-Leitung
5. Leadership als besonders geeigneter Führungsstil

Diese fünf Aspekte werden im Folgenden beschrieben und die zentralen Ergebnisse beider Expertisen zusammengeführt.

1. Organisationsentwicklung als Konzept mit verschiedenen Ausprägungen

Wie kann Organisationsentwicklung verstanden werden? Im Vorgänger-Band dieser Schriftenreihe hielten die Autorinnen und Autoren fest, dass der Begriff nicht einheitlich verwendet wird, und zwar nicht nur bezogen auf die frühe Bildung, sondern in einem allgemeinen Sinne. Dennoch ließen sich wichtige Merkmale herausarbeiten, die generell mit dem Konzept Organisationsentwicklung verbunden werden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023).⁷

Die hier vorliegende Expertise von Petra Strehmel (Beitrag A) beschäftigt sich mit Organisationsentwicklung aus organisationspsychologischer Perspektive und stellt dabei heraus, dass ein Konzept nicht mit einer Methode verwechselt werden sollte. Wenn die Erwartung an Organisationsentwicklung ist, dass es sich um einfache Anleitung handeln müsse, die von Organisationen unterschiedlichster Art abgearbeitet werden kann und dann zum Erfolg führt, wird diese Erwartung enttäuscht. In der Expertise von Strehmel heißt es: „Organisationsentwicklung ist nicht als Methode oder Sozialtechnologie, sondern als ein Konzept mit vielfältigen Ausprägungen zu verstehen“ (Abschnitt A 2.1).

Sie definiert zunächst eine Organisation als „ein gegenüber der Umwelt offenes System [...]. Es ist gekennzeichnet durch die zeitliche Überdauerung und das Verfolgen spezifischer Ziele. Die Offenheit des Systems als soziales Gebilde zeigt

⁷ Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2023). *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14)*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

sich in Form seiner Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen mit einzelnen Individuen und Gruppen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation. Eine Organisation kann eine Kita, ein Träger, ein Wohlfahrtsverband, ein Krankenhaus etc. sein“ (Abschnitt A 2.1). In dieser Definition zeigt sich bereits eine Komplexität, die dem Verständnis von Organisationsentwicklung als Methode entgegensteht, denn OE muss verschiedene Ebenen im System (z. B. verschiedene Abteilungen oder Hierarchiestufen), Strukturen, Prozesse, Gruppen und Individuen einbeziehen. Das Beispiel macht auch deutlich, dass Organisationsentwicklung an den Grenzen der Organisation nicht Halt macht. Organisationen sind nach außen offen, und eine Kita kann beispielsweise nicht losgelöst von ihrem Träger betrachtet werden. Strehmel betont im Weiteren den partizipativen Aspekt von OE: „Organisationsentwicklung ist als ein aktiver und partizipativer Prozess zu verstehen, der Verhaltensänderungen der sich entwickelnden Individuen, Teams oder Organisationen anstößt und von den Betroffenen mitgetragen werden sollte“ (Abschnitt A 2.1).

Organisationsentwicklung als Konzept muss also unterschiedlich auf die verschiedenen Gegebenheiten der konkreten Organisation und ihrer Teile reagieren können. Dazu kommen verschiedene theoretische Modelle und Prozesse zum Einsatz, die Strehmel in Kapitel A 4 in Bezug auf die verschiedenen Phasen von OE-Prozessen darstellt.

Ballaschk kommt in ihrer Expertise zu ähnlichen Schlüssen und definiert Organisationsentwicklung als „systematisches und geplantes Veränderungsbemühen“ (Abschnitt B 3.3), wobei der Wandel nicht von einzelnen Personen(gruppen), sondern der gesamten Organisation getragen wird.

Die konkreten Ziele und Anlässe von OE-Prozessen können unterschiedlich sein, dennoch zeigt sich in der Definition eine Abgrenzung von anderen Ansätzen wie beispielsweise dem Qualitätsmanagement, das in erster Linie auf eine Ver-

besserung des Outputs angelegt ist. Beide Expertisen betonen, dass Organisationsentwicklung auf zwei Ebenen wirkt: „Ziel ist es, die Leistungsfähigkeit einer Organisation (Effektivität) sowie die Arbeitsbedingungen der Mitglieder (Humanität) zu verbessern“ (Abschnitt B 3.3). Organisationsentwicklung ist damit ein ganzheitlicher Ansatz, in dem insbesondere auch die Individuen und Gruppen, die ihn gestal-



ten, eine wichtige Rolle spielen. In Kapitel A 3 ihrer Expertise beschreibt Strehmel ausführlich, wie Lernen und Entwicklung einer Organisation mit menschlichem Lernen und der Entwicklung verglichen werden kann und welche sozialpsychologischen Prozesse eine Rolle spielen. Sie kommt zu dem Schluss: „OE ist ein Prozess, der von den Aktivitäten der Betroffenen getragen sein muss. Die Veränderung von Organisationen kann nicht von außen bewerkstelligt werden, sondern Organisationen können sich als autopoietische Systeme von innen heraus verändern, indem sie die Organisationsmitglieder mit ihren individuellen Interessen, kreativen Ideen und der Bereitschaft zur Mitwirkung einbeziehen“ (Abschnitt A 3.5). Dabei ist auch von Bedeutung, dass Veränderungen typischerweise ambivalent als Chance und Bedrohung erlebt werden und entsprechende Maßnahmen getroffen werden sollten, um die Motivation der Mitarbeitenden zu stützen bzw. Widerständen adäquat zu begegnen. Hier ist besonders ein passender Führungsstil gefragt, wie ihn auch Ballaschk (siehe Kapitel B 4) beschreibt.

Beide Expertisen nehmen eine Abgrenzung von Organisationsentwicklung zum verwandten Konzept des Change Managements vor. Organisationsentwicklung enthält Aspekte von Change Management, letzteres ist aber in seinen Zielen und Methoden begrenzter. Von Change Management wird gesprochen, wenn eine klar umrissene Veränderung umgesetzt werden soll. Während in Strehmels Expertise Change Management vor allem auf den Einsatz externer Beraterinnen und Berater (siehe Abschnitt A 2.2) bezogen wird, sind in Ballaschks Expertise die Maßnahmen zur Umsetzung von Veränderungsvorhaben gemeint (siehe Abschnitt B 3.3), sodass hier Change Management auch durch interne Akteurinnen und Akteure vorangetrieben werden kann.

2. Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung in einem besonderen Feld

Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich Veränderungen ausgesetzt und haben neue Herausforderungen zu bewältigen, z. B. neue Aufgaben, erhöhte Qualitätsansprüche, Diversifizierung der Ausbildungswege und Fachkräftemangel. Insofern ist Organisationsentwicklung ein vielversprechender Ansatz für diesen Bereich. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Kitas nicht wie andere Organisationen funktionieren.

Sowohl Strehmel als auch Ballaschk beschreiben, dass es sich um ein System in öffentlicher Verantwortung handelt, das mit öffentlichen Mitteln finanziert wird und dessen Strukturen und Auftrag staatlich geregelt ist. Wenn es um OE-Prozesse geht, werden diese häufig durch politische Vorgaben (etwa Förderprogramme oder die Einführung der Bildungsprogramme in den Bundesländern) oder den Träger der Kindertageseinrichtung angestoßen. Heterogenität besteht dabei sowohl in der Trägerschaft von Kitas als auch in Bezug auf unterschiedliche Strukturen

und Regelungen in den Ländern und Kommunen. Weitere Stakeholder im System Kita sind daher Jugendämter und Verwaltung, aber auch Aus- und Weiterbildungsinstitute und Wissenschaft stehen teilweise in einem engen Austauschverhältnis mit den Einrichtungen und können deren Weiterentwicklung beeinflussen. Das System muss daher bei Entwicklungsprozessen in Betracht gezogen werden.

Kindertageseinrichtungen haben außerdem einen besonderen Auftrag. Als Non-Profit-Organisationen liegt ihre Wertschöpfung nicht im finanziellen Bereich, und es werden auch keine Produkte erzeugt. Der gesetzliche Auftrag liegt vielmehr in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. „Der gesellschaftliche Mehrwert liegt in der frühen Förderung und Unterstützung der Kinder dabei, ihre Potenziale zu entfalten, sich Weltwissen anzueignen und sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Personen zu entwickeln“ (Abschnitt A 4.1). Kerngeschäft des pädagogischen Fachpersonals ist also die Interaktion mit kleinen Kindern und in zweiter Instanz mit deren Familien. Anders als die Kundschaft von gewerblichen Organisationen stehen hier also die Empfängerinnen und Empfänger der Bildung, Betreuung und Erziehung in einem engen Verhältnis zu den Mitarbeitenden und werden häufig als Teil der Organisation betrachtet. Eine objektive Messung des pädagogischen Erfolgs im Sinne einer vergleichenden Beurteilung der kindlichen Entwicklung ist schwierig und wird häufig auch als nicht zielführend abgelehnt (siehe Abschnitt B 3.1).

Die Arbeit von pädagogischen Fachkräften ist durch die Natur ihres Auftrags mit persönlichen Anforderungen verbunden. So beschäftigen sich pädagogische Teams nicht nur mit Methoden der Bildung, Betreuung und Erziehung, sondern auch mit ihrer persönlichen Haltung, ihrem Menschenbild und der Reflexion ihrer eigenen Biografie und Sozialisation. Dies hebt sie von vielen anderen Berufen ab.

Betrachtet man Kindertageseinrichtungen als Organisationen, wird also deutlich, dass hier einerseits viele Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Erwartungen, Bedürfnissen und auch Steuerungsinteressen und andererseits der besondere Auftrag zu berücksichtigen sind. Dazu ist der Ansatz der Organisationsentwicklung gut geeignet. Modelle und Methoden, die in anderen Bereichen erprobt sind, lassen sich in verschiedenen Phasen von Entwicklungsprozessen anwenden und beziehen sich auf verschiedene Anlässe von Optimierung über Krisenmanagement bis zu radikaler Transformation (siehe Abschnitt A 3.4). Besonders hilfreich ist, dass das Konzept der Organisationsentwicklung einen hohen Grad an Beteiligung der verschiedenen Akteurinnen und Akteure nahelegt (siehe Abschnitt A 2.4), was im System Kita besonders wichtig ist.

Kita-Entwicklung ist ein vielversprechender Lösungsansatz, gleichzeitig jedoch auch eine Herausforderung. In der aktuellen Situation benötigen Kitas „viel Energie, um die strukturellen Mängel im System auszugleichen. Damit sind den OE-Prozessen in Kitas Grenzen gesetzt“ (Abschnitt A 4.5). Mängel im System

führen also dazu, dass wenig Aufmerksamkeit für vermeintlich neue Konzepte besteht, gleichzeitig Organisationsentwicklung aber notwendig ist, um mit den bestehenden Herausforderungen und Veränderungen umzugehen. „Die Organisationsentwicklung in Kitas wird vermutlich zukünftig noch an Bedeutung gewinnen. Die strukturellen Herausforderungen z. B. durch den Fachkräftemangel, aber auch neue Inhalte durch gesellschaftliche Veränderungen sowie Notwendigkeiten, Arbeitsformen in einer Pandemie oder unter veränderten Klimabedingungen neu zu gestalten, sind absehbar“ (Abschnitt A 5.3).

3. Das Team als Schlüsselfaktor

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass erfolgreiche OE-Prozesse von der Beteiligung der Mitglieder der Organisation abhängen. Damit liegt besondere Aufmerksamkeit auf der Art, wie das Team eingebunden wird. Welche psychologischen Mechanismen dabei eine Rolle spielen, erklärt Strehmel in Kapitel A 3 ihrer Expertise. Gut etabliert ist in der Kita-Praxis bereits, dass das Lernen der Organisation das Lernen der dort tätigen Individuen voraussetzt. So werden Veränderungen häufig von Einzel- oder Teamfortbildungen begleitet. Hinzu kommen sollten idealerweise weitere Formen des Gruppenlernens, die auf Austausch und Reflexion basieren. Neben Teamfortbildungen sind hier Teamsitzungen und Teamtage mit Schwerpunkt inhaltlicher Reflexion sowie Supervision und Coaching zu nennen. In Abschnitt A 3.3 erläutert Strehmel darüber hinaus, dass die Arbeit ein Vertrauen der Mitarbeitenden voraussetzt, das durch Veränderungen erschüttert werden kann. Einem Gefühl von Kontrollverlust bzw. Verlust der Selbstwirksamkeit wird häufig erst einmal durch Widerstand begegnet. Dieser ist also nicht notwendigerweise ein Zeichen von gescheiterter Organisationsentwicklung. Vielmehr ist im Zusammenhang mit Veränderung und Entwicklung grundsätzlich mit Widerständen zu rechnen, denen es adäquat zu begegnen gilt. In Kapitel A 3 wird auch der Begriff *Mikropolitik* eingeführt, um Prozesse zu beschreiben, die im Team ablaufen, die Kultur prägen und die intendierte Organisationsentwicklung förderlich oder hinderlich beeinflussen. Auch hier lässt sich methodisch ansetzen, die Kommunikation untereinander kann beispielsweise zum Gegenstand gemacht werden. Ballaschk (siehe Abschnitt B 3.4) betont außerdem, dass eine gemeinsame Vision des Teams große Bedeutsamkeit hat. Dabei geht es einerseits darum, dass Mitarbeitende die geplante Veränderung selbst als sinnvoll empfinden, andererseits um den Zusammenhalt im Team durch eine geteilte positive Vorstellung von dem Auftrag und der Ausgestaltung ihrer Arbeit.

Die Bedeutsamkeit des Teams sollte in den Phasen der Organisationsentwicklung beachtet werden. Eine Analyse der Ausgangssituation muss daher auch die Situation des Teams, z. B. die aktuelle Veränderungsbereitschaft, sowie seine Belastung bzw. Belastbarkeit in Betracht ziehen, um passende Maßnahmen für

die Entwicklung auszuwählen (siehe Abschnitt A 3.1). Im weiteren Verlauf des OE-Prozesses kommt es darauf an, dass die Veränderungen für das Team transparent und Partizipationsmöglichkeiten gegeben sind. So wird das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kontrolle erhalten, das zu einer höheren Unterstützung seitens des Teams führt.

Zu beachten ist auch, dass Veränderungsprozesse auch vom Team oder einzelnen Team-Mitgliedern ausgehen bzw. wesentlich gestaltet werden können. In Praxis-Beispielen (siehe Kapitel A 5) wird die Bedeutung des Teams illustriert. Viele der Beispiele legen großen Wert auf Partizipation aller Teammitglieder und Transparenz im Team. Auch andere Mitglieder der Organisation wie Kinder und Eltern können Impulse für Veränderungsprozesse geben und diese mitgestalten (siehe Abschnitt B 3.4).

Veränderungsprozesse betreffen häufig auch die Organisationskultur, entweder weil dies erklärtes Ziel der Organisationsentwicklung ist oder weil sie erneuert werden muss, um andere Ziele zu erreichen. Auch hier steht das Team im Zentrum. Beachtet werden sollte dabei, dass es sich dabei um langsame Prozesse handelt (siehe Abschnitt A 4.3). In Stehmels Expertise zeigt sich dies auch bei der Betrachtung von einzelnen Praxis-Beispielen: „Nachhaltige positive Effekte der Organisationsentwicklung hin zu einem einrichtungsindividuellen Qualitätshandbuch zeigten sich nach Angaben der Leitungskräfte häufig erst nach der zweiten oder dritten Zertifizierung, wenn die Ergebnisse der Qualitätsprozesse sich auch in der Organisationskultur der Einrichtungen niederschlugen“ (Abschnitt A 5.3).

4. Die besondere Verantwortung von Kita-Träger und Kita-Leitung

Führungspositionen spielen eine große Rolle bei Veränderungsprozessen. Im Feld der Kindertageseinrichtungen gehört neben der Kita-Leitung auch der Träger zur Führungsebene dazu, denn er gestaltet Rahmenbedingungen, macht Vorgaben, entscheidet über Finanzen und hat Personalverantwortung. Die Kita-Leitung ist verantwortlich für das pädagogische Kerngeschäft, für die Personalentwicklung, Kooperationen, sowie für Management-Aufgaben in der Einrichtung (siehe Abschnitt A 4.1). Dabei sind jedoch die jeweiligen Rollen nicht trennscharf voneinander abgegrenzt. Teilweise mangelt es an Kommunikation und Klarheit der jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben bzw. Erwartungen aneinander, was sich auf die Organisationsentwicklung auswirkt. Im Zuge von OE-Prozessen ist es daher oft hilfreich, das Verhältnis von Träger und Leitung und ihrer Aufgaben und Rollen anzugehen (siehe Abschnitt B 3.4).

Sowohl Träger als auch Kita-Leitung können OE-Prozesse anstoßen. In Bezug auf laufende Prozesse oder von anderen Personen angestoßene Prozesse haben sie die Macht, diese zu fördern, zu begleiten oder zu verhindern. Sie geben Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer Veränderungen möglich sind.

Aufgrund ihrer besonderen Verantwortung für den Erfolg der pädagogischen Arbeit wurde an verschiedenen Stellen bereits erörtert, über welche spezifischen Kompetenzen Kita-Leitungen sowie verantwortliche Mitarbeitende beim Kita-Träger verfügen sollten. In ihrer Verantwortung für die pädagogischen Fachkräfte und die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit benötigen Leitungen Wissen, Orientierungen



und Handlungskompetenz zu verschiedenen Themen. Dazu gehören Entwicklung und Lernen in der frühen Kindheit sowie deren Begleitung, genauso wie Lernen und Weiterentwicklung bei Erwachsenen und die Frage, wie dies als Teil der Personalentwicklung begleitet werden kann (siehe Abschnitt A 4.1).

Mitarbeitende bei Kita-Trägern benötigen aufgrund ihrer Aufgaben andere Kompetenzen. Sie sollen „sich in der Verantwortung sehen, adäquate Arbeitsbedingungen zu schaffen, indem sie ausreichend Ressourcen zur Verfügung stellen, Handlungsspielräume ermöglichen und eine klare Aufgabenteilung zwischen Träger und Leitung vereinbaren und umsetzen. Die Kita-Träger tragen die Gesamtverantwortung für das Unternehmen und damit zum einen für die Gewährleistung des gesetzlichen Auftrages, zum anderen für die Personalführung in ihrer Funktion als Arbeitsgebende“ (Abschnitt A 4.1). Dazu benötigen sie ebenfalls einen gewissen Grad an Wissen über Kindheitspädagogik und Personalentwicklung. Darüber hinaus sind für sie Kompetenzen relevant, die unterstützende Ressourcen sichern, z.B. über Förderungen sowie Vernetzung und Kooperation mit anderen bedeutenden Institutionen der Bildung, Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitsbereich. Weiterhin gilt: „Politische Rahmenbedingungen, die öffentliche Verwaltung, das umgebene Unterstützungssystem und gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen im hohen Maß die Handlungsspielräume und Ressourcen in den Kindertageseinrichtungen (vgl. Strehmel, 2020, S. 378f.) und auch für OE-Prozesse“ (Abschnitt A 4.1). Auch hier hat der Träger eine vermittelnde Aufgabe, und seine Mitarbeitenden benötigen entsprechendes Wissen über diese Bereiche und Kompetenzen, die Schnittstellenfunktion im Sinne der Kita gut auszufüllen.

Ballaschk stellt in ihrer Expertise fest, dass Kita-Leitungen eine passende Vorbereitung für ihre vielfältigen und komplexen Aufgaben in Form von Aus- und Weiterbildung häufig fehlt (siehe Abschnitt B 4.1). Zur Arbeit von Träger-Mitarbeitenden und deren Kompetenzen und Qualifikationen gibt es bislang kaum Stu-

dien. Beide Gruppen auf ihre Aufgaben vorzubereiten bzw. sie dabei zu begleiten, ist daher eine Aufgabe für die Entwicklung des Systems Kita. Die Rolle des Trägers ist dabei interessant. Er kann dafür sorgen, dass Leitungen in den erforderlichen Kompetenzen besser trainiert werden. Mitarbeitenden beim Träger sollten allerdings selbst „über ihre Rolle als rahmengebende, gestaltende Führungsinstanzen in Reflexionsprozesse gebracht werden“ (Kapitel B 5). Wer diese Prozesse bei Trägern anstoßen müsste, bleibt dabei unbenannt.

Strehmel analysiert in ihrem Beitrag (A) einige Praxis-Beispiele, die u. a. die jeweiligen Anteile von Träger und Leitung am OE-Prozess in den Blick nehmen. Sie stellt fest: „Bei allen hier referierten Projekten dürften vor allem die Träger bzw. ihre Vertreter:innen den entscheidenden Anstoß für die Teilnahme an den Programmen bzw. bei der Initiierung der Veränderungen gegeben haben“ (Abschnitt A 6.1). In der Umsetzung sind allerdings die Leitungen stark gefragt. Im Beispiel *Qualitätsmanagement mit dem Beta-Gütesiegel* „war es Aufgabe der Leitungskräfte, durch klare Kommunikation, Teamführung und kontinuierliche Unterstützung des Prozesses die Organisationsentwicklung im Sinne einer Verbesserung der pädagogischen Qualität voranzutreiben“ (Abschnitt A 5.3.). Dies scheint insofern gelungen zu sein, als dass der Prozess jährlich wiederholt wurde und die Zertifizierung nach anfänglichen Widerständen als bereichernd begriffen wurde und zu Erfolgserlebnissen im Team führte. Dies lässt sich darauf zurückführen, „dass insbesondere Leitungskräfte mit ihrer Haltung gegenüber der Qualitätsdiskussion und hohem Durchhaltevermögen zu einer entsprechend geprägten Organisationskultur beitrugen“ (Abschnitt A 5.3.).

5. Leadership als besonders geeigneter Führungsstil

Nachdem klar ist, dass Führungskräfte für die Organisationsentwicklung besonders bedeutsam sind, zeigt sich in den Expertisen, dass auch der Führungsstil eine wichtige Rolle spielt. Ballaschk zeigt eine gesellschaftliche Entwicklung auf, in der zunächst ein hierarchisches Führungsverständnis vorherrschte, dann vor allem Management in den Blick genommen wurde, um die Qualität der Einrichtungen zu verbessern (siehe Abschnitt B 3.2). Management zielt auf effiziente Prozesse durch organisatorische Strukturen ab und wird in den letzten Jahren zunehmend in der frühen Bildung relevant. Studien zeigen jedoch, dass weitere Eigenschaften des Führungsstils für eine hohe Bildungsqualität bedeutsam sind. Hier geht es um Führungskräfte, die „eine einrichtungsspezifische Vision entwickeln, ein gemeinsames pädagogisches Verständnis im Team erzeugen, gemeinsame Ziele mit den pädagogischen Fachkräften entwickeln, in der Lage sind, effektiv zu kommunizieren, ihre Mitarbeitenden zu professioneller Reflexion zu ermutigen, Engagement zeigen und die fachliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden unterstützen, die pädagogische Praxis fachlich begleiten, Teamkul-

tur herstellen sowie die Zusammenarbeit mit Familien fördern“ (Abschnitt B 2.2). Dieser Führungsstil wird Leadership genannt. Leadership ist kontextabhängig und nicht unbedingt eine Eigenschaft von Personen. Im Zentrum steht, Menschen in einer Gruppe zum Erreichen gemeinsamer Ziele zu motivieren, und damit passt Leadership sehr gut zu Organisationsentwicklung. Zu diesem Zusammenhang gibt es in der Schulentwicklungsforschung Befunde. Hier werden bestimmte Aspekte von Leadership analysiert. Während es bei *transformationalem Leadership* darum geht, dass eine Leitungskraft das Team in seiner Entwicklung unterstützt und gleichzeitig eine gemeinsame Vision und deren Umsetzung fördert, geht es bei *Distributed Leadership* darum, dass Führungsverantwortung auch im Team geteilt werden kann (siehe Abschnitt B 3.2). Die Stärken einzelner Teammitglieder können so Wertschätzung erfahren und die erfahrene Selbstwirksamkeit kann Widerständen vorbeugen. Auch dieser Ansatz wird im Bereich der frühen Bildung mit hoher pädagogischer Qualität in Verbindung gebracht (siehe Abschnitt B 2.2) und passt ebenfalls zum partizipativen Ansatz von Organisationsentwicklung: Dieser Führungsansatz zielt darauf ab, dass Mitarbeitende eigenverantwortlich gestalten können und einen gemeinsamen Sinn in ihrem Handeln sehen (siehe Abschnitt B 3.4).

A Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden?

Petra Strehmel



- 1 Einleitung
- 2 Organisationsentwicklung – Begriffe und erste Annäherung
- 3 Entwicklung von Organisationen: Gestaltungsprinzipien
- 4 Wissenschaftlich begründete Methoden der Organisationsentwicklung
- 5 Beispiele aus der Praxis
- 6 Diskussion

Zusammenfassung

Ziel dieser Expertise ist es, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung von Organisationsentwicklungsprozessen in Kindertageseinrichtungen zu leisten. Zunächst werden allgemeine theoretische Ansätze zur Organisationsentwicklung (OE) sowie entwicklungs-, lern- und sozialpsychologische Prozesse erläutert, die zum Verständnis sowie für die Gestaltung von OE-Prozessen grundlegend sind. Entlang der Phasen von OE-Projekten wird anschließend eine Auswahl von Methoden vorgestellt, mit denen Organisationsentwicklung in Kitas wissenschaftlich fundiert vorangetrieben werden kann. Dabei geht es um die Anwendung von Modellen zur Organisationsanalyse und -diagnose, die Mobilisierung und Motivation des Personals und die Umsetzung von OE-Vorhaben sowie die nachhaltige Sicherung der Ergebnisse. Die Methoden werden jeweils auf den Kita-Bereich übertragen. Dabei wird deutlich, dass zum Gelingen von OE-Prozessen in einzelnen Kindertageseinrichtungen auf Ressourcen aus dem gesamten System der Kindertagesbetreuung zurückgegriffen werden muss. Fünf Fallbeispiele illustrieren das Management des geplanten Wandels in Kindertageseinrichtungen und zeigen die Lücken in der Dokumentation der Prozesse sowie im Forschungsstand auf. Die abschließende Diskussion gibt Hinweise auf grundlegende Aspekte, die bei der Planung und Gestaltung von Organisationsentwicklung in Kitas zu beachten sind, sowie auf Forschungsfragen und Forschungsdesigns, die auf den Gegenstand der Organisationsentwicklung in Kitas zugeschnitten sind.

1 Einleitung

Ziel dieser Expertise⁸ ist es, die Gestaltung von Organisationsentwicklung (OE) in Kindertageseinrichtungen wissenschaftlich zu fundieren und Forschungsdesiderate zu identifizieren. Sie ist entstanden im Kontext des Forums KITA-Entwicklung, welches untersucht, inwiefern Methoden der Organisationsentwicklung geeignet sind, um Kindertageseinrichtungen in Hinblick auf ihre pädagogischen Angebote, die Beschäftigungsbedingungen für das pädagogische Personal und/oder als Teil des Gemeinwesens weiterzuentwickeln.

Ausgangspunkt waren die folgenden Fragestellungen:

- Welche Verfahrensweisen, Abläufe, Gelingensbedingungen und Herausforderungen zeigen sich in OE-Prozessen im Bereich der Kindertagesbetreuung?
- Welche Erfahrungen mit OE-Prozessen in Kindertageseinrichtungen sind dokumentiert – und welche nicht?
- Wo zeigen sich Forschungsdesiderate?

Die Anlässe für Organisationsentwicklung in Kitas sind vielfältig. Teilnehmer:innen eines Fachforums des Forums KITA-Entwicklung⁹ nannten als Auslöser allgemeine Bedürfnisse des Teams nach Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, konkrete Wünsche nach konzeptionellen Veränderungen, Unzufriedenheit, Stress und Konflikte, Personalwechsel sowie strukturelle Veränderungen und Anstöße von außen (Tabelle 1).

⁸ Verena Wegener sei herzlich für ihre Mitwirkung in der Anfangsphase der Expertise gedankt.

⁹ Nähere Informationen unter <https://blog.haus-der-kleinen-forscher.de/lasst-uns-eine-community-bauen>.

Tabelle 1. Auslöser von Organisationsentwicklungsprozessen in Kindertageseinrichtungen (Gruppierung der Nennungen aus der Abfrage). Quelle: Aussagen von Tagungsteilnehmer:innen am 21.9.2020

■ **Weiterentwicklung:**

Veränderungswunsch der Leitung, Veränderungswunsch des Teams, Suche nach Mehr, Bedürfnisse aus Alltag, Bild vom Kind, fachliche Ziele, Lust auf Veränderung, Zusammenarbeit und Teamentwicklung, Austausch, Haltung, Fortbildung im Team, Beratung, Mitarbeitendenbindung als Initiative der Kita-Leitung

■ **Konzeptentwicklung:**

Spezialisierung, Digitalisierung, neuer pädagogischer Ansatz, Partizipation der Kinder, Standardisierung, Kindeswohl, andere Menschen in der Kita, neues Bildungsthema, Veränderung der Nachfrage

■ **Qualitätsentwicklung:**

Evaluation, Handbücher

■ **Unzufriedenheit, Stress, Konflikte:**

Stillstand, Überlastung, Fluktuation, Konflikte im Team, Krise, Stress mit Eltern, Intransparenz der Leitung, Corona, Personalmangel, Druck und Unzufriedenheit, Unsicherheitsprojekte, Pandemie, Finanzierungslücken

■ **Personalwechsel:**

Leitungswechsel, neue Mitarbeitende, Generationenwechsel

■ **Strukturveränderung:**

Erweiterung der Gruppen, U3-Ausbau, Kita-Zusammenschlüsse und Fusionen, Ausweitung Öffnungszeiten, multiprofessionelles Team, Umbaumaßnahmen

■ **Herausforderung von außen:**

neuer Bildungsplan, neue Gesetze, Neuausrichtung des Trägers, Trägerwunsch: Begeisterung für etwas Trägervorhaben, Marktumfeld

Das zeigt: Kindertageseinrichtungen und ihre Trägerorganisationen sind in Bewegung, getrieben von Qualitätsansprüchen, bedingt durch veränderte Bedarfe von Kindern und Familien, zunehmender Diversität auch beim pädagogischen Personal sowie fachpolitischen Vorgaben und einem Mangel an Ressourcen. Weitere Anlässe für OE-Prozesse sind strukturelle Veränderungen wie z. B. der quantitative Ausbau der Plätze, der zur Expansion zahlreicher Einrichtungen und Träger beiträgt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019) oder der demografische Wandel und damit verbundener Engpässe auf dem Arbeitsmarkt für pädagogische Fachkräfte (Warning, 2020).

Sowohl zur Qualitätsentwicklung als auch zur Implementation pädagogischer Konzepte wurden Instrumente und Arbeitshilfen zur Gestaltung der Prozesse entwickelt (z.B. Tietze et al., 2007; Stoltenberg & Thielebein-Pohl, 2011). In der Anwendung treffen diese Konzepte auf Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen: die Kitas unterscheiden sich z. B. hinsichtlich ihrer pädagogischen Konzepte, Ideen und Interessen der Eltern und Kinder, Erfahrungen mit Veränderungsprozessen, der personellen Konstellation und sozialräumlichen Kontexten. Die Anleitungen helfen, OE-Prozesse zu strukturieren, und machen auf Themen aufmerksam, die bei der Umsetzung zu berücksichtigen sind. Dennoch benötigen die Initiator:innen und Verantwortlichen zur Gestaltung der Veränderungsprozesse profunde Kenntnisse in der Führung und im Management des geplanten Wandels. Denn Organisationsentwicklung ist – hier sind sich Vertreter:innen der Organisationspsychologie einig – keine Methode oder Sozialtechnologie, sondern vielmehr „eine Philosophie, eine Perspektive und eine Einstellung gegenüber menschlichen Systemen und menschlichen Problemen“ (Schein, 2000, S. 31). Diejenigen, die Organisationen verändern wollen, könnten daher Hintergrundwissen erwerben und Hilfsmittel nutzen, bräuchten aber vor allem „Engagement und den Mut, sich auf einen langfristigen Prozess mit ungewissem Ausgang einzulassen“ (Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 445).

Berichte über OE-Prozesse in Kindertageseinrichtungen sind indessen rar. Auf die Frage an die Teilnehmer:innen des Kita-Forums, wie OE-Prozesse nach ihren Erfahrungen dokumentiert seien, gaben viele „gar nicht“ an oder berichteten über Manifestationen von OE-Prozessen, die wissenschaftlich kaum verwertbar erscheinen (Tabelle 2).

Tabelle 2. Dokumentation von OE-Prozessen (Gruppierung der Nennungen aus der Abfrage).
Quelle: Aussagen von Tagungsteilnehmer:innen am 21.9.2020

-
- *keine Dokumentation*

 - *Qualitätsmanagement:*
Qualitätshandbuch der Kita, Zertifizierungen, Projektevaluation, Selbstevaluation, internes Audit

 - *Gespräche:*
Mitarbeitendengespräche, Team-Leitungs-Gespräche, Teamtag

 - *Visualisierung und Verschriftlichung:*
Kita-Konzept, pädagogisches Konzept, Plakate, Gesprächsprotokolle, Video, Infowände, Fotos, Kinder-Collagen, DB-Protokolle

 - *Veränderungen im Alltag:*
Abläufe, bauliche Veränderungen
-

Die Ergebnisse von OE-Prozessen sind beispielsweise in Kita-Konzeptionen oder Zertifikaten für die Qualitätsentwicklung dokumentiert. Die Kommunikation anhand interner Medien, z. B. über Protokolle, sowie neue Routinen im Alltag oder Gesprächskulturen zeigen sich den Beteiligten vor Ort, ermöglichen aber keinen Diskurs mit Außenstehenden. Allenfalls sind demnach die Ergebnisse der OE-Prozesse dokumentiert, die Strategien und Prozesse auf dem Weg dorthin jedoch keiner Analyse zugänglich. In der Literatur finden sich vereinzelt Berichte über OE-Prozesse in Kitas (z. B. Mieth, 2018; Rauh, Döther & Fröhlich-Gildhoff, 2020), die Aufschluss geben über Auslöser, Strategien und Ergebnisse der Organisationsentwicklung. Daher wird in dieser Expertise der Versuch unternommen, allgemeine Ansätze zur Konzipierung, Gestaltung und Steuerung komplexer organisationaler Entwicklungsprozesse auf die Spezifika von Kindertageseinrichtungen (bzw. ihre Trägerorganisationen) zu übertragen.

Dazu wird zunächst Organisationsentwicklung definiert und es werden wissenschaftlich begründete Ansätze und Modelle vorgestellt. Um Entwicklungsprozesse in den Organisationen besser verstehen und gestalten zu können, werden in Kapitel A 2 entwicklungspsychologische, lernpsychologische und sozialpsychologische Theorien diskutiert und verschiedene Formen des geplanten Wandels in Organisationen beleuchtet.

In Kapitel A 3 werden Methoden zur Analyse, Planung, Umsetzung und Evaluation entlang der Phasen eines OE-Prozesses beschrieben. Methoden der Organisationsentwicklung basieren auf arbeits- und organisationstheoretischen Ansätzen, die eine Analyse von Organisationen und die Diagnose von Veränderungsbedarfen erlauben sowie Ansatzpunkte zur Gestaltung und Reflexion organisationaler Veränderungsprozesse bieten.

Danach werden Beispiele aus der Praxis der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen vorgestellt, die ihre Methoden, Prozesse und Ergebnisse ausreichend dokumentiert haben. Die Beispiele werden kritisch diskutiert, und es werden Forschungsdesiderata herausgearbeitet. Abschließend werden die Ergebnisse gebündelt und Schlussfolgerungen für die Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen sowie weiteren Forschungsbedarf gezogen.

2 Organisationsentwicklung – Begriffe und erste Annäherung

Zunächst wird der Begriff der Organisationsentwicklung geklärt, daraus sowie aus der Diskussion verschiedener Ansätze zur Organisationsentwicklung wird eine Arbeitsdefinition entwickelt.

2.1 Organisation und Organisationsentwicklung: Begriffsklärung

In diesem Kapitel (A 2) werden die Begriffe Organisation und Organisationsentwicklung geklärt und verwandte Konzepte aufgezeigt, um eine der Expertise zugrunde liegende Arbeitsdefinition herleiten zu können.

Unter einer **Organisation** ist ein gegenüber der Umwelt offenes System zu verstehen. Es ist gekennzeichnet durch die zeitliche Überdauerung und das Verfolgen spezifischer Ziele. Die Offenheit des Systems als soziales Gebilde zeigt sich in Form seiner Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen mit einzelnen Individuen und Gruppen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation. Eine Organisation kann eine Kita, ein Träger, ein Wohlfahrtsverband, ein Krankenhaus etc. sein (vgl. Rosenstiel, 2003).

Organisationsentwicklung (OE) wird von Becker (2009, S. 582) als „übergreifendes, ganzheitliches Konzept des geplanten Wandels“ definiert. Kauffeld (2019) definiert Organisationsentwicklung als zielgerichtete und von (sozial-)psychologischen Maßnahmen begleitete Veränderung von Organisationen. Bei den organisationsumfassenden Veränderungen in OE-Prozessen werden nicht nur die Strukturen, Systeme, Prozesse und die Kultur einer Organisation in den Blick genommen, sondern auch das individuelle Denken, Fühlen und Verhalten (vgl. Elke, 2007). Bei OE-Maßnahmen handelt es sich also um längerfristig angelegte Veränderungen, die auf einen Wandel von strukturellen, interpersonellen und kulturellen Aspekten abzielen. Organisationsentwicklung ist als ein aktiver und partizipativer Prozess zu verstehen, der Verhaltensänderungen der sich entwickelnden Individuen, Teams oder Organisationen anstößt und von den Betroffenen mitgetragen werden sollte.

Organisationsentwicklung meint zum einen Entwicklungsprozess, zum anderen einen Management- (bzw. Führungs-)Prozess. Mit dem manchmal synonym verwendeten Begriff des „Change Management“ wird das „Management“ im Sinne der Planung und Organisation von Veränderungsprozessen akzentuiert. Das Ziel ist, beabsichtigte Veränderungen weitgehend ohne unnötige Reibungsverluste für die betroffenen Menschen und ohne ungeplante Wirkungen (Nebeneffekte)



umzusetzen (Mayrshofer & Kröger, 2011).

Organisationsentwicklung erfordert sorgfältige Beobachtung, Analyse, Planung und ein sorgfältiges Studium der Auswirkungen der eigenen Handlungen auf das menschliche System (Schein, 2000, S. 31f.). Organisationen sind als soziale Systeme autopoietisch (Luhmann, 1982), d. h., sie sind – wie Individuen – eigenaktiv, eigensinnig,

kreativ und selbstreferenziell. Sie sind daher nicht mechanisch steuerbar, sondern entwickeln eine Eigendynamik – dies freilich stets in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt.

Organisationsentwicklung sei somit hier verstanden als Management des geplanten Wandels in Organisationen, der insbesondere durch die Mitglieder der Organisation selbst gestaltet und mitgetragen wird. Elemente der Systemgestaltung von außen können dabei einfließen, doch liegt der Akzent auf der Neugestaltung von Elementen des Systems aus der Eigenlogik der Organisation und ihren Mitgliedern heraus.

Organisationsentwicklung ist nicht als Methode oder Sozialtechnologie, sondern als ein Konzept mit vielfältigen Ausprägungen zu verstehen. Organisationsentwicklung zielt in unterschiedlicher Tiefe auf umfassende Veränderungen von Organisationsstrukturen und der Organisationskultur. Zur Gestaltung der OE-Prozesse kann auf ein breites, theoretisch und empirisch fundiertes *Deutungswissen* über Organisationen aus verschiedenen Disziplinen zurückgegriffen werden, um verschiedene Facetten von organisationalen Strukturen und Prozesse zu analysieren und zu verändern. Zudem liegt reichhaltiges *Steuerungswissen* in Form von erprobten und bewährten Methoden und Techniken vor, mit denen die Entwicklung von Organisationen gestaltet und gelenkt werden kann (z. B. Methoden der Kommunikation, der Moderation und des Projektmanagements). Bei der Realisierung eines OE-Prozesses geht es darum, das vorhandene Wissen, Methoden und Handlungskompetenzen kontextspezifisch zu aktivieren und passgenau zu komponieren.

2.2 Ansätze der Organisationsentwicklung

Neben dem Begriff der Organisationsentwicklung finden sich in der OE-Literatur Begriffe wie Change Management, Optimierung, Erneuerung oder Transformation. Veränderungen in sozialen Systemen oder kontinuierliche Verbesserungsprozesse werden außerdem durch die lernende Organisation (Argyris & Schön, 2018; Senge, 2017) oder die agile Organisation in einer neuen Arbeitswelt diskutiert. Die Ansätze unterscheiden sich nach den jeweiligen Anlässen und Zielen der angestrebten Veränderung, der Reichweite der Veränderung und der Methoden.

- **Anlässe und Ziele:** OE-Prozesse werden initiiert, um Strukturen und Prozesse zu optimieren bzw. Anpassungen vorzunehmen, Krisen zu bewältigen, die Organisation strategisch neu auszurichten oder sich präventiv selbst zu erneuern bzw. Selbstregulationsstrategien zu stärken (vgl. Nagel, 2017). Anstöße können von außen kommen – z. B. durch Gesetzesänderungen oder Marktdynamiken. Die Initiative kann von innen, aus der Organisation heraus, motiviert sein – z. B. bei Unzufriedenheit mit der Qualität der Arbeit, neuen Themen im Lebenszyklus der Organisation, erstarrten Strukturen oder Burn-out der Mitglieder und Teams (Lauer, 2014).
- Die **Reichweite der Veränderungen** wird in verschiedenen Ansätzen thematisiert. Im Sankt Galler Management-Modell (Rüegg-Stürm & Grand, 2020) wird zwischen *Optimierung* und *Erneuerung* unterschieden. *Optimierung* bezieht sich auf Veränderungen einzelner Bereiche innerhalb der Organisation, ohne dass damit Strukturen und Prozesse der Gesamtorganisation tiefgreifend verändert werden müssen. *Erneuerung* beschreibt hingegen die umfassende Neuausrichtung der gesamten Organisation, die beinahe alle Einheiten der Organisation tangiert. Letztere erfordert eine komplexe Analyse sowie sorgfältige Planung der Veränderungen innerhalb einzelner Organisationseinheiten und ihrer Beziehungen zueinander.
- Unter **methodischen Aspekten** stellt Prammer (2009, S. 30f.) die Ansätze der Organisationsentwicklung dem des Change Management kontrastierend gegenüber. Die Ansätze unterscheiden sich durch das Ausmaß, in welchem die Mitarbeitenden der Organisation in die Zielsetzungs- und Planungsprozess miteinbezogen sind. Zugespitzt entsteht im Change Management Veränderung insbesondere aus der fachlichen Expertise externer Berater:innen. In Ansätzen zur Organisationsentwicklung entstehen Veränderungen hingegen aus der Eigenlogik des Systems sowie der Partizipation und der Reflexion der Betroffenen von innen heraus. Prammer verbindet diese Ansätze im Konzept des *Transformationsmanagements* (siehe Abschnitt A 2.4).

Neben diesen Unterscheidungen findet sich eine Vielzahl weiterer methodischer Ansätze und Klassifikationen, die an dieser Stelle jedoch nicht eingehender beleuchtet werden können (z. B. Senge, 2017; Doppler & Lauterburg, 2019; Röhl & Asselmeyer, 2017; Schiersmann & Thiel, 2018).

2.3 Phasenmodelle zur Strukturierung von Organisationsentwicklungsprozessen

Veränderungen lassen sich nicht direkt sinnlich wahrnehmen, sondern werden durch den Vergleich von Momentaufnahmen erschlossen. Prozesse sind durch Anfangs- und Endpunkte sowie Markierungspunkte im Ablauf und den entsprechenden Phasen zwischen diesen Punkten gekennzeichnet (Strehmel, 2000). Auch für organisationale Veränderungen gibt es in der Regel Vorstellungen darüber, was am Ende im Vergleich zu einer unbefriedigenden Ausgangssituation anders geworden sein soll, und daraus ergeben sich Überlegungen, in welchen Schritten oder Phasen die Veränderungen herbeigeführt werden sollen.

Für OE-Prozesse liegt eine Reihe von Modellen vor, welche Phasen in OE-Prozessen durchlaufen sollten, um erfolgreich zu sein. Das wohl prominenteste Modell von Lewin unterscheidet drei Phasen: „Auftauen“ – „Veränderung“ – „Einfrieren“.

Strehmel und Ulber (2020b) setzen dem klassischen Modell von Lewin eine weitere Phase voran: die Phase der „Diagnose und Zieldefinition“. Jede Phase ist mit Herausforderungen für die Organisationsmitglieder, typischen Emotionen und soziale Dynamiken und damit auch spezifischen Aufgaben für die Führung verbunden.

- Im Mittelpunkt der ersten Phase *Diagnose und Zieldefinition* steht die Sensibilisierung für ein diffuses Unbehagen, das den Wunsch nach Veränderung hervorruft. Andere Anlässe sind beispielsweise Gesetzesänderungen oder sozialer Wandel im Umfeld der Einrichtung. Das Unbehagen oder neue Anforderungen gilt es zu konkretisieren bzw. Ziele der Organisation (als SOLL) zu benennen und diese mit einer systematischen Bestandsaufnahme (als IST) im Sinne einer Diagnose abzugleichen. Dabei sollten Aufgaben, einzelne Organisationsmitglieder, Teamstrukturen und Teamklima sowie das Organisationsklima und die Organisationskultur mit in den Blick genommen werden, damit im Anschluss eine klare und zugleich systematische Kommunikation des Veränderungsvorhabens gelingt. Auf der Grundlage des SOLL-IST-Vergleichs können erste Ideen entwickelt werden, wie man vom aktuellen Zustand (dem IST) der Organisation in eine verbesserte Situation (dem SOLL)

gelangen kann, um den Zielen besser gerecht zu werden. Diese Grobplanung kann in späteren Phasen unter breiter Beteiligung der Mitarbeitenden verfeinert, vertieft und konkretisiert werden.

- In der Phase des *Auftauens* geht es um die Schaffung der Veränderungsbereitschaft der Organisationsmitglieder, damit diese die geplanten Veränderungen mitgestalten und mittragen. Dies erfordert eine klare Kommunikation und Transparenz darüber, wie Veränderungsideen zustande gekommen sind und welche Vorüberlegungen angestellt wurden. Durch das Infragestellen bestehender Routinen, Strukturen und Prozesse können Ängste und Widerstände auftreten. Gleichzeitig wird der Boden für kreative Ideen bereitet. In dieser Phase ist es sinnvoll, die Mitarbeitenden breit und mit adäquaten Methoden in den OE-Prozess miteinzubeziehen, um Ziele zu präzisieren und zu konkretisieren, bestehende Strukturen aus ihrer Perspektive zu analysieren und zu reflektieren sowie weitere Schritte zu planen.
- Die Phase der *Veränderung* ist dadurch gekennzeichnet, dass neue Strukturen und Prozesse umgesetzt werden. Dies geht mit Lernprozessen bei jedem einzelnen Organisationsmitglied und den Teams einher und kann einen Kulturwandel der gesamten Organisation mit sich bringen. Innerhalb dieser Phase ist der Veränderungsprozess Schritt für Schritt zu gestalten und aufmerksam zu begleiten, z. B. durch Zyklen aus der Einführung neuer Strukturen und Prozesse, der Erprobung, Reflexion und Evaluation, welche wiederum Nachsteuerung und Kurskorrekturen nahelegen können.
- In der letzten Phase, dem *Einfrieren oder Stabilisieren*, sind die neuen Strukturen und Prozesse in der Organisation – beispielsweise in Form von Regeln und Richtlinien, die die Verbindlichkeit schaffen –, zu verankern. Es entstehen neue Routinen, die sich festigen und im Alltag *Halt bzw. Orientierung geben*. Kritisch am Begriff des „Freezing“ ist, dass damit Erstarrung und Unbeweglichkeit assoziiert werden. Organisationen sind jedoch fortlaufenden Veränderungen ausgesetzt und müssen daher offen und flexibel für weitere Innovationen bleiben. Es geht in dieser Phase also vor allem darum, dass die Organisation sich nachhaltig und in einer Weise verändert, dass sie neuen Herausforderungen flexibel und kompetent begegnen kann bzw. sich auch in kritischen Situationen als anpassungsfähig und „resilient“ erweist.

