

Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkinderergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I)

Axel Föllner-Mancini

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

ZUSAMMENFASSUNG. Der Beitrag 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 Artikel fasst Ergebnisse einer ersten Evaluationsphase knapp 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 article summarizes the results of an initial evaluation phase.

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

Seit einigen Jahren vollzieht sich ein tief greifender Wandel in deutschen Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für die ganz Kleinen. Im Zuge der Reaktionen auf die PISA-Erhebungen seit 2001 gerät die frühkindliche Pädagogik immer stärker in den Fokus der Bildungspolitik. Die vermeintlich schlechten Werte, die die 15-jährigen Schüler damals bei den untersuchten „Basiskompetenzen“ erreicht hatten, ließen manche Experten eben auch auf eine mangelnde frühe Förderung schließen (vgl. Schneider, 2010, S. 15).

Mit anderen Worten: das pädagogische Potenzial der Kindertagesstätten (Kitas) schien bei weitem nicht ausgeschöpft zu sein; Nachholbedarf war angesagt und sollte mittelfristig kompensiert werden.

Ein erster Schritt war der im Jahr 2004 vom Bund beschlossene „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Er beinhaltet ein verbindliches Konzept zur ganzheitlichen Förderung und beschreibt dabei Bildungsbereiche, mit denen alle Kinder, die eine Kindertagesstätte besuchen, in Berührung kommen sollen. Für die Umsetzung sind einerseits die Bundesländer verantwortlich, indem sie gesetzliche Bestimmungen schaffen und damit den gegebenen „Gemeinsamen Rahmen“ individualisieren. Andererseits sind es die Kitas und ihre pädagogischen Fachkräfte, welche die Fördermaßnahmen konkret verwirklichen. Seit 2006 liegen aus allen Bundesländern Kita-Programme vor, teils weit ausgereift und in anderen Fällen noch in letzten Entwicklungsphasen begriffen.

Das Berliner Bildungsprogramm

In Berlin wurde im Auftrag der Senatsverwaltung das „Berliner Bildungsprogramm“ entwickelt, das eine Vereinbarung zur Qualitätsentwicklung beinhaltet: Alle Kindergärten, die Zuwendungen über das Kita-Förderungsgesetz erhalten – (kaum eine Einrichtung kann sich leisten, ausgeklammert zu sein) – absolvieren dieses Programm. Auch die Berliner Waldorfindergärten haben beschlossen am Bildungsprogramm teilzunehmen. Inzwischen haben sie einen ersten Teil der Evaluation hinter sich. Davon soll hier berichtet werden.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass jede pädagogische Einrichtung, die sich Leitlinien erarbeitet hat, nach denen sie handeln will, bei Kontakt mit einem fremden Programm unwillkürlich die eigenen Werte in ein Verhältnis zu den begegnenden Normen und Werten rückt. Insofern findet ein Prozess der Selbstvergewisserung statt: was ist annehmbar, was nicht? Welche Überzeugungen der selbst vertretenen Pädagogik sind unverhandelbar?

Das Berliner Bildungsprogramm bezieht sich in seiner Ausrichtung auf Wilhelm von Humboldt und will die werdende kindliche Persönlichkeit in ihrer Aneignungstätigkeit ernst nehmen: „Selbst“ und „Welt“ mache sich das Kind schrittweise und tätig zu eigen. Pädagogische Prozesse sollten dabei Raum bzw. Schutz bieten und Anregungen für diese Aktivitäten stiften. In drei Dimensionen sollen die Bildungsprozesse anregend sein: a) *In der eigenen Welt des Kindes* (engster Bezugsrahmen), b) *In der Kindergemeinschaft*, in die es sich einlebt (frühe soziale Gemeinschaften, Spielen) und c) Im Bereich *Weltgeschehen erleben und Welt erkunden*.

Die Anregungen für das kindliche Tätigsein sollen sich dann in acht Aufgabenbereichen konkret entfalten. Jede Kita bearbeitet die Bereiche dabei individuell, d.h. nach Maßgabe des eigenen pädagogischen Konzeptes. Die hier wiedergegebene Beschreibung stammt aus der Broschüre „Materialien für die interne Evaluation nach dem Berliner Bildungsprogramm“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2007; vgl. auch Schneider, 2010, S. 47):

1. *Aufgabenbereich Alltagsgestaltung*: „Die Gestaltung des alltäglichen Lebens in der Kindertagesstätte ermöglicht Kindern vielseitige Lernerfahrungen.“ (BBP, 2007, S. 17)
2. *Aufgabenbereich Spiel*: „Erzieherinnen unterstützen Kinder, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen.“ (BBP, 2007, S. 33)
3. *Aufgabenbereich Projekte*: „Erzieherinnen und Kinder setzen sich in Projekten zielgerichtet mit der Lebensrealität der Kinder auseinander.“ (BBP, 2007, S. 46)
4. *Aufgabenbereich Raumgestaltung*: „Räume und ihre Gestaltung bieten vielseitige Bildungsmöglichkeiten.“ (BBP, 2007, S. 58)
5. *Aufgabenbereich Beobachten und Dokumentieren*: „Erzieherinnen beobachten und dokumentieren kindliche Bildungsprozesse.“ (BBP, 2007, S. 68)
6. *Aufgabenbereich Erziehungspartnerschaft mit Eltern*: „Eltern und Erzieherinnen sind Partner in der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder.“ (BBP, 2007, S. 78)

7. *Aufgabenbereich Übergang in die Grundschule:* „Die Kita erleichtert den Kindern den Übergang in die Schule.“ (BBP, 2007, S. 95)
8. *Aufgabenbereich Demokratische Teilhabe:* „Das Team gestaltet die Zusammenarbeit und die Kommunikation in der Kindertagesstätte nach demokratischen Grundprinzipien.“ (BBP, 2007, S. 108)

Jede Kita muss über obligatorische „interne Evaluationen“ sicherstellen, dass die Qualität in den acht Aufgabenbereichen nachhaltig ist. Für den Bereich „Spiel“ lauten die Beispiele, nach denen Erzieherinnen sich richten können, etwa so: „Ich gestalte mit den Kindern eine anregende Umgebung mit Anreizen und Freiräumen zu vielfältigem Spiel.“ / „Ich ermögliche Kindern elementare Erfahrungen mit Feuer, Wasser, Erde und Luft“ / „Ich habe selbst Spaß am Spiel und verfüge über ein breites Repertoire.“ (BBP, 2007, S.35)

Für die interne Evaluation können die Kitas auf Material und Hilfestellungen zugreifen oder sich eine eigene Struktur überlegen.

