

Leitung von Kindertageseinrichtungen

Grundlagen für die kompetenzorientierte
Weiterbildung



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Redaktion: Regine Schelle, Anke König
Lektorat: Susanne John
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: © Felix Krammer
Fotos Innenteil: © Felix Krammer
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-130-8

Leitung von Kindertageseinrichtungen

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Der vorliegende WiFF-Wegweiser Weiterbildung „Leitung von Kindertageseinrichtungen“ leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, kompetenzorientierte Weiterbildung für Kita-Leitungen klarer zu konturieren. Damit wird ein wichtiger Schritt in Richtung Qualität und Wirksamkeit berufsbegleitender Weiterbildung getan.

In den Blickpunkt fallen mit diesem WiFF-Wegweiser die Kompetenzen der Kita-Leiterinnen und Kita-Leiter. Leitungskräfte nehmen eine Schlüsselposition für die Qualitätsentwicklung im frühpädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssystem ein: Im Zusammenspiel mit den Trägern sind sie für Führung und Management der Kindertageseinrichtungen zuständig; sie tragen die Verantwortung für ihre pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie deren Fort- und Weiterbildung. Zudem haben Leitungskräfte einen wesentlichen Anteil daran, fachliche Innovationen im Einrichtungsalltag zu verankern und die Organisationsentwicklung im Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Trägerverantwortlichen, der Fachkräfte und der Eltern voranzutreiben.

Trotz dieser komplexen Aufgaben ist das Anforderungsprofil für die Leitungstätigkeit diffus. Ein allgemein akzeptiertes, länder- und trägerübergreifendes Verständnis von erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen ist bislang nicht vorhanden. Auch liegt nur wenig systematisches Wissen darüber vor, wie die Einrichtungsleitungen ihre Rolle verstehen, wie sie ihre Tätigkeit konkret ausfüllen, auf welche Probleme sie stoßen, über welche Kompetenzen sie tatsächlich verfügen und wo sie zusätzliche Weiterbildungsbedarfe haben. Insbesondere das Thema der Leitungsqualifizierung im Rahmen von Fort- und Weiterbildung ist bisher nicht ausreichend untersucht worden. Diese Gegebenheit wurde zum Anlass genommen, den vorliegenden WiFF-Wegweiser mit einer Expertengruppe aus Wissenschaft, Fachpolitik und Praxis auszuarbeiten.

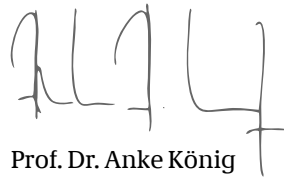
Der Wegweiser bündelt die zentralen Arbeitsergebnisse der Expertengruppe „Leitung in Kindertageseinrichtungen“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

Wir danken herzlich den Mitgliedern der Expertengruppe, die am vorliegenden Wegweiser Weiterbildung mitgewirkt haben: Veronika Bergmann, Prof. Dr. Nicole Böhmer, Dr. Beatrix Broda-Kaschube, Prof. Dr. Michael Brodowski, Pia Theresia Franke, Dr. Karin Garske, Prof. Dr. Ralf Haderlein, Dr. Gudrun Jakubeit, Karin Kaltenbach, Susanne M. Nagel-Prinz, Prof. Dr. Gabriele Nette, Prof. Dr. Peter Paulus, Veronika Reitschuster-Baur, Pia Schnadt, Susanne Skoluda-Feldes, Prof. Dr. Petra Strehmel, Eva Wichtl, Gabi Wiegel, Ingrid Wilk-Pilger und Michael Wünsche.

Insbesondere danken wir allen Autorinnen und Autoren, die mit dem jeweiligen Kapitel einen wichtigen Beitrag zur Entstehung des Wegweisers geleistet haben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und viele anregende Hinweise für die Praxis von Weiterbildung.

München, im Oktober 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'AK' followed by a stylized flourish.

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

	Einführung in den Wegweiser Weiterbildung	9
A	Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund	13
	1 Leitung von Kindertageseinrichtungen Petra Strehmel, Daniela Ulber (unter Mitarbeit von Tabea Durda)	18
	2 Empirische Befunde zu den Leitungstätigen in Kindertageseinrichtungen <i>Qualifikation – Qualifizierung – Kompetenzen</i> Karin Beher, Jens Lange	95
B	Kompetenzorientierte Weiterbildung	109
	1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	114
	2 Das Kompetenzprofil „Kita-Leitung“	123
C	Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung	183
	1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	188
	2 Kompetenzorientierte Methoden für die Weiterbildung von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen Rieke Hoffer, Michael Wünsche	194
	3 Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen Rieke Hoffer	233
D	Literatur- und Medienempfehlungen	249
	1 Grundlegende Literatur	254
	2 Literatur zu den Handlungsfeldern des Kompetenzprofils	257
	3 Filme	263
	4 Kommentierte Links	264
	Ausblick Regine Schelle	265
	Beteiligte Expertinnen und Experten	273

Einführung in den Wegweiser Weiterbildung

Fachkräfte brauchen qualifizierte Weiterbildung

Um die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit unterstützen und begleiten zu können, benötigen frühpädagogische Fachkräfte spezielle Kompetenzen. Für die Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf es neben einer fundierten Ausbildung einer kontinuierlichen, gezielten und anschlussfähigen Weiterbildung. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* versteht Weiterbildung als wichtiges Element der Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildung wird in diesem Kontext als Oberbegriff für alle Fort- und Weiterbildungsangebote verwendet. Die Ausbildung legt die Basis für die Entwicklung einer frühpädagogischen Handlungskompetenz, einer Professionalität, die mit Hilfe von Weiterbildungen erhalten und ausgebaut werden muss. Weiterbildungen, die dies erreichen wollen, knüpfen an der Ausbildung und Praxiserfahrungen an, müssen von hoher Qualität sein und die individuellen Kompetenzen der Fachkräfte in den Blick nehmen. Dies ist ein hoher Anspruch, der gegenwärtig kaum erfüllt werden kann.

Bislang gibt es keine einheitlichen Standards für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, daher sind sie hinsichtlich ihrer Qualität nicht vergleichbar. Die inhaltliche Ausgestaltung ist sehr unterschiedlich, da anbieterübergreifende verbindliche Vorgaben für Themen und ihre fachliche und didaktische Aufbereitung fehlen. Ein Grund dafür ist die Heterogenität der Weiterbildungslandschaft. Die zahlreichen Weiterbildungsanbieter der Wohlfahrtsverbände, freien und gewerblichen Träger bieten eine unübersichtliche und intransparente Vielfalt an Weiterbildungsmaßnahmen. Auch die zeitliche Dauer der Weiterbildungsveranstaltungen ist sehr unterschiedlich: Neben den überwie-

gend kurzzeitigen Weiterbildungsformaten (ein- bis dreitägig) gibt es – wenn auch weniger häufig – Angebote, die bis zu einer Woche oder auch über einen noch längeren Zeitraum berufsbegleitend durchgeführt werden (Beher/Walter 2010).

Diese Pluralität von Anbietern und Angeboten ist Ausdruck bildungspolitisch gewollter Strukturen. Im Unterschied zum Ausbildungssystem ist der Weiterbildungssektor nicht im Berufsbildungssystem verankert, und es gibt keine zentrale Steuerung auf Länderebene. Daher gibt es weder eine Garantie für die Qualität der Angebote noch für die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe – und damit die Chance auf einen beruflichen Aufstieg durch Weiterbildung. Der Wert von Weiterbildung wird für die Fachkräfte dadurch erheblich geschmälert.

Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* möchte mit ihrer Arbeit langfristige, kompetenzorientierte und anschlussfähige Weiterbildungen in der Frühpädagogik fördern, die Elemente einer Strategie des lebenslangen Lernens sind (König 2014).

Qualität durch kompetenzorientierte Weiterbildung

Die *Wegweiser Weiterbildung* geben mit Materialien, die gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik, Praxis sowie Aus- und Weiterbildung entwickelt wurden, Orientierung für die Gestaltung kompetenzorientierter Angebote. Durch die Teilnahme an kompetenzorientierten Weiterbildungen sollen die frühpädagogischen Fachkräfte ihre beruflichen Handlungskompetenzen reflektieren und erweitern. Kompetenzorientierte Weiterbildungen verknüpfen bildungs- und berufsbiografische Lebenswelten, indem die Erfahrungen der Teilnehmenden Ausgangspunkt für die Bildungs- und Lernprozesse sind. Ziel ist der Transfer der erworbenen bzw. weiterentwickelten Kompetenzen in die Praxis. Weiterbildungen führen nur dann zu mehr Handlungssicherheit und weiterentwickelten Kompetenzen, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (König 2014). Denn nur in der Praxis können die Impulse, die eine Fachkraft in der Weiterbildung erhält bzw. selbst entwickelt, in konkretes Handeln übersetzt werden.

In diesem Sinne sind die *Wegweiser Weiterbildung* „Wegbereiter“ für die Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Weiterbildung, da sie konkrete Anregungen zur Gestaltung von Weiterbildung geben und zur Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit der Weiterbildungslandschaft beitragen.

Potenziale der Wegweiser Weiterbildung

Weiterbildung gewinnt angesichts der Professionalisierungsprozesse in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung an Bedeutung. Diese Prozesse wirken sich nicht nur auf die Fachkräfte in den Kitas aus, sondern auch auf die *Weiterbildnerinnen und Weiterbildner* sowie *Weiterbildungsanbieter* (König 2014). An diese beiden Zielgruppen richten sich die *Wegweiser Weiterbildung* in erster Linie. Mit den themenspezifischen Kompetenzprofilen und exemplarischen Umsetzungen erhalten sie einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Angebote, der auch als Ausgangspunkt für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten genutzt werden kann. Zusätzlich können sie das Kompetenzprofil als Qualitätsentwicklungsinstrument zur Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen Angebote und Konzeptionen nutzen.

Trägern von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen und den potenziellen *Teilnehmenden* von Weiterbildungen liefern die *Wegweiser* einen Maßstab, um die Qualität von Angeboten besser beurteilen zu können. Sie können zudem einen Überblick darüber gewinnen, zu welchen erforderlichen Kompetenzen Weiterbildungsbedarf besteht.

Des Weiteren bilden die in den *Wegweisern* formulierten Anforderungen eine Grundlage für die *Fachöffentlichkeit* und *Fachpolitik*, auf der fachpolitische Forderungen formuliert werden können.

Die *Wegweiser* ermöglichen darüber hinaus eine fachliche Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Themen und sind daher auch für *Lehrende* und *Auszubildende* bzw. *Studierende* hilfreich. *Leitungskräfte* und das *pädagogische Personal in den Einrichtungen* können anhand der *Wegweiser* ihre eigene Arbeit reflektieren und erhalten Anregungen für ihre fachliche Weiterentwicklung.

Tatsächlich werden die WiFF-Materialien hauptsächlich von Lehrenden in der Aus- und Weiterbildung sowie von Fachberatungen gelesen, wie eine Befragung zur Nutzung der *Wegweiser Weiterbildung* ergab. Sie nutzen die *Wegweiser*, um sich über

aktuelle frühpädagogische Themen zu informieren und eigene Weiterbildungen zu konzipieren. Aber auch Leitungskräfte und pädagogische Fachkräfte nutzen die *WiFF-Wegweiser* zur Information und Überprüfung der eigenen Konzepte in ihren Einrichtungen (WiFF 2013).

Aufbau

Der Aufbau der *Wegweiser Weiterbildung* gründet auf Qualitätsansprüchen an frühpädagogische Weiterbildungen: Sie sollen wissenschaftlich fundiert sein, kompetenzorientiert geplant und durchgeführt werden sowie den Theorie-Praxis-Transfer befördern. Dies setzt voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner den Stand der Fachliteratur kennen und ihre Angebote auf der Grundlage aktueller Veröffentlichungen und kompetenzorientierter Methoden konzipieren.

Die *Wegweiser Weiterbildung* bestehen aus vier Teilen, an deren Erarbeitung verschiedene Autorinnen und Autoren beteiligt waren: die Mitglieder der Expertengruppe, externe Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung sowie WiFF-Referentinnen.

Die *Wegweiser Weiterbildung* beinhalten folgende Teile:

- Teil A: Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Überblick zur Thematik;
- Teil B: Einführung in die Kompetenzorientierung einschließlich eines Kompetenzprofils;
- Teil C: Qualität und Praxis kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote;
- Teil D: Empfehlungen für Literatur, Medien und weiterführende Links für Weiterbildungsanbieter.

Der fachwissenschaftliche Teil A gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Debatte und über die Fachdiskussion. Dieser Teil ist die Grundlage für das Kompetenzprofil und für die exemplarischen Umsetzungen in Teil C.

Teil B begründet zunächst die Bedeutung der Kompetenzorientierung für die frühpädagogische Weiterbildung. In einem *Kompetenzprofil*, das Expertinnen und Experten in einem diskursiven Prozess entwickelt haben, wird beschrieben, was Fachkräfte „können müssen“, um konkrete *Handlungsanforderungen* im pädagogischen Alltag zu bewältigen.

Teil C gibt konkrete Hinweise zur Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Das Unterkapitel 1 thematisiert Qualitätsaufgaben

der Weiterbildungsanbieter und die Handlungsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Vor diesem Hintergrund formuliert das Unterkapitel 2, wie das Kompetenzprofil genutzt werden kann, um eine konkrete Weiterbildungseinheit zu planen.

Teil D enthält Literatur- und Medienempfehlungen der Expertengruppe zum jeweiligen Qualifizierungsbereich sowie weiterführende kommentierte Links.

Literatur

Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München

König, Anke (2014): Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Wegweiser, Band 7, S. 177–181

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2013): WiFF-Befragung zur Nutzung der Wegweiser Weiterbildung. Unveröffentlichte Auswertung. München

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 Führungskräfte 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.

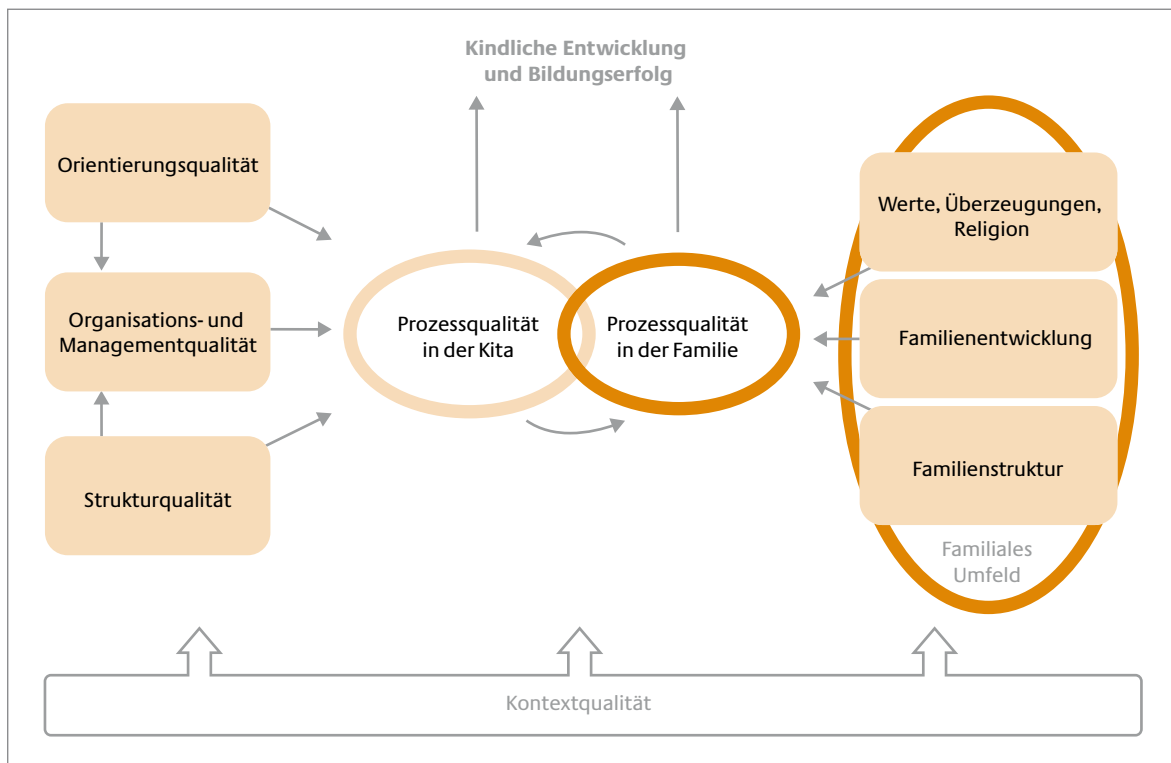
1.2.2 Organisations- und Managementqualität im Kontext der pädagogischen Arbeit

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

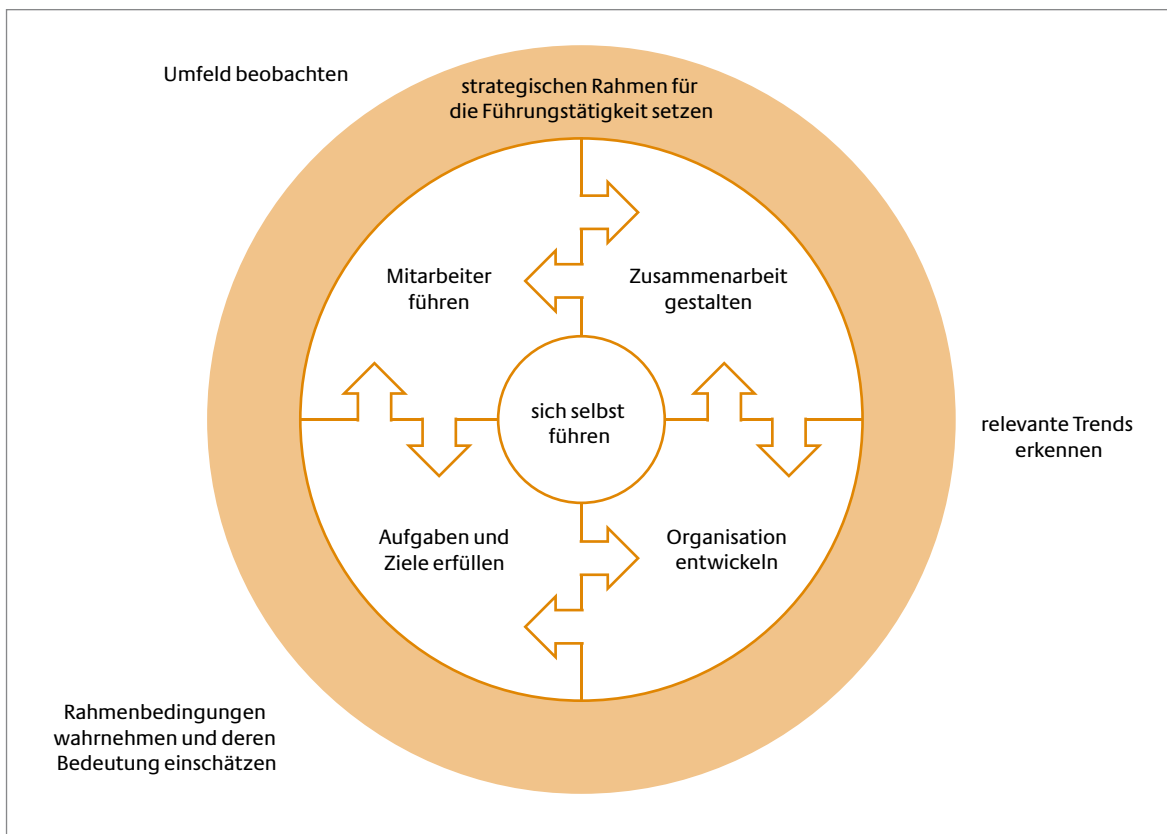
- Selbstführung (sich selbst führen),
- Wahrnehmung von Rahmenbedingungen, Veränderungen im Umfeld und relevanten Trends (einschließlich der Einschätzung der Bedeutung für die eigene Einrichtung) und
- strategisches Management (einen strategischen Rahmen für die eigene Führungstätigkeit setzen).

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 Leitungs- bzw. 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 Aufgabefelder, 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 Einrichtungsidealität				
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 (Behr 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).

- 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.



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;

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

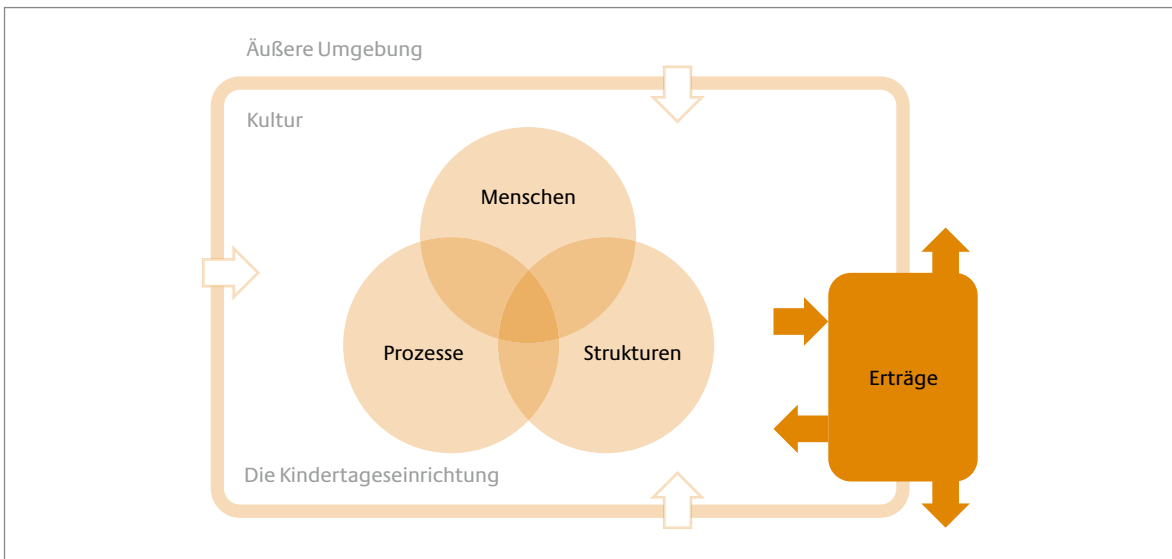


Quelle: Kaltenbach 2008, S. 68

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).

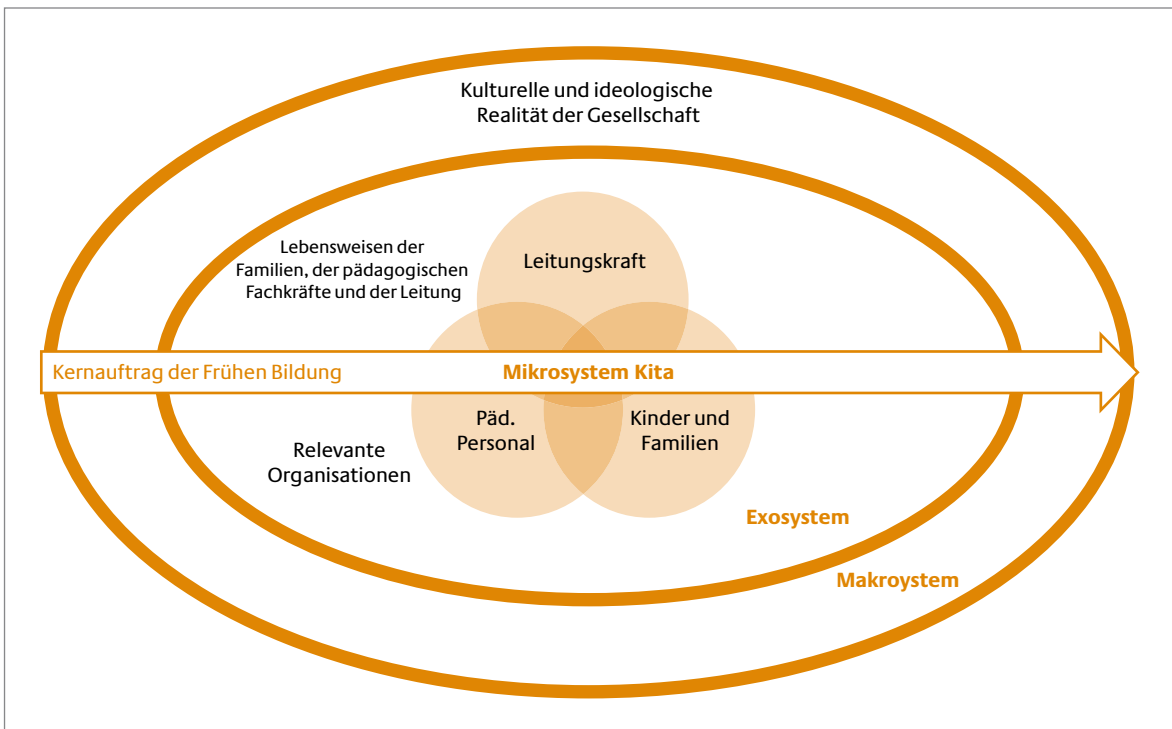
In diesem Modell werden Menschen, Prozesse und Strukturen im Kontext der Einrichtung und ihrer Organisationskultur beschrieben, die von der Leitung zu gestalten sind. Durch die Menschen, Prozesse und Strukturen wird die innere Kultur der Kindertageseinrichtung geprägt, gleichzeitig ist die Einrichtung 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).

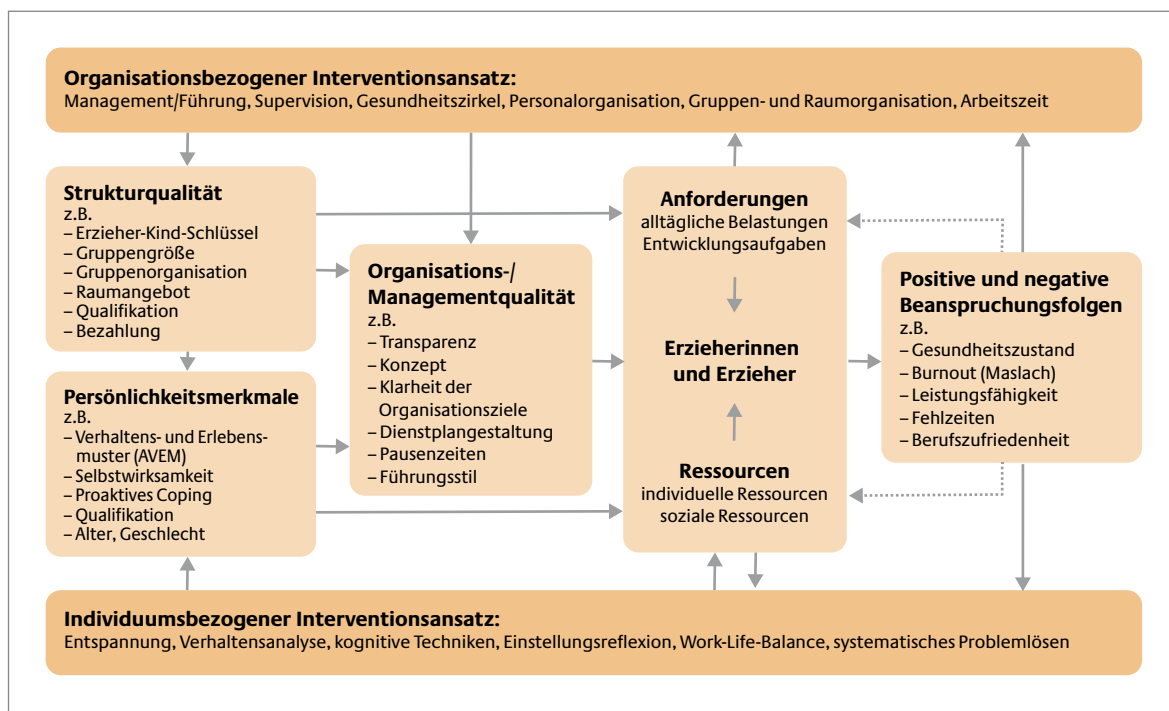
Nach diesem Modell bringen Kinder und Familien, das Personal der Kindertageseinrichtung sowie die Leitung ihre jeweiligen Lebensweisen („life cultures“) in die Prozesse der Kindertageseinrichtung ein. Darüber hinaus beeinflussen weitere Interessengruppen und die Gesamtgesellschaft das Geschehen in der 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 „Merkmalen 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 Handlungsroutrinen, 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 Führungskräfte solche Visionen entwickeln und welche Rolle die Träger dabei spielen, wird ebenfalls kaum thematisiert.



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-

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 Führungskräfte, 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.

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-

dule 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 Führungskräften 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

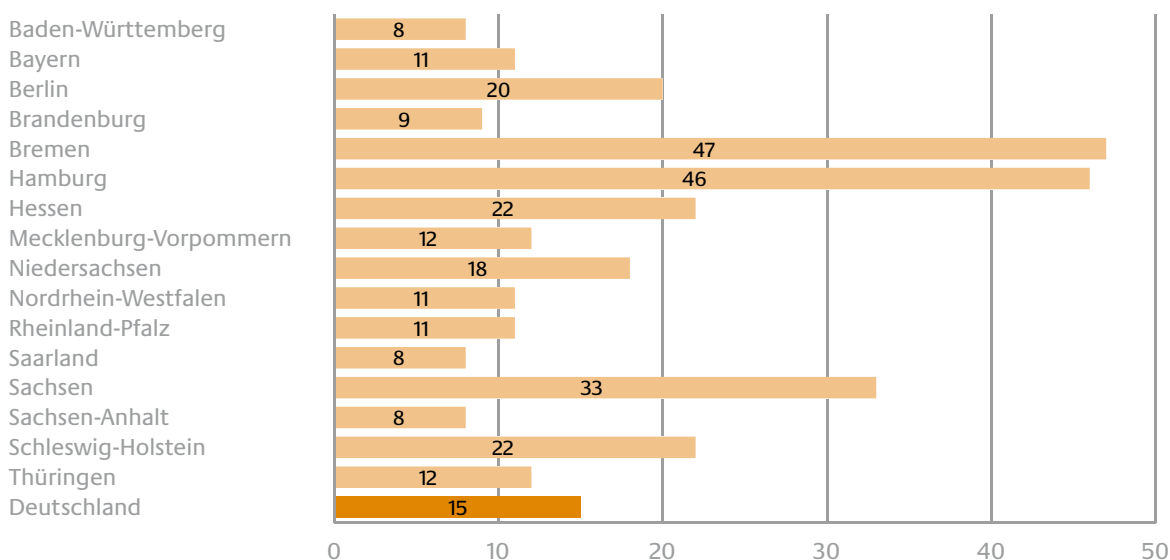
Quelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2013; eigene Berechnungen

*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).

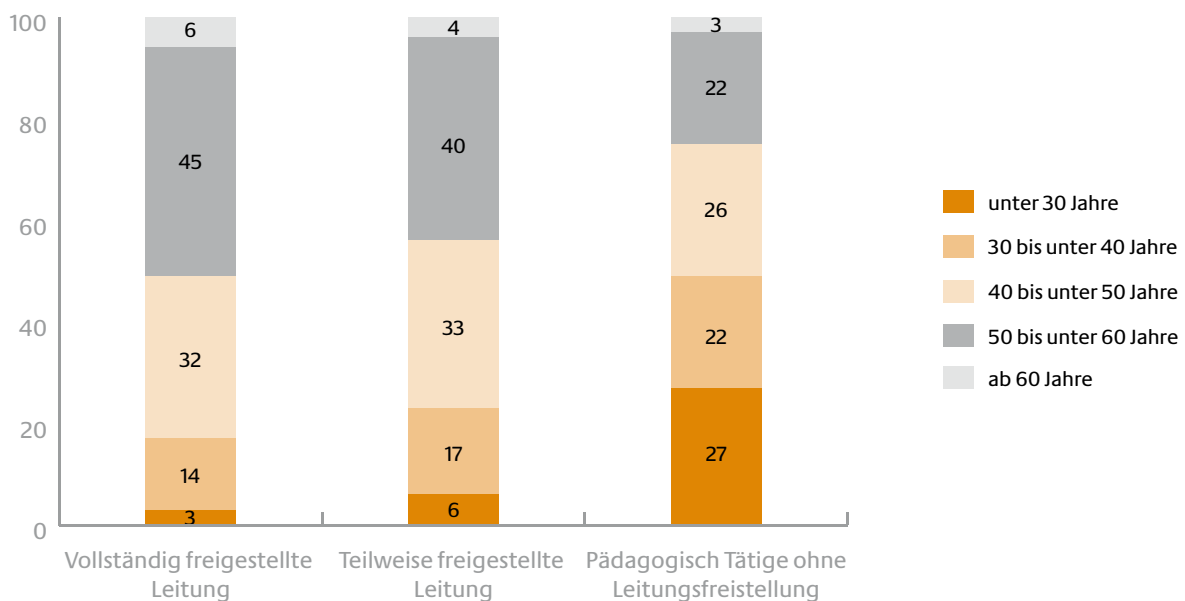
2.4 Der Stellenwert von Berufserfahrung und Weiterbildung für die Leitungstätigen

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



B | Kompetenzorientierte Weiterbildung

B

Inhalt

1	Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte	114
1.1	Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung	114
1.2	Die Kompetenzprofile der WiFF	117
1.3	Aufbau der Kompetenzprofile	118
1.4	Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	120
2	Das Kompetenzprofil „Kita-Leitung“	123
2.1	Die Handhabung des Kompetenzprofils	123
2.2	Vorbemerkung der Expertengruppe <i>Susanne Skoluda-Feldes</i>	124
2.3	Die Handlungsanforderungen im Überblick	128

B

Kompetenzorientierte Weiterbildung

Die Kompetenzprofile sind ein Kernstück der *Wegweiser Weiterbildung*, die für die jeweiligen Qualifizierungsbereiche gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft, der Fachpolitik sowie der Aus- und Weiterbildung in Expertengruppen entwickelt wurden. Der Referenzrahmen des Kompetenzprofils orientiert sich an aktuellen berufspolitischen Vorgaben auf europäischer Ebene und Bundesebene, namentlich dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und dessen nationaler Umsetzung im *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR).

In Teil B wird zunächst dargelegt, warum WiFF Impulse für die Kompetenzorientierung setzen möchte. Zudem werden der Aufbau sowie die Funktion der WiFF-Kompetenzprofile erläutert. Nach einer Einführung in die Handhabung des Kompetenzprofils und einer Vorbemerkung der Expertengruppe folgt das Kompetenzprofil „Kita-Leitung“.

1 Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

1.1 Das Kompetenzparadigma in der Aus- und Weiterbildung

Der Kompetenzbegriff hat in der Bildungslandschaft in den letzten Jahren eine neue Schubkraft entfaltet. Dazu gaben insbesondere bildungspolitische Entwicklungen wie das Bologna-Abkommen an den Hochschulen oder die PISA-Studie im Schulbereich den Anstoß. Auch die Aus- und Weiterbildung befindet sich derzeit auf dem Weg zu kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten. Akzente hierfür werden insbesondere durch den *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* bzw. auf nationaler Ebene durch den *Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)* gesetzt, die zu einer Neuausrichtung der Bildungsbereiche herausfordern. Im Folgenden soll ein Einblick in diese Bewegungen gegeben werden.

EQR und DQR

Die europäische Berufsbildungspolitik hat mit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 ein Programm verabschiedet, das vorsieht, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Scherb 2012). Das Programm wurde mit der Strategie „Europa 2020“ verlängert. Als deren Ziele werden „die Hebung der Berufsbeteiligung in den europäischen Ländern, die Stärkung der beruflichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Wertigkeit und Verwertbarkeit sowie die Durchlässigkeit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme“ beschrieben (Deißinger 2009, S. 94).

Als wichtige Richtlinie für die Umsetzung dieser Strategie gilt der *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)*, der in Maastricht 2004 angestoßen sowie 2008 von Europäischem Parlament und Rat angenommen wurde. Der EQR ist ein Referenzrahmen,

der erstmals Abschlüsse der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung europaweit in einem System vereint und damit vergleichbar macht. Schulische Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung werden unter dieser Idee als offene Systeme betrachtet. Diese Sichtweise steht konträr zur deutschen Tradition, nach der die Bildungssektoren nicht nur klar voneinander abgegrenzt sind, sondern sich auch in ihren jeweiligen Lernkulturen deutlich unterscheiden. Die Einmündung von einem in den nächsten Sektor ist abhängig vom jeweiligen Bildungsabschluss und folgt einer gestuften Bildungslogik. Mit der Einführung des EQR werden diese Traditionen hinterfragt. Der Aufbau des EQR ist deutlich an die Bildungs- und Berufsbildungssysteme der anglo-amerikanischen Länder angelehnt (ebd., S. 96). Mit dem Qualifikationsrahmen sollen sowohl formale, als auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen abgebildet werden. Er besteht aus acht Niveaustufen und drei Kategorien, in denen durch Deskriptoren Kategorien festgelegt werden, die charakteristische Kompetenzen (*knowledge, skills, competences*) beschreiben. Statt der klassischen Bildungsabschlüsse stehen hier allgemeine Handlungskompetenzen im Vordergrund (ebd., S. 95). Die europäischen Staaten haben sich verpflichtet, auf der Basis des EQR nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (The European Center for the Development of Vocational Training 2010, S. 21). Die Umsetzung in nationale Qualifikationsrahmen erfolgt im Gegensatz zum Bologna-Prozess relativ offen und führte zu sehr unterschiedlichen Rahmen in den verschiedenen europäischen Ländern (Friederich 2013, S. 86 ff.). Mit der Entwicklung des *Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)* wurde eine intensive Debatte ausgelöst, die bis heute nicht an Dynamik verloren hat (Berth/Diller/Nürnberg/Rauschenbach 2013).

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* hat das Ziel, Kompetenzen bildungsbereichübergreifend zu beschreiben und vergleichbar zu machen und wurde vom *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR 2011) entwickelt. Im Gegensatz zum EQR werden bislang keine non-formalen und informellen Kompetenzen berücksichtigt, eine Weiterentwicklung des DQR in diese Richtung ist jedoch vorgesehen. Insbesondere die Zuordnung von Bildungs- und Berufsabschlüssen zu den verschiedenen Kompetenzniveaus sorgt seit der Vorstellung des DQR zum Teil für heftige Kontroversen. Die Zuordnung des Abiturs zu einer Niveaustufe wurde zunächst zurückgestellt (Rauschenbach 2013). Im Januar 2012 einigten sich Spitzenvertreterinnen und -vertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern auf einen Kompromiss bei den Zuordnungen der beruflichen Bildung sowie der Abschlüsse auf Hochschulebene in die Niveaustufen des DQR (Pressemitteilung des BMBF vom 31.01.2012). Für frühpädagogische Fachkräfte bedeutet dies: Auf Stufe 6 finden sich sowohl die Abschlüsse der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik als auch die Bachelor-Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen kindheits- bzw. frühpädagogischer Studiengänge; die Qualifikation der Sozialassistentinnen und -assistenten bzw. Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger ist Stufe 4 zugeordnet. Im Mai 2013 wurde mit der Unterzeichnung des gemeinsamen Beschlusses zum DQR durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) eine Grundlage zur Einführung des Deutschen Qualitätsrahmens geschaffen.

Die im EQR geforderte Ausrichtung des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems auf „Kompetenzen“ impliziert einen veränderten Blick auf die Lernkultur in der Aus- und Weiterbildung, was im Folgenden näher erläutert wird.

Kompetenzorientierung

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff ist geprägt durch unterschiedliche Phasen der Akzeptanz

in der deutschen Bildungslandschaft (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XVIII). In der Erziehungswissenschaft wurde der Begriff insbesondere durch Heinrich Roth in den 1970er-Jahren etabliert. Im Rahmen der Kompetenzdiskussion gab er den wichtigen Anstoß, das Verständnis von Kompetenz über entsprechende Modelle zu konkretisieren. In den letzten Jahren haben sich verschiedene *Kompetenzmodelle* durchgesetzt, die sich grob in sogenannte Struktur-, Prozess- und Stufenmodelle unterscheiden lassen. Ein einheitliches Modell zur Kompetenzerfassung liegt nicht vor und ist derzeit auch nicht denkbar (ebd., S. XVII). Denn Kompetenzmodelle unterscheiden sich in Abhängigkeit von bestimmten Handlungsdimensionen, die erfasst werden sollen. Grundsätzlich wird anhand der unterschiedlichen Kompetenzmodelle versucht, den Prozess der Handlungsfähigkeit zu erfassen und zu markieren, welche Kompetenzfacetten hier hauptsächlich zusammenwirken. Generell kann davon gesprochen werden, dass unter Kompetenz „die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ verstanden wird (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Der Kompetenzbegriff ist damit kontextspezifisch ausgerichtet, trägt aber den Anspruch auf Verallgemeinerung in sich und weist mit der Dimension, Individuen zu selbstorganisiertem Handeln zu befähigen, eine Nähe zu einem aufklärerischen Bildungsverständnis auf. Hinter der Systematik von EQR und DQR steht die Annahme, dass Bildungsprozesse auf konkrete Handlungssituationen in der Praxis vorbereiten sollen. Das bedeutet, dass ein Qualifizierungsangebot, das auf die Bewältigung einer bestimmten Situation ausgerichtet ist, alle notwendigen *Teilkompetenzen (Kompetenzfacetten)* berücksichtigen muss.

Der DQR unterscheidet zwischen „Wissen“, „Fertigkeiten“ sowie „Sozial- und Selbstkompetenz“. Stellt man die Handlungsfähigkeit – und damit das (professionelle) Handeln einer Person – in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse, hat das weitreichende didaktische Konsequenzen. Aufgrund der veränderten Zielsetzung wird von Bildungsinstitutionen entsprechend erwartet, Bildungsprozesse zukünftig so zu gestalten, dass Lerngelegenheiten so angelegt sind, dass *Handlungsanforderungen* im

Mittelpunkt der Lernsituation stehen. Hierbei gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzfacetten im Blick zu behalten und entsprechende Lerngelegenheiten dafür zu nutzen. Die „kompetenzorientierte“ Aus- und Weiterbildung hat daher große Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildungsformate, die aufgefördert sind, Lern- und Arbeitswelt stärker zu verschränken.

In der Berufsbildung wurde bereits in den 1960er-Jahren angenommen, dass das vermittelte Wissen für die Bewältigung von Aufgaben durch die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nicht ausreicht, da der technische Wandel ein stetiges Dazulernen erfordert (Edelmann/Tippelt 2007, S. 130). Es entstand eine breite Diskussion um die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“, die es ermöglichen (sollen), auch unbekannte Herausforderungen zu meistern und Wissen individuell auf neue Situationen zu übertragen. Individuen sollten über „adäquate Selbststeuerungs-, Koordinations- und Kommunikationsfähigkeiten (...) verfügen“ (ebd., S. 132), die es ihnen ermöglichen, selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten (Schüßler 2007, S. 51). Gerhard Mertens legte dazu in den 1970er-Jahren ein erstes Konzept vor, das als Grundlage für ein Verständnis von Qualifikationen diene, „das über enge, an unmittelbare Anforderungen beruflicher Tätigkeiten gebundene Kenntnisse und Fähigkeiten hinausreichte“ (Mertens zitiert in Edelmann/Tippelt 2007, S. 131). Die wachsende Bedeutung von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ist demnach Ergebnis „beschleunigter Innovationsdynamiken (...), die in beruflichen und privaten Lebensbereichen zu immer komplexeren Anforderungen führen“ (ebd., S. 132). Damit wurde in der Berufsbildung schon früh der Weg eingeschlagen, nicht nur auf formale Bildungsziele abzuheben, sondern in Aus- und Weiterbildungsprozessen auch sogenannte „life skills“ bzw. inhaltsübergreifende Kompetenzen zu fördern. Kompetenzorientiert aus- bzw. weiterzubilden bedeutet zunächst, die Verschiedenheit der Lernenden anzuerkennen und die Lehrprozesse entsprechend teilnehmerrorientiert auszurichten. Weiterhin sind die konkret

relevanten Handlungsanforderungen der Teilnehmenden zu identifizieren, um auf der Basis dieser Handlungsanforderungen die Lehr-Lernprozesse „passgenau“ zu gestalten. Die Berücksichtigung und Bearbeitung aller Kompetenzbereiche ist Ziel einer kompetenzorientierten Methodik und Didaktik.

Kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik

In den letzten Jahren zeigen sich sogenannte Innovationsdynamiken auch im frühpädagogischen Arbeitsfeld. Diese wurden insbesondere durch den sozialen Wandel motiviert und führten zu tiefgreifenden strukturellen Reformbewegungen in diesem Bereich wie z.B. dem Recht auf einen Krippen- und Kindergartenplatz, Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder oder auch der Sprachstandserfassung und Ansprüchen in Richtung inklusiver Bildung u.v.a. Diese Innovationsdynamiken führten nicht nur zu einem Bedeutungswandel frühkindlicher Institutionen im Gesellschaftssystem, sondern stellen auch die pädagogischen Fachkräfte vor neue Herausforderungen im Berufsalltag. Aufgabe der Aus- und Weiterbildung ist es, die Fachkräfte auf die immer komplexer werdenden Anforderungen in der Praxis vorzubereiten.

Kompetenzorientierung kann dazu beitragen, Weiterbildungen auf konkrete, alltägliche Handlungsanforderungen auszurichten und auf diese Weise die Fachkräfte in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen und diese zu erweitern. In erster Linie sind professionelle Handlungskompetenzen zu stärken, d.h. Fachkräfte zu befähigen, ihre Routinen und den pädagogischen Alltag vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens zu reflektieren.

1.2 Die Kompetenzprofile der WiFF

Die *Kompetenzprofile* sind als *Qualitätsentwicklungsinstrumente* für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zu verstehen. Das Kompetenzprofil der *Wegweiser Weiterbildung* repräsentiert nicht das volle Repertoire einer pädagogischen Fachkraft zu einem bestimmten Schwerpunktbereich, sondern dient vielmehr dazu, passgenaue Weiterbildungen in Anlehnung an spezifische Handlungsanforderungen zu konzipieren. Weiterbildungsanbieter erhalten damit über die konkrete Bestimmung von Lerninhalten hinaus einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten. Kompetenzprofile sind eine Voraussetzung für den Weg zu einer outcome-orientierten Gestaltung von Weiterbildung (Arnold 2012). In der Veranstaltung erhalten die Teilnehmenden Lerngelegenheiten, die auf unterschiedliche Teilkomponenten (Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) zielen und damit die Weiterentwicklung der Handlungskompetenz unterstützen. Anhand des Kompetenzprofils können die Kompetenzen mit Blick auf die unterschiedlichen Handlungsanforderungen schrittweise in den Weiterbildungen bearbeitet werden. Die *Kompetenzprofile* sind „idealtypische“ Konstrukte und „markieren die Ziellinie, auf die sich Lernende mit ihrer Kompetenzentwicklung hinbewegen.“ (Arnold 2012, S. 47) Diejenigen, die an einer Weiterbildung interessiert sind, erhalten einen Überblick über die Kompetenzen in einem Themenfeld, der es ihnen erlaubt, gezielt zu entscheiden, zu welchen Aspekten sie vordringlich Weiterbildung in Anspruch nehmen wollen.