Krüger und Bach (2014) differenzieren die Eingangsphasen in einen OE-Prozess noch weiter aus und kommen zu einem Fünf-Phasen-Modell mit den Phasen der „Initialisierung“, „Konzeptionierung“, „Mobilisierung“, „Umsetzung“ und „Verfestigung“.

2.4 Erfolgsfaktoren und Stolpersteine in Organisationsentwicklungsprozessen

Die Forschung über OE-Prozesse legt dar, unter welchen Voraussetzungen OE-Projekte gelingen und welche Faktoren einen Erfolg wahrscheinlicher machen. Charakteristisch für OE-Prozesse ist, dass Vertrautes ins Wanken gerät, Routinen infrage gestellt, bisherige Arbeitsweisen verändert und eingespielte Formen der Zusammenarbeit neu definiert werden. Hinzu kommt, dass i. d. R. neue Kompetenzen erforderlich sind und das erlangte Erfahrungswissen nicht mehr ausreicht. Das geht oft mit starken und widersprüchlichen Emotionen der an dem Prozess involvierten Menschen einher (vgl. Lauer, 2014, S. 27f.).

OE-Prozesse gelingen, wenn die von ihnen Betroffenen und an ihnen Beteiligten die angestrebten Ziele als wünschenswert und realisierbar erachten. Als Ausgangsbedingungen sind somit eine Veränderungsbereitschaft und eine Vertrauenskultur von Bedeutung. Dabei spielen Führungskräfte und das Topmanagement eine entscheidende Rolle. Das Anknüpfen an bestehende Arbeitsformen und Instrumente hat sich empirisch als sinnvoll erwiesen (vgl. Jäckel, 2009). Auf jeder Stufe des Veränderungsprozesses sollte sorgfältig analysiert werden, was die Veränderungen für jedes Organisationsmitglied bedeuten, wie sich Arbeitssysteme, Teamzusammensetzungen und Arbeitsbeziehungen verändern müssen und wie der Prozess dorthin so gestaltet werden kann, dass alle mitgenommen werden. Treten Konflikte und Widerstände auf, sind diese gemeinsam effektiv und lösungsorientiert zu bearbeiten (vgl. Mayrshofer & Kröger, 2011).

Erfolgt eine transparente Informations- und Kommunikationspolitik über den gesamten Prozess der Organisationsentwicklung, kommt bei den Organisationsmitgliedern eher der Wunsch auf, die geplanten Veränderungen verantwortlich mitzugestalten, sich für die angestrebten Ziele stark zu machen und die auftretenden Herausforderungen zu meistern. Die Transparenz ist gegeben, wenn fortlaufend die Notwendigkeit der Veränderung, die Entscheidungsprozesse und die Zwischenergebnisse kommuniziert werden (ebd.).

Zusammenfassend werden folgende Faktoren als *erschwerend* für einen erfolgreichen Verlauf von OE-Prozessen angesehen (vgl. Kühl, 2015, S. 91):



- mangelnde Information und Analyse,
- mangelnde Kommunikation und Beteiligung der Betroffenen,
- fehlende Professionalität und Kompetenz in der Prozessgestaltung,
- mangelndes Engagement: halbherziges Vorgehen, zu wenig Mut und Durchhaltevermögen sowie
- fehlende Unterstützung durch das Topmanagement.

OE-Prozesse *gelingen* hingegen, wenn

- der Veränderungsbedarf von den meisten Beteiligten als wichtig und dringend eingeschätzt wird,
- Analyse und Diagnostik in ausreichender Tiefe durchgeführt wurden und auch sozialpsychologische Aspekte (z. B. Vertrauen, Zusammenhalt, Bindung) miteinbeinhalten,
- Ziele, Entscheidungsspielräume und Beteiligungsformate transparent kommuniziert und die Mitarbeitenden wirksam und spürbar in die Prozesse eingebunden werden,
- die Ziele und Veränderungsvorhaben an die Leistungen und Potenziale der Beteiligten anschlussfähig sind und das Wissen und die Erfahrungen der Beteiligten in den Prozess miteinbezogen werden,
- der Prozess sorgfältig durchgeplant und in jeder Phase nachvollziehbar gestaltet und evaluiert wird sowie
- das Vorhaben vom Topmanagement unterstützt wird (vgl. Strehmel & Ulber, 2020b, S. 301f.; Kühl, 2015, S. 181; Doppler & Lauterburg, 2019).

2.5 Schlussfolgerungen

Folgende Erkenntnisse lassen sich aus den Ausführungen ableiten:

- Organisationsentwicklung meint eine intendierte und umfassende Veränderung von Organisationen unter Nutzung organisationstheoretischen Wissens.
- Es gibt nicht *die* Methode der Organisationsentwicklung, vielmehr akzentuieren verschiedene Ansätze der Organisationsentwicklung z. B. aufgabenbezogene, strukturelle oder partizipative Aspekte organisationaler Veränderungen.

- OE-Prozesse unterscheiden sich hinsichtlich der Anlässe und Ziele, ihrer Reichweite und Methoden. Bei der Vielzahl an Ansätzen und Methoden liegt die Herausforderung darin, die richtigen Instrumente für die Zielsetzung, Analyse, Planung und Durchführung zu wählen und im Prozess auszubalancieren.
- Phasenmodelle geben wichtige Orientierungen für eine systematische Konzipierung, Planung und Steuerung von OE-Prozessen.
- Forschungsergebnisse betonen die Bedeutung einer aktiven Einbeziehung der Organisationsmitglieder. Organisationsentwicklung stellt hohe Anforderungen an die für das Management des Wandels verantwortlichen Führungskräfte hinsichtlich der Kenntnisse der Organisation durch Analyse und Kommunikation, die professionelle Prozessgestaltung und die Führung der Organisationsmitglieder durch den Prozess.

Kitas weisen hinsichtlich ihrer Organisationsstrukturen, -prozesse und -kulturen eine große Bandbreite auf. Die hohe Bedeutung sozialer Interaktionen mit den Kindern, im Team, mit den Eltern, Trägern und anderen Stakeholdern legt ein Vorgehen nahe, welches der Partizipation der Organisationsmitglieder einen hohen Stellenwert zuweist.

3 Entwicklung von Organisationen: Gestaltungsprinzipien

Im Folgenden werden theoretische Ansätze individueller Entwicklungsprozesse und -mechanismen betrachtet, da sie Hinweise geben, wie die Entwicklung von Organisationen konzipiert und gefördert werden kann und wo die Grenzen liegen.

3.1 Entwicklungsmechanismen als Motoren der Veränderung

Bei der Gestaltung von OE-Prozessen stellt sich die Frage: Was treibt die Veränderung und nachhaltige Entwicklung voran? Hierzu einige Überlegungen aus der Entwicklungspsychologie über allgemeine Prinzipien und Mechanismen von Entwicklung:

Entwicklung steht immer in Verbindung mit eigenen Zielsetzungen und Lernprozessen (vgl. Brandtstädter, 2011) und ist stets ein aktiver Prozess, der dauerhafte Veränderungen im Erleben und Verhalten nach sich zieht. Sich entwickelnde Systeme – Individuen, Teams oder ganze Organisationen – greifen einerseits Entwicklungsanlässe und Entwicklungsgelegenheiten aktiv auf und müssen sich andererseits mit neuen – internen oder externen – Anforderungen so auseinandersetzen, dass sie diese bewältigen können.

Individuelle Entwicklung wird ausgelöst durch *Entwicklungsaufgaben*, *Übergänge* und *kritische Lebensereignisse* oder *subjektive Markierungspunkte* (Lehr, 1978). Analog haben Organisationen *Entwicklungsaufgaben* im Zuge ihrer Organisationsgeschichte zu meistern, auch hier wird zwischen verschiedenen Entwicklungsphasen unterschieden: der Pionierphase, der Differenzierungsphase, der Integrationsphase und der Assoziationsphase (Werther & Jacobs, 2014, S. 26). Relativ junge Organisationen sind in ihrer Pionierphase durch eine hohe Aufbruchstimmung gekennzeichnet und unternehmen Aufbauarbeiten. In der nächsten Phase geht es um die Ausdifferenzierung von Aufgaben, Strukturen und Prozessen, um die Effizienz des Unternehmens sicherzustellen. Ältere Organisationen verändern ihre Angebotsstrukturen oder versuchen Stillstand, Verkrustungen und dysfunktionalen Strukturen entgegenzuwirken. Auch legen sie zunehmend Wert darauf, die Potenziale ihrer Mitarbeitenden zu nutzen und weiterzuentwickeln (ebd.).

Übergänge und kritische Ereignisse im Lebenslauf sind zudem Veränderungen, die mit neuen Herausforderungen in vielen Lebensbereichen einhergehen, z.B. der Übergang von der Kita in die Schule, der Beginn eines Studiums oder einer neuen Arbeit, die Geburt des ersten Kindes usw. Kritische Ereignisse sind

unvorhergesehene oder ungewollte Veränderungen der Lebenssituation, z. B. durch Krankheiten, den Verlust wichtiger Personen oder Arbeitsplatzverlust (Filipp & Aymanns, 2018). In Organisationen sind ebenfalls Übergänge (z. B. nach Expansion, durch einen Wechsel in der Leitung o. Ä.) und kritische Ereignisse wie beispielsweise Gesetzesänderungen, veränderte Nachfragestrukturen oder eine Pandemie zu bewältigen und erfordern neue Strategien und Kooperationsformen auf verschiedenen Ebenen der Organisation.

Subjektive Markierungspunkte sind gekennzeichnet durch plötzliche Erkenntnisse sowie lebensverändernde Entscheidungen, wenn entsprechende Optionen und Gelegenheitsstrukturen gegeben sind. Individuen entscheiden sich z. B. für eine bestimmte Ausbildung oder eine Lebenspartnerschaft. In Kitas können OE-Prozesse in Gang gesetzt werden durch Entscheidungen des Trägers oder der Leitung zusammen mit den Teammitgliedern, beispielsweise um Strukturen zu verändern, neue Konzepte zu realisieren oder neue Angebotsformen zu schaffen. Auch hier spielen oftmals günstige Gelegenheiten, z. B. durch Angebote aus geförderten Projekten oder Bundesprogrammen, eine ausschlaggebende Rolle.

Ebenso wie in der pädagogischen Entwicklungsbegleitung ist bei der Gestaltung von OE-Prozessen darauf zu achten, die Organisation auf ihren verschiedenen Ebenen und in ihren vielfältigen Facetten zu fordern, aber nicht zu überfordern. Nicht nur in der Lernbegleitung, sondern auch in der Organisationsentwicklung können Lernzyklen unterstützt werden: durch die Moderation des Prozesses durch Phasen der Motivation, das Setzen von Impulsen zur Umsetzung, die Förderung einer aktiven Aneignung neuer Arbeitsformen sowie durch die Erprobung, Reflexion und die Evaluation von Neuem (Wahl, 2006). Der geplante Wandel in Organisationen setzt daher voraus, dass im Vorfeld eine sorgfältige Bestandsaufnahme und Diagnose über den Zustand der Organisation, ihre Veränderungsbereitschaft und ihre Belastbarkeit über alle betroffenen Ebenen und Facetten der Organisation unternommen wird. Es geht also darum, welche Veränderungen und Lernprozesse den Mitgliedern der Organisation zugetraut bzw. zugemutet werden können.

Entwicklung sowohl von Individuen als auch von Organisationen ist stets ein multidimensionaler und multidirektionaler Prozess. Veränderungen finden auf verschiedenen Ebenen und Funktionsbereichen eines Systems gleichzeitig statt und stellen damit u. a. gewohnte Interaktionsmuster infrage. Die Prozesse können in unterschiedliche Richtungen laufen und bedürfen neuer Verknüpfungen zwischen den Organisationseinheiten. Schließlich können sowohl Individuen als auch Organisationen verschiedene Entwicklungspfade einschlagen, sich also in ganz unterschiedliche – auch ungeplante – Richtungen bewegen. Letztlich ist ein OE-Prozess immer ein Abenteuer, dessen Ausgang ungewiss ist, denn durch die Beteiligung der Betroffenen kommen unterschiedliche Interessen und neue krea-

tive Ideen ins Spiel, die in neue und gänzlich ungeahnte Konstellationen münden können.

Auch die Anlässe für Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen können durch die Phase in der Entwicklung der Einrichtung (z. B. Pionierphase oder Etablierung), durch Übergänge (z. B. durch einen Leitungswechsel oder kritische, von außen gesetzte Einschnitte z. B. durch neue Finanzierungssysteme) (Strehmel, 2010a) oder durch eine Pandemie ausgelöst sein. Weitere Beispiele sind der Krippenausbau oder der Umbau der Schulkindbetreuung durch veränderte Gesetzeslagen. Auch können Träger und Kita-Teams Entscheidungen treffen, ihre Einrichtungen grundlegend zu verändern und beispielsweise neue Angebotsformen zu entwickeln. Die Entwicklungspfade, die sie einschlagen, sind einrichtungsindividuell und oft abhängig vom Engagement Einzelner sowie verfügbaren Ressourcen aus dem näheren oder weiteren Umfeld der Kita.

3.2 Organisationales Lernen

Lernen ist eng mit Entwicklung verknüpft – aber können Organisationen als soziale Gebilde lernen? Was ist eine lernende Organisation? Wie kann organisationales Lernen gefördert werden?

Lernen lässt sich als dauerhafte Veränderung des Erlebens, der Verhaltenspotenziale und des Verhaltens definieren (Rosenstiel, 2004, S. 64). Es ist ebenso wie Entwicklung gekennzeichnet durch aktive Prozesse der Aneignung und setzt Interesse, Motivation und Lernkompetenzen voraus, mit denen sich das Individuum die Welt erschließt. Lernen in oder „von“ Organisationen setzt individuelles Lernen voraus. Gruppen können lernen, wenn die Mitglieder individuell neue Haltungen einnehmen bzw. sich neues Wissen aneignen und gemeinsam zu neuartigen Lösungen zur Bewältigung ihrer Aufgaben kommen und verbesserte Leistungen erzielen. Für das Organisationslernen sind diese individuellen Lernprozesse jedoch nur notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen (ebd.). Beispielsweise müssen Wissen und Erfahrungen einzelner Mitarbeitender den Entscheidungsträgern bekannt sein, und es sollten – im Sinne eines Wissensmanagements – Wege zur Verfügung stehen, vorhandenes Wissen gezielt abzurufen. Individuelle Arbeits-



bedingungen, Teamstrukturen und -prozesse sowie organisationale Rahmenbedingungen sollten lernförderlich gestaltet sein: der Zuschnitt der Aufgaben sollte beispielsweise Lerngelegenheiten durch ausreichende Handlungs- und Entscheidungsspielräume ermöglichen. Individuelles Lernen kann im Prozess der Arbeit im sozialen Kontext, durch externe Impulse wie z. B. Fortbildungen oder selbstgesteuert und unterstützt durch Medien ermöglicht werden. Gruppenlernen kann durch den Austausch von Wissen, ein offenes und vertrauensvolles Teamklima mit Raum zur gemeinsamen Reflexion sowie transparente Kommunikationsstrategien innerhalb der Organisation gefördert werden. Gemeinsame Lernergebnisse können wiederum in Wissensspeichern festgehalten werden und Erkenntnisse sowie daraus resultierende Entscheidungen über organisationale Veränderungen strukturell verankert werden (Rosenstiel, 2004).

In Kindertageseinrichtungen sind Reflexion, Supervision und Coaching etablierte Formen organisationalen Lernens. Träger und Kita-Leitungen sind dafür verantwortlich, Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit und im Zuge von OE-Prozessen zu schaffen.

3.3 Sozialpsychologische Prozesse im Zuge organisationaler Veränderungen

Veränderungen bzw. anstehende Veränderungen in Organisationen bedeutet für die Betroffenen in der Regel ein Infragestellen von bisherigen Arbeitsweisen, der eingespielten Zusammenarbeit im Team, von Selbstverständlichkeiten und möglicherweise auch der Sinnhaftigkeit und der Erfolge bisheriger Arbeit. Veränderungen in den organisationalen Strukturen und Prozessen gehen meistens mit einer Neufassung von Konzeptionen, Arbeitssystemen, individuellen Aufgaben und Teamkonstellationen einher. Das Gefüge der Organisationen kommt in Bewegung, und damit verändern sich auch Machtkonstellationen.

Die Ankündigung von Veränderungsprozessen ist für die meisten Mitglieder einer Organisation subjektiv bedeutsam, wühlt auf, lässt die Betroffenen nicht kalt. Für sie steht etwas auf dem Spiel – manchmal nur in ihrem unmittelbaren Aufgabenbereich, manchmal aber auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen, des Arbeitsortes oder der eigenen Position in der Organisation. Es gibt große Unterschiede zwischen Individuen, wie diese mit der Ankündigung von Veränderungen umgehen. Oft geht dies mit gemischten Gefühlen einher: einerseits Neugier und Offenheit, andererseits Unsicherheit und Angst. In den sozialen Konstellationen der Organisation zeigen sich solche Ambivalenzen häufig an einem hohen Informationsbedarf der Mitglieder, mikropolitischen Aktivitäten, dem Bedürfnis mitzureden, und nicht selten entstehen Widerstände und Konflikte. Ne-

ben individuellen Kompetenzen und gegebenenfalls Verletzlichkeiten haben das Teamklima und das Organisationsklima Einfluss darauf, wie ein Veränderungsprozess von den Mitgliedern der Organisation mitgestaltet und mitgetragen wird und letztlich gelingen kann. Im Folgenden soll auf mikropolitische Prozesse, Vertrauen und Widerstände eingegangen werden. Diese Phänomene treten in Kindertageseinrichtungen ebenso auf wie in anderen Organisationen.

Mikropolitik

Mikropolitik meint – im Gegensatz zur „großen“, zur Makropolitik – die Gestaltung von sozialen Beziehungen in Organisationen im Sinne bestimmter Interessen der Akteur:innen (Neuberger, 2015). Sowohl soziale Umgangsformen im Alltag als auch Machtstrukturen innerhalb und außerhalb formaler Zusammenkünfte werden dazu genutzt, um andere Organisationsmitglieder im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen. Mikropolitik ist ordnungsbildend: Bestimmte Regeln und Normen werden verstärkt. Sie kann kulturprägend sein, indem innerhalb der Belegschaft ein Konsens entsteht, was gut ist und was nicht und sie hat meistens die Einengung oder Erweiterung von Handlungsspielräumen einzelner Akteur:innen (im Sinne von Machtspielen) zur Folge (ebd.). Wie dies geschieht, hängt ab von dem Stil der Kommunikation in Teamsitzungen, aber auch im „Flurfunk“ oder in der Kantine. Damit können sowohl Haltungen oder Einstellungen zu fachlichen Fragen als auch Machtpositionen verändert werden, und gruppendynamische Prozesse können eine Eigendynamik entfalten. Mikropolitik kann, muss aber nicht Konflikte schüren und Ziele der Organisation konterkarieren. In OE-Prozessen können solche mikropolitischen Prozesse einerseits die Neugier und Veränderungsbereitschaft wecken. Andererseits können Gerüchte entstehen, Stimmungen gegen die Veränderungsabsichten, das Management oder die „Change Agents“ entfacht werden. Um negative Entwicklungen abzufedern, ist ein positives und vertrauensvolles Arbeitsklima im Vorfeld hilfreich. Führungskräfte können versuchen, negative Entwicklungen aufzufangen, bzw. selbst mikropolitisch aktiv werden, indem sie Visionen vermitteln sowie Aufbruchstimmung und Veränderungsbereitschaft stärken.

Vertrauen und psychologische Verträge

Organisationale Veränderungen können (s. o.) mit Stress und Angst der betroffenen Organisationsmitglieder einhergehen. Wie sie damit umgehen und die Angst bewältigen können, hängt auch mit ihrem Vertrauen in die Organisation bzw. ihre unmittelbaren Vorgesetzten und Kolleg:innen zusammen. Vertrauen entsteht durch gegenseitige Verpflichtungen, die Erfahrung von Verlässlichkeit, geteilte Werte und Überzeugungen und die subjektive Gewissheit, dass eigene Leistungen

und Loyalität – unter Verzicht auf Kontrolle – damit „honoriert“ werden, dass man in kritischen Situationen Unterstützung erhält (vgl. Cichy, Matul & Rochow, 2011).

Mit dem theoretischen Konstrukt des psychologischen Vertrages kann die Entstehung und Veränderung von Vertrauen erklärt werden. Arbeitsbeziehungen basieren in der Regel einerseits auf juristisch relevanten Arbeitsverträgen. Andererseits entstehen wechselseitige Erwartungen zwischen der Organisation und den dort tätigen Personen über Rechte, Privilegien und Verpflichtungen. Der psychologische Vertrag definiert sich über gegenseitige Erwartungen und Zugeständnisse bzw. implizite oder explizite Versprechen und Selbstverständlichkeiten. Trotz der oft unausgesprochenen gegenseitigen Erwartungen gibt er den Beteiligten Sicherheit und geht meist mit hoher Arbeitszufriedenheit einher (Raeder & Grote, 2012).

In OE-Prozessen werden die psychologischen Verträge zwischen Mitgliedern der Organisationen infrage gestellt: Selbstverständlichkeiten gelten nicht mehr, Erwartungen werden enttäuscht, zunächst ist unklar, worauf man sich noch verlassen kann, was noch gilt und was nicht. Auch hier sind Führungskräfte in besonderer Weise gefragt, Sicherheit zu geben, transparent und ehrlich zu kommunizieren und sich vertrauenswürdig zu verhalten.

Widerstände

Widerstände in Organisationen zeigen sich in verschiedenen Formen der Auflehnung gegen Erwartungen und Regeln innerhalb einer Organisation. Auch wenn Widerstände in manchen Publikationen als unvermeidbare Erscheinungen in OE-Prozessen dargestellt werden, kann ihre Entstehung dennoch wissenschaftlich erklärt und entsprechend beeinflusst bzw. abgemildert werden.

Widerstände entwickeln sich, wenn Situationen oder auch anstehende Veränderung von den Beteiligten als Kontrollverlust erlebt werden. Die Reaktanztheorie geht davon aus, dass Menschen es gewohnt sind, ihre Umwelt beeinflussen zu können. Bei Einschränkung der Kontrolle versuchen sie, die bedrohte Freiheit zu sichern bzw. Kontrolle wiederzuerlangen. Dies zeigt sich in erhöhter Aktivität, einem Aufbegehren und im Widerstand gegen aversiv erlebte Anforderungen. Reaktanz zeigt sich umso stärker, je bedeutsamer die Situation für die Betroffenen eingeschätzt wird (vgl. Miron & Brehm, 2006). Wenn es Individuen nicht gelingt, Kontrolle wiederzugewinnen, und sie sich der Situation ausgesetzt fühlen, entwickeln sie Symptome „gelernter Hilflosigkeit“, sie resignieren und verfallen in Passivität (Seligman, 2016).

Widerstände in OE-Prozessen können als der Versuch interpretiert werden, Kontrolle wiederzuerlangen (Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 454). Widerstände zeigen sich beispielsweise durch die Weigerung, Veränderung mitzutragen, durch das Unterlaufen von Regeln oder offenen Protest. Deshalb ist es wichtig, durch

transparente Kommunikation und Beteiligungsmöglichkeiten das Kontroll- und Selbstwirksamkeitserleben der Beteiligten aufrechtzuerhalten und zu fördern. Damit verbunden ist die Eröffnung von Handlungsspielräumen und Möglichkeiten, die eigenen Potenziale auszuspielen und weiterzuentwickeln. OE-Prozesse sind erfolgreicher, wenn das Problemlösepotenzial und das Wissen der Mitglieder der Organisation zum Tragen kommen (vgl. im Überblick Strehmel & Ulber, 2020b).

In der Regel liegt eine hohe Bedeutsamkeit der Arbeitssituation und anstehender Veränderungen in der Organisation im Interesse des OE-Prozesses, damit die Beteiligten Innovationen aktiv und engagiert mittragen und die Umsetzung gelingt. Daher sollte verhindert werden, dass der OE-Prozess in Widerständen stecken bleibt.

3.4 Entwicklungsmodi im geplanten Wandel von Organisationen

Für die Veränderung von Organisationen werden verschiedene Entwicklungsmodi diskutiert, welche die Tiefe der Veränderung thematisieren, beispielsweise:

- evolutionäre – revolutionäre Veränderung (Kiel, 2019)
- Optimierung und Erneuerung (Rüegg-Stürm & Grand, 2020)
- Kontinuierliche Veränderung Optimierung, Krisenmanagement, radikale Transformation und vorausschauende Selbsterneuerung (Gesmann & Merchel, 2019)

Exemplarisch sei der Ansatz des Sankt Galler Management-Modells näher erläutert: Rüegg-Stürm und Grand (2020) stellen in diesem Modell die Entwicklung von Organisationen als einen Wechsel zwischen einerseits Prozessen der *Optimierung* als evolutionären Wandel in kleinen, inkrementellen Schritten und andererseits Prozessen der *Erneuerung* als tiefgreifende und radikale Veränderung dar (S. 111). Dabei schließen sich *Optimierung* und *Erneuerung* keineswegs aus. Radikale Veränderungen in Teilen der Organisation können mit kleinschrittigen Optimierungsprozessen in anderen Bereichen einhergehen. Die Autoren empfehlen eine zeitliche Sequenzierung verschiedener Wandlungsprozesse mit „Inseln der Stabilität, Ankerpunkten der Gewissheit und Phasen der Konsolidierung“ (ebd.). Dies werde insbesondere durch vorausschauende Selbsterneuerung ermöglicht.

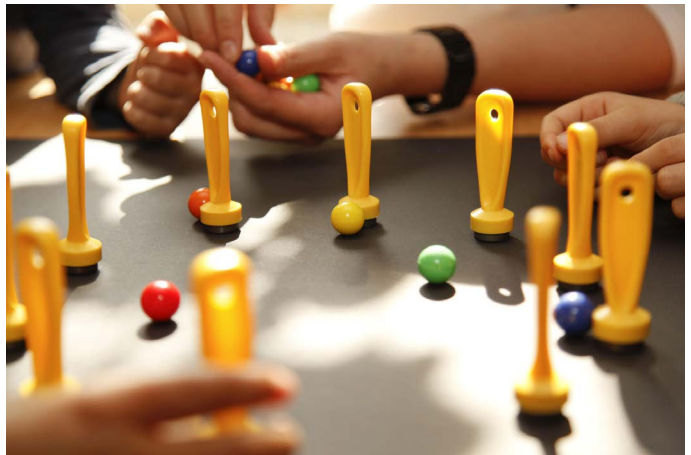
Gesmann und Merchel (2019, S. 150ff.) unterscheiden kontinuierliche und episodische sowie unterschiedlich tiefe Veränderungsprozesse:

- *Permanente und kontinuierliche Veränderung* durch Variation und Selektion. Leitungskräfte können in ihrer Kommunikation gezielt Akzente setzen, um bestimmte Ziele und Denkweisen zu verstärken. Kontinuierliche Veränderungen können aber auch nicht intendiert vorangetrieben werden, wenn beispielsweise mikropolitische Prozesse (z. B. durch die Verstärkung von Stimmungen) greifen.
- *Optimierung* der bisherigen Praxis beispielsweise durch die Implementation kontinuierlicher Reflexions- und Verbesserungsprozesse, die zu einer „organisationalen Vitalität“ und „Fitness“ beitragen (ebd., S. 152).
- *Akutes Krisenmanagement*, wenn kritische Ereignisse bisherige Routinen infrage stellen und schnell neue Lösungen in den Strukturen und Prozessen gefunden werden müssen.
- *Radikale Transformation* beinhaltet eine grundlegende Neuausrichtung der Organisation, welche über die Restrukturierung und Neuorganisation der Prozesse hinausgeht. Ein Beispiel für einen solchen radikalen Wandel aus dem Kita-Bereich ist die Einführung neuer subjektbezogener Finanzierungsmodelle (Strehmel, 2010a).
- *Vorausschauende Selbsterneuerung* meint eine hohe Lernbereitschaft und Experimentierfreude verbunden mit einer Organisationskultur, welche Veränderungsbedarfe frühzeitig identifiziert und bearbeitet. Die Autoren empfehlen die strukturelle Verankerung „reflexiver Auszeiten“ und eine Gestaltung von Organisationen von der Zukunft her, wobei aus der Eigenlogik der Organisation entstehende Veränderungsprozesse aufmerksam zu beobachten und gegebenenfalls Impulse zur Gestaltung und Steuerung zu setzen seien (Germann & Merchel, 2019, S. 324).

Für Träger und Leitungskräfte ist es somit nicht nur wichtig, Rahmenbedingungen und Trends zu beobachten und die entsprechenden Schlüsse zu ziehen (Strehmel & Ulber, 2020a), sondern auch einen internen „Radar“ zu entwickeln, der zentrale Elemente der Organisation (Qualität, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit der Beschäftigten usw.) systematisch beobachtet, problematische Entwicklungen rechtzeitig identifiziert und notwendige Veränderungen rechtzeitig planen lässt.

In anderen Ansätzen werden zur Beschreibung von Veränderungsmethoden unterschiedliche Denkweisen zur Gestaltung von Organisationen sichtbar, z. B. in der Unterscheidung zwischen Organisationsentwicklung, Change Management, Transformationsmanagement. Prammer (2009) unterscheidet die Ansätze der Organisationsentwicklung und des Change Managements hinsichtlich der Logik des Veränderungsprozesses: Die Ansätze unterscheiden sich darin, inwieweit

die Ziele der Veränderung aus der Eigenlogik des Systems und der Beteiligung der Betroffenen oder aus der externen Logik von Expert:innen heraus entwickelt werden. Die Methoden unterscheiden sich in der Dynamik (sprunghaft oder evolutionär) und dem Gestaltungsparadigma als gesteuerter Stufenplan oder rekursiver Prozess. Der Autor stellt Organisationsentwicklung als ein hinsichtlich der Ergebnisdefinition, der Zeitstruktur sowie des Ressourcen- und Methodeneinsatzes



offenes Verfahren dar, während im Change Management Ziele, Zeitstruktur und Ressourcen vorgegeben sind und mit einem geschlossenen Methodenset gearbeitet wird. Er verbindet beide Ausrichtungen im „Transformationsmanagement“ mit einem vorgegebenen Ergebniskorridor, Rahmenvorgaben für den zeitlichen Ablauf und Ressourceneinsatz sowie einem Methodenset, das im Prozess angepasst werden kann. In der Verknüpfung der unterschiedlichen methodischen Ansätze könnten Veränderungsprozesse beschleunigt werden (ebd., S. 27ff.).

3.5 Schlussfolgerungen

Aus den allgemeinen Überlegungen über Entwicklungsprozesse in Organisationen lassen sich folgende Erkenntnisse über die Gestaltung von OE-Prozessen ableiten:

- Organisationsentwicklung ist ein Prozess, der von den Aktivitäten der Betroffenen getragen sein muss. Die Veränderung von Organisationen kann nicht von außen bewerkstelligt werden, sondern Organisationen können sich als autopoietische Systeme von innen heraus verändern, indem sie die Organisationsmitglieder mit ihren individuellen Interessen, kreativen Ideen und der Bereitschaft zur Mitwirkung einbeziehen.
- Organisationsentwicklung ist ein vielschichtiger Prozess, der verschiedenen Dimensionen und Ebenen der Organisation (Aufgaben, Individuen, Teams und die Gesamtorganisation) berücksichtigen und aufeinander beziehen sollte.
- Organisationsentwicklung ist eng mit dem organisationalen Lernen verknüpft und bedeutet die aktive Aneignung neuer Kompetenzen bzw. Formen der Zu-

sammenarbeit. In OE-Prozessen sollten den Individuen, Gruppen und Organisationseinheiten Lerngelegenheiten und Lernanlässe zur Verfügung stehen und – zur Sicherung der Nachhaltigkeit – in der Organisation strukturell verankert sein.

- OE-Prozesse gehen mit Veränderungen in der Arbeitssituation, in den Anforderungen sowie in Rollen und sozialen Positionen einher, die für die Betroffenen subjektiv bedeutsam sind und meistens ambivalent – als Chance und Bedrohung zugleich – erlebt werden. Der Umgang mit anstehenden Veränderungen entscheidet u. a. darüber, inwieweit die Veränderungsbereitschaft der Beteiligten im OE-Prozess gestärkt oder der Prozess durch Widerstände und Konflikte gebremst wird. Negativ wirksame mikropolitische Prozesse, Vertrauensverluste oder Widerstände treten jedoch nicht automatisch auf, sondern können durch entsprechendes Führungsverhalten im Sinne eines gelingenden OE-Prozesses positiv beeinflusst werden.
- OE-Prozesse können sich in ihrem Ablauf, dem Tempo und der Tiefe der Veränderungen stark unterscheiden. Für das Gelingen der angestrebten Organisationsentwicklung empfiehlt sich eine wohldurchdachte Mischung der Veränderungsformate, Veränderungsschritte und Lerngelegenheiten für die Beteiligten und die Organisation, um Organisationsmitglieder nicht zu überfordern und nachhaltige Ergebnisse zu erreichen.

4 Wissenschaftlich begründete Methoden der Organisationsentwicklung

Wie bereits ausgeführt, kann Organisationsentwicklung nicht als *eine* Methode angesehen werden, sondern als Ansatz, der Ziele verfolgt, Phasen durchläuft und dabei durch verschiedene Methoden gestaltet und gesteuert werden kann. Eine Methode ist ein Verfahren bzw. eine vorgeschlagene Abfolge von Aktivitäten, von denen angenommen wird, dass damit ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann. Hinter jeder Methode stehen also Annahmen über die Wirkung von Handlungen. In OE-Prozesse geht es um die Wirkungen in Hinblick auf eine verbesserte Aufgabenerfüllung bzw. Lern- und Entwicklungsprozesse einzelner Organisationsmitglieder oder der Teams, um Wirkungen auf die Kooperation zwischen Organisationseinheiten oder Veränderungen in Haltungen, Werten und Verhaltensregeln als Basis der Organisationskultur.

In der Literatur finden sich eine Fülle von OE-Methoden z. B. in Überblickswerken und Handbüchern (z. B. Schiersmann & Thiel, 2018; Röhl, Winkler, Eppler & Fröhlich, 2012; Senge, 2017). Seltener finden sich die wissenschaftlichen Begründungen für einzelne Methoden. Wirksamkeitsstudien für bestimmte Methoden finden sich aus guten Gründen selten, denn Methoden sind Instrumente oder „Handwerkszeuge“, die in einem bestimmten Kontext mit einem bestimmten Ziel nur dann eine Wirkung entfalten können, wenn sie gekonnt angewendet werden. Darüber hinaus spielen zahlreiche andere Einflussfaktoren eine Rolle, sodass Kausalaussagen zur Wirkung von Methoden kaum getroffen werden können. Methoden können in ihren Arbeitsschritten, Abläufen und Handgriffen erlernt werden, doch erfordert die kompetente Anwendung komplexe Orientierungs- und Anpassungsleistungen, die durch Erfahrung und Reflexion verbessert werden können (Gigerenzer, 2008).

Spezifische wissenschaftlich begründete Anwendungen von Methoden der Organisationsentwicklung für den Kita-Bereich finden sich insbesondere in der angelsächsischen Literatur, z.B. in Konzepten des „Leading Learning“ (Siraj-Blatchford & Hallett, 2014; Granrusten, Gotvassli, Lillemyr & Moen, 2018) sowie Fachbüchern zur Kita-Leitung (z. B. Aubrey, 2011; Rodd, 2015). Überblickswerke der EU geben ebenfalls Anregung zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen (EU, 2021). Hierzulande finden sich Strukturierungsvorschläge zur Organisationsentwicklung im Rahmen der Qualitätsentwicklung (z. B. Tietze et al., 2007), strukturierte Anleitungen zur Realisierung von Bundesprogrammen (vgl. fruehe-chancen.de) sowie Konzepte zur Implementation von Bildungsprogrammen (z. B. Stoltenberg & Thielebein-Pohl, 2011). Konkrete Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum werden in Kapitel A 5 dargestellt.

Angesichts der Fülle verschiedener Methoden werden im Folgenden ausgewählte Ansätze vorgestellt, die aus Organisationstheorien abgeleitet bzw. durch diese begründet sind. Dabei werden jeweils zunächst die allgemeinen Theorien und danach Anwendungsbeispiele aus dem Kita-Bereich diskutiert.

Für die Phase der *Zielsetzung und Diagnose* sind dies Modelle zur Analyse von

- Aufträgen und Elementen der Organisation,
- Strukturen und Prozessen im System,
- Arbeitssystemen und
- Organisationskulturen.

Die Phase des *Auftauens* erfordert vor allem klare Kommunikation auf der Grundlage sorgfältiger Analyse und Diagnose in der vorangegangenen Phase. Es geht darum, die Organisationsmitglieder von den Veränderungsvorhaben zu überzeugen, die Ziele unter Beteiligung der Betroffenen zu präzisieren und Veränderungsprozesse zu planen. Hier werden zwei Modelle vorgestellt:

- das Volitionsmodell und
- das Projektmanagement als Methode zur Umsetzung von Organisationsentwicklung.

Für die Phase der *Veränderung* geht es um die Organisation der Umstrukturierung und Prozessgestaltung sowie um Lern- und Entwicklungsprozesse, die das Erleben und Verhalten der Organisationsmitglieder so nachhaltig verändern, dass die Organisation insgesamt einen Wandlungsprozess durchläuft. Hier kann an die Organisationsmodelle angeknüpft werden, die bereits für die Diagnose Verwendung fanden. Der Aufbau einer Projektarchitektur kann ebenfalls zu einem systematischen Vorgehen beitragen.

In der Phase des „*Auftauens*“ bzw. der Restabilisierung können die erreichten Veränderungen in den Strukturen verankert werden, z. B. in der Konzeption, in Stellenbeschreibungen, im Besprechungswesen, in den Routinen des Alltags, Geschäftsordnungen oder Satzungen. Gleichzeitig muss es Ziel sein die Offenheit, Flexibilität und Agilität zu erhalten, die im Zuge des OE-Prozesses entwickelt wurden.

4.1 Zielsetzung, Diagnose und Planung als Ausgangspunkt

Führungskräfte brauchen, bevor sie mit einem OE-Prozess beginnen, Klarheit über ihre Ziele und eine gründliche Kenntnis ihrer Organisation. Die Organisationsdiagnose durch den Abgleich von IST und SOLL ist Voraussetzung für die Planung des OE-Prozesses.

Organisationen sind komplexe und vielschichtige soziale Gebilde, deren verschiedene Elemente, Ebenen, Strukturen und Prozesse mit unterschiedlichen theoretischen Modellen beschrieben und analysiert werden können. Zunächst haben Organisationen einen bestimmten Zweck bzw. einen Grund, warum sie existieren und aufgebaut wurden. Sie verfolgen Ziele und definieren Aufgaben für die Organisationsmitglieder, um diese Ziele zu erreichen. Die Aufgaben werden durch Tätigkeiten von Individuen im sozialen Kontext der Organisation erfüllt. Zur Erfüllung des Auftrags stehen in komplexen Organisationen Ressourcen, Arbeitsmittel und Arbeitshilfen (Handwerkszeug, Instrumente) zur Verfügung.

Für die Planung und Gestaltung von OE-Prozessen ist eine Bestandsaufnahme über die Aufstellung einer Organisation ein wichtiger Ausgangspunkt. Wie bei allen theoretischen Modellen wird dabei der Blick (der „Scheinwerfer“) auf ausgewählte Aspekte der Organisation gerichtet, andere bleiben im Dunkeln. Im Folgenden werden daher vier theoretische Perspektiven vorgestellt, die unterschiedliche Aspekte von Organisationen beleuchten. Für jedes Modell werden Möglichkeiten zur Übersetzung auf Kindertageseinrichtungen und Träger bzw. das System der Kindertagesbetreuung aufgezeigt.

4.1.1 Auftrag und Elemente der Organisation

Ein allgemeines Systemmodell

Das folgende Modell beschreibt Organisationen mit einem gesellschaftlichen Auftrag und Menschen, Strukturen und Ressourcen, welche die Erfüllung der Aufgaben ermöglichen sollen (in Anlehnung an Mayrhofer & Kröger, 2011, Abbildung 2).

Jede Organisation erfüllt einen bestimmten Zweck für Individuen, Gruppen und Institutionen, welche die Ergebnisse der Arbeit der Organisation nutzen. Für ihre erbrachte Leistung zahlen sie eine Gegenleistung (i. d. R. Geld), welche in die Organisation zurückfließt.

Mit den „Menschen“ sind die Individuen gemeint, die in der Organisation zusammenarbeiten, sowie Personen, welche die Leistungen der Organisation nutzen bzw. als Stakeholder Interessen verfolgen, die mit den Zielen bzw. der Leistungserbringung durch die Organisation in Zusammenhang stehen.

Die „*Strukturen*“ beschreiben, wie die sozialen Interaktionen zwischen den Organisationsmitgliedern und den Nutzer:innen in der Regel gestaltet werden. Hier wird zwischen der Aufbauorganisation und der Ablauforganisation unterschieden. Die Aufbauorganisation beschreibt soziale Positionen und Hierarchien, welche die Zusammenarbeit insbesondere in Hinblick auf Verantwortung und Entscheidungsbefugnisse regeln, und wird häufig in Organigrammen dargestellt. Weitere formale Aspekte von Arbeitsbeziehungen sind beispielsweise Kooperationsgebote, welche einen möglichst reibungslosen Ablauf der Erfüllung der Aufgaben gewährleisten sollen. Ablauforganisation meint definierte Prozesse bzw. Regeln und beschreibt, in welchen Arbeitsschritten welche Aufgaben zu bearbeiten sind (Vahs, 2019, S. 33).

„*Ressourcen*“ sind Grundlage und Voraussetzung dafür, dass die Aufgaben erfüllt werden können. Dazu gehören z. B. nicht nur die Qualifikationen, Erfahrungen und Haltungen der tätigen Personen in der Organisation, sondern auch die räumliche, zeitliche, informationelle und technische Ausstattung sowie gegebenenfalls der Zugang zum Unterstützungssystem. Ebenso zählen zu den Ressourcen adäquate Hilfsmittel, Handwerkszeuge und Instrumente zur Erfüllung der Aufgaben.

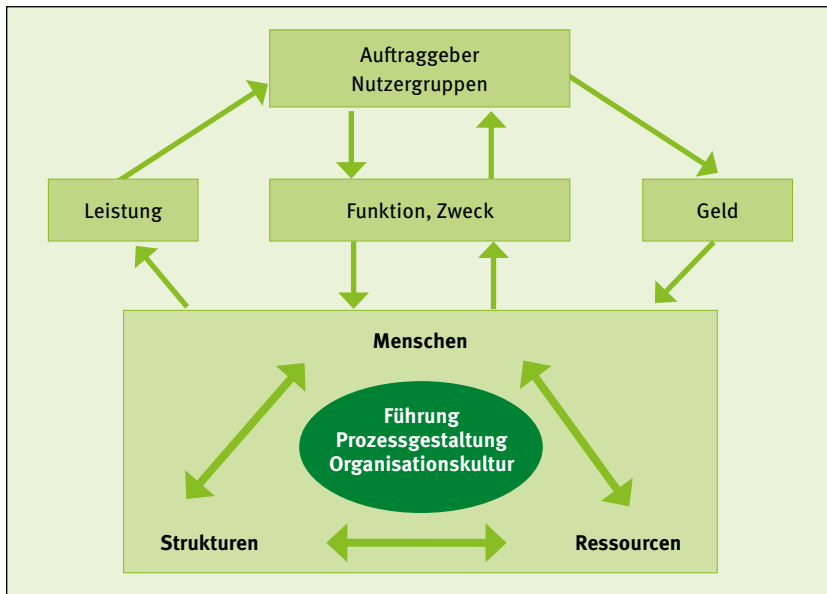


Abbildung 2. Systemmodell einer Organisation (eigene Darstellung)

Um die Elemente – Menschen, Strukturen und Prozesse – miteinander zu verknüpfen und so zu verbinden, dass die Organisation ihre Aufgaben erfüllen und Leistungen vollbringen kann, bedarf es der Führung und Prozessgestaltung. Außerdem trägt die Organisationskultur zur Qualität der Zusammenarbeit in einer Organisation bei. *Führung* sei hier verstanden als Verhaltensbeeinflussung der Mitglieder einer Organisation, als intentionale soziale Einflussnahme auf andere Personen, um Ziele der Organisation zu erreichen (vgl. Rosenstiel & Nerdinger, 2011, S. 325). *Prozessgestaltung* umfasst Abläufe der Planung und Koordination und die *Organisationskultur* zeigt sich in Werten und Normen, die in den sozialen Interaktionen innerhalb der Organisation zum Ausdruck kommen.

Auftrag und Elemente in Kindertageseinrichtungen

Organisationen im System der Kindertagesbetreuung sind beispielsweise einzelne Kindertageseinrichtungen, Kita-Träger, Dachverbände etc. Übertragen auf Kindertageseinrichtungen stellt sich das Systemmodell folgendermaßen dar (Abbildung 3):

Bildung, Betreuung und Erziehung ist eine Aufgabe im öffentlichen Auftrag. Die Gesellschaft, die Eltern und die Kinder haben Interesse an den Leistungen von Kindertageseinrichtungen. Innerhalb der Organisationen arbeiten *professionelle Kräfte* mit *Eltern* und *Kindern* zusammen. Die Einrichtungen verfügen über spezifische *Ressourcen* in Form von einschlägigen pädagogischen Qualifikationen der professionellen Fach- und Leitungskräfte, einer räumlichen Ausstattung, fachlichen Standards, Arbeitshilfen und Fachwissen. Kindertageseinrichtungen als Organisationen agieren im Rahmen von internen *Strukturen*, die mit dem pädagogischen Konzept zusammenhängen (z.B. unterschiedlich bei offener und gruppenbezogener Arbeit), arbeiten im Sozialraum mit anderen Institutionen zusammen und greifen auf Netzwerke zurück – alles auf der Grundlage gesetzlicher Bestimmungen und Richtlinien in Bund, Ländern und Kommunen. Die Art und Weise der Leitung der Einrichtung mit ihren vielfältigen Facetten hat Einfluss darauf, wie die in der Organisation interagierenden Personen auf die Ressourcen zugreifen und sich in einer Organisationsstruktur vernetzen. Ihre Werte, Normen und Verhaltensweisen prägen die Organisationskultur.

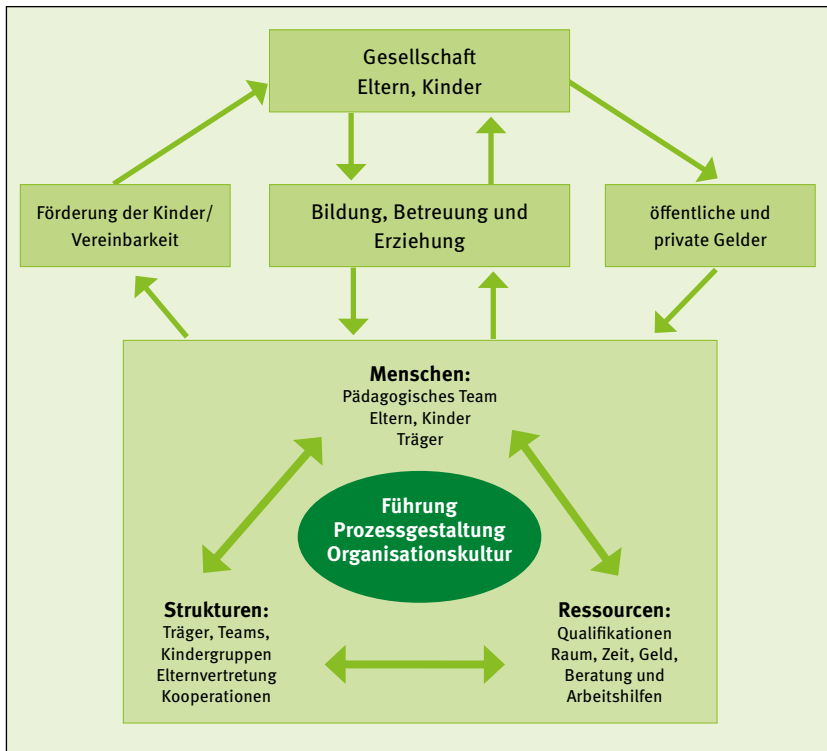


Abbildung 3. Systemmodell einer Kindertageseinrichtung (eigene Darstellung)

Für die Analyse von Kindertageseinrichtungen als Organisationen ergeben sich daraus u. a. folgende Fragestellungen zu den einzelnen Elementen:

- **Menschen:** Wie ist das Personal der Kita (pädagogisch Tätige, Leitung, Hauswirtschaftsteam usw.) zusammengesetzt, wie die Gruppen der Eltern und Kinder? Wer ist außerdem in den pädagogischen Alltag involviert? Wer steht für die Verwaltung zur Verfügung? Wer kommt mit welchen Aufgaben von außen in die Kita hinein?
- **Strukturen:** Wie ist das Team der Kita aufgebaut und strukturiert? Wie sind Positionen, Rollen und Strukturen aufeinander bezogen? Welche formalen Merkmale beeinflussen das Erleben und Verhalten im Kita-Team und in der Zusammenarbeit mit den Eltern?
- **Ressourcen:** Welche personellen, räumlichen und materiellen, zeitlichen, informationellen und finanziellen Ressourcen stehen den Akteur:innen in der Kita (pädagogischen Fachkräften, Leitung, Eltern, Externen usw.) zur Verfügung? Woher kommen die Ressourcen? Was fehlt? Welche Ressourcen können gegebenenfalls erschlossen werden?

