

Sören Asmussen

# Organisationsforschung in Kindertagesstätten

Studie zu den Wirkungen  
der Balanced Scorecard  
auf organisationskulturelle Variablen



Springer VS

---

# Organisationsforschung in Kindertagesstätten

---

Sören Asmussen

# Organisationsforschung in Kindertagesstätten

Studie zu den Wirkungen  
der Balanced Scorecard auf  
organisationskulturelle Variablen

Sören Asmussen  
Hamburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-23140-8      ISBN 978-3-658-23141-5 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23141-5>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Vorwort

In den vergangenen 20 Jahren hat sich das Forschungsfeld Kindertagesstätte deutlich gewandelt. Standen bis dahin (sozial)pädagogische Fragestellungen – wesentlich zu den konzeptionellen Grundlagen der Elementarpädagogik – im Mittelpunkt (Fthenakis, Textor (Hrsg.) 2000), so wurden in der jüngeren Vergangenheit neue Forschungsfelder erschlossen.

Neben vielen anderen stellen organisationsbezogene Fragestellungen einen neuen Arbeitsfokus unterschiedlicher Autorinnen und Autoren dar. Hier gerät das soziale System Kindertagesstätte nicht aus der Perspektive des Sachauftrages (Stoll 2008, S. 22 – 31), sondern als Arbeitsort in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt dieser Entwicklung ist der elementarpädagogische Qualitätsdiskurs (Becker-Stoll, Wertfein 2013), in dessen Zentrum erstmals systematisch auch organisationsbezogene Fragestellungen bearbeitet wurden (Apolte, Funke 2008, S. 227 f.). Nachdem dieser Forschungsbereich bis zur Mitte der ersten Dekade des zwanzigsten Jahrhunderts intensiv bearbeitet wurde, spielen in der jüngeren Vergangenheit insbesondere Fragestellungen der Personalführung (Strehmel, Ulber 2017; Siraj-Blatchford, Hallet 2014) sowie Arbeitsbedingungen und Organisationsformen in Kindertagesstätten (Viernickel, Voss, Mauz 2017) eine zentrale Rolle. Hinzu kommen randständige Themen, wie beispielsweise Fragen der Zusammenarbeit im pädagogischen Team (Lochner 2017).

Zu diesem noch relativ jungen Forschungsfeld soll im Kontext der vorliegenden Studie ein Beitrag geleistet werden. Sie knüpft zum einen an Überlegungen aus dem Feld der Qualitätssicherung und -entwicklung an und führt, nach einigen Vorläuferstudien (Klug 2013, S.124 – 141; Asmussen 2012; Huang 2007; Bruckner, Meyer 2012), erstmals systematisch das aus der Betriebswirtschaftslehre stammende Instrument der Balanced Scorecard (Kaplan, Norton 1996) in den Diskurs der Elementarpädagogik ein. Dabei werden die Überlegungen in Richtung eines übergreifenden Sozialmanagements der Einrichtungen erweitert (Wendt 2017). Zum anderen knüpfen die Überlegungen an die Überlegungen von Cloos zu Organisationskulturen in Kindertagesstätten an

(2007). Dessen qualitative Analysen sollen hier erweitert werden. Dazu kommt, wie in der Organisationskulturforschung üblich (Jung et al. 2007, S. 31), ein quantitativer Fragebogen zum Einsatz.

Von beiden Überlegungen ausgehend, soll in dieser Studie nach dem Einfluss der Balanced Scorecard auf die Organisationskulturen gefragt werden. Die Studie ist interdisziplinär (Berger et al. 2014, S. 21) im Schnittfeld von Elementarpädagogik, Betriebswirtschaftslehre und organisationsbezogenen Fragestellungen angelegt.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Darstellung der theoretischen Grundlagen. Dabei wird zunächst auf die Kindertagesstätte eingegangen (vgl. Abschnitt 1). Zentral ist dabei die Idee einer Institution, die in den vergangenen Jahren zahlreiche Wandlungsprozesse durchlaufen hat (Stöbe-Blossey 2010). Diese gilt es unter Referenz auf die Fragestellung der Untersuchung nachzuzeichnen. Es folgt die Darstellung der Grundlagen der Balanced Scorecard (Kaplan, Norton 1996) (vgl. Abschnitt 2). Im Fokus steht dabei, neben der Verwendung in Unternehmen, der Einsatz in Kontexten des Sozialmanagements (Stoll 2008). Den Theorieteil vervollständigend, wird das Konzept der Organisationskultur (Schein 2004, S. 17) vorgestellt. Dabei werden neben der organisationssoziologischen Perspektive auch psychologische und wirtschaftswissenschaftliche Sichtweisen einbezogen (vgl. Abschnitt 3). In einer den Theorieteil abschließenden Diskussion wird schließlich die erzielte Befundlage bilanziert (vgl. Abschnitt 4). Dabei zeigt sich zentral die Notwendigkeit von zwei Vorstudien. In deren Rahmen werden für die Durchführung der Analyse notwendige Voruntersuchungen durchgeführt. Dies betrifft zunächst die konzeptionelle Befundlage (vgl. Abschnitt 5). So liegt kein Rahmenmodell für den Einsatz der Balanced Scorecard in Kindertagesstätten vor. Ebenfalls fehlen geeignete Überlegungen zur Gestaltung des Implementationsprozesses. Beides gilt es im Kontext der Vorstudie I zu entwickeln. Die Vorstudie II beschreibt die Entwicklung eines Fragebogens zur Analyse der Organisationskulturen in Kindertagesstätten (vgl. Abschnitt 6). Die Überlegungen umfassen die Entwicklung einer Skalenstruktur, deren inhaltliche Gestaltung und die Ergebnisse der Prätistung des Bogens. Von diesen Grundlagen ausgehend, kann mit der Hauptstudie fortgefahren werden. Dabei handelt es sich, bezogen auf das Design (vgl. Abschnitt 7.2), um einen Eingruppen-Prättest-Posttest-Plan (Bortz, Döring 2006, S. 538 f.). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der an der Studie teilnehmenden Kindertagesstätten (vgl. Abschnitt 7.5) werden einmal vor und einmal

nach der Einführung der Balanced Scorecard unter Verwendung des im Kontext der Vorstudie II entwickelten Fragebogens befragt. Zur Analyse kommen, je nach dem erzielten Datenniveau, unterschiedliche statistische Testverfahren (Bortz 2005) und Effektstärkemaße (Kuckartz et al. 2013, S. 154) zum Einsatz, um den Einfluss der Balanced Scorecard zu beschreiben (vgl. Abschnitt 7.6). In Ergänzung dieser Überlegungen wird zusätzlich nach differentiellen Entwicklungsverläufen im Hinblick auf Stichprobensubpopulationen gesucht. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der Studie. Dabei werden zunächst die Prätestergebnisse etwas umfangreicher, als für eine Interventionsstudie (Gollwitzer, Jäger 2014, S. 110 – 117) sonst üblich, dargestellt. Diese Daten stellen einen ersten quantitativen Einblick in die Organisationskulturen von Kindertagesstätten dar (vgl. Abschnitt 8.1). Auf dieser Basis sind die untersuchten Organisationskulturen intra- und auch interorganisational – trotz einiger Abweichungen – erstaunlich konsistent und zeichnen sich durch ein Spannungsverhältnis zwischen fast freundschaftlicher Nähe und professioneller Distanz aus (vgl. Abschnitt 8.1.11). Es folgt die Darstellung der Befunde des Prä-Post-Vergleiches (vgl. Abschnitt 8.2). Dabei zeigt sich vor dem Hintergrund der Überlegungen von Schreyögg (2008, S. 391) ein eher hoher Einfluss der Balanced Scorecard auf die Organisationskulturen. Differentielle Entwicklungsverläufe liegen, bezogen auf unterschiedliche Subpopulationen, nur sehr begrenzt vor. Insgesamt legen die Daten den Schluss eines umfangreichen organisationalen Lernprozesses (Engel 2014, S. 75) in der Folge der Implementation der Balanced Scorecard in den teilnehmenden Kindertagesstätten nahe.

