

A | Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund



A Inhalt

1 Leitung von Kindertageseinrichtungen

Petra Strehmel, Daniela Ulber (unter Mitarbeit von Tabea Durda)

18

1.1	Einleitung	18
1.2	Theoretischer Rahmen: Aufgaben der Kita-Leitung	19
1.2.1	Strukturelle Rahmung	19
1.2.2	Organisations- und Managementqualität im Kontext der pädagogischen Arbeit	20
1.2.3	Managementaufgaben der Kita-Leitung	23
1.2.4	Kooperationen im System der Kindertagesbetreuung und im Sozialraum	33
1.2.5	Fazit	34
1.3	Empirische Analysen zu Aufgaben und Arbeitsweisen von Kita-Leitungen	36
1.3.1	Anforderungen an Leitungskräfte vor dem Hintergrund theoretischer und programmatischer Ansätze	36
1.3.2	Forschungsergebnisse aus dem In- und Ausland	51
1.4	Recherche und Analyse bestehender Leitungsqualifizierungen	69
1.4.1	Recherche und Analyse bestehender Leitungsqualifizierungen	69
1.4.2	Methodisches Vorgehen	72
1.4.3	Ergebnisse	72
1.4.4	Fazit	81
1.5	Wissenschaftliche, fachliche und politische Implikationen für die Leitungsqualifizierung	84

2 Empirische Befunde zu den Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen

Karin Beher, Jens Lange

95

2.1	Gute Bildung, Betreuung und Erziehung setzt kompetente Leitungskräfte voraus	95
2.2	Der Kreis der Leitungskräfte und ihr Tätigkeitsprofil	97
2.3	Das Qualifikationsgefüge des Leitungspersonals	98
2.3.1	Der Professionalisierungsgrad nach Art der Freistellung	98
2.3.2	Der Professionalisierungsgrad nach Ländern	99
2.3.3	Die Gruppe der Hochschulqualifizierten im Binnenvergleich	100
2.4	Der Stellenwert von Berufserfahrung und Weiterbildung für die Leitungstätigen	103
2.4.1	Berufserfahrung	103
2.4.2	Leistungsqualifizierung	104
2.5	Die Selbsteinschätzung von Leitungskräften zu ihren Kompetenzen	105
2.6	Fazit	107

A

Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund

Zentrales Qualitätskriterium für eine gute Weiterbildung ist, dass sich ein Angebot auf den aktuellen Diskurs von Wissenschaft, Praxis und Fachpolitik gründet. Den Stand der Fachdiskussion zu kennen, ist nicht nur für Anbieter Voraussetzung, um das thematische Spektrum einer Weiterbildung (lang- oder kurzfristiger Art) abzustecken. Auch an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner wird der Anspruch gestellt, ihr Angebot wissenschaftlich zu fundieren sowie neue Erkenntnisse aus der Forschung und aktuelle Fachdiskussionen sowohl zu kennen als auch vermitteln zu können.

In den folgenden Kapiteln zum fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund des Themas „Leitung von Kindertageseinrichtungen“ wird der Stand der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion zusammengestellt. Petra Strehmel und Daniela Ulber beschreiben die Herausforderungen, die sich für Personen ergeben, die eine Leitungsfunktion in einer Kindertageseinrichtung haben. Aus der Darstellung des Fachdiskurses leiten die Autorinnen Kompetenzen ab, die für eine professionelle Leitung einer Kindertageseinrichtung grundlegend sind. Karin Beher und Jens Lange ergänzen diese Aspekte mit einem Blick auf statistische Daten zur Freistellung und Qualifikation der Kita-Leitungen sowie zur Bedeutung von Berufserfahrung und Weiterbildung.

1 Leitung von Kindertageseinrichtungen

Petra Strehmel, Daniela Ulber (unter Mitarbeit von Tabea Durda)

1.1 Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind eingebettet in ein System der Kindertagesbetreuung, das als Teil der Kinder- und Jugendhilfe in öffentlichem Auftrag und mit öffentlich regulierten Ressourcen arbeitet. Neben Bildungsplänen und externen Qualitätsüberprüfungen sorgen derzeit der Krippenausbau wie auch der Ausbau der Ganztagschulen, der Aufbau von Bildungshäusern, Familienzentren u. v. a. für Bewegung im Feld. Ein Anforderungsprofil für Kita-Leitungen sowie die daraus abzuleitenden Weiterbildungserfordernisse müssen sowohl die Erfordernisse berücksichtigen, die das Management kleinerer oder mittlerer Unternehmen mit sich bringt als auch die Spezifika einer pädagogischen Institution, deren Kernaufgabe in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, also personenbezogenen sozialen Dienstleistungen liegt.

Kernaufgaben der Kindertageseinrichtungen sind die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null bis ca. zwölf Jahren. In den letzten Jahren sind hierbei die Bildungs- und Lerngelegenheiten für Kinder ins Zentrum gerückt, die konkreten pädagogischen Interaktionen sowie die Zusammenarbeit mit den Familien. Die Leitung der Kindertageseinrichtung ist verantwortlich für die institutionelle Gewährleistung dieser pädagogischen Angebote. Zunächst sollen daher die kontextuelle Rahmung des Managements einer Kindertageseinrichtung sowie die Bedeutung von Organisations- und Managementqualität für die pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen dargestellt werden.

Die Aufgaben der Kita-Leitungen sind im deutschsprachigen Raum bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen, sieht man von den wenigen Studien der *Nationalen Qualitätsinitiative* und der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte* einmal ab. Auch international wird ein „Forschungsloch“ beklagt (Davies 2009). Für den

theoretischen Bezugsrahmen wird daher auf ein allgemeines Modell zur Führung von Non-Profit-Organisationen und eine Systematik von Träger- und Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen zurückgegriffen, wie sie in der *Nationalen Qualitätsinitiative* (Fthenakis u. a. 2003) entwickelt wurden. Aus den theoretischen Dimensionen wird ein Anforderungsprofil für Kita-Leitungen entwickelt, das in einem Kriterienraster für die nachfolgenden empirischen Analysen zusammengefasst wird. Entlang dieses Rasters wird zum einen geprüft, in welcher Weise die theoretischen Dimensionen in den programmatischen Papieren wie Bildungsplänen, Lehr- und Handbüchern, Fachzeitschriften oder Konzepten der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgeführt werden; zum anderen wird festgestellt, welche empirischen Befunde dazu beitragen können, das Aufgabenprofil für die Leitung einer Kindertageseinrichtung zu präzisieren und zu ergänzen. Anschließend wird untersucht, welche Inhalte in den entsprechenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Leitungskräfte aufgegriffen werden. Daraus ergibt sich für das Arbeitsfeld der Kita-Leitung ein Bild davon, welche wissenschaftlich fundierten Konzepte und empirischen Befunde vorliegen, welche Quellen für eine Weiterentwicklung des Wissens in diesem Bereich genutzt werden können und wo sich Lücken zeigen.

1.2 Theoretischer Rahmen: Aufgaben der Kita-Leitung

1.2.1 Strukturelle Rahmung

Kernaufgabe von Kindertageseinrichtungen ist die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null bis ca. zwölf Jahren vor und außerhalb der Schule. Die Aufgabe der *Bildung* legt den Schwerpunkt auf die Aneignung von Weltwissen (Elschenbroich 2001), die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten durch die Auseinandersetzung mit anderen Menschen in einem sozialen und institutionellen Kontext sowie die Beschäftigung mit der materiellen Umwelt. Die Aufgabe der *Erziehung* setzt den Akzent auf die Sozialisationsfunktion der Einrichtung: Kinder werden in einem außerfamilialen Kontext mit sozialen Regeln des Zusammenlebens vertraut gemacht. Die Aufgabe der *Betreuung* verweist auf die Befriedigung der physischen, psychischen und sozialen Grundbedürfnisse (Strehmel 2008).



Kindertagesbetreuung ist in den meisten Bundesländern dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Mittlerweile besuchen beinahe alle kleinen Kinder vor der Schule eine entsprechende Einrichtung. Das durchschnittliche Eintrittsalter wurde nicht zuletzt durch den Krippenausbau erheblich nach unten verschoben.

Die Rahmenbedingungen für die Arbeit von Kindertageseinrichtungen sind heterogen: Bildungspläne oder -programme der Länder weisen unterschiedliche Inhalte und Schwerpunkte auf, Träger und Spitzenverbände setzen durch spezifische oder übergreifende Qualitätsstandards unterschiedliche Akzente, Unterstützungssysteme wie Fachberatungen oder Fort- und Weiterbildungen sind kaum vergleichbar, und die Finanzierungssysteme folgen jeweils einer spezifischen landeseigenen Logik.

Letztere bedingen in einem erheblichen Maß das Aufgabenprofil von Führungskräften, je nachdem, ob die Einrichtung als Institution grundfinanziert wird oder sich – z.B. bei einer subjektbezogenen Gutscheinförderung – auf einem Markt behaupten muss (im Überblick Betz/Diller/Rauschenbach 2010). Dadurch verändern sich Konzepte und Angebotsstrukturen, die Beziehung zu den Eltern und vieles mehr. Bezogen auf die Personalsituation sind die ortsnahen Ausbildungsangebote an Fachschulen und Fachakademien sowie an Hochschulen eine weitere Größe, die die Bewältigung der Leitungsaufgaben beeinflussen. Ausbildungszahlen, die Qualität der Ausbildung sowie Kooperationen und Projekte geben Impulse für die Praxis.

Die Betreiber von Kindertageseinrichtungen sind in der Regel Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die großenteils kommunalen Verbänden oder den Spitzenverbänden der Wohlfahrtspflege (Paritätischer Wohlfahrtsverband, AWO, DRK, Diakonie, Caritas und Jüdischer Wohlfahrtsverband) zugeordnet sind bzw. in einzelnen Ländern auch eigene Verbände bilden (zum Beispiel der Sozial-Alternative Wohlfahrtsverband SOAL in Hamburg). Die Trägerlandschaft erweist sich als sehr heterogen: Neben kleineren, häufig durch Elterninitiativen getragenen Kindertageseinrichtungen haben sich mittlere Träger mit mehreren Einrichtungen etabliert. Zudem finden sich Träger mit einigen Tausend Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wie z. B. die „Elbkinder Hamburg“ und bundesweit agierende Anbieterketten und „Marken“ wie die „Fröbel-Gruppe“.

Die Träger von Kindertageseinrichtungen überlassen den Kita-Leitungen in sehr unterschiedlichen Konstellationen Managementaufgaben:

So definieren einige Träger pädagogische Rahmenrichtlinien für ihre Einrichtungen, in anderen Kindertageseinrichtungen erarbeitet die Leitung mit dem Team das pädagogische Konzept oder spezifiziert das Rahmenkonzept individuell für die einzelne Einrichtung. Einige Träger übernehmen größere Teile der Verwaltung, während andere diese Aufgaben an ihre Leitungskräfte delegieren. Je nachdem variiert das Anforderungsprofil für die Leitungen, ihr Handlungsspielraum, aber auch ihre Arbeitsbelastung. Gerade in den letzten Jahren hat sich in den Rahmenbedingungen vieles verändert. So war beispielsweise mit der Einführung des „Kita-Gutschein-Systems“ in Hamburg auch ein Professionalisierungsschub in der Trägerlandschaft zu beobachten. Insbesondere kleinere Träger (z.B. Kirchengemeinden) schlossen sich zusammen und arbeiten nun unter einem Träger mit professioneller Geschäftsführung. Mit den jeweiligen Konstellationen und Veränderungsprozessen sind auch besondere Herausforderungen für die Kita-Leitung verbunden: Strukturen, Arbeitsabläufe und Arbeitsteilung sind individuell und gegebenenfalls auch neu zu verhandeln.

Im Folgenden werden die Kernaufgaben umrissen, die von der Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung zu bewältigen sind. Hierbei ist zu beachten, dass deren Arbeitsschwerpunkte wegen unterschiedlicher Rahmenbedingungen oder auch temporär (z.B. durch die notwendige Schaffung neuer Krippenplätze) stark variieren können.

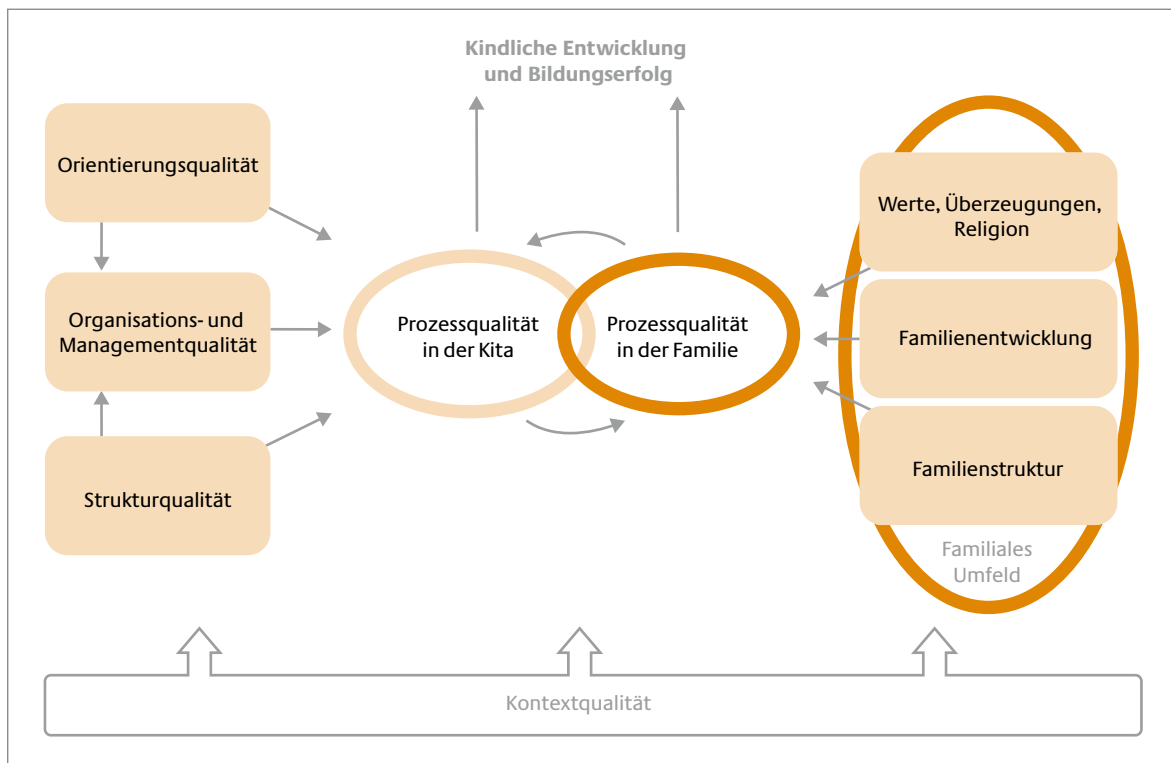
1.2.2 Organisations- und Managementqualität im Kontext der pädagogischen Arbeit

Die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahren komplexer geworden: Die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern umfasst die Bereitstellung von Lerngelegenheiten und Lernanlässen zur ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung unter der Berücksichtigung verschiedener Bildungsbereiche, der Gestaltung von Übergängen (zum Beispiel in die Schule), der reflektierten Weiterentwicklung von

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern, von Inklusion, Kinderschutz u.v.m. Die damit verbundenen Aufgaben müssen durch die Leitung angestoßen, ermöglicht, gerahmt, verantwortet und kommuniziert werden.

Die *Qualität* der pädagogischen Arbeit lässt sich durch eine Differenzierung in verschiedene Qualitätsaspekte näher bestimmen: *Prozessqualität*, *Orientierungsqualität*, *Strukturqualität*, *Kontextqualität* und *Ergebnisqualität* (Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend, BMFSFJ 2005) sowie *Organisations- und Managementqualität* (Viernickel 2006). Dabei zeigt sich die Ergebnisqualität in Indikatoren kindlicher Entwicklung und Bildungserfolgen. Die Leitung ist für die Qualität der Arbeit in ihrer Einrichtung verantwortlich, und die Güte ihrer Arbeit hat Einfluss auf die verschiedenen Qualitätsdimensionen, die in einem Wirkungszusammenhang stehen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Qualitätsdimensionen im Wirkungszusammenhang



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an BMFSFJ 2005 und Viernickel 2006

Die *Organisations- und Managementqualität* bezieht sich auf die Leitung der Einrichtung, auf die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Kinderbetreuung durch angemessene Managementstrategien. Die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen vollzieht sich als eine Form kollektiven Lernens, d.h. die Kinder lernen in Gruppen und in einem institutionellen Kontext (Strehmel 2008). Diesen institutionellen Kontext mit seinen personellen, sozialen, zeitlichen, räumlichen und materiellen Strukturen und Abläufen so zu gestalten, dass Kinder ihnen angemessene Lerngelegenheiten und Lernanlässe vorfinden, ist Aufgabe der Leitung.

Prozessqualität bezieht sich auf die zentralen Lern- und Entwicklungsprozesse, die erstens beim Kind selbst, zweitens in der Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Bezugsperson und drittens im Zusammenwirken mit anderen Kindern entstehen. Darüber hinaus sind Prozesse im Mesosystem des Kindes von Bedeutung, d.h. die Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräf-

ten sowie zwischen ihnen und den Eltern beeinflusst die Lernatmosphäre, die Inhalte der Förderung und die Interaktionen mit dem Kind selbst. Entscheidend für die Qualität ist die Art und Weise, wie pädagogische Bezugspersonen mit den Kindern umgehen, wie die sozialen Interaktionen zwischen den Kindern etwa bei Konflikten begleitet werden und wie die Zusammenarbeit mit den Eltern oder die Kooperationsformen im Team gestaltet werden (Larrá 2005). Die Prozessqualität ist abhängig von der *Orientierungsqualität*, der *Strukturqualität* sowie der *Organisations- und Managementqualität*. Leitungskräfte beeinflussen die Prozessqualität in ihrer Einrichtung direkt, denn sie prägen Stil und Atmosphäre sozialer Prozesse mit. Sie setzen Standards, gestalten Arbeitsbedingungen und beeinflussen durch ihren Führungsstil die Motivation der pädagogischen Fachkräfte sowie deren fachliche Weiterentwicklung.

Orientierungsqualität bezieht sich auf die Haltung dem Kind gegenüber sowie das Bild vom Kind, auf pädagogische Vorstellungen und Werte der päd-

gogischen Fachkräfte, Eltern und Träger und auf die Klarheit und Differenziertheit der pädagogischen Ziele und Arbeitsweisen. Der Orientierungsqualität wird ein direkter Einfluss auf die pädagogischen Prozesse und die Qualität der sozialen Interaktionen in der Kindertageseinrichtung zugeschrieben. Das Führungspersonal sorgt dafür, dass Leitbilder und Werte ihren Niederschlag in den pädagogischen Programmen finden und in der täglichen Arbeit umgesetzt werden. Es achtet auf entsprechende Haltungen und Handlungsweisen in der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften, Eltern und anderen Kooperationspartnern.

Strukturqualität ist definiert als die Güte der sachlichen, räumlichen und personalen Ausstattung einer Einrichtung, wie sie zum Beispiel in der Gruppengröße, dem Betreuer-Kind-Schlüssel oder in der Vorbereitungszeit für die „Arbeit am Kind“ zum Ausdruck kommt. Gemeint sind auch Ressourcen, die aus der Qualifikation des pädagogischen Personals erwachsen (Inhalte und Qualität der Erstausbildung sowie von Fort- und Weiterbildung), sowie Ressourcen zur Unterstützung der Arbeit (Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit sowie Supervision, Fachberatung, Netzwerke und Arbeitskreise). Die Strukturqualität hat einen direkten Einfluss auf die pädagogischen Prozesse, was zum Beispiel mit Blick auf die Fachkraft-Kind-Relation oder die Gruppengröße leicht nachzuvollziehen ist. Aufgabe der Leitung ist es, die Ressourcen zu steuern und zu koordinieren und damit die personelle, räumliche und materielle Ausstattung der Einrichtung für eine optimale pädagogische Prozessqualität nutzbar zu machen. In enger Kooperation mit dem Träger sind die Ressourcen zu bewirtschaften bzw. mit dem Träger, Verbänden und öffentlichen Geldgebern zu verhandeln.

Kontextqualität meint Merkmale des sozialen Umfelds einer Kindertageseinrichtung: die Qualität der internen und externen Unterstützungssysteme, die Ressourcen oder Belastungen durch die sozioökonomische Situation und psychosoziale Probleme der Familien, die Wohngegend, Angebote im Stadtteil zur Ergänzung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung (z.B. öffentliche Bibliotheken, Bauspielplätze, Schwimmbäder) oder zur individuellen Förderung

einzelner Kinder und Familien (z.B. Beratungsstellen, Hilfen zur Erziehung, sozialpädagogische Familienhilfe) (Viernickel 2006). Die Kontextqualität beeinflusst die sozialen Interaktionen in der Kindertageseinrichtung, sie prägt die Lebenswelt der Kinder und Familien, ermöglicht Aktivitäten mit den Kindern, setzt Grenzen und ist verbunden mit spezifischen Problemlagen der Familien. Diese Kontextbedingungen wirken in die Einrichtung hinein und stellen eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte dar. Die Leitung muss das Umfeld gut kennen, damit Angebote und Ressourcen im sozialräumlichen Umfeld gut genutzt und Kooperationen mit anderen sozialen Einrichtungen aufgebaut und gepflegt werden können, um die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung zu ergänzen und zu unterstützen.

Die *Ergebnisqualität* der Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen misst sich an Entwicklungsindikatoren: u.a. an der kognitiven, motorischen, sprachlichen Entwicklung der Kinder, ihren sozialen Kompetenzen, ihrer emotionalen Ausgeglichenheit oder den Bewältigungskompetenzen im Alltag (Larrá 2005). Als weitere Kriterien können die Zufriedenheit der Eltern, die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz und die Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf herangezogen werden. Träger und Finanzgeber messen die Leistungsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen auch an ihrer ökonomischen Effizienz (Strehmel 2008). Die Ergebnisqualität ist von der Leitung nur bedingt steuerbar, denn die Wirkung pädagogischer Prozesse in der Einrichtung wird mit geprägt von Kindern und Eltern, ihrem jeweiligen sozial-strukturellen und sozioökonomischen Hintergrund, von kulturellen Werten und Alltagspraktiken, Erwartungen gegenüber der Kindertageseinrichtung sowie ihrer eigenen Kooperationsbereitschaft.

Die Leitung hat somit eine „Katalysatorfunktion“, zum einen zur Übersetzung der pädagogischen Orientierungsqualität und zum anderen zur Kanalisierung der strukturellen Ressourcen im Sinne einer guten pädagogischen Arbeit. Sie hat im Sinne einer „Innenarchitektin“ entscheidenden Einfluss auf Profil und Atmosphäre ihrer Einrichtung und

gibt – sozusagen als Choreografin – Impulse zur Gestaltung der Prozesse und zur Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung.

1.2.3 Managementaufgaben der Kita-Leitung

Nachdem die Bedeutung der Führungskräfte für die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen dargelegt wurde, wird im Folgenden deren Aufgabenfeld systematisch und wissenschaftlich fundiert beschrieben. Eine wissenschaftliche Fundierung ist ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung, welche einen durch die Forschung gestützten Diskurs über Prozesse und Strukturen im System der Kindertagesbetreuung impliziert.

Zum Thema *Leitung von Kindertageseinrichtungen* ist derzeit im deutschsprachigen Raum keine aktuelle wissenschaftlich begründete Literatur zu finden. Einzig das Werk von Wolfgang Klug (2013, 2001) stellt relevante Themen auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien dar. Andere einschlägige Werke zur Kita-Leitung (z.B. Möller/Schlenther-Möller 2012) sind nicht wissenschaftlich fundiert und lassen sich wie die meisten Fachbücher in dieser Sparte der sogenannten Ratgeberliteratur zuordnen. Andere Abhandlungen z.B. zum Bildungsmanagement (Gessler 2009; Böttcher/Merchel 2010) greifen auf allgemeinere Managementtheorien zurück – ohne spezifischen Bezug zu Einrichtungen der Frühen Bildung.

Um wissenschaftlich anschlussfähige Erkenntnisse über den Tätigkeitsbereich *Leitung von Kindertageseinrichtungen* zu gewinnen, wird hier auf basiswissenschaftliche Ansätze vor allem aus der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Betriebswirtschaftslehre (im Überblick Nerdinger/Blickle/Schaper 2011; Remer 2009) zurückgegriffen, die für die Leitung von Kindertageseinrichtungen entsprechend spezifiziert werden können.

Einen geeigneten und wissenschaftlich anschlussfähigen Rahmen für die Strukturierung der Aufgaben einer Leitungskraft in Kindertageseinrichtungen bietet das 2008 von Ruth Simsa und Michael Patak vorgestellte „Führungspuzzle“ oder

„Führungskaleidoskop“ (vgl. hierzu auch Strehmel 2010). In diesem Modell werden Tätigkeitsprofile von Führungskräften in sieben Dimensionen beschrieben. Vier dieser Dimensionen finden sich in gängigen Taxonomien des Leitungshandelns aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (von Rosenstiel/Nerdinger 2011). Danach können Situationen in Organisationen nach folgenden Aspekten analysiert werden:

- Aufgabe (Aufgaben und Ziele erfüllen),
- Person (Mitarbeitende führen),
- Team (Zusammenarbeit gestalten) und
- Organisation (Organisation entwickeln).

Ruth Simsa und Michael Patak (2008) ergänzen diese Dimensionen in ihrem „Führungskaleidoskop“ durch

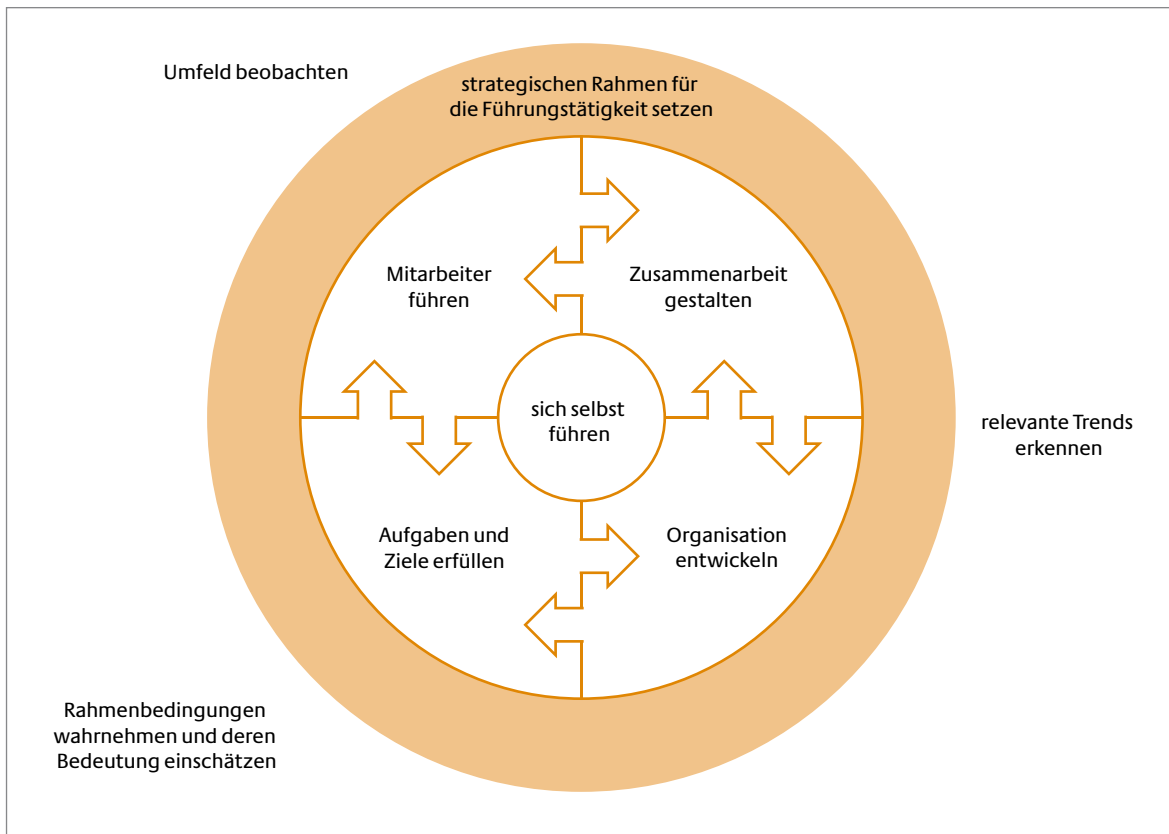
- Selbstführung (sich selbst führen),
- Wahrnehmung von Rahmenbedingungen, Veränderungen im Umfeld und relevanten Trends (einschließlich der Einschätzung der Bedeutung für die eigene Einrichtung) und
- strategisches Management (einen strategischen Rahmen für die eigene Führungstätigkeit setzen).

Das Modell umfasst also die klassischen Analysedimensionen der Arbeits- und Organisationspsychologie (Aufgabe, Individuum, Gruppe, Organisation) und bildet damit eine Brücke z.B. zu Ansätzen, Theorien und Modellen der Aufgabe, der Personalführung, der Teamführung sowie der Organisationskultur und Organisationsentwicklung. In Bezug auf Non-Profit-Organisationen wird dieser Blick ergänzt durch eine gerade in der Sozialwirtschaft so wichtige systemische Sichtweise mit den Dimensionen des Selbstmanagements, der Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends sowie der strategischen Ausrichtung des eigenen Leitungshandelns.

Diese Ergänzung erscheint vor dem Hintergrund der ökonomischen Angewiesenheit sozialer Dienste auf öffentliche Mittel und der erheblichen Veränderungen durch den Umbau des Sozialstaates insbesondere im Bereich der Kindertagesbetreuung als sinnvoll und notwendig.

Die Aufgaben des Managements greifen ineinander, wie in Abbildung 2 deutlich wird.

Abbildung 2: Führungspuzzle mit sieben Perspektiven auf Prozesse in Organisationen



Quelle: Simsa/Patak 2008

Das „Kaleidoskop“ ist systemisch im Sinne eines „Ensembles“ zu verstehen (Senge 2011), d.h. als System verschiedener Teilaufgaben und damit verbundener Fachkenntnisse und Methoden, die für sich genommen dazu beitragen, Strukturen und Prozesse in der Organisation zu analysieren und zu gestalten, die sich aber vor allem gegenseitig beeinflussen und erst in ihrem Zusammenwirken zu einem erfolgreichen Management der Einrichtung beitragen. Die Organisations- und Managementqualität (siehe Kap. 1.2) ergibt sich aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Dimensionen. Das Leitungshandeln im „Ensemble“ der verschiedenen Kompetenzbereiche steuert Orientierungen und Ressourcen und hat damit letztlich Einfluss auf die Qualität der Kernprozesse von Kindertageseinrichtungen: die pädagogische Arbeit mit den Kindern.

Die vielfältigen Arbeitsfelder mit ihrer je eigenen inneren Komplexität machen es erforderlich, dass Leitungskräfte Schwerpunkte setzen und ihren Aufgabenbereich je nach Situation und persönlichen Präferenzen eigenständig definieren. Gleichzeitig ist die Wahrnehmung einer Reihe der Aufgaben – so etwa des Personalmanagements – unverzichtbarer Bestandteil ihrer Tätigkeit und kann allenfalls teilweise – und dann nur sorgsam durchdacht – delegiert werden. Auch Ruth Simsa und Michael Patak (2008) streichen die Spannungsfelder und Widersprüche heraus, mit denen sich Leitungspersonen auseinandersetzen müssen, und betonen, dass damit verbundene Konflikte u.a. die Lebendigkeit einer Organisation ausmachen (ebd.).

Das genaue Aufgabenprofil der Leitung vor Ort ergibt sich aus der Kooperation mit dem Träger, mit dem die je spezifische Arbeitsteilung zu vereinbaren

und auszuhandeln ist. Viele der Aufgabenbereiche werden im Alltag von Leitungen umsichtig und mit überzeugenden Ergebnissen bewältigt bzw. kreativ gestaltet. Eine Professionalisierung des Bereichs bedarf indessen einer Verknüpfung von praktischer Erfahrung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Erst auf der Basis einer theoretischen Beschreibung und der empirischen Erforschung des Tätigkeitsbereichs von Kita-Management und -Leitung werden wissenschaftlich fundierte Lehr-Lernprozesse in der Fort- und Weiterbildung von Führungskräften möglich. Ausgehend vom „Primat der Aufgabe“ (Ulich 2011) wird als Erstes die Dimension *Aufgaben und Ziele erfüllen* behandelt.

Aufgaben und Ziele erfüllen

Der Aspekt der *Aufgabe* bezieht sich auf die Ziele der Organisation sowie daraus resultierende Anforderungen an Personen und soziale Einheiten in der Organisation. Aufgaben sind Aufträge für Leistungen, die vom Personal im Hinblick auf die Ziele der Organisation zu erfüllen sind (Kauffeld 2011). So unterscheiden sich z.B. die Aufgabenprofile von pädagogischen Fachkräften und Leitungspersonen in der Kindertageseinrichtung: Die Aufgabe der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern erfordert von den Erzieherinnen und Erziehern bestimmte fachliche Kompetenzen für die Arbeit mit den Kindern sowie soziale Kompetenzen für die Arbeit im Team und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Führungskräfte hingegen nehmen Managementaufgaben wahr. Sie sind für Entscheidungen auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene und die Umsetzung des pädagogischen Konzepts ebenso verantwortlich wie für betriebswirtschaftliche Prozesse, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß je nach Arbeitsteilung mit dem Träger. Häufig ist die Kita-Leitung vom Gruppendienst nicht völlig freigestellt, sodass sich Konflikte aus der Doppelrolle zwischen Gruppendienst und Management ergeben können. Zudem ist sie dem Träger unterstellt und befindet sich damit in einer Vermittlungs- und „Sandwich“-Position zwischen Trägerinteressen einerseits und Anliegen bzw. Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte sowie der Eltern und Kinder andererseits.



Im Rahmen der *Nationalen Qualitätsinitiative* identifizierten Wassilios Fthenakis u.a. 2003 zehn Dimensionen, die Träger und Führungskräfte im Management einer Kindertageseinrichtung zu bearbeiten haben und die jeweils spezifische Fachkenntnisse erfordern. Zu diesen Aufgabenfeldern gehören beispielsweise die Konzeption und Konzeptionsentwicklung, das Management in den Bereichen Qualität, Personal und Finanzen, die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Familien, gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation, Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung, Öffentlichkeitsarbeit sowie die Bau- und Sachausstattung. Diese Bereiche werden weiter unten in modifizierter Form im Aufgabenprofil aufgegriffen.

Die Dimensionen sind nicht unabhängig voneinander, sondern eng miteinander verwoben. Personalmanagement spielt beispielsweise in alle Dimensionen hinein, denn, ob die Konzeption weiterentwickelt, die Qualität überprüft und verbessert oder die Bau- und Sachausstattung einer Überarbeitung unterzogen werden soll, immer sind die pädagogischen Teams und ggf. auch andere Gruppen zu beteiligen, Stärken und Interessen einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu berücksichtigen und meist auch Arbeitsabläufe und Aufgabenbereiche einzelner pädagogischer Fachkräfte neu zu definieren.

Die Dimensionen setzen rechtliche Grundlagen, organisationale Strukturen und materielle Ressour-

cen voraus, die die Leitungskraft nicht nur kennen, sondern auch anwenden und gestalten muss. Als Betriebsleitung steuert sie Organisationsstrukturen und -prozesse sowie Methoden, Arbeitsformen und den Einsatz von Ressourcen dergestalt, dass die Kernaufgabe der Einrichtung, die „primary task“ (Steiger 2004) der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in hoher Qualität sichergestellt wird. Dabei sind die Aufgaben für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motivations-, persönlichkeits- und gesundheitsförderlich zu gestalten, d.h. sie sollen zum Beispiel vielfältige Anforderungen, ausreichende Handlungsspielräume, Lerngelegenheiten und Möglichkeiten der Stressregulierung bieten (Ulich 2008).

Zusammenfassend lassen sich für die Dimension der *Aufgabe* u.a. folgende Anforderungen an die Kita-Leitungen benennen:

- Zielsetzung: Konzeption und Konzeptionsentwicklung (Fthenakis u.a. 2003);
- Steuerung und Koordination der pädagogischen Aufgabe der Bildung, Betreuung und Erziehung: u.a. Umsetzung der Bildungsprogramme, Raum- und Zeitgestaltung, Beobachtung, Dokumentation und individualisierte Lernbegleitung der Kinder, Kooperation mit den Eltern;
- Qualitätsmanagement: Gestaltung, Unterstützung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität durch Verständigung über Methoden und Arbeitsformen, Instrumente und Arbeitshilfen;
- Betriebsleitung:
 - Beachtung der Rahmenbedingungen: Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben (Betriebserlaubnis, Dienstpläne, Datenschutz, Lebensmittel-Hygiene),
 - Beschaffung, Verwaltung und Bewirtschaftung insbesondere der finanziellen, personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen,
 - Gestaltung des sozialen Systems: dazu gehören die Aufbau- und Ablauforganisation sowie die Gestaltung der internen und externen Kommunikation und Kooperation,
 - Gewährleistung von Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz sowie Initiierung von Maßnah-

men des betrieblichen Gesundheitsmanagements,

- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit.