Bei einer ersten Formulierung der Ziele im OE-Prozess können die Elemente der Organisation daraufhin überprüft werden, welches Personal, welche anderen Personen und welche Strukturen in eine Vision der zukünftigen Organisationen zielführend wären, welche Ressourcen genutzt werden können und welche neu zu erschließen wären.

4.1.2 Strukturen und Prozesse

Allgemeine Organisationsmodelle

Das Sankt Galler Management-Modell ist (s. o.) ein über Jahrzehnte entwickeltes allgemeines Organisationsmodell, welches Strukturen, Prozesse und Kulturen und ihre Veränderbarkeit in komplexer Weise beschreibt und dabei darstellt, wie verschiedene Funktionsbereiche innerhalb einer Organisation aufeinander bezogen sind. Hier können nur Ausschnitte daraus beleuchtet werden.

Organisationen verfolgen danach einen bestimmten Zweck, der durch Prozesse der „Wertschöpfung“ erfüllt wird. Soziale Organisationen und pädagogische Institutionen werden den *Non-Profit-Organisationen* zugeordnet, deren Zweck in der *Erzeugung eines gesellschaftlichen oder kulturellen Mehrwerts* und nicht in der Wertsteigerung für den:die Eigentümer:in besteht (Rüegg-Stürm & Grand, 2020, S. 36).

Die Wertschöpfung durch die Erfüllung der primären Aufgabe der Organisation liegt im Kern der Organisation. Im St. Gallener Management-Modell werden die damit verbundenen Prozesse als „*Geschäftsprozesse*“ bezeichnet. Sie umfassen die „zielgruppenorientierten Kernaktivitäten, die unmittelbar zur Nutzenstiftung für die primären Wertschöpfungsadressaten beitragen sollen“ (ebd.). Diese Kernprozesse werden begleitet und beeinflusst durch *Managementprozesse* auf der einen Seite und *Unterstützungsprozesse* auf der anderen Seite. Managementprozesse setzen den normativen Rahmen, begründen strategische Entscheidungen und stellen Ressourcen für die operative Arbeit bereit. Die Unterstützungsprozesse dienen „der Bereitstellung grundlegender und vielfach erfolgskritischer Infrastrukturen und Ressourcen, damit Management und Geschäftsprozesse wirksam und effizient vollzogen werden können“ (ebd., S. 81). Dazu gehören beispielsweise das Qualitätsmanagement, die Gewinnung und Verwaltung des Personals, die Beschaffung und Verwaltung der Bau- und Sachausstattung, die interne und externe Kommunikation, Risikoversorge (z. B. Brandschutz, Hygiene, Versicherungen) sowie die Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen Vorschriften (ebd.).

Für die Steuerung der so aufgestellten Organisation bildet die Unterscheidung zwischen einer *normativen*, einer *strategischen* und einer *operativen* Ebene einen Orientierungsrahmen. Bei der normativen Orientierung geht es um Werte, welche die Identität der Organisation und ihre Auffassung von gesellschaftli-

cher Verantwortung begründen. Die strategische Orientierung fokussiert auf die Schaffung von Erfolgsvoraussetzungen zur Zukunftssicherung der Organisation. Die operative Orientierung beantwortet Fragen der effizienten Koordinierung des Alltagsgeschehens (Rüegg-Sturm & Grand, 2020, S. 210).

Das gesellschaftliche Umfeld oder die „*Umweltsphären*“ (ebd., S. 56) wirken einerseits auf die Organisation durch Strukturen und Ressourcen, gesellschaftliche Trends, technologische Entwicklung und den Markt mit Konkurrenz um Kund:innen und Arbeitskräften ein. Aber auch die natürliche Umwelt, das Klima und politische Entwicklungen beeinflussen die Prozesse in der Organisation. Andererseits kann die Organisation Unterstützung und Ressourcen aus den Umweltsphären erhalten.

Ähnlich konzipieren Gesmann und Merchel (2019) Organisationen als Zusammenspiel von Kommunikation und Entscheidungen durch die Mitglieder der Organisation in einer „inneren Umwelt“ der Organisation. Sie interagieren mit einer „äußeren Umwelt“, die Anforderungen an ihre Leistungen stellt, rechtliche Normen vorgibt und politische Entscheidungen trifft (S. 42, vgl. Abbildung 4).

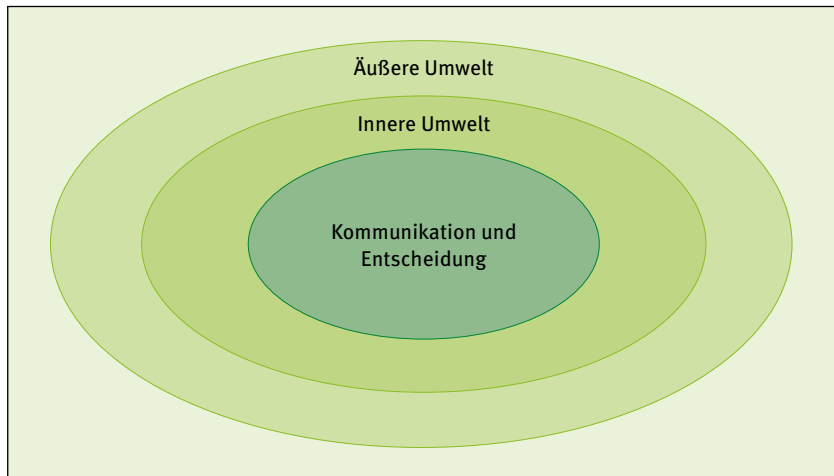


Abbildung 4. Organisation mit inneren und äußeren Umwelten (eigene Darstellung)

Kühl (2015) weist den Unterstützungsprozessen die Funktion zu, die notwendigen Rahmenbedingungen für das Kerngeschäft bereitzustellen und damit das Kerngeschäft vor störenden Einflüssen zu schützen (vgl. Kühl, 2015, S. 30f., Abbildung 5).



Abbildung 5. Primäre Wertschöpfung und Unterstützungsprozesse (eigene Darstellung)

Strukturen und Prozesse in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen schöpfen ihren Wert aus der Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kinder. Der gesellschaftliche Mehrwert liegt in der frühen Förderung und Unterstützung der Kinder dabei, ihre Potenziale zu entfalten, sich Weltwissen anzueignen und sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Personen zu entwickeln (vgl. SGB VIII). Die frühe Phase der menschlichen Entwicklung ist grundlegend für die kognitive, soziale, emotionale, moralische, sprachliche und motorische Entwicklung und kann durch pädagogische Interaktionen gezielt gefördert werden. Kindertageseinrichtungen gelten als erste Stufe des Bildungssystems, welches Menschen befähigen soll, ihre Persönlichkeit zu entwickeln, ein gelingendes Leben zu führen und sich Kompetenzen anzueignen, die zur Sicherung von Demokratie und Wohlstand beitragen.

Kernprozesse in der Kindertageseinrichtung (die „Geschäftsprozesse“) sind demnach hauptsächlich die pädagogischen Interaktionen und Angebote für Kinder und Familien durch die pädagogischen Fachkräfte. *Managementprozesse* liegen im Verantwortungsbereich von Trägern und Leitungskräften. Hier geht es u. a. um die Gestaltung der Organisation und der Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal, die Entscheidung über Leitbilder und Ressourcen, Arbeitsbedingungen und Ausstattungen der Kindertageseinrichtung. *Unterstützungsprozesse* umfassen z. B. die Fachberatung, Verwaltungsleistungen (ebenfalls oft ausgeführt durch Leitungskräfte), Hauswirtschaft und Haustechnik sowie Supportfunktionen für die Betriebsführung (vgl. Strehmel & Ulber, 2020a; Strehmel, 2016). Management- und Unterstützungsprozesse sollen Sorge tragen, dass die pädagogische

Arbeit mit den Kindern möglichst störungsfrei mit den notwendigen Ressourcen geleistet werden kann.

Während der Träger das Umfeld der Kindertageseinrichtung mit zentralen Unterstützungsprozessen gestaltet, sind Leitungskräfte für die „primäre Wertschöpfung“ aus der pädagogischen Arbeit verantwortlich und nehmen in der Regel darüber hinaus Aufgaben der Betriebsführung wahr. Sie führen das Personal, gestalten die Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen innerhalb und außerhalb der Einrichtungen und entwickeln die Kita als Organisation weiter (Strehmel & Ulber, 2020a, S. 26).

Für die Analyse von Kindertageseinrichtungen im Vorfeld von OE-Prozessen kann also danach gefragt werden,

- wie die pädagogischen Fachkräfte in ihren Interaktionen mit den Kindern durch Planung, Beobachtung, Ressourcen und Raumgestaltung sowie Verhaltensroutinen im Alltag unterstützt werden und
- wie ihre Arbeitsbedingungen durch Leitungsstrukturen, Personalentwicklung, die Verbindung zu externen Professionellen sowie die Beziehung zu Eltern und Institutionen im Gemeinwesen geprägt sind.

Das System der Kindertagesbetreuung

Siraj-Blatchford und Kolleg:innen hatten Kindertageseinrichtungen bereits 2002 als Systeme beschrieben, in welchen die pädagogischen Interaktionen als Kernaufgaben dargestellt wurden. Die Qualität ist abhängig von den pädagogischen Rahmenbedingungen, zu denen die Konzeption und Planung, Ressourcen, Raumgestaltung und Beobachtung sowie die Wirkung von Verhaltensroutinen für den pädagogischen Alltag gehören. Im Umfeld wurden Leitungsstrukturen, die Personalentwicklung, die Eltern, Beziehungen im Gemeinwesen sowie Verbindungen mit externen Professionellen als weitere Einflussgrößen angeführt (Siraj-Blatchford et al., 2002, vgl. Abbildung 6).

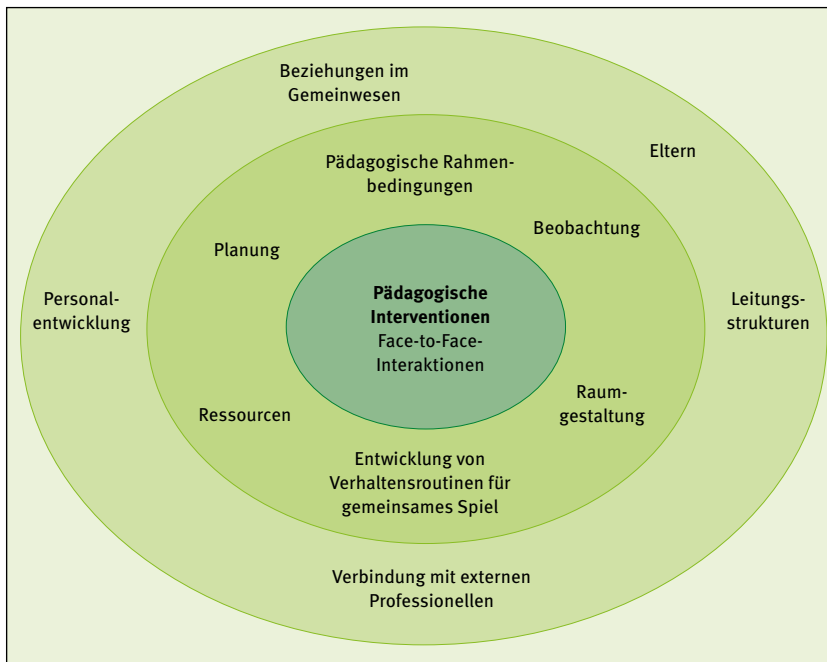


Abbildung 6. System einer Kindertageseinrichtung mit pädagogischen Interaktionen als Kernaufgabe (eigene Darstellung nach Siraj-Blatchford et al., 2002, S. 24)

Kindertageseinrichtungen und ihre Träger gehören indessen gemeinsam zum Kern im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung. Die beteiligten Institutionen in diesem System stellen den Einrichtungen verschiedene Ressourcen zur Verfügung. Abbildung 7 stellt das System der Kindertagesbetreuung im Überblick dar:

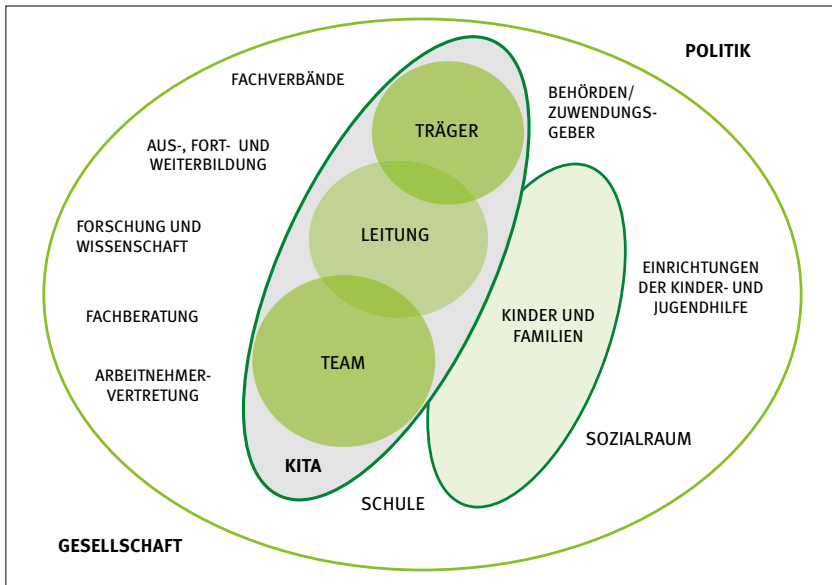


Abbildung 7. Kindertageseinrichtungen im System der Kindertagesbetreuung (eigene Darstellung nach Strehmel & Ulber, 2020a, S. 17)

Die pädagogische Interaktion zwischen den *Fachkräften* und den Kindern bildet auch hier das Zentrum der Arbeit in der Kita. Die Kita-Leitung nimmt eine Schlüsselfunktion ein und vermittelt zwischen den Wünschen bzw. Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte, der Kinder und der Eltern (*Menschen*) auf der einen Seite und den Anforderungen bzw. Interessen des Trägers auf der anderen Seite (vgl. Strehmel, 2016). Die Verantwortung der Kita-Leitung besteht in der Koordination der drei Elemente einer Organisation – den *Menschen*, *Strukturen* (z. B. Gesetze, Richtlinien, Unterstützungssystem) und *Ressourcen* (z. B. materielle, zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen) sowie in der Steuerung von Prozessen und der Gestaltung der Organisationskultur.

Das Modell kann zur Vorbereitung eines OE-Prozesses einer Kita genutzt werden, indem u. a. konkretisiert wird, welche Ressourcen aus dem Unterstützungssystem (Fachberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Fachverbände u. a.) zur Verfügung stehen und inwieweit die Kooperationspartner der Einrichtung (Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, andere Institutionen im Sozialraum, Schulen usw.) vom OE-Prozess tangiert sein könnte.

Das kompetente System als Ressource im Organisationsentwicklungsprozess

OE-Prozesse in Kindertageseinrichtungen werden häufig durch den Träger initiiert und von der Fachpolitik gefördert, indem beispielsweise im Rahmen von Förder-

programmen zusätzliche finanzielle Mittel und Beratungsressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Analyse der Ausgangssituation sollte daher über die Betrachtung einer einzelnen Kita hinausgehen und die Trägerorganisation und andere Institutionen aus dem System der Kindertagesbetreuung miteinbeziehen.

Kindertagesbetreuung ist ein System „in öffentlicher Verantwortung“, d. h., das Betreiben von Kindertageseinrichtungen und deren (Teil-)Finanzierung durch öffentliche Mittel sind gesetzlich geregelt. Kommunen und Länder sind verantwortlich, sie werden vom Bund mit ausgewählten Maßnahmen finanziell unterstützt. Sowohl die gesetzlichen Regelungen als auch die Trägerlandschaft sind äußerst heterogen (vgl. Strehmel & Overmann, 2018). Viele Interessengruppen reden also mit, wenn es um die Ausgestaltung von Kindertageseinrichtungen geht. Umso wichtiger ist ein „kompetentes System“, welches die Arbeit in den Einrichtungen nach fachlichen Kriterien unterstützt (EU, 2011).

Die CoRe-Studie (Competence Requirements in Early Childhood Education, EU, 2011) wurden für die verschiedenen Ebenen des Systems (individuelle, institutionelle, Inter-institutionelle und Governance-Ebene) das jeweils notwendige Wissen, Handlungskompetenzen sowie zugrunde liegende Werte in der Praxis der Kindertagesbetreuung empirisch ermittelt. Leitungskräfte sollten danach über pädagogisches Wissen über frühe Kindheit und Vielfalt sowie über situiertes Lernen und Lerngemeinschaften (als Grundlage für die Personalentwicklung) verfügen. Sie sollten in der Lage sein, die pädagogische Arbeit zu organisieren und den Fachkräften Gelegenheiten zur gemeinsamen Arbeit, zur professionellen Weiterentwicklung und zur horizontalen und vertikalen Mobilität bereitstellen (EU, 2011, S. 39f.). Träger sollten auf einer interinstitutionellen Ebene über die Kooperation zwischen Institutionen und die Entwicklung des Gemeinwesens informiert sein und sich Fachwissen über verschiedene relevante Disziplinen angeeignet haben. Sie sollten über Handlungskompetenzen in Hinblick auf die Förderung der Kooperation und Vernetzung ihrer Kitas mit Einrichtungen der Gesundheitsversorgung, der Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsinstitutionen und lokalen Gremien und Entscheidungsträgern verfügen. Damit sind professionelle Standards in einem kompetenten System beschrieben, die als SOLL-Vorstellungen mit den Qualifikationen und Handlungskompetenzen von Leitungskräften und Trägern abgeglichen werden können. Die Standards können zur Präzisierung der Ziele eines OE-Prozesses beitragen und sollten mit den Zielen des Veränderungsvorhabens kompatibel sein.

Dieses Modell kann in der Vorbereitung eines OE-Prozesses in Kitas dazu beitragen, die Werte der Einrichtung zu reflektieren, und Anregungen geben, welches Wissen und welche Handlungskompetenzen zum Gelingen eines OE-Prozesses beitragen können und welche Erwartungen an Träger und die fachpolitische Ebene gerichtet werden können.

Prioritätensetzungen: Kaskadenmodell

Angesichts der vielen widerstreitenden Interessen und Zielen in einem OE-Prozess sollte der Kern allen Tuns – die bestmögliche Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder – stets im Blick gehalten werden. Im „Kaskadenmodell“ stehen die Kinder im Mittelpunkt. Das Modell vermittelt, dass die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in einem kompetenten System von jeder Ebene aus unterstützt und gefördert werden sollte, und bietet damit eine Folie zur Reflexion durch Akteur:innen innerhalb und zwischen den Ebenen des Systems. Insbesondere zwischen den verschiedenen Ebenen, die jeweils eigene Ziele verfolgen, werden damit Spannungsfelder sichtbar.

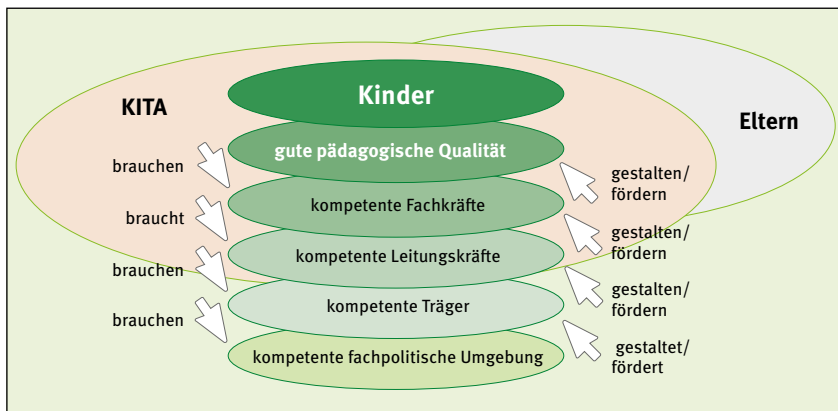


Abbildung 8. Kaskadenmodell (eigene Darstellung nach Strehmel, 2020b, S. 379)

Das Kaskadenmodell (Strehmel, 2020a) stellt dar, mit welchen Prioritäten die einzelnen Akteur:innen in einem kompetenten System die pädagogischen Prozesse rahmen und die Kindertageseinrichtungen tragen sollten. Das Modell schließt verschiedene Ebenen des Systems der Kindertagesbetreuung mit ein, die zu einer optimalen Förderung der Entwicklung der Kinder ihre jeweiligen Beiträge kompetent einbringen sollten (Abbildung 8).

Im Zentrum befinden sich die *Kinder* mit ihren individuellen Bedürfnissen und Bedarfen. Für die Entwicklung der Kinder spielt die *pädagogische Qualität* eine entscheidende Rolle. Sie gilt es durch *kompetente pädagogische Fachkräfte* zu fördern, z. B. indem die pädagogischen Fachkräfte Lernanlässe und Lerngelegenheiten bereitstellen. Dafür benötigen sie einen entsprechenden Rahmen, der durch die Kita-Leitungen zu definieren ist. *Kompetente Leitungskräfte* zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch gute Rahmenbedingungen und eine gute Führung die hohe Qualität der pädagogischen Arbeit sicherstellen und die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung des Personals fördern (EU, 2021). Damit dies gelingen kann, sind die Kita-Leitungen auf *kompetente Träger* angewiesen,

die sich in der Verantwortung sehen, adäquate Arbeitsbedingungen zu schaffen, indem sie ausreichend Ressourcen zur Verfügung stellen, Handlungsspielräume ermöglichen und eine klare Aufgabenteilung zwischen Träger und Leitung vereinbaren und umsetzen. Die Kita-Träger tragen die Gesamtverantwortung für das Unternehmen und damit zum einen für die Gewährleistung des gesetzlichen Auftrages, zum anderen für die Personalführung in ihrer Funktion als Arbeitsgebende. Sie sind wiederum auf eine *kompetente Umgebung* in der Fachpolitik und der politischen Administration angewiesen. Politische Rahmenbedingungen, die öffentliche Verwaltung, das umgebene Unterstützungssystem und gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussen in hohem Maß die Handlungsspielräume und Ressourcen in den Kindertageseinrichtungen (vgl. Strehmel, 2020b, S. 378f.) und auch für OE-Prozesse.

Leitung, Träger, Unterstützungssysteme und Fachpolitik stellen somit einerseits Ressourcen dar, welche in OE-Prozessen erschlossen und genutzt werden können, andererseits werden von diesen auch die Rahmen abgesteckt, innerhalb derer Veränderung stattfinden kann. Das Modell hilft, den Fokus stets auf die Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen – die Förderung der Kinder durch gute pädagogische Qualität – zu legen und die Kommunikation mit allen Beteiligten entsprechend zu gestalten.

Fazit

Mit den Organisations- und Systemmodellen können die Ausgangssituationen von Kitas geprüft werden. Sie zeigen, wie eine Kita aufgestellt ist, auf welche Ressourcen sie zurückgreifen kann und wo sich Schwächen zeigen, die möglichst im Vorfeld eines OE-Prozesses überwunden werden sollten. Zugleich werden Ansatzpunkte für den OE-Prozess deutlich und es können Grenzen aufgezeigt und Leitplanken aufgestellt werden, welche die Handlungsspielräume für Veränderungsvorhaben eingrenzen. In einer ersten Grobplanung in der Zielfindungsphase können verschiedene Optionen durchdacht werden, die später gemeinsam mit den Organisationsmitgliedern konkretisiert werden.

4.1.3 Arbeitssysteme

Das allgemeine Modell

Bezogen auf die Aufgabenerfüllung ermöglicht das Modell der Arbeitssysteme Erkenntnisse über die Stimmigkeit zwischen Zielen und Handeln sowie die Analyse von Konflikten in der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Individuen bzw. Gruppen. Der finnische Arbeitswissenschaftler Engeström (2008) beschreibt Arbeitssysteme mit folgenden Elementen (vgl. Abbildung 9):

Die tätige Person bringt *Qualifikation, Kompetenzen und Erfahrungen* ein, mithilfe derer sie sich mit dem Gegenstand ihrer Arbeit auseinandersetzt und diesen so bearbeitet, dass ihre subjektiven Vorstellungen über das Ergebnis erfüllt werden.

Sie bedient sich dazu verschiedener *Handwerkszeuge (Tools)*: Methoden und Instrumente, welche die Erfüllung der Ziele erleichtern oder erst ermöglichen. Im pädagogischen Bereich sind dies beispielsweise kommunikative Techniken der Gesprächsführung, Teamleitungskompetenzen oder Methoden zur fördernden und feinfühligem Interaktion mit Kindern.

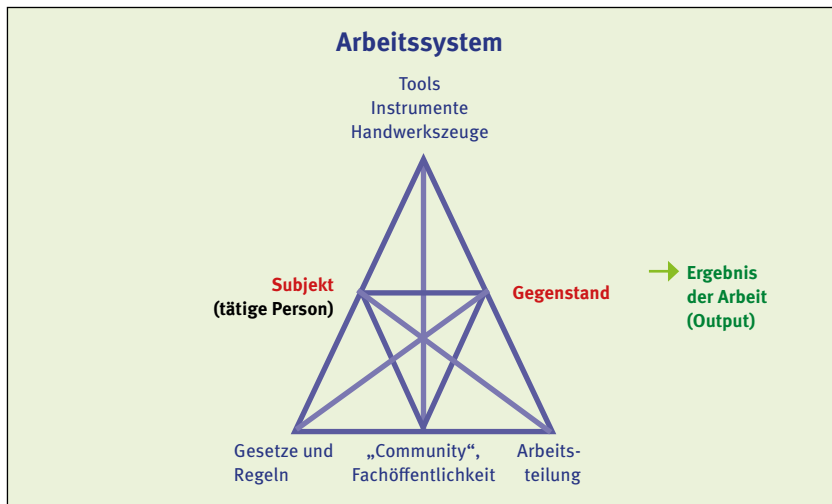


Abbildung 9. Modell eines Arbeitssystems (eigene Darstellung nach Engeström 2008)

Die untere Kante des Dreiecks weist die Grundlagen des Handelns aus: Die Methoden sind anerkannt, wenn sie in einer „*Scientific Community*“ bzw. einer Fachszene entwickelt und erprobt wurden und in der Fachöffentlichkeit als bewährt anerkannt sind. Das Handeln findet immer vor dem Hintergrund *gesetzlicher Regelungen und Richtlinien* statt. Schließlich ist es von Bedeutung, wie Arbeitsteilung und Kooperationsformen geregelt sind. Hier erleichtert das Modell die Identifikation von Unklarheiten und strukturellen Konflikten zwischen den Akteur:innen innerhalb und zwischen verschiedenen Ebenen des Systems (ebd.).

Für die Akteur:innen auf jeder Ebene des *Kita-Systems* können somit im Zuge der Organisationsdiagnose folgende Fragen hilfreich sein, um einerseits individuelle Arbeitssysteme und andererseits die Kooperation innerhalb der Teams zu erschließen:

- Wie fassen die in der Kita tätigen Menschen ihre Arbeitsaufgaben auf? Welche Ziele verfolgen sie? Welche Vorstellungen haben sie von den Ergebnissen ihrer Arbeit? Inwiefern stimmen sie in ihren Auffassungen überein? Wo zeigen sich Differenzen?
- Mit welchen Instrumenten oder Handwerkszeuge werden die Aufgaben bearbeitet? Stehen Arbeitshilfen und Tools in ausreichender Qualität zur Verfügung? Werden die Arbeitsformen dem Gegenstand der Arbeit gerecht? Können die Ziele damit erreicht werden?
- Über welchen fachlichen Hintergrund verfügen die tätigen Personen? Inwieweit sind die verwendeten Methoden wissenschaftlich fundiert und evaluiert? Inwieweit ergänzen sich Qualifikationsprofile im Team? Wie werden sie genutzt?
- Nach welchen gesetzlichen Vorgaben arbeitet die Organisation? Gibt es eigene Richtlinien? Gibt es Bereiche, die vernachlässigt werden (z. B. Arbeitsschutz)?
- Wie ist die Arbeitsteilung geregelt? Gibt es klare Absprachen und eine Verständigung an den Schnittstellen zwischen einzelnen Arbeitssystemen? Wie werden die Arbeitsbeziehungen innerhalb und zwischen den Ebenen des Kita-Systems gefördert und gepflegt?

Bezogen auf OE-Prozesse kann das Modell helfen, aktuelle Arbeitssysteme zu durchleuchten und Veränderungen in Arbeitssystemen systematisch zu planen. Wie werden die aktuellen Aufgaben wahrgenommen, interpretiert und ausgeführt. Wie können neue Aufgaben beschrieben und kommuniziert werden? Inwieweit reichen die Wissensbasis, die vorhandenen Qualifikationen und Instrumente aus, um die Veränderungen zu vollziehen? Wie ändert sich die Arbeitsteilung und welche neuen Vereinbarungen werden erforderlich? Wie können neue Kooperationen entwickelt und aufgebaut werden? Wie sollen damit verbundene Teamentwicklungsprozesse unterstützt werden?

4.1.4 Organisationskultur

Definition und Analyse

„Kultur ist die Summe aller gemeinsamen, selbstverständlichen Annahmen, die eine Gruppe in ihrer Geschichte gelernt hat. Sie ist Niederschlag des Erfolgs“ (Schein, 2003, S. 44). Organisationskultur zeigt sich in den jeweiligen Werten, Normen, Artefakten und Verhaltensweisen, die eine Organisation einzigartig machen (Bögel, 2003, S. 713). Werte finden sich häufig in den Einrichtungskon-

zeptionen oder in Leitbildern der Träger und bringen zum Ausdruck, was in der Einrichtung Maßstab des Handelns ist. Sie sind häufig durch Überzeugungen der Gründer:innen der Organisation begründet. Normen regeln das Zusammenleben innerhalb der Organisation, dabei lassen sich Soll-, Kann- oder Muss-Regeln unterscheiden: Was ist wünschenswert, was erlaubt und was unverzichtbar im Umgang miteinander? In welcher Weise wird miteinander kommuniziert, wie werden Vereinbarungen getroffen, wie Probleme gelöst und Konflikte bewältigt? Artefakte sind die wahrnehmbaren Gestaltungsmerkmale und Symbole, welche in der Architektur und Raumgestaltung, in Logos oder Kleiderregeln sichtbar werden. Die Verhaltensweisen spiegeln die Haltungen der Akteur:innen innerhalb der Organisation wider: Wie gehen die Mitarbeitenden miteinander um? Mit welcher Haltung begegnen Führungskräfte den Mitarbeitenden? Welchen Stellenwert haben Partizipation und Fehlerfreundlichkeit? Wie werden neue Herausforderungen und Krisen bewältigt? Diese subtilen, manchmal schwer entzifferbaren Indikatoren für die Organisationskultur können von Führungskräften indirekt beeinflusst werden – durch Vorbild und Kommunikation, durch die Betonung und Verstärkung bestimmter Werte oder durch Interventionen, wenn Verhaltensregeln nicht eingehalten werden.

Organisationskultur in Kitas

Die Organisationskultur in Kindertageseinrichtungen ist häufig durch das pädagogische Konzept und damit verbundene Bilder vom Kind und Vorstellungen geprägt und kommt darin zum Ausdruck, in welcher Form Kindern Lerngelegenheiten und Lernanlässe zur Verfügung gestellt werden. Prominente Grundkonzepte wie Reggio, Montessori oder Waldorfpädagogik setzen Akzente auf bestimmte Werte und Menschenbilder.

Wie die Kultur in Kindertageseinrichtungen gelebt wird, wird geprägt durch die Identifikation der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungskräfte und der Eltern mit der pädagogischen Konzeption sowie ihrem Umgang miteinander in den Routinen des Alltags.

Reflexionsfragen zur Organisationskultur in Kindertageseinrichtungen können sein:

- Was ist den Organisationsmitgliedern wichtig? Was lehnen Sie ab? Inwieweit besteht Einigkeit in den Werten, Normen und Umgangsweisen? Welche Vielfalt zeigt sich? Wie wird diese bewertet?
- Was wird als selbstverständlich, was als unverzichtbar angesehen? Wie werden Abweichungen von impliziten und expliziten Regeln und Normen sanktioniert?

- Wie gehen die Organisationsmitglieder miteinander um? Wie werden Probleme gelöst? Wie Konflikte bewältigt?
- Wie stellt sich die Organisation nach außen dar? Wie wird sie wahrgenommen (z. B. von Eltern, der Öffentlichkeit usw.)?
- Inwieweit sind dokumentierte Werte (z. B. in Leitbildern) stimmig mit dem gelebten Alltag in der Organisation?

4.2 „Auftauen“ und Planen

Der Ausgangspunkt von OE-Projekten sollte eine sorgfältige Organisationsdiagnose sein, welche sowohl die Ressourcen und Potenziale als auch Problemlagen erkennt und eine Einschätzung erlaubt, aus welchen Ansatzpunkten heraus der OE-Prozess begonnen werden kann. Daher wurden Ansätze zur Analyse und Diagnostik von Organisationen ausführlicher beschrieben. In den folgenden Abschnitten geht es um die Frage, mit welchen Instrumenten und Handwerkszeugen (Tools) OE-Prozesse in Gang gesetzt und vorangetrieben werden können. OE-Prozesse sind langwierig und komplex. Große OE-Projekte arbeiten daher mit Methoden des Projektmanagements (vgl. Mayrshofer & Kröger, 2011), die dazu beitragen können, den Überblick zu behalten und Veränderungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Organisation zu koordinieren.

4.2.1 Motivation und Volition als handlungstheoretische Grundlage

Mit dem Volitionsmodell steht ein theoretischer Ansatz zur Verfügung, der den Prozess von den Veränderungsmotiven über die Entscheidung für bestimmte Ziele und deren Umsetzung bis hin zur Evaluation des Prozesses beschreibt. Der ursprünglich zur Analyse individueller Motivations-, Volitions- und Handlungsprozesse konzipierte Ansatz (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 7) bietet auch zur Planung und Gestaltung organisationaler Veränderungen wertvolle Anhaltspunkte.

In diesem Modell werden folgende Phasen unterschieden (Abbildung 10):

- die prädezisionale Motivationsphase
- der Rubikon als Entscheidungspunkt
- die präaktionale Volitionsphase
- die aktionale Volitionsphase
- die postaktionale Motivationsphase

Im Folgenden werden die Phasen mit Blick auf OE-Prozesse beschrieben, die ein sorgfältiges Abwägen von Handlungsoptionen, klare Entscheidungen sowie Planung und Veränderungsschritte erfordern.

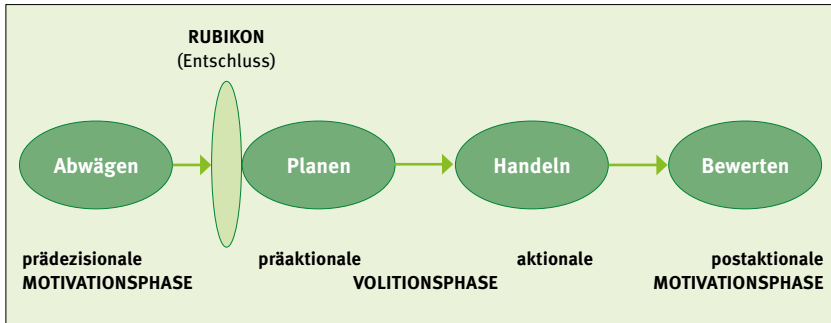


Abbildung 10. Volitionsmodell (eigene Darstellung nach Strehmel, 2020a, S. 122)

- Die *prädezisionale Motivationsphase* ist durch die Bewusstseinslage des Abwägens gekennzeichnet. Dazu werden Veränderungswünsche nach Kriterien der Realisierbarkeit (Erwartungen) und Wünschbarkeit (Valenzen) und in Hinblick auf die Verträglichkeit mit anderen Zielen der Organisation geprüft. Informationen werden in dieser Phase offen und realitätsorientiert aufgenommen und – in einem partizipativen Ansatz – diskutiert. Die Entscheidung für ein bestimmtes Ziel – das Überschreiten des „Rubikon“ – beendet diese Phase.
- *Gemeinsam über den Rubikon:* Die Entscheidung für das Ziel der Veränderung sollte möglichst breit mit allen Beteiligten getroffen werden, denn mit dieser Entscheidung überschreitet die Organisation einen Punkt, nach welchem es zunächst kein Zurück mehr gibt (benannt nach einem Fluss, den Caesar überschritt, um einen Krieg zu beginnen).
- In der *präaktionalen Volitionsphase* werden erste Schritte der Veränderung vorbereitet. Dazu werden selektiv Informationen über Gelegenheiten zur Realisierung des Ziels gesammelt, und es wird geprüft, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um aktiv zu werden (Gelegenheits- bzw. Initiierungsvorsatz). Außerdem wird in dieser Phase reflektiert, wie Hindernisse bei der Realisierung der Veränderungen überwunden werden können (Durchführungsvorsatz).
- In der *aktionalen Volitionsphase* werden Handlungen zur Umsetzung der Vorannahmen initiiert, abhängig von der Entschlossenheit und davon, wie präzise die Ziele im Vorfeld definiert und Handlungspläne durchdacht waren.

Entsprechende Handlungen werden initiiert, wenn die Situation im Vergleich zu anderen möglichen Gelegenheiten („Längskonkurrenzen“) als günstig eingeschätzt wird und die Entschlossenheit für das Ziel höher ist als die Stärke anderer Ziele („Querkonkurrenzen“).

- In der letzten, der *postaktionalen Motivationsphase*, werden Prozess und Handlungsergebnis evaluiert. Zum einen wird retrospektiv geprüft, inwieweit das anvisierte Ziel erreicht wurde, zum anderen wird prospektiv eingeschätzt, welche Lehren aus dem Prozess gezogen werden können, um künftige OE-Prozesse noch besser zu gestalten (vgl. Strehmel, 2020a, S. 122f.).

In jeder Phase kann der Prozess der Zielbildung oder der Umsetzung von Zielen ins Stocken geraten und Nachregulierungsprozesse durch die Rückkehr in vorangegangene Phasen erforderlich machen. Erweist sich z. B. ein Handlungsplan nicht als realisierbar oder treten notwendige Voraussetzungen zur Umsetzung eines Ziels nicht ein, so ist das Ziel infrage gestellt und die Organisation muss Ziele und Realisierungsbedingungen neu durchdenken.

Das Modell kann für die Prozessgestaltung sowie im Sinne eines Monitorings im Verlauf eines OE-Prozesses in Kindertageseinrichtungen genutzt werden, indem beispielsweise gefragt wird:

- Wie klar sind IST- und SOLL-Zustände definiert und wie klar die Veränderungsbedarfe diagnostiziert? Orientierungspunkte für das SOLL in Kitas sind Bildungsprogramme, die pädagogische Konzeption der Einrichtung oder Zielsetzungen in einem spezifischen Bildungsbereich, doch gibt es i.d.R. keinen „one best way“ für die Umsetzung.
- Wie stark ist die zu beobachtende Motivation und der Wille zur Veränderung bei verschiedenen Mitgliedern der Organisation bzw. wie können Volitionstärke und Veränderungsbereitschaft gefördert werden? Ist die Veränderung ein Anliegen des Kita-Teams? Wie können Veränderungsbedarfe kommuniziert und reflektiert werden, damit die Teammitglieder sich auf Veränderungen einlassen und sie mittragen können?
- Welche Handlungsalternativen werden in Erwägung gezogen werden? Welche und wessen Interessen begründen die Handlungsalternativen? Nach welchen Kriterien werden die Entscheidungen getroffen? Hier stellt sich die Frage, wo die Handlungsspielräume des Teams liegen. Wie präzise oder eng sind diese Vorgaben und wie können sie im Kita-Team konkretisiert und kreativ umgesetzt werden?

- Welche Längskonkurrenzen (andere Gelegenheiten) können auftreten, wenn es darum geht, eine günstige Situation zur Initiierung des OE-Prozesses zu finden? Der Beginn eines OE-Prozesses erfordert zusätzliche zeitliche Ressourcen. Bei der Planung von OE-Prozessen in Kitas sind daher u. a. der Jahresrhythmus und die Situation im Team mit zu berücksichtigen.
- Welche Querkonkurrenzen (andere wichtige Ziele) stehen dem Start des OE-Prozesses entgegen? Wenn bereits Projekte laufen, welche Ressourcen des Teams binden, ist es schwierig, mit einem neuen OE-Prozess zu beginnen bzw. diesen voranzutreiben.
- Nach welchen Kriterien werden Verlauf und Ergebnis des OE-Prozesses bewertet? Inwieweit können die SOLL-Vorstellungen operationalisiert (messbar gemacht) werden? Welche Lernerfolge gab es bei den Beteiligten in einem OE-Prozess?
- Was haben die Beteiligten im Zuge des OE-Prozesses gelernt? Was sind die Erkenntnisse der Leitung bzw. der OE-Verantwortlichen? Welche Schlüsse können daraus für die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung gezogen werden?

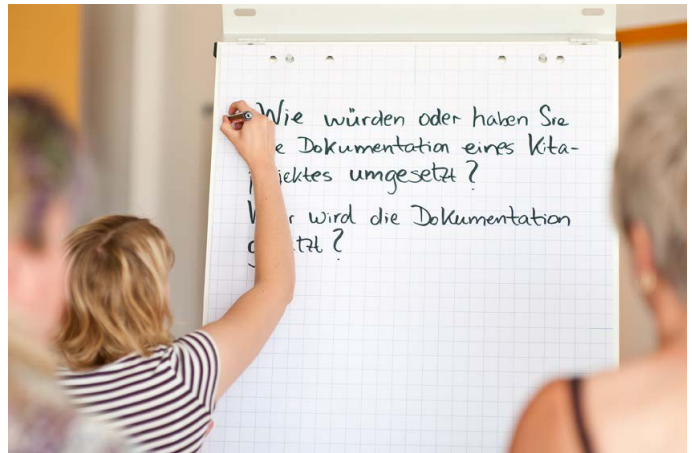
4.2.2 Projektmanagement

OE-Prozesse werden häufig mit Methoden des Projektmanagements geplant und gesteuert. Damit können die vorangegangenen theoretischen Überlegungen konkretisiert und mit bewährten Methoden der Projektarbeit verknüpft werden. Das Projektmanagement bietet Ansatzpunkte, um die Handlungsabläufe zu steuern.

Methoden zur *Auftragsklärung* können, müssen aber nicht partizipativ eingesetzt werden (Mayrshofer & Kröger, 2011). Sie klären

- den strategischen Nutzen eines OE-Vorhabens für die Einrichtung, die konkreten Ziele bzw. das erwartete oder erhoffte Ergebnis,
- den zu erwartenden Output, d. h. das sichtbare und greifbare (operationalisierbare Ergebnis des Veränderungsprojekts),
- die vorhandenen Ressourcen (Input): personelle, zeitliche, räumliche und finanzielle Ressourcen sowie erforderliche, fachliche Informationen und die Unterstützung wichtiger Personen,
- die zu erschließenden Ressourcen: weitere Faktoren, die für das Gelingen des OE-Vorhabens wichtig sind sowie
- Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Restriktionen.

Sind die Motivation und Veränderungsbereitschaft der beteiligten Personen nur unzureichend gegeben, so sollten im ersten Schritt Maßnahmen geplant werden, um die Beteiligten für das OE-Vorhaben zu gewinnen. Rahmenbedingungen und Restriktionen ergeben sich aus den zeitlichen und oft materiellen Limitierungen des Projekts. Schließlich kann im Zuge der Auftragsklärung eine erste *To-do-Liste* mit Arbeitsschritten erstellt werden, die in einem *Projektstrukturplan* in eine Reihenfolge gebracht werden und in einen Zeitplan einzuordnen sind. Ein solcher Projektplan enthält Meilensteine, deren Erreichen in der Umsetzung des Projekts zu den angegebenen Zeitpunkten (empirisch) überprüft werden können und ein Anlass zur Reflexion und gegebenenfalls Nachsteuerung im OE-Projekt sein (vgl. Mayrshofer & Kröger, 2011).



Mithilfe der *Umfeldanalyse* kann eruiert werden, wer alles von dem Veränderungsvorhaben betroffen bzw. wer an ihm zu beteiligen ist. Gleichzeitig dient sie dazu herauszufinden, wer dem Veränderungsvorhaben eher positiv und wer eher negativ gegenübersteht. Daraus ergibt sich beispielsweise, bei welchen Personen Überzeugungsarbeit geleistet werden muss und wer um aktive Unterstützung bei der Durchführung des Projekts gebeten werden könnte (eine genauere Beschreibung der Methoden findet sich bei Strehmel & Ulber, 2020b, S. 306ff.).

Beispiel aus dem Kita-Bereich

Speziell für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen liegen allgemeine Verfahren aus dem Bereich des Qualitätsmanagements vor, welche Leitungskräfte und Teams anleiten können, OE-Prozesse in ihren Einrichtungen durchzuführen.

Ein prominentes Beispiel ist das Werk „Pädagogische Qualität entwickeln“, das ein Verfahren in sieben Schritten beschreibt, mit dem Kita-Teams entlang der Qualitätsdimensionen – etwa aus dem Nationalen Qualitätskatalog – ihr pädagogisches Handeln analysieren, reflektieren und verändern können (Tietze et al., 2007). Für das Vorgehen werden sieben Schritte vorgeschlagen:

1. Situationsanalyse
2. von der individuellen Selbsteinschätzung zum Qualitätsprofil der Einrichtung

3. fachliche Orientierung
4. Diskussion von Veränderungszielen
5. Zielvereinbarungen
6. Planung von Umsetzungsschritten
7. Ergebnissicherung

Das Werk konkretisiert das Vorgehen in Ablaufschemata für einzelne Teambesprechungen, diskutiert die Kontextbedingungen und beschreibt einzelne Methoden für die Teamarbeit. Damit werden Eckpunkte für das Projektmanagement in der Qualitätsentwicklung definiert (ebd.).

Programme, die Anreize geben wollen für die Weiterentwicklung von Kitas in bestimmten Inhaltsbereichen, z. B. Sprachförderung, steuern Ziele und Vorgehensweisen häufig über die Finanzierung bestimmter Elemente und inhaltliche Vorgaben. Beispiele dafür finden sich in den Bundesprogrammen wie KitaPlus (s. 4.4) oder im Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“, für das die Aufgabenbereiche einer zusätzlich finanzierten Fachkraft über die individuelle Sprachförderung einzelner Kinder, die Elternarbeit und die Teamarbeit definiert wurden, welche sich in der Forschung als wirksam herauskristallisiert haben (vgl. fruehe-chancen.de, Strehmel, 2010b). Damit wird festgelegt, welche Maßnahmen zu entwickeln sind. Die Umsetzung in der Verbindung mit der Konzeption der jeweiligen Kita, der personellen Zusammensetzung, der Teamentwicklung, räumlichen Gegebenheiten sowie Kooperationen mit den Eltern usw. ist Aufgabe des damit intendierten OE-Prozesses (vgl. auch Ballaschk, 2016, S. 143ff.).

4.3 Verändern

Veränderungen in Organisationen werden durch veränderte Handlungsweisen der beteiligten Akteur:innen bewirkt. Dabei spielt das Lernen als dauerhafte Veränderung des Erlebens und Verhaltens eine entscheidende Rolle. Lern- und Entwicklungsprozesse bei Individuen wie auch auf verschiedenen Ebenen einer Organisation können induziert werden durch Lernumgebungen, welche die Aneignung neuen Wissens, Lernen durch Einsicht und Reflexion bzw. die Einübung konkreter Handlungskompetenzen anregen und erleichtern. Für die in einem OE-Prozess erforderlichen Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen können Überlegungen zur Gestaltung der Reflexions-, Entscheidungs- und Lernprozesse in einer entsprechenden Projektarchitektur umgesetzt werden.

