

„Unser Kind geht in die Waldorf-Kita“ - Eine Elternbefragung im Kontext der externen Evaluierungen des Berliner Bildungsprogramms

Axel Föllner-Mancini & Jürgen Peters

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

I. Ausgangssituation

Die vorliegende Studie bildet den Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung der externen Evaluationen der Waldorfkindergärten in Berlin. Diese fanden im Rahmen der Qualitätsvereinbarung für Tageseinrichtungen (QVTAG) statt und wurden mit dem Berliner Bildungsprogramm (BBP) zur Qualitätsentwicklung- und -sicherung seit 2010 eingesetzt. Die Evaluationen wurden von der *Confidentia - Gesellschaft zur Förderung der institutionellen Eigenverantwortung* mit Sitz in der Schweiz durchgeführt. Dabei kam ein Evaluationskonzept zum Zuge, das in Kooperation mit der Stiftung Wege zur Qualität entwickelt wurde und neben der obligatorischen Ausrichtung am Berliner Bildungsprogramm sensibel für die didaktischen Ansätze und Motive der Waldorfpädagogik ist. So konnte gewährleistet werden, dass die evaluierten 28 Berliner Kindergärten ihrem Selbstverständnis gemäß handelten.

Confidentia und die Stiftung *Wege zur Qualität* beauftragten im Einvernehmen mit der Bundesvereinigung der Waldorfkindergärten e.V. das Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn mit der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluationen.

Der dreiphasige Evaluationszyklus innerhalb eines sechsjährigen Prozesses (2012-2018) und die gegenseitig sich ergänzenden Evaluationsschwerpunkte (BBP plus eigenes Profil Waldorfpädagogik; Selbstverwaltung im Delegationsmodus) erfordern von Kitas eine Mehrleistung, sollen ihnen aber auch (gegenüber anderen zugelassenen Evaluationskonzepten) einen Zusatznutzen bringen: ein thematisch gegliedertes, zeitnahes Feedback und daraus hervorgehende nachhaltige Stärkung der Entwicklungs- und Selbstkorrekturkräfte der Kita im Interesse sämtlicher Beteiligten (Kinder, Eltern, MitarbeiterInnen, Träger der Kitas).

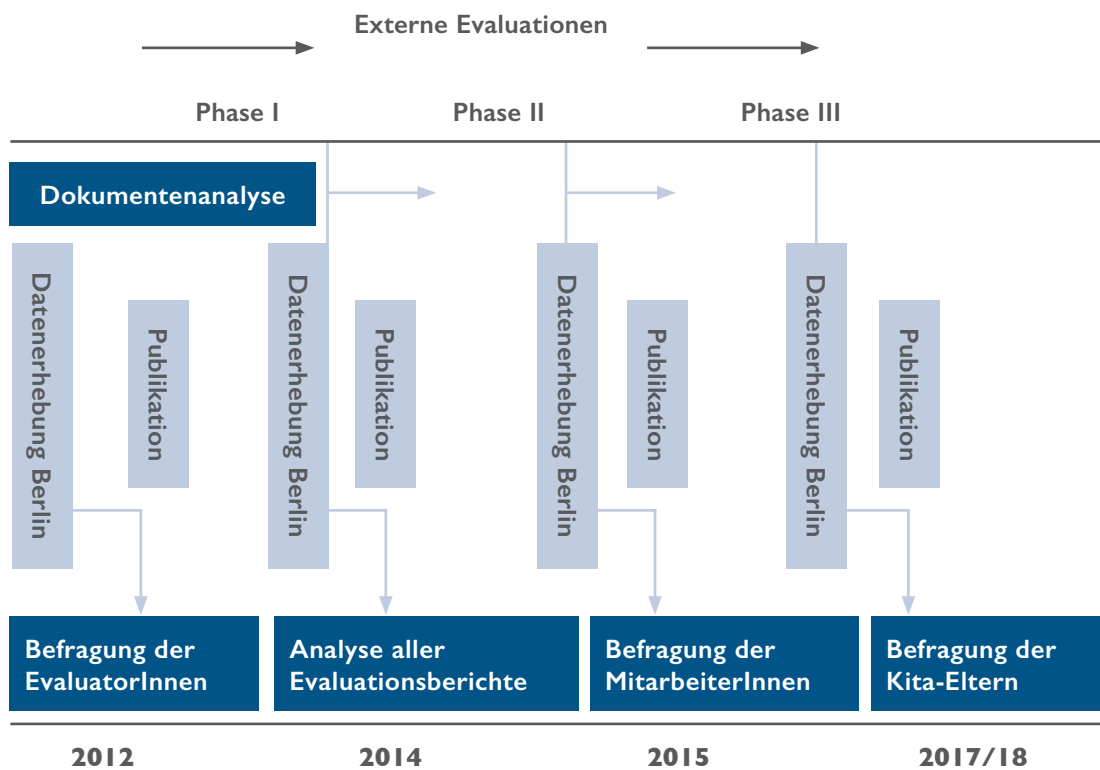
2. Allgemeine Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Wissenschaftliche Begleitung gilt heute als selbstverständlicher Bestandteil von Erwachsenenbildung. 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 (formativer Evaluationsansatz).

Die systematisch ermittelten Ergebnisse werden stets zeitnah zurückgemeldet und können so für die weitere Ausgestaltung und für Problemlösestrategien verwendet werden. Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Evaluationsprojektes im Rahmen des BBP verknüpften sich folgende Ziele:

- Das Berliner Bildungsprogramm formuliert Qualitätskriterien für Kitas und ist gleichzeitig offen für erweiternde, innovative Entwicklungskonzepte. Damit war die Chance gegeben, dem je eigenen (hier: waldorfpädagogischen) Profil zu einer fachlichen 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 suchte darzustellen, wie in den Evaluationsprozessen gemäß *Confidentia / Wege zur Qualität* die Konzeption, Realisierung und Bewertung pädagogischer Expertise in jedem der 28 Berliner Waldorfkindergärten gelingt und/oder welche Probleme dies behindern.
- Inwieweit die Stärkung der Selbstverwaltungskompetenz von Kitas im Rahmen des Evaluationsprogramms gelingt oder ob ggf. Desiderata bestehen (z.B. Mitarbeitersituation, Belastungen durch knappe Zeitkontingente, finanzielle Ausstattung etc.), lässt sich ebenso im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung analysieren und sollte entsprechend dokumentiert werden.

Die wissenschaftliche Begleitung der Evaluationen gliederte sich über sechs Jahre in drei Phasen und berücksichtigte damit das von der *Confidentia* vorgeschlagene Konzept. Das folgende Schema gibt Aufschluss über die Chronologie und die Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung:



Schema 1: Chronologie der wissenschaftlichen Begleitung

Neben den Fragebogen-Erhebungen erfolgten Interviews, Gruppengespräche und Interventionen mit den Auftraggebern der Studie, sowie Darstellungen und Diskussionen mit Vertretern der Träger, der Bundesvereinigung der Waldorfkinderergärten e.V. und mit Repräsentanten des Berliner Bildungsprogramms (im Schema nicht dargestellt).

3. Ziele der vorliegenden Studie

Die wissenschaftliche Begleitung hat im Wesentlichen die Evaluationsprozesse dokumentiert, die Perspektiven und Bewertungen der daran Beteiligten analysiert und die jeweiligen Ergebnisse zeitnah zur Verfügung gestellt. Dies bezog vor allem die Menschen mit ein, die unmittelbar oder mittelbar an der pädagogischen Arbeit bzw. deren Evaluation partizipierten. Die vorliegende Untersuchung erzeugt dagegen den interessierten „Blick von außen“. Da die Eltern als Auftraggeber der pädagogischen Arbeit oder als Klienten der Einrichtungen fungieren, sind ihre Urteile maßgeblich.

Deshalb war es für die wissenschaftliche Begleitung von Belang, wie die Qualität der Pädagogik erlebt wird (von Eltern und Kindern) und wie die Evaluationsprozesse in den Kindergärten eingeschätzt werden.

Die Befragung der Eltern der Berliner Waldorfkinderergärten wurde ab Herbst 2017 mittels eines Fragebogens durchgeführt.

Der Fragebogen enthielt die folgenden thematischen Abschnitte:

- I. Wahl des Kindergartens
- II. Zufriedenheit der Kinder
- III. Einschätzungen zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten
- IV. Einschätzungen zur vorschulischen Erziehung und Kompetenzförderung
- V. Kommunikation und Zusammenarbeit
- VI. Erfahrungen mit der Evaluation
- VII. Öffnungszeiten – Tagesabläufe
- VIII. Gesamteinschätzungen
- IX. Personenbezogene Angaben

4. Stichprobe

Die Erhebung erfolgte online, wobei der Link über die jeweiligen Kindergärten an die eigene Elternschaft versendet wurde. Von etwa der Hälfte der Berliner Waldorfkinderergärten konnte die genaue Elternzahl ermittelt werden, woraus sich dann auf die insgesamt 28 Einrichtungen hochgerechnet eine Gesamtheit von $n=890$ ergab. Vorbereitet wurde die Erhebung ab Februar 2017 (Konstruktion des Fragebogens, Durchführung eines Pre-Tests, Abstimmung mit den Trägern und den Kindertagesstätten, der Vereinigung der Waldorfkinderergärten Berlin/Brandenburg, der Stiftung Wege zur Qualität / Confidentia). Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 28.11. 2017 bis zum 20.2. 2018. Insgesamt wurde der Fragebogen 320-mal aufgerufen, davon ließen sich 263 Fragebögen sinnvoll auswerten, was einem verwertbaren Rücklauf von 30,0% entspricht.

Die personenbezogenen Angaben sind in Abbildung 1 dargestellt:

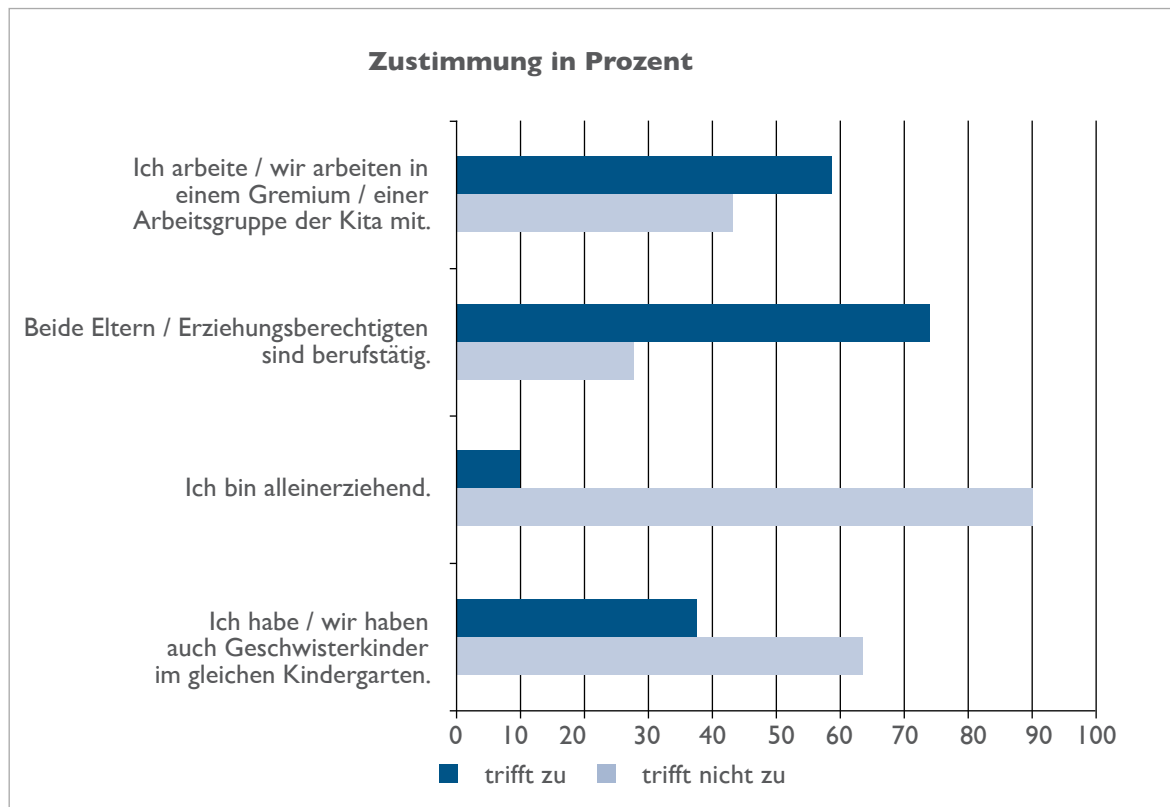


Abb. 1: Personenbezogene Angaben (n=248)¹

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass der Anteil der Eltern, die an einem Gremium im Kindergarten mitarbeiten höher ist als derjenigen Eltern, die nicht in einem Gremium mitarbeiten. Mit 57,3% ist dieser Anteil außerordentlich hoch, was als Ausdruck einer starken Identifikation mit dem jeweiligen Kindergarten gewertet werden kann. Da es sich nicht um eine Vollerhebung handelt und sich Personen mit stärkerer Identifikation vermutlich eher an der Umfrage beteiligt haben, ist nicht auszuschließen, dass hier durch die Positivauswahl eine Verzerrung vorliegt. Aber auch die nächsten beide Ergebnisse sind überraschend: Laut Meldung des Berliner Tagesspiegel² vom 24.05.2016 sind rund ein Drittel aller Berliner Familien alleinerziehend, der Bundesdurchschnitt liegt nach Angaben des Statistischen Bundesamts³ bei etwa 19%. Damit liegt der Wert von 10,1% bei der vorliegenden Stichprobe weit unter dem Durchschnitt. Dies trifft auch in Hinsicht auf die Doppeltbeschäftigung beider Eltern zu. Während bei den Eltern der Berliner Waldorfkinderergärten bei rund einem Viertel der Familien nicht beide Eltern beschäftigt sind, liegt der Bundesdurchschnitt nach einer Allensbach-Studie von 2015⁴ nur bei 17%. Die zeitlichen Ressourcen von Eltern der Berliner Waldorfkinderergärten sind damit insgesamt etwas besser als dies im Bundesdurchschnitt der Fall ist.