Selbstmanagement: sich selbst führen

Selbstführung meint die Entwicklung und Reflexion des eigenen Leitungshandelns und damit verbundene eigene Kompetenzen, Haltungen, Überzeugungen und Ziele (Simsa/Patak 2008). Selbstführung oder „Selbstmanagement“ ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Leitung ihre vielfältigen Aufgaben kompetent, souverän und glaubwürdig meistert. In der wissenschaftlichen Literatur wird Selbstmanagement verknüpft mit Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, Selbstführung oder Selbstmotivation (König/Kleinmann 2007; Martens/Kuhl 2004) bzw. intentionaler Selbstentwicklung und Selbstregulation (Greve/Leipold 2012; Brandstädter 2001, 2007) im Sinne einer mehr oder weniger bewussten Lebens- und Karriereplanung. Auch der Umgang mit Komplexität und Stress sowie die Sorge für sich selbst im Sinne der Gesunderhaltung sowie der Burn-Out-Prävention (Burisch 2006) werden in diesem Zusammenhang diskutiert. Für die Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung lassen sich somit folgende Aufgaben im Kontext des Selbstmanagements formulieren:

- Entwicklung und Weiterentwicklung *fachlicher Expertise* und (wissenschaftlich) begründeter fachlicher Positionen (Krampe 2007) zu den vielfältigen Fragen der Ausgestaltung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung: Die Kita-Leitung entwickelt eigene pädagogische Ideen, bezieht Position in allen fachlich wichtigen Fragen (z.B. pädagogisches Konzept, Bild vom Kind, Bild von den Eltern, Umgang mit Diversität) bzw. reflektiert eigenen Klärungsbedarf. Sie vertritt ihre Position im Team bzw. gegenüber den Eltern und ist bereit zur Auseinandersetzung und ggf. Modifikation ihrer Vorstellungen.
- *Selbstklärung und Selbstreflexion*: Die Führungskraft reflektiert ihre eigene Führungsrolle und setzt sich intensiv mit Anforderungen, Erfahrungen und ihrem eigenen Handeln auseinander (im Überblick Braun 2007). Sie entwickelt und reflektiert eine auch ethisch begründete

Haltung als Führungskraft (im Überblick z.B. Begemann/Rietmann 2011; Neubauer/Rosemann 2006). Insbesondere gewinnt die Führungskraft Klarheit über

- ihren *Auftrag* sowie die Erwartungen der verschiedenen Akteursgruppen (z.B. Eltern, Personal, Träger) in der Einrichtung,
- ihre *eigene Rolle* in der Einrichtung und im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung – insbesondere wenn sie neben der Leitungstätigkeit auch im Gruppendienst tätig ist und einen permanenten Rollenwechsel zu bewältigen hat,
- ihre *Haltung und ihren Anspruch* im Hinblick auf Professionalität und Können (Faas 2010),
- ihre *eigene Führungsposition* einschließlich der damit verbundenen Macht (Neubauer/Rosemann 2006), Führungskultur und ihren Führungsstil,
- ihre *Pflichten* und *Entscheidungsbefugnisse*.

Mit der Reflexion über eigene Motive und Entscheidungen, ihre Kommunikation in verschiedenen Rollen, widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen oder schwierige Leitungssituationen entwickelt die Leitungskraft ihre Haltung und Professionalität weiter und kommt zu klaren und begründeten Entscheidungen. Meistens hat die Leitungskraft bereits in ihrer Ausbildung entsprechende Verfahren und Instrumente zur

Reflexion kennengelernt, oder ihr werden zum Beispiel vom Träger oder im Zuge von Supervisionsprozessen entsprechende Arbeitshilfen zur Verfügung gestellt. Von Vorteil ist, wenn diese Reflexionsprozesse, die ja auch Entwicklung und Lernen bedeuten, in einem sozialen Kontext (Coaching, Supervision) stattfinden und durch Fort- und Weiterbildung ergänzt werden (Becker 2009).

- *Arbeitsorganisation und Zeitmanagement*: Die Leitungskraft klärt ihre vielfältigen Aufgaben und organisiert sie in Absprache mit Träger und Mitarbeiterschaft. Häufig kann sie dabei auf Strukturen und Erfahrungen des Trägers zurückgreifen oder sich mit Leitungskräften anderer Einrichtungen des Trägers austauschen. Sie setzt Prioritäten und gestaltet ihre Arbeitssituation (zum Beispiel Büro) bzw. Interaktionssituationen (z.B. Mitarbeiter- und Elterngespräche) überlegt und situationsadäquat.
- *Stress- und Krisenmanagement*: Die Leitungskraft analysiert die komplexen Zusammenhänge in ihrer Einrichtung und kann mit unvorhersehbaren Situationen umgehen. Sie ist geschult im systemischen Denken und verfügt über eine hohe Problemlösekompetenz.
- *Selbstsorge*: Die Leitungskraft „reflektiert und gestaltet den Umgang mit sich selbst auf der körperlichen, psychischen und geistigen Ebene“ (Simsa/Patak 2008, S. 43). Dazu gehört zum Beispiel die Inanspruchnahme unterstützender Maßnahmen wie Coaching und Supervision, aber auch die konsequente Planung und Einhaltung von Pausen und Regenerationszeiten (Urlaub).
- *Eigene Karriereplanung* durch Reflexion über ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung, im Idealfall in Interaktion mit dem Träger: Dazu gehört auch die Klärung eigener Fort- und Weiterbildungsbedarfe. Daraus können sich konkrete Schritte zur Veränderung des Aufgabenfelds oder auch der Arbeitsstelle ergeben.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen

Bei diesem Aspekt der *Person* geht es um individuelle Aspekte aller direkt oder indirekt beteiligten Akteure in den Prozessen einer Einrichtung. In Kinder-



tageseinrichtungen sind dies in der Regel Kinder, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Leitungspersonen, Eltern, das hauswirtschaftliche Personal, Honorarkräfte, Trägervertreter u.a. Das Handeln der Akteurinnen und Akteure basiert auf ihren jeweiligen Rollen und Aufgaben, die durch Persönlichkeitsfaktoren und Erfahrungen individuell ausgestaltet sind. Zentrale Aufgabe der Leitung ist das Personalmanagement, wobei die Personalführung im Alltag den größten Raum einnimmt. Daraus ergeben sich folgende Anforderungen für das Personalmanagement in der Kindertageseinrichtung, das von der Kita-Leitung in Absprache mit dem Träger verantwortet wird:

- *Personalausstattung*: Die Leitung setzt sich mit der Fachkräftesituation auf dem Arbeitsmarkt auseinander (Strehmel 2011) und sorgt für eine quantitativ wie qualitativ gute *personelle Ausstattung der Kita* durch vorausschauende Personalplanung, Personalgewinnung und Personalauswahl sowie ggf. Mitwirkung an der Ausbildung von Fach- und Führungspersonal (in Kooperation mit Fachschulen und Hochschulen).
- *Personaleinsatz* im Sinne von Absprachen über Aufträge, Dienstpläne usw.: Hierbei nutzt die Leitung unterschiedliche Qualifikationen und Erfahrungen ihres pädagogischen Personals, z.B. älterer Fachkräfte (Stamov Roßnagel 2008) oder solcher mit diversen Kultur- und Sprachkenntnissen (Kärtner/Keller 2011). Sie berücksichtigt die je nach Lebensphase, Berufsbiografie und Lebenssituation unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- *Personalführung und Personalpflege* (im Überblick von Rosenstiel/Regnet/Domsch 2003; spezifisch für Kindertageseinrichtungen Klug 2013; Strehmel 2008, 2010). „Gute Praxis“ bedeutet z.B. regelmäßige Mitarbeitergespräche, unterstützende Begleitung im Alltag und in Belastungssituationen, die Wahrnehmung der Fürsorgepflicht für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die individuelle Förderung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter usw.
- *Personalentwicklung*: Die Leitung plant und organisiert die professionelle Weiterentwicklung

ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dies hat auch Einfluss auf die Team- und Organisationsentwicklung (Becker 2009). Sie stellt ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Lerngelegenheiten zur Verfügung, um Kompetenzen zu fördern, die für die Aufgabenerfüllung von Bedeutung sind. Dazu gehören:

- Klärung von Anforderungsprofilen und ggf. neuen Aufgaben für die Einrichtung,
- Kenntnis der Interessen und Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- Motivation für Selbstlernprozesse,
- Fortbildungsplanung in Kooperation mit dem Team unter Berücksichtigung der Erfordernisse in der Einrichtung und individueller Interessen,
- Transferplanung, d.h. Unterstützung der Umsetzung von Fortbildungswissen,
- Entwicklung einer Lernkultur (vgl. hierzu auch Klug 2013).
- *Personalcontrolling*: Controlling wird hier (in Anlehnung an Thom/Ritz 2008) verstanden als laufender informationsverarbeitender Prozess zur Überwachung und Steuerung der Aktivitäten im Hinblick auf deren Zielerreichung. Zum Personalcontrolling gehören in diesem Sinne die Wahrnehmung der Dienst- und Fachaufsicht sowie die regelmäßige Überprüfung von Leistungen sowie von Förder- und Entwicklungsbedarfen einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bzw. von Zielvereinbarungen mit Einzelnen oder mit dem Team.

Zusammenarbeit gestalten

Die Leitung hat die Aufgabe, die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Gruppen und Institutionen innerhalb und außerhalb der Einrichtung zu gestalten und zu koordinieren.

Zu diesen Gruppen gehören das Team, die Eltern, der Träger, Kooperationspartner im Sozialraum sowie unterstützende Institutionen im System der Kindertageseinrichtung (Fachberatungen, Fort- und Weiterbildungsinstitute). Mit jedem dieser Kooperationspartner sind die Beziehungen geprägt durch Aufgaben, soziale Positionen und gegenseitige Rollenerwartungen (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Kooperationspartner der Kita-Leitung



Quelle: eigene Darstellung

Die Kommunikation und Kooperation mit internen oder externen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern ist spezifisch atmosphärisch zu gestalten und strukturell zu verankern (Balz/Spieß 2009). Die Leitung hat die Aufgabe, Haltungen, Strukturen und Prozesse – auch Konflikte – innerhalb und zwischen verschiedenen Gruppierungen in der Einrichtung (z.B. innerhalb eines Teams, zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern) zu beobachten, Impulse zu geben, Entscheidungen zu treffen, die Zusammenarbeit zu koordinieren und ggf. auch zu intervenieren. Außenbeziehungen sind vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Funktion sachlich und mit der gebotenen Diplomatie zu gestalten. Wichtig erscheinen dabei die Fähigkeit, soziale Prozesse zu analysieren und zu verstehen, sowie eine hohe Aushandlungskompetenz. Die spezifischen Aufgaben in der Zusammenarbeit mit dem Team, den Eltern, dem Träger sowie mit Kooperationspartnern im Sozialraum, im Unterstützungssystem der Kindertagesbetreuung und in der Fachöffentlichkeit seien im Folgenden erläutert:

- Mit dem *Team* arbeitet die Kita-Leitung in der Regel eng zusammen und ermöglicht den Fachkräften Partizipation bei Entscheidungen, die die pädagogische Arbeit in der Einrichtung betreffen (Wegge 2004). Trägerstruktur und Organi-

sationskultur sind Einflussgrößen, die Ausmaß und Inhalte der Mitwirkung beeinflussen. Die Teamstrukturen können sich stark voneinander unterscheiden, je nach Größe der Einrichtung, je nachdem, ob eine Kindertageseinrichtung offen oder geschlossen arbeitet, ob es Fachbereiche oder Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren für bestimmte Themen gibt usw. (Kauffeld 2011). Nicht alle Aufgaben sind sinnvoll im Team zu bewältigen (Wegge 2004), sodass Ausmaß und Themen der Zusammenarbeit überlegt und vereinbart werden sollten. Die Art und Weise der Zusammenarbeit ist abhängig vom Stil der Interaktion, für die die Leitung als Modell und Vorbild gilt, aber auch durch klare Strukturen für die Kommunikation, die Verständigung über Ziele und die Verbindlichkeit von Absprachen. Entscheidungen sind zu treffen (und zu kommunizieren) im Hinblick auf die Zusammensetzung der Teams, Rhythmus und Ablauf von Teamsitzungen, Ergebnissicherung und bei der Lösung von Konflikten (Nerdinger/Blickle/Schaper 2011; von Rosenstiel/Nerdinger 2011; von Rosenstiel/Regnet/Domsch 2009).

- Die Kita-Leitung initiiert und begleitet die *Zusammenarbeit mit den Eltern* durch Arbeit mit dem Team an Haltung und Konzepten für die

- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Sie sorgt für Transparenz bezüglich der Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung mittels durchdachter Formen der internen und externen Kommunikation, beteiligt die Eltern und arbeitet mit Elterngremien konstruktiv zusammen. Zu ihren Aufgaben gehören – in Absprache mit dem Team – häufig Elterngespräche, die Beratung und Unterstützung von Eltern und ggf. die Organisation niedrigschwelliger Angebote für Eltern.
- Die Zusammenarbeit der Kita-Leitung mit dem *Träger* ist gekennzeichnet durch klare, verbindliche Kommunikationsstrukturen und -abläufe (Besprechungskultur, Protokolle usw.) sowie das Aushandeln und Vereinbaren einer klaren Arbeitsteilung (Aufgabenklärung). Die Leitung beteiligt sich an der Meinungsbildung zu z.B. bildungs-, tarif- oder sozialpolitischen Fragen. Dies setzt wiederum die Bereitschaft und das Engagement in diesen Bereichen voraus.
 - Die Kita-Leitung sorgt für die *Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum* (Weltzien 2013; Schubert 2008). Sie pflegt den Kontakt zu anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe (van Santen/Seckinger 2003) sowie zu Einrichtungen des Bildungs- oder Gesundheitssystems. Insbesondere der Übergang in die Schule erfordert eine enge Kooperation mit den jeweiligen Institutionen im Stadtteil. Weiterhin erfordert die Aufgabe der Vernetzung zunächst die Kenntnis relevanter Einrichtungen und Strukturen im Sozialraum, Kontaktaufnahme und Kontaktpflege sowie die Bildung verbindlicher Kooperationsstrukturen, z.B. mit Fachstellen für Frühe Hilfen und Frühförderung, Beratungsstellen für Familien, Kinder- und Jugendhilfestellen, therapeutischen Angeboten, anderen Kindertageseinrichtungen im Umfeld sowie Vereinen, Kirchen oder Kultureinrichtungen (z.B. öffentlichen Stadtbibliotheken). Außerdem sind ggf. jenseits des unmittelbaren Wohnumfelds Fachberatungen, Kinderschutzbeauftragte und andere, die pädagogische Arbeit unterstützende Stellen (z.B. für Supervision und Coaching) sowie Ausbildungsstätten und Bildungsinstitutionen (Fachschulen

und Hochschulen, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen) von Interesse. Mit der Orientierung und Vernetzung können Ressourcen erschlossen werden, die die Arbeit in der Kindertageseinrichtung in wertvoller Weise ergänzen. Durch die Kenntnis der Infrastruktur im Sozialraum kann die Einrichtung zudem besser auf Bedarfe der Familien in ihrem Wohnumfeld eingehen.

- Die Kita-Leitung nutzt sowohl für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch für sich selbst *unterstützende Strukturen* zum Beispiel durch Fachberatung, Fort- und Weiterbildung oder die Beteiligung an einrichtungsübergreifenden Projekten. Sie engagiert sich idealerweise auch in der Ausbildung des fachlichen Nachwuchses für die Kindertagesbetreuung in Kooperation mit Fachschulen und Hochschulen.
- Die Kita-Leitung beteiligt sich innerhalb des Systems der Kindertagesbetreuung an einrichtungsübergreifenden fachlichen und sozialpolitischen *Diskursen* sowie in der Fachöffentlichkeit an Entscheidungsprozessen, die für die Inhalte und Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen relevant sind.

Die Organisation entwickeln

Der Aspekt der Organisation umfasst u.a. die Gestaltung der Organisationskultur, die Mitverantwortung für das Organisationsklima sowie die Steuerung und Weiterentwicklung der Organisation.

Die *Organisationskultur* der Kindertageseinrichtung wird vom Leitbild des Trägers beeinflusst. Regeln und Normen für den alltäglichen Umgang miteinander sowie Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit unterscheiden sich je nachdem, ob eine Einrichtung kirchlich, kommunal oder von einer Elterninitiative getragen wird (Strehmel 2006). Das Leitbild, das äußere Erscheinungsbild der Einrichtung und die Verhaltensweisen der Akteurinnen und Akteure sind Elemente der Organisationskultur, die auf zugrunde liegende Werte und grundlegende Annahmen über Menschenbilder, das Bild vom Kind und Vorstellungen vom Zusammenleben (einschließlich der Lösung von Konflikten) schließen lassen. Sie sind für die jeweilige Organisation typisch und machen sie unver-

wechselbar (Schein 2004, zitiert nach Nerdinger 2011). Die Leitung ist in ihrem Verhalten Vorbild und Modell für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung und kann so zu einer wertschätzenden Organisationskultur beitragen. Sie setzt und wacht über Normen für den Umgang miteinander und klärt gegebenenfalls Erwartungen und Regeln im sozialen Miteinander.

Das *Organisationsklima* beschreibt die Atmosphäre einer Einrichtung, wie sie von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erlebt und bewertet wird und deren Verhalten beeinflusst (Nerdinger u.a. 2011), also auch die pädagogischen Interaktionen mit den Kindern und ihr Auftreten gegenüber den Eltern. Die Leitung kann durch ihr Führungsverhalten das Organisationsklima erheblich beeinflussen. Dazu gehört auch der Umgang mit Problemen im Alltag und auftretenden Umsetzungsdilemmata, wenn z.B. pädagogische Ziele aufgrund zu enger Rahmenbedingungen infrage gestellt werden bzw. unerfüllbar erscheinen (Viernickel u.a. 2013).

Die *Steuerung der Organisation* ist in hohem Maße abhängig von den etablierten Strukturen und Abläufen sowie routinemäßigen Controllingmaßnahmen. D.h. die Leitung sammelt Informationen über Umsetzung und Qualität der Prozesse in ihrer Einrichtung und interveniert gegebenenfalls, um die Erfüllung angestrebter Ziele sicherzustellen. Dies kann die unmittelbaren pädagogischen Interaktionen, die Zusammenarbeit sowohl im Team als auch mit den Eltern oder die finanzielle Lage der Kindertageseinrichtung betreffen.

Zur Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung setzt die Kita-Leitung komplexe *Organisationsentwicklungsprozesse* in Gang. Wenn neue Anforderungen von außen oder eigene Zielsetzungen umgesetzt werden sollen, erfordert dies – im Sinne des Projektmanagements – die Planung eines komplexen Prozesses, der mit einer Bestandsaufnahme, einer Auftragsklärung und einer Umfeldanalyse beginnt. Daraus resultieren eine Liste von notwendigen Aktivitäten und Arbeitsschritten, die in einem Projektstrukturplan gebündelt und in einem Zeitplan festgehalten werden können (Mayrshofer/Kröger 2011). Verschiedene Methoden des Change-Managements (im Überblick Roehl



u.a. 2012) können dazu beitragen, beabsichtigte Veränderungen ohne unnötige Reibungsverluste für die Betroffenen und möglichst weitgehend ohne ungeplante Nebenwirkungen umzusetzen. Dabei sind Konflikte normal und Entscheidungen sowie die Steuerung der Teamentwicklung und Umsetzung der geplanten Veränderungen anspruchsvoll (ebd.), sodass eine externe Begleitung von Vorteil sein kann.

Wahrnehmung und Einschätzung von Rahmenbedingungen und relevanten Trends

Die Beobachtung des Umfelds ist gerade im hoch dynamischen Bereich der Frühen Bildung von besonderer Bedeutung. Immer neue pädagogische Konzepte, Leitlinien und Finanzierungsbedingungen werden durch die Politik, Verbände und Träger vorgegeben. Hinzu kommen Erwartungen der Eltern, des Bildungssystems und der Gesellschaft, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und vieles mehr. Aufgabe der Leitungskraft ist es, diese Rahmenbedingungen in ihrer Bedeutung für die Einrichtung einzuschätzen.

Relevante Umweltthemen beginnen im sozialen Nahumfeld – bezogen auf die Familien – und setzen sich fort im Einzugsgebiet und Sozialraum der Kindertageseinrichtung. Weiterhin können Diskurse und Entscheidungen im System der Kindertagesbetreuung, der Kinder und Jugendhilfe bzw. auch in angrenzenden Systemen wie dem Bildungs- oder Gesundheitssystem oder auf dem Arbeitsmarkt

für die Einrichtung relevant sein. Darüber hinaus wirken gesellschaftliche Strömungen, Medien und kritische Ereignisse im näheren und weiteren Umfeld in das Geschehen der Einrichtung hinein:

- Durch die Teilnahme an regionalen Arbeitskreisen, Mitteilungen der Presse und eigene Beobachtungen erhalten Leitungskräfte Informationen über Veränderungen im Einzugsgebiet und *Sozialraum*, die für die *Familien* relevant sind. Fragen sind hier zum Beispiel: Gibt es typische Probleme in den Familien? Ist ein Neubaugebiet geplant?
- Im *System der Kindertagesbetreuung* vertreten in der Regel Verbände der freien Wohlfahrtspflege oder große (kommunale) Träger die Interessen der Träger in Verhandlungen mit der politischen Administration und reden mit bei der Entwicklung von Regierungsprogrammen. Sie setzen sich ein für fachlich begründete Veränderungen in den Rahmenbedingungen und Richtlinien und vereinbaren Finanzierungsbestimmungen. Die Verbände sorgen auch für den Informationsfluss bezüglich dieser Verhandlungen, der Regierungsprogramme und Fördermöglichkeiten und neuen Trends. Sie organisieren Fachberatungen, Fachveranstaltungen sowie Fort- und Weiterbildungen und ermöglichen die Partizipation von Trägern sowie Fach- und Führungskräften aus den Einrichtungen an den Prozessen im System. Darüber hinaus informieren Fachzeitschriften

über neue Forschungsergebnisse, neue Entwicklungen in der Praxis, Instrumente und Arbeitshilfen und rechtliche Rahmenbedingungen. Arbeitskreise, Qualitätszirkel und „Communities of practice“ verbinden Arbeiten und Lernen. Sie bieten zum Beispiel Gelegenheiten für Fach- und Führungskräfte, sich einrichtungsübergreifend zu informieren, sich mit anderen auszutauschen und ihre Arbeit zu reflektieren. Dadurch können diese ihr Wissen vertiefen, es mit Erfahrungen verknüpfen und so besser in praktisches Handeln umsetzen.

- Die Leitungskraft muss neue *Gesetze und Richtlinien* für ihre Einrichtung zur Kenntnis nehmen und umsetzen, sie kann sich an den Diskussionsprozessen beteiligen und sich mit ihrem Team in Fachveranstaltungen und Arbeitskreisen informieren und einbringen. Aktuelle Veränderungen, die fachliche Herausforderungen mit sich bringen, sind zum Beispiel der Krippenausbau und die Einrichtung von Ganztagschulen. Wird die Ganztagsbetreuung durch einen Träger der Kindertagesbetreuung übernommen, werden die Leitungen der Kindertageseinrichtungen häufig in den Aufbau der Nachmittagsbetreuung an den Schulen eingebunden. Mit der Ganztagsbetreuung können gravierende Veränderungen in anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe verbunden sein, die neu geregelt werden müssen. Hier sind die fachliche Expertise und die Mitsprache von Führungskräften in Verbänden, Trägern und Kindertageseinrichtungen selbst gefragt (Speicher 2012).
- Entwicklungen in anderen *gesellschaftlichen Teilsystemen*, die das Aufwachsen von Kindern tangieren, haben häufig auch Einfluss auf Prozesse in der Kindertageseinrichtung – sei es über Bestimmungen der Gesundheitsämter, veränderte schulische Regelungen zum Übergang oder Angebote für Kooperationen mit Kultureinrichtungen, Schulen oder Jugendhilfeträgern. Aktuelle Themen, die Einfluss auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen haben, sind derzeit beispielsweise die demografische Entwicklung mit sinkenden Kinderzahlen, das Gebot der Inklusion, der Mangel an qualifizierten Fachkräften und die



zunehmende Diversität im Klientel der Kindertageseinrichtungen mit Blick auf sozioökonomische Bedingungen, den Migrationshintergrund, Sprachmuster und besondere Betreuungs- und Förderbedarfe (Rauschenbach/Schilling 2006).

- Die Kita-Leitung informiert sich nicht nur über diese Trends, sondern zieht daraus Schlüsse für ihre konkrete Arbeit vor Ort: die konzeptionelle Weiterentwicklung, das Personalmanagement oder die Veränderung von Angeboten und Arbeitsweisen mit jeweils neuen Herausforderungen für das Leitungshandeln. Angesichts der Komplexität an Informationen und relevanten Themen sowie des hohen Tempos der Entwicklung im Arbeitsfeld ist die Unterstützung durch die Fachverbände von besonderer Bedeutung.

Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit

Mit einem *strategischen Rahmen* setzt die Leitungskraft Prioritäten für die Ausgestaltung und Weiterentwicklung ihrer Einrichtung vor dem Hintergrund von Leitbildern, Visionen und Werten, die Orientierung für das alltägliche Handeln geben. „Es geht darum, welche Wege die Organisation einschlagen soll, welche Produkte oder Leistungen angeboten werden sollen, für welche Zielgruppen gearbeitet werden soll, was die Besonderheiten des jeweiligen Leistungsangebots sein sollen, etc.“ (Simsa/Patak 2008, S. 46). Strategien umfassen mittel- bis langfristige Ziele, auf deren Erreichung das Handeln und die Ressourcensteuerung in der Organisation ausgerichtet werden (Sell/Haderlein 2005; Müller-Stewens/Lechner 2003). Wolfgang Klug bezieht sich auf das St. Gallener Managementmodell und siedelt strategische Managementfunktionen zwischen der normativen Managementfunktion mit der Formulierung von Werten, Normen und Leitbildern und der operativen Managementfunktion zur konkreten Umsetzung an (Klug 2013). Entscheidend seien die Ausrichtung und Konzentration der Kräfte sowie die Abstimmung von Zielen und Mitteln im Sinne der strategischen Ziele auf verschiedenen Ebenen. Zum Beispiel werden Prozesse der Konzept-, Personal- und Organisationsentwicklung entsprechend ausgerichtet.

1.2.4 Kooperationen im System der Kindertagesbetreuung und im Sozialraum

Neben den internen Abläufen muss jede Kindertageseinrichtung mit anderen Institutionen kooperieren, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Entsprechend sind verlässliche Kontakte zu etablieren und Schnittstellen zu definieren: Gemeinsame Ziele und gegebenenfalls widersprüchliche Interessen sind zu kommunizieren, gegenseitige Erwartungen zu klären und verbindliche Kooperationsstrukturen aufzubauen. Auch wenn einzelne Kooperationen an pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter delegiert werden können, ist die Leitung erste Ansprechpartnerin und verantwortlich für die Art und Weise, wie das Netzwerk der Einrichtung genutzt und mit Leben gefüllt wird. Mögliche Kooperationspartner sind:

- *Unterstützungssysteme der Kindertagesbetreuung* (Fachberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildung): Ziel der Kooperation ist die Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit, die durch Fachberatung, die Zusammenarbeit mit Fach- und Hochschulen sowie durch Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fach- und Führungskräfte sichergestellt wird (Gadow u.a. 2013; Leygraf 2013).
- *Grundschulen*: In beinahe allen Bundesländern ist mittlerweile die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule vorgeschrieben, um den Kindern den Übergang zwischen den Systemen zu erleichtern (Oehlmann u.a. 2011; Griebel/Niesel 2011).
- *Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen*: In den meisten Bundesländern werden mittlerweile Ganztagschulen flächendeckend ausgebaut. Die Nachmittagsbetreuung an Schulen wird häufig durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe – und hier insbesondere Träger der Kindertagesbetreuung – übernommen (Fischer u.a. 2011).
- *Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD) und Kinderschutzeinrichtungen*: Mit dem neuen Kinderschutzgesetz sind Kindertageseinrichtungen verpflichtet, regelhafte Strukturen zur Sicherstellung rechtzeitiger Interventionen bei einem Ver-

dacht auf Kindeswohlgefährdung zu ergreifen. Dies betrifft zum einen die Situation der Kinder in ihren Familien, zum anderen grenzverletzendes Verhalten pädagogischer Fachkräfte in der Einrichtung. Kinderschutzfachkräfte können Kindertageseinrichtungen dabei unterstützen, in diesem sehr schwierigen und heiklen Feld professionell zu agieren (Maywald 2011).

- *Psychosoziale Beratungsangebote wie z.B. Erziehungs-, Gesundheits-, Schuldnerberatung:* Leitungskräfte sollten in der Lage sein, Eltern bei Bedarf geeignete Beratungsstellen für spezifische Problemlagen nennen zu können (Rietmann/Hensen 2012). In immer mehr Kindertageseinrichtungen sind Eltern-Kind-Zentren integriert bzw. die Kindertageseinrichtungen werden zu Familienzentren ausgebaut, die Familien neben der Kinderbetreuung auch Gelegenheiten für Kommunikation und die Inanspruchnahme von Beratung bieten.
- *Kulturelle Einrichtungen:* Im Sozialraum findet sich häufig eine Infrastruktur, die die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung in wertvoller Weise ergänzen und bereichern kann. Dazu gehören neben kulturellen Angeboten wie Bibliotheken, Museen oder Theatern auch Schwimmbäder, Bauspielplätze u.v.m.
- *Unterstützungsangebote für Inklusion:* Durch die neue europäische Gesetzgebung ist Inklusion nicht nur von Kindern mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, sondern von allen Kindern, die besonderer Unterstützung zur Förderung ihrer Entwicklung bedürfen, zu einem wichtigen Thema geworden. Dazu können Kindertageseinrichtungen Kooperationen mit Fach- und Beratungsstellen der Eingliederungshilfe, mit Therapeutinnen und Therapeuten sowie mit Migrant*innenorganisationen u.Ä. aufbauen (Amirpur 2013).

1.2.5 Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten wurde versucht, die ineinander verzahnten Aufgabenfelder, welche erst in ihrem Zusammenwirken (als „Ensem-

ble“, vgl. Senge 2011) das Leitungshandeln ausmachen, mit theoretischen Konzepten zu verknüpfen. Damit werden für das bislang kaum erforschte Tätigkeitsfeld der Kita-Leitung theoretische Konzepte, Forschungsfelder und Instrumente, z.B. aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, erschlossen.

Die Aufgaben von Leitungskräften in einer Kindertageseinrichtung sind vielfältig und anspruchsvoll. Sie erfordern eine fundierte Ausbildung, Flexibilität und Überblick im Alltag, kontinuierliche Fortbildung und ein fachlich fundiertes und gut funktionierendes Unterstützungssystem. Die Personalentwicklung der Kita-Leitungen als Führungskräfte liegt in der Verantwortung der Träger. Verbände und Politik haben entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen.

Tabelle 1 fasst das Aufgabenprofil der Leitungskräfte strukturiert nach den sieben Dimensionen des Führungskaleidoskops von Ruth Simsa und Michael Patak (2008) zusammen. In der linken Spalte sind die Analysedimensionen genannt, in der rechten die Tätigkeitsbereiche, die entlang der theoretischen Überlegungen für die einzelnen Bereiche identifiziert wurden.

Das Kriterienraster bietet auch eine Orientierung für die Planung und Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In den folgenden Abschnitten wird das Kriterienraster genutzt, um Dokumente und empirische Studien zu Leitungsbzw. Managementaufgaben in Kindertageseinrichtungen zu analysieren.

Tabelle 1: Anforderungsprofil der Kita-Leitung

Die sieben Dimensionen der Führung	Inhalte
Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Konzeption und Konzeptionsentwicklung - Gestaltung, Steuerung und Koordination der pädagogischen Aufgaben - Qualitätsmanagement - Betriebsleitung <ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben - Beschaffung, Bewirtschaftung und Verwaltung der Ressourcen (Finanzmanagement, personelle und räumliche Ausstattung) - Gestaltung der formalen Organisationsstruktur (Aufbau- und Ablauforganisation, interne und externe Kommunikation) - Gewährleistung von Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz, Initiierung von Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements - Öffentlichkeitsarbeit
Selbstmanagement	<ul style="list-style-type: none"> - fachliche Positionierung - Selbstreflexion - Arbeitsorganisation und Zeitmanagement - Stress- und Krisenmanagement - Selbstsorge - Selbstentwicklung und Karriereplanung
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen	<ul style="list-style-type: none"> - Personalgewinnung und Personalauswahl - Personaleinsatz - Personalführung und Personalpflege - Personalentwicklung - Personalcontrolling
Zusammenarbeit gestalten	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit im Team - Zusammenarbeit mit den Eltern - Zusammenarbeit mit dem Träger - Vernetzung im Sozialraum - Kooperation im System der Kindertagesbetreuung und darüber hinaus
Die Organisation entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung der Organisationskultur - Sorge für ein gutes Organisationsklima - Steuerung der Organisation - Weiterentwicklung der Organisation
Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends <ul style="list-style-type: none"> - in den Familien - im Sozialraum - im System der Kindertagesbetreuung (politische Setzungen, Vorhaben, wissenschaftliche Ergebnisse, Medienberichterstattung) - in weiteren relevanten Systemen (Kinder- und Jugendhilfe, Bildungssystem, Gesundheitssystem, Arbeitsmarkt) - in anderen relevanten gesellschaftlichen Systemen - Reflexion und Schlussfolgerungen für die eigene Einrichtung
Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von Visionen für die Einrichtung - strategische Planung und Umsetzung der Ideen und Visionen

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Simsa/Patak 2008

1.3 Empirische Analysen zu Aufgaben und Arbeitsweisen von Kita-Leitungen

1.3.1 Anforderungen an Leitungskräfte vor dem Hintergrund theoretischer und programmatischer Ansätze

Fragestellung und empirisches Vorgehen

Bildungspläne und -empfehlungen, Lehr- und Handbücher sowie einschlägige Fachzeitschriften sind Dokumente, in denen Aufgaben der Kita-Leitung beschrieben sind. Daraus speist sich Wissen über das Tätigkeitsfeld der Kita-Leitung. In den folgenden Inhaltsanalysen wird anhand des zuvor entwickelten Kriterienrasters ermittelt, wie Fachpublikationen die Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen beschreiben, wo Schwerpunkte liegen, wo sich Lücken zeigen und inwieweit die Aussagen in einem wissenschaftlichen Diskurs überprüfbar bzw. empirisch belegt sind.

Als Material für die Inhaltsanalysen wurden exemplarische Texte aus verschiedenen Dokumentenarten ausgewählt:

- *Bildungspläne und -empfehlungen*: Diese Richtlinien sind häufig von Ministerien herausgegeben und in der Regel von Vertreterinnen und Vertretern der Fachöffentlichkeit im jeweiligen Bundesland sowie von zuständigen Fachleuten aus der politischen Administration verfasst. Die Bildungspläne bzw. Bildungsempfehlungen haben für die Praxis in den Ländern unterschiedliche Verbindlichkeit.
- *Lehr- und Handbücher*: Sie beschreiben das Aufgabenfeld der Leitung von Kindertageseinrichtungen für Lehre und Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie für die Praxis. Im Zuge der fachlichen Entwicklung und Akademisierung des Feldes wäre zu erwarten, dass unterschiedliche basiswissenschaftliche Erkenntnisse für die Aufgaben der Kita-Leitung erschlossen werden und sich daraus eine wissenschaftlich begründete Praxis ergeben kann.

- *Einschlägige Fachzeitschriften* für die Zielgruppe der Kita-Leitungen in der Praxis: Sie dienen der Information sowie der Fortbildung der Kita-Leitungen im Feld.

Aus den verschiedenen Dokumentenarten wurde jeweils eine Auswahl getroffen, die in den jeweiligen Kapiteln erläutert wird. Mittels qualitativer Inhaltsanalysen wird das ausgewählte Textmaterial in unterschiedlicher Weise strukturiert und verdichtet (Miles u. a. 2014; Lamnek 2010), sodass sich ein Bild der Diskurse in Deutschland und ihrer wissenschaftlichen Bezüge ergibt.