Das Entstehen einer Monographie ist ein langfristiger und manchmal auch mühevoller Prozess. Mein Dank gilt unterschiedlichen Personen, die mich und die Arbeit unterstützt haben.

Fachlich ist hier insbesondere Lutz Schumacher hervorzuheben, der diese Arbeit anspruchsvoll, kritisch aber stets wohlwollend begleitet hat. Weiterhin möchte ich mich bei der KinderWege gGmbH und insbesondere bei ihrem Geschäftsführer Joachim Karschny für die Begleitung der Praxisphase bedanken. Erst durch diese vertrauensvolle und an hohen inhaltlichen Standards orientierte Kooperation ist die hier vorliegende Studie möglich geworden. Mein Dank gilt ebenfalls den an dem Projekt teilnehmenden Führungskräften von Kindertagesstätten, die die dieser Arbeit zu Grunde liegende Praxisphase mit viel Elan und Eifer umgesetzt haben. Mein privater Dank gilt meiner Familie, die meine Forschungsbemühungen stets mitgetragen haben: Jania, Jonathan, Leve und Karlotta Ihr seid großartig!

Lübeck im Sommer 2018

Sören Asmussen

# Inhalt

## THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN

<b>1. Die Institution der Kindertagesstätte</b>	<b>3</b>
1.1. Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen	5
1.1.1. Bildungsbegriffe in der Elementarpädagogik	5
1.1.2. Konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung des Bildungsauftrages	8
1.2. Professionalisierungstendenzen im elementarpädagogischen Feld	11
1.2.1. Professionalisierung durch Akademisierung	12
1.2.2. Professionalisierung durch Spezialisierung	14
1.3. Kindertagesstätten als Non-Profit-Unternehmen	16
1.3.1. Kindertagesstätten im Kontext von Überlegungen aus dem Umfeld des Sozialmanagements	17
1.3.2. Wesentliche Managementfelder in Kindertagesstätten	18
1.3.3. Überlegungen zum elementarpädagogischen Qualitätsdiskurs	21
1.4. Zusammenfassung	31
<b>2. Das Instrument der Balanced Scorecard</b>	<b>33</b>
2.1. Strategisches Performancemanagement als Kontext des Instrumentes der Balanced Scorecard	33
2.2. Die Balanced Scorecard als Managementinstrument in Unternehmen	35
2.2.1. Wesentliche Basisannahmen	36
2.2.2. Modelle zur Implementierung einer Balanced Scorecard	38
2.2.3. Empirische Erkenntnisse zur Balanced Scorecard	45

---

2.3.	Die Balanced Scorecard im Feld der Non-Profit-Unternehmen	53
2.3.1.	Verbreitung und Begründungszusammenhänge der Balanced Scorecard	53
2.3.2.	Feldspezifische Schwierigkeiten und Anpassungsnotwendigkeiten der Balanced Scorecard in Non-Profit-Unternehmen	55
2.3.3.	Vorliegende Erkenntnisse zur Balanced Scorecard in Kindertagesstätten	65
2.4.	Zusammenfassung	73
<b>3.</b>	<b>Das Konzept der Organisationskultur</b>	<b>77</b>
3.1.	Terminologische Vorüberlegungen: Kultur und Organisation	77
3.2.	Das Konzept der Organisationskultur	80
3.2.1.	Überlegungen zum Begriff der Organisationskultur	80
3.2.2.	Modelle der Organisationskultur	82
3.2.3.	Messverfahren zur Erhebung der Organisationskultur	88
3.3.	Vorliegende empirische Analysen zur Organisationskultur	92
3.4.	Möglichkeiten der Modifikation einer Organisationskultur	102
3.5.	Organisationskulturen in Non-Profit-Unternehmen	106
3.6.	Zusammenfassung	113
<b>4.</b>	<b>Arbeitsperspektiven auf der Basis der Überlegungen des Theorieteils</b>	<b>117</b>
<b>ZWEI VORSTUDIEN</b>		
<b>5.</b>	<b>Vorstudie I: Entwicklung und Implementierung einer Balanced Scorecard für das Feld der Kindertagesstätten</b>	<b>123</b>
5.1.	Entwicklung eines Rahmenmodells für eine Balanced Scorecard im Elementarbereich	123

---

5.1.1.	Vorschlag einer Architektur	124
5.1.2.	Zielformulierung und Kausalheuristik	131
5.1.3.	Festlegung von Kennzahlen und Bestimmung von Sollwerten	132
5.1.4.	Planung von Aktivitäten	147
5.2.	Implementationsstrategie	148
5.2.1.	Überblick über das Vorgehen bei der Implementation	148
5.2.2.	Die Phasen der Implementation im Detail	153
5.2.2.1.	Phase I: Einleitung des Wandels	153
5.2.2.2.	Phase II: Organisationsdiagnose	155
5.2.2.3.	Phase III: Strategieentwicklung	158
5.2.2.4.	Phase IV: Entwicklung der eigentlichen Balanced Scorecard	159
5.2.2.5.	Phase V: Anwendung der Balanced Scorecard	160
5.3.	Deskriptive Befunde zur Umsetzung der Balanced Scorecard in den teilnehmenden Einrichtungen	161
5.4.	Zusammenfassung	168
<b>6. Vorstudie II: Entwicklung und Erprobung eines Forschungsinstrumentes zur Erfassung von Organisationskulturen in Kindertagesstätten</b>		<b>171</b>
6.1.	Organisationskulturen in Kindertages- stätten – Entwurf eines Rahmenmodells	171
6.2.	Ableitung und Validierung der Skalen- struktur des Fragebogens	175
6.3.	Gestaltung des Fragebogens	180
6.3.1.	Formaler Aufbau	180
6.3.2.	Inhaltliche Gestaltung der Skalen	182
6.4.	Prätestung des Forschungsinstrumentes	198
6.4.1.	Untersuchungsdesign und -durchführung	199
6.4.2.	Stichproben der Untersuchung des Fragebogens	201
6.4.3.	Auswertungsstrategie	201
6.4.4.	Item- und Skalencharakteristika	205
6.5.	Zusammenfassung	225

## HAUPTUNTERSUCHUNG

<b>7. Forschungsmethodisches Vorgehen</b>	<b>235</b>
7.1. Präzisierung des Erkenntnisinteresses im Rahmen der empirischen Untersuchung	236
7.2. Untersuchungsdesign	239
7.3. Datenerhebung	241
7.4. Untersuchungsdurchführung	241
7.5. Stichproben der Untersuchung	242
7.6. Auswertungsmethodik	247
7.7. Zusammenfassender Überblick über das methodische Vorgehen der Untersuchung	252
<b>8. Ergebnisse der Untersuchung</b>	<b>255</b>
8.1. Ergebnisse des Prätests	256
8.1.1. Skala Ziele	257
8.1.2. Skala Umwelt	258
8.1.3. Skala Kooperation	260
8.1.4. Skala Personalführung	263
8.1.5. Skala Organisation der Arbeit	267
8.1.6. Skala Kommunikation	270
8.1.7. Skala Qualitätsorientierung	274
8.1.8. Skala Umgang mit Problemen	276
8.1.9. Skala Konzeption im engeren Sinne	280
8.1.10. Skala Formalität	282
8.1.11. Zusammenschau ausgewählter Ergebnisse des Prätests	285
8.2. Ergebnisse des Prä-Post-Vergleiches	289
8.2.1. Skala Ziele	291
8.2.2. Skala Umwelt	294
8.2.3. Skala Kooperation	298
8.2.4. Skala Personalführung	302
8.2.5. Skala Organisation der Arbeit	306
8.2.6. Skala Kommunikation	309
8.2.7. Skala Qualitätsorientierung	316
8.2.8. Skala Umgang mit Problemen	319
8.2.9. Skala Konzeption im engeren Sinne	322
8.2.10. Skala Formalität	325

---

8.2.11. Zusammenschau der Ergebnisse des Prä- Post-Vergleiches	330
<b>9. Diskussion</b>	341
<b>Literaturverzeichnis<sup>1</sup></b>	349

---

<sup>1</sup> Auf einen Anhang wurde im Rahmen dieser Publikation aus Gründen der Umfangsreduktion verzichtet. Gerne stellt der Autor auf Nachfrage die Forschungs- und Praxismaterialien, die dieser Studie zu Grunde liegen, zur Verfügung.

# THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN

Gegenstand des folgenden Textabschnittes ist die Darstellung der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Ziel ist es, entsprechend der Überlegung von Fleck, „(...) erst sehen und fragen zu lernen (...)“ (ebd. 1980, S. 111). Moderner könnte man hier von einem Bezugsrahmen sprechen, der der Einordnung der später folgenden konzeptionellen und empirischen Überlegungen dient.

Dies ist im Falle der hier vorliegenden Studie ein komplexes und umfangreiches Vorhaben, da die Analyse interdisziplinär (Berger et al. 2014, S. 21) angelegt ist. In systematisierender Absicht wird im Rahmen dieser Arbeit auf Bestände aus drei unterschiedlichen Bereichen referenziert:

- Theoriesäule I: Hier gilt es die elementarpädagogischen Grundlagen der Arbeit zu klären. Im Fokus steht dabei die Analyse des institutionellen Kontextes der hier vorliegenden Untersuchung (vgl. Abschnitt 1).
- Theoriesäule II: Gegenstand ist hier der Forschungsstand zum Instrument der Balanced Scorecard aus der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Abschnitt 2).
- Theoriesäule III: In diesem Zusammenhang werden schließlich Fragen der Forschung zur Organisationskultur aus der Perspektive der Betriebswirtschaftslehre und der Organisationssoziologie betrachtet (vgl. Abschnitt 3).

Die zentralen Ergebnisse der drei Theoriesäulen kompilierend, wird abschließend der erreichte Arbeitsstand zusammengefasst und im Hinblick auf die Fragestellungen der hier vorliegenden Untersuchung diskutiert (vgl. Abschnitt 4).



# 1 Die Institution der Kindertagesstätte

Kindertagesstätten haben sich im Laufe ihrer Geschichte immer im Spannungsfeld von politischen Wandlungsprozessen, gesellschaftlichen Anforderungen, Familienbildern, Erziehungsvorstellungen und dem pädagogischen Diskurs dynamisch entwickelt (Grell 2013; Franke-Meyer 2011; Reyer 2006).

In der neueren Vergangenheit hat die Veränderungsdynamik jedoch erheblich zugenommen. Dies geht so weit, dass einige Autoren, in Anlehnung an Kuhn, von einem „Paradigmenwechsel“ sprechen (Tietze, Viernickel (Hrsg.) 2007, S.9). Auch wenn diese Darstellung in Anbetracht der erheblichen Implikationen der Kuhnschen Sicht auf wissenschaftlichen Wandel überzogen scheint (ebd. 1976, S. 187 – 221), kann dennoch festgehalten werden, dass es aktuell unbestreitbar eine ganze Zahl von umfangreichen Wandlungsprozessen oder Trends gibt (Viernickel, Voss, Mauz 2017, S. 17; Asmussen 2012, S. 10; Stöbe-Blossey 2010, S. 9). Diese bewegen sich auf ganz unterschiedlichen organisationalen Ebenen und sind in einschlägigen Handbüchern, Überblicksartikeln und Lehrwerken (Ruppin (Hrsg.) 2015; Strehmel, Ulber 2017; Stamm, Edelmann (Hrsg.) 2013; Fried, Roux (Hrsg.) 2013; Fialka 2011; Neuß (Hrsg.) 2012; ebd. (Hrsg.) 2010; Saracho, Spodek (Hrsg.) 2006; Gerspach 2006; Fthenakis (Hrsg.) 2003; Fried et al. 2003) gut dokumentiert. Einige der Wandlungsprozesse sollen hier nachgezeichnet werden, um so einen institutionellen Bezugsrahmen für die hier vorliegende Untersuchung zu konzeptualisieren. Auswahleitend war dabei der Bezug zur Fragestellung der Arbeit, die einen Fokus auf die organisationale Ebene der Kindertagesstätte impliziert. Im Fokus steht dabei die folgenden drei Trends:

1. Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen
2. Professionalisierungstendenzen im elementarpädagogischen Feld
3. Kindertagesstätten als Non-Profit-Unternehmen

Der erste Trend basiert auf der 1990 erfolgten Änderung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Bamler, Schönberger, Wustmann 2010, S. 40 f.).

Neben dem schon vorher bestehenden Betreuungs- und Erziehungsauftrag heißt es in § 22: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, *Bildung* und Betreuung des Kindes.“ (§ 22, Absatz 3, Satz 1, Hervorhebung nicht im Original). Vor diesem Hintergrund hat sich der Auftrag der Kindertagesstätten verschoben. Dieser Wandlungsprozess muss bei der später erfolgenden Strategieformulierung (Seitz 2014, S. 25 f.) im Kontext der Entwicklung der Balanced Scorecard (Kaplan, Norton 1996, S.9) berücksichtigt werden.

Gegenstand des zweiten Trends sind Professionalisierungsbestrebungen innerhalb der elementarpädagogischen Diskussion (Böhm, Jungmann, Koch 2017). Diskutiert wird, neben anderen Vorschlägen, wesentlich eine Akademisierung des Berufsfeldes (Altermann et al. 2015). Die Balanced Scorecard als ein Instrument des Managements von Kindertagesstätten kann dabei einen Beitrag zur Professionalisierung leisten, indem durch sie organisationale Ziele transparent gestaltet, bestehende Arbeitsweisen mehrperspektivisch betrachtet und beschrieben sowie Leistungswirkungen der Arbeit in den Blick genommen werden (Kleindienst 2017, S. 58 – 63).

Der dritte Trend betrifft das Management von Kindertagesstätten. Dieser Diskurs stellt den fachlichen Rahmen für das Instrument der Balanced Scorecard dar und wird daher hier am breitesten beleuchtet. Während der Großteil der Publikationen, insbesondere der älteren Arbeiten, sich mit dem Konzept der Qualität in der Elementarpädagogik auseinandersetzt (Heid 2000), entstehen gerade in jüngster Zeit eine Reihe von Arbeiten, die einen eher übergreifenden Sozialmanagement-Aspekt (Wendt 2017) in den Fokus stellen. Neben praxeologischen Publikationen (zum Beispiel: Möller, Möller 2016; Fialka 2011) sind in diesem Kontext eine Reihe wissenschaftlicher Analysen (zum Beispiel: Ulber, Strehmel 2017; Nentwig-Gesemann, Nicolai, Köhler 2016) entstanden. Diese sind fachliche Bezugspunkte für die Entwicklung und Anwendung des Instrumentes der Balanced Scorecard in Kindertagesstätten.