Das Programm sieht allerdings dann einen weiteren Schritt vor: jede Kita soll sich durch ein qualifiziertes Team *extern* evaluieren lassen. Wiederum liegt der Fokus auf den acht Tätigkeitsbereichen. Das heißt, die Einrichtung erhält Besuch, es findet eine Begehung statt und nach einem vorher verabredeten Ablauf stellen die Erzieherinnen ihre pädagogische und organisatorische Praxis vor.

Das Bildungsprogramm und die Waldorfkindergärten in Berlin

Mit dieser Herausforderung einer externen Evaluation sahen die Berliner Waldorfkindergärten das Problem heraufziehen, dass die Übereinstimmung zwischen eigenem waldorfpädagogischen Profil und externen Evaluationskriterien aufgehoben würde, wenn die Evaluation durch Menschen durchgeführt wird, die mit dem Ansatz der Waldorfpädagogik und seiner kollegialen Leitmaxime - der Selbstverwaltung - nicht vertraut sind. Aus diesem Grund wandten sich einige Berliner Waldorfkindergärten, die mit dem anthroposophisch fundierten Qualitätsentwicklungsverfahren „Wege zur Qualität“ arbeiten, an die *Stiftung Wege zur Qualität* und baten um Unterstützung bei der Entwicklung und Durchführung eines eigenständigen, mit der Waldorfpädagogik und Selbstverwaltung kompatiblen Evaluationsansatzes. Eine Kooperation zwischen der *Vereinigung der Waldorfkindergärten Berlin/Brandenburg e.V.*, der *Stiftung Wege zur Qualität* und der *Confidentia – Gesellschaft zur Förderung der institutionellen Eigenverantwortung* ermöglichte dann ein Evaluationsverfahren, das die Anliegen der waldorfpädagogischen Frühförderung unterstreicht und dessen Selbstverständnis dialogisch ist. Es ist somit bestrebt, der eigenen Pädagogik, wie auch den behördlichen Anforderungen gerecht werden. Da die *Confidentia* ein vom Senat anerkannter Anbieter für Evaluationen ist, konnte sie nicht nur ein Konzept zum Verfahren entwickeln, sondern auch ihre eigenen Evaluatoren (ausnahmslos Waldorfpädagogen) ausbilden und in die Kitas entsenden. Somit verringerten sich Verständigungsprobleme aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Hintergründe auf ein Minimum. Zudem entschloss man sich dazu, den Evaluationsprozess zu gliedern: In Phase I werden die Aufgabenbereiche 1 bis 5 und in Phase II die Aufgabenbereiche 6 bis 8 evaluiert. Zwischen diesen beiden Sequenzen liegt dann eine freiwillig hinzugefügte „profilspezifische Evaluation“.

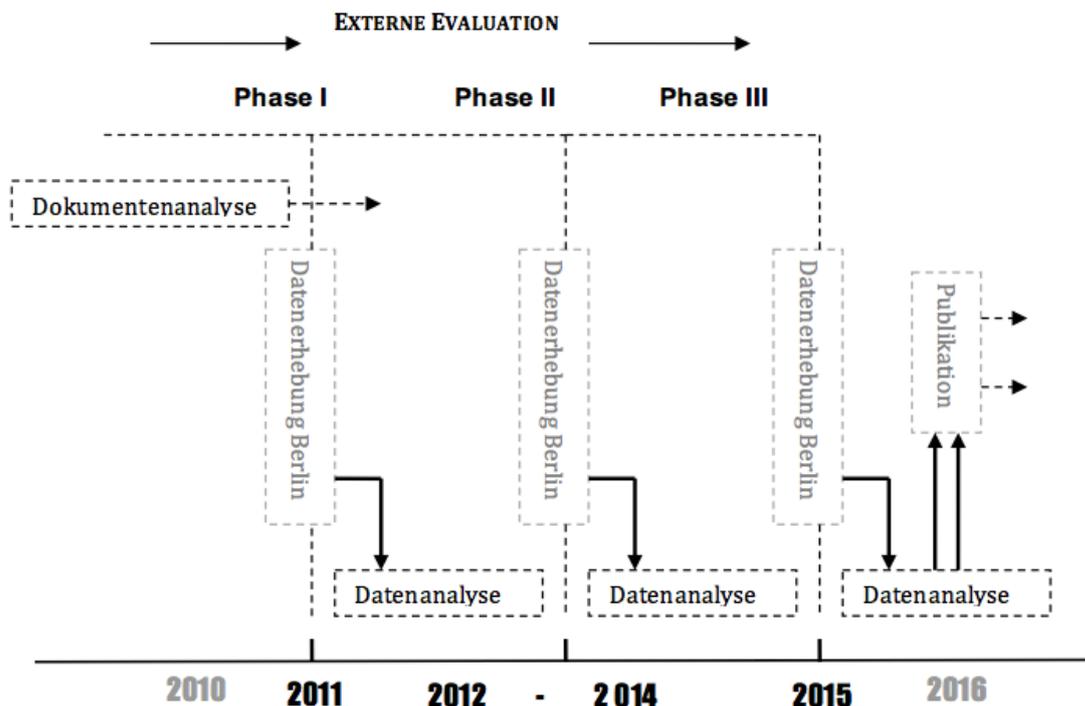


Abbildung 1: Ablauf Evaluationen und wissenschaftliche Begleitung

Mit ihr wollte man einen Entwicklungsimpuls setzen, der das Selbstverständnis als waldorfpädagogische Einrichtung fördert und seine praktische Grundlage verdichtet. Trotz Mehraufwandes wurde dieses Angebot von allen Kitas angenommen (eine Tageseinrichtung hat inzwischen den Anbieter gewechselt). In der profilspezifischen Evaluation geht es z.B. um Fragen der Selbstverwaltung, um die anthroposophische Grundlagenarbeit und ein ganzheitliches Kompetenzwesen.

