

Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II): *Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation*

Axel Föllner-Mancini & Jürgen Peters

*Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung
Alanus Hochschule, Alfter / Deutschland*

ZUSAMMENFASSUNG. Der zweiteilige Artikel beschreibt neue bildungspolitische Konzepte für die Frühpädagogik anhand des Berliner Bildungsprogramms (BBP). In Berlin absolvieren alle Kindertagesstätten interne und externe Evaluationen. Diese sichern die Qualitätsstandards des Bildungsprogramms. Auch die Waldorfkinderergärten beteiligen sich daran. Sie werden von dem zertifizierten Evaluationsanbieter Confidentia betreut, der wiederum mit der Stiftung Wege zur Qualität zusammenarbeitet. Durch diese Kooperation soll gewährleistet werden, dass die Qualitätsansprüche und Ideen aus der Waldorfpädagogik zur Geltung gelangen können. Die Evaluationen der Waldorfkinderergärten in Berlin werden wissenschaftlich begleitet. Der hier vorliegende zweite Teil des Artikels fasst Ergebnisse der Evaluationsphase II zusammen.

Schlüsselwörter: Aufgabenbereiche, Berliner Bildungsprogramm, Confidentia, Frühpädagogik, Kindertagesstätten, Waldorfkinderergärten, Qualitätsstandards, wissenschaftliche Begleitung, Stiftung Wege zur Qualität.

ABSTRACT: This paper describes new educational concepts for early childhood education on the basis of the Berlin Educational Program (BBP, Berliner Bildungsprogramm). In Berlin all day-care centers complete internal and external evaluations, which ensures the quality of the standards of the educational program. Waldorf kindergartens also participate in this process. They are supervised by a certified evaluation committee (Confidentia), working in cooperation with the Foundation Wege zur Qualität. This cooperation aims to assure that the quality requirements and the ideas of Waldorf education can be reached. The evaluations of kindergartens in Berlin are scientifically monitored. This second part of the article summarizes the results of part II of the external evaluations.

Keywords: Areas of responsibility, Berlin educational program, Confidentia, early childhood education, children day-care centers, Waldorf kindergartens, quality standards, academic support, Foundation Wege zur Qualität

Einleitung

Die profilspezifische Sequenz ist ein freiwilliger Schritt der Qualitätsentwicklung, den die Berliner Waldorfkinderergärten in Kooperation mit Confidentia und der Stiftung Wege zur Qualität gehen. Diese Phase, die dem Evaluationsprozess des Berliner Bildungsprogramms (BBP) zwischen geschaltet ist, wird von den beteiligten Akteuren als selbstverantwortetes Handlungsfeld gesehen. Die Kriterien der Evaluation

entstammen nicht dem BBP, sondern wurden in einem Aushandlungsprozess zwischen Vertretern der Waldorfkindergärten in Berlin und dem Evaluationsanbieter erarbeitet. Zeitlich erstreckte sich die Evaluationsphase von Herbst 2013 bis Ende 2014.

Im Mittelpunkt der Evaluationen steht die generelle (und weiter zu spezifizierende) Frage:

„Wie werden die in der eigenen Konzeption beschriebenen, handlungsleitenden Grundlagen durch die Erzieherinnen im Kindergartenalltag umgesetzt, lebendig erhalten, laufend reflektiert und weiter entwickelt?“
(Quelle: Dokumentationsmaterial Confidentialia, Grundlagen der profilspezifischen Evaluation)

Die profilspezifische Evaluation beinhaltet dabei folgende Elemente:

- Gruppendiskussion in Anwesenheit des Evaluatorenteam zu einem ausführlichen Entwicklungsbericht, der nach der ersten Evaluationsphase über wesentliche Änderungen auf den Ebenen *Team, Konzept und Organisation* informiert; der Entwicklungsbericht schildert auch den Umgang mit Selbstverpflichtungen, Empfehlungen und anderen Kategorien aus dem ersten Evaluationsbericht.¹
- Eine Erhebung des Qualifikationsstatus der Mitarbeitenden
- Ein Gespräch zum Thema „Die Kita als lernende Organisation“; dies hebt auf das programmatische Selbstverständnis im Sinne eines „ganzheitlichen Kompetenzwesens“ ab, an dem sich die Einrichtungen orientieren.
- Teilnehmende Beobachtung der EvaluatorInnen an einer fachbezogenen Grundlagenarbeit des Kollegiums oder alternativ dazu an fachbezogenen individuellen Rechenschaftsberichten der ErzieherInnen.
- Rückmeldungen der EvaluatorInnen vor dem Hintergrund der Konzeption der Kindertageseinrichtung

Der Weg zur zweiten Sequenz wurde durch einen dialogischen Prozess gebahnt, innerhalb dessen nicht nur die Entscheidung vorbereitet wurde, ob ein Konzept ausgearbeitet werden soll, sondern auch, welche Inhalte und Methoden zur Geltung kommen könnten. Vorbereitet wurden diese Gesichtspunkte durch eine „Konzeptgruppe profilspezifische Sequenz“, die sich durch Mitarbeiter von Confidentialia und Wege zur Qualität, sowie durch EvaluatorInnen konstituierte. Die von der Konzeptgruppe formulierten Vorschläge wurden sodann auf einer Erzieherkonferenz diskutiert. Eingeladen waren alle PädagogInnen aus Waldorfkindergärten in Berlin und der Vorstand der Vereinigung der Waldorfkindergärten Berlin/Brandenburg. Der Austausch diente dem Zweck, Wünsche und alternative Vorschläge zum Setting der zweiten Sequenz zu formulieren; ein Protokoll hielt diese fest und garantierte so die mögliche Implementierung neuer Ideen. Insgesamt unterscheidet sich das später verabschiedete Konzept kaum von der fünfteiligen Erstfassung. Allerdings weist es bezüglich der Positionen „Grundlagenarbeit“ und „Rechenschaftsbericht“ eine Wahloption auf. Diese Option war eine Konsequenz der von einigen PädagogInnen kritisierten Aufgabenstellung, während der externen Evaluation einen „Rechenschaftsbericht“ geben zu sollen.

1.1. *Drei Hauptmerkmale der profilspezifischen Evaluation: „Ganzheitliches Kompetenzwesen“, „Rechenschaftsberichte“ und „Grundlagengespräche“*

Neben den oben beschriebenen Evaluationsthemen „Entwicklungsbericht“, der Erhebung der beruflichen Qualifikationen innerhalb der Einrichtung und der abschließenden Rückmeldung der EvaluatorInnen an das Team, gibt es drei weitere Aktivitäten, denen eine zentrale Bedeutung zukommt. Sie sollen hier kurz charakterisiert werden.

Das „ganzheitliche Kompetenzwesen“ ist ein Begriff aus der Arbeit des Verfahrens *Wege zur Qualität*. Es wird nach dem Verhältnis von Kita-Identität und dem stets stattfindenden Wandel durch personellen Wechsel gefragt: Wie kann gewährleistet werden, dass das Leitbild des Kindergartens lebendig bleibt, auch wenn es Mitarbeiterfluktuation gibt? Wie können Kompetenzen und Dienstleistungen gepflegt und

1. Siehe zur Analyse der Evaluationsberichte der ersten Phase (Aufgabenbereiche 1 bis 5 des Berliner Bildungsprogramms) den ersten Teil dieses Artikels in RoSE: Research on Steiner Education Vol 5, Nr. 1 (2014), S. 160-171.

auch weiter entwickelt werden? Es sind also Fragen der Bewahrung und Entwicklung, die im Konzept des „ganzheitlichen Kompetenzwesens“ bewegt und zu einem Bestandteil der Evaluation gemacht werden. Dabei wählt das Kita-Team drei Themen aus und je eine PädagogIn bereitet einen Bericht zu dem gewählten Schwerpunkt vor. Zum Beispiel:

- Wie ist die Einarbeitung und Mentorenschaft für neue Mitarbeiter gestaltet?
- Wie erfolgt eine profilspezifische Fortbildung?
- Wie wird der Erfahrungsaustausch durchgeführt (Kita-Team/Region/Verband)?

Zu diesen Berichten regen die EvaluatorInnen dann ein Gespräch an, das weitere Aspekte des Kompetenzprofils der Einrichtung beleuchtet.

Das „Grundlagengespräch“ ist auf das Profil als waldorfpädagogische Einrichtung hin orientiert. Hier werden Themen nach folgenden Gesichtspunkten ausgesucht:

- Aktualität
- Relevanz
- Bezug zu den anthroposophischen Grundlagen („Menschenkunde“) / bzw. zu den gemeinsamen fachlichen Quellen
- Leitbild/Konzeption
- Arbeit mit Fachliteratur

Auch pädagogische Topoi, die typisch für die Gestaltung oder das Selbstverständnis als anthroposophisch-waldorfpädagogische Einrichtung sind, werden erörtert, wie zum Beispiel die kollegiale Selbstverwaltung oder das Thema „Umgang mit Medien“.

Die Evaluation der „Grundlagengespräche“ kann sehr unterschiedlich ausfallen, je nach Präferenz des Kita-Teams. So kann ein pädagogisches Thema nach Vorbereitung des Teams zum Gesprächsgegenstand werden oder es wird ein ausgesuchter Grundlagentext zur Waldorfpädagogik gelesen und im Dialog mit der EvaluatorIn interpretiert. Auch eine Konferenzgestaltung unter einem pädagogischen Thema kann Gegenstand der Evaluation sein.

„Individuelle Rechenschaftsberichte“ stellen die Alternative zu der Option „Grundlagenarbeit“ dar, d.h. ein Kita-Team entscheidet sich stets für eine der beiden Evaluationsgegenstände. Angemerkt sei hier, dass der Begriff „Rechenschaftsbericht“ von einigen PädagogInnen als problematisch – weil negativ konnotiert – empfunden wurde. Möglicherweise hat diese Kritik am Verfahren die Entscheidung für eine Wahloption befördert.

Fokus der „individuellen Rechenschaftsberichte“ ist der je eigene Stand der ErzieherIn als professionelle PädagogIn – auch hier handelt es sich um eine Reflexion mit selbst ausgewähltem Schwerpunkt. Da es aber in dieser zweiten Evaluationssequenz um das spezifische Profil von waldorfpädagogischen Einrichtungen geht, wird die individuelle Bezugnahme auf diese Pädagogik und ihre Voraussetzungen wichtig. „Rechenschaftsberichte“ können laut Confidentialia etwa um Darstellungen zu solchen Fragen kreisen:

- „Wie impulsieren mich die anthroposophische Menschenkunde und/oder die Kernmotive des Waldorfkindergartens bzw. unseres Kindergartenprofils?“
 - „Was sind meine wesentlichen Motive in der Arbeit mit dem Kind?“
 - „Was nehme ich mir für die Zukunft vor? Worauf will ich achten?“
- (Quelle: Material Confidentialia zur zweiten Evaluationssequenz, Juni 2012)

Die einzelne Darstellung erfolgt vor dem ganzen Team und der EvaluatorIn; anschließend findet ein freier Austausch darüber statt. Laut Konzept ist nicht intendiert, dass Passagen des „Rechenschaftsberichts“ „zerredet“ oder kritisiert werden. Die Darstellung solle gewürdigt und als Beitrag zum Teamprozess anerkannt werden.