Andere Dokumente, die sich auf das Aufgabenfeld beziehen, wie zum Beispiel Qualitätshandbücher oder Stellenbeschreibungen, sind nicht immer öffentlich zugänglich, in der Regel auf die individuellen Strukturen von Trägern und Verbänden zugeschnitten und somit auch nur schwer verallgemeinerbar. Sie werden daher an dieser Stelle nicht analysiert.

Leitungsaufgaben im Spiegel von Bildungsprogrammen, Lehrbüchern und Fachzeitschriften

Bildungspläne und Bildungsempfehlungen

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Anforderungen die Bildungsempfehlungen und Bildungspläne der Länder an Leitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen formulieren. Dabei muss – wie bereits erwähnt – im Rahmen dieser Expertise exemplarisch vorgegangen werden (siehe Kap. 2.1.1).

In einem ersten Schritt wurde für alle Bildungsempfehlungen und Bildungspläne der Länder ermittelt, ob Leitungsaufgaben überhaupt und wenn ja in eigenen Abschnitten benannt wurden. Dazu wurden sämtliche Texte online nach den Begriffen *Leitung*, *Management* und *Führung* (Suchworte: Leit-, Manage-, Führ-) durchsucht. Das Ergebnis zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Leitungsanforderungen in den Bildungsplänen nach Bundesländern (Fundstellen)

Bundesland	neueste Auflage	Seitenumfang	Fundstellen zu Leitungsaufgaben	eigenes Kapitel	spezifische Leitungsaufgaben
Baden-Württemberg	2011	47	✓		
Bayern	2012	504	✓		✓
Berlin	2004	133	✓	✓	✓
Brandenburg	2004	33			
Bremen	2004	40	✓		
Hamburg	2012	114	✓	✓	✓
Hessen	2012	149	✓	✓	✓
Mecklenburg-Vorpommern	2011	296			
Niedersachsen	2005	60	✓	✓	✓
Nordrhein-Westfalen	2011	92			
Rheinland-Pfalz	2004	71	✓	✓	✓
Saarland	2006	20			
Sachsen	2011	212	✓		
Sachsen-Anhalt	2004	102			
Schleswig-Holstein	2012	68	✓		✓
Thüringen	2010	172	✓	✓	✓

Quelle: eigene Darstellung

Die Fundstellen in den Bildungsprogrammen zeigen, dass Leitungsaufgaben unterschiedlich ausführlich und spezifisch beschrieben werden: teilweise als eigener Punkt im Inhaltsverzeichnis, teilweise als Erläuterungen spezifisch für die Leitung im Text und häufig als Aufgabenfeld, das der Leitung in Kooperation mit dem Team und/oder dem Träger gemeinsam zugeschrieben wird.

Auf dieser Grundlage wurden die Texte aus *Bayern* (BayBEP), *Hessen* (HE-Bi), *Hamburg* (HABE) und *Thüringen* (THÜ-Bi) für weitere Analysen ausgewählt, weil in ihnen Leitungsaufgaben benannt

wurden und mit ihnen jeweils ein Bundesland aus dem Norden, Süden, Osten und Westen sowie Stadt- und Flächenstaaten vertreten sind. *Bayern* legte den ersten und umfassendsten Bildungsplan vor; *Hessen* entwickelte zuletzt einen neuen und innovativen Plan für das Bildungsalter von null bis zehn Jahren. *Hamburg* steht für einen Stadtstaat mit einem Kita-Gutschein-System, *Thüringen* für einen Bildungsplan in den östlichen Bundesländern. Mit der Auswahl soll eine möglichst große Bandbreite abgedeckt werden, trotzdem ist die Auswahl nicht repräsentativ.



In den ausgewählten Bildungsplänen werden den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen Managementaufgaben zugeschrieben. Um herauszufinden, wo dabei die Akzente gesetzt werden, werden zunächst ausgewählte Textstellen analysiert und anschließend zusammenfassend dem Kriterienraster zugeordnet. Im *Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan* heißt es:

„Leitungskräften in Bildungseinrichtungen kommt eine zentrale Schlüsselrolle zu. Sie initiieren Lernprozesse, sie etablieren und unterstützen kontinuierliche Reflexion und Rückmeldung und suchen den Dialog mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Zentrale Anliegen sind die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses, die Einbindung des gesamten Teams oder Kollegiums in den Qualitätsentwicklungsprozess und unterstützende Strukturen für den Austausch und die Beratung. Diese Leitungsaufgaben erfordern spezifische Vorbereitung, stete Weiterqualifizierung und Angebote kollegialer Beratung und Supervision“ (BayBEP, S. XXIII). An anderer Stelle wird die Notwendigkeit einer Kooperationskultur angesprochen. Gleichmaßen komplex wird die Aufgabe der Organisationsentwicklung im

Rahmen einer Partizipationskultur beschrieben: „Beteiligungsprozesse anzustoßen ist ein Prozess der Team- und Organisationsentwicklung. Diesen zu initiieren und zu managen ist Aufgabe der Einrichtungsleitung, ebenso wie die konsequente Umsetzung der gemeinsam gefassten Beschlüsse. (...) Leitung und Träger tragen die Verantwortung, den strukturellen Rahmen für reflexive Teamprozesse zu schaffen und das Konzept durch sorgfältiges Personalmanagement zu sichern“ (BayBEP, S. 395). Offene Arbeit wird interessanterweise im Zusammenhang mit einer Entlastung der Leitung diskutiert: „Offene Arbeit ermöglicht den Einrichtungsleitungen, sich mehr den Leitungs- und Managementaufgaben zu widmen“ (ebd., S. 404).

Mehr als in anderen Bildungsprogrammen werden im *Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan* rechtlich geregelte Verantwortungsbereiche der Leitung erläutert: das Verhalten im Krankheitsfall, die Gewährleistung von Sicherheit und Autonomie der Kinder in der Einrichtung, Verhalten bei Verletzungen, Unfällen und im Brandfall, das Erkennen von Gefährdungsanzeichen in der Einrichtung (z.B. bezogen auf Gewalt- und Suchtprobleme der Eltern) sowie Gefahrenabwehr, wenn Eltern Unterstützung ablehnen. Ebenso wird erwähnt, dass auch innerhalb der Einrichtungen Gefährdungsmomenten vorzubeugen sei (ebd., S. 450 f.).

Noch umfassender greift der *Hessische Bildungsplan* die Aufgaben der Leitung in Kooperation mit Träger und Team auf. Hier zeigt sich die Handschrift von Wassilios Fthenakis, der sich an den Managementaufgaben der Träger (Fthenakis u. a. 2003) orientiert. Die Schlüsselrollen von Einrichtungsleitung, Trägern, Schulleitung, Fach- und Lehrkräften werden explizit beschrieben. Bezüglich der Leitungskompetenzen wird ausgeführt:

„*Leistungsqualität und Einrichtungsqualität* hängen eng miteinander zusammen. Kompetente Führungskräfte

- schaffen eine klare, gemeinsam getragene Vision über das anzustrebende Einrichtungs- bzw. Schulprofil,
- erklären Begründungszusammenhänge bei der Einleitung von Veränderungen,
- motivieren das Fachpersonal,

- vereinbaren Ziele und Wege der Überprüfung der Zielerreichung,
- verstehen Führung vorwiegend als Moderation, Delegation und Koordination, treffen aber notwendige Entscheidungen,
- zeigen eine positive Erwartungshaltung,
- nehmen die unterschiedlichen Fähigkeiten im Personalteam wahr und überlegen, wie diese für die Umsetzung des Bildungsprogramms optimal eingesetzt werden können,
- delegieren Aufgaben nach vereinbarten Regeln und Arbeitsstrukturen,
- achten auf die Rahmenbedingungen für eine gelingende pädagogische Arbeit,
- sorgen für Austausch und Verständigung.

Leitungsprofil – Leitungsaufgaben

Das Aufgaben- und Rollenprofil von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist vielschichtig. Es umfasst:

- die Bildungs- und Betreuungsaufgaben der Organisation,
- das Wohlbefinden und die Arbeitsleistung des Personals,
- sämtliche nach außen gerichtete Arbeitskontakte.

Leitungskräfte sind zugleich Organisatorinnen und Organisatoren, Impulsgeberinnen und Impulsgeber, Mentorinnen und Mentoren, Anleiterinnen und Anleiter, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Informationsvermittlerinnen und Informationsvermittler, Beraterinnen und Berater. Zentrale Aufgabenfelder, in Abstimmung mit dem Rechtsträger (Vorstand) bzw. Staatlichen Schulamt, auf Einrichtungs- bzw. Schulebene sind:

- Organisations- und Qualitätsentwicklung,
- Konzeptionsentwicklung bzw. Schulprogramm,
- Personalführung und Personalentwicklung,
- Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit,
- Selbstorganisation und Selbstmanagement“ (HE-Bi, S. 119 ff.).

Ausführlich geht dieser Bildungsplan außerdem auf Personalführung und Personalentwicklung, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit sowie Selbstorganisation und Selbstmanagement ein.

Der *Thüringische Bildungsplan* erwähnt die Aufgaben der Leitung immer ausgehend von Teamleitung und Teamarbeit:

„Die Qualität der Bildungsinstitution wird maßgeblich durch die Leitung des Teams/Kollegiums beeinflusst. Leitungskräfte haben daher im Qualitätsmanagement und bei der Ausgestaltung des Bildungsauftrags der Institution eine Schlüsselrolle. Sie sorgen dafür, dass eine fortlaufende Teamentwicklung durch gemeinsame Absprachen, Beratungen, Planungsarbeiten und Teamschulungen möglich ist. Erforderlich hierzu sind:

- die Beratung und Unterstützung der einzelnen Teammitglieder,
- die Klärung der Verantwortlichkeit für die Initiierung und Anleitung von Organisations- und Qualitätsentwicklung,
- die Weiterentwicklung des Konzepts der Bildungsinstitution,



- die verbindliche und transparente Aufgaben-delegation und Ergebnissrückkopplung an die Teammitglieder,
- das Personalmanagement (Mitarbeitergespräche, Teamsitzungen, Fortbildungen usw.) sowie
- die Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungsauftrags auf der Grundlage des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre ist eine gemeinsame Aufgabe des Gesamtteams (Teamleitung und Teammitglieder). Dazu gehören u.a. Verständigungsprozesse, klare und transparente Aufgaben- sowie Rollenteilungen. Alle Teammitglieder entwickeln gemeinsam das Leitbild sowie das Konzept der Institution kindlicher Bildung und vertreten es nach außen. Sie zeigen Eigeninitiative für Veränderungen und beteiligen sich aktiv an Selbststeuerungsprozessen“ (THÜ-Bi, S. 163).

Auch in *Hamburg* werden die Aufgaben der Kita-Leitung vor allem in der Zusammenarbeit mit dem Team gesehen, aber auch bei der Gestaltung von Übergängen an den Schnittstellen der Kindertageseinrichtung zu Familien und Schulen: Dies betrifft die Eingewöhnung, Übergänge innerhalb und zwischen Kindertageseinrichtungen, den Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie den Übertritt in die Schule. Unter dem Stichwort *Demokratische Teilhabe* werden Aufgaben in der Kooperation mit dem Team und in der Qualitätsentwicklung definiert:

„Den Leitungskräften der Kita kommt eine Schlüsselrolle in der Personal- und Organisationsentwicklung zu. Durch ihre fachlich-pädagogischen Kompetenzen und durch ihren Führungsstil prägen sie wesentlich die Kita-Kultur. Zentrale Bereiche der Leitungstätigkeit sind die Übernahme von Verantwortung sowie Klarheit und Transparenz in der Vorgesetztenrolle. In ihrer Rolle als TeamentwicklerIn, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligen, fördern, zielorientiert führen, ohne deren Eigeninitiative einzuschränken, schätzen und fördern sie individuelle Unterschiede und Schwerpunkte bei gleichzeitiger Orientierung auf das gemeinsame Ganze, das in der pädagogischen Konzeption verankert ist“ (HABE, S. 104).

Mehr als in den anderen Bildungsplänen werden die Aufgaben der Träger ausführlich und konkret beschrieben und die Aushandlung einer Arbeitsteilung als notwendig erachtet:

„Der Träger entwickelt mit den Kita-Leitungen ein Trägerleitbild auf der Grundlage der Hamburger Bildungsempfehlungen.

- Er klärt die Verantwortungsstrukturen und Entscheidungsspielräume für die einzelne Kindertageseinrichtung, die jeweiligen Leitungskräfte und die einzelnen Fachkräfte.
- Er fördert die Entwicklung der pädagogischen Schwerpunkte der Kita entlang des eigenen Trägerprofils.
- Er bezieht sich dabei explizit auf die Hamburger Bildungsempfehlungen.
- Er koordiniert die Ressourcen zur Erfüllung des pädagogischen Auftrags.
- Er sichert ein transparentes Informations-, Kooperations- und Entscheidungssystem.
- Er stellt ein Qualitätsmanagement und ein Verfahren der Personal- und Organisationsentwicklung sicher.
- Er erstellt eine jährliche Fortbildungsplanung gemeinsam mit den Leitungen seiner Kindertageseinrichtungen.
- Er sichert, dass jede Fachkraft und jedes Team die Möglichkeit hat, an den geplanten Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen“ (HABE, S. 104).

In diesen ausführlichen Texten sind beinahe alle Dimensionen des theoretisch entwickelten *Anforderungsprofils* angesprochen. Dabei ist eine Zuordnung zu den verschiedenen Dimensionen nur bedingt möglich. Nur wenige Aufgaben werden der Kita-Leitung allein zugeschrieben, viele Anforderungen sind an Leitung und Team oder Leitung und Träger gemeinsam gerichtet (vgl. Tab. 3).

Alleinige Verantwortung kommt den *Leitungskräften* nach den Beschreibungen in den Bildungsplänen vor allem in Fragen der Betriebsleitung zu: Ihnen werden Aufgaben zur Gewährleistung von Sicherheit und der Wahrnehmung rechtlicher Verpflichtungen zugeschrieben wie der Anzeige von Unfällen und meldepflichtigen Infektionskrankheiten (BayBEP). Mit einzelnen Erzieherinnen



auch die Außenkontakte: zu den Schulen bei der Gestaltung der Übergänge (HE-Bi; HABE), zu Einrichtungen im Sozialraum und zu Institutionen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft (HE-Bi).

Das Selbstmanagement wird insbesondere im Hinblick auf die Selbstreflexion des eigenen Führungsstils bzw. im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung erwähnt (HE-Bi).

Tabelle 3 fasst die Befunde danach zusammen, ob die jeweiligen Aufgaben im Kriterienraster der Leitung allein zugeschrieben oder zusammen mit Team oder Träger geleistet werden.

und Erziehern kooperiert sie zum Beispiel bei der Eingewöhnung eines Kindes (HABE), bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung und ggf. bei der Lösung von Konflikten (BayBEP). Die Leitung soll heute in Kooperation mit dem Team die Umsetzung der Bildungspläne gewährleisten und die Qualität der pädagogischen Arbeit sicherstellen. Übereinstimmend wird der Kita-Leitung die Aufgabe und Verantwortung für die Teamleitung und Teamentwicklung zugeschrieben. Zusammen mit dem Team soll sie an der Konzeption arbeiten (HABE), die Qualität der Arbeit reflektieren und weiterentwickeln (HE-Bi), Prozesse der Selbstevaluation anstoßen (THÜ-Bi), die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten und Konflikte lösen (HABE).

Den *Trägern* wird die Verantwortung für die strukturelle Rahmung der Teamarbeit (BayBEP), die Sorge für eine beteiligungsorientierte Teamkultur sowie für die Sicherstellung fortlaufender Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklungsprozesse zugeschrieben (HABE; HE-Bi).

Träger und Kita-Leitung werden gemeinsam verantwortlich gemacht für die Konkretisierung des Bildungsplans auf Einrichtungsebene (BayBEP), in *Hamburg* wird die gemeinsame Erarbeitung eines Trägerleitbildes vorgeschlagen (HABE). Sie sollen außerdem gemeinsam für eine gesunde Arbeits- und Lernwelt sorgen (HABE). Zu den Trägeraufgaben in Kooperation mit der Leitung gehören

Tabelle 3: Zuschreibung der Leitungsaufgaben: Leitung allein, gemeinsam mit Team oder Träger

Dimensionen der Leitungsfunktion	BayBEP	HE-Bi	HABE	ThÜ-Bi
Aufgabe				
Konzeption und Konzeptionsentwicklung		■○	■○	○
Gestaltung, Steuerung und Koordination pädagogischer Aufgaben	◆○	◆○	◆○	○
Qualitätsmanagement		■	■	○
Betriebsleitung	◆	◆	◆■	
Öffentlichkeitsarbeit		■		○
Selbstmanagement (insgesamt)				
Fachliche Positionierung	◆	◆	○	
Reflexion der eigenen Rolle	◆	◆		
Eigene Arbeitsorganisation		■		
Stressmanagement				
Selbstfürsorge				
Selbstentwicklung und Karriereplanung				
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen (insgesamt)				
Personalgewinnung und Personalauswahl				
Personaleinsatz		◆		
Personalführung und Personalpflege	◆■	◆■	◆	○
Personalentwicklung	◆	■	■	
Personalcontrolling				
Zusammenarbeit gestalten (insgesamt)				
Zusammenarbeit im Team	■	◆	◆	
Zusammenarbeit mit den Eltern			○	
Zusammenarbeit mit dem Träger				
Vernetzung im Sozialraum		■	○	
Kooperationen im System		■	○	
Die Organisation entwickeln				
Gestaltung einer Organisationskultur				
Sorge für ein gutes Organisationsklima				
Steuerung der Organisation				
Weiterentwicklung der Organisation		◆	■	■
Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends				
Entwicklung eines strategischen Rahmens				

Legende: ◆ Leitung allein, ○ Leitung zusammen mit Team, ■ Leitung zusammen mit Träger

Quelle: eigene Darstellung

Die Analyse zeigt, dass der Kita-Leitung ein komplexes Aufgabenfeld zugeordnet wird, in welchem sie die jeweilige Arbeitsteilung, Beteiligungsprozesse und Verantwortlichkeiten in beide Richtungen – mit dem Team und mit dem Träger – koordinieren muss. Diese Sandwichposition fordert von der Leitungskraft eine klare eigene Position, hohe Aushandlungskompetenz, Überblick und Flexibilität.

Die eher nach außen und in die Zukunft gerichteten Aufgaben der Beobachtung des Umfelds, die Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends und die Entwicklung eines strategischen Rahmens finden keine Erwähnung. Ein Blick über den Teller rand der eigenen Einrichtung und in die Zukunft oder gar die politische Einmischung gehören den Bildungsplänen und -empfehlungen zufolge nicht zu den Aufgaben der Leitungskräfte, vielleicht aber zu denen der Träger und anderer Verantwortlicher im System der Kindertagesbetreuung.

Die Analyse der Bildungs- und Orientierungspläne zeigt auch, dass jeder Bildungsplan unterschiedliche Akzente für die Aufgaben der Leitungskräfte setzt. Ungeklärt ist derzeit,

- inwieweit diese Aufgaben in der Praxis realisiert werden,
- wie sich die Aufgaben in den heterogenen Strukturen der Kinder und Jugendhilfe – in großen und kleinen Einrichtungen bzw. solchen mit einem ehrenamtlichen oder einem professionellen Träger – darstellen,
- in welcher Weise die Leitungskräfte mit den Trägern und innerhalb der Teams klare Verantwortungsbereiche und Aufgabenteilungen aushandeln können,
- inwieweit sie durch Aus-, Fort- und Weiterbildung auf die sehr komplexen Aufgaben vorbereitet werden und
- welche Möglichkeiten sie haben, ihre Handlungskompetenz entsprechend der hier gesetzten komplexen Aufgabenprofile weiterzuentwickeln und zu reflektieren.

Lehr- und Handbücher

Im Folgenden werden eine Reihe von Büchern aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die umfassendes Wissen über die Leitungsaufgaben

in einer Kindertageseinrichtung bereitstellen – als Lehrbücher für die Aus-, Fort- und Weiterbildung oder als Handreichung für die Praxis. Internationale Werke (z. B. Siraj-Blatchford/Hallet 2014; Rodd 2013; Miller/Cable 2011) werden ausgeklammert. Es wurde geprüft, inwieweit die Lehrbücher wissenschaftlich fundiert sind und inwieweit sich inhaltliche Bausteine auf das in Kapitel 1 beschriebene Anforderungsprofil beziehen.

Wissenschaftliche Fundierung zeigt sich in einer theoretischen Grundlegung von Ideen und Konzepten mit Bezug zum wissenschaftlichen Diskurs (Fachliteratur), aus denen das Handeln in der Praxis begründet werden kann. Die Umsetzung des zur Verfügung gestellten Wissens gelingt dann flexibel und situationsadäquat, wenn die Anwenderinnen und Anwender dahinterliegende Menschenbilder, Ideen und Ideengeschichte, Begriffe und angenommene Zusammenhänge und Wirkmechanismen verstehen. Die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit kann als Prüfstein für die Professionalität des Feldes angesehen werden. Professionalität setzt einen fachlichen Diskurs voraus und ist geknüpft an Theorien und Methoden, die wissenschaftlich überprüfbar sind und dazu beitragen, Prozesse in der Praxis zu analysieren und das Handeln in der Praxis durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu begründen. Ohne den theoretischen Bezug und Zugang zum wissenschaftlichen Diskurs kann das Wissen nicht flexibel und kreativ mit eigenen Erfahrungen verknüpft werden. Diesen Kriterien der wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit genügen nur wenige Werke auf dem Markt: das Werk von *Wolfgang Klug* und die Studienbuchreihe der *Fachhochschule Koblenz*. Diese werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt und die Inhalte grob in das Kriterienraster eingeordnet. Im Anschluss werden drei nichtwissenschaftlich angelegte Werke vorgestellt.

Wolfgang Klug (2013) versteht die Kindertageseinrichtung als „lernendes Unternehmen“. Er setzt sich zunächst mit der Ökonomisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit auseinander und formuliert aus der Perspektive betriebswirtschaftlicher Organisationstheorien einige theoretische Grundlagen für das Management einer Kindertageseinrichtung. Wichtige Eckpunkte sind hierbei die Faktoren

Vertrauen, Qualitätsmanagement und die lernende Organisation. Das „Unternehmen Kita“ wird nach dem Konzept der Kundenorientierung beschrieben, das über die Profilentwicklung, die Marktanalyse und das Marketing konkretisiert wird. Auf dieser Basis werden die Aufgaben der Leitung wie zum Beispiel Zielbildung und Führung systematisch und mit konkreten Abläufen und Arbeitshilfen für die Umsetzung in der Praxis beschrieben. Weitere Kapitel widmen sich der Mitarbeiterorientierung und Teamarbeit, betriebswirtschaftlichen Grundlagen und Betriebsführung – jeweils theoretisch fundiert und mit praxisnahen Beispielen und Checklisten. Personal- und Teamentwicklung spielen eine wichtige Rolle, Eltern werden als Kunden angesprochen und der Sozialraum unter Markt- und Konkurrenz Gesichtspunkten diskutiert. Abschließend wird das St. Gallener Managementmodell vorgestellt und auf die Kindertageseinrichtung übertragen.

Inhaltlich deckt Wolfgang Klug weite Bereiche des in Kapitel 1.3 dargestellten Anforderungsprofils ab, freilich unter einer Perspektive, in der nicht das Kind in seiner Entwicklung im Mittelpunkt zu stehen scheint. Die Perspektive ist eine betriebswirtschaftliche, d.h. Aspekte der Betriebsleitung (einschließlich der Budgetierung) und der strategischen Ausrichtung stehen im Vordergrund, während Aspekte des Selbstmanagements kaum vorkommen.

Das Werk von Wolfgang Klug wurde 2001 erstmals veröffentlicht und 2013 unverändert in einer zweiten Auflage nachgedruckt. Aktuelle Diskurse im Bereich der Frühen Bildung und die tief greifenden Veränderungen im System der Kindertagesbetreuung werden gar nicht aufgegriffen, und spezifische Fragen, die sich erst in den letzten 15 Jahren entwickelt haben, allenfalls indirekt angesprochen (z.B. die Umsetzung von Bildungsplänen, die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern).

Die *Studienbuchreihe der Hochschule Koblenz*, die ursprünglich für den BA-Studiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“ entwickelt wurde, legt wissenschaftliche Grundlagen für die Anforderungen an Leitungskräfte, zugeschnitten auf das Management

von Kindertageseinrichtungen und ihre Weiterentwicklung im System der Kindertagesbetreuung. Hierzu werden theoretische Ansätze aus verschiedenen Disziplinen – in unterschiedlicher theoretischer Tiefe, Systematik und Praxisnähe – für das Arbeitsfeld aufbereitet und adaptiert. Die Studienbücher decken pädagogische Fragen der Bildung und Erziehung in der Kindheit ebenso ab wie die betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Grundlagen für angehende Kita-Leitungen. Die zuerst im ibus-Verlag erschienenen Werke sind von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Disziplinen verfasst, die theoretische Ansätze und empirische Befunde für das Arbeitsfeld der Kita-Leitung zusammengetragen und adaptiert haben. Sie unterscheiden sich in ihrer theoretischen Tiefe, Systematik und Praxisnähe.¹

Basis der *Koblenzer Studienbücher* sind Theorien und Konzepte der Frühen Bildung, die für die fachliche Positionierung der Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen unverzichtbar sind. Sie legen einen Schwerpunkt auf die Qualitätsentwicklung, während andere Aspekte wie die der Betriebsleitung, der Teamarbeit oder der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zwar nicht explizit im Titel aufscheinen, aber innerhalb der Studienbücher angesprochen werden. Die Bände sind insbesondere für das Selbststudium in einem Fernstudiengang gedacht (vgl. hierzu auch die Analyse in Kapitel 3).

Wolfgang Klugs Werk ist noch deutlicher aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive geschrieben und das zu einer Zeit (Erstauflage 2001), als die Qualitätsdiskussion und die fachliche Ausdifferenzierung im Bereich der Frühen Bildung gerade erst begann (u.a. mit BMFSFJ 2003). Bei ihm fehlen daher Ausführungen zur fachlichen Positionierung und zum Selbstmanagement der Leitungskräfte. Ökonomische Denkweisen sind mittlerweile akzeptiert und für Träger, Verbände und Politik zur Selbstverständlichkeit geworden, doch gilt die Ver-

1 Die „Studienbücher mit Schwerpunkt frühe Kindheit an der Hochschule Koblenz“ sind nicht mehr über den Buchhandel zu beziehen, sondern nur noch über die Zentrale für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH), z.Hd. Frau Hoffmann, Konrad-Zuse-Str. 1, 56075 Koblenz.

knüpfung mit pädagogischen Konzepten weiterhin als Herausforderung.

Ordnet man die Inhalte des Lehrbuchs von Wolfgang Klug und der Koblenzer Studienbuchreihe

grob den Bereichen des in Kapitel 1 vorgestellten Kriterienrasters zu, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 4):

Tabelle 4: Aufgaben der Leitung in den wissenschaftlich fundierten Lehrwerken

Dimensionen der Leitung	Klug	Studienbuchreihe HS Koblenz (Heft)
Aufgabe	Kapitel 2: Was uns wert und teuer ist – Wertvorstellungen und Kundenorientierung in Kindertagesstätten (u.a. Profilentwicklung, Marketing) Kapitel 5: Finanzierung, Budgetierung und Controlling	<ul style="list-style-type: none"> – Rechtsfragen der Kindertagesbetreuung – Grundlagen des Qualitätsmanagements – Ansätze des Qualitätsmanagements im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung – Bildungsmanagement – Konzeption und Konzeptionsentwicklung – Spezielle Aspekte des Qualitätsmanagements im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung: pädagogische Qualität und Bildungsqualität
Selbstmanagement		<ul style="list-style-type: none"> – Leitungsprofile und Leitungspersönlichkeiten – Leitungsfunktionen im strukturellen Wandel – Sozialwissenschaftliche Grundlagen – Wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen – Pädagogische und entwicklungspsychologische Grundlagen
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen	Kapitel 3: Führung und Leitung – der Weg zur strukturierten Personalarbeit	<ul style="list-style-type: none"> – Personalmanagement
Zusammenarbeit gestalten	Kapitel 4: Mitarbeiterorientierung – von der Optimierung der Zusammenarbeit im Kita-Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> – Vernetzung und Kooperation
Die Organisation entwickeln	Kapitel 6: Zusammenfügen, was zusammen gehört – das lernende Kita-Unternehmen wird Wirklichkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Grundlagen der Organisationsentwicklung in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – Qualitätsziele und Leitbilder

Dimensionen der Leitung	Klug	Studienbuchreihe HS Koblenz (Heft)
Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends	(Stakeholderanalyse, Marketingstrategien)	– Bildungspolitik und Bildungsökonomie
Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit	Kapitel 6: St. Galler Managementmodell – normatives, strategisches und operatives Management	– Grundlagen des strategischen und operativen Managements – Positionierung der Einrichtung: Bedarfsanalysen und Profilbildung

Quelle: eigene Darstellung

Neben diesen wissenschaftlich fundierten Lehrbüchern finden sich eine Reihe praxisbezogener Werke, zum Beispiel von Jens Christian Möller und Esta Schlenther-Möller (2012), Viva Fialka (2011) sowie Petra Stamer-Brandt und Frank Tofern (2013).

Das Buch „Kita-Leitung“ von *Jens Christian Möller und Esta Schlenther-Möller*, erstmals 2007 erschienen, ist als „Leitfaden für Qualifizierung und Praxis“ gedacht, d.h. als Arbeitshilfe für die Arbeit von Kita-Leitungen sowie für die Weiterqualifizierung von pädagogischen Fachkräften. Es verzichtet vollständig auf wissenschaftliche Quellenangaben und ist daher nur eingeschränkt für die Studiengänge der Kindheitspädagogik zu empfehlen. Das Werk geht zunächst auf das Kompetenzprofil der Leitung ein und gibt für beinahe alle Bereiche des Managements einschließlich der Finanzierung, des Marketings und der Büroorganisation Orientierungshilfen für die Praxis. Es liefert eine Fülle von Arbeitshilfen, zum Beispiel durch Reflexionsfragen, Checklisten und Beispielen aus der Praxis. Das umfassende „Rezeptbuch“ weist in einigen Bereichen wie der fachlichen Weiterentwicklung, dem Erfassen bzw. Bewerten von Rahmenbedingungen und Trends sowie dem strategischen Management Lücken auf. Die fehlende wissenschaftliche Fundierung befähigt Leserinnen und Leser kaum zu einer kritischen Würdigung oder Weiterentwicklung der zugrunde liegenden Konzepte.

Petra Stamer-Brandt und Frank Tofern (2013), beide Lehrende an sozialpädagogischen Fachschulen, legen mit „Leitungswissen Kita“ ein Lehrbuch für die erzieherische Ausbildung mit drei Modulen

vor: „Grundlagen und Reflexion“, „Das Mitarbeiter-Team führen und fördern“ sowie „Bausteine für den Kita-Alltag“ (mit Abschnitten zur Qualitätsentwicklung, zu Kooperation und Kommunikation sowie Alltagsorganisation). Auch hier werden den Leserinnen und Lesern viele praktische Arbeitshilfen zu den ausgewählten Bereichen an die Hand gegeben. Es finden sich allerdings nur vereinzelt, aber keineswegs durchgängig und systematisch Quellenangaben zur verwendeten Literatur.

Das 260 Seiten umfassende „Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement“ von *Viva Fialka* (2011) deckt mit seinen Abschnitten über „Führung und Selbstführung“, „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter individuell führen“, „Führung und Zusammenarbeit im Team“, „Organisation der Kindertagesstätte“ und „Soziales Umfeld und Bildungslandschaft“ große Bereiche des Leitungswissens ab. Zum Teil erläutert sie auch grundlegende theoretische Konzepte. Die Praxisnähe wird durch Schaubilder, Leitfragen und Checklisten betont. Die Quellenangaben sind jedoch auch hier sparsam und unvollständig. Daher erscheint auch dieses Werk für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den theoretischen Ideen und einer flexiblen Weiterentwicklung für die eigene Praxis oder für wissenschaftliche Studiengänge nur bedingt geeignet.

Die umfassenden Praxisbücher werden ergänzt durch Broschürenreihen zum Management von Kindertageseinrichtungen aus einschlägigen Fachverlagen, beispielsweise Cornelsen, Carl Link oder Herder, die in handlichem Format Arbeitshilfen bieten, aber kaum Bezüge zum wissenschaftlichen Diskurs her-

stellen. Somit sind zwar zahlreiche Beschreibungen des Aufgabenfelds und Arbeitshilfen für die Praxis vorhanden. Aktuelle theoretisch fundierte Werke, die – aus verschiedenen Basiswissenschaften gespeist – einen wissenschaftlichen Diskurs begründen könnten, um das Feld weiter zu entwickeln, finden sich jedoch auf dem Buchmarkt bisher kaum.

Einschlägige Fachzeitschriften

Informationen und Anregungen zur eigenen Fortbildung finden Leitungen von Kindertageseinrichtungen in praxisnahen Zeitschriften wie „KiTa aktuell“, „KiTa spezial“ und „kindergarten heute – Das Leitungsheft“.

Wissenschaftliche Fachzeitschriften wie „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)“, „Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)“ oder „Empirische Pädagogik“ thematisieren die Frühe Bildung kaum und Leitungsaufgaben überhaupt nicht. Auch die neue Zeitschrift „Frühe Bildung“ und die von Klaus Fröhlich-Gildhoff und Iris Nentwig-Gesemann seit 2008 herausgegebene wissenschaftliche Buchreihe „Forschung in der Frühpädagogik“ stellen zwar wertvolles empirisches Wissen über frühkindliche Bildungsprozesse bereit, haben aber das Tätigkeitsprofil der Leitung von Kindertageseinrichtungen noch nicht im Fokus.

Andere praxisbezogene Zeitschriften wie „Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS“ oder „groß und klein“ richten sich zwar an pädagogische Fach- und Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen, thematisieren dabei aber überwiegend Fragen der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Einzelne Erfahrungsberichte von Leitungskräften bilden die Ausnahme. Somit bieten diese Zeitschriften dem Leitungspersonal vor allem Orientierung und Fachwissen zu pädagogischen Themen für ihre eigene fachliche Positionierung.

Für die Analyse wurden aktuellere Ausgaben der Zeitschriften „KiTa aktuell“, „KiTa spezial“ und „kindergarten heute – Das Leitungsheft“ ausgewählt. Die Fülle des Materials erforderte eine deutliche zeitliche Auswahl:

- „KiTa aktuell ND“ (Norddeutschland) erscheint

zwölfmal im Jahr. Bearbeitet wurden die Ausgaben der letzten zwei Jahre (10/2011 bis 9/2013) mit insgesamt 24 Heften.

- „KiTa spezial“ erscheint mit fünf Heften im Jahr. Hier wurden die letzten vier Jahrgänge (IV/2009 bis III/2013), also insgesamt 20 Hefte ausgewertet.
- „kindergarten heute – Das Leitungsheft“ erscheint viermal jährlich. Analysiert wurden 16 Hefte aus vier Jahrgängen (4/2009 bis 3/2013).

Die Auswertung erfolgte anhand der Titel der einzelnen Artikel. Die entsprechenden Fundstellen wurden ausgezählt und sind – aufgeschlüsselt nach den in Kapitel 1 vorgestellten Leitungsdimensionen – in Tabelle 5 dargestellt.

Allgemeinere Artikel zu pädagogischen Themen blieben bei der Auswertung unberücksichtigt. Aus der Häufigkeit der Nennungen in den einzelnen Dimensionen ergab sich die Rangfolge, die in der rechten Spalte der Tabelle dargestellt ist.