4.3.1 Lernen und Entwickeln

Mit der Diagnose wurden mithilfe der Organisationsmodelle (vgl. Abschnitt A 4.1) Ansatzpunkte für die Veränderungen in einem OE-Prozess identifiziert, mit den

Planungsinstrumenten ist ein Gerüst für den OE-Prozess geschaffen. In der nächsten Phase geht es darum, die Veränderungen systematisch in Lern- und Entwicklungsprozesse der beteiligten Individuen und Gruppen umzusetzen, welche letztlich den Wandel der Organisation ausmachen.

OE-Prozesse können als Projekte mit definiertem Anfangs- und Endpunkt angelegt sein oder aber als eine kontinuierliche Entwicklung der Strukturen in Richtung einer größeren Flexibilität und Krisenfestigkeit. Auch kann es das Ziel sein, kontinuierliche Lernformate in den Strukturen der Organisation zu verankern, wie dies beispielsweise in Qualitätsentwicklungsverfahren mit einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess angelegt ist.

Formale Strukturen durch Organigramme und Stellenbeschreibungen neu zu konzipieren, erscheint zunächst einfach. Herausfordernder ist die Veränderung von Handlungsstrukturen durch die beteiligten Personen. OE-Prozesse werden vorangetrieben, indem Arbeitssysteme verändert und die Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Mitarbeitenden sorgfältig begleitet werden, Teamentwicklung professionell gestaltet und Kooperationsbeziehungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung entsprechend weiterentwickelt werden. Hierfür sind geeignete Aneignungs-, Lern- und Trainingsformen zu wählen. Nach Fortbildungen sollte es beispielsweise die Möglichkeit geben, die dort begonnenen Lernprozesse fortzusetzen und neu angeeignete Kompetenzen in der Praxis zu erproben, um den Transfer zu sichern (vgl. Schaper, 2019, Ulber & Strehmel, 2019, Kauffeld, 2016).

Entlang der Systematik der Arbeits- und Organisationspsychologie (Aufgabe, Individuum, Teams und Organisation, vgl. Rosenstiel, 2003) können exemplarisch die Veränderungsbedarfe aufgezeigt werden:

- *Aufgaben und Arbeitssysteme:* Arbeitssysteme werden überprüft und Aufgaben neu definiert. Dies erfordert häufig die Auseinandersetzung mit neuen Zielen, das Erlernen neuer Methoden sowie neue Vereinbarungen zur Arbeitsteilung. Insbesondere bei personenbezogenen sozialen Dienstleistungen spielen Intuition und „schweigendes Wissen“ in der Ausübung von Tätigkeiten eine große Rolle. Um hier Veränderungen herbeizuführen, ist es geboten, verbewusstes Wissen zu aktivieren, um es der Reflexion, der Kommunikation und damit auch der Veränderung zugänglich zu machen (Hacker, 2009, S. 186ff., vgl. auch Gigerenzer, 2008).
- *Individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten:* Individuelle Fortbildungen oder Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit sollten an bestehende Qualifikationen und Erfahrungen anknüpfen. Bei erforderlichen Fortbildungen sind Formate (z. B. einzeln, im Tandem, im Team), Orte bzw. Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit mitzubedenken (Schaper, 2019, S. 527).

- **Teamstrukturen:** Organisationale Veränderungen gehen häufig mit neuen Zusammensetzungen innerhalb der Teams und Arbeitsbeziehungen zu anderen Akteur:innen in der Organisation einher. Daher sind die Teamentwicklungsprozesse sorgfältig zu begleiten (vgl. z. B. Mayrshofer & Kröger, 2011).
- **Kooperationen innerhalb und außerhalb der Organisation:** Dabei geht es um den Aufbau und die Weiterentwicklung kollegialer Beziehungen zwischen den Teams oder Organisationseinheiten und die Reflexion bzw. Neugestaltung der Arbeitsbeziehungen zu externen Stellen (vgl. z. B. Balz & Spieß, 2009).
- Für die gesamte *Organisation* ist sicherzustellen, dass die neu definierten Prozesse so in den Strukturen verankert werden, dass im OE-Prozess geeignete Handlungsstrukturen in die Routinen des Alltags einfließen und eine ebenso nachhaltige wie flexible Weiterentwicklung der Organisation ermöglichen (Gesmann & Merchel, 2019).
- **Organisationskultur:** Mit organisationalen Veränderungen und neuen Zielsetzungen ist häufig ein Wandel in den Werten, Normen und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder verbunden, die letztlich die Organisationskultur ausmachen.

OE-Prozesse in Kindertageseinrichtungen erfordern entsprechende Kompetenzen bei der Leitung: Um Routinen aufzubrechen und Arbeitssysteme zu verändern, bedarf es intensiver Reflexionen über das Handeln im Alltag, das häufig durch Erfahrungswissen und Intuition gesteuert ist. Für die Planung von Fortbildungen sollten die organisationalen Ziele und persönlichen Interessen im Einklang stehen, um eine entsprechende Lernmotivation sicherzustellen.

Für die Teamentwicklungsprozesse haben Leitungskräfte, welche die Zusammenarbeit in der Einrichtung intensiv begleiten, häufig ein gutes Gespür und



können Risiken in Umstrukturierungsprozessen einschätzen und bearbeiten. Sie sind für externe Kooperationspartner die ersten Ansprechpersonen und tragen damit die Verantwortung dafür, wie Arbeitsbeziehungen mit diesen konzipiert und gestaltet werden. Kreative Methoden dazu stellen beispielsweise Röhl et al. (2012) bereit.

Die Organisationskultur kann durch kontinuierliche Betonung und Reflexion dessen, was in der Einrichtung wichtig ist, was erwünscht oder verboten und was erstrebenswert ist, nur langsam verändert werden. Führungskräfte können dies durch eine Verstärkung erwünschter Haltungen im Arbeitsalltag sowie kleine Impulse oder „Anstupser“ („Nudges“) im Arbeitsalltag fördern (Thaler & Sunstein, 2017).

Um die nachhaltige Wirkung von OE-Prozessen sicherzustellen, sind in der Phase der Stabilisierung entsprechende Reflexionen bzw. Evaluation im Jahresablauf einzuplanen.

4.3.2 Projektarchitektur

Insbesondere in größeren und länger laufenden OE-Projekten kann eine Projektarchitektur geplant werden, die einerseits Verantwortlichkeiten in den Projektstrukturen und andererseits Abläufe festlegt (Königswieser & Exner, 2019). Architektur meint „Baukunst“ im Sinne von Aufbau und Gestaltung. Was sind die tragenden Säulen? Wo sind Wände, und durch welche Türen muss gegangen werden, um den nächsten Raum zu erreichen? Die Projektarchitektur stellt die Inhalte, die sozialen Elemente und die methodischen Elemente sowie Zeit und Raum in ihrem Zusammenhang dar:

- Bei den Inhalten geht es darum, was in jeder Phase bearbeitet werden soll. In der Anfangsphase wird es um die Diagnose gehen, wobei die in 3.1 vorgestellten theoretischen Modelle bestimmte Inhalte benennen und andere nicht. Entsprechend sind auf die Inhalte zugeschnittene Modelle auszuwählen.
- Die sozialen Elemente umfassen die Rollen, die von Anfang an geklärt sein sollten:
 - Die *Rollen im Projekt*: Rollen sind Bündel gegenseitiger Verhaltenserwartungen, die durch die eindeutige Zuschreibung und Aushandlung zwischen den jeweiligen Rollenträger:innen zu Beginn geklärt werden sollten: Wer ist Auftraggeber, wer Projektleitung und wer zuständig für einzelne Teilprojekte? Wer wird miteinbezogen? Wer entscheidet worüber? Wer berät?
 - Die *Aufgaben begleitender Gremien* wie z.B. Steuerungsgruppen, in denen Auftraggebende und Projektverantwortliche durch Monitoring und Evaluation den Prozess begleiten, außerdem Projektgruppen, Dialoggruppen, ein Beratungsteam usw.

- *Kommunikation und Kooperationsformen* (Medien) meint die methodischen Elemente im Projekt, z. B.
 - Planungstreffen (u. a. zur Aufgaben- und Rollenklärung),
 - Workshops (z. B. zur Entwicklung neuer Lösungen, Feedback usw.),
 - Großveranstaltungen zur Information und zum Einholen von Resonanz von den Organisationsmitgliedern („Sounding Board“),
 - empirische Erhebungen (zur Diagnose und Evaluation),
 - Multiplikatorenforen (z. B. Treffen der Schlüsselpersonen),
 - moderierte Abteilungs- und Teamgespräche,
 - Coaching sowie
 - Multiplikatorenschulung, Train-the-Trainer-Module (ebd.).
- *Zeit*: In Architekturdiagrammen kann abgebildet werden, welche Gruppierungen sich wann zu welchen Themen treffen. Beispielsweise können sich Kernteams in dichter Abfolge treffen und andere Gruppen regelmäßig informieren. Steuerungsgruppen tagen häufig nur mehrmals im Jahr. Es kann Phasen mit einer stärkeren Konzentration auf die Erarbeitung neuer Ideen und Strukturen geben und andere mit Lernprozessen und Erprobung von Neuerungen im Prozess der Arbeit.
- Auch *Räume* und die Umgebung für die verschiedenen Aktionsformen sind sorgfältig zu planen: Sollen die Treffen virtuell oder in Präsenz stattfinden? Wie kann in Workshops eine gute Atmosphäre hergestellt werden? Wie und wo können kleinere und größere Gruppen gut zusammenarbeiten und miteinander kooperieren?

4.4 Restabilisierung („Einfrieren“)

Für das Selbstverständnis von Kitas als lernende Organisationen kann es wertvoll sein, nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die „lessons learned“ aus einem OE-Prozess zu reflektieren und zu dokumentieren. In Kindertageseinrichtungen gibt es Gruppen wie die Eltern, die nur temporär am Geschehen in einer Kindertageseinrichtung beteiligt sind, und häufiger ist auch die Fluktuation im Team erheblich. Bei neuen Herausforderungen kann so auf den Erfahrungsschätzen vergangener OE-Prozesse zurückgegriffen werden.

Die Ergebnisse sollten so gesichert werden, dass die Organisation nicht „einfriert“ (im Sinne einer Erstarrung), sondern in eine insgesamt „vitalere“ Organisa-

tion mündet (Gesmann & Merchel, 2019, S. 152). Innovationen und Effekte sollten daher vor Abschluss des Projektes

- in die Routinen des Alltags eingeflossen sein und damit die Arbeit auf einem höheren professionellen Niveau erleichtern,
- so implementiert sein, dass sie kontinuierlich weiterentwickelt werden können, z. B. durch die regelmäßige Analyse und Reflexion sowie
- in den Strukturen verankert sein. Im Zuge von OE-Prozessen getroffene Vereinbarungen können in Konzeptionen zu den Strukturen und Prozessen, in Geschäftsordnungen, in Satzungen, in Stellenbeschreibungen oder auch in Kooperationsvereinbarungen festgehalten werden.

Die „Vitalität“ der Organisation nach einem OE-Prozess kann erhalten werden durch

- Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit, die eine kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung einzelner Teammitglieder, der Teams insgesamt und der gesamten Organisation ermöglichen (EU, 2021) sowie
- die sorgfältige *Dokumentation und Fortschreibung der Analyse* aus der Anfangsphase. Aus den Reflexionen und dem Abgleich mit SOLL-Vorstellungen bzw. neuen Herausforderungen können neue Veränderungsbedarfe rechtzeitig erkannt werden.

Die Verankerung von Innovationen und Veränderungsbereitschaft in der Organisationskultur, z. B. durch Würdigung und Verstärkung der positiven Erfahrungen aus dem OE-Prozess und dem Erhalt von Experimentierfreude.

4.5 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die vorangegangenen Ausführungen lassen in Verbindung mit den anfangs erläuterten Aspekten der Organisationsentwicklung folgende Erkenntnisse zu:

1. *Organisationsentwicklung als Führungsansatz*: Organisationsentwicklung hat das Ziel, Strukturen, Prozesse und die Kultur einer Organisation in eine bestimmte Richtung zu lenken und nachhaltig zu verändern. Somit geht es um eine Führungsaufgabe im Sinne der Verhaltensbeeinflussung der Mitglieder einer Organisation. Entsprechend gibt es nicht die *eine* Methode der Organisationsentwicklung, vielmehr bedarf es eines breiten Methodenrepertoires

bei den Verantwortlichen, um geeignete Methoden in verschiedenen Phasen des OE-Prozesses souverän und flexibel einsetzen zu können. Die Initiierung und Steuerung von OE-Prozessen in Kindertageseinrichtungen müssen entsprechend von Trägern und Leitungskräften unterstützt werden, auch wenn sie in hohem Maße partizipativ gestaltet werden sollten.

2. *Organisationsanalyse und -diagnose als Ausgangspunkt:* Voraussetzung für die Planung eines OE-Prozesses sind ein Überblick über die Elemente der Organisation sowie Erkenntnisse über ihr Zusammenwirken. Damit werden Ansatzpunkte für Veränderungen sowie die Chancen und Grenzen eines Veränderungsvorhabens abschätzbar. Modelle, die sich auf das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung beziehen, weisen einerseits auf vielfältige Ressourcen, u. a. aus dem Unterstützungssystem, hin und andererseits auf Grenzen durch zu knappe Ausstattung, z. B. zur Ausfinanzierung eines adäquaten Personalschlüssels.
3. *Optimierung im Vorfeld:* Die Analysen können Anlass sein, im Vorfeld einer Organisationsentwicklung durch eine Optimierung von Strukturen und Prozessen sowie die rechtzeitige Erschließung von Ressourcen Risiken zu minimieren. In Kindertageseinrichtungen ist insbesondere Zeit eine knappe Ressource, und es ist rechtzeitig zu überlegen, wie die notwendigen Handlungsspielräume für einen OE-Prozess gewonnen werden können.
4. *Priorisierung:* Veränderungen sollten die Elemente einer Organisation sowie die Geschäfts- und Unterstützungsprozesse auf die Kernaufgaben ausrichten. In der Kindertagesbetreuung ist daher stets die Kernaufgabe, die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den Mittelpunkt zu stellen, zu der verschiedene Akteur:innen in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen des Kita-Systems beitragen (s. Kaskadenmodell).
5. *Motivierung:* Organisationskulturelle Aspekte sind wichtig, um die Veränderungsbereitschaft der Mitarbeitenden abschätzen zu können sowie Ansatzpunkte für die Stärkung von Vertrauen, Offenheit und Zukunftsoptimismus zu identifizieren. In den Kindertageseinrichtungen scheint es wichtig, dass die Ziele eines OE-Projekts mit dem Selbstverständnis und den Themen des Kita-Teams kompatibel sind, dass sie bei der Präzisierung der Ziele beteiligt sind und die Umsetzung mitgestalten können.
6. *Führen und Leiten:* Während die Arbeit mit den vorgestellten Analysemodellen durch systematische Datensammlung und Interpretation teilweise objektiviert werden kann, geht es mit der Einbeziehung der Mitarbeitenden stärker um emotionale, motivationale und soziale Prozesse. Diese erfordern – neben einem geeigneten Methodenset zur Kommunikation und Moderation – Aufmerksamkeit, Erfahrung und Intuition insbesondere der Leitungskräfte. In der Kita stehen die pädagogischen Interaktionen zwischen den Kindern und

den Erzieher:innen im Mittelpunkt, und Veränderungen im Handeln der Pädagog:innen schlagen sich in diesen Interaktionen nieder. Daher ist es wichtig, das Kita-Team von Anfang an „mitzunehmen“ und durch den Prozess zu führen. Mit der Initiierung eines OE-Prozesses kann einerseits kreatives Potenzial freigesetzt werden, andererseits können Vertrauensverluste und Widerstände den Fortgang eines OE-Prozesses entscheidend beeinträchtigen.

7. *Timing:* Auf der Basis des Volitionsmodells sind insbesondere zur Initiierung von Veränderungsschritten Längs- und Querkonkurrenzen zu beachten, z. B. um zu entscheiden, wann ein guter Zeitpunkt ist, mit dem OE-Prozess zu beginnen. Im Sinne des Durchführungsvorsatzes können mögliche Schwierigkeiten, Stolpersteine und Hürden antizipiert und Ressourcen zu ihrer Bewältigung aktiviert oder erschlossen werden. Dazu können entsprechende Zwischenbilanzen und Möglichkeiten der Nachsteuerung eingeplant werden.
8. *Strukturierung des OE-Prozesses:* Im Projektmanagement bzw. in der Projektarchitektur sollten ausreichend partizipative Elemente wie beispielsweise die transparente Information und Begründung des Veränderungsvorhabens, das Einholen von Feedback und Resonanz, der Austausch zwischen den Mitarbeitenden und die Ergebnissicherung eingeplant werden, um die Motivation zur Mitwirkung aufrechtzuerhalten und die Expertise und das kreative Potenzial der Organisationsmitglieder einbeziehen zu können.
9. *Lernen im OE-Projekt und Alltag:* Neben den in der Projektarchitektur vorgesehenen Lernformaten können neue Handlungskompetenzen im Prozess der Arbeit erprobt werden. In Kindertageseinrichtungen können dies Lerngelegenheiten und Lernanlässe für den Einsatz neuer Methoden im Alltag sein, die im Team reflektiert und weiterentwickelt werden. Auch Lernprozesse, die in Fortbildungen und auf Teamtagen begonnen wurden, sollten in der Praxis fortgesetzt werden, um den Transfer zu sichern.
10. In der Phase der Restabilisierung sollten nicht nur die Ergebnisse des OE-Prozesses, sondern auch die Lernerfolge („lessons learned“) aus dem Prozess selbst gesichert werden. Um nachhaltige Effekte zu erzielen und die im Zuge des OE-Prozesses erreichte „Vitalität“ der Organisation zu erhalten, sollten u. a. die Analysen aus der Anfangsphase fortgeschrieben sowie Reflexions- und Lernanlässe verstetigt werden. Kitas können durch diese Maßnahmen auf Dauer agiler, flexibler und krisenfester werden.

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass aus dem großen Fundus des Wissens über Organisationsentwicklung allgemeine theoretische Modelle und Ansätze auf die Besonderheiten von Kindertageseinrichtungen übertragen werden können. Kitas verbrauchen derzeit jedoch viel Energie, um die strukturellen Mängel im System auszugleichen. Damit sind den OE-Prozessen in Kitas Grenzen gesetzt.

5 Beispiele aus der Praxis

Im Folgenden werden fünf Beispiele für Ansätze der Organisationsentwicklung aus der Praxis dargestellt: drei zur Implementation neuer pädagogischer Angebote und zur Verbesserung der pädagogischen Qualität: das Projekt KITA21, ein Projekt zur Gesundheitsförderung sowie eine Studie zu Qualitätsentwicklungsverfahren. Zwei Projekte sind in Auseinandersetzung mit externen Anforderungen entstanden: Projekte im Rahmen des Bundesprogramms KitaPlus sowie ein OE-Prozess bei einem Träger zur Verbesserung seiner Position auf dem Arbeitsmarkt für Fachkräfte u. a. durch Maßnahmen der Personalbindung.

Die Praxisbeispiele werden systematisch entlang der typischen Phasen eines OE-Prozesses dargestellt und diskutiert. In einer kurzen Einleitung wird der Kontext der jeweiligen Projekte dargestellt. Anschließend werden sie entlang der Phasen in einem OE-Prozess beschrieben und diskutiert und es werden Forschungsdesiderate benannt.

5.1 KITA21

5.1.1 Beschreibung

Das Projekt „KITA21 – die Zukunftsgestalter“ hat das Ziel, eine nachhaltige Entwicklung in verschiedene Bereiche der Gesellschaft zu tragen und Menschen zu motivieren, die Welt verantwortlich mitzugestalten und dabei Umsicht, Fairness, Solidarität und Toleranz zu fördern. Im Fokus steht die Weiterentwicklung und Verstetigung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kindertageseinrichtungen. Das Projekt setzt Anreize durch ein breit aufgestelltes Unterstützungs- und Auszeichnungsverfahren, in das Expertise über OE-Prozesse eingeflossen ist. Es wird u. a. von der Stiftung „Save Our Future“ finanziell unterstützt (Stoltenberg & Thielebein-Pohl, 2011; vgl. www.kita21.de).

Das Programm verfügt über ein Konzept, dass die Inhalte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit organisationstheoretischen Themen verknüpft: mit guter pädagogischer Praxis, der Gestaltung dauerhafter Bildungsanlässe sowie ressourcenschonender Bewirtschaftung, welche Kitas als Lernorte nachhaltiger Entwicklung kennzeichnen. Diese Elemente sollen sowohl in der pädagogischen Konzeption als auch im Selbstverständnis des Teams verankert sein (Abbildung 11).

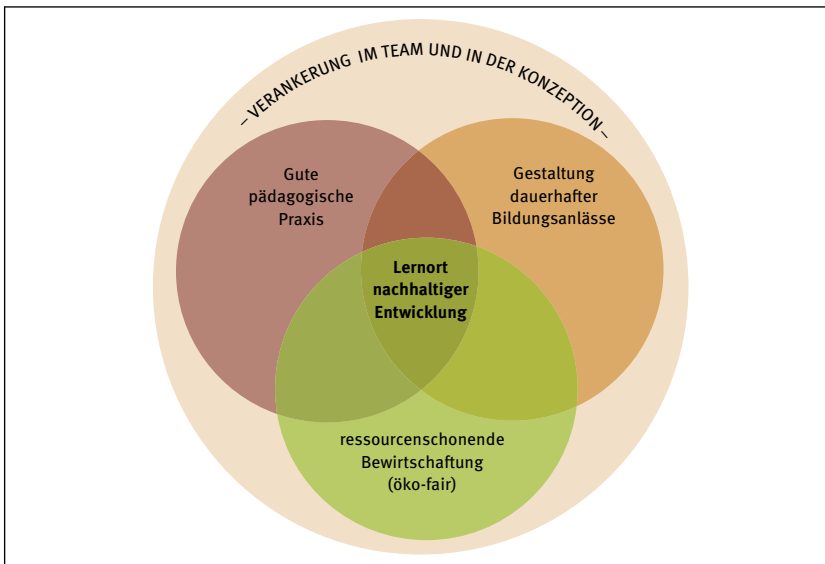


Abbildung 11. Modell zum Lernort nachhaltige Entwicklung in Kitas (eigene Darstellung nach <https://www.kita21.de/die-auszeichnung/die-kita21-kriterien-alt/>)

Dazu werden Kitas bei der Konzeption und Umsetzung von OE-Projekten unterstützt, beraten und begleitet. Es werden einrichtungsindividuelle Fortbildungen, Workshops und Fachberatung konzipiert, organisiert und durchgeführt sowie Austausch und Vernetzung moderiert.

Der Ablauf eines OE-Projektes sei exemplarisch an einem Projekt zur Ernährung und zur Förderung der Verantwortung im Umgang mit Nahrungsmitteln aufgezeigt (Thielebein-Pohl & Wunderlich, 2011, S. 99ff.). Ziel dieses Projektes war es, „die Kinder für die verschiedenen Aspekte von Ernährung und einen verantwortungsvollen Umgang mit Nahrungsmitteln zu sensibilisieren“.

Zielsetzung und Diagnose

In der Vorphase des Projekts wurde mit dem Kita-Team ein Grundlagenworkshop durchgeführt zu der Frage: „Wie könnte man am besten mit Bildung für nachhaltige Entwicklung beginnen?“ In einem nachfolgenden Planungsworkshop wurde das Vorhaben in der Kita konkretisiert und konzipiert und es wurden nächste Schritte geplant. Zwischen dem Grundlagenworkshop und dem Planungsworkshop konnten erste Ideen in der Praxis erprobt werden.

Auftauen und Mobilisierung

Kinder und pädagogische Teams wurden von Anfang an in die Prozesse miteinbezogen. Für die Eltern wurde ein Elternabend mit Informationen und Materialien aus dem KITA21-Projekt gestaltet.

Umsetzung

Die Steuerung des Projektes ging von den pädagogischen Fachkräften aus, indem sie kontinuierliche Bildungsanlässe zu dem Projektthema boten. Sie wurden dabei durch Fortbildung, Austauschmöglichkeiten und begleitende Beratung unterstützt.

Die Kinder beschäftigten sich im Laufe des Projekts mit Zusammenhängen zwischen Ernährung, Pflanzenwachstum, Sonnenenergie, Wasserkreislauf, Landschaft und Konsum. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Förderung der Partizipation. Den Kindern wurde die Möglichkeit gegeben, Vorschläge zum weiteren Projektverlauf zu unterbreiten und ihre Ideen mitzuteilen.

In die Umsetzung waren neben dem Team, den Eltern und den Kindern miteinbezogen: die Hauswirtschaftskraft, der Hausmeister und die Eltern. Externe Kooperationspartner:innen waren: ein Gärtner, ein pensionierter Biologe sowie ein Bauernhof in der Nähe, den die Kinder mehrfach besuchten. Darüber hinaus wurden über das Projekt KITA21 Vernetzungstreffen mit anderen am Projekt teilnehmenden Kitas organisiert.

Die Eltern wurden über die Projektaktivitäten durch Bilder und Fotos im Eingangsbereich der Kita auf dem Laufenden gehalten. Das Projekt wurde auf Leitungstreffen des Trägers sowie in der trägereigenen Zeitung vorgestellt, außerdem organisierten die pädagogischen Fachkräfte eine Ausstellung in den benachbarten Bücherhallen sowie in einem vom Träger geführten „Weltladen“, um die Menschen im Stadtteil auf das Projekt der Kita aufmerksam zu machen.

Stabilisierung

Bestimmte Elemente aus der pädagogischen Arbeit im Projekt, z. B. die Darbietung der Ausgangsprodukte des Mittagessens auf dem Esstisch, eine Weltkarte und eine Jahreszeitenuhr, wurden fester Bestandteil der Bildungsarbeit in der Kita. Außerdem waren ein Gemüsebeet sowie eine Kräuterspirale entstanden (Thielebein-Pohl & Wunderlich, 2011, 103f.). Die Auszeichnung „Zukunftsgestalter“ wurde auf einer Veranstaltung als positive Rückmeldung der Arbeit und zur Motivation für einen langfristigen Implementations- und Weiterentwicklungsprozess feierlich überreicht.

5.1.2 Schlussfolgerungen

Diskussion

In diesem Angebot zur Unterstützung von OE-Prozessen in Kitas werden sowohl inhaltliche Expertise als auch methodische Erfahrung von einem externen Anbieter zur Verfügung gestellt. Kindertageseinrichtungen, die ihre Organisation im Sinne der Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung ausrichten möchten, finden kompetente Ansprechpartner, die sie mit Grundlagenwissen versorgen und bei der Umsetzung thematisch eingegrenzter Prozesse begleiten. Auch können in begrenztem Umfang zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Vermutlich war bis zur Entscheidung der Kita über die Teilnahme an diesem Projektangebot bereits die Motivation der Teammitglieder aufgebaut, doch bleibt unklar, inwieweit diese Entscheidung partizipativ getroffen wurde und mit Konflikten einherging. Im Planungsworkshop wurde der Blick auf die Ressourcen in der Kita gerichtet und daraus ein Netz von Kooperationspartnern für das Projekt aufgebaut.

Die Umsetzung war durch den umfangreichen Erfahrungsschatz des Projekts KITA21 inspiriert und wurde vor Ort von den pädagogischen Fachkräften vorangetrieben. Die Projektbeschreibungen konzentrieren sich auf die Umsetzung der Ideen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der pädagogischen Praxis. Praktische Hürden oder Hindernisse wurden nicht dokumentiert.

Die Verleihung der „Auszeichnung“ am Ende des Projekts setzte zwar die Erfüllung bestimmter Kriterien voraus, doch ist damit die Nachhaltigkeit und insbesondere der Bildungserfolg bei den Kindern und im Kita Team noch nicht gesichert. Die Auszeichnung ist auch als Ansporn gedacht, sich weiterhin intensiv mit dem Thema der nachhaltigen Entwicklung auseinanderzusetzen.

Aus der Konzeption der Projekte mit einem Grundlagenworkshop, einem Planungsworkshop, begleitender Beratung sowie Vernetzungstreffen und der abschließenden Auszeichnung lassen sich die Ideen zur Gestaltung und Steuerung der Organisationsentwicklung in den Kitas erahnen. Dabei werden im Projekt professionelle Steuerungsinstrumente für OE-Prozesse eingesetzt. Lerneffekte für das pädagogische Personal und sozialpsychologische Prozesse wie z. B. Widerstände und Konflikte sowie der Umgang mit diesen werden nicht in wissenschaftlich verwertbarer Form dokumentiert.

Forschungsdesiderate

Für die weitere Forschung wären daher beispielsweise folgende Fragen von Interesse:

- Wer gab den Anstoß für das Projekt – aus welchem Interesse heraus?
- Gab es Interessenkonflikte innerhalb des Teams oder mit den Eltern?
- In welcher Weise konnten die Kinder angesprochen werden? Welche Rolle spielte dabei die sozialräumliche Umgebung (z. B. Stadt-Land) oder der familiäre Hintergrund der Kinder?
- Inwieweit zeigten sich Effekte auf die Mitarbeitendenzufriedenheit, das Teamklima und das Organisationsklima? In welcher Weise und wie nachhaltig veränderte sich das professionelle Selbstverständnis der Teammitglieder?
- Gab es Phasen, in denen der OE-Prozess ins Stocken geriet? Wie waren diese Phasen begründet (z. B. durch Personalausfälle, Zeitmangel, Widerstände und Konflikte)? Wie gingen die Beteiligten damit um?

5.2 Gesundheitsförderung im Setting Kita

5.2.1 Beschreibung

Im Landkreis Ortenau war es ein Bestreben der regionalen Politik, die Gesundheitsförderung für verschiedene Gruppen der Bevölkerung im Landkreis voranzutreiben (Rauh, Döther & Fröhlich-Gildhoff, 2020). Das Ziel war eine landkreisweite Strategie zur Förderung der körperlichen und seelischen Gesundheit sowie der sozialen Teilhabe von Kindern und deren Familien (Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018, S. 23). Im Rahmen des so entstandenen Präventionsnetzwerkes Ortenaukreis wurde ein Ansatz der Organisationsentwicklung zur Gesundheitsförderung und Prävention u. a. für Kindertageseinrichtungen entwickelt. Das Projekt wurde umfassend von der Evangelischen Hochschule Freiburg wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Zielsetzung und Diagnose

Ausgangspunkt für die OE-Projekte in den Kitas waren Erkenntnisse der Gesundheits- und Präventionsforschung, auf deren Grundlage ein Zielgrößenpapier erstellt wurde. Daraus wurde wiederum ein Weiterbildungscurriculum Gesundheitsförderung und Prävention u. a. für Kita-Kinder abgeleitet (ebd., S. 26). Neben wissensbasierten Fortbildungseinheiten wurden für die Kitas bedarfsorientierte Fortbildungen konzipiert, die an einrichtungsspezifischen Themen ansetzten und den jeweils erreichten Stand der Gesundheitsförderung und die Ressourcen der Kindertageseinrichtungen berücksichtigten. Die so konzipierten Inhouse-Fortbildungen waren zentraler Bestandteil eines komplexen Wirkungsmodells (Abbildung 12):

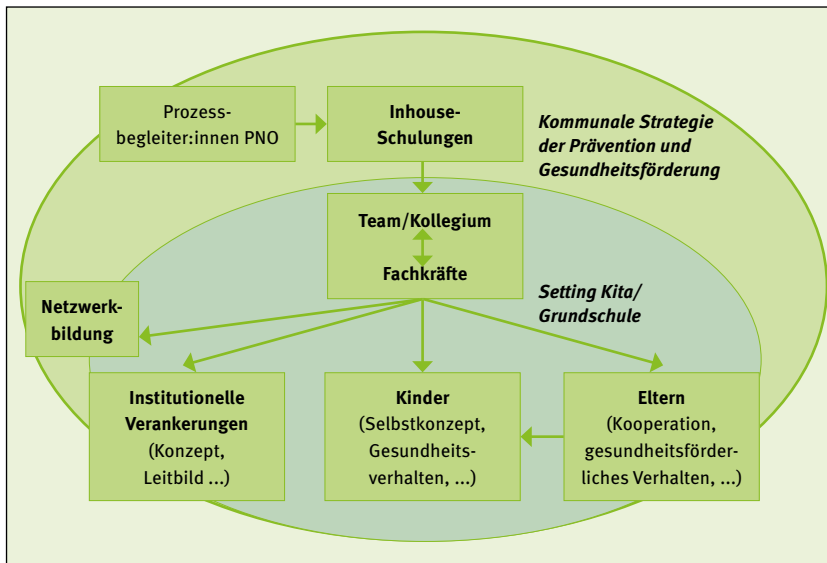


Abbildung 12. Modell für die Organisationsentwicklung (eigene Darstellung nach Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018, S. 24)

Mobilisierung

Der Rahmen des Präventionsnetzwerkes mit entsprechenden verfügbaren Ressourcen sowie das Angebot bedarfsorientierter Fortbildungen gab den Kindertageseinrichtungen Anreiz zur Teilnahme an dem 18-monatigen Programm zur Fortbildung und Implementation von Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Prävention. Die bedarfsorientierten Angebote umfassten Themen wie die Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte, den Umgang mit herausfordernden Verhalten, soziale Teilhabe, Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Stärkung des Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung (ebd., S. 29).

Umsetzung

In dem Projekt nahmen Kita-Träger, die in ihren Einrichtungen einen hohen Anteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf aufwiesen, mit ihren jeweiligen Teams teil. Das „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ fungierte dabei als Dachsetting und Unterstützungsstruktur.

Zum Projektaufbau gehörten neben den Kita-Teams

- ein Interventionsteam zur Moderation der einrichtungsindividuellen Zielfindung und Prozessbegleitung,

- ein Fortbildungsteam sowie
- das Forschungsteam der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Die Fortbildner:innen wurden in Train-the-Trainer-Seminaren zu den gewünschten Themen der Kindertageseinrichtungen geschult, um passgenaue Interventionen anbieten zu können.

Für die Kita-Teams wurden Inhouse-Schulungen mit mindestens sechs Fortbildungstagen durchgeführt, wobei an drei Tagen die Grundlagen der Gesundheitsförderung vermittelt und zwei Einheiten als Wahlmodule konzipiert wurden. Am Ende stand ein Transfermodul zur Sicherung der Nachhaltigkeit. Die Einrichtungen wurden in der passgenauen Umsetzung in die pädagogische Praxis und in der konzeptionellen Verankerung der Gesundheitsförderung begleitet.

Abschluss und Stabilisierung

Die Evaluation erfolgte durch das Forschungsteam der Evangelischen Hochschule Freiburg. Darin konnte eine Steigerung des psychischen Wohlbefindens, der sozialen Beziehungen sowie des körperlichen und sozialen Selbstkonzepts der Kinder sowie eine Stabilisierung über die Zeit (ein Jahr) belegt werden (Rauh, Döther & Fröhlich-Gildhoff, 2020), wobei die Effekte moderat waren. Weitere Informationen zur Nachhaltigkeit der OE-Prozesse liegen nicht vor.

5.2.2 Schlussfolgerungen

Diskussion

In dem Projekt des „Präventionsnetzwerkes Ortenaukreis“ wurden fachlich und methodisch gut vorbereitete Maßnahmen zur Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zum Thema Gesundheitsförderung und Prävention angeboten. Moderator:innen, Weiterbildner:innen, Prozessbegleiter:innen und ein Forschungsteam standen zur Unterstützung bereit. Durch das Präventionsnetzwerk als Dachsetting und Mittel aus dem Präventionsgesetz war die Finanzierung gesichert.

Die einzelnen OE-Projekte in den Kitas waren durch partizipativ ermittelte Bedarfe einrichtungsindividuell zugeschnitten. Die Wirksamkeit sollte durch transferorientierte Inhouse-Team-Fortbildungen sichergestellt werden. Weitere Merkmale waren die individualisierte Prozessbegleitung sowie die Evaluation durch ein Forschungsteam. Damit flossen Erkenntnisse der Transferforschung in den Prozess ein (Kauffeld, 2016).

Insgesamt zeichnete sich das Projekt somit durch hervorragende Rahmenbedingungen für die inhaltlichen Grundlagen sowie für die Gestaltung und Begleitung der jeweiligen OE-Prozesse in den Kindertageseinrichtungen aus. Indessen

waren in den Interventionen im Setting Kita auch eine Stärkung der Elternkompetenz sowie die Förderung der Gesundheit bei den Beschäftigten ein Ziel. Die Evaluation beschränkte sich jedoch nur auf die Gruppe der Kinder und ergab, dass Veränderungen möglich sind und auch eine Stabilisierung feststellbar ist. Allerdings enthielt die Evaluation kein Kontrollgruppen-Design und die Datensammlung beschränkte sich auf Gesundheitsindikatoren bei den Kindern. Effekte bei anderen Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen des Settings Kita wurden nicht erfasst, auch nicht Veränderungen im pädagogischen Handeln bei den Fachkräften zur Erfassung der Wirksamkeit der Fortbildungen.

Für den Erfolg des Projekts waren die Dachstrukturen durch das Präventionsnetzwerk bedeutsam. Nicht dokumentiert ist dabei die jeweilige Rolle der Träger und der Leitungskräfte im OE-Prozess. Auch Widerstände und Herausforderungen in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen wurden nicht dokumentiert.

Forschungsdesiderate

Zusammenfassend basiert das hier vorgestellte Projekt zur Organisation und Begleitung der Implementation von Konzepten der Gesundheitsförderung in Kitas auf einem komplexen Modell, das die Aufgaben und Lernprozesse verschiedener Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen der Kitas sowie des Unterstützungssystems im Setting Kita (vgl. Geene et al., 2016) umfasst. Darüber hinaus sind Maßnahmen erkennbar, die durch Erkenntnisse aus der Transferforschung begründet sind (Kauffeld, 2016): die Berücksichtigung von Themen der Teams in den Fortbildungsmaßnahmen sowie ein Transfertag. Die prozessorientierte Erforschung der Umsetzung solcher wissenschaftlich fundierten Konzepte könnte tiefere Erkenntnisse über Voraussetzungen, Wirkfaktoren und Nachhaltigkeit von OE-Prozessen in Kitas erbringen. Folgende Aspekte könnten genauer untersucht werden:

- In der Evaluation des Projekts konnte keine Kontrollgruppe realisiert werden. Zu diskutieren wären methodologische und forschungsethische Aspekte unter der Fragestellung, ob ein solcher Anspruch in der Praxisforschung – zumal mit einer relativ kleinen Organisationsstichprobe – überhaupt zu erfüllen ist. Dazu müssten möglicherweise zu viele andere Einflussfaktoren und unterschiedliche Randbedingungen in den Kitas miteingefasst werden. Diese könnten aber allenfalls in einem quasi-experimentellen Designs systematischer kontrolliert werden.
- Vermutlich unterschieden sich die OE-Prozesse in den Kitas hinsichtlich ihrer Konzepte, Ressourcen und Verläufe. Der Vergleich der Voraussetzungen und Effekte in unterschiedlichen Konstellationen könnte zu einer Präzisierung von Gelingensbedingungen für OE-Prozesse in Kitas beitragen.

- Auch in der Umsetzung des Programms sind Unterschiede zwischen den einzelnen Kitas zu vermuten, da durch die Wahlmodule verschiedene Akzente gesetzt wurden. Von Interesse wäre eine Erhebung der Bandbreite in den Themen und die jeweiligen Umsetzungsstrategien der Kitas.
- Genauer untersucht werden könnte auch, wie die Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen des Systems – Fachpolitik, Kita-Träger und Einrichtungen – im jeweiligen fachlichen und sozialräumlichen Kontext der beteiligten Kitas kooperierten und welche Auswirkungen auf die Prozessverläufe damit einhergingen.
- Für eine Beurteilung der Nachhaltigkeit der OE-Prozesse könnte geprüft werden, inwieweit fortlaufende Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit implementiert wurden. Inwieweit wurden die im OE-Prozess verwendeten Aneignungsformate zur kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung des pädagogischen Personals verstetigt und welche Effekte ergaben sich daraus (vgl. EU, 2021)?

5.3 Qualitätsmanagement mit dem Beta-Gütesiegel

5.3.1 Beschreibung

Qualitätsmanagement ist in den meisten Kitas mittlerweile ein Standard, der in immer mehr Bundesländern auch vom öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe überprüft wird. Kindertageseinrichtungen unter dem Dach der Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege haben Qualitätsmanagementkonzepte entwickelt, deren Umsetzung immer mit Lernprozessen auf allen Ebenen der Organisationen einhergehen sollen: Träger, Leitungskräfte und Kita-Teams sollen sich mit den darin gesetzten Standards auseinandersetzen und deren Umsetzung in der eigenen Einrichtung überprüfen und kritisch reflektieren. Daraus resultierende Veränderungsbedarfe können mit Unterstützung von Qualitätsbeauftragten in den Einrichtungen bzw. Qualitätsmanagementbeauftragten in einigen der Dachverbände umgesetzt werden. Die Ergebnisse der Qualitätsentwicklungsprozesse werden durch Gütesiegel zertifiziert, die – mit einer begrenzten Gültigkeit – zur Weiterarbeit an der Qualität motivieren. Daraus sollen kontinuierliche OE-Prozesse in den Kindertageseinrichtungen resultieren.

Der in diesem Kontext vorliegende Projektbericht basiert auf einer Studie mit 27 Kindertageseinrichtungen in Hamburg anlässlich des zehnjährigen Jubiläums des Beta-Gütesiegels (Strehmel, 2020c). Die Leitungskräfte der Kindertageseinrichtung, welche den Qualitätsentwicklungsprozess im Rahmen des Beta-Verfahrens bereits mehrfach durchlaufen hatten, wurden in Gruppendiskussionen nach ihren Erfahrungen mit den Qualitätsentwicklungsverfahren und nach ihren Ein-

schätzungen zu den Gelingensbedingungen, Stolpersteinen sowie notwendigen Korrekturen im QM-System befragt.

Zielsetzung und Diagnose

Die Zielsetzungen der Qualitätsentwicklung sind durch die Standards im Rahmenhandbuch festgelegt, doch bedürfen sie einer Konkretisierung durch die jeweilige Einrichtung. Ziel ist die kontinuierliche Verbesserung der Qualität, u. a. verbunden mit der professionellen Weiterentwicklung der pädagogischen Teams in den Kindertageseinrichtungen. Auch hier ist also eine Diagnose notwendig durch eine Bestandsaufnahme, deren Befunde mit den Qualitätsstandards abgeglichen werden. Dies erfolgt in der Regel durch die Diskussion und Reflexion der Qualitätsstandards in den Kita-Teams mit dem Ergebnis der Benennung vordringlicher Themen, die im nachfolgenden Prozess zu bearbeiten sind.

Auftauen und Mobilisierung

Qualitätsentwicklung war eine Vorgabe des Trägers und bedurfte der Motivation der pädagogischen Teams, denn QE wird häufig (auch) als Instrument zur Kontrolle der eigenen Arbeit eingeschätzt und stößt daher auf Widerstand bei den Betroffenen. Darüber hinaus standen kaum zeitliche Ressourcen für diese mittelbare pädagogische Arbeit angesichts enger Personalschlüssel und häufiger Personalausfälle zur Verfügung. Die Kita-Leitungen wurden bei der Information über das Verfahren und bei der Überzeugungsarbeit für die Aufnahme eines QE-Prozesses durch spezialisierte Fachberatungen (Qualitätsbeauftragte in den Kita-Teams bzw. Qualitätsmanagementbeauftragte beim Dachverband) unterstützt. Die notwendigen Informationen und Materialien sowie Gelegenheiten für Nachfragen und Diskussion erhielten sie beim Träger. In dieser Weise informiert und motiviert, gaben sie die Information an die jeweiligen Kita-Teams weiter und führten ihre Teams Schritt für Schritt durch den QE-Prozess. In der untersuchten Gruppe der Kita-Leitungen und ihrer Teams lagen bereits Erfahrungen aus mehreren QE-Zyklen vor. Mit positiven Erfahrungen in den vorangegangenen Zyklen wurde die Mobilisierung leichter, insbesondere dann, wenn die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien bereits in Routinen des Alltags eingeflossen war (ebd.).

Umsetzung

In die QE-Projekte waren involviert: Kita-Teams mit pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen, Qualitätsbeauftragte als Expert:innen vor Ort sowie Qualitätsmanagementbeauftragte als Unterstützende aus dem Dachverband.

Die Kita-Leitungen waren durch einen Leitungskreis beim Träger miteinander vernetzt, in welchem von Zeit zu Zeit auch die Qualitätsmanagementbeauftragten



vom Dachverband teilnehmen, um über das QE-Verfahren und die Unterstützungsstrukturen zu informieren, Feedback einzuholen und Erfahrungen zu diskutieren. Der Dachverband stellte zudem Fortbildungen zum QE-Verfahren zur Verfügung.

Aufgabe der Leitungskräfte war es, die Qualitätsentwicklungsprozesse zu initiieren, das Team zu motivieren, Ideen zur Verbesserung im Kita-Alltag zu unter-

stützen und gegebenenfalls entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Qualitätsmanagementbeauftragte begleiteten die Kitas auf dem Weg zum Gütesiegel bzw. im Prozess der Rezertifizierung (ebd.).

5.3.2 Schlussfolgerungen

Diskussion

In dieser Studie lag der Fokus weniger auf der Anlage und Durchführung der konkreten Qualitätsentwicklungsverfahren. Vielmehr wurden eher bilanzierend die Erfahrungen und Ergebnisse der OE-Prozesse im Zuge der QE betrachtet. Dabei wurde deutlich, welche Rolle die Leitung und Prozessberater:innen zur Unterstützung der Prozesse spielten und wie beispielsweise anfängliche Widerstände und Konflikte überwunden werden konnten. Während die QE-Prozesse von Trägerseite eingefordert und vor allem durch strukturelle Maßnahmen unterstützt wurden, war es Aufgabe der Leitungskräfte, durch klare Kommunikation, Teamführung und kontinuierliche Unterstützung des Prozesses die Organisationsentwicklung im Sinne einer Verbesserung der pädagogischen Qualität voranzutreiben.

In den QM-Systemen der meisten Verbände spielen Qualitätsbeauftragte als Expert:innen in den Einrichtungen sowie Qualitätsmanagementbeauftragte in den Dachstrukturen eine zentrale Rolle, um die Qualitätsmanagementprozesse in den Kindertageseinrichtungen professionell zu gestalten. Damit sind Expert:innen für Lern- und Entwicklungsprozesse in den Organisationsstrukturen der Träger und Einrichtungen fest verankert und können für eine stetige Weiterentwicklung sorgen.

Die erste Aufnahme eines Qualitätsentwicklungsprozesses auf Veranlassung der Träger ging nach den Angaben der Befragten häufig mit Widerständen im Kita-Team einher. Der Stolz über das erworbene Gütesiegel und erste positive Erfah-

rungen mit dem Nutzen der Ergebnisse im Kita-Alltag trugen zu einer wachsenden Veränderungsbereitschaft im Zuge der QE-Prozesse bei. Die pädagogischen Fachkräfte konnten die Wirkungen der QE im pädagogischen Alltag konkret erfahren, z. B. in Form von Arbeitserleichterungen durch einmal dokumentierte Prozesse, eine qualitätsorientierte Teamkultur, das Handbuch als Hilfestellung zur Einarbeitung neuer Kräfte sowie die positive Wirkung des Gütesiegels als Qualitätsausweis nach außen.

Nachhaltige positive Effekte der Organisationsentwicklung hin zu einem einrichtungsindividuellen Qualitätshandbuch zeigten sich nach Angaben der Leitungskräfte häufig erst nach der zweiten oder dritten Zertifizierung, wenn die Ergebnisse der Qualitätsprozesse sich auch in der Organisationskultur der Einrichtungen niederschlugen. Die nachhaltige Wirkung der Projekte entfaltete sich nicht nur durch den Nutzen im Alltag (Einarbeitung, Vergewisserung über Standards im Alltag), sondern auch durch Erlebnisse der dann veränderungsbereiten und erfahrungsoffenen Teammitglieder im Zuge der Reflexionen über Qualität. Eine befragte Leitungskraft brachte dies folgendermaßen auf den Punkt: „Wir haben Schätze gehoben.“

Somit war nicht nur durch das strukturierte Vorgehen im Qualitätsmanagementprozess und entsprechende Unterstützungsstrukturen ein Lernerfolg auf allen Ebenen der Kindertageseinrichtungen zu erreichen, sondern auch dadurch, dass insbesondere Leitungskräfte mit ihrer Haltung gegenüber der Qualitätsdiskussion und ihrem hohen Durchhaltevermögen zu einer entsprechend geprägten Organisationskultur beitrugen.