Für etwas mehr als die Hälfte der Befragten (54,4%) kam nur ein Waldorfkinderergarten in Frage, bei den übrigen war dies nicht der Fall. Da anzunehmen ist, dass diese beiden Gruppen sich in Hinblick auf Motive und Erwartungen unterschieden, wurden die Antworten auch nach diesen beiden Gruppen differenziert. Im Ergebnisteil wird auf diese Differenzierung unter diversen Perspektiven eingegangen.

1. 15 Personen haben die Befragung vor der letzte Seite abgebrochen
 2. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/alleinerziehend-in-berlin-die-hauptstadt-der-minifamilien/13605352.html> (letzter Zugriff: 19.4.18)
 3. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2010/Alleinerziehende/pressebroschuere_Alleinerziehende2009.pdf;jsessionid=4744A1111449102E5E6E26FC5AD99F9A.cae2?__blob=publicationFile
 4. Zitiert nach Spiegel: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/so-teilen-deutsche-eltern-die-arbeit-auf-allensbach-studie-a-1042242.html>

II. Ergebnisteil

1. Motive für die Wahl des Kindergartens

Bei der Abfrage nach den Motiven konnten die Eltern zwischen mehreren Alternativen wählen, wobei auch Mehrfachnennungen möglich waren. Zusätzlich wurden sie in einer offenen Abfrage nach weiteren Motiven befragt. Die Ergebnisse der Auswahlfrage sind in Abb.1 dargestellt.

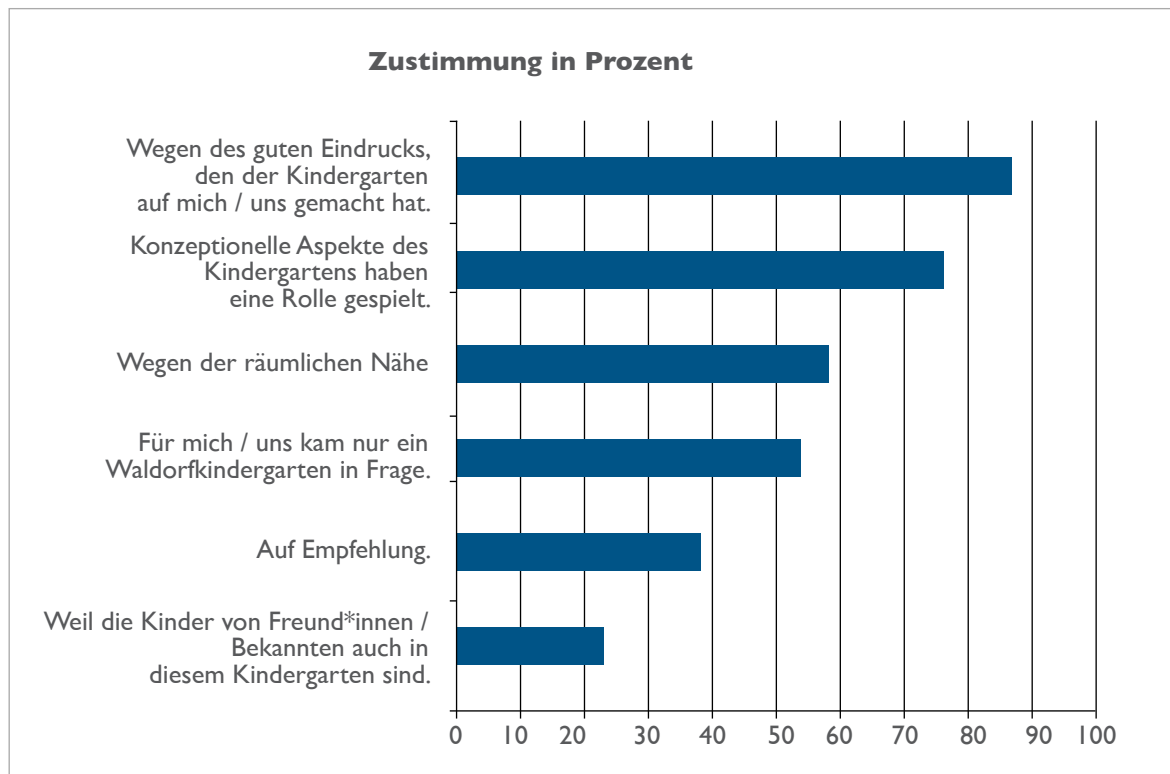


Abb. 2: Motive für die Wahl des Kindergartens (Mehrfachnennungen waren möglich) (n=263)

Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass intrinsische Motive wie der Gesamteindruck der Kita (86,7%) und konzeptionelle Motive (76%) eine wesentlich größere Rolle für die Wahl des Kindergartens gespielt haben als die räumliche Nähe (58,2%) oder der Kontakt über Kinder von Bekannten (25,5%). Für etwas mehr als die Hälfte (54,4%) kam nur ein Waldorfkindergarten in Frage. Immerhin 38,4% sind auf Empfehlung in den Kindergarten gekommen.

Eine Differenzierung nach dem Merkmal, ob nur ein Waldorfkindergarten für die Wahl in Frage kam oder nicht, ergibt das folgende Bild:

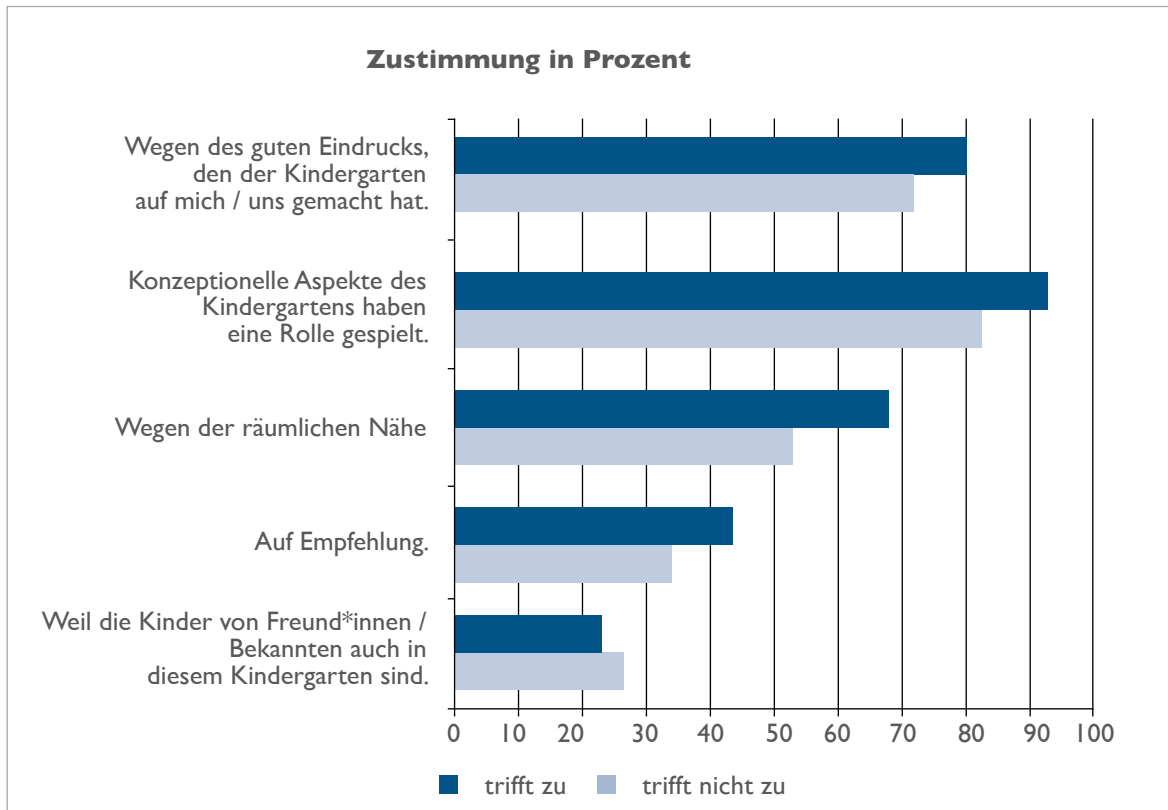
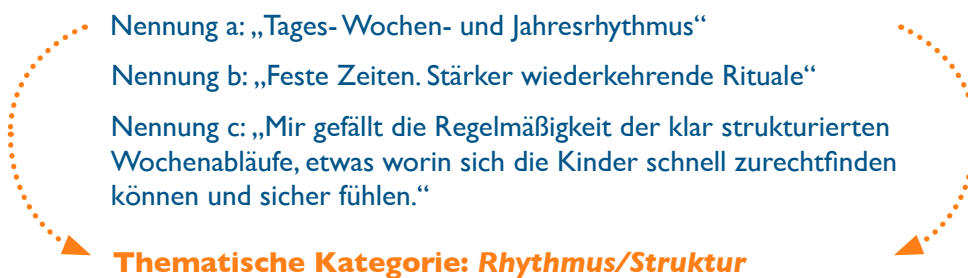


Abb. 3: Motive für die Wahl des Kindergartens differenziert nach „nur ein Waldorfkindergarten kam in Frage“ (n=263)

Die Motive derjenigen Eltern, die sich bereits im Vorfeld für einen Waldorfkindergarten entschieden hatten unterscheiden sich demnach von denjenigen der übrigen Eltern, abgesehen davon, dass die letzteren die Kriterien etwas „strenger“ in Anschlag gebracht haben. Allein die räumliche Nähe scheint bei der zweiten Gruppe deutlich mehr Gewicht gehabt zu haben.

Eltern, die bestätigt haben, dass konzeptionelle Aspekte die Wahl des Kindergartens beeinflusst hat, konnten diese Aspekte im Rahmen einer offenen Frage näher erläutern. So konnten 99 Antworten gesammelt werden, die mindestens einen Begriff, öfter aber einen Kurz-Satz oder eine Serie von Begriffen umfassten. Um eine systematische Auswertung zu erreichen, wurden die vielfältigen Aussagen übergeordneten thematischen Kategorien zugeordnet. Die Anzahl der Kategorien bzw. ihre Reihenfolge lässt Schlüsse auf gewählte Präferenzen zu. Die Bildung einer solchen thematischen Kategorie soll hier kurz beispielhaft aufgezeigt werden:



Schema 2: Kategorienbildung

Die 99 Nennungen beinhalten zum Teil mehrere Aspekte, die unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können. Dabei nimmt „Rhythmus/Struktur“ mit 41 Nennungen eine Vorrangstellung ein. Es ist also vor allem das Erlebnis einer klaren Ausrichtung auf sich wiederholende und damit Orientierung vermittelnde Tätigkeiten oder Ereignisse, die das Leben im Waldorfkindergarten gliedern. Dies gilt nach Meinung einiger Eltern sowohl im „Mikrokosmos“ des einzelnen Tages, wie auch im „Makrokosmos“ des Jahreslaufs, der in seiner Rhythmik und den darin aufscheinenden qualitativen Naturaspekten nachvollzogen wird. Rhythmus und Struktur werden dabei manchmal als einzelne Momente benannt, öfter aber auch als sich ergänzende Qualitäten gesehen, die im Blick nach außen bildhaft inszeniert werden (Gestaltung der Jahresfeste) und dem Kind nach innen Halt geben.⁵

Mit 41 Nennungen qualifizierten die Eltern die Kategorie „Fördernde Aktivitäten/Spiel“ als gleichrangig zur Kategorie „Rhythmus/Struktur“. Hier lassen sich Tätigkeiten subsumieren, die sowohl im Innenbereich des Kindergartens (singen, Reigen tanzen, backen, erzählen, malen etc.) wie auch im Garten bzw. Außenbereich geschehen (klettern, pflanzen, ernten, graben etc.). Mehrfach unterstreichen Eltern die Bedeutung dieser Aktivitäten dadurch, dass sie diese abgrenzen von mediengestützten Spielen oder Tätigkeiten. Vereinzelt Äußerungen deuten allerdings hier auf ein Desiderat hin: der Umgang mit Medien dürfe auch im Waldorfkindergarten nicht gänzlich fehlen. Mehrheitlich scheint man den Gesichtspunkt „Förderung“ vor allem dort zu sehen, wo naturnahes, wiederholendes Spielen im Gruppenzusammenhang initiiert wird oder das freie Spiel (allein oder zu mehreren Kindern) zur Entfaltung gelangt. Die Förderung der Sinne und der motorischen Fähigkeiten ihrer Kinder haben Eltern ebenfalls im Blick, wenn sie die Aktivitäten in der Einrichtung beurteilen.

Unter der Kategorie „Ernährung“ lassen sich 23 Nennungen zusammenfassen. An den Äußerungen kann man ablesen, dass die Eltern dem Kindergarten ein Bewusstsein für gesunde Mahlzeiten zuschreiben. Die Wahl der Lebensmittel (oftmals aus biologischem oder biodynamischem Anbau) wird ebenso hervorgehoben, wie die eigene Küche, in der die Mahlzeiten zubereitet werden („bestes Essen in bester Qualität“ – so lautet eine Äußerung). Dabei gibt es Kindergärten, die bevorzugt vegetarisches und/oder veganes Essen anbieten und dabei die Elternwünsche berücksichtigen.

Dass auch hier ein Qualitätsmerkmal von Waldorfkindergärten in den Einschätzungen der Eltern aufscheint, ist wahrscheinlich der hohen „Passung“ zwischen *dieser* Elternschaft und *diesem* Typus von Kindergärten zuzuschreiben; denn es ist bekannt, dass sich die Waldorfpädagogik seit ihren Anfängen an Produkten orientiert, die aus anthroposophischer Forschung stammen (in Medizin, Therapie, Landwirtschaft, Architektur u.a.). Während in unserer Befragung eine statistisch nicht repräsentative, hohe Zufriedenheit mit der Qualität der Ernährung in den Berliner Waldorfkindergärten seitens der Elternschaft konstatiert wird, kommt die Bertelsmann Stiftung hinsichtlich der Versorgung von Kitas in der Bundesrepublik zu anderen Schlussfolgerungen. In einer repräsentativen Studie (Stand 2014) an 1082 Kindergärten bundesweit zeichnet sie das Bild eines durchgehenden qualitativen Mangels im Bereich „Ernährung“ auf. Insgesamt verfehlen die Einrichtungen die Standards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung deutlich. So bieten 81% der Kitas zu wenig Salat und Rohkost an; 88% der Einrichtungen verteilen zu wenig Obst. Auch Fisch findet sich lediglich in 30% der Kitas in befriedigendem Maße, während in 74% der Kindergärten zu oft Fleisch und Wurstwaren auf dem Essensplan stehen.⁶

Mit dem Begriff „Professionalität“ ist eine weitere Kategorie bezeichnet, die mit n=22 eine ähnlich hohe Anzahl von Nennungen aufweist, wie „Ernährung“. Damit werden Äußerungen zusammengefasst, die sich auf die Tätigkeiten der ErzieherInnen, ihr Berufsethos, das Organisationstalent und die individuelle Betreuung der Kinder beziehen. Exemplarisch seien einige Äußerungen wiedergegeben:

5. Die konzeptionelle und praktische Arbeit zu rhythmischen Abläufen kennzeichnet die Waldorfkindergärten seit ihren Anfängen. Gegenwärtig nimmt die Bedeutung dieser Ansätze auch in akademischen Diskursen zu. Vgl. Hannelore Kleemiß (2011): Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Ebenso Gerhard Zeilinger (2014): Rhythmus – Puls des Lebens. Persönlichkeitsstärkung unserer Kinder durch Rhythmusarbeit.