Tabelle 5: Thematisierung von Leitungsaufgaben in ausgewählten Fachzeitschriften nach Häufigkeit (n=60 Hefte)

Dimension	KiTa aktuell -ND (24 Hefte)	KiTa spezial (20 Hefte)	kinder-garten heute (16 Hefte)	Rang
Aufgabe (insgesamt)	37	58	21	2
Konzeption und Konzeptionsentwicklung	4	11	3	
Gestaltung, Steuerung und Koordination pädagogischer Aufgaben	5		1	
Qualitätsmanagement		5	3	
Betriebsleitung				
Einhaltung der rechtlichen und strukturellen Vorgaben	17	24	6	
Beschaffung, Bewirtschaftung und Verwaltung von Ressourcen	11	6	3	
Gestaltung des sozialen Systems			3	
Öffentlichkeitsarbeit		12	2	
Selbstmanagement (insgesamt)	6	2	12	5
Fachliche Positionierung				
Reflexion der Rolle	3	1	7	
Arbeitsorganisation	1			
Umgang mit Anforderungen	1		4	
Selbstfürsorge	1	1		
Selbstentwicklung und Karriereplanung			1	
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen (insgesamt)	8	18	9	4
Personalgewinnung und Personalauswahl	1		3	
Personaleinsatz				
Personalführung und Personalpflege	5	15	4	
Personalentwicklung	2	3	2	
Personalcontrolling				
Zusammenarbeit gestalten (insgesamt)	18	16	15	3
Zusammenarbeit im Team	6	8	7	
Zusammenarbeit mit den Eltern	9	8	6	
Zusammenarbeit mit dem Träger				
Vernetzung im Sozialraum	3		2	
Kooperationen im System				

Dimension	KiTa aktuell -ND (24 Hefte)	KiTa spezial (20 Hefte)	kinder- garten heute (16 Hefte)	Rang
Die Organisation entwickeln (insgesamt)	5	6	1	6
Leitbildentwicklung und Förderung einer Einrichtungsidentität				
Gestaltung einer Organisationskultur	1	1		
Steuerung von Veränderungsprozessen	4	5	1	
Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends (insgesamt)	83	34	21	1
Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends ...				
... in den Familien	2	6	2	
... im Sozialraum		2		
... im System der Kindertagesbetreuung	60	21	19	
... in weiteren relevanten Systemen		3		
... in anderen relevanten gesellschaftlichen Systemen	21	2		
Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit (insgesamt)	1	0	2	7
Entwicklung von Visionen für die Einrichtung	1		2	
Strategische Planung und Umsetzung der Ideen und Visionen				
Insgesamt	158	134	81	

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 5 zeigt, dass die Zeitschriften insgesamt eine Fülle von Informationen über Rahmenbedingungen und Trends im System der Kindertagesbetreuung und im gesellschaftlichen Umfeld bieten. Auf dem zweiten Rang finden sich viele wichtige Informationen für die Betriebsleitung wie rechtliche Regelungen, strukturelle Vorgaben und die Verwaltung der Kindertageseinrichtung; aber auch die Konzeptionsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit werden aufgegriffen. An dritter Stelle stehen die Zusammenarbeit insbesondere im Team und mit den Eltern sowie – auf dem vierten Rang – das Personalmanagement. Fragen zur strategischen Weiterentwicklung der Organisation spielen nur eine untergeordnete Rolle.

„KiTa aktuell“ berichtet so häufig wie keine andere Zeitschrift über Rahmenbedingungen und Trends im System der Kindertagesbetreuung sowie über gesellschaftliche Veränderungen. „KiTa spezial“ informiert – themenbezogen und noch mehr als „KiTa aktuell“ – über rechtliche Regelungen und befasst sich stärker mit Themen der Führung der Mitarbeiterschaft. Als Themenheftreihe gibt sie mehr als die anderen Journale Hinweise zur Konzeptionsentwicklung. „kindergarten heute“ deckt die Aspekte der Betriebsleitung breiter ab als die anderen beiden Zeitschriften und setzt die Akzente relativ häufig in der Zusammenarbeit insbesondere mit Team und Eltern.

Bezogen auf die Facetten des Führungskaleidoskops (Simsa/Patak 2008) unterstützen die meisten Artikel in diesen Zeitschriften ihre Leserinnen und Leser in der Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends und bei der Aufgabengestaltung – hier insbesondere bei der Einhaltung rechtlicher und struktureller Vorgaben im Rahmen der Betriebsleitung und bei der Konzeptionsentwicklung. Personalführung und die Gestaltung von sozialen Beziehungen im Team und mit den Eltern sind ebenfalls häufige Themen in allen untersuchten Zeitschriften, während Entwicklungsaspekte der Organisation (Organisationsentwicklung und strategischer Rahmen) kaum eine Rolle spielen.

Fazit

Das Tätigkeitsprofil einer Kita-Leitung wird in den Bildungsprogrammen, Lehrbüchern und Fachzeitschriften in mehr oder weniger komplexer Weise beschrieben.

Einzelne *Bildungsprogramme* erwähnen Leitungsaufgaben kaum, andere beschreiben – teilweise in langen Listen – die vielfältigen Aufgaben der Leitungskräfte, ohne dass eine theoretische Systematik oder eine empirische Begründung erkennbar wären. Hinter den programmatischen Aussagen stehen Vorstellungen von „guter“ und „erfolgreicher“ Leitung, die möglicherweise aus dem Erfahrungswissen der Beteiligten im Prozess der Entstehung der Bildungsprogramme gespeist sind.

Lehr- und Fachbücher zu den Aufgaben der Kita-Leitung mit wissenschaftlichem Hintergrund finden sich kaum. Das derzeit einzige über den Buchhandel zu beziehende Lehrbuch von Wolfgang Klug (2013) ist aus betriebswirtschaftlicher Perspektive geschrieben und stellt einen unveränderten Nachdruck des 2001 erstmals erschienenen Buches dar. Es thematisiert weder die neuere Qualitätsdiskussion noch Veränderungen im System der Kindertagesbetreuung, neue Forschungsergebnisse oder pädagogische Konzepte. Die ebenfalls wissenschaftlich begründete Studienbuchreihe der Hochschule Koblenz wurde zum größten Teil in den Jahren um 2010 verfasst und ist nicht über den Buchhandel erhältlich.

Die übrige Literatur verwendet zwar wissenschaftlich begründete Konzepte, weist diese aber nicht

wissenschaftlich redlich aus. Den Leserinnen und Lesern werden damit wichtige Informationen vorenthalten, die es ihnen ermöglichen würden, einzelnen Zusammenhängen nachzugehen, ihre Einsichten aus der Lektüre zu vertiefen und sich kritisch mit den Konzepten auseinanderzusetzen. Das Wissen über das Handlungsfeld der Kita-Leitung präsentiert sich so als „praktische Disziplin“ und nicht als angewandte Wissenschaft mit Verknüpfungen zu den theoretisch fundierten Basiswissenschaften (zur Unterscheidung von theoretischer, angewandter und praktischer Disziplin vgl. von Rosenstiel/Nerdinger 2011). Die Lehr- und Fachbücher vermitteln lediglich Handlungsanleitungen und Rezeptwissen für „Endverbraucher/innen“, die an praktischen Arbeitshilfen interessiert sind und nicht an einer Weiterentwicklung und Vertiefung ihres Wissens und des Fachs insgesamt. Zu prüfen wäre, welche Rolle die Verlage bei der Konstruktion dieser wissenschaftlich „blinden“ Literaturlage spielen.

Die *Fachzeitschriften* liefern neben (wiederum nicht wissenschaftlich aufbereitetem) pädagogischen Wissen insbesondere Informationen über Rahmenbedingungen und Trends im System der Kindertagesbetreuung allgemein. Für die Tätigkeitsbereiche der Betriebsleitung informieren sie insbesondere über rechtliche Vorgaben und geben Praxis-Tipps für die Kooperation im Team und mit den Eltern und manchmal auch für das Selbstmanagement. Doch sind sie nur selten ein Forum zur Präsentation neuer wissenschaftlicher Ergebnisse auf einem angemessenen Niveau, das eine theoretische und fachliche Weiterentwicklung anregen könnte. Wissenschaftliche Zeitschriften greifen die Tätigkeit von Kita-Leitungen bislang kaum auf, sodass – zumindest auf dem deutschsprachigen Markt – kein Organ zu finden ist, das als Plattform für den wissenschaftlichen Diskurs und die Professionalisierung des Tätigkeitsfelds gelten kann.

Insgesamt erweist sich die Literaturlage als wissenschaftlich unbefriedigend angesichts der dringend notwendigen Professionalisierung des Felds gerade für die Leitungskräfte, denen eine für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zentrale Schlüsselposition zugeschrieben wird.

Von besonderem Interesse ist daher die Sichtung empirischer Forschungsergebnisse zur Arbeit von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen.

1.3.2 Forschungsergebnisse aus dem In- und Ausland

Überblick und Fragestellungen der Analyse

Große repräsentative Studien über die Wirksamkeit Früher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und auch international ließen bisher die Organisations- und Managementqualität in den Einrichtungen außer Acht (z.B. NUBBEK: Tietze u.a. 2013).

Die Trägerbefragung im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI)

Bevor im Folgenden neuere nationale und internationale Studien zu den Aufgaben von Kita-Leitungen diskutiert werden, soll zunächst auf eine erste Befragung von Kita-Trägern in Deutschland eingegangen werden, die wichtige Erkenntnisse über Organisationsstrukturen lieferte, in denen Leitungskräfte agieren. Die Studie, welche im Rahmen der *Nationalen Qualitätsinitiative* zu Beginn des Jahrtausends durchgeführt wurde, war Ausgangspunkt für die Identifizierung der zehn Aufgabenbereiche der Träger (z.B. Dienstleistungs- und Organisationsentwicklung, Konzeption und Konzeptionsentwicklung, Personalmanagement, Finanzmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, vgl. Abschnitt 1.3.1), die – da häufig und in verschiedenen Anteilen delegiert – auch für die Leitungskräfte in den Kindertageseinrichtungen von Bedeutung sind (Fthenakis u.a. 2003). Mit den zehn Aufgabendimensionen entwickelte die Forschungsgruppe am *Institut für Frühpädagogik* (Fthenakis u.a. 2003) ein Selbstevaluationsinstrument, welches Träger dabei unterstützen soll, ihre Arbeit zu strukturieren und die Qualität des Managements weiter zu entwickeln.

Für diese Studie (Kalicki 2003) wurden 2.318 Träger von Kindertageseinrichtungen aus folgenden drei Gruppen befragt:

- kommunale Träger, die in der Regel bei Gemeinden und Stadtverwaltungen angesiedelt sind;
- kirchliche Träger, die manchmal von hauptamtlichen, aber nicht pädagogisch gebildeten Kräften (Pastorinnen und Pastoren) geleitet werden. Entscheidungskompetenz haben hier aber häufig auch ehrenamtliche Gemeindemitglieder im Kirchenvorstand (Kirchengemeinderat, Presbyterium). Fachliche Unterstützung finden sie in einrichtungsübergreifenden Institutionen wie zum Beispiel Caritas und Diakonie bzw. Beratungs- und Fortbildungsinstituten mit speziellen Angeboten für die Fach- und Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen;
- freie (nichtkirchliche) Träger, die manchmal von hauptamtlichen Geschäftsführungen geleitet werden – insbesondere, wenn eine größere Anzahl von Einrichtungen zu verwalten ist. Freie Träger firmieren zum größten Teil als eingetragene Vereine. Bei einer größeren Zahl von Einrichtungen liegt die Verwaltung in der Hand eines hauptamtlichen Geschäftsführers. Vereinsvorstand und damit Träger sind i.d.R. freiwillig engagierte Vereinsmitglieder, die meist ohne pädagogische Fachkenntnisse, aber häufiger in Leitungsaufgaben erfahren Arbeitgeberfunktionen erfüllen (Beher u.a. 2008).

Die Trägerlandschaft für die Kindertagesbetreuung hat sich enorm verändert und befindet sich weiterhin im Wandel. Hinzugekommen sind insbesondere private Träger und bundesweite Anbieterketten. Doch nehmen die Einrichtungen in der Regel nach wie vor ca. 20 bis 200 Kinder auf und verfügen über einen Personalbestand von zwei bis ca. 40 Personen – je nach Größe, Teilzeitstellen und besonderen Angebotsprofilen (z.B. Integrations-Kitas). Leitung einer Kindertageseinrichtung bedeutet also die Führung eines kleinen oder mittleren Betriebs unter häufig nicht pädagogisch versierter und in den Personen wechselnder Trägerschaft. Die heterogenen Strukturen dürften sich nach wie vor in den Ressourcen für die Personalführung und die Personalentwicklung widerspiegeln: Je nach Träger und Bundesland unterscheiden sich z.B. die Standards der Personalführung durch Mitarbeitergespräche, die Gewährung von Fortbildung, Supervisionsangebote u.a. erheblich. Aufgabenprofile, Delegation

und Leistungsanreize sind ebenso ungleich verteilt (Kalicki 2003).

Die folgenden Abschnitte gehen der Frage nach, wie Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen im Licht empirischer Studien beschrieben werden. Wie definieren die Leitungskräfte selbst ihre Aufgaben? Welche Erwartungen formulieren andere Akteurinnen und Akteure im Feld? Wie sieht das konkrete Leitungshandeln aus? Welche Erfolgsfaktoren sind entscheidend für eine gute Leitungsarbeit?

Neuere empirische Studien

Ziel der folgenden Analysen ist es, theoretische und methodische Ansätze zu benennen sowie Trends in den Befunden herauszuarbeiten, die an den wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig sind und zu weiterer Forschung anregen. Im Rahmen dieser Expertise kann dazu ein erster Überblick erarbeitet werden.

Recherchiert wurden zunächst über Google Fachartikel und Studien nach den Suchwörtern „Manage“, „Leadership“, „Führung“, „Leit“, „Early Childhood Education“, „Nursery school“, „Kita“, „Kindergarten“, „Kindertages“. Der Überblicksartikel von Aline-Wendy Dunlop (2008) war Ausgangspunkt zur eingehenderen Suche nach einschlägigen Journalen bzw. Autorinnen und Autoren von Studien im Bereich der Kita-Leitung. Die Suche in Datenbanken im Bereich der Sozialwissenschaften ergänzte die Recherchen. Folgende für die Sozialwissenschaften relevanten Datenbanken wurden durchsucht: Fachportal Pädagogik, FIS Bildung Literaturdatenbank, ERIC, PSYNDEX, Academic OneFile, Ebesco. Daneben wurde eine Reihe von Zeitschriften ebenfalls elektronisch gesichtet: Australian Journal of Early Childhood, Journal of Early Childhood Research, New Zealand Journal of Educational Leadership, Educational Management and Administration, Journal of Educational Administration, Journal of Early Childhood Teacher Education, Early Childhood Research Quarterly.

Ausgewählt wurden empirische Studien aus den letzten zehn Jahren (2004–2013) sowie ein Forschungsüberblick von Aline-Wendy Dunlop (2008). Unberücksichtigt blieben dagegen ältere oder erst

Ende 2013 erschienene Überblickswerke (Hujala u.a. 2013; Nivala/Hujala 2002), programmatische Papiere sowie Untersuchungen, die weder publiziert noch im Internet zugänglich waren.

Neben dem Forschungsüberblick von Aline-Wendy Dunlop (2008), der einem schottischen Kontext entstammt, fand sich eine überschaubare Zahl empirischer Studien aus Deutschland, Großbritannien, Finnland, Island und Australien – teilweise als Master- oder Dissertationsarbeiten oder als „graues“ Material im Internet, mehrere in der Zeitschrift „Educational Management, Administration & Leadership“. Thematisch befassen sie sich mit

- der Beschreibung des Tätigkeitsfelds von Kita-Leitungen aus der Perspektive verschiedener Akteurinnen und Akteure im System der Kindertagesbetreuung einschließlich wahrgenommener Spannungsfelder und erfolgreicher Leitungsstrategien,
- dem subjektiven Erleben der Tätigkeit wie Belastungen und Bewältigungsstrategien sowie
- Mustern des Erlebens und Verhaltens beim Übergang in eine Leitungsposition (zum Beispiel im Zusammenhang mit Qualifizierungsmaßnahmen oder aus einer Teamposition heraus).

Im Folgenden werden nur Studien zu den ersten beiden Themenbereichen ausgewählt, wobei einige Studien verschiedene Aspekte (zum Beispiel Tätigkeitsbeschreibungen und Belastungen) umfassen. Vereinzelt Arbeiten wie die Studie von Susanne Viernickel u.a. (2013) zielen nicht direkt auf das Tätigkeitsfeld der Leitung einer Kindertageseinrichtung, geben aber wertvolle Hinweise auf Verantwortungsbereiche und Wirkungen von Leitungshandeln, hier zum Beispiel im Umgang mit Umsetzungsdilemmata. Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Studien (genaue Quellenangaben siehe Literaturverzeichnis).

Tabelle 6: Ausgewertete nationale und internationale Studien (chronologisch)

Verfasser/innen	Thematischer Schwerpunkt	Region
Hujala (2004)	Tätigkeitsbeschreibung	Finnland
Nuponnen (2005)	Tätigkeitsbeschreibung	Australien
Hard (2005)	Tätigkeitsbeschreibung	Australien
Siraj-Blatchford/Manni (ELEYS, 2006)	Erfolgreiche Führungsstrategien	Großbritannien
Kaltenbach (2008)	Tätigkeitsbeschreibung und Belastungen	Deutschland (Verbandsbereich)
Nagel-Prinz/Paulus (2012)	Belastungen, Stressoren und Ressourcen	Deutschland (Niedersachsen)
Viernickel u. a. („Schlüssel“-Studie, 2013)	Umgang mit Umsetzungsdilemmata	Deutschland
Viernickel/Voss (STEGE, 2013)	Belastungen	Deutschland (NRW)
Aubrey/Godfrey/Harris (2013)	Tätigkeitsbeschreibung; erfolgreiche Führung	Großbritannien
Hard/Jonsdottier (2013)	Tätigkeitsbeschreibung (Führungsstile)	Island und Australien

Quelle: eigene Darstellung

Die früheren Arbeiten stammen aus Finnland, Australien und Großbritannien; in Deutschland werden Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen erst in jüngerer Zeit empirisch untersucht und häufiger im Zusammenhang mit subjektiv erlebten Belastungen. Bis auf die Studie von Susanne Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) ist keine der deutschen Studien bislang in anerkannten wissenschaftlichen Medien (teilweise aber in praxisbezogenen Fachzeitschriften) publiziert. Die Studien wurden nach den folgenden Leitfragen ausgewertet:

- Welchen Fragestellungen gehen die Studien nach? Welche Ziele verfolgen sie?
- Welche theoretischen Modelle liegen den empirischen Studien zugrunde?
- Welche methodischen Zugänge zum Forschungsfeld, welche Forschungsdesigns und welche Untersuchungsmethoden kommen zur Anwendung? Welche Auswertungsmethoden werden gewählt?
- Welche (übereinstimmenden) Trends zeigen sich in den Forschungsergebnissen?

- Welche Schlussfolgerungen werden gezogen – für die weitere Forschung oder als Empfehlungen für Politik und Praxis?

Ausgewählte theoretische Ansätze, Methoden und Befunde

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick gegeben über Fragestellungen, theoretische Ansätze und Methoden der Studien, um einen ersten Eindruck über die wissenschaftliche Herangehensweise an das Forschungsfeld zu erhalten. Danach werden ausgewählte Ergebnisse einzelner Studien referiert. Erst in einem weiteren Schritt werden die Befunde den Kriterien des Führungskaleidoskops zugeordnet.

Fragestellungen und Ziele

Zielsetzung der meisten Studien war, u.a. ein klareres Bild vom Aufgabenspektrum der Führungskräfte zu erhalten und dieses theoretisch strukturiert und mit Bezügen zu wissenschaftlichen Ansätzen zu beschreiben.

Häufig stand im Hintergrund die Frage, mit welchen Herausforderungen die Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen konfrontiert sind, wie sie zum Beispiel durch Supervision und Coaching besser begleitet werden können und wie Leitungskräfte aus- oder fortgebildet werden sollten. Die Studien untersuchen die Bedeutung des Leitungshandelns, Anforderungsprofile und Herausforderungen unter folgenden Gesichtspunkten:

- aus der Perspektive der Leitungen selbst (z.B. Nuponnen 2005),
- aus der Perspektive relevanter anderer Personen innerhalb der Einrichtung (z.B. Kaltenbach 2008; Aubrey u.a. 2013),
- aus der Perspektive relevanter Akteurinnen und Akteure aus dem gesamten System der Kindertagesbetreuung (z.B. Hujala 2004) und
- ... nach dem Kriterium empirisch belegter erfolgreicher Führung (Siraj-Blatchford/Manni 2007).



Fragestellungen waren zum Beispiel,

- welche Bedeutung Leitungskräften für gelingende Prozesse in Einrichtungen der Frühen Bildung und für die Einhaltung von Qualitätsstandards zugeschrieben wird;
- wie ihre Position im System der Kindertagesbetreuung wahrgenommen wird;
- welche Ansprüche Leitungskräfte an sich selbst stellen;
- welche Erwartungen anderer sie wahrnehmen;

- welche Spannungsfelder sie dabei erleben;
- wie sie mit Widersprüchen umgehen;
- wie sie im Feld agieren;
- wie ihr Leitungshandeln wahrgenommen wird und
- welches Leitungshandeln effizient ist.

Theoretische Modelle

Ein bedeutsamer Teil der Studien orientiert sich an komplexen systemtheoretischen Ansätzen. Im Hintergrund stehen häufig Arbeitsbereiche der Leitung nach einer Differenzierung von Jilian Rodd (2001, zitiert nach Aubrey u.a. 2013):

- *Verwaltung* im Sinne der Betriebsführung in Interaktion mit Träger und öffentlichen Geldgebern,
- *Management* im Sinne der Kommunikation und Koordination der Bedürfnisse von Kindern, Eltern und Personal und des Finanzmanagements sowie
- *Leadership* als zukunftsbezogenes Vordenken und die Entwicklung von Strategien bezogen auf die Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte unter Berücksichtigung interner und externer Anforderungen.

Mehrere Studien formulieren komplexe und anspruchsvolle theoretische Konzepte – sei es, um notwendige Kompetenzen innerhalb der Einrichtung zu beschreiben oder vor einem systemtheoretischen Hintergrund die Kindertageseinrichtung mit ihren Bezügen zur Außenwelt bzw. zur Gesamtgesellschaft darzustellen und daraus die Führungsaufgaben für die Leitungskräfte abzuleiten. Auf der Grundlage des empirischen Materials werden die Modelle inhaltlich konkretisiert und ergeben ein komplexes Bild der Aufgaben von Kita-Leitungen.

Einige spezifisch auf die Kindertagesbetreuung zugeschnittene theoretische Modelle seien exemplarisch dargestellt: zunächst das systemimmanente Kompetenzmodell von Karin Kaltenbach (2008), das Systemmodell von Hannele Nuponnen (2005), das die Kindertageseinrichtung als offenes Organisationssystem versteht, sowie das ökologische Modell von Eeva Hujala (2004), welches die Kita-Leitung mit ihren sozialen und gesellschaftlichen Bezügen auf verschiedenen Ebenen darstellt.

Karin Kaltenbach (2008) orientiert sich in ihrer Untersuchung an Dimensionen der „Organisationsarbeit“ in Kindertageseinrichtungen, wie sie von Karin Beher (2004) dargestellt wurden, sowie an Modellen des Sozialmanagements, das sie für Kindertageseinrichtungen spezifiziert. Sie beschreibt

und konkretisiert unterschiedliche Kompetenzbereiche, die für die Führungskräfte von Bedeutung sind: Fach-, Führungs- und Managementkompetenz sowie soziale, persönliche und ethische Kompetenz (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Kompetenzprofile für Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen

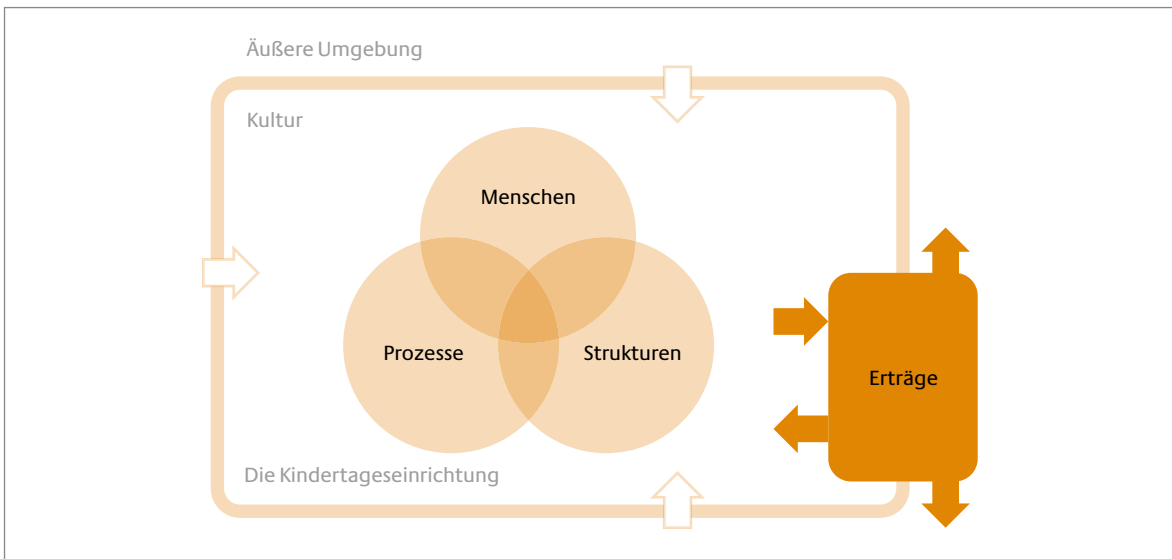


Quelle: Kaltenbach 2008, S. 68

Hannele Nuponnen (2005) geht in ihrer australischen Studie von einem Organisationsmodell in Anlehnung an Paul Jorde-Bloom (1991) aus, das sich auch in der Managementliteratur häufiger findet (z.B. Mayrshofer/Kröger 2011).

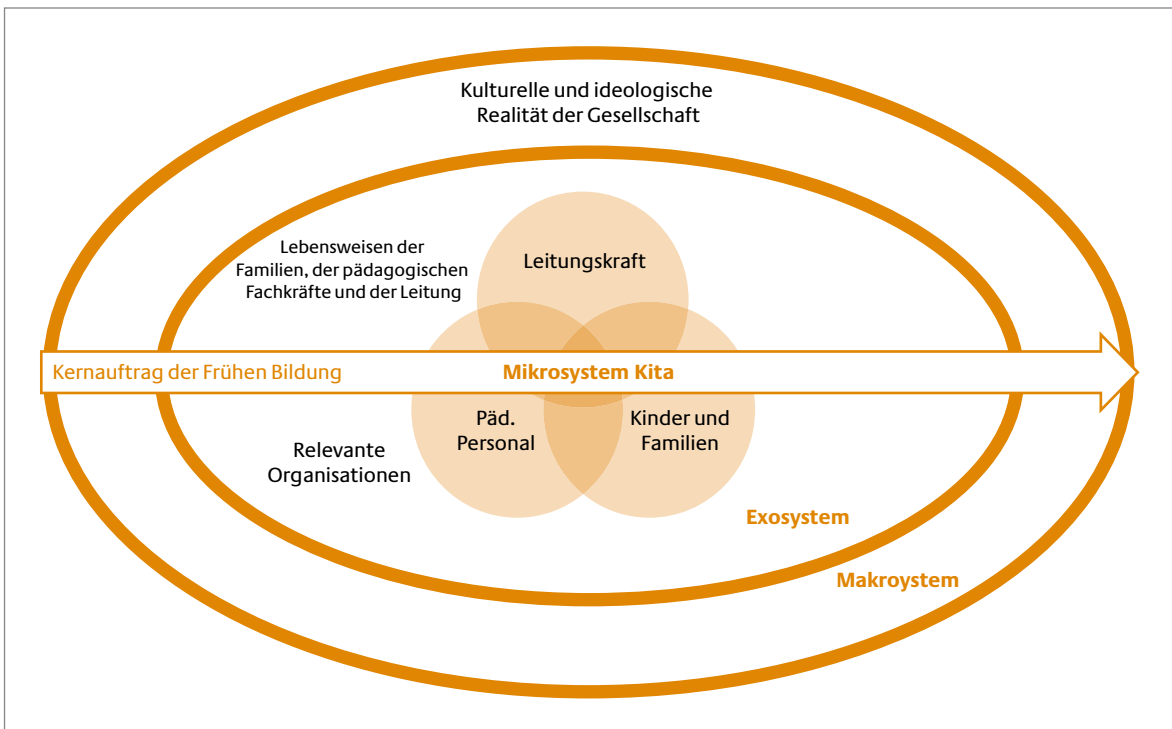
In diesem Modell werden Menschen, Prozesse und Strukturen im Kontext der Einrichtung und ihrer Organisationskultur beschrieben, die von der Leitung zu gestalten sind. Durch die Menschen, Prozesse und Strukturen wird die innere Kultur der Kindertageseinrichtung geprägt, gleichzeitig ist die Einrichtung ein offenes System, das von der äußeren Umgebung beeinflusst und von ihr (auch mit Ressourcen) gespeist wird. Zudem erwartet die äußere Umgebung – also die Gesellschaft – Erträge von der Kindertageseinrichtung und nimmt diese auf (vgl. Abb 5).

Abbildung 5: Systemmodell von Kindertageseinrichtungen



Quelle: Jorde-Bloom u. a. 1991, zit. nach Nuponnen 2005; Übersetzung Petra Strehmel

Abbildung 6: Kontextmodell der Führung in Einrichtungen der Frühen Bildung



Quelle: Hujala 2004, S. 54; Übersetzung Petra Strehmel

Eeva Hujala (2004) untersuchte die Erwartungen an die Leitungskräfte aus der Perspektive verschiedener Akteure im System der Kindertagesbetreuung in Finnland. Ihr Projekt ist Teil einer international vergleichenden Studie zu den Aufgaben von Leitungskräften im Bereich der Frühen Bildung, an der neben Finnland auch Australien, Russland, das Vereinigte Königreich und die USA beteiligt waren. In ihrem theoretischen Bezugsrahmen stellt sie die Leitung im Kontext ihrer Einrichtung mit den relevanten Gruppen (Eltern und pädagogisches Personal) sowie anderer Interessengruppen und der Gesamtgesellschaft in Anlehnung an das ökologische Modell von Bronfenbrenner dar (vgl. Abb. 6).

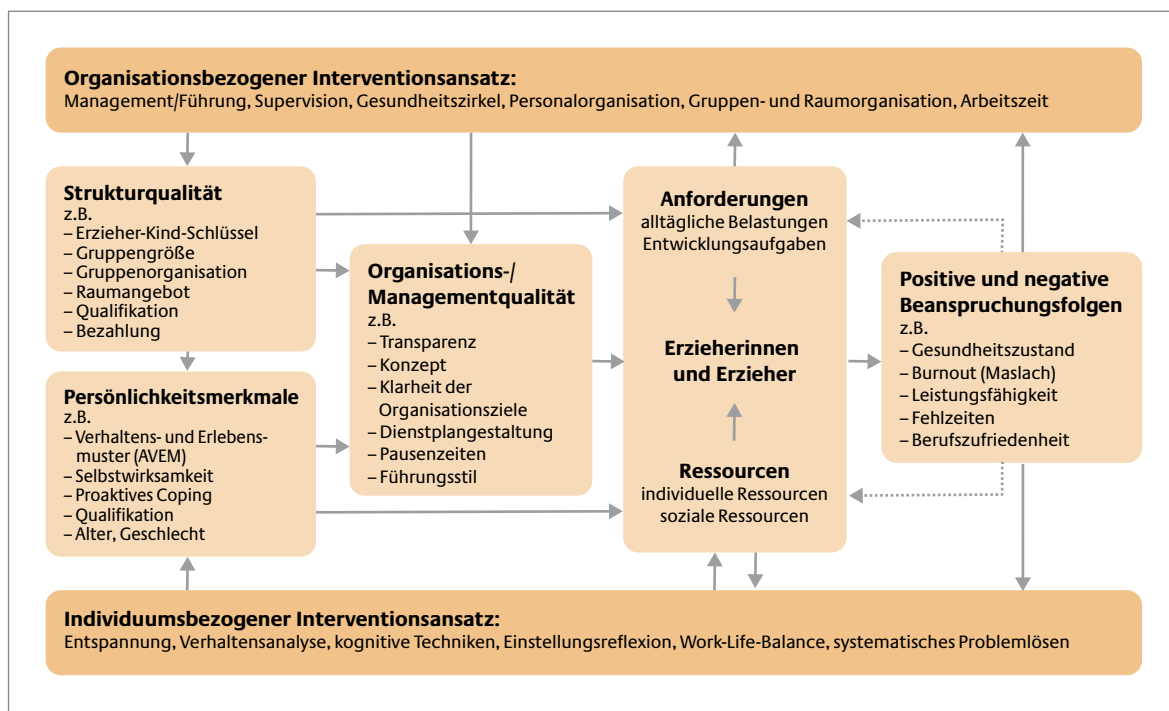
Nach diesem Modell bringen Kinder und Familien, das Personal der Kindertageseinrichtung sowie die Leitung ihre jeweiligen Lebensweisen („life cultures“) in die Prozesse der Kindertageseinrichtung ein. Darüber hinaus beeinflussen weitere Interessengruppen und die Gesamtgesellschaft das Geschehen in der Einrichtung. Die verschiedenen Teilsysteme richten Erwartungen und Aufträge an die Kindertageseinrichtungen, die von der Leitung in Einklang gebracht werden sollen.

In den Studien zur erlebten Belastung der Leitungskräfte wählen Susanne M. Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) einen anspruchsvollen gesundheitspsychologischen Ansatz, der auf dem Modell der Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1997) sowie dem stresstheoretischen Ansatz von Richard S. Lazarus (Lazarus/Folkman 1984) basiert. Auf dieser Grundlage werden Ressourcen und Belastungsfaktoren der Leitungskräfte inhaltlich benannt und liefern damit auch Ansatzpunkte für Prävention und Gesundheitsförderung.

Das theoretische Modell der Studie von Susanne Viernickel und Anja Voss (2013) „Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“ (STEGE) stellt im Sinne eines Stressoren-Ressourcenmodells die Beanspruchungsfolgen (im Sinne subjektiver und gesundheitsbezogener Belastungen) als Konsequenz aus komplexen Bewältigungsprozessen dar. Einflussfaktoren sind Merkmale der Strukturqualität der Einrichtung (zum Beispiel Fachkraft-Kind-Schlüssel, Raumangebot oder Bezahlung), Merkmale der Person (z.B.

Selbstwirksamkeitserwartungen, Proaktivität sowie Alter und Qualifizierung), die teilweise durch die Organisations- und Managementqualität (z.B. Transparenz, Klarheit der Organisationsziele, Dienstplangestaltung und Führungsstil) moderiert werden (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Forschungsleitendes Modell der STEGE-Studie



Quelle: Viernickel u. a. 2013, S. 12

Darüber hinaus verweisen die Studien auf weitere theoretische Konzepte und Ansätze wie zum Beispiel

- Führung durch Visionen,
- transformationale Führung,
- situative Führung,
- teamorientierte Führung und Kooperation,
- verteilte Führung,
- weibliche Führung,
- emotionale Führung oder
- Empowerment.

Einzelne qualitativ angelegte Studien formulieren keinen expliziten theoretischen Ansatz, sondern orientieren sich am Material mit Ansätzen des Symbolischen Interaktionismus und der „Grounded Theory“, um zu einer dichten Beschreibung („Thick Description“) des Leitungshandelns zu gelangen (Hard 2005).

Als Zwischenfazit ist festzuhalten, dass Fragestellungen und theoretische Ansätze in beinahe allen Studien komplex und anspruchsvoll sind. Während die früheren Studien aus internationalen Kontex-

ten bereits mit umfassenden, systemtheoretisch begründeten Organisationsmodellen arbeiten, setzen die deutschen Studien eher bei individuellen Kompetenzen, Belastungen und Bewältigungsstrategien der Leitungskräfte an und nehmen deren Aufgabenfeld auch nicht immer spezifisch in den Blick, sondern zusammen mit der Situation der pädagogischen Fachkräfte. Sie ziehen aber Schlüsse für das System der Kindertagesbetreuung und die Verantwortungsbereiche von Leitungen und Trägern. Für die theoretische Begründung und Weiterentwicklung des Tätigkeitsfelds bieten die internationalen Studien mit ihren systemischen Ansätzen wertvolle Anregungen.

Methodische Zugänge

Alle Studien fanden den Zugang zu den Akteurinnen und Akteuren im Feld über Einrichtungen, über die sie Leitungspersonen, pädagogische Fachkräfte, Eltern und andere Beteiligte für ihre empirische Untersuchung rekrutierten. Die eher kleinen Untersuchungsgruppen waren durch die Anzahl der Settings mitbestimmt. Fast alle Stichpro-

ben sind selbstselektiv, eine Untersuchungsgruppe wurde über einen Träger (Kaltenbach 2008), eine andere auf der Grundlage empirischer Kriterien ermittelt und die bereits erhobenen Daten wurden sekundär analysiert (Siraj-Blatchford/Manni 2007). Einige Studien beanspruchen Repräsentativität im Hinblick auf Träger- oder Verbandsstrukturen in einer Region. Aber auch, wenn einige Untersuchungsgruppen groß sind (z.B. bei Nagel-Prinz/Paulus 2012; Viernickel/Voss 2013; Viernickel u.a. 2013), sind die Rücklaufquoten nicht immer überzeugend und lassen vermuten, dass sich eher die vernetzten und engagierten Einrichtungen meldeten, die bereit waren, Auskunft über ihre Arbeit zu geben. Vor diesem Hintergrund sind die Daten vorsichtig zu interpretieren; sie bilden die Aufgaben der Kita-Leitungen und ihre Belastungen nur bedingt repräsentativ ab.