Forschungsdesiderate

Als Forschungsdesiderate ergeben sich aus dem vorliegenden Projekt u. a. folgende Fragen:

- Welche Rolle spielen die Change Agents (Qualitätsbeauftragte in den Einrichtungen und Qualitätsmanagementbeauftragte in der Dachstruktur) bei der Vorbereitung und Begleitung der Prozesse? Wie werden sie von den Kita-Teams wahrgenommen? Wie gestalten sich die Arbeitsbeziehungen zu diesen externen Expert:innen?
- Welche Rolle spielt die Leitung etwa bei der Förderung der Veränderungsbereitschaft, beim Umgang mit Widerständen und bei der Umsetzung von Veränderungsvorhaben im Zuge der Qualitätsentwicklung? Wie können Leitungskräfte bei diesen Aufgaben wirksam unterstützt werden?

- Welche Veränderungen auf der Verhaltensebene sind bei den pädagogischen Fachkräften durch die Qualitätsentwicklungsprozesse zu beobachten? Welche Effekte zeigen sich bei den Kindern?
- Inwieweit gehen die Veränderungen über das pädagogische Handeln der Fachkräfte hinaus? Über welche Mechanismen wirken Prozesse der Qualitätsentwicklung in die Organisationskultur hinein? In welcher Weise wirken Prozesse der Qualitätsentwicklung in die Organisationskultur hinein? Wie beeinflussen sie das Organisationsklima?

5.4 Bundesprogramm KitaPlus

5.4.1 Beschreibung

Ziel des Bundesprogramms „KitaPlus: Weil gute Betreuung keine Frage der Uhrzeit ist“ war es, mit erweiterten Betreuungszeiten in Kitas, Horten und in der Kindertagespflege Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen (BMFSFJ, 2016b, 2018). Kitas sollten in die Lage versetzt werden, ihre Angebotsstruktur im Sinne einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verändern. Zur Zielgruppe gehörten entsprechend Kindertageseinrichtungen, in denen viele Familien einen Bedarf an erweiterten Öffnungszeiten hatten, da ihre Arbeitszeiten über die der üblichen Kita-Öffnungszeiten hinausgingen, wobei hierbei bereits Öffnungszeiten ab 16:00 Uhr berücksichtigt wurden. Dies war beispielsweise der Fall, wenn Eltern im Schichtdienst (z. B. in der Gastronomie, im Tourismus, in der Krankenpflege) tätig waren oder ihre Arbeitszeiten in den frühen Morgen- und späten Abendstunden sowie auch an Wochenenden und Feiertagen lagen. Auch Studierende mit Kindern sowie Arbeitssuchende sollten von dem Angebot profitieren.

Das BMFSFJ förderte im Rahmen von „KitaPlus“ Investitionen (Anschaffungen und Baumaßnahmen, die im Zusammenhang mit dem Projektziel standen), Personalausgaben (für das erweiterte Angebot sowie erforderliche Begleitmaßnahmen wie z. B. Konzeptentwicklung oder Vernetzung), Sachausgaben (für Arbeitsmaterial, Fort- und Weiterbildung oder Öffentlichkeitsarbeit) sowie Verwaltungskosten (BMFSFJ, 2016a).

Die Informationen über das Programm wurden über die Fachstrukturen, also die Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege und Fachmedien, verbreitet. Die Träger konnten daraufhin die Initiative ergreifen und die Teilnahme am Programm für ihre Einrichtungen beantragen.

Zielfindung, Diagnose und Mobilisierung

Anreize wurden durch finanzielle Mittel aus dem Bundesprogramm gegeben, die an die Erfüllung einer Reihe von Auflagen gebunden waren. Voraussetzung für die Förderung in Kindertageseinrichtungen waren

- eine Bedarfsanalyse mit dem Nachweis, dass die vorhandenen Angebote vor Ort den Bedarf insbesondere für die angesprochene Zielgruppe nicht decken,
- ein pädagogisches Konzept für die erweiterten Öffnungszeiten, das während der Projektlaufzeit zu erstellen war,
- Elternarbeit: Beratung und Begleitung für die angesprochene Zielgruppe sowie
- Kooperationsvereinbarungen mit relevanten Institutionen im Sozialraum (z. B. dem öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger, Unternehmen, Jobcenter, Arbeitsagentur usw.).

Damit waren die Träger und Kita-Teams herausgefordert, sich im Vorfeld intensiv mit den Bedarfen der Familien zu befassen und konzeptionelle Überlegungen zu erweiterten Öffnungszeiten anzustellen. Informationen über weitere Auseinandersetzungen innerhalb der Teams liegen nicht vor.

Umsetzung

Nach dem Konzept sollte das Wohl des einzelnen Kindes immer oberste Priorität bleiben. Dies sollte durch ein qualitativ gutes pädagogisches Konzept mit z. B. festen Orientierungsstrukturen im Tagesablauf, Bezugserzieher:innen sowie engen Kommunikationsbeziehungen mit den Eltern sichergestellt werden. Vonseiten der Kooperationspartner:innen sollte ein zuverlässiger Zugang zur Kindertagesbetreuung gewährleistet und Beratung für arbeitssuchende Eltern durch die zuständigen Institutionen vermittelt werden. Auch sollte die Nachhaltigkeit durch eine rechtzeitige Information des Jugendamts über die Einrichtung des Angebots und die mögliche Notwendigkeit einer Weiterfinanzierung erreicht werden (BMFSFJ, 2016b: Konzept, S. 3).

Bundesweit beteiligten sich etwa 300 Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege-Personen an dem Bundesprogramm. Die programmbegleitende Evaluation hatte den Auftrag, Akteur:innen und der Fachöffentlichkeit „Wege für eine gelingende Erweiterung der Öffnungszeiten aufzuzeigen“ (BMFSFJ, 2018, S. 6). Nach Sekundäranalysen von Interessenbekundungen und statistischen Rückmeldungen der teilnehmenden Einrichtungen wurden Fallstudien unter Berücksichtigung der Perspektiven von Kindern, Eltern, Erzieher:innen sowie Kooperations-



partner:innen durchgeführt, u. a. mit Experteninterviews sowie Workshops und Gruppenerhebungen. Aus diesen Daten wurden zusammenfassend Gelin-
gungsbedingungen mit positiven
Beispielen aus der Praxis publi-
ziert (ebd., S. 7). Betont wurde
der deutliche positive Entlas-
tungseffekt für die Eltern durch
die erweiterten Öffnungszeiten.
Die Einrichtung erweiterter Öff-
nungszeiten in den Kindertages-

einrichtungen gelang insbesondere dann, wenn die pädagogischen Teams den Bedarf von Familie nach erweiterten Öffnungszeiten anerkannten und Vertrauen schafften, wenn sie bedarfsgerechte Öffnungszeiten organisierten, diese mit den Kindern gestalteten und das Angebot im Sozialraum verankerten.

Konkrete Informationen über die Umsetzungsprozesse wurden nur ansatzweise deutlich. So bedürfe es aufseiten der Pädagog:innen einer „hohen Flexibilität und Einsatzbereitschaft, um KitaPlus erfolgreich zu verwirklichen“ (ebd., S. 40). Auch seien die Einstellungen und Lebensrealitäten der Mitarbeitenden ernstzunehmen. Und: „Je besser und detaillierter [...] die erweiterten Öffnungszeiten am Bedarf der Kinder, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und der Arbeitgeber ausgerichtet sind, desto besser gelingen sie in der Praxis“ (ebd.).

Stabilisierung und Evaluation

Über die weitere Entwicklung in den einzelnen beteiligten Kindertageseinrichtungen ist wenig bekannt. Die Bundesregierung hat zwei Broschüren herausgegeben (BMFSFJ, 2018, 2019), in welchen Erfahrungen, Praxistipps und Meinungen von Expert:innen wiedergegeben werden.

5.4.2 Schlussfolgerungen

Diskussion

In diesem Projekt wurde davon ausgegangen, dass das Gelingen abhängig ist von der Veränderungsbereitschaft der Teams, die insbesondere durch bereits vorhandene positive Erfahrungen mit Veränderungen entstehe. Auf allen Ebenen wurde auf die Partizipation der Beteiligten großer Wert gelegt. Verlängerte Öffnungszeiten waren für die Beteiligten auf allen Ebenen mit Herausforderungen verbunden. Sie bedeuteten

- für die Kinder einen anderen Tagesrhythmus mit neuen Aktivitäten und Ruhephasen außerhalb der Familie,
- für die pädagogischen Fachkräfte die Notwendigkeit, die pädagogische Konzeption zu überarbeiten und damit möglicherweise das Primat einer Orientierung an den kindlichen Bedürfnissen infrage zu stellen,
- ebenfalls für die pädagogischen Fachkräfte die Veränderung der Arbeitszeiten und damit die Infragestellung der manchmal fragilen Balance zwischen Beruf und Privatleben (insbesondere mit eigenen Kindern), wobei auf die privaten Konstellationen weitgehend Rücksicht genommen werden sollte,
- für die Leitungskräfte die Vertretung eines veränderten pädagogischen Konzepts nach innen und außen, neue Spannungsfelder im Team (z. B. in der Auseinandersetzung mit veränderten Arbeitszeiten) sowie die Zusammenarbeit mit neuen Kooperationspartner:innen, die möglicherweise ihre (meist kindzentrierten) Perspektiven und Prioritäten nicht teilen sowie
- für die Eltern das Sich-Einlassen auf ein neues Kinderbetreuungsarrangement, von dem sie nicht immer sicher waren, ob es den Kindern gut tut und inwieweit das Angebot über die Projektlaufzeit hinaus bestehen bleibt. Für sie wurden Kommunikationsstrategien entworfen, um Transparenz zu schaffen und Unsicherheiten abzubauen.

Der Ansatz des Projektes war von den Bedarfen der Wirtschaft mit Beschäftigten, die untypische Arbeitszeiten haben, her gedacht und nicht in erster Linie an den Bedürfnissen der Kinder (und Eltern) orientiert. Umso mehr wird im Konzept betont, dass das Wohl der Kinder stets im Mittelpunkt stehen müsse und auch die Belange der Mitarbeitenden zu berücksichtigen seien. Dabei wird deutlich, dass die Kitas in ihren jeweiligen OE-Prozessen vielfache Spannungsfelder zu bearbeiten hatten. Diese Prozesse sind jedoch nicht in einer wissenschaftlich interpretierbaren Form dokumentiert, die Gelingensbedingungen sind äußerst vage formuliert. Der Abschlussbericht der Evaluation (BMFSFJ/Macha et al., 2018) ist ausschließlich auf die Gelingensbedingungen mit Belegen für die positiven Wirkungen des Programms ausgerichtet, er verweist jedoch nicht auf Risiken und Stolpersteine in einem solchen Konzept. Das Erfahrungswissen aus der Steuerung der OE-Prozesse wird nicht mitgeteilt.

Auch hinsichtlich der Nachhaltigkeit liegen nur wenige Informationen vor. Zwar sollten die öffentlichen Jugendhilfeträger von der möglichen Notwendigkeit einer Weiterfinanzierung der Angebote in Kenntnis gesetzt werden. Damit war eine Weiterführung jedoch noch nicht sichergestellt, sondern abhängig von einer entsprechenden politischen Entscheidung vor Ort, obwohl durch das SGB VIII eine

ausreichende Versorgung mit bedarfsgerechten Angeboten als Aufgabe für die öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger formuliert wird.

Forschungsdesiderate

Das Bundesprogramm mit seinen Erfahrungen aus OE-Prozessen in den beteiligten Kitas zeigt, dass bei der Untersuchung von OE-Projekten nicht nur die Prozessgestaltung, sondern bereits die Zielsetzung und deren wissenschaftliche Begründung für die Forschung Gegenstand der Analyse sein sollte:

- Wie können Spannungsfelder in den Zielsetzungen konstruktiv bearbeitet werden? Was sind die notwendigen Randbedingungen, damit die Interessenkonflikte gut bewältigt werden können? Was bedeuten die Veränderungen für die Qualitätsentwicklung?
- Wie wurde das Programm in den Teams eingeführt? Welche Rolle spielten dabei die durch das Bundesprogramm bereitgestellten Ressourcen?
- Welche Erfahrungen und Erkenntnisse ergaben sich aus der Steuerung der Prozesse?
- Welche nachhaltigen Wirkungen ergaben sich für die Familien, die durch längere Öffnungszeiten entlastet wurden? Wie wurden Familiendynamik, die Eltern-Kind-Beziehung und die ökonomische Situation beeinflusst?
- Welche nachhaltigen Wirkungen und Lernprozesse ergaben sich beim pädagogischen Personal? Wie veränderten sich das Teamklima und Organisationsklima?

5.5 „Markenbildung“ eines öffentlichen Kita-Trägers

5.5.1 Beschreibung

Der im Folgenden beschriebene OE-Prozess wurde von einem kommunalen Kita-Träger initiiert. Ziel war es, dem Fachkräftemangel in seinen Einrichtungen zu begegnen und die Position der kommunalen Kindertageseinrichtungen im Wettbewerb um Arbeitskräfte zu verbessern. Die Diagnose war, dass der kommunale Träger gegenüber freien Trägern zu wenig profiliert sei und daher die Bindung des Personals an den Träger nur unzureichend gelänge. Der Träger entwickelte eine Strategie der „Markenbildung“ mit gezielten Strategien der Personalführung, Personalpflege und Personalentwicklung, um die Kitas in seiner Trägerschaft für pädagogische Fachkräfte attraktiver zu machen. Die Ziele wurden klar formuliert, doch orientierte sich das Vorgehen weniger an den klassischen Phasen und Methoden eines OE-Prozesses. Vielmehr wurde durch viele sich ergänzende Einzel-

maßnahmen ein Kulturwandel beim Träger eingeleitet, der die individuelle Förderung, Wertschätzung und Partizipation der Kita-Beschäftigten stärker in den Vordergrund stellte als dies in anderen Teilen der Stadtverwaltung gelebt wurde. Damit sollte auch die Personalbindung gestärkt werden (vgl. Strehmel & Overmann, 2018, S. 35ff.).

Initiator:in der Veränderungsprozesse war die Leitung der für die Kitas zuständigen Fachabteilung in der Stadtverwaltung. Die Führungskraft wurde durch eine Abteilung für Fachberatung sowie Organisationseinheiten für die Verwaltung der Kindertageseinrichtungen unterstützt. In die Maßnahmen waren außerdem die Gruppe der Kita-Leitungen sowie Arbeitskreise in Kooperation mit der Fachberatung involviert.



Sukzessive wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

- Der Leitungskreis auf Trägerebene wurde neu ausgerichtet. Wurden zuvor auf den Leitungstreffen fast ausschließlich Informationen weitergegeben, wurden die Leitungskräfte nun in die Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Trägers miteinbezogen. Ihre Vorschläge wurden aufgegriffen und diskutiert. Darüber hinaus wurde der Leitungskreis als Team weiterentwickelt, sodass fachlicher Austausch, gegenseitige Unterstützung und kollegiale Beratung möglich wurden.
- Die Führungskultur wurde wertschätzender und stärker individualisiert gestaltet. So wurde u. a. eine Vertrauensperson für Anliegen der Leitungskräfte etabliert und die Leitungskräfte konnten Coaching in Anspruch nehmen.
- Für neue Fachkräfte wurden Willkommensworkshops mit der Gelegenheit, die Organisation mit ihren Repräsentant:innen kennenzulernen, angeboten, außerdem wurden Grillfeste organisiert, bei denen neue Kräfte persönlich begrüßt wurden.
- Für alle Kita-Beschäftigten wurden Veranstaltungen mit hohem Identifikationspotenzial eingeführt, z. B. Fortbildungswochenenden mit ausreichend

Zeit zum gegenseitigen Kennenlernen, informellem Austausch und Vernetzung sowie ein Neujahrsempfang.

- Zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit in den Kitas wurden Mittel zum Ausbau der Infrastruktur (Fachberatung) akquiriert, z.B. über Bundesprogramme.
- Mit der Einrichtung eines Wissenspool über die Expertise einzelner Fachkräfte aus Fortbildungen wurde ein Instrument zur kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung des Personals etabliert: Pädagogische Fachkräfte konnten bei Bedarf Spezialwissen abfragen und Expert:innen ihr Wissen aus Fortbildungen einrichtungsübergreifend weitergeben. Dadurch wurde kollegiale Beratung auf Ebene der pädagogischen Fachkräfte möglich. Die Expert:innen wurden mit ihrem Spezialwissen wertgeschätzt und konnten sich im Zuge der Weitergabe ihres Wissens selbst neue Kompetenzen aneignen.

5.5.2 Schlussfolgerungen

Diskussion

In diesem Fallbeispiel wurden – ähnlich wie bei der Qualitätsentwicklung – Veränderungsprozesse aus den etablierten Strukturen der Organisation heraus angestoßen. Die Zielsetzung war klar, die Maßnahmen wurden partizipativ mit Fachberatungen und Leitungskräften entworfen und umgesetzt.

Analyse und Diagnose: Die Notwendigkeit einer veränderten Personalpolitik wurde aus den Zahlen der Verwaltung zur Personalfuktuation sowie aus Beobachtungen und Rückmeldungen aus der Praxis erschlossen.

Maßnahmen: Mit der Rahmengenbung und aktiven Beteiligung der Führungskraft an den Maßnahmen des „Onboarding“ (z.B. Willkommensworkshops), mit Fortbildungswochenenden und dem Neujahrsempfang unter Beteiligung anderer Repräsentant:innen der Stadtverwaltung wurden Identifikationsmöglichkeiten angeboten, die durch weitere Beteiligungsoptionen, z.B. Arbeitsgruppen, verstärkt wurden. Die Maßnahmen wurden Schritt für Schritt eingeführt, doch gab es kein explizites Konzept für einen „OE-Prozess“. Die Verantwortlichen hatten aber vermutlich Vorstellungen über wichtige Elemente einer Personalbindung sowie Wirkhypothesen zu den Effekten ihrer Maßnahmen entwickelt. Sie vermuteten, dass eine stärkere Bindung der Beschäftigten und eine höhere Attraktivität des kommunalen Trägers als Arbeitgeber durch einen mitarbeitendenorientierten und wertschätzenden Führungsstil, identitätsfördernde Erfahrungen und Erlebnisse sowie interne Entwicklungsmöglichkeiten erreicht werden könnten. Sowohl jede

Maßnahme als auch kritische Stimmen, z. B. aus dem Leitungskreis, wurden reflektiert und die Maßnahmen gegebenenfalls modifiziert. Die Beteiligten auf der Führungsebene (die Leitung der Fachabteilung und die Kita-Leitungen) zeigten sich dabei offen sowie in hohem Maße lern- und veränderungsbereit und konnten sich im Zuge der Veränderungsprozesse selbst professionell weiterentwickeln.



Ergebnisse: Offenbleibt die Wirksamkeit der Maßnahmen z. B. in Konkurrenz zu anderen Trägern, die möglicherweise mit ähnlichen Strategien zur Personalgewinnung und -bindung arbeiten. Die Vernetzung in engen Arbeitsbeziehungen zwischen den Führungskräften bzw. allen Kita-Beschäftigten beim kommunalen Träger könnte aber – so Befunde aus der Forschung (Felfe, 2020) – zu einer stärkeren organisationalen Bindung beitragen. Subjektiv wahrgenommen wurde eine höhere Zufriedenheit der Kita-Beschäftigten. Die Wirkungen auf die Fachkräftesituation beim Träger können erst langfristig ermittelt werden und stehen in Wechselwirkung mit den sich verschärfenden Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt für pädagogische Fachkräfte (z. B. durch den Ausbau der Ganztags schulbetreuung).

Forschungsdesiderata

Es handelt sich um den Bericht über den OE-Prozess bei diesem Träger, der in einer qualitativen Untersuchung über die Personalentwicklung bei Trägern von Kindertageseinrichtungen erfasst (Strehmel & Overmann, 2018), aber nicht als OE-Bericht dokumentiert wurde. Dennoch ist ein klares strategisches Vorgehen erkennbar, das zu tief greifenden Veränderungen in der Organisationskultur beigetragen hat und bei dem verschiedene Ebenen des Settings involviert waren: die Leitung des Kita-Fachbereichs in der Kommune als Trägervertretung, die Kitas mit Leitungen und pädagogischen Fachkräften, die Stadtverwaltung sowie Repräsentant:innen der Kommune, die durch ihre Präsenz bei Willkommensworkshops und Neujahrsempfängen ihren Beitrag zur neuen Organisationskultur leisteten. Wollte man die Erfahrungen aus diesem Fallbeispiel für Erkenntnisse über Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen bzw. bei Kita-Trägern wissenschaftlich aufbereiten, so könnten beispielsweise folgende Fragen genauer unter die Lupe genommen werden:

- In welcher Weise tragen das Wissen und die Kompetenz der Führungskräfte beim Träger zu einer passgenauen Analyse und zur Initiierung von Veränderungsprozessen bei?
- Welche Bedeutung haben Führungswissen und -kompetenz von Trägern und Leitungskräften bei der Gestaltung von OE-Prozessen? In welcher Weise wirken Charisma und Kompetenz der Führungskräfte im OE-Prozess?
- Welche Bedeutung haben das Vertrauen und die Identifikation mit dem Träger für das Gelingen von OE-Prozessen?
- Über welche Mechanismen werden Führungsstil, Organisationskultur und Veränderungsbereitschaft beim Träger in OE-Prozessen auf die Kindertageseinrichtungen übertragen? Was befördert, was hemmt solche Spill-over-Effekte?

6 Diskussion

6.1 Kriterien zur Gestaltung von Organisationsentwicklungsprojekten

Ziele

Von den hier diskutierten OE-Ansätzen bezogen sich drei Projekte auf Veränderungen in den pädagogischen Angeboten: die Projekte zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, zur Gesundheitsförderung und zur Qualitätsentwicklung. Diese Projekte waren immer auch mit einer professionellen Weiterentwicklung des pädagogischen Personals verbunden. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten erforderte einen Prozess der Aneignung neuen Wissens und war mit dem Aufbau von Handlungskompetenzen verbunden. Die OE-Prozesse setzten zum einen Lern- und Veränderungsbereitschaft voraus und gingen zum anderen mit Reflexionen der eigenen Haltung einher, die mit den inhaltlichen Zielen des Projekts in Einklang gebracht werden mussten.

Die anderen hier vorgestellten OE-Projekte verfolgten in erster Linie Ziele jenseits der pädagogischen Arbeit: Es ging zum einen um Veränderungen in den Angebotsstrukturen, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern, und zum anderen um Veränderungen im Personalmanagement und in der Organisationskultur, um die Attraktivität des Trägers als Arbeitgeber zu erhöhen. In die Umsetzung dieser Ziele waren die Kita-Teams involviert: So ging es im KitaPlus-Projekt um verlängerte Öffnungszeiten, die angepasste pädagogische Konzepte, neue Arbeitszeiten für das pädagogische Personal und eine veränderte Zusammenarbeit mit den Eltern erforderten. In dem kommunalen Projekt war mit dem Anspruch der „Markenbildung“ eine klarere Profilierung des Trägers verbunden, und die Leitungskräfte wurden auf der Trägerebene stärker in die Weiterentwicklung des Fachbereichs einbezogen. Wertschätzende Veranstaltungen wie der Neujahrsempfang oder das Fortbildungswochenende wurden als Mittel gewählt, um Vertrauen und eine Identifikation der pädagogischen Fachkräfte mit dem Träger aufzubauen. Daraus sollte sowohl Personalbindung als auch eine positive Repräsentation des Trägers in der Öffentlichkeit mit einem eindeutigen Wiedererkennungswert als „Marke“ resultieren.

Anlässe und Anreize

Bei allen hier referierten Projekten dürften vor allem die Träger bzw. ihre Vertreter:innen den entscheidenden Anstoß für die Teilnahme an den Programmen bzw. bei der Initiierung der Veränderungen gegeben haben. Bei den pädagogisch-inhaltlich begründeten Projekten waren die Angebote einer Unterstützungsstruktur

zur Begleitung der OE-Projekte ohne erhebliche Kosten für den Träger vermutlich ein wichtiger Anreiz. Auch die Auszeichnungen mit einem Zertifikat bzw. Gütesiegel dürften Träger motiviert haben, da die öffentlichkeitswirksamen Ergebnisse der OE-Prozesse als Wettbewerbsvorteil gesehen wurden. Hinzu kamen Bedürfnisse nach einer inhaltlichen Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Die damit jeweils verbundenen Angebote einer gezielten Unterstützung zur Umsetzung bereits entwickelter pädagogischer Konzepte in einem einrichtungsindividuellen Profil dürfte die Entscheidung erleichtert haben, die Organisationsentwicklung im Rahmen der Projektangebote voranzutreiben.

Die beiden anderen Projekte wurden aus einem Anpassungsdruck von außen heraus initiiert. Bei KitaPlus ging es um Angebotsstrukturen für Eltern mit untypischen Arbeitszeiten, die auch von der Wirtschaft eingefordert wurden, um Eltern von Konflikten zwischen Beruf und Familie zu entlasten. Für die Kita-Träger waren vermutlich auch die finanziellen Mittel aus dem Bundesprogramm ein Anreiz, ohne die die grundlegenden Veränderungen der Angebotsstruktur oft gar nicht möglich gewesen wären. Auch hier stellte das Programm eine Gelegenheit dar, die Kitas zu professionalisieren.

Bei dem Projekt zur Profilierung des Trägers durch „Markenbildung“ war der Fachkräftemangel ein Anlass, die Kultur und Ausstrahlung der Kommune als Kita-Träger zu verändern. Hier gab es keine externen materiellen Anreize, aber den dringenden Bedarf, sich als Kommune in der Konkurrenz um Fachkräfte zu behaupten. Vermutlich spielte auch die Haltung der Führungskraft beim Träger eine wichtige Rolle, die den Kindern in den kommunalen Kitas eine hohe pädagogische Qualität durch stabile Bezugspersonen anbieten wollte.

Projektaufbau

In allen pädagogisch-inhaltlich motivierten Projekten standen bereits Konzepte für die inhaltliche Arbeit sowie eine Unterstützungsstruktur mit inhaltlich versierten Prozessbegleiter:innen und Fachberatungen zur Verfügung. In allen Projekten spielte die Fortbildung eine entscheidende Rolle. Im Fall der Qualitätsentwicklung war die Unterstützungsstruktur sowohl durch Qualitätsbeauftragte in den Kitas als auch durch Qualitätsmanagementbeauftragte im Dachverband angelegt. Bei KITA21 und in dem Projekt zur Gesundheitsförderung kamen Expertise und Arbeitshilfen von externen Anbietern, wobei das Projekt zur Gesundheitsförderung an ein regionales Präventionsnetzwerk angeschlossen war, das Mittel aus dem Präventionsgesetz bereitstellte. Nur hier wurde eine wissenschaftlich fundierte Evaluation der mittelfristigen Effekte aus dem Programm vorgenommen. Die Kita-Teams mit Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden wurden in allen diesen Projekten bereits in die Planung miteinbezogen. Die Lernprozesse, die durch die Fortbildungen angestoßen wurden, wurden transferorientiert begleitet.

Bei den extern motivierten Projekten zeigten sich unterschiedliche Formen: Im KitaPlus-Projekt lagen Vorüberlegungen, Ideen zur Umsetzung sowie Arbeitshilfen vor, die einrichtungsindividuell umgesetzt werden konnten. Die finanziellen Mittel waren an eine Bedarfsanalyse sowie an die Vernetzung mit Kooperationspartnern im Sozialraum gebunden, und es gab Impulse für die inhaltliche Umsetzung im pädagogischen Alltag. Diese Voraussetzungen zu erfüllen, lag in der Verantwortung der Träger, vermutlich war der Entscheidungsspielraum der Kita-Teams durch die Programmvorgaben begrenzt.

In dem beschriebenen OE-Prozess des kommunalen Trägers wurde der Veränderungsprozess unter Beteiligung der Leitungskräfte fortlaufend weiterentwickelt, um die Personalbindung, die Sichtbarkeit des Trägers und die Attraktivität als Arbeitgeber zu stärken. Dies konnte u. a. durch eine hohe Expertise und ein hohes Engagement der Führungskraft beim Träger sowie durch die Unterstützung durch andere Repräsentant:innen der Stadtverwaltung gelingen.

Projektphasen

In den pädagogisch-inhaltlich motivierten Projekten wurden die Projektphasen entlang der jeweiligen OE-Konzepte gestaltet, die von den Anbietern vorgegeben waren. Beim Qualitätsmanagement waren die Zeitvorgaben offener, doch verfolgten auch sie einen konkreten Plan, der in ein Audit für die Vergabe des Gütesiegels mündete.

Im Projekt KITA21 gehörten zum Ablauf: Information und Auftakt mit einem Grundlagen- und einem Planungsworkshop, Fortbildungsangebote mit einer Vernetzung von Kitas sowie die Projektbegleitung und Bereitstellung von Arbeitshilfen durch zahlreiche Medien in einem umschriebenen Zeitraum. Im Ergebnis des exemplarisch beschriebenen Projekts blieben der Kita greifbare Elemente und Routinen im Alltag erhalten, die nachhaltig Lerngelegenheiten für die Kinder bereitstellen und als feste Bestandteile der pädagogischen Arbeit verankert werden konnten. Im OE-Projekt zur Gesundheitsförderung waren die Phasen in einem klaren Zeitplan orientiert und an Modellen einer transferorientierten Fortbildung konzipiert, beginnend mit einer Schwerpunktsetzung und Planung der Inhalte, einer entsprechenden Schulung der Fortbildner:innen, teamorientierten Trainings und der Begleitung der Umsetzung in der Praxis. Hier schloss sich eine Evaluation an mit einer Längsschnittuntersuchung über ein Jahr. Damit konnten moderate mittelfristige Effekte des Programms aufgezeigt werden, eine nachhaltige Wirkung wurde damit nicht belegt.

Bei der Qualitätsentwicklung ist in den standardisierten Abläufen eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Einrichtungen vorgesehen. Die verliehenen Gütesiegel sind nur für eine begrenzte Zeit gültig und erfordern fortgesetzte Qualitätsentwicklungsprozesse in den Kita-Teams, welche das Timing ihrer Qualitätsarbeit

jedoch weitgehend selbst steuern können. Hier werden die Veränderungsprozesse durch fest in den Organisationsstrukturen verankerte Ansprechpartner:innen, den Qualitätsbeauftragten in den Kitas und Qualitätsmanagementbeauftragten vom Dachverband unterstützt und begleitet; die Unterstützungsstruktur ist fest etabliert.

In den extern motivierten Projekten standen nicht immer OE-Fachleute zur Verfügung, welche die Prozesse aus den vorhandenen OE-Wissen heraus gestalteten. Bei Kita-plus wurden jedoch professionelle Vorbereitungsmaßnahmen für einen OE-Prozess durch eine Bedarfsanalyse zu Beginn gefordert und eine angepasste pädagogische Konzeption gefordert, und auch die Information, Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung mit Kooperationspartnern waren von Anfang an im Konzept vorgesehen. Die finanzielle Unterstützung durch das Bundesprogramm war auf wenige Jahre begrenzt. Eine nachhaltige Wirkung der Maßnahmen dürfte erst über längere Zeit sichtbar werden. Möglicherweise sind dadurch die Anforderungen an Kitas und ihre Träger, die Öffnungszeiten an die Arbeitszeiten der Eltern anzupassen, selbstverständlicher geworden. In einigen Bundesländern wie z. B. Hamburg ist dies bereits ein Rechtsanspruch, hier wurden die Öffnungszeiten im Zuge der Einführung des Kita-Gutschein-Gesetzes verlängert, doch sind Angebote bis in die Abendstunden hinein dennoch selten (Strehmel, 2010a).

Die Kommune hatte das klare Ziel vor Augen, sich als Kita-Träger zu profilieren und stärker als attraktiver Arbeitgeber aufzutreten. Es wurden strategisch Maßnahmen entwickelt und damit auch die Kultur in diesem Bereich des kommunalen Trägers mit Maßnahmen, die für eine Stadtverwaltung untypisch erschienen, verändert: wertschätzende Workshops, Gelegenheiten zum Austausch und ein hohes Maß an Beteiligung bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Fachbereichs in der Stadtverwaltung durch Leitungskräfte und pädagogische Fachkräfte. Auch hier dürfte die nachhaltige Wirkung erst im Laufe der Jahre sichtbar werden, wenn die

Personalfuktuation und die Quote unbesetzter Fachkraftstellen sinken. Das Fachkräftebarometer ging 2017 von einem Rückgang des Fachkräftemangels ab 2024 aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 182), doch ist der Arbeitsmarkt dynamisch angesichts möglicher erweiterter Bedarfe nach der Coronakrise und nach Ausbau der Ganztags-schulbetreuung.



Klassische OE-Abläufe zeigten sich also insbesondere bei den Projekten, die von professionellen Projektentwickler:innen begleitet wurden. Die anderen Projekte entwickelten die Veränderungsprozesse entlang interner Strukturen und im Takt der beteiligten Gremien und Gruppen. In allen OE-Projekten wurde großer Wert auf die Partizipation aller Stakeholder gelegt, um den Prozess reflektiert und mit der Resonanz der beteiligten Gruppen steuern zu können. Damit dies gelang, spielten vermutlich die Qualifikation und Erfahrungen der Führungskräfte beim Träger und in den Kindertageseinrichtungen eine wesentliche Rolle. Nachhaltige Veränderung ist vermutlich insbesondere dort zu erwarten, wo Fachwissen über OE-Prozesse auch strukturell verankert ist.

6.2 Forschungsdesiderate

Eines der Ziele der Expertise ist es, aufzuzeigen, wie OE-Prozesse in Kitas fachlich fundiert angelegt werden können. Aus den vorliegenden OE-Projekten ergeben sich eine Reihe von Forschungsfragen, deren Beantwortung insbesondere dazu beitragen kann, die Gelingensbedingungen von OE-Prozessen in Kitas deutlich zu machen, um mit diesem Wissen Leitungskräfte und Träger für eine kompetente Gestaltung von OE-Prozessen qualifizieren zu können. Folgende *Forschungsdesiderata* kristallisierten sich exemplarisch heraus:

1. *Anlass, Motivation und Zielsetzung:* In vier der fünf referierten Projekte war die Entscheidung für einen OE-Prozess durch Ressourcen aus einem Programm erleichtert. Hier stellt sich die Frage, inwieweit Kindertageseinrichtungen und Träger ohne diese Unterstützung in der Lage sind, OE-Prozesse zu initiieren und beispielsweise neue Bildungsangebote für die Kinder zu implementieren. Welche (vor allem personellen) Ressourcen sind notwendig? Welche Voraussetzungen sollten hinsichtlich der Teamzusammensetzung sowie der Team- und Organisationskultur erfüllt sein, um mit guten Erfolgsaussichten in einen OE-Prozess zu starten?
2. *Führung:* Welche Ressourcen und Kompetenzen benötigen Kita-Leitungskräfte und Träger, um OE-Prozesse erfolgreich zu gestalten? Wie können sie ihre Einrichtungen auf einen OE-Prozess vorbereiten? Wie können sie Teammitglieder klar informieren, motivieren und in die Prozesse miteinbeziehen? Wie können sie das Organisationsklima und die Arbeitsbeziehungen der Teammitglieder untereinander sowie das Vertrauen gegenüber den Führungskräften positiv beeinflussen?
3. *Kommunikation:* Welche Kommunikationskultur im Vorfeld eines OE-Prozesses begünstigt den Erfolg? Welche Formen der Kommunikation mit anderen

Stakeholdern (Eltern, Kooperationspartner:innen usw.) haben sich bewährt?
Wie können Bedenken und Widerstände konstruktiv aufgegriffen werden?

4. *Partizipation*: Wer ist in welcher Weise (je nach Kontext und Zielsetzungen) an den OE-Prozessen zu beteiligen? Welche (Zeit-)Ressourcen, kommunikativen Kompetenzen des Teams und der Leitung sowie Erfahrungen mit Partizipation sind hilfreich und notwendig?
5. *Transfer*: Welche Organisationsstrukturen und welche Organisationskultur (z. B. mit entsprechender Offenheit und Innovationsbereitschaft) bedarf es, damit z. B. neue pädagogische Ideen in der Praxis verankert werden können? Durch welche Maßnahmen kann die Einpassung pädagogischer Angebote in den Alltag erleichtert werden?
6. *Prozesse*: Welche Elemente einer Projektarchitektur sind in welchen Konstellationen von Bedeutung? Welche Widerstände können auftreten und wie können Träger und Kita-Leitungen damit umgehen? Wie können Konflikte in einem OE-Prozess erfolgreich bewältigt werden? Welche Risiken liegen in den Rahmenbedingungen des Kita-Betriebs?
7. *Effekte und Nachhaltigkeit*: Wie können die Wirkungen erfasst werden? Inwieweit wurden die Wirkungshypothesen bestätigt? Inwieweit sind sie zu modifizieren? Wie können Lerneffekte bei allen Beteiligten gesichert und für spätere OE-Prozesse aufbereitet werden? Wie können positive Nebeneffekte eines gelungenen OE-Prozesses (z. B. die „Vitalität“) aufbereitet und genutzt werden? Wie kann die Nachhaltigkeit der Effekte gesichert und belegt werden? Inwieweit können die Effekte zu einer kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung der gesamten Kita beitragen (EU, 2021)?

Für die *empirische Erfassung* wäre es notwendig, den komplexen Konstellationen in OE-Prozessen bereits im Forschungsdesign gerecht zu werden:

- Organisationen sind komplexe soziale Gebilde mit Strukturen, die durch verschiedene Ebenen, Hierarchien und Arbeitsbereiche gekennzeichnet sind. In OE-Prozessen werden Veränderungen innerhalb und zwischen verschiedenen Organisationseinheiten und Organisationsebenen induziert. Daher sind in der Organisationsforschung vergleichende Fallstudien mit einer komplexen Erfassung der Organisationen (als Fälle) die Methode der Wahl (Yin, 2014, ein Anwendungsbeispiel bei Strehmel & Overmann, 2018).
- Entwicklung und Veränderung lässt sich durch einen Vergleich von Momentaufnahmen erschließen. Entsprechend sind zur Untersuchung von OE-Prozessen Längsschnittuntersuchungen notwendig. Mindestens eine Bestandsaufnahme zu Beginn des Prozesses und eine Nachhermessung sind notwendig,

um Veränderungen zu erkennen. Nachhaltige Effekte können erst durch weitere Follow-up-Erhebungen empirisch belegt werden. Kausalitäten können damit nicht festgestellt werden (Strehmel, 2000; Greve & Thomsen, 2019, S. 39ff.).

- OE-Prozesse können als schrittweise bzw. kontinuierliche Veränderungsprozesse angelegt sein (z. B. die Fallstudien zur Qualitätsentwicklung oder „Markenbildung“) oder aber als Projekte zur Implementation von Maßnahmen in einem umschriebenen Zeitraum. Die Konsequenzen konkreter Interventionen können durch geeignete, für die Praxis angepasste Evaluationsdesigns überprüft werden. Um Wirksamkeitshypothesen zu überprüfen wären in einem experimentellen Denken Kontrollgruppen-Designs notwendig. Die Wirkung von Maßnahmen wird in der Praxis jedoch häufig durch eine Vielzahl von Faktoren, einschließlich der Dynamiken im Umfeld, beeinflusst. Realistisch sind daher in der Feldforschung quasi-experimentelle Designs, welche z. B. Kitas vergleichen, die unter unterschiedlichen Voraussetzungen in einen OE-Prozess starten bzw. in denen unterschiedliche Maßnahmen zur Erreichung ähnlicher Ziele durchgeführt wurden (vgl. Diekmann, 2002, S. 309ff.). Letztlich wird bei der Evaluation von Maßnahmen oder Programmen, die im Zuge von OE-Prozesse eingeführt wurden, nicht das Programm selbst, sondern dessen Umsetzung in einem spezifischen Kontext überprüft.
- Für die Untersuchung von OE-Prozessen in Kitas wird außerdem ein Forschungsansatz empfohlen, der mindestens *auch* qualitative Daten enthält. Um Erfahrungen aus den komplexen Prozessen abrufen zu können, sind offene Verfahren zielführender als allein standardisierte Erhebungsmethoden. Für die Erhebung und Auswertung qualitativer Daten steht eine große Auswahl empirischer Methoden zur Verfügung, die entsprechend den Fragestellungen und der erforderlichen Forschungsökonomie ausgewählt werden können (Lamnek & Krell, 2016; Kukartz, 2018; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Auch für qualitative Längsschnittdesigns liegen entsprechende methodologische Überlegungen vor (vgl. z. B. Strehmel, 2000).

Zusammenfassend wären folgende Forschungsdesigns geeignet, um die Anlage, Prozesse und Effekte von OE-Prozessen in Kitas wissenschaftlich zu untersuchen:

- multiple Fallstudien, in welchen die OE-Prozesse in einzelnen Kitas in ihrer komplexen Konstellation untersucht und anschließend miteinander verglichen werden können,

- länger angelegte und methodologisch durchdachte Längsschnittdesigns, um die Nachhaltigkeit der OE-Prozesse aufzeigen zu können sowie
- quasi-experimentelle Designs, in denen Organisationen bzw. OE-Verläufe mit und ohne Interventionen bzw. unter verschiedenen Kontextbedingungen miteinander verglichen werden können.

Durch solche Ansätze in der Praxisforschung werden durch die stets heterogenen Kontextbedingungen immer Unschärfen bleiben, doch lassen sich die vielleicht zunächst intuitiv wahrgenommenen Veränderungen damit ein Stück weit objektivieren (Gigerenzer, 2008).

6.3 Fazit und Ausblick

Es sollte deutlich geworden sein, dass Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen nicht mit einzelnen Methoden und auch nicht ohne die Einbeziehung des Trägers und des Kontextes im System der Kindertagesbetreuung zu planen und durchzuführen ist. Wichtig für diejenigen, die einen OE-Prozess planen und durchführen möchten, ist ein Grundverständnis von organisationalen Strukturen und Prozessen sowie von Entwicklung und Lernen. Daran anknüpfend steht ein breites Methodenrepertoire zur Gestaltung der Organisationsentwicklung zur Verfügung.

Die Organisationsentwicklung in Kitas wird vermutlich zukünftig noch an Bedeutung gewinnen. Die strukturellen Herausforderungen, z. B. durch den Fachkräftemangel, aber auch neue Inhalte durch gesellschaftliche Veränderungen sowie Notwendigkeiten, Arbeitsformen in einer Pandemie oder unter veränderten Klimabedingungen neu zu gestalten, sind absehbar.

In den Fallbeispielen wurde gezeigt, dass den Kindertageseinrichtungen häufig zusätzliche Ressourcen zur Verfügung standen, um nachhaltige Veränderungsprozesse zu erreichen. Hier liegen auch die Grenzen und Risiken von OE-Prozessen in Kitas: Die Rahmenbedingungen sind eng, der Personalschlüssel knapp und die Leitungsressourcen oft äußerst begrenzt. Andere Beispiele zeigten, wie qualifizierte Führungskräfte Organisationsentwicklung in den Kitas durch die gekonnte, kreative und sensible Entwicklung von Maßnahmen erfolgreich vorantreiben können. Umso wichtiger erscheint das Wissen darüber, mit welchen Qualifikationen und welchem Know-how die Verantwortlichen in der Kindertagesbetreuung befähigt werden können, Organisationsentwicklung wirksam und kreativ zu betreiben.

B Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen

Itala Ballaschk



- 1 Kindertageseinrichtungen im Wandel – Warum es Organisationsentwicklung braucht
- 2 Organisationsentwicklung im Kontext der Frage um gute Qualität
- 3 Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen und die Frage nach einem adäquaten Verständnis von Organisationsentwicklung
- 4 Welche Rolle spielen Leitungskräfte für die Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen?
- 5 Ausblick
- 6 Handlungsempfehlungen für die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Zusammenfassung

Das System der institutionellen, frühkindlichen Bildung in Deutschland befindet sich im Wandel (Roßbach & Spieß, 2019). Die Covid-19-Pandemie scheint dabei wie ein Brennglas zu wirken, das die tieferliegenden Herausforderungen noch einmal mehr deutlich macht. Das betrifft beispielsweise Fragen zur Umsetzung von fachlichem Austausch der Fachkräfteteams untereinander, aber auch Fragen zur Rollendefinition und Aufgabenverantwortung zwischen Fach- und Leitungskräften sowie Leitungskräften und Trägern. Aus der Organisations(-psychologischen) Forschung ist bekannt, dass es gerade in Zeiten des Wandels Funktionsstellen braucht, welche den Wandlungsprozess begleiten (Homma & Bauschke, 2015). Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen können hier einen entscheidenden Beitrag als Change Agents leisten (Ballaschk & Anders, 2015). Anders als in Deutschland ist im internationalen Kontext die Frage um Führung als Thema für Organisations- und Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen schon stärker beforscht. Es besteht Evidenz, dass insbesondere Führung im Sinne von Leadership auf Prozesse der Organisations- und Qualitätsentwicklung auch in Kindertageseinrichtungen wirkt (Siraj-Blatchford & Manni, 2007). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern Leitungskräfte, für die es in Deutschland bislang noch kein homogenes Rollenverständnis gibt, als Organisationsentwickler:innen agieren können. Damit umreißt die Expertise elementare Gelingensbedingungen von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

1 Kindertageseinrichtungen im Wandel – Warum es Organisationsentwicklung braucht

Kindertageseinrichtungen gelten mittlerweile selbstverständlich als Bildungseinrichtungen. Sie haben den Auftrag, Kinder in der Entwicklung ihrer kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen zu unterstützen und den gesellschaftlichen Auftrag zur Schaffung von Chancengerechtigkeit zu erfüllen (Anders & Cohen, 2018). Gleichzeitig finden diese Veränderungen in einem Land statt, das derzeit einen gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Wandel durchläuft, der sich beispielsweise in der Pluralisierung von Familienstrukturen, einer Zunahme kultureller und sprachlicher Diversität sowie einem Wandel in der Arbeitswelt zeigt. Nicht zuletzt hat die Covid-19-Pandemie tieferliegende Ursachen für (Nicht-)Veränderung deutlich gemacht, die es lohnt, in den Blick zu nehmen. Dazu gehören ein akuter Personalbedarf, multiprofessioneller werdende Teams sowie die Notwendigkeit zum Ausbau von Infrastruktur (Stichworte: Digitalisierung, Wissenstransfer). Zudem hat sich das Aufgabenspektrum von pädagogischen Fach- und Leitungskräften erweitert und auch der Anspruch an die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität ist gestiegen. Die Pandemiesituation zeigte einmal mehr, an welchen Stellen Handlungs- und Veränderungsbedarf besteht. Dazu gehört beispielsweise eine klare Rollen- und Aufgabendefinition von und zwischen Leitungskräften und Trägern, Fach- und Leitungskräften selbst, aber auch die Schaffung von Bewusstheit und Umsetzung eines fachlichen Austausches innerhalb von Fachkräfteteams (z. B. Resa, Groeneveld, Turani & Anders, 2017; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013; Wertfein, Müller & Danay, 2013; Strehmel & Ulber, 2014).