6. Vgl. Ulrike Arnes-Azevédo, Ulrike Pfannes, Ernestine Tecklenburg (2014) (Hg): Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland. Status quo und Handlungsbedarfe. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Isst_Kita_gut.pdf (Zugriff 10.05.2018)

- a_p) „Die Erzieher erweckten den Eindruck, dass sie ihrer Arbeit aus Überzeugung nachgehen (das wurde dann auch bestätigt).“
- b_p) „Alle verrichten Arbeiten während die Kinder spielen, z.B. Laub rechen, Kartoffeln schälen, die Erzieher stehen nicht herum und quatschen oder rauchen.“
- c_p) „Der achtsame, individuelle Umgang mit jedem Kind.“
- d_p) „Gut ausgebildete, sensible, reflektierte, einfühlsame Erzieherinnen. - -In öffentlichen Kindergärten sind viele Erzieher bemüht, aber übersehen völlig ihre Vorbildfunktion.“

Interessant erscheint hier vor allem, dass Eltern die erlebte Atmosphäre im Kindergarten mit Qualitäten eines Habitus in Verbindung bringen, der von den meisten ErzieherInnen – bei aller individuellen Unterschiedlichkeit – repräsentiert wird. Das Erlebnis gleichförmiger Haltungen in den Ausprägungen: „Zeit geben für Eingewöhnung und Spiel“, „Sinnhaftes soll erlebbar werden“, „Rhythmus ist gesund“, „die eigene Tätigkeit kann Vorbild sein“ u.a. scheinen den Stil der Kindergärten zu prägen. Das liest man in einigen Äußerungen als Subtext mit und auch dies ließe sich mit der Kategorie „Professionalität“ verknüpfen. Allerdings wird das in einigen wenigen Äußerungen auch konterkariert. Wenn eine Passung zu den habituell dargelebten Regeln zwischen ErzieherInnen und elterlichen Vorstellungen nicht vorliegt, dann werden diese Formen als verfestigte Einseitigkeit erlebt. Zum Beispiel:

„Die dogmatische Reglementierung. Wir nehmen den Kindergarten als geradezu `sektenhaft` wahr. Individualität unerwünscht! `ALLE sitzen gerade beim Essen! ALLE gehen jetzt auf Toilette! ALLE...`“

Dass Eltern ihre Kinder als individuell gefördert erleben, kommt in sechs Nennungen der Kategorie „Individualität“ zum Ausdruck:

- a_p) „Kinder werden als einzelne kleine Wesen behandelt“
- b_p) „Das Kind wird als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen“
- c_p) „Das Kind alters- und wesensgemäß entwickeln lassen“
- d_p) „ganzheitliche Betrachtung des Kindes“
- e_p) „Die Achtsamkeit und Achtung vor der individuellen Entfaltung und Entwicklung des Kindes“
- f_p) „Individueller Umgang mit jedem Kind“

Mit dem Aspekt „Individualität“ ist natürlich ein weithin gültiges Ideal der modernen Zivilisation angesprochen, das in keiner pädagogischen Institution vernachlässigt werden darf. Das Ideal schwingt durchaus in Äußerungen implizit mit, so dass von einer Erlebniskomponente gesprochen werden kann, die nicht unbedingt explizit gemacht werden muss. Es ist auch eine angestrebte ganzheitliche Betrachtung des Kindes mit einer ihm geltenden individuellen Wahrnehmung in Einklang zu bringen. Einige Eltern scheinen dabei die Entfaltung der Kräfte und Impulse des Kindes, denen man Raum und Zeit gibt, als individuelle Förderung zu verstehen („das Kind alters- und wesensgemäß entwickeln lassen“).⁷

Da die Eltern auch die Gelegenheit erhielten, „sonstige Gründe für die Wahl des Waldorfkinder Gartens“ anzuführen, ergibt sich hier eine zweite Rangfolge. Beantwortet wurde diese Frage mit n=40 Nennungen. 34 Äußerungen ließen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- 1) Professionalität (n=11)
- 2) Eigene Erfahrung mit der Waldorfpädagogik (n=11)

7. Hier ist anzumerken, dass das Ideal der Förderung von Individualität sich einerseits auf das vorhandene Potenzial der Entfaltung eines jeden Kindes beziehen kann (und soll). Andererseits kann man auch von jeweils individuellen biografischen Faktoren sprechen, die jedes Kind in die soziale Gemeinschaft bereits einfließen lässt und die dort auch respektiert werden müssen. Darauf hat das Berliner Bildungsprogramm im Bereich der internen Evaluation hingewiesen, die jede Kita absolviert: „(Die ErzieherInnen)...verständigen sich darüber, dass jedes Kind mit seinen psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Merkmalen und weiteren individuellen Voraussetzungen vielseitige Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in den gemeinsamen Prozess einbringen kann, unterschiedliche Lernwege geht und vielseitige Anregungen braucht.“ Vgl. Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (Hg): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Berlin 2015, S. 18

3) Anspruchsvolle Innen- und Außengestaltung (n=8)

4) Ernährung (n=4)

Auffallend ist die Kategorie *Eigene Erfahrung mit der Waldorfpädagogik*. Da sie zahlenmäßig relativ stark vertreten ist, aber hier erstmalig – und zwar in „zweiter Reihe“ - genannt wird, ergibt sich eine latente Sinnfigur. Denn einerseits wird ein bestimmender biografischer Faktor ins Feld geführt. Andererseits wird dieser aber den Sachgründen und expliziten Bewertungen für die Wahl der Einrichtung (erste Antwort-Serie) nachgeordnet. Damit erscheint die Rationalität und Bewusstheit der Entscheidung als ausschlaggebender Faktor.

Als eigene Erfahrung werden familiäre Verhältnisse angeführt, welche die Kenntnis mit der Waldorfpädagogik ermöglichten oder auch unmittelbares Involviertsein durch den ehemaligen Besuch eines Kindergartens und/oder einer Waldorfschule. Diese Faktoren begünstigten dann die Wahl der Kita für das eigene Kind.

2. Zufriedenheit der Kinder aus Elternsicht

Aus Sicht der Eltern fühlen sich ihre Kinder in den Waldorfkindergärten wohl, wie aus Abbildung 3 deutlich wird. Die Skalierung von 1 bis 4 hat hier wie auch im Weiteren die folgende Bedeutung: 1:= „stimme gar nicht zu“, 2:= „stimme eher nicht zu“, 3:= „stimme eher zu und 4:= „stimme voll zu“

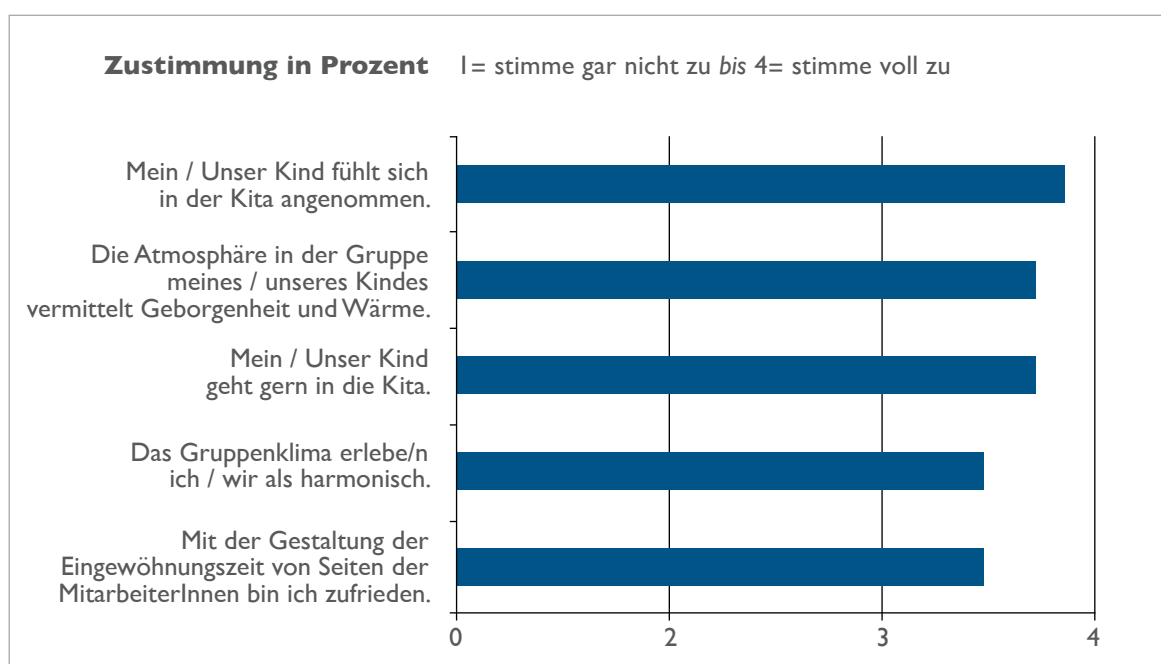


Abb. 4: Zufriedenheit des Kindes im Kindergarten (n=263, Mittelwerte)

Die Einschätzungen in Abbildung 4 bewegen sich im Mittel alle zwischen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“. In Bezug auf das „Angenommen sein“ liegt der Mittelwert mit $m=3,75$ am höchsten. Dies bewerten die Waldorf-orientierten Eltern ($m=3,80$) auch tendenziell noch etwas besser⁸ als die übrigen ($m=3,68$). Signifikant⁹ unterschieden sich die Einschätzungen beider Gruppen in Hinblick auf die Eingewöhnungszeit. Hierbei geben ebenfalls die Waldorforientierten ($m=3,56$) eine positivere Einschätzung ab im Vergleich zu den übrigen ($m=3,35$).

Auch mit den Öffnungszeiten sind die Eltern recht zufrieden, wie aus Abbildung 5 hervorgeht:

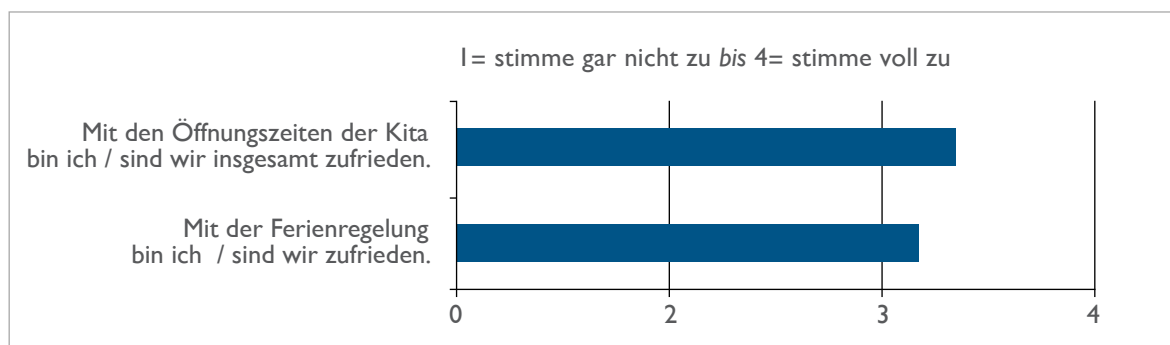


Abb. 5: Zufriedenheit mit den Öffnungszeiten (n=263, Mittelwerte)

Mit der offenen Frage: *Was gefällt Ihrem Kind/Ihren Kindern in der Kita besonders gut?* wird indirekt die Kinderperspektive erhoben. Diese lässt sich nicht immer trennscharf von den Bewertungen der Eltern abheben (außer dort, wo explizit Äußerungen der Kinder wiedergegeben werden). Anteile einer Projektion lassen sich mutmaßlich über eine Wortwahl verorten, die nicht von den Kindern kommen kann („fühlen sich wohl, weil sie respektvoll behandelt und für voll genommen werden“). Insgesamt ist aber die Bemühung erkennbar, die Sichtweise der eigenen Kinder einzunehmen.

Von n=117 Nennungen lassen sich 98 Äußerungen thematisch zuordnen, wobei die Streuung über lediglich drei Kategorien erfolgt:

- 1) Wiederkehrende Aktivitäten (n=42)
- 2) Betreuung durch ErzieherIn (n=35)
- 3) Freies Spiel (n=21)

Die Kategorien 1 und 2 sind wortverwandt mit jenen aus der oben erörterten Antwortfolge zur Frage nach den besonderen Entscheidungsgründen der Eltern für die Wahl der Kita. Während dort mit *Rhythmus/Struktur* eine elaborierte Sicht der Eltern auf die wiederholenden, zeitlich bewusst gegliederten Aktivitäten und Ruhephasen zum Ausdruck kam, wird mit dem Begriff *Wiederkehrende Aktivitäten* eher die kindlich erlebende Perspektive wiedergegeben. Dies wird durch manche Wortwahl der Eltern belegt:

a_{WA}) „Die Geschichten, die Lieder, Eurythmie, die Feier“

b_{WA}) „Fingerspiele, Eurythmie, Lieder, Verse“

Auch wenn es Beispiele für die elterliche Übersetzung der kindlichen Äußerung gibt

„Die immer wieder kehrenden Rituale geben unseren Kindern sehr viel Sicherheit und sie bringen viele Lieder und Geschichten mit nach Hause“

akzentuiert die Kategorie 1 die Unmittelbarkeit der Erfahrung. Hier kann man also von einer Passung zwischen kindlicher und elterlicher Einschätzung hinsichtlich der organisierten Aktivitäten ausgehen.