1.2. *Anmerkungen zum Kriterium erfolgreicher Evaluation*

Die oben skizzierten Aktivitätsformen werden gemäß Konzept als Selbstgestaltungsprozess des Teams verstanden. Dementsprechend ist die jeweilige EvaluatörIn auch Gesprächspartnerin und Unterstützerin in dem Vorgang. Aus diesem Grund existieren keine von außen an den Prozess herangetragenen Kriterien über den Erfolg oder Misserfolg der Evaluation. Der im Team vorbereitete, durchgeführte und gemeinsam mit der EvaluatörIn reflektierte Prozess ist identisch mit der externen Evaluation und ihrem positiven Ergebnis. Auch insofern will die Confidentia ihren Evaluationsansatz als *formativ* verstehen.²

1.3. *Erhebung zur externen Evaluation der profilspezifischen Sequenz*

Für die wissenschaftliche Begleitung war nun insbesondere interessant, wie diese zusätzliche, frei gewählte Sequenz von den PädagogInnen angenommen wurde, welche subjektiven Effekte auf die persönliche Situation, den Arbeitsalltag, den kollegialen Zusammenhang und auf die Institution im Allgemeinen konstatiert werden konnten. Dies vor dem Hintergrund einer angespannten Berufslage, für die der gesamte Evaluationsprozess des Berliner Bildungsprogramms neu war und die sich durch knappe finanzielle und zeitliche Ressourcen angesichts einer Vielzahl von neuen Aufgaben und Dokumentationen auszeichnet.³

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde ein Fragebogen entwickelt, der die verschiedenen Aspekte der Evaluation aus Sicht der Mitarbeiter erfasst.⁴ Das Instrument ist in sieben Themenabschnitte gegliedert:

- Rahmenbedingungen der Evaluation
- Allgemeine Evaluationskultur und ihre Unterstützung
- Erfahrungen zum Vorbereitungsgespräch und zum Entwicklungsbericht
- Erfahrungen zum Rechenschaftsbericht
- Erfahrungen zum Grundlagengespräch
- Erfahrungen zur Evaluation der Kita als lernende Organisation
- Anregungen

Der Fragebogen beinhaltet neben einigen persönlichen Angaben 62 geschlossene Fragen (skalierte Statements) und zwei offene Fragen (Anregungen) zu sieben Stichworten. Auf die Darstellung der offenen Fragenbeantwortung wird hier verzichtet, weil sie große inhaltliche Differenzen aufweist und nicht repräsentativ ist.

2. Stichprobe

Im Oktober 2014 wurde der Fragebogen an alle Kitas in Berlin verschickt, die Mitglied der *Vereinigung der Waldorfkindergärten Berlin und Brandenburg e.V.* sind und am Evaluationsprozess gemäß BBP teilnehmen. Das waren zu diesem Zeitpunkt 26 Einrichtungen. 20 Waldorfkindergärten haben Fragebögen zurückgesandt; das entspricht einem Rücklauf von 76,9% von Seiten der Kitas. Von den insgesamt 171 Mitarbeitern der 20 Kitas, die Fragebögen zurücksandten, haben 81 Personen an der Befragung teilgenommen, dies sind 49,5% der Mitarbeiter.

Wird die Mitarbeiterzahl auf alle 26 an der zweiten Sequenz teilnehmenden Kitas hochgerechnet, dann ergibt sich eine Grundgesamtheit von 219 Mitarbeitern. Davon stellen die eingegangenen 81 Fragebögen einen Anteil von 37,8% dar. Daher kann die Befragung als repräsentativ betrachtet werden.

2. Zum Begriff der formativen Evaluation vgl. den ersten Teil dieses Artikels.

3. Laut einer Befragung der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin geben 21,6 Prozent der in den Bereichen Kinderbetreuung und Kindererziehung Beschäftigten an, an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit zu arbeiten. Im Schnitt der anderen Berufsgruppen liegt dieser Wert bei 16,5 Prozent. (Quelle: Passauer Neue Presse vom 26.03. 2015) Vgl. hierzu auch den ersten Teil dieses Beitrags in RoSE: Research on Steiner Education, Vol 5 (2014), Nr. 1, S. 160-171, sowie Khan, 2009.

4. *Mitarbeiter-Fragebogen für die Berliner Waldorfkindergärten: Evaluation des kitaeigenen Profils (zweite Sequenz)*: Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung (Alanus Hochschule), Jürgen Peters /Axel Föller-Mancini

Die Verteilung der Stichprobe bezüglich der Funktionen der PädagogInnen ist in Abbildung 1 wiedergegeben:

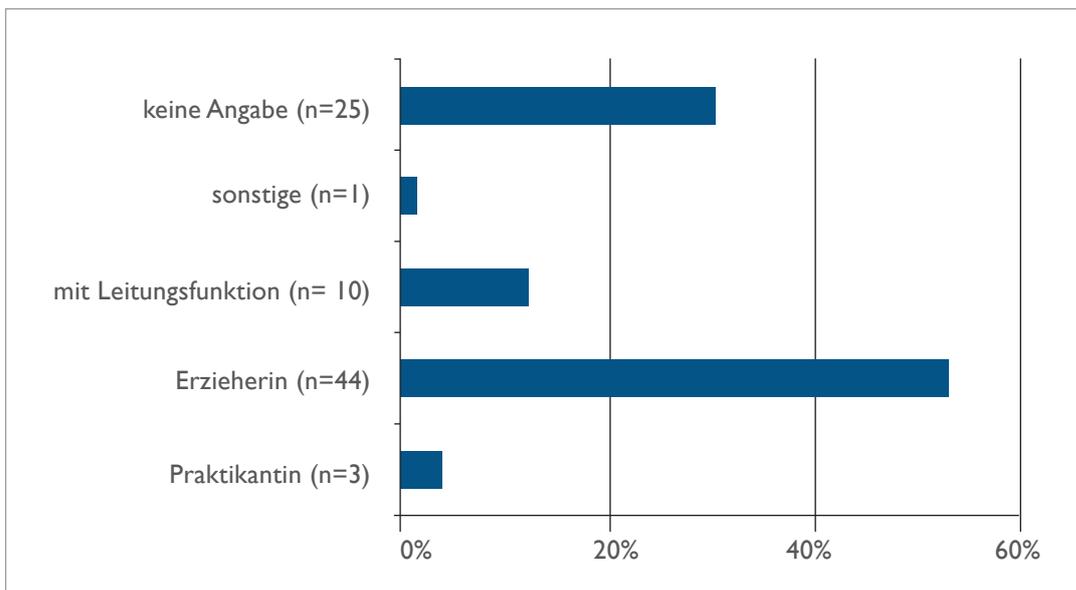


Abbildung 1: Verteilung der Stichprobe nach Funktion innerhalb der Kita

Mit 53% liegt der Anteil der Erzieherinnen, die durch keine andere Funktion zu kennzeichnen wären, erwartungsgemäß hoch; da dies aber die Funktion ist, durch welche der Kindergartenalltag maßgeblich gestaltet wird, scheint dieser Wert eher gering. Allerdings haben 30,1% der MitarbeiterInnen (n=25) keine Angaben zu ihrer Funktion gemacht, so dass hier mit Sicherheit ein beträchtlicher Anteil der Gruppe „Erzieherin“ zu finden sein wird. Ebenso könnten Personen, die sich nicht vollgültig zum Kollegium zählen, der non-response-Gruppe angehören, wie zum Beispiel Praktikantinnen oder Aushilfskräfte. Auch die Personen mit Leitungsfunktion sind letztlich der Gruppe der ErzieherInnen zuzurechnen, weil die beiden Funktionen im Rahmen der kollegialen Selbstverwaltung, die einem Waldorfkindergarten unterstellt werden kann, stets kombiniert auftreten dürften.

Ein wichtiger Einflussfaktor für das Antwortverhalten ist die zeitliche Dimension des Berufslebens. Die professionelle frühkindliche Erziehung ist seit geraumer Zeit einem starken Wandel unterzogen, zu dem das Ausbildungswesen ebenso zählt wie die Evaluationskultur, die hier Gegenstand der Betrachtung ist. Diese Veränderungen treffen auf den Umstand, dass in der Berufssparte „Erzieher und Kinderpfleger“ bundesweit eine hohe Steigerungsrate der Beschäftigten im Alter 55+ zu verzeichnen ist (Tivig, Henseke & Neuhaus, 2013, S.55). Da der Erzieherberuf auch für einen Wiedereinstieg nach längerer Abstinenz beliebt ist (ebd.), kann mit altersbedingten, innerkollegialen Differenzen bezüglich der Berufsauffassung gerechnet werden.

Abbildung 2 fasst die Dauer der Berufsjahre nach Zeitclustern zusammen und bildet die Verteilung über das Sample ab.