Fast alle Studien griffen auf multiple Datenquellen zurück. Es überwogen qualitative Methoden, manchmal in Kombination mit standardisiert erhobenen Daten (z.B. Siraj-Blatchford/Manni 2007; Aubrey u.a. 2013; Viernickel u.a. 2013). Eine Ausnahme bilden die Studien von Karin Kaltenbach (2008) sowie Susanne Viernickel und Anja Voss (2013), die vollstandardisierte Befragungen mit Leitungskräften und Fachberatungen durchführten. Die Forschungsdesigns waren in den systemisch begründeten Studien häufiger als multiple Fallstudien angelegt, die einzelne Einrichtungen (Settings) auf mehreren Ebenen durchleuchteten. Am häufigsten wurden hier halbstrukturierte Interviews in Kombination mit Fokusgruppendifkussionen durchgeführt, an denen Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Akteursgruppen (Stakeholder) im System der Kindertagesbetreuung teilnahmen (z.B. Aubrey u.a. 2013; Nuponnen 2005; Hujala 2004). Hinzu kamen Beobachtungsdaten aus Videoaufnahmen, die durch die Methode des lauten Denkens mit verbalem Material ergänzt wurden (Aubrey u.a. 2013).

Die Auswertungsmethoden für das qualitative Material waren nicht nur interpretativ, sondern auch strukturierend und quantifizierend, sodass in einigen Studien theoriegeleitet komplexe und elaborierte Einsichten in Tätigkeitsprofile, Span-

nungsfelder und Bewältigungsstrategien der Leitungskräfte herausgearbeitet werden konnten.

Ausgewählte Forschungsergebnisse

Zunächst werden ausgewählte Befunde der einzelnen Projekte zusammengefasst. Anschließend werden allgemeine Trends anhand des Kriterienkatalogs dargestellt. Auf den Literaturüberblick von Aline-Wendy Dunlop (2008) folgen die Ergebnisse der theoretisch elaborierten und empirisch breit angelegten Studien von Eeva Hujala (2004) und Carol Aubrey u.a. (2013) sowie die auf die Effektivität von Leitungshandeln zielende ELEYS-Studie von Iram Siraj-Blatchford und Laura Manni (2007). Abschließend werden die Ergebnisse zu Belastungen und Bewältigungsstrategien von Susanne M. Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) sowie die beiden Studien von Susanne Viernickel u.a. (2013) referiert.

Forschungsüberblick von Aline-Wendy Dunlop:

Aline-Wendy Dunlop (2008) gibt einen Literaturüberblick über Studien im Bereich der Leitung von Einrichtungen der Frühen Bildung vor dem Hintergrund des schottischen Systems der Kindertagesbetreuung. Ausgehend von der empirisch belegten, hohen Bedeutung einer guten Leitung für die pädagogische Qualität (mit Verweis auf die britische Längsschnittstudie „Early Provision of Preschool Education – EPPE“ sowie der darauf aufbauenden Untersuchung „Educational Leadership in the Early Years – ELEYS“) referiert sie die Diskussion um Führungsstile in dem weiblich dominierten Feld der Frühen Bildung. Sie kontrastiert die eher maskulin konnotierten Managementansätze des Unternehmertums (entrepreneurship) mit der Ethik der Fürsorge, die bei Führungskräften im Bereich der Kindertagesbetreuung überwiegend anzutreffen sei: Kita-Leitungen müssen beide Ausrichtungen in ihrem Handeln miteinander vereinbaren.

Insgesamt seien die Führungsstile der meist weiblichen Leitungskräfte eher teamorientiert, wobei sowohl Managementelemente im Sinne des Planens, Organisierens und Kontrollierens wie auch Leadership-Elemente zum Tragen kommen, durch welche Leitungskräfte Orientierung geben, inspirieren und die Teamentwicklung fördern

(Rodd 2001, zit. nach Dunlop 2008). Die Führungskultur entstehe durch Zusammenarbeit und Zusammenhalt und nicht durch Einzelne, vielmehr bestimmten die Interaktionsprozesse zwischen den Beteiligten den Führungserfolg. Zusammenfassend kommt Aline-Wendy Dunlop (2008) u.a. zu folgenden Erkenntnissen:

- Die Führung einer Einrichtung der Frühen Bildung ist entscheidend für die pädagogische Qualität.
- Leitungsaufgaben im Bereich der Frühen Bildung sind komplex und nicht klar definiert, sie werden eher zufällig als klar durchdacht wahrgenommen.
- Die Leitung von Kindertageseinrichtungen lässt sich durch Modelle der transformationalen Führung beschreiben.
- Erfolgreiche Leitungsmodelle in der Frühen Bildung betonen eine Kommunikation auf Augenhöhe („reciprocal“), unterstützen und begeistern das Personal, die Eltern und Kinder („empowering“) und teilen und verteilen die Verantwortung („share and distribute“).
- Insbesondere beim Wechsel in eine Leitungsfunktion fühlen sich die Betroffenen isoliert und herausgefordert.
- Es mangelt international an Forschung und Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Leitungstätigkeiten in Einrichtungen der Frühen Bildung.

Internationale Studien:

Eeva Hujala (2004) führte – vor dem Hintergrund ihres ökologischen Systemmodells – Fokusgruppendifkussionen durch, an denen verschiedene Vertreterinnen und Vertreter der relevanten Akteursgruppen des Systems teilnahmen: Interessengruppen („stakeholder“), Fortbildnerinnen bzw. Fortbildner („trainer“), Leitungskräfte, pädagogische Fachkräfte, Studierende und Eltern.

Während die Interessenträger (aus Verwaltung und Politik) vor allem die Erwartung äußerten, dass die Leitung dem gesellschaftlichen Auftrag der Bildung und Erziehung gerecht wird und das Personal führt, erwarteten die Eltern insbesondere Service und die Kooperation mit den Familien. Die pädagogischen Fachkräfte sahen die Aufgaben der

Leitung überwiegend in der Unterstützung und Pflege des Personals und der sozialen Beziehungen, aber auch in der Führung durch Visionen im Sinne eines Vorausdenkens, der Entwicklung von Strategien und der Sorge um den Zusammenhalt in der Einrichtung. Die Leitungen selbst setzten ihre Prioritäten im letztgenannten Aspekt sowie darin, das Personal zu befähigen, gut zu arbeiten, über neue Forschungsergebnisse zu informieren und die Teamentwicklung voranzutreiben.



Vor dem Hintergrund ihres ökologischen Modells kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die Leitung sich in einer schwierigen „Sandwichposition“ befindet und in der Lage sein muss, in unterschiedlichen Kulturen und Kontexten zu agieren: Während ihr die Verantwortung für die Qualität der Angebote in ihrer Einrichtung zugeschrieben wird, entscheiden andere über die Zuweisung der Ressourcen – Macht und Verantwortung fallen auseinander. Auf der Makroebene – im Kontext von Politik und Verwaltung – gehe es um Effektivität, Effizienz und wirtschaftliches Denken, auf der Mikroebene hingegen um Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Gestaltung des Systems auf

der Makroebene werde durch finanzielle Vorgaben dominiert, pädagogische Themen spielten hier kaum eine Rolle. Das Leitungshandeln spiele sich somit in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen ab. Die Leistungskraft müsse deshalb in der Lage sein, zwischen den sogenannten „harten“ und „weichen“ Faktoren des Systems zu vermitteln und eine Balance zu finden zwischen den oft widersprüchlichen Erwartungen von Eltern, Team und gesellschaftlichen Gruppen – und dies bei einem sehr begrenzten Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Arbeit in ihrer Einrichtung.

Carol Aubrey, Ray Godfrey und Alma Harris legten 2013 eine Studie über die Bedeutung von Leitung („leadership“) in Einrichtungen der Frühen Bildung in England vor. Die Studie knüpft an eine langjährige kreative Erkundung der Leitung von Einrichtungen Früher Bildung in England an. Aubrey (2011, Erstveröffentlichung 2007) explorierte das Arbeitsfeld der Leitungskräfte in verschiedenen Praxisforschungs- und Lehrforschungsprojekten.

Mittels qualitativer Interviews, standardisierter Befragungen und Gruppendiskussionen sammelte sie Daten in Seminaren und Fortbildungen zur Beschreibung und Einschätzung der Leitungstätigkeit, referierte Fallstudien und reflektierte die Herausforderungen für Leitungen im Zuge massiver Veränderungen von Rahmenbedingungen, Richtlinien und Ausbildungsprogrammen für Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen in England. Sie regt mit ihrem Buch eine reflexive Handlungsforschung zur systematischen Erkundung und theoretischen Erschließung des Arbeitsfelds an.

In einer neuen Studie (Aubrey/Godfrey/Harris 2013) befragte das Forschungsteam das pädagogische Personal aus zwölf Einrichtungen (n=131), interviewte die zwölf Leitungskräfte, führte Gruppendiskussionen mit weiteren sechs Personalteams und nahm Videosequenzen im Arbeitsalltag der Leitungskräfte auf, die sie durch Tagebuchaufzeichnungen und das „laute Denken“ der Beobachteten ergänzten. Festzustellen war, dass die Leitung in ihrer Position traditionell-hierarchisch wahrgenommen wird, auf der operativen Ebene jedoch teamorientiert arbeitet. Ihre Tätigkeit orientiert sich aus Sicht der Befragten vor allem an der Qualität

der pädagogischen Arbeit. Ihr Aufgabenspektrum umfasst hauptsächlich die Bereiche Verwaltung, Management und Leadership.

Die unterschiedlich qualifizierten pädagogischen Fachkräfte beschrieben unterschiedliche Profile einer erfolgreichen Leitung: Die höher qualifizierten pädagogische Fachkräfte (Master-Abschluss) erwarteten von der Leitung neben emotionaler Wärme ein hohes Maß an Zielorientierung und Rationalität, die Fähigkeit zur Begleitung und Anleitung des Personals („guidance“ und „mentoring“) sowie wirtschaftliches Denken und Risikofreude. Anders Qualifizierte sahen erfolgreiche Leitungspersonen eher als Strateginnen bzw. Strategen mit Visionen für die Einrichtung und dem Talent, andere mitzureißen, oder als Persönlichkeiten mit einem hohen fachlichen Selbstvertrauen, einer hohen Planungskompetenz und der Fähigkeit, das Team zu motivieren („empowerment“).

Das Forschungsteam berichtet über eindrucksvolle Erfahrungen mit der Methode des „lauten Denkens“ zu den Videosequenzen, die einen ersten Zugang zum impliziten Wissen der Leitungskräfte („tacit leadership knowledge“) erlaubt. Dabei zeigte sich ein hohes Ausmaß an kreativen, analytischen und praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die bislang weder explizit gelehrt noch überhaupt verbalisiert wurden. Es zeigte sich, in welcher komplexen Weise die Aufgaben der Leitungskräfte im Alltag ineinandergreifen und von den Leitungskräften gleichzeitig (durch Multitasking) bewältigt werden. Entsprechend bedauerten die Leitungskräfte das Fehlen von Rollenmodellen und Lerngelegenheiten gerade zu Beginn ihrer Karriere. Die methodisch elaborierte Studie gibt vielfältige Anregungen zur Analyse des Leitungshandelns im Kontext einer Einrichtung der Frühen Bildung. Sie stellt Bezüge zu theoretischen Konzepten der geteilten Führung und einem situationsbezogenen Verständnis von Führungsaufgaben her.

Die ELEYS-Studie (Effective Leadership in the Early Years Sector: Siraj-Blatchford/Manni 2007) ging der Frage nach, welches Leitungshandeln dazu beiträgt, wirksame pädagogische Interaktionen zu befördern. Dazu griffen die Autorinnen auf Daten aus dem reichen empirischen Material der

EPPE-Studie (The Effective Provision of Pre-School Education: Sylva u. a. 2004) zurück und analysierten demografische Informationen über die Leitungskräfte, die Daten der halbstrukturierten Interviews mit Leitungskräften und pädagogischem Personal, Beobachtungsdaten und Feldnotizen, Dokumente der Einrichtungen sowie Entwicklungsdaten der Kinder. Die Studie wurde durch eine Fokusgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Ebenen und Organisationen im System der Kindertagesbetreuung in Großbritannien (einschließlich Leitungskräften) begleitet.

Die Wissenschaftlerinnen arbeiteten aus der Literatur zu Leitungsaufgaben im Bereich der Frühen Bildung einige wichtige Eckpunkte heraus:

- Einrichtungen der Frühen Bildung werden überwiegend von Frauen geleitet. Sie gestalten ihr Leitungshandeln entlang der sozialen Beziehungen in der Einrichtung mit dem Fokus auf Bildungsprozessen und Lernen sowie dem Aufbau einer Lerngemeinschaft. Ihr Führungsstil wird als partizipativ, demokratisch, inklusiv und mit einem weiten Blick auf das Curriculum beschrieben (Scrivens 2002, zitiert nach Siraj-Blatchford/Manni 2007).
- Führung wird mit Verantwortung und Vereinbarung gemeinsamer Ziele assoziiert. Das Leitungshandeln wird als abhängig von dem jeweiligen Führungskontext beschrieben. Wichtig erscheint die Fähigkeit, den jeweiligen Kontext zu entziffern und zu deuten sowie das eigene Handeln daran zu orientieren („contextual literacy“, Siraj-Blatchford/Manni 2007).
- Die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit hängt auch vom sozioökonomischen und kulturellen Kontext der Einrichtungen ab und von der Art und Weise, wie Eltern die Lernumgebungen für die Kinder in der Familie gestalten. Vor diesem Hintergrund erscheint den Autorinnen die Kooperation mit den Eltern besonders wichtig.

Führung wird von den Autorinnen, in Anlehnung an Jilian Rodd (2001), definiert als Prozess, in dem eine Person bestimmte Standards und Erwartungen formuliert und damit das Verhalten anderer beeinflusst. Wichtige Elemente von Führung sind

erstens, die eigenen Fähigkeiten, Aufgaben und Qualitätsanforderungen mit den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Beteiligten in Einklang zu bringen, zweitens Stabilität und Wandel zu verknüpfen sowie drittens Rollen und Verantwortlichkeiten klar und unter Beteiligung der Betroffenen zu benennen. Für die Führung im Kontext von Bildungsaufgaben („leadership for learning“) wurden aus dem empirischen Material der ausgewählten Einrichtungen folgende Aspekte als bedeutsam herausgearbeitet (Siraj-Blatchford/Manni 2007):

- *Identifikation und Artikulation einer gemeinsamen Vision:* Die aufgrund ihrer pädagogischen Erfolge ausgewählten Einrichtungen verfügten über klare Visionen, in denen die Kinder mit ihren Lern- und Bildungsprozessen im Mittelpunkt standen. Sie setzten sich mit prominenten pädagogischen Konzepten wie zum Beispiel Reggio Emilia oder High Scope auseinander und beteiligten sich häufig an Projekten. Die professionelle Entwicklung der einzelnen Teammitglieder wurde entsprechend gefördert.
- *Vergewisserung und Verständigung über Ziele:* Dies setzt eine klare Vision voraus und wurde zum Beispiel gefördert durch die Ermutigung des Personals, an Reflexionsangeboten teilzunehmen, und durch die Vorgabe einer Richtung für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Dies kann unter anderem unterstützt werden durch routinemäßige Betrachtungen der gegenwärtigen Praxis und Politik, die Erzeugung eines Klimas der Offenheit gegenüber Veränderungen und die Vermittlung einer positiven Erfahrung mit Veränderungsprozessen.
- *Effektive Kommunikation:* Diese sollte dazu beitragen, Transparenz über Prozesse in der Einrichtung herzustellen („transparency“), auf Augenhöhe die Perspektiven aller Beteiligten einzubeziehen („reciprocity“) sowie gegenseitige Beratung und Reflexion zu ermöglichen.
- *Ermutigung der Teammitglieder zur Reflexion und damit verbunden zum fortwährenden gemeinsamen Lernen aus den Erfahrungen im Alltag der Einrichtungen.* Auf der Basis gemeinsamer Ziele können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Arbeitsformen diskutieren und die Qualität ihrer

Arbeit im Sinne einer „Community of Practice“ weiterentwickeln.

Weitere wichtige Aspekte für eine erfolgreiche Führung waren die *Selbstverpflichtung* zu einer permanenten Weiterentwicklung der Professionalität durch kritische Reflexion der eigenen Praxis, die *Beaufsichtigung und Überprüfung* der Praxis durch Dialog und forschendes Lernen, der Aufbau einer lernenden Gemeinschaft und Teamkultur sowie die Ermutigung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte zu einer *partnerschaftlichen Beziehung mit Eltern und Akteurinnen bzw. Akteuren* im Sozialraum (ebd.).

Auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse entwickeln Iram Siraj-Blatchford und Elaine Hallet (2014)

ein Konzept für die Leitung von Kindertageseinrichtungen, das sie in einem Lehrbuch für Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen ausführen. Der Titel „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ verweist auf die spezifische Ausrichtung des Leitungshandelns in Einrichtungen für Kinder: Es geht um mehr als um Effektivität, vielmehr umfasst effektive Leitung das „Caring“ als soziales Prinzip im Sinne einer Verantwortungsübernahme und Sorge für die Förderung der Bildung, Gesundheit und einer guten sozialen Situation von Kindern und Familien sowie für ein kontinuierliches professionelles Lernen der pädagogischen Fachkräfte (ebd.). Das Konzept beschreibt Führungsthemen mit jeweils zwei Handlungsfeldern (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Führungsthemen und Handlungsstrategien von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen

Führungsthemen	Führungshandeln
Zielsetzung (directional leadership)	Entwicklung einer geteilten Vision; effektive Kommunikation
Zusammenarbeit (collaborative leadership)	Förderung der Teamkultur; Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern
Empowerment (empowering leadership)	Handlungsbefähigung und geteilte Führung; Change-Management
Pädagogik (pedagogical leadership)	Anleitung zum Lernen; reflexives Lernen

Quelle: eigene Darstellung nach Siraj-Blatchford/Hallet 2014, S. 35; Übersetzung Petra Strehmel

Die verschiedenen Ausrichtungen des Leitungshandelns werden auf wissenschaftlicher Basis erläutert, ergänzt durch Fallstudien, Reflexionsfragen für angehende sowie schon praktizierende Leitungskräfte und weiterführende Literatur. Damit erschließen die Autorinnen ihre Forschungsergebnisse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Leitungskräften in Einrichtungen für Kinder auf einem anspruchsvollen, wissenschaftlichen Niveau.

Studien aus Deutschland:

Susanne Viernickel, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz und Luise Zenker (2013) zielten mit ihrer Untersuchung „Schlüssel zu

guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ nicht zentral auf das Handeln der Kita-Leitungen ab. Vielmehr gingen sie der Frage nach, ob „die in den Bildungsprogrammen ehrgeizig formulierten Ansprüche frühkindlicher Bildung in Kitas überhaupt eingelöst werden können“ (Viernickel u. a. 2013, S. 7). Dazu befragten die Autorinnen 680 Einrichtungsleitungen und 1.237 pädagogische Fachkräfte aus 704 Einrichtungen mit standardisierten Instrumenten zu ihrer jeweiligen Arbeitssituation und dabei unter anderem auch zu ihrer Zufriedenheit. In einem qualitativen Studienteil wurden 15 Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams und weitere sechs mit Leitungskräften und Trägervertretungen

durchgeführt. Thema der Diskussionen waren die Erfahrungen, die die Fach- und Führungskräfte mit der Umsetzung der jeweiligen Bildungsprogramme der Länder gemacht hatten.

Die Autorinnen ermittelten als Grundproblematik des Personals die häufig erlebten Umsetzungsdilemmata, die entstehen, wenn die Anforderungen durch Bildungsprogramme unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden können. Sie arbeiteten aus dem qualitativen Material drei Typen des Umgangs mit diesen Umsetzungsdilemmata heraus:

- Typ 1: wertekernbasiert
Teams arbeiten auf der Grundlage einer gemeinsam entwickelten und reflektierten pädagogischen Orientierung. Sie interpretieren die Bildungsprogramme als wichtige Anregung und Grundlage, richten ihre Arbeit aber primär an den Bedürfnissen der Kinder und Familien und nach ihren pädagogischen Überzeugungen aus. Sie leiden am wenigsten unter den Umsetzungsdilemmata.
- Typ 2: umsetzungsorientiert
Teams dieses Typs orientieren sich stark an den Vorgaben der Bildungsprogramme und versuchen, diese möglichst umfassend umzusetzen. Dabei erleben sie die Umsetzungsdilemmata als sehr belastend. Sie stellen die Erfüllung der Bildungsprogramme über die Bedürfnisse der Kinder und erwarten Unterstützung von den Eltern.
- Typ 3: distanziert
Diese Teams akzeptieren die von außen gesetzten Bildungsprogramme nicht und halten deren Umsetzung weder für sinnvoll noch für möglich. Sie distanzieren sich von den Vorgaben, ohne diesen jedoch eigene pädagogische Konzeptionen entgegenzusetzen und befinden sich somit zusätzlich in einem Orientierungsdilemma. Sie arbeiten mit eingespielten Handlungsroutinen, stehen Nachfragen der Eltern zur Umsetzung der Bildungsprogramme eher ablehnend gegenüber und beklagen sich andererseits über die fehlende Anerkennung ihrer Arbeit durch die Gesellschaft.



Kita-Leitungen stehen vor der Herausforderung, mit ihren Teams mögliche Strategien zur Bewältigung der Umsetzungsdilemmata zu diskutieren und zu einem Konsens zu gelangen. Gefragt ist damit eine profunde eigene fachliche Positionierung sowie eine Teamarbeit, die pädagogische Fragen aufnimmt und reflektiert sowie die pädagogischen Fachkräfte darin unterstützt, fachlich begründet und in der Rückkoppelung mit dem Team – souverän – zu handeln. Auch ELEYs betont in den Ergebnissen zur erfolgreichen Führung die hohe Bedeutung der Fachlichkeit sowie intensive Verständigungsprozesse im Team verbunden mit einer professionellen Weiterentwicklung jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft (Siraj-Blatchford/Manni 2007).

Susanne M. Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) befragten 35 Leitungskräfte in teilstrukturierten Interviews danach, wie sie ihre berufliche Situation und hier insbesondere Schlüsselsituationen im beruflichen Alltag erleben. Sie ergänzten diese Daten mit einer standardisierten Befragung von 52 Leitungskräften und 203 pädagogischen Fachkräften, die mit dem Instrument COPSOC (Copenhagen Psychosocial Questionnaire, s. copsoc.de) durchgeführt wurde. Theoretischer Hintergrund waren neben gesundheits- und stresstheoretischen Ansätzen die Kriterien einer guten Kindertageseinrichtung, die auf der Grundlage einer umfangreichen Analyse vorliegender Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen entwickelt worden waren (Nagel-

Prinz 2010). In ihren Analysen bezogen Susanne M. Nagel-Prinz und Peter Paulus (2012) erlebte Belastungen (Stressoren) auf konkrete Arbeitsprozesse der Kita-Leitungen (Person-in-Situation-Ansatz: PiSA) und werteten ihre Daten mit dem Ansatz der salutogenen Struktur- und Prozessanalyse aus. Damit kamen sie zu differenzierten Aussagen über das Erleben der Arbeitssituation. Als belastend erwiesen sich die Menge der parallel anfallenden Aufgaben, Zeitdruck sowie die Unplanbarkeit des Alltags. Die Führungsrolle machte den Leitungskräften dann zu schaffen, wenn sie sich isoliert, nicht hinreichend unterstützt und von den Trägern nicht wertgeschätzt fühlten. Positiv hingegen erlebten die Führungskräfte ihren hohen Gestaltungsspielraum und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten sowie gelingende Kommunikations- und Kooperationsprozesse mit Träger und Team.

Die STEGE-Studie von Susanne Viernickel und Anja Voss (2013) untersuchte Zusammenhänge zwischen „Merkmale der Strukturqualität, der Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen sowie positiven als auch negativen Beanspruchungsfolgen“ (ebd., S. 8). Das Forschungsteam befragte 2.744 Fach- und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen und führte zusätzlich 14 problemzentrierte Interviews durch. D.h. die Untersuchung fokussierte nicht nur auf Leitungskräfte, was plausibel ist angesichts der Situation, dass nicht alle Leitungskräfte von den unmittelbaren pädagogischen Aufgaben freigestellt sind. Die Studie belegt hohe gesundheitliche Belastungen der Berufsgruppe im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt, die mit schlechten Rahmenbedingungen im Arbeitsfeld korrelieren: „Das Risiko für eine eingeschränkte Arbeitsfähigkeit ist für Fachkräfte mit schlechten strukturellen Rahmenbedingungen um das 2-fache und für Leitungskräfte mit schlechten Rahmenbedingungen um das 2,5-fache im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen mit guten Rahmenbedingungen erhöht“ (ebd.). Als bedeutsame Belastungsfaktoren erwiesen sich schlechte strukturelle Rahmenbedingungen (geringe Bezahlung, Lärm, Zeitdruck, räumliche und ergonomische Arbeitsbedingungen usw.), die mit persönlichen Faktoren und Risikomus-

tern (z.B. überhöhtem Arbeitsengagement oder Burn-out) zusammenhängen. Protektive Faktoren waren ein gutes Teamklima, hoher Handlungsspielraum und Bewegung sowie Anerkennung auch in Form von Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit. Hinzu kamen spezifische persönliche Faktoren und Bewältigungsstile wie zum Beispiel eigenes gesundheitsförderliches Verhalten und ein umsichtiger Umgang mit den eigenen Ressourcen. Die Ergebnisse der Studie können zielgruppenspezifische Präventionsmaßnahmen begründen und damit die Beschäftigungsfähigkeit der Fach- und Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen stärken.

Die Autorinnen der Studie entwickelten für die verschiedenen Ebenen des Systems der Kindertagesbetreuung Empfehlungen für gesundheitsförderliche Maßnahmen im Sinne eines betrieblichen Gesundheitsmanagements. Den Trägern werden in diesem Zusammenhang eher verhältnispräventive Maßnahmen zugeschrieben. Dazu zählen eine gute Ausstattung der Einrichtung mit Personal sowie mit Räumlichkeiten, eine gute Bezahlung sowie die Schaffung ausreichender Handlungsspielräume (z.B. durch Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit). Leitungskräfte können verhaltenspräventiv wirken, indem sie den Fachkräften Handlungsspielräume und größtmögliche Autonomie bei der Ausgestaltung ihrer Aufgaben einräumen sowie partizipative Team- und Organisationsstrukturen schaffen. Hinzu sollten Personalentwicklungsmaßnahmen kommen, die dazu beitragen, dass die Fachkräfte ihre Aufgaben besser bewältigen können. Die Empfehlungen decken sich mit denen anderer Studien: Wichtig erscheinen klare Ziele und eine Verständigung über eine pädagogische Konzeption, transparente Kommunikation nach innen und außen, eine verlässliche und wertschätzende Organisations- und Teamkultur sowie Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion.

Im Folgenden werden die Befunde den sieben theoretischen Dimensionen des Anforderungsprofils für Kita-Leitungen zugeordnet.

Empirische Befunde zum Anforderungsprofil

Welche Anforderungen an die Leitung einer Kindertageseinrichtung lassen sich aus den exempla-

rischen Forschungsergebnissen herausfiltern? Dies sei anhand der Kriterien in den sieben Dimensionen des Führungskaleidoskops (Simsa/Patak 2008) diskutiert.

Aufgabe

Die referierten Studien zeigen, dass die gemeinsam mit dem Team vorgenommene Konzeptionsentwicklung eine wichtige Aufgabe der Leitung darstellt. Die Arbeit an der Konzeption ist ein Brennglas für die Auseinandersetzung und Reflexion über pädagogische Anforderungen, zum Beispiel durch Bildungsprogramme und fachliche Prinzipien, für die Reflexionen über eigene Handlungsrountinen, Bedürfnisse von Eltern und Kindern sowie der Gesellschaft als Ganzes. Dabei entwickeln sich Haltungen und eine Teamidentität, die Handlungssicherheit und Souveränität im Alltag vermitteln, die vor Belastungen schützen können, auch wenn sich zu enge Rahmenbedingungen nicht ganz abpuffern lassen. Belastung und Überforderung durch ein Übermaß an Aufgaben wird eher in den deutschen Studien thematisiert, wo neue Anforderungen durch die Bildungspläne hinzugekommen sind, aber die Stellenschlüssel weit hinter denen der skandinavischen Länder zurückbleiben. In diesem Zusammenhang entstehen Umsetzungsdilemmata, mit denen Leitungskräfte und Teams in unterschiedlicher Weise umgehen. Dabei wird deutlich, wie neben den Rahmenbedingungen auch die Führungsstrategien der Leitung das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen beeinflussen.

Weniger thematisiert werden in den Studien das Qualitätsmanagement sowie Aufgaben der Betriebsleitung. Verwaltungsaufgaben werden manchmal als lästig empfunden (Nagel-Prinz/Paulus 2013), gleichwohl werden diese Aufgaben als wichtig angesehen (Kaltenbach 2008).

Selbstmanagement

Die Studien zeigen, dass Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen profunder pädagogischer (und entwicklungspsychologischer) Kenntnisse

bedürfen, um zu den immer neuen pädagogischen Fragen und Anforderungen Stellung beziehen zu können. Neben der fachlichen Positionierung zeigen die Studien auch die hohe Bedeutung der Reflexion der eigenen Rolle, denn die Führungskräfte agieren in verschiedenen Sphären. Sie müssen vermitteln können zwischen den „harten“ Faktoren einer ökonomischen Betriebsführung, den Trägern und Behörden einerseits und der pädagogischen Welt in ihrer Einrichtung andererseits, die eher einer Ethik der Fürsorge verpflichtet ist (Hujala 2004). Sie sollten in der Lage sein, die unterschiedlichen Kulturen zu verstehen und in den verschiedenen „Sprachen“ zu sprechen. Ebenso wie Führungskräfte in anderen Bereichen (z.B. von Rosenstiel/Nerdinger 2011) benötigen sie eine hohe Flexibilität und Belastbarkeit im Umgang mit den multiplen und parallelen Anforderungen im Alltag sowie mit Unplanbarkeit und Krisen. Wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Tätigkeit nicht auf Dauer belastend erlebt wird, sind ein großes Maß an Kreativität und Selbstorganisation.



Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen

Ein deutlicher Schwerpunkt in den Studien liegt auf der Personal- und Teamführung. Hier betonen die meisten Studien, dass es sich bei der Leitung von Kindertageseinrichtungen um ein weiblich dominiertes Feld mit einem Führungsstil handelt, der auf Partizipation und Zusammenarbeit setzt. Als Führungskonzept wird in mehreren Studien die situative Führung genannt, wonach der Führungserfolg nicht von einzelnen Führungskräften abhängig ist, sondern je nach Führungssituation Ergebnis eines sozialen (ko-konstruktiven) Prozesses. Hier finden sich ebenfalls Bezüge zur organisationspsychologischen Fachliteratur (von Rosenstiel/Nerdinger 2011). Zur Beschreibung der Führung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird das Konzept der transformationalen Führung herangezogen. Dieses ist gekennzeichnet durch Vorbild und Glaubwürdigkeit der Leitungskraft, inspirierende Motivation durch begeisternde Visionen, intellektuelle Stimulation und individuelle Unterstützung und Förderung (Felfe 2012). Aussagen zur Personalentwicklung finden sich in den Studien insofern, als die Förderung einer professionellen Entwicklung als Merkmal erfolgreicher Führung ermittelt wurde (Siraj-Blatchford/Manni 2007). Personalcontrolling in Form routinetafeler Reflexionen zählt ebenso zu den Erfolgsfaktoren der Leitung (ebd.).

Zusammenarbeit gestalten

Ein großer Schwerpunkt der Studien liegt auf Befunden zur Teamarbeit. Führung als Produkt gemeinsamer Aktivität (siehe oben) mit einem hohen Maß an Partizipation und Zusammenarbeit, intensive Teamentwicklungsprozesse und verteilte Führung wurden als kennzeichnend für die Aufgabe des Leitungspersonals beschrieben. Die Übertragung von Verantwortung erscheint auch angesichts der Führungsspanne in Kindertageseinrichtungen als kleinen bis mittleren Betrieben geboten (Kanning/Staufenbiel 2012). In der Kindertagesbetreuung tragen häufig Gruppenleitungen die Verantwortung für ihr Teilteam, oder einzelne Personen gestalten Arbeitsbereiche, für die sie Expertinnen bzw. Experten sind. Mehrfach wird in den Studien die Erwartung geäußert, dass die Leitungen ihre

Teams im Sinne eines Empowerments befähigen, sich selbst zu organisieren und die Qualität ihrer Arbeit voranzutreiben.

Die Bedeutung der Kooperation mit den Eltern wird insbesondere in den ökologischen und systemischen Modellen (Hujala 2004; Nuponnen 2005) betont, ansonsten werden die dazu notwendigen sozialen Kompetenzen in der Kooperation mit Eltern hervorgehoben (Kaltenbach 2008). Je nach Umgang und Haltung des Teams in der Auseinandersetzung mit neuen Anforderungen, wie zum Beispiel den Bildungsprogrammen, werden Umsetzungsdilemmata erlebt, die mit unterschiedlichen Haltungen gegenüber den Eltern einhergehen: So können Eltern bei einer distanzierten Umgangsweise gegenüber den Bildungsprogrammen als (zu) fordernd erlebt werden, während andere mit einer wertekernbasierten Haltung auf die Bedürfnisse von Eltern und Kinder eher eingehen.

Die Zusammenarbeit mit dem Träger oder die Vernetzung im Sozialraum wird in den Studien kaum thematisiert, aber die Akteurinnen und Akteure aus dem gesamten System der Kindertagesbetreuung definieren als Forschungsobjekte die Aufgaben der Leitung mit.

Die Organisation entwickeln

Die Organisationskultur spielt bei Eeva Hujala (2004) als „intra-culture“ eine wichtige Rolle und ist durch die einzelnen Persönlichkeiten in der Leitung, im Team und in den Familien sowie durch den Stil ihrer Interaktionen geprägt. Dem gegenüber steht die „inter-culture“ mit den umgebenden Exo- und Makrosystemen. Kindertageseinrichtungen werden als offene Systeme mit Abgrenzungen gegenüber der sie umgebenden Welt konzipiert. Die intraorganisationalen Prozesse werden durch die jeweiligen Akteure geprägt und von gesamtgesellschaftlichen Faktoren (Erwartungen, Ressourcen) beeinflusst.

Einschätzung der Rahmenbedingungen und Trends sowie strategisches Management

Die Konzipierung der Kindertageseinrichtung als offenes System erfordert auch die Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und Trends,

doch geben die Studien in dieser Hinsicht wenig Hinweise.

Als außerordentlich wichtig für den Erfolg der Kita-Leitung erscheint die Entwicklung einer Vision, die in die Prozesse der Einrichtung eingespeist wird. Visionen sind eine wichtige Voraussetzung für die Transformation. In welcher Weise Leitungskräfte solche Visionen entwickeln und welche Rolle die Träger dabei spielen, wird ebenfalls kaum thematisiert.



kurs in diesem Feld: Die deutschen Studien werden in wissenschaftlichen Publikationsorganen kaum zur Diskussion gestellt. Es fehlen Zeitschriften und Verlagsreihen, die Themen der Kita-Leitung aufgreifen; möglicherweise stehen einer Publikation auch die Nutzungsrechte der Auftraggeber der Studien im Wege.

Die internationalen Studien, die zum Teil in einer einschlägigen internationalen Zeitschrift publiziert wurden, geben bereits wertvolle Anregungen für die Beschreibung der Aufgaben der Leitungskräfte, denn sie zeigen pädagogisch-inhaltliche, soziale und gesellschaftliche Bezüge wie auch die Spannungsfelder und Herausforderungen in differenzierter Weise auf. Die empirischen Befunde der internationalen Studien wären auf ihre Vergleichbarkeit mit dem deutschen System hin zu prüfen. Insgesamt erscheint es lohnenswert, die Schätze der internationalen Studien zu heben und für den wissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum zu erschließen.

Fazit

Insgesamt bieten die Studienergebnisse einen weiten Blick auf das Aufgabenfeld der Kita-Leitung. Sie liefern Konzepte und Modelle, die den Weg zur weiteren theoretischen und empirischen Erforschung des Felds ebnen.