8. $P < 0,08$ entspricht einer Tendenz

9. $P < 0,05$

Ähnlich verhält es sich bezüglich der Erfahrung mit den ErzieherInnen. Die Kinder schätzen aus Sicht ihrer Eltern die Qualität der Betreuung. Die Attribute „liebvoll“, „sich kümmern“, „immer zur Stelle sein“, wenn es nötig ist u.v.m. stehen für eine empathische, wahrnehmende und sorgende Qualität.

Neben den strukturierten Aktivitäten genießen die Kinder offensichtlich auch die dargebotenen Möglichkeiten des freien Spiels im Innen- und Außenbereich des Kindergartens (21 Nennungen).¹⁰

Mit der offenen Frage: *Was gefällt Ihrem Kind/Ihren Kindern weniger gut?* wurden anschließend kontrastierende, kritische Einschätzungen aus mittelbarer Kindersicht erhoben. Von n=84 Äußerungen ließen sich 62 einer Kategorie zuordnen. Sechs Einträge gaben an, nichts benennen zu können (wollen), während 16 Begriffe oder Kurzsätze keiner Tendenz folgten und somit für die Auswertung unberücksichtigt bleiben.

In den meisten Waldorfkindergärten ist es üblich, dass die Kinder nach dem Essen einen Mittagsschlaf machen. Aus diesem Grund sind die Gruppenräume mit Betten ausgestattet, Verdunkelungsmöglichkeiten (Vorhänge) gibt es auch. Den Äußerungen lässt sich entnehmen, dass die Regelung für diese Ruhephase oft kollektiv gilt, also alle Altersgruppen erfasst und auf die unterschiedlichen Gewohnheiten oder Bedürfnisse nicht individuell eingeht.

Dies spiegelt sich in den mittelbar erfassten Rückmeldungen der Kinder wider. Mit n=18 Nennungen zur Kategorie *Mittagsschlaf* wird Kritik laut, die offensichtlich von Eltern mitgetragen wird.

Beispielhaft seien folgende Kommentare wiedergegeben:

a_M) „Mittagsschlaf, auch wenn Kind nicht schläft muss es 2h liegen“

b_M) „Schlafen (Zwang zur Mittagsruhe)“

c_M) „Das obligatorische Schlafen älterer Kinder“

d_M) „Der ‚erzwungene‘ Mittagsschlaf. Kinder müssen bis zur Einschulung im Kindergarten im abgedunkelten Raum eine Stunde still ohne Nebenbeschäftigung ruhen. Das ist für viele Kinder, die nicht einschlafen können, eine Qual“

e_M) „Der Mittagsschlaf ist das einzige wirkliche Problem. - Es gibt Phasen in denen mein zweites Kind nicht in den Kindergarten gehen möchte weil es nicht schlafen will (...)“

Auch in den anderen Äußerungen zu diesem Problemfeld klingt durch, dass es kaum flexible Haltungen bzw. solche Regelungen gibt, die Ausnahmen für jene Kinder schaffen, die aufgrund ihres Alters oder ihrer Bedürfnislage etwas anderes wollen (brauchen) als einen Mittagsschlaf.

Mit ebenfalls n=18 Nennungen ist die Kategorie *Probleme mit anderen Kindern* anzuführen. Die hier angemerken Schwierigkeiten lassen sich allerdings so wenig auf Waldorfkindergärten spezifizieren und dürften so verbreitet sein, dass sich eine nähere Betrachtung erübrigt.

Die Kategorie *Erziehungsmaßnahmen/Regeln* fasst n=12 Äußerungen zusammen. Dabei handelt es sich um Reglementierungen, die in der Erlebnissphäre der Kinder als unangenehm, ungerecht und störend betrachtet werden. Bis auf eine Nennung, die eine latente Kindeswohlgefährdung statuiert und in einer sprachlichen Fassung erscheint, die der Beobachtung oder Bewertung eines Erwachsenen entstammt, lassen sich die anderen Äußerungen auf eine übliche Konfrontation zwischen begründbaren Regeln und gegenläufigen Erwartungen und Wünschen zurückführen.

Auch die vier kritischen Bemerkungen zum Verhalten einzelner ErzieherInnen sind so einzuschätzen. Sie charakterisieren keine Typik.

10. Neben der inzwischen unstrittigen Bedeutung des freien Spiels für die Entwicklung von Intelligenz, Kooperativität, Rolleneinübung und motorische Kompetenz wird zunehmend auf die sozial inkludierende Relevanz in Gruppen mit unterschiedlichen Begabungsniveaus hingewiesen. Vgl. hierzu Ulrich Heimlich: *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. München 2017, Publikation der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (wiff), Bd. 49

3. Einschätzungen zur pädagogischen Arbeit und pädagogische Grundsätze

Das Erleben der Kinder wird damit aus Sicht der Eltern insgesamt sehr positiv eingeschätzt. Wie haben nun die Eltern selbst die pädagogische Arbeit im Kindergarten wahrgenommen? Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 6 und 7 dargestellt.

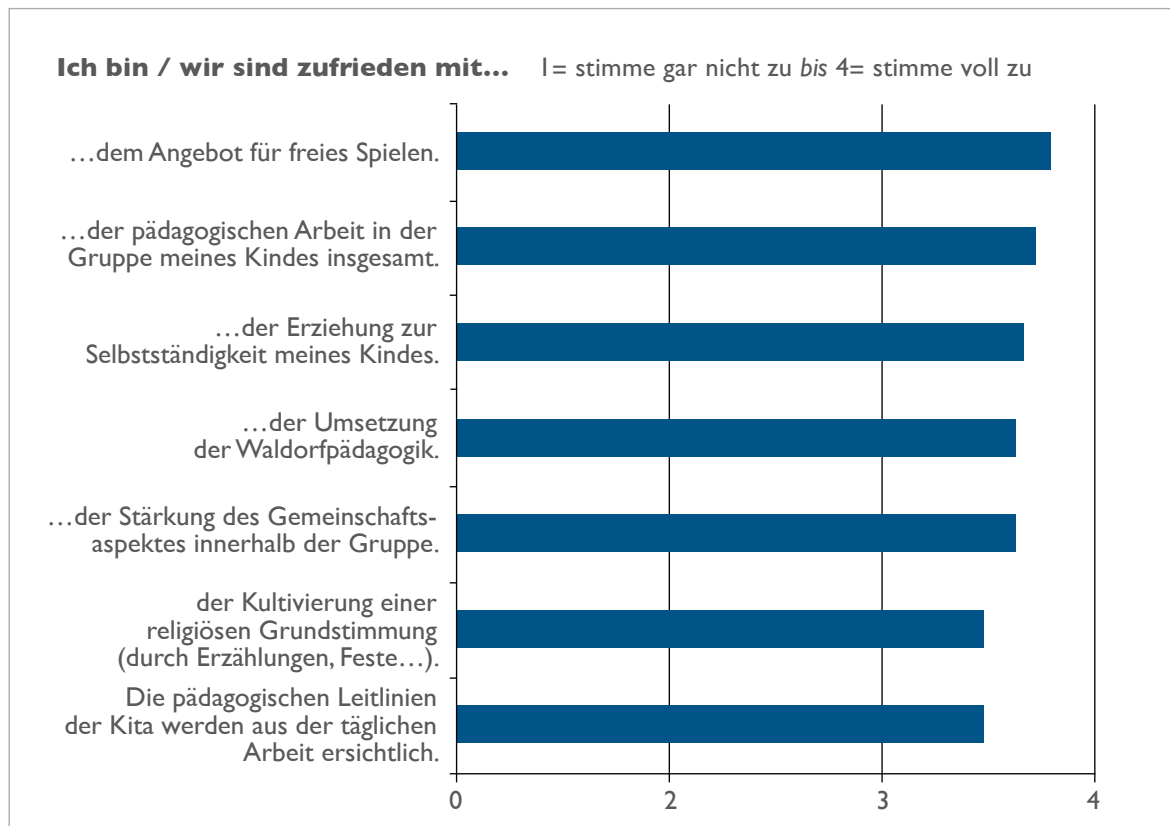


Abb. 6: Einschätzungen der Eltern zur Pädagogischen Arbeit in der Gruppe des Kindes (n=263, MW)

Die Mittelwerte der Einschätzungen liegen bei den Aspekten aus Abbildung 6 alle etwas im Zwischenbereich von „trifft eher“ zu „bis trifft voll“ zu. Die Aussagen wurden dabei nach dem Grad der Zustimmung sortiert. Diejenigen Eltern, für die nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, zeigten bei zwei Antworten ein signifikant positiveres Antwortverhalten: Sie waren einerseits zufriedener mit der Umsetzung der Waldorfpädagogik (Mittelwertdifferenz: 3,61 zu 3,4) und andererseits vertraten sie verstärkt die Auffassung, dass die pädagogischen Leitlinien aus der täglichen Arbeit ersichtlich seien (Mittelwertdifferenz: 3,59 zu 3,37).

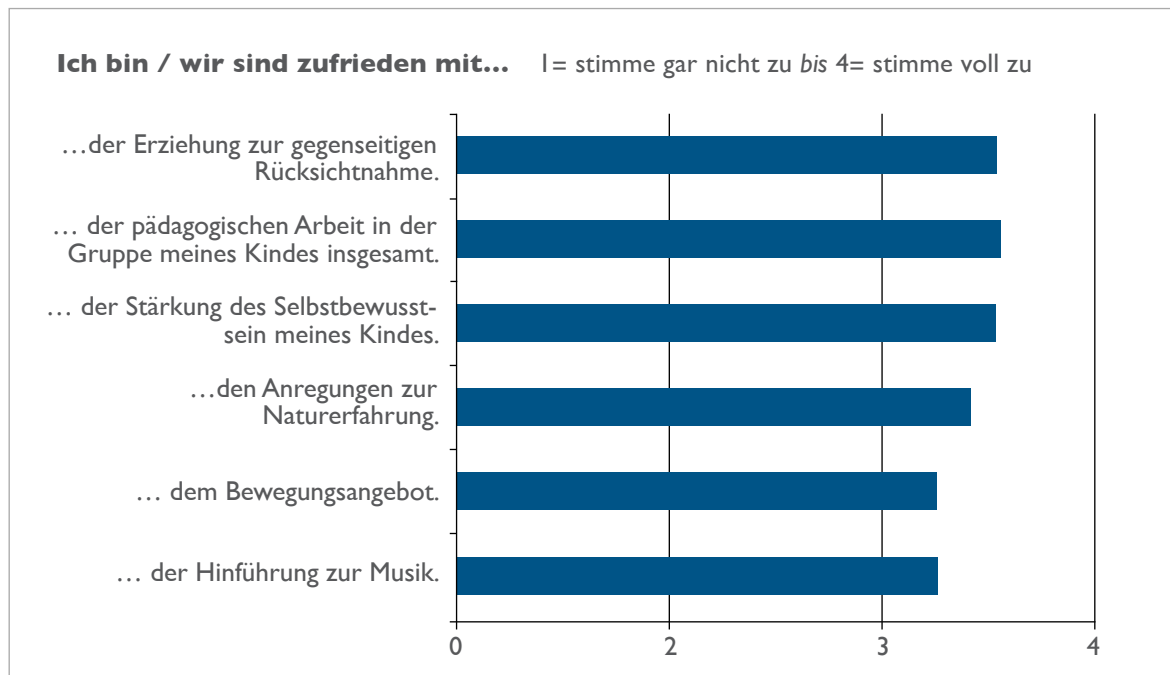


Abb. 7: Einschätzungen zur pädagogischen Arbeit in der Gruppe des Kindes (n=263, Fortsetzung der MW)

In Abbildung 7 ist der zweite Teil der Fragen zur pädagogischen Arbeit wiedergegeben. Die ersten drei Aussagen werden ähnlich positiv bewertet wie die Items in der vorangegangenen Grafik. Bei den letzten drei Aussagen – Anregungen zur Naturerfahrung, dem Bewegungsangebot und der Hinführung zur Musik tendieren die Beurteilungen eher zu dem Skalenwert „trifft eher zu“.

Da die Beurteilung der pädagogischen Qualität von den eigenen pädagogischen Grundsätzen abhängen, wurden die Eltern auch im Rahmen einer kleineren Skala dazu befragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 8 dargestellt. Die Skalierung von 1 bis 4 hat hierbei die Bedeutung: 1:= „gar nicht wichtig“, 2:= „eher nicht wichtig“, 3:= „eher wichtig“ und 4:= „sehr wichtig“

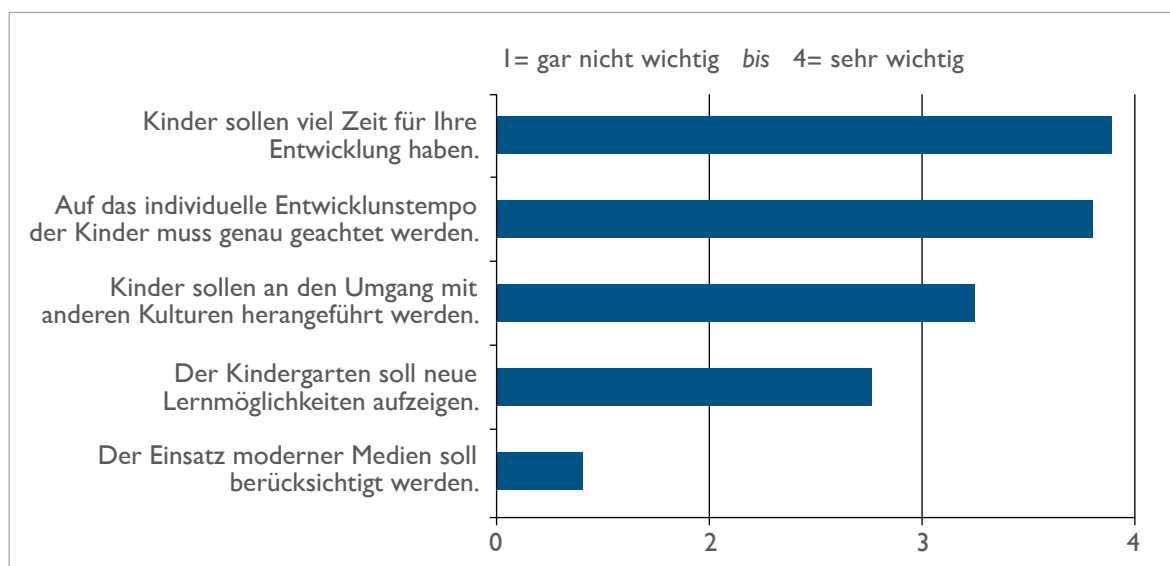


Abb. 8: Wichtigkeit pädagogischer Grundsätze (n=263, Mittelwerte)

Aus Abbildung 8 wird deutlich, dass dem Thema „Zeit lassen“ in Hinblick auf die Entwicklung der Kinder und die individuelle Wahrnehmung aus Sicht aller Eltern eine zentrale Rolle zukommt. In Bezug auf diesen

Aspekt lassen sich auch keine Unterschiede bei der Gruppendifferenzierung feststellen. Die Heranführung an den Umgang mit anderen Kulturen wird ebenfalls von beiden Gruppen als „eher wichtig“ eingestuft. Als weniger wichtig wurden neue Lernmöglichkeiten für die Kinder und ganz besonders der Einsatz moderner Medien eingestuft. Für diese letzten beiden Items liegen zudem auch hoch signifikante Unterschiede bei den „waldorforientierten“ Eltern (nur ein Waldorfkindergarten kam in Frage) gegenüber der anderen Gruppe vor: „Waldorforientierte“ schätzen die neuen Lernmöglichkeiten als weniger wichtig ein ($m=2,59$) als die übrigen ($m=2,94$), und auch der Wunsch nach dem Einsatz neuer Medien fällt bei den „Waldorforientierten“ ($m=1,37$) noch geringer aus als bei den Vergleichsgruppe ($m=1,62$). Tendenziell ist aber festzuhalten, dass auch diejenigen Eltern für die nicht nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, den Einsatz moderner Medien weitgehend ablehnen.