Kompetenzprofile der WiFF unterstützen die Modularisierung von Weiterbildung

Um Kompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln, reicht die Teilnahme an einer einzelnen Veranstaltung nicht aus. Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess, der nicht nur in non-formalen sondern auch in informellen Kontexten stattfindet. Kompetenzen erweitern sich in konkreten

Handlungssituationen, wenn bisherige Erfahrungen sich mit neuen Perspektiven, die durch die Weiterbildungen eröffnet werden, verschränken. Für die Konzeption einer kompetenzorientierten Weiterbildung sind die Kompetenzprofile der WiFF aufgrund ihrer *differenzierten* und *präzisen Formulierung* besonders geeignet, um die einzelnen Kompetenzfacetten im Rahmen von unterschiedlichen Handlungsanforderungen detailliert zu beleuchten. Diese Form der Ausdifferenzierung erleichtert die gezielte Planung von Weiterbildungsprogrammen, weil die Kompetenzprofile der WiFF einen Überblick über das breite Spektrum wichtiger Kompetenzen für einen bestimmten Qualifizierungsbereich geben. Daher lädt das Kompetenzprofil dazu ein, modularisierte Weiterbildungen aufzubauen, die zentrale Handlungsanforderungen in Teilmodulen vermitteln. Die Kompetenzprofile der WiFF zeigen, wie angestrebte Lernergebnisse als Kompetenzen formuliert werden können. Damit bieten sie eine Grundlage für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten, die aufeinander aufbauen, um zur Entwicklung von übergreifenden Curricula beizutragen. Modular aufgebaute Weiterbildungsbausteine befördern lebenslanges Lernen und können zu einer langfristigen beruflichen Entwicklung beitragen. Wenn die Module durch die Vergabe von Credit Points insgesamt zu einer stufenweisen Höherqualifizierung beitragen, wäre das Ziel „Aufstieg durch Bildung“ erreicht. Auch wenn die formale Eingliederung von Weiterbildungsangeboten im DQR noch nicht greifbar ist, stellt die Kompetenzorientierung von Weiterbildung einen ersten Schritt hin zu einem gestuften Weiterbildungssystem dar. In einem solchen System mit modularen Weiterbildungsbausteinen liegt auch die Chance, Entwicklungspfade transparent zu machen und Anrechnungsmöglichkeiten zu integrieren (von Hippel/Grimm 2010).

Abweichungen von der DQR-Systematik

Das Ziel von WiFF ist es, Kompetenzen möglichst auf konkrete Situationen bezogen zu bestimmen. WiFF nutzt daher in den Kompetenzprofilen einschlägige Fachsprache, um frühpädagogische Situationen präzise beschreiben zu können. Damit heben sich

die WiFF-Kompetenzprofile von den standardisierten und abstrakten Formulierungen des Deutschen Qualifikationsrahmens ab. Eine weitere Abweichung stellt die Nichtzuordnung zu einer DQR-Niveaustufe dar. Es wird davon ausgegangen, dass die Zielgruppe der Weiterbildungen, die auf der Basis der WiFF Kompetenzprofile konzipiert sind, Erzieherinnen und Erzieher sind, die nach DQR-Maßstäben dem Kompetenzniveau 6 zugeordnet werden. Daher orientieren sich die Formulierungen der Kompetenzprofile am Ausbildungsniveau von Erzieherinnen und Erziehern. Gleichwohl können die Profile auch für frühpädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen nutzbar sein. So bieten ausgewählte Teile der Kompetenzprofile Anknüpfungspunkte zur Höherqualifizierung für verschiedene frühpädagogische Berufsgruppen.

Anschlussfähigkeit durch WiFF Kompetenzprofile

Die konkrete Beschreibung von Lernergebnissen und die kompetenzorientierte Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten ist in formaler Hinsicht die Basis, um Kompetenzen aus einer Weiterbildung auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können. Die Weiterbildungs-Curricula müssen folglich so konzipiert sein, dass sie anschlussfähig sind zu anderen Qualifizierungen. Eine weitere Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit sind kompetenzbasierte Prüfungsverfahren. Wenn eine Niveaustufe für eine Weiterbildung festgelegt und möglicherweise Credit Points erworben wurden, kann die Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens ein Baustein zur Höherqualifizierung und für den beruflichen Aufstieg sein.

1.3 Aufbau der Kompetenzprofile

Das Kompetenzmodell, das als Referenz für die WiFF-Kompetenzprofile genutzt wird, ist der DQR. Neben seiner politischen Bedeutung ist er mit seiner analytischen Unterscheidung von vier Dimensionen auch gut geeignet, themenspezifische Kompetenzprofile zu entwickeln (vgl. Tab. 1). Diese Ausdifferenzierung weist nicht nur deutliche Ähnlichkeiten mit anderen Kompetenzklassifizierungen (Edelmann/Tippelt 2007, S. 133; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XV f.) auf, sondern sie findet sich auch als Ausbildungsziel in den Studiengängen für frühpädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011).

Kompetenz definiert sich nach dem DQR als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

Tabelle 1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011

Fachkompetenz/Wissen und Fertigkeiten

Unter der Rubrik „Wissen“ (vgl. Abb. 1) werden im DQR zentrale, für die Bewältigung der jeweiligen Anforderung erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände aufgeführt. Im Vergleich dazu zeichnen sich „Fertigkeiten“ durch einen deutlich stärkeren Handlungsbezug aus, d. h. hier wird beschrieben, welche Handlungen die Fachkraft beherrschen sollte (z. B. „führt Gespräche mit Eltern“). Laut DQR gehören dazu instrumentale und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit. Für den Bereich der Pädagogik ist diese eher technische Charakterisierung zu ergänzen um die Fertigkeit, kreativ Probleme zu lösen sowie Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Edelmann/ Tippelt 2007, S. 133).

Sozialkompetenz

Laut DQR sind zur „Sozialkompetenz“ Team- bzw. Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation zu zählen. Nach Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (2007) wären hier sowohl sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung zu ergänzen als auch Empathie und die Übernahme sozialer Verantwortung im Sinne von Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten. Die Grenze zwischen „Fertigkeiten“ und „Sozialkompetenz“ ist oft fließend: So sind beispielsweise alle Fertigkeiten, die mit Kommunikation und Interaktion zusammenhängen, eng mit den „Sozialkompetenzen“ Wertschätzung und prosozialem Verhalten verbunden.

Selbstkompetenz¹

„Selbstkompetenz“ als zweite Komponente von *Personaler Kompetenz* bezieht sich laut DQR auf Eigenständigkeit bzw. Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Damit ist in Kurzfassung das abgedeckt, was Doris Edelmann und Rudolf Tippelt (ebd.) als „Personale Kompetenz“ bezeichnen. In diesen Bereich fallen zudem die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität sowie die Fähigkeit zur Strukturierung und der Umgang mit Normen und Werten. Diese Form von Reflexionswissen ist für die pädagogische Arbeit von besonderer Bedeutung: Reflexionswissen „entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was im Alltag selbstverständlich erscheint und gut funktioniert (oder auch nicht), bewusst und explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S. 29 f.).

¹ In der im März 2011 verabschiedeten Version des DQR wird der im Entwurf von 2009 verwendete Begriff „Selbstkompetenz“ ersetzt durch „Selbstständigkeit“. Im WIFF-Kompetenzprofil wird an der Formulierung „Selbstkompetenz“ festgehalten, weil dieser nicht alltagssprachlich geprägte Begriff besser geeignet ist, die Besonderheit der Reflexion des eigenen Tuns sowie der eigenen Orientierungen und Deutungsmuster zu kennzeichnen, die einen Kern dieses Kompetenzelements ausmachen. Mit „Selbstständigkeit“ wird demgegenüber eher die Durchführung von Handlungen ohne Unterstützung durch Dritte assoziiert.

Zum Stellenwert der Handlungsanforderungen

Die Struktur des DQR wurde in den WiFF-Kompetenzprofilen um die Beschreibung von „Handlungsanforderungen“ ergänzt. Handlungsanforderungen sind typische, regelmäßig wiederkehrende Situationen aus dem Berufsalltag der frühpädagogischen Fachkräfte im jeweiligen Qualifizierungsbereich, die eine Fachkraft bewältigen muss. Die auf Handlungsanforderungen bezogene Benennung von *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ergibt eine erheblich präzisere Bestimmung der unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen, als dies in den verschiedenen Qualifikationsrahmen möglich ist, die für den frühpädagogischen Bereich entwickelt wurden (Pasternack/Schulze 2010). Wenn für einen Qualifizierungsbereich jeweils gut 20 Handlungsanforderungen formuliert werden, ist nicht davon auszugehen, dass eine einzelne Weiterbildung alle diese Anforderungen aufgreifen kann. In einer Veranstaltung kann sicherlich immer nur eine begrenzte Auswahl an Handlungsanforderungen als Schwerpunkt ausgewählt werden, für die der Kompetenzerwerb – dem Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte entsprechend – angebahnt bzw. erweitert werden soll.

1.4 Anforderungen an die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Frühpädagogische Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert zu gestalten, wird in Deutschland erst in Ansätzen umgesetzt. Wenn der Paradigmenwechsel von der Ebene der Fachpolitik aus auch die Praxis von Weiterbildung erreichen und verändern soll, müssen Ansätze (beispielsweise zur didaktischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse) entwickelt, erprobt und verbreitet werden, mit denen dieser Anspruch in der Konzeption und Durchführung von Angeboten umgesetzt werden kann. Eine kompetenzorientierte Weiterbildung setzt voraus, dass die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden ansetzen und darauf aufbauend die Veranstaltung konzipieren und durchführen. Die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden steht im Weiterbildungsverlauf im Fokus. Derzeit fehlt es noch an adaptiven Verfahren, um die Kompetenzen bzw. die Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Veranstaltung auf praktische Weise einzuschätzen. Erste Ansätze liefern hier Projekte des AWiFF-Förderbereichs des BMBF. Diese erprobten „Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren für die frühpädagogische Aus- und Weiterbildung“ an der Evangelischen Hochschule Freiburg und der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Kompetenzen systematisch zu erfassen und zu bestätigen, ist letztlich eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kompetenzorientierung zur Verbesserung der Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen kann. Auf der inhaltlichen Ebene sollen die WiFF-Kompetenzprofile Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie die Vertreterinnen und Vertreter der Aus- und Weiterbildung dazu anregen, Curricula und anrechenbare Module zu entwickeln, um die Anschlussfähigkeit zwischen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Es gibt bereits einzelne Initiativen, die sich genau dieser Aufgabe angenommen haben (z.B. die *Zertifizierungsinitia-*

tive Südbaden, ZFS). Die Kompetenzprofile können die fachliche und inhaltliche Grundlage für solche Initiativen bieten und damit zu deren Verbreitung beitragen. Die Orientierung an den Kompetenzen der Teilnehmenden setzt eine ressourcenorientierte, wertschätzende und von Selbstreflexion getragene Grundhaltung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gegenüber den Teilnehmenden voraus. Mit der Orientierung an den Kompetenzprofilen rückt der Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Mittelpunkt, da die zu erwerbenden Kompetenzen handlungspraktisch formuliert sind. Damit sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert, ihre Methodik und Formate zielgruppenorientiert und konstruktivistisch auszurichten sowie reflexive, theoretische und handlungspraktische Elemente zu verschränken. Dies gelingt nur, wenn die Weiterbildungsveranstaltung mit der Praxis, also der Arbeitswelt, systematisch verzahnt wird.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AKDQR) am 22. März 2011. www.deutscherqualifikationsrahmen.de (04.10.2011)
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: BiBB BWP 2/2012, S.45-48
- Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Wissen, Können, Reflexion – die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 28–32
- Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Pressemitteilung vom 31.01.2012. Berlin
- Deißinger, Thomas (2009): „Lernkulturen“ im Kontext beruflicher Bildung. In: Metzler, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Opladen, S. 93–107
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XXXX
- European Centre for the Development of Vocational Training (2010): The development of national qualifications frameworks in Europe. Working Paper No 8. Luxemburg

- Friederich, Tina (2013): Europäische Differenzen. Die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte in europäischen Nachbarländern. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 83–98
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 3. München
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2'10. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg
- Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Auswirkungen auf frühpädagogische Ausbildungen. München. S. 15–38
- Scherb, Johannes (2012): Lissabon-Strategie (Lissabon-Prozess). In: Bergmann, Jan (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union. 4. Aufl. Baden-Baden
- Schüßler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler

2 Das Kompetenzprofil „Kita-Leitung“

2.1 Die Handhabung des Kompetenzprofils

Die Expertengruppe „Leitung in Kindertageseinrichtungen“ erarbeitete in einem mehrstufigen, diskursiven Prozess das Kompetenzprofil. Auf der Grundlage des fachwissenschaftlichen Überblicks, wie er in Teil A, Kap. 1 dargestellt ist, wurden die zentralen Handlungsanforderungen für die Leitungstätigkeit in einer Kindertageseinrichtung bestimmt.

Wissen – Fertigkeiten – Sozialkompetenz – Selbstkompetenz

Für die Bewältigung der einzelnen Handlungsanforderungen wurden die entsprechenden Kompetenzen formuliert. Die Anbahnung der beschriebenen Kompetenzen soll durch Weiterbildung bei den einzelnen Teilnehmenden unterstützt und gefördert werden. Die Expertengruppe hat sich bei dieser Zusammenstellung am Modell des DQR orientiert und die Kompetenzen nach den darin benannten vier Kategorien *Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* differenziert. Dabei ist der Unterschied zwischen Fertigkeiten und Sozialkompetenz oft fließend. Zum Teil finden sich bei der Auflistung der Kompetenzen in diesen Kategorien bei unterschiedlichen Handlungsanforderungen ähnliche Formulierungen. Diese Wiederholungen sind beabsichtigt, um die Bedeutung einzelner Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung verschiedener Herausforderungen hervorzuheben. Zumal davon auszugehen ist, dass jeweils nur ausgewählte Handlungsanforderungen Gegenstand von Weiterbildungsveranstaltungen werden.

Basiskompetenzen und vertiefende Kompetenzen

Das Kompetenzprofil verzichtet auf die formalen Niveaustufen des DQR, unterscheidet aber zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompeten-

zen, die in den nachfolgenden Übersichtstabellen durch „+“ gekennzeichnet sind. Die Differenzierung soll zum einen der Tatsache Rechnung tragen, dass Weiterbildungsangebote in der Praxis von unterschiedlicher Dauer sind und zum anderen die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden sehr heterogen sein können. Die Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen in einem Qualifizierungsbereich als Grundlagen zu vermitteln sind und welche darüber hinausgehen.

Kompetenzen = konkrete Lernziele

Die Kompetenzformulierungen stellen konkrete Lernziele einer Weiterbildung dar, auf die hin Angebote aufgebaut und didaktisch konzipiert werden können. Zudem bietet das Kompetenzprofil eine Folie, um zu prüfen, inwieweit die bestehenden Weiterbildungsangebote zur Entwicklung zentraler Kompetenzen beitragen. Hierfür können sowohl das gesamte Kompetenzprofil als auch einzelne Handlungsanforderungen herangezogen werden.

Zielgruppen

Für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ist das Kompetenzprofil ein Instrument, mit dem Weiterbildungsangebote kompetenzorientiert konzipiert und umgesetzt werden können. Träger von Weiterbildungsangeboten können sich an dem Kompetenzprofil orientieren, wenn sie einen Auftrag an ihre Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vergeben. Aber auch Träger von Kindertageseinrichtungen können das Kompetenzprofil als Folie nutzen, um den Weiterbildungsbedarf zu eruieren und dementsprechend Angebote auszuwählen. Schließlich können Kita-Leitungen das Kompetenzprofil nutzen, um selbstreflexiv den individuellen Weiterbildungsbedarf zu überprüfen und anzumelden.

Das Kompetenzprofil ist Orientierungshilfe

Das Kompetenzprofil ist ein erster Schritt, um die Kompetenzorientierung in der Weiterbildung zu verankern, indem es exemplarisch zeigt, wie Handlungsanforderungen formuliert und dazugehörige Kompetenzen definiert werden können. In diesem Sinne versteht es sich nicht als verbindlicher Vorgabenkatalog, sondern als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt, von dem aus die Weiterentwicklung im Austausch von Wissenschaft und Praxis aufgenommen werden kann.

2.2 Vorbemerkung der Expertengruppe

Susanne Skoluda-Feldes

Kindertageseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen. Daher benötigen diese ein Management, das den lernenden Menschen, seien es die Kinder, die Fachkräfte oder die Eltern, in den Mittelpunkt stellt. Kita-Leitungen haben die zentrale Aufgabe, die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder, die die Einrichtung besuchen, sicherzustellen und weiterzuentwickeln. Dabei müssen sie immer wieder eine Balance zwischen den frühpädagogischen und den notwendigen betriebswirtschaftlichen Prozessen herstellen.

Die Umsetzung dieser Aufgabe geschieht jedoch vor dem Hintergrund zunehmend komplexer werdender Anforderungen an Kindertageseinrichtungen und unterschiedlicher Rahmenbedingungen. Sich wandelnde Finanzierungssysteme, sehr heterogene Trägerstrukturen, veränderte Erwartungen von Eltern und Gesellschaft, längere Öffnungszeiten, die Aufnahme immer mehr jüngerer Kinder sowie sehr heterogene Familienformen und Lebensbedingungen von Familien, verschiedene Bundes- und Landesprogramme sowie Projekte von Firmen zur Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungslandschaft sind nur einige Schlagwörter aus der Themenpalette, mit der Kita-Leitungen heute konfrontiert sind. Sie bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaft, zwischen Ansprüchen der Politik, der Gesellschaft, der Träger, der Eltern, der Schule und nicht zuletzt dem Wohl des Kindes. Im Prinzip führen Kita-Leitungen kleine und mittelständische Unternehmen mit einer Vielzahl an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Leitungskräfte tragen eine hohe und umfassende Verantwortung für die Gestaltung des strukturellen und pädagogischen Alltags in der Einrichtung.

Jede Kindertageseinrichtung ist in ein Trägersystem eingebettet, das sehr spezifisch ausgestaltet ist. Daraus ergibt sich, dass die Aufgaben des Managements einer Kindertageseinrichtung zwischen Träger und Kita-Leitung sehr verschieden aufgeteilt

sein können. Die Ausgestaltung der Schnittstelle zwischen Träger und Kita-Leitung ist für die Qualität der Leitungstätigkeit entscheidend und übernimmt für das professionelle Leiten einer Kindertageseinrichtung eine Schlüsselfunktion. Damit die Kita-Leitung die an sie gestellten Anforderungen bewältigen kann, benötigt sie einen entsprechenden Handlungs- und Entscheidungsspielraum, den sie im Rahmen der Bedingungen vor Ort mit dem Träger klären und aushandeln muss. Dazu sollten sich Leitungskräfte mit den im Rahmen der *Nationalen Qualitätsinitiative* formulierten Aufgabendimensionen der Träger von Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen.² Denn möglich ist, dass der Träger einen nicht unbeachtlichen Teil dieser Aufgaben an die Kita-Leitung delegiert. Wichtig ist, dass der Träger für Transparenz sorgt, indem er die Aufgaben der Kita-Leitung schriftlich, z.B. in Form einer Stellenbeschreibung, festhält. Die für die Leitungstätigkeiten vorgesehenen Zeitkontingente sollten in einem angemessenen Verhältnis zu den Aufgaben stehen, die der Leitung übertragen werden. Darüber hinaus benötigen Kita-Leitungen den Rückhalt von Seiten des Trägers, um ihrer Aufgabe bestmöglich gerecht zu werden.

Das Kompetenzprofil ist auf die Funktionsstelle Kita-Leitung und auf ihre Aufgaben in ihren vielfältigen sozialen Bezügen ausgerichtet und entsprechend formuliert. Es stellt einen Versuch dar, die Komplexität, in der sich Kita-Leitungen bewegen, zu erfassen und im Umgang mit dieser Komplexität die zur Erfüllung der Aufgaben erforderlichen Kompetenzen aufzuzeigen. Bei der Formulierung des Kompetenzprofils konnte nicht immer eine trennscharfe Abgrenzung zu den Trägeraufgaben durchgehalten werden, denn die Übergänge sind fließend und einrichtungsspezifisch.

2 Diese sind: Organisations- und Dienstleistungsentwicklung, Konzeption und Konzeptionsentwicklung, Qualitätsmanagement, Personalmanagement, Finanzmanagement, Familienorientierung und Elternbeteiligung, gemeinwesenorientierte Vernetzung und Kooperation, Bedarfsermittlung und Angebotsplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Bau- und Sachausstattung.

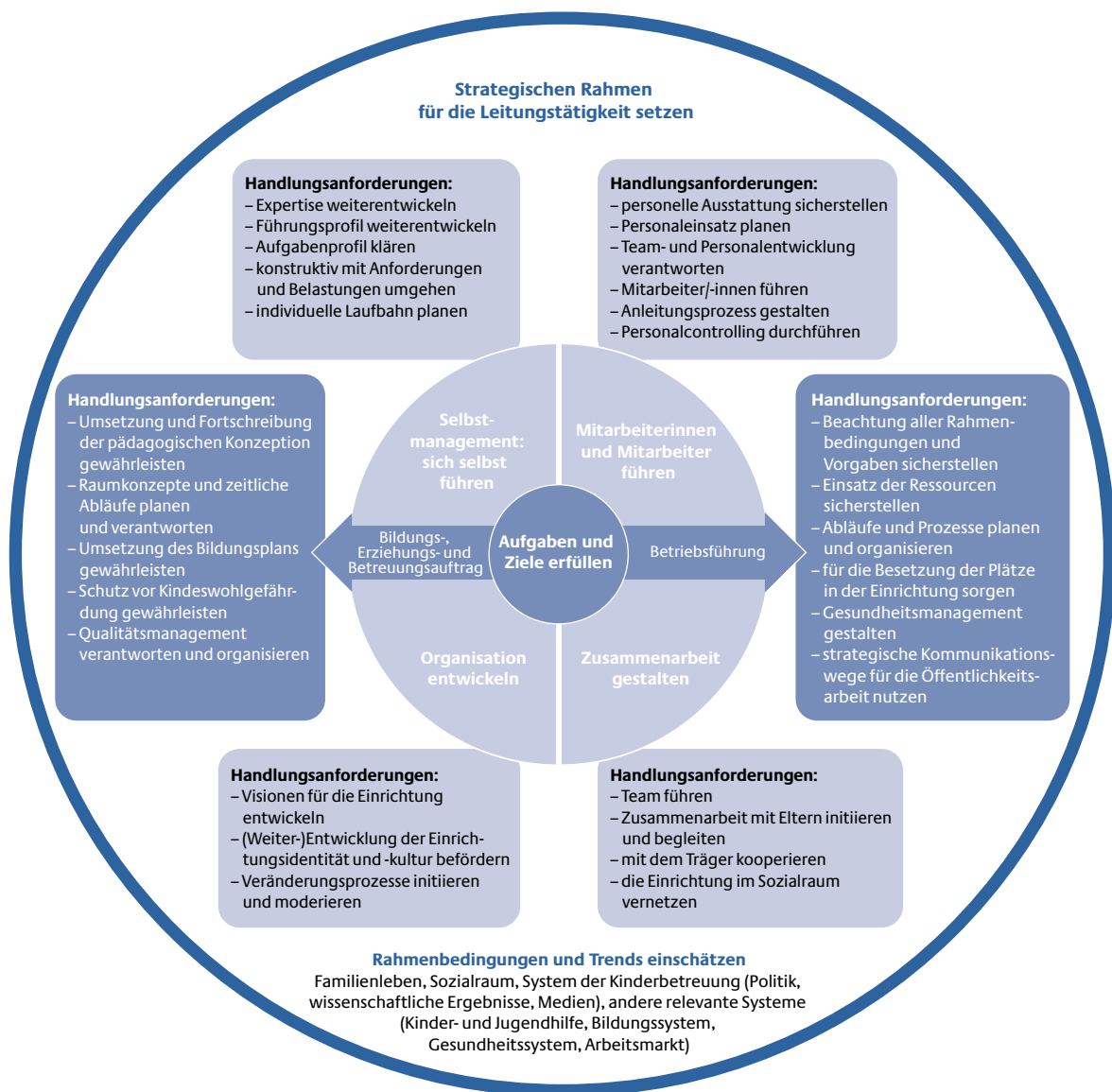
Kita-Leitungen benötigen für die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben grundlegende Analyse-, Entscheidungs- sowie Aushandlungskompetenzen. Neben der Kompetenz, Schwerpunkte zu setzen und einem strategischen Rahmen zu folgen bzw. diesen zu gestalten, ist der konstruktive Umgang mit unvorhersehbaren komplexen Situationen und Aufgaben wichtig. Insgesamt wurde in den Diskussionen der Expertengruppe deutlich, dass die Leitungsfunktion ein hohes Reflexionsniveau sowie eine möglichst weitgehende Rollenklärung, zumindest aber eine Rollenbewusstheit voraussetzt. Unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen muss das handlungs- und entscheidungsleitende Einrichtungsprofil gemeinsam mit dem Träger, mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickelt werden. Hierzu muss die Leitung die eigene pädagogische Haltung reflektieren und gegebenenfalls weiterentwickeln, die an sie gestellten Rollenanforderungen der verschiedenen Interaktionspartner kennen, bewerten und in Bezug zueinander setzen, um auf dieser Grundlage die eigene Führungsrolle zu definieren.

Die Herausforderungen, die mit der Umsetzung inklusiver frühpädagogischer Ansätze und Konzepte verbunden sind, werden die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den nächsten Jahren prägen. Das Kompetenzprofil greift die Wertschätzung von Vielfalt und Heterogenität sowie eine vorurteilsbewusste pädagogische Arbeit nicht nur in der Bildungsarbeit mit den Kindern auf, sondern sieht dies als wichtiges Querschnittsthema für alle Handlungsanforderungen an. Eng verbunden damit durchziehen partizipative Elemente das Kompetenzprofil. Denn nur, wenn die Fachkräfte sowie die Kita-Leitung selbst Beteiligung erleben, können sie auch der gesellschaftlichen Forderung nachkommen, die Kinder aktiv am Einrichtungsgeschehen zu beteiligen.

In seinem Aufbau orientiert sich das vorliegende Kompetenzprofil für Kita-Leitungen am Führungspuzzle von Ruth Simsa und Michael Patak, das in Teil A, Kap. 1 des Wegweisers näher beschrieben und für die Leitungspraxis in Kindertageseinrichtungen ausdifferenziert wird. Auf der Grundlage dieses

- Modells wurden folgende fünf Handlungsfelder festgelegt:
- Aufgaben und Ziele erfüllen (Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, Betriebsführung);
 - Selbstmanagement;
 - Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen;
 - Zusammenarbeit gestalten und
 - Organisation entwickeln.

Abbildung 1: Führungspuzzle für die Leitungstätigkeit in Kindertageseinrichtungen



Quelle: Aufbau des Kompetenzprofils in Anlehnung an Ruth Simsa und Michael Patak (2008) in Teil A, Kap. 1 dieses Wegweisers

Diese fünf Handlungsfelder sind eng miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. Das Handlungsfeld „Aufgaben und Ziele erfüllen“ nimmt eine besondere Stellung für eine Kindertageseinrichtung ein, da diese Bereiche die zentralen Anforderungen an das Berufsbild einer Kita-Leitung darstellen. Sie sind daher auch im Kompetenzprofil farblich hervorgehoben. Die vier anderen Handlungsfelder bilden den Rahmen für die Erfüllung der Kernaufgaben einer Kita-Leitung.

Aus den grundlegenden Aufgaben „Strategischer Rahmen für die Führungstätigkeit setzen“ sowie „Rahmenbedingungen wahrnehmen, Umfeld beobachten, relevante Trends erkennen“, die Ruth Simsa und Michael Patak im Führungspuzzle formulieren, wurde im vorliegenden Kompetenzprofil kein eigenes Handlungsfeld gebildet. Diese Handlungsschritte sind nur schwer als eigene Handlungsanforderungen in die Logik eines Kompetenzprofils zu übersetzen. Die Kompetenzen einer Kita-Leitung, die mit diesen beiden Aufgaben verbunden sind, finden sich jedoch in allen Handlungsanforderungen des Kompetenzprofils wieder. Denn zur Bewältigung einer jeden Handlungsanforderung ist es entscheidend für die Kita-Leitung, die Umwelt zu beobachten, Trends zu erkennen und die Rahmenbedingungen wahrzunehmen. Aus der Gesamtheit der Anforderungen müssen Kita-Leitungen einen strategischen Rahmen für die Führungstätigkeit der Einrichtung entwickeln. Inwieweit dieser Rahmen von der Kita-Leitung selbst entwickelt werden kann, welche Vorgaben vom Träger dazu gesetzt werden und inwieweit diese verhandelbar sind, hängt wiederum von den Gegebenheiten vor Ort ab.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das Kompetenzprofil auf der Folie der je individuellen Merkmale einer Einrichtung zu lesen ist, die die Kita-Leitung vorfindet. Hier wären z.B. landesspezifische rechtliche Rahmenbedingungen, Träger und Trägerstruktur, Komplexität der Angebotsstruktur, Größe der Einrichtung, die Einbettung in Organisationsstrukturen, das soziale Umfeld bzw. die Lage der Einrichtung zu nennen. Das Kompetenzprofil stellt einen idealtypischen Rahmen dar, der in Weiterbildungsveranstaltungen an die konkrete

Situation der jeweiligen Leitung und Einrichtung individuell angepasst werden muss.

2.3 Die Handlungsanforderungen im Überblick

Aufgaben und Ziele erfüllen ³		Seite
Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag		
1	Die Kita-Leitung gewährleistet die Umsetzung der pädagogischen Konzeption der Einrichtung und deren kontinuierliche Fortschreibung.	130
2	Die Kita-Leitung plant und verantwortet Raumkonzepte sowie zeitliche Abläufe für die pädagogische Arbeit.	133
3	Die Kita-Leitung gewährleistet die Umsetzung des jeweils gültigen Bildungsplans.	134
4	Die Kita-Leitung gewährleistet den Schutz vor Kindeswohlgefährdung.	136
5	Die Kita-Leitung verantwortet und organisiert das Qualitätsmanagement der Einrichtung.	138
Betriebsführung		
6	Die Kita-Leitung stellt die Beachtung aller Rahmenbedingungen und Vorgaben sicher.	141
7	Die Kita-Leitung verantwortet den Einsatz der finanziellen, materiellen und räumlichen Ressourcen.	142
8	Die Kita-Leitung plant und organisiert Abläufe und Prozesse.	144
9	Die Kita-Leitung sorgt für die Besetzung der Plätze in der Einrichtung.	146
10	Die Kita-Leitung gestaltet das Gesundheitsmanagement der Einrichtung.	147
11	Die Kita-Leitung nutzt strategische Kommunikationswege für die Öffentlichkeitsarbeit.	150
Selbstmanagement: sich selbst führen		
12	Die Kita-Leitung entwickelt kontinuierlich die eigene Expertise weiter.	151
13	Die Kita-Leitung entwickelt kontinuierlich das eigene Führungsprofil weiter.	152
14	Die Kita-Leitung klärt das eigene Aufgabenprofil mit dem Träger.	153
15	Die Kita-Leitung geht konstruktiv mit Anforderungen und Beanspruchungen um (Stress- und Krisenmanagement).	154
16	Die Kita-Leitung plant die eigene individuelle Laufbahn.	155
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen		
17	Die Kita-Leitung stellt eine adäquate personelle Ausstattung sicher.	156
18	Die Kita-Leitung plant den Personaleinsatz.	158
19	Die Kita-Leitung verantwortet die Teamentwicklung sowie die Personalentwicklung der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.	160
20	Die Kita-Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.	162
21	Die Kita-Leitung gestaltet den Anleitungsprozess von Praktikantinnen und Praktikanten.	164
22	Die Kita-Leitung führt Personalcontrolling durch.	167

3 Das Handlungsfeld „Aufgaben und Ziele erfüllen“ stellt die zentralen Handlungsanforderungen an das Berufsbild einer Kita-Leitung dar. Daher sind diese Kompetenzbeschreibungen farblich hervorgehoben.

Zusammenarbeit gestalten

23	Die Kita-Leitung führt das Team.	169
24	Die Kita-Leitung initiiert und begleitet die Zusammenarbeit mit den Eltern.	172
25	Die Kita-Leitung kooperiert mit dem Träger.	175
26	Die Kita-Leitung vernetzt die Einrichtung im Sozialraum.	176





Organisation entwickeln

27	Die Kita-Leitung entwickelt Visionen für die Einrichtung.	178
28	Die Kita-Leitung befördert die (Weiter-)Entwicklung einer Einrichtungsidentität und -kultur.	179
29	Die Kita-Leitung initiiert und moderiert Veränderungsprozesse in der Einrichtung (Change Management).	181

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>Aufgaben und Ziele erfüllen</p> <p>Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag</p>			
<p>1 Die Kita-Leitung gewährleistet die Umsetzung der pädagogischen Konzeption der Einrichtung und deren kontinuierliche Fortschreibung.</p>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die gesetzlichen Vorgaben, die für die Konzeption relevant sind (SGB VIII, Landesgesetz). ... verfügt über detaillierte Kenntnis des Bildungsplans des Bundeslandes. ... kennt das Leitbild des Trägers sowie der Kindertageseinrichtung. ... kennt die UN-Kinderrechte und weiß, wie diese in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden können. ... verfügt über ein breites und vertieftes frühpädagogisches Fachwissen. 	<p>... begründet die pädagogische Arbeit und Zielsetzung der Einrichtung mit ihrem frühpädagogischen Fachwissen.</p> <p>... prüft wiederkehrend, inwieweit die Vorgaben des Bildungsplans des jeweiligen Bundeslandes sowie die gesetzlichen Vorgaben in der Konzeption berücksichtigt werden.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team Möglichkeiten, die Berücksichtigung der UN-Kinderrechte in der Konzeption sicherzustellen.</p>	<p>... setzt sich beim Träger dafür ein, dass die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Konzeption sichergestellt werden.</p> <p>... führt einen kontinuierlichen Dialog über die pädagogische Konzeption und deren Umsetzung mit dem Träger, dem Team und anderen beteiligten Akteuren.</p> <p>... setzt sich gemeinsam mit dem Team über die Realisierung der UN-Kinderrechte in der Konzeption auseinander.</p> <p>... regt im Team den fachlichen Austausch über neue frühpädagogische Konzepte und Erkenntnisse an.</p>	<p>... reflektiert Diskrepanzen zwischen der Konzeption und deren Umsetzung in der Einrichtung.</p> <p>... reflektiert Herausforderungen bei der Umsetzung der pädagogischen Konzeption und deren Lösungsmöglichkeiten.</p> <p>... reflektiert widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen, mit denen sie konfrontiert ist.</p> <p>... reflektiert Grenzen und Möglichkeiten der Umsetzung der UN-Kinderrechte.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... kennt spezifische frühpädagogische Ansätze und deren Anforderungen an pädagogische Prozesse sowie strukturelle Gegebenheiten.</p> <p>... weiß um die Rahmenbedingungen, die für die Umsetzung des pädagogischen Ansatzes und Konzepts der Einrichtung grundlegend sind.</p> <p>... kennt partizipative Methoden zur Weiterentwicklung einer Konzeption.</p> <p>... kennt die UN-Behindertenrechtskonvention und die damit angebotene Debatte um ein inklusives Bildungssystem.</p> <p>... kennt inklusive Ansätze und Konzepte der Frühpädagogik.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team Möglichkeiten, wie die Kinder am Einrichtungsgeschehen partizipieren können.</p> <p>... eignet sich in der Fachszene (z.B. bei Tagungen, über Literatur und Netzwerke) neue pädagogische Konzepte und neue frühpädagogische Erkenntnisse an.</p> <p>... sorgt für die notwendige (Weiter-)Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, damit diese die pädagogische Konzeption umsetzen können.</p> <p>... leitet kontinuierliche Reflexionen über die Umsetzung des pädagogischen Konzepts mit allen Beteiligten (Träger, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern) an und initiiert gemeinsam mit dem Team ggf. entsprechende Veränderungsprozesse.</p> <p>... beobachtet Veränderungen im Sozialraum und initiiert ggf. gemeinsam mit dem Team daraus folgende Veränderungsprozesse.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... kommuniziert die pädagogischen Ziele an alle Beteiligten (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern⁴, Kommune, andere Einrichtungen) klar und fachlich begründet.</p> <p>... vertritt die Umsetzung der Konzeption nach außen gegenüber Öffentlichkeit, Eltern, Sozialraum.</p> <p>... vermittelt im Team eine wertschätzende Haltung gegenüber der Heterogenität der Kinder und Familien.</p> <p>... tauscht sich mit dem Träger und dem Team über die Realisierung inklusiver frühpädagogischer Ansätze aus.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p>... reflektiert die eigene Haltung gegenüber einem inklusiven Bildungssystem.</p>

4 Unter Eltern werden die gesetzlichen Vertreterinnen und Vertreter des Kindes verstanden.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
			
	<p>... prüft die Konzeption wiederkehrend im Hinblick auf die Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen der Familien und initiiert gemeinsam mit dem Team notwendige Veränderungsprozesse.</p> <p>... setzt systematisch partizipative Methoden zur Weiterentwicklung der Konzeption ein.</p> <p>... arbeitet neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die einrichtungsspezifische Konzeption ein und setzt sich beim Träger dafür ein.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team Möglichkeiten, inklusive frühpädagogische Ansätze in der Konzeption zu berücksichtigen.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h2>2 Die Kita-Leitung plant und verantwortet Raumkonzepte sowie zeitliche Abläufe für die pädagogische Arbeit.</h2>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt unter Rückbezug auf frühpädagogische Ansätze unterschiedliche Konzepte zur Tagesablaufgestaltung mit ihren Vor- und Nachteilen.</p> <p>... kennt verschiedene Raumkonzepte und Organisationsformen in der Frühpädagogik sowie deren Möglichkeiten und Grenzen.</p>	<p>... eignet sich in der Fachszene (z. B. bei Tagungen, über Literatur und Netzwerke) neue (früh-)pädagogische Erkenntnisse über Raumkonzepte und zeitliche Abläufe in einer Kindertageseinrichtung an.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team ein Raumkonzept für die Einrichtung.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team eine Zeitstruktur zur Umsetzung der pädagogischen Konzeption in der Einrichtung (z. B. Tagesabläufe und Jahreszyklen).</p> <p>... leitet im Team wiederkehrende Reflexionen über die Raumkonzepte und zeitlichen Abläufe der Einrichtung an und initiiert ggf. Veränderungsprozesse.</p>	<p>... stimmt Raumkonzepte sowie zeitliche Abläufe und ggf. notwendige Veränderungen mit dem Träger ab.</p> <p>... regt im Team den fachlichen Austausch über neue frühpädagogische Erkenntnisse über Raumkonzepte und zeitliche Abläufe in einer Kindertageseinrichtung an.</p> <p>... informiert die Eltern und Kinder über Veränderungen im Tagesablauf und in der Raumbgestaltung.</p> <p>... vermittelt bei divergierenden Interessen bezüglich der Gestaltung zeitlicher Abläufe und der Räumlichkeiten zwischen den Beteiligten (z. B. zwischen Trägern und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern, Team und Eltern).</p>	<p>... reflektiert die eigenen Vorlieben in der Zeit- und Raumbgestaltung.</p> <p>... reflektiert heterogene und zum Teil widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen hinsichtlich der Raum- und Zeitgestaltung sowie der Organisationsform.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>3 Die Kita-Leitung gewährleistet die Umsetzung des jeweils gültigen Bildungsplans.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... verfügt über detaillierte Kenntnisse über die Inhalte, Zielsetzungen und das Bildungsverständnis des Bildungsplans des jeweiligen Bundeslandes. ... verfügt über ein breites und vertieftes (früh-)pädagogisches Fachwissen zu Bildungsprozessen in der Kindheit. ... verfügt über detaillierte Kenntnisse zum Thema Beziehung und Interaktion mit Kindern und deren Umsetzung im Alltag. ... verfügt über Fach- und Methodenwissen zur Umsetzung des Bildungsplans. ... kennt Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation als Grundlage der individuellen Bildungsplanung für Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt gemeinsam mit dem Team begründet Schwerpunkte für die Bildungsarbeit der Einrichtung. ... entwickelt gemeinsam mit dem Team einrichtungsindividuelle Wege zur Umsetzung des Bildungsplans. ... berät das Team bei der Umsetzung des Bildungsplans. ... eignet sich in der Fachszene (z. B. bei Tagungen, über Literatur und Netzwerke) neue (früh-)pädagogische und psychologische Erkenntnisse über Bildungsprozesse in der Kindheit an. ... setzt die vielfältigen Ressourcen und Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter optimal für die Umsetzung des Bildungsplans ein. 	<ul style="list-style-type: none"> ... vertritt die Bildungsarbeit der Einrichtung gegenüber dem Träger und Vertreterinnen bzw. Vertretern anderer Einrichtungen. ... tauscht sich im Team über entscheidende Faktoren einer guten Bildungsbegleitung aus. ... tauscht sich im Team über aktuelle Ansätze und Entwicklungen in der Frühpädagogik aus. ... vermittelt im Team eine wertschätzende Haltung gegenüber der Heterogenität der Kinder und Familien. ... eröffnet den Eltern einen Zugang zu den Erfahrungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Ausdrucksformen der Kinder. ... gestaltet die Beziehung zum Team, den Eltern sowie den Kindern partizipativ und dialogisch. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert ihre eigene Bildungsbiografie. ... reflektiert ihre eigenen Aufgaben und Handlungsspielräume bei der Begleitung der kindlichen Bildungsprozesse, aber auch bei der Begleitung der Bildungsprozesse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. ... reflektiert eigene Vorbehalte und Vorurteile gegenüber bestimmten Kindern und Familien. ... reflektiert ihr persönliches Beziehungsverhalten und ihre Interaktionskompetenz.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... kennt unterschiedliche Methoden, um fachliche Diskussionen im Team anzuregen, zu begleiten und zielorientiert zu nutzen.</p> <p>... kennt inklusive Ansätze und Konzepte in der Frühpädagogik.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... schafft Bedingungen, die eine auf systematische Beobachtung gestützte Dokumentation des Bildungsprozesses der Kinder erlauben und einen regelmäßigen Austausch darüber zwischen Eltern und Fachkräften vorsehen.</p> <p>... schafft Bedingungen, die einen Beziehungsaufbau und regelmäßige Interaktionen zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern und Kindern ermöglichen.</p> <p>... leitet im Team die Reflexion über die Bildungsarbeit der Einrichtung sowie über die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder an.</p> <p>... ermöglicht Bildungserfahrungen für das Team (z.B. durch Teamentwicklungsprozesse, durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bildungsbereichen).</p> <p>... schätzt Bildungsangebote im Hinblick auf ihre inklusive Ausrichtung ein und verändert diese bzw. entwickelt neue.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... tauscht sich mit Träger und Team regelmäßig über die inklusive Ausrichtung der Bildungsangebote aus.</p>	<p> Selbstkompetenz</p>








Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>4 Die Kita-Leitung gewährleistet den Schutz vor Kindeswohlgefährdung.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... verfügt über vertiefte Kenntnisse der Umsetzung des Schutzauftrags nach §8a SGB VIII.</p> <p>... verfügt über grundlegende Kenntnis der rechtlichen Vorgaben bezüglich Elternrechten und Datenschutz.</p> <p>... verfügt über grundlegende Kenntnis der Bedeutung von Arbeit in Netzwerken bei stark belasteten Familien.</p> <p>... kennt Formen und Ursachen der Kindeswohlgefährdung.</p> <p>... kennt Hilfsangebote und Ansprechpartner in der Region.</p> <p>... kennt die Grenzen pädagogischer Fachkompetenz in Abgrenzung zu Diagnostik.</p> <p>... verfügt über Kenntnis der Instrumente zur Analyse und Reflexion im Verdachtsfall (z. B. KiWo-Skala).</p>	<p>... verankert das für den Kinderschutz notwendige Wissen in der Einrichtung.</p> <p>... verankert in Zusammenarbeit mit dem Träger in der Einrichtung Abstimmungsprozesse für den Verdachtsfall.</p> <p>... zieht Ansprechpartnerinnen bzw. -partner in fachlich angemessener Form hinzu (z. B. eine „insoweit erfahrene Fachkraft“, Team, Eltern, Jugendamt).</p> <p>... vermittelt Hilfsangebote und plant diese in Zusammenarbeit mit den Eltern.</p> <p>... setzt auch in schwierigen Situationen Techniken der Gesprächsführung um.</p> <p>... berät die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Verdachtsfall und organisiert ggf. Unterstützung für das Team (z. B. Supervision).</p>	<p>... tauscht sich mit dem Träger über die Maßnahmen und Abstimmungsprozesse aus.</p> <p>... etabliert eine offene und direkte Gesprächskultur im Team.</p> <p>... regt im Team fachliche Diskussionen über die Abstimmungsprozesse im Verdachtsfall an.</p> <p>... reflektiert mit dem Team die Maßnahmen, die zum Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der eigenen Einrichtung umgesetzt werden.</p> <p>... bleibt für betroffene Kinder und Familien Gesprächspartnerin bzw. Gesprächspartner und behält eine wertschätzende Haltung.</p> <p>... kommuniziert den Eltern den Umgang mit dem Thema in der Einrichtung.</p>	<p>... reflektiert eigene Fähigkeiten und Grenzen sowie eigene professionelle Möglichkeiten.</p> <p>... reflektiert die eigene Haltung in der Zusammenarbeit mit Familien in Multiproblemlagen.</p> <p>... hält auch in schwierigen Situationen eine professionelle Distanz aufrecht.</p> <p>... reflektiert die Möglichkeiten eines Machtmissbrauchs innerhalb der Einrichtung.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Möglichkeiten der Gefährdungsanalyse bzgl. möglichen Machtmissbrauchs in pädagogischen Institutionen.</p> <p>... <i>verfügt über Kenntnisse über Machtpotenziale, Herrschaftsstrukturen und Asymmetrien in pädagogischen Beziehungen.</i>⁵</p>	<p>... leitet mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Reflexionen über das Verhalten im Verdachtsfall an.</p> <p>... beteiligt sich aktiv an der Netzwerkarbeit.</p> <p>... <i>ermöglicht themenspezifische Weiterbildung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</i></p> <p>... ergreift in Zusammenarbeit mit dem Träger Maßnahmen, die den Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Einrichtung selbst sicherstellen.</p> <p>... <i>baut innerhalb der Einrichtung Strukturen auf, die Gefährdungsmomente verringern (innerinstitutionelle Transparenz, Vermeidung von Machtkonzentrationen, selbstreflexive Organisationskultur).</i></p> <p>... <i>baut innerhalb der Einrichtung Strukturen auf, die Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten für die Kinder sowie für deren Eltern sicherstellen.</i></p>	<p>... ist verlässliche Ansprechpartnerin bzw. verlässlicher Ansprechpartner im Netzwerk.</p> <p>... bezieht klare und eindeutige Position im Fall einer Kindeswohlgefährdung.</p>	

5 Die kursiv gekennzeichneten Kompetenzformulierungen entstammen dem Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2014): Sexualisierte Gewalt als verbindliches Thema in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Berlin


Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>5 Die Kita-Leitung verantwortet und organisiert das Qualitätsmanagement der Einrichtung.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die rechtlichen Vorgaben für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. ... kennt die Qualitätspolitik sowie -verfahren des Trägers, der Kommune sowie des Landes. ... kennt verschiedene Qualitätskonzepte, Qualitätsmanagementverfahren sowie Qualitätsentwicklungsmodelle. ... kennt die fachlichen Diskussionen um die Definition von Qualität in Kindertageseinrichtungen entlang der Dimensionen Prozess-, Struktur-, Orientierungs- und Ergebnisqualität. ... kennt Methoden zur Partizipation von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern, Eltern sowie Kindern. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt die Vorgaben des Trägers an das Qualitätsmanagementverfahren und der Qualitätspolitik um und gleicht diese, wenn möglich, mit den Spezifika der Einrichtung ab. ... entwickelt gemeinsam mit dem Team und in Absprache mit dem Träger ein Qualitätsverständnis sowie Qualitätskriterien für das pädagogische Handeln. ... wandelt Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements, wenn möglich, einrichtungsspezifisch ab. ... stellt sicher, dass sich das Qualitätsmanagementverfahren auf die in der Konzeption festgelegten Ziele und Abläufe bezieht und auf partizipativen Elementen aufbaut. ... leitet die Umsetzung des vereinbarten Qualitätsmanagementverfahrens an bzw. begleitet dessen Umsetzung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... kooperiert mit dem Träger bezüglich des Qualitätsmanagements. ... regt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern und Kinder zur Mitwirkung am Qualitätsmanagementprozess an. ... schafft ein entwicklungs- und lernförderliches Klima im Team. ... greift Widerstände und Vorbehalte der Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter auf und geht mit diesen produktiv um. ... kommuniziert Qualitätskriterien mit fachlicher Begründung nach außen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert mögliche eigene Vorbehalte gegenüber dem Qualitätsmanagement. ... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild für die Umsetzung des Qualitätsmanagements bewusst.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<p>... plant zeitliche Ressourcen für die Umsetzung des Verfahrens ein.</p> <p>... überprüft Arbeitsabläufe und -ergebnisse regelmäßig gemeinsam mit dem Team und zieht daraus gemeinsame Schlüsse für das pädagogische Handeln.</p> <p>... arbeitet neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in das Qualitätsmanagementverfahren ein.</p> <p>... dokumentiert den Qualitätsmanagementprozess bzw. leitet dazu an.</p> <p>... leitet im Team reflexive Prozesse zu den unterschiedlichen Qualitätsdimensionen sowie zu den Methoden des Qualitätsmanagements.</p> <p>... beteiligt das Team sowie situationsangemessen Eltern und Kinder am Qualitätsmanagement.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p> ... kennt Methoden und Instrumente des Wissensmanagements sowie deren Vor- und Nachteile.</p> <p>... kennt Verfahren und Methoden der Selbst- sowie Fremdevaluation sowie deren Grenzen und Möglichkeiten.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p> ... wählt geeignete Methoden und Instrumente für das Wissensmanagement der Einrichtung aus und setzt diese um.</p> <p>... entscheidet, welche Verfahren der Selbst- und/oder Fremdevaluation für die Einrichtung geeignet sind und setzt diese entsprechend ein bzw. leitet dazu an.</p> <p>... stellt die Rückbindung der Ergebnisse der Selbst- und/oder Fremdevaluation in das Team sicher.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p> ... tauscht sich mit dem Team über mögliche Methoden des Wissensmanagements sowie der Selbst- und Fremdevaluation aus.</p> <p>... initiiert bzw. beteiligt sich an Diskussionen im Sozialraum über Qualitätsentwicklung und die Qualität der Institutionen.</p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p>