Die nationalen und internationalen empirischen Studien liefern theoretische Modelle mit einem hohen heuristischen Wert auch für die deutsche Forschung, kreative methodische Ansätze sowie wertvolle Erkenntnisse über das Tätigkeitsfeld der Leitung. Die Befunde können für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, zur Weiterentwicklung des Systems sowie zur Personalentwicklung und Begleitung des Leitungspersonals in Kindertageseinrichtungen fruchtbar gemacht werden. Hier liegt eine Entwicklungsaufgabe für den deutschen Wissenschaftsdis-

1.4 Recherche und Analyse bestehender Leitungsqualifizierungen

In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass für die Leitung von Kindertageseinrichtungen ein breites Spektrum von Kompetenzen erforderlich ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern sich zukünftige Leitungen auf dieses Aufgabengebiet vorbereiten können bzw. Leitungen zusätzliche Qualifikationen erwerben können.

Wo liegen die spezifischen Herausforderungen bei der Fort- und Weiterbildung von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen? Wer stellt Lernhilfen, Lernanlässe und Lerngelegenheiten in der Praxis zur Verfügung? Wer oder was unterstützt sie in der Umsetzung des Gelernten?

Für die Motivation und Bereitstellung der nötigen Ressourcen zur Wahrnehmung von Fort- und Weiterbildungsangeboten sind zunächst die Träger in der Verantwortung, ihre Aufgaben in der „Führung der Führungskräfte“ (von Rosenstiel 2003) wahrzunehmen. Dies ist aber in den komplizierten und zum Teil ehrenamtlich begründeten Trägerstrukturen oft nicht selbstverständlich bzw. in vielen Einrichtungen der Sozialwirtschaft noch nicht in der Organisations- und Führungskultur verankert. Indessen verfügen insbesondere freigestellte Leitungskräfte – in einem engen zeitlichen Rahmen – über Handlungsspielräume, die sie notwendig zur Analyse, Problemlösung und Reflexion ihrer Führungspraxis nutzen müssen. Reflexionsprozesse treiben auch das Lernen voran, gleichwohl wäre gerade für Führungskräfte eine Begleitung in einem sozialen Kontext wichtig – durch arbeitsplatznahe Angebote, Coaching, Inter- oder Supervision. Hierfür sollten Träger und Verbände entsprechende Angebote bereitstellen oder für die Begleitung der Lernprozesse in entsprechenden Formaten der Fort- und Weiterbildung sorgen (d.h. durch die Auswahl von Angeboten mit begleitendem Coaching). Dies erfordert wiederum spezifische – und gegebenenfalls neue – Kompetenzen der Fortbildenden in diesem Bereich. Veränderungen im Leitungshandeln haben häufig über die individuellen Lernprozesse

hinaus Auswirkungen auf die Team- und Organisationskultur. Sie implizieren Team- und Organisationsentwicklungsprozesse, sodass eine systemische Sichtweise auf die komplexen Prozesse hilfreich ist. Fortbildnerinnen und Fortbildner benötigen eine entsprechend erweiterte Qualifikation, die auch Kompetenzen zur Begleitung komplexer Prozesse in den Organisationen umfasst.

Zunächst aber benötigen die Anbieter von Fort- und Weiterbildungen für Führungskräfte im Bereich der Kindertagesbetreuung ein profundes Fachwissen, mit dem sie einzelne Inhalte ihrer Angebote in das „Ensemble“ des Kompetenzprofils der Kita-Leitung einfügen können. Sich dieses umfassend anzueignen, war bisher auf einer wissenschaftlichen Basis kaum möglich. Dennoch findet sich ein breites Angebot für die Fort- und Weiterbildung, das im Folgenden exemplarisch analysiert werden soll.

1.4.1 Recherche und Analyse bestehender Leitungsqualifizierungen

Fragestellung und empirisches Material

Im Folgenden werden ausgewählte Studiengänge, Weiterbildungen mit Zertifikatsabschluss und Fortbildungsprogramme von Trägern und Verbänden exemplarisch untersucht. Forschungsleitend sind die folgenden Fragen: Für welche der leitungsrelevanten Kompetenzbereiche wird qualifiziert? Wo gibt es „blinde Flecken“? Welche Kompetenzbereiche finden selten Berücksichtigung in Qualifizierungsmaßnahmen für Leitungen?

Bei der Auswahl der zu analysierenden Qualifizierungsmaßnahmen wurde darauf geachtet, dass sowohl regionale als auch bundesweite Angebote von öffentlichen, frei-gemeinnützigen und privaten Trägern vertreten sind. Außerdem wurde eine regional möglichst breite Streuung angestrebt. Zudem wurde sichergestellt, dass unterschiedliche Formen der Qualifizierung von Führungskräften in die Analyse eingehen. Grundsätzlich lassen sich hier zwei Formen unterscheiden:

- Qualifizierungsangebote, die den Anspruch haben, leitungsrelevante Kompetenzen möglichst

umfassend zu vermitteln, und deshalb in verschiedenen Modulen unterschiedliche Themenfelder abdecken, wobei die Teilnahme an allen Modulen verpflichtend ist. Diese Angebotsform findet sich sowohl in Leitungsstudiengängen als auch in Qualifizierungsmaßnahmen, die mit einem Zertifikat abschließen.

- Qualifizierungsangebote zu unterschiedlichen Themengebieten, die unabhängig voneinander belegt werden können. Hierbei handelt es sich um die klassischen Fortbildungsprogramme, aus denen einzelne Veranstaltungen auf der Basis der Einschätzung des individuellen Qualifizierungsbedarfs ausgewählt werden können.

Die Inhaltsanalyse basiert deshalb sowohl auf Dokumentationen von Leitungsstudiengängen, Leitungsqualifizierungen mit Zertifikatsabschluss als auch auf Fortbildungsprogrammen mit Seminaren, die für Leitungen konzipiert wurden.

Der Analyse zugrunde gelegt werden die Modulhandbücher von zwei Bachelor-Studiengängen, die auf eine Leitungstätigkeit vorbereiten bzw. diese unterstützen: der Studiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“ der *Hochschule Koblenz* und der Studiengang „Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen“ der *Hochschule Magdeburg-Stendal*. In der Studiengangsdatenbank der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung) sind diese beiden die einzigen Studiengänge an Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft, die Management oder Leitung im Studiengangstitel beinhalten und sich ausschließlich auf Kindheitspädagogik beziehen. Die *Fachhochschule Koblenz* war Partnerhochschule des Programms „PiK – Profis in Kitas“ der *Robert Bosch Stiftung* zur Professionalisierung von frühpädagogischem Fachpersonal. Der analysierte Studiengang aus Koblenz ist der erste, der explizit für die Leitung von Kindertageseinrichtungen qualifiziert. Beide Studiengänge sind berufsbegleitend und wenden sich an Personen, die bereits über berufliche Erfahrungen als pädagogische Fachkräfte verfügen. Der Studiengang an der *Hochschule Koblenz* dauert

sieben Semester, das Studium an der *Hochschule Magdeburg-Stendal* sechs Semester.

Die Zertifikatsreihe „Management von Tageseinrichtungen für Kinder“ der *AWO Bundesakademie* besteht aus acht jeweils fünftägigen Modulen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf einen selbstbestimmten Lernprozess und Projektarbeit gelegt. Das freiberuflich geführte *Institut für Bildung und Beratung Miesbach* bietet die ebenfalls mit einem Zertifikat abschließende Weiterbildung „Qualifizierte Kitaleitung“ an. Diese hat acht Module, die 19 Tage umfassen, und bietet mehrere Supervisionstermine sowie kollegiale Beratungen in selbstorganisierten Lerngruppen. Das Curriculum knüpft nach Angaben des Instituts an das bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz sowie den bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kindertageseinrichtungen an. Die *Paritätische Akademie NRW*, eine Tochterorganisation des *Paritätischen Wohlfahrtsverbandes NRW*, bietet eine kürzere Kursreihe zu „Führung und Leitung. Die Kita und das Familienzentrum managen“ an, bestehend aus vier dreitägigen Kursen, Projektarbeit und kollegialer Beratung.

Die Fortbildungsprogramme der *Fröbel-Gruppe* (einem bundeslandübergreifenden Träger), des *Verbands katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern* (ein Fachverband der *Caritas*), des ebenfalls in Hamburg ansässigen *Alternativen Wohlfahrtsverbands Sozial & Alternativ* sowie des *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg*, das eine nachgeordnete Einrichtung der *Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* ist, sind ebenfalls Bestandteil der Analyse.

Beim Fortbildungsprogramm des in Berlin ansässigen *Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg* wird ausschließlich der Programmteil „Kindertagesstätten, Kindertagespflege, Kindertagesbetreuung“ betrachtet.

Tabelle 8: Überblick Datengrundlage

Anbieter/Träger der Qualifizierungsmaßnahme	Art der Qualifizierungsmaßnahme(n)	Analysegrundlage	Region (Adressaten)	Kürzel
Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften	BA-Studiengang	Hochschule Koblenz (2012): Modulhandbuch Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit. Koblenz	Rheinland-Pfalz	BK
Hochschule Magdeburg-Stendal (FH), Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften	BA-Studiengang	Hochschule Magdeburg-Stendal (o.J.): Modulhandbuch Studiengang: Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen. Stendal	Sachsen-Anhalt	BM
AWO Bundesakademie	Weiterbildungsreihe mit Zertifikatsabschluss	AWO Bundesakademie (Hrsg.) (o.J.): Zertifikatsreihe Management von Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin	Bundesweit	ZA
Institut für Bildung und Beratung Miesbach (freiberuflich geführtes Weiterbildungsinstitut)	Weiterbildungsreihe mit Zertifikatsabschluss	Institut für Bildung und Beratung Miesbach (Hrsg.) (o.J.): Weiterbildung „Qualifizierte Kita-Leitung“. Hausham	Bayern	ZI
Paritätische Akademie LV NRW e.V.	Weiterbildungsreihe mit Zertifikatsabschluss	Paritätische Akademie NRW (Hrsg.) (2012): Kindertagesstätten und Familienzentren, Ganztagschulen. Fortbildung in NRW 2013 (Kita + FZ + OGS). Wuppertal	NRW	ZP
Fröbel-Gruppe (Träger)	Fortbildungsprogramm	Fröbel e.V. (Hrsg.) (2012): Bildungskalender 2013. Berlin	NRW, Berlin, Brandenburg, Bayern, Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Sachsen	FF
Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern	Fortbildungsprogramm	Verband katholischer Kindertageseinrichtungen (Hrsg.) (2012): Fort- und Weiterbildung. Programm 2013. München	Bayern	FK
Alternativer Wohlfahrtsverband, Sozial & Alternativ SOAL e.V.	Fortbildungsprogramm	SOAL (Hrsg.) (2012): Fortbildungsprogramm 2013. Hamburg	Hamburg	FA
Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg	Fortbildungsprogramm	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2012): Fortbildungsprogramm 2013. Berlin	Berlin-Brandenburg	FS

Quelle: eigene Darstellung

Darüber hinaus wird der im Rahmen der Initiative der *Robert Bosch Stiftung* „PIK – Profis in Kitas“ erarbeitete Orientierungsrahmen für Hochschulen (Gerstberger/von Behr/Wagner 2008), speziell der Baustein 25 „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“, in die Analyse mit einbezogen.

1.4.2 Methodisches Vorgehen

Es wird eine Dokumentenanalyse von Fortbildungsprogrammen und Modulhandbüchern unterschiedlicher Leitungsqualifizierungen vorgenommen.

Die Inhaltsanalyse erfolgt in den folgenden Schritten:

- Im ersten Schritt werden alle Module und Seminarbeschreibungen daraufhin analysiert, ob sie vollständig oder teilweise zu einer der theoretischen Dimensionen des Anforderungsprofils passen. Ist dies der Fall, wird dies mit M (für Modul) kodiert, wenn das gesamte Seminar zu einem Kriterium passt. Ist dies nur bei einem Teil des Seminars der Fall, wird dies mit TM (für Teilmodul) festgehalten. Entsprechend kann dasselbe Seminar oder Modul auch in mehreren Kategorisierungen auftauchen. Wird deutlich, dass sich zwei verschiedene Aspekte von den Beschreibungen in den Programmen her nicht trennen lassen, wird das Kategorienschema entsprechend angepasst und eine gemeinsame Kategorie gebildet.
- Im zweiten Schritt werden Inhalte von Qualifizierungsmaßnahmen, die zu keinem der Kriterien passen und die in mehr als einem Fortbildungsprogramm vorkommen, als zusätzlicher Aspekt in die Ergebnistabellen aufgenommen.
- Abschließend werden alle Qualifizierungsinhalte innerhalb der Dimensionen gesichtet, um inhaltliche Schwerpunkte herauskristallisieren zu können.

Da sich die Fortbildungsprogramme – anders als die Studiengänge und die Weiterbildungen mit Zertifikatsabschluss – nicht nur an (zukünftige) Leitungen

wenden, fließen nur die Seminare in die Analyse ein, die (angehende) Leitungen von Kindertageseinrichtungen explizit als Zielgruppe benennen. Zudem wurde innerhalb der Fortbildungsprogramme eine Eingrenzung dahingehend vorgenommen, dass es bei den Seminaren um die Leitung von Kindertageseinrichtungen gehen muss – nicht um Schulen oder andere soziale Einrichtungen.

Einige Organisationen, deren Fortbildungsprogramme analysiert werden, bieten ebenfalls Qualifizierungsreihen mit Zertifikatsabschluss (z.B. Weiterbildung „Qualifizierte Leitung“ des *Verbands katholischer Kindertageseinrichtungen* und der *Caritasverbände in Bayern*) sowie spezielle, die Einarbeitung begleitende Maßnahmen an (Traineeprogramm für Nachwuchsleitungs-kräfte in Kindergärten der *Fröbel-Gruppe*) – diese werden in die Inhaltsanalyse nicht integriert, um die Vergleichbarkeit innerhalb der Fortbildungsprogramme zu gewährleisten. Mehrtägige Angebote in den Fortbildungsprogrammen, die nicht den Anspruch einer umfassenden Qualifizierung für Leitungstätigkeiten haben und einen bestimmten Bereich fokussieren (beispielsweise Beratung oder rechtliche und betriebswirtschaftliche Hintergründe), werden dagegen in die Analyse mit einbezogen. Ebenso wenig werden Angebote von Supervision, Fachberatung, Coaching, Traineeprogramme, Praxishospitationen, Netzwerktreffen und Tagungen, auf die in einigen Programmen hingewiesen wird, berücksichtigt.

1.4.3 Ergebnisse

Aufgabe

Die Ergebnistabelle 9 zeigt (wie auch die Tabellen in den folgenden Abschnitten) für jeden Aspekt, ob es für diesen ein gesondertes Modul oder Seminar gibt (Anzahl in Fettdruck), oder aber, ob es sich um einen Teilaspekt in einem Modul/Seminar handelt (Anzahl in Normaldruck). Auch wenn eine eindeutige Übertragung auf die tatsächlich für die Thematik verwendete Lernzeit nicht möglich ist, macht es doch einen Unterschied, ob ein gesamtes Seminar oder Modul einem Lerngegenstand gewidmet ist,

oder ob dieser lediglich einen Teilbereich innerhalb einer übergreifenden Themenstellung darstellt. Für den Orientierungsrahmen für Hochschulen (Gerstberger/von Behr/Wagner 2008), der keinen Seminar- oder Modulplan enthält, wird lediglich mit einem „X“ vermerkt, wenn der Aspekt „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“ enthalten ist.

Inhaltliche Aspekte, die eine fundierte Steuerung der Bildungsprozesse ermöglichen, kommen in der Mehrzahl der Qualifizierungsangebote vor. Thematisiert werden dabei unterschiedliche

Bildungsbereiche und -prozesse, Verfahren der Beobachtung und Dokumentation, Umgang mit Diversität sowie Inklusion. Relativ selten (in jeweils einem bis drei der analysierten Dokumente) finden sich Inhalte zu den Bereichen Arbeitssicherheit/betriebliches Gesundheitsmanagement und Konzeptionsentwicklung. Das heißt aber nicht, dass diese Inhalte innerhalb eines Fortbildungsprogramms einen geringen Stellenwert einnehmen: Beispielsweise wird im *Berliner Fortbildungsprogramm* eine längere Werkstatt zur Konzeptionsentwicklung durchgeführt.

Tabelle 9: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung im Bereich „Aufgabe“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Konzeptionsentwicklung	2, 2						1		1, 1	
Bildungsprozesse steuern	12, 1	7	7, 2			1	1	9, 2	3	(X)
Qualitätsmanagement		1	1			1	1	1, 1	5	(X)
Einhaltung der rechtlichen und strukturellen Vorgaben	4, 1	4, 1	2, 1	1, 1		1	1	1	2, 3	(X)
Beschaffung, Bewirtschaftung und Verwaltung von Ressourcen	1	5				1		2	2	X
Gestaltung der Aufbau- und Ablauforganisation	1			1	1			1	1	
Gewährleistung von Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz/Initiierung von Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements	1								2	
Öffentlichkeitsarbeit	1		1	1	1			2	1	X
Organisationstheorie: Organisation und deren Aufgaben							1	1		X

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung

Die Aufgaben von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen setzen sich zum einen aus konkreten Tätigkeiten der Betriebsleitung im Sinne der Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags zusammen sowie aus Aspekten, die arbeitsteilig mit dem Träger zu erledigen sind, wie Konzeptionsentwicklung und Qualitätssicherung.

Die Absicherung der Kenntnis und Umsetzung rechtlicher sowie struktureller Vorgaben spielt mit einer Ausnahme bei allen Programmen eine große Rolle. Das inhaltliche Spektrum umfasst hierbei unterschiedliche Schwerpunkte, wie zum Beispiel Kinderschutz, Arbeits- und Tarifrecht, Hygienevorgaben und Elternrechte.

Der Umgang mit finanziellen und materiellen Ressourcen spielt in über der Hälfte der Programme eine Rolle, im Vordergrund stehen meist betriebswirtschaftliche Grundlagen, aber auch Finanzierungsstrategien wie Sponsoring und Fundraising sowie Marketing. Die Gestaltung der Aufbau- und Ablauforganisation durch Planung, Koordination und Ausgestaltung der betrieblichen Strukturen und Abläufe wird in Qualifizierungsmaßnahmen von fünf Anbietern genannt.

Eine deutlichere Präsenz weisen die Aufgabenbereiche Qualitätsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit in den Dokumenten auf – sie erscheinen in zwei Dritteln der analysierten Programme. Auch hier ist eine Schwerpunktsetzung zu erkennen: Der Bachelorstudiengang in Koblenz beinhaltet fünf Module zum Thema Qualitätssicherung.

Theoretische Grundlagen zum Thema Organisation sind Bestandteil des Orientierungsrahmens sowie einer Zertifikatsmaßnahme und eines Studiengangs.

Selbstmanagement

Die Reflexion der eigenen Rolle als Leitungskraft ist als Aspekt in allen Qualifizierungsprogrammen vorhanden, teilweise auch in unterschiedlichen Modulen. Der Orientierungsrahmen für Hochschulen thematisiert die Selbstreflexion in einem anderen Baustein, d.h. die Reflexion bezieht sich hier auf die professionelle, nicht aber spezifisch auf eine leitende Rolle.

Aspekte der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements kommen in insgesamt vier Programmen (in keinem Studiengang) vor. Neben konkreten Techniken des Zeitmanagements wird hier beispielsweise auch Arbeits- und Büroorganisation thematisiert. Stressmanagement und Selbstsorge (z.B. in Form der Beachtung der eigenen Ressourcen) finden sich in nur drei Dokumenten.

Die persönliche Selbstentwicklung kommt ebenfalls nur in drei Programmen vor, hier werden u.a. Seminare zur Persönlichkeitsentwicklung wie auch eine individuelle Standortbestimmung beim Wiedereinstieg subsummiert. Eine explizite Karriereplanung wird in keinem der Dokumente thematisiert.

Ein weiterer Aspekt des Selbstmanagements, die „(Weiter-)Entwicklung fachlicher Expertise“, nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als jedes inhaltlich fachwissenschaftlich ausgerichtete Seminar dieser Dimension zugehörig ist. Diesem Aspekt dienen auch Seminare, die nicht leitungsspezifisch konzipiert wurden. Zudem überschneidet sich der Bereich inhaltlich mit der Kategorie *Aufgabe: Bildungsprozesse steuern*, auf die im vorigen Abschnitt eingegangen wurde.

Tabelle 10: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zum „Selbstmanagement“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Reflexion der Rolle	1, 3	2	1	1, 1	1	2	1	1	1	(X)
Arbeitsorganisation			1	1	1		1, 1			
Stressmanagement und Selbstsorge	1		1, 1				1			
Selbstentwicklung und Karriereplanung	2	1	1							

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung



Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen

Im Bereich der Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern finden sich am häufigsten (in sieben Programmen) Aspekte der Personalführung und Personalpflege (z.B. Führung von Mitarbeitergesprächen, unterstützende Begleitung im Alltag, die Wahrnehmung der Fürsorgepflicht). Für Aufgaben der Personalentwicklung wird von fünf Anbietern qualifiziert, Personalplanung, -gewinnung und -auswahl sind Bestandteil von vier Dokumenten.

Die konkrete Planung des Personaleinsatzes (z.B. Dienstpläne, Gestaltung von Absprachen über Aufgabenstellungen) wird in drei Programmen

thematisiert. Personalcontrolling wird nur in den Studiengängen thematisiert. Nicht immer werden die Kompetenzbereiche detailliert aufgeführt, im Orientierungsrahmen wie auch in einzelnen Modulen der Studiengänge kommt der Oberbegriff des Personalmanagements vor.

Eine weitere Kategorie bilden Seminarinhalte zu theoretischen Grundlagen der Führung, die den analysierten Dokumenten zufolge ebenso wie die Grundlagen zu Organisation nur in Zertifikatsmaßnahmen und Studiengängen gesondert vermittelt werden.

Tabelle 11: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zum „Personalmanagement“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Personalplanung, -gewinnung und -auswahl				1	1		1		2	
Personaleinsatz	2			1			1			
Personalführung und Personalpflege	1, 2			1	1	1	1	1	2	
Personalentwicklung			2	1			2	2	2	
Personalcontrolling								1	1	
Übergreifende Kompetenzen										
Personalmanagement (allgemein)								1	2	X
Führung, Führungsverhalten und Führungsstile					1		1	1	3	

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung

Zusammenarbeit gestalten

Die Analyse zeigt, dass insbesondere auf die Förderung und Entwicklung im Team großer Wert gelegt wird. Mit einer Ausnahme ist auch die Vernetzung im Sozialraum in den Programmen vertreten, einige Male wird dabei die Grundschule als spezifischer Kooperationspartner benannt, meist geht es aber um eine institutionsübergreifende Vernetzung. Zwei Drittel der Programme enthalten Bausteine zur Kooperation mit Eltern.

Dagegen sind Kooperationen mit dem Träger und im System der Kindertagesbetreuung selten Inhalt von Qualifizierungsmaßnahmen (nur in je einem Programm); Fokussiert werden in einer Zerti-

fikatsausbildung die Kooperation sowie Schnittstellen mit dem Träger und in einem Studiengang die Kooperation mit Ausbildungsträgern, Verbänden und NGOs. Ein Modul des Koblenzer Studiengangs qualifiziert zudem für eine internationale Vernetzung.

Über die Kategorien des Anforderungsprofils hinaus fanden sich in den Dokumenten Inhalte, die übergreifend Schlüsselkompetenzen vermitteln, die für die Gestaltung von Kooperation zentral sind: In über der Hälfte der Programme werden Kompetenzen in den Bereichen Moderation/Präsentation, Kommunikation und Konfliktmanagement behandelt.

Tabelle 12: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung im Bereich „Zusammenarbeit gestalten“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Zusammenarbeit im Team/Teamentwicklung	1, 1	1	2	3, 1	2, 1	1	1, 1	3	1	X
Zusammenarbeit mit den Eltern	4, 2		3			1	1	3	1	(X)
Zusammenarbeit mit dem Träger							1			
Vernetzung im Sozialraum	1, 1		2	1	1	1	1	2	1, 1	X
Kooperationen im System								1, 1		
Übergreifende Kompetenzen									1	
Moderation und Präsentation				1		1	1	1	2	
Konfliktmanagement	1			1			1	1	1	
Kommunikation	2		1, 1		1			2	1	

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung

Die Organisation entwickeln

Die konkrete Entwicklung der Organisation ist Bestandteil von fünf Dokumenten und dem Orientierungsrahmen. Leitbildentwicklung und Etablierung einer organisationalen Identität sind Themen in den Studiengängen sowie in zwei Mo-

dulen eines Fortbildungsprogramms, einmal in direktem Zusammenhang mit der Konzeptionsentwicklung. Auch die Gestaltung der Organisationskultur kommt in der Mehrheit der analysierten Dokumente nicht vor: Sie ist in zwei Fortbildungsprogrammen und den Studiengängen enthalten.

Tabelle 13: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung in der Dimension „Organisationsentwicklung“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Leitbildentwicklung und Förderung einer Einrichtungsidentität			2					1	1	
Gestaltung einer kreativen, innovations- und lernförderlichen Organisationskultur	1	2						1	1	
Organisationsentwicklung/Steuerung von Veränderungsprozessen	1				1	1		1, 2	2, 1	X

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung

Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends

Die Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends wurde insgesamt gesehen nicht sehr häufig expliziert. Den Dokumenten zufolge haben noch am ehesten die Studiengänge kontextuelle Faktoren im Blick.

Nicht immer wurde allerdings nach den Trends differenziert, sodass an einigen Stellen keine ein-

deutige Zuordnung möglich war. Am häufigsten kommen Rahmenbedingungen im System der Kindertagesbetreuung, insbesondere politische Setzungen sowie sozial- und gesellschaftspolitische Entwicklungen zur Darstellung.

Da es sich bei den Rahmenbedingungen um eine Querschnittsdimension handelt, ist es durchaus möglich, dass diese in den konkreten Qualifizierungsmaßnahmen Beachtung finden.

Tabelle 14: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zur Dimension „Rahmenbedingungen und Trends“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends in den Familien								1		
Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends im Sozialraum										
Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends im System der Kindertagesbetreuung			1			1		1	1	
Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends in weiteren relevanten Systemen								1	1	
Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends in anderen gesellschaftlichen Systemen								1		
Reflexion und Schlussfolgerungen für die eigene Arbeit (im Dialog mit Träger und Fachöffentlichkeit)			1				1	2	2	
Trends nicht differenziert		1					1		1	

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung

Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit

Diese Dimension findet sich in Zertifikatsqualifikationen und Bachelorstudiengängen. Die Analyse macht deutlich, dass die strategische Planung relativ selten Bestandteil der Programme ist, und wenn sie vorkommt, eher auf der Ebene der Visionen als auf der Ebene der konkreten Umsetzung

thematisiert wird. Allerdings gibt es inhaltliche Überschneidungen zum Bereich „Die Organisation entwickeln“ – letzterer kann durchaus auch strategische Entwicklungsmaßnahmen beinhalten.

Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung sind ausschließlich in den Modulhandbüchern der analysierten Studiengänge und im Orientierungsrahmen enthalten.

Tabelle 15: Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zur Dimension „Strategieentwicklung“

	FS	FA	FK	FF	ZP	ZA	ZI	BM	BK	O
Entwicklung von Visionen für die Einrichtung					1		1	1, 1	1	
Strategische Planung und Umsetzung der Ideen und Visionen							1		1, 2	
Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung								2	1	X

Fett: Anzahl der Module/Seminare; normal: Anzahl der Teilmodule/Teilseminare; X: Vorkommen im Baustein „Management in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen“; (X): Vorkommen in einem anderen Baustein

FS, FA, FK, FF: Fortbildungsprogramme; ZP, ZA, ZI: Qualifizierungsmaßnahmen mit Zertifikatsabschluss; BM, BK: Bachelorstudiengänge; O: Orientierungsrahmen für Hochschulen (zu den Kürzeln s. auch Tab. 8)

Quelle: eigene Darstellung

1.4.4 Fazit

Tabelle 16 zeigt, in wie vielen der neun Programme die unterschiedlichen Aspekte der Leitungstätigkeit zumindest in Form eines Teilmoduls vorkommen (der Orientierungsrahmen für Hochschulen fließt in diese Darstellung nicht mit ein).

Tabelle 16: Zusammenschau der Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung

Die sieben Dimensionen der Führung	Anzahl der Programme
Aufgabe	
Konzeptionsentwicklung	3
Bildungsprozesse steuern	7
Qualitätsmanagement	6
Einhaltung der rechtlichen und strukturellen Vorgaben	8
Beschaffung, Bewirtschaftung und Verwaltung von Ressourcen	5
Gestaltung der Aufbau- und Ablauforganisation	5
Gewährleistung von Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz/ Initiierung von Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements	2
Öffentlichkeitsarbeit	6
Organisationstheorie: Organisation und deren Aufgaben	2
Selbstmanagement	
Reflexion der Rolle	9
Arbeitsorganisation	4
Stressmanagement und Selbstsorge	3
Selbstentwicklung und Karriereplanung	3
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen	
Personalplanung, -gewinnung und -auswahl	4
Personaleinsatz	3
Personalführung und Personalpflege	7
Personalentwicklung	5
Personalcontrolling	2
Personalmanagement (allgemein)	2
Führung, Führungsverhalten und Führungsstile	4

Die sieben Dimensionen der Führung	Anzahl der Programme
Zusammenarbeit gestalten	
Zusammenarbeit im Team/Teamentwicklung	9
Zusammenarbeit mit den Eltern	6
Zusammenarbeit mit dem Träger	1
Vernetzung im Sozialraum	8
Kooperationen im System	1
Moderation und Präsentation	5
Konfliktmanagement	5
Kommunikation	5
Die Organisation entwickeln	
Leitbildentwicklung und Förderung einer Einrichtungsidentität	2
Gestaltung einer kreativen, innovations- und lernförderlichen Organisationskultur	4
Organisationsentwicklung/Steuerung von Veränderungsprozessen	5
Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends	
in den Familien	1
im Sozialraum	0
im System der Kindertagesbetreuung	3
in weiteren relevanten Systemen: Kinder- und Jugendhilfe, Bildungssystem, Gesundheitssystem, Arbeitsmarkt u.Ä.	2
Gesellschaftliche Strömungen	1
Reflexion und Schlussfolgerungen für die eigene Arbeit (im Dialog mit Träger und Fachöffentlichkeit)	4
Trends nicht differenziert	3
Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit	
Entwicklung von Visionen für die Einrichtung	4
Strategische Planung und Umsetzung der Ideen und Visionen	2
Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung	2

Quelle: eigene Darstellung

Betrachtet man zunächst die Bereiche, so wird deutlich, dass Qualifizierungen zu den Aufgaben, zum Selbstmanagement, zur Mitarbeiterführung und zur Gestaltung der Zusammenarbeit breit in den analysierten Programmen vertreten sind (wenn auch nicht bezogen auf jeden Unteraspekt). Anders stellt es sich bei den Bereichen Organisationsentwicklung, Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends sowie Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit dar, deren Unterkategorien deutlich seltener in den Programmen vorkommen.

Nun soll auf einer detaillierteren Ebene, der der einzelnen Qualifizierungsaspekte, aufgezeigt werden, welche Leitungskompetenzen (fast) durchgängig in den analysierten Dokumenten enthalten sind und welche nur selten oder gar nicht vorkommen. Im Überblick zeigt sich, dass einige Qualifizierungsbereiche in allen oder fast allen Programmen prägnant vertreten sind. Es handelt sich dabei um die

- Reflexion der eigenen Rolle,
- die Sicherstellung der Einhaltung aller rechtlichen und strukturellen Vorgaben,
- die Teamentwicklung und
- die Vernetzung im Sozialraum.

Hier besteht offensichtlich ein weitgehender Konsens darüber, dass es sich um relevante Kompetenzen für die Leitung handelt und dass ein Qualifizierungsbedarf besteht. Es fällt auf, dass diese in den Programmen breit vertretenen Kompetenzbereiche unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind: dem Selbstmanagement, der Betriebsleitung und der Gestaltung der Zusammenarbeit sowohl institutionsintern als auch extern. Bemerkenswert erscheint, dass die Reflexion und das Hinterfragen der eigenen Rolle Bestandteile aller analysierten Programme sind. Die Reflexion der Leitungsrolle stellt hier eine grundlegende und umfassende Selbstkompetenz dar, die ein individuelles Grundverständnis des Leitens ermöglicht, das zentral für die Realisierung aller Leitungsaufgaben ist. Aspekte der Sicherstellung rechtlicher und struktureller Vorgaben sind relevant, da sie rein pragmatisch Voraussetzung für funktionales und legales Leitungshandeln sind. Die Aspekte der Gestaltung der

Zusammenarbeit im Team sowie im Sozialraum sind ebenfalls von Relevanz. Warum gerade diese so breit vorgefunden werden (und beispielsweise Teamentwicklung deutlich stärker vertreten ist als Personalentwicklung), müsste in konkreten Befragungen geklärt werden.

Anders sieht es bei der Selbstentwicklung und Karriereplanung aus, sie finden sich nur in drei Programmen. Betrachtet man die anderen Aspekte, die maximal dreimal in den Programmen vorkommen, lassen sich die folgenden Cluster bilden, die überwiegend vernachlässigt werden:

- Gesundheit (sowohl die der leitenden Person im Rahmen von Maßnahmen der Selbstsorge und des Stressmanagements als auch die der Mitarbeitenden durch Arbeitssicherheit und Arbeitsschutz sowie betriebliches Gesundheitsmanagement);
- Veränderung und Entwicklung der Organisation vor dem Hintergrund des Kontextes: Hierzu gehören Konzeptionsentwicklung, Leitbildentwicklung, Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung, strategische Planung sowie die dazu erforderliche Beobachtung und Bewertung von Rahmenbedingungen und Trends.

Dies überrascht insofern, als dass diese Themen aktuell in der Diskussion sind und sich auf zentrale Kompetenzbereiche beziehen. Darüber hinaus sind die Zusammenarbeit mit dem Träger, Personaleinsatz und -controlling selten vertreten.

Auf der Grundlage der Daten ist es nicht möglich, festzustellen, ob dies an der geringen Nachfrage, einer Relevanzzuschreibung durch die Anbieter oder ggf. auch an einem Mangel an geeigneten Fortbildnerinnen und Fortbildnern für diese Themenbereiche liegt.

Der Orientierungsrahmen (Gerstberger u. a. 2008), der sich nicht speziell auf Leitungsstudiengänge bezieht, sondern auf Studiengänge der Bildung und Erziehung in der Kindheit allgemein, deckt ein breites Spektrum an relevanten Leitungskompetenzen ab. Nicht enthalten sind Leitbild- und Konzeptionsentwicklung, Entwicklung und Umsetzung von Visionen, Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends sowie die meisten der Selbstmanagementdimensionen.

Die Studiengänge zeichnet aus,

- dass sie wissenschafts- und forschungsbezogene Inhalte vermitteln,
- dass sie innerhalb der zugrunde gelegten Stichprobe als einzige die Themen Personalcontrolling, Fokussierung relevanter Systeme (wie Kinder- und Jugendhilfe) sowie Bedarfsentwicklung und Angebotsplanung in ihren Modulhandbüchern explizieren.
- dass hier die meisten Aspekte des Selbstmanagements weniger ausgeprägt sind.

Deutlich wird auch, dass die Anbieter durchaus unterschiedliche Schwerpunkte setzen. So gibt es beispielsweise in einem Fortbildungsprogramm keine Angebote zum Thema Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Anbieterübergreifende Unterschiede zwischen den Angebotsformen *Fortbildungen*, *Studiengänge* und *Weiterbildungen mit Zertifikatsabschluss* lassen sich über die benannten Auffälligkeiten hinaus im Rahmen der hier vorgenommenen qualitativen Analyse nicht ableiten.

1.5 Wissenschaftliche, fachliche und politische Implikationen für die Leitungsqualifizierung

Die Analysen haben gezeigt, dass es eine Fülle von Literatur und Material über den Arbeitsbereich der Kita-Leitung gibt. Allerdings ist das Aufgabenprofil der Leitungskraft selten klar definiert. Ein wissenschaftlicher Diskurs über die Beschreibung und Erklärung von Anforderungen und Arbeitsprozessen von Kita-Leitungen und die damit verbundenen Kompetenzen steckt in Deutschland erst in den Anfängen. Es gibt weder wissenschaftliche Publikationsorgane noch Plattformen (zum Beispiel in Form regelmäßiger Fachtagungen usw.) für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung. Aktuelle, wissenschaftlich fundierte Lehrbücher zur Leitungstätigkeit mit spezifischem Bezug zu Einrichtungen der Bildung, Betreuung und Erziehung fehlen. Stattdessen ist in den letzten Jahren ein breiter Markt mit Praxisratgebern entstanden, der Erfahrungswissen und Rezepte zur Verfügung stellt, jedoch die Anschlussfähigkeit an die wissenschaftliche Diskussion durch einen Verzicht auf systematische Quellenangaben behindert.