4. Frühkindliche Kompetenzförderung

Befragt wurden die Eltern weiterhin zur vorschulischen Kompetenzförderung (siehe Abb. 9).

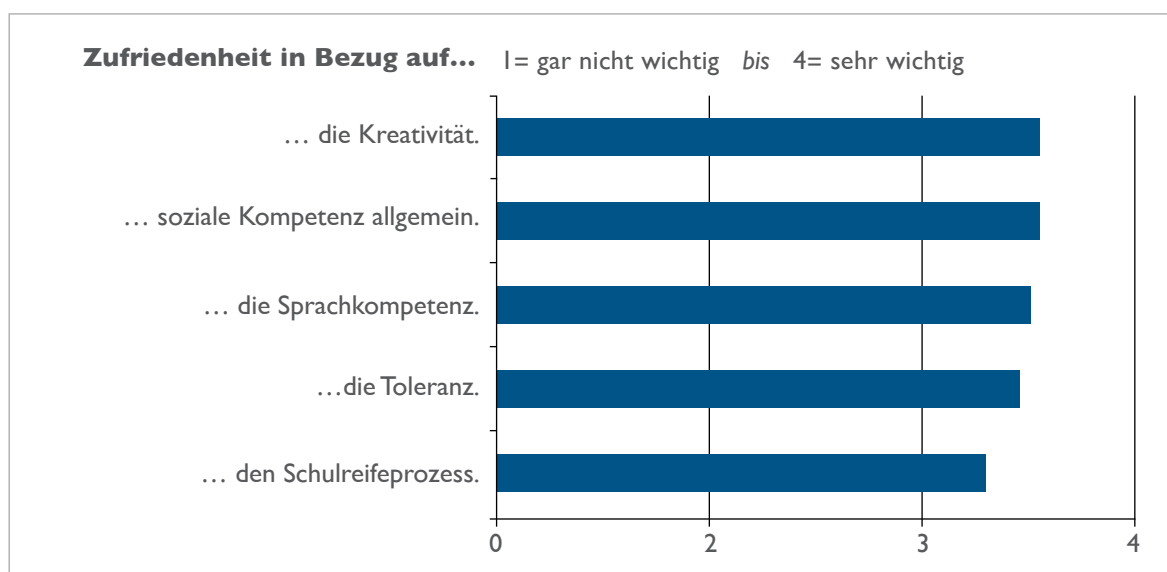


Abb. 9: Zufriedenheit mit der vorschulischen Erziehung und Kompetenzförderung ($n=263$, MW)

Der Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass die Eltern auch in Bezug auf die vorschulische Kompetenzförderung ihrer Kinder in hohem Maße mit den Waldorfkindergärten zufrieden sind. Bei dem Schulreifeprozess ist die Zustimmung weniger ausgeprägt, was aber auch daran liegt, dass sich diejenigen Eltern, für die nicht nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam – und damit vermutlich nachfolgend auch eventuell eine Regelschule statt einer Waldorfschule – bei dieser Frage tendenziell kritischer äußerten ($m=3,18$), zumindest im Vergleich zu den „waldorforientierten Eltern“ ($m=3,38$), was mit den unterschiedlichen Anfangsanforderungen von Waldorf- und Regelschulen zusammenhängen kann. Signifikant war der Unterschied bei der Einschätzung zur Entwicklung der Toleranz: Diesen Aspekt erlebten die „Waldorforientierten“ etwas stärker gefördert ($m=3,51$) als die übrigen ($m=3,38$).

Mit der offenen Frage: *Gibt es Aspekte in Hinblick auf die Förderung Ihres Kindes, die bisher zu wenig berücksichtigt wurden? Falls ja, welche?* eröffnet sich ein Diskussionsraum, der Desiderata gegenüber dem pädagogischen Konzept formuliert. 34 Personen haben sich hier geäußert. Kohärent zur Diskussion um *Vorschulische Erziehung und Kompetenzförderung* (vgl. Abb.9) wird mit $n=11$ Nennungen der Wunsch spezifiziert, dass der Kindergarten die *Vorschulerziehung* stärker berücksichtigen solle.¹¹

11. Zwei weitere Kategorien: *Mehr freie motorische Aktivitäten* ($n=6$) und *Förderung sozialer Kompetenzen* ($n=3$) werden hier nicht näher betrachtet, da sie inhaltlich nicht genügend spezifizierbar waren.

Einige Beispiele zur Kategorie *Vorbereitung Schule*:

- a_v) „Da viele sehr junge Kinder in die Gruppe aufgenommen wurden, kommt die Arbeit mit den Vorschulkindern etwas zu kurz“
- b_v) „Dass auch ein selbstbewusst und clever wirkendes Kind sich trotzdem noch weiterentwickeln möchte, auch wenn es den anderen eh schon voraus ist“
- c_v) „Sprachkompetenz und individuelles Lerntempo, Schulreifeförderung“
- d_v) „Kein Vorschulprogramm im klassischen Sinne“
- e_v) „Traditionelle Inhalte der Vorschule wie Buchstaben, Zahlen, Uhrzeit lesen, Erfahrungen außerhalb des Kindergartens sammeln (Bibliothek, Museum, Kino, Einkaufen etc.)“¹²

Mit dem Begriff der *Transition* werden Übergänge charakterisiert, die Kinder in verschiedenen Entwicklungsstadien zum Teil interinstitutionell bewältigen müssen. Dazu gehört prominent der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Hatte man bis Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts noch an einem endogenistischen Konzept der Schulreife festgehalten (das Kind zeigt biologische, kognitive und emotionale Bedingungen für den Eintritt in die Schule), so fokussiert man aktuell auf eine *Schulfähigkeit*, die sowohl individuelle wie auch ökologisch-soziale Grundlagen benötigt, um dieser Institution gewachsen zu sein.¹³ Damit Schulfähigkeit erzeugt werden kann, sind also Bedingungen um das Kind herum zu schaffen; dadurch entsteht wiederum intrinsisch eine gewisse *Schulbereitschaft*. Das heißt, sowohl abgebender Kindergarten wie auch die aufnehmende Schule können getrennt und doch gemeinsam an dieser Grundlage arbeiten. Transition ist damit ein aktiver Prozess, der aus diversen Perspektiven betrachtet werden sollte.¹⁴

Das Berliner Bildungsprogramm hat für den transitorischen Prozess selbst Felder formuliert, in denen schulisch vorbereitende Aktivitäten durchgeführt und schließlich auch evaluiert werden sollen. Dazu gehört ein Heranführen der Kinder an die Schriftkultur, an den Gebrauch von Medien und an mathematische sowie naturwissenschaftliche Denkweisen. Bezüglich der Handhabung einiger dieser Kompetenzbereiche gibt es – ausgehend von Grundkonzepten der Waldorfpädagogik – mit Sicherheit Streitpunkte, die nicht leicht zu lösen sind und die deshalb den status quo von Einstellungen der ErzieherInnen in Waldorfkindergärten festigen.

So heißt es etwa im Kompendium des Berliner Bildungsprogramms:

„Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen ihnen (den Kindern) den Zugang zu verschiedenen Medien als Kommunikationsmittel und unterstützen sie dabei, sich Fertigkeiten im Umgang damit anzueignen sowie ein kritisches Bewusstsein gegenüber Medien und Medienprodukten zu entwickeln.“¹⁵

Im Anschluss an den Kindheitsforscher Norbert Neuß zitieren die Autoren folgende Empfehlungen, welche die ErzieherInnen in der täglichen Kita-Arbeit berücksichtigen mögen:

- „- Medien als Erfahrungsspiegel betrachten
- Medien zur Sensibilisierung der Sinne einsetzen
- Medien als Erfahrungs- und Erinnerungshilfe einsetzen
- Medien durchschauen helfen

12. Die hier wieder gegebenen Äußerungen entstammen der Gruppe derjenigen, für die nicht unbedingt ein Waldorfkindergarten infrage kam.

13. Vgl. hierzu Stefanie Greubel: Reifungsprozesse und Transitionskompetenz. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: RoSE: Research on Steiner Education. Vol. V, Nr.2 (2014) <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/228/234> (Zugriff 15.05.2018).

14. „Um schulfähig zu sein muss daher auch gewusst werden, welche Erwartungen und welche didaktischen Konzepte seitens der Schule bestehen. Hier handelt es sich um eine Diskussion, die auch mehr als dreißig Jahre später noch kein Ende gefunden hat und die deutlich macht, dass einerseits von Entwicklungsprozessen, andererseits von statischen Eingangsnormen als Eintrittskarte für die Schule gesprochen wird.“ (Stefanie Greubel, a.a.O., S. 123).

15. Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag Das Netz, Weimar /Berlin 2014, S. 28.

- Medien als kooperative Erziehungsaufgabe verstehen
- Medien als Bildungsmaterial bereitstellen“¹⁶

Einem derart intensiven Gebrauch von Medien steht mutmaßlich das Konzept einer direkten Förderung der Sinne, Motorik, Anschauung und der personalisierten Inanspruchnahme von Hilfe bei der Bewältigung kooperativ zu lösender Aufgaben entgegen. Dazu kommt eine reservierte Haltung von WaldorfpädagogInnen gegenüber kindlich „durchschauenden“ und kritischen Haltungen. Dies hat mit der Überzeugung zu tun, dass ein kritisch-reflexives Weltverhältnis in Phasen der späteren Kindheit vollgültig gefördert werden sollte, jedoch noch nicht im Kindergartenalter. Da Mediengebrauch durchaus zu dem Bereich der Vorschul教育 gezählt werden kann, ergeben sich hier Konfliktfelder in der waldorfpädagogischen Bearbeitung des Berliner Bildungsprogramms.¹⁷

Es zeigt sich demnach, dass Erwartungshaltungen hinsichtlich einer vorschulischen Erziehung im Kindergarten auseinander driften können und dies hat zumindest auch mit Grundüberzeugungen zu tun, die mehr oder weniger explizit in den Diskurs eingehen. Hier dürften die Waldorfkinderergärten sich herausgefordert fühlen, die Diskussion offen und in der argumentativen Auseinandersetzung mit den aktuellen Transitionskonzepten zu führen.

5. Kommunikation und Zusammenarbeit

In den Abbildungen 10 und 11 sind die Ergebnisse in Bezug auf die Kommunikationsprozesse zwischen Eltern und Mitarbeitern wiedergegeben.

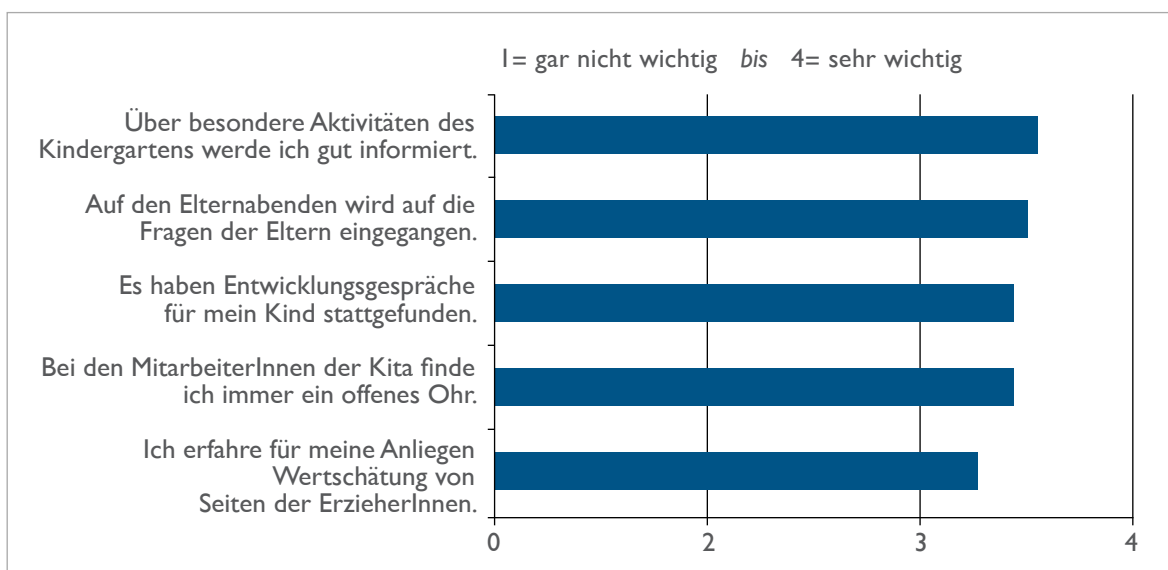


Abb. 10: Einschätzungen zur Kommunikation und zur Zusammenarbeit (n=263, Mittelwerte)

Die aus Abbildung 10 ersichtlichen Rückmeldungen der Eltern machen deutlich, dass die Eltern sich gut informiert und einbezogen fühlen und bei den MitarbeiterInnen der Kita weitgehend „ein offenes Ohr“ finden und von diesen auch Wertschätzung für ihre Anliegen erfahren. Entwicklungsgespräche mit Blick auf

16. Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S. 104

17. Konfliktthemen lassen sich weiterhin in den Bildungsbereichen 6 und 7 (Mathematik und Natur-Umwelt-Technik) ausmachen. So gelten folgende Richtlinien für die Vermittlung eines (vorschulischen) Zahlenverständnisses: „...den Zusammenhang zwischen Zahlen und Objekten verstehen, sich dem Sinn von Zahlen nähern, Zahlvorstellungen erwerben, zum Zuordnen und zum Zählen gelangen (Grundzahlen, [Kardinalzahlen] – und Ordinalzahlen 1.,2.,3,... Hausnummern, z.B. 46, 157...) und das Wesen (sic!) der mathematischen Rechenoperationen (Addition, Subtraktion, Division) verstehen.“ Vgl. Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S.138. Auch hier wird eine waldorfpädagogische Argumentation lauten, dass der Kindergarten mit seinen Aktivitäten dazu beitrage, dass die skizzierten mathematischen Aneignungsprozesse ab der ersten Klasse, d.h. in der Schule vonstatten gehen können. Der Kindergarten solle aber vor allem Primärerfahrungen garantieren und kognitive Aktivitäten anschaulich, also nicht abstrakt moderieren.

die Kinder haben ebenfalls in den meisten Fällen stattgefunden (nur 34 von den 263 Befragten verneinten dies). Einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gab es nur bei der Erfahrung von Wertschätzung: Die „waldorforientierten Eltern“ erlebten dies etwas positiver ($m=3,46$ zu $m=3,22$). Auch die Erfahrung mit eigenen Anliegen auf „offene Ohren“ zu stoßen“ wurde von den „Waldorforientierten“ tendenziell etwas besser bewertet ($m=3,53$ zu $m=3,35$).