Die genannten Trends werden im Folgenden detailliert in Einzelkapiteln (vgl. Abschnitte 1.1 – 1.3) dargestellt. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung des erreichten Diskussionsstandes (vgl. Abschnitt 1.4).

## 1.1 Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen

Die Hinzunahme des Bildungsauftrages als Ziel elementarpädagogischer Arbeit hat eine ganze Reihe von Änderungen im elementarpädagogischen Feld nach sich gezogen. So haben die Bundesländer auf der Basis von Vorgaben der Kultusministerkonferenz Bildungspläne entwickelt in denen sie den Bildungsbegriff konkretisieren, Inhaltsfelder für Bildungsprozesse beschreiben und didaktische Hinweise für die konkrete Bildungsarbeit im Rahmen der Kindertagesstätte geben (Keller 2009, S. 58). Einen prägnanten Überblick hierzu gibt von Bülow (2011, S. 21)<sup>2</sup>. Basis dieser politischen Bemühungen sind wesentlich zwei wissenschaftliche Diskurse:

1. Bildungsbegriffe in der Elementarpädagogik
2. Konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung des Bildungsauftrages

Beide Diskurse sollen im Folgenden in zwei Teilkapiteln dargestellt und diskutiert werden (vgl. Abschnitte 1.1.1 – 1.1.2).

### 1.1.1 *Bildungsbegriffe in der Elementarpädagogik*

Ein Ringen um einen angemessenen Bildungsbegriff für die Elementarpädagogik findet im deutschsprachigen Begriffsraum statt (Hopf 2012, S. 23). Es handelt sich um ein heterogenes Forschungsfeld (Stieve 2013, S. 58 – 63), welches hier entsprechend der Überlegungen von Grochla in vier Positionen zergliedert werden soll (ebd. 2008, S. 89 – 126).

Für Schäfer ist Bildung genuin die Tätigkeit eines Individuums, genauer eines sich selbst bildenden Menschen (ebd. 2011 A, S. 27). In Anlehnung an die Position Humboldts verweist er in diesem Zusammenhang auf ein Bildungsverständnis, welches im Kern als ein sich in Beziehung Setzen einer Person mit der dinglich-physikalischen, der sozialen und der eigenen inneren Welt charakterisiert werden kann (ebd. 2011 B, S. 14 f.). Bildung in diesem Sinne kann aus seiner Sicht als ein Prozess

---

<sup>2</sup> Bei der Bewertung dieser Vorgänge muss bedacht werden, dass die rechtliche Kodifizierung des Bildungsauftrages sicherlich ein Novum darstellt. Aus pädagogischer Sicht kann jedoch konstatiert werden, dass schon Fröbel im 19. Jahrhundert den Kindergarten als eine Bildungsinstitution konzipiert hat (Berger 2000, S. 10 f.).

der Hervorbringung und Gestaltung des eigenen Subjekts verstanden werden (ebd. 2011 A, S. 28).

Laewen entwirft ein ähnliches Bildungsverständnis. Auch für ihn ist Bildung immer Selbstbildung, also eine genuine Tätigkeit des Individuums (ebd. 2002, S. 17). Noch stärker als in der eben skizzierten Position Schäfers hebt er dabei die individuelle Konstruktionsleistung des Subjekts im Bildungsprozess hervor (ebd. 2002, S. 53). In diesen Kontext wird nun im Gegensatz zu Schäfer auch der Erziehungsbegriff integriert:

*„Die (Neu-) Bestimmung von Bildung als Konstruktionsleistung der Kinder (...), verlangt konsequenterweise eine (Neu-) Bestimmung von Erziehung als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung von konstruierender Aneignung.“ (ebd. 2002, S. 73)*

In einer weiteren Akzentverschiebung zu der erstgenannten Position Schäfers hebt Laewen die Interaktion der Kinder mit den pädagogischen Fachkräften expliziter hervor. Sie ermöglichen so, über das Konzept der Erziehung, Selbstbildungsprozesse bei den Kindern (ebd. 2002, S. 84 f.). Auch bei der Frage der Bildungsinhalte ergibt sich eine Differenz. In Analogie zu Schäfer nennt er zwar ebenfalls keine konkreten Inhaltsfelder. Über seine Denkfigur der zugemuteten Inhalte – gemeint ist hier ein Prozess der reflektierten Inhaltsauswahl – ermöglichen Andres und Laewen den pädagogischen Fachkräften jedoch eine größere gestalterische Einflussnahme (ebd. 2011, S. 126 – 131).

Eine der vorherigen Position sehr ähnliche Ansicht vertritt Liegle. Auch für ihn ist der bestimmende Modus eines frühkindlichen „Subjekt-Welt-Bezuges“, verstanden als eine „Invarianz“ in der Bildungsbiographie des Menschen (ebd. 2006, S. 94 f.), das Konzept der „Selbstbildung“ (ebd. 2006, S. 95). Erziehung hat in diesem Kontext eine unterstützende Funktion (ebd. 2006, S. 99). Auch hier kommt den pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, die Umwelt so zu gestalten, dass Selbstbildungsprozesse möglich werden. In diesem Zusammenhang verweist er auf die dinglich-physikalische und auf die soziale Welt (ebd. 2006, S. 99 f.).

Neben der spezifischen Kritik an den Ansätzen aus der Perspektive einer im weiteren Textverlauf noch zu klärenden sozialkonstruktivistischen frühkindlichen Bildungstheorie (Gisbert 2004, S. 38 – 44) können zwei zentrale Schwachstellen der Selbstbildungsansätze identifiziert werden: Dabei kann zunächst auf das Problem der Blindheit gegenüber gesellschaftlichen Disparitäten verwiesen werden. Selbstbildung im Sinne

der oben genannten Ansätze führt, so die Überlegung, zu einer Zementierung sozialer Ungleichheiten im Bildungsprozess:

*„Das klingt alles recht sympathisch und kinderfreundlich (gemeint sind hier die Selbstbildungsansätze, Anmerkung des Verfassers). Aber das klingt nur so. Denn kinderfreundlich sind Selbstbildungsansätze<sup>3</sup> nicht, zumindest sind sie das nicht für alle und zu allen Kindern aus allen sozialen Schichten.“ (Grell 2010, S. 155, Hervorhebungen im Original).*

Durch die Orientierung am Konzept der Selbstbildung ergibt sich ein weiteres, eher strukturell gelagertes Problem: Dieses zeigt durch ein erhebliches Maß an Diskontinuität betreffend der Ziele, Formate und Inhalte von Bildungsprozessen (Carle 2011, S. 95), da schulische Bildungsprogramme in der Regel eher einer instruktiv-formalisierten Pragmatik folgen (Wellenreuther 2008).