In der – ebenfalls überschaubaren internationalen – Forschung finden sich theoretische Ansätze mit hohem heuristischen Wert sowie empirische Befunde, die das spezifische Anforderungsprofil der Kita-Leitung beschreiben und Voraussetzungen und Wirkungen einer erfolgreichen Leitung skizzieren. Dabei wird aus einer systemischen Perspektive die Rolle der Leitungskraft im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung deutlich. Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich folgende Implikationen für Wissenschaft, Praxis und Politik ableiten.

Fachliche Implikationen

Die Ausführungen machen die Schlüsselposition der Leitung für die Entwicklung guter pädagogischer Qualität deutlich und verweisen damit auf die Notwendigkeit einer exzellenten Ausbildung sowie gehaltvoller Angebote zur Fort- und Weiterbildung der Leitungskräfte. Die Angebote sollten

alle sieben Bereiche des Führungskaleidoskops mit einschließen und neben sachbezogenen Themen der Betriebsführung und des Personalmanagements auch Angebote zur Selbstreflexion und zur strategischen Ausrichtung und Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung beinhalten. Fortbildung, Coaching und Supervision sollten regelhaft im Zeitbudget von Führungskräften eingeplant sein. Aktuelle Themen sind derzeit zum Beispiel das Personalmanagement und hier insbesondere die Personalbindung vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels sowie Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die auch nach dem quantitativen Ausbau der Krippenplätze dazu beitragen sollen, Fachlichkeit und pädagogische Qualität für Kinder aller Altersgruppen in den Kindertageseinrichtungen weiter auszubauen und nachhaltig zu sichern. Neue Herausforderungen ergeben sich auch aus der zunehmenden Heterogenität der Teams.



Bei der Stärkung der Fachlichkeit spielt die Fort- und Weiterbildung eine Schlüsselrolle. Die Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sollten angepasst an die jeweiligen Themen verschiedene Formate umfassen und neben Seminaren und Workshops auch Fachforen, Qualitätszirkel bzw. regelmäßige Gruppen für Austausch, Supervision und Coaching sowie Arbeitshilfen für On-the-job-Trainings vorsehen. Verantwortlich für die Bereitstellung entsprechender Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Führungskräfte sind zuallererst die Träger als

Arbeitgeber, welche die Führung der Führungskräfte auf der Grundlage vorliegender Befunde und Instrumente professionell gestalten könnten. Dazu gehört aber auch eine entsprechende Aufgabenwahrnehmung und Sensibilisierung der Träger. Bei den heterogenen Trägerstrukturen (zum Beispiel mit ehrenamtlichen Vorständen) ist dies nicht immer leicht zu realisieren. Hier sind auch die Verbände in der Pflicht, die Kompetenzen von Vertreterinnen und Vertretern der Träger zu stärken, damit sie ihre Verantwortung als Arbeitgeber wahrnehmen können.

Bei der Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen sollten die Komplexität der Kompetenzbereiche sowie deren Interaktionen berücksichtigt werden, sowohl die inhaltliche Breite des Angebots betreffend (die Analyse hat hier gezeigt, dass aktuell relevante Kompetenzen teilweise unterrepräsentiert sind) als auch die Verknüpfung verschiedener Kompetenzarten innerhalb der Module. Das Modell von Ruth Simsa und Michael Patak (2008) verdeutlicht die Verschränkung der verschiedenen Kompetenzbereiche – die isolierte Vermittlung macht von daher wenig Sinn. Von Relevanz ist es ebenfalls, eine Qualifizierungsbedarfsanalyse durchzuführen, um nicht an den Bedarfen der Praxis „vorbei zu qualifizieren“. Diese sollte möglichst fundiert und systematisch (z.B. entlang des Aufgabenprofils oder anhand von Arbeitsanalysen) und nicht nur in Form einer offenen Interessenabfrage durchgeführt werden.

Um den Transfer in die Praxis zu sichern, ist es zentral, dass sowohl die Formate der Qualifizierungsmaßnahmen als auch deren Inhalte Elemente enthalten, die den Transfer ermöglichen und unterstützen. Darüber hinaus stellt die Transfersicherung auch ein Metathema in dem Sinne dar, dass sowohl Träger als auch Leitungen dafür qualifiziert werden müssten, wie der Transfer erlernter Kompetenzen in der Institution gewährleistet werden kann.

Die starke Nachfrage nach Veranstaltungen wie z.B. dem Kitaleitungskongress zeigt, dass vonseiten der Praxis ein starkes Bedürfnis nach Austausch und fachlicher Weiterentwicklung besteht. Derzeit sind diese Veranstaltungen häufig kommerziell motiviert und lassen damit nicht genügend Raum,

um fachliche Diskurse zwischen Wissenschaft, Fachpraxis und Politik dialogisch zu führen.

Der Aufbau von solchen Fachforen könnte durch Institutionen unterstützt werden, die über eine entsprechende Infrastruktur und Erfahrungen mit der Organisation von Fachdiskursen verfügen. Dazu zählen beispielsweise Zusammenschlüsse in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wie die Fachschulverbände oder der Studiengangstag, wissenschaftliche Fachgesellschaften und Vereinigungen wie zum Beispiel die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (DGfE) bzw. darin die *Kommission Pädagogik der frühen Kindheit* (PdfK), die *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK e.V.), Wohlfahrtsverbände (bzw. deren Zusammenschluss in der BAGFW), fachpolitische Zusammenschlüsse wie die *Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe* (AGJ), der *Deutsche Verein* oder Sozialmessen, die Fachtagungen für bestimmte Zielgruppen in ihre Angebote integrieren (z.B. *consozial*). Es wäre zu empfehlen, dass einzelne Organisationen die Initiative ergreifen und Veranstaltungen für alle Akteurinnen und Akteure im System der Kindertagesbetreuung öffnen, um dabei Wissenschaft, Praxis und Politik miteinander zu verknüpfen.

Wissenschaftliche Implikationen und Forschungsdesiderate

Ein wissenschaftlicher Diskurs über die Leitungstätigkeit in Kindertageseinrichtungen befindet sich erst im Aufbau. Bislang präsentiert sich die Auseinandersetzung mit der Position der Kita-Leitung eher als praktische Disziplin mit einer Vielzahl von Tipps und Ratgeberbroschüren, die kaum wissenschaftliche Referenzen aufweisen. Ziel muss daher sein, dieses Feld durch angewandte Wissenschaft (sensu von Rosenstiel/Nerdinger 2011) zu begründen, d.h. das Leitungshandeln mit wissenschaftlichen Konzepten zu beschreiben und damit auch der empirischen Erforschung und wissenschaftlich begründeten Weiterentwicklung zugänglich zu machen.

Es gibt im deutschsprachigen Raum noch kaum Theorieansätze und empirisch fundierte Wissensbestände, die eine ausreichende Basis für die Aus-

Fort- und Weiterbildung darstellen würden. Die hier eingeführte Systematik – das Führungskaleidoskop von Ruth Simsa und Michael Patak – hatte unter anderem zum Ziel, durch die Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Diskurse Hypothesen über Zusammenhänge zwischen dem Handeln von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen und pädagogischer Qualität zu generieren, die in einem weiteren Schritt empirisch überprüft werden können. Das Modell geht von den klassischen Analysedimensionen der Arbeits- und Organisationspsychologie aus (Aufgabe, Individuum, Gruppe und Organisation) und wird ergänzt durch eine systemische Sichtweise mit den Dimensionen des Selbstmanagements, der Beobachtung von Rahmenbedingungen und Trends sowie der strategischen Ausrichtung des eigenen Leitungshandelns. Diese Ergänzung erscheint angesichts des raschen Aus- und Umbaus des Systems der Kindertagesbetreuung sinnvoll und notwendig.

Aus der Analyse der Literatur und den Erfahrungen in der Praxis ergeben sich eine Fülle von Forschungsfragen wie zum Beispiel: Welcher Führungsstil ist in der Praxis anzutreffen? Welchen Einfluss haben verschiedene Trägermodelle im heterogenen Feld der Kindertagesbetreuung auf die Leitungspraxis? Welche Rolle spielen für die Ausprägung des Leitungsstils die jeweiligen Rahmenbedingungen, das Qualifikationsniveau sowie inhaltliche Impulse in der jeweiligen Bildungsbiografie der Kita-Leitung, berufsbiografische Erfahrungen oder Einrichtungsstrukturen und Organisationskulturen des jeweiligen Trägers? Welche Bedeutung hat das Ausmaß der Freistellung für die Qualität der Leitung? Wie gelingt Kita-Leitungen ohne volle Freistellung der Rollenwechsel? Was bedeutet der Rollenwechsel für das jeweilige Team? Wie wirkt Leitung auf die Qualität der pädagogischen Prozesse? Welche Rolle spielen daneben Träger und Rahmenbedingungen? Was unterstützt und befördert, was behindert effiziente Leitung im Sinne einer guten pädagogischen Qualität? Was treibt Veränderungen in Kindertageseinrichtungen voran, und unter welchen Bedingungen gelingen Change-Prozesse?

Insbesondere die internationalen Studien stellen theoretische Modelle bereit, die systemische Sicht-

weisen mit einbeziehen und damit Perspektiven erschließen, die sich in der deutschsprachigen Forschung noch kaum finden. Die Einzel- und Gruppenbefragung der relevanten Akteurinnen und Akteure, wie sie in den Studien von Susanne Viernickel (Viernickel/Voss 2013; Viernickel u. a. 2013) vorgelegt wurden, ergaben bereits Hinweise auf eine „gute Praxis“ der Kita-Leitungen im Hinblick auf Wohlbefinden und Motivation der pädagogischen Fachkräfte. Um weitergehende Hinweise auf ein Leitungshandeln in Kindertageseinrichtungen zu erhalten, das gute pädagogische Qualität befördert, wären umfassende Studien notwendig, die die jeweiligen Akteurinnen und Akteure (pädagogische Fach- und Führungskräfte, Träger und Eltern) mit einbeziehen und ihr Zusammenwirken im Sinne eines „Ensembles“ (Senge 2011) untersuchen.

Analyseeinheiten wären hier die Einrichtungen als Organisationen in einem Mehrebenendesign, das das Handeln der Fach- und Führungskräfte zu den organisationalen Strukturen und Prozessen in Beziehung setzt. In einem Design mit vergleichbaren multiplen Fallstudien einzelner Organisationen („multiple case design“, Yin 2009) können Einrichtungen miteinander verglichen werden; daraus können verallgemeinernde Hypothesen generiert werden. Dieses Vorgehen erscheint aufwendig, doch stellen die internationalen Studien hierzu anwendbare und entwicklungsfähige theoretische Konzepte, Forschungsansätze und methodische Erfahrungen bereit. Ebenso, wie sich für den schulischen Bereich ein eigener Forschungszweig zu Schulleitung und Schulentwicklung herausgebildet hat (z. B. Buchen/Rolff 2009), ist auch für die Leitung von Kindertageseinrichtungen mit ihren spezifischen Anforderungen und Strukturen eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit eigenen Inhalten, Theorieansätzen und Forschungsparadigmen dringend erforderlich.

Um den Diskurs über theoretische Konzepte und Forschungsansätze zu befördern, fehlen bislang Publikationsmöglichkeiten und einschlägige Fachkongresse. Zudem basieren die meisten Studien in Deutschland auf Forschungsaufträgen, sodass die Publikation der Ergebnisse manchmal durch Nutzungsrechte eingeschränkt ist. Um entsprechende

Studien öffentlich zugänglich zu machen sowie Plattformen für den Diskurs zu schaffen, wäre eine aus öffentlichen Mitteln initiierte Forschungsoffensive notwendig und sinnvoll. Vorhandene wissenschaftliche Infrastrukturen könnten als Ausgangspunkt dienen, sie sollten aber interdisziplinär geöffnet werden, da gerade für die Leitungsaufgabe in Kindertageseinrichtungen auch Erkenntnisse z. B. aus den Bereichen der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Organisationspädagogik, der Schulentwicklungsforschung, des Sozialmanagements und der Sozialwirtschaft genutzt werden können.

Politische Implikationen

Die Gestaltung des Systems der Kindertagesbetreuung liegt in öffentlicher Verantwortung, d. h. ist Aufgabe der Politik in Kooperation mit dem Fachsystem und anderen Interessenträgern wie zum Beispiel den Eltern. Die politisch Verantwortlichen geben steuernde Impulse für die Forschung sowie zur Ausgestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Durch die Bildungsempfehlungen und -pläne beeinflussen sie pädagogische Inhalte und Arbeitsweisen. Sie sind auf verschiedenen Ebenen (Kommunen, Länder und Bund) verantwortlich für die personelle und materielle Ausstattung der Kindertageseinrichtungen.

Die Ergebnisse der *Nationalen Qualitätsinitiative* (Fthenakis u. a. 2003) gaben einen ersten Impuls zur Beschreibung der Aufgabenvielfalt von Trägern und Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen, die aber – wie gezeigt – deutlicher Ergänzungen bedarf. Trotz dieser Instrumente zur Entwicklung der Träger- und Leitungsqualität haben sich keine Standards etabliert. Wie in anderen Arbeitsbereichen der Kindertagesbetreuung auch erweisen sich Arbeitsformen und Professionalität der Kita-Leitungen als sehr unterschiedlich ausgeprägt. Bildungspläne und Bildungsprogramme der Länder setzen sehr unterschiedliche Akzente: Die Aufgaben der Leitungen werden zum Teil ausführlich erläutert, an anderer Stelle wenig klar umrissen und fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem pädagogischen Team oder Träger erwähnt oder gar nicht angesprochen. Ein mittelfristiges Ziel könnte sein,

Standards für die Leitung wissenschaftlich fundiert zu entwickeln und Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen flächendeckend daraufhin auszurichten. Zur Umsetzung benötigen die Führungskräfte Arbeitsbedingungen, die der Komplexität und Verantwortung ihrer Tätigkeit gerecht werden (z.B. Freistellung, entsprechende Bezahlung usw.). Bei der Umsetzung der Standards spielen Verbände und Träger eine wichtige Rolle. Sie sind – gemeinsam mit der Politik – verantwortlich für entsprechende Arbeitsbedingungen der Leitungskräfte sowie für die Bereitstellung der notwendigen Lernanlässe und Lerngelegenheiten, um die Professionalität des Leitungshandelns weiterzuentwickeln.

Nach einer Phase der intensiven Beforschung frühkindlicher Bildungsprozesse sowie der Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sollte die Politik nun zur weiteren Professionalisierung der Kindertagesbetreuung das gesamte System der Kindertagesbetreuung stärker im Blick haben. Die Kita-Leitungen haben hier eine Schlüsselrolle und zentrale Aufgaben wie zum Beispiel die Betriebsleitung, das Personalmanagement oder die Organisationsentwicklung. Zudem stellt sich die Frage der Qualifizierung der Fach- und Führungskräfte im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung: z.B. durch Fachberatungen, Lehrkräfte in Fachschulen, Hochschulen oder in der Fort- und Weiterbildung sowie Expertinnen und Experten für Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung. Diese Expertise könnte eine Basis für einen ersten Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis sein, um der Position *Leitung einer Kindertageseinrichtung* mehr Profil zu verleihen.

Literatur

- Amirpur, Donja (2013): Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 36. München
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Aubrey, Carol (2011): *Leading and Managing in the Early Years*. 2. Aufl. London
- Aubrey, Carol/Godfrey, Ray/Harris, Alma (2013): *How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, H. 41, S. 5–29
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): *Transfer of Training. A review and directions for future research*. In: *Personnel Psychology*, H. 41, S. 63–105
- Balz, Hans-Jürgen/Spieß, Erika (2009): *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit*. Ein Lehrbuch. Stuttgart
- Becker, Manfred (2009): *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 5. Aufl. Stuttgart
- Begemann, Verena/Rietmann, Stephan (2011): *Soziale Praxis gestalten. Orientierungen für ein gelingendes Handeln*. Stuttgart
- Behr, Karin (2004): *Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder*. In: *Aufgabenprofile und Qualitätsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, Abschlussbericht*, Band 1. Dortmund/München, S. 103–193
- Behr, Karin/Krimmer, Holger/Rauschenbach, Thomas/Zimmer, Annette (2008): *Die vergessene Elite. Führungskräfte in gemeinnützigen Organisationen*. Weinheim/München
- Betz, Tanja/Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): *Kita-Gutscheine*. München
- Böttcher, Wolfgang/Merchel, Joachim (2010): *Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement*. Stuttgart
- Brandtstädter, Jochen (2001): *Entwicklung – Intentionalität – Handeln*. Stuttgart
- Brandtstädter, Jochen (2007): *Konzepte positiver Entwicklung*. In: Brandtstädter, Jochen/Lindenber-

- ger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart, S. 681–723
- Braun, Daniela (2007): Leitungsprofile und Leitungspersönlichkeiten. 2. Aufl. Remagen
- Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2009): Professionswissen Schulleitung. 2. erw. Aufl. Weinheim
- Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems für Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/Basel/Berlin
- Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Burisch, Matthias (2006): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. 3. bearb. Aufl. Heidelberg
- Davies, Julie M. (2009): Revealing the research „hole“ of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. In: *Environmental Education Research*, Bd. 15, H. 2, S. 227–241
- Dunlop, Aline-Wendy (2008): A Literature Review on Leadership in the Early Years. Livingston
- Elschenbroich, Donata (2011): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München.
- Faas, Stefan (2010): Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens – Eine forschungsmethodische Annäherung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau, S. 219–245
- Felfe, Jörg (2012): *Arbeits- und Organisationspsychologie 2. Führung und Personalentwicklung (Grundriss der Psychologie, Band 24)*. Stuttgart
- Fialka, Viva (2011): *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement*. In: *Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2011): *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim/Basel
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (Hrsg.) (2008): *Forschung in der Frühpädagogik, Band 1*. Freiburg im Breisgau
- Fthenakis, Wassilios/Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2003): *Trägerzeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel/Berlin
- Gadow, Tina/Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Berlin
- Gessler, Michael (Hrsg.) (2009): *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch*. Münster
- Greve, Werner/Leipold, Bernhard (2012): *Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung*. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin, S. 563–578
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin
- Hard, Louise (2005): *How is Leadership Understood and Enacted within the Field of Early Childhood Education and Care? Queensland*
- Hard, Louise/Jonsdóttir, Arna H. (2013): *Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC*. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 21/3, S. 311–325
- Hujala, Eeva (2004): *Dimensions of Leadership in the Child Care Context*. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (1), S. 53–71
- Hujala, Eeva/Waniganayake, Manjula/Rodd, Jillian (Hrsg.) (2013): *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere
- Jorde-Bloom, Paul (1991): *Child care centers as organisations: A social systems perspective*. In: *Child & Youth Care Forum*, 20(5), S. 313–333
- Kalicki, Bernhard (2003): *Qualitätssteuerung durch Rechtsträger. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. In: Fthenakis, Wassilios/Hanssen,

- Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin, S. 19–29
- Kaltenbach, Karin (2008): Kita im Wandel – Neue Anforderungen an Führungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder. Eine empirische Analyse. Berlin
- Kanning, Uwe Peter/Staufenbiel, Thomas (2012): Organisationspsychologie. Göttingen
- Kärtner, Joscha/Keller, Heidi (2011): Diversität von Erziehungsvorstellungen. In: Keuk, Eva van/Ghaderi, Cinur/Joksimovic, Ljiljana/David, Dagmar M. (Hrsg.): Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart, S. 303–312
- Kauffeld, Simone (2011): Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie – für Bachelor. Berlin
- Klug, Wolfgang (2013): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kindertagesstätten. 2. Aufl. München
- König, Cornelius J./Kleinmann, Martin (2007): Selbst- und Zeitmanagement. In: Schuler, Heinz/Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen, S. 230–236
- Krampe, Ralf Th. (2007): Wissenserwerb und Expertise. In: Brandtstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart, S. 221–244
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. bearb. Aufl. Weinheim/Basel
- Larrá, Franziska (2005): Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen. In: Sachverständigenkommission 12. Kinder und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München, S. 235–268
- Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1984): Stress, Appraisal and Coping. Berlin
- Leygraf, Jan (2013): Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 20. München
- Martens, Jens-Uwe/ Kuhl, Julius (2004): Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart
- Mayrshofer, Daniela/Kröger, Hubertus A. (2011): Prozesskompetenz in der Projektarbeit. Hamburg
- Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 8. München
- Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael/Saldaña, Johnny M. (2014): Qualitative data analysis: A Methods Sourcebook. 3. Aufl. London
- Miller, Linda/Cable, Carrie (Hrsg.) (2011): Professionalization, Leadership and Management in the Early Years. London
- Möller, Jens-Christian/Schlenker-Möller, Esta (2012): Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis. 5. Aufl. Berlin
- Müller-Stewens, G./Lechner, C. (2003): Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen. 2. Aufl. Stuttgart
- Nagel-Prinz, Susanne M. (2010): Qualitätsrahmen KIGG: Bildung, Erziehung, Betreuung & Gesundheit. Dimensionen, Kriterien und Indikatoren. Arbeits- und Forschungsbericht des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG). Lüneburg
- Nagel-Prinz, Susanne M./Paulus, Peter (2012): Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: Prävention und Gesundheitsförderung, H. 2, S. 127–134
- Nagel-Prinz, Susanne M./Paulus, Peter (2013): Komplexe (!) und gesunde (?) Managementanforderungen in Kindertageseinrichtungen. In: KiTa aktuell, Ausgabe Bayern, H. 1, S. 14–16
- Nerdinger, Friedemann W. (2011): Organisationsklima und Organisationskultur. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin, S. 137–148
- Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin

- Neubauer, Walter/Rosemann, Bernhard (2006): Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart
- Nivala, Veijo/Hujala, Eeva (Hrsg.) (2002): Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural perspectives. Oulu
- Nuponnen, Hannele (2005): Leadership and Management in Child Care Services. Contextual Factors and Their Impact on Practice. Queensland
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung: Von der Kindertageseinrichtung in der Grundschule. München
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2006): Ökonomische, rechtliche und fachpolitische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel/München, S. 44–55
- Remer, Andreas (2009): Grundlagen des Managements. Instrumente und Strategien. Stuttgart
- Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.) (2012): Tagesbetreuung im Wandel: Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. 2. Aufl. Wiesbaden
- Rodd, Jilian (2001): Building leadership expertise of future early childhood professionals. In: Journal of Early Childhood Teacher Education, H. 22, S. 9–12
- Rodd, Jilian (2013): Leadership in Early Childhood. 3. Aufl. Maidenhead
- Roehl, Heiko/Winkler, Brigitte/Eppler, Martin/Fröhlich, Caspar (Hrsg.) (2012): Werkzeuge des Wandels. Die 30 wirksamsten Tools des Change Managements. Stuttgart
- Rosenstiel, Lutz von (2003): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michel (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 5. Aufl. Stuttgart, S. 3–26
- Rosenstiel, Lutz von/Nerdinger, Friedemann W. (2011): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 7. Aufl. Stuttgart
- Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michel (Hrsg.) (2009): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 6. überarb. Aufl. Stuttgart
- Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München
- Schaper, Niclas (2011): Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin, S. 425–450
- Schein, Edgar H. (2010): Organizational culture and leadership. San Francisco
- Schubert, Herbert (Hrsg.) (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden
- Scrivens, Cushla (2002): Constructions of leadership: Does gender make a difference? – Perspectives from an English speaking country. In: Nivala, Veijo/Hujala, Eeva (Hrsg.): Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural perspectives. Oulu
- Sell, Stefan/Haderlein, Ralf (2005): Strategisches und operatives Management in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Remagen
- Senge, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11. Aufl. Stuttgart
- Simsa, Ruth/Patak, Michael (2008): Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien
- Siraj-Blatchford, Iram/Hallet, Elaine (2014): Effective and Caring Leadership in the Early Years. London
- Siraj-Blatchford, Iram/Manni, Laura (2007): Effective Leadership in the Early Years Sector. The ELEYS Study. London
- Speicher, Joachim (2012): Ganztägige Bildung im Stadtteil (GB+S). Verbindliche Kooperationen für Hamburgs Kinder und Jugendliche. Ein Konzept des PARITÄTISCHEN Hamburg. In: Standpunkt: sozial, Sonderheft 2012, S. 108-115
- Stamer-Brandt, Petra/Tofern, Frank (2013): Leitungswissen Kita. entdecken und entwickeln – führen und fördern – managen und verwalten. Freiburg im Breisgau

- Stamov Roßnagel, Christian (2008): Mythos: „alter“ Mitarbeiter. Lernkompetenz jenseits der 40?! Weinheim/Basel/München
- Steiger, Thomas M. (2004): Organisationsverständnis. In: Steiger, Thomas M./Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen, Band 1. 2. Aufl. Berlin, S. 27–42
- Strehmel, Petra (2006): Personalmanagement in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Remagen
- Strehmel, Petra (2008): Frühe Förderung in Kindertageseinrichtungen. In: Petermann, Franz/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie (Entwicklungspsychologie, Band 7). Göttingen, S. 205–236
- Strehmel, Petra (2010): Gesundheitsförderliche Führung und Teamleitung bei KiGG. In: KiTa spezial. Sonderausgabe: Pädagogische Qualitätsentwicklung und Gesundheitsmanagement in Kitas neu denken! Integriertes Gesundheitsmanagement im Konzept – KiGG, H. 3, S. 26–30
- Strehmel, Petra (2011): Nicht nur mehr Männer – mehr Menschen in Kitas! Strategien gegen den Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung. In: Standpunkt: sozial, H. 2+3, S. 137–143
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2013): Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung durch Weiterbildung. Das Projekt IMPROVE. In: Standpunkt: sozial, H. 1, S. 100–111
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pamela/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. London
- Thom, Norbert/Ritz, Adrian (2008): Public Management: Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. 4. Aufl. Wiesbaden
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar
- Ulber, Daniela/Durda, Tabea/Herkommer, Celine/Strehmel, Petra (2014): Voraussetzungen für den Transfer von Wissen aus Fortbildungen in Kita und Schule. In: Standpunkt: sozial, H. 2, S. 155–161
- Ulich, Eberhard (2008): Arbeitsgestaltung. In: Schüler, Heinz/Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen, S. 165–174
- Ulich, Eberhard (2011): Arbeitspsychologie. 7. Aufl. Stuttgart
- Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und Qualitätsstandards (Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement). Remagen
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Aufl. Berlin
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): STEGE. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Wegge, Jürgen (2004): Führung von Arbeitsgruppen. Göttingen
- Weltzien, Dörte (2013): Vernetzung und Kooperation. 2. Aufl. Koblenz
- Yin, Robert K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks

Bildungspläne²

Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kin-

2 Bei den ausgewählten Bildungsprogrammen werden jeweils Kurznamen angegeben.

- der in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP). 5. Aufl. Berlin
- Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.) (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (HABE). 2. Aufl. Hamburg
- Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2012): Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (HE-BEP). 4. Aufl. Wiesbaden
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Referat „Kindertagesstätten“ (Hrsg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2004): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.) (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (THÜBi). Weimar/Berlin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin
- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. 2. Aufl. Düsseldorf
- Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2004): Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Halberstadt
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Stuttgart
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 5. Aufl. Kiel
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar/Berlin
- Qualifizierungsangebote*
AWO Bundesakademie (Hrsg.) (o.J.): Zertifikatsreihe Management von Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin
- Fröbele V. (Hrsg.) (2012): Bildungskalender 2013. Berlin
- Gerstberger, Günter/Behr, Anna von/Wagner, Anke (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften (2012): Modulhandbuch Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit. Koblenz
- Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) (o.J.): Modulhandbuch Studiengang Bildung, Erziehung und

Betreuung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen. Stendal	SOAL – Alternativer Wohlfahrtsverband e.V. (Hrsg.) (2012): Fortbildungsprogramm 2013. Hamburg
Institut für Bildung und Beratung Miesbach (Hrsg.) (o.J.): Weiterbildung „Qualifizierte Kita-Leitung“. Hausham	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2012): Fortbildungsprogramm 2013. Berlin
Paritätische Akademie NRW (Hrsg.) (2012): Kindertagesstätten und Familienzentren, Ganztagschulen. Fortbildung in NRW 2013 (Kita + FZ + OGS). Wuppertal	Verband katholischer Kindertageseinrichtungen (Hrsg.) (2012): Fort- und Weiterbildung. Programm 2013. München

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1	Qualitätsdimensionen im Wirkungszusammenhang	21
Abbildung 2	Führungspuzzle mit sieben Perspektiven auf Prozesse in Organisationen	24
Abbildung 3	Kooperationspartner der Kita-Leitung	29
Abbildung 4	Kompetenzprofile für Führungskräfte in Kindertageseinrichtungen	55
Abbildung 5	Systemmodell von Kindertageseinrichtungen	56
Abbildung 6	Kontextmodell der Führung in Einrichtungen der Frühen Bildung	56
Abbildung 7	Forschungsleitendes Modell der STEGE-Studie	58
Tabelle 1	Anforderungsprofil der Kita-Leitung	35
Tabelle 2	Leitungsanforderungen in den Bildungsplänen nach Bundesländern (Fundstellen)	37
Tabelle 3	Zuschreibung der Leitungsaufgaben: Leitung allein, gemeinsam mit Team oder Träger	42
Tabelle 4	Aufgaben der Leitung in den wissenschaftlich fundierten Lehrwerken	45
Tabelle 5	Thematisierung von Leitungsaufgaben in ausgewählten Fachzeitschriften nach Häufigkeit (n=60 Hefte)	48
Tabelle 6	Ausgewertete nationale und internationale Studien (chronologisch)	53
Tabelle 7	Führungsthemen und Handlungsstrategien von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen	63
Tabelle 8	Überblick Datengrundlage	71
Tabelle 9	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung im Bereich „Aufgabe“	74
Tabelle 10	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zum „Selbstmanagement“	75
Tabelle 11	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zum „Personalmanagement“	76
Tabelle 12	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung im Bereich „Zusammenarbeit gestalten“	77
Tabelle 13	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung in der Dimension „Organisationsentwicklung“	78
Tabelle 14	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zur Dimension „Rahmenbedingungen und Trends“	79
Tabelle 15	Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung zur Dimension „Strategieentwicklung“	80
Tabelle 16	Zusammenschau der Fundstellen in den Dokumenten zur Leitungsqualifizierung	81

2 Empirische Befunde zu den Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen

Karin Beher, Jens Lange

2.1 Gute Bildung, Betreuung und Erziehung setzt kompetente Leitungskräfte voraus

Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen und ihre Aufgaben waren in der Fachöffentlichkeit lange Zeit kein Thema. Wie mit welchem Führungs- und Aufgabenverständnis geleitet wurde, blieb weitgehend den Vorstellungen des jeweiligen Trägers und der einzelnen Leitungskraft vorbehalten (Lill 1995). Im Vordergrund des Alltags in Kindertageseinrichtungen stand die (sozial-)pädagogische Arbeit mit den Kindern und ihren Eltern. Leitung wurde demzufolge eher als „Nebensache“ begriffen, für die keine oder nur begrenzte Zeitressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Mithin existierte auch kein allgemein akzeptiertes, trägerübergreifendes Anforderungs- und Berufsprofil für diesen Tätigkeitsbereich. Aus dieser Perspektive war es auch kaum erforderlich, sich auf breiterer Ebene und in vertiefter Form über Qualifikation und Qualifizierung, Kompetenzen und Kompetenzerwerb für Leitungskräfte zu verständigen (vgl. auch Teil A, Kap.1). Der zentrale Ausbildungsort für die Leitungskräfte war – ebenso wie für die pädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst – die *Fachschule für Sozialpädagogik*. Daran hat sich bis heute nicht viel geändert. Neben der Fachschule spielten für die Rekrutierung des Leitungspersonals berufliche Erfahrungen sowie zusätzliche Weiterbildungen eine Rolle. Relativ selten wurden insbesondere größere Einrichtungen von Sozialpädagoginnen oder -pädagogen (FH) geleitet.

Erst in den letzten Jahren sind „Leitung und Management“ als eigenständiges Aufgabengebiet in Kindertageseinrichtungen schrittweise aus dem Schatten der pädagogischen Arbeit in das Blickfeld der Fachöffentlichkeit gerückt. Angesichts der

hohen Ansprüche an Kindertageseinrichtungen wird den Leitungskräften fachpolitisch inzwischen eine Schlüsselposition für die Qualität, Wirksamkeit und Weiterentwicklung institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung zugewiesen. Sie gelten als eine wichtige Steuerungsinstanz im Hinblick auf den Transfer der pädagogischen und organisationsbezogenen Anforderungen in den Binnenraum der Kindertageseinrichtungen. Ihre Schnittstellenfunktion wird ebenso in Bezug auf die Vertretung der Einrichtungen nach außen und ihre Vernetzung im Sozialraum immer deutlicher und bedeutender (vgl. Teil A, Kap.1). Mit der Erweiterung des Anforderungs- und Aufgabenprofils rückt zugleich die Frage nach der Art der erforderlichen Kompetenzen für die Leitungstätigkeit sowie den Ort des Kompetenzerwerbs in den Vordergrund.

Im Hintergrund wirkt der sogenannte Professionalisierungsdiskurs, der im Wesentlichen durch drei Impulse befördert wurde: (1) die bildungspolitische Debatte über die frühkindliche Bildung infolge der PISA-Studie, (2) den Bologna-Prozess und das Ringen um die Angleichung der Hochschulsysteme in Europa sowie – zuletzt – (3) die Entwicklung des *Europäischen und Deutschen*



Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Diese Anstöße und Entwicklungen haben seit Mitte der 2000er-Jahre zur Einführung und Ausweitung früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge an Hochschulen beigetragen, durch die die etablierte sozialpädagogische Ausbildungs- und Hochschullandschaft in Bewegung geraten ist und das für Kindertageseinrichtungen relevante Spektrum der Hochschulabschlüsse durch ein neues Qualifikationsprofil erweitert wurde.

Vor diesem Hintergrund ist eine Zwischenbilanz notwendig, die sich der Frage stellt, über welche Qualifikationen, aber auch welche Kompetenzen die Leitungskräfte derzeit verfügen. Auch wenn hierzu in diesem Beitrag – auch angesichts der aktuellen Studienlage und der Komplexität der Thematik – kein vollständiges Bild gezeichnet werden kann, soll dieses bislang sehr unübersichtliche Handlungs- und Forschungsfeld mit ausgewählten Daten ein Stück weit mehr erhellt werden. Methodisch fußen die folgenden Ausführungen auf einer Sonderauswertung der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die das quantitative Grundgerüst bildet. Diese Statistik erhebt jährlich Informationen zu den Aufgabenbereichen der Tätigen in Kindertageseinrichtungen – darunter auch die Einrichtungsleitung. Für das Verständnis der folgenden Daten und die Abgrenzung der Gruppe der Leitungskräfte durch diese Statistik ist wichtig: Im Erhebungsbogen können für jede tätige Person – unter Angabe des jeweiligen arbeitsvertraglichen Stundenumfangs – bis zu zwei Arbeitsbereiche (darunter auch Leitung) aufgeführt werden. Eine Person wird dort also immer nur dann als Leitung erfasst, wenn sie zu einem Teil oder vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt ist, also vom Träger explizit Zeitressourcen für diese Aufgaben vorgesehen sind, die in den Erhebungsbogen übertragbar sind. Tätige werden durch diese Statistik also dann nicht als Leitungskräfte erfasst, wenn sie zwar Leitungsaufgaben wahrnehmen, der Träger ihnen dafür aber „offiziell“ keine Zeitressourcen einräumt, sie also nicht für Leitungsaufgaben „freistellt“. Diese nicht freigestellten Leitungskräfte müssen zunächst eine Unbekannte bleiben.

Neben der amtlichen Statistik wird auf zwei Studien zur Leitungsfrage zurückgegriffen, die



in der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* durchgeführt wurden. In der standardisierten WiFF-Befragung wurden bundesweit – neben den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Berufspraktikantinnen und -praktikanten – gut 1.400 Leitungskräfte zu unterschiedlichen Aspekten ihrer Leitungstätigkeit, Berufssituation und Weiterbildungsbeteiligung befragt (zur Methodik im Detail siehe Beher/Walter 2012). Ergänzend zu dieser quantitativ angelegten Untersuchung zielt die zweite, qualitative Leitungsstudie darauf, die ermittelten standardisierten Daten zu vertiefen und die Aussagekraft dieser Ergebnisse zu erhöhen. Hierzu wurden 2012/2013 insgesamt 11 Einzelinterviews mit Leitungskräften sowie zwei Gruppeninterviews mit unterschiedlichen Akteuren aus dem Arbeitsfeld durchgeführt (ebd.).