Vor dem Hintergrund dieser Wandlungsprozesse wird die Frage um die Bedeutung von Organisationsentwicklung für die Entwicklung pädagogischer Qualität lauter. Die Frage, wer für die Umsetzung guter Qualität zuständig ist, verlagert sich dabei zunehmend auf alle Akteur:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen und schließt damit auch Eltern und Kinder ein (Ballaschk & Anders, 2020). Mit Blick auf den Bereich der Schulentwicklung steht die pädagogische Organisation Kita jedoch noch vor der Herausforderung einer organisationstheoretischen Fundierung. Dazu gehört auch die Suche nach (neuen) Möglichkeiten der Steuerung sowie Weiterentwicklung und Sicherung von Qualität. In diesem Zusammenhang werden aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen pädagogischen Fachkräften, dem Träger, Eltern sowie dem Sozialraum zunehmend Leitungskräfte als Qualitätsentwickler:innen der gesamten Organisation Kinder-

tageseinrichtung beforscht (Ballaschk, 2016; Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016; Strehmel, Heikka, Hujala, Rodd & Waniganayake, 2019). Sie stehen in der Verantwortung, ein komplexer gewordenes Aufgaben- und Anforderungsprofil zu meistern, sind jedoch zumeist nicht ausreichend durch eine spezifische Ausbildung darauf vorbereitet (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Fialka kritisierte bereits im Jahr 2012 die lange Zeit vorherrschende Managementfokussierung im Aufgaben- und Tätigkeitsverständnis von Leitungskräften, da dieser Fokus den aktuellen Herausforderungen sowie der Komplexität des Handlungsfeldes nicht gerecht werden könne. Dem Trend, pädagogische Qualität durch Qualitätsmanagementsysteme zu sichern (z. B. KTK-Gütesiegel des Caritas Bundesverbandes e. V., das PARITÄTISCHE Qualitätssystem: PQS Sys®, u. a., vgl. Altgelt & Stöbe-Blossey, 2010), folgt nunmehr auf Basis nationaler wie internationaler Forschungsergebnisse der Ansatz, Leadership als Steuerungsinstrument für Qualitätsentwicklung in den Blick zu nehmen und so die Organisation Kindertageseinrichtung weiterzuentwickeln. Im Vergleich zum Managementansatz meint Leadership nicht die Strukturierung von Arbeitsabläufen zur Steigerung von Effizienz, sondern vielmehr die prozesshafte Einflussnahme von Menschen auf Menschen zur gemeinsamen Zielerreichung (Sohm, 2007). Für den frühpädagogischen Bereich konnten hier bereits insbesondere im anglophonen Raum erste empirische Belege gefunden werden, dass Leadership eine bedeutende Komponente von Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld Kindertageseinrichtung sein kann (Siraj-Blatchford & Manni, 2007; Strehmel, Heikka, Hujala, Rodd & Waniganayake, 2019). Kindertageseinrichtungen, in denen eine besonders hohe Qualität gemessen wurde, d. h., in denen Kinder sich kognitiv und emotional-sozial besonders gut entwickeln, werden von Leitungskräften geführt, die im Sinne von Leadership eine einrichtungsspezifische Vision entwickeln, ein gemeinsames pädagogisches Verständnis im Team erzeugen und gemeinsame Ziele mit den pädagogischen Fachkräften entwickeln (Siraj-Blatchford & Manni, 2007). Wenngleich deutlich wird, dass Leadership eine bedeutende Rolle für Qualitätsentwicklung zu spielen scheint, so wenig ist Leitungshandeln als Führungshandeln in diesem Feld, insbesondere in Deutschland, organisationstheoretisch fundiert. Insofern ist die Frage, ob und wie Leitungskräfte Organisationsentwickler:innen von Kindertageseinrichtungen sein können oder sollten, noch offen. Diese Expertise möchte einen Beitrag dazu leisten, sich dieser Frage zu nähern. Im Folgenden wird zunächst besprochen, was unter guter Qualität von Kindertagesbetreuung verstanden wird. Im Anschluss daran wird erläutert, was Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen bedeutet und welche Rolle Leitungskräfte dabei spielen können.

2 Organisationsentwicklung im Kontext der Frage um gute Qualität

Um sich der Frage zu nähern, was gute Qualität von Kindertagesbetreuung ist, muss zunächst festgehalten werden, dass es kein einheitliches Verständnis von Qualität gibt oder geben kann. Qualität gilt insgesamt als ein mehrperspektivisches, mehrdimensionales und dynamisches Konstrukt (Fried & Roux, 2013), welches im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen an ein heterogenes theoretisches Grundlagenverständnis, differente Interessenlagen und Zielgruppen geknüpft ist (Katz, 1996). Im Kontext der (internationalen) frühkindlichen Bildungsforschung hat sich das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (Pianta et al., 2005; Tietze et al., 1998; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008) als Basis zur Betrachtung von Fragen nach Qualität von Kindertagesbetreuung herausgebildet. Für den deutschsprachigen Raum ergänzen Strehmel und Ulber (2014) dieses Modell um die Dimension der Organisations- und Managementqualität. Diese wird im Anschluss daran vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde betrachtet.

2.1 Pädagogische Qualität

Vor dem Hintergrund der Diskussion zur Frage nach guter Qualität in der Kindertagesbetreuung weisen internationale Forschungsbefunde auf einen positiven Einfluss guter Qualität auf die kindliche Entwicklung hin (Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008; Burger, 2010; Dalli, White, Rockel & Duhn, 2011; Anders, 2013; Melhuish et al., 2015; Ulferts & Anders, 2015). Demnach ist gute Qualität dann gegeben, wenn Kinder in ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Entwicklung gefördert werden. Zudem sollten deren Wohlbefinden und Bildungsbedarfe im Fokus stehen und gleichzeitig auch deren Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung mit unterstützt werden (Tietze et al., 2007). Auf Basis empirischer Befunde wird zwischen vier übergreifenden und in den sozialökologischen Kontext eingebetteten Qualitätsbereichen unterschieden. Das sogenannte strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (Tietze et al., 1998) umfasst die Qualitätsdimensionen Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs und der Vernetzung bzw. Öffnung nach außen (Pianta et al., 2005; Kuger & Kluczniok, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass Qualität messbar ist und dabei jeder Qualitätsbereich zwar für sich steht, jedoch alle vier Bereiche letztlich gemeinsam Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und deren Familien haben (Kuger & Kluczniok, 2008; Kluczniok, Sechtig & Roßbach, 2012). Unter *Orientierungsqualität* werden die Werte und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte zusammengefasst (z. B. Bild



vom Kind). *Strukturqualität* umfasst Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Gruppengröße, den Fachkraft-Kind-Schlüssel, aber auch die Ausbildung/Qualifizierungen der pädagogischen Fachkräfte. Die Dimension der *Prozessqualität* beschreibt die Gesamtheit der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, mit dem Raum sowie den darin enthaltenen Materialien. Sie wird als ausschlaggebender Faktor für

zu erwartende Effekte betrachtet (Roßbach et al., 2008; Burger, 2010; Vandell et al., 2010; Anders, Grosse, Rossbach, Ebert & Weinert, 2013). Dabei wird diese Dimension noch einmal unterteilt in eine allgemeine und bereichsspezifische Prozessqualität. *Allgemeine Prozessqualität* bezieht sich auf die Pflege- und Betreuungsaspekte, die räumlich-materiale Umgebung sowie allgemeine Förderaspekte. Die *bereichsspezifische Prozessqualität* fokussiert im Besonderen auf die Qualität der Förderung spezifischer Bereiche wie beispielsweise frühe schriftsprachliche oder mathematische Kompetenzen. Die Dimension *Familienbezug und Vernetzung* bzw. *Öffnung nach außen* fokussiert letztlich auf die Zusammenarbeit mit Eltern sowie Kooperationen mit externen Bildungspartnern (Kuger & Kluczniok, 2008). Sie verweist damit auf die Bedeutsamkeit des Einbezugs von Eltern und Sozialraum für eine bestmögliche Unterstützung der kindlichen Entwicklung. Im deutschsprachigen Raum gibt es Ansätze, welche zusätzlich zur Dimension Öffnung nach außen von *Kontextqualität* sprechen. Gemeint sind damit Merkmale des sozialen Umfeldes einer Kindertageseinrichtung, wie beispielsweise interne und externe Unterstützungssysteme, Einflüsse durch sozioökonomische Situationen von Familien und mögliche psychosoziale Probleme, aber auch die Wohngegend und Unterstützungsangebote für Familien in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag (z. B. öffentliche Bibliotheken, Bauspielplätze, Beratungsstellen, sozialpädagogische Familienhilfe). Im Zuge aktueller Wandlungsprozesse ergänzen Strehmel und Ulber (2014) das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell (Tietze et al., 1998) um die Dimension der *Organisations- und Managementqualität*. Dabei messen sie Leitungskräften einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Kindertageseinrichtung zu. Vor dem Hintergrund eines immer noch bestehenden Theoriedefizits zur Frage nach Organisationsqualität und Qualität von Leitungshandeln widmet sich der folgende Abschnitt (A 2.2) dieser Dimensionsbeschreibung.

2.2 Organisations- und Managementqualität vs. Leadership als neue Qualitätsdimension

Organisations- und Managementqualität definieren Strehmel und Ulber (2014) als eine Dimension von Qualität, die sich auf die Leitungskraft einer Einrichtung und deren Veränderungsbemühungen zur „Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung von Qualität der Kinderbetreuung durch angemessene Managementstrategien“ bezieht (Strehmel & Ulber, 2014, S. 12). Die einzelne Leitungskraft wird in die Verantwortung genommen, mithilfe von Managementstrategien Qualität zu entwickeln und sicherzustellen. Dabei wird einer Leitungskraft die Aufgabe zugeschrieben, über das Gestalten personeller, sozialer, zeitlicher, räumlicher und materieller Strukturen und Abläufe optimale Lernbedingungen für Kinder zu schaffen (Strehmel & Ulber, 2014). Im Zuge des Trends, Qualitätsentwicklung durch Qualitätsmanagementsysteme zu steuern, wurde auch zunehmend Kritik an einer zu stark an Struktur- und Effizienzschaffung orientierten Verfahrensweise laut, welche der Komplexität pädagogischer Prozesse nicht gerecht werden könne (Fialka, 2011). Mit dem Begriff Management werden insgesamt „Techniken [bezeichnet, i. B.], die notwendig sind, um effiziente oder effektive Organisationsstrukturen und interne Prozesse zu gestalten“ (Fialka, 2011, S. 9). Wichtig dafür sind Fachwissen und Methodenkompetenz. In Hinblick auf Fragen nach Mechanismen für Organisationsentwicklung zeigen Forschungsbefunde aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie, dass neben Managementstrategien insbesondere Leadership als Führungsansatz eine Rolle spielt (Day et al., 2009; Bass, 1985, 1994; Yukl, 2002). Als ein Ansatz mit unterschiedlichen Bezugsdisziplinen (z. B. Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie, Psychologie) (Bush, 2020) wird unter Leadership insgesamt ein *Prozess* verstanden, „der die *Einflussnahme* von Menschen auf Menschen beinhaltet und in einem *Gruppenkontext* stattfindet, damit ein gemeinsames *Ziel* erreicht wird“ (Sohm, 2007, S. 2, Hervorhebungen durch die Autorin). Dabei handelt es sich um keine absolute Eigenschaft oder eindeutige Rolle, sondern ist u. a. vom Kontext abhängig (Sohm, 2007; Waniganayake, Cheeseman, Fenech, Hadley & Shepherd, 2012). Mittlerweile besteht zunehmend Evidenz, dass auch für die Organisations- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen Leadership von besonderer Bedeutung ist (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Heikka & Waniganayake, 2011). Bush (2020) postuliert, dass insbesondere für pädagogische Organisationen, beide Ansätze, sowohl Leadership als auch Management, trotz ihrer Unterschiede, eine elementare Rolle spielen. Derzeit kommen die Befunde zur Bedeutung von Leadership zumeist aus dem anglophonen Raum, wobei sich auch in Deutschland ein Forschungsbereich dazu etabliert. Die Studie Effective Leadership in the

Early Years Sector (ELEYS) (Siraj-Blatchford & Manni, 2007) identifizierte Schlüsselmerkmale effektiver Führung, die auf die Bedeutung von Leitungskräften als Führungskräfte im Sinne eines Leaders hinweisen. Kindertageseinrichtungen, in denen eine besonders hohe Qualität gemessen wurde, werden demnach von Leitungskräften geführt, die eine einrichtungsspezifische Vision entwickeln, ein gemeinsames pädagogisches Verständnis im Team erzeugen, gemeinsame Ziele mit den pädagogischen Fachkräften entwickeln, in der Lage sind, effektiv zu kommunizieren, ihre Mitarbeitenden zu professioneller Reflexion zu ermutigen, Engagement zeigen und die fachliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden unterstützen, die pädagogische Praxis fachlich begleiten, Teamkultur herstellen sowie die Zusammenarbeit mit Familien fördern. Zudem gibt es Belege dafür, dass insbesondere der Ansatz des Distributed Leadership die Entwicklung der pädagogischen Qualität fördert (Siraj-Blatchford & Manni, 2007). Dieser Ansatz meint das ressourcenorientierte Aufteilen von Aufgaben und gleichzeitig eine für die jeweilige Kindertageseinrichtung passende Verteilung von Verantwortung (Harris & Mujis, 2004; Harris & Spillane, 2008; Harris, 2013). In Deutschland umfasst der Leitungsbegriff sowohl Leadership- als auch Managementaspekte (Simsa & Patlak, 2008). Zusätzlich steht dieser Begriff auch für die Beschreibung einer noch nicht hinreichend definierten Profession (Ballaschk & Anders, 2015).

Was Organisationsqualität konkret bedeutet, dazu fehlt im deutschsprachigen Raum bislang noch eine organisationstheoretische Fundierung. Becker-Stoll geht davon aus, dass die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte mit der Organisation Kita „entscheidend für die Qualität der Bildungsarbeit mit dem Kind“ (Becker-Stoll, 2009, S. 3) ist. Zu den Kriterien guter Organisationsqualität zählt sie die gemeinsame Aufteilung von Aufgaben, gut abgestimmte Arbeitsprozesse, eine gemeinsame Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit, eine gute Zusammenarbeit der Fachkräfte, Vernetzung der Einrichtung mit anderen Institutionen sowie Nutzung von Fortbildungsmaßnahmen. Als ein weiteres entscheidendes Kriterium wird eine kompetente und engagierte Einrichtungsleitung genannt (Becker-Stoll, 2009). So wenig diese Aspekte organisationstheoretisch fundiert sind, decken sie sich jedoch mit Befunden aus dem internationalen Forschungskontext. Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse und der Frage danach, wie diesen Herausforderungen adäquat begegnet werden kann, bedarf es vor allem einer theoretischen Klärung dessen, was Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen ausmacht und wie Leitungshandeln diesbezüglich aussehen kann. Das folgende Kapitel (B 3) widmet sich zum einen der Frage nach einer Definition von Kindertageseinrichtungen als pädagogischer Organisation. Zum anderen soll eruiert werden, was Organisationsentwicklung in diesem spezifischen Handlungsfeld bedeuten kann.

3 Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen und die Frage nach einem adäquaten Verständnis von Organisationsentwicklung

Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen und der Frage nach der Bedeutung von Organisationsentwicklung für Qualitätsentwicklung lohnt sich aufgrund des Theoriedefizits ein Blick in Bezugsdisziplinen wie beispielsweise der Schulentwicklungsforschung, aber auch der originären Organisationspsychologie. Das folgende Kapitel (B 3) ist eine Zusammenfassung bisheriger organisations-theoretischer Erkenntnisse zur Frage nach der Besonderheit von Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen. Daran anknüpfend werden aktuelle Entwicklungen aus dem Kontext Schule betrachtet, welche als pädagogische Organisation bereits seit mehr als einer Dekade auf dem Weg zu einer „Neuen Steuerung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 22) ist. Im Anschluss daran wird, ausgehend von einer arbeits- und organisationspsychologischen Perspektive, eruiert, wie Organisationsentwicklung für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung (neu) definiert werden kann.

3.1 Kindertageseinrichtungen als pädagogische Organisationen

Aufgrund der sich zunehmend schneller verändernden Umwelt müssen Organisationen Wege finden, wie sie ihre Anpassungs- und Lernfähigkeit permanent verbessern (Brodbeck, Anderson & West, 2000). Grundsätzlich wird eine Organisation im organisationspsychologischen Verständnis als „ein gegenüber ihrer Umwelt *offenes System* [bezeichnet], das *zeitlich überdauernd* existiert, spezifische *Ziele* verfolgt, sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt, also ein *soziales Gebilde* ist, und eine bestimmte *Struktur* aufweist, die meist durch eine *Arbeitsteilung* und eine *Hierarchie* von Verantwortung gekennzeichnet ist“ (Rosenstiel, 2003, S. 6, Hervorhebungen durch die Autorin). Diese Definition trifft sowohl auf Industriebetriebe zu, deren Ziel es ist, Leistungen in Form von Sachleistungen zu erbringen, als auch auf Behörden, Schulen und Krankenhäuser, welche vielmehr die Veränderung von Personen zum Ziel haben (Vahs, 2015). Auch Kindertageseinrichtungen haben die Veränderung von Personen zum Ziel. Diese Zielstellung ergibt sich aus ihrem gesetzlichen Auftrag, Angebote bester bester pädagogischer Praxis zu schaffen (vgl. SGB VIII). Als Non-Profit-Organisationen unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen tatsächlich nur in wenigen, aber entscheidenden



Aspekten von klassischen Organisationen. Ein Unterschied ergibt sich zunächst in Hinblick auf die Frage des Gegenstandes. Im Vergleich zu klassischen Organisationen besteht der Gegenstand pädagogischer Organisationen in der Ermöglichung organisationalen Lernens (Göhllich & Tippelt, 2005, 2008; vgl. Fend, 2006, 2008). Das heißt, Kindertageseinrichtungen stellen dauerhaft, planvoll und im-

plizit strukturierte Handlungskontexte zur Verfügung, in denen pädagogische Interaktionsprozesse und Kernprozesse des Lernens stattfinden können (vgl. Schäffter, 2005). Konkret bedeutet das die Umsetzung des Kernauftrages von Kindertageseinrichtungen, im Sinne der Schaffung qualitativ hochwertiger Angebote in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. Daraus ergibt sich ein weiterer Unterschied, der sich auf die Produkte einer klassischen im Vergleich zu einer pädagogischen Organisation bezieht. In Hinblick auf den Kernauftrag von Kindertageseinrichtungen handelt es sich hierbei um eine personenbezogene soziale Dienstleistung, die innerhalb eines relativ unplanbaren, dynamischen Kontextes stattfindet und in dem der zentrale Prozess des Lernens im Vordergrund steht (Amerein & Amerein, 2011; Strehmel & Ulber, 2014).

Im Zuge des lange Zeit vorherrschenden Trends, Qualität durch Qualitätsmanagementsysteme zu steuern, etablierten sich auch neue Begriffe. Beispielsweise gelten Eltern und Kinder mittlerweile als *Kund:innen* und die realisierte Pädagogik, d. h., die pädagogischen Prozesse, als *Waren*. Letztere werden im Rahmen der Bildungsforschung als *Outcomes* bzw. messbare Effekte bezeichnet, welche das Maß des Wohlbefindens und der Entwicklungsförderung von Kindern und die gleichzeitig damit verbundene Unterstützung der Eltern abbilden. Der Erfolg der pädagogischen Arbeit wird somit von der Größe dieser messbaren Effekte abgeleitet (Tietze, 2008). Hier ergibt sich wiederholt die Frage nach einer adäquaten Lösung zur Messung der Produktqualität und des Erfolges. Für eine Vielzahl der kindlichen Outcomes liegen bislang noch keine Messkonzepte vor. Insbesondere für den Vorschulbereich besteht ein Mangel an theoriegeleitet entwickelten Messinstrumenten, die wissenschaftlichen Standards genügen (Weinert, Doil & Frevert, 2008, S. 184). Darüber hinaus definieren die Bildungs- und Rahmenpläne explizit Lern- und Entwicklungsbereiche und keine Lernziele. Daraus folgt, dass die kindliche Entwicklung in den seltensten Fällen tatsächlich erfasst wird und

demnach eine Erfolgskontrolle auf Ebene der Kinder kaum stattfindet bzw. auch als solche abgelehnt wird. Dieser Aspekt kann als ein Hauptunterschied zwischen klassischen Unternehmen und Kindertageseinrichtungen gewertet werden. Zudem ist bekannt, dass Eltern eine Einrichtung meistens nicht nach deren ausgewiesenem Erfolg auswählen, sondern vielmehr nach Praktikabilität, wozu bspw. die Wohnortnähe zählt (Schober & Schmitt, 2013). Nicht zuletzt besteht die Tatsache, dass die Nachfrage das Angebot insbesondere im U3-Bereich noch immer übersteigt (Schober & Spieß, 2012).

Neben den benannten Unterschieden gibt es weitere, die sich z.B. im Interessenanstieg elementarpädagogischer Studiengänge und der damit verbundenen Frage nach den Aufstiegsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte zeigen. Auch die Geschlechterverteilung ist ein Thema. Die Tätigkeit von Erzieher:innen gilt als personenbezogener Dienstleistungsberuf, der historisch geformt und dabei auf Frauen als ausführende Gruppe hin konzipiert wurde (König, Kratz & Stadler, 2017). Im Jahr 2020 betrug der Anteil weiblicher Fachkräfte insgesamt rund 94 % Prozent, wobei auch auf Leitungsebene überwiegend Frauen zu finden waren (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 35). Im Unterschied zum frühpädagogischen Berufsfeld sind in klassischen Unternehmen mit Fokus auf technische und verarbeitende Tätigkeiten Männer überrepräsentiert (Hausmann & Kleinert, 2014, S. 1). Auch werden Führungsrollen in diesen Bereichen noch immer vermehrt Männern zugeschrieben. Anders als klassische Wirtschaftsunternehmen stehen Kindertageseinrichtungen als Ergänzungsangebot zur familialen Erziehung unter der Obhut des Staates. Im Vergleich zur Organisation Schule und der dort bestehenden Besuchspflicht hat der Staat in seiner zurückhaltenden Rolle die Fürsorgepflicht inne, indem er durch fachliche Förderung Träger und Kindertageseinrichtungen unterstützt (§§ 43 und 45 SGB VIII) (Diskowski, 2008). Als Non-Profit-Organisationen können Kindertageseinrichtungen jedoch ebenso wie Wirtschaftsorganisationen sehr unterschiedliche Ausprägungen in Hinblick auf Größe, Tätigkeitsbereiche, Zielsetzungen, regionaler Reichweite, sozialer und politischer Verankerung sowie dem Grad der Formalisierung (z.B. globale Hilfs- und politische Organisationen wie die Caritas) haben (Simsa & Patak, 2008). Im Unterschied zur Schule als Non-Profit-Organisation besteht für Kindertageseinrichtungen die Schwierigkeit der heterogenen Trägerlandschaft. Die Vielzahl an kirchlichen, kommunalen, auf Basis von Elternvereinen handelnden oder kommerziellen Trägern suggeriert nicht nur eine Vielzahl differenter Verständnisse von pädagogischer Praxis und daraus resultierender Aufgabenprofile des Leitungspersonals, sondern auch ein traditionell bedingtes Steuerungsdefizit. Schulleiter:innen arbeiten im Vergleich zu Leiter:innen von Kindertageseinrichtungen in anderen Strukturen (Strehmel & Ulber, 2014). Zudem sind Kindertageseinrichtungen Teil der Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Rahmen haben sie einen öffentlichen Auf-

trag und arbeiten mit öffentlich regulierten Ressourcen. Formale Aufgabe der Leitungskraft ist aus Perspektive des Gesetzgebers primär die Übernahme von Verantwortung für die institutionelle Gewährleistung dieser pädagogischen Angebote (Lorber, 2010; Rannenberg-Schwerin, 2012).

In Hinblick auf die komplexen Herausforderungen, die Kindertageseinrichtungen und deren Akteur:innen zu bewältigen haben, besteht vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Heterogenität sowie des traditionell bedingten Steuerungsdefizits die Frage, wie Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden können. Im Vergleich zur Kindertageseinrichtung hat sich die Organisation Schule bereits vor mehr als einer Dekade auf den Weg zu einer neuen Steuerungsphilosophie gemacht (Brauckmann-Sajkiewicz, Kemetthofer & Warwas, 2020). Eine Ursache war der besagte PISA-Schock im Jahr 2000, der zu einem Umdenken in Fragen der Steuerung von Bildungsqualität führte. Hier wurde Fragen nachgegangen, wie die Schule als lernenden Organisation mit Veränderungsprozessen umgehen kann. Der folgende Abschnitt (A 3.2) soll einen Einblick in diese Entwicklungen geben, um daraus Erkenntnisse für die Diskussion um Steuerung von Qualität abzuleiten und der Frage nach der Eignung von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen nachzugehen.

3.2 Entwicklung pädagogischer Organisationen am Beispiel Schule

Im Gegensatz zur Kindertageseinrichtung hat sich die Schule als pädagogische Organisation bereits vor mehr als einer Dekade auf den Weg gemacht, Veränderungsprozesse anzugehen. Schule hat wie die Kindertageseinrichtung die Veränderung von Personen, jedoch im Sinne einer Schaffung bester Unterrichtsqualität zum Ziel. Nach dem PISA-Schock wurde unter dem Begriff „Neue Steuerung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 22) auf Ebene von Bund und Ländern eine Reihe von Neuerungen auf den Weg gebracht. Dazu zählen beispielsweise die Implementierung von Bildungsstandards für die Primar- und Sekundarstufe, die mehrheitliche Verpflichtung der Bundesländer, ihre Schulen ein eigenes schulspezifisches Programm entwickeln zu lassen sowie Methoden und Kriterien für interne Evaluation zu bestimmen. Zu den weiteren Reformen zählen die Einführung eines standardisierten Testungssystems, welches sowohl nationale als auch internationale Tests einschließen sollte (KMK, 2005), sowie die Einführung eines Monitoring-Systems für politische Akteur:innen und Schulverwaltungen. Nicht zuletzt wurde eine Schulaufsichtsbehörde in fast allen Bundesländern mit dem Ziel eingeführt, die Prozesse von Unterricht und Management zu evaluieren (Brauckmann, Thiel, Kuper & Tarkian, 2015). Die neuen Steuerungsinstrumente verfolgen

gleichzeitig zwei Ziele. Zum einen sollen sie eine Entwicklung hin zu mehr Autonomie der Einzelschule bewirken. Dies soll über schulinterne Evaluation und erhöhte Dispositionsfreiheiten des lokalen Managements geschehen. Zum anderen soll es eine stärkere Rechenschaftslegung über den erzielten Output geben, der sich an den über externe Evaluationen oder in Form von Vergleichsarbeiten standardisiert erhobenen Schülerleistungen bemisst (Brauckmann-Sajkiewicz, Kemethofer & Warwas, 2020). Brauckmann-Sajkiewicz, Kemethofer und Warwas (2020) messen der Schulleitung in diesem Veränderungsprozess eine zentrale Rolle als einzel-schulischem Qualitätsfaktor bei (vgl. Buchen & Rolff, 2009; Dubs, 2005; Huber & Muijs, 2010). Schulleitung steht in der Verantwortung, Aufgaben zu delegieren und die Verlässlichkeit und Transparenz bei Entscheidungen zu gewährleisten. Dies schließt nicht zuletzt Kommunikations-, Organisations- und Teamfähigkeit als Herausforderungen mit ein (vgl. Schratz & Hartmann, 2009).

Ähnlich wie im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen wurden nach einer Zeit der traditionsgemäß hierarchischen Führung Mitte der 2000er-Jahre zunehmend Management-Theorien als Instrument für Qualitätsentwicklung in den Blick genommen. Ein Beispiel dafür ist das St. Galler Management-Modell, welches Dubs aus der klassischen Betriebswirtschaftslehre auf das organisationale Feld der Schule als Bildungseinrichtung transferierte (Dubs, 2005). In den darauf-folgenden Jahren wurden vor dem Hintergrund der wachsenden Befundlage aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie zur Bedeutung von Leadership für Organisationsentwicklung und Bewältigung von Wandel zunehmend Leadership-Theorien fokussiert (OECD, 2009). Im Zuge dieser Entwicklungen gewann die Rolle von Schulleitung als Organisationsentwickler:in und insbesondere als „strategische Spitze“ (Mintzberg, 1992, S. 30) an Bedeutung (Brauckmann, 2016). Mittlerweile ist es bildungspolitisch erwünscht, dass sich die Rolle der Schulleitung weg von der Verwaltungsfachkraft hin zu einer Führungskraft, die Innovation vorantreibt, wandelt. Zunächst wurde der Ansatz transformationaler Führung fokussiert (Geyer & Steyrer, 1998; Harazd & Ophuyzen, 2011; Pundt & Nerdinger, 2012) – ein Ansatz, der, auf die Schule übertragen, die Schulleitungskraft als visionären Leader betrachtet, welcher:welche die Mitarbeitenden in ihren Fähigkeiten weiterentwickelt, aber auch zum gemeinsamen Umsetzen der Vision motiviert (Sohm, 2007; Bass, 1985, 1994). Ergänzend dazu gewann der Ansatz des Distributed Leadership, der sogenannten geteilten oder auch verteilten Führung, an Bedeutung (Muslic et al., 2015; Harris & Muijs, 2004; Harris & Spillane, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Harris, 2013). Hier geht es neben der Bedeutung, eine Vision zu entwickeln, um die ressourcenorientierte Aufgaben- und Verantwortungsverteilung, um diese Vision gemeinsam umzusetzen (Harris & Muijs, 2004; Harris & Spillane, 2008; Harris, 2013). Dabei muss nicht per se die Schulleitung die Rolle des alleinigen Leaders übernehmen, sondern kann Führungsver-

antwortung auch an Mitarbeitende abgeben. In Hinblick darauf, dass der Ansatz des Distributed Leadership bislang noch wenig Beachtung in der deutschsprachigen Forschungslandschaft gefunden hat, konnten Muslic und Kollegen (2015) Studienergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum bestätigen, in dem sie abbilden, welche eine bedeutende Rolle geteilte Führung bei der Professionalisierung und Weiterentwicklung der Schulleitungen spielt. Zudem trägt dieser Ansatz dazu bei, dass sich neue Führungskonzeptionen im Umgang mit Gremien (z. B. Steuerungsgruppen) entwickeln können (Muslic, Brauckmann & Basold, 2015) – ein Aspekt, der besonders in Hinblick auf die Implementation von Innovation bedeutsam erscheint. Pashiardis und Brauckmann (2011) konnten im Rahmen der OECD-Studie „Leadership Improvement for Student Achievement“ (LISA¹⁰) zeigen, wie kontextabhängig Führung im Sinne von Leadership nicht nur in Deutschland, sondern in allen studienteilnehmenden EU-Staaten ist. In diesem Zusammenhang konnte herausgefunden werden, dass es nicht den einen, allumfassenden und „richtigen“ Führungsstil gibt, sondern sich vielmehr ein Konglomerat aus instruktionaler, strukturierender und unternehmerischer Führung entwicklungsfördernd auf die Organisation Schule auswirkt (Pashiardis & Brauckmann, 2011). Aktuell wird in der deutschsprachigen Schulleitungsforschung davon ausgegangen, dass die Rolle der Schulleitung im Rahmen der Schulprogrammarbeit je nach individuellem Führungsverständnis der Schulleitung, der Bereitschaft der Lehrkräfte zur Partizipation oder der jeweiligen Schulkultur insgesamt variiert. Darüber hinaus besteht die Annahme, dass sich interne Gestaltungsparameter gegenseitig beeinflussen (vgl. Brauckmann-Sajkiewicz, Kemethofer & Warwas, 2020; Feldhoff & Rolff, 2008; Harazd, 2010; Harazd, Gieske & Gerick, 2011; Keller-Schneider & Albisser, 2012; Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013; Thillmann, 2012).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich nach dem Trend der Management-Fokussierung, auch und insbesondere Leadership als entwicklungsfördernder Ansatz für die Organisation Schule betrachten lässt (Pashiardis & Brauckmann, 2011). Zum einen wird Schulleitung sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus bildungspolitischer Perspektive in die Verantwortung genommen, im Sinne einer innovationstreibenden Führungskraft zu agieren. Gleichzeitig konnte empirisch nachgewiesen werden, dass es einen allumfassenden Leadership-Stil nicht gibt und insbesondere der Kontext eine Rolle für Schulleitungshandeln spielt (Brauckmann-Sajkiewicz, Kemethofer & Warwas, 2020). Mit Blick auf die ähnlichen Entwicklungsmodi der Organisation Schule sowie der Kindertagesein-

10 Das Projekt LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) ging der Kernfrage nach, welche Rolle effektive Führungsstile der Schulleitung, also entsprechende Einstellungen und Leitungspraxen, bei der Verbesserung und Wirksamkeit der Schule spielen können (siehe hierzu Pashiardis & Brauckmann, 2011).

richtung steht das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung derzeit vor der Überlegung, wie trotz des Steuerungsdefizits Qualitätsentwicklung innerhalb differenter Wandlungsprozesse bewältigt werden kann. Aus einer Tradition der Nutzung von Qualitätsmanagementsystemen, gibt es mittlerweile, ähnlich wie im Handlungsfeld Schule, empirische Evidenz, dass insbesondere Leadership eine Bedeutung für die Entwicklung der Organisation Kindertageseinrichtung hat (Siraj-Blatchford & Manni, 2007; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Strehmel et al., 2019; Douglass, 2019). Gleichzeitig stellt sich in Hinblick auf den Trend, Kindertageseinrichtungen als Organisationen zu betrachten, die Frage, was Organisationsentwicklung im Kern bedeutet und welchen Beitrag es zur Qualitätsentwicklung, aber auch Aufgaben- und Profilschärfung von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen leisten kann. Im Folgenden wird daher zunächst beschrieben, was Organisationsentwicklung aus originär organisationspsychologischer Perspektive meint. Im Anschluss daran werden die Erkenntnisse mit der Frage nach dem Nutzen von Organisationsentwicklung für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zusammengefasst.



3.3 Organisationsentwicklung aus organisationspsychologischer Perspektive

Für eine (Neu-)Definition von Organisationsentwicklung mit dem Ziel der Aufgaben- und Profilschärfung von Leitungskräften braucht es einen Blick in die originäre Theorie der Organisationspsychologie. Dort wird Organisationsentwicklung (OE) insgesamt als ein „systematisches und geplantes Veränderungsbemühen [definiert, I. B.], welches Erkenntnisse aus den Verhaltenswissenschaften nutzt, um die organisationale Effektivität und Problemlösefähigkeit zu steigern, so dass sich Organisationen an wechselnde Umweltbedingungen anpassen können“ (Kauffeld, Endrejat & Richter, 2019, S. 76; Cummings & Worley, 2009). Organisationsentwicklung ist damit eine geplante Form des Wandels und geschieht nicht nur in einzelnen Abteilungen oder Gruppen, sondern aus dem Gesamtsystem der Organisation heraus. Ziel ist es, die Leistungsfähigkeit einer Organisation (Effek-

tivität) sowie die Arbeitsbedingungen der Mitglieder (Humanität) zu verbessern. Dabei unterstützen sogenannte Change Agents den gesamten OE-Prozess durch geeignete Maßnahmen und Interventionen (Kauffeld, Endrejat & Richter, 2019).

Häufig wird Organisationsentwicklung synonym zum Konzept des *Change Management* genutzt (By, 2005). Zwar haben beide Ansätze zum Ziel, Menschen, Inhalte und Strukturen einer Organisation zu verändern und miteinander in Einklang zu bringen, jedoch umfasst Organisationsentwicklung eher eine Haltung sowie ein organisationstheoretisches Konstrukt. Change Management hingegen beschreibt vielmehr Maßnahmen, die benötigt werden, um geplante Veränderungen auch umzusetzen. Organisationsentwicklung beinhaltet Aspekte des Change Managements, fokussiert jedoch insbesondere auf Menschen und die Frage, wie Mitarbeitende im Rahmen von Veränderungsprozessen mitgenommen werden können (Marshak, 2005). Im Fokus steht der Begriff der Entwicklung, der einen kontinuierlichen, nicht abgeschlossenen Prozess meint, der mit Lernerlebnissen für alle Akteur:innen einer Organisation verbunden ist (Worren, Ruddle & Moore, 1999). Voraussetzung für erfolgreiche Veränderungsprozesse sind Kooperation und Beteiligung der Organisationsmitglieder. Es geht dabei insgesamt weniger um eine inhaltliche Beratung als vielmehr um die Initiierung, Gestaltung und Unterstützung des Veränderungs- und Lernprozesses, welche durch Change Agents realisiert werden können (Jonas, Kauffeld & Frey, 2007).

Insgesamt lassen sich Veränderungsprozesse danach unterscheiden, wie weitreichend eine Veränderung ist und wie eine Organisation mit Veränderung umgeht (Kauffeld, Wesemann & Lehmann-Wollenbrock, 2019). In Hinblick darauf, wie weitreichend Veränderungen und ihre Auswirkungen sind, lässt sich zwischen einem Wandel erster und zweiter Ordnung unterscheiden. Ein *Wandel erster Ordnung* umfasst oberflächliche Maßnahmen und bewirkt nur eine geringfügige Anpassung der Organisation an sich verändernde Umweltbedingungen, z.B. die Einführung einer wöchentlichen Abteilungsbesprechung (Crawford & Nahmias, 2010; Levy & Merry, 1986). Ein *Wandel zweiter Ordnung* hingegen berührt den Kern einer Organisation und bedeutet beispielsweise eine grundlegende Umstellung der Produktion. Des Weiteren lässt sich eine Organisation danach unterscheiden, wie sie mit der Veränderung umgeht. Episodische Veränderung bedeutet eine gelegentliche Unterbrechung des Gleichgewichtes, die von außen an die Organisation herangetragen wird. Veränderungen passieren dabei linear, fortschreitend und zielorientiert. Change Agents stoßen den Wandlungsprozess an und steuern ihn (Kauffeld, Endrejat & Richter, 2019). Bei kontinuierlichen Veränderungen handelt es sich um spontane, natürliche Veränderungen. Hier gibt keine zentrale Stelle, die den Wandel anstößt und steuert. Vielmehr geschieht Veränderung in einer wiederkehrenden, wechselseitigen Abstimmung, welche durch tägliche Schwankungen geprägt sein kann. Veränderungsprozesse sind

zyklisch, prozessual und zielunabhängig. Zudem braucht es eine Umgebung, in der Mitarbeitende auch eigenverantwortlich agieren können und Sinnstiftung die treibende Kraft hinter dem Veränderungsbestreben ist (Weick & Quinn, 1999).

Ein Kernbereich und Erfolgsfaktor von Organisationsentwicklung ist die *Personalentwicklung*. Damit werden alle geplanten Maßnahmen zur Entwicklung und Erweiterung der individuellen beruflichen Handlungskompetenz (in Abgrenzung zur Organisationsentwicklung) der Mitarbeitenden zusammengefasst (Kauffeld & Grote, 2019, S. 168). Mit Personalentwicklung werden unterschiedliche Ziele, beispielsweise die Erhöhung der Leistungsfähigkeit, aber auch der Flexibilität und Motivation der Mitarbeitenden, verfolgt. Akteur:innen und aktiv Handelnde sind die Unternehmensleitung, die Personalentwicklung als Organisationseinheit, die Führungskräfte sowie die Mitarbeitenden selbst. Auch hier bedarf es wieder einer Anfangsanalyse, die auf die Organisation, das Personal und auch die Aufgaben fokussiert. Sie bildet die Grundlage für konkrete Zielstellungen und das Finden geeigneter Maßnahmen, etwa Trainingsformen wie „Training off the job“, „Training on the job“ oder „Training near the job“ (Kauffeld & Grote, 2019). Insgesamt lassen sich Maßnahmen der Personalentwicklung unterschiedlichen Ansätzen mit jeweils eigenen Schwerpunkten zuordnen. Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze haben zum Ziel, Mitarbeitende individuell bei der Bewältigung konkreter Herausforderungen sowie deren beruflichen Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Dies geschieht beispielsweise durch Coaching, Mentoring, systematisches Feedback oder kollegiale Beratung (Ryschka & Tietze, 2011). Arbeitsintegrierte Ansätze fokussieren auf den Kompetenzerwerb der Mitarbeitenden, der jedoch indirekt über die Gestaltung der Arbeitsaufgaben und der Arbeitsumgebung geschehen soll. Dazu gehören die kompetenzförderliche Gestaltung von Arbeitsaufgaben, eine kompetenzförderliche Gestaltung der Unternehmensorganisation, die bedeutende Rolle der Führungskräfte, Problemlöse- und Mitarbeitendengruppen, die Vereinbarung von Zielen als unterstützendes Element der Kompetenzentwicklung, aber auch die kompetenzförderliche Lohn- bzw. Anreizgestaltung (Richter & Pohlandt, 2011). Problemzentrierte, d. h. konstruktivistische und computerbasierte Ansätze haben zum Ziel, dass Lernende Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen etc. durch eine selbstständige, aber unterstützte Bearbeitung realer oder realitätsnaher Probleme (Aufgaben, Projekte) erwerben. Das kann durch konstruktivistisch orientierte oder computer- und netzbasierte Personalentwicklung geschehen (Allmendinger, 2011). Ein weiterer Bereich sind teamorientierte Ansätze. Hier sollen die Kommunikations- und Kooperationsprozesse realer Arbeitsgruppen optimiert und gleichzeitig individuelle (insbesondere soziale und methodische) Kompetenzen entwickelt werden (z. B. Teamentwicklung, Outdoor-Training) (Schmidt, Köppen, Breimer-Haas & Leppkes, 2011). Schließlich gibt es klassische Verhaltenstrainings mit dem Ziel, spezifische Gruppen zu bilden, damit Mitarbei-

tende diverse überfachliche Qualifikationen erwerben. Im Fokus stehen dabei das systematische Üben und das Experimentieren mit Verhaltensalternativen. Maßnahmen sind beispielsweise Kommunikations- und Gesprächsführungstraining, Präsentationstraining, Moderationstraining, Stressmanagementtraining, Verhandlungs- und Konfliktbeilegungstraining, Führungstraining und interkulturelles Kompetenztraining (Demmerle, Schmidt & Hess, 2011).

Als Begründer der Organisationsentwicklung gilt der Psychologe Kurt Lewin (1890–1947). Er entwickelte das bekannte „Modell des Wandels“ (auch *Drei-Phasen-Modell*), bei dem davon ausgegangen wird, dass OE-Prozesse in der Phasenreihenfolge „Auftauen“, „Verändern“ und „Stabilisieren“ ablaufen (Kotter, 1996; Schiersmann & Thiel, 2010). In der Phase des Auftauens geht es darum, Veränderungsbedarf zu identifizieren, Betroffenheit bei den Organisationsmitgliedern zu erzeugen und Akzeptanz für Veränderung zu schaffen. Die Phase des „Veränderns“ umfasst das Definieren einer Vision und konkreter Ziele sowie den direkten Einsatz von Interventionsmaßnahmen. Dafür werden Change Agents qualifiziert, welche die Implementierungsschritte der Maßnahmen steuern. Letztlich werden in der Phase des „Stabilisierens“ die Veränderungen evaluiert und in die Organisation integriert, stabilisiert und generalisiert (Kauffeld, Endrejat & Richter, 2019). Auch wenn mittlerweile davon ausgegangen wird, dass sich Veränderungsprozesse vielmehr auf unterschiedlichen Ebenen überschneiden und sich unterschiedliche Organisationsbereiche gleichzeitig in verschiedenen Phasen befinden können (Kauffeld & Ebner, 2014), lassen sich entscheidende Maßnahmen aus diesem Modell ableiten. Dazu gehört z. B. die sogenannte Organisationsdiagnose, die auch als Anfangsdiagnose des IST-Standes bezeichnet werden kann und als einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren der Organisationsentwicklung gilt. Hierbei geht um eine Analyse aller Handlungsfelder und deren Funktionsweisen, die zu einer Organisation gehören. Dazu zählen beispielsweise Technologien, organisatorische Strukturen und Prozesse, Unternehmenskultur, Führungs- und Kommunikationsmuster, aber auch Geschäftsstrategien, Visionen, Machtkonstellationen sowie letztlich die in der Organisation vorherrschenden Normen und Werte (Kauffeld, Endrejat & Richter, 2019). In der Regel beginnt Organisationsentwicklung mit einem Gefühl, dass etwas nicht (mehr) stimmt (Beckhard, 2006). Eine Analyse der Organisation hat somit zum Ziel, den emotionalen Eindruck in einen systematischen Bezug zu setzen und einen ersten Überblick über mögliche Veränderungspunkte zu bekommen. Veränderungsmaßnahmen lassen sich dann danach unterscheiden und konkret planen, je nachdem, ob sie auf der strukturellen (z. B. Zielvereinbarungssysteme, Domsch & Ladwig, 2006), personalen (z. B. Coaching) oder prozessualen Ebene (z. B. Teamentwicklung, vgl. Schiersmann & Thiel, 2010) greifen sollen. Zu den Ansätzen, die dem Anspruch von Organisationsentwicklung in Hinblick auf das Beteiligen aller Akteur:innen am Verände-

rungsprozess gerecht werden können, zählen das *Appreciative Inquiry* sowie die Methode des *Design Thinking*. Appreciative Inquiry (englisch Wertschätzendes Erkunden; Cooperrider & Srivasta, 1987) ist eine Methode, die sich auf die Probleme einer Organisation fokussiert, dabei Defizite hervorhebt, diese jedoch mit einem wertschätzenden Blick bezüglich bisher erreichter Erfolge betrachtet (Appreciate).



Anschließend geht es darum zu erkunden (Inquiry), wie die Zukunft für die Organisation aussehen könnte (Bushe, 2012). Design Thinking ist eine teambasierte Methode, die ihren Ursprung in der Produkt- und Serviceentwicklung hat (Endrejat & Kauffeld, 2017). Ähnlich wie beim Ansatz des Appreciative Inquiry stehen die Mitarbeitenden und deren Bedarfe/Impulse für Veränderungsprozesse im Fokus. Eine Besonderheit ist der interdisziplinäre Charakter. Es kommen Mitarbeitende aus unterschiedlichen Abteilungen und Organisationsbereichen zusammen, um gemeinsam Konzepte zu entwickeln. Change Agents übernehmen dabei eine moderierende, unterstützende Rolle (Kauffeld & Grote 2019).

Die hier dargestellten theoretischen Grundlagen der Organisationsentwicklung bieten mehrere Aspekte, die in Hinblick auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung diskutiert werden sollten. Dazu zählt die Frage nach der weiter oben beschriebenen Leistungsfähigkeit einer (pädagogischen) Organisation, aber auch die Bedeutung der Rolle der Leitungskraft sowie möglicher externer Expert:innen für das Anstoßen von Wandlungsprozessen und deren Verantwortung für Personalentwicklung. Dabei stellt sich auch die Frage nach der Verantwortung von Trägern für Organisationsentwicklung sowie einer trennscharfen Rollendefinition von Leitungskräften. Zudem sollte diskutiert werden, welche Maßnahmen der Organisationsentwicklung für Kindertageseinrichtungen geeignet scheinen. Diese Punkte werden im folgenden Abschnitt (B 3.4) betrachtet. Zugleich wird zusammenfassend ein Vorschlag gemacht, wie Organisationsentwicklung für die pädagogische Organisation Kindertageseinrichtung definiert werden kann.

3.4 Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Die im vorherigen Abschnitt (B 3.3) vorgestellte Definition von Organisationsentwicklung als systemisches und geplantes Veränderungsbemühen (Kauffeld, Wesemann & Lehmann-Wollenbrock, 2019, S. 76; vgl. Beckhard, 2006; Cummings & Worley, 2009) stimmt in mehreren Aspekten mit dem Ansatz von Leadership überein. Leadership als „Prozess, der die *Einflussnahme* von Menschen auf Menschen beinhaltet und in einem *Gruppenkontext* stattfindet, damit ein gemeinsames *Ziel* erreicht wird“ (Sohm, 2007, S. 2, Hervorhebungen durch die Autorin), hat genau das zum Ziel: eine Organisation und deren Akteur:innen effektiver zu machen. Effektivität bedeutet hier nicht, dass Mitarbeitende bloße Leistungsfähigkeit im Sinne von Belastbarkeit unter widrigen Umständen zeigen. Vielmehr geht es um das Binden von Mitarbeitenden an eine gemeinsame Vision. Für Kindertageseinrichtungen wäre das das Leitbild oder auch eine Idee, wohin sich die einzelne Einrichtung entwickeln möchte. Über diese Vision soll die Motivation der Mitarbeitenden für die Arbeit an der gemeinsamen Idee gesteigert werden, was auch beinhaltet, dass jede:r einzelne Mitarbeitende an den Aufgaben wachsen und sich in Hinblick auf ihre:seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann. Für die pädagogische Organisation Kindertageseinrichtung wäre das Ziel, dass Kinder eine qualitativ hochwertige pädagogische Umgebung erleben. Für pädagogische Fachkräfte würde das bedeuten, dass sie sich beispielsweise im Sinne des entdeckenden und forschenden Lernens (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019) gemeinsam mit den Kindern in ko-konstruktive Lernprozesse begeben, sich neuen Themen widmen und daran wachsen – letztlich mit dem Ziel, dass Kinder eine hochwertige Interaktionsqualität erleben. Auch könnten sie, angestoßen durch eigene innere Impulse oder auch durch die Leitungskraft bzw. die jeweilige Fachberatung, den Träger etc., Fortbildungen besuchen. Wichtig ist, dass eine Person diese Wachstumsprozesse betreut. Wer das ist, entscheidet sich nach Wollen und Fähigkeiten. Das kann die jeweilige Leitungskraft sein, aber auch Tandems innerhalb des (multiprofessionellen) Fachkräfteteams oder Fachberatungen, externe Expert:innen können dies übernehmen. Dabei können die Wachstumsprozesse sowohl auf individueller als auch auf Ebene der Organisation begleitet werden. Entscheidend ist, dass die gemeinsame Vision im Fokus steht und Wissen und Entwicklung reflektiert werden.