Fthenakis entwickelt seine Konzeption in deutlicher Abgrenzung zum Ansatz der Selbstbildung (ebd. 2004, S. 390). Bildung vollzieht sich vor diesem Hintergrund als sozialer Vorgang, „(...) der in einem spezifischen Kontext stattfindet, und an dem, neben Kindern und Fachkräften auch Eltern und andere Erwachsene aktiv beteiligt sind.“ (ebd. 2003, S. 27) Bildung als Vorgang der Selbstbildung sieht er als eine „(...) unzulässige Reduktion der Komplexität von Bildungsprozessen (...)“ (ebd. 2004, S. 36) an. Dabei wird von einem aktiven Kind ausgegangen, dass „(...) seine Entwicklung, sein Lernen und seine Bildung ko-konstruiert.“ (ebd. 2003, S. 26) So wird ein sozialkonstruktivistisches Bild von Bildung vorgeschlagen, welches Fthenakis Dahlberg und Moos entlehnt (Stieve 2013, S. 62 f.). Bildung ist damit nicht mehr, wie bei den vorher skizzierten Ansätzen, ein genuin individueller Vorgang, sondern konstituiert sich wesentlich im sozialen Austausch mit anderen (Dahlberg 2004, S. 27 – 29). Entsprechend wird Interaktion als umfassendes didaktisches Mittel dargestellt. In diesem Kontext wurden in der jüngeren Vergangenheit umfangreiche Forschungsbemühungen vorgelegt (Weltzien et al. 2017; Wertfein, Wildgruber (Hrsg.) 2017; Wadepohl et al. 2016; Weltzien 2014;

---

<sup>3</sup> Für Grell ist auch der sozialkonstruktivistische Ansatz von Fthenakis, der weiter unten im Textverlauf dargestellt wird, ein Selbstbildungsansatz (ebd. 2010, S. 155). In Anbetracht der erheblichen inhaltlichen Differenzen zwischen den bislang vorgestellten Ansätzen der Selbstbildung und dem Ansatz von Fthenakis in Bezug auf den Bildungsbegriff und die Gestaltung elementarpädagogischer Bildungssettings wird diese Auffassung im Rahmen dieser Arbeit nicht geteilt.

König 2010). Im weiteren Gegensatz zu den vorher genannten Ansätzen zeichnen sich die Überlegungen von Fthenakis durch eine größere Nähe zu curricularen Verankerungen aus (Fthenakis 2003, S. 29 f.). Eine Chance im Kontext dieser Überlegungen besteht in dem größeren Gestaltungsspielraum für die pädagogischen Fachkräfte, insbesondere in Bezug auf die Inhaltsauswahl und die didaktischen Formate von Angeboten. Offen bleibt dagegen die Frage, wie innerhalb dieser Konzeption der subjektbezogene, kontemplative Aspekt von Bildungsprozessen abgebildet werden kann.

### *1.1.2 Konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung des Bildungsauftrages*

Stand im vorherigen Abschnitt die Analyse unterschiedlicher Bildungsbegriffe in der Elementarpädagogik im Vordergrund, so soll hier weiter nach Möglichkeiten der Gestaltung elementarpädagogischer Bildungsangebote gefragt werden. Zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertagesstätten liegen national und international eine Vielzahl von Konzeptionen vor (zur Orientierung: Aden-Grossmann 2011).

Aus diesen werden im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zwei aktuell besonders breit diskutierte Konzeptionen herausgegriffen: der Situationsansatz nach Zimmer (2007) und das Early-Excellence-Konzept (Whalley 2008).

Entgegen der Darstellung von Gisbert (2004, S. 46 – 50) erscheint es wenig zutreffend von dem Situationsansatz zu sprechen. Vielmehr gibt es unterschiedliche Spielarten situativer Ansätze (Asmussen 2013, S. 57 f.). Auch in der Praxis zeigen sich nach der Analyse von Colberg-Schrader und Krug unterschiedliche Realisierungsformen (ebd. 1999, S. 87 – 89). Im Folgenden soll auf den Situationsansatz nach Zimmer (2007; ebd. 2000) eingegangen werden. Kernannahme des Situationsansatzes ist die Ablehnung curriculärer Überformungen kindlicher Bildungsprozesse. In Abgrenzung von einem solchen als dekontextualisiert beschriebenen Bildungsprozess rückt der Alltag der Kindertagesstätte, insbesondere in seinen sozialen Vollzügen, in den Fokus der Bildungsarbeit (ebd. 2000, S. 96). Dieser wird in der Formulierung Schäfers „(...) pädagogisch aufgewertet.“ (ebd. 1997, S. 72) Für diesen Perspektivwechsel hin zur Lebenswelt der Kinder (Preissing, Heller (Hrsg.) 2009, S. 42) wird programmatisch der Begriff der Situation gewählt (Zimmer 2007, S. 29).

Für die konkrete pädagogische Arbeit wird das folgende Vorgehen vorgeschlagen: In einem ersten Schritt gilt es Schlüsselsituationen zu identifizieren. Hierunter können, nach Colberg-Schrader und Krug, Inhaltsfelder aus dem alltäglichen Lebensvollzug der Kinder verstanden werden, die auf der Basis einer diskursiven Entscheidung der pädagogischen Fachkräfte von zentraler Bedeutung sind und den Kindern Grundeinsichten ermöglichen (ebd. 1999, S. 79). Ausgehend von den übergeordneten Zielen der „Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und lernmethodischen Kompetenz“ (Preissing, Heller (Hrsg.) 2009, S. 14 – im Original als Aufzählung formatiert) werden nun konkrete Bildungsziele formuliert und auf dieser Basis ein pädagogisches Angebot, zum Beispiel ein Projekt, konzipiert. Es folgt eine abschließende Reflexionsphase (Zimmer 2007, S. 27 f.).

Der Ansatz wurde von Wolf, Becker und Conrad in einer breit angelegten Studie evaluiert. Insgesamt konnten in diesem Rahmen positive, die Wirksamkeit des Ansatzes stützende Ergebnisse erzielt werden (ebd. 1999, S. 271 – 282). Trotz dieser Evaluation bleiben zwei zentrale Kritikpunkte bestehen. Zum einen ist der Zentralbegriff des Ansatzes, der Terminus der Situation, unbestimmt (Fthenakis 2000, S. 116). Zum anderen verweist Schäfer auf die sehr enge Verknüpfung des Ansatzes mit dem des sozialen Lernens. In der Folge gerät die eigenständige Beschäftigung mit einem Gegenstand um seiner Selbstwillen aus dem Blick (ebd. 1997, S. 68).

Als zweiter Ansatz soll hier auf das Early-Excellence-Modell hingewiesen werden. Dieses wurde in Corby (Großbritannien) entwickelt (Whalley 2008, S. 21). Es basiert wesentlich auf den Ergebnissen des EPPE<sup>4</sup>-Programms (Siraj-Blatchford et al. 2010). Der Ansatz kann durch folgende Merkmale charakterisiert werden:

1. Gemeinwesenorientierung der Angebote: Kindertagesstätten werden in diesem Zusammenhang zu Familienzentren, die eine Vielzahl von Hilfs- und Unterstützungsangeboten, wie beispielsweise Erziehungsberatung, Elterntreffs, Schuldnerberatung, Sprechzeiten einer Kinderärztin beziehungsweise eines Kinderarztes, unter einem Dach vereinen (Kölsch-Bunzen 2011, S. 32 – 34).
2. Intensive Zusammenarbeit mit den Eltern: Ziel ist es, das die pädagogischen Fachkräfte „(...) mit Eltern auf gleicher Augenhöhe

---

<sup>4</sup> EPPE: Effective Preschool and Primary Education Project

zusammenarbeiten.“ (Kölsch-Bunzen 2011, S. 29). Dazu wird ein Instrument, der „Pen Green Loop“ vorgeschlagen, in dessen Zentrum es darum geht, Beobachtungen zu reflektieren, um so gemeinsam eine maximal entwicklungsförderliche Umwelt für die Kinder zu gestalten (Karkow, Kühnel 2008, S. 38).

3. Individualisierte Bildungsangebote für die Kinder: Ausgangspunkt der Bildungsangebote ist die gezielte Individualbeobachtung der Kinder beim Spiel (Kölsch-Bunzen 2011, S. 21) im Sinne eines qualitativ-interpretierenden, prozessbezogenen Verfahrens (Leu 2011, S. 16). Dazu werden verschiedene Instrumente vorgeschlagen. Ein besonderes Gewicht in den Darstellungen erhält dabei die Beobachtung von sogenannten „Schemata“ – verstanden als wiederkehrende abstrakte Handlungsmuster in Anlehnung an Piaget (Edelmann 2011, S. 53 – 63). Auf dieser Basis werden dann individuell passende und herausfordernde Bildungsangebote geplant. Zur Dokumentation wird das Instrument des „Lernkreises“ herangezogen (Kölsch-Bunzen 2011, S. 27 – 29).