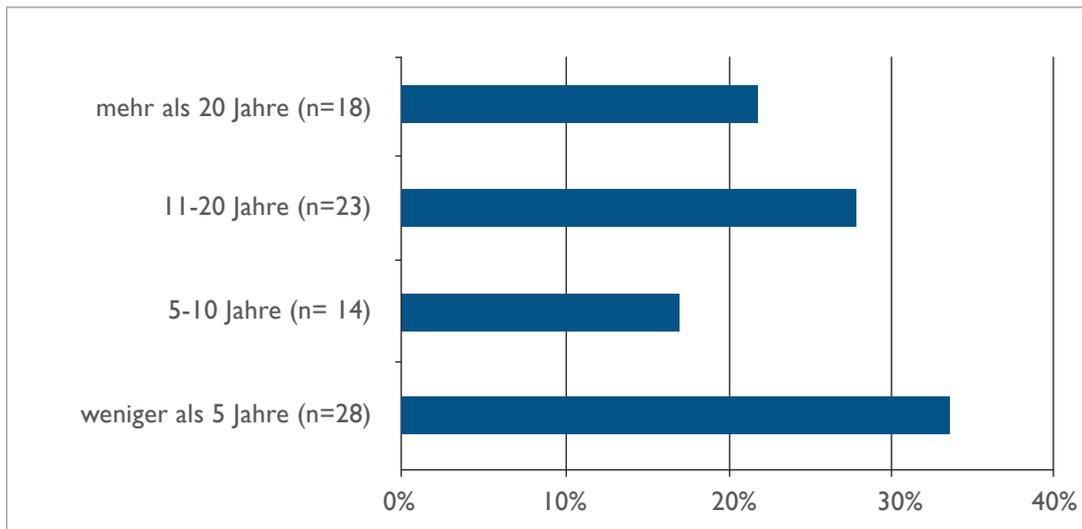


Abbildung 2: Berufserfahrung von PädagogInnen in Waldorfindergärten Berlins

Fast man jene beiden Gruppen zusammen, welche die längste Berufserfahrung haben (*11 bis 20 Jahre und mehr als 20 Jahre*), so macht dies fast die Hälfte in den hier betrachteten Kollegien aus. Das weist also auf beträchtliche pädagogische Erfahrung und Vertrautheit mit den Rahmenbedingungen hin. Demgegenüber stehen – zusammengefasst – die MitarbeiterInnen mit geringerer Berufserfahrung (zusammen 55,6%). Die Mehrheit machen jedoch die PädagogInnen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung aus (33,7%; n=28). Dieser Wert ist interpretationsbedürftig. Zunächst wäre zu fragen, ob sich hier ein kurzfristiges Phänomen abbildet, zum Beispiel eine Häufung von Neueinstellungen, die wegen der Erweiterung der Kita-Angebote erforderlich wurden. Oder ist dieser Überhang an berufsunerfahrenen MitarbeiterInnen Resultat einer steten und starken Fluktuation? Sollte das letztere der Fall sein (was zu prüfen wäre⁵), dann müsste nach den Ursachen der Personalfuktuation gefragt werden; denn strukturelle Probleme, die zur Kündigung nach kurzer Zeit führen, betrafe die Einrichtungen in ihrem Selbstverständnis. In jedem Fall erfordert der prozentual hohe Anteil von Berufsanfängern Konzepte für die Einarbeitung und Begleitung in der ersten Zeit.

3. Ergebnisse der Erhebung

3.1. Rahmenbedingungen der Evaluation

Zunächst wurden die organisationalen Rahmenbedingungen, die nötigen Vorabinformationen, der zeitliche Aufwand und eine Meinung zum Gesamtkonzept der profilspezifischen Evaluation erfragt. Summiert man die insgesamt zustimmenden Antworten auf der vierstufigen Likertskala („trifft voll zu“ plus „trifft eher zu“), ergibt sich zu diesen vier Aspekten jeweils eine Wertschätzung, die zwischen 77,1% („zeitlicher Aufwand“) und 83,1% („Gesamtkonzept“) liegt. Entsprechend liegen die zusammenfassend ablehnenden Haltungen bei knapp 14% bis 17%.

5. Bereits 2001 wies Michael Dartsch auf eine nicht repräsentative Studie zur Personalfuktuation in katholischen Kindergärten hin. Demnach dachten fast zwei Drittel der befragten, tätigen Erzieherinnen (n=296) darüber nach, den Beruf aufzugeben. Die Tatsache, dass seit August 2013 in Deutschland ein Rechtsanspruch auf Kitaplätze für die eigenen ein- bis zweijährigen Kinder besteht, hat eine beachtliche Dynamik auf dem Arbeitsmarkt erzeugt. Vor allem in Ballungsgebieten sind ErzieherInnen sehr gefragt und umworben. Dieser Umstand hat die Personalfuktuation noch einmal verstärkt, die, bedingt durch Familienplanung bzw. eine überdurchschnittlich junge Berufsgruppe bereits in weniger dynamischen Phasen hoch ist. Bei der Berliner Fröbel-Gruppe - einem der größten Kita-Träger bundesweit - sind nach eigenen Angaben konstant fünf Prozent der Belegschaft in Mutterschutz oder in Elternzeit. Vgl. hierzu: Die Welt vom 27.05. 2013.

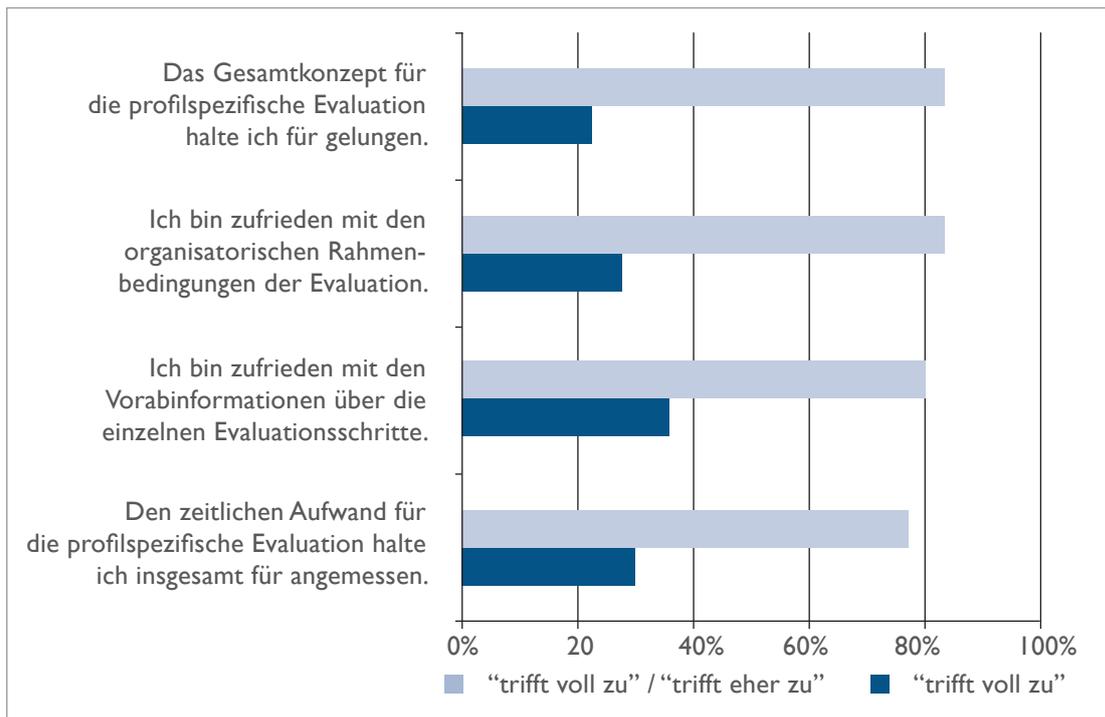


Abbildung 3: Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Evaluation I

Damit genießen die Rahmenbedingungen eine breite Zustimmung mit Abstrichen, die deutlich werden, wenn man sich die prozentualen Differenzen zwischen voller und eingeschränkter Zustimmung anschaut. Der größte Unterschied besteht hier in der Bewertung des Gesamtkonzepts. Die eingeschränkte Zustimmung zu diesem Item erfolgte von 60,1% der MitarbeiterInnen.

Das folgende Diagramm gibt weitere Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Evaluation wieder:

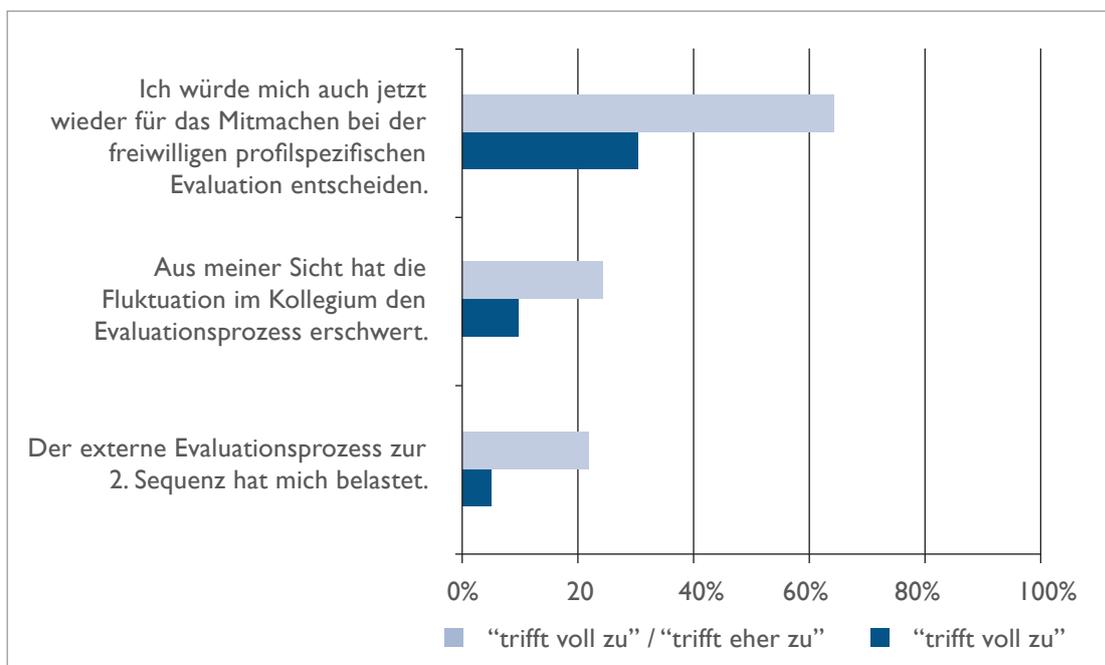


Abbildung 4: Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Evaluation II

Auch subjektive Belastungsfaktoren wurden erhoben und in das Gesamtbild integriert. So wurde dem Statement *Der externe Evaluationsprozess zur 2. Sequenz* hat mich belastet in der kumulierten Form von 21,7% zugestimmt, d.h. 78,3% der ErzieherInnen widersprechen dieser Aussage. Negative Auswirkungen von Personalfuktuation auf den Evaluationsprozess bestätigen 24,1% der MitarbeiterInnen; also auch hier gibt es einen überwiegenden Anteil im Kollegium, der geringe bis gar keine Störeinflüsse sieht. Trotz überwiegend positiv empfundener Rahmenbedingungen der Evaluation würden allerdings lediglich 63,8% der MitarbeiterInnen sich wieder für das freiwillige Mitmachen bei einer profilspezifischen Evaluation entscheiden (30,1% in vollgültigem Maße). Diese Zahl ist erklärungsbedürftig. Möglicherweise können ErzieherInnen einen einmaligen und damit überschaubaren Prozess als sinnvoll erachten, aber einen weiteren Durchgang samt allen arbeitsmäßigen Randbedingungen nicht. Dazu muss hier angemerkt werden, dass der gesamte Evaluationsprozess gemäß dem Berliner Bildungsprogramm nach dem Abschluss eines kompletten Zyklus (Aufgabenbereiche 1 bis 9) von vorne beginnt.