Darüber hinaus erzielten alle beteiligten Institutionen Konsens darüber, dass der Evaluationsprozess vom *Institut für Erziehungswissenschaft und empirischer Bildungs- und Sozialforschung* an der Alanus Hochschule in Alfter/Bonn wissenschaftlich begleitet und aufbereitet wird.¹

Ziele der wissenschaftlichen Begleitung und ihr methodischer Ansatz

Wissenschaftliche Begleitung gilt heute als selbstverständlicher Bestandteil von Innovations- und Transferprojekten (Schemme, 2003, S. 37). Sie versteht sich dabei als Dialog zwischen Forschung und Gestaltung; zum einen ist sie ausgerichtet auf wissenschaftliche Erkenntnisse und zum anderen bildet sie die Qualitäten und Probleme der Praxis ab. Bei der Begleitung eines Evaluationsprozesses schmiegt sie sich an die dynamischen Vorgänge an und arbeitet die dort entstehenden Qualitäten, Fragen und Impulse heraus. Es lassen sich drei Funktionen einer wissenschaftlichen Begleitung von Evaluationsprozessen benennen:

- Prozessorientierte Begleitung der externen Evaluationen *in vivo* bzw. vor Ort
- Dokumentation (Beschreibung, Analyse und Bewertung von Verlauf und Ergebnissen); Nachweis der Kohärenz zwischen Programm und Wirklichkeit; Interne und bei Bedarf öffentliche Darstellung der Ergebnisse und deren Diskussion.
- Kooperative Gewinnung neuer Erkenntnisse²

1. Die wissenschaftliche Begleitung startete 2011 (Charlotte Heinritz & Verf.). Seit dem Tod von C. Heinritz (2013) wird sie vom Verf. und Jürgen Peters (Alanus Hochschule) durchgeführt.

2. Die drei Funktionen wurden in Anlehnung an Schemme, 2003, S. 37 formuliert.

Die hier beschriebene Begleitung orientiert sich an einem formativen Analyseverfahren. Nach Scriven (1991) zielen formative Ansätze auf die Verbesserung eines laufenden Prozesses und beziehen die Akteure mit ein. Somit versteht sich die externe Evaluation der Waldorfkindergrärten in Berlin als Prozess, der hinsichtlich seiner Akzeptanz, wie auch seiner sach- und fachgerechten Entwicklungsbegleitung selbst der Überprüfung und ggf. der Nachjustierung bedarf. Die formative Begleitung lässt sich von einem summativen Vorgehen unterscheiden, das in der Regel nach Beendigung einer Maßnahme erfolgt und Schlussfolgerungen über ihre Effekte zulässt.

Die formativ konzipierte wissenschaftliche Begleitung³ sucht regelmäßig den Kontakt zu allen „im Feld“ befindlichen Akteuren – d.h. zu den Mitarbeitern der Kitas, den Evaluatoren, den Mitarbeitern der *Confidentia* und auch zu den Repräsentanten des Berliner Bildungsprogramms. Die unmittelbare Wahrnehmung dieser unterschiedlichen Perspektiven und Haltungen bereichert das Gesamtbild, das den Begleitprozess orientiert. Fein- oder Neujustierungen sind entsprechend auf Flexibilität und kommunikative Vermittlung auf der Achse: *Evaluatoren - Confidentia - wissenschaftliche Begleitung* - angewiesen.

Waldorfkindergrärten in Berlin: Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

- Das Berliner Bildungsprogramm (BBP) formuliert Qualitätsziele für Kitas und ist gemäß Selbstaussage offen für erweiternde, innovative Entwicklungskonzepte. Damit scheint die Chance gegeben, dem je eigenen (hier: waldorfpädagogischen) Profil zu weiterer gesellschaftlicher Anerkennung zu verhelfen, wenn sich die Fruchtbarkeit der erzieherischen Ansätze im Verhältnis zu ihren institutionellen Strukturen entsprechend belegen lässt. Die Auseinandersetzung mit anderen pädagogischen Qualitätsvorstellungen kann unmittelbar zu einer Stärkung des eigenen Profils und der Diskursfähigkeit beitragen und somit als Schutzfaktor vor interessegeleiteter Überformung fungieren.
- Die wissenschaftliche Begleitung sucht darzustellen, ob bzw. wie in den Evaluationsprozessen gemäß *Confidentia* / Wege zur Qualität die Beschreibung und Bewertung pädagogischer Fachlichkeit gelingt.
- Die Begleitforschung untersucht, inwiefern die Weiterentwicklung der pädagogischen Fachlichkeit Impulse für die Mitarbeiterschulung und für Beratungs- und Weiterbildungsangebote der Waldorf-Kindergartenvereinigung (bzw. darüber hinaus) zu geben vermag. Die wissenschaftlich aufbereiteten Erfahrungen könnten für die akademische Ausbildung interessant werden und ggf. die Wechselbeziehung von Theorie und Praxis befruchten.
- Inwieweit die Stärkung der Selbstverwaltungskompetenz von Kitas im Rahmen des Evaluationsprogramms gelingt oder ob ggf. Desiderata bestehen (z.B. Mitarbeitersituation, Belastungen, finanzielle Ausstattung etc.), lässt sich ebenso im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung analysieren.