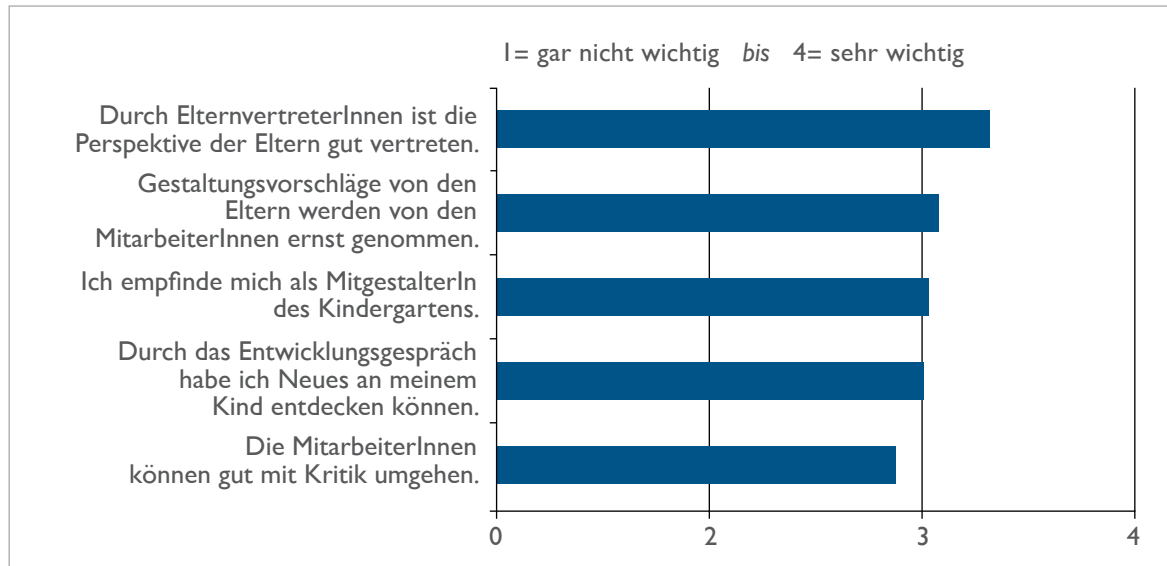


Abb. 11: Einschätzungen zur Kommunikation und zur Zusammenarbeit (n=263, Fortsetzung der MW)

In Abbildung 11 sind diejenigen Aussagen zusammengefasst, deren Beurteilungen eher dem Skalenwert „trifft eher zu“ entsprachen. Die Einschätzung zur Vertretung der Elterninteressen kann dabei noch am ehesten zu den durchgehend positiven Bewertungen aus Abbildung 7 gezählt werden. Aber auch die Gestaltungsvorschläge der Eltern werden aus Elternsicht (eher) wahrgenommen und die meisten Eltern empfinden sich sogar als Mitgestalter des Kindergartens (Dies traf nur für 15 Befragte gar nicht zu, für weitere 54 eher nicht zu). Damit verneinen insgesamt 28% der Befragten diese Aussage. Der Umgang der MitarbeiterInnen mit Kritik wurde in diesem Zusammenhang nicht mehr ganz so positiv bewertet (nur ein Viertel der Befragten stimmte hierbei voll zu und ein knappes Drittel verneinte dies).¹⁸

Ferner wurde die Erfahrung, dass Gestaltungsvorschläge ernst genommen wurden, von den waldorforientierten Eltern signifikant positiver beantwortet ($m=3,20$ zu $m=2,94$)

Im Anschluss an die 10 Items zum Komplex *Kommunikation und Zusammenarbeit* konnten die drei wichtigsten Werte von jeder TeilnehmerIn frei notiert werden. An erster Position wurden 148 Äußerungen abgegeben, die eine zahlenmäßig herausragende Kategorie generierten. Mit 65 Nennungen wurde zu fast 50% die *Qualität der offenen Kommunikation* in den Einrichtungen wertgeschätzt. Dazu kommen noch 32 weitere Äußerungen, die einen anderen Akzent setzen, aber durchaus zum kommunikativen Stil beitragen (Aufmerksamkeit, Aufnehmen von Ratschlägen, Achtsamkeit, Authentizität, Transparenz, ernst genommen werden u.a.). Einige Beispiele mögen dies konkretisieren:

- a_k) „Austausch zur Wahrnehmung der Entwicklung des Kindes, offenes Ohr für individuelle Fragen und generelle Anmerkungen, Offenheit, gemeinsame Aktivitäten in der Elterninitiative“
- b_k) „Aufgeschlossenheit, Mitteilsamkeit, Teilen von Erfahrungen“
- c_k) „Offenheit, Toleranz, Kritikfähigkeit“
- d_k) „...dass Tür- und Angelgespräche geführt werden können“

18. Hinweis: Auch in der Befragung der Lehrkräfte an Waldorfschulen (Barz/Randoll 2013) wurde dieser Aspekt in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Aspekten von Kommunikationsprozessen kritischer eingeschätzt. Zum Beispiel wurde die Aussage: „Ich kann gut mit Kritik umgehen“ nur von 5,5 % der 1807 Befragten mit „trifft voll zu“ beantwortet.“

e_k) „Offenheit, täglich über das Geschehene informiert zu werden“

Die Nennung weiterer Attribute lässt darauf schließen, dass die kommunikativen Abläufe generell in Vertrauen spendende Strukturen eingebunden sind und damit ein positives institutionelles Klima schaffen („Respektvoller Umgang“, „Toleranz, Geduld“, „Vertrauen, Kommunikation“ u.v.m.).

Damit scheint auf der Ebene der Handlungspragmatik wie auch konzeptionell ein wichtiges Element des Berliner Bildungsprogramms erfüllt zu sein. Dort gilt der Kommunikationsstil der Einrichtung als intern und extern zu evaluierende Qualität:

„Die Konzeption sollte erkennen lassen, dass Eltern als die wichtigsten Bezugspersonen und dadurch als die wichtigsten Partner in der Erziehung und Betreuung der Kinder von der Kita wahrgenommen werden. Es sollte deutlich werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen nach geeigneten Mitteln und Wegen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit suchen, indem sie verschiedene Möglichkeiten für den Austausch mit den Eltern schaffen und auch ihre Arbeit gegenüber den Eltern transparent machen. Die Eltern sollten über ihre Rechte informiert und dazu eingeladen werden, sich an Entscheidungsprozessen, Qualitätsentwicklung und der Arbeit mit den Kindern zu beteiligen.“¹⁹

Auch in der zweiten Rangfolge der Nennungen nimmt die explizit formulierte *offene Kommunikation* eine Vorrangstellung ein (n=46) bei insgesamt 125 Äußerungen. Die erweiternden Attribute nehmen dabei fast noch einmal so viel Raum ein (Aufmerksamkeit, Augenhöhe, ernst genommen werden etc.) mit 38 Nennungen. Weitere Äußerungen beziehen sich auf die Vermittlung der pädagogischen Arbeit als Quellpunkt der Erziehungspartnerschaft.²⁰

Im dritten Rang der Antworten (n=106) tritt die Kategorie *Offene Kommunikation* erwartungsgemäß zurück (n=17) und überlässt einer breiten Streuung der damit einhergehenden Attribute (s. oben) das Feld.

Mit einer kontrastierenden offenen Frage wurde das Feld *Kommunikation und Zusammenarbeit* weiter ausgeleuchtet:

*Gibt es sonstige Werte, die für Sie persönlich wichtig sind und die Sie **nicht** ausreichend erleben?*

Antwortmöglichkeiten gab es wiederum in dreifacher Abstufung. Da in Rang 2 (n=40) und 3 (n=20) kein eindeutiger Trend mehr sichtbar wurde, soll hier nur die erste Antwortserie betrachtet werden.

Die Frage wurde mit n=90 Antworten versehen. Insgesamt verteilen sich damit 150 kritische Äußerungen auf insgesamt drei Rangfolgen, während in den positiven Äußerungen allein 148 Nennungen im ersten Rang zu verzeichnen waren. Das heißt, die kritischen Stimmen sind deutlich weniger stark vertreten bzw. die Möglichkeit der Äußerung wurde hier eingeschränkt ergriffen.

Eine Vorrangstellung unter den kritischen Nennungen nimmt auch hier die Kategorie *Offene Kommunikation* ein (n=39). Damit melden sich all jene zu Wort, die bisher zu diesem Thema geschwiegen hatten. Gleichwohl wird damit die Relevanz des Themas „Kommunikation“ nur noch einmal unterstrichen. Doch wie wird der gesehene Mangel spezifiziert? Dazu wiederum einige Beispiele:

a_{k2}) „Ergebnisoffenes Zusammenarbeiten an der pädagogischen Umsetzung und dem pädagogischen Angebot“

b_{k2}) „Feedback zum Verlauf des Kita -Tages in Bezug aufs Kind“

c_{k2}) „Informationsfluss über Gestaltung und Entwicklung innerhalb der pädagogischen Arbeit und des Kollegiums“

19. S. Busuleanu, M. Hiller, C. Preissing, B. Sturm (2014): Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita Konzeption, S. 31, Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, Beki)

20. Das Berliner Bildungsprogramm hat der Erziehungspartnerschaft einen eigenen Aufgabenbereich zugewiesen, der von den Kindergärten umgesetzt und auch extern evaluiert wird. Dabei wird eine Stärkung der kindlichen Identität erwartet, wenn die systemischen Verhältnisse aufeinander abgestimmt sind: „Der Aufbau einer tragfähigen Bindung zwischen dem Kind und seinen Eltern ist eine wesentliche Grundlage für die Bildungsprozesse in der Kita und in der Kindertagespflege. Ebenso bedeutsam ist eine vertrauens- und respektvolle Beziehung zwischen den Erwachsenen, also zwischen Eltern und den Pädagoginnen und Pädagogen: Wenn das Kind merkt, dass seine Eltern respektiert und geachtet werden, kann es umso leichter ein positives Bild von sich in der Welt gewinnen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und den Eltern des Kindes stützen das Kind in der Entwicklung seiner Identität.“ (Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S. 49)

d_{k2}) „Intensivere persönliche Kommunikation - liegt aber eher an den (finanziellen) Rahmenbedingungen insgesamt und nicht so sehr am Kindergarten“

e_{k2}) „Offenheit für Sachdiskussionen“

Eine weitere zahlenmäßig deutlich vertretene Kategorie konnte mit dem Begriff „Fehlende Flexibilität“ bezeichnet werden (n=18). Da ein solcher Mangel auch oft auf Probleme des kommunikativen Stils hinweist, liegen beide Kategorien thematisch eng beieinander – dennoch lassen sie sich voneinander unterscheiden. Zum Beispiel in der Äußerung:

a_p). „Einsatz von gängigen elektronischen Kommunikationsmedien“

Hier ist offensichtlich der Wunsch vorhanden, flexibler beim Gebrauch von solchen modernen Medien zu sein, die die Kommunikation verbessern.