An dieser Stelle wird eine Verknüpfung zum Ansatz der Organisationsentwicklung in Hinblick auf die Unterscheidung von Veränderungsprozessen (Wandel erster und zweiter Ordnung) deutlich. Je nachdem, was verändert werden soll, stehen im Sinne von Leadership alle Akteur:innen in der Verantwortung, Anlässe für Veränderung zu erkennen und Prozesse mitzugestalten. Dazu gehören Fach- und Leitungskräfte, Träger, Fachberatung sowie externe Berater:innen, nicht zuletzt

aber auch Eltern und Kinder. Beispielweise können Kinder aktiv in den Prozess der Veränderung und Zielerreichung einbezogen werden. Vielleicht haben diese sogar den Anlass für Veränderung erkannt, z. B. den Wunsch nach Utensilien zum entdeckenden und forschenden Lernen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019). Hier könnten Kinder direkt selbst den Prozess des Planens, Beschaffens und/oder Zusammentragens von Materialien mitdenken und gleichzeitig daraus neue Ideen generieren, wie sich die Kindertageseinrichtung noch anderweitig entwickeln kann. Es könnten dann Impulse von Fachkräften, Leitungskraft, Träger, Fachberatungen, Eltern etc. kommen, ob sich die Kindertageseinrichtung beispielsweise auf den Weg macht, ein „Haus der kleinen Forscher“ zu werden, und damit einen Wandlungsprozess zweiter Ordnung durchläuft. Das würde bedeuten, dass sich die Einrichtung in ihrem Kern verändert. Die Theorie zur Organisationsentwicklung beschreibt, dass es für erfolgreiche Veränderungsprozesse eine Umgebung braucht, in der Mitarbeitende eigenverantwortlich handeln können und Sinnstiftung die treibende Kraft hinter dem Veränderungsbestreben steht (Weick & Quinn, 1999). Aus Leadership-Perspektive ist das das Kerngeschäft eines Leaders. Eine Person wird dann als Leader bezeichnet, wenn diese in der Lage ist, Werte, Überzeugungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Mitarbeitenden zu verändern und darüber hinaus an die Ziele der gesamten Gruppe/Organisation zu knüpfen. Das bedeutet auch für Sinnstiftung zu sorgen, indem beispielsweise pädagogische Fachkräfte im entdeckenden und forschenden Lernen ein sinnvolles Tun erleben. Für Leitungskräfte und/oder unterstützende, externe Fachkräfte würde das bedeuten, dass sie an den Kernmechanismen pädagogischen Handelns, den Einstellungen und Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften (z. B. zum Bild vom Kind, Bild von Eltern, Bild davon, was gute Pädagogik ist) ansetzen. In Hinblick auf Organisationsentwicklung und das Anstoßen von Wandlungsprozessen kann hier zusammenfassend gesagt werden, dass die Besonderheit der Organisationsentwicklung in der Kindertageseinrichtung im Sinne von Leadership darin liegt, dass alle Akteur:innen Veränderungsimpulse einbringen können. Je nach dem, um welchen Wandlungsprozess es sich handelt, können dabei auch insbesondere Kinder zur Impulsgebung und Prozessbegleitung beitragen. Anders verhält es sich mit dem Kernbereich der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung. Dieser Aspekt tangiert ebenfalls Organisationsentwicklung als Anstoßen von Wandel. Mitarbeitende sollten in den Wandlungsprozess eingebunden sein. Im Sinne von Leadership geschieht das durch das Entwickeln einer gemeinsamen Vision, welche die Fachkräfte zur gemeinsamen Umsetzung motiviert. Nach Strehmel und Ulber (2014) zählt Personalentwicklung zum Anforderungsprofil von Leitungskräften. In den Bildungsplänen der Länder wird diese Thematik, wenn überhaupt, zumeist der Leitungskraft allein (z. B. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinsti-

tut für Frühpädagogik, 2019) oder als gemeinsame Aufgabe mit dem Träger (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration Hessisches Kultusministerium, 2015; Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, 2012) zugeschrieben. Personalentwicklung gilt mittlerweile als bedeutende Strategie, um dem Fachkräftemangel in Deutschland zu begegnen (AGJ 2018; Geiger, 2019; MBJS, 2018; Strehmel & Overmann, 2018). Die WiFF-Kita-Befragung zur Personalentwicklung zeigte, dass Personalentwicklung in den meisten Kindertageseinrichtungen als Thema angekommen ist (Geiger, 2019). Zu den bekanntesten Instrumenten gehören Teamsitzungen, Einarbeitung, Fort- und Weiterbildung, Team-/Klausurtag, Personal-/Mitarbeitendengespräche, Vernetzung mit anderen Leitungen (Leitungstreffen), Teamentwicklungsmaßnahmen, Personalbindung, kollegiale Beratung, Förderung und Weiterbildung von Leitungskräften, Personalgewinnung/-förderung, Fachzeitschriften/Fachbücher, Fachberatung, Supervision, Angebote zur Gesundheitsförderung, Verbesserung der Arbeitsbedingungen älterer Mitarbeitender, Coaching, Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Fachkräfte, Hospitation, Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Leitungskräfte, Unterstützung einer/s berufsbegleitenden Ausbildung/Studiums sowie schriftliche Befragungen der Mitarbeitenden. Die Ergebnisse der WiFF-Kita-Befragung zeigen, dass Fachkräfte vor allem Teamentwicklung als Schwerpunkt der Personalentwicklung fokussieren. Hier werden von den Fachkräften Teamklausurtag, Teamentwicklungsmaßnahmen und Teamsitzungen als besonders wichtig (98 %) eingeschätzt. Auch der Einarbeitung von neuem Personal (97 %) sowie Mitarbeitendengesprächen (93 %) wird eine große Bedeutung beigemessen. Als besonders wichtig wird die Fort- und Weiterbildung (98 %) der Fachkräfte eingeschätzt. Weniger bedeutsam scheinen die Förderung und Weiterbildung von Leitungskräften (84 %). Beratungsorientierten Ansätzen, z. B. der Fachberatung, dem Coaching (23 %) und der Supervision (29 %), wird weniger Bedeutung zugeschrieben. Ins-

gesamt wird in Hinblick darauf, was tatsächlich in den Einrichtungen an Personalentwicklung geschieht, ein Spannungsfeld im Vergleich zur positiven Einschätzung der Wichtigkeit dieser Maßnahmen deutlich (Geiger, 2019).

Mit Blick auf diese Ergebnisse zeigt sich, dass für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung eine stärkere Differenzierung und Klärung von Verantwortlichkeiten zwischen



Personalentwicklung als Leitungs- und/oder Trägeraufgabe notwendig sind. Ballaschk und Anders (2015) schlagen in ihrem *Modell effektiver Führung für deutsche Kindertageseinrichtungen* vor, dass jede Einrichtung gemeinsam mit dem Träger im Sinne des Ansatzes des Distributed Leadership (verteilte Führung) festlegen sollte, wer welche Aufgaben der Personalentwicklung übernimmt. Für eine solche Aufgabenteilung formulieren Ballaschk und Anders (2015) erste Ideen. Unabhängig von der Art des Trägers (öffentlich oder frei) sollte dieser an der Entwicklung einer einrichtungsspezifischen Vision beteiligt sein. Gleichzeitig sollte er diese Vision motivierend kommunizieren und sich über Gespräche das Feedback der Fachkräfte einholen. Im Fokus des Trägers liegt die gesamte Organisation mit ihren rechtlichen, finanziellen und auch personellen Rahmenbedingungen, die in Abhängigkeit zu den die Kindertageseinrichtung umgebenden Systemen stehen (Recht, Wirtschaft, Politik, Kultur, Sozialraum). Auch das pädagogische Praxisfeld mit seinen Akteur:innen (Einrichtungsleitung, pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder) muss vom Träger als eigenes Subsystem mit eigener Dynamik verstanden werden, das nicht im Sinne eines Input-Output-Mechanismus funktioniert. Ballaschk und Anders (2015) messen dem Träger aufgrund seines strukturgebenden Charakters eine stärkere Managementausrichtung in der Aufgabenzuschreibung zu. In Abgrenzung dazu sollte Teamführung im Sinne von Leadership im Praxisfeld in den Händen der Leitungskraft liegen. Aufgrund unterschiedlicher Einrichtungsgrößen könnte es sein, dass sich eine Leitungskraft Managementaufgaben mit dem Träger teilt. Das könnten bspw. die Bereiche Personalkosten und Personalplanung, Fiskalmanagement oder auch Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit betreffen. Eine Überschneidung der Aufgaben müsste dabei keinen Nachteil für die einzelne Einrichtung bedeuten, sondern könnte durch das Praktizieren geteilter Führung zum Vorteil werden.

Für eine solche einrichtungs- bzw. trägerspezifische Aufgaben- und Verantwortungsteilung braucht es jedoch eine Bewusstheit sowie persönliche und letztlich auch strukturelle Offenheit. Das betrifft auch die Frage nach der Suche und Anwendung geeigneter Maßnahmen der Organisationsentwicklung insgesamt. Vor dem Hintergrund der komplexen Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen und auch deren Träger sollte Organisationsentwicklung ganzheitlicher und gleichzeitig individueller, bezogen auf die einzelne Einrichtung, gedacht werden. Bereits 2014 verwiesen Schreyer und Kolleg:innen auf Basis der Ergebnisse der AQUA-Studie auf die Notwendigkeit, die Kommunikation zwischen Leitungskräften und Trägern zu verbessern (Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014). Instrumente wie das Appreciative Inquiry sowie die Methode des Design Thinking könnten dazu beitragen, dieses Kommunikationsdefizit zu beheben. Dazu zählt auch, die Bedarfe von Eltern und Kindern als Akteur:innen für Organisationsentwicklung einzubeziehen. Die benannten Ideen für

eine (Neu-)Definition von Organisationsentwicklung für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung sind ein Aufschlag für weitere theoretische, aber auch forschungspraktische Fragestellungen. In Hinblick auf Fragen nach effektiven Lösungsstrategien für die Entwicklung und Sicherung von Qualität in Kindertageseinrichtungen haben Führungskräfte in ihrer Schnittstellenposition zwischen Kindern, Eltern, Trägern, Fachberatungen und Akteur:innen des Sozialraumes eine Schlüsselfunktion (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016). Im folgenden Kapitel (B 4) soll daher herausgearbeitet werden, welche Rolle insbesondere Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen im Kontext eines solchen Verständnisses von Organisationsentwicklung spielen können.

4 Welche Rolle spielen Leitungskräfte für die Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen?

Um sich der Frage zu nähern, welche Rolle Leitungskräfte für OE-Prozesse in Kindertageseinrichtungen spielen können, wird im Folgenden zunächst auf die strukturellen Rahmenbedingungen von Leitungshandeln in Deutschland eingegangen. Aufgrund des Theoriedefizits werden im Anschluss daran beispielhaft zwei Konzepte aus England vorgestellt und in Bezug auf deren mögliche Umsetzbarkeit in Kindertageseinrichtungen bewertet.

4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen von Leitungshandeln

Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse soll Kindertagesbetreuung gesetzlich verankert die „Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen [sowie] den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (Wiesner, 2015). Für die Ausgestaltung des Auftrages sowie der Gewährleistung von Qualität sind dabei die einzelnen Länder verantwortlich. Zu den grundlegenden Reformen der letzten Jahre zählt die Einführung der Bildungs- und Orientierungspläne in den 16 Bundesländern, welche Mindeststandards von Qualität in der Kindertageseinrichtung beschreiben und teilweise landesrechtlich verbindlich auch deren Umsetzung einfordern (z.B. Bayern). Bislang sind die Aufgaben und Anforderungen von Leitungskräften jedoch nur in wenigen Bildungsplänen verankert und damit nicht flächendeckend definiert. Bundesländer, welche diesem Qualitätsbereich dazu bereits entweder ein eignes Kapitel und/oder konkrete Leitungsaufgaben formulieren, sind Berlin, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen (Strehmel & Ulber, 2014). Im Berliner Bildungsprogramm sind Qualitätsansprüche an Leitungskräfte sowie Qualitätskriterien in Hinblick auf deren Leitungshandeln formuliert. Leitungskräfte tragen die Verantwortung sowohl für die pädagogische Qualität in der Kindertageseinrichtung als auch für die Organisation als solche. Zudem sind sie für das Geben fachlicher Impulse und das Anleiten des pädagogischen Personals zuständig. Dabei sollten sie Unterstützung vom Träger erhalten, der letztlich die Gesamtverantwortung für die Qualitäts- und Personalentwicklung innehat (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014). Im Hessischen Bildungsplan wird von Leitungskräften als kompe-

tenten Führungskräften gesprochen und dabei Leitungsqualität eng verknüpft mit Einrichtungsqualität beschrieben. Leitungskräfte werden in diesem Zusammenhang als Organisator:innen, Impulsgeber:innen, Mentor:innen, Anleiter:innen, Koordinator:innen, Informationsvermittler:innen und Berater:innen bezeichnet. Als ihre zentralen Aufgabenfelder sind Organisations- und Qualitätsentwicklung, Konzeptionsentwicklung, Personalführung und Personalentwicklung, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit, aber auch Selbstorganisation und Selbstmanagement aufgeführt (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration Hessisches Kultusministerium, 2015).

Gegenwärtig werden 92,5 % der 3- bis 6-jährigen und 34,3 % der unter Dreijährigen in Deutschland in 57.600 Kindertageseinrichtungen betreut (Statistisches Bundesamt, 2021a). Davon gehören etwa 38.700 Kindertageseinrichtungen freien Trägern und rund 18.800 Kindertageseinrichtungen öffentlichen Trägern an (Statistisches Bundesamt, 2021b). Mehr als die Hälfte der rund 56.900 Leiter:innen sind neben ihren Leitungsaufgaben für die direkte Arbeit in den einzelnen Gruppen von Kindern zuständig (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Trotz eines insgesamt gestiegenen öffentlichen Interesses an der Rolle von Leitungskräften als Verantwortliche für Qualitätsentwicklung ist die Mehrheit noch nicht ausreichend für Themen wie Leadership, Personal- und Teamentwicklung sowie insgesamt Organisationsentwicklung qualifiziert (vgl. Geiger, 2019). Die meisten von ihnen haben eine Ausbildung zur:zum staatlich anerkannten Erzieher:in durchlaufen, die sie jedoch nicht für eine mögliche Leitungstätigkeit qualifiziert hat. Dennoch gibt es durch eine wachsende Zahl an frühpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen und Hochschulen, die zum Teil bereits eine explizite Ausrichtung auf Bildungsmanagement aufweisen (BAG-BEK, 2009; BMBF, 2017), sowie durch eine Bewegung von Quereinsteiger:innen ins Handlungsfeld Kindertageseinrichtung eine Multiprofessionalisierung von Fachkräfteteams. Das zeigt sich unter u. a. daran, dass sich zwischen 2007 und 2018 der Anteil an Fachkräfteteams, die lange Zeit aus sozialpädagogisch qualifiziertem Personal bestanden, das auf Fachschul- oder Berufsfachschulniveau ausgebildet wurde, durch akademisch qualifizierte Fachkräfte von 14 auf 30 % mehr als verdoppelt hat. Zudem kam es durch Maßnahmen zur Deckung des gestiegenen Personalbedarfs zu einer Altersverteilung, in der das Verhältnis zwischen den verschiedenen Altersgruppen relativ ausbalanciert ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Trotz einer teilweisen bereits recht konkreten Definition von Leitungsaufgaben in den Bildungsplänen der Länder bestehen vor dem Hintergrund des Anspruches an Qualitätsentwicklung und -sicherung weiterhin in Teilen äußerst prekäre Rahmenbedingungen für Leitungskräfte. Zum einen hängen Aufgabenprofile und strukturelle Rahmenbedingungen für Leitungstätigkeiten vom jeweiligen Träger einer Kindertageseinrichtung ab. In Hinblick auf aktuelle Herausforderungen,

z.B. einem anhaltenden Personalmangel, einer wachsenden Fluktuationsrate, nicht ausreichend qualifiziertem Personal und einer vermehrt multiprofessionellen Ausrichtung von Teams, stehen Leitungskräfte in der Verantwortung, in ihren Kindertageseinrichtungen Strategien zu entwickeln, um diese Herausforderungen gemeinsam mit ihren Teams zu bewältigen. Zum anderen befinden sie sich selbst zumeist in einer Doppelfunktion zwischen dem Managen und Führen der Einrichtung, aber auch den gewachsenen pädagogischen Ansprüchen an Qualität. Zudem sind 57 % der Leitungskräfte nur anteilig für ihre Leitungstätigkeit freigestellt. Auch hier gibt es Unterschiede in den Freistellungsregeln der einzelnen Bundesländer und auch zwischen Trägern (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019), da in den meisten Ländern die Freistellung nicht landeseinheitlich geregelt ist, sondern im Ermessen des Trägers liegt. Bislang überschneiden sich Träger- und Leitungsaufgaben häufig (Rannenbergschwerin, 2012), was nicht zuletzt zu einer Rollenunsicherheit und einem Belastungserleben führt (Nentwig-Gesemann et al., 2016). Zudem sind die Regelungen zur Qualifikation und Position von (stellvertretenden) Leitungskräften häufig unklar (Behse-Bartels, 2010). Leitungshandeln zeichnet sich daher noch immer stark durch schwierige strukturelle Rahmenbedingungen und einer Notversorgung im Handlungsfeld Kindertageeinrichtung aus. In Hinblick auf die Bedeutung von Leadership für Qualitätsentwicklung, aber auch Arbeitszufriedenheit und Teamklima bedarf es perspektivisch einer Rollenschärfung von Leitungskräften, die auch eine Rollenschärfung der jeweiligen Träger mit einschließt.

4.2 Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zur Rolle und Funktion von Leitungskräften zeigt sich, dass es bisher zwar einen Perspektivenwechsel von der Leitungskraft als Entwickler:in von Qualität hin zu einer Rolle als Entwickler:in der gesamten Organisation Kindertageseinrichtung gibt. Dennoch besteht Bedarf an einer Rollenschärfung, insbesondere mit Blick auf die durch den Wandel bedingt gewachsenen Aufgabenbereiche von Leitungskräften (Anders & Cohen, 2018). In Bezug auf die Frage nach der Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen und die gewonnenen Erkenntnisse zur Frage nach einem adäquaten Verständnis von Organisationsentwicklung für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung lohnt sich ein Blick in den anglophonen Raum. Dabei muss beachtet werden, dass sich die Steuerung und Organisation des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung zum Teil stark zwischen den einzelnen Ländern unterscheiden. Das betrifft die generelle Ausrichtung, aber auch die strukturelle



Verortung, die Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte, die Finanzierung sowie die Kontrolle und Regulation von Qualität. Daher können Konzepte, die in anderen Ländern entwickelt und umgesetzt werden, nicht per se auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung in Deutschland übertragen werden. Eine Ausnahme bietet England, das vor mehr als zehn Jahren ähnliche Wandlungsprozesse durchlaufen hat,

wie es in Deutschland jetzt passiert. Im Jahr 2008 gab es eine Qualitätsoffensive im frühpädagogischen Feld, welche dem aktuellen quantitativen und qualitativen Ausbau in Deutschland gleicht. Neben der Schaffung einer neuen Grundstufe, der Early Years Foundation Stage (EYFS), und der Implementation eines entsprechenden Curriculums wurde auch eine berufliche Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte, der Early Years Professional Status (EYPS), auf den Weg gebracht (Anders, 2012). Basierend auf dem Konzept Whalleys (2011) von der Leitungskraft als „Agent of Change“ sollten die nach EYPS qualifizierten pädagogischen Fachkräfte als Zusatzkräfte in den einzelnen Betreuungssettings die dort tätigen Fachkräfte in der Praxis zu „Leaders of Practice“ weiterentwickeln (Whalley, 2011). Ihre Aufgabe bestand primär darin, die pädagogischen Einrichtungen fachlich zu führen. Dabei wurde deren Führungsrolle klar von Managementaufgaben getrennt. Im Fokus sollten nicht Managementaufgaben wie die strukturelle Organisation von Arbeit oder die Kontrolle von Effektivität stehen, sondern vielmehr die Zusatzkraft selbst sollte als gutes Rollenmodell in der Praxis agieren (Anders, 2012). Ziel war es Leitungskräfte in die Rolle von Agent:innen bzw. Gestalter:innen des Wandels einzuführen. Sie sollen perspektivisch die von außen kommenden „Agents of Change“ ersetzen und selbst ihre Fachkräfte zu pädagogischen Professionellen weiterentwickeln. Ihre Aufgaben als Leitungskräfte im Sinne pädagogischer Führungskräfte (Pedagogical Leadership) sind, fachliche Impulse in die Organisation Kindertageseinrichtung zu streuen, eine einrichtungsspezifische Vision zu entwickeln und damit gleichzeitig die pädagogischen Fachkräfte zur gemeinsamen Zielerreichung zu motivieren. Trotz generell differenter Betreuungssysteme in England und Deutschland ist dieses Modell vor dem Hintergrund des europäischen Postulats des lebenslangen Lernens (Commission of the European Communities, 2001) interessant. In Deutschland gibt es für pädagogische Fachkräfte nur bedingt berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Bezüglich der hohen Fluktuationsraten

(vgl. Viernickel et al., 2013; vgl. Strehmel, 2016) könnte dieser Ansatz zu einer stärkeren Zufriedenheit und Bindung des Personals an die Organisation Kindertageseinrichtung führen.

Ein weiterer Ansatz, welcher die Konzeptidee des „Agent of Change“ aufgreift, ist das Konzept der „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ von Siraj-Blatchford und Hallet (2014). Dieser Ansatz ist jedoch noch stärker von organisationspsychologischen Theorien der transformationalen Führung sowie des Distributed Leadership untermauert und basiert u. a. auf den Ergebnissen der Studie „Effective Leadership in the Early Years Sector“ (ELEYS) (Siraj-Blatchford & Manni, 2007). Beide genannten Leadership-Theorien stehen in engem Zusammenhang. Annahme ist, dass transformationale Führung den Zusammenhalt der Fachkräfte beeinflusst und damit eine Voraussetzung für die Umsetzung des Ansatzes der geteilten Führung darstellt. Aspekte dieser Theorien wie die Bedeutung von Vision, Motivation und auch Aufgabenteilung für das Gelingen von Führungsprozessen sind in die vier Leadership-Dimensionen integriert, welche auf die strukturellen Merkmale des elementarpädagogischen Bereiches abgestimmt sind. Zu diesen Themen zählen direktionale Führung (*Directional Leadership*), gemeinsame Führung (*Collaborative Leadership*), befähigende Führung (*Empowering Leadership*) und pädagogische Führung (*Pedagogical Leadership*), wobei pädagogische Führung als Schwerpunktthema für Leitungskräfte gilt. Den einzelnen Themen sind konkrete Leitungsaufgaben zugeordnet. Direktionale Führung beinhaltet das Entwickeln einer gemeinsamen Vision sowie das Schaffen einer effektiven Kommunikations- und Feedbackkultur. Gemeinsame Führung meint das Entwickeln von Teamkultur sowie einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern. Unter befähigende Führung fallen die Aufgaben, die Kindertageseinrichtung als solche in ihrer fachlichen Entwicklung voranzutreiben und die laufenden Prozesse in der Organisation Kindertageseinrichtung zu begleiten. Pädagogische Führung bedeutet für Leitungskräfte, dass sie in der Verantwortung stehen, Lernprozesse der pädagogischen Fachkräfte zu betreuen und fachliche Reflexion des pädagogischen Handelns anzuregen (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Die Beispiele bestätigen die Überlegungen zur Rolle und Bedeutung von Leadership für Organisationsentwicklung. Zur Frage, welche Rolle Leitungskräfte im Zuge aktueller Wandlungsprozesse spielen können, kann die Rollendefinition von „Agents of Change“ zu einer Profilschärfung von Leitungskräften als pädagogische Führungskräfte beitragen. Leadership-Ansätze wie Distributed Leadership können dazu beitragen, dass Leitungskräfte und Träger gemeinsam Aufgabenbereiche aushandeln und die Komplexität von Aufgaben aus einer Mischung an administrativen und originär pädagogischen Aufgaben reduzieren. Mit einer solchen Schwerpunktverlagerung auf pädagogische Führung könnten Leitungskräfte einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung von Teams, guter Zusammenarbeit mit Familien und einer Vernetzung

im Sozialraum, und damit insgesamt zu einer verbesserten Qualität von Kindertagesbetreuung beitragen.

Angestoßen durch Studien wie ELEYS (Siraj-Blatchford & Manni, 2007) entwickelt sich im deutschsprachigen Raum derzeit ein Forschungsbereich, der sich explizit mit der Frage zur Bedeutung von Leadership für Qualitätsentwicklung auseinandersetzt. Untersuchungen konnten bisher zeigen, dass sich beispielsweise der durch die Leitungskraft initiierte fachliche Austausch positiv auf die Entwicklung der sprachbezogenen Prozessqualität auszuwirken scheint (Resa et al., 2017). Zudem deuten die Befunde darauf hin, dass die Zusammenarbeit einer Leitungskraft mit dem Team in einem positiven Zusammenhang mit den gemeinsamen Zielen und dem fachlichen Austausch sowie dem Teamklima steht (Resa et al., 2017). Im Kontext der Arbeits- und Organisationspsychologie wird davon ausgegangen, dass Teamarbeit insbesondere für sich wandelnde Organisationen ein zentraler Motor für die Schaffung von Veränderung und Innovation und nicht zuletzt für Arbeitszufriedenheit und Lernbereitschaft von Bedeutung ist (Brodbeck, Anderson & West, 2000). Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Einstellungen und Überzeugungen für pädagogisches (Leitungs-)Handeln zeigte eine Studie zum Selbstverständnis von Leitungskräften, dass ein Verständnis von Führung im Sinne von Leadership noch nicht an ein professionelles Rollenbild von Leitungskräften geknüpft ist. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Leitungskräfte in Teilen über implizites Leadership-Wissen verfügen und intuitive Handlungsstrategien im Sinne eines Leaders zeigen (Ballaschk, Anders & Flick, 2017). Hier bedarf es weiterer Forschung. Deutlich wird jedoch, dass Leitungskräfte in ihrer Schnittstellenfunktion Potenzial haben, als Leader Organisationsentwicklung in Kindertagesrichtungen aktiv und einrichtungsspezifisch mitgestalten können.

Die vorliegende Expertise hatte zum Ziel, auf theoretischem Weg der Frage nachzugehen, inwiefern Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen Organisationsentwickler:innen sein können oder sollten. Vor dem Hintergrund der Definition von Leadership als feldspezifischem Ansatz von Organisationsentwicklung, der Evidenz zur Wirksamkeit des Ansatzes in den pädagogischen Organisationen Schule und Kita sowie mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen wird deutlich, dass Leitungskräfte das Potenzial haben, Organisationsentwickler:innen zu sein. Gleichzeitig hebt dieser Ansatz alle Akteur:innen in die Verantwortung, Organisations- und Qualitätsentwicklung mitzugestalten. Hier sollten insbesondere Träger bewusster ihre Verantwortung für Personal- und Teamentwicklung in den Blick nehmen und gemeinsamen mit ihren Leitungskräften überlegen, wie eine einrichtungsspezifische Organisationsentwicklung aussehen und umgesetzt werden kann. Maßnahmen der Organisationsentwicklung wie beispielsweise das Appreciative Inquiry oder auch Design Thinking können diese Austauschprozesse unterstützen und die

Basis für nachhaltige Konzepte bilden. Ein Ansatzpunkt sollte dabei zuallererst eine Rollenschärfung der einzelnen Akteur:innen sein. Zusammenfassend wird deutlich, dass Leadership als eine Chance gesehen werden kann, Veränderungen in der Organisation Kindertageseinrichtung anzuregen, die hypothetisch, vermittelt über eine Rollenschärfung von Führungskräften und Trägern, langfristig nachhaltig zu mehr Arbeitszufriedenheit, einer stärkeren Bindung des Personals an ihre Einrichtungen, einer Kultur des lebenslangen Lernens und letztlich einer verbesserten Prozessqualität führen können. Im Folgenden wird abschließend betrachtet, was es braucht, um diese Rollenschärfung zu realisieren.

5 Ausblick

Die vorliegende Expertise macht deutlich, dass es Organisationsentwicklung braucht, um Qualitätsentwicklung im Kontext aktueller Herausforderungen einrichtungsspezifisch zu gestalten. Eine Schlüsselrolle können dabei Leitungskräfte in ihrer Rolle als Organisationsentwickler:innen im Sinne von Leadern bzw. Change Agents spielen. Gleichzeitig wird bei den aktuellen Rahmenbedingungen für Leitungstätigkeit sichtbar, dass Leitungskräfte nicht allein Organisationsentwicklung betreiben können, sondern alle Akteur:innen in die innovative Verantwortung genommen werden sollten. Es braucht hier zunächst eine klare Rollenschärfung von Leitungskräften und Trägern, aber auch ein neues Bewusstsein dafür, dass alle Akteur:innen ganzheitlich betrachtet aktiv als Leader Organisationsentwicklung mitgestalten können. Dazu gehören nicht zuletzt Eltern und vor allem auch Kinder (Ballaschk & Anders, 2020; Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017). Der Leadership-Ansatz bietet in seinen Facetten Potenzial, Organisationsentwicklung ganzheitlich und in gleichzeitigem Bewusstsein für die große Heterogenität in der pädagogischen Organisation Kita adäquat umzusetzen. Mit Blick auf die Empfehlungen der AQUA-Studie möchte die vorliegende Expertise vertiefend auf die Notwendigkeit zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Leitungskräften und Trägern hinweisen (Schreyer et al., 2014). Ein Kernaspekt sollte dabei die Frage der Verantwortung von Personalentwicklung sein, die, wie Ballaschk und Anders es in ihrem Modell effektiver Führung für deutsche Kindertageseinrichtungen (2015) deutlich machen, innerhalb einer Einrichtung zwischen Leitungskraft und Träger einrichtungsspezifisch ausgehandelt werden sollte. Wie die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“ (Viernickel et al., 2013) zeigt, sollten dafür Fort- und Weiterbildungs-



angebote verpflichtend besucht und von Trägern in Personal- und Qualitätsentwicklungskonzepten verankert werden. Die vorliegende Expertise empfiehlt, dass die Fort- und Weiterbildung auch spezifisch für Leitungskräfte und deren Rolle als pädagogische Führungskräfte mitgedacht werden sollte. Ebenso sollten Träger über ihre Rolle als rahmengebende, gestal-

tende Führungsinstanzen in Reflexionsprozesse gebracht werden. Mit Blick auf Forschungsbefunde zum Einfluss von Leadership auf die Teamleistung, was als Voraussetzung für Organisationsentwicklung gilt (Bass, 1985, 1994; Yukl, 2002; Kauffeld, Ianiro-Dahm & Sauer, 2019), sollten Fort- und Weiterbildungsangebote für Führungskräfte auch die Thematik um Teamentwicklung vertiefen. Dafür werden weiterführende Qualifikationsmaßnahmen für Führungskräfte gebraucht, welche auf die benannten Schwerpunkte abzielen. Gerade vor dem Hintergrund der Kontextgebundenheit von Leadership sollten insbesondere Angebote für Träger entwickelt werden, damit diese für jede ihrer Einrichtungen unterstützend OE-Prozesse anstoßen und/oder (sozialraum-)adäquat mitbegleiten können (Brauckmann, Pashiardis & Ärlestig, 2023; Shamir & Howell, 1999). Eine Möglichkeit zur Entlastung der Führungskräfte in ihrer Rolle als Change Agents könnte dabei die Finanzierung zusätzlichen Personals für administrative Aufgaben sein. Hier sollten Träger zunächst gemeinsam mit ihren Führungskräften überlegen, welche pädagogischen Fachkräfte innerhalb einer bestehenden Einrichtung in diesem Bereich unterstützen und sich bewusst stärkenorientiert weiterentwickeln könnten. Viernickel und Kolleg:innen (2013) fordern zudem das Einrichten eines umfassenden Fachberatungssystems, das auch Coaching und Supervisionsangebote beinhaltet, um den gestiegenen Herausforderungen in den Teams gerecht zu werden sowie die professionelle Haltung der Fachkräfte zu unterstützen. Zudem regen sie an, im Bereich Team- und Qualitätsentwicklung, den Einrichtungsteams bei Bedarf gezielte fachliche Beratung und Supervisionsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Sie sollten dabei unterstützt werden, den veränderten Anforderungen an die pädagogische Arbeit professionell zu begegnen und eine Teamkultur in multiprofessionellen Teams sowie in Teams entwickeln zu können, die sich aus Berufsanfänger:innen und berufserfahrenen Fachkräften zusammensetzen (Viernickel et al., 2013). In Bezug auf die weiter oben benannten Leitungsaufgaben einer pädagogischen Führungskraft könnte die Führungskraft bei einer entsprechenden Rollenschärfung und -entwicklung einen entscheidenden Beitrag leisten, diese Teamentwicklung und fachliche Fortbildung im praktischen pädagogischen Alltag selbst durchzuführen.

Im nachfolgenden letzten Kapitel (B 6) werden aus diesen Überlegungen abgeleitete Handlungsempfehlungen für die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ vorgestellt.

6 Handlungsempfehlungen für die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Die abgeleiteten Handlungsempfehlungen beziehen sich auf die drei Akteursgruppen *Kita-Leitungen*, *Fachkräfteteams* und *Träger*. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Leadership auf die Teamleistung und insgesamt auf die Prozessqualität lohnt es sich, bestehende Fort- und Weiterbildungsangebote, die bereits für Kita-Leitungen angeboten werden (Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität“, Projekt „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Kita, Hort und Grundschule“, Projekt „Forum KITA-Entwicklung“), weiter auszubauen und dabei insbesondere auf das Ziel der Rollenschärfung als Leader bzw. Change Agent hin zu konzipieren. Dabei sollte eine Bewusstmachung für die Bedeutung von Leitungskräften für die Teamentwicklung, das Teamklima und letztlich die Teamleistung stattfinden und diese Akteursgruppe dabei unterstützen, einen authentischen, partizipativen und visionären Leadership-Stil (weiter-) zu entwickeln. Inhalte könnten dabei sein: Selbstführung, den eigenen Führungsstil erkennen und entwickeln, Leitbild- und Visionentwicklung, Teamklima und -rollen wahrnehmen, Teamkonflikte managen, neue Teammitglieder integrieren (Stichwort: multiprofessionelle Teams), Mitglieder verabschieden, die z. B. die Kita wechseln, in Elternzeit oder in den Ruhestand gehen, Teamkonstellationen gestalten und Verluste managen. Auch könnten klassische OE-Ansätze wie *Appreciative Inquiry* sowie *Design Thinking* in möglichst niedrigschwellige, leicht zugängliche und gegebenenfalls digitale Formate und Materialien übersetzt werden. Durch Materialien, die den pädagogischen Fachkräften gezielt helfen, die erworbenen Inhalte aus Fortbildungen in ihre Teams hineinzutragen und nachhaltig zu verankern, könnten dabei auch auf Fachkräfte- und *Teamebene* OE-Prozesse mit Aussicht auf Verankerung angestoßen werden. Entscheidend ist hier, dass fachlicher Austausch sowohl im Team als auch zwischen dem Team und der Leitungskraft stattfindet. Dabei sollte die eigene Leitungskraft und/oder auch der Träger als Unterstützungsressource gesehen und in den Veränderungsprozess einbezogen werden. Das Projekt „Forum KITA-Entwicklung“, ein Kooperationsprojekt der Robert Bosch Stiftung sowie der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (2019–2023), verfolgt bereits diesen Ansatz. Gleichzeitig besteht Bedarf, insbesondere die Gruppe der Träger für Prozessanlässe dieser Art zu sensibilisieren. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand und die daraus in dieser Expertise zusammengefassten Erkenntnisse wird deutlich, dass für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung eine stärkere Differenzierung und Klärung von Verantwortlichkeiten zwischen Personalentwicklung als Leitungs- und/oder Trägeraufgabe notwendig ist. Hier hat die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ als mittlerweile größte Frühbildungs-

itiative in Deutschland die Möglichkeit, ihr nahezu flächendeckendes Bildungsnetzwerk durch gezieltes Informieren für die Thematik um die Bedeutung von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Vor allem kann durch konkrete Informations- und Austauschformate mit und durch Trägervertreter:innen eine Bewusstmachung für deren Bedeutung als Führungsinstanzen für organisierten, einrichtungsspezifischen Wandel stattfinden. Entscheidend für eine gelingende Bewusstmachung sind dabei auf die unterschiedlichen Trägerstrukturen abgestimmte Formate, beispielsweise Handreichungen, Synopsen, Webinar-Reihen, Podcasts, Fokusgruppen etc. Aufgrund dessen, dass insbesondere für diese heterogene Akteursgruppe bisher nicht ausreichend erschlossen ist, welche Formate auf welcher Ebene greifen, lohnt es sich, unterschiedliche Ansätze auszuprobieren sowie ihre Passgenauigkeit und Wirksamkeit zu evaluieren. Eine große Chance besteht in der Konzeption und Erprobung digitaler Formate und gegebenenfalls einer digitalen Plattform, welche die benannten Ziele bündelt und insgesamt zu einer Vernetzung untereinander beitragen kann.

Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit den Erkenntnissen umgeht

Stiftung Haus der kleinen Forscher



- 1 Einordnung der Expertisen in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung
- 2 Was die Stiftung aus den Expertisen mitnimmt
- 3 Weitere Maßnahmen und Veröffentlichungen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

1 Einordnung der Expertisen in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung

Die in diesem Band veröffentlichten zwei Expertisen dienen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zur fachlichen Fundierung eines neuen Handlungsbereichs – Organisationsentwicklung in der Kita, oder kürzer: Kita-Entwicklung. Sie bilden mit den beiden im Vorgängerband veröffentlichten Expertisen von Peter Cloos, Carola Iller, Jessica Prigge und Stephanie Simon sowie Daniela Ulber und Dagmar Bergs-Winkels eine Säule für die zukünftige Weiterentwicklung der Stiftungsarbeit und vielfältiger Bildungsangebote (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2023).

Parallel zur Erstellung der Expertisen ist die Stiftung bereits erste Schritte in Richtung Kita-Entwicklung gegangen und hat Projekte dazu umgesetzt:

Ziel des Projekts Forum KITA-Entwicklung war die Gewinnung neuen Wissens und wirksamer Handlungsansätze, um Kitas in ihrer Entwicklung als Bildungsorte zu unterstützen und die Bedeutsamkeit und Potenziale von Organisationsentwicklung in Kitas aufzuzeigen. Neben der fachlichen Fundierung wurde im Projekt Forum KITA-Entwicklung auch an konkreten Umsetzungsmethoden in Kitas gearbeitet. Es galt, erste Lösungsansätze für die Praxis zu erarbeiten und im kleinen Rahmen zu testen. Um ein wirkungsvolles Handlungsfeld für praktische Maßnahmen zu entwickeln, wurde zunächst eine Situationsanalyse durchgeführt, die sowohl eine Recherche zur wissenschaftlichen Evidenzlage der Kita-Entwicklung beinhaltete als auch auf explorative Gespräche mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis sowie Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung im Haus zurückgriff. Auf dieser Grundlage wurde das Handlungsfeld „Wissens- und Lerntransfer“ ausgewählt, welches für Kita-Entwicklung und für Kita-Teams direkt relevant ist und im Austausch mit den Beteiligten als ein guter Einstieg in den Handlungsbereich Kita-Entwicklung bewertet wurde. Die Ergebnisse aus diesem Projektbaustein werden ausführlich in Band 18 der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“ vorgestellt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b).

In beiden hier veröffentlichten Expertisen wird herausgearbeitet, dass das Praxisfeld Methoden und Instrumente zur Kita-Entwicklung benötigt, die die Kita-Teams in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen und begleiten. Als eine solche unterstützende Maßnahme hat die Stiftung das „Impulsset Kita-Entwicklung“ entwickelt. Dieses Unterstützungstool besteht aus einem Kartenset zur Unterstützung des Transferprozesses, welches von einem Brief an die Fachkraft und einem Brief an die Kita-Leitung begleitet und durch eine Webseite mit weiteren praktischen Hinweisen ergänzt wird. Das Produkt ist generalistisch zur Nutzung in verschiedenen Bildungsbereichen angelegt. Es kann für den Lerntransfer anschließend an Fortbildun-

gen zu unterschiedlichen Themen eingesetzt werden, aber auch für Wissenstransfer unabhängig von Fortbildung. Es richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die ein Thema im Alltag der Einrichtung verankern möchten. Das Tool soll sie beim Transfer von Wissen in das Team hinein unterstützen und gleichzeitig dazu ermutigen, die Leitungskraft in diesem Prozess als Unterstützungsressource einzubeziehen. Das Produkt kann damit sowohl im Anschluss an die Bildungsangebote der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ als auch darüber hinaus im Zusammenhang mit weiteren Themen und Lernanlässen eingesetzt werden. Die Evaluationsergebnisse sowie vertiefende Informationen zum Produkt werden in Band 18 der Schriftenreihe veröffentlicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b).

Mit der Erweiterung ihres Bildungsangebots um die Fortbildungen zum Bildungskonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (kurz: BNE, 2016–2025, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung) hat sich die Stiftung bewusst einem systemorientierten Ansatz gewidmet. Insbesondere die Ansprache der Kita-Leitungen als spezifische Zielgruppe verfolgt das Ziel, systematisch in der ganzen Einrichtung zu wirken. Deshalb wurden zum einen Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und zum anderen Fortbildungen für Kita-Leitungen entwickelt. Die Kita-Leitungen haben besondere Aufgaben und Anforderungen in ihrem Verantwortungsbereich, die spezifische Kompetenzen erfordern. Ihnen obliegt es, den organisatorischen Rahmen für die pädagogische Arbeit zu gestalten, Ressourcen bereitzustellen sowie eine langfristige Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita sicherzustellen. Die beiden Fortbildungsangebote „Tür auf! Mein Einstieg in Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Macht mit! Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis“ für Kita-Leitungen thematisieren die für Einrichtungsleitungen wichtigen Aufgabenbereiche Strategie, pädagogische Führung, Management, Kommunikation und Selbstmanagement. Die Bereiche pädagogische Führung und Strategie werden vertieft adressiert, und die Leitungen erhalten insbesondere Impulse zu den Aufgabenbereichen Kommunikation und Management. In einem weiteren Fortbildungsangebot zu BNE für Kita-Leitungen sollen diese zukünftig insbesondere bei ihrer Aufgabe einer systematischen Qualitätsentwicklung unterstützt werden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019).

Im Rahmen des Modellprojekts „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ (2019–2022, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) verstärkte die Stiftung ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen mit einem intensiven anderthalbjährigen Kita-Programm. Mit diesem Fortbildungsprogramm zur alltagsintegrierten MINT-Bildung verfolgte die Stiftung ebenfalls einen systemorientierten Ansatz, der die Kompetenzentwicklung auf personenbezogener Ebene mit der bewussten Berücksichtigung von organisationalen Aspekten verschränkt. Dabei

wurde die Weiterentwicklung der Kita im Sinne einer Organisationsentwicklung besonders in den Blick genommen. Die „KiQ“-Programmaktivitäten zielten auf eine langfristige Verankerung des pädagogischen Ansatzes der Stiftung mittels bewusster Planung, Steuerung und Umsetzung eines einrichtungsspezifischen Veränderungsprozesses in den teilnehmenden Kitas ab. Hierbei sind Maßnahmen sowohl auf der Ebene der Organisationskultur (z. B. gelebte Werte) als auch auf der Ebene der Organisationsstruktur (z. B. Kommunikationsstrukturen, Routinen und Abläufe) umgesetzt worden. Die Kita-Leitung wurde dabei unterstützt, den Veränderungsprozess in ihrer Einrichtung so zu gestalten, dass dieser die Implementation des pädagogischen Ansatzes der Stiftung in den Arbeitsalltag fördert. Die am „KiQ“-Programm teilnehmende Fachkraft wiederum wurde mittels der fortlaufenden Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt, das pädagogische Konzept in der Interaktion mit den Kindern umzusetzen. Zudem wurde diese Fachkraft in der Rolle einer Multiplikatorin bzw. eines Multiplikators gestärkt, um das erworbene Wissen in einem nächsten Schritt mit den Teammitgliedern zu teilen und diese ebenfalls zu befähigen, das entdeckende und forschende Lernen im Alltag umzusetzen und so die Fragen aller Kinder der Einrichtung aufzugreifen und diesen nachzugehen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „KiQ“ werden in Band 17 der Schriftenreihe veröffentlicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.a).

Schließlich verfügt die Stiftung mit der Einrichtungszertifizierung bereits seit längerem über ein Instrument der Qualitätssicherung, das die organisationale Ebene in den Blick nimmt. Dabei können sich Kitas nach mit Expertinnen und Experten erarbeiteten Kriterien als „Haus der kleinen Forscher“ zertifizieren lassen und sich so mithilfe von Rückmeldungen zu den erzielten Ergebnissen als gesamte Einrichtung weiterentwickeln (Anders & Ballaschk, 2014).

Zu den Bildungsangeboten für nachhaltige Entwicklung und zum Modellprojekt „KiQ“ liegen inzwischen Evaluationsdaten vor (Stiftung Haus der kleinen For-

scher, 2019, in Vorb.a). Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ kann nun also sowohl auf eine gute theoretische Fundierung als auch auf praktische Erfahrungen und dazugehörige Evaluationsergebnisse zur Umsetzung von Maßnahmen der Kita-Entwicklung zurückgreifen. Dies ist ein gutes Fundament, um weitere Aktivitäten im Bereich Kita-Entwicklung zu planen und umzusetzen.



2 Was die Stiftung aus den Expertisen mitnimmt

Aus den beiden Expertisen dieses Bandes lässt sich ableiten, was die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ für die künftigen Angebote lernen kann und wie diese Erkenntnisse in der Entwicklung eines Programms zur Kita-Entwicklung einfließen können. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, welche zentralen Botschaften aus den beiden vorliegenden Expertisen beachtet werden sollten.

2.1 Veränderungen gestalten in herausfordernden Zeiten

Organisationsentwicklung stellt für Kitas gleichzeitig eine Entlastung wie Belastung dar. Aktuell sind Kindertageseinrichtungen mit vielen Herausforderungen und Veränderungen konfrontiert. Eine Zeit der Erholung, in der die Anforderungslast sinkt und mehr Zeit lässt für Projekte, Reflexion, Teamprozesse und andere Aufgaben, die häufig zu kurz kommen, gibt es oft nicht oder zu selten und zu kurz. In dieser Situation ist Organisationsentwicklung ein Themenfeld, das für Kita-Teams als zusätzlicher Aufwand und weitere Belastung wahrgenommen werden kann. Dieses Belastungsempfinden ist nicht falsch, denn auch für diese Prozesse muss Zeit gefunden werden.

Doch Kita-Entwicklung führt ebenso zu Entlastung. Sie unterstützt dabei, einerseits Arbeitsprozesse besser zu gestalten und die Produktivität zu erhöhen, andererseits aber auch die Zufriedenheit der Mitarbeitenden und den Zusammenhalt im Team zu stärken. Sie soll Teams befähigen, Herausforderungen nicht nur reagierend, sondern aktiv gestaltend zu begegnen. Organisationsentwicklung meint also zudem die bewusste Gestaltung von Veränderungsprozessen und geschieht ohnehin, ob sie so benannt wird oder nicht. Dies zeigen auch die Praxisbeispiele in der Expertise von Strehmel (siehe Kapitel A 5).