Folgende Methoden kamen bei der Begleitung der ersten Phase zum Einsatz:

- Teilnehmende Beobachtung während sechs von insgesamt 26 externen Evaluationen
- Intervision: Evaluatoren und *Confidentia* tauschen die Erfahrungen während der ersten Phase aus. Es erfolgen Feedbacks der wissenschaftlichen Begleitung.
- Fragebogenerhebung unter den Evaluatoren zu den Themen: Informationsfluss, Qualität der Kontakte zu den Kitas, Mitwirkung der Kitas, Qualität der Kommunikation zwischen *Confidentia* und *Evaluatoren*; subjektive Belastung der Evaluatoren; subjektiv gefühltes Verhältnis Arbeitsaufwand vs. Ertrag; persönliche Einschätzungen der Evaluatoren zu ihrer Ausbildungsqualität.
- Dokumentenanalyse: Alle Evaluationsberichte der Phase 1 wurden nach Themenfeldern untersucht, die sowohl Qualitäten und Ressourcen als auch kritische Merkmale innerhalb der evaluierten

3. In einem eingeschränkten Sinne ist die wissenschaftliche Begleitung von Evaluationen „Meta-Evaluation“. Nach Widmer (2006) beantwortet sie folgende Fragen: „Wie lässt sich eine Evaluation bewerten? (...) Wie gestaltet sich eine Evaluation (Deskription)? (...) Erfüllen die Evaluationen ihre Kriterien?“ (Widmer, ebd., S. 6)

Aufgabenbereiche erfassen. Die Merkmale wurden anschließend zahlenmäßig gelistet und ihre Verteilung über die Themenfelder veranschaulicht. Der vorliegende Bericht gibt lediglich Ergebnisse aus diesem Teilbereich der wissenschaftlichen Begleitung wieder. Ergebnisse aus der Anwendung der übrigen Analyseinstrumente publizieren wir gesondert.

Erfahrungen mit der ersten Evaluationsphase

Zunächst ist festzuhalten, dass alle Kindergärten die erste Phase erfolgreich absolviert haben. Sie erhielten im Anschluss eine Teilnahmebestätigung und einen ausführlichen Evaluationsbericht. Der entwicklungsorientierte Evaluationsansatz der Confidentia schließt im Prinzip sowohl ein „Ranking“ wie auch ein „Scheitern“ aus: Hat eine Einrichtung einen festgestellten Entwicklungsbedarf, so werden gemeinsam mit den Evaluatoren Hilfestellungen und Lösungsvorschläge erörtert. Im laufenden Prozess mussten lediglich zwei Einrichtungen nachevaluieren werden, weil z.B. bauliche Sicherheitsbestimmungen außer Acht gelassen waren.

Die ermittelten Ergebnisse werden dem Evaluationsanbieter zurückgemeldet und können für die weitere Ausgestaltung und für Problemlösestrategien verwendet werden.

Natürgemäß bedeutet der Einstieg in einen systematisch erzeugten Entwicklungsprozess – zumal wenn er noch von außen angeschaut wird – stellenweise Verunsicherung und manchmal auch Widerstand. Das hängt u.a. damit zusammen, dass einige der zu evaluierenden Bereiche den Mitarbeitern einer Kita vertrauter sind als andere. Dadurch schwankt das Sicherheitsgefühl mitunter. Auch sind grundsätzliche Debatten über den vermeintlichen Sinn oder Unsinn solcher fremd initiierten Verfahren zu erwarten; wahrscheinlich kann jede Einrichtung plausibel darlegen, inwiefern sie selbstverantwortlich für die höchst mögliche pädagogische Qualität zu sorgen bereit ist. Und schließlich wird es Auffassungs- und Bewertungsunterschiede hinsichtlich einiger Aufgaben innerhalb des Bildungsprogramms geben. All dies waren wichtige Themen der ersten Phase. An ihnen zeigten sich Herausforderungen, aber auch Chancen für eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit dem Evaluationsprozess.

Ergebnisse aus der Analyse der Evaluationsberichte

Die Dokumentenanalyse (Evaluationsberichte) bietet sich als geeignetes Instrument im Rahmen einer Begleitforschung aus folgenden Gründen an: die Berichte sind einheitlich gegliedert und beziehen sich jeweils auf nur eine Phase des Evaluationszyklus; im vorliegenden Falle ist es Phase I mit den Aufgabenbereichen 1 bis 5 (s.o.). Die in der Kita dokumentierten Beobachtungen werden im Bericht so ausgewiesen, dass der Bezug zu den Aufgabenbereichen des Bildungsprogramms ersichtlich wird („Referenzierung“). Um bezüglich eines Aufgabenbereichs Qualitäten oder Mängel zu markieren, benutzten die Evaluatoren ein Kategoriensystem, das „Potenziale“ der Einrichtung ebenso erfasst wie „Entwicklungsbedarfe“.⁴

Die Berichte erlangen so eine relativ hohe Aussagekraft hinsichtlich der Erfüllung der Evaluationskriterien. Sie eignen sich mithin als Dokumente, anhand deren das Qualitätsprofil der Kita ablesbar wird.

Für die Phase I konnten 19 von insgesamt 26 Evaluationsberichten analysiert werden. Aus diesem Datenmaterial wurde ein Quelldokument erstellt; damit waren die Texte gemäß den Aufgabenbereichen (Themenfeldern) und den Kategorien leicht zu erschließen. Drei nachgereichte Berichte wurden ebenfalls in die Dokumentenanalyse einbezogen, aber nicht mehr quantitativ erschlossen.