3.2. *Allgemeine Einschätzungen zur Evaluation*

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGeval) hat Empfehlungen formuliert, die in der Ausbildung für EvaluatorInnen und dann entsprechend in den sozialen Feldern berücksichtigt werden sollten, wenn Evaluationen erfolgreich und für die betroffenen Menschen in akzeptabler Weise zur Durchführung gelangen. Die Kompetenzen gliedern sich in drei Bereiche: a) Methodenkompetenz, b) Organisations- und Feldkenntnisse und c) Sozial- und Selbstkompetenzen. Aus diesen Bereichen seien beispielhaft jeweils einige Kompetenzen zitiert. (Für alle hier wiedergegebenen Begriffe a-c vgl. DeGEval, 2008, S.13):

Zu *a) Methodenkompetenz*: Klärung der Evaluationsziele; Angemessene Verfahren; Angabe von Informationsquellen; Begründete Schlussfolgerungen; Rechtzeitigkeit der Evaluation; Glaubwürdigkeit der EvaluatorIn...

Zu *b) Organisations- und Feldkenntnisse*: Formale Vereinbarungen; Schutz individueller Rechte; Beschreibung des Evaluationsgegenstandes; Kontextanalyse; Transparenz von Werten...

Zu *c) Sozial- und Selbstkompetenzen*: Diplomatisches Vorgehen; Vollständige und faire Überprüfung; Unparteiische Durchführung und Berichterstattung; Offenlegung der Ergebnisse...

EvaluatorInnen tragen damit primär in zweierlei Richtung Verantwortung: gegenüber den Menschen, die mit ihren beruflichen Leistungen „Gegenstand“ einer Evaluation sind und gegenüber einem Auftraggeber, der ein Interesse am Prozess und den systematisch zustande kommenden Ergebnissen hat. Auch weitere, z.B. gesellschaftliche Kreise können sich natürlich für Evaluationsergebnisse interessieren. Nun werden Betroffene, die in einem Evaluationsprozess stehen bzw. dort agieren, in der Regel einzelne der oben genannten Kompetenzen an einer EvaluatorIn erleben, andere Aspekte bleiben eher unter der Wahrnehmungsschwelle. Daher ist anzunehmen, dass präsenzte Haltungen wie *Wertschätzung vermitteln, Vertrauen erwecken und Offenheit bei Problemlagen demonstrieren* im Gedächtnis verbleiben. Wie die Abbildung 5 zeigt, hat der Fragebogen deshalb eher globale Statements zur Disposition gestellt, die sich auf solche Haltungen beziehen lassen:

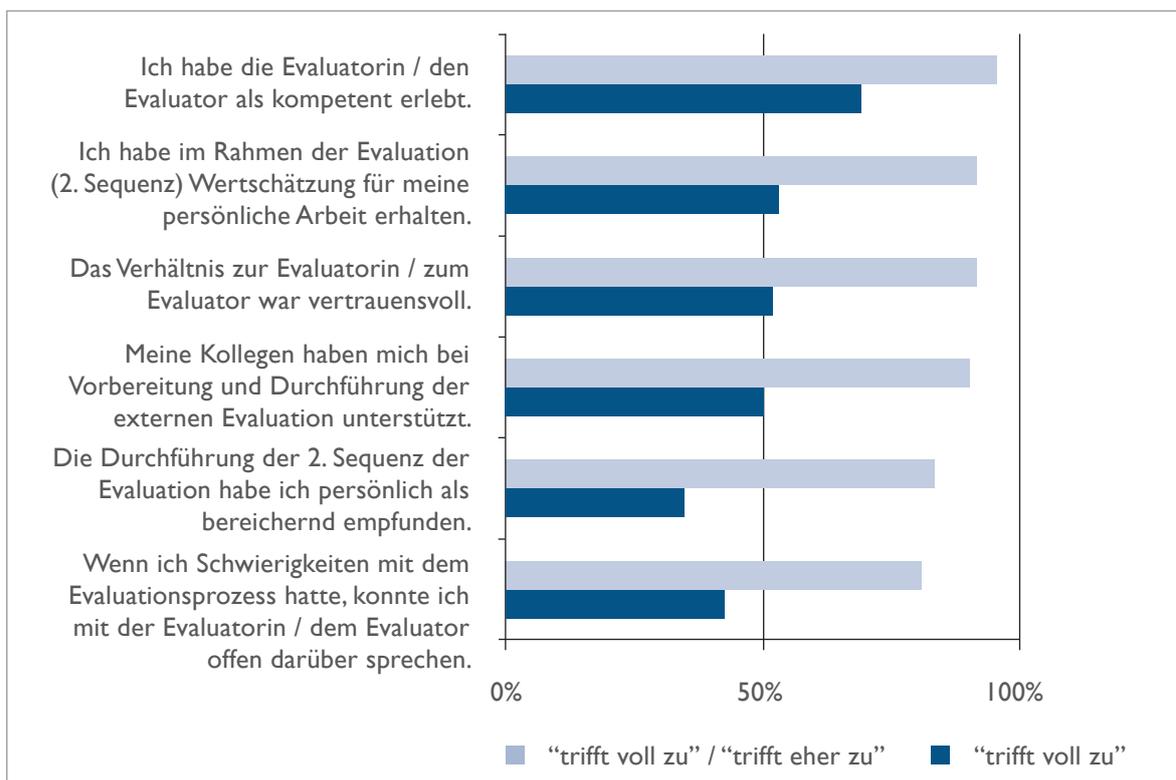


Abbildung 5: Allgemeine Einschätzungen zur Kompetenz der EvaluatorInnen und zum Prozess I

Das Item *Ich habe die Evaluatorin/ den Evaluator als kompetent erlebt* ist mit einer sehr hohen Zustimmungsrates von 95,2% (68,7% volle Zustimmung) beantwortet worden. Auch erlebte Wertschätzung und ein Vertrauensverhältnis zwischen EvaluatorIn und MitarbeiterInnen konstatierten jeweils 91,6% der Befragten. Das deutet auf eine solide Arbeitsgrundlage hin, die auch durchaus strapaziert werden kann, wie die Beantwortung des folgenden Items zeigt: 80,8% der ErzieherInnen stimmten der Aussage zu: *Wenn ich Schwierigkeiten mit dem Evaluationsprozess hatte, konnte ich mit der Evaluatorin/ dem Evaluator offen darüber sprechen*. Es wäre interessant zu erfahren, ob diese retrospektiven Zustimmungsrates zur Kompetenz der EvaluatorInnen etwas an den Vorbehalten gegenüber der externen Evaluation geändert haben, die im Vorfeld von 44,4% der Befragten geäußert wurden (vgl. Abbildung 6).

Auch gegenseitige Unterstützung für den Evaluationsprozess ist von 90,4% der Beteiligten erlebt worden, so dass die innerkollegiale Basis für diese Arbeit ebenfalls als sehr gut und belastungsfähig zu bezeichnen ist. Immerhin mag dies mit ein Grund dafür sein, dass die Durchführung der 2. Sequenz der Evaluation zu 83,1% als bereichernd erlebt wurde (volle Zustimmung 34,9%).

In Abbildung 6 sind zwei negativ formulierte Kontrollfragen zu finden, die sich auf die bisherige Bewertung des Prozesses zurück beziehen.

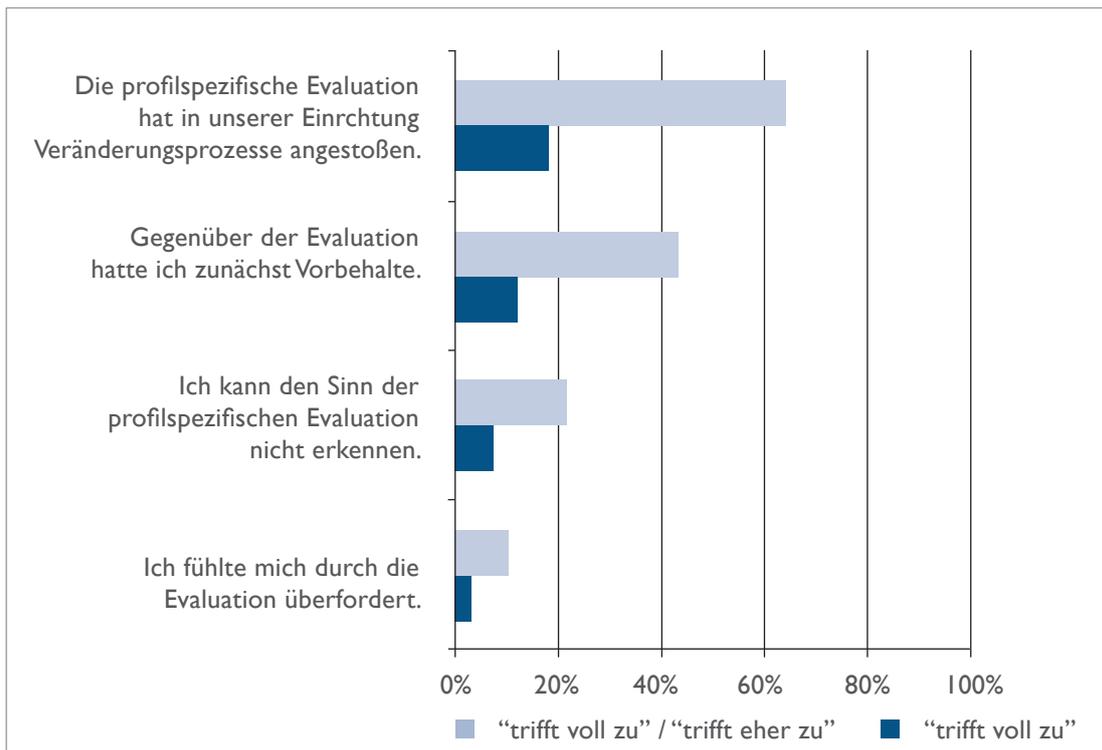


Abbildung 6: Allgemeine Einschätzungen zur Kompetenz der EvaluatorInnen und zum Prozess II

1. So wurde dem Item *Ich kann den Sinn der profilspezifischen Evaluation nicht erkennen* mit einer Rate von 21,7% zugestimmt, d.h. also: dieser Aussage widersprechen 78,3% der Befragten. Dennoch versteht ca. ein Fünftel der Kollegien nicht hinreichend die Ziele dieser zweiten Sequenz. Dass hier ein Vermittlungsproblem bestehen könnte, wird auch durch die Beantwortung eines weiteren Items gestützt: Dem Statement *Das Vorgespräch hat mir dabei geholfen, die Instrumente der profilspezifischen Evaluation besser zu verstehen* haben 62,6% der Mitarbeiterschaft zugestimmt (vgl. Abb. 6). Somit bietet für etwas mehr als ein Drittel der Befragten das Vorgespräch nicht die Informationen, die nötig wären, um die methodischen Ansätze der Evaluation zu verstehen. Da die Methodik eng mit der Sinnhaftigkeit bzw. Zielsetzung der profilspezifischen Sequenz verschränkt ist, beleuchtet dies auch das Antwortverhalten bezüglich des oben zitierten Items. Hier wäre also zu fragen, was im Vorfeld getan werden könnte, um mehr Transparenz herzustellen.