Im Vergleich mit dem Situationsansatz fällt der deutlich umfassendere Charakter des Early-Excellence-Modells auf. Dabei überzeugt zum einen die Selbstverpflichtung zur Excellence, das heißt hier zu einer möglichst optimalen Förderung der Kinder, zum anderen die Integration unterschiedlicher Hilfeangebote in die Kindertagesstätte. Kritisch bleibt anzumerken, dass der Ansatz der Schemata-Beobachtung (vgl. oben) wenig schlüssig ist: Zum einen wird in diesem Zusammenhang umfassend auf Piaget rekurriert, der aus der Sicht der modernen Entwicklungspsychologie heute vielfach kritisiert werden muss (Mietzel 2002, S. 187 – 195). Zum anderen ist das Beobachtungsergebnis verfahrensbedingt stark reduktionistisch. Es erscheint begrenzt plausibel auf dieser Basis konkrete Bildungsangebote zu planen (Steudel 2008, S. 99 f.). Darüber hinaus wird der Aspekt der Öffnung der Kindertagesstätte unter einer stark sozialpädagogischen Perspektive im Sinne einer gemeinwesenorientierten Arbeit (Kalayci 2002, S. 83 f.) diskutiert. Dabei werden Chancen einer Öffnung im Sinne einer Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern verpasst, wie sie beispielsweise von Rieder in Bezug auf Museen entwickelt werden (ebd. 2011).

## 1.2 Professionalisierungstendenzen im elementarpädagogischen Feld

Die Frage der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, verstanden als ein Prozess der Hervorbringung eines Berufes mit bestimmten Strukturmerkmalen (zum Beispiel genuiner gesellschaftlicher Auftrag, wissenschaftliche Leitdisziplin, wissenschaftlich orientierte, lange Ausbildungszeit) – einer Profession (Nittel 2004, S. 344 – 347) – wird nach einer ersten kürzeren Phase Ende der sechziger Jahre (Schmidt 2005, S. 713) seit der Jahrtausendwende wieder intensiv diskutiert (Ebert 2003, S. 348). Im Fokus steht dabei insbesondere die Frage, welche Wissensbestände pädagogische Fachkräfte zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen benötigen (Böhm, Jungmann, Koch 2017, S. 15 f.). Im Mittelpunkt der Kritik steht dabei der Beruf der Erzieherin beziehungsweise des Erziehers. Dieser entwickelte sich mit der Trennung von Erwerbs- und Familienarbeit (Oberhuemer, Schreyer 2010, S. 67). Im Zuge der Mädchenschulreform in Preußen im Jahr 1908 wurde er als ein zweijähriger Ausbildungskurs im Anschluss an die allgemeinbildende Schule eingerichtet. Dieser enthielt sowohl theoretische als auch praktische Anteile (Lundgreen 2011, S. 27). Während nach der ideologischen Deklassierung der Ausbildung im Nationalsozialismus in der deutschen Demokratischen Republik die Ausbildung auf Hochschulniveau fortgeführt wurde, griffen die Verantwortlichen in der Bundesrepublik auf die alten Strukturen zurück (Dippelhofer-Stiem 2003, S. 14 f.). Neben den genannten Ausbildungskursen kennzeichnete diese die Idee einer „Mütterlichkeit“:

*„In den 50er und 60er Jahren gab es einen hohen Anteil an ungelerten Kräften in Kindergärten, weil die Vorstellung von Kindergartenarbeit bei vielen Trägern von der Ansicht geprägt war, dass diese Arbeit Frauen kraft der ihnen innewohnenden Mütterlichkeit leisten können.“ (Derschau, Thiersch 1999, S. 23)*

Im Zuge der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre in der Bundesrepublik wurde der Fachlichkeitsaspekt gestärkt. So konnten auf der Basis einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz, die noch heute bestehenden Fachschulen für Sozialpädagogik gegründet werden, an denen dann nicht mehr Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, sondern Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet wurden. Inhaltlicher Bezugspunkt blieb die bereits erwähnte Mädchenschulreform in Preußen aus dem Jahr 1908 (Lundgreen 2011, S. 28). Eine solche Ausbildung

erscheint heute vielen Protagonistinnen und Protagonisten nicht mehr als zeitgemäß. Hiervon ausgehend haben sich zwei Professionalisierungsstrategie herausgebildet:

1. Professionalisierung durch Akademisierung
2. Professionalisierung durch Spezialisierung

Beide Strategien sollen hier im Kontext von zwei Teilkapiteln beschrieben werden (vgl. Abschnitte 1.2.1 – 1.2.2).

### 1.2.1 *Professionalisierung durch Akademisierung*

Auch wenn die skizzierte Ausbildung der Erzieherin beziehungsweise des Erziehers im Feld weiterhin den Regelfall im Berufsfeld darstellt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 31), werden deren Kenntnisse und Fähigkeiten breit kritisiert (Oberhuemer, Schreyer 2010, S. 81 – 87). Argumentiert wird in diesem Kontext, dass eine durchschnittlich dreijährige schulische Ausbildung mit niedrigen Zugangsvoraussetzungen (König, Pasternack 2008, S. 35 – 38) nicht ausreicht. Dabei können folgende Argumentationsweisen unterschieden werden:

1. Inhaltlich-konzeptionell: Hier wird auf die neuen Anforderungen, zum Beispiel den Bildungsauftrag der Kindertagesstätte (vgl. Abschnitt 1.1.1.) oder die Notwendigkeit der Einführung von Verfahren zu Qualitätssicherung und -entwicklung (vgl. Abschnitt 1.1.3.3.), verwiesen. Diese erhöhten Anforderungen müssen sich auch in der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte wieder spiegeln (Thole 2010, S. 206 – 208).
2. Professionstheoretisch: Hier wird auf die Spezifika des Handelns pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten verwiesen (Alt-ermann et al. 2015, S. 12). Pasternack führt diesen Gedanken systematisch aus. Er begründet die Notwendigkeit eines Hochschulstudiums durch strukturelle Merkmale der Tätigkeiten der elementarpädagogischen Fachkräfte, wie die Nichtfinalisierbarkeit pädagogischer Prozesse und die Notwendigkeit zur Interpretation unter Bedingungen der Unsicherheit bei gleichzeitigem situativem Handlungszwang. Er führt aus, dass die erforderlichen Fähigkeiten besonders gut durch die Bearbeitung von „Normkonflikten“, wie sie für Hochschulen typisch sind, entwickelt werden

können. Unter diesen versteht er strukturelle Spannungen, wie beispielsweise die zwischen Forschung und Lehre (ebd. 2008, S. 37 – 40).