Für alle zukünftigen Vorhaben im Bereich Kita-Entwicklung ist es aufgrund der aktuellen Lage in Kitas wichtiger denn je, dass der Aufwand, den Kita-Teams haben, zu Erleichterungen führt. Dies ist nicht nur bei der praktischen Unterstützung der Fachkräfte der Fall, sondern auch bei der Kommunikation darüber, z.B. bei der Bewerbung von Produkten. Wichtig ist außerdem, dass für Fachkräfte der Sinn des Aufwandes direkt ersichtlich ist. Dabei ist es beispielsweise gut, wenn die Entwicklungsmaßnahmen dem Kerngeschäft dienen, also direkt den Alltag betreffen und in diesem spürbar werden. Grundsätzlich ist eine Offenheit für die jeweiligen Anliegen, Herausforderungen und Wünsche der Teams ratsam. Hier können sich auch Abweichungen im Verlauf des Prozesses ergeben, die letztendlich die Zufrie-

denheit sowohl jeder einzelnen Fachkraft als auch des gesamten Teams und den Erfolg von Veränderungsprozessen erhöhen.

2.2 Veränderungsprozesse umsetzen

In den Expertisen dieses Bandes sind einige Methoden und Konzepte vorgestellt worden, die bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen hilfreich sind. Strehmel (Beitrag A) stellt Phasenmodelle der Organisationsentwicklung vor und zeigt in Kapitel A 4 ihrer Expertise, welche Modelle in den jeweiligen Phasen genutzt werden können. Sowohl das Wissen über die Phasen als auch die entsprechenden Konzepte sollen in zukünftigen Kita-Entwicklungsvorhaben genutzt werden. Dazu gehört beispielsweise, zunächst zu analysieren, welche Bedarfe in der Praxis konkret bestehen, bevor Lern- und Beratungsangebote gemacht werden. Zur Situationsanalyse gehört auch, wie das Team aufgestellt ist und welche Veränderungsbereitschaft aktuell gegeben ist.

Im Laufe des Verfahrens ist eine hohe Identifikation und Motivation aller Beteiligten in Bezug auf die Veränderungsprozesse wichtig. Hier kommt das von Balaschk (Beitrag B) vorgestellte Konzept von Leadership zum Tragen. Diese Rolle muss nicht notwendigerweise von Führungskräften ausgefüllt werden. Auch externe Begleitungen oder Team-Mitglieder können sie ein Stück weit übernehmen und somit die Leitung darin unterstützen bzw. entlasten.

Dass im Prozess von Kita-Entwicklung auch Schwierigkeiten und Widerstände auftreten, ist kein Zeichen von Misserfolg, sondern erwartbar und normal. Widerstände können wertvolle Hinweise geben und sollten daher ausgehalten, aber nicht ignoriert werden. Sie geben Gelegenheit, die Bedürfnisse des Teams besser zu verstehen und das Team besser einzubeziehen.

Zur Strukturierung und Priorisierung des Prozesses helfen die in Kapitel A 4 vorgestellten Modelle und Fragen. Wichtig ist auch, Kita-Entwicklung einerseits als Lernprozess zu begreifen und andererseits Lernprozesse in den Entwicklungsprozess einfließen zu lassen, z.B. wenn sich einzelne Fachkräfte, Leitungen oder Teams zu relevanten Themen fortbilden. Aus diesem Grund wurde im Projekt Forum KITA-Entwicklung das Thema Lerntransfer besonders fokussiert (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b). Diese Erkenntnisse werden auch in folgenden Projekten eingesetzt und ausgebaut.

2.3 Bewährte Konzepte übernehmen

In Band 14 dieser Schriftenreihe wurde festgestellt, dass es darauf ankommt, bestehende Konzepte auf ihre Passung zum Feld der Frühpädagogik zu überprüfen und sie diesem keinesfalls überzustülpen. In Band 15, insbesondere in Beitrag A,

werden nun bewährte Konzepte zum Übertragen auf den Bereich Kita vorgeschlagen. Ist das ein Widerspruch? Nur scheinbar, denn beides ist richtig.

Es wäre unklug, die bestehenden Methoden und Erfahrungsschätze, die in anderen Berufsfeldern entstanden sind, nicht zu nutzen. Um ihre Passung auf das System Kita zu prüfen oder sie passend zu adaptieren, ist eine genaue Kenntnis sowohl



von Organisationsentwicklungsforschung als auch des Systems Kita notwendig. Beides wird in der Expertise von Strehmel gewinnbringend zusammengebracht. Dies ist jedoch keine abschließende Arbeit. Auch für zukünftige Kita-Entwicklungsprojekte muss eine sorgfältige Prüfung übernommen werden, welche Methoden sich zur Übernahme aus anderen Bereichen eignen und welche Modifikationen notwendig sind. Dabei ist insbesondere die Komplexität des Systems Kita zu bedenken. Einen Überblick über zentrale Dimensionen, Akteure sowie Einflussfaktoren für Kita-Entwicklung gibt das Modell „Zentrale Dimensionen der Kita-Entwicklung“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, i.Vorb.b), welches unter Einbezug der hier vorliegenden und im Vorgängerband veröffentlichten Expertisen erarbeitet wurde. Es zeigt die Komplexität des Themas und des Systems Kita und gibt viele Hinweise, wo in Bezug auf Kita-Entwicklung angesetzt werden kann.

2.4 Verantwortung teilen und wichtige Akteure einbeziehen

In beiden Expertisen wird sehr deutlich, dass Kita-Entwicklung weder allein von pädagogischen Fachkräften oder Kita-Leitungen noch von externen Beauftragten wie einer Prozessbegleitung oder Fachberatung getragen werden kann. Vielmehr muss das Team partizipativ einbezogen werden, den Sinn der Vorhaben nicht nur nachvollziehen, sondern selbst wünschen und den Prozess aktiv mitverantworten und mitgestalten. Ansonsten läuft das Vorhaben Gefahr, durch Konflikte und Mikropolitik ausgebremst zu werden.

Verantwortung für die Kita-Entwicklung tragen neben dem Team insbesondere Kita-Träger und Kita-Leitung, denn sie sind die Führungskräfte. Häufig zeigt sich, dass diese beiden Führungsinstanzen besser zusammenarbeiten und kla-

rere Zuständigkeiten bei gegenseitiger Unterstützung definieren könnten. Sie sollten Kenntnisse und Kompetenzen zu Kita-Entwicklung aufbauen und daher in künftigen Projekten mit OE-Anteil besonders bedacht und eingebunden werden. Gleichzeitig ist es relevant, auch je nach Thema weitere Zielgruppen zu adressieren und, wie oben angeführt, partizipativ einzubinden. Das können etwa neben den pädagogischen Fachkräften auch Hauswirtschaftskräfte in der Kita sein. Viele Themen betreffen auch die Kinder selbst. Die Perspektive der Kinder ist nicht nur wertvoll, da diese letztendlich von allem betroffen sind. Kinderperspektiven zeigen den beteiligten Erwachsenen auf, worauf es eigentlich ankommt und wofür sie diese Arbeit machen. Somit kann die Motivation und die gemeinsame Vision ebenfalls durch die Partizipation von Kindern gestärkt werden. Bestimmte Themen können von der Mitwirkung von Politik und Verwaltung, andere durch eine partizipative wissenschaftliche Begleitung profitieren.

3 Weitere Maßnahmen und Veröffentlichungen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Die in diesem und im Vorgängerband veröffentlichten Expertisen stärken die theoretische Grundlage für die weitere Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ im Bereich Kita-Entwicklung. Die Stiftung hat in den vergangenen Jahren erste praktische Erfahrungen zur Umsetzung von Maßnahmen der Kita-Entwicklung gesammelt. Die bisherigen Erkenntnisse aus fachlicher Fundierung, Angebotsentwicklung und begleitenden Evaluationsmaßnahmen stärken die Überzeugung, dass die Stiftung ihre Vision, Kinder für die Zukunft stark zu machen, wirksamer erreichen kann, wenn das Bildungsprogramm der Stiftung sowohl Angebote für einzelne pädagogische Fachkräfte bereithält als auch Qualifizierungsmaßnahmen, die die gesamte Einrichtung adressieren. Der Handlungsbereich Kita-Entwicklung ist somit ein fester Bestandteil der Stiftungsstrategie für die kommenden Jahre. Damit verwirklicht die Stiftung konsequent ihre Vision, dass möglichst viele Kinder in ihrer Kita durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte beim Entdecken und Forschen begleitet werden und dank einer lernförderlichen Lernumgebung wichtige Zukunftskompetenzen erlangen.

So möchte die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ den Zielgruppen der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen ab 2023 eine noch größere Bandbreite an Angeboten und Formaten zur Verfügung stellen und so den Einstieg in den Handlungsbereich Kita-Entwicklung erleichtern. Dazu setzt die Stiftung ihre vielfältigen Projektaktivitäten im Bereich Kita-Entwicklung weiter fort.

Einerseits baut das neu gestartete Projekt „Kita-Entwicklung“ (2023–2025) auf den bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen aus der „KiQ“-Modellphase auf und entwickelt nun neben dem überarbeiteten Intensivprogramm „KiQ – gemeinsam für Qualität“ auch eine größere Bandbreite an Angeboten und Formaten zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen in Kitas in unterschiedlicher Intensität, um einer größeren Anzahl von Fachkräften, Kita-Leitungen und Teams den Zugang zu ermöglichen.

Das neue Kooperationsprojekt gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung „Kita-Entwicklung: Impulse für die Praxis“ (2023–2025) andererseits, nutzt die bisher gewonnenen wissenschaftlichen und praxisorientierten Erkenntnisse des Vorgängerprojekts „Forum KITA-Entwicklung“, um unter Einbezug der Praxis einfache Impulse und Produkte umzusetzen, die es pädagogischen Fach- und Leitungskräften auch bei begrenztem zeitlichem Einsatz erlauben, Wissen sowie Prozess- und Methodenkompetenzen rund um Kita-Entwicklung zu erwerben. Damit greift

das Projekt den vielfach angemahnten Unterstützungsbedarf der Praxis niedrigschwellig auf und ergänzt mit dem zu entwickelnden Angebot die intensiven Fortbildungsformate, die beide Stiftungen bereits in ihrem Portfolio haben, wie das zuvor beschriebene Intensivprogramm „KiQ-Gemeinsam für Qualität“.

Über aktuelle Entwicklungen und konkrete Bildungsangebote informiert die Webseite der Stiftung unter www.haus-der-kleinen-forscher.de.

Dieser Band und sein Vorgänger sind nicht die einzigen in der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“, die sich dem Thema Kita-Entwicklung widmen.

Der voraussichtlich Ende 2023 erscheinende Band 17 der Schriftenreihe stellt das Projekt „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“, inklusive seiner Evaluationsergebnisse, vor (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.a).

Der nachfolgende Band 18 widmet sich weiteren Ergebnissen des Projekts Forum KITA-Entwicklung. Ausgehend von einer Situationsanalyse werden die Entwicklung und Evaluation eines Produktes zum Lerntransfer für Kita-Fachkräfte beschrieben (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b).

Literatur



Literatur

Geleitwort –

Armin Schneider

- AutorInnengruppen IBEB (2020). *Vielfalt leben. Haltung entwickeln. Qualität zeigen. Manual zur Qualitätsentwicklung im Diskurs*. Weimar, Kiliansroda: verlag das netz GmbH.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2013). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zu Fragen der Qualität in Kindertageseinrichtungen* (DV 33/12 AF II, September 2013). Berlin. Zugriff am 13.04.2023. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2012/dv-33-12-qualitaet-in-kindertageseinrichtungen.pdf>
- Schindler, L. & Pohlmann, U. (Hrsg.) (2022). *Halt(ungen) im Wandel – Qualität im Diskurs (Reihe Jugend und Familie, Band 17)*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Schneider, A., Herzog, S., Kaiser-Hylla, C., Pohlmann, U., Frink, M., Patton, M. Q. et al. (2015). *Kindertageseinrichtungen: Qualitätsentwicklung im Diskurs: Theorie, Praxis und Perspektiven eines partizipativen Instruments*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Einleitung –

Stiftung Haus der kleinen Forscher

- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275.
- Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 6, S. 35–116). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2021_web.pdf
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022*. Bielefeld: wbv Publikation. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022-kompakt.pdf>
- Bertelsmann Stiftung (2022, Juli 5). *Pressemitteilung: Mehr als 100.000 Fachkräfte fehlen für eine gute Ganztagsförderung von Grundschulkindern bis 2030*. Zugriff am 05.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/Pressemitteilung_Mehr-als-100000-Fachkraefte-fehlen-fuer-eine-gute-Ganztagsfoerderung-von-Grundschulkindern-bis-2030_20220705.pdf

- Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). *Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich*. Zugriff am 20.03.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12368/pdf/Buhl_Freytag_Iller_2016_Working_Paper_OE_Elementarbereich.pdf
- Deutsche Telekom Stiftung & Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021). *Lasst den Forschergeist frei! – Ausgezeichnete Projekte des Kita-Wettbewerbs Forschergeist 2020*. Bonn/Berlin: Deutsche Telekom Stiftung/Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: forschergeist-wettbewerb.de
- Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Fuchs-Rechlin, K. & Smidt, W. (2015). Personalstruktur und Beschäftigungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen: Implikationen für die Prozessqualität. *Frühe Bildung*, 4 (2), 63–70.
- Loeb, S., Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R. & Bassok, D. (2005). How Much Is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development. NBER Working Paper No. 11812. *National Bureau of Economic Research*.
- Rank, A., Wildemann, A., Pauen, S., Hartinger, A., Tietze, S. & Kästner, R. (2018). Early Steps into Science and Literacy – EASI Science-L. Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita: Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10, S. 138–251). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Skorsetz, N., Öz, L., Schmidt, J. K. & Kucharz, D. (2020). Entwicklungsverläufe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 13, S. 46–125). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E. et al. (2018). Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10, S. 50–136). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2013). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 5). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2015). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 7). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2017a). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 8). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017b). *Monitoring-Bericht 2016/2017 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018a). *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 9). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018b). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019a). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (6., vollständig überarb. Aufl.). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/fortbildungen
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019b). *Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 11). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019c). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020a). *Monitoring-Bericht 2018/2019 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020b). *Zertifizierung für Kitas, Horte und Grundschulen. So wird Ihre Einrichtung ein „Haus der kleinen Forscher“* (6. Aufl.). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/zertifizierung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2022). *Monitoring-Bericht 2020/2021 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2023). *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.). *Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Strehmel, P. (2020). Das System der Kindertagesbetreuung nutzen und weiterentwickeln. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 353–379). Stuttgart: Kohlhammer (2., aktual. Aufl.).
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2017). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. London, Oxford, Nottingham: University of London, University of Oxford, University of Nottingham.

A Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden? –

Petra Strehmel

- Argyris, C. & Schön, D. A. (2018). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Aubrey, C. (2011). *Leading and Managing in the Early Years* (2. Aufl.). London: Sage.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf
- Ballaschk, I. (2016). *Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?* Berlin: Freie Universität Berlin.
- Balz, H.-J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (5. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Bögel, R. (2003). Organisationsklima und Unternehmenskultur. In Rosenstiel, L. v., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (5., überarb. Aufl., S. 707–720). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- BMFSFJ (2016a). *Fördergrundsätze des Bundesprogramms KitaPlus*. Zugriff am 14.07.2021. Verfügbar unter: <https://kitaplus.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/>
- BMFSFJ (2016b). *Konzeption des Bundesprogramms KitaPlus*. Zugriff am 14.07.2021. Verfügbar unter: <https://kitaplus.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/>
- BMFSFJ (2018). *Gute Betreuung ist keine Frage der Uhrzeit. Bedarfsgerechte Betreuungszeiten in der Kindertagesbetreuung gestalten*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (2019). *Das Wohl des Kindes ist keine Frage der Uhrzeit. Erfahrungen mit bedarfsgerechten Kinderbetreuungszeiten*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (Hrsg.), Macha, K., Eichberg, K., Zwölf, U. & Schmitt, G. (2018). *Wie gelingen bedarfsgerechte Öffnungszeiten? Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „KitaPlus“*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Brandstädter, J. (2011). *Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingenden Lebens*. Heidelberg: Springer/Spektrum Akademischer Verlag.
- Cichy, U., Matul, C. & Rochow, M. (2011). *Vertrauen gewinnt. Die bessere Art, in Unternehmen zu führen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Diekmann, A. (2002). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2019). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten* (14., aktual. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Elke, G. (2007). Veränderung in Organisationen – Organisationsentwicklung. In H. Schuler & K.-H. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 752–759). Göttingen: Hogrefe.
- Engeström, Y. (2008): *Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Berlin: Lehmanns Media.
- EU – European Union (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Final Report*. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- EU – European Union (2021). *Childhood Education and Care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. Luxembourg: European Union.
- Felfe, J. (2020). *Mitarbeiterbindung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2018). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens* (2., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Böttinger, U. (Hrsg.) (2018). *Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Gesamtstrategie. Konzept, Entwicklung und Evaluation des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO)* (erstellt im Rahmen des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis. Wissenschaftlicher Abschlussbericht). Freiburg (unveröffentlicht).
- Geene, R., Richter-Kornweitz, A., Strehmel, P. & Borkowski, S. (2016). Gesundheitsförderung im Setting Kita. Ausgangslage und Perspektiven durch das Präventionsgesetz. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11, 230-236. Verfügbar unter: <http://rdcu.be/kMpl>
- Gesmann, S. & Merchel, J. (2019). *Systemisches Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Handbuch für Studium und Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- Gigerenzer, G. (2008). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: C. Bertelsmann Verlag.

- Granrusten, P.T., Gotvassli, K.-A., Lillemyr, O. F. & Moen, K. H. (Eds.) (2018). *Leadership for Learning. The New Challenge in Early Childhood Education and Care*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Greve, W. & Thomsen, T. (2019). *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Hacker, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Jäckel, H. (2009). Organisationsentwicklung für Führungskräfte. In L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 639–650). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kauffeld, S. (2019). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie – für Bachelor* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kiel, V. (2019). Führen in Zeiten des Wandels. In E. Lippmann, A. Pfister & U. Jörg (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte* (S. 809–889). Heidelberg: Springer.
- Königswieser, R. & Exner, A. (2019). *Systemische Intervention. Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krüger, W. & Bach, N. (Hrsg.) (2014). *Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kühl, S. (2015). *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche im Konzept der lernenden Organisation* (2., aktual. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Kukartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lauer, T. (2014). *Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. Heidelberg: Springer.
- Lehr, U. (1978). Das mittlere Lebensalter – ein vernachlässigter Weg des Gebiets der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess* (S. 147–177). Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Luhmann, N. (1982). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 2* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Mayrhofer, D. & Kröger, H. A. (2011). *Prozesskompetenz in der Projektarbeit. Ein Handbuch für Projektleiter, Prozessbegleiter und Berater*. Hamburg: Windmühle.
- Mieth, C. (unter Mitarbeit von Baier, J., Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C.) (2018). *Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. M. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3. Aufl.). London: Sage.

- Miron, A. M. & Brehm, J. W. (2006). Reactance theory: 40 years later. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37 (1), 9–18.
- Nagel, R. (2017). *Organisationsdesign. Modelle und Methoden für Berater und Entscheider*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Neuberger, O. (2015). *Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Prammer, K. (2009). *Transformationsmanagement. Theorie und Werkzeugset für betriebliche Veränderungsprozesse*. Heidelberg: Carl Auer.
- Rauh, K., Döther, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Gesundheitsförderung im Setting Kindertageseinrichtung – eingebettet in die Organisationsentwicklungsprozesse im „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“. *Frühe Bildung*, 9 (2), 64–72.
- Raeder, S. & Grote, G. (2012). *Der psychologische Vertrag* (Praxis der Personalpsychologie, Band 26). Göttingen: Hogrefe.
- Rodd, J. (2015). *Leading Change in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press (McGraw Hill Education).
- Röhl, H. & Asselmeyer, H. (unter Mitarbeit von Oelker, B.) (2017). *Organisationen klug gestalten. Das Handbuch für Organisationsentwicklung und Changemanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Röhl, H., Winkler, B., Eppler, M. J. & Fröhlich, C. (Hrsg.) (2012). *Werkzeuge des Wandels. Die 30 wirksamsten Tools des Change Managements*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, L. v. (2004). Die „lernende Organisation“ als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung. In F. Peterander & O. Speck (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (S. 64–85). München: Ernst Reinhardt.
- Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F. W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise* (7., überarb. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2020). *Das St. Galler Management-Modell. Management in einer komplexen Welt*. Bern: Haupt (UTB).
- Schaper, N. (2019). Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In F. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4., vollständig überarb. Aufl., S. 510–539). Berlin: Springer.
- Schein, E. (2000). Organisationsentwicklung: Wissenschaft, Technologie oder Philosophie. In K. Trebesch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schein, E. (2003). *Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie (EHP).
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2018). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Seligman, M. E. P. (2016). *Erlernte Hilflosigkeit* (5., neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Senge, P. (2017). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11., völlig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: Sage.

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report 356*. London: Institute of Education, University of London.
- Stoltenberg, U. & Thielebein-Pohl, R. (Hrsg.) (2011). *KITA21 – die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten*. München: oekom.
- Strehmel, P. (2000). Qualitative Längsschnittanalyse (Workshop Methoden). *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (1), 2000, 98–100.
- Strehmel, P. (2010a). Das Hamburger Kita-Gutscheinsystem: Kritische Anmerkungen zur Qualitätsentwicklung. In T. Rauschenbach, T. Betz & A. Diller (Hrsg.), *Kita-Gutscheine: Chancen und Risiken*. München: DJI-Verlag.
- Strehmel, P. (2010b). Einführungsbeitrag: Sprachförderung in Kindertagesstätten – Theorien, empirische Befunde, Anforderungen an die Praxis. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung* (Materialien zur Frühpädagogik, Band V, S. 13–34). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense & G. Haug-Schnabel: *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrig. Aufl., S. 131–252). Freiburg: Herder.
- Strehmel, P. (2020a). Sich selbst führen. In: P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2., aktual. Aufl., S. 101–34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. (2020b). Das System der Kindertagesbetreuung nutzen und weiterentwickeln. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2., aktual. Aufl., S. 353–379). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. (unter Mitarbeit von Verena Wegener) (2020c). *10 Jahre Beta-Gütesiegel. Eine empirische Studie zur Weiterentwicklung der Qualität evangelischer Kindertageseinrichtungen im Zuge der Arbeit mit dem Beta-Gütesiegel*. Forschungsbericht (unveröffentlicht).
- Strehmel, P. & Overmann, J. (2018). *Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger* (WIFF-Studien, Band 28). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/personalentwicklung-in-kindertageseinrichtungen/>
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020a). Kernaufgaben der Kita-Leitung im System der Kindertagesbetreuung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2., aktual. Aufl., S. 13–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2020b). Organisation und Organisationsentwicklung. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 2975–3196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2017). *Nudge. Wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin: Ullstein.

- Thielebein-Pohl, R. & Wunderlich, M. (2011). Modellprojekte. In U. Stoltenberg & R. Thielebein-Pohl (Hrsg.), *KITA21 – die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten*. München: oekom.
- Tietze, W. (Hrsg.), Viernickel, S. (Hrsg.), Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., Lasson, A. et al. (2007). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ulber, D. & Strehmel, P. (2019). Knowledge Transfer in German Early Childhood Education Settings: The Role of Leaders. In: P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Wani-ganayake (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from Five Continents* (S. 59–70). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Vahs, D. (2019). *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch* (10. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Warning, A. (2020). *Engpässe werden immer stärker sichtbar. Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers* (IAB Kurzbericht 2/2020, S. 1–11). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Werther, S. & Jacobs, C. (2014). *Organisationsentwicklung – Freude am Change*. Berlin: Springer.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.

B Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen –

Itala Ballaschk

- Allmendinger, K. (2011). Konstruktivistische und computerbasierte Ansätze der Personalentwicklung. In J. Ryschka (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 177–198). Wiesbaden: Gabler.
- Altgeld, K. & Stöbe-Blossey, S. (2010). *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amerein, B. & Amerein, K. (2011). *Qualitätsmanagement in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Anders, Y. (2012). *Reformen in England. Early Years Foundation Stage und Early Years Professional Status. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Reformen_in_England.pdf
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237–275.

- Anders, Y. & Cohen, F. (2018). Personalführung heute: neue Herausforderungen für Leitungsrbeit in Kindertageseinrichtungen. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Das große Handbuch Personal und Führung in der Kita. Grundlagen und Anregungen in der Praxis* (S. 31–51). Köln/Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H., Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (2), 195–211.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2018). *Dem wachsenden Fachkräftebedarf richtig begegnen! Entwicklung einer Gesamtstrategie zur Personalentwicklung mit verantwortungsvollem Weitblick* [Webseite]. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: https://www.agj.de/arbeitsfelder/qualifizierung-forschung-fachkraefte/news/artikel.html?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=5032&cHash=ce35ea16b67fec7da7770581bebe392
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Ballaschk, I. (2016). *Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welche Dimensionen umfasst ein feldspezifischer Führungsbegriff?* Zugriff am 06.02.2021. Verfügbar unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/6622>
- Ballaschk, I. & Anders, Y. (2015). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 876–896.
- Ballaschk, I. & Anders, Y. (2020). Partizipation aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 9 (1), 3–8.
- Ballaschk, I., Anders, Y. & Flick, U. (2017). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welches Führungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (4), 670–689.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, London: Free Press.
- Bass, B. M. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatinstitut für Frühpädagogik (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Stoll, F. (2009). *Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Fabienne-Becker-Stoll/publication/242782510_Die_Bedeutung_der_Qualitat_in_der_Kindertagesbetreuung_fur_Kinder_in_den_ersten_drei_Lebensjahren/links/53e9de960cf28f342f4156a1/Die-Bedeutung-der-Qualitaet-in-der-Kindertagesbetreuung-fuer-Kinder-in-den-ersten-drei-Lebensjahren.pdf
- Beckhard, R. (2006). What is Organization Development? In J. V. Gallos (Hrsg.), *Organization development: A Jossey-Bass reader* (The Jossey-Bass business & management series, S. 3–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*.

- Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/118066/2a650d45167e815a43999555c6c470c7/data/bildungsempfehlungen.pdf>
- Behse-Bartels, G. (2010). *Kooperatives Bildungsmanagement im Kita-System – die Lösung der (neuen) Bildungsaufgaben kann nur gemeinsam gelingen*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2064.html>
- Brauckmann, S. (2016). Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente für Bildung und Forschung* (S. 238–255). Bielefeld: wbv.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). *A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework*. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11–32.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49 (1), 4–15.
- Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H. & Tarkian, J. (2015). Guest editorial. School leadership in Germany between low-stakes testing and high expectations. *International Journal of Educational Management*, 29, 710–713.
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., Kemethofer, D. & Warwas, J. (2020). Effekte und Bedingungen wirksamen Schulleitungshandelns - theoretische Modellierung, empirische Befunde, offene Fragen. In M. Warmt, M. Pietsch, S. Graw-Krausholz & S. Tosana (Hrsg.), *Schulin-spektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012–2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 23–44). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. A. (2000). *Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version* [The Team Climate Inventory: Manual and validation of the German version]. Heidelberg: Hogrefe.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2009). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der Kindheitspädagogik/Bildung und Erziehung in der Kindheit*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Profis für die Kita Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Profis_fuer_die_Kita.pdf
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140–165.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5. Aufl.). London: Sage.
- Bushe, G. R. (2012). Appreciative inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes & J. Hassard (Hrsg.), *The Routledge Companion To Organizational Change* (S. 97–103). Abingdon, UK: Routledge.
- By, R. T. (2005). Organisational change management. A critical review. *Journal of Change Management*, 5 (4), 369–380.

- Commission of the European Communities (2001). *GREEN PAPER Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility*. Zugriff am 20.09.2023. Verfügbar unter: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366_en.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_en.pdf)
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R. W. Woodman & W. A. Passmore (Hrsg.), *Research in organizational change and development* (S. 129–169). Stanford: JAI Press.
- Crawford, L. & Nahmias, A. H. (2010). Competencies for managing change. *International Journal of Project Management*, 28 (4), 405–412.
- Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2009). *Organization development and change*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J. & Duhn, I. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes* (Research Report RR 108). London: DCSF.
- Demmerle, C., Schmidt, J. M. & Hess, M. (2011). Verhaltenstrainings. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3., voll. überarbeit. und erweit. Aufl., S. 223–271). Wiesbaden: Gabler.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch ungegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47–62). Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Domsch, M. E. & Ladwig, D. H. (2006). *Handbuch Mitarbeiterbefragung* (2. Aufl.). Berlin, New York, Tokio, Heidelberg: Springer.
- Douglass, A.L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care OECD Education. Working Paper No. 211*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6e563bae-en.pdf?expires=1612700602&id=id&accname=guest&checksum=06A8F4E88CE4BDB5A289E11B9B0E4E8D>
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Feldhoff, T. & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H.-G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 293–306). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fried, L. & Roux, S. (2013). *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Geiger, K. (2019). *Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen* (WIFF-Studien, Band 32). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

- Endrejat, P. C. & Kauffeld, S. (2017). Wie könnten wir Organisationsentwicklungen partizipativ gestalten? Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 48 (2), 143–154.
- Geyer, A. & Steyrer, J. (1998). Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 12, 377–401.
- Göhlich, M. & Tippelt, R. (2008). Pädagogische Organisationsforschung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (5), 633–636.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 545–554.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1), 31–34.
- Harazd, B. (2010). Schulleitungstypen in eigenverantwortlichen Schulen und ihr Zusammenhang zur Schulqualität. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Band 16, S. 261–288). Weinheim: Juventa.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2011). Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 101–112). Münster: Waxmann.
- Harazd, B. & Ophuysen, S. v. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online*, 3 (1), 141–167.
- Hausmann, A.-C. & Kleinert, C. (2014). *Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt. Männer- und Frauendomänen kaum verändert*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0914.pdf>
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14 (4), 499–512.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration Hessisches Kultusministerium (2015). *Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/bildungs-und_erziehungsplan_2015-08-27.pdf
- Homma, N. & Bauschke, R. (2015). *Unternehmenskultur und Führung. Den Wandel gestalten – Methoden, Prozesse, Tools*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and their Pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), *Reihe „Bildungsmanagement“*. Erfurt: Zug.
- Jonas, E., Kauffeld, S. & Frey, D. (2007). Psychologie der Beratung. In L. von Rosenstiel & D. Frey (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 283–324). Göttingen: Hogrefe.
- Katz, L. (1996). Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In W. Tietze (Hrsg.), *Früherziehung* (S. 227–239). Berlin: Luchterhand.
- Kauffeld, S., Endrejat, P.C. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 73–104). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-56013-6>

- Kauffeld, S. & Ebner, K. (2014). Organisationsentwicklung. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (5., vollständig überarb. Aufl., S. 457–507). Bern: Huber.
- Kauffeld, S. & Grote, S. (2019). Personalentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 167–210). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-56013-6>
- Kauffeld, S., Ianiro-Dahm, P.M. & Sauer, N.C. (2019). Führung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 105–156). Zugriff am 20.09.2023. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-56013-6>
- Kauffeld, S., Wesemann, S. & Lehmann-Wollenbrock, N. (2019). Organisation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 47–72). Zugriff am 20.09.2023. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-662-56013-6>
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Einschätzungen der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? In R. Tenberg & J. Warwas (Hrsg.), *Schulleitungsforschung. Empirische Forschung* (S. 160–179). Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kluczniok, K., Sehtig, J. & Roßbach, H.-G. (2012). Qualität im Kindergarten. Wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen? *DJI Impulse – Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts, Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung*, 2 (98), 33–36.
- König, A., Kratz, J. & Stadler, K. (2017). Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Zwischen Modernisierung und Tradition. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, 4, 425–437.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. G. Rossbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11 (S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK – Konferenz der Kultusminister (2005). *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München und Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Levy, A. & Merry, U. (1986). *Organizational transformation. Approaches, strategies, theories*. New York: Praeger.
- Lorber, K. (2010). Elementarpädagogische Institutionen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 38–47). Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Marshak, R. J. (2005). Contemporary challenges to the philosophy and practice of organization development. In D. L. Bradford & W. W. Burke (Hrsg.), *Reinventing organization development. New approaches to change in organizations* (S. 19–42). San Francisco: Pfeiffer.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K. et al. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on children development*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://ecec-care>.

- org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) (2018). *Fachkräftebericht für den Bereich der Kindertagesbetreuung. Bestandserhebung für das Land Brandenburg (Fortschreibung) zu dem Beschluss des Landtages Brandenburg vom 5. April 2017* (Drucksache 6/6198 (ND)-B). Potsdam.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisation effektiver gestalten*. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie. (im Original 1983: *Structure in five*)
- Muslic, B., Brauckmann, S. & Basold, K. (2015). Distributed Leadership: Why does it matter? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Reihe Loccumer Protokolle*, 26 (14), 107–124.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.
- OECD (2009). Leading to Learn: School Leadership and Management Styles. In Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (Hrsg.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (S. 189–217). Paris: OECD.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership* (Volume 1: Policy and Practice). Paris: OECD.
- Pundt, A. & Nerdinger, F.W. (2012). *Transformationale Führung – Führung für den Wandel?* Heidelberg, Berlin: Springer.
- Rannenbergschwerin, P. (2012). *Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen* (Heft B 11). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/pe/public/2012/685595390.pdf>
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D. & Anders, Y. (2017). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 33(4), 414–433.
- Richter, F. & Pohlandt, A. (2011). Arbeitsintegrierte Ansätze der Personalentwicklung. In J. Ryschka (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 137–175). Wiesbaden: Gabler.
- Rosenstiel, L. v. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Roßbach, H.-G., Klucznik, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139–158.

- Roßbach, H.-G. & Spieß, C. K. (2019). Kapitel 11: Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 405–501). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ryschka, J. & Tietze, K.-O. (2011). Instrumente der Personalentwicklung. In J. Ryschka (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung: Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 93–136). Wiesbaden: Gabler.
- Schäffter, O. (2005). Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 181–198). Weinheim, München: Springer.
- Schmidt, J. M., Köppen, H., Breimer-Haas, N. & Leppkes, B. (2011). Teamorientierte Personalentwicklungsansätze. In J. Ryschka (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 199–222). Wiesbaden: Gabler.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2010). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schatz, M. & Hartmann, M. (2009). *Innovation an Schulen durch Professionalisierung von Führungskräften. Studie zur Evaluation der Auswirkungen der Leadership Academy an Schulen* (Kurzfassung). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: https://www.leadershipacademy.at/downloads/LEA_Kurzfassung_Studie.pdf
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schober, P.S. & Spieß, C.K. (2012). Frühe Förderung und Betreuung von Kindern: bedeutende Unterschiede bei der Inanspruchnahme besonders in den ersten Lebensjahren. *DIW Wochenbericht*, 2012 (43), 17–28.
- Schober, P.S. & Schmitt, C. (2013). Ausbau der Kinderbetreuung – Entlastung der Eltern erhöht Zufriedenheit. *DIW Wochenbericht*, 2013 (Nr. 50), 1–10.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien: Linde International.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: Sage.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2007). *Effective Leadership in the Early Years Sector Study. The ELEYS study*. London: Institute of Education, University of London.
- Shamir, B. & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10, 257–283.
- Sohm, S. (2007). *Zeitgemäße Führung – Ansätze und Modelle. Eine Studie der klassischen und neueren Management-Literatur* (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Juli 2007). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/84197/herunterladen>
- Statistisches Bundesamt (2021a). *Kindertagesbetreuung* (Stand: 30. September 2020). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html

- Statistisches Bundesamt (2021b). *Kindertagesbetreuung. Tageseinrichtungen für Kinder nach Art und Trägern* (Stand: 30. September 2020). Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kindertageseinrichtungen-traeger-2018.html>
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 131–152). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. & Waniganayake, M. (2019). *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from Five Continents*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Strehmel, P. & Overmann, J. (2018). *Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger* (WiFF-Studien, Band 28). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Strehmel, P. & Ulber, U. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen* (WiFF Expertisen, Band 39). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (Beiheft/ 53), 16–35.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V. et al. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tietze, W., Meisner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Thillmann, K. (2012). *Schulentwicklung und Schulorganisation. Eine empirische Untersuchung schulischer Organisationsgestaltung vor dem Hintergrund der Neuen Steuerung im Bildungssystem*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Ulferts, H. & Anders, Y. (2015). *Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-analysis of European longitudinal studies*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf
- Vahs, D. (2015). *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3), 737–756.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht*. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf

- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F. & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). *Organizational change and development. Annual review of psychology*, 50, 361–386.
- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (2008), *Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 89–210). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Wertfein, M., Müller, K. & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2 (1), 20–27.
- Wiesner, R. (2015). *SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe*. München: C.H. Beck.
- Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings* (4. Aufl.). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Worren, N. A. M., Ruddle, K. & Moore, K. (1999). From organizational development to change management. The emergence of a new profession. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35 (3), 273–286.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5. Aufl.). Upper Saddle River: Prentice-Hall International.

Fazit & Ausblick –

Stiftung Haus der kleinen Forscher

- Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 6, S. 35–116). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2023). *Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 14). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.a). *Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.b). *Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 18). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bildquellenverzeichnis

S. 10: © Heidi Scherm/Stiftung Haus der kleinen Forscher

S. 19: © Gregor Eisele/Stiftung Haus der kleinen Forscher

S. 25, 37, 60, 65, 71, 118, 121, 138, 142, 151, 164, 169, 175, 179, 199:

© Christoph Wehrer/Stiftung Haus der kleinen Forscher

S. 33: © Stiftung Haus der kleinen Forscher

S. 40, 123: © René Arnold/Stiftung Haus der kleinen Forscher

S. 45, 49, 56, 98, 114, 128, 133, 147, 154, 160, 172: © Steffen Kugler/Stiftung
Kinder forschen

S. 95: © Frank Bentert

Über die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Die gemeinnützige Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ engagiert sich für gute frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) – mit dem Ziel, Mädchen und Jungen stark für die Zukunft zu machen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen.

Gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern vor Ort bietet die Stiftung bundesweit ein Bildungsprogramm an, das pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei unterstützt, Kinder im Kita- und Grundschulalter qualifiziert beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Das „Haus der kleinen Forscher“ verbessert Bildungschancen, fördert Interesse am MINT-Bereich und professionalisiert dafür pädagogisches Personal. Partner der Stiftung sind die Siemens Stiftung, die Dietmar Hopp Stiftung, die Dieter Schwarz Stiftung und die Friede Springer Stiftung. Gefördert wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Vision und Mission der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Vision der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“:

Fragen – Forschen – Zukunft gestalten

Alle Kinder in Deutschland erleben Bildungsorte, in denen sie ihren eigenen Fragen nachgehen und forschend die Welt entdecken können. Solche „Häuser der kleinen Forscher“ machen Mädchen und Jungen stark für die Zukunft. Sie befähigen Kinder, selbstbestimmt zu denken und verantwortungsvoll zu handeln.

Technologisierung und Digitalisierung sowie Folgen des Klimawandels und der sozialen Ungleichheit beeinflussen zunehmend unseren Alltag. Wir tragen dazu bei, dass sich Menschen in unserer schnell verändernden Welt orientieren können und offen für Neues bleiben.

Die alltägliche Auseinandersetzung mit Natur und Technik fördert Neugier, Lern- und Denkfriede der Mädchen und Jungen. Wir sehen frühe Bildung als Schlüssel, um den Herausforderungen einer komplexen Welt erfolgreich begegnen zu können.

Mission der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“:

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ ...

- befördert eine fragend-forschende Haltung bei Kindern,
- gibt Mädchen und Jungen schon in jungen Jahren die Chance, eigene Talente und Potenziale in den Bereichen Naturwissenschaften, Technik, Mathematik und Informatik zu entdecken
- und legt den Grundstein für einen reflektierten Umgang mit technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Gemeinsam mit ihren Bezugspersonen erleben die Kinder Spaß und Freude am Entdecken und Verstehen dieser Welt. Kinder gestalten Bildungsprozesse aktiv mit und erleben sich dadurch als kompetent und selbstwirksam in ihrem Alltag. Beim forschenden Lernen können Kinder Problemlösekompetenzen entwickeln, eigene Antworten finden und Selbstvertrauen spüren („Ich kann!“) – Erfahrungen und Fähigkeiten, die weit über die Kindheit hinaus für die Persönlichkeitsentwicklung und die spätere Berufsbiografie von Bedeutung sind.

In einem praxisnahen und qualitativ hochwertigen Professionalisierungsansatz unterstützt die Stiftung pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei, Kinder im Alter bis 10 Jahren beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Über vielfältige Fortbildungsangebote erleben Fach- und Lehrkräfte die Faszination eigenen Forschens für sich selbst. Sie erweitern ihre Kenntnisse und pädagogischen Kompetenzen und setzen sie in ihrer alltäglichen Arbeit mit Kindern um.

Die Initiative unterstützt Bildungseinrichtungen darin, sich als „Ort des forschenden Lernens“ nachhaltig weiterzuentwickeln und in diesem Sinn als „Haus der kleinen Forscher“ förderliche Lernumgebungen für Kinder zu schaffen.

Bisher erschienen in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Band 1 (2011) Pädagogischer Ansatz und Fortbildungsstruktur

Dagmar Berwanger, Petra Evanschitzky, Elke Heller, Christa Preissing, Ursula Rabe-Kleberg, Franziska Schulze, Anna Spindler

Band 2 (2011) Ko-Konstruktionsprozesse von Erzieherinnen und Kindern

Franziska Kramer, Ursula Rabe-Kleberg

Band 3 (2012) Zur Rolle und Bedeutung der Trainerinnen und Trainer

Michael Fritz, Gabriele Grieshop, Katrin Hille, Maren Lau, Martin Winter

Band 4 (2012) Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für frühe MINT-Bildung

Salman Ansari, Susanna Jeschonek, Janna Pahnke, Sabina Pauen

Band 5 (2013) Ziele naturwissenschaftlicher Bildung in Kita und Grundschule

*Yvonne Anders, Ilonca Hardy, Sabina Pauen, Jörg Ramseger, Beate Sodian,
Mirjam Steffensky*

Band 6 (2014) Untersuchung des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung

Yvonne Anders, Itala Ballaschk, Wolfgang Tietze

Band 7 (2015) Ziele und Methoden technischer Bildung in Kita und Grundschule

Gabriele Graube, Maja Jeretin-Kopf, Walter Kosack, Ingelore Mammes, Ortwin Renn, Christian Wiesmüller

Band 8 (2017) Ziele und Erfolgsfaktoren mathematischer Bildung in Kita und Grundschule

Christiane Benz, Meike Grüßing, Jens Holger Lorenz, Kristina Reiss, Christoph Selter und Bernd Wollring

Band 9 (2018) Ziele und Erfolgsfaktoren informatischer Bildung in Kita und Grundschule

Nadine Bergner, Peter Hubwieser, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulrik Schroeder, Carsten Schulte

Band 10 (2018) Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder

Yvonne Anders, Julia Barenthien, Ilonca Hardy, Andreas Hartinger, Miriam Leuchter, Elisa Oppermann, Sabina Pauen, Astrid Rank, Hans-Günther Roßbach, Mirjam Steffensky, Päivi Taskinen, Sabrina Tietze, Anja Wildemann, Tobias Ziegler

Band 11 (2019) Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung

Olaf Köller, Johannes Magenheim, Heike Molitor, Uwe Pfenning, Jörg Ramseger, Mirjam Steffensky, Rudolf Tippelt, Christian Wiesmüller, Esther Winter, Bernd Wollring

Band 12 (2019) Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen

Alexander Kauertz, Armin Lude, Heike Molitor, Andrea Saffran, Susanne Schubert, Mandy Singer-Brodowski, Daniela Ulber, Johannes Verch

Band 13 (2020) Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung

Diemut Kucharz, Lisa Öz, Julia Katharina Schmidt, Nina Skorsetz, Mirjam Steffensky



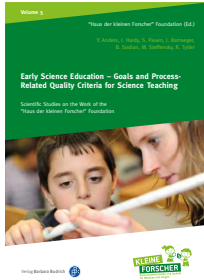
Band 14 (2023) Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung

Dagmar Bergs-Winkels, Peter Cloos, Carola Iller, Bernhard Kalicki, Jessica Prigge, Stephanie Simon, Daniela Ulber

Der vierzehnte Band mit einem Geleitwort von Bernhard Kalicki stellt zwei von vier im Projekt Forum KITA-Entwicklung entstandenen Expertisen vor, die sich damit beschäftigen, wie Organisationsentwicklung zu verbesserter Kita-Qualität führen kann. Peter Cloos, Carola Iller, Jessica Prigge und Stephanie Simon untersuchen, wie das Konzept der Organisationsentwicklung bereits im Feld der Kindertageseinrichtungen verortet ist und wie es sich weiter im besonderen System der Kindertagesbetreuung verorten ließe.

Daniela Ulber und Dagmar Bergs-Winkels fassen den internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zusammen und geben praxisrelevante Hinweise auf Basis von explorativen Interviews.

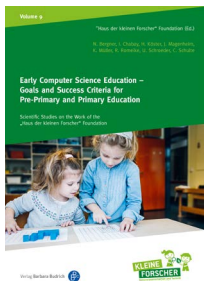
Ins Englische übersetzt:



Volume 5 (2013) Early Science Education – Goals and Process-Related Quality Criteria for Science Teaching

Yvonne Anders, Ilonca Hardy, Sabina Pauen, Jörg Ramseger, Beate Sodian, Mirjam Steffensky, Russell Tyler

The fifth volume focuses on goals of science education at the level of the children and pedagogues, and on quality criteria for science teaching at pre-primary and primary level. The expert reports specify pedagogical content dimensions of the goals of early science education at pre-primary and primary school age.



Volume 9 (2023) Early Computer Science Education – Goals and Success Criteria for Pre-Primary and Primary Education

Nadine Bergner, Ilan Chabay, Hilde Köster, Johannes Magenheimer, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulrik Schroeder, Carsten Schulte

The ninth volume deals with the goals and requirements of computer science education in the elementary and primary sector. The expert report specifies the pedagogical and content-related goal dimensions of computer science education at child-care centres and primary schools.

MINT-Bildung im Primarbereich – Qualität im Unterricht zu MINT-Themen stärken

Der 16. Band der Schriftenreihe der Stiftung, mit einem Geleitwort von Andreas Hartinger, stellt Beiträge vor, die u.a. im Rahmen des Projektes PRIMA!2023 zur fachlichen Fundierung und Pilotierung der Stiftungsarbeit im Primarbereich entstanden sind. Inhaltliche Schwerpunkte sind die Qualität von Unterricht zu MINT-Themen, das Potenzial einer vernetzenden MINT-Bildung und die Frage nach Gelingensbedingungen von MINT-Lehrkräftefortbildungen für den Primarbereich.

Mirjam Steffensky zeigt allgemeine Modelle zur Erfassung von Unterrichtsqualität auf, identifiziert MINT-spezifische Qualitätsdimensionen und gibt Einblick in Unterrichtsansätze zu MINT-Themen.

Nadine Bergner, Kim Lange-Schubert, Jörg Ramseger, Marcus Schütte und Annett Steinmann stellen Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der MINT-Disziplinen für den Primarbereich in den Fokus und zeigen im Rahmen von Praxisbeispielen Möglichkeiten zur Verzahnung der Disziplinen M, I, N und T für qualitätsvollen Unterricht im Primarbereich auf. In einem Ausblick fassen Kim Lange-Schubert und Mirjam Steffensky den aktuellen empirischen Forschungsstand zu MINT-Bildung zusammen. Ergänzt werden die Erkenntnisse um das Rahmenkonzept einer MINT-Bildung der Stiftung, welches erstmals konzeptionelle Gemeinsamkeiten der MINT-Disziplinen in einem Modell zusammenfasst und der stiftungsinternen Angebotsentwicklung als Grundlage für fachintegriertes MINT-Lernen dient.

Im Beitrag von Julia Barenthien und Simone Dunekacke wird der internationale Forschungsstand zu MINT-Lehrkräftefortbildungen im Primarbereich zusammengefasst. Neben Empfehlungen für die Stiftungsarbeit formulieren die Autorinnen einen Kriterienkatalog mit Gelingensbedingungen für wirksame MINT-Lehrkräftefortbildungen. Als Beispiel einer wirksamen Lehrkräftefortbildung zu MINT-Themen wird im letzten Beitrag die Entwicklung und Pilotierung der stiftungseigenen Fortbildungsreihe im Blended-Learning-Format zur informatischen Bildung vorgestellt.

Im Schlusskapitel des Bandes beschreibt die Stiftung den Umgang mit den wissenschaftlich fundierten Ergebnissen in der inhaltlichen Ausrichtung der Stiftungsarbeit und ihrer fachlichen Weiterentwicklung.

ISBN 978-3-8474-2749-0