2. Das zweite Kontroll-Item bezieht sich auf den Effekt von Belastung: *Ich fühlte mich durch die Evaluation überfordert*. Dieser Aussage stimmen kumuliert 10,8% der ErzieherInnen zu. Der überwiegende Teil der Kollegien lehnt dies also ab, was die hier bereits aufgezeigten positiven Grundhaltungen zum Evaluationsprozess bestätigt.

3.3. Erfahrungen zum Vorbereitungsgespräch und Entwicklungsbericht

Das Vorbereitungsgespräch stiftet den ersten näheren Kontakt zwischen dem Evaluatorenteam und dem Kollegium eines Waldorfkinder Gartens. Hier fließen in der Regel die notwendigen Informationen, die für die externe Evaluation und die Tätigkeiten im Vorfeld von Bedeutung sind. Letztlich wird eine Art Arbeitsbündnis geschlossen, für das Verlässlichkeit und gegenseitiges Vertrauen wichtig sind. Dass Vorbereitungsgespräche noch besser genutzt werden könnten, wurde oben bereits erwähnt. In Abbildung 7 sind Antworten aus dem Themenblock „Vorbereitungsgespräch und Entwicklungsbericht“ zusammengestellt und mit Antworten zu den Effekten der Evaluation kombiniert. Das Vorbereitungsgespräch erweist sich dabei als vertrauensbildende Maßnahme (65,0% globale Zustimmung) und dient daher nicht nur der Orientierung über Abläufe und Anforderungen der externen Evaluation.

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
M1	Im Vorgespräch konnte ein vertrauensvolles Verhältnis zum Evaluator/ zur Evaluatorin aufgebaut werden.	34,9%	65,0%
M2	Selbstverpflichtungen und Empfehlungen aus der vorigen Evaluation (I. Sequenz) wurden umgesetzt.	27,7%	78,3%
M3	Die Arbeit am Entwicklungsbericht hat Entwicklungsprozesse in unserer Einrichtung angestoßen.	12,0%	56,5%
M4	An der Ausarbeitung des Entwicklungsberichts war ich aktiv beteiligt.	27,7%	50,6%
M5	Die profilspezifische Evaluation hat aus meiner Sicht deutlich gemacht, wo unsere Einrichtung aktuell steht.	32,5%	77,1%
M6	Ich hätte mir eine größere Entlastung für den zusätzlichen Aufwand der externen Evaluation gewünscht.	39,8%	69,9%
M7	Die externe Evaluation hat auch Entwicklungen in unserer Kita in Gang gebracht.	14,5%	67,5%
M8	Das Vorgespräch hat mir dabei geholfen, die Instrumente der profilspezifischen Evaluation besser zu verstehen.	31,3%	62,6%

Abbildung 7: Vorbereitungsgespräch, Entwicklungsbericht, Effekte der Evaluation

Mit den Items M2, M3 und M4 wird auf den vorherigen Evaluationsprozess abgehoben und dessen Effekte betrachtet. Dabei gilt es noch einmal den „Entwicklungsbericht“ vom „Evaluationsbericht“ zu unterscheiden. Letzterer ist das schriftliche Ergebnis der externen Evaluation aus Sicht der EvaluatorInnen und enthält neben vielen Deskriptionen und Merkmalen der Einrichtung jene Empfehlungen und auch „Selbstverpflichtungen“ des Kollegiums, die bei Umsetzung die laufende pädagogische und/oder organisationale Arbeit verbessern. Dagegen ist der „Entwicklungsbericht“ ein Dokument, das aus dem Kollegium des Waldorfkindergartens hervorgeht und welches die Veränderungen seit der vorherigen Evaluationssequenz beschreibt. Das Verfassen des Entwicklungsberichtes wird im Sinne des Konzepts als kollegiale Kooperation aufgefasst und aus diesem Grund als ein Qualitätsmerkmal darstellt.

Nun zeigt die Beantwortung des Items M2 eine Unschärfe in Bezug auf die Interpretation von Selbstverpflichtungen und Empfehlungen *oder deren Umsetzung*: während 27,7% der Befragten der Auffassung sind, es treffe voll zu, dass entsprechende Verbesserungen realisiert wurden, konstatieren 50,6% eine eingeschränkte Zustimmung. Möglicherweise spiegeln sich darin differente Auffassungen hinsichtlich des Erfüllungsgrades einer „Selbstverpflichtung“ oder einer nachgekommenen „Empfehlung“. Wenn es um zu steigernde qualitative Aspekte in pädagogischen Aktivitäten geht, wird die Einschätzung wahrscheinlich von subjektiven Größen wie zurück liegenden Erfahrungen auf der einen Seite und/oder eigenen, thematisch bezogenen Idealvorstellungen auf der anderen Seite beeinflusst sein.

Die Items M3 und M4 fokussieren auf den Entwicklungsbericht. Etwa die Hälfte der Kollegien (50,6%) gibt an, aktiv an der Ausarbeitung des Dokuments beteiligt gewesen zu sein. Sicher gibt es dabei einen Interpretationsspielraum, der sowohl das Verfassen eines Textes, als auch die mündliche Beratung oder anderweitige redaktionelle Tätigkeit beinhalten kann. Allerdings war die jeweils andere Hälfte der Kollegien nicht an der Erstellung des Entwicklungsberichts beteiligt, was die Frage nach den Gründen aufwirft. Wenn nur 56,5% der MitarbeiterInnen mit M3 der Auffassung sind, die Arbeit am Entwicklungsbericht habe Entwicklungsprozesse in der Einrichtung angestoßen, dann zeigt dies im Verhältnis zur Beteiligungsrate Kohärenz an.

Deutlich höher wird das Analysepotenzial der 2. Sequenz eingeschätzt. 77,1% der PädagogInnen kommen zu dem Urteil, innerhalb dieser Phase den aktuellen Stand der Einrichtung besser verstehen zu können (M5). Demgegenüber attestieren aber lediglich 67,5% der Befragten der externen Evaluation im Allgemeinen (Sequenz übergreifend), Entwicklungen in der Kita in Gang gebracht zu haben.

Die Einschätzungen lassen sich etwas besser verstehen, wenn sie differenzierend nach der Größe der Einrichtung betrachtet werden. Abbildung 8 zeigt dies für die Auswahl einiger weniger, aber bedeutender Items.

Die Werte auf der horizontalen Achse sind die Mittelwerte in Bezug auf die Skala:

1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft eher zu“, 3 = „trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft gar nicht zu“

Zusätzlich gilt: ** = hoch signifikant / * = signifikant / (*) = Tendenz

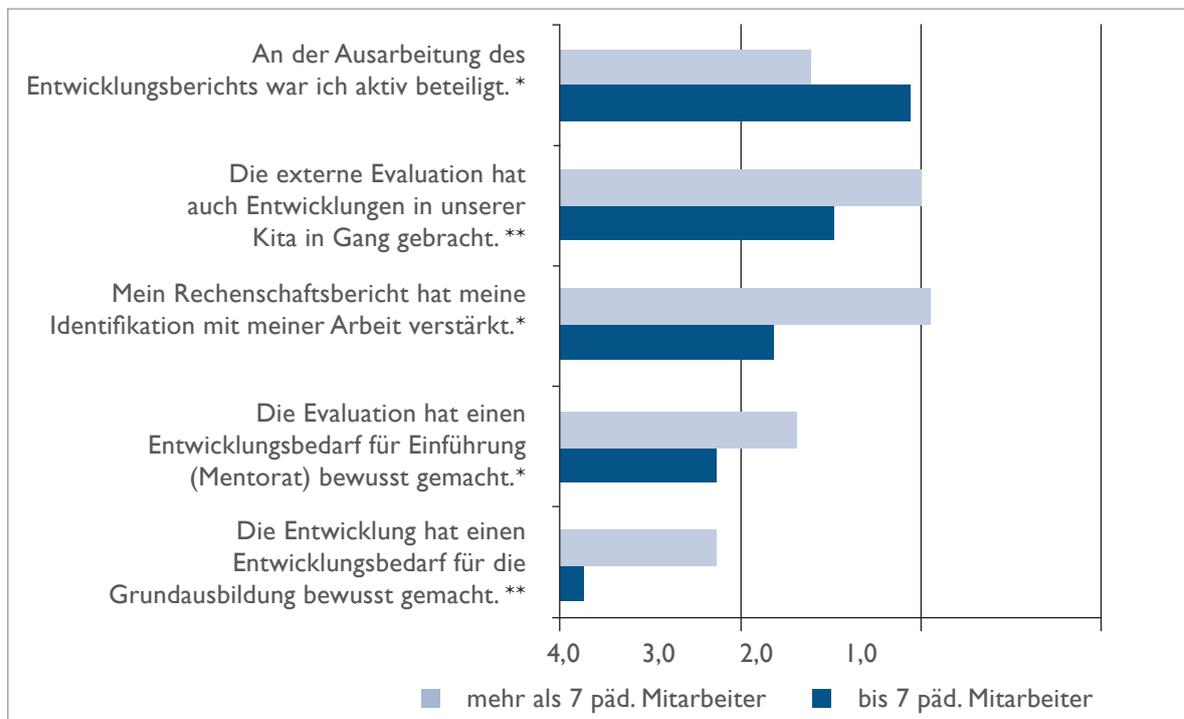


Abbildung 8: Differenzierungen nach Größe der Einrichtung

Das Item M7 aus Abbildung 6 (67,5%) ist hier noch einmal wiedergegeben. Dabei zeigt sich, dass 41 Befragte aus größeren Kitas mit mehr als sieben MitarbeiterInnen der Aussage zustimmen, die Evaluation habe eine Entwicklung der Kita in Gang gebracht: Mittelwert 1,98. Eine geringere Zustimmung (Mittelwert 2,47) wird von 38 Personen aus kleineren Einrichtungen mit bis zu sieben MitarbeiterInnen konstatiert. Diese Relation ist hoch signifikant. Sie indiziert höhere unterstellte Effekte durch die externe Evaluation in größeren Kitas. Möglicherweise haben Teams in kleineren Einrichtungen die Empfindung, eventuelle Strukturprobleme selbst lösen zu können und erleben sich dynamischer.⁶

Auch das Item M4 aus Abbildung 7 erscheint noch einmal im Kontext der Größe der Kitas. Hier war zu erwarten, dass in kleinen Einrichtungen mehr Personal am Entwicklungsbericht beteiligt ist (n=37, Mittelwert 2,05), als in größeren Kitas (n=41, Mittelwert 2,59).