Die in der Spalte „+“ aufgeführten Kompetenzen sind vertiefende Kompetenzen, die auf den Basiskompetenzen aufbauen. Diese Unterscheidung zwischen Basiskompetenzen und vertiefenden Kompetenzen gibt Weiterbildungsanbietern eine Orientierung, welche Kompetenzen als Grundlage anzubauen sind und welche darüber hinausgehen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p>	 <p>Fertigkeiten</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p>
<p>Betriebsführung</p>			
<p>6 Die Kita-Leitung stellt die Beachtung aller Rahmenbedingungen und Vorgaben sicher.</p>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p>			
<p>... kennt die für sie relevanten Bundes- sowie Landesgesetze zur Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen.</p> <p>... kennt alle gesetzlich relevanten Bestimmungen zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit in Kindertageseinrichtungen.</p> <p>... kennt alle relevanten Bestimmungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - zum Arbeitsschutz und zur Arbeitssicherheit, - zur Erteilung einer Betriebsurlaubnis, - zum Datenschutz, - zur Mittelverwendung. 	<p>... bereitet wichtige, z.T. aushangpflichtige Informationen im regelmäßigen Turnus für das Team und die Eltern auf und stellt die Kenntnisnahme sicher.</p> <p>... nimmt Regelverstöße wahr und setzt geeignete Instrumente ein, um diese in Zukunft zu vermeiden.</p> <p>... vereinbart mit der/dem Beauftragten für Sicherheit, Hygiene etc. der Einrichtung Verfahren zur Umsetzung der Vorgaben.</p> <p>... sorgt für geeignete Weiterbildungsmaßnahmen für die Beauftragten für Sicherheit, Hygiene etc.</p>	<p>... bindet den Träger in die Verantwortung der Einhaltung der Vorgaben ein.</p> <p>... kommuniziert Träger, Team und Eltern Regelverstöße in angemessener Form.</p> <p>... steht als Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner für das Berichten über Regelverstöße zur Verfügung.</p> <p>... ermuntert Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter zur Schulung als Ersthelferin bzw. als Ersthelfer, als Sicherheitsbeauftragte bzw. als Sicherheitsbeauftragter etc.</p>	<p>... reflektiert den eigenen Umgang mit Regeln, Vorgaben und „Verstößen“.</p> <p>... reflektiert eigene ethische Vorstellungen.</p> <p>... reflektiert den Sinn neuer Gesetze oder Rahmenbedingungen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p></p> <p>... stellt sicher, dass alle personenbezogenen Daten nach den Bestimmungen des Datenschutzes behandelt werden.</p> <p>... akquiriert gegebenenfalls zusätzliche Ressourcen beim Träger, um die Arbeitsbedingungen zu verbessern (zum Beispiel zum Gesundheitsschutz).</p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>
<h2>7 Die Kita-Leitung verantwortet den Einsatz der finanziellen, materiellen und räumlichen Ressourcen.</h2>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt die für die Einrichtung relevanten rechtlichen und regionalen Finanzierungsgrundlagen.</p> <p>... kennt den Finanzierungs- und Budgetplan sowie Controlling-Verfahren für die Einrichtung.</p> <p>... verfügt über ein breites und vertieftes (früh-)pädagogisches Fachwissen zur Bedeutung materieller und räumlicher Ressourcen für die Arbeit der Einrichtung.</p>	<p>... integriert begründet die unterschiedlichen Kulturen und Logiken von Management und Pädagogik in ihrer Leitungstätigkeit.</p> <p>... etabliert für die Planung der finanziellen, materiellen und räumlichen Ressourcen klare und verbindliche Kommunikationsstrukturen mit dem Träger.</p> <p>... erstellt in Zusammenarbeit mit dem Träger einen Budgetplan für die Einrichtung.</p>	<p>... kommt mit dem Träger über die Arbeitsteilung bzgl. der Verwaltung der Kindertageseinrichtung überein.</p> <p>... setzt sich bei Bedarf beim Träger für neue finanzielle, materielle und räumliche Ressourcen ein.</p> <p>... fördert wirtschaftliches Denken im Team.</p>	<p>... reflektiert eigene Vorbehalte gegenüber betriebswirtschaftlichen Abläufen.</p> <p>... reflektiert das eigene Auftreten und das eigene Verhandlungsgeschick.</p> <p>... übernimmt für wirtschaftliche Entscheidungen Verantwortung.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... verfolgt die aktuelle Fachdiskussion über die Bedeutung unterschiedlicher Materialien und Raumausstattungen für die Bildungsprozesse der Kinder.</p>	<p>... kontrolliert die Einhaltung des Budgetplans (Budgetmanagement). ... überprüft die Gründe für Budget-über bzw. -unterschreitungen und setzt die Erkenntnisse im nächsten Planungsprozess ein. ... stellt gegenüber allen Beteiligten Transparenz über den Einsatz der finanziellen, materiellen und räumlichen Ressourcen her. ... leitet im Team fachliche Diskussionen über den Einsatz der finanziellen, materiellen und räumlichen Ressourcen in Bezug zur pädagogischen Zielsetzung an und initiiert ggf. Veränderungsprozesse.</p>	<p>... diskutiert mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen den finanziellen Möglichkeiten und den pädagogischen Ansprüchen. ... informiert das Team und die Eltern über den Budgetplan und dessen Umsetzung.</p>	<p> </p>
<p>... kennt Wege des Fundraising sowie Sponsoring und deren rechtliche Grundlagen. ... verfolgt Diskussionen über die Finanzierungsgrundlagen für Kindertageseinrichtungen.</p>	<p>... setzt Wege der finanziellen Ressourcengewinnung ein wie z.B. die Teilnahme an Wettbewerben und Förderprogrammen, Fundraising, Sponsoring.</p>	<p>... bindet das Team in die Akquise zusätzlicher Mittel ein. ... beweist Verhandlungsgeschick beim Einwerben von Spenden (z.B. bei Stiftungen).</p>	<p> </p>






Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Controlling-Verfahren (z. B. Balanced Scorecard).</p> <p>... verfügt über Kenntnisse, wie Eltern einen Förderverein gründen können.</p>	<p>... wählt geeignete Controlling-Verfahren für die Einrichtung aus und reflektiert deren Umsetzung.</p> <p>... unterstützt Eltern bei einer möglichen Gründung eines Fördervereins.</p> <p>... beachtet ethische Grundsätze und die konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung bei der Akquise möglicher Sponsoren.</p>	<p>... tauscht sich mit dem Team über den möglichen Einfluss von Sponsoren aus.</p>	
<h3>8 Die Kita-Leitung plant und organisiert Abläufe und Prozesse.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt die Ablauf- und Aufbauorganisation des Trägers sowie der Einrichtung.</p> <p>... kennt relevante Organisationsmodelle und deren Bedeutung für Kindertageseinrichtungen.</p> <p>... kennt Kriterien für gelungene Organisationsabläufe und -prozesse.</p>	<p>... reflektiert die Ablauf- und Aufbauorganisation der Einrichtung wiederkehrend und entwickelt diese ggf. mit dem Team weiter.</p> <p>... identifiziert die Schlüsselprozesse der Einrichtung für die Zielerreichung und schenkt diesen besondere Beachtung.</p> <p>... entwickelt in Zusammenarbeit mit dem Träger klare formale Organisationsstrukturen für die Einrichtung.</p>	<p>... tauscht sich mit dem Träger über die Betriebsorganisation und über mögliche Störungen aus.</p> <p>... klärt die Arbeitsorganisation sowie Abläufe mit dem Team und den Eltern.</p> <p>... diskutiert mit dem Team und den Eltern Formen der internen und externen Kommunikation.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Verantwortung für den störungsfreien Ablauf der Prozesse.</p> <p>... reflektiert die Qualität der Strukturen und Abläufe.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<p>... stimmt die Betriebsorganisation mit dem Träger ab.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team Ideen zur Verknüpfung pädagogischer Vorstellungen und betriebswirtschaftlicher Anforderungen und setzt diese um.</p> <p>... handelt die Aufgabenpakete mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern transparent und verbindlich aus.</p> <p>... plant mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Aufgaben, Verfahren, Arbeitsschritte und Kommunikationswege für routinemäßige Abläufe.</p> <p>... findet bei Störungen in den Abläufen unter Einbeziehung des Teams Lösungen.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>9 Die Kita-Leitung sorgt für die Besetzung der Plätze in der Einrichtung.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die rechtlichen und regionalen sowie trägerspezifischen Vorgaben für die Vergabe von Betreuungsplätzen. ... kennt die rechtlichen Vorgaben für die Ausgestaltung des Betreuungsvertrags wie z. B. die Vorgabe bestimmter Buchungszeiten. ... kennt die Eckdaten für die notwendige Auslastung der Einrichtung. ... kennt Bedarfe und Bedürfnisse der Eltern und Kinder im Umfeld sowie die Anmeldesituation der Einrichtungen im Sozialraum. ... kennt mögliche Hürden für die Inanspruchnahme des Angebots der Kindertageseinrichtung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... entwickelt in Abstimmung mit dem Träger ein transparentes Aufnahmeverfahren für neue Kinder. ... plant die langfristige Auslastung der Einrichtung unter Berücksichtigung pädagogischer wie auch wirtschaftlicher Aspekte. ... plant die Aufnahmeprozesse unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Kinder und Familien im Eingewöhnungsprozess. ... entwickelt mit dem Team adressatengerechte Informationen für die Eltern zum Aufnahmeverfahren (z.B. mehrsprachige Informationen für die Eltern). ... entwickelt Strategien, wie die eigene Einrichtung für Familien attraktiv(er) wird. 	<ul style="list-style-type: none"> ... informiert den Träger über Stand und Verfahren der Aufnahmeprozesse. ... informiert den Träger über mögliche Unstimmigkeiten im Betreuungsvertrag. ... reflektiert gemeinsam mit dem Team den Inhalt des Betreuungsvertrags. ... vertritt die Kriterien des Aufnahmeverfahrens transparent nach außen. ... informiert die Eltern über ihr Wunsch und Wahlrecht. ... kooperiert mit den Kita-Leitungen anderer Einrichtungen im Hinblick auf das Anmelde- und Aufnahmeverfahren. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert eigene Vorbehalte gegenüber bestimmten Familien und Kindern. ... reflektiert ihre Rolle als Repräsentantin bzw. Repräsentant und erste Ansprechpartnerin bzw. erster Ansprechpartner in der Einrichtung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... hat grundlegende Kenntnisse über die Bedeutung der Zusammensetzung von Kindergruppen hinsichtlich sozioökonomischer Daten (z.B. nachteilige Auswirkungen der Häufung von Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern aus Armutslagen, aber auch Ausgrenzungstendenzen).</p>	<p>... zieht aus den Bedingungen im Umfeld sowie den Bedarfen und Bedürfnissen der Eltern Rückschlüsse für das Aufnahmeverfahren und initiiert ggf. Veränderungsprozesse.</p>		
<h3>10 Die Kita-Leitung gestaltet das Gesundheitsmanagement der Einrichtung.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt Ansätze des integrierten Gesundheitsmanagements zur Entfaltung von Gesundheit als Querschnittsaufgabe in allen Qualitätsbereichen und zur Verknüpfung mit dem Qualitätsmanagement.</p> <p>... weiß um die Bedeutung von Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als einer Ressource für die Entwicklung pädagogischer Qualität und der Organisationsziele in der Kindertageseinrichtung.</p>	<p>... erarbeitet mit dem Träger auf der Basis der Perspektive von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für das Gesundheitsmanagement transparente Regeln der Zusammenarbeit in Bezug auf Strukturen, Kommunikation, Moderation, Zeit und Budget.</p> <p>... baut in Zusammenarbeit mit dem Träger ein Gesundheitsmanagementsystem auf, das auf partizipativen Elementen aufbaut.</p>	<p>... kooperiert mit dem Träger bezüglich des Gesundheitsmanagements.</p> <p>... tauscht sich im Team über belastende und gesundheitsförderliche Situationen aus.</p> <p>... informiert das Team über die gesundheitsförderlichen Angebote des Trägers (Fortbildungsangebote, Ermäßigungen für Sportangebote etc.)</p> <p>... regt Eltern, Kinder und Team zur Mitwirkung am Gesundheitsmanagementprozess an.</p>	<p>... ist sich der eigenen Führungsverantwortung im Gesundheitsmanagement bewusst.</p> <p>... ist sich der Vorbildfunktion gegenüber dem Team und Kindern wie Familien bewusst.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... kennt praktische Möglichkeiten, die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erhalten und zu fördern (z. B. geeignetes Mobiliar).</p> <p>... weiß um den Zusammenhang gesundheitsrelevanter Aspekte und bestimmter Heterogenitätsmerkmale der Kinder, Familien und Fachkräfte.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... formuliert eine mit dem Träger abgestimmte Gesundheitspolitik in der Trägerschaft und in der Kindertageseinrichtung (Stichwort: gesundheitsorientierte Managementleitlinie).</p> <p>... berücksichtigt gesundheitsförderliche Führungsansätze in ihrem Führungshandeln.</p> <p>... verankert gemeinsam mit dem Team Maßnahmen, Ziele und Standards zum Schutz und zur Stärkung des körperlichen, psychischen, sozialen, ökologischen und spirituellen Wohlbefindens in der Konzeption der Einrichtung.</p> <p>... reflektiert gemeinsam mit dem Team die Durchführung der Maßnahmen bzw. die Erreichung der Ziele und stellt die Rückbindung der Ergebnisse in die pädagogische Arbeit sicher.</p> <p>... reflektiert gemeinsam mit dem Team die Bedeutung der Gesundheit der Kinder als Bildungs- und Entwicklungsziel und als Voraussetzung für Bildung und Entwicklung der Kinder.</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... regt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Reflexion ihrer privaten und beruflichen Lebensführung im Hinblick auf gesundheitsrelevante Aspekte wie z. B. Bewegung, Ernährung an.</p>	<p> Selbstkompetenz</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
<p>... kennt die gesetzlichen Bestimmungen und grundlegende Dokumente des Gesundheitsmanagements⁶.</p>	<p>... führt regelmäßig Ressourcen- und Risikoanalysen für die Gesundheit der Kinder und des Teams durch und reflektiert diese hinsichtlich ihrer Bedeutung für Arbeit, Bildung und Entwicklung.</p> <p>... moderiert Teamprozesse zur Stärkung von Ressourcen.</p> <p>... beteiligt das Team sowie situationsangemessen Eltern und Kinder aktiv an der Entwicklung des Gesundheitsmanagements.</p>		
<p> ... kennt zielgruppenspezifische Präventionsmaßnahmen für berufsspezifische Gesundheitsressourcen.</p> <p>... kennt Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.</p>	<p> ... entscheidet, welche Verfahren der Selbst- und/oder Fremdevaluation für die Einrichtung geeignet sind und setzt diese entsprechend ein bzw. leitet dazu an.</p> <p>... stellt die Rückbindung der Ergebnisse der Selbst- und/oder Fremdevaluation in das Team sicher.</p>	<p> ...entwickelt für die eigene Einrichtung ein Vernetzungskonzept in der Kommune zur gesundheitsbezogenen Unterstützung (z.B. Kooperation mit Grundschulen, Gesundheitsdiensten, Eltern).</p>	<p></p>

6 Gesetze und Verordnungen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in Kindertageseinrichtungen; Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie; Luxemburger Deklaration der betrieblichen Gesundheitsförderung; Werte und Prinzipien des Settingansatzes der Gesundheitsförderung; Verordnungen der Unfallversicherungsträger.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>11 Die Kita-Leitung nutzt strategische Kommunikationswege für die Öffentlichkeitsarbeit.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung...</p> <p>... weiß, welche Elemente, Instrumente und Stellen der Öffentlichkeitsarbeit für Kindertageseinrichtungen geeignet sind und welche Wirkung sie haben.</p> <p>... kennt die Konzepte und Profile anderer Kindertageseinrichtungen in der Region.</p>	<p>... erarbeitet mit dem Träger und dem Team ein Konzept zur Öffentlichkeitsarbeit.</p> <p>... fasst schriftliche Informationen z. B. Infolyer.</p> <p>... nutzt das Profil der Einrichtung als Grundlage für die Öffentlichkeitsarbeit.</p> <p>... findet Wege, die pädagogische Arbeit der Einrichtung in der Öffentlichkeit zu präsentieren (z. B. Zusammenarbeit mit Zeitschriften).</p> <p>... setzt das einheitliche Corporate Design um (z. B. Briefköpfe, Internetauftritt).</p> <p>... nutzt geeignete neue Medien (z. B. E-Mail, in internen Bereich auf der Homepage), um Eltern zu informieren.</p> <p>... analysiert die Wirkung der eigenen Einrichtung und durchgeführter Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit.</p>	<p>... handelt mit dem Träger Zuständigkeiten für die Öffentlichkeitsarbeit aus.</p> <p>... tauscht sich im Team über geeignete Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit aus.</p> <p>... gewinnt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Mitwirkung an der Öffentlichkeitsarbeit (zum Beispiel für Informationselemente, Führungen, Beteiligung an Stadtfesten usw.).</p>	<p>... reflektiert eigene Zeitressourcen für die Öffentlichkeitsarbeit.</p> <p>... reflektiert eigene Haltung und Hürden in Bezug des Einsatzes neuer multimedialer Instrumente.</p> <p>... reflektiert ihren persönlichen Auftritt als Repräsentantin bzw. Repräsentant der Einrichtung.</p> <p>... reflektiert die Außenwirkung der Einrichtung.</p> <p>... reflektiert die Grenzen schriftlicher Kommunikation.</p>



Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Selbstmanagement: sich selbst führen</p>			
<p>12 Die Kita-Leitung entwickelt kontinuierlich die eigene Expertise weiter.</p>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt Wege, wie sie neues Wissen kontinuierlich gewinnen und umsetzen kann (Publikationen, Fachtagungen, Netzwerke etc.).</p> <p>... kennt Entwicklungen bei rechtlichen Vorgaben sowie Gesetzestexte, die für die Einrichtung von Bedeutung sind.</p> <p>... kennt die Entwicklung aktueller pädagogischer Fragestellungen und Anforderungen.</p> <p>... verfügt über Überblickswissen zu neuen frühpädagogischen Erkenntnissen.</p>	<p>... eignet sich auf geeigneten Wegen Wissen über neue frühpädagogische Konzepte und Erkenntnisse an.</p> <p>... kann neue fachliche Erkenntnisse sowie Forschungsergebnisse verarbeiten, einordnen bzw. einschätzen und für die eigene Arbeit aufbereiten.</p> <p>... greift neue pädagogische Fragen und Anforderungen auf und setzt sich damit auseinander.</p> <p>... bezieht Position in allen wichtigen Fragen (z. B. pädagogisches Konzept, Bild vom Kind, Bild von Eltern, Umgang mit Diversität).</p> <p>... entwickelt eine eigene pädagogische Vision und Haltung.</p> <p>... nutzt aktiv Fortbildungsangebote auf der Basis einer Analyse der notwendigen Kompetenzerweiterung bzw. aktueller fachlicher Herausforderungen.</p>	<p>... tauscht sich mit dem Träger über den eigenen Qualifizierungsbedarf aus und fordert ggf. Personalentwicklungsmaßnahmen ein.</p> <p>... stellt ihre eigenen fachlichen Positionen im Team zur Diskussion.</p>	<p>... ist offen für andere und neue Ideen.</p> <p>... reflektiert Möglichkeiten der eigenen Weiterqualifizierung.</p> <p>... zeigt fachliches Interesse und die Bereitschaft, sich mit schwierigen Texten auseinanderzusetzen.</p> <p>... reflektiert eigenen fachlichen Klärungsbedarf zu pädagogischen Fragen.</p> <p>... hinterfragt eigene fachliche Positionen.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>13 Die Kita-Leitung entwickelt kontinuierlich das eigene Führungsprofil weiter.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... verfügt über vertiefte Kenntnisse spezifischer Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente, insbesondere des partizipativen Führungsstils und der damit verbundenen Chancen und Risiken.</p> <p>... kennt die aktuellen Herausforderungen der Führung wie z.B. Salutogenese⁷, Change Management, Anwerbung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.</p> <p>... weiß um die Bedeutung, im eigenen Führungshandeln die Heterogenität bzw. Vielfalt aller Beteiligten wertzuschätzen.</p>	<p>... entwickelt einen persönlichen Führungsstil.</p> <p>... entwickelt eine gelingende Form der Zusammenarbeit mit dem Team.</p> <p>... klärt mit dem Träger ihren Auftrag als Kita-Leitung.</p> <p>... bezieht sich in ihrem Führungsverhalten auf aktuelle Herausforderungen der Führung und berücksichtigt die Heterogenität der Familien und Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern.</p> <p>... kennt unterschiedliche Rollenerwartungen bezogen auf die Rolle als Kita-Leitung bzw. auf die Rolle als Teammitglied.</p> <p>... organisiert sich Unterstützung z.B. durch Supervision, Coaching.</p>	<p>... tauscht sich mit dem Team, dem Träger und den Eltern über deren Erwartungen an eine Kita-Leitung aus.</p> <p>... kommuniziert ihr eigenes Führungsverständnis gegenüber Träger, Team und Eltern.</p> <p>... tauscht sich regelmäßig in fachlichen Netzwerken (z.B. mit Kolleginnen bzw. Kollegen) über die Leitungstätigkeit aus.</p> <p>... kommuniziert aktuelle Herausforderungen gegenüber Träger, Team und Eltern.</p>	<p>... wägt unterschiedliche Erwartungen an die Führungsposition ab und entscheidet fachlich begründet, inwieweit sie diesen gerecht werden möchte.</p> <p>... reflektiert ihre Macht und Verantwortung als Kita-Leitung.</p> <p>... reflektiert die eigene Führungskompetenz sowie den eigenen Führungsstil.</p> <p>... reflektiert den eigenen Umgang mit der Heterogenität der Familien und von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in ihrem Führungshandeln.</p> <p>... reflektiert die eigenen Motive und Entscheidungen ihres Handelns als Kita-Leitung.</p>

7 Bei dem Ansatz der Salutogenese stehen (im Gegensatz zur Pathogenese) die Ressourcen und die Widerstandskraft einer Person, die sie gesund erhalten, im Mittelpunkt des Interesses. Salutogenese ist Basis einer Gesundheitsförderung, in dem die Widerstandsressourcen des Einzelnen (z.B. das Selbstwert- oder Zugehörigkeitsgefühl) systematisch gestärkt werden sollen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... holt sich zu ihrem Führungsstil regelmäßig Feedback durch das Team ein.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene Rolle in der Einrichtung und im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung.</p> <p>... reflektiert die eigenen Führungserfahrungen mit Hilfe von Führungstheorien.</p>	<p>... bringt ihre Vorstellungen zu ihrem Aufgabenprofil in die Verhandlungen mit dem Träger ein.</p> <p>... kommuniziert ihre Arbeitsweise an Träger, Team und Eltern und vereinbart Regeln für die Kooperation.</p> <p>... erkennt Grenzen des Zeitmanagements und kommuniziert Diskrepanz zwischen Anforderungen und Ressourcen an den Träger, Team und Eltern.</p>	<p>... reflektiert ihr Aufgabenprofil und setzt Prioritäten.</p> <p>... ist offen für neue Anforderungen und Aufgaben.</p> <p>... reflektiert ihren Anspruch an Professionalität.</p>
<h3>14 Die Kita-Leitung klärt das eigene Aufgabenprofil mit dem Träger.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt die eigenen Pflichten und Entscheidungsbefugnisse.</p> <p>... kennt Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der Leitungsaufgaben in einer Kindertageseinrichtung.</p> <p>... kennt die eigene Stellenbeschreibung.</p> <p>... kennt spezifische Methoden des Zeitmanagements.</p> <p>... kennt aktuelle Anforderungen an das frühpädagogische Berufsfeld.</p>	<p>... vereinbart eine verlässliche Aufgabenteilung im Team und mit dem Träger.</p> <p>... vergibt klare Aufträge und delegiert Verantwortlichkeiten.</p> <p>... strukturiert und organisiert ihre Aufgaben selbstständig.</p> <p>... setzt geeignete Methoden des Zeitmanagements um.</p> <p>... setzt sich mit neuen Anforderungen an Kita-Leitungen auseinander (z.B. Inklusion, Entwicklung zum Familienzentrum).</p>	<p>... vereinbart eine verlässliche Aufgabenteilung im Team und mit dem Träger.</p> <p>... vergibt klare Aufträge und delegiert Verantwortlichkeiten.</p> <p>... strukturiert und organisiert ihre Aufgaben selbstständig.</p> <p>... setzt geeignete Methoden des Zeitmanagements um.</p> <p>... setzt sich mit neuen Anforderungen an Kita-Leitungen auseinander (z.B. Inklusion, Entwicklung zum Familienzentrum).</p>	<p>... reflektiert ihr Aufgabenprofil und setzt Prioritäten.</p> <p>... ist offen für neue Anforderungen und Aufgaben.</p> <p>... reflektiert ihren Anspruch an Professionalität.</p>




Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>15 Die Kita-Leitung geht konstruktiv mit Anforderungen und Beanspruchungen um (Stress- und Krisenmanagement).</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <p>... kennt Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen der Leitungsaufgaben in einer Kindertageseinrichtung.</p> <p>... verfügt über spezifisches Wissen zum Zusammenhang von Gesundheit und beruflicher Arbeitsleistung (z.B. Risiken und Ressourcen; Wirkung von Bewegung und Ernährung auf psychisches Wohlbefinden).</p> <p>... kennt geeignete Gestaltungsansätze der Arbeitsumgebung (z.B. Büroergonomie).</p> <p>... kennt Ansätze der Arbeitsorganisation (z.B. Arbeitszeitgestaltung, Prioritätensetzung, Aufgabendelegation, Umgang mit Arbeitsunterbrechungen).</p> <p>... kennt gesundheitsförderliche Verhaltensweisen (z.B. Entspannungsmethoden).</p>	<p>... analysiert die komplexen Arbeitszusammenhänge der Einrichtung.</p> <p>... analysiert ihre eigenen Gesundheitsrisiken und -ressourcen im beruflichen Handeln.</p> <p>... plant konsequent eigene Regenerationszeiten (Urlaub, Pausen) und hält diese ein.</p> <p>... konzipiert eine sinnvolle Arbeitsteilung im Team (im Sinne verteilter Führung).</p> <p>... erwirkt über den Träger oder die Renten-/Krankenkasse eine aufgabenadäquate Gestaltung der eigenen Arbeitsumgebung (z.B. ergonomischer Arbeitsplatz, Ruhezone für Büroarbeiten).</p> <p>... setzt berufliche und private Prioritäten und reflektiert sie regelmäßig.</p>	<p>... handelt mit dem Träger geeignete Arbeitsbedingungen für die Leitungstätigkeit aus und fordert ggf. für sich Unterstützung (Supervision, Coaching) ein.</p> <p>... tauscht sich mit dem Träger über eigene Belastungssituationen aus.</p>	<p>... reflektiert regelmäßig den Umgang mit sich selbst auf der körperlichen, psychischen und kognitiven Ebene.</p> <p>... überprüft eigene Arbeitsweisen im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten.</p> <p>... reflektiert ihre eigene Fähigkeit, flexibel auf neue Situationen zu reagieren.</p> <p>... reflektiert das persönliche Zeitmanagement sowie die Work-Life-Balance.</p> <p>... grenzt sich ab und kann „Nein“ sagen.</p> <p>... lässt nach der Arbeit die beruflichen Belastungen und Beanspruchungen hinter sich (Distanzierungsfähigkeit).</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 <p>Wissen</p> <p>... kennt (kreative) Lösungsstrategien. ... kennt Anzeichen von Überlastung/Überforderung.</p>	 <p>Fertigkeiten</p> <p>... informiert sich über Unterstützungsangebote in ihrem Arbeitsumfeld und kontaktiert diese ggf. ... nimmt Erfolge bewusst wahr und würdigt sie gemeinsam mit Team und Eltern. ... findet bei Problemen kreative Lösungswege.</p>	 <p>Sozialkompetenz</p>	 <p>Selbstkompetenz</p> <p>... reguliert ihre Emotionen den Situationen entsprechend. ... ist sich hinsichtlich der Aspekte Work-Life-Balance sowie gesundheitsförderndes Verhalten ihrer Vorbildrolle bewusst. ... ist offen und bereit, sich bei Bedarf Hilfe von außen zu holen.</p>
<h2>16 Die Kita-Leitung plant die eigene individuelle Laufbahn.</h2>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p>			
<p>... kennt mögliche Wege der Weiter-/Höherqualifizierung. ... kennt eigene Aufstiegsmöglichkeiten.</p>	<p>... analysiert den eigenen Fort- und Weiterbildungsbedarf für ihre weitere berufliche Entwicklung. ... formuliert Ziele für die Weiterentwicklung ihrer Berufsbiografie. ... setzt Akzente in ihrer Arbeit, die für ihre individuelle Zielsetzung nützlich sind. ... nutzt Weiterbildungsangebote für ihre berufliche Weiterentwicklung.</p>	<p>... klärt mit Blick auf vereinbarte berufliche Zielperspektiven mit dem Träger die eigenen Fort- und Weiterbildungsbedarfe sowie Fördermöglichkeiten. ... knüpft Kontakte und vernetzt sich.</p>	<p>... reflektiert ihre eigene berufliche und persönliche Zufriedenheit und Weiterentwicklung (Motive/Ziele).</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen</p> <p>17 Die Kita-Leitung stellt eine adäquate personelle Ausstattung sicher.</p>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt relevante Aspekte des Arbeitsrechts. ... kennt die rechtlichen Vorgaben sowie die fachlichen Empfehlungen zur Personalausstattung. ... verfügt über aktuelles Wissen zur Fachkräftesituation auf dem Arbeitsmarkt und den Ausbildungsformen. ... kennt die bedeutenden aktuellen tarifpolitischen Diskurse. ... kennt Instrumente zur Personalgewinnung und -bindung (z.B. durch Vereinbarkeit von Familie und Beruf, betriebliches Gesundheitsmanagement) sowie zur Trennung von Personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ... führt in Kooperation mit dem Träger eine vorausschauende Personalplanung durch. ... entwickelt die Anforderungsprofile in der Einrichtung (weiter). ... entwickelt in Zusammenarbeit mit dem Träger Standards für die Auswahl neuer Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und den Ablauf eines Bewerbungsverfahrens. ... berücksichtigt im Auswahlverfahren eine heterogene Zusammensetzung des Teams. ... führt in Zusammenarbeit mit dem Träger das Bewerbungsverfahren durch. 	<ul style="list-style-type: none"> ... handelt mit dem Träger die Zuständigkeiten für die Personalausstattung aus. ... verhandelt mit dem Träger über die Personalauswahl. ... verhandelt mit dem Träger über mögliche Personalbindungsmaßnahmen. ... tauscht sich im Team über das Anforderungsprofil einer zu besetzenden Stelle aus. ... informiert das Team über den Stand aktueller Bewerbungsverfahren. ... sorgt für ein für alle Seiten transparentes und faires Auswahlverfahren (Träger, Team, Eltern, Bewerberinnen bzw. Bewerber). 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert das eigene Verhalten bezüglich Personalgewinnung, -bindung sowie bei der Trennung von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern. ... reflektiert die Zielerreichung und Prozessgestaltung personeller Maßnahmen. ... reflektiert die eigene Haltung gegenüber einer heterogenen Teambzusammensetzung. ... reflektiert die Werte und Leitsätze des Unternehmens. ... ist vorurteilsbewusst.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p> <p>... weiß um die unterschiedlichen Berufsabschlüsse im Feld und kennt deren Differenzierung sowie Potenziale.</p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... wendet in Zusammenarbeit mit dem Träger Instrumente zur Bindung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an.</p> <p>... setzt in Zusammenarbeit mit dem Träger Vorgehensweisen zur Trennung von Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern um.</p> <p>... entwickelt ein Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und setzt dies um.</p> <p>... analysiert die Arbeitszufriedenheit und Motivation der Teammitglieder und setzt Maßnahmen zu deren Verbesserung um.</p> <p>... beteiligt sich an der Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten (in Kooperation mit Fachschulen und Hochschulen). → siehe Handlungsanforderung 21</p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... kommuniziert die laufende Einarbeitungsphase im Team (Transparenz).</p> <p>... kooperiert im Sinne von Personalmarketing mit Fachschulen und (Fach-)Hochschulen.</p> <p>... überzeugt passende Bewerberinnen bzw. Bewerber im Rahmen der Personalauswahlverfahren für die Übernahme der vakanten Stelle.</p> <p>... vertritt im Bewerbungsverfahren authentisch die Leitsätze des Trägers.</p>	<p> Selbstkompetenz</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>18 Die Kita-Leitung plant den Personaleinsatz.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die Qualifikationen sowie die individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. ... kennt die einzelnen Anforderungen, die mit jedem Arbeitsplatz in der Einrichtung verbunden sind. ... kennt verschiedene Modelle für die Personaleinsatzplanung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... erstellt Dienstpläne unter Berücksichtigung der Arbeitsanforderungen (z.B. Eingewöhnungsphasen), der Zusammensetzung des Teams, unter Beachtung von Gerechtigkeitsregeln sowie der pädagogischen Erfordernisse. ... spricht Aufträge, Dienstpläne etc. regelmäßig mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ab und stellt gemeinsam mit dem Team (unter Beachtung arbeitsrechtlicher Vorgaben und Vorgaben des Trägers) Regeln für die Dienstplangestaltung auf. ... analysiert die Bedürfnisse und Interessen der Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeiter und berücksichtigt diese beim Personaleinsatz, sofern dem keine pädagogischen und betrieblichen Anforderungen entgegenstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... handelt mit dem Träger die Durchsetzung angemessener Rahmenbedingungen für den Personaleinsatz aus. ... verhandelt im Team einen möglichen bzw. notwendigen Personaleinsatz und setzt diesen ggf. auch gegen Einzelinteressen durch. 	<ul style="list-style-type: none"> ... ist sensibel für die eigenen Bedürfnisse und Ressourcen. ... grenzt sich bei strittigen Fragen zum Personaleinsatz von den Einzelinteressen der Teammitglieder ab. ... reflektiert ihre Entscheidungen hinsichtlich ihrer Personaleinsatzplanung.





Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<p>... analysiert die „Nutzungsfrequenz“ der Einrichtung im Laufe eines Tages (Stoßzeiten etc.).</p> <p>... erstellt Jahres und Monatspläne.</p> <p>... sichert eine verlässliche und langfristige Urlaubsplanung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</p> <p>... schützt das Team vor Überforderung.</p> <p>... erkennt Potenziale und Entwicklungsbedarfe bei den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern.</p> <p>... findet bei Ressourcenengpässen (z. B. Erkrankung eines Teammitglieds) gemeinsam mit dem Team und dem Träger eine Lösung.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>19 Die Kita-Leitung verantwortet die Teamentwicklung sowie die Personalentwicklung der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... verfügt über vertiefte Kenntnisse in Methoden der Personalentwicklung (z. B. verschiedene Formate von Weiterbildungsmaßnahmen, Mitarbeitergespräche). ... kennt die Weiterentwicklungsziele der Einrichtung sowie des Trägers. ... kennt regionale Weiterbildungsanbieter bzw. -programme. ... kennt einschlägige Quellen fachlichen Wissens (Fachzeitschriften, Fachtage, Internet). ... kennt unterschiedliche Methoden, um fachliche Diskussionen im Team anzuregen, zu begleiten und zielorientiert zu nutzen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... führt regelmäßig Mitarbeitergespräche über deren Qualifizierungsbedarf sowie -ziele durch. ... erstellt gemeinsam mit dem Träger auf Basis der Ergebnisse der Mitarbeitergespräche eine jährliche Weiterbildungsplanung für das Team. ... entwickelt Anforderungsprofile für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (weiter). ... analysiert gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deren Interessen und Kompetenzen. ... erkennt Abweichungen zwischen Anforderungsprofil und Aufgabenerfüllung der Teammitglieder und leitet geeignete Personalentwicklungsmaßnahmen ein. 	<ul style="list-style-type: none"> ... handelt mit dem Träger angemessene Personalentwicklungsmaßnahmen aus. ... ermuntert die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Selbstlernprozessen und Weiterbildungsmaßnahmen. ... informiert die Eltern über Weiterbildungsmaßnahmen der Fachkräfte. ... schafft ein lernförderliches und fehlerfreundliches Arbeitsklima. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert die eigene Motivation zur Weiterbildung. ... reflektiert die beruflichen Entwicklungspotenziale und Ressourcen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund deren pädagogischen Handelns. ... reflektiert die Weiterbildungskultur der Einrichtung.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
 Wissen	 Fertigkeiten	 Sozialkompetenz	 Selbstkompetenz
<p>... kennt Voraussetzungen für gelingenden Transfer von Weiterbildungsmaßnahmen.</p> <p>... kennt Methoden des Mitarbeitergesprächs.</p> <p>... kennt Möglichkeiten des Lernens im Arbeitskontext (Personalentwicklung „on-the-job“ und „near-the-job“).</p>	<p>... schätzt die Passung und mögliche Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen ein.</p> <p>... plant den Transfer von Weiterbildungen der Fachkräfte in den pädagogischen Alltag (z.B. durch Transfergespräche, kollegiale Unterstützung).</p> <p>... informiert sich über Themen, zu denen sich die Einrichtung bzw. der Träger weiterentwickeln will.</p> <p>... leitet kontinuierliche Reflexionen über das pädagogische Handeln der Teammitglieder an.</p> <p>... regt das Lernen im Arbeitskontext an („on-the-job“ und „near-the-job“).</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>20 Die Kita-Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... verfügt über vertiefte Kenntnisse spezifischer Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente, insbesondere des partizipativen Führungsstils und der damit verbundenen Chancen und Risiken. ... kennt ihre Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse. ... weiß um mögliche kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen ihrer Führungspraxis. ... kennt Modelle und Verfahren zur Analyse von Konflikten. ... kennt Methoden des Mitarbeitergesprächs. ... kennt die Methode der Zielvereinbarung. ... kennt Methoden zur Abfrage der Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. 	<ul style="list-style-type: none"> ... analysiert die Personalsituation und zieht daraus Schlüsse für die Personalführung. ... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein. ... analysiert gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Arbeitssituation unter Aspekten der Nachhaltigkeit und Gesundheitsförderlichkeit. ... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert. ... trifft Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern und stimmt die Ziele mit denen der Einrichtung ab. ... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese. 	<ul style="list-style-type: none"> ... stimmt ihre Führungspraxis mit dem Träger ab. ... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus. ... spricht kritisches Verhalten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf der Sachebene aus. ... begeistert die Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter u. a. durch ihre Vision für die Einrichtung. ... nimmt Konflikte wahr und interveniert ggf. rechtzeitig. ... etabliert eine Teamkultur, die die Vielfalt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wertschätzt. 	<ul style="list-style-type: none"> ... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst. ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil. ... reflektiert die eigenen Erwartungen an das Team. ... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit sowie Flexibilität. ... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder. ... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile. ... erkennt eigene Grenzen und kann Unterstützung einholen.









Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt die Formalia bei Arbeitszeugnissen oder Beurteilungen.</p> <p>... kennt die Methode des Beschwerdemanagements.</p>	<p>... unterstützt die Teammitglieder im Arbeitsalltag v.a. in belastenden Situationen.</p> <p>... moderiert bei Konflikten zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern.</p> <p>... beteiligt sich an der Erarbeitung eines Leitfadens für ein Beschwerdemanagement für Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb des Trägers sowie der Einrichtung.</p> <p>... formuliert in Zusammenarbeit mit dem Träger Arbeitszeugnisse und Beurteilungen.</p> <p>... setzt bei kritischem Verhalten deutliche Grenzen.</p> <p>... analysiert Ursachen von kritischem Verhalten (ggf. auch Grenzverletzungen) auf der individuellen Ebene der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters sowie auf der organisationalen Ebene bezogen auf Strukturen und Prozesse der Einrichtung.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> ... kennt zielgruppenspezifische Präventionsmaßnahmen für berufsspezifische Gesundheitsressourcen.</p> <p>... kennt die gesetzlichen Bestimmungen und grundlegende Dokumente des Gesundheitsmanagements⁸.</p> <p>... kennt Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.</p>	<p> ... entscheidet, welche Verfahren der Selbst- und/oder Fremdevaluation für die Einrichtung geeignet sind und setzt diese entsprechend ein bzw. leitet dazu an.</p> <p>... stellt die Rückbindung der Ergebnisse der Selbst- und/oder Fremdevaluation in das Team sicher.</p>	<p> ... entwickelt für die Einrichtung ein Vernetzungskonzept in der Kommune zur gesundheitsbezogenen Unterstützung (z.B. Kooperation mit Grundschulen, Gesundheitsdiensten, Eltern).</p>	<p> ... ist sich der Vorbildfunktion für die Gestaltung einer professionellen Arbeitsbeziehung bewusst.</p> <p>... reflektiert die eigenen Arbeitsbeziehungen.</p>
<h2>21 Die Kita-Leitung gestaltet den Anleitungsprozess von Praktikantinnen und Praktikanten.⁹</h2>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p>			
<p>... kennt den landestypischen Rahmenplan der Ausbildungsgänge mit seinen speziellen Erfordernissen.</p> <p>... kennt die unterschiedlichen Ausbildungsgänge an Schulen/Hochschulen in der Region sowie deren Anforderungen an Praktika.</p>	<p>... erarbeitet ein Ausbildungs- und Kooperationskonzept auf Grundlage des pädagogischen Konzepts.</p>	<p>... tauscht sich über das Konzept zur Ausbildung und Kooperation (z.B. mit Schulen/Hochschulen) mit dem Träger sowie mit dem Team aus.</p> <p>... sorgt im Team für eine positive Grundeinstellung zur Ausbildung von Praktikantinnen und Praktikanten.</p>	





⁸ Gesetze und Verordnungen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in Kindertageseinrichtungen; Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie; Luxemburger Deklaration der betrieblichen Gesundheitsförderung; Werte und Prinzipien des Settingansatzes der Gesundheitsförderung; Verordnungen der Unfallversicherungsträger.