Bereinigung von Daten: Es war mitunter erforderlich, wichtige Stärken/Schwächen der Kitas, die in den Evaluationsberichten nicht in Form der Hinweise, Potenziale etc. gelistet waren (sondern *nicht herausgehoben* im Fließtext vorkamen), in den Bestand aufzunehmen, während umgekehrt andere herausgehobene

4. Das Feedbacksystem der Confidentia unterschied in der ersten Phase zwischen *Potenzial, Hinweis, Selbstverpflichtung, Empfehlung und Entwicklungsbedarf*. Es zeigte sich, dass die Grenzen dieser Kategorien nicht trennscharf genug waren. Für die zweite Phase wurde die Anzahl der Kategorien daher reduziert.

Textpassagen für ein Thema so marginal waren, dass die Passage eliminiert wurde. Insofern erfolgte also eine leichte Bereinigung der Daten.

Während „Potenziale“ besondere Stärken eines Teams benennen, zielen die Hinweise und Empfehlungen in erster Linie auf mögliche Verbesserungen.

In Anlehnung an ein Verfahren der Grounded Theory (Strübing, 2004) kam es nach dem Textstudium zu einer Kodierung von Textpassagen: Die Aussagen im Evaluationsbericht wurden jetzt von den Labels, welche die Evaluatoren vergeben hatten (*Potenzial, Hinweis* etc.) getrennt und in eine neue Systematik gebracht. Die Aussagen wurden dabei mit einem Code verknüpft, der die thematische Relevanz bzw. den strukturellen oder pädagogischen Fokus der Textpassage wiedergibt.

Die so gewonnenen Begriffe ließen sich wiederum zwei Hauptsegmenten der Evaluation zuordnen: a) dem Bereich „Strukturelle Anregungen“ und b) dem Bereich „Pädagogische Anregungen“. Erstere zielen auf Sektoren, in denen institutionelle, organisatorische und verwaltungstechnische Aufgaben angesiedelt werden. Anregungen im Segment b fokussieren auf die inhaltlichen und methodischen Belange der Arbeit mit den Kindern.

Durch dieses Verfahren ergibt sich u.a. eine Analyseunabhängigkeit von der Sicht der Evaluatoren.

Bildung von 2 Kategorienbäumen (anhand von 159 herausgehobenen Nennungen in den 19 Evaluationsberichten):

a: Kategorien Strukturelle Anregungen zu:	b: Kategorien Pädagogische Anregungen zu:
Leitbild	Raumgestaltung
Konzeption	Sprache & Bewegung
Interne Evaluation	Alter & Gender
Situation Mitarbeiter	Pädagogische Reflexion
Sicherheit in Kita	Spiel
Referenzen auf BBP	Elternarbeit
Entwicklungsgespräche	
Dokumentationswesen	
Leitbild	

Abbildung 2: Anregungen in Themenfeldern der externen Evaluation

Die Anzahl der Nennungen (Hinweise, Empfehlungen etc.), die mit der Intention einer Verbesserung im jeweiligen thematischen Feld einer Einrichtung erfolgen, wurden anschließend in ihrer Verteilung grafisch veranschaulicht. Diese *Glyphenskalierung* wurde für beide Kategorienbäume hergestellt. Die folgenden beiden Schemata zeigen die Verteilung der Empfehlungen innerhalb der diversen Themenbereiche. Da Mehrfachnennungen pro Bereich / pro Einrichtung zwar selten vorkamen, aber dennoch möglich waren, geht aus dieser Darstellung nicht exakt hervor, wie viele Kitas jeweils Hinweise zu den Themenfeldern erhielten.