3. International vergleichend: In diesem Zusammenhang wird auf das europäische Ausland verwiesen. (Schmidt 2011, S. 150 – 153). So ist die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte international regelhaft hochschulisch organisiert (Oberhuemer 2008, S. 54 – 60). Die Anhebung auf ein hochschulisches Niveau in Deutschland wäre damit eine Angleichung.
4. Empirisch: Saracho und Spodeck kommen auf der Basis eines Reviews verschiedener empirischer Studien zu folgendem Schluss: „(...) that Early childhood teachers at least with a Bachelor’s degree (...) are most effective and provide better quality of early childhood programs.“ (ebd. 2006, S. 427) Aus der anderen Richtung argumentiert, zeigen sich in zahlreichen deutschen Studien Defizite der schulischen Ausbildung im Hinblick auf den bei den Erzieherinnen und Erziehern erreichten Grad des Professionswissens (Aktionsrat Bildung 2012, S. 62 – 64). Von Bülow untersuchte die subjektiven Bildungstheorien pädagogischer Fachkräfte. Deren Analyse zeigt eine weitgehende Negierung des Fachdiskurses und eine starke Orientierung an Alltagsvorstellungen (ebd. 2011, S. 141 – 146). Am Beispiel des Handlungsfeldes von Beobachtung und Dokumentation konkretisiert, stellen Ruppin et al. fest, dass die „(...) Kompetenzen der Akteure (...) als kaum anknüpfungsfähig an die Ansprüche der Verfahren bewertet (...)“ werden müssen (ebd. 2015, S. 147).

Vor diesem Hintergrund sind in der Bundesrepublik eine Vielzahl von elementarpädagogischen Studiengängen eingerichtet worden. Die Angebote unterscheiden sich formal im Hinblick auf deren Aufbau sowie inhaltlich im Hinblick auf das skizzierte Verständnis von Kindheitspädagogik erheblich (Viernickel 2008, S. 127 – 133). Organisatorisch werden sowohl grundständige als auch aufbauende Studiengänge angeboten (Klaudy, Schütz, Stöbe-Blossey 2014, S. 5). Aktuell existieren in der Bundesrepublik 141<sup>5</sup> unterschiedliche Angebote. Altermann et al. untersuchten im Rahmen einer qualitativen Studie die Eingliederung der Absolventinnen und Absolventen in das Praxisfeld. Dabei zeigten sich trotz einer stärker theoretischen Ausbildung keine Integrationsprobleme. Im Vergleich zu

---

<sup>5</sup> [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de) (04.12.2017/14:00 Uhr)

den fachschulischen Kolleginnen und Kollegen arbeiten die akademisch ausgebildeten Kräfte stärker wissenschaftsbezogen. In der Regel hatten sie jedoch keine Leitungsposition inne. Begründet wurde dies durch fehlende Berufspraxis. Von Trägerseite gibt es zwar ein Interesse an den Absolventinnen und Absolventen. Unterhalb der Leitungsebene ist jedoch keine gezielte Einstellungsstrategie im Sinne einer Bevorzugung der Akademikerinnen und Akademiker vor den Fachschulabsolventinnen und -absolventen sichtbar (ebd. 2015, S. 35 – 37).

### 1.2.2 Professionalisierung durch Spezialisierung

Dieser Professionalisierungstrend betrifft insbesondere das Arbeitsfeld der Krippe. Hier ist es in der jüngsten Vergangenheit zu einem erheblichen Ausbau der Betreuungsplätze gekommen (Neuß, Lorber 2013, S. 19 – 24), der nach aktuellen Berechnungen vermutlich auch noch weiter anhalten wird (Rauschenbach, Schilling, Meisner-Teubner 2017, S. 16 – 18).

Basis dafür ist die Änderung des § 24 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Dort heißt es in Absatz 2, Satz 1:

*„Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege.“*

Die Argumente für diesen Krippenausbau können nach Jooß-Weinbach in drei Cluster eingeteilt werden: volkswirtschaftliche Überlegungen, kindbezogene Argumente und rollentheoretische Begründungen (ebd. 2012, S. 11). In den Kontext der volkswirtschaftlichen Überlegungen gehören Studien, die die besondere Wirksamkeit früher Bildungsinvestitionen herausarbeiten (Pfeiffer, Reuß, 2008, S. 35 – 40) oder auch Grundbildung als wesentlichen Faktor langfristig günstiger wirtschaftlicher Prognosen identifizieren (Apolte, Funcke 2008, S. 220). Das zweite Cluster enthält kindbezogene Argumente, wesentlich die Betonung spezifischer und ertragreicher Bildungsprozesse im Alter von Null- bis Dreijährigen (Gutknecht 2012, S. 16 – 25). Der Krippenausbau kann darüber hinaus durch eine „(...) steigende Frauenerwerbstätigkeit, die einen erhöhten Bedarf an Betreuungsplätzen (...)“ erfordert, begründet werden (Esch et al. 2006, S. 10). Dagegen stehen auch kritische Stimmen: Ein Beispiel ist hierbei die Position der „Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung

(DPV)“. Sie weisen in ihrer Stellungnahme auf die Wichtigkeit von Bindungsprozessen hin: Lange, frühe und pädagogisch nicht ausreichend reflektierte sowie bearbeitete Trennungen von den Eltern können aus ihrer Sicht zu Beeinträchtigungen in der seelischen Gesundheit der betreuten Kinder führen (ebd. 2008).

Dieser Ausbau der Krippenplätze hat innerhalb der Elementarpädagogik zu einer zweiten Professionalisierungstendenz geführt, die als eine Spezialisierung des Personals auf bestimmte Zielgruppen – hier den Bereich der null- bis dreijährigen Kinder – gelesen werden kann. In diesem Zusammenhang kann auf eine kleinere Zahl von Arbeiten verwiesen werden.

Nentwig-Gesemann und Neuß beschreiben die „Kernkompetenzen“ (ebd. 2012, S. 229) frühpädagogischer Fachkräfte. In diesem Zusammenhang verweisen sie auf vier zentrale Fähigkeiten im Sinne von wünschenswerten Kompetenzen: die Nutzung des Konzepts der sensitiven Responsivität nach Gutknecht (2012), die Fähigkeit sich gemeinsam mit den Kindern anderen Dingen und Dritten zuzuwenden, eine auf der Betonung von Ressourcen beruhende Beobachtungs- und Handlungsweise sowie eine „Forschende Haltung“ (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 20) gegenüber der Welt (Nentwig-Gesemann, Neuß 2012, S. 229 – 231).

Ein Blick auf die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte wird in dem Projekt „Profis in Krippen“ unternommen. Im Mittelpunkt steht hier eine Diskursanalyse auf deren Basis zehn Studienmodule für eine umfassende Thematisierung frühpädagogischer Inhalte in elementarpädagogischen Studiengängen expliziert werden (Viernickel 2011, S. 22 – 35).

Schäfer weist in kritisierender Absicht in seiner Analyse der Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften darauf hin, dass eine alleinige „(...) Akademisierung der Ausbildung der Erzieherinnen (...)“ (ebd. 2010, S. 41) wenig zielführend ist. Vielmehr bedarf es zusätzlich zum Erwerb von Professionswissen einer fortlaufenden Reflexion der eignen Erziehungskonzepte, verstanden als „(...) mehr oder weniger abgestimmte Reihe von Handlungsmustern, die sich als Vorlagen anbieten, wenn entsprechende Situationen auftauchen.“ (ebd. 2010, S. 39) Damit erhält der Ansatz des biographischen Lernens (Pech 2006), hier verstanden im Sinne Schäfers als eine Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungs-, Bildungs- und Berufsbiographie (ebd. 2010, S. 38f.), einen besonderen Stellenwert.