⁹ Die Kompetenzen für diese Handlungsanforderung sind größtenteils dem Kompetenzprofil des Wegweisers Weiterbildung „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ entnommen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt die gesetzlichen und administrativen Vorgaben für die Kooperation mit Schulen/Hochschulen.</p> <p>... kennt die landestypisch notwendigen Voraussetzungen für die Befähigung zur Mentorin bzw. zum Mentor am Lernort Praxis.</p> <p>... weiß um die Funktion und Tragweite einer qualitativ hochwertigen Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis.</p> <p>... kennt die Aufgaben und Zuständigkeiten des Lernorts Praxis im Hinblick auf das jeweilige Ausbildungsziel als Ganzes.</p> <p>... kennt die Erwartungen der Kooperationspartnerinnen und -partner.</p> <p>... weiß um die Bedeutung des Teams für die Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten.</p>	<p>... entwickelt mögliche Praktikumsprofile, welche die Einrichtung im Besonderen ausweist (Krippe, Leitung, einzelne Schwerpunktsetzungen in den Bildungsbereichen).</p> <p>... setzt die gesetzlichen und administrativen Vorgaben zur Kooperation mit Schulen/Hochschulen im Ausbildungskonzept um.</p> <p>... stellt nach Abstimmung mit dem Träger die zeitlichen Ressourcen für den Anleitungsprozess sicher.</p> <p>... wählt gemeinsam mit dem Team Mentorinnen und Mentoren für die Praktikantinnen bzw. Praktikanten aus.</p> <p>... plant die Anleitung systematisch ggf. als „Tandem-Anleitung“.</p> <p>... plant die notwendige Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren in den Fortbildungs- bzw. Personalentwicklungsplan der Einrichtung ein.</p>	<p>... wägt mit dem Team gemeinsam ab, wie viele Praktikantinnen und Praktikanten aufgenommen werden können, damit eine Anleitung mit hoher Qualität durchführbar bleibt.</p> <p>... tauscht sich regelmäßig mit der Mentorin bzw. dem Mentor über deren/dessen Erfahrungen in der Bildungsbegleitung aus.</p> <p>... schätzt den Bedarf der Mentorin bzw. des Mentors nach Supervision sowie Unterstützung und Austausch ein.</p> <p>... informiert die Mentorin bzw. den Mentor über interne Zuständigkeiten, Regeln, arbeitsrechtliche Bestimmungen und Vereinbarungen.</p> <p>... informiert die Schulen/Hochschulen über interne Zuständigkeiten.</p> <p>... sichert die Kontinuität der Zusammenarbeit mit der Schule/Hochschule.</p>	<p>... reflektiert ihre Vorbildfunktion für die Mentorin bzw. den Mentor am Lernort Praxis.</p> <p>... reflektiert die Beziehungsgestaltung zur Mentorin bzw. zum Mentor am Lernort Praxis.</p> <p>... reflektiert die eigene Kompetenz, Kritik zu üben bzw. Feedback zu geben.</p> <p>... reflektiert die Kompetenzen der Mentorin bzw. des Mentors hinsichtlich der individuellen Planung der Praktika.</p>









Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
 <p>... kennt die Fachliteratur und Forschungsergebnisse zur Kooperationsgestaltung zwischen Praxis und Schule/Hochschule.</p>	 <p>... gibt der Mentorin/dem Mentor konstruktives Feedback zur Bildungsbegleitung. ... erkennt problematische Anleitungs-situationen und moderiert ggf. bei Konflikten zwischen Mentorin bzw. Mentor und Praktikantin oder Praktikant. ... handelt (neue) Kooperationen bedarfsorientiert aus. ... analysiert den Prozess und die Ergebnisse der Kooperationen und zieht daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit.</p>	 <p>... informiert Team und Träger über neue Ergebnisse und Konzepte der Kooperationsgestaltung zwischen Praxis und Schule/Hochschule.</p>	
			

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>22 Die Kita-Leitung führt Personalcontrolling durch.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt ihre Pflichten und Aufgaben als Dienst- und Fachaufsicht. ... kennt Verfahren zur Überprüfung der Zielerreichung. ... kennt Verfahren zur Ermittlung von Personalbedarf und -überhang. ... kennt die aktuellen fachlichen Anforderungen an die Einrichtung im Allgemeinen und an die Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich im Speziellen. ... weiß um die Relevanz von Beteiligungsmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Rahmen des Personalcontrollings. 	<ul style="list-style-type: none"> ... schafft Strukturen für routinehafte Reflexion mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und stellt die Rückbindung der Ergebnisse in die pädagogische Arbeit sicher. ... überprüft situativ die Arbeitsleistung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. ... trifft mit dem Team und/oder mit einzelnen Teammitgliedern Zielvereinbarungen und reflektiert die Zielerreichung mit diesen. ... führt Feedbackgespräche und spricht dabei auch kritische Punkte an. ... sammelt Informationen über die Umsetzung der Prozesse und deren Qualität in der Einrichtung und interviert ggf. 	<ul style="list-style-type: none"> ... informiert den Träger über das Personalcontrolling. ... vertritt es gegenüber dem Träger, wenn bestimmte Ziele und Arbeitsleistungen nicht erreicht werden konnten und begründet dies. ... tauscht sich mit dem Träger über die Erreichung der Ziele sowie die Arbeitsleistung aus. ... kommuniziert auffällige Kennzahlen des Personalmanagements mit dem Träger und im Team. ... tauscht sich im Team über die Erreichung der Ziele aus. ... tauscht sich mit dem Team über den Einfluss bestimmter Rahmenbedingungen auf die Zielerreichung aus (z. B. unbesetzte Stellen). 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert die Subjektivität der eigenen Einschätzungen und Beobachtungen. ... reflektiert eigene Vorurteile gegenüber bestimmten Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern. ... reflektiert mögliche Gründe für (wiederkehrende) Divergenzen zwischen Soll- und Ist-Personalbestand sowie auffällige Kennzahlen. ... reflektiert die Spannungsfelder ihrer eigenen Rolle zwischen Unterstützung und Kontrolle der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
	<p>... differenziert zwischen harten und weichen Zielen des Personalmanagements.</p> <p>... ermittelt Abweichungen zwischen dem Soll- und Ist-Personalbestand.</p> <p>... überprüft regelmäßig die Arbeitszeitkonten im Hinblick auf auffällige Häufungen von Plus- oder Minusstunden.</p> <p>... analysiert die Verteilung und Entstehung von Überstunden.</p> <p>... analysiert Absentismus-, Krankheits- und Fluktuationsquoten.</p> <p>... setzt Zwischenziele zur Überprüfung, um frühzeitig zu intervenieren bzw. zu unterstützen.</p> <p>... führt lösungs- und ressourcenorientierte Gespräche mit Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern bei auffallend häufiger Krankheit oder einer Rückkehr nach längerer Krankheit.</p>	<p>... spricht Kritik und Anerkennung auf der Sachebene aus.</p>	











Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>Zusammenarbeit gestalten</h3>			
<h3>23 Die Kita-Leitung führt das Team.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt Techniken zur Gesprächsführung, Leitung von Besprechungen und Moderation. ... weiß um die Relevanz von Beteiligungsmöglichkeiten. ... kennt unterschiedliche Formen und Stufen der Beteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. ... kennt Verfahren der Delegation/Arbeitsteilung. ... verfügt über Kenntnisse zu Gruppenprozessen und -dynamiken. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt Impulse für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. ... nimmt Impulse aus dem Team für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit oder auch der Arbeitsorganisation auf. ... trifft Entscheidungen begründet und nachvollziehbar im Sinne der gesamten Einrichtung und ggf. gegen Interessen einzelner Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter. ... wählt geeignete Techniken der Moderation sowie Gesprächsführung aus und setzt diese ein. ... gestaltet Rhythmus und Ablauf von Teamsitzungen effektiv und verantwortet deren Ergebnissicherung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... vertritt die im Team getroffenen Entscheidungen bzw. Meinungen zu einer Entscheidung gegenüber dem Träger. ... etabliert eine konstruktive Gesprächskultur im Team. ... nutzt Widerstände produktiv. ... ist offen für die Ideen der Teammitglieder und will diese umsetzen. ... etabliert eine Teamkultur, in der Vielfalt wertschätzend anerkannt wird. ... thematisiert erfahrene Diskriminierung und Ungleichbehandlung im Team. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert eigene Vorbehalte, wenn sich Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter aktiv beteiligen und einbringen. ... erkennt eigene Grenzen an. ... ist offen für Kritik, andere Ideen und Vorgehensweisen. ... arbeitet transparent, nachvollziehbar und kongruent. ... reflektiert die eigene Dialogfähigkeit im Einzelgespräch und in Besprechungen. ... reflektiert das eigene Verhalten in herausfordernden Situationen und bei divergierenden Interessen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt Methoden und Instrumente der Teamentwicklung.</p> <p>... kennt Methoden zur Weiterbildung in kollegialen Strukturen wie z. B. kollegiale Beratung.</p> <p>... weiß um die Herausforderung, heterogene Teams zu führen.</p>	<p>... sorgt für eine Ergebnisorientierung in den Teamsitzungen.</p> <p>... erarbeitet mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Konzept zum Umgang mit Konflikten im Team.</p> <p>... moderiert Konflikte und unterschiedliche Positionen.</p> <p>... initiiert Kooperationen zwischen den Teammitgliedern.</p> <p>... kontaktiert ggf. Unterstützung (Supervision).</p> <p>... stellt Beteiligungsmöglichkeiten für die Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeiter sicher und weist diese transparent aus.</p> <p>... ermöglicht jedem Teammitglied, die eigenen fachlichen Kompetenzen in die Teamarbeit einzubringen und schafft dadurch Synergieeffekte.</p> <p>... nutzt die Heterogenität der Teammitglieder als Ressource für die Teamarbeit.</p>	<p>... spricht Kritik und Anerkennung auf der Sachebene aus.</p> <p>... wählt einen demokratischen und partizipativen Umgangstil in der Zusammenarbeit mit dem Team.</p> <p>... informiert die Eltern über in Teamsitzungen getroffene, relevante Entscheidungen.</p>	<p>... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit.</p> <p>... ist sich ihrer Vorbildfunktion bzgl. ihres Interaktionsverhaltens bewusst.</p> <p>... reflektiert ihr eigenes Verhandlungsgeschick.</p> <p>... reflektiert die eigene Rolle und die eigenen Kompetenzen im Umgang mit den Teammitgliedern.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> ... weiß um die gesetzlichen Vorgaben für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die direkt mit den Kindern zusammenkommen (Stichwort erweitertes Führungszeugnis, Hygieneschulungen bei Nahrungszubereitung).</p>	<p> ... initiiert und unterstützt kollegiale Beratung im Team.</p> <p>... nutzt Delegationsverfahren.</p> <p>... schätzt ein, welche Aufgaben weitgehend allein bewältigt werden müssen und welche Zusammenarbeit erfordern.</p> <p>... gewährleistet, dass Absprachen verbindlich eingehalten werden.</p> <p>... greift bei Diskriminierung und Ungleichbehandlung im Team ein und sucht Lösungswege.</p>	<p> ... kommuniziert mögliche Ziele des ehrenamtlichen Einsatzes gegenüber dem Träger, dem Team sowie Eltern und Kindern.</p> <p>... gestaltet mit dem Team eine Anerkennungskultur für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</p>	<p> ...</p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>24 Die Kita-Leitung initiiert und begleitet die Zusammenarbeit mit den Eltern.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die rechtlichen Vorgaben für die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. ... verfügt über fundiertes Wissen über verschiedene Ansätze der Gesprächsführung und deren adäquaten Einsatz. ... kennt das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, der Familienbildung sowie die Konzeptidee eines Familienzentrums. ... weiß um die Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern und deren Potenziale. 	<ul style="list-style-type: none"> ... entwickelt die Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern gemeinsam mit Träger und Team kontinuierlich weiter (z. B. neue Angebotsideen). ... nutzt die Kompetenzen der Eltern bei der Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit. ... wendet differenzierte Formen der Gesprächsführung situationspezifisch sowie auf die jeweiligen Akteure abgestimmt an. ... leitet die Reflexion im Team über die Qualität der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie über Familienbilder an. ... ermittelt die Zufriedenheit und Anliegen der Eltern. 	<ul style="list-style-type: none"> ... informiert den Träger über Bedarfe und Bedürfnisse der Eltern. ... thematisiert im Team, wie Eltern in die pädagogische Arbeit einzubeziehen sind. ... unterstützt und berät das Team in herausfordernden und konflikthafte Situationen. ... vermittelt im Team eine wertschätzende Haltung gegenüber der Heterogenität der Familien. ... nimmt die Eltern in ihrer Rolle als wichtigste Experten für ihre Kinder ernst. ... pflegt einen partnerschaftlichen Umgang mit den Eltern. ... ist für Anregungen und Kritik aus der Elternvertretung offen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert eigene Vorbehalte und Vorurteile bezogen auf Wünsche und Ideen der Eltern. ... reflektiert die eigene Kritik- und Konfliktfähigkeit. ... ist offen für „ungewöhnliche“ Lösungen im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Eltern. ... ist offen für differierende Lebensentwürfe und Bedürfnisse der Eltern.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>... kennt die Bedarfe und Anliegen der Eltern der Einrichtung.</p> <p>... kennt das Angebotsspektrum für Eltern und Familien im Sozialraum.</p> <p>... weiß, dass Erziehungsstile und Erziehungsziele kulturell und historisch geprägt sind.</p> <p>... kennt spezifische Ansätze für den Umgang mit Familien in Multi-problemlagen.</p> <p>... kennt Methoden des Konfliktmanagements.</p> <p>... kennt Methoden des Beschwerdemanagements.</p>	<p>... organisiert niedrigschwellige Angebote mit unterschiedlichen Zielsetzungen (z.B. Transparenz über die Bildungsarbeit der Einrichtung, Beratung der Eltern etc.).</p> <p>... initiiert gemeinsam mit dem Team Elternbildungsveranstaltungen zu Themen der Erziehung und Bildung (z.B. zu verschiedenen Bildungsbereichen oder Querschnittsthemen wie Partizipation, Inklusion, Übergänge).</p> <p>... sorgt für verlässliche Rahmenbedingungen für die Information der Eltern.</p> <p>... moderiert Konflikte zwischen Fachkraft und Eltern und holt ggf. Beratung hinzu.</p> <p>... setzt Methoden des Beschwerdemanagements ein und bearbeitet mit dem Team Beschwerden der Eltern angemessen.</p> <p>... stellt in punkto Beteiligungsmöglichkeiten wie auch Beschwerdemanagement Transparenz gegenüber dem Team und den Eltern her.</p>	<p>... regt die Eltern an, ihre Erwartungen zu äußern.</p>	

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen 	Fertigkeiten 	Sozialkompetenz 	Selbstkompetenz 
<p> ... kennt Verfahren, eine Umfrage bei Eltern sinnvoll, zielführend und vom Umfang her beherrschbar zu gestalten.</p>	<p> ... unterstützt die Arbeit der Elternvertretung und sichert deren Beteiligung.</p> <p> ... initiiert, wenn es notwendig erscheint, Verfahren zur Erfassung von Bedarfen der Eltern (z.B. Umfragen) und zieht daraus Rückschlüsse für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit.</p> <p> ... informiert Eltern über die Beteiligungsmöglichkeiten in Netzwerken des Stadtteils oder Elternvertretungen in Kommune/Land etc.</p>	<p></p>	<p></p>









Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>25 Die Kita-Leitung kooperiert mit dem Träger.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt die Strukturen und Rahmenbedingungen des eigenen Trägers. ... kennt die wirtschaftlichen Eckdaten der Einrichtung und den Ressourcenbedarf. ... kennt die eigenen Entscheidungsbereiche und Verantwortungsbereiche. 	<ul style="list-style-type: none"> ... etabliert klare und verbindliche Kommunikationsstrukturen mit dem Träger (z.B. Protokolle, regelmäßige Treffen etc.). ... klärt mit dem Träger die Aufgabenteilung, eigene Entscheidungsbefugnisse sowie Verantwortlichkeiten. ... vertritt die Interessen des Trägers nach außen (Corporate Identity). ... setzt die Vorgaben des Trägers in der Einrichtung um und achtet auf deren Einhaltung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... handelt in konstruktiver Weise mit dem Träger strukturelle Bedingungen aus. ... geht offen und konstruktiv mit Konflikten mit dem Träger um. ... ist für den Träger eine verlässliche Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner. ... vertritt Entscheidungen, die im Team getroffen wurden, gegenüber dem Träger. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert ihre eigene Kooperationsbereitschaft. ... reflektiert ihre eigene Konfliktfähigkeit. ... reflektiert die Zusammenarbeit mit dem Träger.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>26 Die Kita-Leitung vernetzt die Einrichtung im Sozialraum.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt fachtheoretische Grundlagen der Vernetzung und des Sozialraums. ... kennt das Umfeld der Einrichtung (andere Institutionen, Schulen, Behörden, Vereine, Ausbildungsinstitutionen etc.) und deren Strukturen. ... kennt Angebote und Einrichtungen des eigenen Trägers. ... kennt die regionale Sozial- sowie Jugendhilfeplanung. ... kennt Arbeitskreise und Arbeitsgemeinschaften im Sozialraum. ... kennt Quellen, die über den Sozialraum informieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ... nutzt vorhandene Daten der Kommune über den Sozialraum. ... bringt die heterogenen Sichtweisen der Eltern, Familien und Kinder über den Sozialraum in Erfahrung. ... beschafft und erfasst Sozialberichte und andere vergleichbare Analysen. ... bereitet die Informationen über den Sozialraum für Team und Eltern auf. ... zieht gemeinsam mit dem Team Schlüsse aus den Trends im Sozialraum für die pädagogische Arbeit in der Einrichtung. ... eignet sich Wissen über mögliche Kooperationspartner im Sozialraum an. ... handelt bedarfsorientiert Kooperationsangebote aus. ... baut verbindliche Kooperationsstrukturen auf. 	<ul style="list-style-type: none"> ... klärt mit dem Träger die Zuständigkeiten für die Vernetzung mit dem Sozialraum. ... tauscht sich mit dem Träger und dem Team über mögliche Kooperationen aus und vertritt den Träger gegenüber Kooperationswünschen. ... regt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an, sich an der Vernetzung im Sozialraum zu beteiligen. ... regt die Eltern an, ihre Erwartungen zu äußern. ... gestaltet Kontakte im Sozialraum „auf Augenhöhe“ und wertschätzend. ... nimmt im Kontakt mit Akteuren im Sozialraum unterschiedliche Positionen wahr und respektiert diese. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert ihre eigene Position gegenüber dem Sozialraum. ... ist offen für andere Vorgehensweisen. ... reflektiert ihre eigene Rolle im Netzwerk. ... reflektiert, welche Ressourcen des Sozialraums die Arbeit in der Einrichtung ergänzen können. ... reflektiert ihr eigenes Auftreten als Kooperationspartnerin bzw. Kooperationspartner.









Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>...kennt Analysemöglichkeiten des Sozialraums (ggf. partizipative).</p> <p>...kennt die Chancen kommunaler Bildungslandschaften.</p>	<p>... informiert das Team über Kooperationen im Sozialraum und bindet die Fachkräfte darin ein.</p> <p>... pflegt regelmäßigen Kontakt zu anderen Einrichtungen des Bildungs- und Gesundheitssystems und der Kinder- und Jugendhilfe.</p> <p>... nimmt aktiv an Arbeitsgemeinschaften und regionalen Netzwerken teil und spiegelt Beobachtungen, Rückmeldungen und Bedarfe von Eltern aus der Einrichtung in diese Gremien zurück.</p>	<p>... erkennt Ursachen für Konflikte im Netzwerk und kann sie angemessen kommunizieren.</p> <p>... kommuniziert widersprüchliche Interessen und gegenseitige Erwartungen von Kooperationspartnern im Sozialraum offen.</p> <p>... beweist bei der Gestaltung von Kooperationspartnern im Sozialraum offenes Verhandlungsgeschick.</p>	
<p>... kennt Instrumente und Methoden, um Erwartungen, Bedarfe und Nutzungsmotivationen der Eltern zu erfragen.</p>	<p>... setzt geeignete Instrumente und Methoden ein, um die Erwartungen, Bedarfe und die Nutzungsmotivation der Eltern zu erfragen und zieht daraus Schlüsse für die pädagogische Arbeit.</p> <p>... beteiligt sich an einrichtungsübergreifenden fachlichen und sozialpolitischen Diskursen im System der Kindertagesbetreuung.</p> <p>... initiiert regionale Netzwerke.</p>		

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Organisation entwickeln			
27 Die Kita-Leitung entwickelt Visionen für die Einrichtung.			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt neue Gesetze und Regelungen, die für die Einrichtung relevant sind. ... kennt die regionale Sozial- sowie Jugendhilfeplanung. ... kennt Veränderungen im Sozialraum und deren Auswirkungen auf die Familien. ... kennt Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, die für die Kindertagesbetreuung relevant sind. ... kennt (auch internationale) innovative Fachdiskurse. 	<ul style="list-style-type: none"> ... zieht gemeinsam mit dem Team aus politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen konkrete Schlüsse für die Arbeit vor Ort. ... informiert und beteiligt sich ggf. an Fachveranstaltungen zur Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung. ... beobachtet das System der Kindertagesbetreuung. ... informiert sich in Fachzeitschriften über zukünftige Entwicklungen und Bedarfe in der Kindertagesbetreuung. ... informiert sich über neue fachliche Diskurse, Programme und Arbeitshilfen und tauscht sich darüber im Team fachlich aus. 	<ul style="list-style-type: none"> ... kommuniziert Visionen für die Einrichtung gegenüber dem Träger, dem Team und den Eltern. ... ermuntert Träger und Team sowie Eltern und Kinder, am Erreichen einer Vision mitzuarbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert die Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Vision und der Realität. ... agiert als Vorbild in Veränderungsprozessen. ... ist offen für neue Ideen und Vorgehensweisen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p></p> <p>... kennt Instrumente und Herausforderungen bei der Entwicklung einer Einrichtungsidealität und -kultur.</p> <p>... kennt die Struktur und die Grundsätze des Systems der Kinder- und Jugendhilfe.</p> <p>... kennt die politischen und gesellschaftlichen Anforderungen (wie z.B. die demografische Entwicklung) an die Einrichtung.</p> <p>... kennt die Profile und Konzepte anderer Kindertageseinrichtungen in der Region.</p>	<p></p> <p>... leitet die Entwicklung einer Vision im Team an.</p> <p>... informiert sich über Förderprogramme für Kindertageseinrichtungen und beteiligt sich daran in Absprache dem Träger.</p>	<p></p>	<p></p>
<h3>28 Die Kita-Leitung befördert die (Weiter-)Entwicklung einer Einrichtungsidealität und -kultur.</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p>			
<p>... kennt Instrumente und Herausforderungen bei der Entwicklung einer Einrichtungsidealität und -kultur.</p> <p>... kennt die Struktur und die Grundsätze des Systems der Kinder- und Jugendhilfe.</p> <p>... kennt die politischen und gesellschaftlichen Anforderungen (wie z.B. die demografische Entwicklung) an die Einrichtung.</p> <p>... kennt die Profile und Konzepte anderer Kindertageseinrichtungen in der Region.</p>	<p>... entwickelt gemeinsam mit dem Träger und dem Team ein unverwechselbares Profil für die Einrichtung basierend auf dem pädagogischen Leitbild.</p> <p>... entwickelt gemeinsam mit dem Team und dem Träger anzustrebende Einrichtungenziele.</p> <p>... berücksichtigt das pädagogische Leitbild in der Umsetzung und Entwicklung der Konzeption.</p>	<p>... kooperiert mit dem Träger sowie dem Team bei der Entwicklung einrichtungbezogener Leitziele.</p> <p>... verhält sich wertschätzend gegenüber allen beteiligten Akteursgruppen und deren heterogenen Erwartungen wie Bedürfnissen und agiert so als Vorbild für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</p> <p>... fördert und lebt eine konstruktive Fehlerkultur.</p> <p>... trägt aktiv zur einrichtungsspezifischen Sozialisation von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei.</p>	<p>... ist sich ihrer Vorbild- und Modellfunktion hinsichtlich der Organisationskultur bewusst.</p> <p>... reflektiert die Auswirkungen von Veränderungsprozessen auf die Einrichtungskultur.</p> <p>... reflektiert, wie sie die eigene Einrichtungsidealität und -kultur nach außen vertritt.</p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p> Wissen</p>	<p> Fertigkeiten</p>	<p> Sozialkompetenz</p>	<p> Selbstkompetenz</p>
<p>... entwickelt und beobachtet die tägliche Teamkultur in der Einrichtung und entwickelt diese gemeinsam mit dem Team systematisch weiter.</p> <p>... beteiligt die Eltern und die Elternvertretung an allen wichtigen Entscheidungen, die das Leitbild der Einrichtung betreffen.</p>	<p>... kommuniziert die Einrichtungsidealität und -kultur gegenüber der Öffentlichkeit.</p>	<p>... entwickelt und beobachtet die tägliche Teamkultur in der Einrichtung und entwickelt diese gemeinsam mit dem Team systematisch weiter.</p> <p>... beteiligt die Eltern und die Elternvertretung an allen wichtigen Entscheidungen, die das Leitbild der Einrichtung betreffen.</p>	<p>... wählt geeignete Elemente des Konzepts der Corporate Identity aus und setzt diese in der Einrichtung um.</p>
<p></p> <p>... kennt das Konzept der Corporate Identity.</p>	<p></p> <p>... wählt geeignete Elemente des Konzepts der Corporate Identity aus und setzt diese in der Einrichtung um.</p>	<p></p>	<p></p>

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<h3>29 Die Kita-Leitung initiiert und moderiert Veränderungsprozesse in der Einrichtung (Change Management).</h3>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... kennt Methoden des Projekt- und Change Managements. ... kennt das Konzept der „lernenden Organisation“. ... kennt Methoden der Organisationsentwicklung. ... kennt Best-Practice-Beispiele zur Umsetzung neuer Anforderungen. ... kennt die Rahmenbedingungen, in denen die Veränderungen der Einrichtung stattfinden. ... kennt die Motive, die Veränderungsprozesse auslösen. ... weiß um die verschiedenen Erwartungen und Widerstände, die an Veränderungsprozesse geknüpft sind. 	<ul style="list-style-type: none"> ... wählt geeignete Methoden des Projekt- und Change Managements sowie der Organisationsentwicklung aus und setzt diese um. ... entwickelt mit dem Träger die mittel- und langfristigen Ziele für die Organisation und zieht daraus Rückschlüsse für Veränderungsprozesse in der Einrichtung. ... schätzt gemeinsam mit dem Team Trends aus dem Umfeld ein und leitet bei Bedarf Veränderungen für die Einrichtung ab. ... führt eine umfassende Bestandsaufnahme vor Beginn eines Veränderungsprozesses durch. ... schätzt Teamprozesse im Zuge von Veränderungen ein und steuert diese. 	<ul style="list-style-type: none"> ... sichert die Unterstützung durch den Träger und verhandelt die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen für Veränderungsprozesse. ... aktiviert das Bewusstsein und Verständnis aller Beteiligten (Fachkräfte, Eltern, Kinder) für den Veränderungsbedarf. ... informiert alle Beteiligten (z. B. Fachkräfte, Kinder, Eltern, Sozialraum) frühzeitig und zielgruppengerecht über Veränderungsprozesse. ... schafft ein fehlerfreundliches Organisationsklima. ... kommuniziert alle Veränderungsbedarfe sensibel und behutsam und mit Wertschätzung für die bisherigen Leistungen. 	<ul style="list-style-type: none"> ... reflektiert die eigene Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen. ... reflektiert ihre eigene Fähigkeit, mit unterschiedlichen, möglicherweise gegensätzlichen Erwartungen umzugehen. ... reflektiert mögliche eigene Widerstände und Abwehrhaltungen gegenüber Veränderungen. ... reflektiert ihr kommunikatives Geschick in Veränderungsprozessen. ... reflektiert die Notwendigkeit für Veränderungsprozesse in der Einrichtung. ... ist offen für andere Ideen und Vorgehensweisen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p> Wissen</p> <p>... kennt Kreativitätstechniken, z.B. Mindmapping, Brainstorming oder Bildertechniken.</p> <p></p>	<p> Fertigkeiten</p> <p>... etabliert Beteiligungsformen an den Veränderungsprozessen für Eltern und Kinder, Team und Träger.</p> <p>... stellt Zeitressourcen für partizipative Veränderungsprozesse bereit.</p> <p>... zieht ggf. externe Unterstützung hinzu (Organisationsberatung, Supervision).</p> <p>... plant Explorations- und Erprobungsphasen für veränderte Abläufe ein und zieht daraus gemeinsam mit dem Team Rückschlüsse.</p> <p></p>	<p> Sozialkompetenz</p> <p>... erkennt Konflikte bei Veränderungsprozessen als „normal“ an und geht offen und sensibel damit um.</p> <p>... bringt verschiedene Erwartungen zusammen.</p> <p>... begegnet kreativen Ideen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Wertschätzung.</p> <p></p>	<p> Selbstkompetenz</p> <p></p>



C

Inhalt

1	Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	188
1.1	Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter	188
1.2	Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner	191
2	Kompetenzorientierte Methoden für die Weiterbildung von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen Rieke Hoffer, Michael Wünsche	194
2.1	Einleitung	194
2.2	Herausforderungen bei der Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungen mit dem WiFF-Kompetenzprofil	195
2.3	Ziele klären: Auswahl der Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil	197
2.4	Format der vorgestellten Weiterbildung	199
2.5	Didaktische Methoden	200
	Anhang 1: Beispiele für Textbausteine zur Methode „Spaziergang durch Textbausteine“	218
	Anhang 2: Präsentation zu Führungsstilen und Führungsmodellen als Abschluss der Methode „Spaziergang durch Textbausteine“	220

3	Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen	Rieke Hoffer	233
3.1	Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung		233
3.2	Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung		234
3.2.1	Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford		234
3.2.2	Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg		235
3.3	In der Doppelrolle: Kita-Leitungen und der Transfer von Weiterbildungsmaßnahmen		243
3.4	Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer		245

C

Qualität kompetenzorientierter Weiterbildung

Die Qualität der Weiterbildungsangebote basiert auf dem Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen. Dazu gehören fachwissenschaftliche und fachpolitische Erkenntnisse aus einschlägigen Diskursen und Forschungsergebnissen, wie sie in Teil A, „Fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Hintergrund“ und im Kompetenzprofil „Kita-Leitung“ (vgl. Teil B, Kap. 2) verdichtet dargestellt sind.

Zusätzlich kommt es darauf an, Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die den Anforderungen beruflich erfahrener Fachkräfte entsprechen. Das erfordert die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen, die Entwicklung thematisch passender Formate und die professionelle Steuerung berufsbegleitender Bildungsprozesse in heterogen zusammengesetzten Gruppen.

Für diese Qualitätsanforderungen bei der konkreten Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots sind Weiterbildungsanbieter sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zuständig: *Weiterbildungsanbieter* orientieren ihre Planungen idealerweise an Bedarfserhebungen der Einrichtungsträger, mit denen sie im fachlichen Austausch über Themen und Zielgruppen stehen. Auf der Grundlage getroffener Absprachen verantworten die Anbieter die Qualität des Weiterbildungsangebots und sind zuständig für Konzipierung, Sachausstattung, Dauer, Kosten und Teilnahmezulassung. Die Durchführung der Weiterbildung obliegt *Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern*, die im Auftrag des Weiterbildungsanbieters tätig werden, der auch für die Sicherung von deren fachlicher Eignung zuständig ist. Je nach institutionellen Strukturen und regionalen Bedingungen können beide Funktionen auch in einer Zuständigkeit liegen, beispielsweise bei Weiterbildungsinstituten oder großen Verbänden, die sowohl für die Konzipierung als auch für die Durchführung verantwortlich sind; ebenso können privatgewerbliche Anbieter direkt im Auftrag von Einrichtungsträgern tätig werden.

In Kapitel C1 geht Anita Meyer zunächst auf die Qualitätsaufgaben von Weiterbildungsanbietern sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern für eine kompetenzorientierte Weiterbildung ein. In Kapitel C2 stellen Rieke Hoffer und Michael Wünsche an einer beispielhaften Weiterbildung für Kita-Leitungen kompetenzorientierte Methoden vor. Dieses Weiterbildungsbeispiel bezieht sich auf eine ausgewählte Handlungsanforderung und damit auf die dazugehörigen Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil. Das Autorenteam zeigt mit seinem Beispiel, wie das Kompetenzprofil für die konzeptionelle Fundierung eines Angebots dient. Rieke Hoffer beschreibt in Kapitel C3 die Voraussetzungen für einen gelungenen Transfer und damit für eine nachhaltige Qualifizierung von Führungskräften durch Weiterbildung.

1 Qualitätsaufgaben der Weiterbildungsanbieter sowie der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Drei Ebenen von Akteurinnen und Akteuren wirken zusammen und beeinflussen sich wechselseitig, wenn es um die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen geht: die Weiterbildungsträger bzw. -anbieter, die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner und schließlich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Weiterbildungsanbieter haben insofern eine Schlüsselposition inne, als sie die Rahmenbedingungen bestimmen, unter denen Weiterbildungsangebote stattfinden (Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (EBW) 2013). Die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind Schlüsselpersonen dafür, wie die Lehr-Lernprozesse gestaltet werden (Gaigl 2014). Weisen diese zwei Ebenen eine hohe Qualität auf, sind damit die Voraussetzungen geschaffen, dass auch die Teilnehmenden ihren Beitrag zum erfolgreichen Gelingen von Bildungsprozessen leisten können, indem sie sich beispielsweise mit ihren beruflichen und biografischen Erfahrungen beteiligen und die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen.

Als Beitrag für die Förderung der Qualität kompetenzorientierter frühpädagogischer Weiterbildung wurden im Kontext von WiFF sowohl Materialien für Weiterbildungsanbieter als auch für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner entwickelt.

1.1 Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter

Die *Werkstatt Weiterbildung* hat in Kooperation mit WiFF ein Grundlagenpapier erarbeitet, das für die Qualität der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Standards formuliert. Diese *Qualitätsstandards* sind unabhängig von Themen und Formaten der Weiterbildung verfasst und richten sich insbesondere an Fort- und Weiterbildungsanbieter, die für die Qualität des Angebots zuständig sind.

Die Qualitätsstandards unterstützen Weiterbildungsanbieter bei der „Konzeptionsentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der Angebote“ (EBW 2013, S. 9). Außerdem tragen die Qualitätsstandards zur besseren Vergleichbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen bei. Darüber hinaus können Träger und frühpädagogische Fachkräfte sie als „Personal- und Qualitätsentwicklungsinstrumente in ihren Kindertageseinrichtungen nutzen“ (EBW 2013, S. 9). Die Basis für die Standards bildet ein Verständnis von Qualität als eine „relative Kategorie“ (EBW 2013, S. 10), deren Aussagen immer auch „wertende Feststellungen“ (ebd.) sind. Die Qualitätsdimensionen orientieren sich an folgenden Leitgedanken (EBW 2013, S. 12):

- Eine qualitativ hochwertige frühpädagogische Arbeit ist auch abhängig von der Qualität von Weiterbildungen.
- Das Ziel jeder Weiterbildung ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen.
- Die frühpädagogische Weiterbildung hat sowohl die Bildungsprozesse von Erwachsenen als auch die kindlichen Bildungsprozesse zu berücksichtigen.
- Ausgangspunkt und wichtige Akteurinnen und Akteure für die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen sind die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungen und Prozessen der Selbstbildung.

- Das Gelingen von Weiterbildungen hängt maßgeblich von den Qualifikationen und Handlungskompetenzen der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ab.

Das zugrunde gelegte Qualitätsmodell folgt der Unterteilung in *Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität*. Mit diesen Qualitätsdimensionen lassen sich die Komplexität sowie das Zusammenspiel der Aufgaben und Anforderungen der Akteurinnen und Akteure, die an der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten beteiligt sind, mehrperspektivisch beschreiben und ausdifferenzieren.

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität beschreibt die Werthaltungen und fachlichen Überzeugungen des Weiterbildungsanbieters, wie das Menschen- und Leitbild und das „zugrunde liegende Verständnis von Erwachsenenbildung“ (EBW 2013, S. 14). Lerninhalte sollen auf den aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Dies setzt voraus, dass neben einer grundsätzlichen Ausrichtung der Orientierung die laufenden Angebote kontinuierlich reflektiert werden. Eine solche Sichtweise bewirkt, dass die Beteiligten die Verantwortung für alle Prozesse miteinander tragen und gleichzeitig an den Bildungsprozessen teilhaben. Diese Herangehensweise eröffnet zudem inklusive Bildungsprozesse, indem die Diversität und Heterogenität der Akteurinnen und Akteure berücksichtigt wird.

Mittels der Konzeption von Leitbildern und der Ausdifferenzierung von Angeboten kann nachgewiesen werden, ob die Standards der Orientierungsqualität angewendet wurden. Auch die entsprechende Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen kann bereits Auskunft darüber geben, dass die Angebote angemessen auf die Teilnehmenden ausgerichtet sind und sich an den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Die Dimensionen der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität spezifizieren die Orientierungsqualität.

Strukturqualität

Strukturqualität erfordert, dass die Anbieter aufgrund ihrer Angebotsstrukturen den Kompetenzerwerb der Fachkräfte unterstützen. Dazu müssen die fachlichen Anforderungen an Weiterbildungsangebote im Dialog mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen ermittelt werden, und die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung des Weiterbildungsangebots müssen bereitgestellt werden. Dies betrifft sowohl die thematische Auswahl als auch die Formate der Weiterbildung, für die es mittlerweile ein großes Spektrum gibt. Die Entscheidungen darüber sollten von der Personalsituation der jeweiligen Einrichtungen abhängig sein, beispielsweise von den im Team vorhandenen Kompetenzen, aber auch vom Personalentwicklungskonzept.

Die Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen durch die Anbieter beinhaltet beispielsweise die passende Raum- und Sachausstattung oder den Einsatz von Medien. Darüber hinaus wählt der Weiterbildungsanbieter die Referentinnen und Referenten aus und gewährleistet deren fachliche Eignung. Der Anbieter überprüft diese z.B. anhand entsprechender Nachweise über Qualifikationen.

Prozessqualität

Prozessqualität meint die Gestaltung der Weiterbildungsprozesse in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten. Handlungsleitend ist die basale Erkenntnis, dass Bildungsprozesse auf der Selbst- und Weltkonstruktion der Akteurinnen und Akteure beruht – das gilt für Kinder, aber auch für Erwachsene. „Lern- und Lehrarrangements sind deshalb so anzulegen, dass sich alle Beteiligten gemeinsam, interaktiv und im ernsthaften Dialog über Ziele und Wege, über angemessene Rahmenbedingungen und über ein das gemeinsame Lernen förderndes Klima verständigen“ (EBW 2013, S. 21).

Dies stellt – zusätzlich zum erforderlichen Fachwissen – hohe Anforderungen an die fachliche Qualität der Referentinnen und Referenten sowie an die der Anbieter, welche die Aufgabe haben, eine hohe Prozessqualität sicherzustellen. Das Anknüpfen an berufsbiografische Erfahrungen, die Einbindung von Potenzialen und Ressourcen der

Teilnehmenden sowie die Steuerung von Lernprozessen in heterogen zusammengesetzten Gruppen sind wichtige Qualitätskriterien.

Eine nachhaltige Weiterentwicklung von Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte setzt zudem voraus, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner über ein „zielgruppengerechtes Methodenrepertoire“ (EBW 2013, S. 31) verfügen. Weiterbildungsanbieter sind daher in der Pflicht, sowohl bei der Auswahl ihrer Referentinnen und Referenten wie auch der Begleitung von Konzeptionen und Durchführungen sicherzustellen, dass die beschriebenen Prozesse erfolgen können. Dies gelingt beispielsweise mithilfe schriftlicher Vereinbarungen mit den Referentinnen und Referenten sowie schriftlicher Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden. Außerdem erfolgt der Nachweis über Kompetenzprofile der Lehrenden und über Dokumentationen von durchgeführten Angeboten.

Ergebnisqualität

Ergebnisqualität beinhaltet eine Bilanzierung des abgelaufenen Weiterbildungsprozesses und beschreibt die fort- und weiterbildungsbezogenen Resultate und Wirkungen aufseiten der Teilnehmenden, die sich auf der Ebene des Handelns zeigen.

„Das wesentliche Kriterium der Ergebnisqualität ist der Zugewinn an Kompetenzen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Fort- und Weiterbildung erwerben sollen“ (EBW 2013, S. 25).

Damit die Ergebnisqualität überprüft werden kann, müssen vom Anbieter nachvollziehbare Weiterbildungsziele verbindlich für das Handeln der Referentinnen und Referenten vorgegeben werden. Ergebnisqualität beinhaltet auch, dass sie ihr eigenes Handeln sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der angestrebten Ziele reflektieren.

Aufgabe der Anbieter ist es, Ergebnisse von Evaluationen systematisch zu dokumentieren und Rückschlüsse für die Organisation und Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen zu ziehen. Die Reflexion des Weiterbildungsprozesses am Ende der Veranstaltung ist ein erster Schritt, um solche Schlüsse ziehen zu können. So vermitteln die

Teilnehmenden den Referentinnen und Referenten ihre subjektive Einschätzung. Da sich aber erst im pädagogischen Alltagshandeln Wirkungen zeigen, müssen Auswertungsprozesse am Ende der Weiterbildung durch geeignete Evaluationen im Praxisfeld ergänzt werden, die Anbieter in Absprache mit dem Einrichtungsträger entwickeln können.

Der regelmäßige Austausch mit den Referentinnen und Referenten ist eine weitere Möglichkeit, Rückmeldungen für die künftige Programmgestaltung zu erhalten. Und schließlich trägt eine regelmäßige, systematische Analyse hinsichtlich der Umsetzung der Standards der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität dazu bei, die Ergebnisqualität zu sichern.

Weiterbildungsanbieter erhalten also mit dem Grundlagenpapier „Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter“ (EBW 2013) einen Werkzeugkoffer, der Instrumente bereitstellt, um ihr gesamtes Aufgabenspektrum bewältigen zu können und die vielfältigen Ebenen zu gestalten, die sie zu bedienen haben. Eine flächendeckende Verbreitung würde die Transparenz der Angebote erhöhen, indem z.B. Angebote vergleichbar werden.

1.2 Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Mithilfe eines *Qualitätszirkels* lassen sich Qualitätsstandards für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner für kompetenzorientiert gestaltete Weiterbildungen darstellen. Dieser Qualitätszirkel wurde im Auftrag von WiFF von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch entwickelt, von Anna Gaigl um die Erkenntnisse der Qualitätsstandards für Weiterbildungsanbieter (s. Kap. 1.1) erweitert und für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner adaptiert (Gaigl 2014, S. 35 ff.). Die Anforderungen sind als chronologische Handlungsschritte in einem zirkulären Prozess zu verstehen (ebd.). Sie wurden als Leitfaden formuliert, der genutzt werden kann, um Weiterbildungsmaßnahmen zu planen und vorzubereiten. Die einzelnen Anforderungen werden im Folgenden kurz erläutert.

Eine kompetenzorientierte Grundhaltung (weiter-)entwickeln

Die „professionelle Haltung“ von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern bildet die Grundlage für die Gestaltung von kompetenzorientierten Weiterbildungen und bezeichnet die „Querschnitts-Anforderung“ für alle Anforderungen des Qualitätszirkels (Gaigl 2014, S. 36). Dies beinhaltet gleichermaßen eine „biografische Selbstreflexion und methodisch fundierte Reflexion pädagogischer Handlungspraxis“ (Gaigl 2014, S. 36), die auch von frühpädagogischen Fachkräften gefordert werden. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung meint zudem, dass die biografischen und berufsbiografischen Erfahrungen der Teilnehmenden wertgeschätzt und die Lernprozesse im Sinne einer Bildungspartnerschaft gestaltet werden. Die Lehrenden verstehen sich als Lernende, Impulsgeber, Moderatoren und Begleiter der Bildungsprozesse (ebd.).

Ziele absprechen

Für gelingende Bildungsprozesse ist es notwendig, realistische Ziele zu formulieren. Diese setzen sich

gleichermaßen zusammen aus den Erwartungen und Zielen der Teilnehmenden, des Auftraggebers und der Lehrenden. Mit den Zielen wird festgelegt, welche Kompetenzen durch eine kompetenzorientierte Weiterbildung erworben werden sollen. Außerdem ist es sinnvoll, gemeinsame Ziele mit der Gruppe zu erarbeiten (Gaigl 2014, S. 38). Die Ziele bilden die Basis für die Gestaltung und Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahme und gleichzeitig der späteren Evaluation, in der das Erreichen überprüft wird (ebd.).

Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten

Nicht immer ist es Lehrenden möglich, auf die Rahmenbedingungen, wie z.B. Angebotsformat, Räumlichkeiten und Zeiten, Einfluss zu nehmen. Sind die Spielräume jedoch vorhanden, sollten sie entsprechend genutzt werden; dies bezieht sich vor allem auf die Weiterbildungsformate. Kurzzeitige Veranstaltungen lassen sich nur schwer kompetenzorientiert gestalten, da die Anbahnung von Kompetenzen einen größeren zeitlichen Rahmen und die Anwendung vielfältiger didaktisch-methodischer Formate voraussetzt (Gaigl 2014, S. 39). Daher werden für die kompetenzorientierte Weiterbildung eher länger- und langfristige Weiterbildungen empfohlen (ebd.).

Wenngleich der Vorteil von externen Weiterbildungen im geschützten Raum außerhalb eines Teams besteht, ist „für den Theorie-Praxis-Transfer und die nachhaltige Verankerung der Kompetenzen“ eine Weiterbildung im Team besonders förderlich (Gaigl 2014, S. 40). Jede Weiterbildnerin, jeder Weiterbildner sollte sich also mit den Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Rahmenbedingungen auseinandersetzen, die Angebote abwechslungsreich gestalten sowie Materialien und Medien zielgerichtet einsetzen.

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten

Lehr-Lernformate kompetenzorientiert zu gestalten bedeutet, Weiterbildungen entsprechend der angestrebten handlungs- und situationsbezogenen Kompetenzen, die erworben werden sollen, aufzu-

bauen. Die Inhalte werden anhand von Handlungsanforderungen konzipiert. Frühpädagogische Fachkräfte benötigen „sowohl theoriefundierte und fachdidaktische Grundlagen als auch einen reflexiven Zugang zu ihren individuellen Einstellungen und Haltungen“ (Gaigl 2014, S. 43). Um dies zu erreichen, sollten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner ein problemorientiertes Lernen und kooperative Bildungsprozesse ermöglichen, die Gruppendynamik(en) beachten und Reflexion kontinuierlich anbahnen (Gaigl 2014, S. 43 ff.). Hierfür benötigen sie ein Methodenrepertoire, das sowohl Wissen, Reflexion und praktisches Handeln miteinander verbindet (Gaigl 2014, S. 46).

Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und rückmelden

Diese Anforderung ist die Basis dafür, dass langfristig in beruflichen Weiterbildungen erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Umsetzung aufgrund der zeitlichen Ressourcen nur in länger- oder langfristigen Weiterbildungen möglich ist (Gaigl 2014, S. 46 f.). Die Überprüfung des Kompetenzzuwachses bei den Teilnehmenden muss zudem als Abschlussphase von Beginn an mit geplant werden.

Idealerweise erfolgt eine Einschätzung zum Stand der Kompetenzen an drei verschiedenen Zeitpunkten: vor Beginn der Weiterbildungsmaßnahme, am Ende und zeitlich versetzt nach einer Phase der Anwendung in der Praxis (ebd.). Eine Methode zur Kompetenzerfassung bieten das Verfahren der Dilemma-Situationen (Gaigl 2014, S. 47) und das individuelle Feedback. Wichtig ist dabei, „die Ergebnisse der Kompetenzeinschätzung (selbstkritisch) zu reflektieren und zu besprechen“ (Gaigl 2014, S. 49).

Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten

„Weiterbildungen erzielen dann am ehesten eine nachhaltige Wirkung, wenn der Transfer in die Praxis“ gelingt (Gaigl 2014, S. 49). Die erworbenen Kompetenzen müssen erprobt und die Anwendung muss reflektiert werden. Dazu ist die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung und die Kommuni-

kation mit ihr essenziell (ebd.). Außerdem braucht die weitergebildete Fachkraft ebenfalls die kollegiale Unterstützung im Team und die Offenheit der Eltern, neue pädagogische Wege mit deren Kind gehen zu dürfen. Für den Theorie-Praxis-Transfer sind darüber hinaus kollegiale Tandems hilfreich sowie eine beratende Praxisbegleitung durch die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner.

Die hier beschriebenen Qualitätsstandards werden im *Wegweiser Weiterbildung* „Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik“ im Kompetenzprofil in den Kompetenzkategorien *Wissen*, *Fertigkeiten*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* ausführlich beschrieben (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 89 ff.).

Die Standards verstehen sich als Handlungsanforderungen, also täglich wiederkehrende Aufgaben der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Um in diesem Sinne kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote gestalten zu können, benötigen die Lehrenden für jede einzelne Anforderung spezifische Handlungskompetenzen. Der *Wegweiser Weiterbildung* bietet somit notwendige Grundlagen an, um Weiterbildungen kompetenzorientiert zu gestalten oder bereits vorhandene Konzepte *überprüfen und* gegebenenfalls anpassen zu können.

Literatur

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München

Expertengruppe „Berufsbegleitende Weiterbildung“ (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München

Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbilderinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53

2 Kompetenzorientierte Methoden für die Weiterbildung von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen

Rieke Hoffer, Michael Wünsche

2.1 Einleitung

Grundlage der hier vorgestellten beispielhaften Weiterbildung für Führungskräfte ist Handlungsanforderung 20 „Die Kita-Leitung führt und aktiviert die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ aus dem Handlungsfeld „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen“ des Kompetenzprofils „Kita-Leitung“ in diesem Wegweiser. Das Kapitel stellt jedoch keinesfalls eine allgemeingültige Variante einer Weiterbildungsveranstaltung dar, sondern ist ein möglicher Zugang von vielen. Das WiFF-Kompetenzprofil bietet dafür fachliche Orientierung und stellt konkrete Handlungsanforderungen heraus, die sich derzeit im Feld bzw. im Rahmen der bildungspolitischen Reformprozesse in diesem Bereich ergeben. Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner kann hier mit einem eigenen, von anderen Kolleginnen und Kollegen unterscheidbaren Erfahrungs- und Wissenshintergrund anknüpfen und mit der je eigenen Expertise der Teilnehmenden verbinden. Kompetenzorientiert zu arbeiten, heißt somit in erster Linie, individualisiert zu arbeiten: Allein schon diese Maßgabe verbietet die Verwendung eines Patentrezepts (Bodenburg 2014; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011). Jede Weiterbildnerin und jeder Weiterbildner muss seinen persönlichen Weg finden, Weiterbildungen kompetenzorientiert zu konzipieren. Die im Folgenden beispielhaft beschriebene Weiterbildung mag und kann hierfür Anregungen bieten (zu den Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bei der kompetenzorientierten Gestaltung von Weiterbildung ausführlich siehe WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7, Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen; vgl. auch das Manual zur kompetenzorientierten Weiterbildung für die Kindertagespflege von Pietsch u. a. im Erscheinen). Dem im Folgenden explizierten

Praxisbeispiel voraus geht im nächsten Abschnitt die Reflexion der Herausforderungen bei der Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildung.

2.2 Herausforderungen bei der Konzeption von kompetenzorientierten Weiterbildungen mit dem WiFF-Kompetenzprofil

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in der Frühpädagogik haben bei Konzeption und Gestaltung von Weiterbildungen über Jahre hinweg ihren eigenen Stil entwickelt. Was sind die Herausforderungen, wenn man nun beginnen möchte, kompetenzorientiert zu arbeiten? Im Folgenden werden einige Gedanken dazu skizziert:

- *Einlassen auf eine neue Systematik: Was heißt Kompetenzorientierung für die Weiterbildung?*

Im Kompetenzparadigma des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) und auch in den WiFF-Kompetenzprofilen wird Kompetenz verstanden als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich individuell und sozial verantwortlich verhalten zu können“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 8). Dieser Logik entsprechend orientieren sich die WiFF-Kompetenzprofile an Handlungsanforderungen, also typischen Situationen in der Praxis, für deren Bewältigung bestimmte Kompetenzen benötigt werden. In den Kompetenzprofilen wird dabei unterschieden zwischen *Fachkompetenz*, die nochmals in Wissen und Fertigkeiten unterteilt ist, und *personaler Kompetenz*, bei der zwischen sozialer und Selbstkompetenz unterschieden wird. Unter diesen Überschriften wird im Kompetenzprofil so differenziert wie möglich beschrieben, was z.B. die Leitungskraft wissen, können, tun und reflektieren muss, um in einer typischen Situation kompetent agieren zu können. Die kompetenzorientierte Weiterbildung geht daher weniger von einem abstrakten Thema, sondern von realistischen Praxissituationen und konkreten Fähig- und Fertigkeiten aus. Für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner bedeutet dies, Weiterbildung mit Bezugnahme auf

Handlungsanforderungen und Kompetenzen, die für deren Bewältigung nötig sind, zu planen.