Die Kategorie Fehlende Flexibilität fasst aber vor allem solche Äußerungen zusammen, die sich gegen ein zu starkes Festhalten an waldorfpädagogischen Ideen wenden und eine gedankliche Offenheit fordern:

b_p) „Offenheit im Denken“

c_p) „Offenheit für moderne Lebenswege“

d_p) „Offenheit gegenüber anderen pädagogischen Sichtweisen“

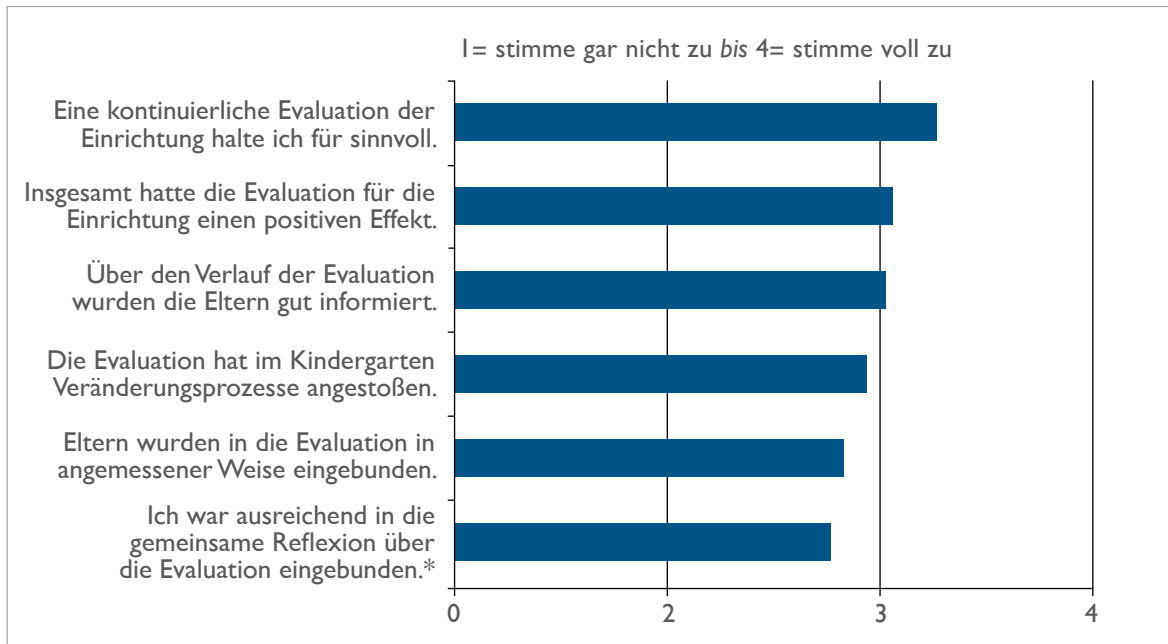
e_p) „Offene ehrliche, nicht ideologisch eingefärbte Weltanschauung“

Hier kann vermutet werden, dass die Kritik von Eltern geäußert wurde, für die die Waldorfpädagogik neues Terrain ist. Es scheint trotz allgemein guter kommunikativer Abläufe die Herausforderung zu bestehen, Erziehungspartnerschaft weiter zu fassen, andere weltanschauliche Diskussionslinien mit aufzunehmen. und ggf. in die pädagogische Arbeit mit einfließen zu lassen.²¹

6. Erfahrungen mit der Evaluation

Ein Ziel der Erhebung bestand darin, die Erfahrungen der Eltern mit der Evaluation abzufragen. Da die Verweildauer der Kinder im Kindergarten jedoch relativ kurz ist, hatten viele Teilnehmer der Befragung die Evaluation nicht in ihrer Gänze verfolgen können. Daraus resultiert die reduzierte Fallzahl bei diesem Fragenblock. Die Rückmeldungen der Eltern zur Evaluation sind in Abbildung 9 wiedergegeben.

21. Dazu passen drei Äußerungen, die nicht mehr unter die Kategorie *Fehlende Flexibilität* gefasst wurden, weil sie dezidierte Kritik am waldorfpädagogischen Konzept äußern und Änderungen anstoßen wollen: - „Kinder, die sich extrem auffällig verhalten, werden zur Heileurythmie geschickt, statt wirklich hinzuschauen, was da vielleicht in der Familie schief läuft. Das habe ich in allen Waldorfkindergärten so erlebt. Da sind staatliche Einrichtungen besser gerüstet, hier besteht Nachholbedarf.“ Und: „...mehr Einbeziehung weiblicher Heldinnen/Vorbilder (Zwerge, Wichtel, Jesus, Nikolaus, St. Martin, heiliger Michael... alles Männer)“ Schließlich: „Überdenken von Steiners Lehre und behutsame Modernisierung und Offenheit für neue Forschungsergebnisse und Ideen. Es ist schon sehr rückwärtsgerichtet.“

Abb. 12: Erfahrungen mit der Evaluation (n=71, Mittelwerte)²²

Die Eltern sprechen sich insgesamt deutlich für eine kontinuierliche Evaluation aus – unabhängig davon, ob für sie nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam oder nicht. 80% der Antwortenden sind zudem der Auffassung, dass die Evaluation einen positiven Effekt auf die Einrichtung gehabt habe, was als eine Bestätigung dafür gesehen werden kann, dass die Reflexionen in der Evaluationsphase schließlich auch zu Veränderungen geführt haben. Das Anstoßen von Veränderungsprozessen wird dabei nur etwas zurückhaltender beurteilt (75,8% Zustimmung). Die Einbindung der Eltern wird dagegen insgesamt nicht mehr ganz positiv gesehen; Bei den an der Evaluation beteiligten Eltern (letzte Aussage in Abb. 12) stimmten 14 von 23 der Aussage zu, hinreichend in die Reflexionen eingebunden worden zu sein, bei 9 Teilnehmern war dies nicht (oder eher nicht) der Fall.

Die Veränderungsprozesse durch die Evaluation werden von den Waldorforientierten deutlich positiver eingeschätzt ($m= 3,27$) als von der anderen Gruppe ($m= 2,44$)²³. Signifikante Abweichungen dieser beiden Gruppen sind auch bei den Einschätzungen zur Einbindung der Eltern ($m= 3,09$ bei Waldorforientierten zu $m=2,54$ bei den übrigen) und bei der regelmäßigen Präsentation ($m= 3,0$ bei Waldorforientierten zu $m=2,22$ bei den übrigen).

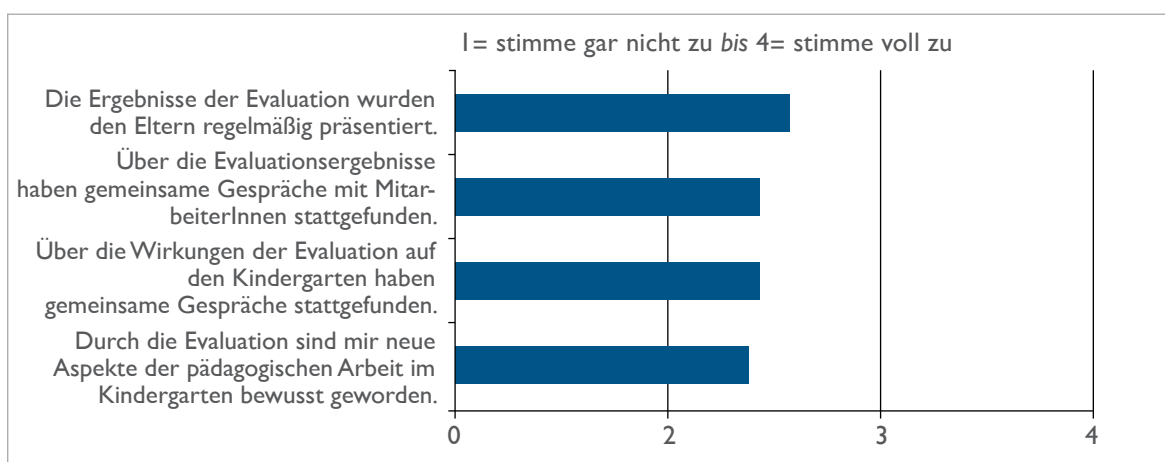


Abb. 13: Erfahrungen mit der Evaluation (n=71, Fortsetzung, Mittelwerte)

22. Diese Frage war nur an diejenigen Eltern gerichtet, die aktiv an der Evaluation teilgenommen hatten.

23. Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant ($p<0.01$)

In Abbildung 13 sind diejenigen Aussagen zusammengestellt, die keine eindeutige Zustimmung von Seiten der Eltern gefunden haben. Alle Items betreffen die Kommunikation der Evaluationsergebnisse und sind damit auch von der ersten Aussage mehr oder weniger abhängig: Wenn die Präsentationen der Evaluationsergebnisse nicht regelmäßig erfolgen, dann können auch keine weiterführenden Gespräche dazu stattfinden. Allerdings ist hierbei auch der Workload für die MitarbeiterInnen zu beachten, der im Rahmen der gesamten Evaluation bereits stark angestiegen war. Die Frage der Ressourcen scheint in diesem Zusammenhang daher eine wichtige Rolle zu spielen.

An die Items zur Erfahrung mit der externen Evaluation nach dem Berliner Bildungsprogramm knüpfte schließlich die offene Frage an: *Welche Elemente der Evaluation haben Sie als besonders wirkungsvoll erlebt?*

Dazu fanden sich lediglich vier Antworten, die hier unkommentiert wiedergegeben werden:

„'Zwang' zum Nachdenken über Dinge, Abläufe, Strategien und Gespräche, Austausch darüber“

„Dass die Erzieherinnen sich in den Treffen selbst kritisch mit bestimmten Aspekten auseinandergesetzt haben“

„Die Gespräche mit den Erziehern und Eltern in Vorbereitung der Evaluation. Detaillierte Abstimmung zu den Themen und später dann das Gespräch mit der Evaluatorin waren sehr interessant“

„Dieser Fragebogen ist das erste, was ich überhaupt von der Evaluation mitbekomme“

7. Gesamteinschätzungen

Abschließend wurden die Eltern zu Ihren Gesamteinschätzungen bezüglich ihrer Kita befragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 14 dargestellt.

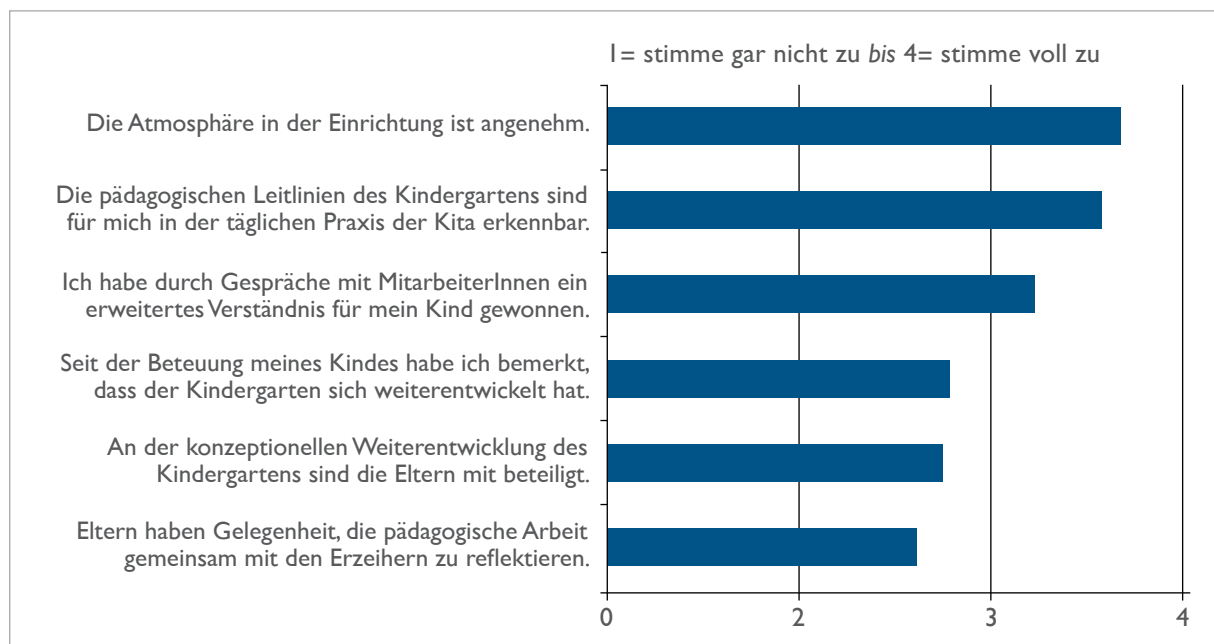


Abb. 14: Abschließende Gesamteinschätzungen (n=263, Mittelwerte)

Die Einschätzungen in Abbildung 14 bestätigen insgesamt das bisherige Gesamtbild. Die Atmosphäre und die pädagogische Arbeit in den Berliner Waldorfkindergärten werden von den Eltern ausgesprochen positiv beurteilt. Auch das Verständnis für die eigenen Kinder konnte durch die Gespräche mit den MitarbeiterInnen erweitert werden. Zurückhaltender werden dagegen die Weiterentwicklung der Kindergärten und die gemeinsamen Möglichkeiten zur Reflexion beurteilt. Hier ist allerdings anzumerken, dass bei diesem Aspekt deutliche Unterschiede zwischen den „Waldorforientierten“ und der übrigen Gruppe auftreten. Signifikante Abweichungen liegen bei der Einschätzung der Weiterentwicklung der Kitas vor (m=2,96 bei „Waldorforientierten“ zu m=2,56 bei den übrigen), bei der Beurteilung der Atmosphäre

(m=3,76 bei „Waldorforientierten“ zu m=3,56 bei den übrigen) sowie bei der Erkennbarkeit der Leitlinien (m=3,66 bei „Waldorforientierten“ zu m=3,41 den übrigen) und bei der Erweiterung des Verständnisses für das eigene Kind (m=3,43 bei Waldorforientierten zu m=3,08 bei den übrigen).

Insgesamt haben damit diejenigen Eltern, für die nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, bei vielen Aspekten ein etwas positiveres Urteil abgegeben.

Äußerungen zu den Gesamteinschätzungen wurden abgeschlossen mit der offenen Frage: *Wenn Sie auf besondere Aktivitäten und Veranstaltungen des Kindergartens in den letzten Jahren zurückblicken: Was ist bei Ihnen oder Ihrem Kind nachhaltig in Erinnerung geblieben?*

Aus n=120 Äußerungen konnte im Wesentlichen eine Kategorie generiert werden: *Gestaltung der Jahresfeste*. Die Eltern weisen fast unisono (n=96) auf die Gemeinschaft stiftende Gestaltung sowohl der christlichen Feste, als auch der Brauchtumsfeste oder Feierlichkeiten hin, die mit den Jahreszeiten zusammenhängen. Hier werden die liebevolle Organisation, der Detailreichtum und das Einbeziehen der Familien besonders hervorgehoben. Bezüglich dieser Ereignisse wird noch einmal die Adventszeit betont, die eine Art Subkategorie bilden könnte mit n=42 von 96 Nennungen der Kategorie *Gestaltung der Jahresfeste*.²⁴

Dazu einige Beispiele:

a_{je}) „Im Prinzip all die ‘großen’ Feste - Fasching, Sommerfest, Königskinderfest, Erntefest, Michaeli, Martinsumzug, Adventsspirale, Krippenspiel/Weihnachtsfest - ich denke für mein Kind sind Michaeli und Krippenspiel mit am Wichtigsten, für mich selbst Martinsumzug und Adventsspirale“

b_{je}) „Die wunderschönen Feste des Jahres, mit so viel liebevollen handgemachten Werken und Details, der Kinder und auch Eltern, die einen verzaubern...und staunen lassen!!!“

c_{je}) „Die Jahresfeste sind noch sehr präsent im Spiel meines Kindes“

d_{je}) „Die Feste / Feiern sind regelmäßig besonders schöne Erlebnisse, vor allem der Laternenumzug und das Adventsgärtlein. - Manche gemeinsame Arbeitseinsätze der Eltern waren nicht nur erfolgreich im dem Sinne, dass einiges geschafft wurde, sondern auch gelungen im sozialen Miteinander“²⁵

Mit der Gestaltung der Jahresfeste haben die Waldorfkindergärten offensichtlich einen Ansatz gefunden, der ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt und die Sozialität der Einrichtung lebendig hält.²⁶

8. Vergleiche mit einer schweizerischen Elternerhebung

Im Rahmen der von Heinz Brodbeck veröffentlichten Studie *Rudolf Steiner Schule im Elterntest. Lob – Kritik - Zukunftsideen*²⁷ wurden neben den Eltern aller schweizerischen Waldorfschuleltern (Hauptfokus der Untersuchung) auch solche von Kindergärten befragt. Einige Items dieser Studie lassen sich gut auf unsere Erhebung beziehen und ermöglichen daher interessante Vergleiche, die hier noch skizziert werden sollen.