Die einzige empirische Untersuchung, die sich direkt mit dem Handeln von pädagogischen Fachkräften in Krippen befasst, legt Jooß-Weinbach vor. Anhand einer qualitativen Vorgehensweise analysiert sie,

*„(...) wie Erzieherinnen in der Krippe vor dem Hintergrund bestimmter Bedingungen das Arbeitsbündnis mit den jungen Kindern gestalten, wie sie handeln und wie es dazu kommt, dass sie auf eine bestimmte Art und Weise handeln.“ (ebd. 2012, S. 17)*

Als Ergebnis kann sie auf deutlich diverse Einflüsse und Bedingungen des Handelns frühpädagogischer Fachkräfte hinweisen. Die Autorin arbeitet in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Personenmerkmalen der frühpädagogischen Fachkräfte (zum Beispiel Berufsbiographie, eigene Erziehungs- und Bildungsvorstellungen), der strukturellen Rahmenbedingungen (zum Beispiel „Ordnungsstrukturen der Einrichtung“) und der Kindmerkmale (zum Beispiel aktuelle Interessen) für das resultierende „Arbeitsbündnis“ zwischen Kind und frühpädagogischer Fachkraft heraus. Auf dieser Basis kann sie Gelingens- (zum Beispiel: „Gewährung von Entwicklungszeit“) und Scheiternsbedingungen (zum Beispiel: „restriktiv-kontrollierender Stil“) für eben diese Arbeitsbündnisse identifizieren (ebd. 2012, S. 205). Kritisch bleibt anzumerken, dass bei der Interpretation dieser Ergebnisse der sehr geringe Stichprobenumfang (ebd. 2012, S. 51 f.) kaum reflektiert wird.

### **1.3 Kindertagesstätten als Non-Profit-Unternehmen**

In den vergangenen 15 Jahren hat sich eine neue Sichtweise auf Kindertagesstätten etabliert, die diese als Non-Profit-Unternehmen beschreibt und Ansätze und Techniken des Sozialmanagements als übergreifende organisationale Steuerungsinstrumente (Wendt 2017) einsetzt.

Im Rahmen dieses Abschnittes sollen zentrale Eckpfeiler der Diskussion nachvollzogen und reflektiert werden. Der Gang der Argumentation ist dabei dreistufig aufgebaut. In einem ersten größeren Textteil werden zentralen Begrifflichkeiten und Zusammenhänge erläutert (vgl. Abschnitt 1.3.1). Diesen Überlegungen folgend sollen skizzenhaft, im Sinne eines Überblickes, wesentliche Managementfelder in der Kindertagesstätte dargestellt werden (vgl. Abschnitt 1.1.3.2). Abschließend wird eines dieser Managementfelder, das der Qualitätssicherung und -entwicklung, exemplarisch breiter beschrieben und analysiert (vgl. Abschnitt 1.1.3.3).

### 1.3.1 *Kindertagesstätten im Kontext von Überlegungen aus dem Umfeld des Sozialmanagements*

Kindertagesstätten sind Einrichtungen mit einem spezifischen pädagogischen Auftrag. Fixpunkt ist dabei auf einer juristischen Ebene die Trias aus der „(...) Erziehung, Bildung und Betreuung (...)“ (§ 22, Absatz 3, Satz 1, KJHG) der Kinder. Dabei bilden Kindertagesstätten ein Unterstützungssystem für Familien (§ 22, Absatz 2, Gliederungspunkte 2 und 3, KJHG). Abstrakter formuliert: Kindertagesstätten erbringen auf der Basis rechtlicher Vorgaben bestimmte soziale Leistungen (Stoll 2008, S. 22 – 31) für Kinder und Familien.

Vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells in der sozialen Arbeit (Brinkmann 2010, S. 97 f.) hat sich eine unternehmerische Sichtweise auf Kindertagesstätten etabliert. In dieser Logik werden die Einrichtungen, trotz öffentlicher oder freier Trägerschaft (Fthenakis et al. 2009, S. 13 – 15) und überwiegend kommunaler Finanzierung (Sell 2004, S. 375 – 377), zu weitgehend autonomen Einheiten mit relativ großem Gestaltungsspielraum (Altrichter, Heinrich 2006, S. 51 – 53). Kindertagesstätten können vor diesem Hintergrund als Non-Profit-Unternehmen bezeichnet werden. Unter einem Unternehmen soll in dieser Arbeit zunächst – nach Becker – eine spezifische gesellschaftliche Institution verstanden, die Interessenträgern dazu dient bestimmte, wesentlich monetäre, Ziele zu erreichen (ebd. 2010, S. 16). Neben einigen Ähnlichkeiten zum Profit-Bereich – verwiesen sei hier exemplarisch auf eine formale Organisation der Prozesse oder auch auf die systematische Profilierung von Kindertagesstätten auf einem Markt (Wöhrle 2003, S. 99), wird in der einschlägigen Literatur als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zum Wirtschaftsbereich auf die Zielperspektive verwiesen. Im Vordergrund steht nicht Gewinnerzielung und -maximierung, sondern die Leistungserbringung, das heißt die Umsetzung der Organisationsziele (Klug 2013, S. 13). Die in diesem Zusammenhang stehenden Überlegungen und Tätigkeiten können als Sozialmanagement begriffen und gestaltet werden – verstanden als „(...) die Anwendung eines ökonomischen Kalküls unter den spezifischen Bedingungen (...) von Einrichtungen der sozialen Arbeit.“ (Merchel 2001, S. 27) Sozialmanagement ist damit nicht einfach die Anwendung betriebswirtschaftlicher Überlegungen im Feld der sozialen Arbeit. Vielmehr bedarf es einer kontextspezifischen Modifikation. Die Begründungen hierfür sind vielfältig. Beispielhaft sei hier verwiesen auf die besondere Komplexität der Leistungserbringung, welche nach Luhmann und Schorr wesentlich durch ein „Technologiedefizit“ (ebd. 1982, S.

15) gekennzeichnet ist. Eine solche Managementperspektive ist im Kontext der sozialen Arbeit nach Schwarz, Purtschert und Giroud wesentlich durch drei Merkmale gekennzeichnet: eine „Marketingorientierung“, mit dem Ziel systematisch eine bestimmte Qualität in der Dienstleistung zu erreichen und zu kommunizieren, eine „Zukunfts- und Zielorientierung“ – verstanden als die vorrausschauende Ausrichtung der Organisation auf die Bedürfnisse der Klienten – und eine „Effizienzorientierung“, also den Versuch die zur Verfügung stehenden Mittel möglichst wirkungsvoll im Sinne der Zielerreichung einzusetzen (ebd. 1996, S. 32).

### 1.3.2 *Wesentliche Managementfelder in Kindertagesstätten*

Für eine Kindertagesstätte können, einer funktionalen Managementperspektive (Schreyögg, Koch 2010, S. 7) folgend, in Anlehnung an Strehmel und Ulber, wesentlich fünf Managementfelder, verstanden als Kristallisationspunkte des Nachdenkens und Handelns von Führungskräften, identifiziert werden:

1. Personalführung
  2. Qualitätssicherung und -entwicklung
  3. Organisationsentwicklung
  4. Umfeldgestaltung
  5. Verwaltung
- (ebd. (Hrsg.) 2017)

Dabei muss jedoch betont werden, dass diese Managementfelder nicht disjunkt sind, sondern in deren theoretischer Modellierung und auch in der Bearbeitung entsprechender praktischer Problemlagen ineinandergreifen. Im Folgenden sollen die Handlungsfelder im Einzelnen beschrieben werden.

Ad 1: Nach Lieber kann Personalführung als ein Prozess verstanden werden „(...) bei dem eine Führungskraft das Handeln, Denken und Fühlen der Mitarbeiter (...) im Hinblick auf die gemeinsame Erreichung von Unternehmenszielen (...) zu beeinflussen und zu steuern versucht.“ (ebd. 2007, S. 5) In diesem Zusammenhang sind sowohl strukturelle Aspekte (zum Beispiel Anreizsysteme oder Modelle der Arbeitsorganisation) als auch soziale Austauschvorgänge im Sinne einer interaktionellen Personalführung (zum Beispiel Zielvereinbarungen oder Personalgespräche) von Bedeutung (Zink, Ehrlich 2007, S. 24). Im Kontext von Non-