3.4. Erfahrungen zu Rechenschaftsbericht und Grundlagengespräch

Wie oben bereits erwähnt, wählt das Kita-Team jeweils eines der beiden Instrumente aus, was einen Entscheidungsprozess voraussetzt. Das Vorbereitungsgespräch dient auch dazu, die beiden Optionen genauer anzuschauen. Gleichfalls ist es möglich, nach teamgerechten Individualisierungen Ausschau zu halten und sie mit den EvaluatorInnen zu diskutieren.

⁶ Das ist allerdings nur ein Erklärungsansatz. Um die Differenz der Zustimmungswerte, bezogen auf die Unterscheidung: „Kleine versus größere Einrichtungen“ analysieren zu können, müssten separate Untersuchungen in den beiden Feldern erfolgen, wobei thematisch gesplittete Variablen zu formulieren wären.

In den folgenden beiden Abbildungen kommen die wichtigsten Aussagen/Resultate zu beiden Aktivitätsformen zum Ausdruck. Die Diskussion kann so unmittelbar zu einer vergleichenden Analyse führen.

	INDIVIDUELLE RECHENSCHAFTSBERICHTE (n=35)	<i>Gültige</i>	<i>Prozente</i>
	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R1	Durch meinen Rechenschaftsbericht konnte ich meine eigene pädagogische Haltung selbstkritisch hinterfragen.	28,6%	77,1%
R2	Durch die Präsentation der Rechenschaftsberichte habe ich mehr Verständnis für meine Kollegen gewonnen.	34,3%	91,4%
R3	Die externe Evaluation bot einen vertrauensvollen Rahmen für die individuellen Rechenschaftsberichte	45,7%	80,0%
R4	Durch die verschiedenen Rechenschaftsberichte habe ich persönlich Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten.	20,0%	62,9%
R5	Für meinen Rechenschaftsbericht hätte ich mir mehr Hilfestellung gewünscht.	8,6%	25,7%
R6	Ich erlebte die Rechenschaftsberichte meiner Kollegen als authentisch.	42,4%	87,9%
R7	Mein Rechenschaftsbericht hat meine Identifikation mit meiner Arbeit verstärkt.	25,7%	60,0%
R8	Der Aufwand für einen Rechenschaftsbericht ist größer als der Ertrag.	11,8%	41,2%
R9	Die verschiedenen Rechenschaftsberichte haben die Entwicklung unserer Einrichtung angeregt	14,3%	60,0%

Abbildung 9: Statements zu den individuellen Rechenschaftsberichten

	GRUNDLAGENGESPRÄCHE (n=64)	<i>Gültige</i>	<i>Prozente</i>
	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
G1	Das Grundlagengespräch hatte für mich einen direkten Bezug zur Arbeit.	54,7%	93,8%
G2	Das Grundlagengespräch hat einen Raum eröffnet, in dem relevante Fragen unserer Einrichtung besprochen werden konnten.	48,4%	87,5%
G3	Am Grundlagengespräch haben sich auch Kollegen beteiligt, die noch nicht lange in unserer Einrichtung sind.	50,0%	79,7%
G4	Das Grundlagengespräch hat mich persönlich zu neuen Handlungsimpulsen angeregt.	19,0%	65,1%
G5	Das Grundlagengespräch hat das gegenseitige Verständnis gefördert.	42,2%	79,7%
G6	Das Grundlagengespräch hatte einen zündenden Charakter für unsere pädagogische Arbeit mit den Kindern.	14,1%	64,1%
G7	Das Grundlagengespräch fördert die lebendige Beschäftigung mit der Anthroposophie.	41,5%	67,7%
G8	Das Grundlagengespräch ging an der Lösung der wirklichen Probleme unserer Einrichtung vorbei.	3,1%	14,1%

Abbildung 10: Statements zu den Grundlagengesprächen

Die Items generieren in beiden thematischen Blöcken ähnliche Blickrichtungen: Wirkungen der Evaluation auf a) *kollegiale Wahrnehmung/Prozesse*, b) *auf die allgemeine Arbeit in der Einrichtung*, und c) *auf die eigene pädagogische Arbeit bzw. Haltung*.

Daim Vorfeld der profilspezifischen Evaluation Skepsis gegenüber den individuellen Rechenschaftsberichten vernehmbar war, würden Aussagen zum kollegialen Setting und der Akzeptanz nach der Evaluationserfahrung aufschlussreich sein. Hier sind vor allem die Items R2/R3 und R6 zu nennen:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R2	Durch die Präsentation der Rechenschaftsberichte habe ich mehr Verständnis für meine Kollegen gewonnen.	34,3%	91,4%
R3	Die externe Evaluation bot einen vertrauensvollen Rahmen für die individuellen Rechenschaftsberichte.	45,7%	80,0%
R6	Ich erlebte die Rechenschaftsberichte meiner Kollegen als authentisch.	42,4%	87,9%

Abbildung 11: Rechenschaftsberichte/ a) kollegiale Prozesse

Sowohl die Rahmenbedingung als auch die gegenseitigen kollegialen Wahrnehmungsprozesse sind mit einer hohen Akzeptanz bzw. Wertschätzung belegt. Die Beantwortung des Item R3 weist dabei den Bedingungen, die die externe Evaluation für das Prozedere des individuellen Rechenschaftsberichts schafft, eine Zustimmung von 80,0% zu. Das Item R6 kann hingegen als strukturelle Bedingung für die hohe Zustimmung für Item R2 gesehen werden: weil die Rechenschaftsberichte der KollegInnen als authentische Selbstzeugnisse wahrgenommen werden – und das heißt auch: samt der darin enthaltenen (selbst-) kritischen Aspekte, führen sie zu einem gesteigerten Verständnis untereinander (R2).

Im Themenblock *Grundlagengespräche* sind es die Items G2, G3 und G5, welche auf die Kollegialität abheben:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
G2	Das Grundlagengespräch hat einen Raum eröffnet, in dem relevante Fragen unserer Einrichtung besprochen werden konnten.	48,4%	87,5%
G3	Am Grundlagengespräch haben sich auch Kollegen beteiligt, die noch nicht lange in unserer Einrichtung sind.	50,0%	79,7%
G5	Das Grundlagengespräch hat das gegenseitige Verständnis gefördert.	42,2%	79,7%

Abbildung 12: Grundlagengespräche: a) kollegiale Prozesse

Das Item G2 thematisiert mit dem Grundlagengespräch eine Rahmenbedingung für den beruflichen Austausch innerhalb der Einrichtung. Mit einer Zustimmung von 87,5% wird diesem gelenkten kollegialen Prozess eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen. Dass dies dann auch das gegenseitige Verständnis zwischen den PädagogInnen fördert, ist konsequent und spiegelt sich in einer Zustimmung von 79,7% zu Item G5.

Die Beantwortung des Item G3 lässt den Schluss zu, dass die Grundlagengespräche eine integrative Wirkung haben könnten. Immerhin stellen knapp 80% der MitarbeiterInnen fest, dass neue KollegInnen sich dort ebenso beteiligen wie solche mit längerer Zugehörigkeit zur Kita. Möglicherweise ist hier ein Ansatzpunkt gegeben, den Wirkungen der hohen Personalfuktuation zu begegnen. Neue KollegInnen könnten über den inhaltlichen Austausch *mit allen und über alles Relevante* zu einer schnelleren und intensiveren Identifikation mit der neuen Arbeitsstätte gelangen.

Rechenschaftsberichte und Grundlagengespräche weisen bezüglich b) *Auswirkungen auf die allgemeine Arbeit* in der Einrichtung nur *eine* thematische Überschneidung auf.

In Abbildung 13 werden beide Foki in direktem Vergleich dargestellt:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R9	Die verschiedenen Rechenschaftsberichte haben die Entwicklung unserer Einrichtung angeregt.	14,3%	60,0%
G1	Das Grundlagengespräch hatte für mich einen direkten Bezug zur Arbeit.	54,7%	93,8%
G6	Das Grundlagengespräch hatte einen zündenden Charakter für unsere pädagogische Arbeit mit den Kindern.	14,1%	64,1%
G7	Das Grundlagengespräch fördert die lebendige Beschäftigung mit der Anthroposophie.	41,5%	67,7%

Abbildung 13: Grundlagengespräche und Rechenschaftsberichte: b) Auswirkungen auf die allgemeine Arbeit

Das Item R9 verknüpft die Arbeit an den Rechenschaftsberichten mit der Entwicklung der Kita. Der sehr allgemeinen Attribuierung „Anregung“ stimmen kombiniert zwar 60% der Befragten zu; es ist aber zu berücksichtigen, dass sich nur 35 ErzieherInnen zum Thema Rechenschaftsberichte geäußert haben (das hat mit der Wahloption „Rechenschaftsberichte oder Grundlagengespräch“ zu tun) und lediglich 14,3% für eine volle Zustimmung (R3) votierten. Dagegen werden die Effekte der Grundlagengespräche konkreter in den Blick genommen. Obwohl diese meist über ein Medium, z.B. die Auseinandersetzung mit Fachliteratur angeregt werden und damit Grundsatzdiskussionen auslösen können (sollen), stimmen insgesamt fast 94% der PädagogInnen der Aussage zu, diese Aktivität habe einen direkten Bezug zur Arbeit in der Kita. Auch die Beschäftigung mit der Anthroposophie, also der geisteswissenschaftlichen Basis der Waldorfpädagogik, sehen die MitarbeiterInnen durchaus gefördert (G7: 67,7%). Hier ist der prozentuale Abstand zwischen voller und eingeschränkter Zustimmung relativ gering (26,2%). Schließlich erleben 64,1% einen direkten Einfluss der Grundlagengespräche auf die pädagogische Arbeit (Item G6), wobei hier der Abstand zwischen voller und eingeschränkter Zustimmung mit 50% weitaus größer als im vorher betrachteten Fall ist.