24. Gleichwohl müsste hier die Frage gestellt werden, was die Waldorfkindergärten konzeptionell tun könnten, solchen Elternhäusern ein attraktives Angebot zu machen, welche diesen Bräuchen gegenüber gleichgültig bis fremd gegenüberstehen. Das Berliner Bildungsprogramm formuliert vor dem Hintergrund der Relevanz interkultureller Begegnungen eine solche Erwartung: „Indem Pädagoginnen und Pädagogen Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen, im Alltag, Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher und Medien sowie die Präsenz der in der Kita bzw. Kindertagesstätte vertretenen Familiensprachen, z.B. bei Beschriftungen des Speiseplans (...) etc. ermöglichen den Kindern, den sprachlichen Reichtum zu erleben, und wecken die Neugier auf andere Sprachen. (...) Pädagoginnen und Pädagogen reflektieren, ob sie allen Kindern, gleich welcher ethnisch-kulturellen Herkunft, gleiche Entwicklungschancen zubilligen, und ihnen die entsprechenden Bildungsangebote eröffnen.“ (Berliner Bildungsprogramm, 2014, a.a.O., S. 21)

25. Weitere Äußerungen zu der hier in Rede stehenden offenen Frage wie „gemeinsame Arbeitseinsätze“, „Wanderung“, „liebevolle Erzieherin“, „Essen/Küche“, „der Garten“ werden immer wieder genannt, lassen sich aber letztlich nicht weiter typisieren bzw. fallen bereits unter eine der oben besprochenen Kategorien.

26. Berliner Bildungsprogramm, a.a.O., S. 21

27. Heinz Brodbeck: *Rudolf Steiner Schule im Elterntest. Lob – Kritik – Zukunftsideen*. Norderstedt 2018: PubliQation: Academic Publishing

Das Sample (Grundgesamtheit) der schweizerischen Untersuchung konstituierte sich aus allen Eltern mit Kindern in einem Waldorfkindergarten, die nicht gleichzeitig auch Kinder in einer Waldorfschule hatten. Die Stichprobe für den Fragebogen erfasste n=266 antwortende Personen dieser vom Autor titulierten „Nur-Kindergarten-Eltern“²⁸. Die erhobenen demografischen Daten lassen Rückschlüsse auf den sozioökonomischen Hintergrund zu, mit dem die Haushalte ausgestattet sind. So besitzen 71% der Eltern die schweizerische Staatsbürgerschaft, 77% geben an, ökonomisch gut bis sehr gut situiert zu sein und 74% der Befragten haben eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen. Aufschlussreich für das Motiv der Wahl eines Waldorfkindergartens ist sicherlich die Tatsache, dass 24% dieser Eltern selbst eine Waldorfschule besucht haben und damit die Pädagogik aus eigener Erfahrung kennen. So wie für die Elternschaft der schweizerischen Waldorfschulen nach Datenlage konstatiert werden kann, dass sie „sehr bildungsaffin“ sind bzw. dem „Bildungsbürgertum“ angehören²⁹, scheint dies auch für Haushalte in Deutschland zu gelten (belastbare Daten zeigen dies für Eltern von Waldorfschülern auf: 74% besitzen die Fachhochschul- oder Hochschulreife, von denen dann wiederum 54% einen Hochschulabschluss besitzen. 41,9% der Eltern haben eine Berufsausbildung, 54,6% sind voll erwerbstätig und 25,1% sind selbständig erwerbstätig.³⁰

Die Erhebung von Brodbeck erfasst u.a. Einstellungen der Eltern bezüglich der Förderung ihrer Kinder, der Gestaltung der Räumlichkeiten, dem Angebot an Spielmaterialien, der Professionalität der ErzieherInnen und der Qualität der Transition vom Kindergarten in die Schule.³¹

Die „Nur-Kindergarten-Eltern“ in der Schweiz bestätigen zu 92% (n=263), dass ihre Kinder morgens kein Problem haben, sich zu lösen und von den ErzieherInnen in die Kita geführt zu werden.³² Die Eltern der Berliner Waldorfkindergärten bestätigten dies in Bezug auf das Item: „Mein/unser Kind geht gern in die Kita“ (Zustimmung: 93,3%, M=3.62/4; n=263).

Die pädagogische Arbeit wird in der Untersuchung von Brodbeck zu einem Mittelwert von 3.6/4 (n=264) positiv beurteilt.³³ Das entspricht der Zustimmung in unserer Erhebung (vgl. Abb. 9): Das Item „Ich bin zufrieden mit der pädagogischen Arbeit in der Gruppe meines Kindes insgesamt“ wurde hier mit dem Mittelwert 3.59/4 (n=263) positiv bewertet.

Die Vorbereitung des Übergangs von der Kita in die Grundschule bewerten die schweizerischen Eltern zu 92.2% positiv.³⁴ In unserer hier vorliegenden Studie differenzierten wir die Aussagen bezüglich der Zufriedenheit mit dem Schulreifeprozess zusätzlich (s. Abb. 9). Dabei unterschieden wir die Zustimmungsraten zwischen den „waldorforientierten Eltern“ (Zustimmung 90,5%, M=3.38/4) und denjenigen, für die nicht nur ein Berliner Waldorfkindergarten infrage kam (Zustimmung 77,6%, M=3.18/4). Eine solche Differenzierung lässt sich der Untersuchung von Brodbeck nicht entnehmen. Insgesamt bewerteten 84,8% der befragten Berliner Elternhäuser den Schulreifeprozess als positiv.

9. Fazit

Die Eltern der Berliner Waldorfkindergärten bringen der Arbeit der ErzieherInnen eine wertschätzende Haltung entgegen und bringen zum Ausdruck, dass sich ihre Kinder im Kindergarten sehr wohl fühlen. Die Hauptmotive bei der Wahl des Kindergartens bildeten der jeweilige Gesamteindruck der Kita und die konzeptionellen Aspekte, wobei diese beiden Faktoren von denjenigen Eltern, für die nicht nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, noch stärker in den Vordergrund traten.

28. vgl. a.a.O., S. 133ff. Die Erhebung wurde an 30 Waldorfkindergärten in der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein durchgeführt.

29. Brodbeck, a.a.O., S. 183

30. Der Autor zitiert hier aus der noch nicht publizierten, aber in Kürze erscheinenden Studie von S. Koolmann, L. Petersen & P. Ehrler (2018): Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen. Weinheim: Beltz.

31. Brodbeck, a.a.O., S. 135-141

32. Brodbeck, a.a.O., S. 135

33. Brodbeck, ebd.

34. Das Item lautet: „Der Kindergarten der Rudolf Steiner Schule stärkt mein Kind einfühlsam, damit ihm dazumal der Übertritt in die 1. Klasse möglichst leicht fällt“ (a.a.O., S. 136)

Die Zufriedenheit ist auf Seiten der Eltern und der Kinder gleichermaßen groß: Die Kinder gehen gern in die Kita und fühlen sich dort geborgen und angenommen. Auch mit den Öffnungszeiten und mit der Ferienregelung sind die Eltern weitgehend zufrieden.

Die Eltern selbst schätzen die pädagogische Arbeit der ErzieherInnen in jeder Beziehung sehr. Die pädagogischen Grundsätze der Eltern decken sich weitgehend mit den Konzepten der Kitas. So ist zum Beispiel den Eltern das Einbringen von neuen Lernmöglichkeiten und neuen Medien weniger wichtig als das Heranführen der Kinder an den Umgang mit anderen Kulturen und die Beachtung des individuellen Entwicklungstempos – und dies ist weitgehend unabhängig davon, ob nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam. Der zentrale Aspekt, der von allen an die erste Stelle gesetzt wird, ist der Wunsch, den Kindern Zeit für die Entwicklung zu geben. Damit haben die Berliner Waldorfkindergärten eine Klientel gefunden, die ihre eigenen Ziele unterstützt. Mit anderen Worten: der Wunsch nach genügend kindlicher Entwicklungszeit bzw. der Qualität ihres pädagogisch-didaktischen Ausschöpfens stellt ein übergreifendes, die explizite Waldorforientierung transzendierendes Auswahlkriterium dar.

Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen wird unterschiedlich empfunden: auf der einen Seite fühlen sich die Eltern gut informiert, erfahren Wertschätzung von Seiten der ErzieherInnen und finden immer ein offenes Ohr für ihre Anliegen, andererseits beurteilen sie die Fähigkeit der MitarbeiterInnen, mit Kritik umzugehen, deutlich zurückhaltender; für etwa ein Drittel der Befragten traf dies nicht zu.

Die Eltern sind zudem der Auffassung, dass die Evaluation insgesamt einen positiven Effekt auf ihren Kindergarten gehabt hat und wünschen sich durchaus eine kontinuierliche Fortsetzung. Andererseits wird die Einbindung der Eltern in den Evaluationsprozess nicht mehr ganz so positiv gesehen. Nur etwa die Hälfte der Eltern gibt an, dass es gemeinsame Gespräche mit den ErzieherInnen zu den Ergebnissen der Evaluation gegeben habe.³⁵ Und dies betrifft auch diejenigen Eltern, die aktiv an der Evaluation teilgenommen hatten.

Auch die Gesamteinschätzungen spiegeln das bisherige Ergebnis wider: Die Atmosphäre im Kindergarten empfinden die Eltern als überaus angenehm und sie können die pädagogischen Leitlinien der Kita in den alltäglichen pädagogischen Prozessen wiedererkennen – die ErzieherInnen handeln also gemäß dem pädagogischen Konzept des Kindergartens. Diese Aspekte werden von denjenigen Eltern, für die nur ein Waldorfkindergarten in Frage kam, durchgehend positiver bewertet. Die gemeinsame Reflexion mit den ErzieherInnen und die Mitgestaltung von Seiten der Eltern werden dagegen von allen deutlich zurückhaltender eingeschätzt – zumindest für ein gutes Drittel der Befragten trifft dies eher nicht zu.

In der abschließenden offenen Frage wurden vor allem die Jahresfeste - und darunter die christlichen Feste (Weihnachten, Ostern) - immer wieder gewürdigt –. Dies wirft allerdings neben der sehr wertschätzenden Rückmeldung die Frage auf, wie dies für Eltern aus einem nicht-christlichen Kontext erlebt wird und welche Folgerungen daraus zu ziehen wären (was zu einer lohnenswerten weiteren Untersuchung führen könnte).

35. Eine mögliche Ursache für diesen Umstand könnte auch in der zusätzlichen Beanspruchung der MitarbeiterInnen darin bestehen, dass es keine Entlastung für Teilnahme an der externen Evaluation gab.

Literatur

- Arnes-Azevédo, U., Pfannes, U., Tecklenburg, E. (2014) (Hg). *Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland. Status quo und Handlungsbedarfe*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Isst_Kita_gut.pdf (Zugriff 10.05.2018).
- Brodbeck, H. (2018). *Rudolf Steiner Schule im Elterntest. Lob – Kritik – Zukunftsideen*. Norderstedt: PubliQation: Academic Publishing.
- Busuleanu, S., Hiller, M., Preissing, G., Sturm, B. (2014). *Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita Konzeption*. Berlin: Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, Beki).
- Föllner-Mancini (2014). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm. Teil I. *Research on Steiner Education (RoSE)* Vol.V/ Nr.2, S. 160-171
- Föllner-Mancini, A. & Peters, J. (2015). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II): Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation. In: *Research on Steiner Education (RoSE)* Vol 6, No 1, S. 75-94.
- Föllner-Mancini, A. (2015). Elementos Teóricos y Prácticos para Primera Infancia: Una mirada desde la Evaluación Waldorf (Resumen/Abstract). Libro de Actas de 3th International Congress of Education and Development, Universidad de Granada, S. 388.
- Föllner-Mancini, A. (2015). La Evaluación Externa de los Pedagogos de los Jardines de Infantes Waldorf (Resumen/Abstract). Libro de Actas de 3th International Congress of Education and Development, Universidad de Granada, S. 389
- Greubel, S. (2014). Reifungsprozesse und Transitionskompetenz. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *RoSE: Research on Steiner Education*. Vol. V, Nr.2 <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/228/234> (Zugriff 15.05.2018).
- Heimlich, U. (2017). *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung*. München: Publikation der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (wiff), Bd. 49.
- Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (2015) (Hg). *Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Berlin.
- Martens, D. (2018). Alleinerziehend in Berlin. Die Hauptstadt der Minifamilien. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/alleinerziehend-in-berlin-die-hauptstadt-der-minifamilien/13605352.html>
- Randoll, D. (2013) (Hg). *Ich bin Waldorflehrer. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. Springer VS.
- Reimann, A. (2015). Allensbachstudie. Deutsche Eltern halten's konservativ. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/so-teilen-deutsche-eltern-die-arbeit-auf-allensbach-studie-a-1042242.html>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014) (Hg). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Kleemiß, H. (2011). *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Kita-Fachtexte: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf (letzter Zugriff 05.06.2018)
- Koolmann, S., Petersen, L. & Ehrler, P. (2018). *Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen*. Weinheim: Beltz (in Vorbereitung).
- Zeilinger, G. (2014). *Rhythmus – Puls des Lebens. Persönlichkeitsstärkung unserer Kinder durch Rhythmusarbeit*. Diplomica Verlag