- *Reflexion der eingesetzten Methoden: Welche Methoden unterstützen eine kompetenzorientierte Weiterbildung?*

Eine weitere Veränderung geht aus der Logik der Kompetenzprofile hervor: Die Aufteilung von zu erlernenden Fähig- und Fertigkeiten in einzelne Dimensionen erfordert es, sehr genau zu reflektieren, was durch die in der Weiterbildung eingesetzten Methoden eigentlich erlernt werden kann. Schult z.B. eine Diskussion in der Gruppe die soziale Kompetenz, steht der Wissenserwerb im Vordergrund oder eher die Reflexion? Überschneidungen sind vorhanden und erwünscht – wichtig ist vor allem, dass die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner sich darüber im Klaren ist, was die Teilnehmenden mit den eingesetzten Methoden erreichen können. Die bisher eingesetzten Methoden müssen dafür sorgfältig überprüft und reflektiert werden (zu den Prinzipien der Methodenkompetenz, Methodenvielfalt und Methodeninterdependenz siehe Reich 2012).

- *Konstruktivistische Didaktik: Welche Rolle spielt eine konstruktivistische Didaktik?*

Grundlage für die kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen ist eine konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik (Gaigl 2014; Reich 2012). Sie stellt das Subjekt und dessen Ressourcen in den Mittelpunkt. Jeder Lernende ist verantwortlich für die eigenen Lernprozesse, da die konstruktivistische Didaktik davon ausgeht, dass es weder möglich ist, Wissen oder Kompetenzen von einer Person auf die andere unidirektional zu übertragen, noch ein von der lehrenden Person bestimmtes oder auch erwartetes Ergebnis auf der Seite des Lernenden zu erzielen. Lernende eignen sich ihr Wissen und alle Kompetenzen selbst an. Auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und des eigenen Wissens werden Kompetenzen in selbstgesteuerten Lernprozessen erweitert und neu konstruiert (Pietsch u.a. im Erscheinen). Lernprozesse verlaufen demnach

höchst individuell. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner agieren als Lernbegleiter, die Lernprozesse ermöglichen, indem sie in Zusammenarbeit mit den Lernenden eine optimale Lernumgebung entwickeln, die möglichst reichhaltig und auf vielen Ebenen ansprechend ist, z.B. durch eine große Methodenvielfalt (z.B. Pietsch u. a. im Erscheinen; Bodenbug 2014; Reich 2012, 2007).

- *Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gruppenorientierung: Wie kann Weiterbildung im Spannungsfeld von Individualisierung und Gruppenorientierung gelingen?*

Wie aus den Darstellungen zur konstruktivistischen Didaktik schon hervorgeht, besteht eine besondere Herausforderung beim kompetenzorientierten Arbeiten in der Notwendigkeit der Individualisierung der Weiterbildungen. In der Frühpädagogik wird dies teilweise durch die Rahmenbedingungen erschwert (zu den Rahmenbedingungen von Weiterbildung in der Frühpädagogik siehe Beher/Walter 2012, 2010). Dennoch: Eine Grundlage der Kompetenzorientierung besteht darin, dass sie an den Ressourcen der Teilnehmenden ansetzt (Gaigl 2014). Die vorhandenen Kompetenzen müssen erkannt und systematisch dort erweitert bzw. erworben werden, wo es notwendig ist. Eine sorgfältige Analyse der Ausgangssituation und der Bedarfe jedes Teilnehmenden bildet die Grundlage und Voraussetzung für jede kompetenzorientierte Weiterbildung (zur Bedeutung dieser Schritte für den Transfer siehe Hoffer in diesem Band). Gleichzeitig müssen die Bedarfe der teilweise auch heterogenen Lerngruppe beachtet werden, da Lernen laut konstruktivistischer Didaktik immer als sozialer und situativer Prozess stattfindet (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, zit. nach Mandl/Kopp 2006). So entsteht ein nicht auflösbares Spannungsfeld, in dem sich die Lehrenden bewegen müssen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind eine hohe Kompetenz, Einsatzbereitschaft und große Flexibilität auf Seiten der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner gefordert.

- *Reflexion und Weiterentwicklung: Welche Rolle spielt der Qualitätszirkel für die kompetenzorientierte Weiterbildung?*

Kompetenzorientierte Weiterbildung zeichnet sich immer auch dadurch aus, dass sie sich in einem ständigen Kreislauf der Qualitätsentwicklung befindet, der durch verschiedene Phasen gekennzeichnet ist (Qualitätszirkel kompetenzorientierter Gestaltung von Weiterbildungen nach Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011; modifiziert durch Lentner 2013, zit. nach Gaigl 2014; vgl. auch Modifizierungen nach Pietsch u. a. im Erscheinen):

1. (Weiter-)Entwicklung einer kompetenzorientierten Grundhaltung;
2. Ziele vereinbaren;
3. Rahmenbedingungen berücksichtigen und gestalten;
4. Lehr-Lernformate kompetenzorientiert gestalten;
5. Kompetenzzuwachs erfassen, dokumentieren und zurückmelden;
6. Transfer in die Praxis vorbereiten und begleiten.

Somit muss sich jede kompetenzorientiert arbeitende Weiterbildnerin bzw. jeder Weiterbildner in einem stetigen Entwicklungsprozess befinden, der die Qualität der eigenen Weiterbildungen sicherstellt. Dabei stellt insbesondere die Arbeit an einer kompetenzorientierten Grundhaltung als Basis für alle weiteren Schritte eine Herausforderung für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner dar.

2.3 Ziele klären: Auswahl der Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil

Eine Voraussetzung kompetenzorientierter Weiterbildung ist Individualisierung. Die bestehenden Kompetenzen und Bedarfe müssen entsprechend vor Beginn der Weiterbildung analysiert werden, damit diese überhaupt kompetenzorientiert gestaltet werden kann (Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011). Dies gilt insbesondere für Führungskräfte, die in sehr heterogenen Kontexten tätig sind und entsprechend unterschiedliche Kompetenzen benötigen, um in diesen erfolgreich zu agieren. Der Anspruch der Individualisierung ist mit den bestehenden Rahmenbedingungen besonders schwer vereinbar. In unserem Beispielfall gehen wir von der idealtypischen Situation aus, dass eine solche Analyse und die daran anschließende Auftragsklärung vor Beginn der Weiterbildung möglich sind. Dies hat unterschiedliche Vorteile (Gaigl 2014; Bekemeier 2011):

- Eine kompetenzorientierte Planung der Weiterbildung wird möglich, da die individuellen Vorerfahrungen, Ressourcen und Bedarfe bekannt sind.
- Die Motivation der Teilnehmenden erhöht sich, weil sie z.B. Einfluss auf die Inhalte der Weiterbildung nehmen können.
- Der spätere Transfer wird begünstigt, da z.B. die individuellen Transferbedingungen schon während der Weiterbildung berücksichtigt und ggf. auch noch verbessert werden können (zu wissenschaftlichen Grundlagen zum Transfer von Weiterbildungen siehe Hoffer in diesem Band; Gaigl 2014).
- Der Auftrag für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner klärt sich; die Erwartungen der Teilnehmenden konkretisieren sich.
- Eine konstruktivistische Didaktik, wie wir sie bei unserer kompetenzorientierten Weiterbildung zugrunde legen, geht u.a. davon aus, dass im Lehren und Lernen immer die Beziehung zwischen lehrenden und lernenden Menschen Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse ist (Reich 2012). Durch das Vorgespräch wird

eine Option geschaffen, eine konstruktive und unterstützende Beziehung schon vor Beginn der Weiterbildung zu etablieren.

Mit allen Führungskräften, die sich für das Modul „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen“ angemeldet haben, wird vorab ein individuelles Gespräch geführt, bei dem besprochen wird, welche Vorerfahrungen mit dem Thema „Leiten und Führen“ bestehen, wo Stärken und Entwicklungsbedarfe liegen, wie die Bedingungen und Bedarfe in der Einrichtung aussehen und welche Unterstützung die Teilnehmenden für den Transfer, z.B. durch den Träger, benötigen. Um diese Fragen zu klären, können auch ergänzende Methoden verwendet werden: Beispielsweise können die Führungskräfte über Selbstbeobachtung mittels eines Tagebuchs ihren Alltag auf Ressourcen und Bedarfe hin analysieren. Auch der Einsatz von Fragebögen bietet sich an (zu Methoden der Analyse und Auftragsklärung siehe z.B. Bekemeier 2011; Besser 2004). Auf Grundlage der Notationen und mithilfe des Kompetenzprofils wird vereinbart und schriftlich festgehalten, welche Kompetenzen die Führungskraft in der Weiterbildung konkret erwerben möchte.

Sollte ein solches Vorgehen nicht möglich sein, muss eine Analyse und Auftragsklärung zu Beginn der eigentlichen Weiterbildungsveranstaltung erfolgen, z.B. im Rahmen eines Gruppengesprächs, in dem die Teilnehmenden von ihren Erfahrungen und Erwartungen an die Weiterbildung sprechen und die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Möglichkeit zum detaillierten Nachfragen hat. Auf dieser Basis kann dann entsprechend die Weiterbildung ggf. angepasst werden. Ein solches Vorgehen erfordert entsprechend eine noch größere Flexibilität, da die Vorbereitung auf die individuellen Erfordernisse weniger vertieft stattfinden kann.

Für unser Beispiel gehen wir aus Gründen der Praktikabilität davon aus, dass die teilnehmenden Führungskräfte insbesondere die Kompetenzen erwerben möchten, die für den Umgang mit der Handlungsanforderung „Die Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ notwendig sind. Aus dieser Handlungsanforderung wurden die folgenden Kompetenzen ausgewählt:

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>20 Die Kita-Leitung führt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.</p>			
<p>Die Kita-Leitung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... verfügt über vertiefte Kenntnis spezifischer Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente, insbesondere des partizipativen Führungsstils und der damit verbundenen Chancen und Risiken. ... kennt ihre Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse. ... weiß um mögliche kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen ihrer Führungspraxis. ... kennt Modelle und Verfahren zur Analyse von Konflikten. ... kennt Methoden des Mitarbeitergesprächs. ... kennt die Methode der Zielvereinbarung. 	<ul style="list-style-type: none"> ... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein. ... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert. ... trifft Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und stimmt die Ziele mit denen der Einrichtung ab. ... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese. ... moderiert bei Konflikten zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern. 	<ul style="list-style-type: none"> ... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus. ... spricht kritisches Verhalten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf der Sachebene aus. ... nimmt Konflikte wahr und interveniert ggf. rechtzeitig. 	<ul style="list-style-type: none"> ... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst. ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil. ... reflektiert die eigenen Erwartungen an das Team. ... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit sowie Flexibilität. ... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder. ... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile.

Der Erwerb bzw. die Erweiterung dieser Kompetenzen wird nach der Auftragsklärung mit den Teilnehmenden als Ziel der geplanten Veranstaltung definiert. Gleichermaßen werden – wie in der weiter unten aufgeführten Übersicht, in der die eingesetzten Methoden dargestellt werden, erkennbar – durch die verwendeten Methoden fast immer auch Kompetenzen geschult, die im Kompetenzprofil auch für die Bewältigung anderer Handlungsanforderungen notwendig sind. Solche Kreuzverbindungen regen potenziell einen Prozess handlungsanforderungsübergreifender Kompetenzentwicklung an.

2.4 Format der vorgestellten Weiterbildung

Beim vorliegenden Beispiel handelt es sich um ein viertägiges Modul einer Weiterbildungsreihe, die wenig erfahrene Leitungskräfte berufsbegleitend für ihre Tätigkeit qualifiziert, erfahreneren Leitungen insbesondere die Reflexion wiederkehrender Situationen sowie eine Generierung von Perspektiven ermöglicht. Nach einer ersten zweitägigen Veranstaltung findet eine mehrwöchige Praxisphase statt, gefolgt von einem weiteren Weiterbildungstag, einer zweiten mehrwöchigen Praxisphase und einem abschließenden halben Weiterbildungstag. Durch diesen langfristigen modularisierten Aufbau, der auch Praxisphasen beinhaltet, die systematisch für den Transfer der Weiterbildungsinhalte und den weiteren Kompetenzerwerb genutzt werden, wird kompetenzorientierte Weiterbildung nachhaltig erfolgversprechend: So kann das Gelernte im Alltag angewendet und diese Anwendung nochmals reflektiert werden (Gaigl 2014). Praxisaufgaben werden von den Teilnehmenden definiert und an sich selbst gestellt. Weiterhin unterstützen sich die Teilnehmenden zwischen den Weiterbildungstagen durch Lerntandems gegenseitig (vgl. Kap. C2.5, Tag 2). In der jeweils folgenden Einheit werden die Aufgaben hinsichtlich Bewältigung, Gelingens- wie Misserfolgskriterien analysiert und eine Einschätzung auf der Folie des Kompetenzprofils hinsichtlich der professionellen Weiterentwicklung vorgenommen. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner bekommt so die Möglichkeit, weitere sehr praxisnahe Impulse für eine weitere Kompetenzentwicklung zu geben; zudem können Schwierigkeiten bei der Umsetzung in der Gruppe aufgegriffen und gemeinsam Lösungen gefunden werden. Die Praxisphasen sind ein essenzieller Bestandteil der vorgestellten Weiterbildung, da sie den Praxistransfer sicherstellen.

Für die beispielhafte Veranstaltung wurden auf Grundlage der vorhergehenden Analysen der vorhandenen Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe der Teilnehmenden (vgl. Kap. C2.3 „Ziele klären“) entsprechend der individualisierten Auftragsklärung für die einzelnen Tage folgende Schwerpunkte gewählt:

1. Tag	Kennenlernen, (erneute) Erwartungsklärung, theoretische Grundlagen
2. Tag	Kommunikation mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
<i>Mehrwöchige Praxisphase, in der, unterstützt durch Lerntandems, die individuelle Bearbeitung und Reflexion einer Praxisaufgabe stattfindet.</i>	
3. Tag	Konflikte und deren Klärung als Aufgabe der Kita-Leitung
<i>Mehrwöchige Praxisphase, in der, unterstützt durch Lerntandems, die individuelle Bearbeitung und Reflexion einer Praxisaufgabe stattfindet.</i>	
4. (halber) Tag	Abschließende Reflexion und Konsolidierung

Am ersten Tag werden die theoretischen Grundlagen gelegt, auf denen am zweiten Tag mit dem Schwerpunktthema „Kommunikation mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ aufgebaut wird. In der Praxisphase werden die bisher angeregten Kompetenzen in das eigene praktische Leitungshandeln übertragen und reflektiert. In dieser Phase sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit nun aufkommenden Themen ggf. an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner zu wenden (schriftlich oder telefonisch), damit diese sich verändernden Bedarfe in die Planung eingehen können. Nach einem weiteren Weiterbildungstag, der den Analysen und erneuten Rückmeldungen gemäß „Konflikte“ zum Schwerpunkt hat, folgt eine zweite praktische Phase, die in einen vierten Tag mündet, an dem eine Reflexion und Konsolidierung der erworbenen Kompetenzen stattfindet.

Im nächsten Abschnitt werden die in der beispielhaften Weiterbildung verwendeten Methoden vorgestellt. Zudem wird erläutert, welche Kompetenzen hierbei besondere Berücksichtigung finden. Bei unserem Beispiel für eine Weiterbildung gehen wir von etwa 12 bis 15 teilnehmenden Leitungskräften aus.

2.5 Didaktische Methoden

Im Folgenden werden die didaktischen Methoden des Weiterbildungsbeispiels im Überblick dargestellt. Anstelle eines detaillierten Ablaufplans werden vielmehr die verwendeten Methoden, der Ablauf und seine Besonderheiten differenziert und praxisnah beschrieben. Der didaktische Kommentar macht deutlich, welche (evtl. auch handlungsfeldübergreifenden) Kompetenzen durch die jeweilige Methode Impulse zur Weiterentwicklung erhalten können.

In der Regel haben die drei bis vier Einheiten pro Tag eine Dauer von jeweils 90 Minuten, wobei diese je nach Gruppengröße und Diskussionsfreude der Teilnehmenden variieren kann. Zwischen den Einheiten sollten neben einer Mittagspause auch kürzere Pausen eingeplant werden oder auch Zeit für kleinere Aufwärm- oder Lockerungsübungen, je nach Gruppe und Vorlieben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners. Die meisten Weiterbildnerinnen und Weiterbildner verfügen über ein breites Repertoire solcher Übungen, die das Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden stärken und so indirekt dem Kompetenzerwerb dienen (für weitere Anregungen siehe Rachow 2013, 2012, 2003; Reich 2007; König 2004; Klein 2003; diverse Internetseiten wie z.B. www.spielewiki.org).

Tag 1

... dient dem Kennenlernen, der (erneuten) Erwartungsklä rung sowie der Vermittlung theoretischer Grundlagen.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ...reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Kartenabfrage:</p> <p>Die Teilnehmenden suchen aus verschiedenen Postkarten mit Sprüchen und Bildern, Werkzeugen, Instrumenten oder Spielsachen eine oder mehrere heraus, die für sie ihren eigenen Führungsstil, ihre Führungserfahrungen und die ihr zur Verfügung stehenden Führungswerkzeuge repräsentiert. Sie legt sie um ihren Platz herum auf den Boden.</p> <p>Mithilfe der Karten findet anschließend eine Vorstellungsrunde statt, in der sich die Teilnehmenden mit ihren „Werkzeugen“ vorstellen.</p> <p>In einer zweiten Runde werden neue Karten oder Dinge ausgesucht, die repräsentieren, in welchem Bereich sich die Teilnehmenden gern entwickeln würden.</p> <p>In der zweiten Runde schreibt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner auf einem Flipchart mit und sammelt so (weitere) Themen und Schwerpunkte der Weiterbildung.</p> <p>Nach einer kurzen Pause, in der das Programm ggf. etwas abgeändert wird, folgt die Vorstellung des Ablaufs für die nächsten Tage.</p> <p>Dauer: ca. 90 Min</p>	<p>Die Kartenabfrage zu Beginn der Weiterbildung bildet den Einstieg in die Reflexion des eigenen Führungsstils. Durch die Auswahl eines Bildes, das die eigenen Erfahrungen und die eigenen Entwicklungswünsche repräsentiert, erfolgt eine Abstraktionsleistung von den alltäglichen Erfahrungen auf eine Metaebene, die den Prozess des Reflektierens anstoßen kann. Die Reflexion ist mit dieser Einheit nicht abgeschlossen, sondern wird im Laufe der Weiterbildung immer weiter aufgegriffen und fortgeführt.</p> <p>Zugleich erfüllt die Übung weitere Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Teilnehmenden lernen sich kennen und erfahren etwas über die anderen. - Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vergewissert sich, dass die in den vorhergehenden Gesprächen abgeklärten Entwicklungsbereiche noch aktuell und vollständig sind und ergänzt diese, falls neue Teilnehmende hinzugekommen sein sollten, mit denen noch kein Gespräch stattgefunden hat. - Die Wünsche der Teilnehmenden werden im vorgestellten Ablaufplan direkt berücksichtigt, was das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei den einzelnen Teilnehmenden erhöht und dadurch auch die Motivation steigert. <p>Aufgabe der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung des Materials - Moderation und Dokumentation - Sicherstellen einer vertrauensvollen Atmosphäre

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>// Wissen //</i> ... verfügt über vertiefte Kenntnis spezifischer Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente, insbesondere des partizipativen Führungsstils und der damit verbundenen Chancen und Risiken.</p>	<p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vielseitige und große Sammlung von Postkarten und Dingen, z.B. auch Werkzeuge, Küchengeräte, Spielzeuge, etc. - Flipchart 	<p>Durch die Abfrage der vorhandenen Wissensbestände zu Beginn der Übung aktiviert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner vorhandenes Wissen und knüpft somit an bereits bestehende Kompetenzen an.</p>
<p><i>// Selbstkompetenz //</i> ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil. ... reflektiert die eigenen Erwartungen an das Team.</p>	<p>Spaziergang durch Textbausteine:</p> <p>Über eine Abfrage in die Runde fragt die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zunächst die vorhandenen Kenntnisse der Teilnehmenden zu verschiedenen Führungsmodellen und Führungsstilen ab.</p> <p>Dann wird das weitere Vorgehen erklärt: Im Raum sind diverse Textbausteine ausgelegt. Diese bestehen aus DIN A4-Blättern mit einigen wenigen Sätzen oder nachvollziehbaren Stichwörtern, die einen spezifischen Aspekt des Führens prägnant charakterisieren, aufgebaut wie eine Präsentation. Die Teilnehmenden haben nun ca. 20 Minuten Zeit, um sich die Textbausteine zu Führungsmodellen, -stilen und -instrumenten genau anzuschauen (Beispiel-Folien für eine Präsentation zu Führungsstilen, die für den Spaziergang genutzt werden könnten, finden sich in Anhang 1).</p> <p>Diesen Teil der Übung nehmen die Teilnehmenden für sich wahr und gehen noch nicht in den Austausch miteinander, allenfalls Murmeln ist möglich.</p> <p>Nach 20 Minuten können die Teilnehmenden einen Textbaustein auswählen, den sie subjektiv als besonders bedeutsam für ihre eigene Führungspraxis erachten.</p> <p>Danach kehren die Teilnehmenden in die Großgruppe zurück.</p>	<p>In der folgenden Phase, in der die Teilnehmenden jeder für sich das Material sichten und individuell eine Auswahl dessen treffen, was für sie besonders bedeutsam ist, findet eine Erweiterung des Wissens statt. Zudem muss das neu erworbene Wissen mit den eigenen Erfahrungen verknüpft werden, da eine Priorisierung des Wissens auf Grundlage des eigenen Erfahrungsschatzes gefordert ist.</p> <p>In der Vorstellung des ausgewählten Fragments findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den neu erworbenen Erkenntnissen statt, da es in eigene Worten gefasst und die Verbindung zu den eigenen Erfahrungen aufgezeigt werden muss. Durch die nun systematisierte Reihenfolge werden auch die Bezüge zu den anderen Fragmenten deutlicher, das Wissen kann in einen größeren Kontext eingeordnet und Fragen können geklärt werden.</p> <p>Im Gruppengespräch werden Vor- und Nachteile einzelner Modelle auf der Grundlage der individuellen Erfahrungen diskutiert, wodurch die Reflexion des eigenen Führungs- und Kommunikationsstils gefördert wird.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
	<p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner zeigt eine Präsentation, die die vorab ausgelegten Textbausteine nun in geordneter Reihenfolge zeigt. Die Teilnehmenden melden sich, sobald die Folie mit ihrem 'Textbaustein' erscheint, stellen jeweils den aus eigener Perspektive als bedeutsam erachteten Textbaustein vor und erklären auch, weshalb der Text für sie besonders bedeutsam ist.</p> <p>Durch die Methode des „Spiegels“ erweitert die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die Erklärungen ggf. um die Ebene der hier evtl. schon erkennbar werdenden Erwartungen an den eigenen Führungsstil und an das Team.</p> <p>Eventuelle Fragen werden mit der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner geklärt. Es folgt eine Diskussion im Plenum zu Chancen und Risiken der einzelnen Stile und Instrumente, die durch die Weiterbildnerin/den Weiterbildner moderiert wird. Hier bringen die Teilnehmenden nochmals ihre eigenen Erfahrungen ein. Die Referentin bzw. der Referent dokumentieren die Ergebnisse auf einem Flipchart.</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsentation mit den relevantesten Führungsmodellen, Führungsstilen und Führungsinstrumenten in digitaler und in ausgedruckter Form (wichtig hier: die einzelnen Folien/Textbausteine müssen auch einzeln, also ohne Kontext, verständlich sein). 	<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <p>Aufbereitung des geeigneten Materials – dies muss in Bausteine aufgeteilt werden, die auch ohne den passenden Kontext verständlich sind, sowohl in der verständlichen Anmoderation als auch in der Moderation der Schlussrunde.</p> <p>Aufmerksames Zuhören und professionelle Gesprächsführung sind hier schon auf der Ebene der Reflexion anzuregen, z. B. indem sie oder er reformuliert, welche Erwartungen durch die jeweilige Prioritätensetzung sichtbar werden.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Wissen</i> //</p> <p>... weiß um mögliche kurz-, mittel- und langfristige Wirkungen ihrer Führungspraxis.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Kleingruppenarbeit:</p> <p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner moderiert die Gruppenarbeit sorgfältig an und entwickelt mit den Teilnehmenden Verhaltensregeln für die nun folgende Gruppenarbeit wie z.B. respektvoller und wertschätzender Umgang miteinander, Verschwiegenheit etc.; außerdem werden die Leitfragen besprochen und vereinbart.</p> <p>Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, in Kleingruppen zu dritt zusammenzukommen (zu Methoden zur Gruppenaufteilung siehe z.B.: Schubach/Beermann 2010; Klein 2003).</p> <p>Jede/Jeder der Teilnehmenden stellt, auf Grundlage des im vorherigen Element enthaltenen Wissens, ihre/seine Verantwortungsbereiche und Entscheidungsbefugnisse vor.</p> <p>Die anderen haben die Aufgabe, in einzelnen Schritten ohne Wertungen nachzufragen, welche kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen die jeweils im Mittelpunkt stehende Leitungskraft sich von ihrem Führungsstil erwartet.</p> <p>Nach ca. einer Stunde kommen alle Teilnehmenden im Plenum zusammen, es findet ein gemeinsamer Austausch statt (wichtig: Angebot zum Beitrag, keine Verpflichtung): Welche Erkenntnisse konnten gewonnen werden?</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flipchart zur Ergebnissicherung 	<p>In der Kleingruppe reflektieren die Teilnehmenden die besonderen Bedingungen in ihrer Einrichtung und die angenehmen Wirkungen ihres jeweiligen Führungsstils. Dabei lernen sie unterschiedliche Führungsmethoden und Annahmen anderer Kita-Leitungen kennen.</p> <p>Durch das Besprechen und Vereinbaren der Fragen wird den Teilnehmenden im Vorfeld eine Partizipationsmöglichkeit angeboten – gleichermaßen ein Aspekt von Leitung bzw. eines spezifischen Führungsstils; dieser Aspekt kann in der abschließenden Runde nochmals von der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner aufgegriffen werden.</p> <p>Das aktive Nachfragen fördert die gemeinsame Reflexion, eigene implizite Annahmen werden in der Runde ausgesprochen und dadurch auch hinterfragbar. Die Möglichkeiten und Grenzen des individuellen Handelns werden explizit.</p> <p>Im geschützten Raum des Gruppengesprächs können die Teilnehmenden selbstkritisch gemeinsam mit den anderen reflektieren, welche positiven oder auch weniger positiven Folgen das aktuelle Verhalten nach sich ziehen könnte. Das Gespräch in der Kleingruppe wird sehr individuell und persönlich geführt.</p> <p>Durch die folgende Arbeit in der Großgruppe werden die Erkenntnisse auf einem abstrakteren Niveau zusammengetragen und diskutiert.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
		<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmoderation - Moderation der Großgruppe - Unterstützung bei Fragen, vielleicht auch bei der Suche nach Veränderungsmöglichkeiten - Sensible und verantwortungsbewusste Anleitung der Gruppenarbeit: schafft bei den Teilnehmenden ein Bewusstsein dafür, dass ein respektvoller und wertbewusster Umgang miteinander die Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit in der für diese Aufgabe erforderlichen Offenheit ist. - Abstrahieren von den sehr persönlichen Ergebnissen der Gruppenarbeit; Zusammenfassung zu allgemeingültigen Erkenntnissen - ggf. Unterstützung bei der Bearbeitung von evtl. aufgetretenen Problemen

Tag 2 ... hat den Schwerpunkt „Mitarbeitergespräche“.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// Wissen // ... kennt Methoden des Mitarbeitergesprächs</p> <p>... kennt die Methode der Zielvereinbarung</p>	<p>Brainstorming und Gallery Walk (oder auch Postersession, Macke u. a. 2012, S. 247 f.)</p> <p>Individuelles schriftliches Brainstorming zum Thema Mitarbeitergespräch</p> <p>Die Teilnehmenden werden zufälligen Zweiergruppen zugeordnet, die per Los jeweils eine spezifische Methode des Mitarbeitergesprächs ziehen.</p> <p>Zu ihrem Thema erhält jede Zweiergruppe schriftliche Informationen (ca. eine DIN A4-Seite mit den wichtigsten theoretischen Grundlagen, z. B. Ziele der jeweiligen Methode), die sie in einem Zeitraum von ca. 45 Minuten auf einem Flipchart möglichst anschaulich aufbereiten. Dazu können Bilder verwendet werden wie z. B. Ausschnitte aus Zeitschriften oder Postkarten etc.; als Variante kann auch eine Grafik entwickelt werden.</p> <p>In der kommenden Phase geht jeweils ein Teilnehmender pro Gruppe umher und schaut sich die anderen Posten an bzw. lässt sich diese von der dort anwesenden Person erläutern. Nach einer festgelegten Zeit wird gewechselt.</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flipchartpapier - Stellwände - Bilder aus Zeitschriften, Stifte etc. 	<p>Durch ein <i>Brainstorming</i> zum Thema Mitarbeitergespräch werden Ideen, Erfahrungen und Assoziationen abgefragt und auch vorhandenes Vorwissen aktiviert.</p> <p>Durch die Zweiergruppenarbeit vor dem eigentlichen <i>Gallery Walk</i> vertiefen die Teilnehmenden ein Thema. Die Visualisierung regt dabei an, einen eigenen, persönlichen Zugang zu dem Wissen zu entwickeln.</p> <p>Durch die Phase des <i>Gallery Walks</i> vermitteln sich die Teilnehmenden gegenseitig das notwendige Wissen und festigen durch die geforderten Erklärungen nochmals ihr eigenes Wissen über Methoden und Ziele verschiedener Formen von Mitarbeitergesprächen.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmoderation - Klare Kommunikation von Zeiteinheiten - Vorbereitung der Themen in passendes Material für die Zweierarbeit - Bereitstellung von Papier, Stellwänden, bunten Stiften, Kleber, Bildern, Zeitungsausschnitten usw.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert.</p> <p>... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese.</p> <p>... trifft Zielvereinbarungen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und stimmt die Ziele mit denen der Einrichtung ab.</p>	<p>Fallvignettenarbeit mit nachfolgendem Rollenspiel</p> <p>Die Teilnehmenden sehen per Video zwei Fallvignetten eines Mitarbeitergesprächs, in dem ein Fehlverhalten einer Mitarbeiterin (z.B. Verletzung des Datenschutzes) besprochen wird. Die Leitung im ersten Gespräch verhält sich sehr destruktiv, grenzüberschreitend und defizitorientiert. (Sofern keine Videossequenz vorhanden ist, können hier schriftliche Versionen verwendet werden).</p> <p>In Kleingruppen mit jeweils drei Personen diskutieren die Teilnehmenden, was in dem ersten Gespräch weniger gut gelaufen ist.</p> <p>Sie dokumentieren (ggf. in einer Mindmap) in positiven Botschaften, wie die Leitung sich in einem Mitarbeitergespräch verhalten sollte und ergänzen jede Botschaft mit zwei beispielhaften Verhaltensankern, also sichtbaren und somit von außen überprüfbaren Verhaltensweisen.</p> <p>Im gemeinsamen Gruppengespräch werden die Ergebnisse zusammengetragen.</p>	<p>Die Methode orientiert sich an der bewährten und bekannten Methode des „Cognitive Apprenticeship“ (Reich 2007; ähnlich auch „Behavior Modeling“ bei Salas u.a. 2012) und kombiniert diese mit dem Prinzip des „Lernens an Fehlern“. Dabei handelt es sich um Methoden, die sich empirisch als besonders nachhaltig und wirksam in Weiterbildungsprozessen erwiesen haben (vgl. zusammenfassend Hoffer in diesem Band).</p> <p>Die vier Schritte in diesem Prozess des „Cognitive Apprenticeship“ sind:</p> <p>Modeling (Vorführen),</p> <p>Scaffolding (unterstützte Eigentätigkeit),</p> <p>Fading (Nachlassen der Unterstützung durch den Lehrenden bei steigender Kompetenz der Lernenden)</p> <p>und Coaching (betreutes Beobachten) (Reich 2007).</p> <p>Diese werden bei diesem Vorgehen leicht abgewandelt, da ein negatives Beispiel gegeben wird.</p>
<p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus.</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst.</p> <p>... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder.</p> <p>... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile.</p>	<p>Die Teilnehmenden kehren danach wieder in ihre Kleingruppe zurück.</p> <p>In einem Rollenspiel übernimmt jeder Teilnehmende jede Rolle einmal, einer der Teilnehmenden ist „Beobachter“.</p> <p>Nach jeder „Runde“ sprechen die Teilnehmenden über ihre jeweiligen Beobachtungen und Empfindungen in ihren Rollen und geben sich detailliertes Feedback.</p>	<p>Auf der Grundlage einer „negativen“ Fallvignette wird von den Teilnehmenden selbst erarbeitet, welches Verhalten wünschenswert ist. Damit dies auf einem konkreten, „überprüfbaren“ Niveau geschieht, werden Verhaltensanker verwendet.</p> <p>In die Kleingruppenarbeit können eigene Erfahrungen einfließen, ohne dass eine Einzelperson evtl. „bloßgestellt“ wird.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Je nach individuell gewähltem Projekt werden mit unterschiedlicher Gewichtung die folgenden Kompetenzen geschult:</p> <p>// <i>Selbstkompetenz</i> //</p> <p>... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p> <p>... ist sich der eigenen Rolle als Vorbild bewusst.</p>	<p>Abschließend werden in der Großgruppe die Empfindungen in den einzelnen Rollen besprochen und ggf. die vorher gesammelten Erkenntnisse ergänzt.</p> <p>Dauer: ca. 180 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video oder detaillierte schriftliche Version einer Fallvignette - Papier, Stifte 	<p>In dem folgenden Rollenspiel üben die Teilnehmenden, unterstützt durch die Gruppe, selbst ein konfliktreiches Gespräch zu führen. Durch das Feedback der Gruppe können sie ihre individuellen Sozial- und Selbstkompetenzen weiterentwickeln.</p> <p>Der nächste Baustein (Praxisorientiertes Lernen) gehört ebenfalls noch zu dieser Einheit und fördert die selbstständigere Durchführung und somit den Transfer in die Praxis.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung einer passenden Fallvignette (Video oder schriftlich) - Klare und verständliche Moderation der Aufgaben, insbesondere des Rollenspiels mit den entsprechenden Regeln - Dokumentation der Ergebnisse - Bei der Gruppenarbeit ggf. unterstützend zur Verfügung stehen
	<p>Projektorientiertes Lernen: individualisierte Praxisprojekte mit Lerntandem (Bodenburg 2014; Reich 2007; Besser 2004;)</p> <p>Jeder der Teilnehmenden macht eine Liste mit ausstehenden Gesprächen und/oder konfliktreichen Situationen, die sie/er in den letzten Wochen in der eigenen Einrichtung erlebt hat. Eine Hilfe sind hierbei die Brainstorming-Notizen vom Beginn der Weiterbildung (Postkarte als Bild für die Kompetenzen, in denen Weiterentwicklung als notwendig angesehen bzw. gewünscht wird).</p> <p>Anschließend kommen die Teilnehmenden zu Zweiertams (Lerntandems) zusammen.</p>	<p>Durch ein selbst gewähltes Praxisvorhaben wird die Brücke in die eigene Einrichtung geschlagen. Die in der Weiterbildung bisher erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen werden in diesem Übungsprojekt – angepasst an die eigenen Bedürfnisse – umgesetzt (Bodenburg 2014).</p> <p>Durch die Überlegungen vor der Auswahl des eigenen Projekts werden auf der Folie der Weiterbildung nochmals die eigenen Erfahrungen reflektiert und dann im Zweierteam besprochen.</p> <p>Welche der sozialen bzw. persönlichen Kompetenzen genau durch diese projektorientierte Handlung gefördert werden, ist von den Projekten der Teilnehmenden abhängig und einzuschätzen.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>... akzeptiert die Grenzen der einzelnen Teammitglieder.</p> <p>... ist offen für unterschiedliche Arbeitsstile.</p> <p>// <i>Fertigkeiten</i> //</p> <p>... führt Mitarbeitergespräche konstruktiv und ergebnisorientiert.</p> <p>... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese.</p> <p>// <i>Sozialkompetenz</i> //</p> <p>... tauscht sich mit den Teammitgliedern über die Erreichung vereinbarter Ziele aus.</p>	<p>Anhand der Liste besprechen die Tandems, welche Themen in Form eines Mitarbeitergesprächs in der nächsten Zeit zu bearbeiten sind.</p> <p>Ein persönliches Vorhaben (Praxisprojekt) wird für beide Teilnehmenden formuliert.</p> <p>Es wird dokumentiert, wie das jeweilige Vorgehen genau aussehen sollte (inklusive Zeitplan), die konkreten Ziele (mit Teilzielen) werden benannt. Es wird festgelegt, wie die Dokumentation stattfinden soll und wie und woran erkennbar wäre, dass die Ziele erreicht wurden.</p> <p>Die Teams verabreden einen Zeitpunkt (ggf. vor dem nächsten Weiterbildungstag), zu dem sie sich nochmals treffen und über den Erfolg dieser „Hausaufgabe“ sprechen.</p> <p>Der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner werden in der Praxisphase evtl. auftauchende Themen schriftlich oder telefonisch mitgeteilt, so dass das Programm der folgenden Weiterbildungstage ggf. angepasst werden kann.</p> <p>Dauer: ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentationsblätter für die Zielvereinbarungen 	<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anmoderation - Die Verbindlichkeit der Arrangements und deren Sinn deutlich darstellen: Die Praxisphase ist Teil der Weiterbildung! - Um Rückmeldungen zu evtl. auftauchenden „neuen“ Themen bitten - Geeignete Dokumentationsblätter zur Verfügung stellen
<p>Praxisphase 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durchführung und Dokumentation der individualisierten Praxisprojekte (Schwerpunkt Mitarbeitergespräch) - Treffen der Lern tandems - Rückmeldung evtl. auftauchender Themen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner 		

Tag 3

... widmet sich dem Thema „Konflikte und deren Klärung als Aufgabe der Kita-Leitung“. (entsprechend der an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner rückgemeldeten Bedarfe aus Praxisphase 1)

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Reflexion des projektorientierten Lernens in Lerntandems In der Großgruppe werden die Erfahrungen aus den Lerntandems zusammengetragen, Schwierigkeiten reflektiert und Themen für eine weitere Phase gesammelt (je nach Aufgabenstellung wird eine Phase, in der die Tandems zusammen kommen und sich gegenseitig berichten, vorangestellt).</p>	<p>Diese „Evaluation“ und Praxisbesprechung konsolidiert die erlernten bzw. erweiterten Kompetenzen und macht den Teilnehmenden deutlich, was sie bisher bereits gelernt haben. Der Austausch ermöglicht es den Teilnehmenden, voneinander zu lernen. Für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner ist sie als Rückmeldung notwendig, damit sie bzw. er das Format den Erfahrungen entsprechend anpassen kann.</p>
<p>// <i>Wissen</i> // ... kennt Modelle und Verfahren zur Analyse von Konflikten.</p>	<p>Stationenlernen (Reich 2007) Aufgezeigt werden hier als Grundlagenwissen die Konflikt-Definition und das Stufenmodell nach Friedrich Glasl (2013) Zur Vorbereitung werden ca. drei Arbeitsstationen im Raum verteilt, die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte setzen und von allen Teilnehmenden durchlaufen werden. Die Teilnehmenden bilden zu zweit Kleingruppen (hier ggf. darauf hinweisen, dass die zuvor zusammenarbeitenden Tandems aufgelöst werden und neue Konstellationen zu suchen sind). Es bietet sich z.B. an, eine Station zu den Definitionen zu gestalten, an der die Teilnehmenden zunächst eine eigene Definition von „Konflikt“ notieren sollen, die sie anschließend mit der Definition von Friedrich Glasl auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin vergleichen können.</p>	<p>Der Vorteil der handlungsfördernden Methode des Stationenlernens ist, dass die Teilnehmenden neben den inhaltlichen auch ihre sozialen Kompetenzen schulen. Die Methode lässt sich zudem auf der Ebene der einzelnen Stationen optimal mit weiteren Methoden kombinieren. Die Lernenden werden somit auf verschiedenen Ebenen und Sinneskanälen angesprochen, wodurch der Anspruch der Methodenvielfalt erfüllt wird (Reich 2012). Durch die selbstständige individualisierte Aneignung des Stoffs kann jeder Lernende zudem im eigenen Tempo vorgehen und sich das zu vermittelnde Wissen aneignen.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>// Fertigkeiten //</i> ... moderiert bei Konflikten zwischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern.</p> <p><i>// Sozialkompetenz //</i> ... nimmt Konflikte wahr und interveniert ggf. rechtzeitig.</p>	<p>Als zweite Station wird das Stufenmodell zur Konflikteskalation von Friedrich Glasl vorgestellt. Die Teilnehmenden lesen hierzu einen Text und visualisieren mit einer Mindmap für sich selbst das Stufenmodell auf einem Zettel.</p> <p>Bei der dritten Station, die von allen Teilnehmenden erst nach der zweiten Station bearbeitet werden kann, liegt eine schriftliche Fallvignette vor. Die Teilnehmenden ordnen die Phasen, die sie in der Fallvignette vorfinden, dem Glasl'schen Modell der Konflikteskalation zu.</p> <p>Nachdem alle Teilnehmenden alle Stufen durchlaufen haben, werden die Ergebnisse ebenso wie offene Fragen in der Gruppe diskutiert.</p> <p>Dauer: 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material für die Stationen: Aufgabenzettel, schriftliche Fallvignette - Notizpapier 	<p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorgfältige individuelle Vorbereitung der Lernstationen - Klare und verständliche Anmoderation - Während der eigentlichen Durchführung steht sie oder er im Hintergrund für evtl. aufkommende Fragen zur Verfügung. - In der folgenden Nachbesprechung übernimmt sie oder er wie immer die moderierende Funktion.
	<p>Kollegiale Beratung mit Rollenspiel</p> <p>Im Gruppengespräch mit der gesamten Gruppe schildern die Teilnehmenden Konflikte, die sie als Leitung erlebt haben.</p> <p>Ein Konflikt wird mit Zustimmung der entsprechenden Teilnehmenden ausgewählt.</p> <p>Die ausgewählte Situation wird von den Teilnehmenden nach genauer Einweisung des Betroffenen nachgespielt.</p>	<p>Durch diese Methode bearbeiten die Teilnehmenden tatsächlich bestehende Probleme und üben die konkret notwendigen Fertigkeiten, die nötig sind, um in dieser Situation erfolgreich zu agieren.</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ... reflektiert die eigene Konfliktfähigkeit sowie Flexibilität. ... setzt der Situation und Individualität des Teammitglieds entsprechende Führungsinstrumente ein. ... spricht kritisches Verhalten von Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern auf der Sachebene aus.</p>	<p>Nach dem Rollenspiel werden die Spielenden wieder aus ihren Rollen entlassen. Im Plenum diskutieren die Teilnehmenden dann, während die Fallstellerin zunächst ausschließlich zuhört. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner moderiert und stellt die folgenden Fragen: – Direkte Anfrage an die Darstellenden: Wie ist es euch im Spiel und eurer Rolle ergangen? (wichtig: vorher aus der Rolle wieder aussteigen, deutliche Kennzeichnung) – Welche Handlungen und Gefühlsäußerungen haben die anderen Teilnehmenden beobachtet? – Alle mit Ausnahme der Fallstellerin: Auf welcher Stufe befindet sich der Konflikt? – Lösungsmöglichkeiten – Kommentierung der Lösungsmöglichkeiten durch die Fallstellerin und Beantwortung der Frage: Welche Unterstützung benötigt die Fallstellerin, um das Lösungshandeln vollziehen zu können? – Übertragung auf die eigene Situation: Welche Erkenntnisse ziehen die anderen Teilnehmenden daraus?</p> <p>Nach einer Pause können weitere Fälle bearbeitet werden. Dauer: je nach Anzahl der bearbeiteten Fälle Hilfsmittel: keine</p>	<p>Das Rollenspiel ermöglicht es, bestimmte Lebenssituationen spielerisch nachzempfinden und dabei unbekanntere Hintergründe und Motive des Handelns kennenzulernen und zu analysieren. Wahrnehmung, Empathie, Flexibilität, Offenheit, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit werden gefördert (Bodenburg 2014; Reich 2007). Richtig angewendet ermöglicht diese Methode eine vertiefte Analyse z. B. von Konfliktsituationen, von der auch die nicht aktiv teilnehmenden Beobachtenden profitieren.</p> <p>Durch die hier ebenfalls verwendete kollegiale Beratung wird die Lösungskompetenz der Gruppe aktiviert. Zudem bekommen die Teilnehmenden das Gefühl, sich in der Gruppe gegenseitig aktiv unterstützen zu können, was wiederum den Transfer in die Praxis fördert.</p> <p>Varianten: Verschiedenste Varianten sind denkbar, z. B. kann die betroffene Person mitwirken oder zunächst nur zuschauen, nach der Besprechung können die Lösungsansätze in einem weiteren Rollenspiel ausprobiert werden.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Um die Methode des Rollenspiels richtig zu handhaben, sollte die Weiterbildnerin/der Weiterbildner über vertiefte Erfahrungen und Wissen verfügen, da durchaus auch Ängste oder Vorbehalte aufgelöst werden können (zur Verwendung von Rollenspielen im Weiterbildungskontext siehe z. B. Schaller 2006; Weidenmann 2004; Schulz von Thun 1999).

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>Da das Praxisprojekt individualisiert ist, werden unterschiedliche Kompetenzen entwickelt (s.o.)</p>	<p>Wiederholung Projektorientiertes Lernen durch individualisierte Praxisprojekte mit Lerntandems am Beispiel der Bearbeitung eines Konflikts in der eigenen Einrichtung</p>	
<p>Praxisphase 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durchführung und Dokumentation der Praxisprojekte mit Schwerpunkt „Konfliktklärung“ - Treffen der Lerntandems - Rückmeldung evtl. auftauchender Themen an die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner 		

Tag 4

... dient der Reflexion und der abschließenden Konsolidierung.