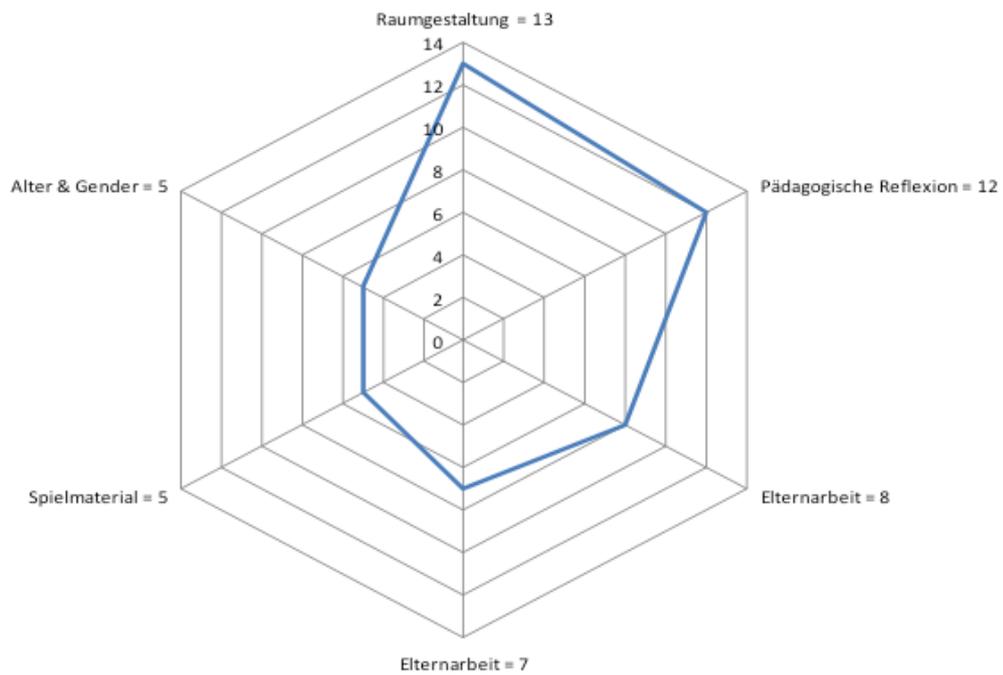


Abbildung 3: Verteilung der pädagogischen Anregungen nach Themenfeldern

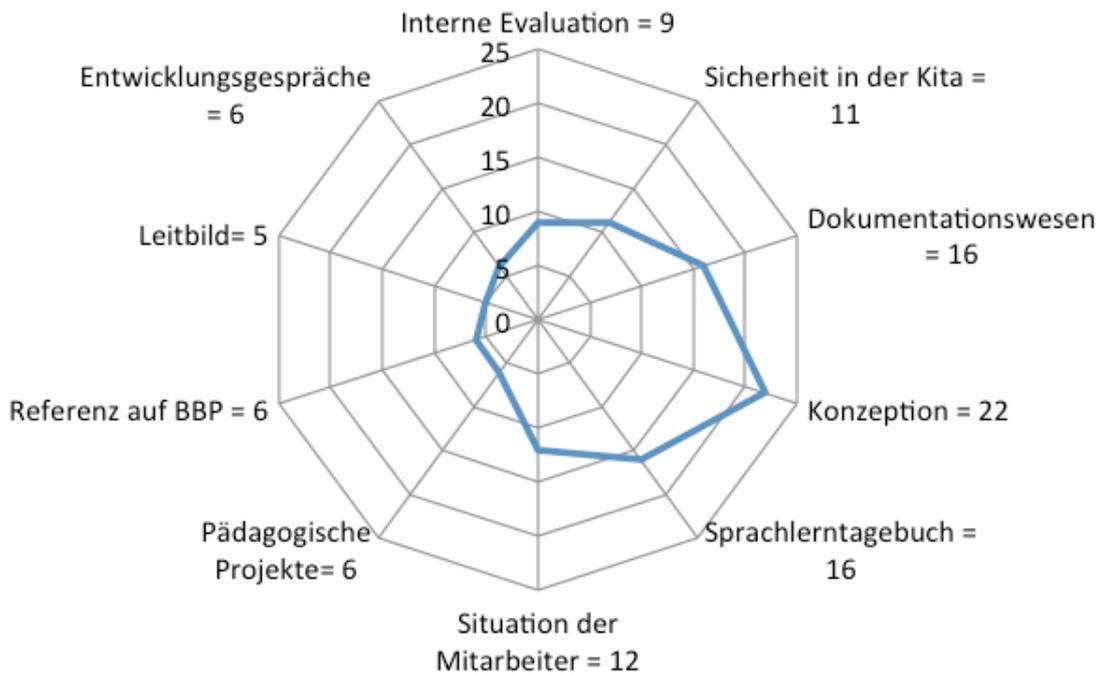


Abbildung 4: Verteilung der strukturellen Anregungen nach Themenfeldern

Vergleicht man nun beide Glyphen miteinander, so fallen jene Felder ins Auge, die im strukturellen wie auch im pädagogisch-inhaltlichen Segment öfter als andere genannt werden. Es zeigte sich sowohl anhand der Ausführungen in den Berichten, wie auch bei den Begehungen am Evaluationstag und den dort durchgeführten Gesprächen, dass in diesen Themenfeldern Konflikte und Auseinandersetzungen stattfanden. Im Folgenden sollen einige dieser Themen spezifiziert werden.

1. Segment b: Pädagogische Anregungen

Den Erzieherinnen wird am Evaluationstag viel Raum für Gespräch und Austausch gegeben, so dass sowohl die Darstellung als auch die Begründung des eigenen Tuns intensiv sein kann. So zeigten sich mehrheitlich starke Ressourcen in den Bereichen Spiel, innere Begleitung des Kindes und Alltagsgestaltung, die rhythmisch und hygienisch ausgelegt ist. In diesen Bereichen ist eine enorme Vielfalt und Kreativität zu sehen, die Einrichtungen erzeugen geradezu einen gesunden Wettbewerb in der Gestaltung.

Raumgestaltung: Auch Bezüglich der Raumgestaltung spiegeln die Evaluationsberichte einen hohen pädagogischen Anspruch wider. Dabei wird die Bedeutung ästhetischer Gesichtspunkte mit dem bildenden Potenzial der Sinneswahrnehmung des Kindes verknüpft. Gerade im städtischen Großraum Berlin sind dabei nicht immer die Bedingungen vorhanden, die sich ein Team wünscht. Die 13 Anregungen kreisen daher vermehrt um den Fokus der Außengestaltung oder um Alternativlösungen, zum Beispiel wenn das Außengelände der Kita zu klein ist. Die Gestaltung der Innenräume wird als differenzierendes Moment zwischen den unterschiedlichen Tätigkeiten gesehen. Mit bewusster Farbgebung und auch mit Bodenbelägen, die nicht nur als Stellflächen interpretiert werden, ließen sich – zum Beispiel durch Einsatz von Teppichen – laut Bericht Atmosphären für unterschiedliche gemeinsame Aktivitäten schaffen.

Pädagogische Reflexion: Die Reflexion des eigenen Handelns ist ein Qualitätsausweis der professionellen Arbeit in einer Kindertagesstätte. Das Berliner Bildungsprogramm weist dieser Kompetenz einen herausragenden Rang zu, was bereits an der Gliederung in Aufgabenbereiche ersichtlich wird. Diese Bereiche sollen einer je eigenen Reflexion zugänglich sein (BBP, 2007, S. 13). In den Evaluationsberichten tritt entsprechend der Fokus auf die reflektierende Bearbeitung pädagogischer Handlungsvollzüge hervor. Sie spiegeln dabei allerdings nicht nur retrospektive Reflexionen in den Kitas, sondern auch planendes und antizipierendes Denken, welches sich sowohl in der pädagogischen Situation wie in der kollegialen Zusammenarbeit als fruchtbar erweisen kann. In einem Bericht wird einer Kindertagesstätte attestiert:

„Kritische Distanz zur eigenen Person sowie die damit einhergehende Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Tuns bildet ein starkes Potenzial des Teams. Die Reflexionsfähigkeit könnte gesteigert werden durch vermehrtes Üben in der Technik des fachlichen Rückblicks. Dabei sollten vor allem anhand konkreter Situationen die Wirkungen des eigenen Handelns (und natürlich auch des selbst gestalteten Umfelds) auf die Kinder reflektiert werden.“ (Quelldokument, S. 16)