2.2 Der Kreis der Leitungskräfte und ihr Tätigkeitsprofil

Gegenwärtig – und dies heißt statistisch am 1. März 2013 – gibt es bundesweit insgesamt 45.101 Personen, die in den mehr als 52.000 Kindertageseinrichtungen mit Leitungsaufgaben betraut sind (vgl. Tab. 1). Von diesen Leitungstätigen sind 19.579 bzw. 43% vollständig für Leitungsaufgaben „freigestellt“, haben also keine anderen Aufgaben neben ihrer Leitungstätigkeit. Mit 25.522 Personen ist die weitaus größere Gruppe nur teilweise für Leitungsaufgaben freigestellt, ist also in noch mindestens einem anderen Aufgabenbereich tätig. Bezogen auf das gesamte pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen üben somit 9,1% der Tätigen Leitungsaufgaben aus: 3,9% tun dies ausschließlich

(vollständig freigestellt), und 5,1% erledigen diese Aufgaben neben anderen (teilweise freigestellt).

Wird das Tätigkeitsprofil der anteilig freigestellten Leitungen näher betrachtet, dann ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 1): Am häufigsten wird die Einrichtungsleitung in Kombination mit der Gruppenleitung ausgeübt (bei einem Anteil von 34% an den Leitungstätigen). Mit rund 16% und gut 6% folgen die Tätigkeitsprofile „Leitung und gruppenübergreifende Tätigkeit“ sowie „Leitung und Zweit-/Ergänzungskraft“. Relativ kleine Anteile hat die Leitung in Kombination mit „Förderung der Kinder nach SGB VIII/XII (Eingliederungshilfe)“ sowie „Verwaltung“. Bei der Verteilung der Profile gibt es deutliche regionale Unterschiede: Fachkräfte, die ausschließlich Leitungsaufgaben ausüben, finden sich besonders oft in den Stadtstaaten. Im Osten ist die Kombination mit einer gruppenübergreifenden Tätigkeit und im Westen die mit einer Gruppenleitung häufig.

Tabelle 1: Tätige mit Leitungsaufgaben nach weiterem Arbeitsbereich am 01.03.2013 (Gebietseinheiten, Anteile in Prozent)

Gebietseinheit	Leitungstätige insg.	Nur Leitung	Leitung und ...				
			Gruppenleitung	Zweit-/Ergänzungskraft	Gruppenübergreifende Tätigkeit	Förderung nach SGB VIII/XII	Verwaltung
Stadtstaaten	3.298	66,4	13,4	2,7	14,8	2,2	0,5
Ostdeutsche Flächenländer	8.789	37,5	25,6	5,3	29,7	1,4	0,5
Westdeutsche Flächenländer	33.014	42,1	37,7	6,8	12,1	0,9	0,4
Deutschland	45.101	43,0	33,6	6,2	15,7	1,1	0,4

Quelle: Statistisches Bundesamt: *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege 2013; eigene Berechnungen*

Wird der Blick von den Leitungspersonen auf die Leitungsstrukturen in den derzeit bestehenden 52.500 Kindertageseinrichtungen gelenkt, dann werden zwei weitere Tätigkeitsmuster deutlich: Zum einen ist in 6% der Einrichtungen mehr als eine Leitungskraft tätig (Leitungsteam), und zum

anderen hat in 20% der Kindertageseinrichtungen niemand angegeben, im Arbeitsbereich Leitung tätig zu sein, d.h. keine Person verfügt über Zeitressourcen für Leitungsaufgaben.

2.3 Das Qualifikationsgefüge des Leitungspersonals

Das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist ein hochgradig fachlich regulierter Arbeitsmarkt, dessen Qualifikationsgefüge durch den Fachschulberuf zur Erzieherin bzw. zum Erzieher bestimmt wird. Dies betrifft auch die Leitungsetage in Kindertageseinrichtungen – wie der Blick auf die jeweils erworbenen, höchsten Berufsabschlüsse der Leitenden nach Ausbildungsebene verdeutlicht: Knapp 83% der rund 45.000 Leitungskräfte verfügen über einen einschlägigen Fachschulabschluss, hauptsächlich zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Demgegenüber sind Leitungstätige mit einem Abschluss unterhalb der Fachschulebene kaum vertreten: Lediglich ein Anteil von 0,4% der Leitungskräfte hat einen Berufsfachschulabschluss (z. B. als Kinderpflegerin oder Kinderpfleger). Der hohe Anteil der Fachkräfte mit Fachschulabschluss bzw. der geringe Anteil der Leitenden mit Berufsfachschulzeugnis ist auf die jeweiligen landesrechtlichen Bestimmungen zurückzuführen. Mit Ausnahme Baden-Württembergs ist für die Leitungstätigkeit mindestens ein fachlich einschlägiger Fachschulabschluss die Voraussetzung. In Baden-Württemberg darf unter bestimmten Voraussetzungen auch eine Person mit Berufsfachschulabschluss (z. B. als Kinderpflegerin oder

Kinderpfleger) eine Kindertageseinrichtung leiten (Bock-Famulla/Lange 2013).

Im Hinblick auf den oberen Teil der hierarchisch strukturierten Bildungspyramide haben bislang nur 15% der Leitenden in Kindertageseinrichtungen einen einschlägigen Hochschulabschluss, etwa ein Fachhochschuldiplom zur Sozialpädagogin bzw. zum Sozialpädagogen oder einen Master in Kindheitspädagogik. Damit ist der Professionalisierungsgrad der Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen (d. h. der Anteil der Tätigen mit fachlich einschlägigem Hochschulabschluss) im Vergleich zu anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und zu Grundschulen immer noch äußerst gering. So besaßen in den übrigen Jugendhilfeeinrichtungen Ende 2010 rund 55% der (überwiegend) Leitungstätigen einen fachlich einschlägigen Hochschulabschluss. Für die Leitung einer Grundschule ist dieser in aller Regel eine zwingende Voraussetzung.

2.3.1 Der Professionalisierungsgrad nach Art der Freistellung

Innerhalb des Felds der Kindertagesbetreuung ist der Professionalisierungsgrad der Fachkräfte mit Leitungsfreistellung im Vergleich zu den Beschäftigten im Gruppendienst jedoch vergleichsweise hoch. Weitere bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich, wenn die Tätigen innerhalb der Gruppe der Leitungstätigen nach der Art der Freistellung differenziert werden: Führungskräfte, die vollständig für die Aufgaben der Kita-Leitung freigestellt sind, weisen zu einem Anteil von 22% einen fachlich einschlägigen Hochschulabschluss auf (vgl. Tab. 2). Hingegen liegt der Professionalisierungsgrad der Kita-Leitungen, die neben ihren Leitungsaufgaben noch andere Aufgaben wahrnehmen (teilweise freigestellte Leitungstätige), lediglich bei knapp 11%. Der Anteil an Akademikerinnen bzw. Akademikern bei Fachkräften ohne Leitungsfreistellung ist mit bundesweit 4% erwartungsgemäß am kleinsten.



Tabelle 2: Pädagogisch Tätige nach Art der Leitungsfreistellung sowie Qualifikationsniveau am 01.03.2013 (Deutschland, Anzahl, Anteile in Prozent)

Art der Freistellung	Ins-gesamt	(ein-schläg.) Hoch-schulab-schluss	(ein-schläg.) Fach-schulab-schluss	Sons-tiges*	(ein-schläg.) Hoch-schulab-schluss (in %)	(ein-schläg.) Fach-schulab-schluss (in %)	Sons-tiges* (in %)
Vollständig	19.387	4.259	14.572	556	22,0	75,2	2,9
Teilweise	25.714	2.660	22.636	418	10,3	88,0	1,6
Zusammen	45.101	6.919	37.208	974	15,3	82,5	2,2
Keine	451.198	17.185	313.877	120.136	3,8	69,6	26,6
Insgesamt	496.299	24.104	351.085	121.110	4,9	70,7	24,4

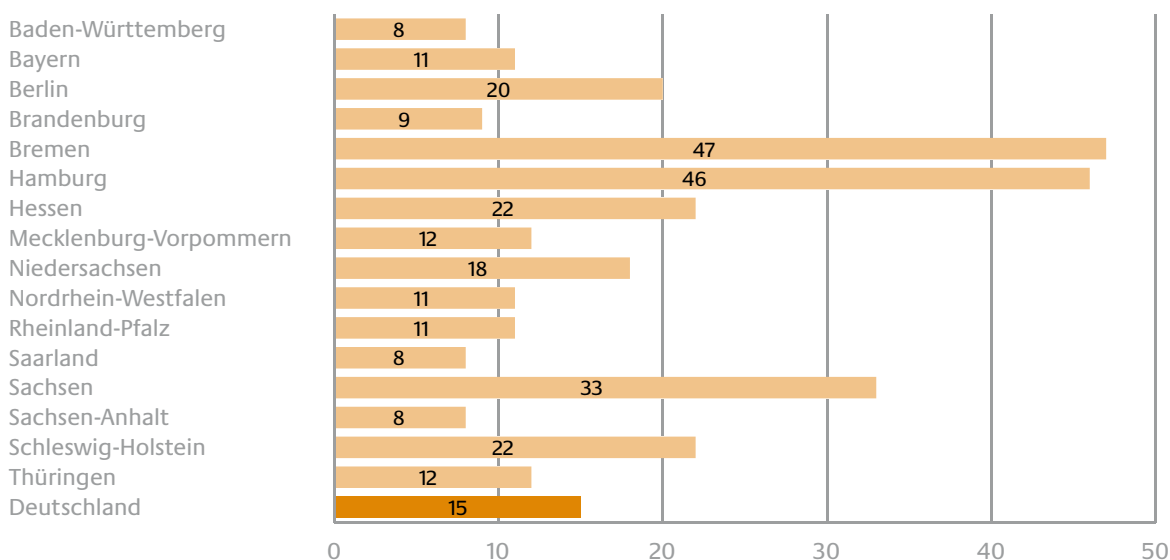
Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2013; eigene Berechnungen

*Sonstiges: sonstige Abschlüsse und Ausbildungen

2.3.2 Der Professionalisierungsgrad nach Ländern

Bei Fachkräften mit (teilweiser oder vollständiger) Leitungsfreistellung zeigen sich besonders auffällige Differenzen zwischen einzelnen Ländern. In Baden-Württemberg, dem Saarland und in Sachsen-Anhalt hat mit 8% noch nicht einmal jede zehnte Leitungskraft einen Hochschulabschluss, in Bremen (47%) und Hamburg (46%) liegt der Akademikeranteil um ein Vielfaches höher (vgl. Abb. 1). Mit Blick auf die Flächenländer ist auffällig, dass in Sachsen mit 33% jede dritte Kita-Leitung über einen Hochschulabschluss verfügt.

Abbildung 1: Anteil der Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen mit einem fachlich einschlägigen Hochschulabschluss nach Ländern am 01.03.2013 (Anteile in Prozent)



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2013; eigene Berechnungen

Derzeit gibt es keine abschließenden Erklärungen für solche Differenzen. In einigen Bundesländern ist ein Blick in das Landesrecht hilfreich. So etwa in Bremen: Hier müssen Kindertageseinrichtungen ab einer bestimmten Größe von einer Sozialpädagogin bzw. einem Sozialpädagogen geleitet werden (Bock-Famulla/Lange 2013) – dies könnte den hohen Anteil an Akademikerinnen bzw. Akademikern erklären. Ebenso in Sachsen: Hier wird in Einrichtungen mit mehr als 70 Plätzen ebenfalls ein Hochschulabschluss für eine Leitungstätigkeit vorausgesetzt, und in kleineren Einrichtungen muss der Fachschulabschluss zumindest um eine spezifische Zusatzqualifikation ergänzt werden. In anderen Ländern ist der rechtliche Blick weniger aufschlussreich, wie im Saarland, wo ein sozialwissenschaftlicher Abschluss für die Leitung einer Kindertageseinrichtung gefordert wird, diese Soll-Bestimmung jedoch nahezu wirkungslos ist. Als gesichert gilt derweil, dass es neben rechtlichen noch andere Gründe für den jeweiligen Professionalisierungsgrad der Kita-Leitungskräfte gibt. So zeigen die vorliegenden Daten auf, dass der Anteil derer mit akademischem Hintergrund in Stadtstaa-

ten höher liegt. Zu prüfen wäre, ob in städtischen Regionen dieser Anteil grundsätzlich höher ist. So wäre es möglich, dass es in städtischen Räumen eine höhere Konkurrenz unter den Bewerberinnen und Bewerbern gibt.

2.3.3 Die Gruppe der Hochschulqualifizierten im Binnenvergleich

Der Blick auf die Hochschulqualifizierten verdeutlicht, dass diese Gruppe weiterhin durch das tradierte Qualifikationsprofil zur Sozialpädagogin/zum Sozialpädagogen bzw. zur Sozialarbeiterin/zum Sozialarbeiter bestimmt wird: Ein Großteil der Akademikerinnen und Akademiker hat einen klassischen Fachhochschulabschluss. Diese Absolventinnen und Absolventen sind besonders häufig unter den Leitungstätigen vertreten, wobei die Differenz zwischen Leitenden mit vollständiger und anteiliger Freistellung (bei Anteilen von 74 und 71% an der jeweiligen Vergleichsgruppe) relativ gering ausfällt (vgl. Tab. 3). Tätige Personen mit erziehungswissenschaftlichem oder sozialpäda-

gogischem Universitätsabschluss (Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge) üben hingegen ebenso wie die Heilpädagoginnen und -pädagogen der Fachhochschulen unterdurchschnittlich häufig eine Leitungstätigkeit aus.

Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sind (noch) vergleichsweise selten unter den Hochschulabsolventinnen und -absolventen vertreten. Unter den wenigen Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Arbeitsfeld überwiegen die Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelor- gegenüber einem Master-Abschluss. Fasst man beide Abschlussarten zusammen, dann verfügen Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben mit einem Anteil von knapp 8% im Durchschnitt etwas öfter über ein abgeschlos-

senes Studium der Früh- oder Kindheitspädagogik als Leitende mit anteiliger Freistellung (mit 7%) und vor allem mit vollständiger Freistellung (mit 3%). Diese Verteilung ist jedoch nicht unabhängig von der Altersstruktur und dem Stellenwert von Berufserfahrung bei der Rekrutierung der Führungskräfte zu betrachten (s.u.). Jenseits der grundsätzlichen Fragen nach der Akzeptanz dieses Abschlusses auf Seiten der Anstellungsträger und nach der Attraktivität des Berufsfelds für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ist der niedrige Anteil aber auch darauf zurückzuführen, dass es sich um ein neues Studienangebot mit zunächst geringen Studienkapazitäten an den Hochschulen handelt, das zudem erst seit 2012 statistisch erfasst wird.

Tabelle 3: Tätige mit (einschlägigem) Hochschulabschluss in Kindertageseinrichtungen nach Art des Abschlusses und Gebietseinheit am 01.03.2013 (Anzahl, Anteile in Prozent)

Art der Leitungsfreistellung	Insgesamt	Diplom-Sozialpädagogik/-Sozialarbeit (FH**)	Diplom-Heilpädagogik (FH**)	Diplom-Pädagogik (Universität)***	Staatlich anerkannte/r Kindheitspädagogin/-pädagoge	
					Master	Bachelor
	Anzahl					
Vollständig	4.259	3.151	111	873	14	110
Teilweise	2.660	1.877	78	523	21	161
Keine Leitungsfreistellung	17.185	9.963	1.321	4.543	236	1.122
Insgesamt	24.104	14.991	1.510	5.939	271	1.393
	In %					
Vollständig	100,0	74,0	2,6	20,5	0,3	2,6
Teilweise	100,0	70,6	2,9	19,7	0,8	6,1
Keine Leitungsfreistellung	100,0	58,0	7,7	26,4	1,4	6,5
Insgesamt	100,0	62,2	6,3	24,6	1,1	5,8

* Ohne Tätige in den Arbeitsbereichen Hauswirtschaft und Technik.

** Oder vergleichbarer Abschluss.

*** Oder vergleichbarer Abschluss wie Diplom-Sozialpädagogik, Diplom-Erziehungswissenschaft (Universität).

Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2013; eigene Berechnungen



Bei diesen Befunden ist zu berücksichtigen, dass Absolventinnen und Absolventen der kindheitspädagogischen Studiengänge sich erst seit wenigen Jahren im Arbeitsfeld platzieren, ihre differenzierte Erfassung im Rahmen der amtlichen Statistik erfolgt erst seit zwei Jahren. Deshalb stellen die Befunde der amtlichen Statistik lediglich die einer ersten Momentaufnahme dar. Viele Fragen müssen noch offen bleiben: Werden die (neuen) Abschlüsse durch die Statistik bereits korrekt erfasst? Wie platzieren sich die Kindheitspädagoginnen bzw. -pädagogen langfristig im Arbeitsfeld? Wie gestaltet sich auf lange Sicht das Zusammenspiel mit anderen akademischen Abschlüssen? Wie entwickelt sich das Verhältnis von Bachelor- zu Master-Abschlüssen? Diese Fragestellungen können erst zukünftig durch die Dauerbeobachtung mit Hilfe der amtlichen Statistik bearbeitet werden.

Für die derzeitige Phase des Eingangs der ersten Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge in den Arbeitsmarkt liefert das Projekt ÜFA³ erste Befunde zu deren

Verbleib. Dieses Projekt verfolgt im Rahmen einer Längsschnittstudie u. a. die Platzierung der hochschulausgebildeten Fachkräfte im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (Theisen/Bröring 2014; Projektgruppe ÜFA 2013). Dabei unterscheidet die Studie – anders als die amtliche Statistik – die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen danach, ob dem Studium eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher vorangegangen ist. Befund ist, dass diejenigen Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die sich bereits ein Jahr nach der Qualifikationsphase im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung platzieren konnten, deutlich häufiger in Leitungsverantwortung sind als Erzieherinnen und Erzieher: 8 % der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen ohne vorangegangene Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher und sogar 19 % der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit einer solchen vorangegangenen Ausbildung waren zu diesem Zeitpunkt bereits mit der Leitung einer Kindertageseinrichtung betraut – bei den Erzieherinnen und Erziehern war dies lediglich bei einem Anteil von 1 % der Fall.

3 ÜFA steht für „Übergang von fachschul- und hochschul- ausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“. Dieses Verbundprojekt der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf, der Universität Koblenz-Landau und der Philipps-Universität Marburg wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) gefördert (www.projektuebergang.de).

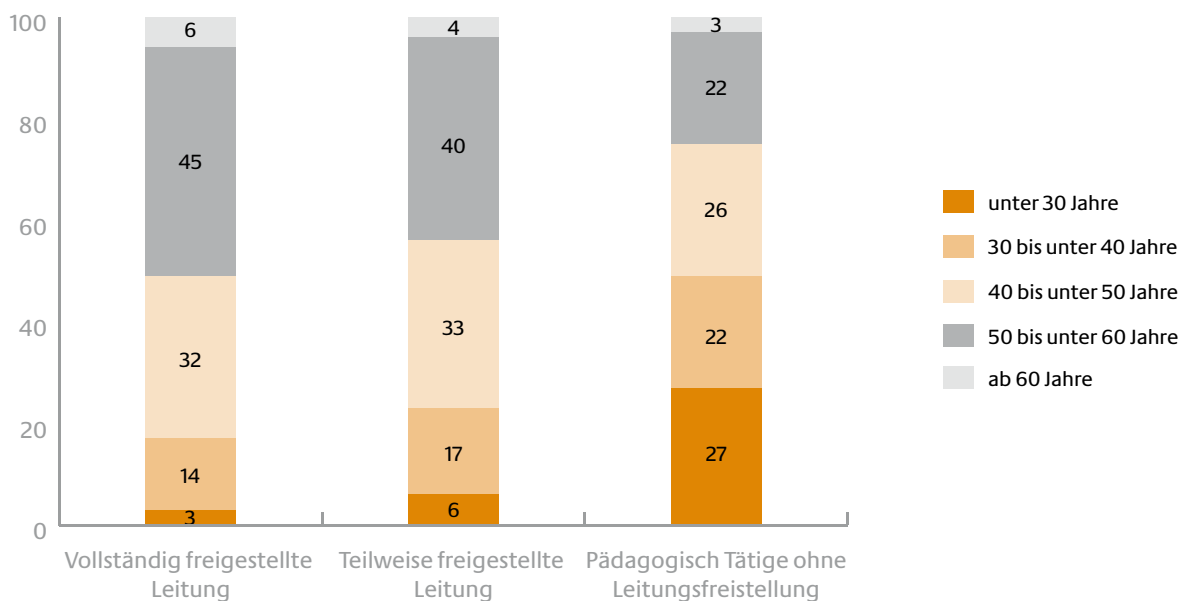
2.4 Der Stellenwert von Berufserfahrung und Weiterbildung für die Leitungstätigen

In der Fachöffentlichkeit besteht – insbesondere mit Blick auf die Fachschulausbildung – weitgehend Konsens darüber, dass zwischen den in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen sowie den speziellen Anforderungen der Leitungstätigkeit eine Diskrepanz besteht. Diese Qualifizierungslücke soll durch den Erwerb beruflicher Erfahrungen, kombiniert mit Weiterbildung, geschlossen werden.

2.4.1 Berufserfahrung

Dass Berufserfahrung bei den Leitenden von Bedeutung ist, vermittelt bereits der Blick auf die Altersverteilung der tätigen Personen. So sind unter den Tätigen mit Leitungsfreistellungen die Anteile der 40- bis unter 50-Jährigen sowie insbesondere der 50- bis unter 60-Jährigen deutlich höher als bei den Fachkräften ohne Leitungsfreistellung. Umgekehrt sind Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer unter 40 Jahren in der Gruppe der tätigen Personen ohne Leitungsverantwortung überdurchschnittlich stark vertreten. Im Verhältnis der Leitenden untereinander sind die vollständig freigestellten Leitungskräfte etwas älter (48,3 Jahre) als die anteilig freigestellten (46,5 Jahre).

Abbildung 2: Pädagogisch Tätige nach Art der Leitungsfreistellung sowie Altersgruppen am 01.03.2013 (Deutschland; Anteile in Prozent)



Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2013; eigene Berechnungen

In diesem Ergebnis könnte sich ein Aufstiegsmuster andeuten, dass sich von der partiellen Übernahme von Leitungsverantwortung in eher kleineren Einrichtungen hin zur vollständigen Freistellung in größeren Kindertageseinrichtungen vollzieht. Die Ergebnisse der qualitativen WiFF-Studien zeigen in diesem Zusammenhang, dass die erworbene Berufserfahrung vor Einmündung in die Leitungsposition bei den Befragten unterschiedlich lang war. Sie reichte von zwei Jahren bis hin zu einer dreißigjährigen Tätigkeit als Erzieherin bzw. Erzieher im Gruppengeschehen einer Kindertageseinrichtung. Allerdings gab es in den Interviews auch zwei Befragte, bei denen der Einstieg in die Leitungsposition unmittelbar nach Beendigung ihrer Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher erfolgte. Ausschlaggebend für die Einstellung der Befragten war in beiden Fällen ein persönlicher Kontakt zwischen Einrichtung und Befragten.

Bei der Mehrzahl der Befragten lag der Übernahme der Leitungsfunktion keine systematische, langfristige „Karriereplanung“ zugrunde. Dies spiegelt sich etwa in Aussagen wie „in die Leitungstätigkeit hinein gerutscht“, „die Zeit war reif“ oder „es ist einfach passiert“. Ein typisches Muster für einen vergleichsweise zufälligen, wenig zielgerichteten Wechsel in die Leitungsposition stellt die zunächst nur kommissarische Übernahme der Führungsaufgabe dar, die dann trotz anfänglicher Skepsis zur Daueraufgabe wird. Daneben finden sich in den Schilderungen der Befragten drei weitere Motive für die Übernahme der Leitungsaufgabe: (1) der Wunsch, etwas zu gestalten und aufzubauen, die eigenen Ideen umzusetzen und durch die Arbeit etwas zu bewirken, (2) die Vorstellung anders und besser zu leiten als es die Befragten selbst als Erzieherin oder Erzieher in der Einrichtung erlebt haben, und (3) eine bessere Bezahlung (etwa für den einzig männlichen Befragten in den Interviews, da er als Erzieher im Gruppendienst nur schwer eine Familie unterhalten könne).

2.4.2 Leitungsqualifizierung

Neben den an Fachschulen und Hochschulen erworbenen Berufsabschlüssen und dem Erwerb beruflicher Erfahrungen spielen die sogenannten „Leitungsqualifizierungen“ für den Zugang und die Qualifizierung für die Führungsposition eine große Rolle (vgl. auch Teil A, Kap.1). Wie die qualitative WiFF-Studie veranschaulicht, kann diese Maßnahme zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Berufs- und Leitungsbiografie absolviert werden. Während der größte Teil der Befragten die Qualifizierung während des Einarbeitungsprozesses durchlaufen hat, wurde sie von anderen bereits im Vorfeld der Übernahme einer Leitungsstelle, längere Zeit nach der Übernahme der Führungsposition oder auch während der Elternzeit besucht.

Die Relevanz derartiger Weiterbildungen für den Qualifizierungsprozess verdeutlichen die Ergebnisse der standardisierten WiFF-Leitungskräftebefragung. So haben im Spiegel der quantitativen Erhebung rund 69% der befragten Leitungskräfte (n=1.417) eine derartige Weiterbildung durchlaufen. Von den Leitungskräften, die an der Leitungsqualifizierung teilgenommen haben, bewerten mehr als die Hälfte (57%) diese im Rückblick als „sehr hilfreich“ und weitere 29% als „hilfreich“ für ihre Tätigkeit als Einrichtungsleitung. Kritischer äußert sich lediglich eine kleine Gruppe der Einrichtungsleitungen (rund 13%), die die Berufsrelevanz der Weiterbildung mit „teils hilfreich, teils weniger hilfreich“ beschreiben sowie ein geringfügiger Anteil von 1,5% der Befragten, die den Nutzen der Leitungsfortbildung als „weniger“ und „überhaupt nicht hilfreich“ einstufen. Leitungsqualifizierungen wurden hierbei signifikant häufiger von Befragten aus den östlichen Flächenstaaten (mit einem Anteil von 79%) als von Leitungskräften aus den westlichen Ländern (68%) und den Stadtstaaten (58%) besucht. Zwischen den verschiedenen Ausbildungsebenen sind demgegenüber keine signifikanten Unterschiede bei dem Besuch einer Leitungsqualifizierung festzustellen. Als unterstützend für den Einstieg und die Tätigkeit als Leitung beschreiben die Leitungskräfte in den Interviews die vermittelten Inhalte und das erworbene methodisch-praktische

Repertoire ebenso wie Möglichkeiten der Selbst- und Praxisreflexion, des Erfahrungsaustauschs mit anderen Leitungskräften sowie die Schaffung von Netzwerken, die sich teilweise auch nach Beendigung der Qualifizierung noch als tragfähig erwiesen haben.

Zusammengenommen stellt sich die Vorbereitung und Einmündung in die Leitungsposition im Rückblick sehr unterschiedlich dar. So berichten einige Befragte über ein kontinuierliches Hineinwachsen in die Leitungsposition, indem bereits im Vorfeld dieser Tätigkeit Leitungsaufgaben ausgeführt wurden. Neben der Übernahme von Leitungspositionen ohne formale Zuständigkeit bildete die Position der stellvertretenden Einrichtungsleitung eine wichtige Qualifizierungsinstanz, die von der Mehrheit der Befragten durchlaufen wurde. Ein anderer Teil der Befragten hat den Einstieg in die Leitungsposition demgegenüber „als Sprung ins kalte Wasser“ wahrgenommen. Sie schildern den Einstieg als Situation, für die sie sich teilweise (etwa im Verwaltungsbereich) nur unzureichend gerüstet fühlten, und in der sie sich einen Teil der Inhalte eigenständig aneignen und aus eigenen Fehlern lernen mussten. Mehr Unterstützung wäre – wie aus einigen Interviews hervorgeht – rückblickend sehr schön gewesen. Allerdings wurde auch auf die Notwendigkeit verwiesen, diese Unterstützung bei Ansprechpartnern in der Gemeinde oder in der Verwaltung aktiv einzuholen.

Insgesamt erscheint die Einarbeitungsphase für die befragten Leitungen wenig systematisch verlaufen und wesentlich vom individuellen Engagement getragen worden zu sein. Als positives Beispiel wurde in der Befragung für die Einarbeitung einer neuen Leitungskraft auf ein mittlerweile vom Träger etabliertes Unterstützungssystem verwiesen. Hiernach bekommt eine neue Leitung eine erfahrene Einrichtungsleitung als Patin zur Seite gestellt, die alle entstehenden Fragen beantwortet und im finanziellen Bereich berät.

2.5 Die Selbsteinschätzung von Leitungskräften zu ihren Kompetenzen

Über welche Kompetenzen Leitungskräfte verfügen müssen, hängt von den formulierten Anforderungen und den hieraus abgeleiteten konkreten Aufgaben ab. Im Hinblick auf die Aufgabenbestimmung gibt es unterschiedliche Zugänge. Einen Ansatz haben Wolfgang Tietze, Susanne Viernickel u. a. (2003) in ihrem Kriterienkatalog zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder vorgelegt, in dem sie „Leitung“ als einen von 20 wechselseitig aufeinander bezogenen Qualitätsbereichen beschreiben. Als wesentliche Aufgaben der Leitungskräfte benennt das Autorenteam: die Gestaltung der Arbeitsstrukturen und der Arbeitsorganisation, Personalführung und -entwicklung, konzeptionelle Weiterentwicklung der Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit und Einbeziehung externer Institutionen, fachpolitisches Engagement, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Finanzen und Betriebswirtschaft, die zugleich das Anforderungsprofil und wichtige Kompetenzen der Leitungskräfte beschreiben.

Auch in der standardisierten WiFF-Befragung wurde ein aufgabenorientierter Zugang gewählt, um über die formalen Qualifikationen hinaus die Kompetenzen der Leitungskräfte näher zu beleuchten. Hierzu wurden 2010 gut 1.400 Leitungen in einer Studie der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* dazu befragt, wie sicher sie sich bei der Bewältigung einzelner Aufgaben fühlen. Der Fragebogen umfasste 16 Items zu „Leitung & Personalmanagement“, „Zusammenarbeit mit Familien“ und „Kooperation & Vernetzung“. Die Bewertung erfolgte auf einer Skala von „1 = sehr sicher“ bis „5 = sehr unsicher“. Die Selbsteinschätzungen der Kita-Leitungen verdeutlichen insgesamt, dass sie sich bei einem Mittelwert von 2,1 selbst ein gutes Zeugnis ausstellen und sich bei der Bewältigung der verschiedenen Aufgaben sicher fühlen. Dennoch bestehen zwischen einzelnen Aufgaben Bewertungsunterschiede. Am kompetentesten erleben sich die Befragten bei der „pädagogischen Leitung“ sowie bei kooperativen Arbeitsbezügen mit Eltern,

Trägern, Fachberatung und Team, d.h. Tätigkeiten, die einen direkten Organisationsbezug haben sowie das Kerngeschäft in der Einrichtung betreffen. Am unteren Ende der Kompetenzskala befinden sich demgegenüber Aufgaben wie „Qualitätssicherung und -entwicklung“, „betriebswirtschaftliche Leitung“, „Konfliktmanagement“, „Durchführung/Organisation von Angeboten der Familienbildung“ sowie „Einwerbung von Projektmitteln/Sponsoring“ (Beher/Walter 2012).

Da derartige Selbstbeurteilungen sehr subjektiv sind und hierdurch in ihrer Aussagekraft eingeschränkt sein können, wurden in einer zweiten Erhebung auch Fachberatungen (N=659) um eine Kompetenzeinschätzung gebeten. Die Gegenüberstellung zeigt: Fachberatungen stufen Kita-Leitungen bei einem Durchschnittswert von 2,8 schlechter ein, wobei die Differenzen bei den zuvor benannten Aufgaben, die über das Kerngeschäft hinausgehen, mit am größten sind (Leygraf 2013).

ments“. Erst an sechster und zehnter Stelle werden mit den Feldern „Zusammenarbeit mit den Eltern“ und „Kinder unter drei Jahren“ Qualifizierungsbedarfe zu Themengebieten aufgezeigt, die eher die fachlichen Grundlagen bzw. Sachaufgaben der pädagogischen Leitung betreffen. Dies mag auch mit darin begründet liegen, dass diese Themengebiete – wie etwa das Beispiel „Kinder unter drei Jahren“ zeigt – zu den Weiterbildungsangeboten zählen, die Leitungskräfte im Befragungszeitraum berufsbegleitend mit am häufigsten besucht haben.



Ergänzend wurden die Fachberatungen nach den größten Qualifizierungsbedarfen der Leitungskräfte in offener Form befragt. Hier zeigt der Blick auf die am häufigsten von den Fachberatungen benannten Kompetenzbereiche, dass sich die fünf Spitzenreiter auf klassische Managementaufgaben beziehen. Dabei verweist gut jede zweite Fachberatung auf den Bereich der „Personalentwicklung“ und jede dritte auf das Gebiet des „Konfliktmanage-

2.6 Fazit

Diese kurze Zwischenbilanz hat deutlich gemacht: Im Vergleich zu den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen, die nicht in Leitungsverantwortung stehen, ist der Anteil einschlägig Hochschulqualifizierter in Leitungspositionen relativ hoch. Bezogen auf die übrigen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und zur Grundschule ist der Professionalisierungsgrad aber immer noch sehr niedrig: So besaßen in den übrigen Jugendhilfeeinrichtungen im Dezember 2010 rund 55% der (überwiegend) Leitungstätigen einen fachlich einschlägigen Hochschulabschluss. Für die Leitung einer Grundschule ist dieser in aller Regel eine zwingende Voraussetzung.

Mit der Etablierung des neuen Studienangebots im Bereich der Früh- und Kindheitspädagogik ist das etablierte Feld der Hochschulausbildungen in Bewegung geraten. Bislang sind aber nur wenige Absolventinnen und Absolventen aus Studiengängen der Früh- und Kindheitspädagogik in das Feld eingemündet. Mit Blick auf die weitere Entwicklung sollte dieser Prozess auch dahingehend aufmerksam beobachtet werden, ob andere Felder jenseits der Kindertageseinrichtungen nicht attraktiver für diese Gruppe sind.

Vermutlich bleiben solche Maßnahmen der Akademisierung des Arbeitsfelds jedoch solange wirkungslos, wie in diesem wichtigen Bildungsbereich die Entlohnung nicht Schritt hält mit der Bezahlung in anderen Bildungsbereichen wie beispielsweise in der Schule.

Über die formalen Qualifikationen hinaus zeigt sich, dass die Leitungsqualifizierungen gleichermaßen attraktiv für Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen wie der Hochschulen sind. In der Weiterbildungspraxis zeigen sich bei diesen Angeboten große konzeptionelle und strukturelle Unterschiede. Angesichts dieser Heterogenität ist es umso wichtiger, dass die Leitungsqualifizierungen inhaltlich den aktuellen Herausforderungen gerecht und methodisch-didaktisch hochwertig ausgestaltet werden. Grundsätzlich wäre zu prüfen, ob hier eine Vereinheitlichung von Standards die Qualitätsentwicklung befördern würde (vgl. auch Teil A, Kap.1).

Literatur

- Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh
- Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 20. München
- Lill, Gerlinde (1995): Königin im eigenen Reich? Berufsrollenverständnis von Kindertagesstättenleiterinnen. Berlin
- Projektgruppe ÜFA (2013): Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012. Dortmund/Frankfurt am Main/Landau
- Theisen, Christiane/Bröring, Manfred (2014): Kindheitspädagogische Studiengänge. Ein neues Qualifikationsprofil auf dem Arbeitsmarkt aus der Perspektive (angehender) Fachkräfte. www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/Veranstaltungen/AWiFF_UFEFA_Panel_1.pdf (07.07.2014)
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1	Anteil der Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen mit einem fachlich einschlägigen Hochschulabschluss nach Ländern am 01.03.2013 (Anteile in Prozent)	100
Abbildung 2	Pädagogisch Tätige nach Art der Leitungsfreistellung sowie Altersgruppen am 01.03.2013 (Deutschland; Anteile in Prozent)	103
Tabelle 1	Tätige mit Leitungsaufgaben nach weiterem Arbeitsbereich am 01.03.2013 (Gebietseinheiten, Anteile in Prozent)	97
Tabelle 2	Pädagogisch Tätige nach Art der Leitungsfreistellung sowie Qualifikationsniveau am 01.03.2013 (Deutschland, Anzahl, Anteile in Prozent)	99
Tabelle 3	Tätige mit (einschlägigem) Hochschulabschluss in Kindertageseinrichtungen nach Art des Abschlusses und Gebietseinheit am 01.03.2013 (Anzahl, Anteile in Prozent)	101