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p>// <i>Selbstkompetenz</i> // ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Wiederholung Reflexion des projektorientierten Lernens in Lernteams (s.o.); Thematisierung von Themenkomplexen, die während der Praxisphase auftauchen</p>	<p>s.o.</p>
<p>Abschluss und Reflexion</p>		
	<p>Mindmapping In Kleingruppen mit jeweils ca. drei Personen fassen die Teilnehmenden die für sie wichtigsten Erkenntnisse und Lernprozesse visualisiert in einer Mindmap zusammen. Alle Teilnehmenden ergänzen individuell und personalisiert die eigenen Entwicklungsziele, evtl. unter nochmaligem Rückgriff auf die Postkarten-Abfrage zu Beginn der Weiterbildung. Es werden Entwicklung wie auch weiterhin bestehende Entwicklungsbedarfe und konkrete Schritte dorthin benannt. Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner dokumentiert dies, so dass alle Teilnehmenden dies zu ihren Unterlagen nehmen können. Dauer: 90 Minuten Hilfsmittel: - große Papierbögen, Stifte - Notizpapier</p>	<p>Dient der Wiederholung, Verfestigung und Konsolidierung Durch weitere Entwicklungsziele wird der Transfer der erworbenen Kompetenzen gefördert. Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners: - Moderation - Entsprechendes Material zur Verfügung stellen</p>

Zu erwerbende Kompetenz	Methode – Ablauf	Didaktischer Kommentar
<p><i>// Fertigkeiten //</i> ... erkennt die Stärken der einzelnen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter und fördert diese.</p> <p><i>// Selbstkompetenz //</i> ... reflektiert den eigenen Führungs- und Kommunikationsstil.</p>	<p>Feedbackrunde mit „Geschenken“ (Fuchs/Kersten 2005)</p> <p>Alle Teilnehmenden bekommen über ein Losverfahren drei andere „zugeteilt“.</p> <p>In einer Stillarbeitsphase überlegen sich alle Teilnehmenden symbolische „Geschenke“, die sie den drei Personen mit auf den Weg geben wollen.</p> <p>In der abschließenden Runde sind alle Teilnehmenden nacheinander an der Reihe und bekommen ihre „Geschenke“, die sie annehmen oder ablehnen können.</p> <p>Danach können sie der Gruppe und der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner ebenfalls ein „Geschenk“ geben.</p> <p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner könnte zum Ende auch einen symbolischen Gegenstand an die Teilnehmenden überreichen.</p> <p>Danach verabschieden sich alle durch eine symbolische Tür.</p> <p>Dauer: je nach Teilnehmendenzahl, ca. 90 Minuten</p> <p>Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine, außer evtl. symbolische Gegenstände 	<p>Durch die Überlegung, welchen symbolischen Gegenstand man jemand anderem mitgeben möchte, wird die soziale Kompetenz geschult, auf die Stärken und Schwächen anderer einzugehen.</p> <p>Durch das „Erhalten“ von Geschenken wird zudem die Selbstreflexion angeregt.</p> <p>Die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner erhält eine persönliche Rückmeldung.</p> <p>Zudem dient diese Runde der symbolischen Verabschiedung aus der Weiterbildung und aus der Gruppe.</p> <p>Aufgaben der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderation - Regeln einhalten, z. B. darf jeder auch ablehnen, jeder hat genügend Zeit

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22.03.2011. Berlin
- Beher, Karin/Walter, Michael (2010): Zehn Fragen – zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 6. München
- Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Bekemeier, Monika (2011): Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern. 3. Aufl. Weinheim/Basel
- Bodenburg, Inga (2014): Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127
- Fuchs, Rainer M./Kersten, Ralph (2005): Seminar methoden kreativ. Werkzeugkasten für Traineeinnen und Trainer. Offenbach
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. Aufl. Bern
- Klein, Zamyat M. (2003): Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Offenbach
- König, Stefan (2004): Warming-up in Seminar und Training. Übungen und Projekte zur Unterstützung von Lernprozessen. 2. Aufl. Weinheim/Basel
- Lentner, Anna (2013): Weiterbildungen kompetenzorientiert gestalten – Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5. München, S. 164–179
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2012): Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Mit Methodensammlung „Besser lehren“. Weinheim
- Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 117–128

- Pietsch, Stefanie/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Ullrich-Runge, Claudia (im Erscheinen): Kompetenzorientiertes Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege. Schwerpunkt: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Jahren. Manual Kompetenzorientierte Methodik-Didaktik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung/Deutsches Jugendinstitut. Bonn/München
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2002): Spielbar II. 66 Trainer präsentieren 88 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Bonn
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2012): Spielbar. 51 Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 4. Aufl. Bonn
- Rachow, Axel (Hrsg.) (2013): Spielbar III: 60 Trainer präsentieren 83 frische Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. 3. Aufl. Bonn
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5. Aufl. Weinheim
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): Methodenpool. www.methodenpool.uni-koeln.de (03.06.2014)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim, S. 601–646
- Salas, Eduardo/Tannenbaum, Scott I./Kraiger, Kurt/Smith-Jentsch, Kimberly A. (2012): The science of training and development in organizations: What matters in practice. In: Psychological Science in the Public Interest, 13 (2), S. 74–101
- Schubach, Monika/Beermann, Susanne (2010): Spiele für Workshops und Seminare. 2. Aufl. Freiburg
- Schaller, Roger (2006): Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. 2. Aufl. Weinheim
- Schulz von Thun, Friedemann (1999): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim/Basel/Berlin
- Weidenmann, Bernd (2004): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 6. Aufl. Weinheim/Basel

Anhang 1

Beispiele für Textbausteine zur Methode „Spaziergang durch Textbausteine“ (1. Tag)

Textbaustein 1

- Minimale Anstrengung zur Erledigung der geforderten Arbeit genügt gerade noch, sich im Unternehmen zu halten
- akzeptiert Entscheidungen anderer
- vermeidet Parteinahme
- ist bei Konflikten neutral oder versucht, sich herauszuhalten
- regt sich selten auf
- Humor anderer wird als verfehlt angesehen
- strengt sich nur soweit wie nötig an

Textbaustein 2

- Der Erfolg beruht darauf, die Arbeitsbedingungen so einzurichten, dass der Einfluss persönlicher Faktoren auf ein Minimum beschränkt wird
- legt Wert darauf, Entscheidungen zu treffen, die ausgeführt werden
- tritt für eigene Ideen vorbehaltlos ein – auch wenn andere verletzt werden
- setzt sich bei Konflikten durch und beseitigt sie
- verteidigt sich und leistet Widerstand, wenn etwas schief läuft
- scharfer Humor
- treibt sich und andere an

Textbaustein 3

- Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach guten zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt ein gemächliches und freundliches Betriebsklima und Arbeitstempo
- legt großen Wert auf gute Beziehungen
- akzeptiert eher Meinungen anderer als eigene durchzusetzen
- bemüht, Menschen zusammenzubringen und Konflikte zu vermeiden
- Humor hilft, von Spannungen abzulenken und freundliche Beziehungen zu pflegen
- führt selten – unterstützt

Textbaustein 4

- Eine angemessene Leistung wird ermöglicht durch die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Notwendigkeit, die Arbeit zu tun, und der Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Betriebsmoral
- bemüht sich um pragmatische –aber nicht perfekte – Entscheidungen
- nimmt bei abweichenden Ideen/Meinungen anderer mittlere Position ein
- versucht, bei Konflikten fair und fest zu bleiben
- ist unter Spannung unsicher, welcher Weg eingeschlagen werden soll
- setzt Humor auch ein, um eigene Position abzusichern
- versucht, gleichmäßiges Arbeitstempo einzuhalten

Textbaustein 5

- Hohe Arbeitsleistung vom engagierten Mitarbeiter und gegenseitige Abhängigkeit im gemeinschaftlichen Einsatz für das Unternehmensziel verbindet die Menschen in Vertrauen und gegenseitiger Achtung
- legt Wert auf Entscheidungen, die durch Verständnis und Einverständnis getragen werden
- hört gut zu
- hat ausgeprägte eigene Überzeugungen
- ändert bei überzeugenden Alternativen eigene Meinung
- sucht bei Konflikten nach Gründen, Lösungsmöglichkeiten und Alternativen
- ist bei Erregung beherrscht, obwohl Ungeduld sichtbar wird
- besitzt situationsangemessenen Humor
- andere folgen ihm/ihr

Anhang 2

Präsentation für Tag 1 zu Führungsstilen und Führungsmodellen als Abschluss der Methode „Spaziergang durch Textbausteine“

Führungsmodelle, Führungsstile und Führungsinstrumente

Kompetenzorientierte Weiterbildung für Führungskräfte

Rieke Hoffer & Michael Wünsche

Führungsstile nach Blake & Mouton

hoch	9	1.9 Führungsstil Arbeitsatmosphäre & Berücksichtigung der persönlichen Belange stehen im Vordergrund.								9.9 Führungsstil Hohes Leistungsstreben bei gleichzeitig starker Berücksichtigung der Mitarbeiterlage.
	8									
Mitarbeiterorientierung	7									
	6									
	5									
gering	4	1.1 Führungsstil Minimale Anstrengungen zur Erreichung der Leistung und guter Arbeitsatmosphäre.								9.1 Führungsstil Streben nach Höchstleistung, ohne Rücksichtnahme auf die Belange der Mitarbeiter.
	3									
	2									
	1									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		gering		Produktionsorientierung				hoch		

(vgl. Steinmann/Schreyögg 2000: 599)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 1,1-Führungsverhalten „Überlebens-Management“

- Minimale Anstrengung zur Erledigung der geforderten Arbeit genügt gerade noch, sich im Unternehmen zu halten
- akzeptiert Entscheidungen anderer
- vermeidet Parteinahme
- ist bei Konflikten neutral oder versucht, sich herauszuhalten
- regt sich selten auf
- Humor anderer wird als verfehlt angesehen
- strengt sich nur soweit wie nötig an

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 9,1-Führungsverhalten „Befehl-Gehorsam-Management“

- Der Erfolg beruht darauf, die Arbeitsbedingungen so einzurichten, dass der Einfluss persönlicher Faktoren auf ein Minimum beschränkt wird
- legt Wert darauf, Entscheidungen zu treffen, die ausgeführt werden
- tritt für eigene Ideen vorbehaltlos ein – auch wenn andere verletzt werden
- setzt sich bei Konflikten durch und beseitigt sie
- verteidigt sich und leistet Widerstand, wenn etwas schief läuft
- scharfer Humor
- treibt sich und andere an

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 1,9-Führungsverhalten „Glacéhandschuh-Management“

- Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach guten zwischenmenschlichen Beziehungen bewirkt ein gemächliches und freundliches Betriebsklima und Arbeitstempo
- legt großen Wert auf gute Beziehungen
- akzeptiert eher Meinungen anderer als eigene durchzusetzen
- bemüht, Menschen zusammenzubringen und Konflikte zu vermeiden
- Humor hilft, von Spannungen abzulenken und freundliche Beziehungen zu pflegen
- führt selten – unterstützt

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 5,5-Führungsverhalten „Organisations-Management“

- Eine angemessene Leistung wird ermöglicht durch die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Notwendigkeit, die Arbeit zu tun, und der Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Betriebsmoral
- bemüht sich um pragmatische – aber nicht perfekte – Entscheidungen
- nimmt bei abweichenden Ideen/Meinungen anderer mittlere Position ein
- versucht, bei Konflikten fair und fest zu bleiben
- ist unter Spannung unsicher, welcher Weg eingeschlagen werden soll
- setzt Humor auch ein, um eigene Position abzusichern
- versucht, gleichmäßiges Arbeitstempo einzuhalten

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Führungsstile nach Blake & Mouton: 9.9-Führungsverhalten „Team-Management“

- Hohe Arbeitsleistung vom engagierten Mitarbeiter und gegenseitige Abhängigkeit im gemeinschaftlichen Einsatz für das Unternehmensziel verbindet die Menschen in Vertrauen und gegenseitiger Achtung
- legt Wert auf Entscheidungen, die durch Verständnis und Einverständnis getragen werden
- hört gut zu
- hat ausgeprägte eigene Überzeugungen
- ändert bei überzeugenden Alternativen eigene Meinung
- sucht bei Konflikten nach Gründen, Lösungsmöglichkeiten und Alternativen
- ist bei Erregung beherrscht, obwohl Ungeduld sichtbar wird
- besitzt situationsangemessenen Humor
- andere folgen ihm/ihr

(Steinmann/Schreyögg 2000)

Leistungsstile

- Befehlender Führungsstil
- Fordernder Führungsstil
- Demokratischer Führungsstil
- Gefühlorientierter Führungsstil
- Coachender Führungsstil
- Visionärer Führungsstil

(Goleman u. a. 2002)

Befehlend

Der befehlende Stil erwartet, dass Anweisungen befolgt und nicht hinterfragt werden. Er setzt das Vertrauen seiner Mitarbeiter in seine Person voraus und ist nicht bereit, seine Vorgehensweise näher zu erklären. Die befehlende Führungskraft will die Situation stets unter Kontrolle haben, teilt wenig Lob, aber viel Kritik aus und mindert kontinuierlich die Motivation der Gruppe. Dem Team wird der Sinn seiner Arbeit genommen, kein Feedback gegeben und die Zufriedenheit untergraben. Der befehlende Stil wirkt sich am schlechtesten auf das Klima aus, kann aber in bestimmten Situationen und mit Klugheit durchaus sinnvoll eingesetzt werden (z.B. im Notfall, bei Operationen). Um diesen Stil gekonnt anzuwenden, braucht es bereits viel Erfahrung und ein hohes Maß an emotionaler Selbstkontrolle.

(Goleman o.J.)

Fordernd

Eine fordernde Führungskraft steckt hohe Ziele und erwartet hohe Leistungsbereitschaft von ihren Mitarbeitern. Mit 90%-iger Leistung gibt sich diese Führungskraft nicht zufrieden. Es muss am Limit gearbeitet und größtmöglicher Output erzielt werden. Die Gruppe muss alles aus sich heraus-holen. Kurzzeitig kann dieser Führungsstil gekoppelt mit einer starken Gruppe mit viel Motivation, Zielstrebigkeit und Kompetenz, außerordentliche Ziele erreichen. In manchen Situationen kann der fordernde Stil enorme Höchstleistungen bewirken. Auf Dauer wirkt sich dieser Stil aber negativ auf das Klima aus, da er über längere Zeit angewendet, das Team überfordert, zu stark unter Druck setzt und somit auch der Moral und der Leistung schadet.

(Goleman o.J.)

Demokratisch

Personen, die den demokratischen Stil anwenden, vertrauen auf das Wissen und die Kompetenzen ihrer Gruppenmitglieder. Sie werden nach ihrer Meinung gefragt, gehört, informiert und oft auch direkt in den Entscheidungsprozess mit eingebunden. Demokratische Führungskräfte sind sich bewusst, dass ihr Team oftmals besser über ein bestimmtes Thema Bescheid weiß als sie selbst und nutzt die Stärken der Gruppe einerseits, um bessere Ergebnisse zu erzielen und andererseits, um Verständnis für Entscheidungen zu bewirken. Entscheidungen und Ziele, die direkt von der Gruppe kommen, werden meist eher verfolgt, verstanden und akzeptiert, als wenn sie vorgegeben werden. Gefahr: In manchen Situationen sind von einer Führungskraft Entscheidungen gefordert. Sie soll einen Weg vorgeben. Wird der demokratische Stil übertrieben, so kann er sowohl zu Streitigkeiten innerhalb des Teams, als auch zu Ziellosigkeit und zum ständigen Aufschieben von Entscheidungen führen.

(Goleman o.J.)

Gefühlsorientiert

Die gefühlsorientierte Führungskraft geht offen mit Emotionen um. Ehrlichkeit und Bekenntnis zu den eigenen Gefühlen stehen hier im Vordergrund. Durch das Zeigen von Emotionen öffnen sich die Gruppenmitglieder einander, und das Vertrauen sowie der Zusammenhalt steigen. Er gibt daher die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter einzugehen und im Team für Zufriedenheit zu sorgen. Dieser Stil wirkt sich zwar nicht direkt auf eine Steigerung der Effizienz und des Outputs aus, allerdings stärkt der gefühlsorientierte Stil die Loyalität und Verbundenheit. Er wird besonders für die Steigerung der Motivation und des Teamgefühls verwendet. Es muss jedoch unbedingt darauf geachtet werden, dass die Arbeitsleistung der Mitarbeiter nicht nachlässt. Der gefühlsorientierte Stil sollte überwiegend in Kombination mit anderen Führungsstilen eingesetzt werden. Ebenfalls ist dieser Stil dann sinnvoll, wenn sich emotional „abgestumpfte“ Personen im Team befinden, die nicht auf das Teamwohl achten.

(Goleman o.J.)

Coachend

Der coachende Führungsstil konzentriert sich auf die Stärken der einzelnen Teammitglieder und koordiniert diese, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Er orientiert sich an der persönlichen Entwicklung und nicht an der Bewältigung konkreter Aufgaben. Die Führungskraft baut durch persönliche Gespräche eine Beziehung zu den Mitarbeitern auf, zeigt ihnen ihr Potenzial und schafft somit Vertrauen. Coachende Führungskräfte bringen die individuellen Ziele mit den Zielen der Organisation in Einklang. Bei falscher Anwendung besteht die Gefahr, dass die Mitarbeiter zu aufgabenbezogen geführt werden und ihnen immer Anweisungen gegeben werden müssen. Dies ist jedoch nicht die Absicht des coachenden Stils.

Im sportlichen Bereich wird sehr oft mit diesem emotionalen Führungsstil gearbeitet, um Leistungen zu erzielen.

(Goleman o.J.)

Visionär

Der visionäre Führungsstil betrachtet jede einzelne Aufgabe der Teammitglieder als Beitrag zum Ganzen. Er gibt den Menschen eine „Vision“, ein übergeordnetes Ziel, aber nicht den Weg dorthin, denn diesen sollen sie selbst finden. Die Gruppenmitglieder sind stolz, mit ihrer Arbeit dazu beizutragen, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen und gemeinsam an einem Strang zu ziehen. Der visionäre Führungsstil bindet außerdem die Mitarbeiter emotional an die Führungskraft und die Organisation. Werte, Ziele, die große „Vision“ und die Verwirklichung gemeinsamer Träume stärken den Teamgeist und geben den Menschen Verantwortung und Vertrauen.

Eine Gefahr hierbei kann sich ergeben, wenn der Leader weniger Wissen hat als die Mitarbeiter. Die Mitarbeiter betrachten den Leader dann als „Wichtigmacher“, der wenig beiträgt und nur von einer großen Vision spricht – ohne handfeste Dinge dafür zu tun. Hilfsorganisationen wie Greenpeace u.ä. arbeiten sehr oft mit einer visionären Einstellung. Die Vision, die Welt besser zu machen, steht dabei im Vordergrund und motiviert die Mitarbeiter.

(Goleman o.J.)

Die sieben Kompetenzen des transformationalen Führungsstils:

- Transformationale Führungskräfte sind Vorbild und schaffen Vertrauen (Identification).
- Transformationale Führungskräfte motivieren durch Herausforderungen, die auf Werten basieren (Inspiration).
- Sie regen zur selbstständigen, kreativen Problemlösung an (Stimulation).
- Individuelle Förderung und Coaching (Consideration)
- Effektive Kommunikation (Fairness)
- Unternehmerische Haltung (Innovation)
- Umsetzungsstärke (Ergebnisorientierung)

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Transformationale Führungskräfte sind Vorbild und schaffen Vertrauen (Identification)

Sie verhalten sich in einer Weise, die Respekt, Bewunderung und Vertrauen bei ihren Mitarbeitern bewirkt; sie sind verlässlich in ihren Worten und Taten und erfüllen hohe ethische und moralische Standards; außerdem stellen sie das Gesamtinteresse (ihrer Organisation) über ihre persönlichen, selbstbezogenen Ziele und Vorteile. Folge: Diese Art der Einflussnahme ist wesentlich wirksamer als jeglicher „Druck von oben“.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Transformationale Führungskräfte motivieren durch Herausforderungen, die auf Werten basieren (Inspiration)

Der transformationale Führungsstil inspiriert Mitarbeiter durch anspruchsvolle, attraktive Ziele und verdeutlicht den Sinn dieser Ziele und Aufgaben; er fördert Teamgeist, Optimismus und das Engagement bei der Arbeit an der gemeinsamen Aufgabe. Folge: Überdurchschnittliche Leistungen durch Stolz auf die Leistungen (Erfolgsereignisse).

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Er regt zur selbstständigen, kreativen Problemlösung an (Stimulation)

Der transformationale Führungsstil fordert die Kreativität und die Fähigkeit zur eigenständigen Problemlösung der Mitarbeiter heraus. Dazu gehört die Bereitschaft, überholte Annahmen, Routinen und Gewohnheiten kritisch zu hinterfragen und völlig neue Lösungen zu finden. Folge: kontinuierliche Veränderungen und Verbesserungen, ohne auf externe Unternehmensberater angewiesen zu sein.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Individuelle Förderung und Coaching (Consideration)

Transformationale Führungskräfte behandeln alle ihre Mitarbeiter nicht nach dem gleichen Schema; vielmehr gehen sie je nach persönlichen Stärken, Schwächen und Talenten auf jeden Mitarbeiter individuell ein; sie agieren als persönlicher Coach oder Mentor und entwickeln dadurch die beruflichen Perspektiven und das Potenzial jedes Einzelnen auf ein höheres Niveau. Folge: massive Senkung der Kosten der Weiterbildung, wenn man bedenkt, dass Lernen zu 90 Prozent durch Praktizieren und Vorleben und nur zu 10 Prozent durch Seminare oder (kostspielige) externe „Coaching“-Anbieter erfolgt.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Effektive Kommunikation (Fairness)

Der transformationale Führungsstil bewirkt, dass im Umgang miteinander faire Spielregeln und Grundsätze gelten. Werte wie Offenheit, Aufrichtigkeit, Transparenz und gegenseitiger Respekt werden nicht nur gefordert, sondern in der alltäglichen Kommunikation tatsächlich praktiziert. Dazu gehört auch eine effektive, überzeugende Kommunikation, die sich vor allem in effizienten Besprechungen bemerkbar macht. Folge: weniger Zeitverschwendung durch unnötige, ergebnislose „Sitzungen“, Diskussionen, Abstimmungen oder „Politik“.

(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Unternehmerische Haltung (Innovation)

Zum transformationalen Führungsstil gehört auch die unternehmerische Haltung. Bei den Hidden Champions war diese Denkweise nicht nur für die Geschäftsführung, sondern für alle Mitarbeiter typisch. Hier zeigte sich besonders deutlich, dass die Vorbildfunktion und damit die vorgelebte unternehmerische Ethik den größten Einfluss auf das Verhalten von Mitarbeitern und die gesamte Unternehmenskultur haben. Zum unternehmerischen Verhalten gehören kontinuierliche Veränderungs- und Verbesserungsinitiativen (und deren Umsetzung), die Orientierung an Chancen, das verantwortungsvolle Abwägen von Risiken und der wirtschaftliche Umgang mit allen Ressourcen. Folge: mehr Verantwortungsbewusstsein und weniger „Schlendrian“.

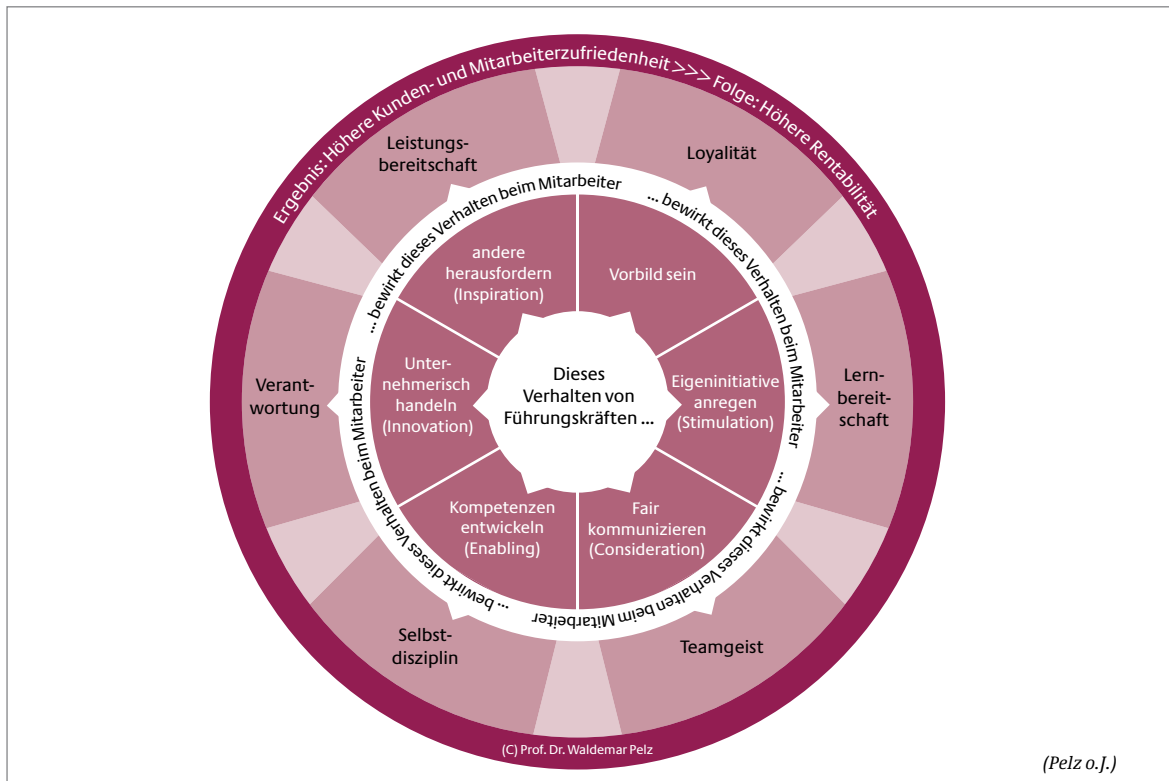
(Pelz o.J.)

Transformationaler Führungsstil

Umsetzungsstärke (Ergebnisorientierung)

Das wichtigste Merkmal transformationaler Führungskräfte sind nicht bühnenreife „charismatische“ oder „visionäre“ Auftritte. Ihre Kernkompetenz ist die Fokussierung aller Ressourcen auf das, worauf es wirklich ankommt. Nach einer Studie der London Business School und der Universität St. Gallen verfügen nur rund 10 Prozent aller Manager über diese Kompetenz. Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, Chancen, Möglichkeiten und Ziele in messbare Ergebnisse umzusetzen (**Umsetzungskompetenz**). Die „Energiequelle“ des transformationalen Führungsstils sind auch Persönlichkeitsmerkmale wie Optimismus, Neugier, Beharrlichkeit und Integrität. Folge: mehr positive Energie, die wesentlich stärker ist als (negative) Energie, die durch Ängste, Zwänge oder „Druck“ erzeugt wird.

(Pelz o.J.)



„Wie Sportfans wissen, wählt der Coach seine Spieler sorgsam aus, weist ihnen je nach individueller Stärke bestimmte Positionen und Funktionen zu und sorgt für intensives Training. Er wird sich auch bemühen, ein Team zu formen, einzelne Spielzüge und dem Gegner angepasste Strategien einzuüben. Er kann jedoch nicht jede Entwicklung in einem künftigen Spiel voraussehen und seine Leute im Detail darauf vorbereiten. Darüber hinaus ist seine Arbeit mit Beginn des Spiels im Wesentlichen beendet. Verbannt an den Rand des Spielfelds, hat er auch nicht die Möglichkeit, das Spielfeld aus dem jeweils relevanten Blickwinkel der Spieler zu sehen. Seine Entscheidungen wären inadäquat und zu langsam, er ist also dazu angehalten, der gemeinsamen Vorbereitung und der Selbstorganisation seiner Leute voll zu vertrauen.“

(Graf-Götz/Glatz 1998)

Literatur

Goleman, Daniel/Boyatzis, Richard/McKee, Annie (2002): Emotionale Führung. Düsseldorf/Berlin

Goleman, Daniel (o.J.): Emotionale Führung. In: ITWO Trainerwiki. http://shaxmax.at/itwo/trainerwiki/index.php?title=Emotionale_F%C3%BChrung_%28nach_Goleman%29 (25.07.2014)

Graf-Götz, Friedrich/Glatz, Hans (1998): Organisationen gestalten. Weinheim/Basel

Pelz, Waldemar (o.J.): Transformationale Führung. www.transformationale-fuehrung.com/Transformationaler-Fuehrungsstil.html (25.07.2014)

Schreyögg, Georg/Koch, Jochen (2010): Grundlagen des Managements: Basiswissen für Studium und Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden

Steinmann, Horst/Schreyögg, Georg (2000): Management. Grundlagen der Unternehmensführung. 5. Aufl. Wiesbaden

3 Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung für Kita-Leitungen Rieke Hoffer

Studien weisen darauf hin, dass oft nur ein geringer Teil der Inhalte von Weiterbildungen von den Teilnehmenden in die Praxis übertragen und in praktisches Handeln übersetzt wird (van Wijk u.a. 2008; Arthur u.a. 2003). Viele der bisher vorliegenden Untersuchungen, die Indikatoren für wirksame Weiterbildung herausstellen, wurden im Bereich der Wirtschaft durchgeführt, einige Studien auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Mit gewissen Einschränkungen lassen sich diese Ergebnisse auf soziale Organisationen und – spezifischer – die Weiterbildung für Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen übertragen. Im vorliegenden Beitrag wird an diese Befunde angeknüpft. Darauf aufbauend werden praktische Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Weiterbildungen vorgestellt. Teile dieser Anregungen werden von Fachleuten aus der Weiterbildungslandschaft als Standards für die Qualität von Fort- und Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte vorgeschlagen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Die empirischen Befunde in diesem Beitrag unterstreichen diese Forderungen.

3.1 Transfer in der kompetenzorientierten Weiterbildung

Damit Weiterbildung auch zur Qualitätsentwicklung der Praxis beiträgt, muss ein Übertrag – ein Transfer – des Gelernten in den Arbeitsalltag stattfinden. Fokus dieses Beitrags ist der sogenannte Lerntransfer, also der Transfer von „neu Gelerntem aus dem Lernkontext in den realen Anwendungskontext“ (Hense/Mandl 2011, S. 250). Für Stefan Lemke (1995) umfasst der Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung als psychosozialer Prozess nicht nur den Lernprozess und die Übertragung in den Arbeitskontext, mit dem häufig eine Generalisierung verbunden ist, sondern auch alle Maßnahmen vor, während und nach der Weiterbildung, die nötig sind, damit Veränderungen innerbetrieblich umgesetzt werden können. Charles Landert (1999) stellt die Nachhaltigkeit der Verhaltensänderung als ein wichtiges weiteres Kriterium für gelingenden Lerntransfer heraus. Das neu gelernte Verhalten oder die geänderte Einstellung muss demnach auch im Arbeitsalltag zuverlässig abrufbar sein. Erfolgreicher Lerntransfer stellt insofern eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Weiterbildung nachhaltig wirksam ist (zu theoretischen Vorannahmen zur Wirksamkeit siehe Kirckpatrick/Kirckpatrick 2006; zur Anwendung auf Lehrerfortbildung siehe Lipowsky 2006).

Denkt man an den Bereich der kompetenzorientierten Weiterbildung als spezifische Form der Weiterbildung, gewinnt der Aspekt des Transfers eine besondere Bedeutung. Kompetenz wird verstanden als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen (Klieme u.a. 2007) und äußert sich in der *Performanz*, also der tatsächlich erbrachten Leistung in komplexen Handlungssituationen“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsfor-

schung 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011, S. 14). Übertragen auf Weiterbildung und Transfer bedeutet dies, dass sich die während einer Weiterbildung erworbenen Dispositionen des Einzelnen erst in der praktischen Umsetzung als Kompetenzen zeigen. Erst wenn ein Lerntransfer stattfindet, also eine Umsetzung der erworbenen Kompetenzen in die Praxis, kann demnach von einem Kompetenzerwerb gesprochen werden. Es wird deutlich, dass das Erlernen und der Erwerb von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sowie Selbstkompetenz nicht ausreichend ist, damit eine Weiterbildung Wirkung zeigt – diese Grundlagen müssen auch im Arbeitsalltag in kompetentes Handeln umgesetzt werden. Dabei ist es entscheidend, dass der Kompetenzerwerb ein fortwährender Prozess ist, der in der Praxis unterstützt werden muss, damit er langfristig gelingen kann (zu Transfer in der Weiterbildung für die Frühpädagogik siehe Bodenburg 2014; Gaigl 2014; Bekemeier 2011; Ostermayer 2010).

Die folgenden Abschnitte zeigen, welche Faktoren den Transfer fördern. Beispielhaft wird dargestellt, wie Weiterbildnerinnen und Weiterbildner diese in der Praxis der Leitungsqualifizierung umsetzen können.

3.2 Wie gelingt der Transfer? Wissenschaftliche Erkenntnisse und Beispiele für die praktische Umsetzung

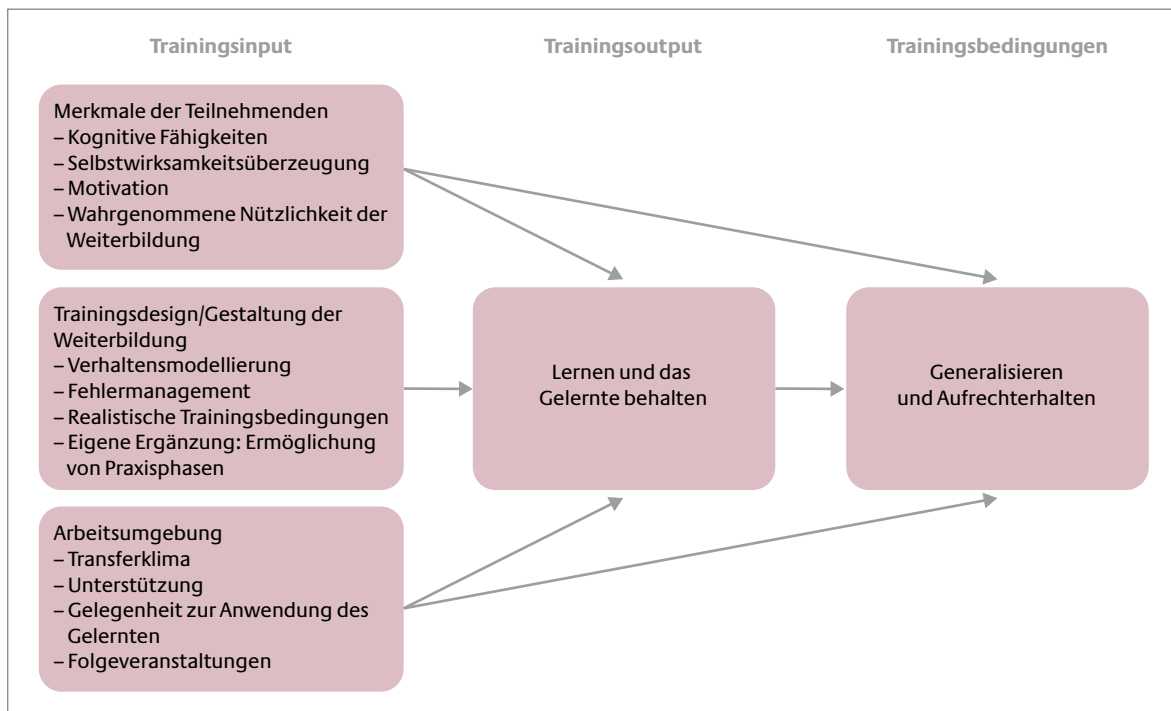
Welche Faktoren es sind, die eine Weiterbildung effektiv und den Transfer wahrscheinlicher machen, wurde in den letzten Jahren in etlichen Studien untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur wichtig ist, was während des Trainings geschieht, sondern dass sowohl das Geschehen davor als auch insbesondere das nach der Weiterbildung eine entscheidende Rolle spielen. Einig ist man sich auf Grundlage dieser Erkenntnisse, dass Weiterbildung somit weniger als einmaliges, abgeschlossenes Ereignis gelten kann, sondern vielmehr als systemisch verbunden mit den Rahmenbedingungen in der Arbeitsumgebung, den Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmenden und den Transferbedingungen (Grossman/Salas 2011) wahrgenommen werden muss – eine Perspektive, die an das Konzept des lebenslangen Lernens (z.B. Nittel u.a. 2014) anschließt. Dieses Konzept betont, dass Lernen niemals als in sich geschlossenes Ereignis stattfindet, sondern in organischer Verbundenheit mit der Umwelt kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne weitergeführt wird.

3.2.1 Das Transfer-Modell von Baldwin und Ford

Ausgangspunkt der meisten empirischen Studien bildet das Transfermodell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford (Baldwin/Ford 1988), das, im Gegensatz zu anderen Modellen, bereits empirisch überprüft wurde.

Abbildung 1 zeigt ein von Rebecca Grossman und Eduardo Salas (2011) abgewandeltes Modell, in das überblicksartig die wissenschaftlich belegten Faktoren, die den Transfererfolg von Weiterbildungen beeinflussen, eingearbeitet sind. Vorgestellt werden in diesem Beitrag ausschließlich Faktoren, die sich durch viele Studien hindurch als relevant für den Transfer oder die Effektivität von Weiterbildungen gezeigt haben. Auf die einzelnen Faktoren wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen.

Abbildung 1: Transfermodell



Quelle: Abgewandelteres Transfermodell nach Baldwin/Ford (1988). Als Unterpunkte sind die empirisch gesicherten Ergebnisse dargestellt (nach Grossman/Salas 2011, eig. Ergänzung).

Das Modell von Timothy T. Baldwin und J. Kevin Ford unterscheidet beim Trainingsinput zwischen drei Faktoren: den Merkmalen der Teilnehmenden, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung. Alle diese Faktoren beeinflussen das Lernen während und nach der Weiterbildungsveranstaltung direkt. Die Merkmale der Teilnehmenden und die Arbeitsumgebung haben darüber hinaus einen direkten Einfluss auf die Transferbedingungen und somit darauf, wie sehr das Gelernte generalisiert und aufrechterhalten wird.

Das Modell verdeutlicht, wie viele Faktoren den Prozess des Transfers beeinflussen. Weiterbilderinnen und Weiterbildner haben nur auf eine begrenzte Anzahl dieser Faktoren einen Einfluss. Sie profitieren jedoch davon, möglichst viel darüber zu wissen, wie Weiterbildung effizient wird, was sie selber dazu beitragen können und wo die Grenzen ihres Einflusses liegen. So können sie z.B. die Teilnehmenden sinnvoll beraten, wie sie die Lernergebnisse aus der Veranstaltung auf Dauer in der Praxis wirkungsvoll umsetzen können. Auch als

Argumentationshilfe für die Aushandlung der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsveranstaltung ist ein solches Wissen wertvoll. Im Folgenden werden die einzelnen Einflussfaktoren detaillierter vorgestellt und durch beispielhafte Umsetzungen in die Praxis der Leitungsqualifizierung ergänzt.

3.2.2 Empirisch fundierte Einflussfaktoren für den Transfererfolg

Vorgestellt werden hier empirisch sehr gut belegte Erkenntnisse, die beispielhaft auf die Planung von Weiterbildungen für Führungskräfte übertragen werden. Bei einigen Beispielen wird von einer idealtypischen Weiterbildungsveranstaltung mit entsprechenden optimalen Rahmenbedingungen für den Transfer ausgegangen. Solche Weiterbildungsveranstaltungen sind in der frühpädagogischen Weiterbildung sicherlich nicht die Regel. Die Orientierung der folgenden Ausführungen an optimalen Rahmenbedingungen setzt somit Quali-

tätsstandards, die zur Reflexion und Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis dienen können. Die hier genannten Methoden sollten insofern als Anregung und Hilfsmittel verstanden werden, die in der Praxis individuell und kreativ abgewandelt werden müssen.

Individuelle Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden

Folgende Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden haben einen besonders großen Einfluss auf den Transfererfolg: die kognitiven Fähigkeiten, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation und die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme (Grossman/Salas 2011). Während die kognitiven Fähigkeiten wie z.B. die Intelligenz, die die Teilnehmenden mitbringen, zwar wichtig für den erfolgreichen Transfer der Weiterbildung (Blume u.a. 2010), jedoch kaum veränderbar sind, ist es für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in einem gewissen Rahmen möglich, die anderen Faktoren zu beeinflussen und so die Effektivität ihrer Weiterbildungsmaßnahme zu verbessern.

- *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*: Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine Aufgabe angemessen bewältigen zu können, korreliert mit dem Transfer des Gelernten am Arbeitsplatz: Gehen die Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung davon aus, dass sie bestimmte Kompetenzen erwerben und umsetzen können, wenden sie Gelerntes nach der Weiterbildung eher an (z.B. Blume u.a. 2010). Schon vor der Weiterbildung ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Teilnehmenden wichtig, da sie sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme an der Weiterbildung auswirkt (z.B. Chiaburu/Marinova 2005).
- *Motivation*: Motivation meint, wie intensiv, fokussiert und nachdrücklich ein Mensch sich anstrengt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Robbins/Judge 2009, zit. nach Grossman/Salas 2011). Bei der Motivation wird unterschieden zwischen Motivation vor dem Training, Lernmotivation und Transfermotivation. Alle drei Varianten

zeigen Auswirkungen darauf, wie erfolgreich der Transfer nach der Weiterbildung verläuft (Burke/Hutchins 2007): Je größer die Motivation ist, desto aussichtsreicher verläuft der Transfer. Die Motivation der Teilnehmenden ist positiv mit den Lernergebnissen verknüpft (Klein u.a. 2006; Tracey u.a. 2001): Wenn die Teilnehmenden motivierter sind, lernen sie besser.

- *Wahrgenommene Nützlichkeit*: Die wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildungsmaßnahme bestimmt, ob die Teilnehmenden die Weiterbildung und die Kompetenzen, die sie erwerben sollen, als sinnvoll und anwendbar in ihrem Arbeitskontext erachten. Entscheidend ist es dafür auch, dass sie die Ziele, die mit der damit verbundenen Verhaltensänderung verfolgt werden, für wichtig und sinnvoll halten. Wenn die Teilnehmenden von der Nützlichkeit überzeugt sind, wenden sie die erworbenen Kompetenzen eher am Arbeitsplatz an (Chiaburu/Lindsay 2008; Burke/Hutchins 2007).

Für die Weiterbildung haben diese Ergebnisse verschiedene Implikationen. So lassen sich Selbstwirksamkeit, Motivation und wahrgenommene Nützlichkeit einer Weiterbildung z.B. erhöhen, indem die Teilnehmenden schon in der Planungsphase mit einbezogen werden: Die Teilnehmenden zeigen eine positivere Einstellung und eine größere Motivation, wenn sie selber Einfluss auf die Gestaltung der Weiterbildung (Hicks/Klimoski 1987) oder die Veranstaltung selber ausgewählt haben (Baldwin u.a. 1991). Eine Verständigung über Ziele, Nutzen und geplante Ergebnisse einer Weiterbildung führt zu einer größeren Motivation, die wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst und das Selbstwirksamkeitsgefühl erhöht (Noe/Colquitt 2002; Colquitt u.a. 2000). Gerade angesichts der großen Heterogenität im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen für jede Kita-Leitung, ist es wichtig, vor der Weiterbildung darüber Klarheit zu gewinnen, welche Ziele durch die Weiterbildung erreicht werden sollen, also welche Kompetenzen die Teilnehmenden durch die Teilnahme erwerben oder erweitern möchten. Der Träger sollte als

Vorgesetzter bei den Absprachen zu Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen so eng wie möglich eingebunden werden, da er die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Transfer für die Leitungskraft mitbestimmt. Genaue Vereinbarungen zu den Zielen mit den Teilnehmenden schon vor Beginn der Weiterbildung zu treffen und dabei den Träger einzubeziehen, wird auch von der *Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung* (2013) als ein Indikator für eine angemessene Orientierungsqualität einer Weiterbildungsveranstaltung vorgeschlagen.

Dass die individuellen Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden eng mit Merkmalen ihrer Umgebung verbunden sind, zeigt z.B. der Befund, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen und motivierter sind, wenn sie ihr Arbeitsumfeld als unterstützend empfinden (Chiaburu/Marino-va 2005; Maurer/Tarulli 1994; Noe/Wilk 1993). Als Unterstützung wurde es z.B. wahrgenommen, wenn sich Kolleginnen und Kollegen interessiert an den Inhalten der Weiterbildung zeigen oder bereitwillig Aufgaben übernehmen, damit die Weiterbildung besucht werden kann. Die wahrgenommene Unterstützung in der Organisation wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus, was wie oben bereits dargestellt, die Motivation zu lernen erhöht und dadurch ebenfalls positive Auswirkungen auf das Lernen während der Weiterbildung hat (Tracey u.a. 2001).

Beispielhafte Umsetzung in die Praxis der Leitungsqualifizierung

Beispiel 1: Bedarfsanalyse und Auftragsklärung (angelehnt an Grossman/Salas 2011; Besser 2004)

Die Bedarfsanalyse mit abschließender Auftragsklärung wird für die Planung kompetenzorientierter Weiterbildung als grundlegend angesehen (Bodenburg 2014; Gaißl 2014; Bekemeier 2011) und erhöht Motivation, Selbstwirksamkeit sowie wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildung bei den Teilnehmenden.

Eine klassische Bedarfsanalyse (Salas u.a. 2012) besteht aus Aufgaben-, Organisations- und Personalanalyse und sollte mit einer Auftragsklärung (Besser 2004) abgeschlossen werden.

- *Aufgabenanalyse:* Durch eine Aufgabenanalyse wird im Idealfall durch Beobachtung vor Ort oder durch ein strukturiertes Interview geklärt, welche Aufgaben die Kita-Leitung in ihrer spezifischen Einrichtung genau hat und welche Kompetenzen sie dafür benötigt (Cognitive task analysis, Salas u.a. 2012).
- *Organisationsanalyse:* In einem Gespräch, an dem im Idealfall sowohl Leitung als auch Träger der Einrichtung teilnehmen und in dem die Konzeption als Orientierungspunkt zu Hilfe genommen wird, wird geklärt, welche Ziele die Einrichtung hat und welche Prioritäten aus diesem Grund in der Weiterbildung gesetzt werden sollten. Eine solche Abstimmung zwischen den strategischen Zielen der Kindertageseinrichtung und dem Weiterbildungsbedarf erhöht die Wahrscheinlichkeit des Transfererfolgs, da so u.a. die Unterstützung durch den Träger sichergestellt wird.

- *Personenanalyse:* In einer Personenanalyse sollte im Gespräch mit der Leitung geklärt werden, wo sie persönlichen Entwicklungsbedarf sieht und wo ihre Ziele genau liegen (Salas u.a. 2012). Hier kann auch das Kompetenzprofil genutzt werden, um gemeinsam zu reflektieren, welche Kompetenzen in der Weiterbildung erworben oder erweitert werden sollen.
- *Auftragsklärung:* Im Rahmen der abschließenden Auftragsklärung kann neben den Zielen der Weiterbildung und dem konkreten Auftrag für die Weiterbildnerin bzw. den Weiterbildner ergänzend geklärt werden, ob z.B. nach der Weiterbildung genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, um die Weiterentwicklung der Kompetenzen auch nach Ende der Veranstaltung z.B. im Rahmen eines Coachings weiter zu begleiten, und wie der Träger als Vorgesetzter Unterstützung für die Kita-Leitung sicherstellen kann (zu Methoden der Zielvereinbarung siehe Bodenburg 2014; zur Strukturierung eines Gesprächsleitfadens für die Auftragsklärung siehe z.B. Besser 2004).
- *Alternative Transfergespräch:* Wenn eine ausführliche Bedarfsanalyse aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich sein sollte, ist zur Auftragsklärung zumindest ein Transfergespräch zu empfehlen, in dem Träger und Kita-Leitung erstens klären, welche Erwartungen sie an das Seminar haben, zweitens über Stärken und Schwächen sprechen und drittens Transfermaßnahmen sowie Unterstützung ausloten, die die Leitung nach dem Seminar benötigt (Besser 2004; zu weiteren Methoden zur Zielvereinbarung siehe Bodenburg 2014; zu Indikatoren für angemessene Qualität in der Weiterbildung siehe Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

Gestaltung der Weiterbildung

Der didaktische und methodische Aufbau der Weiterbildung ist die unmittelbare Aufgabe der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner – und Grundlage dafür, dass ein Transfer in die Praxis gelingen kann: Ohne, dass etwas gelernt wurde, kann auch keine Übertragung ins Arbeitsumfeld stattfinden.