Anhand der Äußerungen zum Themenfeld *Pädagogische Reflexion* konnten folgende inhaltliche Anregungen für die Kitas ermittelt werden:

- Wirkungen des eigenen pädagogischen Handelns auf die Kinder reflektieren
- Nähe und Distanzregulierung (Pädagogin - Kind) reflektieren
- Alters- und genderspezifische Bedürfnisse der Kinder reflektieren
- Teamprozesse reflektieren
- Reflexionsqualität in kollegialen Findungs- und Entscheidungsprozessen pflegen

Aufgabenbereich Projekt: Bei den pädagogischen Anforderungen hat der Projektbegriff aus dem Bildungsprogramm (Aufgabenbereich 3) für Irritation gesorgt. Denn er scheint aus Sicht einiger Pädagoginnen bereits eine Anleihe aus dem schulpädagogischen Bereich zu sein und für unangemessen frühe kognitive Leistungen zu stehen. Im Berliner Bildungsprogramm ist zu lesen:

„In einem Projekt setzen sich Kinder und Erwachsene über einen längeren Zeitraum intensiv, zielgerichtet und in vielfältigen Aktivitäten mit einem Thema aus der Lebensrealität der Kinder auseinander. (...) Das Thema muss Veränderungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten; es muss als strukturiertes Erfahrungslernen zu planen und durchzuführen sein. (...) Lernen in Projekten ist ein entdeckendes und forschendes Lernen.“ (BBP, 2007, S. 41)

Es war zu beobachten, dass die Evaluatoren die Bedenken der Erzieherinnen dialogisch einbeziehen. Dabei erhielt der Projektbegriff mitunter eine Fassung, die es gestattet, weiterhin elementare und auch unsystematische Erfahrungen beim gemeinsamen Tun (z.B. Backen, Höhle bauen, Puppenspiel) anzusprechen. Eine solche

Interpretation des Projektbegriffs lässt sich einerseits mit den Leitlinien waldorfpädagogischer Praxis begründen und scheint deshalb legitim; andererseits kommt hier die Notwendigkeit auf, den Projektbegriff grundlegend zu diskutieren. Die inhaltliche Dimensionierung der Anregungen sah folgendermaßen aus:

- Den noch fremden Projektbegriff klären
- Projekte gegenseitig vorstellen
- Vorhandene Projekte ausdifferenzieren
- Eigenes Verständnis des Projektbegriffs entwickeln

2. Segment a: Strukturelle Anregungen

Von Mitarbeiterinnen war immer wieder zu hören, die externe Evaluation der Einrichtung stärke das Verantwortungsgefühl und führe schrittweise zu einer Steigerung der Qualität. Diese Einschätzung wird jedoch mit dem Umstand konfrontiert, dass die Situation der Mitarbeiterinnen oftmals als belastend erlebt wird und wenig Raum für einen temporären Rückzug bietet.

Situation der Mitarbeiter: Die Dokumentenanalyse erfasste bei 10 von 19 Kitas diese strukturellen Anregungen im Themenfeld „Situation der Mitarbeiter“:

- Räumliche Situation; Rückzug/Erholung verbessern
- Zeitkontingent für Qualitätsentwicklung bereitstellen
- Arbeitsplatz / Büro verbessern
- Kollegiale Konflikte lösen (Supervision)
- Rückenfreundliche Sitzgelegenheiten anschaffen
- Andere Entlastungen schaffen

Dokumentationswesen: Während die Entwicklungsbegleitung der Kinder auf hohem Niveau geleistet wird, erscheint das dazugehörige Dokumentationswesen vielfach ungewohnt und zeitraubend. Tatsächlich ist das ein strukturelles Problem, unter dem nach einer GEW-Studie aus dem Jahr 2007 mehr als 78% der untersuchten Kitas litten (GEW, 2007).⁵ Trotz einiger Verbesserungen ist das Problem des Dokumentierens als „Nebentätigkeit“ noch immer gravierend, wie ein Forschungsbericht der Alice Salomon Hochschule in Berlin kürzlich belegen konnte (Viernickel et al., 2013). Wenn die Waldorfpädagoginnen sich hier zu ihrer Überlastung äußern, vermerkten die Evaluatoren dies im Bericht, der stets dem Träger der Einrichtung vorgelegt wird. Die Dokumentenanalyse ergab neben dem als gravierend empfundenen Zeitproblem folgende Problemhierarchie (nach Anzahl der 16 Nennungen):

- Vereinheitlichen der Dokumentationsformen (6 Nennungen)
- Systematischere Aufbewahrung und Nutzung (5 Nennungen)
- Regelmäßigkeit des Dokumentierens (3 Nennungen)
- Einführung des Dokumentierens (2 Nennungen)

Die wissenschaftliche Begleitung konnte aufgrund dieser Analyse folgende Empfehlungen an den Evaluationsanbieter Confidentialia und die Kitas geben:

5. GEW-Studie aus 2007: Können die Qualitätsanforderungen in den Berliner Kindertagesstätten umgesetzt werden? (Eine repräsentative, quantitative Befragung unter 1294 Mitarbeiterinnen) Ein Item zum Zeitkontingent „Dokumentation“ lautete: „Sind Zeiten für die Dokumentation der Beobachtungen dienstplanmäßig verankert?“ Ergebnis: ja/immer: 5,3%, meistens: 3,1%, selten: 9,9%, nein/gar nicht: 78,6%, keine Angabe: 3,1%. Vgl.: http://www.gew.de/Publikationen_Kita.html#Section25506

- Die politische und wissenschaftliche Diskussion um die Kind-Fachkraft-Relation und die Zeitkontingente weiter verfolgen.
- In Evaluationsprozessen die Mitarbeiterinnen gezielter nach den Rahmenbedingungen der mittelbaren pädagogischen Arbeit (Dokumentationswesen) fragen.
- Bei indizierter Überlastung das lösungsorientierte Gespräch zwischen Kita und Träger fördern.