Abbildung 14 vergleicht jene Aussagen zu Rechenschaftsberichten und Grundlagengesprächen, welche sich auf c), *die eigene pädagogische Arbeit oder Haltung* beziehen lassen:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R1	Durch meinen Rechenschaftsbericht konnte ich meine eigene pädagogische Haltung selbstkritisch hinterfragen.	28,6%	77,1%
R4	Durch die verschiedenen Rechenschaftsberichte habe ich persönlich Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten.	20,0%	62,9%
R7	Mein Rechenschaftsbericht hat meine Identifikation mit meiner Arbeit verstärkt.	25,7%	60,0%
G4	Das Grundlagengespräch hat mich persönlich zu neuen Handlungsimpulsen angeregt.	19,0%	65,1%

Abbildung 14: Grundlagengespräche und Rechenschaftsberichte: c) Auswirkungen auf die allgemeine Arbeit

Wendet man den Blick noch einmal zurück auf die Abbildungen 9 und 10, so zeigen sie in der vergleichenden Gegenüberstellung, dass Einschätzungen zur Aktionsform „Rechenschaftsberichte“ mit vermuteten Auswirkungen auf das pädagogische Selbstverständnis der ErzieherInnen verknüpft werden, während Items zu den Grundlagengesprächen eher auf allgemeine bzw. kollegiale Prozesse abheben. Dieser

Aspekt der Fragebogenkonstruktion hat mit der Vorannahme zu tun, dass der Rechenschaftsbericht *per definitionem* eine Reflexion der eigenen pädagogischen Professionalität im Medium der vorgefundenen Kollegialität bedeutet. Dagegen setzt das Grundlagengespräch im kollegialen Setting an und lässt die einzelne Person als Beitragende zu einem Ganzen erscheinen, weswegen dort dann primär Auswirkungen auf das Kollegium bzw. die Einrichtung als Ganze zu erwarten sind. Das heißt, der Effekt auf die individuelle Situation wurde hypothetisch als sekundär erachtet. Abbildung 14 folgt diesem Muster: Die Items R1, R4 und R7 thematisieren Effekte auf die individuelle Situation als professionelle PädagogIn (selbstkritische Haltung, Anregungen zur Weiterentwicklung, Identifikation mit der Arbeit), die von den Befragten mehrheitlich konstatiert werden. Aber auch das Grundlagengespräch regt offensichtlich zu Handlungsimpulsen an (Item G4: 65,1%); hier stellt sich die Frage, in welche Richtung diese gehen und ob vielleicht das praxisrelevante Potenzial der Grundlagengespräche noch nicht genügend erkannt ist. Entsprechend könnte dies im Setting einer nächsten externen Evaluation nacherhoben werden.

3.5. Erfahrungen zur Evaluation der Kita als lernende Organisation

In folgenden Themenblock wurden Entwicklungsbedarfe erfragt, die durch die externe Evaluation bewusst gemacht werden konnten. Die Blickrichtungen ergeben sich aus dem Konzept des „ganzheitlichen Kompetenzwesens“, das die Einrichtung als dynamische und lernende Organisation auffasst, die in der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren (peripheren) Kräften steht. Der Fragebogen enthält neben der vierstufigen Likertskala die Antwortmöglichkeit „Kein Urteil“. Diesem Votum schlossen sich zwischen 6% und 12% der Befragten an (auf eine Differenzierung kann hier verzichtet werden). Abbildung 15 zeigt die erste Hälfte der Items an, die durch die Aussage „Die externe Evaluation hat in unserem Team einen Entwicklungsbedarf in folgenden Bereichen bewusst gemacht...“ eingeführt werden.

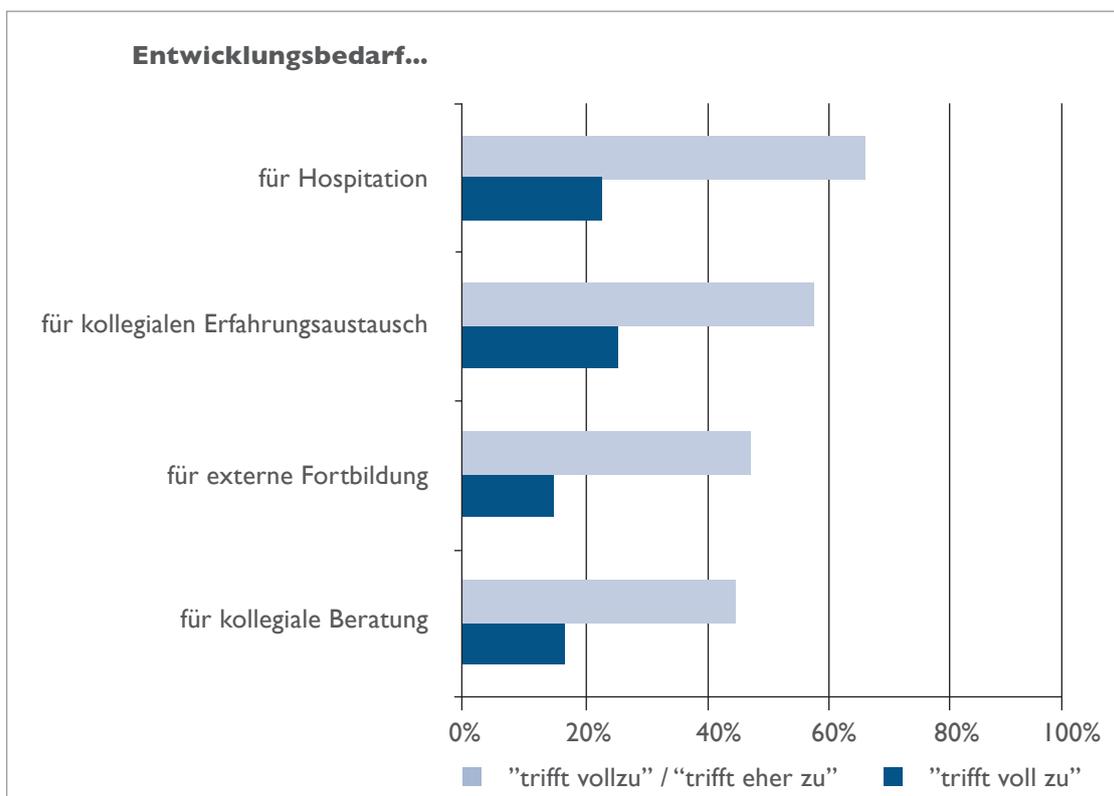


Abbildung 15: Entwicklungsbedarfe I

Hier fallen die beiden Bedarfe für Hospitation (66,3%) und kollegialen Erfahrungsaustausch (58,7%) auf. Trotz einer deutlichen Steigerung des systematischen Austauschs durch die externen Evaluationen

scheint dies noch ausbaufähig zu sein. Hospitationen werden durch das Item nicht weiter spezifiziert. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass der Evaluationsprozess die gegenseitige Wahrnehmung sensibilisiert hat und ihre Relevanz für die berufliche Tätigkeit ins Bewusstsein hob. Gegenseitige Hospitationen im Kita-Kollegium könnten diese Wahrnehmungsniveau zukünftig stabilisieren.

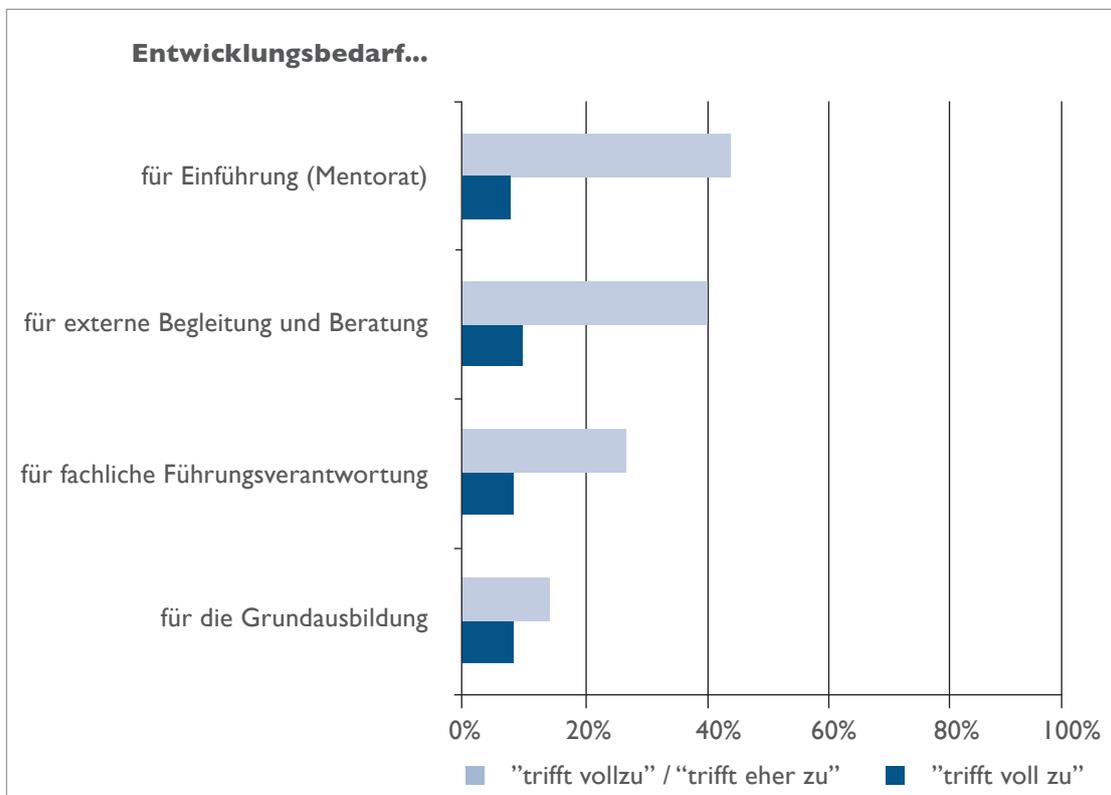


Abbildung 16: Entwicklungsbedarfe II

Die Entwicklungsbedarfe, die aus Abbildung16 hervorgehen, werden von weniger als der Hälfte der PädagogInnen konstatiert. Eine Intensivierung der beruflichen Begleitung bei Neueinstellungen wünschen sich 43,3% der Beschäftigten (volle Zustimmung zu diesem Item: 72,%). Dies könnte wiederum den Auswirkungen der Personalfuktuation entgegentreten, weshalb sich eine konzeptionelle Neuverankerung anböte. Bemerkenswert ist noch die in der nächsten Tabelle wiedergegebene Verteilung der Zustimmung zum Item *Entwicklungsbedarf für fachliche Führungsverantwortung* und *für die Grundausbildung*, weil hier eine Differenzierung des Antwortverhaltens nach Dauer der Berufstätigkeit vorliegt:

	Berufs-dauer	Item	N	Mittelwert
E1	< 5 J	Entwicklungsbedarf... für die fachliche Führungsverantwortung	77,1%	3,36
E1	> 20 J	Entwicklungsbedarf... für die fachliche Führungsverantwortung	62,9%	2,44
E2	< 5 J	Entwicklungsbedarf... für die Grundausbildung	60,0%	3,76
E2	> 20 J	Entwicklungsbedarf... für die Grundausbildung	65,1%	2,50

Die Werte auf der horizontalen Achse sind die Mittelwerte in Bezug auf die Skala:
 1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft eher zu“, 3 = trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft gar nicht zu“

Abbildung 17: Zwei Entwicklungsbedarfe differenziert nach Dauer der Berufstätigkeit

Sowohl hinsichtlich der Grundausbildung, wie bezüglich der fachlichen Führungsverantwortung wird die eingeschränkte Zustimmung (Mittelwert kombiniert 2,47) deutlich durch die berufserfahreneren ErzieherInnen zum Ausdruck gebracht, während Personen mit weniger als fünf Jahren beruflicher Tätigkeit dort eher keinen Bedarf sehen. Für diesen signifikanten Unterschied kann es mehrere Gründe geben. Sie könnten in einem voneinander abweichenden Verständnis für die beiden Verantwortungsfelder liegen, was dem Umstand geschuldet sein könnte, dass die Ausbildung der erfahrenen PädagogInnen länger zurückliegt und sich inhaltlich/methodisch von Ausbildungen unterscheidet, die innerhalb der letzten Dekade absolviert wurden. Dabei wird plausibel vorausgesetzt, dass der zeitliche Abstand zwischen dem Ende der Ausbildung/ des Studiums und dem Beginn der Berufstätigkeit gering ist.

Hier wäre es interessant, zu erfahren, woran die PädagogInnen den Entwicklungsbedarf festmachen. Bezieht er sich auf vermeintliche Mängel in der Ausbildung der jüngeren KollegInnen? Es könnten aber auch Differenzen bei beruflichen Prioritäten sein, welche die Wahrnehmung leiten. Immerhin sind Berufsanfänger vermutlich stärker auf die eigene professionelle Konsolidierung konzentriert als langjährig Tätige. Das Problembewusstsein beider Gruppen zu den Items E1 und E2 dürfte aus diesem Grund divergieren.

4. Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung lassen den Schluss zu, dass die externe Evaluation der profilspezifischen Sequenz eine hohe Wertschätzung und Akzeptanz innerhalb der Kollegien der Berliner Waldorfschulen erfährt. Dies ist vor dem Hintergrund bedeutsam, dass die Durchführung dieser Sequenz einen zusätzlichen Aufwand impliziert, der nur durch die freie Entscheidung der beteiligten Kindertagesstätten zustande gekommen ist. Offensichtlich wird der Mehrwert des Aufwandes wesentlich höher veranschlagt als die Belastung, die dadurch entsteht. In den folgenden Abschnitten sollen einzelne Aspekte dieses Resultates aufgewiesen und diskutiert werden.

4.1. Hintergrund: Belastungssituation

Seit Jahren ist die Profession Kindheitspädagogik im Umbruch. Die Ausbildungsprofile wie auch die Aufgabenbereiche differenzieren sich aus. Damit einhergehend wird eine systematische Qualitätsentwicklung bundesweit vorangetrieben, Vernetzung mit anderen pädagogischen Institutionen und Ausweitung des pädagogischen Kompetenzbereichs stehen auf der Agenda. In diesen Zusammenhang kann man das Berliner Bildungsprogramm einordnen, das interne und externe Evaluationen für jede Kindertagesstätte vorsieht. Mit diesen Aktivitäten sind neue Aufgaben verbunden, die sowohl in die unmittelbare pädagogische Arbeit hinein reichen, als auch das Kontingent der mittelbaren Arbeit erweitern.

In einer für NRW repräsentativen Studie⁷ wurde ein hoher und ständiger Zeitdruck für das Kita-Personal ermittelt. Lediglich 21,3% der Fachkräfte und 12,1% der Leitungskräfte gaben an, nicht unter einem solchen Zeitdruck zu stehen. Dabei stellt die mittelbare Arbeit ein besonderes Problem dar. Der Studie zufolge haben 45,0% der PädagogInnen keine vertragliche Regelung für die mittelbare pädagogische Arbeit; Bei Leitungskräften sind es 63,0%, denen eine solche Systematisierung fehlt (Viernickel & Voss, 2014, S. 64). In das Belastungsprofil für NRW sind keine zusätzlichen Erschwernisse eingegangen, wie sie durch externe Evaluationen entstehen, da ein mit dem BBP vergleichbares Programm dort (noch) nicht existiert. In der wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Evaluationen musste bereits auf die Problematik der Zeitkontingente hingewiesen werden.⁸ Auch in der Studie *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* von Viernickel et al. (2013) wird das problematische Verhältnis von Bildungsprogrammen und Unterausstattung der Kitas kritisiert:

7. Viernickel & Voss (2014): *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertagesstätten*. Alice Salomon Hochschule, Berlin

8. Vgl. *RoSE: Research on Steiner Education*, Vol.5, Nr.2, S. 160-171, 2014.

„Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden. Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven Umsetzungsdilemmas. Dieses Umsetzungsdilemma wird auch aus der Perspektive der befragten Leitungskräfte und TrägervertreterInnen bestätigt.“ (Viernickel et al., 2013, S. 15)

Das Belastungsprofil, dem ErzieherInnen in Kitas ausgesetzt sind, tritt also deutlich zutage. Vor diesem Hintergrund wird die Frage virulent, wie die hohe Akzeptanz einer zusätzlichen, freiwilligen Evaluationsphase in Berlin zu verstehen ist. Die Beantwortung der Items aus unserer Fragebogenerhebung geben dazu Hinweise:

4.2. Dialogischer Entscheidungs- und Gestaltungsprozess

Sowohl die Entscheidung, ob eine solche Evaluationssequenz zustande kommen soll, wie auch die Gestaltung dieser Phase samt Methoden und Inhalten, ist durch einen intensiven Austausch erfolgt. An der Diskussion wurde jede ErzieherIn, die dies wollte, mitbeteiligt. Über die Inhalte und Instrumente wurde also kollegial entschieden, was bedeutet, dass im Vorfeld keine von außen kommenden Ansprüche und Kriterien an die Einrichtungen herangetragen worden sind. Die Willensbildung fand auf breiter Basis statt.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt scheint die Tatsache zu sein, dass sich jede Einrichtung mit ihrem eigenen Profil auseinandersetzt bzw. dieses fallweise neu ausbildet. So steht eine zu suchende / zu bildende / oder wieder zu entdeckende Identität als waldorfpädagogische Einrichtung zur Disposition.

Auch auf den *konkreten* Evaluationsprozess der 2. Sequenz hat jede Kita einen Gestaltungseinfluss. Der Umgang mit den einzelnen Instrumenten ist individualisierbar, was den Spielraum deutlich erweitert. Dies geschieht wiederum im Dialog zwischen Kita-Team und EvaluatorInnen.

4.3. Auseinandersetzung mit den grundlegenden Werten

Die Waldorfpädagogik und ihr geisteswissenschaftliches Fundament – die Anthroposophie kann in der profilspezifischen Sequenz zu einem kollegialen Bezugspunkt werden. Hier könnte entscheidend sein, dass waldorfpädagogische Thesen nicht, wie vielleicht vielfach üblich, nur den pädagogischen Alltag begründen oder reflektieren, sondern handlungsentlastet um ihrer selbst willen zur Diskussion gelangen. Die hohe Akzeptanz der Grundlagengespräche könnte u.a. hier ihren Ursprung haben.

Ein weiterer Gesichtspunkt betrifft die 2. Sequenz als mögliches, aktiv gestaltetes „Moratorium“ zwischen zwei Evaluationsphasen, die eine Auseinandersetzung mit zum Teil fremden Normen und Werten verlangen. Hier sei an die Diskussion um das Sprachlerntagebuch erinnert. Kritisch erlebte Aspekte aus dem Berliner Bildungsprogramm bzw. aus der ersten Evaluationsphase sind sehr wahrscheinlich in Grundlagengesprächen oder Rechenschaftsberichten erneut aufgegriffen worden. Das heißt: die freiwillige Sequenz könnte eine Chance zur kollegialen Neupositionierung in diversen pädagogischenhaltungsfragen bieten.

4.4. Stärkung des Kollegiums

Die Beantwortung der Items zu Rechenschaftsberichten und zur allgemeinen Wahrnehmung der Evaluation spiegeln neben der Wertschätzung durch die EvaluatorInnen vor allem eines wider: das vertiefende Kennenlernen der PädagogInnen untereinander führt offensichtlich zu einer empfundenen Stärkung der Kollegialität. Es ist ebenfalls zu vermuten, dass eine Steigerung der je eigenen Selbstwahrnehmung stattfindet. Wer in neue Aktivitäten eintaucht, sie beschreibt und zur Diskussion stellt, bildet schrittweise ein verändertes Selbstbild aus. Diese beiden sich verschränkenden Aspekte könnten zu einem Kohärenzerlebnis beitragen und eine Schutzfunktion gegenüber belastenden beruflichen Faktoren darstellen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass sich knapp 70% der ErzieherInnen mit dem Item M6 eine stärkere Entlastung für den Evaluationsprozess gewünscht hätten. Sicherlich können hier noch Teile der 2. Sequenz optimiert werden.

4.5. Differenzierung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebung sind stellenweise durch die Optik „Dauer der Berufstätigkeit“ und „Größe der Einrichtung“ betrachtet worden. Aus diesen Dispositionen ergeben sich beträchtliche Differenzen für die Wahrnehmung des beruflichen Alltags. Für die Weiterentwicklung der externen Evaluationen scheint es bedeutsam zu sein, die Einflüsse der beiden Variablen auf die Konstitution der Einrichtungen zu verstehen. In Folgeerhebungen sollten diese Unterschiede und ihre Konsequenzen näher untersucht werden.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008). Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. Mainz.
- Föller-Mancini, A. (2014). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I). *RoSE: Research on Steiner Education*, Vol 5, Nr. 1, S. 160-171.
- Dartsch, M. (2001). *Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder*. Wiesbaden: Springer.
- Khan, A. (2009). *Berufliche Belastungsfaktoren in Kitas - Aktueller Erkenntnisstand zur Gesundheit der Erzieherinnen*. Medizinische Fakultät der TU Dresden, Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin.
- Tivig, T., Henseke, G., & Neuhaus, J. (2013). *Berufe im demographischen Wandel: Alterungstrends und Fachkräfteangebot*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2014). *Studie zu Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule, Berlin.
- Viernickel, S. et al. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule, Berlin.