Wissenschaftliche Untersuchungen dazu zeigen, dass insbesondere die folgenden vier methodisch-strukturellen Vorgehensweisen innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung sehr positive Lernergebnisse bei den Teilnehmenden zur Folge haben und die Kompetenzentwicklung anregen können (vgl. hierzu Hoffer/Wünsche in diesem Wegweiser):

Behavior Modeling, die Verwendung realistischer Übungssituationen, Fehlermanagement sowie die Ermöglichung von Praxisphasen (vgl. auch hier die Forderungen der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

- *Behavior Modeling/Verhaltensmodellierung*: Die Verhaltensmodellierung basiert auf dem Prinzip des sozialen Lernens anhand von Modellen (Bandura 1977). Plakativ zusammengefasst funktioniert diese Methode nach dem Prinzip: „Sehen – Lernen – Selbermachen“ (vgl. auch die Methode des „Cognitive Apprenticeship“, Reich 2007). Empirischen Studien zufolge erweist sich diese Methode als besonders wirksam, wenn sowohl positive als auch negative Modelle gezeigt werden, die Teilnehmenden eigene Übungsszenarios entwickeln und sich selber Ziele setzen, auch die Vorgesetzten an der Weiterbildung teilnehmen und im Arbeitsumfeld die Anwendung des richtigen Verhaltens gelobt, während das falsche sanktioniert wird (Taylor u.a. 2005). Während der Weiterbildung Möglichkeiten anzubieten, ein gewünschtes Verhalten erst zu beobachten und dann selber zu üben, fördert demnach die Lernprozesse und die Informationsaufnahme und wirkt sich somit positiv auf den Transferprozess aus (Grossman/Salas 2011).
- *Realistische Übungssituationen*: Wirklichkeitsnahe Übungssituationen in der Weiterbildung ermöglichen die Anwendung der Kompetenzen in der Praxis, was die Effektivität von Weiterbildung erhöht, wie empirische Studien zeigen (Burke/Hutchins 2007). Am weitesten geht dabei das sogenannte „On-the-job“-Training, bei dem der echte Arbeitsplatz zum Übungsort der Weiterbildung wird (zu weiteren praxisnahen Fortbildungsformaten siehe Teil A, Kap.1). Auch wenn ein solches Training nicht immer möglich ist, können bei Weiterbildungen Situationen geschaffen werden, die mit der Realität vergleichbar sind. Wenn dabei den Prinzipien der Stimulusvarianz gefolgt wird, also verschiedene Szenarien ausprobiert und unter verschiedenen Bedingungen geübt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten generalisiert und dann auch am Arbeitsplatz verwendet wird (Grossman/Salas 2011).
- *Fehlermanagement*: Bei der Strategie des Fehlermanagements wird in der Weiterbildung nicht nur thematisiert, ausprobiert und geübt, wie das richtige Verhalten aussieht, sondern auch besprochen, wie es eben nicht geht und welche Folgen ein „falsches“ Verhalten haben könnte. Die Teilnehmenden werden ermutigt, Fehler zu machen, und es wird diskutiert, wie man mit diesen Fehlern produktiv umgehen könnte. Probleme, die durch Fehler in der Praxis entstehen und den Transfer behindern könnten, werden so schon während der Weiterbildung thematisiert, und es kann nach möglichen Lösungen gesucht werden. Dadurch erhöht sich auch die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme und ihrer Inhalte bei den Teilnehmenden (z.B. Burke/Hutchins 2007).
- *Ermöglichung von Praxisphasen*: Auch strukturelle Aspekte haben Einfluss auf den Transfererfolg. Ein empirisch gut belegter Faktor, der besonders in Bezug auf die Weiterbildungsplanung relevant ist, ist die positive Auswirkung von Folgeveranstaltungen nach der eigentlichen Weiterbildung. Die bisherige Praxisanwendung der in der Weiterbildung gelernten Kompetenzen wird hier z.B. reflektiert und durch Feedback ergänzt, was den weiteren Transfer positiv beeinflusst (Baldwin u.a. 2009).

Beispielhafte Methoden für die Weiterbildung von Kita-Leitungen

Beispiel 2: Rollenspiele

Eine praktikable und bei Weiterbildungen häufig verwendete Möglichkeit, das Prinzip des *Behavior Modeling* mit der Forderung nach realistischen Übungssituationen zu verbinden, sind *Rollenspiele*. Hier können die Teilnehmenden eigene Beispiele aus dem Arbeitsalltag einbringen, was absichert, dass die verwendeten Beispielsituationen wirklichkeitsnah gestaltet sind. Positiver Nebeneffekt ist, dass sich sowohl die wahrgenommene Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme erhöht als auch kollegiale Unterstützung angeregt wird, wenn konkrete Probleme aus dem Alltag direkt bearbeitet werden. Dies ist insbesondere für die Leitungskräfte hilfreich, die im Alltag nicht immer auf die kollegiale Beratung zurückgreifen können. In Rollenspielen können z.B. Situationen aus dem Alltag geübt werden, in denen der Teilnehmende immer wieder an die persönlichen Grenzen stößt, z.B. bei der Moderation von Teamsitzungen. Eine teilnehmende Person bringt ein solches Beispiel ein, es wird im Rollenspiel durchgespielt, dann werden in der Gruppe Möglichkeiten besprochen, die Situation anders zu bewältigen, was dann, wiederum im Rollenspiel, direkt geübt werden kann. Die anderen Teilnehmenden profitieren ebenso wie die Person, die ihr Problem bearbeiten kann, indem sie ebenfalls Umgangsweisen mit schwierigen Situationen kennen- und reflektieren lernen (Eine ausführliche Praxisanleitung für Rollenspiele im Kontext der beruflichen Weiterbildung bietet z.B. Schulz von Thun 1999.)

Beispiel 3: Videosequenzen

Die Verwendung von *Videosequenzen* eignet sich, um die Methode des Fehlermanagements in der Praxis einzusetzen (z.B. Ostermayer 2010). Videosequenzen, die Situationen zeigen, in denen z.B. ein Mitarbeitergespräch nicht optimal verläuft, können entweder durch die Weiterbildnerinnen bzw. Weiterbildner oder durch die Teilnehmenden selber eingebracht werden. Gerade mit eher negativen Verhaltensbeispielen muss jedoch sehr sorgsam

und respektvoll umgegangen werden. Den Teilnehmenden muss ebenso wie der Weiterbildnerin bzw. dem Weiterbildner bewusst sein, dass große Diskretion und eine sehr vertrauensvolle Atmosphäre die Voraussetzung sind, um eher kritische Sequenzen einzubringen und zu besprechen. Ist dies aber gegeben, können die Teilnehmenden extrem voneinander profitieren. Gerade eine Kombination aus Videosequenzen, auch mit eher negativen Verhaltensbeispielen und nachfolgendem Rollenspiel, bei dem die Teilnehmenden ermutigt werden, auch bewusst Fehler zu begehen und zu reflektieren, ist unter Berücksichtigung des Lernprinzips des Fehlermanagements transferförderlich.

Beispiel 4: Durch das Format der Weiterbildung Praxisbezug ermöglichen

Das *Format der Weiterbildung* kann einen langfristigen Transfer vereinfachen. Bei einem Format, das zwischen einzelnen Weiterbildungseinheiten immer wieder Praxisphasen am Arbeitsplatz vorsieht, kann der Transfer während der Weiterbildung wiederholt thematisiert werden. Vor allem kann so der Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung, nämlich die Reflexion des eigenen Handelns in der Praxis aktualisiert und in den Prozess eingebunden werden. Ziele können abgesprochen und deren Erreichung direkt während der Weiterbildung besprochen werden. Transferhindernisse können so ebenfalls sehr praxisnah thematisiert werden (zu weiteren Methoden siehe Bodenburg 2014).

Beispiel 5: Praxisbegleitung nach der Weiterbildung

Eine weitere Möglichkeit, für Verstetigung zu sorgen, ist eine *Praxisbegleitung nach der Weiterbildung* (Bodenburg 2014; Gaigl 2014). Hier werden Termine im Arbeitsbereich mit der Weiterbildnerin oder dem Weiterbildner vereinbart, um die Umsetzung vor Ort zu reflektieren (Besser 2004). Voraussetzung hierfür ist es, dass möglichst ein konkretes persönliches Ziel oder ein persönliches Projekt vereinbart worden ist, so dass eine Grundlage für die Beratung vorhanden ist. So können die Weiterentwicklungsschritte besprochen und auch direktes Feedback am Arbeitsplatz gegeben werden.

Arbeitsumgebung nach der Weiterbildung

Empirisch belegt ist, dass der Transfer einer Weiterbildungsmaßnahme stark von den Möglichkeiten der Teilnehmenden abhängt, ihre neu erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit anzuwenden. Wenn die Arbeitsumgebung hierzu weder anregt noch die Möglichkeit bietet, kann auch eine sehr gute Weiterbildung nichts bewirken (Grossman/Salas 2011).

- *Transferklima*: Der Begriff des Transferklimas umschreibt, ob die Anwendung erlernter Kompetenzen durch bestimmte Situationen in der Arbeitsumgebung eher gefördert oder gehemmt wird. Ein positives, idealtypisches Transferklima zeichnet sich dadurch aus, dass es Situationen gibt, die Anreize bieten, das Gelernte anzuwenden, und in denen sich einerseits durch die Anwendung des neu Erlernten tatsächlich etwas zum Positiven verändert und andererseits die Nicht-Anwendung negative Konsequenzen zeigt (Chiaburu/Marinova 2005; Smith-Jentsch u.a. 2001).
- *Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden*: Wenig überraschend ist es, dass die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden ebenfalls einen starken Zusammenhang mit gelingendem Transfer hat (z.B. Clarke 2002); Insbesondere zu wenig Zeit, das Gelernte auch umzusetzen, wird zum Transferhindernis (Cromwell/Kolb 2004).
- *Unterstützung*: Eng verbunden mit dem Aspekt des Transferklimas ist die Unterstützung für die Weiterbildungsteilnehmenden am Arbeitsplatz (Salas u.a. 2006, zit. nach Grossman/Salas 2011). Unterstützung, von Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen, zeigt die stärkste Auswirkung darauf, ob der Transfer gelingt oder nicht (zur kollegialen Unterstützung siehe Blume u.a. 2010). Besonders für Kita-Leitungskräfte ist dies bedeutsam, da der Träger als Vorgesetzter eher selten eine sehr enge Begleitung und Unterstützung des Transfers bieten kann. Die strukturellen Gegebenheiten bedingen zudem, dass ein kollegialer Austausch mit Personen auf derselben Hierarchieebene nicht im Alltag verankert ist. Bei Qualifizierungen für Kita-Leitungskräfte sollte daher die Unterstützung durch andere Maßnahmen sichergestellt werden.

- *Vorgesetzte*: Möglichkeiten für Vorgesetzte, die Beschäftigten beim Transfer zu unterstützen, sind (Grossman/Salas 2011):
 - Bemühungen zu unterstützen;
 - zu ermutigen;
 - regelmäßig und direkt Feedback zu geben;
 - sich selbst an der Weiterbildung zu beteiligen.

Nach diesem Überblick über die wissenschaftlich validierten Einflussfaktoren auf das Lernen in Weiterbildungen und den Transfer des Gelernten werden im nächsten Abschnitt die Spezifika der Weiterbildung von Leitungskräften thematisiert.

Beispielhafte Methoden für die Weiterbildung von Kita-Leitungen

Beispiel 6: Zielabsprachen mit dem Träger

Um die Unterstützung von Seiten des Trägers zu sichern, kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner den Träger und die Leitungskräfte zu *Zielabsprachen* anregen, z.B. im Rahmen der Bedarfsanalyse, für die auch das in diesem Wegweiser enthaltene Kompetenzprofil verwendet werden kann (s. Beispiel 1). Schon vor dem Training können Vorgesetzte in Zielabsprachen ihre Unterstützung verdeutlichen und damit zum späteren Transfererfolg beitragen (Burke/Hutchins 2007). In Zielabsprachen kann z.B. thematisiert werden, welche Kompetenzen die Beschäftigten erweitern oder erwerben sollen, wie und wo diese Kompetenzen angewendet werden können und wodurch erkennbar wird, dass dies auch gelingt. Diese Zielabsprachen sollten nach der Weiterbildung konkretisiert und aufgefrischt werden (Bodenburg 2014). Ein solches Vorgehen wird auch von der *Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung* (2013) als Standard zur Entwicklung der Strukturqualität von Weiterbildungen in der Frühpädagogik vorgeschlagen.

Beispiel 7: Intervisionszirkel ermöglichen kollegiale Unterstützung

Die Einführung eines regelmäßigen *Intervisionszirkels*, der sich aus den Leitungskräften einer Weiterbildung zusammensetzt und auch nach Abschluss der Weiterbildung regelmäßig zusammenkommt, kann für die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen sorgen, kollegiale Unterstützung sichern und den Transfer in die Praxis

unterstützen. Hier werden während der Weiterbildung gemeinsam festgelegte Transferziele und ihre Umsetzung besprochen. Ein Intervisionszirkel stellt somit eine Variante der kollegialen Beratung dar. Eine weitere Form ist die Methode des *Veränderungsbeobachters* (Besser 2004; vgl. Methoden bei Bodenburg 2014; „Seminar-Patenschaften“ nach Bekemeier 2011; „Lerntandems“ nach Ostermayer 2010), bei der sich Teams von zwei bis drei Leitungskräften zusammenschließen und sich nach Abschluss der Weiterbildung weiter treffen, um ihr Verhalten und den Status quo ihres aktuellen Projekts zu reflektieren und sich darüber auszutauschen. Der „Veränderungsbeobachter“ gibt Rückmeldung zu den Beobachtungen, die er in der Vergangenheit gemacht hat und zu seinen aktuellen Beobachtungen. Es findet ebenfalls eine Reflexion noch gewünschter weiterer Veränderungen statt (zu Standards für Orientierungsqualität siehe Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).

Beispiel 8: Mentoring als kollegiale Beratung nach oder während der Weiterbildung

Mentoringprogramme bieten eine weitere Möglichkeit, kollegiale Unterstützung für Leitungskräfte zu etablieren (ebd.). Eine erfahrene Leitung arbeitet hierbei mit einer „Leitungskraft in Weiterbildung“ zusammen. Sie gibt ihr z.B. Übungsaufgaben und führt bei regelmäßigen Treffen Gespräche über persönliche Stärken und Entwicklungsbedarfe. Mentoringprogramme für Kita-Leitungskräfte sind beispielsweise ein Element des Traineeprogramms der Fröbel-Gruppe (www.froebel-gruppe.de/trainee-programm).

Exkurs: Evaluation und Transfer

Viele Weiterbildnerinnen und Weiterbildner führen nach ihrer Weiterbildung eine Evaluation durch, häufig mit einem Zufriedenheitsfragebogen. Oft möchten sie so einen ersten Eindruck darüber gewinnen, ob den Teilnehmenden das Seminar gefallen hat und diese etwas gelernt haben (z.B. Reischmann 2006). Dieser Fragebogen wird bezeichnenderweise oft als „Happy Sheet“ o.ä.

bezeichnet, da die Weiterbildung in den meisten Fällen sehr positiv bewertet wird.

Tatsächlich hat die Transferforschung aufgezeigt, dass die Zufriedenheit weder mit dem Lern- noch mit dem Transfererfolg korreliert (Blume u.a. 2010; Goldsmith/Phelps 2007; Arthur u.a. 2003). Sogar ein gegenläufiger Effekt ist möglich (Kauffeld u.a. 2012): Eine Weiterbildung kann die Teilneh-

menden an ihre Grenzen bringen, was mit erheblichen Anstrengungen und teilweise auch mit eher unangenehmen Erfahrungen verbunden sein kann. Direkt im Anschluss mag die Zufriedenheit mit einer solchen Weiterbildungsveranstaltung häufig auf einem niedrigen Niveau liegen. Allerdings können gerade diese Erfahrungen eine tiefgehende Reflexion eigener eingefahrener Verhaltensmuster zur Folge haben und Verhaltensänderungen bewirken. Somit könnte der nachhaltige Transfererfolg einer eher negativ bewerteten Weiterbildung deutlich über dem einer positiv bewerteten liegen. Neben solchen Effekten werden positive Bewertungen nach Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis häufig aus Gefälligkeit gegeben und haben auch aus diesem Grunde wenig Aussagekraft (Besser 2004). Insgesamt weisen die in diesem Artikel vorgestellten zahlreichen Faktoren, die die Nachhaltigkeit und den Transfer von Weiterbildungen nachgewiesen beeinflussen, auf die große Komplexität des Themas hin. Dass sich diese nicht mit einem einzelnen Fragebogen erfassen lässt, ist klar. Es gibt jedoch z.B. von Simone Kauffeld vorgestellte Instrumente, die die Wirksamkeit von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und eventuelle Hindernisse für den Transfer erfassen (Kauffeld 2010; zur Kompetenzmessung siehe Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014). Durch ihre erhöhte Komplexität erfordern diese Instrumente eine intensive Beschäftigung der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner mit der Materie und sind weniger leicht zu handhaben als Fragebögen. Sie können jedoch Hinweise auf das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren geben und den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen erhöhen.

3.3 In der Doppelrolle: Kita-Leitungen und der Transfer von Weiterbildungsmaßnahmen

In Bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen in ihren Einrichtungen sind Kita-Leitungen in doppelter Funktion gefordert.

Für die Bewältigung ihrer eigenen Aufgaben benötigen sie selber qualitativ hochwertige und nachhaltige Weiterbildung. Dafür müssen sie ihre eigenen Kompetenzen sehr gut kennen und dementsprechend ihren aktuellen Weiterbildungsbedarf analysieren. Es kann vermutet werden, dass die Unterstützung durch die Vorgesetzten sehr unterschiedlich ausfällt, da aufgrund der strukturellen Gegebenheiten manchem Träger ausreichend tiefgehende Einblicke in Kompetenzen und Bedarfe der Leitungen fehlen dürften. Ist dies der Fall, sind die Leitungen selber für die Planung und Umsetzung ihrer eigenen Personalentwicklung zuständig. Dafür müssen sie nicht nur geeignete Weiterbildungsmaßnahmen auswählen, sondern auch eigenständig die passenden Rahmenbedingungen schaffen, damit ihnen der Transfer in die Handlungspraxis gelingt.

Gleichzeitig sind sie für die Personalentwicklung aller ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie des gesamten Teams verantwortlich. Sie müssen Kompetenzen, Potenziale und Bedarfe erkennen und in Mitarbeitergesprächen klären. Mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern müssen sie die entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen auswählen, um im nächsten Schritt das Veränderungspotenzial, das in den Weiterbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt, auch tatsächlich für die Einrichtung nutzbar zu machen. Dafür müssen sie Lerntransfer und Weiterlernen durch entsprechende Bedingungen am Arbeitsplatz ermöglichen (Gaigl 2014; Ostermayer 2010). So könnte die Kita-Leitung zum Beispiel eine systematische Verankerung fördern, indem in Teambesprechungen regelmäßig über die Inhalte von Weiterbildungen berichtet und eine „Kultur des Nachfragens“ auch in informellen Gesprächen

von der Kita-Leitung gefördert wird. Hier sind die Leitungen für zwei Aufgaben verantwortlich: Sie fragen unterstützend und interessiert nach den Fortschritten und Ergebnissen der Weiterbildung, führen Feedbackgespräche und stellen den Fachkräften Gelegenheiten zur Verfügung, das Gelernte anwenden zu können. Dies wird als Unterstützung wahrgenommen, fördert aber auch eine Verankerung der Weiterbildungsinhalte im Arbeitsalltag. So fördern sie als Vorgesetzte den Transfer. Gleichzeitig ermutigen sie den kollegialen Austausch über diese Themen und schaffen so im Team ein transferförderliches Klima.

Diese Doppelrolle aus eigener Personalentwicklung und Transfersicherung sowie der Verantwortung, als Vorgesetzte für den Transfer von Weiterbildungen der Beschäftigten in die Einrichtung zu sorgen, ist eine komplexe Herausforderung für Kita-Leitungskräfte. Bei Weiterbildungsmaßnahmen sollte diese doppelte Funktion der Kita-Leitung „mitgedacht“ werden, denn nur, wenn einer Leitungskraft ihre Doppelrolle bewusst ist, kann sie sich darum bemühen, sie auszufüllen und sich an den entsprechenden Stellen auch Unterstützung holen.

In der Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung bietet die doppelte Didaktik einen Ansatzpunkt, mit dieser herausfordernden Situation angemessen umzugehen. Die doppelte Didaktik bildet eine Grundlage kompetenzorientierten Handelns (Bodenburg 2014; Gaigl 2014): Die Weiterbildung dient als „didaktisches Vorbild für die eigene Praxis der Teilnehmenden“ (Gaigl 2014, S. 34), die Interaktionen zwischen Weiterbildnerin bzw. Weiterbildner und teilnehmenden Kita-Leitungen haben Modellcharakter für die Interaktionen zwischen den Kita-Leitungen und den Beschäftigten in der Einrichtung (zur „Interaktionsorientierung“ siehe Jaszus/Kül 2010, zit. nach Bodenburg 2014). Den Kompetenzen der Weiterbildnerin bzw. des Weiterbildners kommt unter dieser Perspektive bei Weiterbildungen für Kita-Leitungen ganz besondere Bedeutung zu: Durch die Gestaltung ihrer Weiterbildung und ihre Interaktionen mit den Teilnehmenden beeinflussen sie nicht nur mit, wie gut

der Transfer für die Teilnehmenden funktioniert, sondern können indirekt auch die Transferbedingungen für die Beschäftigten in der jeweiligen Kindertageseinrichtung verbessern.

Insgesamt wäre es wünschenswert, dass sich weitere Forschungsarbeiten den spezifischen Herausforderungen für Kita-Leitungskräfte beim Thema Transfer widmen würden, denn die allgemeinen Erkenntnisse lassen sich aufgrund der oben dargestellten spezifischen Situation nur begrenzt übertragen.

3.4 Langfristige Weiterbildungsveranstaltungen: Voraussetzung für den Transfer

WIFF-Studien zum Angebot an Weiterbildungen in der Frühpädagogik zeigen auf, dass ca. 11% der Themen von Weiterbildungen explizit die Leitung von Institutionen und die Entwicklung von Teams betreffen (Baumeister/Grieser 2011). Betrachtet man die Formate dieser Weiterbildungen für Führungskräfte, ist man angesichts der in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse zu den Faktoren, die den Transfer und damit auch die Nachhaltigkeit von Weiterbildungen beeinflussen, erstaunt: Denn über die Hälfte der Weiterbildungen für Führungskräfte (54%) werden als Seminare abgehalten, d.h. als Weiterbildungen, die eine kurz- bis mittelfristige Dauer aufweisen und Themen eher eindimensional behandelt werden (ebd.)¹. Der mit Abstand größte Teil (93%) aller als Seminare eingestuften Weiterbildungen hatte eine Dauer von ein bis drei Tagen. Weitere angebotene Formate sind Supervisionen (7%), Arbeitskreise (19%) und Fortbildungsreihen mit mehreren Modulen (19%) (ebd.).

Dieser Einblick in die Praxis der Weiterbildung deutet hin auf eine Diskrepanz zwischen den aktuellen Bedingungen für die Weiterbildung von Führungskräften auf der einen Seite und den komplexen Erfordernissen, den Transfererfolg einer Weiterbildung nachhaltig sicherstellen zu können, auf der anderen Seite.

Unter solchen Bedingungen sind den Weiterbilderinnen und Weiterbildnern in der Umsetzung transferförderlicher Methoden deutlich Grenzen gesetzt. Denn um an den dargestellten Faktoren für Transfer erfolgreich ansetzen zu können, sind über einen längeren Zeitraum angelegte statt kürzere Veranstaltungen sowie stark individualisierte, mit

dem Träger eng abgestimmte Weiterbildungsformate erforderlich. Dass es im Vergleich zu anderen Themenfeldern mittlerweile eine größere Anzahl an längerfristigen und eher begleitenden Weiterbildungsformaten wie z.B. Supervisionen gibt, könnte darauf hindeuten, dass Weiterbildungsanbieter diese Problematik bereits erkannt haben und versuchen, ihr durch neue Formate entgegenzuwirken.

Einzelne Träger machen sich bereits mit modularen Weiterbildungskonzepten für Führungskräfte auf den Weg, in denen der Transfer bereits bei der Konzeption systematisch berücksichtigt wird. So hat die Fröbel-Gruppe ein 18-monatiges Traineeprogramm für Führungskräfte entworfen, durch das Nachwuchskräfte auf die Übernahme von Leitungsaufgaben vorbereitet werden sollen (www.froebel-gruppe.de/traineeprogramm). Ein Mentorenprogramm sowie wechselnde Theorie- und Praxisphasen sollen die Anwendung des Gelernten im Alltag unterstützen.

Um die Potenziale kompetenzorientierter Weiterbildung – auch, aber nicht nur – für Führungskräfte zur Entfaltung zu bringen, ist es notwendig, Transfer und Nachhaltigkeit schon bei der Konzeption von Weiterbildung systematisch zu berücksichtigen. Dazu sollten die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse genutzt und durch weitere Studien und Instrumente, die sich explizit auf Weiterbildungen im Bereich Frühpädagogik und deren spezifische Gegebenheiten beziehen, ergänzt werden.

1 Weiterbildungen zu anderen Bereichen wie z.B. dem Themenkreis „Pädagogik: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogisch handeln“ weisen zu einem noch größeren Anteil eine sehr kurze Dauer auf (Baumeister/Grieser 2011).

Literatur

- Arthur, Winfred/Bennett, Winston/Edens, Pamela S./Bell, Suzanne T. (2003): Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. In: *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), S. 234–245
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of training: A review and directions for future research. In: *Personnel Psychology*, 41 (1), S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin/Blume, Brian D. (2009): Transfer of Training 1988–2008: an updated review and agenda for future research. In: *International review of Industrial and Organizational Psychology*, 24, S. 41–70
- Baldwin, Timothy T./Magjuka, Richard J./Loher, Brian T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. In: *Personnel Psychology*, 44 (1), S. 51–65
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Analyse der Programmangebote*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 10. München
- Bekemeier, Monika (2011): *Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 2. München, S. 136–144
- Besser, Ralf (2004): *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Strategien, Übungen und Methoden, die eine konkrete Umsetzung in die Praxis sichern*. Weinheim/Basel
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of training: A meta-analytic review. In: *Journal of Management* 36 (4), S. 1065–1105
- Bodenburg, Inga (2014): *Kompetenzorientierte Methoden in der frühpädagogischen Weiterbildung*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen*. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 108–127
- Burke, Lisa A./Hutchins, Holly M. (2007): *Training Transfer: An Integrative literature review*. In: *Human Resource Development Review*, 6, S. 263–296
- Chiaburu, Dan S./Lindsay, Douglas R. (2008): Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. In: *Human Resource Development International*, 11 (2), S. 199–206
- Chiaburu, Dan S./Marinova, Sophia V. (2005): What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. In: *International Journal of Training and Development*, 9 (2), S. 110–123
- Clarke, Nicholas (2002): *Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct*. In: *International Journal of Training and Development*, 6 (3), S. 146–162
- Colquitt, Jason A./LePine, Jeffrey A./Noe, Raymond A. (2000): *Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research*. In: *Journal of Applied Psychology*, 85, S. 678–707
- Cromwell, Susan E./Kolb, Judith A. (2004): *An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace*. In: *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4), S. 449–471
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientie-*

- rung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Eichin, Carolin/Röser, Claudia/Lau, Leonie (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 128–152
- Gaigl, Anna (2014): Weiterbildung kompetenzorientiert gestalten. Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 34–53
- Goldschmidt, Pete/Phelps, Geoffrey (2007): Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? National Center of Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center of the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education and Information Studies University of California, Los Angeles
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: International Journal of Training and Development, 15 (2), S. 103–120
- Hense, Jan/Mandl, Heinz (2011): Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Unter Mitarbeit von Klaus Beck. Wiesbaden, S. 249–263
- Hicks, William D./Klimoski, Richard J. (1987): Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. In: Academy of Management Journal, 30 (3), S. 542–552
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik: Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart
- Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Heidelberg
- Kauffeld, Simone/Lorenzo, German/Weisweiler, Silke (2012): Wann wird Weiterbildung nachhaltig? Erfolg und Erfolgsfaktoren beim Lerntransfer. In: Personal quarterly, 64 (2), S. 10–15
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick James D. (2006). Evaluating Training Programs. 3rd ed. San Francisco
- Klein, Howard J./Noe, Raymond A./Wang, Chongwei (2006): Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. In: Personnel Psychology, 59 (3), S. 665–702
- Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Landert, Charles (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur
- Lemke, Stefan (1995): Transfermanagement. Göttingen/Seattle
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 47–70
- Maurer, Todd J./Tarulli, Beverly A. (1994): Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. In: Journal of Applied Psychology, 79 (1), S. 3–14

- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim/Basel
- Noe, Raymond A./Colquitt, Jason A. (2002): Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness. In: Kraiger, Kurt (Hrsg.): Creating, implementing, and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice. San Francisco, S. 53–79
- Noe, Raymond A./Wilk, Stefanie L. (1993): Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. In: Journal of Applied Psychology, 78 (2), S. 291–302
- Ostermayer, Edith (2010): Qualitätsdimensionen einer Weiterbildung im Qualifizierungsbereich „Elementardidaktik – Rolle der pädagogischen Fachkraft“, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): Methodenpool. www.methodenpool.uni-koeln.de (03.06.14)
- Reischmann, Jost (2006): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg
- Robbins, Stephen P./Judge, Tim (2009): Organizational behavior. Essex, England/Boston, USA
- Salas, Eduardo/Wilson, Katherine A./Priest, Heather A./Guthrie, Joseph W. (2006): Design, Delivery and Evaluation of Training Systems. In: Salvendy, Gavriel (Hrsg.): Handbook of human factors. New York, S. 472–512
- Salas, Eduardo/Tannenbaum, Scott I./Kraiger, Kurt/Smith-Jentsch, Kimberly A. (2012): The science of training and development in organizations: What matters in practice. In: Psychological Science in the Public Interest, 13 (2), S. 74–101
- Scharpf, Robert (1999): Training und Transfer. Lernen, Anwenden und die Bedeutung fähigkeitsbezogener Kognitionen. München/Mering
- Schulz von Thun, Friedemann (1999): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim/Basel/Berlin
- Smith-Jentsch, Kimberly A./Salas, Eduardo/Brannick, Michael T. (2001): To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. In: Journal of Applied Psychology, 86 (2), S. 279–292
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): Glossar. Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. München
- Taylor, Paul J./Russ-Eft, Darlene F./Chan, Daniel W. L. (2005): A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. In: Journal of Applied Psychology, 90 (4), S. 692–709
- Tracey, J. Bruce/Hinkin, Timothy R./Tannenbaum, Scott/Mathieu, John E. (2001): The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. In: Human Resource Development Quarterly, 12 (1), S. 5–23
- van Wijk, Raymond/Jansen, Justin J. P./Lyles, Marjorie A. (2008): Inter- and Intraorganizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessments of its antecedents and consequences. In: Journal of Management Studies, 45, S. 830–853

D | Literatur- und Medienempfehlungen



D

Inhalt

1	Grundlegende Literatur	254
2	Literatur zu den Handlungsfeldern des Kompetenzprofils	257
2.1	Aufgaben und Ziele erfüllen	257
2.2	Selbstmanagement: sich selbst führen	257
2.3	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen	258
2.4	Zusammenarbeit gestalten	260
2.5	Organisation entwickeln	261
3	Filme	263
4	Kommentierte Links	264

D

Literatur- und Medienempfehlungen

Ziel der *Wegweiser Weiterbildung* ist es, weiterführende Hintergrundinformationen zum Stand der Forschung und der Fachdiskussion zu geben. Teil D enthält daher eine Zusammenstellung ergänzender Literatur- und Medienempfehlungen, die über die Materialien im *Wegweiser Weiterbildung* hinaus an den jeweiligen Qualifizierungsbereich anknüpfen. Für eine bessere Orientierung sind die Literaturempfehlungen nach *Grundlagenliteratur* und *Literatur zu den Handlungsfeldern* gegliedert. Die Literatur- und Medienempfehlungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Expertengruppe besprochen und verabschiedet.

Die Expertengruppe hat bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet, eine kommentierte Liste von Titeln zusammenzustellen, die für Weiterbildungsanbieter sowie für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner interessant ist. Dabei wurden bewusst auch englischsprachige Empfehlungen aufgenommen, um Ergebnisse aus internationalen Forschungsarbeiten einzubeziehen. Die Empfehlungen spiegeln den Stand der Literatur im Frühjahr 2014 und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Dass Titel nicht aufgeführt sind, ist deshalb auch in keiner Weise als Bewertung zu verstehen.

1 Grundlegende Literatur

Aubrey, Carol (2012): *Leading and Managing in the Early Years*. 2. Aufl. London

Die Autorin greift aus britischer Perspektive und auf der Grundlage eigener kleiner empirischer Studien verschiedene Themen der Leitung von Kindertageseinrichtungen auf: subjektive Aufgabendefinitionen von Leitungskräften, Entscheidungsfelder, die Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung bis hin zur Führung in multidisziplinären Teams und Change Management.

Böttcher, Wolfgang/Merchel, Joachim (2010): *Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement*. Opladen/Farmington Hills

Die Autoren geben eine umfassende Einführung in die Aufgabenstellung und Problembereiche des Managements von Einrichtungen im Bildungs- und Sozialbereich. Die verschiedenen Handlungsfelder des Bildungs- und Sozialmanagements werden erläutert und in Zusammenhang gebracht.

Erath, Peter/Sander, Eva (2007): *Unternehmen Kita*. Wie Teams unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich handeln. München

Dieses Buch richtet den Blick darauf, Kindertageseinrichtungen als wirtschaftlich arbeitende Unternehmen zu sehen. Obwohl die exemplarisch als neu aufgeführten Anforderungen zwar vielerorts bereits zum Alltag in Kindertageseinrichtungen gehören, verdeutlicht das Buch die Notwendigkeit eines gezielten Managements auf den verschiedenen Ebenen (Träger, Leitung, Team).

Fialka, Vivia (2011): *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg/Basel/Wien

Das praxisorientierte Handbuch 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. Dabei werden zum Teil auch grundlegende theoretische Konzepte erläutert. Die Praxisnähe wird durch Schaubilder, Leitfragen und Checklisten betont.

Kauffeld, Simone (2011): *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie – für Bachelor*. Berlin

Das leicht verständliche Lehrbuch, das Simone Kauffeld gemeinsam mit verschiedenen Autorinnen und Autoren verfasst hat, behandelt das gesamte Feld der Arbeits- und Organisationspsychologie. Es beinhaltet zudem didaktische Elemente (Definitionen, Beispiele, Exkurse usw.).

Klug, Wolfgang (2013): *Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kindertagesstätten*. 2. Aufl. München
Dieses Werk ist das einzige wissenschaftlich fundierte Lehrbuch zum Management von Kindertageseinrichtungen und wurde aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive geschrieben. Der Autor versteht eine Kindertageseinrichtung als „lernendes Unternehmen“ bzw. „lernende Organisation“. Daneben sind Vertrauen und Qualitätsmanagement wichtige Eckpunkte seines Ansatzes. Das Werk wurde 2001 erstmals veröffentlicht und 2013 unverändert (!) nachgedruckt. Aktuelle Diskurse im Bereich der Frühen Bildung werden daher nicht aufgegriffen.

Maelicke, Bernd (2004): *Führung und Zusammenarbeit*. Baden-Baden

Das Buch stellt die für die Sozialwirtschaft besonders geeigneten und in der Praxis erprobten Führungskonzepte und -modelle dar. Es analysiert den Übergang vom autoritären zum kooperativen Führungsstil und empfiehlt Ansätze, die die grundlegenden Veränderungen und Herausforderungen in der Sozialbranche berücksichtigen und aufnehmen.

Merchel, Joachim (2009): *Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und*

Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Weinheim/ München

Management ist eine akzeptierte Funktion und Aufgabe in Einrichtungen der sozialen Arbeit geworden. Unter Berücksichtigung der Spezifika sozialer Dienstleistungen werden in diesem Buch systematisch die Begriffe in der Sozialmanagement-Diskussion definiert und Hintergründe sowie die aktuelle Praxis und Trends diskutiert.

Merchel, Joachim (2010): Leiten in Einrichtungen der sozialen Arbeit. München

Joachim Merchel beschreibt, was kompetente Leitung in sozialen Einrichtungen kennzeichnet und welche Rahmenbedingungen dafür entscheidend sind. Neben den sachbezogenen und organisationsbezogenen Dimensionen von „Leitung“ werden auch die sozialen und emotionalen Aspekte beschrieben, die für Leitungskräfte oft nur schwer auszutarieren sind.

Rodd, Jillian (2012): Leadership in Early Childhood. 4. Aufl. Maidenhead

Das Buch gibt einen Überblick über die Anforderungen, die mit der Leitung einer Kindertageseinrichtung verbunden sind und greift neue Herausforderungen, wie z.B. die Arbeit in multiprofessionellen und interdisziplinären Teams, auf. Aufbauend auf einer Studie werden Beispiele und Fallstudien zur Leitungstätigkeit in Kindertageseinrichtungen angeführt.

Simsa, Ruth/Patak, Michael (2008): Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken. Wien

In diesem Werk wird das Führungspuzzle, das dem fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Hintergrund dieses Wegweisers (Teil 1) zugrunde liegt, ausführlich erläutert.

Siraj-Blatchford, Iram/Hallet, Elaine (2014): Effective and Caring Leadership in the Early Years. London
Auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse aus der ELEYS-Studie entwickeln die Autorinnen ein systematisches Konzept für die Leitung von Kindertageseinrichtungen. Der Titel 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 von Wohlbefinden sowie Lern- und Bildungsprozessen bei Kindern, Familien wie auch dem pädagogischen Personal. Zentrale Führungsthemen wie Zielsetzung, Zusammenarbeit, Empowerment und die Anleitung zu Lernen und Reflexion werden systematisch und mit Lernzielen, Fallstudien aus der eigenen Forschung, Zusammenfassungen und Literaturempfehlungen gut erläutert.

Siraj-Blatchford, Iram/Manni, Laura (2007): Effective Leadership in the Early Years Sector. The ELEYS Study. London

Diese Publikation ist eine online zu erschießende und systematisch auf den Punkt gebrachte Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse zur effektiven Leitung im Bereich der Frühen Bildung. Die Nachfolgeuntersuchung der britischen EPPE-Studie greift Einrichtungen, die sich für die Bildungsprozesse von Kindern empirisch als besonders erfolgreich erwiesen haben, heraus und untersucht ihre Führungspraxis. Die Befunde können auch für die Führungspraxis in deutschen Kindertageseinrichtungen wegweisend sein und zu weiterer Forschung anregen.

Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (im Erscheinen): Kindertageseinrichtungen leiten und managen. Wissenschaftliche Grundlagen – praktische Anwendungen. Stuttgart

In diesem Lehr- und Handbuch werden wissenschaftliche Grundlagen für das Management von Kindertageseinrichtungen gelegt. Entlang zentraler Managementdimensionen für Führungskräfte werden die Aufgaben von Trägern und Leitungskräften beschrieben und durch praktische Anwendungsbeispiele sowie Fallübungen für Studium und Weiterbildung aufbereitet. Über die Leitung einer Einrichtung hinaus werden Kooperationsmöglichkeiten im Gesamtsystem der Kindertagesbetreuung thematisiert.

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

Die Autorinnen gehen in diesem Forschungsbericht der Frage nach, wie die in den Bildungsprogrammen formulierten Ansprüche in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden können. Als Grundproblematik des Personals werden die häufig erlebten Umsetzungsdilemmata dargestellt, die entstehen, wenn die Anforderungen durch Bildungsprogramme unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden können. Die Autorinnen arbeiteten aus dem qualitativen Material drei Typen des Umgangs mit diesen Umsetzungsdilemmata heraus, aus welchen sich Muster guter Führungspraxis ableiten lassen.

Wöhrle, Armin (2011): Einführung in das Sozialmanagement und das Management in der Sozialwirtschaft, Studienbrief 2-020-0100. 2. Aufl. Brandenburg

Dieser Studienbrief gibt einen umfassenden Überblick über Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien des Managements in der Sozialwirtschaft. Darüber hinaus werden die Besonderheiten des Managements im sozialen Bereich hervorgehoben sowie die Anforderungen an Führungskräfte beschrieben.

Zeitschriften

Kindergarten heute. Das Leitungsheft – Fachwissen und Arbeitsmethoden für Kita-Leiterinnen. Freiburg i. Breisgau

Diese Zeitschrift liefert für Leitungsaufgaben fundiertes Fachwissen und Methoden. Die aktuellen Themen der einzelnen Hefte greifen unterschiedliche Aspekte der Leitungstätigkeit auf. „Das Leitungsheft“ erscheint viermal jährlich.

Kindergarten heute. Management kompakt – Themenheft zu Methoden und Organisation. Freiburg i. Breisgau

„Kindergarten heute. Management kompakt“ bietet fachlich zugeschnittenes konkretes Handlungs- und Managementwissen für die Leitung einer Kindertageseinrichtung. Dabei wird pro Heft eine zentrale Herausforderung der Leitungstätigkeit herausgegriffen und praxisnah dargestellt. „Management kompakt“ erscheint in unregelmäßigen Abständen.

Themen der bisher erschienenen Hefte:

- Von der Kita zum Familienzentrum (08/2013)
- Arbeitsrecht für Kindertageseinrichtungen (07/2013)
- Moderation – Methoden für die Teamarbeit (03/2013)
- Beurteilungen & Zeugnisse (05/2012)
- Change Management (06/2011)
- Leitbild- und Profilentwicklung (09/2009)
- Personalführung und -entwicklung (02/2011)
- Die häufigsten Rechtsfragen aus dem Kita-Alltag (10/2010)
- Konfliktmanagement (08/2010)
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (04/2010)
- Zeitmanagement (08/2009)

Kita aktuell spezial. Fachzeitschrift für Leitungen und Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Kronach
Die Fachzeitschrift richtet sich an Leiterinnen und Leiter von Kindertageseinrichtungen, pädagogische Fachkräfte, Fachberaterinnen und Fachberater, Träger und Jugendämter und bietet umfangreiche, sachkundige und aktuelle Informationen zu Themen der täglichen Praxis. „Kita aktuell spezial“ erscheint fünfmal jährlich.

Schwerpunktthemen der bisher erschienenen Hefte:

- Konfliktmanagement (05/2013)
- Zukunftsgestaltung in der Kita (03/2013)
- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (02/2013)
- Übergänge (01/2013)
- Interkulturalität (05/2012)
- Betreuung von Schulkindern (04/2012)
- Inklusion (03/2012)
- Sprachstandserfassung und U3 (02/2012)
- Kinder- und Familienzentren (01/2012)

2 Literatur zu den Handlungsfeldern des Kompetenzprofils

2.1 Aufgaben und Ziele erfüllen

Fthenakis, Wassilios/Hanssen, Kirsten/Oberhuesmer, Pamela/Schreyer, Inge (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel/Berlin
Dieses Handbuch, das im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative entstanden ist, beschreibt die Aufgabendimensionen von Trägern bzw. im weiteren Sinne des Managements einer Kindertageseinrichtung. Es werden zehn zentrale Dimensionen beschrieben, zum Beispiel die Organisations- und Dienstleistungsentwicklung, die Konzeption und Konzeptionsentwicklung oder auch das Personal- und Finanzmanagement. Das Handbuch ist Grundlage für eine kritische Reflexion sowie die Weiterentwicklung der Trägerarbeit.

Gerstein, Hartmut (2014): Kleine Rechtskunde für pädagogische Fachkräfte in Kitas. Berlin
Das Buch enthält eine aktuelle Zusammenstellung und Erläuterung aller Rechtsfragen, die für eine Kindertageseinrichtung relevant sind.

Hundmeyer, Simon (2013): Recht für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Heimen und der Jugendarbeit. 22. Aufl. Kronach
Das Buch stellt umfassend wichtige Rechtsvorschriften für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vor. Dabei werden Grundbegriffe und Funktionen des Rechts erläutert und verschiedene Themen, wie die Haftung Minderjähriger, Aufsichtspflichtverletzungen oder auch das Arbeitsrecht aufgegriffen.

2.2 Selbstmanagement: sich selbst führen

Dohmen, Dieter (2005): Zeit fürs Wesentliche? Zeitmanagement für Kitaleitungen. Bd. 2. Kronach
Dieser praxisnahe Ratgeber zum Zeitmanagement ist eine Arbeitshilfe, um die vorhandene Zeit im Alltag von Kindertageseinrichtungen optimal zu gestalten, um sich Freiräume zu schaffen und um Tätigkeiten zeit- und sachgerecht zu erledigen. Anhand von konkreten Situationsbeispielen, Selbsttests und Tipps werden der zielorientierte Umgang mit wichtigen und dringenden Aufgaben, mit dem Planen und Delegieren von Arbeiten sowie das Erkennen und Vermeiden von zeitraubenden Arbeitsweisen und -bedingungen vermittelt.

Fischer-Epe, Maren (2011): Coaching. Miteinander Ziele erreichen. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg
In diesem Praxisratgeber werden Aspekte wie Selbstwert und Persönlichkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft, Einflussnahme und Konfliktmanagement anschaulich erläutert und jeweils durch Übungen zum Selbstcoaching ergänzt. Wie man eigene Kräfte und Kompetenzen besser nutzen und persönliche Ziele erreichen kann, wird z.B. mit Hilfe eines Werkzeugkoffers verdeutlicht.

Goleman, Daniel/Boyatzis, Richard/McKee, Annie (2003). Emotionale Führung. Berlin/Boston
 Ein inspirierendes und leicht zu lesendes amerikanisches Werk, das zur Reflexion der eigenen Führungspraxis anregen kann.

Kaluza, Gert (2007): Gelassen und sicher im Stress. 3. Aufl. Heidelberg
Das Praxisbuch stellt fundiert und ausführlich dar, was Stress ist, wie Stressoren unterschiedlich wirken und welche Gefahren für die Gesundheit drohen. Neben der

individuellen Analyse steht der persönliche Umgang mit Stress auf der instrumentellen, mentalen und regenerativen Ebene im Zentrum.

Miller, Reinhold (2010): *Selbst-Coaching für Schulleiterinnen und Schulleiter*. 3. Aufl. Weinheim/Basel
Obwohl dieses praxisnahe Werk für Schulleitungen geschrieben ist, gibt es Leitungskräften in Einrichtungen der Frühen Bildung wertvolle Anregungen. Denn es thematisiert klassische Führungsthemen wie beispielsweise das eigene Leitungsverständnis, Teamarbeit, Konfliktlösung, Zeitmanagement, Planung und Organisation oder Institutionsentwicklung. Der Autor beschreibt darin zahlreiche praxiserprobte Übungen.

Schulz von Thun, Friedemann (2004): *Klarkommen mit sich selbst und Anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz*. Hamburg
Friedemann Schulz von Thun hat in diesem Band Reden, Aufsätze, Interviews und Dialoge aus den Jahren 1979 bis 2002 zusammengestellt. Er zeigt anregend und informativ die unterschiedlichsten Facetten des menschlichen Miteinanders auf.

Sprenger, Reinhard K. (2002): *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. Frankfurt/Main
Der Autor schildert in diesem Buch seine Erfahrungen aus dem Führungsalltag, die er in einem großen internationalen Unternehmen sammeln konnte. Er bietet Anstöße zum Nachdenken über die Aufgaben und das Handeln einer Führungskraft.

Vogel, Georg (2013): *Selbstcoaching konkret. Ein Praxisbuch für soziale, pädagogische und pflegerische Berufe*. München
Der Autor beschreibt zunächst wissenschaftlich fundiert die Arbeitsbedingungen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen und erläutert die Konzepte des Coaching und Selbstcoaching. Themen wie berufliche Sozialisation und Identität, Rollengestaltung, Konflikte, Ziele und Entscheidungen sowie die betriebliche Gesundheitsförderung werden theoretisch erläutert und mit zahlreichen Übungen zur Selbstreflexion ergänzt. Das Buch ist eine sehr gelungene Verbindung von Theorie und Praxis.

2.3 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen

Beck, Reinhilde/Schwarz, Gotthart (2004): *Personalentwicklung*. 2. Aufl. Augsburg
Das Buch enthält konkrete Handlungsempfehlungen und Checklisten für verschiedene Problemstellungen zur Personalführung und -entwicklung. Es werden die Auswirkungen veränderter Umfeldbedingungen, die Aufgaben, Rollen und Grundhaltungen von Führungskräften sowie Maßnahmen und Instrumente der Personalentwicklung dargestellt.

Cichy, Uwe/Matul, Christian/Rochow, Michael (2011): *Vertrauen gewinnt. Die bessere Art, in Unternehmen zu führen*. Stuttgart
Theoretisch fundiert, aber anschaulich geschrieben, gibt dieses Buch zahlreiche Anregungen zur Reflexion bzw. zur Bearbeitung des Themas Vertrauen in Organisationen mit konkreten Beispielen für entsprechende Workshops.

Comelli, Gerhard/Rosenstiel, Lutz von (2009): *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Unternehmensziele gewinnen*. 4. Aufl. München
Mit dem Fokus auf Motivation werden in diesem interessanten und verständlich geschriebenen, wissenschaftlich fundierten Lehrbuch Themenfelder der Arbeits- und Organisationspsychologie systematisch erläutert. Zahlreiche Abbildungen und Kästen mit Leitlinien für die Praxis (zum Beispiel „Grundregeln beim Kritikgespräch“, „Verhaltenssignale, die auf innere Kündigung schließen lassen“) machen das Buch für die Weiterbildung interessant.

Faller, Gudrun (2010): *Lehrbuch betriebliche Gesundheitsförderung*. Bern
Das Buch beschreibt Gesundheitsmanagement allgemein für Unternehmen und klärt wichtige Begriffe, zentrale Entwicklungen sowie eine Auswahl an Theoriekonzepten über Arbeit und Gesundheit. Ebenso finden die Leserinnen und Leser praktische Hinweise.