Sprachlerntagebuch: Ein zentraler Punkt der Auseinandersetzung bezog sich auf das Sprachlerntagebuch des Berliner Bildungsprogramms. Dies steht im Zeichen einer umfassenden Sprachförderung und soll in problematischen Fällen den Beginn einer möglichst frühen Kompensation ermöglichen. Während der Kindergartenzeit soll jedes Kind das ca. 100-seitige, großformatige „Buch“ zusammen mit einer Pädagogin durchgehen und durch zeichnendes oder schreibendes Ausfüllen gestalten. Die Kinder erkunden dabei ihre Lebenswelten und lernen, sich auszudrücken und sich thematisch zu positionieren. Etwaige sprachliche oder kognitive Entwicklungsverzögerungen werden von der Pädagogin dokumentiert. Die Dokumentation bietet dann die Chance, ggf. eine heilpädagogische oder anderweitige Unterstützung zu veranlassen. Das Sprachlerntagebuch hat bei 13 von 19 (68%) der Waldorfkindergärten zu Kritik an seinem pädagogischen Ansatz geführt.⁶ Auf Nachfrage konnten die Kritikpunkte inhaltlich ausgeführt und begründet werden; dies war ein wichtiger Teil des Evaluationsprozesses. Insbesondere ein verfrühtes kindliches Reflektieren über das eigene sowie das familiäre Leben und andere kognitive Vereinseitigungen wurden hier geltend gemacht. So wird das Kind immer wieder aufgefordert, Bewertungen - zum Beispiel zu Lieblingsspeisen, Spielzeug u.a. abzugeben; in einem „Bildungsinterview“ wird es zur Familie und deren Gewohnheiten befragt um schließlich eine Außensicht auf die eigene Person zu generieren (Zeichnung). Bei allen „Arbeitsaufträgen“ wird das Kind bereits mit einfacher Schriftsprache konfrontiert („In meiner Familie sind...Die wohnen in...“); (Mein Sprachlerntagebuch, 2004, S. 21ff.)

Der von den Pädagoginnen *in summa* geäußerte Kritikpunkt einer zu frühen kognitiven Repräsentanz primärer Beziehungsdimensionen wurde gegenüber dem Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (Beki) ausformuliert. Damit wurde ein Dialog angestoßen, der schließlich dem Evaluationsanbieter *Confidentia* die Möglichkeit eröffnete, in Kooperation mit Experten ein eigenes Sprachförderprogramm zu entwickeln, das mit den pädagogischen Werten von Waldorfkindergärten kompatibel sei. Damit hat die erste Evaluationsphase ein Stück produktiver Auseinandersetzung gebracht und einen Raum der Mitgestaltung eröffnet, der von der Vereinigung der Waldorfkindergärten Berlin/Brandenburg genutzt werden könnte.

Wie geht es weiter?

Inzwischen ist die profilspezifische Evaluation, die sich auf das waldorfpädagogische Selbstverständnis der Kitas konzentriert, abgeschlossen und es wurde mit der dritten Phase der externen Evaluationen begonnen (Aufgabenbereiche 6 bis 8 des BBP). Die wissenschaftliche Begleitung hat zur profilspezifischen Evaluation eine Fragebogen- Erhebung unter den Mitarbeiterinnen der Kitas durchgeführt. Über deren Ergebnisse wird im zweiten Teil des vorliegenden Beitrags berichtet (RoSE, Vol 6, No 1: Juli 2015).⁷

6. Hier zeigte sich, dass die Problematik des Dokumentationswesens mit der Schwierigkeit „Sprachlerntagebuch“ verschränkt ist: Kitas, die Empfehlungen zu ihrem Dokumentationswesen erhielten (16 von 19 Einrichtungen = 84%), haben in 56 % dieser Fälle (9 Kitas), Probleme mit dem Sprachlerntagebuch.

7. Derzeit werden im Rahmen des von der *Confidentia* angebotenen Programms 30 Berliner Waldorfkindergärten evaluiert. Zusätzlich haben sich 27 Kitas angemeldet, die nicht Mitglieder der Berliner Vereinigung der Waldorfkindergärten sind.

Literatur

- Berliner Senat für Bildung, Jugend und Forschung (2007). Materialien für die interne Evaluation im *Berliner Bildungsprogramm*. <http://www.ina.fu-berlin.de/downloads/materialien.pdf>
- Berliner Senat für Bildung, Jugend und Sport (2004). *Mein Sprachlerntagebuch*.
- GEW (2014). Aktuelle Informationen für Erzieherinnen in Kitas. http://www.gew-berlin.de/public/media/Info_oktober_2014.pdf
- Schemme, D. (2003). Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6/2003, S. 31.
- Scriven, M. (⁴1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage
- Schneider, M. (2010). *Das Berliner Bildungsprogramm und die Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen in der Berliner ErzieherInnenausbildung*. Masterarbeit an der FU Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Scharz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. (online; Monographie). Alice Salomon Hochschule, Berlin.
- Widmer, T. (2006). *Meta-Evaluation. Kriterien zur Bewertung von Evaluationen*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Links

- Confidentia – Gesellschaft zur Förderung der institutionellen Eigenverantwortung: <http://www.confidentia.info/>
- Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung: <http://www.beki-qualitaet.de/>
- GEW: Publikationen zur Situation der Kindertageseinrichtungen: http://www.gew.de/Publikationen_Kita.html#Section25506
- Stiftung Wege zur Qualität: <http://www.wegezurqualitaet.info/home.html>
- Vereinigung der Waldorfkinderergärten Berlin/Brandenburg e.V.: <http://www.waldorfkinderergarten.n>