Fischer-Epe, Maren (2004): *Coaching: Miteinander Ziele erreichen*. Eingeleitet von Friedemann Schulz von Thun. Hamburg

Dieses praxisnahe Buch stellt nach einer grundlegenden Erläuterung des Coaching-Konzepts einen Werkzeugkoffer für die praktische Arbeit bereit. Es geht auf den verantwortungsvollen Umgang und konkrete Vorgehensweisen in Coachingprozessen sowie Aspekte des Coaching durch Führungskräfte ein.

Lang, Karl (2009): *Personalführung – Nicht nur reden, sondern leben!* Wien

Führungskräfte, Mitarbeiter des Human Resources Managements, Trainerinnen bzw. Trainer sowie Beraterinnen und Berater finden in diesem Buch für die Führungspraxis Methoden und Instrumente, die zeigen, wie Personal- und Führungsarbeit effizient organisiert, Mitarbeitergespräche wirksam geführt und eine potenzialorientierte Personalentwicklung erfolgreich gestaltet werden können.

Matyssek, Anne Katrin (2010): *Führung und Gesundheit*. Ein praktischer Ratgeber zur Förderung der psychosozialen Gesundheit im Betrieb. Norderstedt
Dieses Praxisbuch zeigt erfahrungsbasiert – aber auch wissenschaftlich hinterlegt – auf, wie zwischenmenschlicher Umgang im Betrieb gesünder gestaltet werden kann. Für Führungskräfte, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden viele wichtige Aspekte einer gesundheitsförderlichen Führung anschaulich erklärt. Zahlreiche Handlungstipps, Checklisten, Leitfäden und Fallbeispiele helfen bei der Umsetzung in die Praxis.

Strehmel, Petra (2006, 2008): *Personalmanagement in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen*. Remagen (zu beziehen über: Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH), z.Hd. Frau Hoffmann, Konrad-Zuse-Str. 1, 56075 Koblenz)

In diesem als Studienbuch für den Fernstudiengang „Bildungs- und Sozialmanagement“ verfassten Werk werden grundlegende Konzepte des Personalmanagements aus der Arbeits- und Organisationspsychologie referiert und durch Übungen für das Selbststudium handhabbar gemacht. Themen sind zum Beispiel Motivation, Volition und Arbeitszufriedenheit, Stress und

Stressbewältigung sowie Instrumente der Personalauswahl, Personalführung und -pflege oder Personalentwicklung. Wegen der Relevanz für den Bereich der Frühen Bildung werden auch Fragen frauentypischer Führungsstile reflektiert.

Uhle, Thorsten/Treier, Michael (2010): *Betriebliches Gesundheitsmanagement. Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt – Mitarbeiter einbinden, Prozesse gestalten, Erfolge messen*. Heidelberg

Das Buch bietet zwar keinen spezifischen Zugang für Kindertageseinrichtungen, aber eine Auswahl von übergeordneten wissenschaftlichen Theorien und Handlungshilfen für die praktische Umsetzung, die auch für Kindertageseinrichtungen eine Anregung sein können. Es werden Rollen und Verantwortlichkeiten in Unternehmen dargestellt, und auch der gesellschaftliche Kontext wird thematisiert.

Vogel, Gisa (2013): *Personalführung in sozialen Organisationen: Eine Kindertagesstätte trotz Rollenkonflikten und Dilemmata erfolgreich leiten*. Hamburg

Sowohl der rollentheoretische Ansatz als auch die Rollenkonflikte, denen eine Leitungskraft in einer Kindertageseinrichtung ausgesetzt ist, werden in diesem Buch sehr gut dargestellt und diskutiert. Es regt zur Reflexion der eigenen Praxis an.

2.4 Zusammenarbeit gestalten

Bernitzke, Fred (2009): Handbuch Teamarbeit. Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau

In diesem Handbuch für die Praxis werden umfassend und wissenschaftlich fundiert Charakteristika von Teams, Teamentwicklungsmaßnahmen und der Umgang mit Konflikten dargestellt. Eine geeignete Einführung, um sich mit allen wesentlichen Grundlagen der Teamarbeit vertraut zu machen.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2012): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung der Fachberatung im System der Kindertagesbetreuung. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2012/DV-31-11-Kindertagsbetreuung (07.04.2014)

Der Fachberatung kommt eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung zu. Der Deutsche Verein gibt vor dem Hintergrund der strukturellen Vielfalt der Fachberatung und entsprechend den Strukturprinzipien des SGB VIII Empfehlungen zur Ausgestaltung, den Rahmenbedingungen und Perspektiven von Fachberatung.

Glasl, Friedrich (2013): Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. Aufl. Stuttgart

Dieses Handbuch beschreibt die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Führungskräfte zur Bewältigung von Konflikten benötigen. Das im Buch dargestellte Modell zur Diagnose und Behandlung von Konflikten wurde zwar nicht speziell für Kindertageseinrichtungen oder den sozialen Bereich entwickelt, gibt aber Anregung und Orientierung.

Herwig-Lempp, Johannes (2009): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Göttingen
Dieses Buch beschreibt verschiedene Methoden der Teamarbeit, die jeweils an verschiedene Herausforderungen angepasst sind (sachbezogene Zusammenarbeit, Teamentwicklung).

Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedemann (2010): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Reinbek bei Hamburg

In diesem wissenschaftlich fundierten Sammelband werden verschiedene Aspekte der interkulturellen Kommunikation dargestellt und anschaulich diskutiert. Dabei wird auf die Konzepte der Kommunikationspsychologie nach Schulz von Thun Bezug genommen. Zur Reflexion über „Managing diversity“ bietet dieses Buch Anregung und Orientierung.

Lüthi, Erika/Oberpriller, Hans/Loose, Anke/Orths, Stephan (2010): Teamentwicklung mit Diversity Management. Methoden-Übungen und Tools. Bern
Das Buch enthält eine umfangreiche, systematisch aufbereitete Methodensammlung zum Umgang mit Diversität im Team.

Patterson, Kerry/Grenny, Joseph/McMillan, Ron/Switzer, Al (2012): Heikle Gespräche. Worauf es ankommt, wenn viel auf dem Spiel steht. 2. Aufl. Wien
Dieses Buch bietet praktische Hilfe für Situationen, die von Führungskräften als schwierig und unangenehm empfunden werden. Wie heikle Sachverhalte offen angesprochen und schwierige Gespräche konstruktiv gemeistert werden können, wird auf sehr einprägsame Art und Weise vermittelt.

Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau

Dieses Handbuch gibt vielfältige Hinweise und Denkanstöße, um die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften zu reflektieren und zu entwickeln. Praxisbeispiele sowie Fragen zur Selbstreflexion geben dabei Unterstützung.

Schulz von Thun, Friedemann/Ruppel, Johannes/Stratmann, Roswitha (2009): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 4. Aufl. Reinbek

In diesem kurz gefassten Praxisbuch werden die wichtigsten Konzepte zur Kommunikation, die für Führungskräfte relevant sind, aus den bekannten Werken von Schulz von Thun anschaulich zusammengefasst.

Strötges, S. Gisela (2012): *Moderation: Grundlagen und aktivierende Methoden für die Praxis*. Berlin
Das Buch greift auf, welche Bedeutung Moderation für die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team hat und welche Aspekte dabei zu berücksichtigen sind. Es gibt Anregung und Unterstützung, um Teamprozesse zu reflektieren und konstruktiv zu moderieren.

Van Dick, Rolf/West, Michael (2005): *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung: Praxis der Personalpsychologie*. Göttingen
Knapp und prägnant bietet diese Buch Basiswissen zur Teamarbeit. Es enthält Bögen zur Analyse von Teamsituationen, die in kurzer Zeit ausgefüllt und ausgewertet als Grundlage für die Weiterentwicklung der Teamarbeit herangezogen werden können.

Vopel, Klaus W. (2000): *Teamfähig werden. Band 1. Spiele und Improvisationen*. Salzhausen
In diesem praxisnahen Buch finden sich interessante und wirksame Spiele und Experimente, mit denen in Arbeitsgruppen und Teams erfolgreich gearbeitet werden kann. Hilfreiche Visualisierungen sowie Möglichkeiten zur Selbstreflexion sind z. B. zur Vorbereitung von Teamsitzungen eine inspirierende Unterstützung.

2.5 Organisation entwickeln

Doppler, Klaus/Lauterburg, Christoph (2014): *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. 13. Aufl. Frankfurt/New York
Seit 20 Jahren ist „Change Management“ das Standardwerk für jeden, der sich im Unternehmen mit Wandlungsprozessen befasst. Mit der 13., aktualisierten und erweiterten Auflage formulieren die Autoren, wie man eine anspruchsvolle Veränderungsstrategie verankert, wie „Führung“ zu verstehen ist und wie eine neue Unternehmenskultur aussehen sollte.

Fritz, Simon (2013): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. 4. Aufl. Heidelberg
Der Autor lenkt den Blick auf den zentralen Punkt der (Wechsel-)Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Organisation und die Organisation als soziale Einheit. Auf der Basis von Systemtheorie und Konstruktivismus vermittelt er ein Grundverständnis für die Funktionslogik von Organisationen. Den Rezipienten eröffnet es die Möglichkeit, sich vor der Eigenlogik von Organisationen besser zu schützen und unabhängiger davon zu handeln.

Mayrshofer, Daniela/Kröger, Hubertus A. (2011): *Prozesskompetenz in der Projektarbeit*. Hamburg
In dem praxisnahen Handbuch wird Handwerkszeug zur Gestaltung und Begleitung von Prozessen in Organisationen aus der Perspektive des Projektmanagements zur Verfügung gestellt. Damit bietet es Hilfestellungen für den Alltag der Führungskräfte: Führungsthemen wie die Gestaltung von Teamentwicklungsprozessen, die Bearbeitung von Konflikten, Entscheidung und Rollenklärung sowie Machtfragen werden theoretisch erklärt und das praktische Vorgehen mit Hinweisen auf Instrumente konkretisiert.

Merchel, Joachim (2005): *Organisationsentwicklung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim
Der Band fasst die Konzept- und Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit bezogen auf die Weiterentwicklung von Organisationen zusammen und gibt Anhaltspunkte, wie die eigene Organisation in einer

reflektierten Weise mit Entwicklungsimpulsen verändert werden kann.

Roehl, Heiko/Winkler, Brigitte/Eppler, Martin J/
Fröhlich, Kaspar (2005): *Werkzeuge des Wandels. Die 30 wirksamsten Tools des Change-Managements.* Stuttgart

Das Autorenteam beschreibt Methoden des Change Managements, die aufgrund profunder Erfahrungen in der Anwendungspraxis zusammengestellt wurden. Die Aufführung weiterführender Literatur regt zur vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik an.

Schamer, O. Claus (2013): *Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik.* 3. Aufl. Heidelberg

Mit der „Theorie U“ beschreibt der Autor eine zeitgemäße Führungsmethode, die den Erfordernissen von Nachhaltigkeit und globaler Verantwortung im Management gerecht wird. Zentraler Ansatz des Buchs ist es, dass Führungskräfte Potenziale und Zukunftschancen unterschiedlicher Situationen erkennen und aktuelle Aufgaben entsprechend bewältigen müssen.

Senge, Peter (1996): *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart

Das Buch ist ein Klassiker der Organisationsentwicklung, das die fünf Voraussetzungen für Lernen in Organisationen beschreibt: Ergänzt wird es durch ein „Werkbuch“, in dem Instrumente und Handwerkszeuge für die konkrete Umsetzung des Change Managements beschrieben sind.

Vahs, Dietmar/Bachert, Robert (2007): *Change Management in Nonprofit-Organisationen.* Stuttgart

Die Autoren erläutern Schritt für Schritt, wie Unternehmensziele und -kultur, Planung und Controlling, Risikomanagement und Corporate Governance zielgerichtet weiterentwickelt werden. Fallbeispiele und konkrete Handlungsempfehlungen geben Anhaltspunkte für die Reflexion der eigenen Praxis.

3 Filme

Dan Ariely: Are we in control of our own decisions?

Verhaltensökonom Dan Ariely (Professor für Psychologie und Verhaltensökonomik an der Duke University, North Carolina, USA) erklärt in einem Vortrag (englisch mit deutschen Untertiteln, 17 min.), auf welcher Grundlage Entscheidungen getroffen werden und inwieweit diese aufgrund der Verzerrung durch unsere Wahrnehmung nicht zwingend vernünftig sind – daher gut für die Selbstreflexion geeignet.

www.ted.com/talks/dan_ariely_asks_are_we_in_control_of_our_own_decisions.html (07.07.2014)

Inklusion – Einfach erklärt

Der Film gibt eine anschauliche Antwort auf die Frage, was unter Inklusion zu verstehen ist. Er stammt von Sascha Müller-Jänsch (mj kreativ) und wurde hergestellt im Auftrag der „Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft“. Jeder darf ihn unter Nennung der Quelle nutzen.

www.youtube.com/watch?v=XVhfXLuSydI (07.07.2014)

Die Kinderstube der Demokratie: Wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt

Vier Kindertagesstätten im Kreis Pinneberg beteiligten sich an dem Modellprojekt „Kinderstube der Demokratie“ der Landesregierung Schleswig-Holstein. Nach festen Regeln wurden die Kinder an Entscheidungsprozessen in der Kindertageseinrichtung beteiligt. Ziel war es, die Mädchen und Jungen möglichst früh mit den Spielregeln der Demokratie vertraut zu machen und dabei Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein zu fördern. Der Film von Lorenz Müller und Thomas Plöger gibt einen Einblick, wie Partizipation in Kindertagesstätten realisiert werden kann. Zu beziehen ist er für 10 Euro über www.dkhw.de (07.07.2014)

4 Kommentierte Links

Kindergerechtes Deutschland – UN-Kinderrechte

Auf der Website des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ist in der Initiative „Für ein kindergerechtes Deutschland“ neben vielen weiteren Dokumenten auch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes der UN-Kinderrechtskonvention aufgeführt.

www.kindergerechtes-deutschland.de

UN-Behindertenrechtskonvention

Auf den Seiten des Deutschen Instituts für Menschenrechte findet sich nicht nur die ratifizierte Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung, sondern sie bieten auch Hintergrundinformationen zu deren Umsetzung in Deutschland.

www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467

ErzieherIn.de – Einrichtungsleitung

ErzieherIn.de ist das Fachportal für die Frühpädagogik. Es richtet sich an pädagogische Fachkräfte, Träger von Einrichtungen, Politik, Verwaltung und alle weiteren Akteurinnen und Akteure im Feld der Frühpädagogik. Unter der Rubrik „Einrichtungsleitung“ finden sich verschiedene, aktuelle Themen.

www.erzieherin.de/einrichtungsleitung

BAuA Toolbox

Die Toolbox der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) bietet einen Überblick über derzeit 97 quantitative und qualitative Verfahren zur Erfassung psychischer Belastungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Organisationen. Je Verfahren werden die Ansprechpartner und die Zugänglichkeit der Verfahren benannt. Deren Beschaffung ist über die üblichen Wege (Autorinnen und Autoren, die die Verfahren entwickelt haben, bzw. die Verlage, in denen die Verfahren erschienen sind) möglich.

www.baua.de/de/Informationen-fuer-die-Praxis/Handlungshilfen-und-Praxisbeispiele/Toolbox/Toolbox.html

Netzwerk Fortbildung: Kinder bis drei

Das „Netzwerk Fortbildung – Kinder bis drei“ ist ein Forum für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Fachberaterinnen und Fachberater, Lehrende und Forschende sowie Leiterinnen und Leiter von Einrichtungen, die sich mit Fragen der Erwachsenenbildung insbesondere im Schwerpunkt der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beschäftigen. Das Netzwerk trifft sich einmal jährlich zu einer Bundestagung sowie in sieben regionalen Gruppen.

www.netzwerk-fortbildung.jimdo.com/

International Leadership Research Forum Early Childhood Education

Das internationale Netzwerk besteht aus Forscherinnen und Forschern, die im Bereich der Leitung von Kindertageseinrichtungen Projekte durchführen bzw. abgeschlossen haben. Die Website enthält Hinweise auf Konferenzen zum Thema sowie Links zu neuen Publikationen.

www.ilrfex.com

Ausblick: Professionelles Leiten durch Weiterbildung

Regine Schelle

Sowohl der fachwissenschaftliche Hintergrund (Teil A) als auch das Kompetenzprofil (Teil B) des Wegweisers zeigen eindrücklich, dass das Aufgabenspektrum einer Kita-Leitung umfassend und vielschichtig ist. Es ist zu erwarten, dass sich die Anforderungen an Kita-Leitungen in den nächsten Jahren noch erweitern und ausdifferenzieren werden. Umso mehr verwundert es, dass Funktion und Aufgaben einer Kita-Leitung kaum Teil der Diskussion über eine notwendige Professionalisierung der Frühen Bildung sind. Der Ausblick des Wegweisers zeigt abschließend auf, inwiefern sich die Erwartungen an die Kompetenzen einer Kita-Leitung verändern werden und welcher Entwicklungsbedarf auf der Ebene der Ausbildung, der strukturellen Rahmenbedingungen und der Weiterbildung für die Professionalisierung dieses Funktionsbereichs besteht.

Das Aufgabenprofil im Wandel

Die Erwartungen an die Kompetenzen einer Kita-Leitung hängen entscheidend von den Erwartungen an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ab und sind damit einem steten Wandel unterworfen. Richtet man den Blick auf aktuelle Veränderungsprozesse in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, lässt sich erkennen, wie sich auch die Anforderungen einer Kita-Leitung verändern werden.

Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird immer stärker davon geprägt, dass Kindertageseinrichtungen nicht mehr als Betreuungs-, sondern als *Bildungseinrichtungen* wahrgenommen werden. Dieser Paradigmenwechsel zeichnet sich zunehmend in den pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen ab und verändert damit die Erwartungen an Kindertageseinrichtungen z.B. seitens der Eltern oder der Politik. Um diesen

Veränderungen Rechnung zu tragen, ist eine systematische Umsetzung eines auf die spezifischen Merkmale der Einrichtung abgestimmten Bildungsmanagements erforderlich. „Dazu gehören neben der Organisation, Steuerung, Gestaltung und Evaluation von Lern- und Entwicklungsprozessen die Auseinandersetzung mit den Bildungszielen und dem Verständnis von Bildung in der frühen Kindheit“ (Haderlein/Berg 2007, S. 19).

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie „Tun-Unterstützen-Fördern?“ (TUF), im Rahmen derer Tätigkeiten von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen untersucht wurden, zeigt sich, dass hier Entwicklungsbedarf besteht: Bislang konzentrieren sich die Tätigkeiten einer Kita-Leitung vorrangig auf verwaltungsbezogene Aufgaben, auf die Organisation bestimmter Abläufe sowie auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Im Rahmen eines sogenannten „Bildungsprozessmanagements“ wenden Kita-Leitungen viel Zeit für das Qualitätsmanagement der Einrichtung auf. Wenig Zeit bleibt aber scheinbar für die Auseinandersetzung mit Innovationen, Konzeptions(wweiter)entwicklungen und Programmrevisionen. Die Leitungskräfte setzen bei ihrer „Bildungsbedarfsanalyse“ insbesondere bei den Kindern an, was eine besondere Wertschätzung der Anliegen der Kinder verspricht. Wird aber daran gedacht, dass es in der derzeitigen Debatte auch darum geht, den Bildungsort Kindertageseinrichtung im Rahmen der bildungspolitischen Diskussionen zu stärken und neu zu positionieren, dann fehlt die Orientierung bzw. auch Verortung in einem durchlässigen Bildungssystem. „Prozesse, die auf der Makroebene angesiedelt sind, wie die übergeordnete Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Prozessen oder Anforderungen, die z.B. von Seiten der Schule an die Einrichtungen herangetragen werden, finden im Berufsalltag weniger Berücksichtigung“ (König/Barkemeyer/Günther im Erscheinen). Diese Aufgaben werden folglich für eine Kita-Leitung in den nächsten Jahren wichtiger werden.

Neben dem Bildungsparadigma wird in den nächsten Jahren auch das Inklusionsparadigma die Arbeit in Kindertageseinrichtungen verändern. Der Anspruch, *inklusive Konzepte und Ansätze der Frühpädagogik* in Kindertageseinrichtungen zu verwirklichen, wird stetig wachsen. Die Arbeit mit heterogenen Familien und Kindern stellt eine Erweiterung der Aufgaben der Fachkräfte und damit der Kita-Leitung selbst dar. Konzeptionen müssen reflektiert und weiterentwickelt werden, die Personalentwicklung muss entsprechend geplant werden. Damit verbunden gewinnen die Kooperationen mit dem Umfeld der Einrichtung sowie die Gestaltung der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams für das Aufgabenspektrum einer Kita-Leitung an Bedeutung.

Nicht nur die Weiterentwicklung der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit, auch gesellschaftliche Entwicklungen erweitern das Aufgabenprofil von Kita-Leitungen. Aufgrund der *demografischen Entwicklung* in den nächsten Jahren und dem damit verbundenen zu erwartenden Rückgang der Kinderzahlen wird eine Kita-Leitung vor allem in ländlichen Regionen bzw. in Regionen mit geringer Geburtenrate mit der Frage konfrontiert sein, wie sie die Einrichtung vor dem Hintergrund eines wachsenden Konkurrenzdrucks gut positionieren kann (Hugoth 2014; Haderlein 2008). Zunehmend werden dann Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Profilbildung der Einrichtung sowie eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit notwendig sind, von einer Kita-Leitung gefordert.

Das Aufgabenspektrum der Kita-Leitungen wird sich in den nächsten Jahren ebenfalls ausweiten, weil sich die *Organisationsformen* der Kindertageseinrichtungen weiterentwickeln. Zum einen verändern sich die Organisationen, um den sich stets wandelnden, heterogenen Bedürfnissen und Bedarfen der Familien besser gerecht zu werden. Als Beispiel kann man hier die Weiterentwicklung zu Familienzentren oder die Flexibilisierung der Öffnungszeiten und Angebote nennen (Haderlein 2008). Zum anderen zeigt sich ein Trend des Zusammenschlusses von einzelnen Trägern zu Trägerverbundmodellen oder regionalen Zweckverbänden. Damit soll den wachsenden Ansprü-

chen an Kindertageseinrichtungen und an deren Trägerschaft Rechnung getragen werden (Hugoth 2014; Altgeld/Stöbe-Blossey 2009; Haderlein 2008).

Solche Weiterentwicklungen haben oft zur Folge, dass die Teams wachsen und sich verändern. Vertiefte Kompetenzen zur Bewältigung der Handlungsanforderungen, die sich sowohl auf Führung und Personalentwicklung als auch auf die Gestaltung von Zusammenarbeit beziehen, werden für Kita-Leitungen daher wichtiger. Der Abstimmungsbedarf zwischen Kita-Leitungen, Gruppenleitungen und dem Träger bzw. der Dachorganisation wächst ebenso (Hugoth 2014). Mit all diesen organisatorischen Veränderungen rückt die kontinuierliche Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen, die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern sowie die Öffnung der Einrichtung gegenüber dem Sozialraum vom Rand in den Mittelpunkt des Aufgabenspektrums einer Kita-Leitung (König/Barkemeyer/Günther im Erscheinen).

Zu erwarten ist zudem, dass sich die *Zusammensetzung der Teams* in Kindertageseinrichtungen verändern wird. Vergleichbar mit anderen Berufsfeldern werden auch in Kindertageseinrichtungen zunehmend ältere Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen tätig sein. Angesichts des Fachkräftemangels stehen Leitungskräfte in Einrichtungen mehr denn je vor der Herausforderung, „Mitarbeiter nicht nur zu gewinnen, sondern sie gesund und motiviert in ihrem Beruf zu halten“ (Adamy 2013, S. 48). Der Entwicklung und Etablierung eines auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Altersgruppen ausgerichteten Gesundheitsmanagements muss somit Priorität eingeräumt werden (ebd.). Zu diesen Aspekten kommt hinzu, dass sich die Qualifikationsprofile der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausdifferenzieren, da die Fachkräfte öfter unterschiedliche Ausbildungswege absolviert haben oder aufgrund des Fachkräftemangels mögliche Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger eingestellt werden müssen. Aufgabe der Kita-Leitung ist es, diese Vielfalt im Team als Ressource für die pädagogische Arbeit zu nutzen (Neuß 2014).

Kita-Leitung – der „blinde Fleck“ in der Professionalisierungsdiskussion

Angesichts dieser Entwicklungen wird umso deutlicher, dass die vielschichtigen Aufgaben einer Kita-Leitung vor allem zukünftig nicht „nebenher“ bewältigt werden können. Sie verlangen ein spezifisches Kompetenzprofil, das sich in nahezu allen Punkten von dem einer Fachkraft im Gruppendienst unterscheidet.

Eine Professionalisierung des frühkindlichen Bereichs zielt darauf ab, das professionelle Handeln, also das bewusste, reflektierte sowie fachlich begründete Handeln der Fachkräfte zu verbessern, um dadurch die Qualität der Bildungsprozesse der Kinder zu steigern. Angesichts der Tatsache, dass die Qualität der Kita-Leitung für die Qualität der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder entscheidend ist (Viernickel u. a. 2013), verwundert es, dass im Zuge der Debatte um die Professionalisierung bislang zumeist die Bedeutung der Kita-Leitung in der Diskussion vernachlässigt wurde (Bock-Famulla/Lange 2013). Der Kita-Leitung wird zwar die Verantwortung zugeschrieben, den Professionalisierungsprozess in der Einrichtung voranzubringen (Viernickel u. a. 2013), es fehlt aber eine breite Auseinandersetzung über ein „Professionalitätsverständnis in Bezug auf Leitung“ selbst (Bock-Famulla/Lange 2013, S. 31). Um die Position der Leitungskraft einer Kindertageseinrichtung in bestehende Entwicklungen stärker einzubeziehen, besteht auf verschiedenen Ebenen Entwicklungsbedarf.

Professionalisierung durch akademisch ausgebildete Kita-Leitungen

Unabhängig von einer fehlenden fachlichen Auseinandersetzung darüber, was eine professionelle Kita-Leitung ausmacht, wird oft gefordert, die Leitungsstelle mit einer Person zu besetzen, die über einen Hochschulabschluss verfügt (Hugoth 2014; hierzu auch vbw 2012). Eine solche Forderung trifft durchaus auf Zustimmung unter Fachkräften. In der Studie „Zukunftskonzept Kita 2020“ wurden in Niedersachsen verschiedene Workshops und Diskussionsrunden mit insgesamt 60 Erzieherinnen, Kita-Leitungen und Fachberaterinnen sowie eine Befragung von Praktikerinnen und fachfremden Studierenden durchgeführt. Den befragten Fachkräften war es wichtig, eine Leitung an der Spitze der „Kita 2020“ zu sehen, die akademisch qualifiziert ist (Schneewind 2011).

Solche Forderungen liegen in der Annahme begründet, dass für die Bewältigung der Komplexität der Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen eine akademische Ausbildung grundlegend ist. Die wissenschaftliche Ausbildung legt – im Unterschied zu einer beruflichen Ausbildung – den Fokus auf eine umfassende Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen und soll die Studierenden unter anderem dazu befähigen, vor dem Hintergrund eines ausgeprägten wissenschaftsbasierten Wissens kreative Lösungen für immer wieder anders gelagerte Anforderungen zu entwickeln (Gängler 2010). Ein Studium strebt den „Erwerb eines möglichst komplexen Wissenshorizontes [an], der nicht primär auf die Bewältigung gegebener, standardisierter Handlungssituationen gerichtet ist, sondern auf die Bearbeitung situationsübergreifender, unübersichtlicher Handlungszusammenhänge zielt (Stichwort Entwicklungskompetenz)“ (ebd., S. 361). Die Fokussierung auf die Stärkung individueller Entwicklungskompetenz (ebd.) sowie auf die Reflexionsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen (Friederich 2012) soll Kita-Leitungen in besonderer Form dazu qualifizieren, die an sie gerichteten Handlungs-

anforderungen zu bewältigen. Kritisch bleibt anzumerken, dass allein eine akademische Ausbildung für eine Leitungstätigkeit in einer Kindertageseinrichtung nicht ausreicht. Voraussetzung ist es, und das geben auch die befragten Fachkräfte der Studie „Zukunftskonzept 2020“ an, dass eine Kita-Leitung ausreichend praktische Erfahrung im Gruppendienst gesammelt hat (Schneewind 2011). Eine solche berufliche Sozialisation ist entscheidend, um Routinen, die Bedeutung des Teams und Rahmenbedingungen richtig einschätzen zu können (Dippelhofer-Stiem 2013).

Wie die Daten aus der amtlichen Statistik zeigen (vgl. Teil A, Kap. 2), verfügt der Großteil der Kita-Leitungen bislang nicht über einen Hochschulabschluss, und dies wird in fast allen Landesrechten auch nicht eingefordert. Um den Anteil an Akademikerinnen und Akademikern unter Kita-Leitungen zu erhöhen, müssen aber nicht nur gesetzliche Regelungen verabschiedet werden, die dies einfordern, sondern auch Kita-Träger müssen eine entsprechende Anstellungspolitik forcieren. Unabhängig davon, ob es um die Besetzung der Leitungsposition oder einer Position in der Gruppenarbeit geht, scheint grundsätzlich ein Vorbehalt gegen akademisch ausgebildete Fachkräfte zu bestehen. Im Rahmen einer Studie in Baden-Württemberg wurden 847 Träger von Kindertageseinrichtungen zu ihrer Motivation, Fachkräfte mit akademischem Abschluss einzustellen, befragt. „Lediglich 33,8% der befragten Arbeitgeber standen dem positiv gegenüber, 39,4% bewerteten dies neutral und 26,8% lehnten es für die Zukunft sogar ab“ (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2014, S. 53). Negative Einstellungen dazu gründeten „in erster Linie darauf, dass – vermeintlich ausbildungsunabhängig – der Persönlichkeit der Fachkraft ein höheres Gewicht eingeräumt wird, als der qua Ausbildung erworbenen Fachlichkeit (20,6%)“ (ebd., S. 53). Eine Rolle für eine ablehnende Haltung spielt für 18,3% der Befragten auch eine damit verbundene mögliche Erhöhung der Personalkosten. 12,6% der Aussagen betrafen Vorurteile, die man gegenüber akademischen Ausbildungen hat: Kopflastigkeit, unzureichende soziale Kompetenzen sowie fehlendes praktisches „Know-how“. Es zeigte sich

insgesamt ein deutliches Informationsdefizit bei den Trägern über Inhalte des Studiums und die Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen (ebd.). Diese Haltung der Ambivalenz und Unsicherheit bestätigen zwölf Experteninterviews mit Trägervertreterinnen und Trägervertretern, die im Rahmen des Projekts „Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – AKIPÄD“ durchgeführt wurden (Altermann/Holmgaard 2013).

Professionelle Rahmenbedingungen für Kita-Leitungen – ein „kompetentes System“

Professionelles Leiten braucht neben den individuellen Kompetenzen der Kita-Leitung professionelle Rahmenbedingungen, die im Rahmen des CoRe-Projekts¹ als Teil eines „kompetenten Systems“ definiert wurde (Urban u.a. 2012). Der Begriff eines „kompetenten Systems“ verdeutlicht, dass die individuellen Kompetenzen einer jeden Fachkraft in ein System eingebunden sind, das die Weiterentwicklung und Performanz dieser Kompetenzen ermöglicht bzw. sie auch erschweren kann. Ein solches System besteht neben der individuellen Ebene auch aus der Ebene der Einrichtung und des Teams, der Ebene der Zusammenarbeit im Sozialraum sowie aus der Ebene der Politik (ebd.). „The conceptual shift from a focus on the individual practitioner (who needs to be skilled, trained and professionalised) toward what we suggest calling a competent system has obvious implications: no longer can the institutional and organisational environment of early childhood practitioners be neglected“ (ebd., S. 523).

1 Das Forschungsprojekt CoRe (Study on competence requirements in early childhood education and care) wurde im Auftrag der Europäischen Kommission in den Jahren 2010 und 2011 durchgeführt. Ziel war es, die verschiedenen Kompetenz- und Professionalitätskonzepte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung europaweit zu systematisieren. Bedingungen für die Entwicklung der Kompetenzen der Fachkräfte wurden auf allen Ebenen identifiziert.

Betrachtet man die Bedeutung des Trägers für die Einrichtung und die rechtlichen Regelungen zur Festlegung bestimmter Zeitkontingente für Leitungstätigkeiten durch die Politik, zeigt sich deutlicher Entwicklungsbedarf, will man die Professionalisierung der Leitungstätigkeit anstoßen. Maßgeblich werden die Rahmenbedingungen für Kita-Leitungen durch den Träger gesetzt. Als bedeutender Teil des Managements einer Einrichtung muss er systematisch in die Diskussion über das Professionalitätsverständnis von Leitung in Kindertageseinrichtungen eingebunden sein. Das Teilprojekt V „Trägerqualität“ der *Nationalen Qualitätsinitiative* (NQI) des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) stellte aber schon 2003 fest, dass die wichtige Funktion des Trägers bei der Steuerung der Einrichtungsqualität zu wenig thematisiert wird (Fthenakis u.a. 2003). Auch das Instrument, das aus dem Teilprojekt V der NQI hervorgegangen ist, löste keine systematischen, flächendeckenden Qualitätsentwicklungsprozesse auf Trägerebene aus. Offensichtlich sind hier gesetzliche Regelungen notwendig, die dafür Sorge tragen, dass eine gezielte Weiterentwicklung der Leitungstätigkeit auf Trägerebene angestoßen wird und somit als Teil eines „kompetenten Systems“ die Arbeit der Kita-Leitung unterstützt. Dies impliziert, dass die Trägerqualität selbst Gegenstand der Forschung über Professionalisierungsprozesse im frühkindlichen Bereich wird, wie zum Beispiel die Auswirkungen der sich neu entwickelnden Verbünde und Organisationsformen der Träger von Kindertageseinrichtungen (Altgeld/Stöbe-Blossey 2009).

Um einzuschätzen, ob die zeitlichen Rahmenbedingungen professionelles Leiten unterstützen, kann man die statistischen Daten zu den *Zeitkontingenten* von Kita-Leitungen für die Leitungstätigkeit heranziehen (vgl. auch hier Kap. A2). Diese Daten lassen darauf schließen, dass die Funktion einer Kita-Leitung bislang in vielen Einrichtungen „nebenbei“ oder auch gar nicht wahrgenommen wird bzw. werden kann. „Wenn in rund einem Drittel aller Kitas gar keine Personen und in einem weiteren Drittel Personen nur stundenweise für Leitungsaufgaben freigestellt sind, dann ist dies

zugleich ein Hinweis auf einen vergleichsweise geringen Stellenwert der Ausübung von Leitungsaufgaben in Kitas“ (Fuchs-Rechlin 2013, S. 31)² Der Umfang der Zeitkontingente ist abhängig von der Anzahl der betreuten Kinder in der Einrichtung. Im Sinne professioneller Rahmenbedingungen erscheint das widersinnig, da die grundlegenden Aufgaben wie Vernetzung, Qualitätsentwicklung und -sicherung, die Entwicklung eines pädagogischen Profils, die Öffnung zum Sozialraum, die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie das Bildungsmanagement in allen Einrichtungen gleichermaßen anfallen (Fuchs-Rechlin 2013; Schneewind 2011).

Zu einem Professionalisierungsprozess gehört auch eine Auseinandersetzung darüber, unter welchen strukturellen Bedingungen es Kita-Leitungen überhaupt möglich wird, zu einer Qualitätsverbesserung der pädagogischen Arbeit beizutragen. Dazu fehlen bislang vergleichende Analysen und empirische Ergebnisse.

Weiterbildung als Teil des „kompetenten Systems“

Die individuelle Ebene der Fachkräfte ist ebenso Teil eines „kompetenten Systems“ (Urban u.a. 2012). Um Kompetenzen auf dieser individuellen Ebene fortwährend auszubilden und zu erweitern, benötigen Fachkräfte neben einer grundlegenden Ausbildung berufsbegleitende Weiterbildung. Weiterbildung muss „im Rahmen der derzeitigen Reformprozesse als zentrales Element der Professionalisierung gelten. In pädagogischen Berufen kommt diesen Weiterbildungen eine wichtige Rolle zu, um nicht nur über Erfahrung im Berufsalltag zu lernen, sondern auch die subjektiven Handlungsmuster und Routinen gezielt zu hinterfragen und aufzubrechen“ (König 2014, S. 178). Weiterbildungen

² Ausnahmen sind die großen Einrichtungen und Verbünde, bei denen die Kita-Leitungen auch häufig akademisch ausgebildet und in Vollzeit tätig sind (Fuchs-Rechlin 2013).

eröffnen einen fiktiven (Denk-)Raum, der für die Auseinandersetzung mit der aktuellen Tätigkeit, den Anforderungen und Rahmenbedingungen, für Reflexion und Austausch sowie für neue Anregungen genutzt werden kann.

Für die Tätigkeit als Kita-Leitung nimmt Weiterbildung aus drei Gründen einen besonderen Stellenwert ein:

Erstens, weil es ohne solche (Denk-)Räume nicht möglich ist, neue Trends und tagespolitische Themen oder neue pädagogische Ansätze so zu durchdringen, dass sie für die Arbeit in der eigenen Einrichtung übersetzbar werden.

Zweitens haben Weiterbildungen für Kita-Leitungen einen besonderen Stellenwert, weil die Kompetenzen, die eine Kita-Leitung im Bereich des Managements benötigt, kaum Teil der Ausbildung an Fachschulen sind und auch ein Studium kein Garant dafür ist, dass in diesem Bereich Kompetenzen entwickelt werden konnten (siehe oben). Denn abhängig ist das unter anderem von Inhalt und Ausrichtung des jeweiligen Studiengangs. Bislang ist die Anzahl der Studiengänge, die als Schwerpunkt das Management bzw. die Leitung von Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen null und zehn Jahren aufweisen³, noch relativ gering. In vielen anderen Studiengängen wird Management und/oder Leitung als ein inhaltlicher Aspekt unter vielen anderen angegeben (WiFF Studiengangsdatenbank, Stand 2/2014).

Drittens übernehmen in der Praxis oft Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Team die vakante Position der Kita-Leitung. Um diesen Rollenwechsel von der Kollegin zur Leitung und die damit verbundenen neuen Aufgaben für alle Seiten gut zu meistern, ist eine begleitende Weiterbildung unumgänglich (Hugoth 2014).

In der Regel muss man Leitungskräfte nicht dazu motivieren, Weiterbildungen in Anspruch zu nehmen. 96,9% der insgesamt 1.425 im Rahmen der WiFF-Fachkräftebefragungen befragten Einrich-

tungsleitungen hatten in den letzten zwölf Monaten an einer berufsbezogenen Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Kita-Leitungen nutzen Weiterbildungsangebote sogar häufiger und intensiver als pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Behr/Walter 2012; vgl. zu den Leitungsqualifizierungen auch Teil A, Kap. 2). Entscheidend ist es also nicht, Kita-Leitungen von der Bedeutung der Weiterbildung zu überzeugen, sondern dafür Sorge zu tragen, dass die Angebote von hoher Qualität sind. Bislang fehlen einheitliche Standards für die Qualifizierung von Führungskräften (vgl. Teil A, Kap.1). Die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten ist sehr heterogen. Es bleibt also in der Verantwortung des Trägers bzw. der Kita-Leitung, Weiterbildungsangebote bewusst und sorgfältig auszuwählen. Besonders geeignet, eine nachhaltige Weiterentwicklung der Kompetenzen einer Kita-Leitung anzuregen, sind langfristige, den Berufsalltag begleitende Veranstaltungen, die auf die individuellen Kompetenzen und die einrichtungsspezifischen Anforderungen abgestimmt sind.

Wichtig ist es, dass der Einrichtungsträger Barrieren für die Teilnahme an solchen Weiterbildungen abbaut. Denn häufiger als pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter klagen Kita-Leitungen über das begrenzte Zeitkontingent, das aufgrund der Personalsituation in den Kindertageseinrichtungen für Weiterbildung zur Verfügung steht. Zudem weisen sie öfter darauf hin, dass die beruflichen Belastungen ein Grund für die Nichtteilnahme an Veranstaltungen sind. Für eine Teilnahme ist also oft eine große persönliche Einsatzbereitschaft gefordert. Damit die Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen nicht nur vom Engagement der Einzelnen abhängig ist, sollte der Träger die Kita-Leitung in eine systematische Personalentwicklung einbinden (Hugoth 2014).

Die Ausführungen zeigen, dass die Erwartungen an die Kompetenzen einer Kita-Leitung steigen und sich die Tätigkeitsprofile von Kita-Leitungen ausdifferenzieren werden. Damit diese Anforderungen zukünftig bewältigbar bleiben, muss auch die Ausgestaltung der Leitungsposition selbst in den Blickpunkt der Weiterentwicklungsprozesse

3 Beispiele für solche Studiengänge sind an der Katholischen Hochschule Freiburg, der Hochschule Koblenz, der Evangelischen Hochschule Dresden oder der Hochschule Magdeburg-Stendal angesiedelt.

in Kindertageseinrichtungen rücken. Die Etablierung von Leitungsteams und damit die Einführung geteilter Leitung in Kindertageseinrichtungen sind beispielhafte Möglichkeiten, wie die Komplexität der Leitungsaufgaben auf mehrere Schultern verteilt werden kann (Nagel-Prinz/Paulus 2012). Um den Professionalisierungsprozess auch für die Funktion Kita-Leitung voranzubringen, ist es neben solchen Organisationsentwicklungsprozessen oder möglichen Reformen in der Ausbildung vor allem wichtig, die Rahmenbedingungen für die Leitung einer Kindertageseinrichtung zu verändern. Dazu muss sich auch Weiterbildung als Teil eines „kompetenten Systems“, als Unterstützungssystem für die Professionalisierung der Kita-Leitungen etablieren.

Literatur

- Adamy, Esther (2013): Generationenmanagement und die Förderung intergenerativer Ressourcen. Eine Aufgabe für Führungskräfte. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 5/2013, S. 48–49
- Altermann, André/Holmgaard, Marie (2013): Die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik aus der Perspektive der Träger – Erste Befunde einer Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Träger von Kindertageseinrichtungen zum Akademisierungsprozess im Elementarbereich. In: *ISA Jahrbuch 2013*. Münster, S. 261–278
- Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (2009): Die Trägerqualität und die Beschäftigungs- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung*. Wiesbaden, S. 195–211
- Behr, Karin/Lange, Jens (2014): Kita-Leitung unter der Lupe. Forschungsergebnisse zu einem unklaren Berufsprofil. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2/2014, S. 14–17
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 15. München
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2013): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme*. Gütersloh
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2013): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin, S. 400–410
- Friederich, Tina (2012): Professionalisierung durch Akademisierung? In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10. Jg., H. 1, S. 41–60
- Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuesmer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2013): *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel/Berlin

- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2013): Unterschätzt in der Bildungsdebatte? In: *Welt des Kindes*, 1/2013, S. 29–31
- Gängler, Hans (2010): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kronach, S. 360–384
- Haderlein, Ralf (2008): Auf die Leitung kommt es an. In: *das leitungsheft. Kindergarten heute*, 1/2008, S. 4–10
- Haderlein, Ralf/Berg, Konrad (2007): Zukünftige Leitungskräfte können alles?! In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1/2007, S. 16–19
- Hugoth, Matthias (2014): Learning by doing? In: *Welt des Kindes*, 2/2014, S. 29–31
- Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): Wie stehen die Kita-Träger in Baden-Württemberg zu den AbsolventInnen der BA Kindheitspädagogik-Studiengänge? In: *Frühe Bildung*, 3 (1), S. 52–54
- König, Anke (2014): *Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 177–181
- König, Anke/Barkemeyer, Insa/Günther, Frederike (im Erscheinen): *Leitung von Kitas als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim
- Nagel-Prinz, Susanne M./Paulus, Peter (2012). *Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Prävention und Gesundheitsförderung*, 7 (2), S. 127–134
- Neuß, Norbert (2014): *Konflikt oder Ressource? Heterogene Teams in den Kitas*. In: *klein & groß*, 4/2014, S. 14–17
- Schneewind, Julia (2011): *Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch*. Osnabrück
- Urban, Matthias/Vandenbroeck, Michel/Van Laere, Katrien/Lazzari, Arianna/Peetres, Jan (2012): *Toward Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice*. In: *European Journal of Education*, Vol. 47, 4/2012, S. 508–526
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) (Hrsg.) (2012): *Aktionsrat Bildung: Professionalisierung in Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten. München
- 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

Beteiligte Expertinnen und Experten

Mitglieder der Expertengruppe „Leitung in Kindertages- einrichtungen“

Veronika Bergmann

Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum
Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung,
Mainz

Prof. Dr. Nicole Böhmer

Hochschule Osnabrück

Dr. Beatrix Broda-Kaschube

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München

Prof. Dr. Michael Brodowski

Alice Salomon Hochschule Berlin

Pia Theresia Franke

Verband katholischer Kindertageseinrichtungen
Bayern e.V., München

Dr. Karin Garske

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-
Brandenburg

Prof. Dr. Ralf Haderlein

Hochschule Koblenz

Dr. Gudrun Jakubeit

Organisationsberatung, München

Karin Kaltenbach

AWO Bundesakademie, Berlin

Susanne M. Nagel-Prinz

Zentrum für Angewandte Gesundheitswissen-
schaften (ZAG), Leuphana Universität Lüneburg
Netzwerk Blütezeit – Forschung, Entwicklung
und Transfer für gute und gesunde Arbeit und
Bildung, Lüneburg

Prof. Dr. Gabriele Nette

Evangelische Hochschule Dresden

Prof. Dr. Peter Paulus

Zentrum für Angewandte Gesundheitswissen-
schaften (ZAG), Leuphana Universität Lüneburg
Netzwerk Blütezeit – Forschung, Entwicklung
und Transfer für gute und gesunde Arbeit und
Bildung, Lüneburg

Veronika Reitschuster-Baur

Jugendamt, Landeshauptstadt Düsseldorf

Pia Schnadt

Fröbel Competence GmbH, Berlin

Susanne Skoluda-Feldes

Ministerium für Integration, Familie, Kinder,
Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz, Mainz

Prof. Dr. Petra Strehmel

Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Hamburg

Eva Wichtl

Evangelische Kindertageseinrichtungen und
Familienzentren, Mettmann

Gabi Wiegel

Kindertagesstätte Zauberland, Sulingen

Ingrid Wilk-Pilger

Berufskolleg Vera Beckers, Krefeld

Michael Wünsche

Evangelische Hochschule Freiburg

Unser Dank gilt folgenden Kita-Leitungen, die zur Entwicklung des Kompetenzprofils hilfreiche Rückmeldung gaben:

Veronika Bauer

Kindergarten St. Anna, Büchelberg

Marko Bleiber

Kita Eulennest, Hamburg

Jacqueline Dechandt

Kita Alstertal, Flachsland Zukunftsschulen gGmbH, Hamburg

Claudia Frey

Kindertagesstätte Rieselfeld, Freiburg

Markus Holländer

Evangelische Kindertagesstätte Kastanienburg, Speyer

Susanne Kleinhenz

Kindergarten „Am See“, Bad Kissingen

Ingrid König

Kindertagesstätte World of Kids, Herzogenaurach

Maria Matzenmiller

Haus für Kinder auf dem Hirzberg, Freiburg

Cornelia Stahl-Leilich

Kommunale Kindertagesstätte Spatzennest, Bodenheim

Anke Wolfram

Waldkinder Regensburg, Pielenhofen

Darüber hinaus danken wir für die Unterstützung bei der Erstellung des Kompetenzprofils:

Prof. Dr. Julia Schneewind

Hochschule Osnabrück

Prof. Dr. Daniela Ulber





Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Prof. Dr. Ulrike Voigtsberger

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
<p>Band 39: Petra Strehmel/Daniela Ulber Leitung von Kindertageseinrichtungen</p>	<p>Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“</p>	<p>Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen</p>	<p>Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)</p>
<p>Band 38: Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen</p>	<p>Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland</p>	<p>Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung</p>	<p>Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p>Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum</p>	<p>Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p>Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik</p>	<p>Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas</p>	<p>Band 17: Pamela Oberhumer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut